



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Rozvoj charakteru a reflexe v hodinách tělesné výchovy

Vypracovala: Bc. Nikola Krýdová
Vedoucí práce: Mgr. Richard Macků, DiS., Ph.D.

České Budějovice 2023

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucímu mé závěrečné diplomové práce Mgr. Richardovi Macků, DiS., Ph.D. za jeho ochotu a spolehlivost. Dále bych chtěla poděkovat zúčastněným vyučujícím za jejich odvahu a důvěru. Mgr. et Bc. Janě Lidické za její starostlivost, trpělivost a podporu. Kolegům a vedení Gymnázia Duhovka za porozumění a štědrost. V neposlední řadě pak Mgr. Martině Blažkové za její laskavost.

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma Rozvoj charakteru a reflexe v hodinách tělesné výchovy jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 3. 7. 2023

.....
Bc. Nikola Krýdová

Abstrakt

Diplomová práce se zaměřuje na výchovné situace v hodinách tělesné výchovy a jejich potenciál pro rozvoj charakteru žáků. Věnuje se zejména tématu reflexe jako nástroji umožňujícímu využití těchto situací právě pro rozvoj charakteru. V teoretické části přináší důvody, proč je důležité věnovat charakteru žáků pozornost. Dále zahrnuje představení několika programů, které jeho rozvoj podporují. Téma reflexe je zde zpracováno především s ohledem na její použitelnost ve školní praxi. Cílem praktické části práce je zmapovat, zda se v hodinách tělesné výchovy objevují situace s potenciálem pro rozvoj charakteru žáků, zda na ně učitelé reagují a do jaké míry je v těchto reakcích zastoupena reflexe. Z výsledků vyplývá, že se v hodinách objevuje nezanedbatelný počet situací. Učitelé na ně většinou reagují, reflexi však nepoužívají. Navíc o ní mají zkreslenou představu. Rozvoj charakteru žáků se nejeví být primárním cílem jejich výuky. Závěrem výzkumného šetření této práce je tak poukázání na potřebu zvýšení povědomí učitelů o tématu charakterové výchovy a práce s reflexí.

Klíčová slova

charakter, ctnost, Na charakteru záleží, reflexe, tělesná výchova

Abstract

The thesis focuses on educational situations in physical education classes and their potential for character development of students. In particular, it focuses on the topic of reflection as a tool to enable the use of these situations for character development. The theoretical part presents reasons why it is important to pay attention to the character of students. It also includes an introduction to several programmes that support its development. The topic of reflection is accessed here primarily with regard to its applicability in school practice. The aim of the practical part of this thesis is to map whether situations with potential for character development occur in physical education classes, if the teachers respond to them and to what extent reflection is represented in their reactions. The results show that a significant number of situations occur in the classes. Teachers mostly respond to them, but do not use reflection. Moreover, their idea of it seems to be unclear. The development of students' character does not appear to be the primary aim of their teaching. Thus, the conclusion of the research investigation of this thesis is to point out the need to increase teachers' awareness of the topic of character education and work with reflection.

Keywords

character, virtue, Character matters, reflection, physical education

Obsah

1. Úvod.....	8
I. ČÁST TEORETICKÁ.....	9
2. Charakter	9
2.1 Ctnosti	9
2.1.1 Jednotlivé ctnosti.....	10
2.2 Proč rozvíjet charakter?	11
3. Situace a možnosti rozvoje charakteru ve školním prostředí	16
3.1 Situace s potenciálem pro rozvoj charakteru	16
3.1.1 Problémové situace	16
3.1.2 Výchovné situace	17
3.1.3 Krizové situace	17
3.2 Podoba hodin tělesné výchovy.....	18
3.2.1 Koncepce tělesné výchovy	18
3.2.2 Vzdělávací dokumenty.....	19
3.2.3 Tělesná výchova očima učitelů	21
3.2.4 Tělesná výchova očima veřejnosti	22
4. Jak lze charakter rozvíjet.....	23
4.1 Rodina	23
4.2 Škola.....	23
4.2.1 Etická výchova	25
4.2.2 Character matters.....	26
4.2.3 Ctnosti a Krajinou ctností	29
4.2.4 Síla konsenzu a neosokratovský dialog	30
4.2.5 Jak naučit děti hodnotám.....	31
5. Reflexe.....	32
5.1 Reflexe jako novinka?	32
5.2 Přínos reflexe.....	32
5.3 Zpětná vazba	33
5.4 Zkušenost	33
5.5 Proces reflexe	34
5.6 Reflexe a emoce	35
5.7 Cíl reflexe.....	35
5.8 Rozdělení reflexe	36
5.9 Role učitele	37
5.10 Podmínky úspěšné reflexe	37

5.11 Úskalí reflexe	38
5.12 Reflexe v tělesné výchově.....	38
5.13 Reflexe jako bezprostřední reakce	39
II. Praktická část.....	40
6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	40
7. Charakteristika a výběr výzkumného souboru	42
7.1 Průběh výběru výzkumného souboru	42
7.2 Charakteristika učitelů.....	45
7.3 Charakteristika škol.....	46
8. Použité metody a způsob zpracování dat	47
8.1 Sestavení dotazníků	47
8.1.1 Emoce	48
8.1.2 Ctnosti	49
8.2 Sběr dat	49
8.2.1 Vyplňování dotazníku	49
8.2.2 Průběh pozorování	50
8.2.3 Rozhovory	51
8.3 Proces analýzy dat.....	52
9. Průběh hodin	53
9.1 Škola B, učitel U2, hodina 1 (U2Č5).....	54
10. Výsledky.....	57
10.1. Vyhodnocení výzkumných otázek a nové hypotézy	63
11. Shrnutí.....	65
12. Závěr	68
POUŽITÁ LITERATURA.....	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	73
SEZNAM TABULEK	74
SEZNAM PŘÍLOH	76

1. Úvod

Kalokagathie jako výchovný ideál v sobě obsahuje celistvý přístup k rozvoji člověka. Tam, kde je hlavním cílem rozvíjet intelektuální stránku člověka, má být připomínán význam fyzická. V oblastech zaměřených tělovýchově je pak upozorňováno na důležitost osobnostní stránky člověka (Martínková, 2012). V duchu myšlenky kalokagathie by měl učitel nahlížet na žáka komplexně. Uvědomit si, že nejen na dovednostech a znalostech, ale i na charakteru záleží.

Učitel má důležitou roli v životě žáků. Jako zkušenější průvodce žákovi pomáhá překonávat překážky a naplňovat žákův potenciál (Vygotskij podle Průchy, 2004). Kromě podporování procesu učení, působí na žáka v každém okamžiku (Hábl, 2022b). Učitel prostřednictvím slov, činů, postojů, ale stejně tak skrze rozhodnutí nic v danou chvíli nedělat, zastává funkci vzoru pro své okolí.

Cílem této práce je zmapovat, jaký potenciál pro rozvoj charakteru žáků se ukrývá v hodinách tělesné výchovy. Povaha činností prováděných v hodinách tělesné výchovy, stejně jako prostředí tělocvičny nebo hřiště, vytváří nezanedbatelný prostor pro vznik situací, jejichž řešení je příležitostí pro učitelovo výchovné působení na rozvoj charakteru žáků.

Základem práce je sonda do vybraných hodin tělesné výchovy a ověření, zda se v nich takové situace opravdu objevují. Dále je velká část pozornosti upřena reakcím učitele na vzniklé situace a na využití reflexe za účelem rozvoje charakteru žáků.

Část teoretická dává za úkol přinést relevantní informace umožňující lepší porozumění datům získaným v průběhu výzkumu. První část práce se zabývá pojmem „charakter“ a s ním souvisejícími ctnostmi. Představuje jejich výběr a definuje, jak se která konkrétní ctnost projevuje. Rovněž přináší odpovědi na otázku, proč je vhodné charakter rozvíjet.

Následně je objasněno, co je myšleno označením „situace s potenciálem pro rozvoj charakteru“. Zbytek třetí kapitoly je věnován zkoumání, jaké možnosti v otázce charakterové výchovy učiteli nabízí vzdělávací dokumenty a jak na obsah tělesné výchovy nahlíží on sám, případně široká veřejnost.

Jakmile je vytyčeno pomyslné herní pole, v němž může učitel působit na charakter žáků, přináší další kapitola nabídku konkrétních programů a možností, jak tak lze učinit. Jedním z nástrojů je i reflexe. Pro svou významnost je jí věnována celá samostatná kapitola.

Na začátku části praktické jsou vysloveny hlavní výzkumné otázky. Následuje představení plánu výzkumu a bližší představení jeho jednotlivých částí – pozorování, dotazníku a rozhovoru. Ve zbývajících částech je podrobně vysvětlena realizace výzkumu na třech smluvených školách, na kterou navazuje prezentace získaných dat a výsledků. Na závěr jsou diskutovány nově vzniklé teorie a navrženy kroky reagující na výzkumná zjištění.

I. ČÁST TEORETICKÁ

2. Charakter

Máme-li v plánu se více zabývat situacemi, které přináší možnost rozvoje charakteru žáků, je potřeba si nejprve definovat, co to charakter je. Rovněž je vhodné zamyslet se nad důvody, proč je třeba jej rozvíjet.

Pokud se na pojem charakter budeme dívat očima psychologie, uvidíme jej jako jednu ze dvou složek osobnosti. Oproti temperamentu, druhé osobnostní složce, není vrozený. Na jeho utváření se podílí hodnotové volby daného jedince a jeho sociokulturní prostředí (Drapela, 1997).

Fromm (1997) dává do souvislosti charakter a chování člověka. Různé pohnutky způsobující konkrétní chování jsou totiž podle něj odrazem charakteru lidí. Když se někdo zachová odvážně, může za tím být nejen dobrý úmysl, ale i touha po obdivu, nebo například neschopnost domýšlet důsledky svého chování. Neboli, jak upozorňuje Kolaříková (1957) či Hábl ve svých přednáškách, „když dva dělají totéž, není to totéž“.

Odkaz na odlišnost charakterů dvou jedinců nalezneme i u Sterby (1951). Sterba uvádí, že se v řečtině slovo charakter, odvozené od „*charassein*“ (učinit něco ostrým, vyrýt), začalo s postupem času používat jako označení pro rysy osobnosti. Tyto rysy se projevují v činech jedince a v jeho interních reakcích na okolí. Rovněž jsou specifické pro každé individuum. Význam, který toto slovo nese dnes a jenž byl přejat dalšími jazyky, se tedy od toho původního mírně liší.

Štefanovič a Greisinger vidí charakter jako „souhrn těch psychických vlastností osobnosti, které se projevují v mravní stránce jejího chování a jednání“ (1985, s. 137 podle Kelnarová, 2014). Právě morální stránka je základní proměnnou, která pomáhá dokreslit podstatu charakteru, pokud na něj nahlédneme jako na něco, co je třeba ovlivňovat ve prospěch dobra.

2.1 Ctnosti

Než se budeme věnovat otázkám proč a jak charakter rozvíjet, podíváme se na důležité oblasti, tzv. ctnosti, na něž se můžeme při rozvoji charakteru zaměřit.

Koncept ctností má kořeny již ve starověku. Zabýval se jimi například Platón (Menón a další Platónovy spisy), Aristoteles (Etika Nikomachova), Augustin (např. O Boží obci, O lži a jiné úvahy), nebo později ve středověku Tomáš Akvinský (Otázky o ctnostech I).

Jedním z dalších autorů a myslitelů své doby, u něhož téma ctností můžeme naléznout, byl J. A. Komenský. V knihách pracuje s tzv. kardinálními ctnostmi: opatrností, umírněností, udatností a spravedlností. Podle Komenského je možné tyto ctnosti rozvíjet, pokud je

dodržováno deset zásad. Více jsou rozpracovány v jeho Didaktice velké (podle Hábl, 2011).

Na představy antických filozofů, či pojetí, které vychází z křesťanských tradic navazuje dále i Peter Kreeft, Gilbert K. Chesterton, Romano Guardini, Erich Fromm nebo Servais Pinckaers. Kreeft (2013, s. 5) se vrací k původnímu významu ctnosti, kdy je chápána jako „síla čehokoli k dosažení své specifické funkce; vlastnost schopnou vydat určitý účinek; sílu, moc, potenci.“ Následně původní význam srovnává se současným, kdy „ctnost též znamená mravní dobro; praktikování mravních povinností a soulad našeho života s mravním řádem, slušnost, čestnost.“

Podle Sokola (2007, s. 254) představuje ctnost „trvalou mravní kvalitu člověka, která ho činí schopným správného jednání, aniž by o to musel v každém jednotlivém případě zvlášť usilovat či o tom přemýšlet.“

Aby za ctnost nemohla být považována jakákoliv kladná vlastnost či dovednost, musí ctnost splňovat dvě podmínky. Zaprvé musí být prospěšná jak pro samotného jedince, tak i pro jeho okolí. Zadruhé má projevování dané ctnosti násobit její účinek, nebo vést k tomu, že se jedinci vrací od druhých (Eyre a Eyre, 2000).

U většiny ctností by nebylo těžké nalézt jejich podobnost s klíčovými kompetencemi. Klíčové kompetence jsou definovány jako „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2021, s. 10). Pro nás je s ohledem na téma této práce nejdůležitější složka postojů a hodnot, s nimiž ctnosti úzce souvisí. Tak, jako jednotlivé klíčové kompetence přispívají k celistvému rozvoji žáka, jsou ctnosti důležité pro dobrý charakter.

2.1.1 Jednotlivé ctnosti

Počet ctností se proměňuje v závislosti na tom, kterým autorem je jejich výčet zpracován. Od základních pěti (Platón) přes 17 (Aristoteles) až po současných 34, které jsou často vzájemně se překrývající, či odvozené od základních (Haková, 2021).

Zdůvodnění výběru ctností, které si budeme definovat níže, se věnujeme v kapitole 5. Primárně se snažíme vycházet z definic uvedených na kartách Ctnosti (více o kartách v kapitole 4). To proto, že hlubší rozbor a srovnávání definic napříč autory považujeme nad rámec této práce. Naším cílem je ozřejmění, jak o konkrétních ctnostech budeme v této práci uvažovat. U ctností, pro něž jsme nenašli na kartách vhodnou definici, uvádíme přesnou citaci výroku autora, jehož pojetí nejvíce odpovídalo zaměření této práce.

2.1.1.1 Čestnost, poctivost, spravedlnost

„ČESTNOST: Vnitřní síla stát čelem tomu, co přichází, a odolat pokušení hledat výhodné nefér cesty.“ (Haková, 2021, s. 17)

„Čestný člověk jedná tak, aby se za sebe nemusel stydět. Je to ctnost, která nás při rozhodování v těžké situaci vede ke správné, nikoli snadné volbě. Čest nás vede k dodržování pravidel.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

„POCTIVOST: Schopnost jednat fér a s čistými úmysly, přistupovat k druhým i k sobě pravdivě.“ (Haková, 2021, s. 84)

„Poctivost miluje pravdu a pravidla. Poctivý člověk říká věci přímo, nevymlouvá se na okolnosti a umí přiznat, že udělal chybu. Netrápí ho svědomí. Poctivost uznává a respektuje potřeby dalších lidí a může dát věci do pořádku.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

„SPRAVEDLNOST: Schopnost zvážit dobré i zlé, naslouchat oběma stranám a zůstat nestranným.“ (Haková, 2021, s. 180)

„Spravedlnost chrání práva každého z nás. Spravedlivě smýšlející a jednající člověk je schopen odhlédnout od svých vlastních zájmů a přihlídnout k zájmům ostatních. Základem spravedlnosti je důvěra.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.2 Důvěra

„DŮVĚRA: Schopnost spolehnout se na druhé bez strachu ze zklamání.“ (Haková, 2021, s. 24)

„Důvěra je nejsilnější zbraní proti nejistotě, je základem vzniku i pokračování jakéhokoli vztahu. Důvěřovat znamená spoléhat se na druhé beze strachu ze zklamání. Pomáhá nám překonat překážky a pochybnosti.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.3 Jedinečnost

„JEDINEČNOST: Dar být sám sebou, mít z toho radost a umět své přednosti využít pro dobré věci.“ (Haková, 2021, s. 40)

V Akademickém slovníku cizích slov (Petráčková a Kraus, 1995) je jako synonymum k „jedinečný“ uváděno slovo „originální“. To je definováno jako „nezávislý na žádném vzoru, původní, samostatný, osobitý“.

2.1.1.4 Laskavost, ochota

„LASKAVOST: Umění jednat citlivě a láskyplně s porozuměním k pocitům a potřebám druhých.“ (Haková, 2021, s. 50)

„Laskavost je aktivní vyjádření lásky. Projevuje se vlídností, taktem a úctou. Také tím, jak a proč věci děláme a říkáme. Pečujeme o blaho druhých a jsme připraveni kdykoliv pomoci.“

Podobně jako láska, i laskavost má v sobě neuvěřitelnou sílu.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

„OCHOTA: Chuť vyjít vstříc nebo pomoci někomu jinému, dobrovolně udělat dobrou věc.“ (Haková, 2021, s. 75)

„Ochota je naše vůle konat. Je to schopnost přijmout situaci a vycházet ostatním lidem vstříc, jednat s nimi zdvořile a být jim nápomocný. Být ochotný znamená mít pozitivní přístup ke změnám, i když nám nejsou úplně příjemné.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.5 Odvaha

„ODVAHA: Vnitřní síla zvládnout věci, které jsou veliké, kterých se bojím.“ (Haková, 2021, s. 66)

O statečnosti jako synonymu pro odvahu hovoří karta Ctnosti od Coufala a Novotné takto:

„Statečnost nám dává sílu čelit obtížím i vlastnímu strachu. Je to vůle vydržet i za vysokou cenu. Statečnost se rodí z uvědomění, co je pro nás v životě nejdůležitější. Statečnost se projevuje tváří v tvář v nebezpečí a nelze ji mít jen částečně.“

Hölzl (2013, s. 18) dodává, že „odvaha není nebojácnost. Odvaha neznamena jednat beze strachu, ale strachu navzdory!“

2.1.1.6 Respekt, ohleduplnost

„RESPEKT: Schopnost přijímat druhé bez hodnocení a chovat se ohleduplně k jejich potřebám.“ (Haková, 2021, s. 122)

O toleranci lze také uvažovat jako o synonymu k respektu.

„Tolerance je přijetí faktu, že každý člověk má své sny, potřeby a svou vlastní vůli. Proto ostatní jednají jinak, než bychom někdy čekali. Tolerance nám umožní tyto rozdílnosti přijímat s respektem. Je to ctnost přijímání rozdílů.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

„Ohleduplnost je vlídnost jdoucí ruku v ruce se všímavostí. Lze se ji naučit pouze kontaktem s druhými. Ohleduplný člověk staví potřeby ostatních na stejnou úroveň jako své vlastní. Ohleduplnost nás oprostuje od sebestřednosti, a tím z nás dělá opravdové společníky.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.7 Samostatnost

„SAMOSTATNOST: Umění postarat se sám o sebe, dokázat něco sám.“ (Haková, 2021, s. 128)

„Být samostatný znamená spoléhat se na sebe a věřit si, avšak ctít hranice chránící důstojnost druhých. Mít odvahu vidět svět vlastníma očima a dělat rozhodnutí nezávislá na názorech ostatních.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.8 Sebedůvěra

„SEBEDŮVĚRA: *Pocit jistoty, že dokážu vše, co mě čeká.*“ (Haková, 2021, s. 135)
„Sebedůvěra nám dává sílu v situacích, které neznáme a nevíme, jak dopadnou. Může růst zkušenostmi a ponaučením se z vlastních chyb. Důvěra v sebe pomáhá při hledání řešení bez obav a pochybností. Umožňuje nám zkoušet nové věci a přijímat výzvy,“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.9 Sebekázeň, trpělivost

„SEBEKÁZEŇ: *Vnitřní disciplína dělat věci, které jsou důležité a které přijmu za své.*“ (Haková, 2021, s. 143)

John Locke (1906, s. 27) popisuje sebekázeň následovně: „Veliký princip a základ vši ctnosti a zdatnosti v tom záleží, jak člověk jest schopen odepřít si sám svá přání, vzdorovati svým vlastním náklonnostem a jen za tím jíti, co rozum za nejlepší doporučí, třeba že žádost kloní se na jinou stranu.“

„TRPĚLIVOST: *Umění přijmout, že něco tvá déle, než bych si přál.*“ (Haková, 2021, s. 202)

„Trpělivost je tichá naděje, že vše dopadne tak, jak má. Pomáhá nám snášet situace, které nemůžeme ovlivnit, s klidem a nadhledem. Ukotvuje nás v přítomnosti a umožňuje nám vytrvat v našem konání, neboť od počátku vidíme cíl.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

Augustin (2000) upozorňuje na důležitost motivu. Snášeli-li někdo „dočasné obtíže pro vidinu dosažení poct, bohatství nebo krátkodobého rozptýlení, nelze jej řadit mezi lidi trpělivé“.

2.1.1.10 Tvořivost

„TVOŘIVOST: *Schopnost dívat se na svět netradičním způsobem, s radostí tvořit nové věci a hledat nová řešení.*“ (Haková, 2021, s. 210)

„Tvořivost nás spojuje s krásami tohoto světa. Je to schopnost přicházet s novými neotřelými nápady, vytvářet originální díla a myšlenky. Je to projev nespoutané síly. Umožňuje nám kombinovat tradiční prvky netradičními způsoby, vidět věci v jiném světle a hledat nové cesty.“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

Peterson a Seligman (2004) upozorňují na to, že musí být zároveň splněna následující podmínka: „(...) dané myšlenky či chování musí být nejen originální, ale také adaptivní. Aby se tak stalo, musí ten či onen výtvar pozitivně přispět k životu konkrétního jedince či okolních lidí, a problémy tedy řešit, ne je způsobovat“

2.1.1.11 Silná vůle, vytrvalost

„SILNÁ VŮLE: *Vnitřní síla odolat lákavému pokušení.*“ (Haková, 2021, s. 164)

„Americká psychologická asociace (2014) definuje vůli jako: „schopnost odložit uspokojení a odolat krátkodobým pokušením pro dlouhodobé cíle; schopnost ovládnout

nežádoucí myšlenky, pocity nebo impulsy; schopnost uplatnit ‚studený‘ kognitivní systém chování spíše než ‚horký‘ emocionální systém“

„VYTRVALOST: *Umění vytrvat až do konce a překonávat nezdary a nechuť.*“ (Haková, 2021, s. 244)

„*Vytrvalost je předpokladem úspěchu. Pokud se člověk vzdá při prvním nezdaru, nikdy se úspěchu nedočká. Vytrvalost souvisí s odloženou odměnou, tedy schopností vytrvat a na odměnu si počkat. Jde o překonávání překážek bez ohledu na to, jak dlouho to potrvá.*“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.12 Zvídavost

„ZVÍDAVOST: *Schopnost dívat se na svět netradičním způsobem, s radostí tvořit nové věci a hledat nová řešení.*“ (Haková, 2021, s. 269)

„*Zvídavý člověk neustále hledá odpovědi na své vnitřní otázky a snaží se přijít věcem na kloub. Tím, že se sám aktivně snaží dopátrat příčiny věcí, je často inspirací i pro své okolí. Zvídavost je branou k poznání.*“ (Coufal a Novotná, karta Ctnosti)

2.1.1.13 Zodpovědnost

„ZODPOVĚDNOST: *Schopnost uvědomit si následky vlastního chování, přijmout je takové, jaké jsou a pracovat s nimi dál.*“ (Haková, 2021, s. 261)

Dle Kolajové (2006) je zodpovědnost „ochota a připravenost jednotlivce přijmout odpovědnost, i sdílenou odpovědnost, ve stanoveném rámci a dokázat přesně odhadnout následky vlastního jednání.“

2.2 Proč rozvíjet charakter?

Pokud bychom otázku položenou v názvu této podkapitoly chtěli zodpovědět rodičům a držet se obecnější roviny, vzali bychom si na pomoc autory Lindu a Richarda Eyre (2000). Ti ve své knize nabízí několik důvodů, proč bychom měli učit děti respektovat základní morální hodnoty. Jedním z nich je například tradice, či potřeba předat dál, co nás naučili naši rodiče. Autoři věří, že životní zkušenosti a přirozené důsledky lidských činů mohou pomoci dětem nalézt správné hodnoty. Současně si uvědomují, že „život je příliš krátký na to, aby každý člověk všechno vynalézal od začátku“. Proto je role zkušených dospělých důležitá.

Morálním hodnotám věříme a považujeme je za správné. I tento prostý fakt podle autorů Eyrových stačí jako pádný důvod. Rovněž přisuzují morálním hodnotám kladný vliv na bezpečnost a možnost dalšího vývoje společnosti. Odkazují se přitom na výzkumy, podle nichž morální chování pomáhá rozvoji samostatnosti, sebedůvěry a nezávislosti dětí. Konkrétní podrobnosti o těchto výzkumech bohužel v knize nedokládají.

Nejsilnějším argumentem pro rozvoj charakteru je podle autorů jejich přesvědčení, že uznávání základních morálních hodnot má ve svém důsledku přispívat k pocitu štěstí. Jedno z možných vysvětlení, proč tomu tak může být, přináší Hábl (2022). Vysvětluje dobro jako něco božského. Proto dobré činy a myšlenky přináší potěšení. Jelikož jsou podle něj dotekem onoho božského.

Výše uvedené argumenty se vztahují k otázce, jak dítě vychovávat, aby bylo na tomto světě šťastné. Předpokládáme, že je tato snaha vlastní každému dobrému rodiči. Učitelům však nemusí být podobná motivace vždy blízká, případně dostačující. Učitelovým zájmem může být kromě spokojeného dítěte i spoluutváření fungující společnosti. Otázkou pak je, jak vypadá aktuální poptávka společnosti. Co v ní chybí, nebo naopak přebývá.

Sokol a Pinc již v roce 2003 upozorňovali na „etický deficit“ nejen v našich zemích. Jako jednu z příčin tohoto deficitu vidí Hábl (2011) v mylném východisku, které se ve vzdělávání a výchově dětí často objevuje. Pochází již z dob osvícenství, kdy technologický pokrok přinášel velké množství nových poznatků. Základní ideou, jak vést člověka k tomu být ctnostný, byla dostatečná vzdělanost a informovanost. Předpokládalo se, že správné poznatky povedou automaticky ke „správnému“ konání. Pokud se tak nedělo, za příčinu bylo považováno nedostatečné vědění. Hábl odkazuje na myšlenky Komenského, který si uvědomoval, že samotné vědění nedokáže zaručit, že s ním bude i dobře nakládáno. Komenský považoval za nutné pedagogické formování charakteru. To má následně jakožto součást vzdělávání umožnit lidem nabyté dovednosti, poznatky a rozvinuté kompetence používat ku prospěchu okolí i svého vlastního. Hábl (2022) souhlasí a dodává, že „informace bez formace“, tedy předávání znalostí bez snahy ovlivňovat charakter, je pro společnost nebezpečné. Vždyť považme, jak by vypadal svět plný lidí se znalostmi impozantních rozměrů, které by však využívali jen pro svůj prospěch, bez ohledu na ostatní, či tzv. vyšší dobro.

3. Situace a možnosti rozvoje charakteru ve školním prostředí

3.1 Situace s potenciálem pro rozvoj charakteru

Jelikož se s označením „situace s potenciálem pro rozvoj charakteru“ v odborné literatuře běžně nesetkáváme, je potřeba si nejprve ujasnit, jaké pojmy vnímáme jako významově blízké. Dále o nich budeme uvažovat jako o jedné kategorii, kterou zastřešuje a sjednocuje právě „potenciál pro rozvoj charakteru“. Jedná se o pojmy „problémové situace“, „krizové situace“ a „výchovné situace“.

Taktéž považujeme za důležité jasně vymezit časově i prostorově, které situace budeme v teoretické i praktické části považovat za relevantní a hodné pozornosti. Přestože se na půdě školy odehrává mnoho významných interakcí a momentů, například o přestávkách, na obědě či po škole, zaměříme se zde jen na situace objevující se během výuky. Tedy v době, kdy se výuka oficiálně koná a v místě, kde se pod vedením učitele odehrává.

3.1.1 Problémové situace

Problémovou situací je zde myšlena taková situace, při níž se vyskytuje problémové chování žáka. Nejedná se v tomto případě o součást tzv. problémové metody (srov. Zormanová, 2012).

Nalézt kritéria, podle nichž by se dalo určit, co již problémové chování je a co nikoliv, je velice obtížné. Troufáme si tvrdit, že nalézt taková, která by byla použitelná za všech okolností, je takřka nemožné. Pokud někdo identifikuje určité chování jako problémové, řídí se při tom svými zkušenostmi s podobným chováním, vlastní znalostí problematiky, či normami, s nimiž se ztotožňuje. Do jeho vnímání se také propisuje jeho schopnost tolerance a empatie, případně osobní vyzrálост a vzdělání (Hauke, 2014). Nedokáže-li učitel číst signály skryté v chování žáků, které mohou vypovídat o příčinách onoho chování, nebo pokud neví, jak reagovat, může být chování žáka označeno za problémové. Neboť žák může v tomto případě učitelem subjektivně vnímané problémy opravdu způsobovat.

Přestože vysoká míra subjektivity při vyhodnocování situací a chování žáků znesnadňuje vytvoření obecně platné definice, je problémové chování v některých oborech jasně vymezeno. V oblasti sociálně patologických jevů je za problémové chování považováno takové, které „neakceptuje normy, zákony a hodnoty přijímané ve společnosti“ (Sadilová, 2006, s. 300). Ve škole je jednou z důležitých norem školní řád. Mezi příklady problémového chování můžeme zařadit šikanu a agresi ve škole, záškoláctví, ale i alkoholismus, gamblerství, poruchy příjmu potravy a jiné.

3.1.2 Výchovné situace

Ve spojitosti s pedagogickými tématy se s tímto pojmem můžeme setkat poměrně často. Navzdory jeho četnému výskytu je jen zřídka definováno, co konkrétně si pod ním autor představuje. Předpokládáme tedy, že je pochopení tohoto pojmu pokládáno za samozřejmé a že je jím myšlena snaha učitele záměrně a soustavně působit na druhého jedince a docílit tak relativně trvalých změn v chování a prožívání tohoto jedince (Palouš, 1991).

Dle Pelikána (1995) učitel ve výchovných situacích záměrně usiluje spíše o vytváření podmínek umožňujících optimální rozvoj a naplňování potenciálu v oblasti vlastní autenticity, vnitřní integrity (tj. pravdivosti k sobě samému) a socializace.

3.1.3 Krizové situace

Označení „problémové“ je u autorů Svobody a Němcové (2015) skrze použití slova „krizové“ posunuto ve směru negativní konotace ještě o něco dále. Krizí můžeme rozumět „těžkou, svízelnou situaci“ (Petráčková a Kraus, 1995). Navzdory pocitu větší závažnosti, který tento pojem vzbuzuje, se Svoboda a Němcová (2015) zabývají takovým chováním žáků, které se významněji neliší od chování, které by jiní autoři mohli označit jako problémové. Více příhodná je proto definice krize, jakožto „subjektivně ohrožující situace s velkým nábojem a potenciálem změny, bez které by nebylo možné dosáhnout životního posunu“ (Vodáčková 2007, s. 28).

Situace „problémové“ nebo „krizové“ předpokládají naši zvýšenou pozornost. Přináší s sebou diskomfort a negativní emoce, stres. Jsou překážkami na cestě k jakémukoliv ideálu. Proto vzbuzují snahu o odstranění problému a nalezení řešení. Je otázkou, zda je podobná pozornost věnována i pozitivním jevům.

Pro naše účely je při vyhodnocování, zda je situace problémová, či nikoliv, podstatné kritérium, zda je chování v souladu s ctnostmi, která se ho nejvíce dotýká. Pokud se v dalších částech práce uchylujeme k používání označení „problémové chování“, nevidíme jej jako problém v negativním smyslu. Jak bylo vysvětleno již na začátku této kapitoly, využíváme toto pojmenování jako jednu z možných variant, jak nazývat situace, které skrývají potenciál pro rozvoj charakteru.

3.2 Podoba hodin tělesné výchovy

Zda bude charakter žáka rozvíjen, závisí na několika faktorech. Existují různé představy o tom, co má být hlavním cílem tělesné výchovy. Podíváme se proto blíže na koncepcce několika autorů. Možný rozvoj je ovlivněn i tím, jaký prostor je učiteli vytyčen vzdělávacími dokumenty. V nich se pokusíme nalézt místa, která podporují rozvoj osobnostních složek žáka. Nakonec se pokusíme zjistit, jak na tělesnou výchovu nahlíží sami učitelé. Všechny tyto informace nám poslouží k nastínění podoby hodin tělesné výchovy.

3.2.1 Koncepce tělesné výchovy

Podle toho, jakým oblastem a cílům přisuzují důležitost, pojmenovávají autoři své koncepcce.

Naul (2003 podle Mužík a Vlček, 2017) vyčleňuje pouze čtyři základní koncepcce – sportovní, pohybovou, zdatnostní a zdravotní.

Více rozpracovaná je paleta koncepcí podle Frömela, Svozila a Novosada (1999). Najdeme zde koncepci zdatnostní a výkonnostní, zaměřenou na rozvíjení kondiční stránky. Dále sportovní, která má za cíl osvojení základů v individuálních i kolektivních sportech. Kognitivní považuje za důležité i teoretické poznatky z oblasti tělesné výchovy. Rekreačně prožitková vyzdvihuje práci s emocemi a zaměřuje se na rekreační pohybové aktivity. Zdravotně kompenzační si klade za cíl věnovat se v hodinách zdravotním oslabením, kompenzačním cvičením a regeneraci. Sociokulturní koncepcce vidí v tělesné výchově i její filosofickou a sociální stránku. Vyznavači rozvojové koncepcce se soustředí na osobnost žáků a jejich schopnosti, pracují také s pohybovou výchovou. V závěru výčtu je antididaktická koncepcce, která již podle názvu nemá užší zaměření, jelikož prosazuje svobodu a radost z pohybu doplněnou o respekt k individualismu žáků. V porovnání s Naulem lze v tomto rozšířeném výčtu nalézt prostor pro rozvoj charakteru. Konkrétně v rámci koncepcce sociokulturní či rozvojové.

Existence koncepcce bohužel nezaručuje i její realizování v praxi. Výsledný proces vzdělávání má podobu odvíjející se od vlastní volby koncepcce jednotlivými učiteli. Ta v různé míře koresponduje s kurikulárním vymezením obsahu tělesné výchovy.

Mužík a Vlček (2013) vytýkají současnému systémovému vzdělávání v tělesné výchově jeho nejednotnost. Ověřování kvality procesu vzdělávání se odvíjí od dosažených výsledků a naplnění stanovených cílů. Cíle se však u jednotlivých koncepcí liší. Ve svém důsledku tato nejednotnost způsobuje nemožnost vyhodnocení kvality kurikulárních dokumentů. Nedostatečná shoda pojetí se projevuje i mezi odborníky, akademickými pracovníky, žáky, samotnými učiteli a rodiči (Maňák a Janík, 2005).

3.2.2 Vzdělávací dokumenty

Jak již bylo zmíněno v předchozí části, vliv učitelova pojetí výuky na finální podobu hodin je nezpochybnitelný. S učitelovým pojetím souvisí jeho smýšlení o cílech, učivu, výstupech. Učitelovo pojetí výuky je individuální, ovlivňuje jeho činnost při plánování výuky i během výuky samotné, ale zároveň si jej nemusí zcela uvědomovat (Mareš, 1996).

V současné době nemají vyučující již tolik svázané ruce, jako tomu bylo dříve. Přesto musí být jejich vize a konkrétní obsahy hodin i nadále v souladu s kurikulárními dokumenty. Na úrovni státní určují rozsah jednotlivých etap vzdělávání rámcové vzdělávací programy (dále jako RVP). Vydávány jsou Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) a zaměřují se na oblast od předškolního vzdělávání po vzdělávání střední. V současné době prochází RVP revizemi, které pomohla podnítit vládní Strategie 2030+.

Z RVP se následně vychází při tvorbě školních vzdělávacích programů (ŠVP). ŠVP vytváří škola sama, respektive tak nejčastěji činí učitelé za podpory ředitele školy, který finální ŠVP vydává. To umožňuje přizpůsobit obsah ŠVP potřebám a podmínkám konkrétní školy.

Samotný vzdělávací obsah je vymezen v rámci vzdělávacích oborů, potažmo jednotlivých předmětů. Je určován zčásti učivem, a to pomocí tematických okruhů, zčásti k nim se vztahujícími očekávanými výstupy. Naplnění očekávaných výstupů je předpokladem pro rozvoj klíčových kompetencí. Jeden či více vzdělávacích oborů vytváří vzdělávací oblast. Dále existují takzvaná průřezová témata, která prostupují několika různými vzdělávacími obory.

V následujících podkapitolách se zaměříme na ty oblasti, obory, témata a kompetence, které souvisí s tématem této práce.

3.2.2.1 Průřezová témata

Jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Dle oficiálního znění RVP ZV (MŠMT, 2021) mají mít výrazně formativní funkci. Snaží se zrcadlit současné světové problémy. Kromě podpory individuality či spolupráce je jejich úkolem podpora rozvoje osobnosti skrze působení na postoje a hodnoty žáka. „Průřezová témata obsahují silný výchovný aspekt a napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji těchto žáků.“ (MŠMT, 2021, s. 124) Obsah je rozčleněn do tematických okruhů s nabídkou témat ke každému z nich. Výběr konkrétních témat a formu jejich realizace si určuje škola sama.

Průřezovými tématy jsou:

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

3.2.2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsme si definovali již v kapitole 2.1.1. Jejich osvojování je dlouhodobý proces, během něhož dochází k propojování veškerého obsahu a všech činností, které se na škole odehrávají. Klíčové kompetence stojí nad předměty a jejich rozvoj je prioritním cílem. Učivo je bráno jen jako prostředek k jejich rozvoji.

Za zmínku s ohledem na téma této práce stojí především kompetence sociální a personální a kompetence občanské.

Jedním z očekávaných výstupů kompetence komunikativní je, že žák „využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi“.

U kompetence k řešení problémů stojí za povšimnutí část „uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí“ (MŠMT, 2021, s. 11).

3.2.2.3 Vzdělávací oblasti

V kurikulárních dokumentech je popsáno devět vzdělávacích oblastí, přičemž jedna z nich se vztahuje jen k prvnímu stupni základního vzdělávání. S ohledem na to, jaké cíle jsou v jednotlivých oblastech vytyčeny, si škola vybere, které z nich využije k naplnění klíčových kompetencí.

Oblast Člověk a společnost zahrnuje obory Dějepis a Výchovu k občanství. Obsahu druhého zmíněného oboru se budeme více věnovat v následující podkapitole.

Vzdělávací obor Tělesná výchova je zakomponován spolu s Výchovou ke zdraví do oblasti Člověk a zdraví.

3.2.2.4 Vzdělávací obory

Vzdělávací obor Výchova k občanství je rozčleněna na menší tematické celky. S ohledem na téma této práce jsou nejzajímavější očekávané výstupy celků Člověk ve společnosti a Člověk jako jedinec. Při jejich naplnění by měl žák například „uplatňovat vhodné způsoby chování a komunikace v různých životních situacích“, umět „objasnit potřebu tolerance ve společnosti“, „respektovat kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí“. Dále také zvládnout „objasnit význam vůle při dosahování cílů a překonávání překážek“, „kriticky hodnotit a vhodně korigovat své chování a jednání“, především pak „popsat, jak lze usměrňovat a kultivovat charakterové a volní vlastnosti, rozvíjet osobní přednosti, překonávat osobní nedostatky a pěstovat zdravou sebedůvěru“ (MŠMT, 2021, s. 58-59).

Výchova ke zdraví přináší důležitý očekávaný výstup, kdy by měl žák „respektovat přijatá pravidla soužití mezi spolužáky i jinými vrstevníky a přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů v komunitě“ (MŠMT, 2021, s. 91).

Tělesná výchova si klade cíle v oblasti činností ovlivňujících zdraví, činností ovlivňujících úroveň pohybových dovedností a činností podporujících pohybové učení. Pokud není u žáků se zdravotním oslabením zcela nahrazena samotným oborem Zdravotní tělesná výchova, předpokládá se využívání prvků Zdravotní tělesné výchovy v rámci běžné Tělesné výchovy. Konkrétní očekávané výstupy Tělesné výchovy jsou více rozvedeny v RVP ZV (MŠMT, 2021).

3.2.2.5 Doplňující vzdělávací obory

Od roku 2009 může škola zařadit do výuky díky tzv. disponibilním hodinám etickou výchovu. Někteří odborníci i sami učitelé tento krok uvítali, jelikož jej vnímají jako vytvoření potřebného prostoru pro rozvoj morálních stránek osobnosti žáků. Učitelé stojící v opozici však argumentují tím, že takové možnosti již rámcové vzdělávací programy skýtají, například v podobě průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova (Muchová, 2012).

Co etická výchova nabízí a jaké jsou její cíle, tím se více zabýváme v kapitole 4.2.1.

V podkapitole 3.2.2 jsme poukázali na témata a očekávané výstupy, které podporují rozvoj charakteru žáků. Kurikulární pojetí tělesné výchovy je kromě zmínky o naplňování základní olympijské myšlenky zaměřeno čistě na pohybové dovednosti, učení se pohybu a na vztah pohybu a zdraví. Zároveň je třeba mít na paměti, že průřezová témata prostupují celým systémem základního vzdělávání. Věnují se více rozvoji jednotlivých kompetencí, které mnohdy obsahově korespondují s definicemi ctností. Tělesná výchova by neměla být výjimkou. I v ní by proto měla být tématu charakteru věnována dostatečná pozornost.

3.2.3 Tělesná výchova očima učitelů

Na teoretické zpracování obsahu tělesné výchovy logicky navazuje praxe. Jaký smysl přikládají svému předmětu samotní učitelé? Jak vnímají svou roli a jak smýšlí o výchovném působení na žáky?

Otázkou vnímání vlastní role při formování charakteru žáků se zabývali Vacek a Švarcová (2007). Autoři z výpovědí učitelů vyvozují, že s mírou, s jakou se jim daří ovlivňovat mravní vývoj žáků, jsou učitelé vcelku spokojeni. Jako faktory, které rozvoj charakteru znesnadňují, označují v mnoha případech takové, které mohou učitelé sami ovlivnit jen málo, či vůbec (spolupráce s rodinou, malá prestiž profese a jiné).

Za prostředek, který učitelé v praxi k formování charakteru používají, nejčastěji považují vlastní příklad a pozitivní vzor. Takové působení na charakter žáků, které postrádá plánovitost a doplnění o další metody, je autory označováno za „spíše nepřímé, pasivní, situační“.

Učitelé s praxí delší než 10 let se častěji vnímají jako dostatečně odborně a metodicky

vybavení než učitelé méně zkušených. Zajímavá je zmínka o často se vyskytujícím nezodpovězení otázky týkající se toho, zda ví respondenti o někom ve svém okolí, komu se rozvoj charakteru daří. Autoři přináší jako jednu z možností neochotu se nad otázkou déle zamyslet. Dalo by se též diskutovat o tom, zda je tento fakt důkazem tendence nevěnování pozornosti tématu charakteru v každodenním životě učitelů i žáků.

Mužík a Mužíková (2006) se dotazovali učitelů základních škol na jejich pojetí tělesné výchovy. Na základě získaných odpovědí vytvořili tři kategorie. Do první zařadili názory, že tělesná výchova má sloužit k rekreaci a relaxaci žáků. Druhá kategorie spojuje učitele, kteří na tělesnou výchovu nahlíží komplexněji s respektováním kurikulárního pojetí. Třetí skupina vidí tělesnou výchovu jako sportovně výkonnostní disciplínu. Kategorie, v níž by bylo možné nalézt záměr ovlivňování osobností žáků, nebyla z důvodu absence takovýchto odpovědí vytvořena.

Flemer (2018) uskutečnil výzkum problematických témat tělesné výchovy. Zajímalo ho, jak je vnímají sami učitelé. Nejčastěji se setkal se stížnostmi na pohybově zanedbané děti, problematiku bezpečnosti, známkování, na účast na soutěžích, či s obavami z inkluze. Dále je zdrojem nepohody učitelů nadměra byrokracie, nedostatečná podpora vedení, vztahy s kolegy, nízký počet cvičících žáků, nedostatečné materiální vybavení a nevyhovující prostorové podmínky.

3.2.4 Tělesná výchova očima veřejnosti

Mimo zkoumání by neměla zůstat ani naše společnost, neboť právě ji tvoří objekty pedagogického působení – bývalí žáci. Potřebnou sondu do jejich názorů na tělesnou výchovu nám zprostředkovává Mužík (2009). Kategorie odpovědí, které nasbíral, nejsou nikterak překvapující. Za zmínku stojí především jedna, která se objevovala jak v otázce spokojenosti respondentů s úrovní tělesné výchovy během jejich povinné školní docházky, tak v případě spokojenosti se současnou tělesnou výchovou. Jako důvod spokojenosti bylo mimo jiné uváděno „formování důležitých osobních vlastností, jako např. kázně, disciplíny, vztahu ke kolektivu“. Tento typ odpovědi se však vyskytoval u obou otázek jen zřídka.

Na výzkum z roku 2009 navázal Mužík o rok později dalším. Během něj se snažil zjistit více informací o hodnocení obsahové stránky tělesné výchovy a činnosti učitele. V otázce preferovaných témat měli respondenti vybírat z nabídky odpovědí, případně měli možnost napsat vlastní téma. Více než polovina považovala za stěžejní sportovní aktivity a kompenzační cvičení. Po bližším prozkoumání ostatních kategorií nebyla nalezena žádná souvislost s rozvojem charakteru. Podobně respondenti nezmiňovali, že by oceňovali takovou kvalitu učitele, která rozvoji charakteru napomáhala.

4. Jak lze charakter rozvíjet

V této kapitole se sice letmo dotkneme i otázky rodinné výchovy, ale zásadní pro nás zůstává zaměření na školní vzdělávání. Zmíníme zde proto několik inspirativních projektů, které mohou posloužit jako zdroj konkrétních aktivit pro výuku či jako motivace zabývat se charakterem.

4.1 Rodina

Zásadní roli v rozvoji charakteru má především rodina (Hábl, 2022). Podobně jako učitel i rodiče působí chtě nechtě na děti v každém okamžiku. Již Komenský (1948) apeloval na to, aby měli dospělí na paměti, že se děti učí vším, co vidí kolem sebe. Proto by jim měli jít příkladem a být pro děti dobrými vzory. Naše chování a činy mají velký dopad. Dokonce větší než to, co dětem říkáme. Komenský (1948) dodává, že nestačí o ctnostech pouze hovořit, ale že je potřeba ctnosti budovat chováním a činy. Stejně tak i Toman (1980) tvrdí, že výchova uskutečňovaná rodinou je založena příkladech, činech, skutcích. Takovým činem však může paradoxně být i nečinnost. Proto dokonce i rodič, který chce být velmi liberální a chce dát dítěti prostor, aby si samo vytvořilo své hodnoty, dítě ovlivňuje¹.

Již v předškolním věku dítě vědomě i nevědomě hledá a přejímá hodnoty svých vrstevníků, rodičů a postav, ať už skutečných, či vymyšlených, které může vidět v televizi a na internetu (Eyre a Eyre, 2000). Hábl (2022) upozorňuje na to, že pokud není dítě vystavováno potřebnému morálnímu obsahu, může se jeho morální rozvoj zastavit. Navzdory jeho zmíněné vnímavosti.

4.2 Škola

Jak zmiňují Eyre a Eyre (2000) je vhodnější být proaktivní, přinášet téma ctností a pracovat s ním než jen pasivně reagovat na vzniklé situace. Toto tvrzení poukazuje na dvě cesty, kterými se ve snaze o rozvoj charakteru žáků může učitel vydat.

První z nich je záměrné začlenění tématu do hodin, vytvoření programu, plánovitá opakovaná práce na rozvoji ctností. Druhou je způsob, jakým reaguje na nenadálou situaci. Tyto cesty se však často prolínají a striktní rozdělení níže uvedeného obsahu do dvou kategorií by proto nebylo vhodné. Přesto může být tato snaha o rozčlenění na proaktivní a reaktivní přístupy z důvodu větší přehlednosti práce v některých místech patrná. Metodou stojící mimo tyto kategorie je reflexe. Přestože je i ona možnou odpovědí na otázku „Jak rozvíjet

¹ více o problematice příliš liberální výchovy viz např. Hábl, 2022

charakter?“, rozhodli jsme se ji pro její obšírnost z této kapitoly vyčlenit a věnovat jí kapitolu samostatnou.

Některá období jsou pro zvnitřnění morálních hodnot senzitivnější než jiná. Metoda, s jejíž pomocí dítěti přinášíme téma ctností, by proto měla být přizpůsobena jeho věku. Pro děti ve věku šest až dvanáct let by to měly být především hry, soutěže a složitější příběhy (Eyre a Eyre, 2000). O možnostech příběhu jako didaktického prostředku pojednává také Hábl (2013).

Jako účinné, především v mladším věku, se jeví věnování pozornosti spíše žádoucímu chování a jeho ocenění než zabývání se pouze chováním negativním. U starších, dospívajících, je vhodné sdílení zkušeností a konkrétních situací ze života skrze vzájemné rozhovory či hraní rolí. Obsahem sdílení mohou být situace, do nichž se dostali jejich vrstevníci či zkušenosti dospělého. Přizná-li například učitel, že pro něj nebylo snadné se v některých situacích zachovat správně, nebo pokud dokonce přizná nezdár, přispívá tím k budování vzájemné důvěry a u starších dětí vzbuzuje pocit, že jsou brány jako zralé. Působí na charakter dětí svým vlastním příkladem, zde konkrétně upřímností a otevřeností.

Další metodou je vystavení dětí přirozeným důsledkům jejich chování. Může se jednat o důsledky skutečné, doplněné o reflexi (více o reflexi v Kap. 5), nebo teoretické, které si děti mohou vyzkoušet při hraní rolí nebo o nich můžeme společně s nimi diskutovat (Eyre a Eyre, 2000).

Zmiňovanou reflexi považujeme za nezbytnou součást, neboť samotné důsledky nemusí nutně zaručovat pochopení. Znamý zastávce tohoto přístupu, J. J. Rousseau, na příkladu Emilka a rozbitého okna jeho pokoje nabádá, aby čelil přirozeným důsledkům svých činů (1926 podle Hábla, 2022). Při absenci reflexe vyvstává řada otázek, zpochybňující účinnost navrhovaného řešení. Oplývá Emilek dostatečnou sebereflexí? Zvládá sám uvažovat o konsekvencích rozličných činů? A co ve vztahu k ostatním lidem? Umí být Emilek natolik empatický, že s pomocí pouze přirozených důsledků sám pochopí všechny složitosti a úskalí lidské komunikace a mezilidských interakcí?

Čelit následkům svých činů nemusí být nutně konečnou fází. Důležitá je i možnost bez přehnaných výčitek a kritiky začít znovu. Moci si vyzkoušet zareagovat podruhé lépe.

Vhodné je rovněž společné přemýšlení s dětmi o projevech absence ctností, co je jejich opakem a zda nepřítomnost ctnosti druhé zraňuje, či jim pomáhá.

Jako možná opora ve chvílích, kdy se děti cítí nejisté, mohou sloužit citáty (Eyre a Eyre, 2000). S citáty pracuje v učebnici *Můj charakter* i Hábl. Používá je jako motivační prvek v úvodu každé lekce (více o učebnici v podkapitole 4.2.2 Character matters).

Proces upevňování hodnot či snaha o dosažení ideálu ctnostného člověka je nikdy nekončící proces. Jakákoliv situace, interakce s druhými mohou být zdrojem pro trénink konkrétní ctnosti. Proto je každý věk vhodný pro aktivní utváření charakteru (Eyre a Eyre, 2000).

4.2.1 Etická výchova

V souvislosti s rozvojem charakteru se v odborné literatuře často objevují i pojmy etika, či etická výchova. O etice budeme v této práci uvažovat jako o filozofické disciplíně, tedy jako o nositeli teorie. Etická výchova je oproti tomu kompilát těchto teoretických základů, obsahově zúžený s ohledem na použitelnost ve vzdělávání.

O Etické výchově jsme se zmiňovali již v podkapitole 3.2.2.5 Doplnující vzdělávací obory. Její vznik má reagovat na potřebu systematického rozvoje mravní stránky osobnosti žáků (MŠMT, 2021). Může být realizována jako samostatný předmět, či jako náplň průřezového tématu Osobnostní a sociální rozvoj.

Argumentem pro zařazení etické výchovy do škol může být její pozitivní vliv na prosociální chování žáků uváděný psychologickými výzkumy (např. Vaněk, 2011). Na pozitivní zkušenosti v zemích, kde je předmět s podobným obsahem již zaveden, odkazuje i RVP ZV (MŠMT, 2021).

Za stěžejní dílo, které určuje rámec Etické výchovy jakožto vzdělávacího oboru, je považována Etická výchova autora Roche Olivara (1992) a v ní uvedený program výchovy k prosociálnosti.

Deset kapitol knihy je východiskem pro deset základních témat výchovného programu etické výchovy:

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

Pořadí témat by mělo být dodržováno tak, jak je zde uvedeno. Důvodem je stupňování složitosti osvojení si daných sociálních dovedností. Nejprve se žák musí naučit pozitivně nahlížet na sebe, až poté může kladně hodnotit druhé (Nováková a Vyvozilová, 2005).

Na deset sociálních dovedností navazují tzv. aplikační témata, v nichž mohou žáci tyto dovednosti propojit s praxí a situacemi z běžného života. Dle RVP ZV (MŠMT, 2021) je za ně považováno téma:

- Etické hodnoty
- Sexuální zdraví
- Rodinný život
- Duchovní rozměr člověka
- Ekonomické hodnoty
- Ochrana přírody a životního prostředí

Daný výčet však není finální. Může být doplňován a upravován tak, aby si zachovával aktuálnost a reagoval na problémy doby (Nováková a Vyvozilová, 2005).

Podobně jako ostatním vzdělávacím oborům se ani etické výchově nevyhýbá diskuze o tom, jaká by měla být její podoba a náplň. Muchová (2012) například apeluje na potřebu obohacení etické výchovy o další postupy. Odkazuje na Köcka (2002 podle Muchové, 2012) a jeho kritiku nedostatečné komplexnosti současného pojetí, které není dostatečně použitelné pro praktický život. Dokládá to vysvětlením, že ctnostný postoj navzdory jeho důležitosti sám o sobě neumožňuje řešit životní situace. Ty v sobě totiž obsahují mravní dilemata, která mohou být úspěšně řešena jen s pomocí určitých pravidel, norem a mravních principů. Klíčem je podle Köcka tedy kombinace ctnostného postoje (neboli etiky ctností) a mravního principu (etiky pravidel).

Významným činitelem v podpoře etické výchovy u nás je spolek Etické fórum České republiky. Kromě nabídky kurzů a seminářů pro pedagogy, se zasloužil o vytvoření metodických materiálů, pracovních listů a učebnic etické výchovy jak pro základní, tak i střední školy.

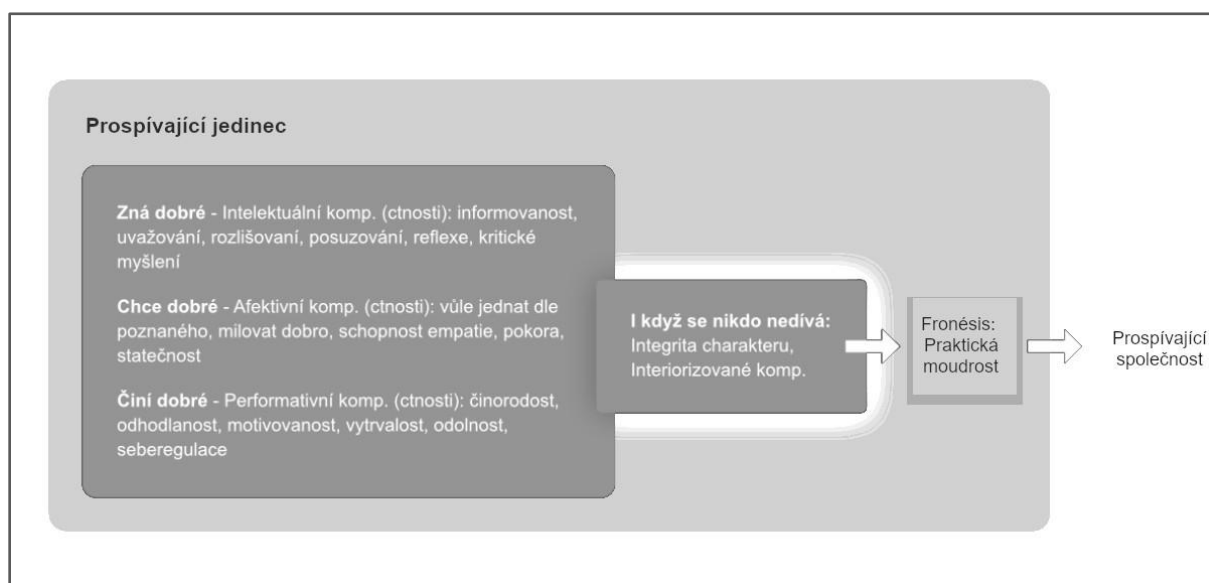
4.2.2 Character matters

Pod pojmem Character matters, jenž má český ekvivalent „Na charakteru záleží“, se skrývá snaha o rozvoj charakteru na několika úrovních.

Iniciativou s nejširším polem působnosti je Centrum rozvoje charakteru (dále jen CERC), které si dává za cíl myšlenku důležitosti charakterové výchovy šířit i mimo prostředí školy. Od roku 2021, kdy vzniklo, se pokouší „tematizovat, kultivovat a posilovat myšlenku

celostního formování charakteru“. Charakter je v jejich pojetí chápán jako „celistvý soubor rysů či dispozic, které utváří celkový morální profil každého člověka“ (www.cerc.cz). Kromě samotné podpory rozvoje charakteru na úrovni jednotlivců se CERC zaměřuje i na vytváření institučních, sociálních a kulturních podmínek, které budou takový rozvoj umožňovat a podporovat. Činí tak například propojováním lidí a organizací, kterým záleží na rozvoji charakteru především dětí, ale i učitelů a lidí obecně.

Za motto spolku CERC by se dala považovat slova J. A. Komenského: „(...) znát dobré, chtít dobré a konat dobré, a to i když se nikdo nedívá“ (Komenský, 1992 podle Hábla, 2022b). Cílem CERC je pak šíření této idey a její promítnutí se do života každého z nás v podobě snahy o její naplnění. Vysvětlení citátu Komenského s odkazem na rozličné kompetence je graficky znázorněno na Obrázku 1.



Obrázek 1 Vztah citátu J. A. Komenského a prospívající společnosti (www.cerc.cz)

Mezi další činnosti CERC patří pořádání výchovně-vzdělávacích a popularizačních akcí nejen pro studenty a učitele, ale i veřejnost. V současné době se centrum zasazuje o vydání překladu knihy Teaching Character and Virtue in Schools (Arthur a kol., 2016). Kniha je již několik let inspirací pro vzdělávání ve Velké Británii. Proto má podpořit rozvoj pedagogů v otázce charakterové výchovy i našich zemích.

CERC také spolupracuje s univerzitním Centrem etiky a rozvoje charakteru, jehož základnou je Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové.

Jan Hábl, zakladatel CERC a profesor Katedře pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, vytvořil mimo jiné publikaci Character matters (Hábl, 2022). V jejím úvodu vysvětluje vznik tohoto názvu jako reakci na někdejší debatu, zda „black lives

matter²“ (doslovně přeloženo jako „na černých životech záleží“). Hábl spor zda „black“ nebo „all lives matter“ řeší prohlášením, že „character matters“. Totiž že nejvíce záleží na dobrém charakteru. Ostatní, jako je například barva pleti, není tak podstatné.

Obsah publikace Character matters je dán náplní přednášek pro budoucí pedagogy, realizovaných na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Tento fakt je patrný i z podnázvu, kde je explicitně uvedeno, že se jedná o skripta. Sam autor však o publikaci tvrdí, že účelem jejího vytvoření bylo zprostředkovat informace v ní obsažené i širší veřejnosti (ústní sdělení).

Kniha je spíše filozofického rázu a nepřináší návrhy konkrétních aktivit, jak v dětech pěstovat dobrý charakter. Autor v ní poměrně velkou část věnuje rozličným úvahám na téma dobro. Čtenáři přináší různé argumenty, proč je dobro důležité a jak souvisí s lidstvím jako takovým. Snaha ovlivnit pohled lidí na důležitost dobra a dobrého charakteru je důležitá, neboť autor sám opakovaně zmiňuje, že „myšlenky mají důsledky“. Proto záleží na smýšlení učitele, které se následně odrazí v jeho výchovném působení na děti.

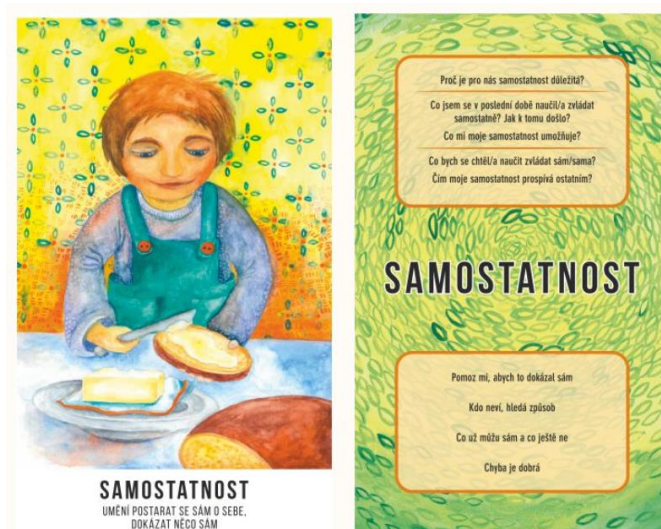
Kromě Character matters vznikla v dílně CERC také učebnice etické a charakterové výchovy s názvem Můj charakter. Je určena žákům středních škol, případně posledním ročníkům základních škol. Její obsah je provázán s videy, která na sebe navazují a vytváří tak příběh, jakousi červenou nit, která spojuje všech deset kapitol učebnice. Každá kapitola se věnuje jedné ctnosti. Podle názvu kapitol se jedná například o statečnost, spravedlivost, sebeovládání, schopnost kritického myšlení, štědrost, schopnost spolupráce či sebereflexe (www.cerc.cz). Animovaná videa mají motivační a aktivizační funkci a mají své místo v úvodu kapitoly. Hlavní postava v nich postupně prochází proměnou, a to skrze příhody, které jí pomáhají učit se jednotlivým ctnostem. Po shlédnutí videa se otevírá prostor pro diskuzi s žáky a pro reflexi, případně sebereflexi. To vše podporují otázky k zamyšlení a další cvičení v učebnici. Kapitulu uzavírá výzva k přenosu zjištěných nabytých v průběhu lekce do vlastní praxe a k následné další reflexi. Učiteli pracujícím s učebnicí nemá stačit jen zamyšlení se a diskuze o ctnosti, ale má žáky též nabádat k akci. Práce s učebnicí je v tuto chvíli v rámci projektu testována na několika školách v Královehradeckém kraji. Po skončení projektu je plánován její dotisk.

² Black lives matter je hnutí protestující proti policejní brutalitě a rasové nerovnosti, působící od roku 2013 převážně v USA. Více se do povědomí dostalo v souvislosti se smrtí Afroameričana George Floyda, který byl v roce 2020 při zatýkání zavražděn policistou.

4.2.3 Ctnosti a Krajinou ctností

S metodickou pomůckou, kartami zabývajícími se tématem ctností, se můžeme setkat hned ve dvou variantách.

První z nich pochází z rukou Jany Hakové a ilustrátorky Zdenky Morávkové Řezbové. Karty jsou určeny převážně pro mateřské školy, případně první stupeň základních škol. Sada obsahuje 35 karet (34 ctností a 1 úvodní kartu). Na jedné straně každé z nich se nachází popis ctnosti a doprovodná ilustrace, která zobrazuje projev ctnosti v běžném životě dětí. Na straně druhé jsou otázky a hesla související s danou ctností, které mohou sloužit k individuálnímu zamyšlení, či k další společné debatě (ukázka karty viz Obrázek 2, v lepším rozlišení k nahlédnutí jako Příloha 1).



Obrázek 2 Ukázka Karty ctnosti od Hakové a Morávkové Řezbové (www.vychovakectnostem.cz)

Karty ctností doplňuje publikace s názvem Krajinou ctností (Haková, 2021). Obsahuje 156 aktivit a her rozčleněných do oddílů podle jednotlivých ctností (souhlasnými s těmi uvedenými na kartách), které pomáhají rozvíjet³.

Druhé zpracování má na svědomí Kamil Coufal a Lenka Julie Novotná. Sada obsahuje 52 karet, které mají, podobně jako karty Hakové a Morávkové Řezbové, na líci uvedenu definici pro vysvětlení, jak lze ctnost chápat. Ta je doplněna o ilustrační fotografii a příklady popisujícími, jak vypadá projevovaná ctnost v praxi (ukázka karty viz Obrázek 3, v lepším rozlišení k nahlédnutí jako Příloha 2). Karty jsou určené dětem i dospělým, kteří pro ně mohou nalézt využití v soukromém životě i pracovní sféře. Autoři ve velké míře používají ve spojitosti

³ Práce s kartami je dále podpořena existencí seminářů. V roce 2021 vznikly také písničky, které mají dětem usnadnit pochopení významu ctností. Rovněž je možné při soustavné a dlouhodobější práci s kartami doplňkově používat menší verzi karet ctností obsahující jen obrázek a název ctnosti, případně magnetky, či samolepky. Zjednodušená karta může žákovi pomoci připomenout si danou ctnost tím, že má kartu u sebe. Samolepka může být použita do portfolií a deníčků žáků.

s kartami pojem „ctnost“. Zároveň se v popisu karet můžeme setkat s označením „pozitivní lidské vlastnosti a hodnoty“ (srov. s pojetím ctností dle Eyrových v Kap. 2.1 Ctnosti), což se může odrážet ve volbě velkého počtu „ctností“.

Možnosti, jak pracovat s kartami Ctnosti, jsou dle autorů následující:

- nástin situace učitelem a následný výběr ctnosti, která by pomohla, žáky;
- náhodný výběr karty a sdílení situace, kdy se u žáka daná ctnost projevila;
- předání vybrané karty s ctností spolužákovi, který podle žáka danou ctností oplývá (www.ctnosti.cz).



Obrázek 3 Ukázka karty Ctnosti od Coufala a Novotné (www.ctnosti.cz)

4.2.4 Síla konsenzu a neosokratovský dialog

Síla konsenzu (Pokorná a kol., 2023) je publikace, která vznikla v rámci projektu usilujícího o rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu. A to skrze neosokratovský dialog (NSD). Kromě teoretického základu a vysvětlení samotné metody předkládají autoři také návody pro učitele, jak vést takový dialog. Nechybí ani doplnění o sadu aktivit.

Demokratická kultura je založena na demokratických hodnotách, postojích a praxi (Council of Europe, 2018 podle Pokorné a kol., 2023). Je definováno 20 klíčových kompetencí pro demokratickou kulturu, které spadají do jedné ze čtyř kategorií: hodnoty, postoje, dovednosti, znalosti a kritické porozumění. Mezi kompetencemi pro demokratickou kulturu lze nalézt například „respekt“, „odpovědnost“, „sebedůvěra“, „spravedlnost“, „čestnost“, či „rovnost“. Za povšimnutí stojí i kompetence „znalosti a kritické porozumění sobě samému“ odkazující na důležitost sebereflexe.

Pokorná a kol. (2023, s. 28) s odvoláním se na myšlenku Johna Deweyho tvrdí, že „hodnoty nelze učit přímo“. Tento přístup prý obnáší manipulaci, indoktrinaci a vnucování ideologie. Za přirozenější způsob změn hodnot považují vytváření prostředí, kde lze hodnoty zkoumat, sdílet a zjišťovat, jaké chování se s nimi pojí. Takový potřebný prostor nabízí dialog. Je místem, kde se setkávají různé názory a zkušenosti, umožňuje lepší poznání sebe sama i druhých. Přínos dialogu dokládají autorky odkazem na Bartelse zabývajícího se Filozofií pro děti (např. Bartels a Onstenk, 2014), kterou považují za období neosokratovského dialogu.

Autoři ve spojitosti s rozvojem kompetencí pro demokratickou kulturu zmiňují i Aristotelovo pojetí ctností a upozorňují, že „ctnosti lze dosáhnout získáváním vědomostí, pozorováním dobrých příkladů, cvičením a aplikováním, dokud se nestane nedílnou součástí osobnosti“ (Pokorná a kol., 2023, s. 29).

Neosokratovský dialog rozvíjí „schopnost porozumět vlastním limitům, trpělivost, respekt k druhým a disciplínu v argumentaci“, a proto utváří osobnost (tamtéž). Podobně jako jsme v kap. 3.2.2 poukazovali na propojení ctností a klíčových kompetencí uváděných v RVP, přirovnávají Pokorná a kol. (2023) některé ctnosti ke kompetencím pro demokratickou kulturu.

4.2.5 Jak naučit děti hodnotám

Hlavním přínosem knihy Jak naučit děti hodnotám je vypracování ročního plánu pro dvanáct ctností. Na každý měsíc připadá jedna z ctností, kterou autoři (Eyre a Eyre, 2000) považují za stěžejní. Každou ctnost doprovází nabídka různých aktivit s určením, zda jsou vhodné pro předškoláky, školáky, či dospívající. Všechny ctnosti propojuje aplikace obecných principů práce se ctnostmi vysvětlená na konkrétních příkladech. Autoři doporučují, jak učit děti hodnotám, často opírají o zkušenosti s výchovou svých dětí, čímž se pokouší doložit jejich funkčnost v praxi.

5. Reflexe

Jak tomu již sám název nasvědčuje, není nejspíše velkým překvapením, že je reflexe neodmyslitelně spjatá se zkušenostně reflektivním učením. V této kapitole se však nebudeme dopodrobna zabývat jednotlivými koncepcemi pracujícími s tímto modelem učení (pro bližší seznámení se s nimi viz Kolář, 2013). V převážné části textu budeme na reflexi nahlížet jako na další krok, který následuje po realizovaném programu (Slejšková, 2011). To z toho důvodu, že pochopení reflexe v této „klasické“ podobě považujeme za podstatný a podmiňující krok pro její možnou následnou aplikaci v problémových situacích. Dále se pokusíme přinést dostatek relevantních informací, které nám pomohou reflexi právě jako nástroj pro řešení spontánně vzniklých situací představit. Podpořit použitelnost reflexe v problémových situacích se pokusíme pomocí příkladů námi navržených reakcí na pozorované situace (viz kap. 9. a příloha 4).

Kromě odborné literatury věnující se procesu učení se téma reflexe objevuje především v souvislosti se zážitkovou pedagogikou. Ta je nejčastěji realizována v prostředí vícedenních kurzů, běžně se tedy pro aktéry zapojené do procesu reflexe používá pojmů „lektor“ či „instruktor“ a „účastník“. Vzhledem k zaměření této práce na hodiny tělesné výchovy budeme aktéry nazývat „učitel“ a „žák“.

5.1 Reflexe jako novinka?

Reflexe, odvozená z latinského „*reflecto*“ (odrážení, obracení zpět), se v České republice začala objevovat na počátku 90. let (Jirásek, 2019). Minulost reflexe je však mnohem delší, neboť je to proces pro člověka přirozený. Lidé mají tendenci se ohlížet za momenty, které pro ně byly významné, nebo se něčím odlišovaly. Často jsou tyto události spojeny se silným emočním prožíváním. Kladné emoce nás motivují k opakování a zafixování chování, které s nimi souviselo. Negativní nám zase signalizují, že je potřeba něco změnit (Haková a Hanuš, 2021) (více o emocích a jejich vlivu na reflexi viz kap. 5.6).

5.2 Přínos reflexe

Reflexe žákovi umožňuje mimo jiné „sledovat vlastní pokroky, uvědomit si problémy a řešit je, sdílet společné nápady, myšlenky a pocity, plánovat změny, uzavírat dohody“ (Haková a Hanuš, 2021). Pomáhá nám odnášet si z prožitků podněty pro lepší poznání sebe i ostatních. Kirchner (2009) poznamenává, že už jen vyslovení nahlas a sdílení individuálních prožitků má nezanedbatelný vliv na jednotlivce i skupinu.

Přidanou hodnotou reflexe je pro učitele i to, že mu poskytuje cenné informace o žákovi, či skupině a o tom, jak reagují na danou aktivitu, případně samotného učitele. Ten může na základě těchto zjištění své působení upravovat a vylepšovat.

Rozdíl mezi aktivitou, která má žáky pobavit, či jim zprostředkovat odreagování se, a aktivitou, která má navíc ambici působit i výchovně, tvoří právě reflexe (Drahanská, 2020). Umožňuje jít více do hloubky a napomáhá k zasazování dílčích zjištění do širšího kontextu.

Ne vždy musí dojít k vyjádření všech nosných myšlenek v průběhu aktivity, kdy může rovněž dojít k jejich přeslechnutí některými žáky (Kirchner, 2009). Reflexe nám proto může pomoci naučit se více si všímat, co se kolem nás děje a přemýšlet o názorech a postojích druhých (Haková a Hanuš, 2021).

5.3 Zpětná vazba

Reflexe bývá mnohdy zaměňována s pojmem zpětná vazba. Zpětná vazba, v angličtině označována jako „*feedback*“, je Jiráskem (2019, s. 193) popisována jako „přirozená reakce okolí na chování jedince“. Jedinec díky ní získává informace o tom, jak je na něj nahlíženo očima druhých.

Jindy je doplněno o označení „cílená“. V pojetí Reitmayerové a Broumové (2007, s. 13) „cílená zpětná vazba označuje proces, při němž skupina verbálně zpracovává zážitek z předcházející aktivity pod vedením instruktora, který určuje cíl a průběh zpětné vazby a má kontrolu i nad parametry aktivity samé.“ V tomto popisu lze již najít shodné prvky s podobou reflexe, kterou více představíme v dalších částech této kapitoly. Slovo „cílená“ má podle Reitmayerové a Broumové vypovídat o zaměření zpětné vazby na určitý rys, kvalitu. Cílená zpětná vazba proto není v porovnání se zpětnou vazbou, jak je popsána Jiráskem, stejně automatická a přirozená.

Přestože někteří autoři za synonymum pro reflexi považují i označení „zpětná vazba“, v této práci budeme pojmy odlišovat. Jak již bylo zmíněno, v následujících kapitolách se budeme zabývat reflexí ještě o něco podrobněji, čímž by se měly dostatečně vyjevit její rozdíly oproti výše definované zpětné vazbě.

5.4 Zkušenost

Metoda reflexe se neodmyslitelně pojí s oblastí zkušenostního učení. Jak zmiňují Haková a Hanuš (2021, s. 199) „výsledkem procesu reflexe je nová zkušenost“. Ta je použita jako zdroj informací, na jejichž základě můžeme právě za pomoci reflexe vystavět novou strategii. Návaznost na zkušenost umožňuje další rozvoj (Kirchner, 2009), nejen charakteru.

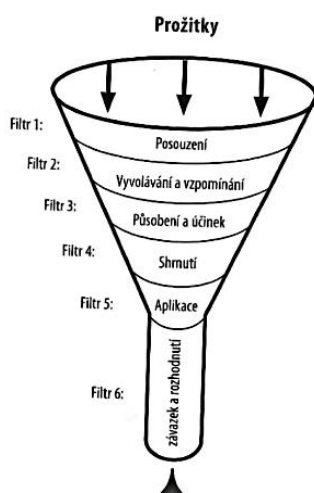
5.5 Proces reflexe

Reflexe má dle Hakové a Hanuše (2021) dvě hlavní fáze. První z nich je ohlédnutí se za prožitkem, druhá je fáze změn a přesahů do reálného života.

Dle Jirásky (2019) je obsahem první fáze prostý popis průběhu situace. Po něm následuje sledování důležitých prvků, které jsou v ideálním případě pojmenovány samotnými žáky či v kooperaci s nimi. Mohou se týkat pozorovaného chování, nebo přináší informace o roli žáků ve skupině. Haková a Hanuš (2021, s. 199) považují za cíl této fáze „uvědomit si klíčové body učení“. Reflexe pomáhá slovy Jirásky (2019, s. 195) prožité „znovu-zpřítomnit“, a tím poukázat na to, co by jinak mohlo zůstat skryto. Během snahy o identifikaci významných momentů a jevů může docházet k sebereflexi žáků a uvědomění si vlastního chování a jednání, úspěchů i případných selhání.

V minulosti, eventuálně v přítomnosti to však nekončí. Reflexe žáky přivádí i k úvahám o krocích v budoucnosti (Kirchner, 2009). Zamýšleným výstupem procesu reflexe je doporučení, co funkčního si uchovat a přenést do budoucna a co se pokusit udělat jinak a lépe. Přestože se jedná o konkrétní zkušenosti, z nichž žáci vychází, považuje Jirásek (2019), podobně jako Kirchner (2009), za vhodné propojit nová zjištění s obecnější rovinou a širším kontextem.

Neuman (2003) proces reflexe připodobňuje průchodu prožitku metaforickým trychtýřem. Toto zpracování je oproti Jiráskovi podrobnější a pracuje se šesti po sobě jdoucími kroky. Ty jsou na Obrázku 4 znázorněny jako jednotlivé úrovně neboli pomyslné filtry v trychtýři.



Obrázek 4 *Metaforická představa procesu reflexe* (Neuman, 2003)

V první fázi (na Obrázku 4 označené jako „Filtr 1“) žák posuzuje situaci obecně. Poté přistupuje ke vzpomínání na konkrétní okamžiky („Filtr 2“), například kdy se něco dařilo, či nedařilo. Následně se zaměřuje na prožívané emoce („Filtr 3“). Zamýšlí se nad tím, jaký vliv měly konkrétní události, rozhodnutí a jednání na průběh aktivity. Poté dochází ke shrnutí toho, co se žák naučil („Filtr 4“). Na základě shrnutí hledá uplatnění naučeného v dalších možných budoucích situacích a pojmenovává, co by příště udělal jinak („Filtr 5“, „Filtr 6“).

5.6 Reflexe a emoce

Pokud je obsahem aktivity téma vzbuzující silné emoce, může nastat potřeba jejich „vyvětrání“ na samém začátku reflexe. To se může dít pomocí jednoduchých fyzických aktivit či prací s rytmikou (společné bubnování, maorská haka) (Haková a Hanuš, 2021). Někdy může stačit pouhý prostor pro sdílení těchto emocí a jejich uznání učitelem. V některých případech, kdy jsou emoce hodně silné, je nejvhodnější reflexi odložit na pozdější dobu. Teprve minimalizování vlivu emocí na naše vnímání umožňuje vidět věci z širší perspektivy a vnímat různé úhly pohledu (Kirchner, 2009).

5.7 Cíl reflexe

V případě plánované aktivity by měl mít učitel jasnou vizi o tom, kam mají žáci dospět. K tomuto konečnému bodu, často je to nová zkušenost užitečná pro běžný život, je poté směřuje i v průběhu reflexe návodnými otázkami. Cíl reflexe jde tedy často ruku v ruce s cílem předcházející aktivity. Učitel může v průběhu reflexe pomoci žákovi uvědomit si a pojmenovat, co zažil. Jindy může prostor reflexe využít k přiblížení žáka směrem k cíli, který si učitel pro předcházející aktivitu stanovil.

Učitel by měl však vždy přihlížet k aktuálním potřebám a tématům skupiny. I když může být jeho původní cíl sebelepší, jeho naplnění bude obtížné, pokud na sebe bude pozornost žáků strhávat jiný nevyřešený problém. Není chybou odklonit se od původního záměru a dát prostor tomu, co skupina v danou chvíli opravdu potřebuje řešit. Zároveň je potřeba vyhodnotit, zda je to téma celé skupiny, nakolik je opravdu důležité, a tedy i významnější než původní cíl či jaké jsou učitelovy možnosti a schopnosti směřovat skupinu do nového cíle (Haková a Hanuš, 2021). Výsledné rozhodnutí, zda dá učitel přednost novému cíli, je na jeho citu pro situaci (Jirásek, 2019).

Haková a Hanuš (2021) se snaží podpořit odvalu učitelů (případně lektorů) nebát se změn cíle ujištěním, že všechny situace mohou být rozvojové, pokud je zvládneme vhodně reflektovat a odnést si z nich užitek.

Jedním z cílů (více o kategoriích vzdělávacích cílů viz Bloom, 1956; Anderson & Krathwohl 2001; Marzano & Kendall 2007), které si učitel stanovuje a s ohledem na ně vybírá aktivitu, může být dovedení žáků skrze opakované používání reflexe v hodinách k rozvoji jejich vnitřní sebereflexe.

Přestože lze dle Haková a Hanuš (2021, s. 199) reflektovat „skupinové i individuální procesy, dovednosti, vztahy, postoje, názory i poznatky“, Jirásek (2019) spojuje používání reflexe především s osvojováním dovedností a získávání poznatků. Sebereflexe pak podle něj cílí na postoje a hodnoty. Cílem učitele je proto pomocí vnějších výchovných podnětů nastartovat vnitřní sebevýchovné procesy. Jirásek (2019, s. 197) tuto snahu považuje za důležitou pro „prohlubování lidství v nás i okolo nás“, čímž podporuje myšlenku této práce, tedy využití reflexe k rozvoji charakteru.

5.8 Rozdělení reflexe

Reflexi je možno rozlišovat podle toho, jak se učitel staví ke své roli průvodce. Buď se cestou tzv. učitelskou snaží dovést žáka k vytyčenému cíli, či poznatkům, nebo se, v případě druhém, přizpůsobuje potřebám žáka, či skupiny a spíše reaguje na momentální procesy než na předem definované cíle. Ideální je kombinace obou zmiňovaných přístupů. Jak snaha o naplnění cílů, tak i určitá dávka empatie (Jirásek, 2019).

Podoba reflexe a její cíle se mohou mírně lišit i s ohledem na čas, kdy se odehrává. Následující Kirchnerovo (2009) rozdělení je zde převedeno z prostředí kurzu do prostředí školního. Reflektovat můžeme bezprostředně po spontánně vzniklé situaci, či na konci aktivity, případně výuky. Dále se k proběhlým událostem můžeme vrátit s odstupem času. Například lze dříve proběhlý konflikt mezi spolužáky reflektovat až během některé z přestávek. Obdobně se můžeme ke konkrétní situaci, či k uzavřenému tematickému celku vrátit na konci týdne, nebo začátku toho dalšího. Vhodným prostorem mohou být třídnické hodiny.

Za větším tematickým celkem, dlouhodobějším projektem nebo problémem trvalejšího rázu se lze ohlédnout s výrazně delším časovým odstupem. Může tím být myšleno pololetí, nebo dokonce konec školního roku, kdy se žáci ohlíží za rokem minulým. Delší interval pomáhá žákům zjistit, zda došlo k nějakým trvalým změnám v jejich životech. Může přinášet nové významy, a tím měnit vnímání zkušenosti (Jirásek, 2019). Zkušenosti získané ve škole mohou ovlivnit vnímání situací i mimo ni. Právě dostatek času umožňuje žákům zažít v dané situaci tzv. AHA moment, tedy náhlé pochopení a propojení nového zážitku s dřívější zkušeností (Kirchner, 2009).

5.9 Role učitele

Reflexe je řízená (Neuman, 1998), v ideálním případě citlivě moderovaná učitelem a jeho návodnými otázkami. Dobré vedení reflexe umožňuje i z nepovedené aktivity získat užitečné zkušenosti skrze rozklíčování nefunkčních procesů a mechanismů, na něž navazuje plán budoucí akce (Kirchner, 2009).

Úspěch reflexe jde ruku v ruce s učitelským chápáním své vlastní role. Skutečný pedagog je podle Jirásky (2019) průvodce, který pomáhá žákovi dojít k hlubšímu porozumění a uvědomění si získané zkušenosti. I když je učitel v centru pozornosti, vrací žáka zpět k němu samotnému, k jeho tématům, potřebám. Podobně se učitel s trpělivostí a citem vrací i k pedagogickým cílům, které si vytyčil.

Pro zdokonalování se v reflexi je třeba tréninku, nabývání praxe. Návodů a rad mohou pomoci, mnohdy jsou však na pozadí procesu reflexe přítomny skryté proměnné, které ne vždy zvládneme v danou situaci dohlédnout (Jirásek, 2019). Myšlena je tím například minulost žáka, vztahy ve třídě, rodinné zázemí a mnohé další. Také záleží na tom, v jaké roli se učitel nachází, a hlavně jak sám na sebe nahlíží. Zda své působení na žáky vnímá jen jako součást práce a touto optikou vyhodnocuje, co do popisu jeho práce spadá a co již ne. Případně zda je učitelství něčím, co přesahuje rámec jeho pracovní smlouvy, možná dokonce posláním. Toto východisko se pak může projevat například v ochotě investovat do reflexe energii, naslouchat, poctivě nad situací přemýšlet z různých úhlů pohledu a na mnoha dalších úrovních. Což je mimo jiné platné pro vykonávání učitelské profese obecně, nejen pro kvalitní vedení reflexe.

Vedoucí reflexe by měl mít bohatou slovní zásobu, silnou teoretickou základnu (znát koncepce a modely vztahující se k rozvíjenému tématu, ke kompetencím i k samotnému zkušenostně reflektivnímu učení), rozvinutou schopnost pozorovat a komunikační dovednosti na potřebné úrovni (Jirásek, 2019). Vedení kvalitní reflexe je jedna z nejobtížnějších dovedností učitele (Kirchner, 2009; Jirásek, 2019). Proto není uvedený výčet vyčerpávající, zmíněné předpoklady jsou však považovány za stěžejní.

5.10 Podmínky úspěšné reflexe

Pro hladší průběh reflexe je vhodné mít stanovená pravidla. Mohou jimi být například pravidla, že: mluví jen jeden, každý má právo na svůj názor, každý má právo nezúčastnit se diskuse, každý mluví jen sám za sebe, sdílené informace zůstanou jen mezi žáky a učitelem (Kirchner, 2009). Tato pravidla se mohou opírat o již společně definovaná pravidla třídy, existují-li.

Důležité je i vnímání fyzické a psychické připravenosti žáků před reflexí. Tento stav

může ovlivnit až už samotná aktivita, která reflexi předcházela, nebo denní doba, či neuspokojení některé ze základních potřeb.

Je důležité neopomínat ani vliv prostředí. Lze předpokládat, že děti budou více ochotné mluvit o svých pocitech a odkrývat části svého nitra, pokud se budou cítit bezpečně. Toho lze dosáhnout výběrem klidného místa, podporou otevřené respektující atmosféry a zamezením přítomnosti lidí, kteří nejsou součástí skupiny. Pocit otevřenosti, respektu a rovnosti je možné podpořit uspořádáním do kruhu, v němž na sebe všichni žáci vidí. Nezáleží, zda všichni stojí, či sedí, důležité však je, aby tak pokud možno činili všichni stejně, včetně učitele.

Vhodnou oporou může pro učitele být i předem připravená struktura a časová dotace otázek, kterým se chce během reflexe věnovat (Kirchner, 2009).

5.11 Úskalí reflexe

Po kapitolách vyzdvihujících přínosy reflexe je pro srovnání vhodné uvést Jiráskovu (2019) výzvu k obezřetnosti při používání reflexe. Upozorňuje, že některé silné okamžiky a milníky v našich životech samy o sobě intenzivně ovlivňují naši osobnost. A že lidské prožívání a rozvoj nejsou v každém okamžiku závislé na racionální reflexi. Souhlasí sice, že reflexe může být v mnohém nápomocná (ve smyslu argumentů uvedených výše), ale není podle něj nezbytnou podmínkou. Není ani výlučným předpokladem pedagogického působení.

Jak podotýká i Haková a Hanuš (2021), reflexi je potřeba dávkovat s mírou, jinak hrozí riziko přesycení žáků. Dále je vhodné se rovněž vyvarovat hodnocení žáků učitelem, pouhému hodnocení spolužáků bez vlastní sebereflexe či monologu a přednášce učitele.

Jirásek (2019, s. 200) dále apeluje na potřebu kritického myšlení a na vyvarování se přeměny reflexe v schematickou, plochou, prázdnou formu, jeho slovy v „mechanickou rutinu“. Zásadní je podle něj vyhnout se krajnostem – zavržení, nebo naopak přecenění reflexe. Přiměřenost ve vnímání důležitosti reflexe propojuje s odkazem na antickou uměřenost jako jednu ze základních ctností⁴.

5.12 Reflexe v tělesné výchově

Střídání činnosti s jejím reflektováním má dle Hartla a Hartlové (2000) přispívat k účinnému porozumění pohybu. Podle těchto autorů se na procesu osvojování si dovedností, i těch pohybových, reflexe podílí.

⁴ I zde dochází k propojení s tématem charakteru a k poukázání na esenciální význam ctností pro rozličné oblasti života.

Kolář (2013) je však opačného názoru. V rámci popisu Jarvisova modelu procesu učení (viz Jarvis a kol., 2003) se zmiňuje o „učení se dovednostem“ jako o součásti tzv. učení se nereflektivně. Znamená to, že při něm dochází k procesu učení i bez reflexe.

5.13 Reflexe jako bezprostřední reakce

Použití reflexe se nevyčerpává jen jako metoda umožňující navázat na připravenou aktivitu a vytěžit její rozvojový potenciál. Může sloužit i jako prostředek pro ohlédnutí se za situacemi, které se v každodenním životě žáků objevují spontánně a je potřeba na ně reagovat a pomoci žákům v jejich porozumění. Případně reflexe pomáhá řešit aktuální konflikty v interpersonální i intrapersonální rovině. Takováto forma reflexe, která reaguje na nově vzniklé situace, je však pro učitele nejobtížnější, jelikož nemůže být dopředu připravená (Kirchner, 2009).

Jednu z možných podob, jakou reflexe jakožto bezprostřední reakce může mít, popisuje Nováčková a Nevolová (2020). Autorky se v ní zaměřují na poukázání na to, co se žákům povedlo. Učitel pomáhá žákům uvědomit si, co zvládli, prostřednictvím popisu, nikoliv pochvaly. V případě hodiny tělesné výchovy by mohla být podoba takového sdělení následující: „Kluci, viděl/a jsem, že jste se domluvili, kdo bude kapitán a brali přitom ohled na to, aby to bylo spravedlivé...“ Tři tečky v promluvě představují prostor pro reakci žáků, která může přinést další informace přispívající k porozumění situace. Obdobné sdělení má potenciál nastartovat sebereflexi žáků či být vstupem do reflexe společné.

II. Praktická část

6. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Škola je hned po rodině nejdůležitějším činitelem ovlivňujícím morální stránku dítěte. Složku výchovnou nelze proto ve vzdělávání opomíjet. Působení učitele se neomezuje jen na předávání poznatků. Bez ohledu na předmět, který pedagog vyučuje, působí během výuky a mnohdy i mimo ni též na charakter žáků. Činí tak svým chováním i tím, co říká. Pokud je vyučující přesvědčen například o nemožnosti ovlivňovat charakter žáků, už tímto svým postojem na žáky působí. Formování charakteru je tedy neoddělitelnou, nikoliv doplňkovou, součástí vzdělávacího procesu (Hábl, 2022b).

Formuje-li učitel své žáky a působí na ně v jakékoliv oblasti, snaží se tím docílit určitých změn. Jedním z nástrojů, jak změnu podpořit, je například reflexe (věnuje se jí celá Kap. 5). Její význam popisuje Kolář (2014, s. 67) takto: „Domnívám se, že kvalitní reflexe minulé nebo aktuálně získávané zkušenosti lidem umožňuje korigovat jejich stávající jednání a stejně tak vytváří silný potenciál pro inteligentní jednání v situacích budoucích. Vnímám ji proto jako velmi účinný nástroj všestranného lidského rozvoje.“ Kolář (2014) dále dodává, že nám pomáhá lépe chápat, co se děje uvnitř nás samých, i to, co přichází zvenčí. Reflexe může být též motivací ke změně.

Na základě výše uvedených tvrzení se zamýšlíme nad tím, kolik pozornosti je tématu charakteru a jeho rozvoji věnováno v hodinách tělesné výchovy, a jakou roli v něm hraje reflexe.

Vzhledem k časovým a personálním limitům nebylo naší ambicí uskutečnit výzkum, na jehož základě bychom mohli usuzovat o podobě a míře rozvoje charakteru v tělesné výchově na většině českých škol. Rozhodli jsme se proto nahlédnout do hodin tělesné výchovy jen několika málo učitelů, pokusit se nasbírat dostatečné množství dat a s jejich pomocí zodpovědět následující výzkumné otázky:

1. Dochází v hodinách tělesné výchovy k záměrnému působení na charakter žáků?
2. Je v hodinách využíváno reflexe jakožto nástroje pro rozvoj charakteru?

Za záměrné působení považujeme takové, kdy se učitel sám aktivně zajímá o rozvoj charakteru žáků a neomezuje se pouze na reagování na vzniklé situace. Záměrné působení může mít podobu promyšlené aktivity, jejíž cílem je rozvoj charakteru žáků. Tento cíl je buď zřejmý a viditelný i pro vnějšího pozorovatele, případně je v rámci reflexe vysvětlen, či je na něj učiteli poukázáno v dotaznících.

K nalezení odpovědí nám měly rovněž pomoci dílčí otázky:

1. Vyskytují se v hodinách situace s potenciálem pro rozvoj charakteru?
2. Reaguje na ně učitel nějak? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?

Základem práce je tedy uskutečnění sondy do vybraných hodin tělesné výchovy a ověření, zda se v nich situace s potenciálem pro rozvoj charakteru žáků opravdu objevují. Jedná se o konfrontaci teoretických důkazů o důležitosti charakteru s pozorovanou realitou běžné školní praxe. Cílem práce je rovněž diskuze o použitelnosti reflexe za účelem rozvoje charakteru žáků.

7. Charakteristika a výběr výzkumného souboru

7.1 Průběh výběru výzkumného souboru

V první fázi jsme na základě záměrného výběru (Miovský, 2006) oslovili prostřednictvím e-mailu 42 učitelů tělesné výchovy základních škol z Českých Budějovic a přilehlého okolí. Tato lokalita byla vybrána z důvodu možnosti navštěvovat školy intenzivně během týdne bez potřeby dojíždění. Na naši prosbu však nereagoval žádný z učitelů. Odůvodňovali jsme si to možnou nevhodnou dobou oslovení (před Vánoci, v době uzavírání známek) či neatraktivní formou e-mailu (přílišná délka, mnoho informací).

Na základě této zkušenosti jsme proto před druhým kolem oslovování naši prosbu o spolupráci na projektu přeformulovali. Zároveň jsme využili kontaktů od bývalého zaměstnavatele, který se ve školním prostředí pohybuje a s mnohými školami spolupracuje. Ten po naší společné domluvě sám jako první oslovil vybrané učitele a ředitele a představil jim náš projekt. V případě jejich souhlasu nám následně předal kontakt.

Naším původním záměrem bylo oslovit učitele rozličných typů škol – od klasických státních, přes alternativní, až po tzv. sportovní (často zaměřené na konkrétní sport či s rozšířenou výukou tělesné výchovy) a víceletá gymnázia. Předpokládali jsme, že různé typy škol mohou rozdílně přistupovat k obsahu a úkolům tělesné výchovy.

Ideální výzkumný design počítal s realizací pozorování ve čtyřech domluvených školách. Na každé z nich mít pro srovnání dva učitele a u každého z nich vidět alespoň dvě různé třídy ve dvou týdnech. Snažili jsme se tedy brát v potaz samotný individuální přístup k tělesné výchově lišící se mezi učiteli a specifika různých tříd. Opakováním pozorování v téže třídě s časovým odstupem jsme chtěli minimalizovat vliv aktuálního rozpoložení třídy a učitele nebo nestandardních okolností výuky.

Rozdílná místa (školy), různé osoby (učitelé, žáci) a časové momenty (týdny, vyučovací hodiny) nám umožňují tzv. datovou triangulaci (Denzin, 1989 podle Hendla, 2005). Ta je jednou z možností, jak lze pomocí různých datových zdrojů zvýšit validitu výsledků. Validitou zde podle Švaříčka a Šedové (2007) myslíme pravdivost a platnost výzkumu.

Pro druhé kolo oslovování učitelů jsme vybírali buď školy ležící v Praze, nebo ve Středočeském kraji. I při tomto výběru byla kritériem jejich snadná dostupnost, konkrétně dojezdová vzdálenost od místa bydliště či rodného města pozorovatele. V závislosti na získaném kontaktu byli osloveni buď ředitelé vybraných škol, či samotní učitelé tělesné výchovy.

Na základě e-mailové, případně telefonické domluvy se nám podařilo zajistit možnost pozorování na čtyřech školách s osmi učiteli. Počet škol byl tedy v souladu se zamýšleným plánem. Dodržet zastoupení všech zmíněných typů škol se nám však nepodařilo.

Dle rozvrhů učitelů jsme vybírali přednostně ty dny, v nichž oba učitelé ze stejné školy učili alespoň dvě třídy a jejich výuka se zároveň nepřekrývala. Kde to možné nebylo, volili jsme jiné dny. I v tomto případě bylo nutné, aby v daný den učili alespoň dvě třídy. Na jedné z plánovaných čtyř škol nakonec nebylo možné pozorování uskutečnit, neboť nám bylo v den, kdy se mělo pozorování konat, oznámeno, že „se to nehodí“⁵.

S ohledem na postupně ubývajících smluvených učitelů⁶ jsme se rozhodli využít možnosti pozorování co největšího počtu hodin (a tedy i tříd), které nám v daný den učitel umožnil. V konečném součtu se nám podařilo navštívit 26 hodin tělesné výchovy. Za hodinou zde považujeme jednu vyučovací jednotku v délce trvání 45 minut. Pokud zohledníme dvouhodinové výuky, jedná se o 23 vyučovacích celků (viz Tabulka 1). S tímto počtem budeme pracovat primárně.

V rámci anonymizace bylo místo jmen učitelů použito náhradní označení (U1-U5). Názvy škol byly taktéž nahrazeny (B, V, M). Systém označení jednotlivých hodin byl následující: První část názvu tvoří označení vyučujícího. Následuje první písmeno z názvu dne, v němž bylo pozorování uskutečněno. Další v pořadí je číslo, které značí o kolikátou hodinu se dle rozvrhu jednalo. Hodiny, které mají navíc na konci „X“, jsou druhým pozorováním téže třídy. Například pozorování v rámci jedné třídy u učitele U1, která se konala ve čtvrtek, dle rozvrhu druhou vyučovací hodinu, a poté shodně v některém z dalších týdnů, mají označení U1Č2 a U1Č2x.

⁵ Jiný termín jsme učitelům nabídnout nemohli, neboť byly všechny již obsazeny zbylými učiteli tak, aby bylo množství pozorování časově realizovatelné.

⁶ Bezprostředně po skončení prvního kola pozorování nám jedna z učitelek oznámila, že se zapomněla zmínit, že v termínu, kdy je plánované druhé kolo, je na lyžařském kurzu. Na jiné škole mezitím domluvená vyučující dala výpověď a s ohledem na časový harmonogram se nám nepodařilo zajistit náhradního učitele. Proto jsme zde byli v hodinách jen jedné vyučující namísto plánovaných dvou.

Další odklon od ideálního scénáře způsobilo suplování, či zrušení výuky v daných třídách.

Tabulka 1 Přehled realizovaných pozorování

Označení učitele	Označení školy	1. kolo pozorování	délka vyučovací jednotky	2. kolo pozorování	délka vyučovací jednotky
U1	B	(neuskutečněno)	-	U1Č1	45 minut
		U1Č2	45 minut	U1Č2x	45 minut
		U1Č3	45 minut	U1Č3x	45 minut
U2	B	U2Č5	45 minut	(neuskutečněno)	-
		U2Č7	45 minut	(neuskutečněno)	-
		U2Č9-10	90 minut	(neuskutečněno)	-
U3	V	U3P1	45 minut	U3P1x	45 minut
		U3P2	45 minut	U3P2x	45 minut
		U3P4	45 minut	U3P4x	45 minut
		U3P5-6	90 minut	U3P5-6x	90 minut
U4	M	U4Ú1	45 minut	(neuskutečněno)	-
		U4Ú5	45 minut	U4Ú5x	45 minut
U5	V	U5P5	45 minut	U5P5x	45 minut
		U5P6	45 minut	U5P6x	45 minut

7.2 Charakteristika učitelů

V následujících tabulkách uvádíme stručně popis jednotlivých učitelů (Tabulka 2) a jejich odpovědi z dotazníku – část 1 (Tabulka 3). Způsob zjišťování odpovědí je popsán v kap. 8.1.

Tabulka 2 Základní charakteristika učitelů

Označení učitele	Pohlaví	Věk	Délka praxe
U1	muž	37 let	3 roky
U2	žena	40 let	11 let
U3	žena	25 let	≤ 1 rok
U4	žena	53 let	31 let
U5	muž	55 let	32 let

Tabulka 3 Pojetí tělesné výchovy vybraných učitelů

Učitel	Odpověď na otázku: „Co je dle Vašeho názoru úkolem tělesné výchovy? Jaký byste chtěl/a, aby měla tělesná výchova pro žáky význam?“
U1	„Rozvíjet pohybové dovednosti a přivést žáky ke kladnému přístupu ke sportu. Kladný, zdravotní stmělující (význam tělesné výchovy).“
U2	„Aby děti chodily na TV rády, aby se naučily základy všech sportů, všestrannost, aby se uvolnily a odreagovaly.“
U3	„Jak říkám i dětem, tělesná výchova je výchova k tělu. Naučit se chovat sami k sobě, nalézat hranice, respektovat hranice a prostor druhých, svých spolužáků. Na ZŠ je to také o seznámení s velkým počtem sportů a nových dovedností. Žák by si měl také nalézt pozitivní vztah alespoň k jednomu ze sportů.“
U4	„Vytvořit žákům kladný vztah k pohybu a vůbec ke zdravému životnímu stylu.“
U5	„Úkol – získat vztah k aktivnímu pohybu, k aktivní relaxaci jako možnosti odbourávání stresu → jakýsi ventil. Ukázat co nejširší spektrum (škálu) možností aktivního pohybu.“

7.3 Charakteristika škol

Škola V

Označení „V“ nese státní základní škola. Aktuálně ji navštěvuje 565 žáků ve 25 třídách. Průměrný počet žáků na třídu je na druhém stupni 25. Průměrný věk pedagogických pracovníků je 48 let. Škola je zapojená do projektů Ekoškola a OPEN 58, který se zaměřuje na podporu demokratického klimatu na školách. Škola disponuje dvěma tělocvičnami, dvěma multifunkčními hřišti s umělým povrchem, atletickou dráhou, venkovním doskočištěm na skok vysoký a doskočištěm pro skok daleký.

Škola M

Škola M má status středně velké venkovské školy všeobecného zaměření. Vzdělává se na ní 300 žáků ve 14 třídách. Škola v minulosti získala titul Ekoškola a následně jej třikrát úspěšně obhájila. Ke škole patří kromě tělocvičny a gymnastického sálu rovněž sportovní hřiště, které je v současné době neudržované, a proto i téměř nevyužívané. Součástí učebního plánu 1. a 2. třídy je i povinná etická výchova.

Škola B

Škola B je státním gymnáziem kladoucím důraz na výuku cizích jazyků. Škola nabízí buď osmiletý všeobecný studijní program, nebo šestiletý dvojjazyčný program. Je zároveň fakultní školou, účast studentů v hodinách tedy není ničím mimořádným. Školu aktuálně navštěvuje více než 635 studentů ve 22 třídách. Průměrný počet žáků na třídu je 28,9. Průměrný věk pedagogických pracovníků je zhruba 50 let. Pro realizaci tělesné výchovy má škola k dispozici jednu velkou a jednu malou tělocvičnu, atletickou dráhu, doskočiště na skok vysoký i daleký, hřiště na házenou (případně basketbal), hřiště na volejbal, čtyři kurty na plážový volejbal a hřiště s umělým povrchem na malou kopanou. Dále existuje možnost využívat prostory jako je tenisová a squashová hala, či posilovna. Škola se zapojuje do ekologických projektů, v minulosti jí byl propůjčen titul Škola udržitelného rozvoje. Zdejší žáci se opakovaně účastní programu DofE, který se zaměřuje na samostatnost, sebevědomí, budoucí uplatnění a sociální cítění žáků. V rámci celého nižšího stupně je do předmětu Výchova k občanství zakomponován obsah vzdělávacího oboru Etická výchova.

8. Použité metody a způsob zpracování dat

Vzhledem k tomu, že jsme se snažili nasbírat velké množství dat, která se však týkají jen malého počtu jedinců, jednalo se o výzkum kvalitativní (Disman, 2002). Nalezení odpovědí na naše výzkumné otázky předpokládalo hloubkové zkoumání, hledání souvislostí a možných vysvětlení pro pozorované jevy.

Ve snaze o vytvoření komplexního pohledu na výzkumný problém byli použitými metodami sběru dat dotazník pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Pozorování bylo hlavním zdrojem dat, dotazník sloužil k doplnění informací a interpretací získaných pozorováním (Hendl, 2005). Rozhovor byl v hierarchii zdrojů dat seřazených dle jejich významnosti až na posledním místě. Předpokládalo se, že usnadní dotvoření představy o personě učitele. Kombinace různých metod navíc zvyšuje validitu získaných dat (Denzin, 1989 podle Hendla, 2005).

Data byla shromažďována v období od února do dubna 2023.

8.1 Sestavení dotazníků

Dotazník byl rozdělen na tři části (dále o nich budeme psát jako o „části 1“, „části 2“ a „části 3“) podle doby, kdy byl učitelům dáván k vyplnění.

Část 1 měla podobu otevřené otázky, která se týkala představy učitelů o smyslu tělesné výchovy (odpovědi viz Tabulka 3). Učitelům byla dána před prvním pozorováním. V části 2 byla respondentům položena polouzavřená otázka s cílem zjistit jejich emoční rozpoložení před začátkem hodiny.

Třetí část byla kombinací dichotomických uzavřených otázek a otevřených otázek, pomocí nichž měl učitel reflektovat průběh hodiny a přinést svůj úhel pohledu.

Celý dotazník je přiložen na konci práce (Příloha 3).

Při sestavování dotazníku jsme se drželi následujících zásad, které uvádí Disman (2002):

1. Otázky jsme se snažili formulovat tak, aby nám dotazovaná osoba rozuměla.

Nešlo nám však o to, aby dotazování pochopili otázku „identicky“ a bylo následně možné data porovnávat mezi sebou. To by bylo cílem kvantitativního výzkumu. Jak jsme již zmiňovali, snažili jsme se o jakousi sondu do hodin tělesné výchovy, tím pádem má pro nás i jistá specifická a rozdílná kvalita odpovědí důležitou výpovědní hodnotu.

2. Snažili jsme se otázky formulovat tak, aby byla „zachována čest“ dotazovaného.

Během formulace otázek jsme si představovali, jak obtížné by bylo odpovědět negativně, případně přiznat nevědomost. Nebylo však možné se tomu ve všech částech

dotazníku zcela vyhnout (příklad možného důsledku je uveden v kapitole 8.2.1).

V dotazníku lze v části 3 použít srovnání učitelovy výpovědi s tím, jak tutéž situaci viděl pozorovatel. Například pokud by dotazovaný uváděl vymyšlenou situaci, než aby musel přiznávat, že neví, nebo že se ctnost neobjevila. Nepravdivá informace by tak byla odhalena, jelikož by byla v rozporu s pozorovanou skutečností. Část 2 obdobné srovnání nenabízela, mohlo tudíž dojít ke zkreslení. Například pokud se někdo chtěl navenek jevit jinak, než jak se doopravdy cítí – nepřiznat naštvaní, či únavu, frustraci a další. Jak varuje i Disman (2002), probandi se mohou snažit „ukázat v tom nejlepším světle, nebo potěšit tazatele“.

Kvalitu dotazníku jsme konzultovali s vedoucím práce a srozumitelnost otázek otestovali předložením osobě pohybující se v oblasti školství. Toto posouzení funkčnosti nepovažujeme za směrodatné, mělo sloužit spíše orientačně.

8.1.1 Emoce

Při sestavování výběru emocí jsme se pokoušeli nalézt adekvátní oficiální baterii. Potřebám výzkumu se z dohledaných variant nejvíce blížil dotazník PANAS (případně verze PANAS-X, pro děti pak PANAS-C). Tento dotazník pracuje s výběrem emocí v kombinaci se škálou, nakolik je emoce dotazovaným pociťována. Dotazník slouží k vyhodnocení míry pozitivní, či negativní afektivity, tedy převažující tendence vnímání světa kolem. Zisk takových údajů by však nebyl pro náš výzkum relevantní. Proto jsme se rozhodli pro úpravu oficiální baterie a vytvoření vlastní verze (viz Příloha 3). Výslednou podobu považujeme za dostačující, neboť informace z této části dotazníku jsou doplňkové a slouží k dokreslení průběhu a atmosféry hodin. Zvažovali jsme též variantu otázky s otevřenou odpovědí. Protože však byla tato část dotazníku realizována před hodinou, bylo pro urychlení procesu vhodnější předložit učitelům „slovník“ pro dané emoce, pro něž by mohli jinak zdlouhavě a obtížně hledat pojmenování. Snaha o urychlení vyplňování dotazníku byla dalším argumentem svědčícím o nevhodnosti dotazníku PANAS. Nutnost vyhodnocení u každé emoce, nakolik je pro učitele platná, by vyplňování výrazně zpomalila.

Při navrhování naší verze dotazníku jsme se snažili předejít neúplnému souboru alternativních kategorií (Disman, 2002), tedy vyhnout se chybějící emoci. Proto jsme zařadili jako jednu z možností výběru vlastními slovy doplnit v kolonce „jiné:...” informace o svém rozpoložení. A to hned třikrát, čímž jsme chtěli dát najevo, že výčet emocí není vyčerpávající a dotazovanému je poskytnut co největší prostor pro přesnou výpověď o jeho aktuálním prožívání.

8.1.2 Ctnosti

Abychom mohli v závěru práce posoudit, zda se situace s potenciálem pro rozvoj charakteru v hodinách vyskytovaly, je potřeba vysvětlit, na základě čeho byly pozorovatelem v průběhu pozorování identifikovány.

Jak bylo popsáno v kap. 3.1, tyto situace vzbuzují, či by měly vzbuzovat, pozornost. Důvodem může být výskyt negativního chování (například v situacích problémových či krizových), v lepším případě chování pozitivního (výchovné situace). V obou případech můžeme nalézt souvislost chování s některou z ctností (viz kap. 2.1), jelikož rozvoj charakteru se děje skrze rozvoj jednotlivých ctností. Identifikátorem chování, kterému by tedy měla být s ohledem na téma práce věnována pozornost, je právě výskyt, či absence některé z ctností.

Při výběru ctností jsme vycházeli ze seznamu ctností, s nimiž pracují Karty ctností a sborník Krajínou ctností (Haková, 2021). Ten jsme posléze porovnávali s paletou ctností na kartách Ctnosti od Coufala a Novotné. Výběr ctností jsme se snažili zjednodušit pro potřeby pozorování s ohledem na specifičnost obsahu hodin a charakteru tělesné výchovy. Vycházeli jsme především z vlastní zkušenosti s hodinami tělesné výchovy a z předpokladu, jaké ctnosti bude s určitou pravděpodobností možné v hodinách zaznamenat. Vyloučili jsme takové ctnosti, u nichž je na základě pouhého pozorování obtížné určit, zda jsou přítomny (například sebeláska, sebeúcta, spolehlivost, vlastenectví, porozumění a další). Ctnosti významově velmi blízké jsme dali společně do jedné kategorie.

Jiné výběry jako například Aristotelova či Platónova koncepce nám nepřišly pro naše potřeby aplikovatelné. Přestože jsme si vědomi jejich nepostradatelnosti, jelikož z nich námi zvolené ctnosti vychází.

Shrneme-li to, byla pro selekci ctností použita tato kritéria: dobře čitelné projevy ctnosti navenek, vztah ctností k běžné náplni hodin tělesné výchovy, výběr ctností současnými autory.

8.2 Sběr dat

8.2.1 Vyplňování dotazníku

Jak již bylo zmíněno, první část dotazníku byla učitelům dána před první hodinou. Tomu předcházelo osobní představení pozorovatele (mé osoby, dále v textu o sobě však budu pojednávat jako o pozorovateli ve třetí osobě). Přestože bylo vše nastíněno již během e-mailové komunikace, došlo k opětovnému představení detailů o průběhu jednotlivých pozorování i celého výzkumu. Následně byl učitelům poskytnut prostor pro případné dotazy. Po této části byl učitel vyzván k vyplnění 1. části dotazníku, přičemž byl informován o jeho významu. Bylo mu sděleno, že slouží k zaznamenání jeho vize o náplni tělesné výchovy ještě před samotným zahájením pozorování.

O vyplnění části 2, týkající se emocí, byli učitelé požádáni vždy před začátkem hodiny. Vyplňování této části probíhalo mnohdy ve spěchu, jelikož byl čas přestávky častokrát zkrácen o vyplňování třetí části dotazníku reflektující průběh předchozí hodiny. V jiných případech byli učitelé vytíženi z důvodu dozorů a dalších pracovních povinností.

Všechny části dotazníku byly vyplňovány během přestávek v přítomnosti pozorovatele. Jsme si vědomi rizika, že jeho přítomnost mohla mít na respondenty vliv a vytvářet určitý diskomfort. Zároveň jsme v kontextu reality průběhu pozorování nespatořovali jiné řešení⁷, které by nepůsobilo zvláště. Místo toho jsme přítomnost pozorovatele využili pro zodpovězení dodatečných dotazů týkajících se dotazníku. Tím jsme minimalizovali některé nepřesnosti, které by jinak mohli při vyplňování vzniknout. Reakce pozorovatele na dotazy učitelů byly takové, aby neovlivnily odpovědi respondenta. Po vyplnění byl dotazník před zraky učitele okamžitě přehnut a uklizen do desek. Záměrem bylo tímto krokem zmírnit strach učitelů odpovídat upřímně. Nevýhodou však bylo, že jsme se tím zřekli možnosti doptat se na nejasné odpovědi.

V průběhu vyplňování všech tří částí dotazníků se objevovaly komentáře typu: „Snad to takhle stačí.“ či „Já nevím, tak asi tak.“. Dalo by se tedy usuzovat o nejistotě respondentů a jejich možné potřebě splňovat blíže více nespecifikovaná očekávání, či o snaze odpovědět „správně“. U3 při vyplňování části 2 opakovaně podotýkala, že „je tam hodně slovíček“.

Častým kritickým místem byl přechod mezi výběrem vyskytujících se ctností a uváděním konkrétních situací v části 3. Dále popsany jev se objevoval při prvním vyplňování a seznámení se dotazníkem. Více než polovina učitelů zakroužkovala výskyt téměř všech ctností. Po následném přečtení pokynu, aby u každé ctnosti s odpovědí ano (ctnost se v hodině objevila) uvedli situaci, v níž se vyskytovala, svou předchozí odpověď u některých ctností upravili na ne.

8.2.2 Průběh pozorování

Dle Hendlova (2005) vymezení mělo pozorování povahu nezúčastněného strukturovaného pozorování. Učitelé byli pozorováni v jejich přirozeném prostředí, přičemž pozorovatel byl účastníkem. Byl jím v té míře, že o něm pozorování věděli, dění v hodinách však neovlivňoval (pomineme-li ovlivnění jeho pouhou přítomností v hodině).

Pozorování probíhalo ve třech týdnech během února a března 2023. Na úvod hodiny vždy vyučující krátce představil pozorovatele třídě. Pozorovatel zaujal takové

⁷ Tím myslíme například variantu opakovaného opouštění prostoru kabinetu, který byl pozorovateli poskytnut jako zázemí v průběhu pozorování. Následné několikaminutové čekání na chodbě a návrat do kabinetu by nebyl vhodným řešením. Pravděpodobně bychom totiž museli vymezit čas na vyplnění dotazníku, a tím bychom mohli vytvářet zbytečný tlak na učitele. Rovněž bylo někdy nutné učitelům připomínat vyplnění dotazníku, jelikož na to kvůli dalším povinnostem zapomínali. V případě teoretické náhradní varianty bychom museli spoléhat na jejich důslednost.

místo, u něhož předpokládal, že mu umožní nejlépe vidět, slyšet a které bude nejméně rušivé. I přes promýšlení a výběr strategického místa jsou v tělocvičnách různé akustické podmínky. V některých případech neumožňovaly pozorovateli slyšet dokonale celou promluvu učitele či žáků.

Snahou pozorovatele bylo co nejpřesnější zaznamenání reality oproštěné o jeho vlastní interpretace chování žáků či učitele. Pozorování bylo vzhledem k výzkumným otázkám zaměřeno především na výskyt situací s potenciálem pro rozvoj charakteru a na přítomnost reflexe. Během pozorování měl pozorovatel stále na očích vypsane jednotlivé vybrané oblasti, ctnosti, jakožto pomocný „návod“ na co se soustředit.

Zápis pozorovaných situací byl prováděn během výuky přímo do textového editoru na notebooku v případě pozorování v tělocvičně, nebo na papír během hodiny venku. Do záznamu byly pozorovatelem zaznamenávány vyskytující se situace a k nim přiřazen kód (ctnost). Byly zapisovány v pořadí, v jakém se v hodině objevovaly. Časový rámec jejich výskytu byl dán jednotlivými částmi hodiny (cvičeními, tématem). Přesný čas jejich výskytu nebyl zaznamenán, neboť to vzhledem k našim výzkumným otázkám nepovažujeme za relevantní.

8.2.3 Rozhovory

Polostrukturované rozhovory, které Hendl (2005, s. 174) nazývá též jako „rozhovor pomocí návodu“, byly realizovány po skončení všech pozorování daného učitele. Výběr místa jsme nechali zcela na učitelích, abychom podpořili jejich uvolněnost. Tomu jsme přizpůsobili i naše vyjadřování. Rozhovory byly se souhlasem učitelů nahrávány na záznamník mobilního telefonu výzkumníka. Ten vždy otočil telefon displejem dolů, aby jeho přítomnost průběh hovoru co nejméně narušovala.

Jelikož bylo celkové množství dat získaných pozorováními velké, nepodařilo se nám i přes jejich průběžnou analýzu identifikovat konkrétní body, či typické situace, které by mohly být tématem rozhovoru. Namísto toho jsme se během rozhovoru snažili věnovat oblastem, které souvisí s tématem našeho výzkumu a celé práce⁸. Abychom dodrželi formu polostrukturovaného rozhovoru a nesklouzli k rozhovoru neformálnímu (Hendl, 2005), vymezili jsme si témata již na začátku výzkumu.

Při větším počtu členů výzkumného týmu, či delších časových intervalech mezi pozorováními, by mohlo dojít ke včasnému vykrystalizování nosných témat. Takových, která by souvisela s pozorovanými jevy v hodinách a umožnila jejich lepší pochopení.

O rozhovoru jsme od první chvíle uvažovali jako o ryze doplňkové záležitosti pro náš výzkum, proto jsme jej pojali jako možnost poznat osobnost učitele. Uvědomujeme si, že jsme

⁸ Tazatelské schéma: cesta k současnému povolání – podoba absolventa jejich školy – podoba tělesné výchovy – reflexe – rozvoj charakteru – vlastní sebereflexe

tím nevyužili potenciál, který rozhovor skrývá. Činili jsme tak s ohledem na povahu práce a její předpokládaný rozsah vědomě.

8.3 Proces analýzy dat

Dle doporučení Hendla (2005) byly na konci každého pozorovacího dne terénní poznámky přepsány a popisy situací přesněji formulovány. K jednotlivým pozorováním byly připisovány ve formě poznámek průběžná zjištění, myšlenky a další podněty z pozorovaných hodin. Dělo se tak vždy v týž den, kdy bylo pozorování realizováno, aby nedocházelo ke zkreslení nebo ztrátě dat kvůli časovému odstupu a vlivem zapomínání. U situací byla určena vyskytující se, či absentující ctnost. Ctnosti odpovídají jednotlivým kódům a umožňují mezi sebou jednotlivá pozorování propojovat a srovnávat. Následně byl text převeden do tabulky, jejíž výsledná podoba je uvedena v této práci.

Po skončení pozorování byly analyzovány rovněž dotazníky. Tato doba byla zvolena záměrně, jelikož jsme se snažili o minimalizování ovlivnění pozorovatele písemnými výpověďmi učitelů. Pro lepší porozumění jejich obsahu bylo zapotřebí již vytvořené povědomí o proběhlé hodině, k níž se odpovědi vztahovaly. Při interpretaci záznamů pozorování a dotazníků (část 3) byla zohledněna data získaná z dotazníku z části 1 a 2. Písemné záznamy situací byly mnohokrát pročitány a jejich obsah opakovaně analyzován.

Po uskutečnění rozhovorů byly během opakovaného poslechu záznamů vyhledávány pasáže, které by mohly již získaná data z pozorování a dotazníků obohatit o nové skutečnosti. Dostatečně nosnou částí se zdálo být téma reflexe. Tyto pasáže byly proto následně přepsány (viz Příloha 5) a pomocí kódování (Hendl, 2005) dále analyzovány.

9. Průběh hodin

Vzhledem k vysokému počtu zaznamenaných situací předkládáme v této kapitole ukázkou pouze jedné z hodin. Jednotlivá pozorování jsou prezentována ve formě tabulek a všechny je lze jako jeden celek dohledat v Příloze 4. Pozorování jsou seřazena dle číslování učitelů (od U1 po U5), dále pak podle data a času konání.

Samotnému popisu situací předchází vždy stručná charakteristika hodiny. Informace získané vlastním pozorováním jsou doplněny odpověďmi z dotazníků, které učitel vyplňoval před a po hodině. Konkrétně se jedná o výpověď o tom, jak se učitel před hodinou cítil (část 2) a jak po skončení hodiny vnímal její průběh (část 3).

Za standardní byla považována taková hodina, která se podmínkami pro výuku či chováním žáků výrazně nelišila od jiných hodin tělesné výchovy dané třídy. U nestandardní hodiny byl uveden důvod, proč byla učitelem takto označena.

„Velkou tělocvičnou“ je v kolonce pro prostředí, kde se výuka odehrávala, myšlena tělocvična, která disponuje vybavením pro tradiční kolektivní sporty, gymnastiku a další pohybové činnosti a učitel se při výuce necítí být limitován její velikostí. Většinou má tato tělocvična rozměry 12 x 24 metrů. Skutečné rozměry jednotlivých tělocvičen nejsou pro účely pozorování považovány za důležité. Toto označení používáme z důvodu jeho běžného používání samotnými učiteli.

Tabulka A (6a – 28a) obsahuje informace o pozorovaných situacích a k nim přiřazených ctnostech. Pro lepší představu o průběhu pozorování a zařazení situace do části hodiny, v níž se udála, je v celistvých řádcích použito rozčlenění uvedené v části „Struktura, obsah hodiny“. Pokud některou z částí v tabulce neuvádíme, je to proto, že jsme během ní žádnou významnou situaci nezaznamenali.

V levém sloupci se nachází popis pozorované situace. U situací, u nichž to považujeme za vhodné z důvodu lepší přehlednosti, či v případě, že se žák během hodin opakovaně výrazně projevoval, používáme označení žák spolu s náhodně zvoleným písmenem. V ostatních případech používáme prosté označení bez písmen.

V pravém sloupci je uvedena vyskytující se ctnost (případně vícero ctností), nebo je upozorněno na její absenci, či možný prostor pro její rozvoj. Případně je zde v podobě komentáře zařazena naše interpretace situace, poukázání na možné využití reflexe a jiné.

V názvu každé kapitoly i v popisu samotných situací pracujeme s označením, jehož vznik jsme vysvětlili v kap. 7.1.

V tabulce B (6b – 28b) jsou zaneseny odpovědi učitele z dotazníku (část 2). V prvním sloupci jsou vyjmenovány všechny ctnosti, které označil jako přítomné v hodině. Ve druhém sloupci je zmíněn příklad situace, kdy se podle něj ctnost projevowała. Následuje učitelovo ohlédnutí se za tím, zda na situaci reagoval a jak. V případě, že nereagoval, byl žádán o písemné vysvětlení, proč tak neučinil. Učitelé však mnohdy nevyplňovali dotazníky takto

důsledně, což je patrné z konkrétních tabulek. Tam, kde jsme to považovali za nutné, je tabulka doplněna komentářem.

9.1 Škola B, učitel U2, hodina 1 (U2Č5)

U2Č5: Škola B, učitel U2, hodina 1

Prostředí:	malá tělocvična
Počet žáků a žákyň:	11 dívek (a 2 necvičící)
Třída:	6.A (2. ročník SŠ)
Téma hodiny:	kolektivní hry
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	veselý, spokojený, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. zadání pravidel
2. vybíjená
3. pozastavení, čas pro změnu strategie týmů
4. pokračování vybíjené
5. zadání pravidel následující hry
6. baba s míči
7. nošení žíněnek a příprava na hru
8. vysvětlení pravidel
9. hra – házená ve třech týmech, strefení žíněnký místo branky
10. pozastavení, čas pro změnu strategie hry
11. pokračování hry – házené
12. uklizení žíněnek
13. bodové vyhodnocení, strategie týmů

Tabulka 4 Průběh hodiny U2Č5

Popis pozorované situace	Identifikovaná činnost; komentář
2. vybíjená	
V úvodní zahřívací aktivitě, kdy bylo cílem vybit ostatní, došlo ke sporné situaci. Nebylo jasné, zda je jedna z žákyň vybitá. U2 vyřešila situaci jasným prohlášením, že vybitá je. Žákyně proti verdiktu nic nenamítaly a opět pokračovaly ve hře.	důvěra v učitele a jeho spravedlivost*

Tabulka 4 – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
3. pozastavení, čas pro změnu strategie týmů	
Po chvíli U2 zastavila hru a snažila se podpořit úspěšnost skupinky vybíjejících tým, že sama navrhla lepší taktiku a rozdala pokyny.	možná snaha U2 o podporu sebedůvěry; při menší angažovanosti U2 mohl být podporován rozvoj samostatnosti a tvořivosti žákyň při vymýšlení nové strategie
6. baba s míči	
Následovala tradiční hra na honěnou ozvláštňená o využití míčů tím způsobem, že kdo drží míč, nemůže být chycen chytačem. Hra využívala především ohleduplnosti žákyň držících míč, důvěry těch bez míče, případně tvořivosti chytačů při vymýšlení efektivního způsobu, jak někoho chytit. V průběhu hry se jednotlivé kvality u žákyň projevovaly.	ohleduplnost, důvěra, tvořivost, vhodnost reflektování a zvědomování projevených ctností
9. hra – házená ve třech týmech, strefení žíněnký místo branky	
V další průpravné hře byly pověřeny necvičící žákyně zápisem bodů. V průběhu se začaly bavit o tom, jestli některá z nich přesně ví, jaký je bodový stav. Tento fakt nebyl pravděpodobně U2 zaznamenán. Dívky situaci vyřešily tak, že skóre odhadly.	absence spravedlnosti (možný strach z přiznání chyby), absence zodpovědnosti (učinit správný zápis, být pozorný); reflexe jako nástroj, jak zjistit, proč se rozhodly situaci vyřešit právě takto, v jejím průběhu by mohly žákyně přijít i na jiná řešení situace: zastavit hru, zeptat se hráčů, případně se omluvit za nechtěnou chybu a s ostatními se domluvit na řešení.
Při fyzickém střetu dvou žákyň zazněla omluva „sorry“. Chvilí nato se po nechtěném úderu míčem do nosu žákyně ujišťovala o aktuálním stavu spolužačky: „Dobrý?“.	ohleduplnost
U2 reagovala oznámením „Bez faulů!“ na zvolání jedné z žákyň: „Držela mi ruku!“. Faulující žákyně na U2 nijak zřetelně nereagovala a hra pokračovala dále.	absence čestnosti
10. pozastavení, čas pro změnu strategie hry	
Hra byla v průběhu pozastavena a žákyním byl dán prostor pro domluvu a zlepšení herní taktiky, tentokrát bez řízení U2. Na konci hodiny se U2 snažila s žáky reflektovat průběh hry. Reflexe byla zaměřena na herní strategii, což dokládá úvodní otázka: „Jakou jste měly taktiku?“ Takto se	prostor pro rozvoj tvořivosti; přítomna reflexe hry (ne však zaměřená na rozvoj charakteru)

zeptala všech tří týmů, přičemž každý z nich odpověděl jednoslovně, že žádnou. Dále tedy pokračovala dotazem: „Co byste změnily?“ Žákyně reagovaly nápady, jak změnit okolní podmínky (změna branek, povolené vzdálenosti od brankoviště).	
--	--

* Žákyně mohly důvěřovat U2 a tomu, že je její rozhodnutí správné a spravedlivé. Zároveň se ale mohlo stejně tak jednat o neochotu řešit spornou situaci, chuť pokračovat ve hře, tudíž i spokojenost, že byla rychle vyřešena a může se opět hrát. Pokud by U2 nechala nejprve samotné žákyně situaci vyřešit a v případě nutnosti jejich snahu o vyřešení moderovala, dala by se situace využít pro rozvoj samostatnosti. Konkrétně osvojování si řešení konfliktních situací, aniž by nad žákyněmi stála mocná autorita, která vše rozhodne za ně. Dále by mohlo dojít i k rozvoji čestnosti a poctivosti v případě, že by vybitá žačka dotyk míče cítila, ale v první chvíli se nedokázala přiznat, načež by tak nakonec učinila. Nebo respektu při komunikaci s druhými, i když s danou osobou žákyně nesouhlasí, či tvořivosti ve smyslu vyřešit konsenzuálně situaci, přičemž není dané, jak přesně má ideální řešení vypadat.

Tabulka 5 Odpovědi z dotazníku, U2Č5

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„přiznání gólu“	Ano	„Pochvala.“
důvěra	„v rámci týmu“		
jedinečnost	„nápadité dotazy“		
odvaha	(neuvedeno)		
respekt, ohleduplnost			
samostatnost			
sebedůvěra			
tvořivost	„herní situace“		
silná vůle, vytrvalost	(neuvedeno)		
zvědavost	„řešení situací“		
zodpovědnost	„i když prohrávám, tak to nevzdávám“		

10. Výsledky

V rámci 23 vyučovacích celků (vysvětlení viz kap. 7.1) bylo pozorováno 244 situací s potenciálem pro rozvoj charakteru.

Ve většině případů reagovali učitelé na negativní chování. Méně se projevovali směrem k chování žádoucím. Přesný poměr distribuce učitelovy pozornosti mezi pozitivní a negativní jevy by pomohlo odhalit spíše kvantitativní pozorování.

Toto tvrzení o převažujících reakcích na negativní chování, které je založené na výsledcích pozorování, je však v kontrastu s výpověďmi učitelů. V dotaznících byla U2, U3 a U5 běžně zaškrťována přítomnost devíti a více ctností. Respektive situací, které měly mít potenciál danou ctnost rozvíjet. Rovněž byly ve většině případů (především u U3) doplněny o více či méně konkrétní příklady, o jakou situaci se jednalo. V naprosté většině případů situace odkazovala na projev přítomné ctnosti v hodině. Až na tři příklady se ve zbylých 126 odpovědích neobjevila jakákoliv zmínka o absenci ctnosti. A to i tehdy, kdy se hodina nejevila jako ideální, co se jejího průběhu a kázně týče (srov. pozorování v Tabulce 15a a odpovědi v tabulce 15b). Nabízí se vysvětlení, že mohlo dojít k nesprávnému pochopení otázky a učitelé zaškrťovali „ano“, jen pokud byla ctnost v hodině patrná. A neodpovídali tak na to, zda situace skýtala možnost ctnost rozvíjet, i když se v hodině neprojevovala.

Výjimkou z výše uvedeného byly tři situace popisované U3, které se udály v rámci jedné hodiny. U3 v nich odpovídá: „*ano, mohla by, hrazda, ale děti podváděly a dělaly, že se bojí*“; „*mohla by, při pomoci spolužáků, pomoci uklidit, ale třída nechtěla, nevyužívala*“; „*mohla by, 2 žáci šli mimo komfortní zónu – sešin z hrazdy*“ (vše U3, Tabulka 19b). Z výpovědi vyplývá, že U3 přiznává, že by mohlo dojít k rozvoji ctnosti, pokud by byly splněny určité podmínky. Často byly oněmi podmínkami provádění cvičení, či vlastní iniciativa žáků. Je to jediný příklad, kdy bylo na situace nahlíženo z pohledu jejich potenciálu pro rozvoj charakteru. Zároveň lze z odpovědí vyčíst, že klíč k naplnění potenciálu je dle U3 ukryt mimo osobu učitele. Z našich dat nemáme známky, že by se objevovalo uvědomění, že učitel sám může mít na využití potenciálu situace zásadní vliv.

Reflexe se jako jedna z možností reakce vyskytovala jen velmi zřídka. Pokud se tak stalo, byla použita k vylepšení herní strategie, či jako podpora osvojování pohybových dovedností: „*V průběhu následující hry byl U2 vytvořen prostor pro poradu členů v rámci týmů (...)*“ (U2, Tabulka 12a, část 6.); „*(...) Na konci hodiny se U2 snažila s žáky reflektovat průběh hry. (...) „Jakou jste měly taktiku?“ (...) „Co byste změnily?“*“ (U2, Tabulka 11a, část 10.).

Byl zpozorován ojedinělý výskyt podpory sebereflexe žáků. Jednalo se o situaci, kdy se U3 snažila žáky pomocí otázek poukazujících na jejich chování k sebereflexi navést: „*Je zapotřebí, abych se na někoho naštvla a hodila jeho kolenem o zem? Je nutný, abych do*

někoho kopala, sekala mu do předloktí, aby se pustil? Bylo to v téhle hře za potřebí?“ (U3, Tabulka 21a, část 12.). Přestože se jednalo o reakci blízkou reflexi a její forma by se dala označit jako podporující rozvoj charakteru, jednalo se o ojedinělý výskyt. Proto ji nepovažujeme za nikterak významnou.

V některých případech byla výsledkem možného pokusu o reflektování spíše zpětná vazba: *„(...) Kdo má pocit, že mu to aspoň maličko šlo? Přihlásilo se několik žáků. „A kdo má pocit, že se posunul? (...)“* (U5, Tabulka 25a, část 11.); *„Po posledním úseku U5 během své promluvy k žákům poukazoval na jejich zlepšení: „Dali jste to za padesát, stačilo se rozběhat. I ti, komu běh nejde a nejsou s ním kamarádi.“* (U5, Tabulka 28a, část 10.).

Jindy byla reflexe nahrazena promluvou učitele k žákům ve formě vysvětlování pravidel, někdy i moralizování: *„(...) Ten zajíc (pojmenování pro cvik) vás zastaví. Když pak děláte kotouly za sebou, rozjede se vám to a narážíte do sebe. Já nevím, jestli je vám to příjemné, když do vás někdo narazí zezadu, když děláte kotoul.“ Krátká pauza. „Tak to nedělejte ostatním. (...)“* (U3, Tabulka 15a, část 6.); *„(...) Líbí se vám, když si od někoho něco půjčíte a vrátí vám to zničený? Bez odpovědi. „Tak proč se k tomu tady tak chováte? (...) Sáhněte si do svého svědomí.“* (U3, Tabulka 15a, část 6.).

Reflexe jako možnost reakce na situaci nebyla žádným z učitelů zmíněna ani v dotazníku. Z analýzy části rozhovoru (přepis viz Příloha 5) též vyplynulo, že učitelé nevědí, co to reflexe je. Při otázce, co si myslí o reflexi ve výuce, sami přiznávali: *„Nevím, jak na to odpovědět. Tohle neznám.“* (U1); *„(...) vždycky v nějakých těch dotaznících, já nikdy nevím, co to je.“* (U2). Učitelé navíc často zaměňovali reflexi za zpětnou vazbu či hodnocení: *„(...) jestli to vnímám dobře, tak je to nějaký hodnocení buď sebe, anebo prostě něco, co já nějakým způsobem potřebuju vyhodnotit.“* (U1); *„Já to asi chápu jako nějaká zpětná vazba.“* (U2). U U1 má hodnocení formu kontroly, zda byla splněna jím stanovená kritéria: *„(...) nějaký pohybovej úkon, ho provedou a teď si maj zhodnotit, jak ho provedli, třeba jestli byl v pořádku. Buď to odstupňují, anebo popíší jednotlivý kroky toho provedení.“* Dalším dokladem zpětnovazebného hodnocení je i příklad rozhodčího: *„Anebo když už vezmeme toho rozhodčího, tak vlastně hodnotí ty ostatní, jo? Provedl jsi to na x bodů, třeba, podle jeho vnímání a podobně.“*

Někteří učitelé v reflexi nevidí smysl: *„Určitě mi to (reflexe) nepřijde jako stěžejní.“* (U1); *„No, heled', je to věc nějaká moderní, která teďka obtěžuje staré a unavené učitelky. A ... skoro jestli můžu říct upřímně, tak v tom nevidím nic úžasného ... Fakt nevím, proč bysme se měli pítvat v něčem. Jestliže se celou hodinu hejbeme, tak je jasný, že ta tendence, nebo že ten výsledek má být ten, že prostě se děti něco naučí, se pohybovat, nebo se zpotí třeba, trošku, nebo vydaj, to ani ne, tu koblihu, co sežrali, to vydaj tak desetinu tý koblihy (...)“* (U4). U3 o reflexi sice tvrdila, že *„je užitečná“*, posléze však dodala: *„No, já ji moc neuplatňuju.“* Důvodem

je upřednostnění využití hodiny k pohybu než k dialogu s žáky: „(...) jsem radší, když každou celou jakoukoli tu minutu, když se dá, tak radši cvičím (...)”

Z výpovědí je možné vyčíst i jistou neochotu reflektovat: „(...) ale že bych to měl dělat třeba každou hodinu, to asi ne.“ (U1); „Jo jo, já to občas dělám, ale prostě tak, jako ... bych řekla, s rozmyslem, protože samozřejmě to bysme pak dělali jenom to, co chtějí oni. Což úplně zas nejde.“ (U2); „No, ale když je takováhle hodina, třeba jako byla dneska, tak já nevím, jak bych měla. To bych měla s nima ještě mluvit o tom, proč jsme se učili volejbalový podání a jak se u toho cejtili a co jim to dalo a jestli by chtěli ... nějak, aby jim to dalo něco víc.“ (U4); „Měli bychom reagovat a ... ale zase nejde to úplně na všechno, že jo. Jestliže ten plán je a mám tam devátáků šestadvacet, tak nemůžu reagovat úplně na všechny Ne na jejich požadavky, jejich přání.“ (U5). Za příčinu lze považovat mylnou představu učitelů, že reflexe znamená pouhé dotazování se žáků, jak se jim hodina či aktivita líbila a co by chtěli jinak. Učitelé pak programově odmítají, aby jim bylo žáky diktováno, co má být obsahem hodin tělesné výchovy.

U5 považuje reflexi za důležitou, jeho představa o ní je i v tomto případě nepřesná. Z prohlášení „měli bychom to umět, neumím to dodneška, prostě vyhodnotit tu situaci tak, abych to posunul dál” a „bychom měli být schopni reagovat na ty situace, který nastanou” lze vyvodit, že vnímá reflexi jako reakci na vzniklou situaci. Řešení však nepřichází ve formě společného reflektování s žáky, vytvoření plánu do budoucna, ale zůstává na úrovni učitelových rozhodnutí o obsahu hodiny, případně v podobě motivace žáků ze strany učitele. Pojetí reflexe jako reakce na nefunkčnost hodiny a změna jejího obsahu je patrné zde: „(...) reflexe na celou třídu, vyhodnocení situace, že jsem něco nezvládnul já. (...) cíle byly nenaplněny (...) jsem zboural celou hodinu, udělal jsem ji jinačí.” Dále byla za reflexi považována učitelova reakce na chování žáků a jeho snaha motivovat je. Opět zde chybí jakákoliv spolupráce na řešení situace, která by se u reflexe dala očekávat: „(...) reflexe na jednotlivce, na skupinu lidí. Dneska třeba při tom běhání. (...) Pojal jsem, že bych jim měl slevit, takže jsem je vyčlenil, pojd’ aspoň to odklusat, ale neustoupit úplně. (...) Nechci, aby ta reflexe byla o tom, ta reakce moje, že je posadím a už dál nepracují.” Další důkaz pro vnímání reflexe jako synonyma pro reakci je patrný z promluvy o reflexi u žáků: „(...) mezi sebou dovedou už ... vnímat to, co se děje okolo a dovedou ty ostatní povzbudit, dovedou je posunout. A to já myslím, že to je taky i o tý reflexi, že to prostě vidí, reagují na to. (...) A to já bych chtěl, aby nejenom moje reflexe tam byla, moje reakce na situace, aby to reagovali i ty, rozlišili i ty ostatní.”

Vyhodnocení situace či názory a pocity žáků jsou součástí reflexe, podobně jako je její podstatou reagování na novou situaci. Mohlo by se tudíž zdát, že hovoří-li o nich učitelé v souvislosti s reflexí, chápou ji. Z rozhovorů a zde citovaných ukázek je však zřejmé, že je představa učitelů o reflexi značně zkreslená.

Dalšími formami reakcí pozorovanými v hodinách byly i sarkasmus a ironie, trest, rozhovor, pochvala či slovní podpora:

„Příště, až nás bude čekat společná hodina, vezměte si karty a pexeso. Čepice, bundy, rukavice. A budeme hrát v sedě. Možná vleže.“ (U4, Tabulka 22a)

„Zapomněl jsem vám říct, že si máte vzít kapesníčky na otírání slziček.“ (U5, Tabulka 25a)

„U3 do této situace zasáhla a poslala pryč žáka, který začal svévolně situaci přebytku žáků ve skupině řešit.“ (U3, Tabulka 20a)

„U4 průběžně jednotlivé pokusy správně provedeného podání chválila.“ (U4, Tabulka 24a)

„(...) nakonec žákyně pochválil a sdělil jim, že se mu líbilo, jak na konci ještě zrychlily.“ (U1, Tabulka 9a)

V dotaznících uváděli učitelé například tyto reakce:

„Reagoval ve smyslu vysvětlení a ukázky.“ (U1, Tabulka 6b)

„Připomenutím, že přiznání chyby nebo porušení pravidel je dobré pro rozvoj poctivosti.“ (U1, Tabulka 8b)

„Udělal jsem informace, aby se situace zvládla co nejlépe.“ (U1, Tabulka 9b)

„Hodnotila jsem vynaložené úsilí.“ (U4, Tabulka 22ba)

„Snažil jsem se reagovat na všechny podněty. Opravovat, usměrňovat, řídit.“ (U5, Tabulka 26b)

„Vedení celé hodiny, střídání frontálního výkladu se skupinovou prací a individuálním přístupem.“ (U5, Tabulka 28b)

Kromě U3 a U4 uváděli zbylí učitelé jen velmi zřídka konkrétní reakce na jimi popisované situace. Většinou byl odpovědí obecný postoj k řešení problémových situací: *„Reakce – ukázka a vysvětlení chyb.“* (U2, Tabulka 14b); *„Individuální přístup při cvičeních, slovní náprava, náprava ukázkou.“* (U5, Tabulka 25b).

Až na U4 učitelé nevysvětlovali, proč případně na situaci nereagovali. Místo toho zůstala otázka bez odpovědi. Důvodem může být neochota zamyslet se nad všemi situacemi či vyhýbání se sebereflexi a vyhodnocení svého postoje k situacím. Možná neochota mohla být taktéž důvodem, proč docházelo v prvním kole pozorování k přepisování původních odpovědí z „ano“ na „ne“ (viz kap. 8.2.1).

Uvedené důvody, proč U4 nereagovala, byly u všech uvedených situacích podobné. Jednalo se o její předpoklad, že by projevená ctnost měla být v dané situaci samozřejmostí: *„Samozřejmá věc (zadání nebylo těžké).“* (U4, Tabulka 22b); *„Žáci mají po pokynech pracovat samostatně.“* (U4, Tabulka 22b); *„Samozřejmě by měla být.“* (U4, tamtéž). Reagovat na

„*respektování tempa kamarádů*“ (U4, tamtéž) nepovažovala U4 za důležité. I zde je patrná učitelkou předpokládaná samozřejmost výskytu a projevu ctnosti.

Celkově lze říci, že se v hodinách neobjevil žádný moment, kdy by učitelé cíleně a plánovitě pracovali s rozvojem charakteru. Jedním z důvodů může být výše uvedený předpoklad, že učitelé si míru svého možného vlivu na využití potenciálu problémových situací dle našich závěrů uvědomují jen minimálně či vůbec. Lze tak usuzovat na základě absence předem prezentovaného cíle hodiny či aktivity. Či nepřítomnosti reflexe, jež by úmysl cílené práce s charakterem žáků mohla odkrýt dodatečně.

Podobně není jisté, nakolik jsou si učitelé vědomi svého vlivu, který na žáky mají jakožto vzory chování. U U5 bylo takové chování pozorováno: „*Při ukázce přehrávek a zpracování placírkou se U5 nepodařilo míč dostat pod kontrolu. Okomentoval to větou: „Když nebudu kopyto jako já v tuhle chvíli.“*“ (U5, Tabulka 28a, část 5.). Nelze však říci, zda si je učitel vědom vlivu tohoto chování na charakter žáků. V dotaznících to on sám explicitně neuvádí, ani zmíněné situaci nevěnuje zvýšenou pozornost.

Přílišná obecnost je dalším argumentem podporujícím tvrzení, že může být o přítomnosti ctností v hodině často uvažováno až zpětně, nikoliv již v jejím průběhu. V případech, kdy učitelé dokonce neuvedli konkrétní situaci, přestože u dané ctnosti zakroužkovali „ano“ (tedy že situaci zaregistrovali), je nasnadě otázka, zda zde opět sehrává svou roli možná neochota se nad situacemi více zamýšlet. Rovněž je možné, že si učitelé po skončení hodiny konkrétní situace zpětně hůře vybavují a rozhodují se pak spíše podle pocitu, intuice. Mohou též podléhat potřebě prezentovat hodinu v lepším světle (viz Disman, 2002).

Chybějící či málo konkrétní popisy situací⁹ nemusí být nutně v rozporu s cíleným zaměřením učitelovy pozornosti na rozvoj charakteru a na práci s ním v průběhu hodin. Je nutné brát v potaz i limity dotazníku a písemného projevu, kdy nemusí být vždy správně vysvětleno či pochopeno, jak a o čem učitel přemýšlí. Bylo by proto potřeba dalšího hloubkového zkoumání pro ověření zmíněných tvrzení.

Některé popisy situací s přítomnou ctností jsou sice poměrně konkrétní, zůstávají však na úrovni předpokladů a domněnek: „*při hře fotbal je nutné dodržovat pravidla fair-play*“ (U1, Tabulka 8b); důvěra „*v rámci týmu*“ (U2, Tabulka 11b); odvaha při „*kotoulech vpřed z výšky*“ (U3, Tabulka 16b). Pro ověření, zda byla daná ctnost opravdu přítomna, či si to učitel pouze

⁹ Příklady situací uváděné v dotaznících byly jen zřídka nesrozumitelné: „*dnes 1. opravdu vydařená hodina*“ (U2, Tabulka 13b). V některých případech nebyl příklad dostatečně konkrétní, aby si výzkumník mohl vytvořit představu o průběhu situace, či ji přiřadit k situaci zaznamenané během pozorování: „*provedení počtu*“ (U3, Tabulka 14b); „*respekt – nedržte se tak, nesundávejte si boty, nepředbíhejte se.*“ (U3, Tabulka 21b). Jinde byl uveden jen velmi obecný popis, který takřka vůbec neodkazoval na dění v hodině: „*i při nezdaru zkoušet znovu*“ (U3, Tabulka 21b); důvěra „*v sebe, učitele*“ (U3, Tabulka 18b); respekt „*napříč mezitřídně*“ (U2, Tabulka 13b); silná vůle a vytrvalost „*vždy*“ (U2, Tabulka 12b).

myslí, chybí například zpětná vazba, či reflexe. Ta by v mnohých případech pomohla odkrýt, co se skrývá na pozadí mnoha dějů. Návrhy využití reflexe ve vybraných situacích uvádíme vždy jako stručný komentář v pravém sloupci tabulek (6a-28a).

Za pozornost stojí i odlišnosti ve vyplňování dotazníků U5 v prvním a druhém kole pozorování. Po prvních dvou pozorováních uvedl U5 místo příkladů situací jen obecné vyjádření se k hodině: „Obecně – *plnění pokynů, snaha o splnění úkolů, objevování nových technik (u odbíjení), poctivost, přesnost u kondičních cvičení a přeběhů, zřetel na individuální omezení a práce s nimi.*“ (U5, Tabulka 25b); „*Se skupinou pracuji dlouhodobě. Výborně spolupracují, snaží se plnit pokyny. Nejsou však moc zdatní. Jsou vděční za pomoc, názornou ukázkou, opravu. Rádi pomáhají sobě navzájem i učiteli.*“ (U5, Tabulka 26b). V druhém kole již U5 uváděl příklady u všech jím pozorovaných ctností (srov. Tabulka 27b a 28b). Zpřesnění popisu situací může být způsobeno vícero důvody, například vlivem probíhajícího výzkumu. Příčinou tak mohlo být zvýšení snahy zaměřit se na charakter žáků již v průběhu hodiny. Probíhající výzkum mohl podnítit učitelovo přemýšlení o tématu charakteru, nebo se projevila znalost podoby dotazníku. Mohlo se tedy jednat o postojovou změnu a snahu nebrat téma rozvoje charakteru na lehkou váhu, nebo o pokus zavděčit se výzkumníkovi.

10.1. Vyhodnocení výzkumných otázek a nové hypotézy

S pomocí výše uvedených zjištění se nám podařilo nalézt odpovědi na dílčí a posléze i hlavní výzkumné otázky.

- **Vyskytují se v hodinách situace s potenciálem pro rozvoj charakteru?**

V hodině jsme pozorovali 244 situací, v nichž bylo možno identifikovat vyskytující se, či absentující ctnosti. Tyto situace tudíž skrývaly potenciál pro rozvoj charakteru.

- **Reaguje na ně učitel nějak? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?**

Učitelé ve většině případů na situace reagují. Tomu, jak konkrétně, jsme se věnovali výše. Pokud učitel na situaci nereagoval, je možné, že ji jednoduše nemusel v hodině zaznamenat. V ostatních případech si můžeme důvod, proč nereagoval, jen domýšlet, neboť až na výjimky nebyl učiteli vysvětlen. Z pozorování nebyl taktéž patrný. Jediným uvedeným důvodem, proč učitel nereagoval, bylo považování přítomnosti ctnosti v dané situaci za samozřejmé.

- **Dochází v hodinách tělesné výchovy k záměrnému působení na charakter žáků?**

K záměrnému působení, tak jak jsme jej popsali v kap. 6., v hodinách nedocházelo. Žádný z učitelů nehovořil o cíli rozvíjet charakter žáků pomocí některé z aktivit. Tato iniciativa se neprojevila ani po skončení hodiny v rámci odpovědí v dotazníku. Nelze však opomenout, že během reakcí na vzniklé problémové situace byla pozorována prokazatelná snaha učitelů o ovlivnění chování žáků a jejich kázně. Netvrdíme proto, že by se působení na charakter žáků dělo v každém okamžiku jen mimoděčně. Rovněž to neznamená, že by charakter žáků byl zcela mimo zájem učitelů. Chybí pouze důkazy, že by nad ním více a systematicky uvažovali či vnímali důležitost rozvoje charakteru na podobné úrovni jako například osvojení pohybových dovedností, či zábavnost hodin (více o dalších koncepcích a pojetí tělesné výchovy viz Tabulka 3 nebo kap. 3.2.1).

- **Je v hodinách využíváno reflexe jakožto nástroje pro rozvoj charakteru?**

Reflexe se v hodinách téměř nevyskytovala. A pokud ano, nebyla použita s primárním cílem rozvíjet charakter.

Kromě nalezení odpovědí na otázky, které jsme si položili na začátku výzkumu, vykryštovala v jeho průběhu nová myšlenka, která by mohla být vyjádřena následující rovnicí:

$$\begin{array}{c} \text{Přítomnost ctností v hodině} \\ = \\ \text{vše funguje samo} \\ = \\ \text{není třeba nic měnit a více se tomu věnovat.} \end{array}$$

Dovedla nás k ní pozorovaná tendence učitelů vidět zpětně ctnosti vždy a ve všem. Tomu nasvědčuje kroužkování téměř všech „ano“ (u některých učitelů nejen) v prvním kole pozorování, obecné nebo málo konkrétní popisy situací, či považování přítomnosti některých ctností v dané situaci za samozřejmé. Dále naši myšlenku podporuje i fakt, že učitelé ve velké míře o pozorovaných ctnostech psali v dotaznících. Obsah výuky však záměrné práci s charakterem a podpoře jeho rozvoje v žádné z pozorovaných hodin nepřizpůsobili. Zmíněnou hypotézu by však bylo potřeba podrobit dalšímu zkoumání.

11. Shrnutí

Výsledky pozorování nás dovedly k systematickému přemýšlení o možnostech podpory rozvoje charakteru žáků ve školním prostředí.

Výchozím předpokladem pro rozvoj charakteru je vytvoření vhodného prostředí. V případě hodin tělesné výchovy jde především o zvolenou koncepci. Zaměřuje-li se učitel na to, aby žáky obsah hodin především bavil, nemusí leckterým situacím věnovat pozornost. Úsměvy na tvářích žáků na konci hodiny mohou být pro učitele dostačujícím ukazatelem naplnění cíle. Bez ohledu na to, jaké situace se v hodině udály, jak na ně bylo reagováno a jaký vliv to mělo na charakter žáků. Učitelovy cíle, které se v drtivé většině případů primárně netýkají charakteru žáků, jak bylo možné z pozorování odvodit, tak možnosti jeho rozvoje, které se v hodině vyskytují, naprosto přehlaušují.

Během výuky je často vyžadována kázeň, samostatnost, uvědomělost žáků. Učitel je považuje za samozřejmé a vymahatelné. Neboť pro to, aby se žáci naučili novým pohybovým dovednostem, či byla zlepšována jejich fyzická kondice, je zapotřebí, aby dávali pozor a vzorně plnili pokyny. Pokud se tak neděje, přistupuje učitel k výchovným opatřením. Tu rozděluje povídající si žáky, jinde je posílá sednout si na pět minut do rohu tělocvičny, někde jim skrze dlouhé monology promlouvá do duše. Poslední zmíněné naznačuje, že by snad učitel mohl chtít dojít ke změně chování žáků skrze poznání. Vysvětlování uskutečňované někým zvenčí, které může snadno sklouznout až k moralizování, nebude mít bohužel nikdy takový dopad, jako když si na vše potřebné přijde s učitelovou pomocí žák sám.

Námi nabízeným řešením je proto reflexe, jejíž výskyt ve sledovaných hodinách byl zanedbatelný. Vidíme ji jako přínosnou pro rozvoj charakteru žáků, neboť je vybízí k zastavení se a ohlédnutí se uplynulými událostmi. Ať už se tak děje v rámci bezprostřední reakce na vzniklou situaci, či s odstupem času a po odeznění emocí, jako to navrhuji Nováčková a Nevolová (2020).

Reflexe pomáhá všem zúčastněným uvědomit si, jak situaci viděl někdo jiný a toto zjištění porovnat s vlastním vnímáním (Haková a Hanuš, 2021). S pomocí učitele dochází k zamyšlení se nad chováním vlastním i ostatních. Ke snaze o pochopení a pojmenování, co se stalo a proč se tak dělo. V pozorovaných hodinách však do této fáze učitelé většinou nedospěli.

Učiteli může reflexe pomoci lépe vysvětlit své chování, záměry a s tím související požadavky a nároky, které na žáky klade. Možná by větší zastoupení reflexe vedlo k upuštění od potřeby žáky od sebe „rozesazovat“ či je posílat za trest pryč mimo skupinu, aby se zklidnili.

Stejně tak může učitel prostřednictvím reflexe lépe pochopit své žáky. Zjistit, co a jak doopravdy prožívali, a nespolehat se jen na to, co je na první pohled patrné. Úvahy nad

vyskytujícími se ctnostmi pak mohou být postaveny na pevnějších základech. To následně umožňuje s nimi lépe pracovat a rozvíjet je.

Reflexe je rovněž nástrojem, jak upevňovat to dobré (Nováčková a Nevolová, 2020). Může pomoci ve skupině vyzdvihnout žádoucí chování. Rovněž mohou z úst samotných žáků zazní doporučení pro spolužáky a, co je možná daleko důležitější, důvody, proč se tak či onak oni sami zachovali. Navíc může být v rámci vrstevnického sdílení takového předávání zkušeností a vytváření nových o to významnější.

Opět připomínáme a souhlasíme s Hakovou a kol. (2021), že není nutné reflektovat vždy vše. Spíše nabádáme k tomu, dívat se na výuku tělesné výchovy trochu jinýma očima. Vidět situace jako příležitosti ke kultivaci a podpoře dobrého charakteru žáků.

Podobně vyzýváme ke zneplatnění námi výše uvedené rovnice. Ať už formou vyvrácení hypotézy prostřednictvím dalšího výzkumu a doložením, že realita je daleko optimističtější, či změnou cílů a přesměrováním pozornosti učitelů. Aby učitelé nechtěli pouze zpětně dosazovat projevy ctností do běžně pozorovaných situací. A nevytvářeli si tak mylnou představu o tom, že vše funguje samo, pokud zvládli ctnosti v hodině identifikovat. Ale aby o charakteru svých svěřenců přemýšleli již v předstihu. Přizpůsobovali tomu obsah hodin a své reakce.

Naše doporučení, jak toho dosáhnout, jsou v tomto ohledu poměrně konkrétní a víra v jejich moc navodit změnu možná až příliš smělá. Vybízíme proto k ověření jejich funkčnosti v praxi. Dle našeho názoru jsou klíčové tyto kroky:

1. Vést učitele k pochopení důležitosti rozvoje charakteru.

Pomineme-li potřebu osvěty v rámci přípravy budoucích učitelů na vysokých školách (Hábl, 2022b), může to být například skrze seznámení se s myšlenkami Character matters.

2. Podpořit působení učitelů na charakter žáků existencí materiálů a pomůcek.

Některé z nich jsme zmínili v kap. 4. Přestože nejsou koncipovány přímo pro hodiny tělesné výchovy, nepochybujeme, že je jejich modifikace přiměřenou výzvou pro každého schopného učitele.

3. Seznámit učitele s reflexí a podporovat její aplikaci v praxi.

A docílit tak, že se z „další teorie“, se kterou se učitelé v průběhu studia, či během své profesní praxe seznámí, stane funkční nástroj. Věříme, že je to cesta umožňující vidět v situacích častěji příležitost k reflexi. Podobně jako to na konkrétních příkladech dokládáme v příloze 4.

Výsledkem těchto tří kroků by měl být učitel, který: ví, proč na charakteru záleží; zná nástroje a principy, jak jej může rozvíjet; používá reflexi, která jemu i žákům přináší nezanedbatelné benefity.

12. Závěr

Ústředním tématem této práce byl rozvoj charakteru žáku a reflexe pojatá jako nástroj, který jej podporuje. Cílem práce bylo na základě uskutečněných pozorování zjistit, zda se ve vybraných hodinách tělesné výchovy vyskytují situace s potenciálem pro rozvoj charakteru žáků. Rovněž bylo cílem zjistit, do jaké míry je učiteli za účelem rozvoje charakteru žáků využívána právě reflexe.

V teoretické části této práce nejprve došlo k vymezení pojmu „charakter“ i jednotlivých ctností. Dále byla nabídnuta vysvětlení, proč je důležité se charakteru věnovat. Část textu se věnovala také tomu, jak se k otázce charakterové výchovy staví vzdělávací dokumenty, či jak na tělesnou výchovu nahlíží učitelé a široká veřejnost. Následně byly předloženy programy, které si kladou za cíl podpořit osobností a sociální rozvoj žáků. Nemalá část práce byla věnována tématu reflexe. Informace v ní obsažené byly zaměřeny především na použití reflexe v praxi.

V praktické části byly vysloveny dvě hlavní výzkumné otázky. Zda v hodinách tělesné výchovy dochází k záměrnému působení na charakter žáků a zda je v nich využíváno reflexe jakožto nástroje pro rozvoj charakteru. Dále byly zformulovány i otázky dílčí, konkrétně zda se v hodinách vyskytují situace s potenciálem pro rozvoj charakteru a zda na ně učitel nějak reaguje. K nalezení odpovědí byly použity kvalitativní metody – pozorování, dotazník a rozhovor.

Na základě analýzy pozorovaných situací doplněných o výpovědi vybraných učitelů se ukázalo, že nikdo z nich nepřistupuje k rozvoji charakteru proaktivně. V hodinách dochází ve velké míře k výskytu situací, které mají potenciál ovlivnit charakter žáka. Učitelé na ně ve většině případů reagují, reflexi však nepoužívají. Dokonce ji chápou mylně jako zpětnou vazbu. Reflexe proto zůstává opomíjeným a podceňovaným nástrojem. Pochopení přínosů a zákonitostí kvalitní reflexe ze strany učitelů, její trénování a cizelování během výuky, považujeme za oblast, která by na základě výsledků našeho šetření vyžadovala více pozornosti. Rovněž zvýšení povědomí učitelů o problematice rozvoje charakteru (nejen) u žáků a jeho nezbytnosti považujeme za klíčové pro nastolení rovnováhy vzdělávání. Přidá z našeho pohledu na pomyslných vahách vzdělávacího procesu potřebné závaží na miskou „výchova“ a pomůže jí přiblížit k mnohdy přetížené misce „vzdělávání“. Dokladem této nerovnováhy, o níž hovoříme již v úvodu této práce, je pro nás pozorovaná rovnice: ctnost se vyskytuje = vše funguje samo = není třeba nic měnit a více se tomu věnovat.

Výsledky výzkumu ukazují jen výsek celkové situace v českém školství. Bylo by proto vhodné ověřit platnost zde prezentovaných zjištění i na větším vzorku učitelů.

POUŽITÁ LITERATURA

- AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION, 2012. *What you need to know about Willpower: The psychological science of Self-control. Delaying Gratification* [online]. 1.12.2012 [cit. 2023-06-01]. Dostupné z: <https://www.apa.org/topics/personality/willpower>
- ANDERSON, L. W. KRATHWOHL, David R. A., 2001. *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Pearson. ISBN 0-8013-1903-X.
- ARISTOTELES, 1996. *Etika Nikomachova*. 2. vyd. Praha: Rezek. ISBN 80-901796-7-3.
- ARTHUR, James a kol., 2016. *Teaching character and virtue in schools*. Routledge, ISBN 9780815360919.
- AUGUSTINUS, Aurelius, 2000. *O lži a jiné úvahy*. 1. vyd. Třebíč: Akcent, 2000. ISBN 80-7268-090-0.
- AUGUSTINUS, Aurelius, 2007. *O Boží obci (II)*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1284-3.
- BARTELS, Rob a Jeroen, ONSTENK, 2014. P4D: Philosophy and Democracy in the Classroom. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, Vol.20, iss. 3-4, pp. 45-55. ISSN 0190-3330.
- BLOOM, Benjamin S., 1956. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain*. 1. vydání. New York: David Mc Kay Company, Inc.
- Centrum rozvoje charakteru [online]. © 2023 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.cerc.cz/>
- COUFAL, Kamil a Lenka Julie NOVOTNÁ. *Karty ctností pro osobní rozvoj* [online]. © 2023 [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: <https://ctnosti.cz/>
- COUNCIL OF EUROPE, 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Vol. I, Context, concepts and model*. Strasbourg: Cedex, Dostupné z: <https://rm.coe.int/prems-008318-gbr-2508-reference-framework-of-competences-vol-1-8573-co/16807bc66c>
- DENZIN, Norman K., 1989. *The research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. London: Prentice Hall. ISBN 0137743815.
- DISMAN, Miroslav, 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha, Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
- DRAHANSKÁ, Petra, 2020. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Drahanská. ISBN 978-80-270-8093-9.
- DRAPELA, Victor J., 1997. *Přehled teorií osobností*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-134-7.
- EYRE, Linda a Richard M. EYRE, 2000. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-360-9.
- FLEMR, Libor, 2018.. Aktuální témata tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. *Česká kinantropologie*. Roč. 22, č. 3-4, s. 7-12. ISSN 1211-9261.
- FRÖMEL, Karel, Zbyněk SVOZIL a Jiří NOVOSAD, 1999. *Pohybová aktivita a sportovní zájmy mládeže: [monografie pro studijní účely]*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-7067-945-X.
- FROMM, Erich, 1997. *Člověk a psychoanalýza*. 2. dopl. vyd. Praha: Aurora. ISBN 80-85974-18-5.
- HÁBL, Jan, 2011. Vzdělání mravné a nemravné: vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice. *Pedagogika*. Roč. 61, č.2, s. 117-127. ISSN 0031-3815.
- HÁBL, Jan, 2013. *Učit (se) příběhem: Komenského Labyrint a didaktické možnosti narativní alegorie*. Brno: Host. ISBN 978-80-7294-901-4.
- HÁBL, Jan, 2022. *Character matters: klíčové otázky charakterové výchovy: skripta pro studenty pedagogických fakult*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-854-8.

- HÁBL, Jan, 2022b. Na charakteru (nejen pedagoga) ve vzdělávání záleží. *Pedagogika*, roč. 72, č.3, s. 415–420. ISSN 0031-3815.
- HAKOVÁ, Jana (ed.), 2021. *Krajinou ctností: sborník 156 aktivit pro výchovu ke ctnostem*. Praha: Nadace Pangea. ISBN 978-80-270-9678-7.
- HAKOVÁ, Jana a Radek HANUŠ (eds.), 2021. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář*. Praha: Nadace Pangea. ISBN 978-80-270-9208-6.
- HAUKE, Marcela, 2014. *Zvládání problémových situací se seniory: nejen v pečovatelských službách*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5216-7.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HÖLZL, Franz a Nadja RASLAN, 2014. *Odvaha: jak ji získat a více si užívat života*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4747-828.
- JARVIS, Peter a kol., 2003. *The Theory and Practice of Learning*. 2. vyd. Oxon: Routledge. ISBN 9780749439316.
- JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
- KELNAROVÁ, Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2014. *Psychologie: pro studenty zdravotnických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3600-6.
- KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KÖCK, Peter, 2002. *Handbuch des Ethik-unterrichts. Fachliche Grundlagen, Didaktik und Methodik, Beispiele und Materialien*. Donauwörth : Auer Verlag GmbH. ISBN 3-403-03663-4.
- KOLAJOVÁ, Lenka, 2006. *Týmová spolupráce: Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. 1.vyd. Praha, Grada. ISBN: 80-247-1764-6
- KOLÁŘ, Jan, 2013. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6297-9.
- KOLÁŘ, Jan, 2014. Reflexi za nás nikdo neudělá. In: NEHYBA, Jan a kol. *Reflexe v procesu učení: Desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-6489-8.
- KOLÁŘÍKOVÁ, Ludmila, 1957. *Dialektika charakteru* [online]. [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/_flysystem/fedora/pdf/107165.pdf.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0225-4.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1948. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium.
- KREEFT, Peter, 2013. *Návrat ke ctnostem: co říká tradiční mravní moudrost o moderních mravních zmatcích*. Praha: Krystal OP. ISBN 978-80-87183-56-4.
- LOCKE, John, 1906. *Několik myšlenek o výchování: O studování*. Přeložil Rudolf BREJCHA. V Praze: Nákladem dědictví Komenského.
- MACHULA, Tomáš, 2012. TOMÁŠ AKVINSKÝ. *Otázky o ctnostech I: o ctnostech obecně*. Praha: Krystal OP. ISBN 978-80-87183-46-5.
- MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK, ed., 2005. *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU. ISBN 80-210-3870-5.
- MAREŠ, Jiří, 1996. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1444-X.
- MARTÍNKOVÁ, Irena, 2012. Jak rozumět kalokagathii? *Tělesná kultura*. Roč. 35, č.1, s. 93-105. ISSN 1211-6521.

- MARZANO, Robert J. a John S. KENDALL, 2007. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. 2. vydání. Thousand Oaks, California: Corwin Press. ISBN 1-4129-3629-2.
- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY ČESKÉ REPUBLIKY, 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, leden 2021. [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021.pdf>
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MUCHOVÁ, Ludmila, 2012. Etická výchova–výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci. *Caritas et veritas*. Roč. 2, č. 2, s. 20-32. ISSN 1805-0948.
- MUŽÍK, Vladislav a Leona MUŽÍKOVÁ, 2006. Tělesná výchova a výchova ke zdraví v českém a zahraničním školství. In: In: ŘEHULKA, Evžen (ed.). *Škola a zdraví pro 21. století: 2. konference*. Brno: Masarykova univerzita.
- MUŽÍK, Vladislav a Petr VLČEK, 2017. Proměny tělovýchovných koncepcí a jejich vliv na realizaci obsahu vzdělávání v tělesné výchově. *Orbis scholae*, Roč. 10, č. 2, s. 131-143. ISSN 1802-4637.
- MUŽÍK, Vladislav, 2009. Názory české veřejnosti na tělesnou výchovu v základním školství. In: ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století, 2009: aktuální otázky výchovy ke zdraví*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5071-6.
- MUŽÍK, Vladislav, 2010. Názory české veřejnosti na obsah výuky tělesné výchovy v základním vzdělávání. In: ŘEHULKA, Evžen (ed.). *Škola a zdraví pro 21. století: příspěvky k výchově ke zdraví*. Brno: Masarykova univerzita. s. 71-81. ISBN 978-80-210-5260-4
- MUŽÍK, Vladislav, et al., 2013. Kvalitativní aspekty vzdělávacích programů a standardů. In: MATOŠKOVÁ, Petra (ed.). *Fórum pedagogické kinantropologie: Sborník abstraktů a textů ze semináře*. Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy.
- NAUL, Ronald. 2003. Koncepce školní tělesné výchovy v Evropě. *Česká kinantropologie*. Roč. 7, č. 1, s. 39-53. ISSN 1211-9261.
- NEUMAN, Jan, 1998. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-218-1.
- NEUMAN, Jan, 2003. Dobrodružství, riziko a prožitek. In KIRCHNER, J. a KAVALÍŘ, P. (eds.) *Prožitek a kvalita života: sborník*. Praha: Asociace psychologů sportu.
- NEVOLOVÁ, Dobromila a Jana NOVÁČKOVÁ, 2020. Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti. Praha : PeopleComm. ISBN: 978-80-87917-50-3
- NOVÁKOVÁ, Marie a Zdislava, VYVOZILOVÁ, 2005. *Etická výchova pro základní a střední školy*. Praha: Luxpress. ISBN 80-7130-122-1.
- NOVOTNÝ, František, 1994. PLATÓN. *Euthydemos; Menón*. 3. vyd. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-85241-83-8.
- PALOUŠ, Radim, 1991. *K filozofii výchovy: východiska fundamentální agogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25390-3.
- PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis. ISBN 80-85498-27-8.
- PETERSON, Christopher a Martin EP SELIGMAN, 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press, 2004. ISBN: 978-0-19-516701-6.
- PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS, 1995. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0497-1.
- POKORNÁ, Sára, 2023. *Síla konsenzu: rozvoj kompetencí pro demokratickou kulturu prostřednictvím neosokratovského rozhovoru*. Frýdlant: Sokratovské rozhovory z.s. ISBN 978-80-11-02753-7.

- REYTMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ, 2007. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8
- ROCHE OLIVAR, Roberto, 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-715-8001-5.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1926. *Emil, čili, O vychování*. 3. vydání, zrevidované. Olomouc: R. Promberger.
- ŘEHULKA, Evžen (ed.), 2009. *Škola a zdraví pro 21. století, 2009: aktuální otázky výchovy ke zdraví*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5071-6.
- SADILOVÁ, Marcela, 2006. *Vliv komunikačních dovedností a sebereflexe středoškolského učitele na řešení problémové situace ve školní třídě*. Disertační práce. Masarykova univerzita. Fakulta sociálních studií. Katedra psychologie. Školitel doc. PhDr. I. Plaňava, CSc. Dostupné [online]: https://is.muni.cz/th/45606/fss_d/Disertacni_prace.pdf. [cit. 2023-05-02].
- SLEJŠKOVÁ, Lucie, 2011. *Škola zážitkem: zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 978-80-260-1046-3.
- SOKOL, Jan a Zdeněk PINC, 2003. *Antropologie a etika*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-372-5.
- SOKOL, Jan, 2007. *Malá filosofie člověka: a Slovník filosofických pojmů*. 5. přepr. vyd., Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7021-884-6.
- STERBA, Richard, 1951. Character and resistance. *The Psychoanalytic Quarterly*. Vol. 20, iss. 1, pp.72-76.
- SVOBODA, Jan a Leona JOCHMANNOVÁ, 2015. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-935-8.
- ŠTEFANOVIČ, Jozef a Jaroslav GREISINGER, 1985. *Psychologie: učebnice pro střední zdravotnické školy*. 2. vyd. Praha: Avicenum.
- ŠVAŘIČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TOMAN, Jiří, 1980. *Jak zdokonalovat sám sebe*. Praha: Svoboda. ISBN 25-119-80
- VACEK, Pavel a Eva ŠVARCOVÁ, 2007. Limity a možnosti výchovy charakteru v českých školách. In: Sborník příspěvků XV konference České asociace pedagogického výzkumu. České Budějovice: Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty JU. ISBN 978-80-7040-987-9
- VANĚK, David. 2011. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy* [online]. Brno, 2011 [cit. 2023-06-10]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ifolm/David_Vanek_disertace.pdf. Disertační práce. Masarykova univerzita, Katedra psychologie.
- VODÁČKOVÁ, Daniela, 2007. *Krizová intervence*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-342-0
- VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA, 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-943-7
- Výchova ke ctnostem* [online]. © 2018 [cit. 2023-06-13]. Dostupné z: <https://vychovakectnostem.cz/>
- ZORMANOVÁ, Lucie, 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: *Vztah citátu J. A. Komenského a prospívající společnosti*

Obrázek 2: *Ukázka Karty ctnosti od Hakové a Morávkové Řezbové*

Obrázek 3: *Ukázka karty Ctnosti od Coufala a Novotné*

Obrázek 4: *Metaforická představa procesu reflexe*

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: *Přehled realizovaných pozorování*

Tabulka 2: *Základní charakteristika učitelů*

Tabulka 3: *Pojetí tělesné výchovy vybraných učitelů*

Tabulka 4: *Průběh hodiny U2Č5*

Tabulka 5: *Odpovědi z dotazníku, U2Č5*

Tabulky uvedené v Příloze 4:

Tabulka 6a Průběh hodiny U1Č2

Tabulka 6b Odpovědi z dotazníku, U1Č2

Tabulka 7a Průběh hodiny U1Č3

Tabulka 7b Odpovědi z dotazníku, U1Č3

Tabulka 8a Průběh hodiny U1Č1

Tabulka 8b Odpovědi z dotazníku, U1Č1

Tabulka 9a Průběh hodiny U1Č2x

Tabulka 9b Odpovědi z dotazníku, U1Č2x

Tabulka 10a Průběh hodiny U1Č3x

Tabulka 10b Odpovědi z dotazníku, U1Č3x

Tabulka 11a Průběh hodiny U2Č5

Tabulka 11b Odpovědi z dotazníku, U2Č5

Tabulka 12a Průběh hodiny U2Č7

Tabulka 12b Odpovědi z dotazníku, U2Č7

Tabulka 13a Průběh hodiny U2Č9-10

Tabulka 13b Odpovědi z dotazníku, U2Č9-10

Tabulka 14a Průběh hodiny U3P1

Tabulka 14b Odpovědi z dotazníku, U3P1

Tabulka 15a Průběh hodiny U3P2

Tabulka 15b Odpovědi z dotazníku, U3P2

Tabulka 16a Průběh hodiny U3P4

Tabulka 16b Odpovědi z dotazníku, U3P4

Tabulka 17a Průběh hodiny U3P5-6

Tabulka 17b Odpovědi z dotazníku, U3P5-6

Tabulka 18a Průběh hodiny U3P1x

Tabulka 18b Odpovědi z dotazníku, U3P1x

Tabulka 18a Průběh hodiny U3P2x
Tabulka 19b Odpovědi z dotazníku, U3P2x
Tabulka 20a Průběh hodiny U3P4x
Tabulka 20b Odpovědi z dotazníku, U3P4x
Tabulka 21a Průběh hodiny U3P5-6x
Tabulka 21b Odpovědi z dotazníku, U3P5-6x
Tabulka 22a Průběh hodiny U4Ú1
Tabulka 22b Odpovědi z dotazníku, U4Ú1
Tabulka 23a Průběh hodiny U4Ú5
Tabulka 23b Odpovědi z dotazníku, U4Ú5
Tabulka 24a Průběh hodiny U4Ú5x
Tabulka 24b Odpovědi z dotazníku, U4Ú5x
Tabulka 25a Průběh hodiny U5P5
Tabulka 25b Odpovědi z dotazníku, U5P5
Tabulka 26a Průběh hodiny U5P6
Tabulka 26b Odpovědi z dotazníku, U5P6
Tabulka 27a Průběh hodiny U5P5x
Tabulka 27b Odpovědi z dotazníku, U5P5x
Tabulka 28a Průběh hodiny U5P6x
Tabulka 28b Odpovědi z dotazníku, U5P6x

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: *Ukázka Karty ctnosti od Hakové a Morávkové Řezbové*

Příloha 2: *Ukázka karty Ctnosti od Coufala a Novotné*

Příloha 3: *Dotazník – část 1, část 2 a část 3*

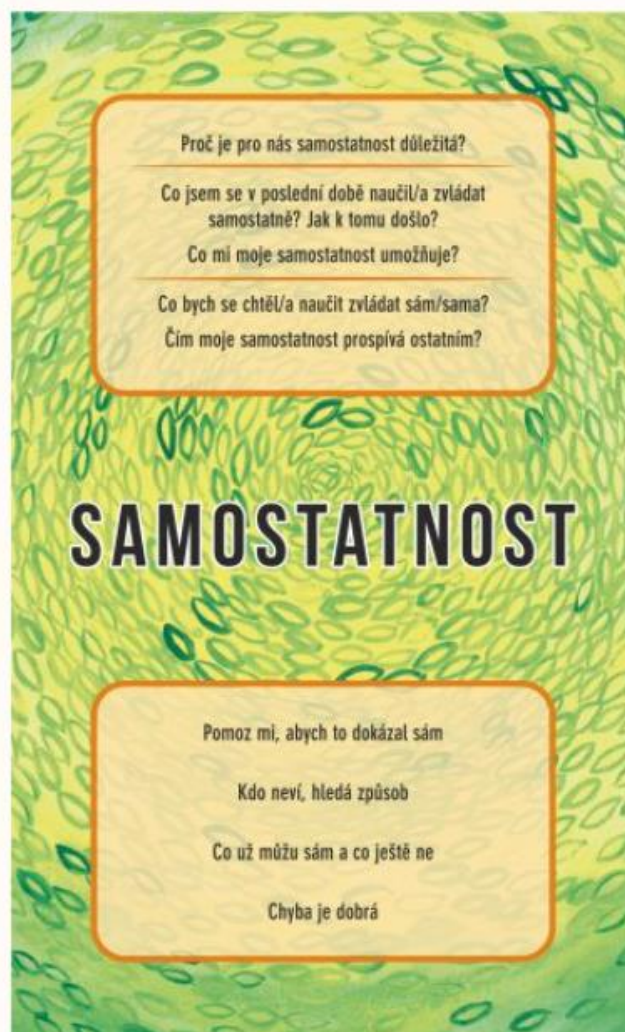
Příloha 4: *Průběh hodin*

Příloha 5: *Přepis rozhovorů – část: reflexe*



SAMOSTATNOST

UMĚNÍ POSTARAT SE SÁM O SEBE,
DOKÁZAT NĚCO SÁM





Příloha 3

Dotazník – část 1

OZNAČENÍ:

Pokuste se 1-3 větami vystihnout, co je dle Vašeho názoru úkolem tělesné výchovy. Jaký byste chtěl/a, aby měla tělesná výchova pro žáky význam?

.....

.....

.....

Dotazník – část 2

OZNAČENÍ:

Momentálně se cítím (vyberte jednu, nebo více možností):

unavený/á	odpočatý/á	pod tlakem	uvolněný/á	smutný/á
veselý/á	rozčilený/á	soustředěný/á	klidný/á	roztržitý/á
sebejistý/á	nejistý/á	spokojený/á	nespokojený/á	šťastný/á
nešťastný/á	znuděný/á	netrpělivý/á	apatický/á	naplněný/á
frustrovaný/á	respektovaný/á	optimistický/á	skeptický/á	zklamaný/á
brán/a na lehkou váhu	zoufalý/á	bezmocný/á	silný/á	vděčný/á
plný/á naděje	být motivovaný/á	odhodlaný/á	zvědavý/á	zmatený/á
plný/á energie	nadšený/á	jiné:	jiné:	jiné:

Dotazník – část 3

OZNAČENÍ:

Průběh hodiny mi připadal (vyberte jednu z možností, případně doplňte vlastními slovy):

Standardní, srovnatelný s jinými hodinami

X

Nestandardní, jelikož

V hodině jsem zaznamenal/a situaci/e, která/é by mohla/y rozvíjet oblast:

ČESTNOST, POCTIVOST, SPRAVEDLNOST:	Ano – Ne
DŮVĚRA:	Ano – Ne
JEDINEČNOST:	Ano – Ne
LASKAVOST, OCHOTA:	Ano – Ne
ODVAHA:	Ano – Ne
RESPEKT, OHLEDUPLNOST:	Ano – Ne
SAMOSTATNOST:	Ano – Ne
SEBEDŮVĚRA:	Ano – Ne
SEBEKÁZEŇ, TRPĚLIVOST:	Ano – Ne
TVOŘIVOST:	Ano – Ne
SILNÁ VŮLE, VYTRVALOST:	Ano – Ne
ZVÍDAVOST:	Ano – Ne
ZODPOVĚDNOST:	Ano – Ne

U každé z oblastí, u nichž jste odpověděl/a ano, se pokuste stručně popsat, o jakou situaci se jednalo.

Reagoval/a jste na ni? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?

Příloha 4 Průběh hodin

U1Č2: Škola B, učitel U1, hodina 1

Prostředí:	velká tělocvična
Počet žáků a žákyň:	12 dívek
Třída:	1.A (6. třída ZŠ)
Téma hodiny:	basketbal
Průběh hodiny byl dle učitele:	nestandardní, jelikož (žákyně) cítily přítomnost další osoby v hodině TV
Učitel se před hodinou cítil:	uvolněný, veselý, soustředěný, klidný, spokojený, šťastný, optimistický, odhodlaný, plný energie

Struktura, obsah hodiny:

1. spočítání žákyň, instrukce k rozběhání
2. rozběhání
3. cvičení ve dvojicích – na délku tělocvičny
4. rozdání míčů
5. trénink dvojtaktů individuálně
6. trénink střelby na koš ve dvou skupinách
7. hra – dva hrající týmy, jeden střídající
8. zastavení hry a její reflektování
9. hra – dva hrající týmy, jeden střídající
10. uklizení míčů

Tabulka 6a Průběh hodiny U1Č2

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
1. spočítání žákyň, instrukce k rozběhání	
Žákyně bez problému plnily instrukce U1, které dostaly na začátku hodiny. Podobně se soustředily na provádění činnosti v souladu s pokyny U1 i ve zbytku hodiny.	sebekázeň / absence samostatnosti a zodpovědnosti*
3. cvičení ve dvojicích – na délku tělocvičny	
Po pokynu U1 „posbíráme kloboučky“ šly dvě žákyně zmiňované udělat.	ochota
6. trénink střelby na koš ve dvou skupinách	
V části hodiny, kdy žákyně individuálně střílely na koš, nedošlo ani jednou k zastavení odskakujícího míče a jeho nahrání spolužačce.	absence laskavosti a ochoty

Tabulka 6a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
7. hra – dva hrající týmy, jeden střídající	
Během samotné hry řekla žákyně U1, že se bojí hrát proti jedné spolužačce. U1 na to reagoval větou: „Je agresivní.“ Následně se na stěžující si žákyni usmál a dále jí nevěnoval pozornost.	možná absence sebedůvěry a odvahy; věta U1 mohla být snahou o vyjádření pochopení; jiná reakce, například zjištění důvodů obav a co s tím lze dělat pomocí reflexe, skýtá možnost pro rozvoj výše zmíněných ctností
Během hry také došlo k opětovnému vysvětlení pravidel, jelikož žákyně chtěla po koši soupeře rozehrávat, i když nestála za čarou. To je proti pravidlům. U1 ji zastavil slovy: „Nemůžeš ještě hrát.“ Připomenul pravidla, načež žačka reagovala prohlášením, že pravidla předtím (v době jejich dřívějšího vysvětlování) neslyšela. Poté se vrátila za čaru a rozehrála. U1 již na její slova nereagoval.	možnost pro rozvoj zodpovědnosti; pomocí reflexe ohlednutí se za situaci a plán do budoucna: usměrnění své pozornosti v moment, kdy se vysvětlují pravidla a vnímání důležitosti znát je, v případě přeslechnutí, či neudržení pozornosti by se zodpovědnost mohla projevit například snahou doptat se učitele
9. hra – dva hrající týmy, jeden střídající	
Během hodiny došlo dvakrát k zasažení obličeje míčem. Ani v jednom případě se nejednalo o zásah, který by způsobil vážnější zranění a během několika málo sekund se pokračovalo v činnosti dále. Žádná z žákyň však na nezáměrně způsobený zásah nereagovala omluvou.	absence ohleduplnosti
Jedna z žákyň upozorňovala U1 na porušení pravidel a přerušovaný driblink. Na to U1 reagoval slovy: „Já vím, já to trochu povoluju.“	čestnost a poctivost; potřeba dalšího vysvětlení, proč je někdy vyžadováno důsledné dodržování pravidel hry a jindy ne
Poté, co dala soupeřka koš, jedna z žákyň koplá do míče. Žádná ze spolužaček z obou týmů na to nereagovala. U1 při průchodu kolem žákyně poměrně nenápadně klidným hlasem poznamenal, že do míče se nekope.	absence sebekázně; možnost navázání na tuto reakci a reflektování průběhu hry, co ji tak rozčílilo či jaké mají chování důsledky

* Zároveň se dá na mnohé z těchto situací pohlížet i tak, že používáním pokynů i v případech, kdy není direktivní řízení učitelem nezbytné, nedochází k možnému rozvoji samostatnosti a případně zodpovědnosti žákyň. Například odpovědnosti za vlastní učení, za svá rozhodnutí a samostatnosti při dosahování vytčených cílů. Sám U1 po jiné vyučovací hodině poznamenal,

že se snaží zavádět dle jeho slov „novinky“ a že zkoušel dávat žákům větší svobodu a možnost výběru, ale že se mu to neosvědčilo, jelikož toho prý nejsou schopni.

Tabulka 6b Odpovědi z dotazníku, U1Č2

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
respekt, ohleduplnost	„V TV probíhala hodina basketbalu, v níž nastaly situace (herního charakteru), ve kterých by se jednotlivé oblasti daly rozvíjet.“	Ano	„Reagoval ve smyslu vysvětlení a ukázky.“
Samostatnost			
Sebedůvěra			
sebekázeň, trpělivost			
Tvořivost			
silná vůle, vytrvalost			

U1Č3: Škola B, učitel U1, hodina 2

Prostředí: venku – malé fotbalové hřiště
 Počet žáků a žákyň: 13 chlapců
 Třída: 2.B (7. třída ZŠ)
 Téma hodiny: fotbal
 Průběh hodiny byl dle učitele: standardní, srovnatelný s jinými hodinami
 Učitel se před hodinou cítil: uvolněný, veselý, soustředěný, klidný, spokojený, šťastný, optimistický, odhodlaný, plný energie

Struktura, obsah hodiny:

1. vyzvednutí míčů, dresů
2. nahrávky ve dvojicích
3. rozdělení do dvou družstev
4. hra – fotbal
5. uklizení míčů, dresů

Tabulka 7a Průběh hodiny U1Č3

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
1. vyzvednutí míčů, dresů	
Žáci byli na začátku hodiny hodně živí. Bylo potřeba je často usměrňovat a opakovat, jaké jim U1 zadal pokyny.	absence sebekázně*; reflektování průběhu začátku hodiny (jak má vypadat, jaké jsou potřeby žáků a učitele, následná společná domluva, jak současné nastavení upravit, aby fungovalo lépe) by mohlo pomoci budoucímu rozvoji zmíněných ctností
2. nahrávky ve dvojicích	
Během cvičení s míčem tvořil U1 jednoho z dvojice. Instruoval žáka, jak lépe ovládat míč. Na žákovi byla vidět opakovaná snaha o nápodobu správného provedení.	je možné, že u žáka mohlo docházet k rozvoji trpělivosti a vytrvalosti
Žáci se dotazovali na lepší míče a od U1 dostali odpověď, že si je vzaly dívky. To komentoval jeden z žáků, že „holky nepoznají rozdíl“. Několik dalších žáků souhlasně přikyvovalo a přizvukovalo. Na komentář U1 nereagoval.	absence respektu (k odlišnostem); možnost reflektovat podstatu a vznik předsudků, skrze toto téma rozvoj respektu
Žák kopnul do míče velkou silou, takže strefil protější zeď budovy školy. Na svou trefu reagoval úsměvem místo omluvy. U1 tento moment pravděpodobně nezaznamenal. Žák se stále s úsměvem na tváři díval po svých spoluhráčích a poté došel pro míč.	absence ohleduplnosti a zodpovědnosti; reflexe důvodů a následků tohoto chování
4. hra – fotbal	
Během hry se žák po tečování bránil přiznání míče soupeřovi slovy: „Mě to netečlo!“ U1 reagoval: „Ale jo, jinak by to tam neletělo.“ Následně žák míč protihráči nechal.	čestnost a spravedlnost / pouze důvěra v učitele a jeho spravedlivost; reflexe na téma, jak by to vypadalo, kdyby tam učitel nebyl
Žák O. zastavil spolužáka, jenž se chystal střídat a řekl mu: „Ty ne, ty už jsi byl. On ještě nestřídal.“ A ukázal na jiného spolužáka, který šel poté na střídačku.	spravedlnost
Žák F. nechtěl jít do brány a tvrdil, že tam před chvílí byl. To rozporoval žák M. Na to žák F. řekl žákovi M, ať tam jde sám. Do této konverzace vstoupil žák O. s argumentem, že se musí vystřídat, jelikož jich není tolik. Načež žák F. opakoval, že v bráně byl. Žák O. mu odpověděl, že to neznamená, že nemůže jít znovu. Tento spor byl řešen v průběhu pokračující hry. Žák M., který do té doby rozhovor jen poslouchal, řekl směrem k ostatním žákům, ať už to neřeší a hrají.	spravedlnost (žák O.), absence čestnosti (žák F.); reflexe situace, kdy se nemohli domluvit, odhalení příčin a návrhy, jak podobné situace řešit v budoucnu

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Během střídání došlo k situaci, kdy se žák posmíval jinému a jeho odchod ze hřiště komentoval: „Běž si odpočinout od pětky z fyziky.“ Žák, jemuž toto bylo adresováno, se ohradil: „Dej mi s tím pokoj!“ U1 krátce na to reagoval a posmívajícímu se žákovi sdělil, že si to má nechat na ven a na někoho, komu to nevadí a že prý sám žák vidí, že to tomu druhému vadí.	absence respektu; učitel na situaci reagoval, možnost doplnění o reflektování toho, jak to vnímá žák se špatnou známkou, jak se asi cítí
Na hřišti se během hry ozvalo: „Nekopej to, když to neumíš!“. Výkřik zůstal bez reakce.	absence laskavosti; nevyužitá možnost rozvoje sebedůvěry či odvahy žáka, na kterého bylo pokřikováno; reflektování, jak takovouto informaci od svých spolužáků vnímá žák s míčem
U1 komentoval aktivitu žáka způsobem: „Ty se ho bojíš, to jde vidět. Do souboje nejdeš.“ Zůstalo jen u komentáře a dále se s možným strachem, či obavou žáka nepracovalo.	možná absence odvahy a sebedůvěry; možnost pomoci reflexe rozklíčovat, čeho se žák bojí
Jeden z brankářů, na něhož byla směřována přihrávka od spoluhráče, tzv. malá domů, chytil do ruky míč mimo brankoviště. Takový zákrok je proti pravidlům. Spolužák na něj vykřikl, že to nesmí chytit. U1 na to reagoval vysvětlením, že žák (brankář) L. může. Na to ihned reagoval souhlasně jiný z žáků: „Jo, L. je L.“	možný respekt; nabízí se reflexe situace, neboť není jasné, jak žák L. a ostatní situaci vnímají - zda se zde projevuje ohleduplnost a respekt k odlišné míře dovedností každého z nich, či se ostatní na žáka dívají shora a možná je tak narušována jeho sebedůvěra a důvěra v ostatní
Žák se sám přiznal, že se míče letícího do autu poslední dotknul on.	čestnost a poctivost

* Potřeba vybití se po dlouhém sezení ve škole, navíc v kombinaci s tím, že to jsou chlapci, může být v pořádku. Opakované usměrňování pak může být v rozporu s potřebou dát jim prostor.

Tabulka 7b Odpovědi z dotazníku, U1Č3

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	(neuvedeno)	Ano	„Slovně a příkladem.“
laskavost, ochota	„podání míče protihráči i spoluhráči“		
respekt, ohleduplnost	„směrem k protihráči a jeho dovednostem“		
sebekázeň, trpělivost	(neuvedeno)		

U1Č1: Škola B, učitel U1, hodina 3

Prostředí:	venku – atletický ovál, malé fotbalové hřiště
Počet žáků a žákyň:	14 chlapců
Třída:	3.A (8. třída ZŠ)
Téma hodiny:	běh, fotbal
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	uvolněný, veselý, klidný, spokojený, šťastný, optimistický, silný, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. rozběhání
2. atletická abeceda
3. běh – dvě kolečka (celkem cca 400 m), první skupina
4. běh – druhá skupina
5. vyzvednutí míčů, dresů
6. rozdělení do družstev
7. hra – fotbal
8. uklízení míčů, dresů

Tabulka 8a Průběh hodiny U1Č1

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
1. rozběhání	
Žáci byli na běh rozděleni do dvou skupin. Když běžela druhá, žáci z první slovně podporovali spolužáky. Zaznívalo: „Pojď, pojd', pojd'. Makej! Ukaž, co v tobě je!“ Posledního žáka podpořil U1: „Pojď, ještě kousek.“ Na to ho začali dva žáci podporovat tleskáním a jiný se přidal k učiteli a také zakřičel „pojd'“.	podpora sebedůvěry, možný rozvoj vytrvalosti a silné vůle; reflektování obtížnosti běhu, co prožívali; to je užitečné pro lepší vzájemné pochopení a vcítění se nejen pro žáky samotné, ale i pro učitele
5. vyzvednutí míčů, dresů	
Na fotbalovém hřišti přinesl před začátkem hry střídajícímu žákovi jeho spolužák ramínko s dresy, které zbyly. Řekl směrem k němu: „Hej, dejte to sem, pověste to.“ Žák přiskočil a s úsměvem na tváři se toho chopil. Spolužák mu za to poděkoval.	ochota a laskavost
7. hra – fotbal	
Při vyhazování autu šel žák Š. dál od místa, kde měl správně vyhazovat. Na to reagoval jeden ze spolužáků: „Kam až s tím jdeš? Nezkoušej, Š.“ Žák Š. se bez jakékoliv poznámky vrátil o kousek zpět a hodil míč do hřiště.	čestnost a poctivost
Během hry se žák dotkl míče rukou. U1 to zaznamenal a písnul. Žák na to hned reagoval omluvou „sorry“ adresovanou svému týmu.	ohleduplnost
Poté, co žák B. nestrefil branku, si vyslechl komentář od střídajícího spolužáka: „B., ty jsi lopata! To jsi měl dát!“ B. se bránil: „Tak běž hrát!“	absence laskavosti a respektu; reflexe, jak to na spolužáka působí, když ho někdo nazve lopatou
8. uklízení míčů, dresů	
Při uklízení dresů po skončení hodiny žák poprosil druhého: „Dáš to tam? Dík.“ A dresy mu podal. Druhý žák je převzal a také mu poděkoval.	laskavost a ochota

Tabulka 8b Odpovědi z dotazníku, U1Č1

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„při hře fotbal je nutné dodržovat pravidla fair-play“	Ano	„Připomenutím, že přiznání chyby nebo porušení pravidel je dobré pro rozvoj poctivosti.“

U1Č2x: Škola B, učitel U1, hodina 4

Prostředí:	venku – atletický ovál, vnitřní víceúčelové hřiště
Počet žáků a žákyň:	15 dívek
Třída:	1.A (6. třída ZŠ)
Téma hodiny:	běh, házená
Časový odstup od 1. pozorování:	4 týdny
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	uvolněný, veselý, klidný, spokojený, šťastný, optimistický, silný, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. rozběhání
2. běh – jedno kolečko (celkem cca 200 m), první skupina
3. běh – druhá skupina
4. chůze – jedno kolečko, všichni
5. běh – jedno kolečko (celkem cca 200 m), první skupina
6. běh – druhá skupina
7. chůze – jedno kolečko, všichni
8. přihrávky s házenkářskými míči ve dvojicích na místě
9. cvičení ve dvojicích – přihrávka a střela na branku
10. svolání žákyň, dotazování se učitelem

Tabulka 9a Průběh hodiny U1Č2x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. běh – jedno kolečko (celkem cca 200 m), první skupina	
Při běhu U1 slovně podporoval žákyni: „E., pojd!“ K němu se přidala další žákyně a pomocí slovníku svých vrstevníků spolužačku také povzbuzovala: „E., try hard! Pojd.“ U1 nakonec žákyně pochválil a sdělil jim, že se mu líbilo, jak na konci ještě zrychlily.	podpora sebedůvěry, možný rozvoj vytrvalosti a silné vůle; pochvala a zpětná vazba od U1
3. běh – druhá skupina	
Po doběhu se jedné žákyni udělalo nevolno. U1 to nahlásila spolužačka, která s ní byla jako její podpora. Obě si šly na chvíli sednout na lavičku a poté pomalou chůzí chodily dokola na dráze.	laskavost a ochota

Tabulka 9a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
8. přihrávky s házenkářskými míči ve dvojicích na místě	
Žákyně si ve dvojicích přihrávaly s házenkářským míčem. Několikrát se stalo, že přihrávka byla nepřesná a žákyně se za to té druhé z dvojice omluvila.	ohleduplnost
Jiná žákyně prohlásila, že se „toho bojí“ a snažila se míči spíše vyhýbat, než aby jej chytila.	možná absence odvahy a sebedůvěry; jejich rozvoj pomocí reflexe a odhalení příčin, proč se bojí
Jedna z nepřesných přihrávek skončila v bráně, u níž si dívky házely. Poté si přihrávaly dál. Žákyně komentovala přesně mířenou přihrávku: „Hele, já se trefila, jsem dobrá.“ Druhá na to: „A já jsem dala gól.“ Na to první odpověděla: „Tak to seš nejlepší.“	sebedůvěra, laskavost
9. cvičení ve dvojicích – přihrávka a střela na branku	
U1 požádal o ukázkou střelby na branku. Žačka ji přestřelila a míč přeletěl až na druhé hřiště. Nejprve pro něj nešla a vzala si jiný míč ze sítě, která ležela poblíž. Nakonec ale i s novým míčem doběhla pro svůj původní míč.	sebekázeň, zodpovědnost; možná reflexe například na závěr hodiny - nahlédnutí do procesu rozhodování žákyně a podpora upevnění žádoucího chování i jako možná inspirace pro ostatní
Míč po střele na branku zůstal v síti a nebylo snadné ho vyndat. Snažily se o to společnými silami tři žákyně. Nakonec se podařilo díky šikovnosti jedné z nich míč uvolnit.	tvořivost, trpělivost

Tabulka 9b Odpovědi z dotazníku, U1Č2x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
respekt, ohleduplnost	„jednalo se o situaci, kdy se jedné dívce udělalo zle a druhá reagovala, že poskytne podporu“	Ano	„Udělal jsem informace, aby se situace zvládla co nejlépe.“
samostatnost	„při cvičení házené“		„Svoláním skupiny a vysvětlením, jak je třeba fungovat, když je učitel u druhé skupiny a první nevidí.“

U1Č3x: Škola B, učitel U1, hodina 5

Prostředí: malá tělocvična

Počet žáků a žákyň: 7 chlapců (a 1 necvičící, zbytek na matematické soutěži)

Třída: 2.B (7. třída ZŠ)

Téma hodiny: gymnastika

Časový odstup od 1. pozorování: 4 týdny

Průběh hodiny byl dle učitele: nestandardní, jelikož chyběla polovina třídy a hodina byla klidnější, děti více spolupracovaly

Učitel se před hodinou cítil: uvolněný, veselý, klidný, spokojený, šťastný, optimistický, silný, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. rozběhání s povely
2. příprava nářadí (trampolína, žíněny, duchny)
3. cvičení s využitím trampolíny
4. příprava švédské bedny na přeskok
5. přeskok bedny s využitím trampolíny
6. uklizení nářadí
7. příprava laviček opřených o žebřiny
8. cvičení jedné dvojice žáků na lavičkách – přitahy
9. uklizení laviček
10. hra – modifikace fotbalu – místo branek dvě žíněny
11. uklizení žíněnek

Tabulka 10a Průběh hodiny U1Č3x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. příprava nářadí (trampolína, žíněny, duchny)	
Po rozběhání začali žáci připravovat duchny podle pokynu U1. Jeden žák ještě sám pokračoval v protahování nohou.	možná sebekázeň, samostatnost
Jiný žák se sám ujal toho, že odveze pingpongový stůl stranou.	ochota, samostatnost

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Necvičí žák O. oznámil, že bude komentátor. Vyjadřoval se například k tomu, že „měli radši hrát fotbálek“ místo skákání na trampolíně. Pak si povzdechl, že chce taky „skákat do dálky“, myšleno na trampolíně. Nebo říkal cvičícím, že „určitě teďka budou skákat placáka“. Na to nikdo nereagoval, tak začal pokřikovat: „Hej, někdo. Placáka.“ U1 hned dodal: „Ne, žádný placáky.“ V polovině hodiny, kdy O. i nadále vše komentoval a mluvil, i když U1 něco vysvětloval, ho U1 důrazně vyzval, aby už mlčel.	absence ohleduplnosti, absence sebekázně, jedinečnost (možný původní dobrý úmysl být komentátorem); důrazné vyznání učitele nebylo doplněno vysvětlením, proč to může rušit
3. cvičení s využitím trampolíny	
U1 pochválil žáka H., kterému se po předchozích ne moc zdařilých pokusech povedlo skočit požadovaný prvek. Jeho spolužák A., který se jevil jako dobrý skokan a možná i gymnasta, mu řekl: „Jsi to udělal líp jak já!“	podpora sebedůvěry, laskavost
4. příprava švédské bedny na přeskok	
Při přenášení části švédské bedny dva žáci sami od sebe srovnali zbylé části, které se posunuly a mohly tak překážet.	samostatnost
Po umístění bedny se U1 zeptal, zda z toho má někdo strach a nabídl, že výšku bedny mohou případně snížit.	možná přítomnost / absence odvahy a sebedůvěry; prostor pro reflektování případných obav
5. přeskok bedny s využitím trampolíny	
U1 nabádal žáka A., aby neskákal tak vysoko a „přečetl výšku“ překážky. Žák A. sice souhlasil, ale také dodal, že „je to učili jinak“. U1 na to reagoval oznámením, že mu pak žák A. řekne, co ho učí, protože nesouhlasil. Následně mu to žák A. popsal a U1 mu vysvětlil, že to, co teď dělají je něco jiného, než je asi zvyklý dělat. Žák A. přikývl.	respekt (projevený U5 i žákem)
U1 dal žákům nabídku zkusit si těžší prvek, když se jich zeptal, kdo si troufne do přemetu.	možná přítomnost / absence odvahy a sebedůvěry; možná snaha jejich rozvoj nabídnutím obtížnějšího prvku
6. uklízení nářadí	
Když byla trampolína odklizená stranou, žák řekl těm, kteří ji uklízeli: „Hej, vy ste úplně blbý. Ty trampolíny měly být tady!“ U1 ho však ujistil, že je to „v pohodě“ a ať jsou klidně tam.	absence laskavosti a respektu; reflektování, jak v tom žákům je, když od někoho slyší, že jsou „úplně blbý“, zda je nutné se tak vyjadřovat

Tabulka 10a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
8. cvičení jedné dvojice žáků na lavičkách – přitahy	
Dva žáci, kteří zrovna nebyli zaměstnáni cvičením, si vzali volnou žíněnku. Jeden se snažil toho druhého, který na ní ležel, tlačit před sebou. V ponožkách mu to ale klouzalo. Snažili se tedy vymyslet způsob, jak to udělat, aby to šlo. Zkoušeli se například přidržovat lavičky nebo kladiny a šoupat žíněnku po obvodu místnosti. U1 žákům věnoval chvíli pozornosti a bavil se s nimi o tom, co dělají. Poté se věnoval jiným žákům.	tvořivost, zvědavost
10. hra – modifikace fotbalu – místo branek dvě žíněnky	
U1 zasáhl jako rozhodčí ve chvíli, kdy žák A. zahrál na zemi míč dle jeho slov „asi čtyřikrát rukou“. Žák nic nenamítal, sám se však již po prvním kontaktu ruky s míčem nepřiznal.	absence čestnosti a poctivosti (nebo jen možné nepochopení pravidel, které by odkryla reflexe žákova chování)
Potom, co žák uklouzl a upadl, se ho jiný ptal, jestli je to „dobrá“.	ohleduplnost
Během přerušené hry chtěl žák v bráně vystřídat. Žíněnka za ním, která sloužila jako oblast, kterou mají žáci trefovat místo brány, spadla. Postavil ji a odběhl. Žák, který se s ním měnil, ho upozornil, že to opět spadlo. Vzápětí dodal, že to ale nevadí a sebral ji sám.	trpělivost, laskavost a ochota

Tabulka 10b Odpovědi z dotazníku, U1Č3x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
důvěra	„Vzhledem k náplni výuky (skoky na trampolíně) děti překonávaly své hranice v podobě zvládnutí náročných cvičebních prvků. Tam se projevily výše označení situace.“	Ano	„Reagoval jsem formou rozhovoru, připomenutí a vysvětlení techniky provedení + ukázkou.“
jedinečnost			
odvaha			
sebedůvěra			
silná vůle, vytrvalost			

U2Č5: Škola B, učitel U2, hodina 1

Prostředí:	malá tělocvična
Počet žáků a žákyň:	11 dívek (a 2 necvičící)
Třída:	6.A (2. ročník SŠ)
Téma hodiny:	kolektivní hry
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	veselý, spokojený, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

14. zadání pravidel
15. vybíjená
16. pozastavení, čas pro změnu strategie týmů
17. pokračování vybíjené
18. zadání pravidel následující hry
19. baba s míči
20. nošení žíněnek a příprava na hru
21. vysvětlení pravidel
22. hra – házená ve třech týmech, strefení žíněnkou místo branky
23. pozastavení, čas pro změnu strategie hry
24. pokračování hry – házené
25. uklizení žíněnek
26. bodové vyhodnocení, strategie týmů

Tabulka 11a Průběh hodiny U2Č5

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. vybíjená	
V úvodní zahřívací aktivitě, kdy bylo cílem vybit ostatní, došlo ke sporné situaci. Nebylo jasné, zda je jedna z žákyň vybitá. U2 vyřešila situaci jasným prohlášením, že vybitá je. Žákyně proti verdiktu nic nenamítaly a opět pokračovaly ve hře.	důvěra v učitele a jeho spravedlivost*
3. pozastavení, čas pro změnu strategie týmů	
Po chvíli U2 zastavila hru a snažila se podpořit úspěšnost skupinky vybíjejících tým, že sama navrhla lepší taktiku a rozdala pokyny.	možná snaha U2 o podporu sebedůvěry; při menší angažovanosti U2 mohl být podporován rozvoj samostatnosti a tvořivosti žákyň při vymýšlení nové strategie

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
6. baba s míči	
Následovala tradiční hra na honěnou ozvláštněná o využití míčů tím způsobem, že kdo drží míč, nemůže být chycen chytačem. Hra využívala především ohleduplnosti žákyň držících míč, důvěry těch bez míče, případně tvořivosti chytačů při vymyšlení efektivního způsobu, jak někoho chytit. V průběhu hry se jednotlivé kvality u žákyň projevovaly.	ohleduplnost, důvěra, tvořivost, vhodnost reflektování a zvědomování projevených ctností
9. hra – házená ve třech týmech, střežení žíněnky místo branky	
V další průpravné hře byly pověřeny necvičící žákyně zápisem bodů. V průběhu se začaly bavit o tom, jestli některá z nich přesně ví, jaký je bodový stav. Tento fakt nebyl pravděpodobně U2 zaznamenán. Dívky situaci vyřešily tak, že skóre odhadly.	absence spravedlnosti (možný strach z přiznání chyby), absence zodpovědnosti (učinit správný zápis, být pozorný); reflexe jako nástroj, jak zjistit, proč se rozhodly situaci vyřešit právě takto, v jejím průběhu by mohly žákyně přijít i na jiná řešení situace: zastavit hru, zeptat se hráčů, případně se omluvit za nechtěnou chybu a s ostatními se domluvit na řešení.
Při fyzickém střetu dvou žákyň zazněla omluva „sorry“. Chvilí nato se po nechtěném úderu míčem do nosu žákyně ujišťovala o aktuálním stavu spolužačky: „Dobrý?“.	ohleduplnost
U2 reagovala oznámením „Bez faulů!“ na zvolání jedné z žákyň: „Držela mi ruku!“. Faulující žákyně na U2 nijak znatelně nereagovala a hra pokračovala dále.	absence čestnosti
10. pozastavení, čas pro změnu strategie hry	
Hra byla v průběhu pozastavena a žákyním byl dán prostor pro domluvu a zlepšení herní taktiky, tentokrát bez řízení U2. Na konci hodiny se U2 snažila s žákyněmi reflektovat průběh hry. Reflexe byla zaměřena na herní strategii, což dokládá úvodní otázka: „Jakou jste měly taktiku?“ Takto se zeptala všech tří týmů, přičemž každý z nich odpověděl jednoslovně, že žádnou. Dále tedy pokračovala dotazem: „Co byste změnily?“ Žákyně reagovaly nápady, jak změnit okolní podmínky (změna branek, povolené vzdálenosti od brankoviště).	prostor pro rozvoj tvořivosti; přítomna reflexe hry (ne však zaměřená na rozvoj charakteru)

* Žákyně mohly důvěřovat U2 a tomu, že je její rozhodnutí správné a spravedlivé. Zároveň se ale mohlo stejně tak jednat o neochotu řešit spornou situaci, chuť pokračovat ve hře, tudíž i spokojenost, že byla rychle vyřešena a může se opět hrát. Pokud by U2 nechala nejprve samotné žákyně situaci vyřešit a v případě nutnosti jejich snahu o vyřešení moderovala, dala

by se situace využít pro rozvoj samostatnosti. Konkrétně osvojování si řešení konfliktních situací, aniž by nad žákyněmi stála mocná autorita, která vše rozhodne za ně. Dále by mohlo dojít i k rozvoji čestnosti a poctivosti v případě, že by vybitá žačka dotyk míče cítila, ale v první chvíli se nedokázala přiznat, načež by tak nakonec učinila. Nebo respektu při komunikaci s druhými, i když s danou osobou žákyně nesouhlasí, či tvořivosti ve smyslu vyřešit konsenzuálně situaci, přičemž není dané, jak přesně má ideální řešení vypadat.

Tabulka 11b Odpovědi z dotazníku, U2Č5

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„přiznání gólu“	Ano	„Pochvala.“
důvěra	„v rámci týmu“		
jedinečnost	„nápadité dotazy“		
odvaha	(neuvedeno)		
respekt, ohleduplnost			
samostatnost			
sebedůvěra			
tvořivost	„herní situace“		
silná vůle, vytrvalost	(neuvedeno)		
zvědavost	„řešení situací“		
zodpovědnost	„i když prohrávám, tak to nevzdávám“		

U2Č7: Škola B, učitel U2, hodina 2

Prostředí: velká tělocvična
 Počet žáků a žákyň: 10 dívek (několik odešlo s jinou vyučující ven)
 Třída: 5.B (1. ročník SŠ)
 Téma hodiny: kolektivní hry
 Průběh hodiny byl dle učitele: nestandardní, jelikož bylo málo dívek (nemoci)
 Učitel se před hodinou cítil: veselý, spokojený, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. rozdání míčů
2. spontánní házení na koš

3. instrukce ke cvičení ve dvojicích
4. cvičení ve dvojicích s míčem
5. vysvětlení pravidel tzv. deskované
6. pozastavení hry, strategie týmů
7. pokračování deskované
8. strategie týmů
9. uklizení míčů

Tabulka 12a Průběh hodiny U2Č7

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. spontánní házení na koš	
Žákyně dostaly na začátku hodiny volejbalové míče, se kterými začaly spontánně házet na basketbalový koš. U2 si této snahy všimla, přistoupila blíže ke střílejícím žákyním a snažila se je slovně podpořit.	možná tvořivost a zvědavost
Některé žákyně po příchodu do tělocvičny neverbálně vyjadřovaly náročnost testu z matematiky, který předchází vyučovací hodinu psaly. U2 vyjadřovala pochopení a reagovala na tento projev: „Takže jste úplně vyřízený.“	ohleduplnost (empatická reakce), možná podpora důvěry k U2 (že u ní mohou žákyně nalézt potřebné pochopení)
4. cvičení ve dvojicích s míčem	
Během cvičení ve dvojicích bylo úkolem trénovat přihrávky na místě. Jedna z žákyň se omluvila, když kvůli nepřesnému hodu musela její spolužačka dojít pro míč. Podobně dvakrát přihrála spolužačce míč, který se odkutálel mimo.	ohleduplnost, laskavost a ochota
Žákyně opakovaně přerušovala cvičení. Jednou to bylo s doprovodným komentářem: „Mně se z toho točí hlava. Jdu si sednout.“ A posadila se na lavičku. Po pár vteřinách se však opět zvedla, když na to U2 nijak nereagovala. Po chvíli zase tvrdila, že ji z daného cvičení bolí prsty. Z projevů bylo zjevné, že to, co žákyně říká, nemusí být nutně v souladu s jejím skutečným fyzickým stavem a nevypadá jako nevolnost, či zranění.	absence trpělivosti a vytrvalosti provádět některá cvičení; možná reflexe jako nástroj k nalezení příčin jejího chování
6. pozastavení hry, strategie týmů	
V průběhu následující hry byl U2 vytvořen prostor pro poradu členů v rámci týmů. Jeden tým se však téměř neradil. „Asi mají modří dobrou taktiku, když vyhrávají,“ zaznělo od U2. Nebylo však jisté, zda to tak jednotlivé žákyně opravdu vnímají.	prostor pro možnou podporu zvědavosti (například i pomocí reflexe); obsahem reflexe by mohla být snaha nalezení způsobů, jak by se to dalo udělat lépe, či úvaha, jak by to dopadlo, pokud by žákyně začaly hrát jinak

Tabulka 12b Odpovědi z dotazníku, U2Č7

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	(neuvedeno)	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
odvaha	„rády hrají nové hry“		
respekt, ohleduplnost	„hra bez úmyslných faulů“		
samostatnost	(neuvedeno)		
sebedůvěra			
tvořivost			
silná vůle, vytrvalost	„vždy“		
zvědavost	(neuvedeno)		
zodpovědnost	„snaží se týmu nezkazit hru“		

U2Č9-10: Škola B, učitel U2, hodina 3

Prostředí: velká tělocvična
 Počet žáků a žákyň: 12 dívek, 3 chlapci
 Třída: 2.A, 4.A (7. a 9. třída, doplněno o žáky z 8. třídy)
 * dvouhodinovka, dobrovolný předmět, namíchané třídy
 Téma hodiny: volejbal
 Průběh hodiny byl dle učitele: standardní, srovnatelný s jinými hodinami
 Učitel se před hodinou cítil: veselý, spokojený, naplněný, optimistický

Struktura, obsah hodiny:

1. zaznamenání docházky
2. rozdání míčů
3. instrukce ke cvičení ve dvojicích
4. cvičení ve dvojicích s míčem
5. natažení sítí
6. rozdělení na dvě poloviny podle dovedností žáků
7. nahrávky na síti
8. hra dvou skupin (každá na své polovině tělocvičny)
9. závěrečná promluva učitelky
10. úklid tělocvičny

Tabulka 13a Průběh hodiny U2Č9-10

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
4. cvičení ve dvojicích s míčem	
Žákyně si šla během cvičení ve dvojicích sednout na lavičku. Pravděpodobně byla trefena míčem. Spolužačka se šla ujistit, zda je v pořádku.	ohleduplnost
5. natažení síti	
Během přípravy síti se U2 zeptala žáků, kdo si troufne ji přivázat k basketbalovému koši. Tento úkon vyžadoval stoupnout si na švédskou bednu a v kombinaci s výškou některých žáků i natáhnout se a snažit se dosáhnout nahoru, tedy pracovat v nestabilní poloze.	sebedůvěra, možná přítomnost odvahy u některých žáků; reflexe jako možnost jak zjistit, zda žáci překonávali strach
7. nahrávky na síti	
Při nahrávkách na síti se žákyně omluvila spolužákovi za nepodařené odbití, které mu znemožnilo pokusit se o smeč.	ohleduplnost
Žák v rohu tělocvičny odbíjel míč nad sebe. Jiný žák, který běžel kolem, mu svým míčem vyrazil ten jeho a připltl se spolužákovi do cesty. Posměšně se ušklíbl a běžel dále.	absence ohleduplnosti; reflexe příčin a důsledků žákova chování
U2 upozornila po zasažení žáka míčem ostatní na to, ať smečují kamkoliv jinam, než kde stojí jejich spolužáci. Žák, který měl na svědomí právě předešlé zasažení spolužáka, se mu omluvil.	ohleduplnost
8. hra dvou skupin (každá na své polovině tělocvičny)	
U2 slovně podporovala žákyni na síti: „Zkoušej to. Já vím, že se bojíš.“	možná absence sebedůvěry a odvahy; podpora ze strany U2, lze doplnit o reflexi a zjištění důvodů případné nejistoty
Během hry nebylo jasné, zda se žákyně A. dotkla míče letícího do autu. U2 se jí proto zeptala, zda se dotkla. Ta ihned odpověděla, že ano. U2 jí za to poděkovala a směrem k ostatním žákům řekla: „A. se přiznala, že se dotkla.“	čestnost a poctivost
Žákyně nechala míč letící v její blízkosti dopadnout na zem. Skončil v hracím poli, což vyvolalo nespokojenost v jejím týmu. Žákyně to komentovala slovy: „Promiň, to vypadalo jako aut.“	ohleduplnost, zodpovědnost
Žákyně M. po nepovedené nahrávce prohlásila, že spolužačka A. „je blbá“ a smála se u toho. Z jejího tónu se dalo předpokládat, že to nebylo myšleno útočně ve vzteku, ale že je žákyně A. její kamarádka. U2 žákyni M. s vážným tónem a důrazem oslovila jménem a dala tak najevo svůj nesouhlas s tímto chováním.	absence respektu, absence laskavosti; reflektování toho, jak se spolužačka cítí, či někdo jiný může cítit, když něco podobného slyší

Tabulka 13a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Při dotyku sítě, autu a dalších situacích se žáci ve většině případů automaticky obraceli pohledem na U2 a čekali na její verdikt.	možná absence samostatnosti (přenechání vyhodnocení situace na učitele)
Žákyně po skončení hry velkou silou kopnula do míče. U2 ji důrazně napomenula, že „to bylo naposledy“ a vysvětlila žákyni možné důsledky jejího chování (například že může někoho zranit). Ta na to odpověděla, že „si to blbě vypočítala“.	absence sebekázně; snaha U2 o rozvoj ohleduplnosti a sebekázně; vysvětlení důsledků mohlo být nahrazeno návodnou otázkou (v rámci reflexe), aby žákyně sama přišla na to, co tím může způsobit
9. závěrečná promluva učitelky*	
Na pokyn U2 si všichni podali ruce.	respekt

* U2 na konci hodiny promluvila k sedícím žákům. Vyzdvihla, co se jí v hodině líbilo. Například, že skupina ve vzdálenější půlce tělocvičny dělala, co měla, nebo že si „hezky nahrávají“.

Tabulka 13b Odpovědi z dotazníku, U2Č9-10

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	(neuvedeno)	Ano.	„Dnes velká pochvala pro všechny, velké zlepšení pozornosti a snahy.“
důvěra	(neuvedeno)		
jedinečnost	„dnes 1. opravdu vydařená hodina“		
laskavost, ochota	„pomoc s přípravou a úklidem“		
respekt, ohleduplnost	„napříč mezitřídě“		
samostatnost	„již znají konkrétní cvičení“		
sebekázeň, trpělivost	(neuvedeno)		
silná vůle, vytrvalost	„opakované běhy“		
zodpovědnost	„snaha za tým“		

U3P1: Škola V, učitel U3, hodina 1

Prostředí:	velká tělocvična
Počet žáků a žákyň:	9 dívek, 11 chlapců (a 1 necvičící)
Třída:	7.A
Téma hodiny:	gymnastika
Průběh hodiny byl dle učitele:	nestandardní, jelikož bylo nové učivo, výuka po týdenní pauze (lyžařský kurz)
Učitel se před hodinou cítil:	odpočatý, nejistý, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (hlášení)
2. nošení žíněnek
3. hra na zahřátí – dotýkání se žíněnek
4. rozcvička
5. nácvik kotoulů, sudů na pásu žíněnek, cviky na lavičce
6. úklid žíněnek
7. závěrečná promluva k žákům

Tabulka 14a Průběh hodiny U3P1

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. nošení žíněnek	
Žáci a žákyně dostali na začátku hodiny pokyn k rozmístění žíněnek do prostoru. Ve dvojicích či trojicích je společnými silami donesli na určené místo. Bez jakéhokoliv strkání, či přetahování se o žíněнку.	ochota, možná sebekázeň
3. hra na zahřátí – dotýkání se žíněnek	
Při aktivitě, kdy bylo cílem každého jednotlivce dotknout se zadanou částí těla všech žíněnek během 10 vteřin, skupina tří chlapců doběhla pouze k jedné žíněnce. Lehla si na ni a čekala, než U3 napočítá do deseti. Tím zmenšovali prostor, kde se mohli zbylí spolužáci dotknout a překáželi jim. U žíněnk, kde leželi chlapci, se tvořila fronta. Žáci však směrem k nim nevznesli žádnou prosbu, aby se posunuli. Jen se dotkli, kde to šlo a běželi pryč. Zároveň žákům nikdo neřekl, že by se měli zvednout a běžet na další žíněнку. Žáci samotní nevyvinuli snahu vytvořit ostatním prostor.	absence ohleduplnosti, absence laskavosti; vše se odehrálo pod tlakem několikavteřinového limitu, proto se nelze divit tomu, jak žáci reagovali; přesto by mohlo být chování žáku reflektováno – učitel by jim zprostředkoval, co se dělo viděno jeho očima a následně by se mohli společně zamyslet, co šlo udělat jinak

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
5. nácvik kotoulů, sudů na pásu žíněnek, cviky na lavičce	
Během vlastní promluvy k žákům je musela U3 opakovaně vyzývat, aby přestali mluvit, když mluví ona.	absence ohleduplnosti, absence sebekázně
Při nácvikové řadě kotoulů s výskokem žačka provedla jen pár pokusů. V polovině pásu z žíněnek se zvedla a zbytek došla.	absence vytrvalosti, absence poctivosti; působilo to, že je pro ni toto cvičení náročné, mohla to proto předčasně vzdát; k rozkrytí pravých motivů by mohla pomoci reflexe
Žákovi s mohutnější tělesnou stavbou se z kotoulů obtížněji vstávalo. Vztyk řešil přetočením na jedno koleno a narovnáním se v opačném směru.	tvořivost, poctivost (místo rezignace)
Ve chvíli, kdy U3 zašla za roh, jeden z žáků odběhl z půlky koberce a nedokončil cvičení. Podobně pak přešel lavičku místo toho, aby ji v souladu s instrukcemi od U3 přeskákal. Podobný scénář nerespektování pokynů učitele se opakoval během hodiny několikrát.	absence poctivosti, absence sebekázně; reflexe jako možnost odhalení důvodů, proč k tomu dochází
Nedůsledné provádění cvičení se vyskytovalo i u jiných žáků, ať už to byla žákyně, která nedodělala sudy do konce, nebo jiný žák, který udělal pouze jediný kotoul. Zbylou část, tedy pás z žíněnek a dvě lavičky, prošel a přitom předváděl spolužákům různé pózy.	absence poctivosti, absence sebekázně; i zde reflexe jako možnost odhalení důvodů, proč k tomu dochází
Při provádění sudů jeden z žáků nahlas poznamenal: „Tady je důzdná.“ Reagoval tak na mezeru mezi žíněnkami, která vznikla v průběhu cvičení. Žíněnký však k sobě nesrazil a pokračoval ve cvičení dále. Udělaly to až spolužačky cvičící po něm.	absence (u žáka) / projev (u žákyň) laskavosti, ohleduplnosti; reflektování například toho, jak by cvičení vypadalo, kdyby všichni reagovali jako žák, či snaha dopátrat se důvodu, proč nic s žíněnkami sám neudělal
U3 promlouvala ke dvěma žákyním: „Nezašivejte se, já vím, že tam jste. Zrovna vás dvě nejde přehlédnout.“ Žačky reagovaly vysvětlením. Na to U3 odpověděla: „Ale přesto jste tam zůstaly!“ Důvod žákyň nebyl pro U3 dostatečný, aby ospravedlnil jejich nepřítomnost v hodině.	absence poctivosti
7. závěrečná promluva k žákům	
Na konci hodiny měla U3 promluvu směrem k žákům, kdy v rychlosti pár slovy vyzdvihla výkony jednotlivců a popsala, kdo s tím, dle jejich slov, „hnul“.	možná snaha o podporu sebedůvěry; otázka využití (sebe)reflexe namísto hodnocení a pochvaly

Tabulka 14b Odpovědi z dotazníku, U3P1

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„počty opakování, provedení“	Ano.	„Reakce – ukázka a vysvětlení chyb.“
důvěra	„v učitele a pomoc“		
laskavost, ochota	„při úklidu pomůcek“		
odvaha	„sám prováděl nové věci“		
respekt, ohleduplnost	„dodržování rozestupů“		
samostatnost	„samostatné provedení, sebehodnocení“		
sebedůvěra	„při provedení“		
sebekázeň, trpělivost	„dodržení úkolu“		
silná vůle, vytrvalost	„nevzdávat se po neúspěchu“		
zodpovědnost	„provedení počtu“		

U3P2: Škola V, učitel U3, hodina 2

Prostředí: velká tělocvična
 Počet žáků a žákyň: 6 dívek, 18 chlapců
 Třída: 7.B
 Téma hodiny: gymnastika
 Průběh hodiny byl dle učitele: nestandardní – nové dovednosti, nové téma, výuka po týdenní pauze (lyžařský kurz)
 Učitel se před hodinou cítil: odpočatý, nejistý, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (bez hlášení)
2. rozběhání
3. cvičení prováděná přes tělocvičnu (skoky, poskoky)

4. nošení žíněnek
5. nácvik kotoulů na pásu žíněnek, cviky na lavičce
6. zastavení činnosti, promluva k žákům
7. nácvik kotoulu vzad s dopomocí učitelky, cviky na lavičce
8. úklid žíněnek
9. závěrečná promluva k žákům

Tabulka 15a Průběh hodiny U3P2

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Po vpuštění žáků do tělocvičny musela U3 ihned napomenout jednoho z nich. V tělocvičně jedl, proto reagovala slovy: „Okamžitě vyhoď to jídlo! To si děláš srandu?!“	absence sebekázně
2. rozběhání	
Žák si při rozběhání vzal do ruky míč, který ležel u lavičky pravděpodobně zapomenutý z předchozí hodiny, a házel s ním o zed.	absence sebekázně
3. cvičení prováděná přes tělocvičnu (skoky, poskoky)	
Během rozcvičení při skákání snožmo někteří žáci spíše běželi. Někteří poskakovali střídavě, aby o to rychleji překonali vzdálenost tělocvičny. U3 oslovila jménem jednoho žáka a upozornila ho, aby nepodváděl. Při dalším cvičení jej opět oslovila jménem za stejným účelem.	absence čestnosti a poctivosti, absence vytrvalosti; reflexe jako možnost odhalení důvodu, proč žáci podvádí
Podobná situace se odehrávala i při dalším cvičení, kdy bylo zadáno skákat tzv. žabáky. Velké množství žáků mezi jednotlivými skoky opět popobíhalo. U3 šla dokonce v blízkosti jedné žákyně, aby dohlédla na to, že skáče. Pochválila ji slovy: „No vidíš, že je umíš.“ U3 poté dále nevěnovala této žákyni pozornost, ta se ohlédla a ve chvíli, kdy zjistila, že se U3 již nedívá, přestala opět žabáky dělat. Ohlížení se, zda je u svého podvádění někým viděna, se vyskytovalo i v následujících cvičeních. Navzdory tomu, že v některých případech viděna byla, pokud nepřišla od U3 výtky, své chování nezměnila.	absence čestnosti a poctivosti, absence vytrvalosti; i zde reflexe jako možnost odhalení důvodu, proč žáci podvádí
4. nošení žíněnek	
Žáci dostali instrukci, že mají donést ze zadní části tělocvičny žíněny. Žákyně jednoho spolužáka nesoucího žíněnku strčila, do jiné žíněnky kopla. Poté se otočila a zjišťovala, zda ji u toho někdo další viděl.	absence ohleduplnosti, absence laskavosti
Jiný žák šel sice také směrem k hromadě žíněnek, odkud byly odnášeny, místo pomoci s přemístěním se však o ně s ostatními přetahoval.	absence ohleduplnosti a sebekázně; v rámci vrstevnického škádlení je podobné chování v určité míře pochopitelné

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
5. nácvik kotoulů na pásu žíněnek, cviky na lavičce	
Nedodržování pokynů a snaha o ulehčení si cvičení se objevovala i v části, kdy měli žáci dělat kotouly na pásu ze žíněnek. Žákyně N. provedla několik kotoulů a poté místo nich začala dělat sudy. Po jejich dokončení se rozhlédla, zda byla viděla, že přestala kotouly dělat. Další žákyně také nedodělala cvičení a předčasně jej ukončila. Chůzí se vrátila zpět do zástupu čekajícího u pásu ze žíněnek.	absence čestnosti a poctivosti, absence vytrvalosti; reflexe jako možnost odhalení důvodů, proč k tomu dochází
Dva žáci do sebe narazili, když na žíněnkách v řadě za sebou prováděli kotouly. Poblíž této situace se nacházela U3. Jeden žák na srážku reagoval: „Ale když on tam stojí!“ Druhý tvrdil: „Ale paní učitelko, to on!“	absence ohleduplnosti, absence zodpovědnosti
6. zastavení činnosti, promluva k žákům	
U3 si svolala žáky a promluvila k nim: „Proč je potřeba, abychom všichni dělali to stejné a nedělali něco jiného?“ Žáci neodpověděli, proto pokračovala. „Je to stejné jako s volejbalem, házenou a tak dále. Proč jsem byla naštvaná, že jste dělali bejkárny místo cvičení?“ Krátká pauza pro zamyšlení se žáků. „A proč jsem naštvaná teď?“ Opět krátká pauza a pak pokračovala: „Ten zajíc (pojmenování pro cvik) vás zastaví. Když pak děláte kotouly za sebou, rozjede se vám to a narážíte do sebe. Já nevím, jestli je vám to příjemné, když do vás někdo narazí zezadu, když děláte kotoul.“ Krátká pauza. „Tak to nedělejte ostatním.“ Následovala promluva k jedné konkrétní žákyni: „Proč děláš stojky mimo? Vidíš tam žíněnku?“ Žákyně odpověděla, že „jo“, přestože se v místě, o kterém U3 mluvila, fyzicky žádná žíněnka nenacházela. „Jste už velký. Někde žíněnky jsou a někde ne. Jak vás mám nechat dělat stojky, když se nenaučíte zajíce?“ Na to reagovala žákyně: „To nevím, jak nás má tohle naučit stojku.“ U3 odpověděla: „Nebyla tu žádná otázka, tak to zkuste nekomentovat.“ Krátce na to, když byli žáci opět uvolněni ke cvičení, se za zády U3 jedna z dívek opět pokoušela mimo žíněnku o stojku. O něco později ji udělala druhá žačka. U3 ji poslala, aby si šla sednout s komentářem: „Někdo tě o něco prosí a ty to pak děláš znova? Myslíš si, že když jsi za zády, tak tě nevidím? Tak mi to vysvětli, proč to děláš?“ Odpovědí žákyně bylo pouze „nevím“. U3 na to reagovala: „Nevím. Prostě jsem hloupá a neumím dodržovat pravidla.“	poukázání učitelem na absenci sebekázně a ohleduplnosti, absence důvěry v učitele (pochyby o smysluplnosti cvičení); promluva k žákům jako možná snaha o reflexi

Tabulka 15a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Při nácvičku kotoulu se ostatní přihlížející žáci smáli, když to cvičícímu žákovi nešlo.	absence respektu, absence laskavosti; reflexe toho, jak se oni sami cítili v situaci, kdy se jim někdo smál
U3 komentovala vracení žíněnek na původní místo na konci hodiny: „Když si něco půjčím, vracím to ve stavu, v jakém jsem si to půjčila. Podívejte se, jak vypadají ty žíněny.“ Dále pokračovala v promluvě k žákům, které si předtím svolala a nechala usadit na lavičky: „Když se vás zeptám, co vám vadí, tak neumíte odpovědět.“ Jedna z žákyň polohlasně řekla: „Všechno.“ U3 přímo na tuto poznámku nereagovala, nicméně se směrem k žákyni vyjádřila: „Tak se potom nedivte, N., jaké jsou potom známky.“ Po krátké odmlce pokračovala: „Nebudu s váma hrát míčové hry, když kopete do míčů v síti. Líbí se vám, když si od někoho něco půjčíte a vrátí vám to zničený?“ Bez odpovědi. „Tak proč se k tomu tady tak chováte? Teď vám to projde, N., ale za dva roky už ne.“ Při druhém jmenovitém oslovení se již žákyně ohradila: „Co furt já? To je jenom N., N.! Proč za to nemůže třeba ...“, větu nedokončila, jelikož U3 reagovala: „Sáhněte si do svého svědomí.“	absence ohleduplnosti, absence ochoty (společně vyřešit problém)

Tabulka 15b Odpovědi z dotazníku, U3P2

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„při provedení úkolu“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
důvěra	„při cvičení ve dvojici“		
jedinečnost	„styl provedení“		
laskavost, ochota	„příprava, úklid nářadí“		
odvaha	„provedení kotoulu přes spolužáka“		
respekt, ohleduplnost	„v zástupech“		
samostatnost	„úklid, provedení“		

Tabulka 15b – pokračování

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
sebedůvěra	„provedení těžkých cvičení, kotoul přes spolužáka“	Ano.	„Náročnost si určujete sami.“
sebekázeň, trpělivost	„při dodržování pravidel a poslechu pokynů“		„Otázkou: Proč chceme, aby všichni dodržovali stejná pravidla?“
zodpovědnost	„Za svoje chování vůči ostatním“		„Nepodváděj a docvič celou řadu.“

U3P4: Škola V, učitel U3, hodina 3

Prostředí: velká tělocvična
 Počet žáků a žákyň: 10 dívek, 8 chlapců
 Třída: 6.B
 Téma hodiny: gymnastika
 Průběh hodiny byl dle učitele: nestandardní, jelikož byla polovina třídy na lyžařském výcviku
 Učitel se před hodinou cítil: unavený, uvolněný, klidný, silný

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (hlášení)
2. nošení žíněnek
3. hra na zahřátí – dotýkání se žíněnek
4. rozcvička
5. cvičení ve dvojicích na jedné žíněnce (různé variace kotoulů a průpravných cvičení)
6. úklid žíněnek
7. závěrečná promluva k žákům

Tabulka 16a Průběh hodiny U3P4

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. nošení žíněnek	
Při přemísťování žíněnek do prostoru se pouze ti žáci, kteří již některé donesli, vraceli pro další. Přestože celkový počet žáků byl dostatečný na to, aby nikdo nemusel jít dvakrát.	projev/absence ochoty; reflektování toho, zda si vůbec žáci všimli, že žíněнки nosí jen někteří spolužáci a jak by se to dalo dělat lépe, spravedlivěji
3. hra na zahřátí – dotýkání se žíněnek	
Při hře, kdy se žáci v limitu 10 sekund měli dotknout určenou částí těla všech žíněnek, jeden žák pravděpodobně z důvodu namáhavosti cvičení udělal místo sedu na několika žíněnkách jen klekl.	absence poctivosti; absence silné vůle a vytrvalosti; reflektování náročnosti cvičení pro žáka, společné hledání cesty, jak si stanovit přiměřené cíle, které by byly motivující
5. cvičení ve dvojicích na jedné žíněnce (různé variace kotoulů a průpravných cvičení)	
Při cvičení ve dvojicích se žák rozbíhal na kotoul. Spolužák mu dával před žíněнку nohu, aby mu překážela a znesnadnila, či dokonce zastavila provedení kotoulů. Poté, co si prohodili role, to druhý žák prvnímu oplácel a dělal mu to samé.	absence ohleduplnosti

Tabulka 16b Odpovědi z dotazníku, U3P4

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„dodržení pokynů a počtů opakování“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
důvěra	„cvičení ve dvojicích“		
jedinečnost	„styl provedení cviků“		
odvaha	„kotouly vpřed z výšky“		
respekt, ohleduplnost	„prostor k cvičení“		
samostatnost	„dodržování cvičení, kázně, rozestupů“		
sebedůvěra	„kotouly, pád přes hlavu“		

Tabulka 16b – pokračování

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
sebekázeň, trpělivost	„při poslechu pokynů“	Ano.	„Nevzdávej to, až k značce.“
silná vůle, vytrvalost	„při nezdaru v kotoulech“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
zodpovědnost	„dodržování pokynů“		

U3P5-6: Škola V, učitel U3, hodina 4

Prostředí:	velká tělocvična
Počet žáků a žákyň:	11 dívek, 8 chlapců
Třída:	6.A, 6.C (dvouhodinovka)
Téma hodiny:	kruhový provoz
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	unavený, uvolněný, klidný, silný

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (bez hlášení)
2. nošení žíněnek
3. hra na zahřátí – dotýkání se žíněnek
4. rozcvička
5. cvičení na lavičce a cestou zpět podél lavičky
6. přeskoky molitanových překážek
7. cvičení ve dvojicích na žíněnkách
8. úklid žíněnek
9. protažení
10. závěrečná promluva k žákům

Tabulka 17a Průběh hodiny U3P5-6

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
5. cvičení na lavičce a cestou zpět podél lavičky	
Žákyně rychle přeběhla tělocvičnu na druhou stranu, než aby dělala tzv. nůžky a čertíka. Podobně dvě jiné žačky cvičení předčasně ukončily ve chvíli, kdy zjistily, že je přestala U3 sledovat.	absence poctivosti; možná absence trpělivosti; reflexe jako snaha o odkrytí, co je podstatou problému
Žačka sedící na lavičce se ptala: „Kdy už to skončí?“	absence vytrvalosti
Někteří žáci dál sami pečlivě nacvičovali zadané úkony, přestože U3 věnovala pozornost někomu jinému.	poctivost, samostatnost, možná sebekázeň
6. přeskoky molitanových překážek	
Žáci přeskakovali dvě překážky. U jedné stála U3, u druhé přeskakovali sami. U některých se objevoval strach a opatrnost, takže překážku, kde nebyla U3, spíše přešli, než přeskočili. Jedna žačka oslovila U3, zda by stála i u druhé překážky, když se ji bude snažit přeskočit a pomohla jí.	absence / přítomnost odvahy a sebedůvěry; reflektování například, zda se báli při přeskocích, jak se to případně měnilo s dalšími pokusy, co by jim pomohlo se nebát
7. cvičení ve dvojicích na žíněnkách	
Při kotoulu na lavičce jedna žačka dvěma dalším pomohla a poskytla jim dopomoc při provádění kotoulu. Nebyla k tomu navedena pokyny od U3, byla to její iniciativa.	samostatnost (pomáhající žákyně), laskavost a ochota
9. protažení	
Žák s nadváhou se snažil provést všechna cvičení. Nenechal se odradit ani ve chvíli, kdy mu jeden cvik kvůli jeho tělesné konstituci nešel provést.	poctivost, sebekázeň, silná vůle a vytrvalost; reflexe jako možnost nahlédnutí žákovi do hlavy, s čím bojuje, jaké jsou jeho strategie, jak nesnáze překonávat a další – informace, které mohou v budoucnu pomoci učitelům žáka motivovat, podpořit
Naopak žačka, které kvůli zkráceným svalům nešlo se při protahování dostat do potřebné krajní polohy, okamžitě rezignovala a přestala cvičit.	absence silné vůle a vytrvalosti, možná absence sebedůvěry; reflexe pro odkrytí důvodů rezignace
10. závěrečná promluva k žákům	
Na závěr U3 pochválila ty, kteří zvládli kotoul na lavičce a pochvalu doplnila otázkou: „To nebylo tak těžké, ne?“ Někdo z žáků odpověděl, že „ne“.	snaha o rozvoj sebedůvěry

Tabulka 17b Odpovědi z dotazníku, U3P5-6

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„při rozcvičení – kdo nestihl, trest“	Ano.	„Já to vidím, podvádíš sebe – až k čáře.“
důvěra	„učiteli, že ho chytí“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
laskavost, ochota	„tvoření dvojic, pomoc s úklidem“		
odvaha	„přeskok, kotoul na lavičce“	Ano.	„Neboj, pomůžu Ti.“
respekt, ohleduplnost	„dodržení rozestupů, podpora“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
samostatnost	„kruhová cvičení“		
sebedůvěra	„lavička, pády, nové cviky“		
sebekázeň, trpělivost	„vsuvky vysvětlivek“	Ano.	„Vydrž, až to dopovím a dovysvětlím.“
tvořivost	„navazování prvků (čertík + kotoul)“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
silná vůle, vytrvalost	„přeskok – dát ruce dál, další pokusy“	Ano.	„Zkus to ještě jednou (dítě samo chce).“
zvědavost	„Můžu zkusit přeskočit hvězdou?“	Ano.	„Zkus to raději jiným způsobem stranou.“
zodpovědnost	„dodržení rozestupů“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)

U3P1x: Škola V, učitel U3, hodina 5

Prostředí:	velká tělocvična
Počet žáků a žákyň:	8 dívek (a 1 necvičící), 12 chlapců
Třída:	7.A
Téma hodiny:	gymnastika
Časový odstup od 1. pozorování:	2 týdny
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	odpočatý, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (hlášení)
2. seznámení s náplní hodiny – popis gymnastického nářadí
3. hra na zahřátí – pandemie (modifikovaná hra na honěnou)
4. rozcvička
5. popis stanovišť
6. v intervalech cvičení skupinově na stanovištích a nářadí (kruhy, koza, lavičky, žebřiny, lano, hrazda, molitanové překážky)
7. protažení
8. závěrečná promluva k žákům

Tabulka 18a Průběh hodiny U3P1x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
3. hra na zahřátí – pandemie (modifikovaná hra na honěnou)	
Žák O. měl při zahřívací hře v úvodu hodiny chytat ostatní a pohybovat se přitom jako opice. V jeho podání to vypadalo tak, že vřeštil a běhal po dvou. U3 ho zastavila, vysvětlila mu i názorně předvedla, že se má přitom pohybovat po čtyřech. Žák její pokyn ignoroval, chytal dál jen v mírném předklonu a pohyboval se po dvou.	absence poctivosti, absence trpělivosti a vytrvalosti; reflektování žákova chování: Proč ignoroval pokyny U3? Hůř by se mu chytalo? Je to důležitější než respektování pravidel a férovosti vůči ostatním žákům?
U3 si během této aktivity všimla dvou žáků, kteří se snažili vyhnout chycení tím, že vylezli na žebřiny. Řekla jim, ať slezou, načež jí odpověděli, že je to chytrost. Ona jim oponovala, že to není chytrost, ale obcházení pravidel.	tvořivost / absence poctivosti; reflektování k čemu jsou pravidla (zachování funkčnosti hry, bezpečnost) či téma rozlišení, kdy se jedná o tvořivost („chytrost“) a kdy je to pouhé obcházení pravidel
5. popis stanovišť	
U3 si svolala děti a vysvětlovala jim, co budou v které části tělocvičny dělat. Během toho se žáci nezdráhali vše nahlas komentovat, což při zhoršené akustice v tělocvičně nutilo U3 je překřikovat. U3 si pravděpodobně toho, jak situace vypadá, byla sama vědoma a instrukce zakončila konstatováním: „Jsem zvědavá, kdo to pochopil“.	absence ohleduplnosti; reflexe jako možnost jak společně dojít k odpovědi, proč je dobré respektovat, že mluví jen jeden

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
6. v intervalech cvičení skupinově na stanovištích a náradí (kruhy, koza, lavičky, žebřiny, lano, hrazda, molitanové překážky)	
Žačka se při prvním pokusu o přeskok přes kozu (tělocvičné náradí) zastavila. Neodrazila se, jen naznačila snahu o překonání kozy a následně ji obešla. V příštích pokusech se nesnažila o přeskok již vůbec a kozu jen obcházela. O dopomoc U3 a záchranu si neřekla.	absence odvahy, možná absence sebedůvěry a vytrvalosti; reflektování příčiny jejího strachu a nalezení možností, jak jí pomoci ho překonat
Žák O. na lavičce zapřené o žebřiny, po které měl vylézt pomocí přidržování se lana, udělal jen dva kroky. Poté mrštil lanem o lavičku, otočil se a odešel. Lano tak spadlo a žák, který byl další na řadě, pro něj musel jít a zvednout si ho.	absence vytrvalosti, absence sebekázně, absence ohleduplnosti
Oproti tomu jiní dva žáci si lano podali. Stejně tak později i dvě dívky.	ohleduplnost, laskavost
Při přeskoku kozy žák upadl. Žákyně, která ze strachu kozu jen obcházela, se hned ujišťovala o jeho stavu: „Ježiš, jsi v pohodě?“ Žák odpověděl, že „jo“, dodělal následující cvičení a sedl si na lavičku. Chvilí si sahal na koleno, do něhož se pravděpodobně při pádu udeřil, ale již po pár vteřinách vstal a šel se zařadit do fronty na přeskok.	ohleduplnost, vytrvalost, odvaha; možnost využít žákovou projevenou vytrvalost a odvalu a vyzdvihnout ji například na konci hodiny v rámci reflexe, nebo i bez ní
U3 na začátku části hodiny, při níž žáci cvičili na různém náradí, vysvětlila, co mají provádět na kruzích. Také jim sdělila, že se na nich nesmí houpat. To jeden z žáků porušil, načež se za malou chvíli přidali další žáci. Jedna skupinka začala dělat to, že se jen krátce zhoupala a zhoupnutí použila jako součást rozběhu na přeskok. Žáci z jiné skupiny se houpali více a snažili se zhoupnout tak, aby doskočili až na překážku, k níž měli jinak podle instrukcí U3 dojít, či doběhnout.	tvořivost / absence sebekázně; reflektování toho, z jakého důvodu dává učitel žákům různé pokyny a proč je třeba je dodržovat, případně společně vymezit, kdy a kde je prostor pro jejich kreativitu
Žák s nadváhou se přidržoval lana a šel nejistým krokem po lavičce, která se mírně viklala. Zastavil se v půlce, podíval se po U3 a následně udělal ještě pár kroků. Zdálo se, že překonává strach.	odvaha, sebedůvěra; reflexe jako nástroj pro odhalení, zda opravdu překonával strach
Někteří žáci (zpozorován byl výskyt minimálně dvakrát) lavičku, kterou měli překonávat různými poskoky, jen přešli. Docházelo i k vynechávání části, kde měli provádět kotouly.	absence poctivosti; reflexe jako nástroj k odhalení příčin chování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Až na ojedinělé výskyty žáci skákali po bedýnkách namísto toho, aby je přeskakovali. V těchto případech nebylo možné určit, zda šlo o nedůsledné dodržování instrukcí, či jejich přeslechnutí (ať už nezáměrné, nebo způsobené vlastní nepozorností). Žáka O. však zastavila U3 a řekla mu, ať „šlape mimo“. Ten na pokyn opět nedbal a dál skákal, jak chtěl. Následně lavičku, kterou měl přeskákat, přešel. Na žebřiny, kde měl taktéž dále cvičit, ani nevylezl.	absence poctivosti; absence sebekázně
Žák podržel nakloněnou lavičku cvičící žákyni, aby se pod ní tolik nekývala. Ten samý žák později radil při odchodu jinému, kde má lavičku spolužačce držet, aby byla stabilnější.	laskavost a ochota, zodpovědnost (předání informací při odchodu, aby byli i ostatní žáci „jištěni“); nabízí se vyzdvižení projevené ctnosti například v rámci reflexe na konci hodiny
Žákovi O. se nepodařilo vyskočit na hrazdu. Pokusil se o to ještě jednou a nezdar komentoval: „Paní učitelko, mně to nejde.“ Odstoupil od hrazdy a o nic dalšího se pokoušel. Když se k hrazdě dostal později, nesnažil se na ni dostat a jen se zhoupnul pod ní a pokračoval dále.	absence vytrvalosti; snaha o odhalení důvodu, proč to tak rychle vzdává, např. v rámci reflexe
8. závěrečná promluva k žákům	
Na závěr hodiny U3 promlouvala k žákovi, který si předtím na hrazdu stoupl a pokoušel se ji sám bez jištění přejít: „Zkus se příště zeptat dřív, než budeš balancovat.“ Vyjádřila také nadšení z toho, že se zeptal, ale dotaz označila za poněkud opožděný.	komentář žakovy odvahy, samostatnosti, sebedůvěry, tvořivosti a zvědavosti / absence sebekázně (nedělat to na vlastní pěst bez svolení učitele), možná absence ohleduplnosti a zodpovědnosti (bezpečnost ostatních žáků)
Při odchodu žáků z tělocvičny se žákyně přišla U3 zeptat, zda nechce s něčím pomoci. U3 nechtěla, a tak žákyně odběhla zpět za ostatními.	laskavost a ochota

Tabulka 18b Odpovědi z dotazníku, U3P1x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„plnění úkolů“	Ano.	„Strach z nezvládnutí – pomůžu Ti, stojím tady, ty to zvládneš.“ „Mně to nejde – stoupni si tady a zkus to takhle, máš tu když tak pomocníka.“ „Chcete pomoci? – Ne, děkuji Ti.“
důvěra	„v sebe, učitele“		
jedinečnost	(neuvedeno)		
laskavost, ochota	„pomoc s přípravou“		
odvaha	„výmyk, sešin – neboj, držím tě“		
respekt, ohleduplnost	„fronty, zástupy – vyčkat, nepředbíhat“		
samostatnost	„cvičení na dráze 1,2“		
sebedůvěra	„že se udržím na lavičce“		
sebekázeň, trpělivost	„samostatná práce dráha 1+2“		
tvořivost	„kruhy – vlastní cvičení dle známých“		
silná vůle, vytrvalost	„nevzdávej to – výmyk: Já už to nedám!“		
zvědavost	„lavička + hrazda – co chceš, balanc – nezatrženo“		
zodpovědnost	„cvičí podle pokynů“		

U3P2x: Škola V, učitel U3, hodina 6

Prostředí:	velká tělocvična
Počet žáků a žákyň:	4 dívky (a 1 necvičící), 15 chlapců
Třída:	7.B (původně se hodina neměla konat)
Téma hodiny:	gymnastika
Časový odstup od 1. pozorování:	2 týdny
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	odpočatý, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup, výběr náplně hodiny (cvičení na stanovištích či přehazovaná)
2. rozběhání
3. popis stanovišť
4. v intervalech cvičení skupinově na stanovištích a nářadí (kruhy, koza, lavičky, žebřiny, lano, hrazda, molitanové překážky)
5. promluva k žákům
6. protažení

Tabulka 19a Průběh hodiny U3P2x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
4. v intervalech cvičení skupinově na stanovištích a nářadí (kruhy, koza, lavičky, žebřiny, lano, hrazda, molitanové překážky)	
Žák při cvičení na kruzích pomohl spolužačce přetočit se.	laskavost
Všichni žáci do jednoho skákali po překážkách, ne přes ně.	možná tvořivost / absence sebekázně; je možné, že jen neměli dostatečné instrukce; reflektováním situace by mohlo dojít k odhalení, co bylo pravým důvodem chování žáků
Při skocích z jedné překážky na druhou žák J. po odcvičení při cestě zpět odkopl poslední překážku. Stalo se tak těsně předtím, než na ni doskočila spolužačka. Ta spolužáka, během skoku, kdy zjistila, že překážka zmizela, oslovila vulgárním výrazem. Tuto situaci zaznamenala U3 a zapískala. Žákovi zvýšeným hlasem řekla: „Tak se posad! Přijde ti to normální, J.? Co kdyby jí to nevyšlo?“ Následně s ním šla směrem k místu, kde si měl sednout a cestou se ještě dále bavili. Nebylo však slyšet o čem. J. několik minut necvičil a následně se opět zapojil do výuky.	absence ohleduplnosti absence sebekázně, absence zodpovědnosti
Žák se houpal na kruzích místo toho, aby prováděl požadované cvičení. Následně z kruhů seskočil ve snaze se co nejvíc krát za letu otočit kolem své osy. Podobné pokusy probíhaly bez svolení U3 a bez její kontroly.	tvořivost / absence sebekázně; reflektování toho, z jakého důvodu dává učitel žákům různé pokyny a proč je třeba je dodržovat, případně společně vymezit, kdy a kde je prostor pro jejich kreativitu
Žák z další skupinky se vydal směrem k překážkám. Začal je dávat na sebe a předělávat tak dráhu. U3 to zpozorovala a zastavila ho rázným: „Ne!“ Pokračovala: „Zeptal ses někoho?“ Překážky pak uvedla do původního rozestavení.	tvořivost / absence ohleduplnosti; v rámci reflexe by bylo vhodné další rozebrání žákova rozhodnutí měnit dráhu - Domluvil se s ostatními? Co když je to pro

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
	někoho příliš obtížné? Je to bezpečné, když to dělají bez svolení učitele? Co je vlastně pravým důvodem, proč je takové svolení důležité?
Žák se snažil podpořit spolužačku, aby se pokusila o přeskok přes kozu. Zaznívalo od ní, že to v kalhotách, které má na sobě, „nedá“. Spolužák ji ujišťoval, že to není problém. Ukazoval na svoje kalhoty, které označoval za podobné, a povzbuzoval ji, že to s nimi „taky dá“.	laskavost
Žák stojící u hrazdy opakovaně oslovoval U3: „Paní učitelko. Paní učitelko. Trenér. Paní trenérko. Paní. Co tady máme dělat?“ Výraz „trenér“ volil pravděpodobně na základě toho, že U3 měla tričko s tímto nápisem na zádech. Žák nerespektoval, že se U3 v danou chvíli věnuje někomu jinému. Tón, jakým bylo oslovení „trenér“ vysloveno, zněl jízlivě.	absence respektu a ohleduplnosti, absence sebekázně a trpělivosti
Po skončení bloku, kde žáci cvičili na různém nářadí, si žák J., P. a M. vzali tenisák, který v tělocvičně našli a začali jím po sobě házet. Byla jasně patrná snaha strefit někoho z nich. Zároveň do každého hodu dávali velkou sílu a nebrali ohled na to, co by se mohlo stát, kdyby jej trefili například do obličeje. Před hodem se ohlíželi a kontrolovali, zda se na ně U3 dívá. U3 po chvíli zjistila, že si s tenisákem hází a vyzvala žáka P., aby ho uklidil. Ten, přestože s ním sám chvíli předtím hodil, se okamžitě bránil: „Ale to není můj. Já ho sem nezval.“	absence ohleduplnosti, absence sebekázně; absence zodpovědnosti
5. promluva k žákům	
U3 na konci hodiny promluvila ke třídě: „Já chápu, že jste hodinu mít neměli. Že jste měli jít do kina a byli naladěni na to, že hodinu nemáte. Nebo do divadla, to je jedno. Nechápu, proč když se cvičí a nejste tam sami...“ Do řeči jí skočil žák J.: „My jsme se dohodli.“ U3 nesouhlasně: „To jste se asi nedohodli, když jsi jí to podkopl těsně, než ti tam vletěla.“ Pokračovala dále v promluvě: „Do jistý míry to toleruju. Jsem nadšená, že vymyslíte své věci. Na druhou stranu jsem zklamaná, když přijdete na hrazdu a neumíte ani sešín.“ Do řeči jí skočil jiný žák: „Paní učitelko, kolik je?“ Učitelka to ignorovala a vysvětlovala dále: „Nemáte sahat na cizí věci. Furt jsou to stejné jména – E., J.“ Žák J. reagoval: „Co jsem udělal?“ U3 se tázala jiného žáka na to, co právě říkala. Ten neodpověděl. V návaznosti na tuto skutečnost konstatovala, že si „to tady říká pro sebe a pak to nefunguje další hodinu.“ Snažila se žákům vysvětlit své požadavky: „Nechci, abys sahal na věci, který tvý nejsou a když neřeknu, že si je máš vzít. Já asi půjdu kolem tvýho	apel U3 na ohleduplnost a sebekázeň žáků; v rámci reflexe by bylo potřeba nechat k odpovědím dojít samotné žáky a neodpovídat ihned za ně.

Tabulka 19a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
stolu a řeknu: Jé, to jsem tady našla!“ Nakonec zmínila: „Kdybyste vnímali aspoň jednu minutu, tak můžeme cvičit o něco dýl.“	
6. protažení	
Následovalo protažení, během něhož někdo dopředu odhodil pantofli žačky N. U3 na další projev nekázně reagovala: „Mě by zajímalo, kdy si budete opravovat ty známky, když se pořád v hodině chováte jak zvířátka. Ta jedna známka nevypadá u některých dobře. Vid', N.?“ Žákyně N. přerušila cvičení a sedla si na lavičku se slovy: „Proč zase já?“	absence sebekázně

Tabulka 19b Odpovědi z dotazníku, U3P2x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„dodržení pokynů“	Ano.	(bez odpovědi)
důvěra	„ano, mohla by, hrazda, ale děti podváděly a dělaly, že se bojí“		„Podpora – neboj, chytím Tě.“
jedinečnost	„v provedení cviků“		(bez odpovědi)
laskavost, ochota	„mohla by, při pomoci spolužáků, pomoci uklidit, ale třída nechtěla, nevyužívala“		„Monolog v závěru hodiny: Proč předbíháte a přesouváte věci, na kterých cvičí i ostatní?“
odvaha	„mohla by, 2 žáci šli mimo komfortní zónu - sešín z hrazdy“		(bez odpovědi)
respekt, ohleduplnost	„cvičení v zástupech, stejná dráha“		
samostatnost	„dodržování pravidel, úkolů“		
sebedůvěra	„ručkování na hrazdě“		
sebekázeň, trpělivost	„nepředbíhat v řadě, zkusit to i po nezdaru (hrazda)“		„Monolog v závěru hodiny: Proč si všímáte věcí, které teď nemáte dělat?“

Tabulka 19b – pokračování

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
tvořivost	„vlastní vymyšlení cviků – lavičky“		(bez odpovědi)
silná vůle, vytrvalost	„opakovat dráhy“		
zvědavost	„vyzkoušet hrazdu (někteří poprvé)“		
zodpovědnost	„za své chování“		„Monolog v závěru hodiny: Někteří to obcházeli, dělali hlouposti za mémi zády a nové cviky, na hrazdě nebyli ani jednou; u V. který šel 1x dráhu do protisměru a kopl spolužáka – V. máš oči? Tak je musíš používat. Nepočítej s tím, že se vyhnou druhí, ale reaguj na situaci ty.“

U3P4x: Škola V, učitel U3, hodina 7

Prostředí: velká tělocvična

Počet žáků a žákyň: 7 dívek (a 1 necvičící), 8 chlapců

Třída: 6.B

Téma hodiny: gymnastika

Časový odstup od 1. pozorování: 2 týdny

Průběh hodiny byl dle učitele: standardní (poznámka učitele: „Každopádně byli hodně rozptýlení, nevím, neznám důvod.)

Učitel se před hodinou cítil: odpočatý, zklamaný

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup
2. mrazík
3. rozcvičení
4. přerušení cvičení a usazení všech na lavičku, promluva

5. přenesení laviček do prostoru
6. rozdělení do dvou zástupů u laviček
7. cvičení na lavičkách, zpět podél laviček
8. uklizení laviček
9. závěrečná promluva k žákům

Tabulka 20a Průběh hodiny U3P4x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
3. rozcvičení	
Při rozcvičení nedokázali být žáci plně koncentrovaní jen na provádění cviků. U3 směřem k jednomu neposednému žákovi: „H., připadáš si zajímavější?“ Žák odpověděl, že ne. U3 mu řekla, ať toho tedy nechá.	absence sebekázně
4. přerušení cvičení a usazení všech na lavičku, promluva	
Nesoustředěnost žáků se dále stupňovala. U3 zapískala na znamení, že mají ukončit svou činnost a poslala všechny posadit se na lavičku. U3: „Je to lepší, když budeme sedět na lavičce? Nevím, co se to s váma dneska děje. Nevím, takový vás neznám. Takovýhle nechci mít děti.“ Čekala, až se žáci zklidní. Ti se místo toho smáli a všímali si věcí kolem. „H., je to tvoje lano?“ Bez odpovědi žáka H. „Tak proč na něj saháš?“ Dále se vyjádřila směrem ke skupince žáků: „Kluci, vidíte, jak otravujete ostatní, když se snažíte být vtipný?“ Jeden z nich na to reagoval: „Ono samo, ono to nejde ovládat, ta pusa.“ U3 to okomentovala: „Tak to je blbý i v jiných předmětech, když sama mluví, když nechceš.“ U3 dokončila promluvu k žákům a instruovala je, co mají dělat poté.	absence sebekázně, absence ohleduplnosti
6. rozdělení do dvou zástupů u laviček	
Při rozřazování se do tří týmů, které si měly stoupnout do řady, každý za jednu lavičku, se v prostřední skupině chlapců začali tři z nich strkat. Žák zaregistroval, že jich je v týmu moc a pronesl: „Hoši, někdo by měl jít tam.“ U3 se snažila tuto situaci taktéž vyřešit: „Tak někdo vás spočítejte, kolik vás je.“ Mezitím začali žáci sami řešit, kdo má odejít. Jeden z žáků se toho chopil, vybral spolužáka a poslal ho na jednu stranu. Podobně chtěl poslat na opačnou stranu dalšího žáka, ten to ale odmítl. Začali se přetlačovat. Žák, který se nechtěl zařadit do jiné skupiny, se opakovaně vracel na původní místo. U3 do této situace zasáhla a poslala pryč žáka, který začal svévolně situaci přebytku žáků ve skupině řešit. Ptal se, co udělal, načež dostal odpověď: „Nic jsi neudělal, ale uvidíme, jestli to bude fungovat, jo?“	absence respektu, absence ochoty; reflexe jako ohlédnutí se za žakovým řešením a vysvětlení, v čem viděl učitel problém, případně společné řešení, jak podruhé reagovat lépe

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
7. cvičení na lavičkách, zpět podél laviček	
U3 zaregistrovala nedůslednost žáka P., který nedodržoval její pokyny: „P., proč končíš v polovině a zpátky jdeš po nohách?“ Žák odpověděl, že neví. „Já právě taky ne, proto se ptám. Tam jdeme celou lavičku a zpátky žabáky,“ vysvětlila mu a pokračovala v popisu dalšího cvičení.	absence poctivosti ; reflexe jako snaha o rozklíčování, proč žák cvičené předčasně ukončuje, pokud jen neví, co má dělat, nasměrovat jej otázkou: Co budeš dělat příště, když nebudeš vědět?
Žákyně B. se během nácviku doptala U3 na to, jak provádět poskok, tzv. čertíka.	zvědavost
Nadále se objevovala snaha cvičení si ulehčit. Například když žačka, nedělala dané cviky ani tam, ani cestou zpět. Žák, který byl na řadě po ní, cvičení také neudělal, jak bylo požadováno. Jen úsek prošel v dřepu a kontroloval, zda ho u toho nikdo nevidí.	absence poctivosti; i zde by mohla reflexe přinést odpovědi, proč si žáci cvičení ulehčují
U3 u jedné ze tří skupin přetočila lavičku, aby mohla ukázat, o co se na ní mají žáci pokoušet. Jedna žákyně z první skupiny a dvě z druhé skupiny ihned a bez vyzvání po vzoru učitelky otočily zbylé lavičky.	samostatnost, ochota
V rámci cvičení, kdy se měli žáci pokusit na lavičce vyměnit a přejít ji z jednoho konce na druhý, aniž by se kdokoliv z nich dotkl země, jedna žačka spadla. Jiná se hned ujíšťovala, že je v pořádku otázkou: „Dobrý?“	ohleduplnost
Poté, co někteří tuto výzvu splnili, začala skupina děvčat vymýšlet jiné varianty. Například se ta, která lavičku přecházela, snažila překročit dvě spolužačky místo jedné. Toho si všimla i U3 a ocenila to: „Hezky B., dvě najednou.“	tvořivost
Žákyně B. si dávala záležet, aby se při sedu nedotkla země. Pohybovala se velmi pomalu, opatrně, působila hodně soustředěně.	poctivost, trpělivost
8. uklizení laviček	
Uklizení laviček proběhlo bez problému. Po pokynu, ať každý uklidí tu svou, přenesly trojice žáků z každé skupiny ihned a bez strkání lavičku na své místo.	ochota, možná sebekázeň
9. závěrečná promluva k žákům	
U3 se na závěr hodiny vyjádřila k situaci, která se během hodiny objevila: „Taky nevím, proč do sebe musíte furt bouchat. Měl jsi spočítat, kolik vás je. Každý se nejdřív starejte o sebe, a pak až o ostatní.“	apelování na ohleduplnost, sebekázeň; reflektování průběhu situace a důvodů, proč se tak dělo, nalezení vhodnějšího řešení do budoucna

Tabulka 20b Odpovědi z dotazníku, U3P4x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„provedení opakování“	Ano.	(bez odpovědi)
důvěra	„při rovnováze a výměně ve dvojici“		
jedinečnost	„provedení, styl“		
laskavost, ochota	„nechte si rozestupy“		
odvaha	„kotoul na lavičce“		
respekt, ohleduplnost	„rozestupy na lavičce, obcházení, rychlost provedení“		
sebedůvěra	„při rovnováze na vlastních nohách“		„Kotoul na lavičce – To nezvládnu – Pojd', já Ti pomůžu, nemá se co stát.“
sebekázeň, trpělivost	„při vysvětlování a prodlevách“		„Otázkami – sebekázeň – proč mluvíš, když si vysvětlujeme? Vyčlenění žáka – na 5 minut sednout při strkání – sebekontrola, nevlídnost“
tvorivost	„obraty a obcházení na lavičce“		(bez odpovědi)
silná vůle, vytrvalost	„zkusit to znovu i po pádu“		
zodpovědnost	„za své chování, při dodržení pokynů, při obcházení a kontrole lavičky“		

U3P5-6x: Škola V, učitel U3, hodina 8

Prostředí: velká tělocvična
 Počet žáků a žákyň: 12 dívek, 5 chlapců
 Třída: 6.C, 6.A (dvouhodinovka)
 Téma hodiny: gymnastika
 Časový odstup od 1. pozorování: 2 týdny
 Průběh hodiny byl dle učitele: standardní (poznámka učitele: „ale chováním neodpovídalo“)
 Učitel se před hodinou cítil: odpočatý, zklamaný

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup
2. hra „policajti a zarážky“ na zahřátí (modifikovaná hra na honěnou, po čarách)
3. rozcvičení vedené jednou z žákyň
4. nošení žíněnek
5. cvičení na stanovištích (šplh na laně, šplh na tyči, prvky na pásu ze žíněnek, přeskoky na žebřinách)
6. přerušení cvičení a usazení všech na zem, promluva
7. pokračování ve cvičení na stanovištích
8. přerušení cvičení a usazení všech na lavičky a zem, promluva
9. předvádění šplhu na tyči jednotlivci
10. úklid žíněnek a tyčí
11. hra – rozpojování žáků a tahání je z kruhu ven
12. leh na zádech a dýchání do břicha, závěrečná promluva k žákům
13. protažení

Tabulka 21a Průběh hodiny U3P5-6x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
1. nástup	
Při vysvětlování pravidel hry na rozběhání nabádala U3 žáky, aby místo mluvení poslouchali: „Teď u toho nepovídej. Na konci bude prostor pro otázky.“ Žáci se i poté dál mezi sebou bavili, proto U3 svou prosbu připomenula posunkem a přiložením prstu na ústa. Poté se již žáci zklidnili.	nejdříve absence, poté výskyt ohleduplnosti a sebekázně; reflexe jako pozdější ohlédnutí se za tím, jak vypadala situace na začátku a jak později, poukázání na pozitivní důsledky ztišení se a přenos této zkušenosti například v podobě pravidla do budoucna

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
3. rozcvičení vedené jednou z žákyň	
Rozcvičku vedla jedna z žákyň, ostatní cvičili podle ní. Nikdo její předcvičování nesabotoval.	samostatnost (předcvičující žákyně), sebekázeň
4. nošení žíněnek	
U3 informovala žáky o tom, že mají v zadní části tělocvičny připravit dlouhý pás žíněnek. Žákovi O. řekla, ať pomůže ostatním se žíněnkami a pak jde k ní. O. místo toho začal do jedné žíněnky, kterou přinesli spolužáci, boxovat. U3 mu proto řekla: „Sedni si a sed! Řekla jsem ti, ať přineseš žíněnku. Kolik jsi jich přinesl? O. sedící na lavičce odpověděl: „Nula.“	absence ochoty, absence sebekázně; reflexe jako nástroj pro odhalení důvodu žákova chování
5. cvičení na stanovištích (šplh na laně, šplh na tyči, prvky na pásu ze žíněnek, přeskoky na žebřinách)	
Na pásu ze žíněnek žáci nejprve začali kotouly. Poté některé žákyně zkoušely stojky a jeden žák se ne příliš úspěšně snažil sám o přemet. Nebylo jasné, zda to bez dohledu U3, která se věnovala žákům na jiném stanovišti, mají povoleno. Spolužačka M. žákovi radila, co dělat, aby se mu přemet povedl. Následné dva rondáty ocenila po jejich provedení U3 pochvalou: „Hezky, V.! Hezky, M.!“	laskavost a ochota, vytrvalost
Žákyně hlídala, jestli se žíněnky od sebe vlivem cvičení nerozjíždí. Přisouvala je zpět k sobě, aby ti, kteří cvičili po ní, neměli mezi žíněnkami mezeru. Jiná žákyně toto také hlídala a spolužákovi, který právě docvičil, řekla, ať je přisune.	ochota a ohleduplnost, možná zodpovědnost; nabízí se vyzdvížení projevené ctnosti například v rámci reflexe na konci hodiny
Žák R. visící na laně volal na U3, aby upoutal její pozornost a ukázal jí, kam vylezl. Ta se na něj podívala a zvedla palec nahoru. Podobně volal žák R. na U3 před tím, než se rozeběhl na přemet.	sebedůvěra, možná přítomnost odvahy; reflexe toho, co žák prožívá, působí to, že jde o něco důležitého, když se tím potřebuje vždy pochlubit U3
U pásu žíněnek se jedna žákyně sama ujala role té, které dělala druhým dopomoc.	laskavost a ochota, samostatnost a možná sebedůvěra (pomáhající žákyně), možná zodpovědnost
Žáci v jednu chvíli začali přesouvat žíněnku od žebřin a připojovat ji ke konci pásu. U3 s tím nesouhlasila: „Komu jsem dovolila přendat tu žíněnku od těch žebřin?“ Žák vysvětloval: „Ale vždyť tam nikdo nebyl.“ Na to se U3 zeptala: „To znamená, že si tady budu brát co chci? To se divím, že jste si ještě nesundali kruhy.“ Později se k tomu vrátila a žákům vysvětlovala, že „když to učitel někam dá, tak to má nějaký důvod“	absence ohleduplnosti, možná přítomnost tvořivosti; reflektování toho, z jakého důvodu dává učitel žákům různé pokyny a proč je třeba je dodržovat, případně společně vymezit, kdy a kde je prostor pro jejich kreativitu

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
6. přerušení cvičení a usazení všech na zem, promluva	
U3 nechala žáky, aby si posedali na zem či žíněnky. Vyjádřila se k tomu, jak mají zacházet s lany. Reagovala tak na situaci, kdy si je žáci místo toho, aby po nich šplhali, omotávali kolem pasu nebo na nich dělali uzly. „Nejsou ani tvoje ani moje. Já tam ty uzly taky nedělám,“ vysvětlila U3. Žák se zeptal: „A když si je koupím?“ „Tak si je kup a pak přijď,“ odpověděla mu na to U3.	apelování na sebekázeň
Během promluvy k celé třídě se mezi třemi žáky začaly objevovat náznaky probíhajícího konfliktu. Nejdříve seděli na žíněnce žáci dva. Jeden z nich, žák A., byl otočený k žákovi T. zády. Nebylo rozumět tomu, co si říkají. Žák A. na spolužáka T. reagoval tak, že vždy jen něco krátce dodal a otočil se zpět. Po chvíli si k žákovi T. přisedl žák L. Ten něco spolužákovi A. před sebou říkal. Pak se spolu s žákem T. smáli. Žák L. se podíval kolem sebe, zda ho někdo sleduje a když si myslel, že ne, kopl před ním sedícího žáka A. do zad. Nato celá třída vstala a pokračovala ve cvičení. Trojice žáků se spolu dál bavila. Žák A. se nijak nedržel stranou. Žák T. udeřil žáka A. otevřenou dlaní do oblasti hýždí. Ten se bránil útočnou otázkou a použitím hanlivého pojmenování pro osobu homosexuální orientace.	absence respektu a ohleduplnosti, absence sebekázně
7. pokračování ve cvičení na stanovištích	
Projevy agrese, byť doprovázené úsměvem žáka, se objevily i v situaci, kdy se jeden žák rozběhl a kopl spolužáka.	absence respektu a ohleduplnosti, absence sebekázně
Žák stojící v blízkosti U3 ji slovy: „Paní učitelko, oni tam bojují,“ upozorňoval na tři kluky, kteří se na žíněnce strkali a zároveň tak bránili ve cvičení ostatním.	absence ohleduplnosti, absence sebekázně
8. přerušení cvičení a usazení všech na lavičky a zem, promluva	
Po šplhání nechala U3 děti opět posadit. „F., mrzí mě, že se na vás nemůžu spolehnout, F. s O. To se nechcete posouvat někam vejš? Umět něco víc než v první třídě, kde byste to taky zvládli? Proč přestáváte cvičit, když písknu?“ Na otázku nikdo neodpověděl, ani přímo oslovení dva žáci. U3 proto přišla sama s odpovědí: „Když jsi doma sám, je to v pohodě. Pokud je nás dvacet, brzdíte dvacet lidí.“ Dále pokračovala výtkou směřovanou k jednomu konkrétnímu žákovi: „Nemůžeš předběhnout všechny. Proto tam máš ty zbylé věci, aby ses zabavil. To je sobecký. Jenom já, já, já. Vždycky, když se na tebe podívám, předbíháš celou řadu, kterou si holky vystojí.“ Žák odpověděl prostým „ano“. „Aspoň, že to přiznáš. Hlavně, že když tě ve frontě na oběd pošlu na konec, tak se radši rozbereš a jdeš domů,“ pokračovala U3.	apelování na ohleduplnost

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
„Nerozbrečím,“ oponoval žák. Jiný na to: „Jo, jo, rozbrečel ses.“ U3 poté rozhovor stočila k instrukcím týkajících se dalšího cvičení.	
9. předvádění šplhu na tyči jednotlivci	
Žáci měli jednotlivě přistoupit k tyči a vyšplhat co nejvýš. Žákyně B. si stěžovala, že jí to klouže a že „to nedá“, přičemž se o šplhání pokusila dvakrát a pak odešla. Další žákyně to zkoušela o trochu déle, ale také po nezdaru odcházela se slovy: „To klouže! Extrémně to klouže.“ U3 k tomu později dodala, že „je lehký hledat důvody a na něco se vymlouvat“ a že „je těžší jít a zkoušet to“.	snaha o podpoření silné vůle a vytrvalosti
10. úklid žíněnek a tyčí	
Při odnášení žíněnek řekla žákyně spolužákovi, který během hodiny mnohé ze svých spolužáků provokoval, aby si vzal jinou žíněnku, ne tu její. Vzal tedy dvě jiné a pohledem zjišťoval, zda někdo jeho snahu zaznamenal. Mezitím jiný žák taktéž odnášel dvě žíněnky najednou, ale jeho čin se obešel bez kontroly, zda ho někdo vidí.	respekt, ochota ; reflexe důležitosti dobrého úmyslu na příkladu odnášení žíněnek aneb když dva dělají totéž, není to totéž
Žákyně se u hromady žíněnek otočila směrem k U3 a zeptala se: „Paní učitelko, máme srovnat i ty?“ U3 ale byla daleko, a tak ji nejspíš neslyšela. Doběhla proto až k ní a zeptala se znovu, zda mají uklidit i další žíněnky.	ochota, trpělivost, ohleduplnost; při absenci zmíněných ctností by mohla žákyně místo doběhnutí za U3 a zopakování dotazu na úklid resignovat, nebo křičet na U3 přes celou tělocvičnu
Čtyři žákyně se snažily zasunout ke straně tělocvičny tyče na šplh. Vzájemně si pomáhaly, když to některé z nich nešlo. Jedna pomoc rázně odmítla, když spolužačka řekla: „Můžeš mi do toho přestat sahat?“ Tato prosba byla respektována a tyče uklizeny. U3 se obrátila směrem k žákům: „Kluci, to vás to nemrzí, že to dělaly holky?“ Žák A. něco odpověděl. Nebylo rozumět, co přesně, ale podle reakce U3 „já jsem se neptala na něco jiného, já se ptala na to, jestli tě to nemrzí“ nebyl obsah sdělení k tématu. Jejich následná odpověď byla „ne“. „Ne? Dobře,“ zakončila dialog U3.	respekt a ohleduplnost (u žákyň); absence laskavosti a ochoty (u žáků)
12. leh na zádech a dýchání do břicha, závěrečná promluva k žákům	
Po hře, kde bylo cílem rozdělit na břiše ležící spolužáky, kteří se drželi za ruce, využila U3 zklidňující cvičení. Vyjádřila se k tomu, co se během hry dělo. Žákům, kteří leželi na zádech a měli se soustředit na dýchání do břicha, sdělila, že nechce, aby jí odpovídali. Že chce, aby se zamyslel každý v hlavě sám. „Je zapotřebí, abych se na někoho naštvála a hodila jeho kolenem o zem? Je nutný, abych do někoho kopala, sekala mu do předloktí, aby se pustil? Bylo to v téhle hře za potřebí?“ Ptala se žáků a popisovala chování některých z nich.	apelování na ohleduplnost; snaha o sebereflexi žáků pomocí otázek poukazujících na jejich chování

Tabulka 21b Odpovědi z dotazníku, U3P5-6x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„dodržení opakování“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
důvěra	„při rozestupech, cvičení a chování druhých“		
laskavost, ochota	„úklid, pomoc spolužákům - šplh“	Ano.	„Proč holkám nepomohou?“
odvaha	„výška u šplhu“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
respekt, ohleduplnost	„čekání v zástupu, nepředbíhání“	Ano.	„ohleduplnost - přesouvání žíněnký – někdo na ní cvičí.“ „respekt - nedržte se tak, nesundávejte si boty, nepředbíhejte se.“
samostatnost	„doplňková cvičení – mimo hlavní náplň“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
sebedůvěra	„šplh na tyči – udržet se, víra ve vlastní schopnosti“		
sebekázeň, trpělivost	„již od úvodu a vyčkání při vysvětlování hodiny“		
tvorivost	„akrobacie, různé styly a způsoby šplhu“		
silná vůle, vytrvalost	„i při nezdaru zkoušet znovu“		
zvědavost	„co se dá dělat s lanem, jiný úchop“	Ano.	„To vám nevadí, že vyšplháte jen lano? Nechceš to zkusit s nohama takhle?“
zodpovědnost	„za své jednání, chování“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)

U4Ú1: Škola M, učitel U4, hodina 1

Prostředí: velká tělocvična

Počet žáků a žákyň: 12 dívek, 12 chlapců (a 2 necvičící)

Třída: 9. třída (spojená hodina děvčat a chlapců, standartně se jedná o výuku pouze chlapců)

Téma hodiny: štafetové závody

Průběh hodiny byl dle učitele: nestandardní, jelikož to byla spojená hodina chlapci dívky

Učitel se před hodinou cítil: pod tlakem, rozčilený, nespokojený, zklamáný, bezmocný

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup
2. rozběhání
3. rozcvička vedená žákem
4. umístění laviček do prostoru
5. štafetové závody
6. uklizení laviček
7. vyhodnocení pořadí ze štafetových závodů
8. krátká promluva učitele a dotazování se směrem k žákům

Tabulka 22a Průběh hodiny U4Ú1

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. rozběhání	
V rámci rozběhání měli žáci několikrát oběhnout tělocvičnu. Jeden žák běžel ke konci rozběhání jedno celé kolečko sám, i když už zbytek spolužáků stál. Buď si přidával ještě jedno kolečko navíc, nebo poctivě dobíhal to, co mu oproti ostatním chybělo uběhnout.	poctivost, možná sebekázeň a zodpovědnost
3. rozcvička vedená žákem	
Rozcvičku vedl jeden z žáků, ostatní cvičili podle něj.	samostatnost (předcvičujícího žáka)
Během rozcvičky usměrňovala U4 žáky a když se bavili, přesouvala je tak, aby stáli dále od sebe. Jejich povídání komentovala: „Vy jste se dlouho neviděly. Je potřeba všechno...“ Než větu dokončila, jeden z žáků odpověděl, že se neviděli „dva tejdny“. U4 na to: „Dva tejdny dokonce!“	absence sebekázně
5. štafetové závody	
Při štafetových závodech zaznívala slova podpory ostatních: „Pojď, pojd', pojd'!“	podpora sebedůvěry

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Žákyně v mezičase mezi jednotlivými běhy odběhla z čekající řady a srovnala lavičku. Nebyla první na řadě, kdo v dalším kole vyběhne, tudíž ji nesrovnávala jen sobě, ale i ostatním z týmu. Situace se opakovala i později. Podruhé ji srovnala před vlastním vyběhnutím.	laskavost, ohleduplnost, zodpovědnost
Žák, o němž U4 před vyučováním tvrdila, že hraje hokej a rodiče z něj chtějí mít druhého Jágra, po doběhu na konci řady polehával a dával různými způsoby najevo, že je unavený. U4 k němu promlouvala: „M., řekni trenérovi, že omdlíváš po 20 minutách na tělocviku. Jestli neví, čím to je. A klidně přijď dnes do tunelu s Markétou (trenérkou atletiky).“	absence vytrvalosti; možná se jednalo jen o snahu na sebe upoutat pozornost, byla by vhodná reflexe, pro zjištění pravé příčiny
Před dalším během se žák vydal srovnat lavičku, přičemž toto posunutí doprovázel prohlášením: „Ať máme stejně místa jako ostatní.“	spravedlnost
Až na jednu výjimku si žáci při soutěžení hlídali čas, kdy jim byla předána štafeta a mohou vyběhnout. Nestávalo se tedy, že by předčasně vybíhali.	čestnost a poctivost, sebekázeň; reflexe pro upevnění žádoucího chování: Je těžké být poctivý a trpělivý? Proč je to důležité být takový?
U4 na četné projevy únavy žáků reagovala: „Příště, až nás bude čekat společná hodina, vezměte si karty a pexeso. Čepice, bundy, rukavice. A budeme hrát v sedě. Možná vleže.“	poukazování na dosavadní absenci vytrvalosti
7. vyhodnocení pořadí ze štafetových závodů	
V posledním kole soutěžní štafety doběhly dva týmy velmi těsně. U4 dala stejně bodů těm, co doběhli jako předposlední, i těm posledním. Jeden žák se ohradil a U4 se ho zeptala, zda byli hotoví dřív. Poté se jej ptala, jestli by, vzhledem k tomu, že byli často poslední, něco na jejich pořadí změnilo, kdyby měli o bod méně (vyhrál ten, kdo měl nejméně bodů). Žáci rozhodnutí učitelky přijali a dále o něm již nediskutovali.	spravedlnost; možná diskuze o tom, co by v danou situaci přišlo nejspravedlivější žákům a proč
8. krátká promluva učitele a dotazování se směrem k žákům	
Na konci hodiny si U4 všechny svolala k sobě a vysvětlovala jim svůj záměr: „Když jste spojený, chci, abyste se co nejvíc hejbal.“ Dále pokračovala dotazováním se: „Co říkáte na tyhle aktivity? M., jak se ti to líbilo?“ Žák M. odpověděl stroze, že nelíbilo. Jiný žák doplnil, že se mu nelíbily lavičky. Dále U4 zjišťovala „kdo radši hru než zábavný soutěže“. Žáci odpovídali hlášením se.	respekt (od U4 k žákům, jejich názorům a potřebám); možná snaha o reflexi, ale jednalo se spíše o zpětnou vazbu od žáků a hodnocení aktivit

Tabulka 22b Odpovědi z dotazníku, U4Ú1

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„při rozdělování bodů po soutěži“	(bez odpovědi)	(bez odpovědi)
jedinečnost	„projev některých žáků“	Ano.	„Komentovala jsem běh žáka, doběh, respektive doskok.“
laskavost, ochota	„střídat se v soutěži“		„Ochota – ocenila jsem střídání se v soutěži.“
respekt, ohleduplnost	„respektování tempa kamarádů“	Ne.	„Nepovažovala jsem to za důležité.“
samostatnost	„po vysvětlení úkolu pracovali žáci samostatně“		„Samozřejmá věc (zadání nebylo těžké).“
sebedůvěra	„při provádění nových úkolů“		(bez odpovědi)
zodpovědnost	„někdo makal pro družstvo“	Ano.	„Hodnotila jsem vynaložené úsilí.“

U4Ú5: Škola M, učitel U4, hodina 2

Prostředí: velká tělocvična
 Počet žáků a žákyň: 14 chlapců (a 1 necvičící)
 Třída: 8.A, 8.B
 Téma hodiny: volejbal
 Průběh hodiny byl dle učitele: nestandardní, jelikož to byla hodina po prázdninách
 Učitel se před hodinou cítil: odpočatý, rozčilený, soustředěný

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup
2. rozběhání
3. rozcvička vedená žákem
4. instrukce k následujícímu cvičení
5. ve dvojicích přihrávky přes síť vrchním odbitím
6. instrukce k následujícímu cvičení
7. nácvik přihrávky na síti a smeče

8. instrukce k následující hře
9. volejbalová „obíhačka“ ve dvojicích
10. vyhodnocení hry
11. dotazování se a krátká promluva učitele k žákům

Tabulka 23a Průběh hodiny U4Ú5

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
3. rozcvička vedená žákem	
Po nástupu a rozběhání následovala rozcvička vedena žákem.	samostatnost (předcvičujícího žáka)
Na neklid během ní reagovala U4 otázkou směřovanou k bavícím se žákům: „Vy se předvádíte?“ Jejich odpověď byla, že se nepředvádí.	absence sebekázně
4. instrukce k následujícímu cvičení	
Při instruování, co mají žáci dělat dále, U4 zaznamenala, že ne všichni dávají pozor. Snažila se je tedy usměrnit a vyžádat si jejich pozornost. „Co jsem říkala?“ Položila otázku směrem k jednomu z nepozorných žáků. „Abychom dávali pozor.“ „Ne. Že když já mluvím, dáváte pozor. Tam není žádný „aby“, žádná podmínka. To je prostě daný. Tak to je,“ vysvětlila U4 opět svůj požadavek žákovi.	absence sebekázně; reflexe situace a společné pojmenování toho, co nefunguje, vymyšlení řešení, co a jak nastavit, aby se např. kázeň žáků zlepšila, či je to víc zajímavé a nejen to
5. ve dvojicích přihrávky přes síť vrchním odbitím	
Po odbití míče, který letěl dozadu hřiště (mnohem dále, než bylo žádoucí) a proto pro něj musel druhý z dvojice běžet, nepřišla jakákoliv omluva. Toto platilo pro všechny dvojice, které byly v přihrávání míče nepřesné. Podobně se, kromě žáka V., žáci nesnažili o omluvu za pokažené nahrávky na síti. Dané cvičení bylo založené na tom, že měli žáci nahrát nahrávači uprostřed a ten jim měl míč vrátit nahrávkou nad síť. Tu pak měli ideálně zakončit smeč přes síť.	absence ohleduplnosti
Žák V., který se za svou chybnou a nepřesnou nahrávku spolužákům vždy omlouval, je také podporoval slovy: „Pojď, pojď, pojď! Hezky!“	laskavost, podpora sebedůvěry
6. instrukce k následujícímu cvičení	
V mezechase, než se žáci zklidnili pro vyslechnutí dalších instrukcí, se někteří z nich vzájemně popichovali – strkali, hodili míč jeden po druhém.	absence sebekázně; bylo to pravděpodobně v rámci hry; reflexe: Vnímají žáci, kde je hranice, co je ještě hra a co už ne? Jak to poznat?
Při vysvětlování dalšího cvičení se dva žáci bavili. „D., můžeš to říct za mě.“ Spolužáci, kteří stáli blízko, se na něj otočili a vyčetli mu, že „tam furt mele“ a za použití vulgarismů mu řekli, ať je zticha.	absence sebekázně, absence ohleduplnosti

Tabulka 23a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
8. instrukce k následující hře	
U4 vyzvala jednoho žáka, ať sám vysvětlí třídě, co mají nyní dělat za cvičení. Žák něco nesrozumitelně a potichu řekl. U4 ho pravděpodobně slyšela a zeptala se: „A myslíš, že tě slyšeli? A ví to všichni?“ Na to vykřikl jiný žák: „Tak hraj!“ Učitelka to však přerušila: „Ne!“ A pokračovala v další promluvě k žákům.	absence respektu a trpělivosti (spolužáci)
9. volejbalová „obíhačka“ ve dvojicích	
Následující hra byla založena na spolupráci dvojic během přihrávání si a odbíjení přes síť. Docházelo zde ke komunikaci mezi žáky v rámci dvojic poté, co odehráli míč a přesouvali se na druhou stranu hřiště. Podle zaslechnutých útržků rozhovorů se lze domnívat, že se žáci bavili o zvládnutí předchozí situace.	ohleduplnost; možné reflektování spolupráce jako vlastní iniciativa žáků
10. vyhodnocení hry	
Na konci hry došlo k vyhodnocování. „Kdo má víc než dva body? Kdo má jeden? Žádné?“ Jeden tým se přihlásil. U4 se je snažila podpořit: „Jste dobrý stejně!“	podpora sebedůvěry, podpora jedinečnosti

Tabulka 23b Odpovědi z dotazníku, U4Ú5

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
samostatnost	„Žáci některá cvičení znali“	Ne.	„Žáci mají po pokynech pracovat samostatně.“
zodpovědnost	„k činnosti žáci ve dvojicích přistupovali zodpovědně“		„Samozřejmě by měla být.“

U4Ú5x: Škola M, učitel U4, hodina 3

Prostředí: velká tělocvična
 Počet žáků a žákyň: 15 chlapců
 Třída: 8.A, 8.B
 Téma hodiny: volejbal
 Časový odstup od 1. pozorování: 2 týdny
 Průběh hodiny byl dle učitele: standardní, srovnatelný s jinými hodinami
 Učitel se před hodinou cítil: odpočatý, odhodlaný, zvědavý

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup, seznámení s náplní hodiny
2. rozběhání s míčem
3. rozcvička vedená žákem
4. instrukce k následujícímu cvičení
5. individuální cvičení – odraz míče od země a odbití obouruč vrchem
6. instrukce k následujícímu cvičení
7. ve dvojicích přihrávky přes síť vrchním odbitím
8. nahrávky na síti
9. instrukce k následujícímu cvičení
10. nácvik podávání spodem
11. instrukce k následující hře
12. volejbalová „obíhačka“ ve trojicích
13. vyhodnocení hry, informace o blížícím se turnaji
14. závěrečné vyklusání

Tabulka 24a Průběh hodiny U4Ú5x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
2. rozběhání s míčem	
Po rozklusání utekl žákovi míč. Jiný žák míč zastavil a přihrál jej spolužákovi zpět.	laskavost a ochota
3. rozcvička vedená žákem	
Během rozcvičky se žáci bavili mezi sebou, proto jednomu z nich U4 řekla, ať se přesune na jiné místo.	absence sebekázně
5. individuální cvičení – odraz míče od země a odbití obouruč vrchem	
Dva žáci záměrně odrazili míč ve vzduchu jinému žákovi. Míč tím pádem změnil dráhu, odletěl pryč, a žák si pro svůj míč musel doběhnout. Podobně pak dva jiné žáci odhodili pryč míč, který se k nim přikutálel. A to i přesto, že věděli, komu patří, jelikož viděli, že si pro míč dotyčný žák jde.	absence ohleduplnosti, absence laskavosti; snaha o odhalení důvodu, proč se tak chovají, např. v rámci reflexe

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
6. instrukce k následujícímu cvičení	
Během sdělování instrukcí, jak budou žáci provádět další cvičení ve dvojicích na síti, byli všichni v klidu a pozorně naslouchali.	sebekázeň
7. ve dvojicích přihrávky přes síť vrchním odbitím	
Žák se snažil vrátit zakutálený míč. Přerušil své cvičení a hledal, kdo míč nemá, aby mu jej případně kopl. Dřív, než stihl situaci vyřešit, bylo cvičení přerušeno signálem od U4.	laskavost a ochota
8. nahrávky na síti	
V průběhu nahrávání na smeč nezazněla od prostředního hráče ani jedna omluva za nepovedenou přihrávku. Ta mnohdy spolužákům znemožnila se o smeč alespoň pokusit.	absence ohleduplnosti, možná absence zodpovědnosti
10. nácvik podávání spodem	
Některý z podávajících žáků strefil jiného, který stál na druhé straně tělocvičny. Ten se po zásahu otočil a očima pátral, odkud míč přiletěl. Nikdo se k tomu nepřiznal a ani se mu neomluvil.	absence odvahy (přiznat se), absence ohleduplnosti, absence zodpovědnosti
Žáci postupně předváděli na pokyn U4 podání spodem. Jeden žák nedával pozor, hrál si s míčem a ten se mu odkutálel pryč. Když na něj přišla řada, nebyl připravený, aby mohl podávat.	absence sebekázně
U4 průběžně jednotlivé pokusy správně provedeného podání chválila.	možná podpora sebedůvěry
11. instrukce k následující hře	
Po vysvětlení pravidel následující hry se čekalo na žáka držícího míč. Jeho míč byl v danou chvíli nadbytečný a nebyl ke hře potřeba. Spolužák na něj zavolal jménem ve snaze podnítit jej k akci. U4 mu řekla, ať uklidí míč. Žák jej v rychlosti zahodil za sebe. U4 to nenechala bez odezvy a řekla mu: „Ne, to není ono.“ Žák se ihned otočil, doběhl kutálející se míč a položil ho na lavičku.	sebekázeň
12. volejbalová „obíhačka“ ve trojicích	
Jeden z žáků ve hře nepodal, k čemuž U4 dodala: „To je zklamání.“	možné neúmyslné snižování sebedůvěry
Žák nevěnoval pozornost instrukcím U4 a následně nevěděl, co má s míčem dělat. Spolužákům, kteří s ním byli ve trojici, tak zajistil vypadnutí se hry. Od U4 si tím vysloužil ironickou poznámku: „Příště si dribluj a házej na koš, místo toho, abys mě poslouchal.“	absence sebekázně; absence zodpovědnosti; ironie by šla nahradit reflektováním žákova chování a jeho důsledků

Tabulka 24b Odpovědi z dotazníku, U4Ú5x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
důvěra	„při hře ve dvojicích“	Ne.	(bez odpovědi)
laskavost, ochota	„při hře s míčem – ochota pomoci kamarádovi“		
respekt, ohleduplnost	„při tzv. vobíhačce – ohleduplnost při hře ve trojicích“		

U5P5: Škola V, učitel U5, hodina 1

Prostředí:	malá tělocvična
Počet žáků a žákyň:	10 dívek (a 1 necvičící), 6 chlapců
Třída:	7.C
Téma hodiny:	volejbal, posilování
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	odpočatý, uvolněný, veselý, klidný, sebejistý, optimistický, plný energie, nadšený

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (bez hlášení)
2. informace co se bude dít
3. rozběhání
4. rozcvička podle předcvičujícího žáka
5. nástup na čáře, teoretický výklad vrchní odbítky, názorná ukázka
6. cvičení ve dvojicích: nahrávky vrchem
7. nástup na čáře, teoretický výklad od žáka spodní podání
8. cvičení ve dvojicích: odbíjení spodem
9. zastavení cvičení, nástup na čáře, zopakování instrukcí
10. cvičení ve dvojicích: odbíjení spodem
11. zpětná vazba od žáků
12. rozdělení do trojic
13. cvičení prováděná přes tělocvičnu (skoky, poskoky)
14. hromadné posilování
15. hromadné protažení po vzoru učitele

Tabulka 25a Průběh hodiny U5P5

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
4. rozcvička podle předcvíčujícího žáka	
Při vedení rozcvičky jedním z žáků, nabídl U5 ostatním i jinou možnost rozcvíčení se. Zároveň tím reagoval na povídání žáků mezi sebou: „Pokud to někomu nevyhovuje, rozcvičuje se samostatně. Ale tak, aby nikoho nevyrušoval. Zkusíme to bez breptání.“	apelování na respekt, ohleduplnost a sebekázeň
5. nástup na čáře, teoretický výklad vrchní odbití, názorná ukázka	
Žáci byli během nástupu a při teoretickém výkladu ukáznění. Stáli na čáře a poslouchali, co jim sděluje vyučující.	sebekázeň
6. nahrávky vrchem	
Po zadání instrukcí, jaké cvičení mají provádět, se žáci roztavěli a čekali se zahájením činnosti. Od U5 totiž explicitně nezaznělo, že mají začít. Ten to zpozoroval a zvolal: „Jedem, jedem! Na co čekáte?“	absence samostatnosti
Žačka nepřesně nahrála odbitím míče. Míč letěl na nic netušícího spolužáka. Snažila se ho na poslední chvíli upozornit zvoláním „bacha“. Míč jej i tak trefil a ona se mu za to omluvila.	ohleduplnost
8. cvičení ve dvojicích: odbíjení spodem	
Při cvičení ve dvojici jeden žák ukazoval druhému, kterou částí paže má míč odbíjet. Následně projevoval velkou míru radosti při spolužákově zdařeném pokusu.	laskavost
Po části vyhrazené trénování odbíjení obouruč spodem se U5 vyjádřil k reakcím některých žáků: „Zapomněl jsem vám říct, že si máte vzít kapesníčky na otírání slziček.“ Promluvu doplnil předváděním, jak si někteří žáci stěžují a pokračoval: „Au, to bolí. Bolet to nejdřív bude, ale pak už ne. Tak to se omlouvám, kapesníčky na příští hodinu.“	nabádání k silné vůli, vytrvalosti a odvaze
9. zastavení cvičení, nástup na čáře, zopakování cvičení	
U5 zastavil cvičení, při němž si někteří žáci nepočínali nejlépe. „To bylo hrozně moc pokynů najednou, tak já některé zopakuju,“ řekl a zmínil důležité body cvičení.	laskavost a ochota, trpělivost (vše ze strany U5)
10. cvičení ve dvojicích: odbíjení spodem	
Žákyně instruovala spolužáka ve dvojici, jak má správně technicky provádět požadované cvičení.	laskavost a ochota
Žák, který byl buď tím, kdo míč směrem k učiteli poslal, nebo si letícího míče pouze všiml, zvolal: „Pane učiteli, jste v pohodě?“ Ten souhlasně přikývl.	ohleduplnost

Tabulka 25a – pokračování

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
11. zpětná vazba od žáků	
Na závěr části hodiny, v níž se žáci snažili zlepšit své dovednosti ve volejbale, se U5 ptal: „Kdo má pocit, že mu to aspoň maličko šlo?“ Přihlásilo se několik žáků. „A kdo má pocit, že se posunul?“ Taktéž se několik z nich přihlásilo.	sebedůvěra; na zpětnou vazbu by se dalo navázat například pojmenováním toho, co žákům funguje, společnými silami by žáci mohli vymyslet, jakými konkrétními kroky se dá která technika zlepšit (reflexe)
13. cvičení prováděná přes tělocvičnu (skoky, poskoky)	
Žákovi nešel jeden z cviků, které byly prováděny po celé délce tělocvičny. Úsek ke konci již jen doběhnul.	absence vytrvalosti a silné vůle
Při dalším cvičení U5 nabídl žákům, že „nejlepší nechaj ruce za hlavou“. Žáci si tak mohli sami vybrat, zda se cítí být „nejlepší“ a chtějí si ztížit cvičení.	práce se sebedůvěrou
Žák s nadváhou dělal cviky jen do půlky tělocvičny. Vzdálenost si sám již více nezkrátil a vždy cvičení dokončil.	poctivost
14. hromadné posilování	
Během posilování absolvovali žáci výdrž v sedu, výdrž v sedu s následným výskokem a výdrž v úklonu se spojenými rukama nad hlavou a nohama u sebe. Všechna tato cvičení po žácích vyžadovala výdrž v mnohdy ne zcela příjemných polohách.	silná vůle, vytrvalost; reflektování toho, jak se cítí v diskomfortní situaci, co jim pomáhá ji překonávat – uvědomění si vlastních mechanismů inspirace pro ostatní

Tabulka 25b Odpovědi z dotazníku, U5P5

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„Obecně – plnění pokynů, snaha o splnění úkolů, objevování nových technik (u odbíjení), poctivost, přesnost u kondičních cvičení a přeběhů, zřetel na individuální omezení a práce s nimi.“	Ano.	„Individuální přístup při cvičeních, slovní náprava, náprava ukázkou.“
důvěra			
jedinečnost			
laskavost, ochota			
odvaha			
respekt, ohleduplnost			

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
samostatnost			
sebedůvěra			
sebekázeň, trpělivost			
tvořivost			
silná vůle, vytrvalost			
zvědavost			
zodpovědnost			

U5P6: Škola V, učitel U5, hodina 2

Prostředí:	malá tělocvična
Počet žáků a žákyň:	20 chlapců (a 1 necvičící)
Třída:	9.A, 9.B
Téma hodiny:	volejbal
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	odpočatý, uvolněný, veselý, klidný, sebejistý, optimistický, plný energie, nadšený

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (bez hlášení)
2. informace co se bude dít
3. rozběhání
4. individuální rozcvička
5. nástup na čáře, vysvětlení cvičení
6. cvičení ve dvojicích: obíjení vrchem a spodem
7. nástup na čáře, ukázka předchozího cvičení společně s žákem
8. cvičení ve dvojicích: obíjení vrchem a spodem
9. cvičení ve dvojicích: tlesknutí nad sítí
10. nástup, ukázka s instrukcemi k podání spodem

Tabulka 26a Průběh hodiny U5P6

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
4. individuální rozcvička	
Během individuálního rozcvičení Žáci nehlučeli.	samostatnost, sebekázeň
Jeden z žáků během rozcvičení přišel k necvičícímu a požádal ho, zda by mu pomohl s protažením zad.	ochota a laskavost
6. cvičení ve dvojicích: objevení vrchem a spodem	
Žák při procvičování odbíjení míče ocenil výrazem „hezky“ svého spolužáka.	laskavost, možná snaha o podporu sebedůvěry spolužáka
Žák se před rozehrou zeptal spolužáka: „Můžu?“ Kontroloval tým, zda je připraven na jeho nahrávku.	ohleduplnost
8. cvičení ve dvojicích: objevení vrchem a spodem	
Žák si šel pro míč a cestou sebral a podal míč jiné dvojici.	laskavost a ochota
Letící míč trefil U5. Nebylo jasné, čím vinou. Nikdo se za to neomluvil.	absence ohleduplnosti, absence odvahy (přiznat se), absence zodpovědnosti
9. cvičení ve dvojicích: tlesknutí nad sítí	
U5 se snažil žáky i přes neúspěšné pokusy o výskok nad síť motivovat: „Vím, že všichni nebudete blokovat. Já jsem taky neblokoval. Ale už tím pohybem soupeře vyvádíte z rovnováhy. Oni neví, jestli tam doskočíte.“	možná podpora sebedůvěry a odvahy
10. nástup, ukázka s instrukcemi k podání spodem	
Po předvádění cviku učitelem mu žák sám automaticky opakovaně přihrál míč nazpět. U5 za to pokaždé žákovi poděkoval.	laskavost a ochota, ohleduplnost

Tabulka 26b Odpovědi z dotazníku, U5P6

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„Se skupinou pracuji dlouhodobě. Výborně spolupracují, snaží se plnit pokyny. Nejsou však moc zdatní. Jsou vděční za pomoc, názornou ukázkou, opravu. Rádi pomáhají sobě navzájem i učiteli.“	Ano.	„Snažil jsem se reagovat na všechny podněty. Opravovat, usměrňovat, řídit.“
důvěra			
jedinečnost			
laskavost, ochota			
respekt, ohleduplnost			

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
samostatnost			
sebedůvěra			
sebekázeň, trpělivost			
tvořivost			
silná vůle, vytrvalost			
zodpovědnost			

U5P5x: Škola V, učitel U5, hodina 3

Prostředí: venku – atletický ovál, vnitřní víceúčelové hřiště
 Počet žáků a žákyň: 8 dívek, 10 chlapců
 Třída: 7.C
 Téma hodiny: atletika, fotbal
 Časový odstup od 1. pozorování: 2 týdny
 Průběh hodiny byl dle učitele: standardní, srovnatelný s jinými hodinami
 Učitel se před hodinou cítil: odpočatý, uvolněný, veselý, soustředěný, klidný, sebejistý, šťastný, respektovaný, optimistický, vděčný, odhodlaný, plný energie, nadšený

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (bez hlášení), informace o náplni hodiny
2. rozběhání
3. rozcvička vedená žákem
4. hodnocení rozcvičky učitelem a ostatními žáky
5. ukázka nízkého startu jedním z žáků, komentář učitele
6. ukázka nízkého startu s vyběhnutím tří žáků
7. ukázka a popis přihrávek a zpracování míče ve fotbale placírkou
8. rozdělení na dvě poloviny
9. nácvik nízkého stratu a přihrávek
10. výměna skupin
11. nácvik nízkého stratu a přihrávek
12. běh 200 m na čas – 4x s pauzami
13. individuální protažení

Tabulka 27a Průběh hodiny U5P5x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Žák při přesunu na hřiště držel všem, kdo vycházeli z budovy, dveře. Také nesl síť s míči.	laskavost a ochota
3. rozcvička vedená žákem	
Rozcvičku vedl jeden z žáků, ostatní jej napodobovali.	samostatnost (předcvičujícího žáka)
6. ukázka nízkého startu s vyběhnutím tří žáků	
Žáci během jakéhokoliv učitelova výkladu klidně stáli a poslouchali.	sebekázeň
7. ukázka a popis přihrávek a zpracování míče ve fotbale placírkou	
Po ukázce nahrávek U5 upozornil: „Některým, obzvlášť dívkám, to nepůjde tak dobře. Uvidíte.“	možné neúmyslné snižování sebedůvěry dívek a důvěry chlapců ve schopnosti a dovednosti dívek
10. výměna skupin	
Při střídání skupin říkal U5 přicházející skupině ze hřiště: „Pojďte. Každý si myslí, že je fotbalista, ale lítá jim to dva metry od nohy. Pojďte, to bylo hrozný.“	možné neúmyslné snižování sebedůvěry
11. nácvik nízkého stratu a přihrávek	
Dvě žákyně si přihrávaly. Žákyně K. upozorňovala žákyni T. na to, že má míč zastavovat a nahrávat placírkou. Žákyně T.: „A co asi dělám. Jako takhle? A nohu tam mám zvednout?“ Žákyně K. jí poradila a dodala, že teď už to mají zkusit druhou nohou. I později se žákyně K. snažila poradit spolužačce T., když se jí ptala, „jak to má udělat“. „Mě učil trenér takhle, nebo vedle míče a kopneš,“ doplnila slovní popis ukázkou žákyně K..	laskavost a ochota, zvědavost
Žákyně se snažila přihrát odkutálený míč dvojici spolužáků.	laskavost
12. běh 200 m na čas – 4x s pauzami	
Při prvním běhu jeden z žáků běžících v čele skupiny nabádal zbytek: „Hoši, zkusíme to pozadu.“	tvořivost
Po doběhu radil U2 žákům: „Vydejchat v předklonu. Když tak se o někoho opři.“	ochota (nechat druhého žáka, aby se opřel a nést tíhu jeho váhy, i když může být sám unavený)
Během druhého běhu řekl žák U5, že ho „hrozně bolí pata, ale to je jedno“ a běžel se spolužáky dál.	silná vůle, vytrvalost;
13. individuální protažení	
Na závěr U5 doporučil žákům protažení: „Nechám to na vás. Kdo neprotáhne, budou ho bolet nohy.“	podpora samostatnosti a zodpovědnosti

Tabulka 27b Odpovědi z dotazníku, U5P5x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„snaha o dodržení pokynů“	Ano.	„Oprava techniky, motivace, individuální přístup.“
důvěra	„při plnění pokynů, při nácviku“		
laskavost, ochota	„pomoc s pomůckami“		
odvaha	„při opakovaných 200“		
respekt, ohleduplnost	„jak ke mně, tak mezi sebou při nácvicích“		
samostatnost	„nácviky přihrávek“		
sebedůvěra	„při opakovaných 200, zvládnutí časové dotace“		
sebekázeň, trpělivost	„nácviky, vysvětlování techniky“		
silná vůle, vytrvalost	„opakované běhy“		
zvědavost	„při technice nízkého startu“		
zodpovědnost	„plnění pokynů“		

U5P6x: Škola V, učitel U5, hodina 4

Prostředí:	venku – atletický ovál, vnitřní víceúčelové hřiště
Počet žáků a žákyň:	22 chlapců
Třída:	9.A, 9.B
Téma hodiny:	atletika, fotbal
Časový odstup od 1. pozorování:	2 týdny
Průběh hodiny byl dle učitele:	standardní, srovnatelný s jinými hodinami
Učitel se před hodinou cítil:	odpočatý, uvolněný, veselý, soustředěný, klidný, sebejistý, šťastný, respektovaný, optimistický, vděčný, odhodlaný, plný energie, nadšený

Struktura, obsah hodiny:

1. nástup (bez hlášení), informace o náplni hodiny
2. rozběhání
3. individuální rozcvičení
4. ukázka nízkého startu dvěma žáky, komentář učitele
5. ukázka a popis přihrávek a zpracování míče ve fotbale placírkou
6. rozdělení na dvě poloviny
7. nácvik nízkého stratu a přihrávek
8. výměna skupin
9. nácvik nízkého stratu a přihrávek
10. běh 200 m na čas – 4x s pauzami
11. individuální protažení

Tabulka 28a Průběh hodiny U5P6x

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Žák držel při opuštění budovy školy všem dveře. Na posledního spolužáka naléhal, ať si pospíší, jelikož se mezitím zbytek třídy již přesunul na hřiště.	laskavost a ochota, ohleduplnost
2. rozběhání	
Během rozběhání si jeden žák pokaždé zkracoval cestu v zatáčce a neběžel v dráze.	absence poctivosti; reflexe jeho chování, důvodů, proč si cestu zkracuje
3. individuální rozcvičení	
Rozcvičení měl provést každý sám podle sebe. Nejprve se začala rozcvičovat jen malá skupina žáků. Po upozornění U5 na nečinnost se začal rozcvičovat i zbytek. V jedné skupince diskutovali o významu rozcvičení a jeden z žáků pronesl: „Tak můžeš si něco udělat.“	samostatnost (nezávislost na učitelovi), v různé míře sebekázeň, možná zodpovědnost
5. ukázka a popis přihrávek a zpracování míče ve fotbale placírkou	
Při ukázce přihrávek a zpracování placírkou se U5 nepodařilo míč dostat pod kontrolu. Okomentoval to větou: „Když nebudu kopyto jako já v tuhle chvíli.“	odvaha U5 (přiznat vlastní chybu)
7. nácvik nízkého stratu a přihrávek	
Žák se po třech nepodařených přihrávkách pokaždé spolužákovi ve dvojici omluvil. Při čtvrté omluvě se mu dostalo odpovědi „v poho“.	ohleduplnost
V jiné dvojici jeden z žáků opravil druhého: „Nezastavuješ to podrážkou, ale bokem.“	laskavost a ochota (pomoci spolužákovi naučit se to)

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
Žák běžel pro míč, který si odkopl omylem pryč. Cestou zpátky přihrál dva míče dvojicím, kterým podobně jako jemu míč utekl.	laskavost a ochota
8. výměna skupin	
Při střídání skupin se U5 ptal skupiny přicházející ze hřiště: „Kdo z vás chodí hrát fotbal, chlapi?“ Několik žáků se přihlásilo. U5 pokračoval: „Nebylo to moc poznat. Nechtěl bych s váma hrát. Ještě se k tomu vrátíme. Je potřeba to zastavovat placírkou.“	možné neúmyslné snižování sebedůvěry
9. nácvik nízkého stratu a přihrávek	
V jedné z dvojic zazněla omluva za špatnou přihrávku. Od téhož žáka následně i informace, co se má nacvičovat: „První ta placírka a potom nárt.“	ohleduplnost; ochota
Žák byl zasažen míčem. Lehl si na zem a čekal, až bolest odezní. Spolužák se ujišťoval, zda je v pořádku.	ohleduplnost
Žák zastavil míč, který letěl jeho směrem. Následně ho vrátil dvojici, která si nepřesně přihrála.	laskavost
Žáci trénující nízké starty dbali pokynů učitele a během čekání, než přijdou na řadu, byli disciplinovaní.	sebekázeň
Žáci odložili fotbalové míče na plachtu doskočiště pro skok daleký. Jeden z míčů se odkutálel. Žák to zaregistroval, a přestože to nebyl míč, který tam odkládal on sám, doběhl pro něj a vrátil jej k ostatním.	ochota
10. běh 200 m na čas – 4x s pauzami	
Časový limit pro doběh byl rozdělen do pětisekundových intervalů. V každém z nich měla vždy doběhnout šestice žáků. Žáci se měli domluvit, kdo z nich kdy doběhne. Jeden žák běžel část trasy s posledním žákem L. a slovně ho podporoval.	laskavost a ochota; reflexe například toho, jak si časy rozdělili, jak to nakonec zvládli, proč běžel jeden žák s posledním
Žák L. se ke konci zastavoval a přecházel do chůze. U2 se ho snažil při doběhu motivovat: „Pojď, pojď. I když to nedáš v čase, aspoň to doběhni.“	podpora silné vůle a vytrvalosti
U5 žáka L., autistu, který za ostatními spolužáky mírně zaostával, opakovaně po doběhu chválil.	možná podpora sebedůvěry a vytrvalosti
Po posledním úseku U5 během své promluvy k žákům poukazoval na jejich zlepšení: „Dali jste to za padesát, stačilo se rozběhat. I ti, komu běh nejde a nejsou s ním kamarádi.“	podpora sebedůvěry; šlo by též podpořit reflexi, aby si to žáci sami pojmenovali, ne jen formou zpětné vazby a pochvaly od U5

Popis pozorované situace	Identifikovaná ctnost; komentář
11. individuální protažení	
Závěrečné protažení nechal U5 individuálně na žácích a vysvětlil, proč je důležité.	samostatnost, možná podpora zodpovědnosti
Žák se nechal inspirovat spolužákem a opakoval po něm cvik. Ten mu vysvětlil, že musí v dané pozici vydržet, aby byl cvik efektivní. O kus dál se protahovala dvojice žáků u stromu. Jeden z nich svému spolužákovi vysvětloval, co má dělat, aby protáhl příslušné partie.	laskavost a ochota, důvěra (že mu spolužák radí dobře), samostatnost (nezávislost na učitelovi), možná zodpovědnost

Tabulka 28b Odpovědi z dotazníku, U5P6x

Ctnosti zaznamenané učitelem	Příklady situací, v nichž se dle učitele projevovala	Reagoval učitel?	Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
čestnost, spravedlnost, poctivost	„při plnění pokynů a následné práci ve skupinách“	Ano.	„Vedení celé hodiny, střídání frontálního výkladu se skupinovou prací a individuálním přístupem.“
důvěra	„při zvládání pokynů“		
jedinečnost	„netradiční plnění zadání, pochvala za snahu“		
laskavost, ochota	„pomoc spolužákovi, názor“		
odvaha	„překonávání sama sebe, své nedůvěry v osobní síly“		
respekt, ohleduplnost	„při plnění úkolů a cílů hodiny“		
samostatnost	„nácvič startu“		
sebedůvěra	„máme na víc, než se cítíme, opakované běhy 200“		
sebekázeň, trpělivost	„respekt k ostatním při nácvič“		
silná vůle, vytrvalost	„opakované běhy 200“		
zvědavost	„dotaz na nahlížejší osobu“		
zodpovědnost	„celá hodina“		

Rozhovor s U1

V.: Co si myslíte o reflexi ve výuce?

U1: Jaký reflexi?

V.: Řekněme jako nějakýho prostředku nebo nástroje učitele.

U1: Hm ... Nevím, jak na to odpovědět. Tohle neznám.

V.: Dobře. Tak a kdybych se zeptala, jestli se ji snažíte záměrně používat, nebo jestli jste se třeba někdy s ní setkal? Mám pocit, že na některých školách je teď trend zavádět různý nový tady ty právě nástroje. A tak jestli třeba vy jste se taky s tím nějak setkali, nebo...

U1: Já nevím jak kolegové, já někdy to asi ne úplně cíleně takhle využívám. Možná takovou nenásilnou formou. V té tělesný výchově se to dá trošičku, asi v podobě ... toho rozhodčího. Nebo když se potřebuje něco rozhodnout, tak tam se to asi dá. Tím, že mám i zeměpis, tak tam by to možná šlo víc, ale tam jsem to ještě moc nepoužil. Tam využívám trochu jiné nástroje.

V.: A jak jste teda teď ještě zmiňoval, že třeba u toho rozhodčího by se to dalo nějak použít, tak ... zvládnul byste mi nějak teda přiblížit. jak by to vypadalo, ta reflexe? Když bych třeba já na Vašem místě si řekla, tak teď bych tady to chtěla zreflektovat, tu situaci, tak co by se dělo. Jak Vy to vnímáte, ta reflexe, co to je?

U1: No, jestli to vnímám dobře, tak je to nějaký hodnocení buď sebe, anebo prostě něco, co já nějakým způsobem potřebuju vyhodnotit. Takže kdyby to bylo samohodnocení, což někdy využíváme, samozřejmě v tělesný výchově určitě, tak tam je to slovně, že jo. Samozřejmě. Jo? Udělej nějakou tu disciplínu, dejme tomu, nebo nějaké pohybové úkon, ho provedou a teď si mají zhodnotit, jak ho provedli, třeba jestli byl v pořádku. Buď to odstupňují, anebo popisují jednotlivé kroky toho provedení. Anebo když už vezmeme toho rozhodčího, tak vlastně hodnotí ty ostatní, jo? Provedl jsi to na x bodů, třeba, podle jeho vnímání a podobně. Kdyby se jednalo o sportovní hry, tak tam to moc nejde, tam přece jenom se musí držet pravidel. No a v tom zeměpisu, tam by to zase mohlo být na základě, to jsme dělali ... vytvořený práce. Měli úkol vytvořit ... nějakou seminární práci, prezentovali ji a třída byla ta, která hodnotila ... to provedení. Za určitých kritérií, který jsem samozřejmě nastavil já. Tak asi tak.

V.: A když říkáte, že občas takhle v té hodině, asi by se to dalo. Vnímáte to jako něco ... co je použitelný? Pro tu Vaši hodinu? Nebo vlastně je to jenom tak, jakože to třeba rád vyzkoušíte, ale nepříjde Vám to jako stěžejní pro...

U1: Určitě mi to nepříjde jako stěžejní. Využiju to, kdy to je třeba, kdy to chci trochu ... uvolnit tu hodinu, dejme tomu. Nebo nastolit trochu jiný téma, ať to není jenom zjišťování nějakých nových vědomostí, vysvětlování té látky Říkám, v tom tělocviku to je prostě mnohem těžší, takže to radši budu brát na ten zeměpis. No a ... ale že bych to měl dělat třeba každou hodinu, to asi ne. Kdyby sem se zaměřil na projektovou výuku, což by se to samozřejmě dala a někdy to děláme, ale nejde to dělat furt, no. Nebo jde to dělat furt, dá se to nastavit, samozřejmě takhle. Akorát tady na té škole to zatím tolik samozřejmě není úplně běžný.

Rozhovor s U2

V.: Ráda bych se Tě zeptala, co si myslíš o reflexi ve výuce?

U2: Já se přiznám, že vždycky v nějakých těch dotaznících, já nikdy nevím, co to je To tam pak nedávej, jo (smích). Jak je to jako, potom že si to zpětně přeberem, jak se nám to povedlo, jo? Nebo... nebo jak se ta hodina povedla? Nebo co to je ta reflexe?

V.: Tak pojďme ... můžeme se o tom pak klidně pobavit a klidně...

U2: Vim, že se vždycky píše do všech těch osnov od ministerstva školství a já jsem vždycky: Ty jo, vůbec nevím, co to je. Co tam mám napsat?

V.: No, tak pojďme to prostě vzít tak, jak Ty si to vykládáš a ... protože Ty s tím nějak pracuješ v těch hodinách ...

U2: Já to asi chápu jako nějaká zpětná vazba.

V.: Dobře, tak ...

U2: Je to tak? (smích)

V.: Můžeme se o tom pak pobavit.

U2: Nějak že si to tak jako přeberu, že to samozřejmě poznám, jestli ta hodina se povedla nebo nepovedla, nebo že jsem jim ty cvičení dala moc těžký, musela jsem to nějak upravovat. A třeba si to pak i, což tím, že mám hrozně fajn šikovný kolegyně, tak mi si to pak i o tý přestávce vždycky řekneme navzájem. Třeba oni ti poraděj, jak to řešili oni, když se jim něco takového stalo, takže mi to tam v podstatě máme v přímém přenosu.

V.: Slyším z toho, že to možná teda vnímáš jako zpětnou vazbu. Ale vztaženou teda na nějakou sebereflexi tý odvedený práce jako učitele? Když říkáš, že vlastně Ty si to sama nějak vyhodnotíš, pak s těma kolegyněma. Chápu to správně?

U2: Jo.

V.: Jo?

U2: A vlastně to spíš беру, jestli ta hodina ... šla tím směrem, co jsem si asi od toho představovala. Proč se mi to třeba nepovedlo.

V.: Jo. A ... když by teda vlastně jsme to vzali jako reflexi jako nějaký nástroj pro učitele, jako vlastně něco, s čím pracovat v těch hodinách s těma dětma. Je to něco, co třeba bys znala, nebo používala třeba v té hodině?

U2: Jako přímo třeba v té hodině, že to stopnu a třeba s těma dětma, že se zeptám?

V.: Třeba, no.

U2: Hm. Jo jo, já to občas dělám, ale prostě tak, jako ... bych řekla, s rozmyslem, protože samozřejmě to bysme pak dělali jenom to, co chtějí oni. Což úplně zas nejde.

V.: Aha.

U2: Takže ...

V.: A zvládla bys mi teda popsat, když říkáš, že ten výsledek by byl, že byste pak dělali jenom to, co chtějí oni, jak teda takováhle nějaká ta reflexe probíhá? Nějak stručně, jenom ... jak to vypadá?

U2: ... To si teďka vůbec nevybavím Ne, spíš jako reflexe, dneska přesně. Já jsem s těma úplně malejma dračicema dneska, že budeme posilovat a teď všichni najednou: Ne, fuj! Prostě. Víš? Takže já se jim vždycky snažím vysvětlit, proč to děláme, že spíš ještě to není reflexe, ale ještě než vůbec rozjedem tu hodinu, že jo, kdy oni zoufale to dělat nechtěj, tak vlastně mě stojí ... s nima zrovna ne, jim to vysvětlíš během minuty a s některýma třídama hroznýho úsilí je přesvědčit, že vlastně je taky potřeba to dělat. Takže spíš i bych to vzala tak jako reflexe, že spíš

je to takový přemlouvání, že oni už do toho jdou s tím, že to dělat nechtějí. Tak to je někdy občas takový jako oboustranně ... pruda.

Rozhovor s U3

V.: Ještě bych se vás chtěla zeptat, co si myslíte o reflexi ve výuce?

U3: Je užitečná (smích). Jako sebereflexi? Žáci sami? Nebo celkově?

V.: Možná spíš jako nástroj, třeba pro učitele. Reflexe.

U3: No, já ji moc neuplatňuju (smích), protože jsem radši, když každou celou jakoukoli tu minutu, když se dá, tak radši cvičím, než jim něco poskytovat. Ať si to hledají sami. Takže občas se ptám ... na jejich názor, jak se jim to povedlo, jak jsou se sebou spokojení, nebo proč si myslí, že jim to třeba nešlo. A ... oni to sami vědět, že protože jsem to nezkusil tolikrát, než někdo jiný, nebo protože jsem se to nepokusil udělat, ale jako že bych ... jim já něco hodnotila, tak to dělám nerada. Protože moje zpětná vazba může být jenom z toho, co vidím, ne z toho, jak se cítí ... ne z toho, kolik do toho dávají úsilí, to já tam nikdy neuvidím Takže to dělám nerada. Známkuju jim hodiny, když zlobí (smích), tak to je asi taková jediná páka učitele (smích). Jim řeknu, tak dneska to bude na známky. Když tady sedíte, tak už to umíte. Tak No a ... často, asi docela často oproti jiným, možná, je chválím, že jo, když jsem spokojená. S tím, že se mi to líbilo, co dělali. Ale neřeknu jim konkrétně. To ne.

V.: Dobře.

U3: Aby se s tím moc neztotožňovali, nebo, já nevím, jak bych to nazvala, aby to neznělo zle (smích). Ale nechci, aby jim tam třeba přerostlo ego a řekli si: Mě pochválila, já to umím líp, ty sem nelez.

V.: Aha.

U3: No, takže tak. Nikdy nerada konkretizuju. Oni to buď sami vědět, že jsou s tím spokojení, anebo sami vědět ..., že to na ně nebylo. Občas se přiznají sami, když dám tu reflexi jako negativně. Řeknu: „Nelíbilo se mi tady to chování.“ A oni sami řeknou: „No, ale já jsem...“. Já jsem na nikoho ale neukázala (smích). Jo, že se přiznají sami, takže ... oni to vědí. Na koho je pochvala a na koho není, no. A pokud si myslí, že je na ně pochvala, jediné dobře. Vím, že se snažili, no.

Rozhovor s U4

V.: Chci se zeptat, co si myslíte o reflexi ve výuce?

U4: Ježíš marja, no tak to jsem čekala, že přijdou tyhle ty těžké otázky. Co to je reflexe? ... No, heleď, je to věc nějaká moderní, která teďka obtěžuje staré a unavené učitelky. A ... skoro jestli můžu říct upřímně, tak v tom nevidím nic úžasného ... Fakt nevím, proč bysme se měli pitvat v něčem. Jestliže se celou hodinu hejbeme, tak je jasný, že ta tendence, nebo že ten výsledek má být ten, že prostě se děti něco naučí, se pohybovat, nebo se zpotí třeba, trochu, nebo vydají, to ani ne, tu koblihu, co sežrali, to vydají tak desetinu té koblihy, no prostě něco. A já nevím, nějak pořád nerozumím tomu, proč bych se nad tím měla ještě dál zamejšlet. Pro mě to je pořád nepochopitelný No.

V.: K tomu asi navazuje otázka, i jestli ji používáte ve svých hodinách? Reflexi.

U4: Zřídka. Jsme k tomu vedený, nucený, snažím se, občas, když na něco narazím ... a napadne mě, že by se dalo na to zeptat ... se děje něco prostě, co se dá reflektovat, co se dá hodnotit, co se dá nějak ... ještě rozebírat, tak jo, ale jinak ne A nikomu to neříkej (smích).

V.: A když teda říkáte, že ji někdy používáte...

U4: Jo.

V.: ...zvládla byste nějak stručně popsat, jak vypadá reflexe ve Vašich hodinách? Jakej má průběh?

U4: Hm. No, že na konci hodiny se třeba, já nevím, kdy bych si vzpomněla, že něco konkrétně ... v tý němčině asi spíš víc ... i když někdy třeba i...

V.: Možná jestli by to šlo...

U4: ...v těláku

V.: ...jestli se budem držet toho těláku.

U4: Toho těláku, vid'?

V.: Hm.

U4: Hm.

V.: Jestli si něco takového vybavíte?

U4: Já někdy totiž, a to teďka odbočuju trochu, když oni, aby byli včas na hodině, tak já končím malinko dřív a někdy se couraj a něco ještě kecaj v šatně a nejde jim to se převlíkat, tak já neodhadnu ani kdy zase jsou převlečený. Takže někdy se stane, že v tom koridoru nahoře, oni na mě vždycky musej čekat, nesměj do školy a já přijdu do toho koridoru a tam mám třeba ještě tři minutky prostor, když jsou rychle převlečený. Tak tam s nima mluvím a tam třeba se vracím k něčemu, co jsme dělali, proč jsme dělali a jak oni to cejtěj. Jestli to pochopili stejně a ... tak tam občas taková nějaká reflexe třeba ... probíhá. Častěj než v tělocvičně, v souvislosti s tím tělocvikem třeba. Jo, takže tam, když je ten prostor No, ale ... že se třeba ptám, ale teď nevím, co konkrétního jsme rozebírali, když třeba děláme něco nového úplně pro ně No tak, jak se cejtili, jak se jim to zdálo, jestli to bylo těžký, lehký, jak to kdo třeba zvládnul. Jestli mi k tomu někdo chce něco říct Asi jsme dělali teďka tu obíhačku, jsem hrála s někým poprvé, tak k tomu jsme říkali. Jo, proč je to ta obíhačka. Jak to cejtěj, proč já jsem jim říkala, že to mám radši než hrát volejbal na družstva. A ptala jsem se, jak oni to cejtěj a proč si myslej, že třeba mně to přijde lepší. Nebo v čem je to lepší. A to jsme rozebírali. To mě překvapilo, že docela i chápali. A ještě jednu takovou hru mám, ve florbale. A při tý příležitosti taky jsme mluvili, že když hrajou dva na dva, nebo tři na tři, tak že se častěj ty děti dostanou k tomu míči. A to oni i tak cítili, že když bude hrát družstvo o šesti lidech, tak se ty šikovný dva k tomu dostanou a zbytek bude někde na straně. A kdežto když já je dám jenom do dvojic, nebo do trojic a ten florbal taky hrajeme formou vobíhačky, že jsou ty dvojice nastoupený za těma brankama. Na písknutí dvě dvojice jdou proti sobě, hrajou minutku, nebo padesát vteřin a jakmile písknu, musej míček nechat na místě a běžít každý na druhou svou stranu a hned vybíhají další dva a ty zase hrajou minutku. A když je pět dvojic, na jedné straně dvě a na druhé tři, tak oni vycházej pořád jiný dvojice na sebe, když je jich lichej počet. A těch čtyřicet, padesát vteřin jsou v intenzivním pohybu oba dva. Tak to vím, že jsem třeba se ptala, proč si myslej, že jsme tohle dělali. A to i cítili a maj to rádi. Tohle hraju ráda. No, tak třeba při tomhle jo. No, ale když je takováhle hodina, třeba jako byla dneska, tak já nevím, jak bych měla. To bych měla s nima ještě mluvit o tom, proč jsme se učili volejbalový podání a jak se u toho cejtili a co jim to dalo a jestli by chtěli ... nějak, aby jim to dalo něco víc.

Rozhovor s U5

V.: Zajímalo by mě, co si myslíte o reflexi ve výuce.

U5: Reflexi mojí, nebo dětí? Mojí.

V.: Spíš pojďme jako reflexe, jakožto nějaký nástroj učitele ... při výuce.

U5: Hm, myslím, že je důležitá. A je to zase jedno, jestli to je v tělocviku, v matice, v hudebce. To je fuk. Že bychom měli být schopni reagovat na ty situace, který nastanou. A jestliže prostě něco nejde, tak bychom měli mít, měli bychom to umět, neumím to dodneška, prostě vyhodnotit tu situaci tak, abych to posunul dál, takže je sice hezkej nějaký plán, ale měl bys vždycky reagovat

na to, co je. V tom tělocviku, tam je to ještě možná poměrně jednoduchý, nebo jednodušší. Horší je to pak v těch předmětech ve třídách, když někam se máte dostat a teď to cejtíte, že to nejde, že to dře a stejně musíte nějak zareagovat. No, v tělocviku je, jasně, je to samý. Ale když jim řeknu, pojďme, dneska budem posilovat, tak třeba ze začátku, nebo pudem, to je jedno, běhat, tak některý protáhnou ksicht a budou se tvářit hrozně, ale i to pak časem. Zase to je reakce třeba šestky sedmičky. Tyhle ty už zjistěj, že stejně to někdy přijít musí, protože je to v těch osnovách a půjdou do toho Takže reflexe je důležitá Měli bychom reagovat a ... ale zase nejde to úplně na všechno, že jo. Jestliže ten plán je a mám tam deváťáků šestadvacet, tak nemůžu reagovat úplně na všechny Ne na jejich požadavky, jejich přání.

V.: To chápu ... Zvládnul byste mi třeba na nějakým příkladu, konkrétně v nějaký situaci z tělaku, popsat, jak teda ta reflexe ve Vašich hodinách, pokud ji teda někdy máte možnost použít, vypadá?

U5: ... Tam bych to rozdělil zase do několika skupin. Může to být ... může to být reflexe na celou třídu, vyhodnocení situace, že jsem něco nezvládnul já. To se mohlo stát. Třeba minule s těma sedmičkama, jak jsme trénovali volejbal, tam to totálně nešlo. Myslel jsem, že jsme hrozně hrozně dál a najednou ty děcka neuměli vůbec nic. Ty cíle byly nenaplněny, měli jsme se dostat někam úplně jinam, takže jsme pak zůstali jenom u nějakýho nácviku toho podání. Takže reflexe na celou skupinu, že jsem zboursal celou hodinu, udělal jsem ji jinačí. Může to být reflexe na jednotlivce, na skupinu lidí. Dneska třeba při tom běhání. Tam ty zoufalci, co jim to fakt nešlo, tak musí člověk, nebo musí, nemusí. Pojal jsem, že bych jim měl slevit, takže jsem je vyčlenil, pojď aspoň to odklusat, ale neustoupit úplně. Reflexi, jakožto reakci na nějakou podnět zvenčí, to určitě jo, ale ... zas aby to nebylo ... aby je to někam posunulo. Jestliže se někdo cítí: Jsem unavený, už nepůjdu další dvoustovku ... a myslím, že i když, ano zareagoval jsem, řekl jsem, pojď aspoň to vyklusej, nech časový limity jinde a myslím, že ty kluci byli rádi, že ... vystoupili z procesu, ale nemuseli se dál ... Nechci, aby ta reflexe byla o tom, ta reakce moje, že je posadím a už dál nepracují. Dobře, ten jeden, ten měl po úraze kotníku. Toho jsem poslal úplně stranou. To samý třeba u těch nízkých startů, co nacvičovali. Některý... U těch deváťáků zas tam jsou, viděla jste, veliký rozdíly. Prostě některý jsou sportáři úplně úžasný a pak tam jsou ty Lukášové¹⁰. Ale i ty potřebují jako bych mu řekl: Je to hrozný, je to hrozný je to, bude to hrozný. Nesplní to, co chci, ale stejně tam musíte najít něco, takže je pochválit a oni to vidí. A ty deváťáci už to vidí, že reagujeme a že se snažíme I oni se snaží, proto říkám snažíme. Protože já je беру jakožto, ne partnery, spoluhráče v tu chvíli, který mně mají pomáhat, takže i ty chlapi mezi sebou dovedou už ... vnímat to, co se děje okolo a dovedou ty ostatní povzbudit, dovedou je posunout. A to já myslím, že to je taky i o té reflexi, že to prostě vidí, reagují na to. Hráli jsme volejbal minulou hodinu a taky klukům to nešlo. A není to o tom, že by... vědí, že ten konkrétní, Lukáš, se posunul hrozně. Měli by, ale dělá hrozný chyby, měli by ho, kdyby jenom šli po výkonech, tak ho seřvou, vyhodějí, nic. Ale oni za ním přijdou, řeknou: Jo, Lukáši, super, udělals pokrok, ale musíš dál. A i to je podle mého reflexe u těch dětí. A to já bych chtěl, aby nejenom moje reflexe tam byla, moje reakce na situace, aby to reagovali i ty, rozlišili i ty ostatní.

¹⁰ Z důvodu zachování anonymity bylo žákovo jméno změněno