

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2016

Mgr. Alena Svitáková



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 a psychologie

Bakalářská práce

Etická témata v předškolním vzdělávání

Vypracovala: Mgr. Alena Svitáková

Vedoucí práce: Mgr. Eva Svobodová

České Budějovice 2016

Prohlášení:

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci 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 bakalářské 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, 18. března 2016

Mgr. Alena Svitáková

Poděkování:

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Evě Svobodové za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále děkuji manželovi Ing. Pavlu Svitákovi za odbornou pomoc při analýze statistických dat.

Abstrakt

Svitáková A. *Etická témata v předškolním vzdělávání*. České Budějovice 2016. Bakalářská práce. Jihočeská universita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Svobodová E.

Práce je zaměřená na problematiku etického vzdělávání v českých mateřských školách a na prvním stupni škol základních. V teoretické části práce jsou vysvětleny základní pojmy, charakterizován předškolní a mladší školní věk z hlediska psychologického a z hlediska vývoje mravního. V následujících kapitolách se práce věnuje historickému vývoji mravní výchovy na školách od Jana Amose Komenského po současnost. Metodická část popisuje cíle a metody etické výchovy definované podle Pavla Vacka ve srovnání s Prof. PhDr. Zdeňkem Matějčkem, CSc. Dále se zaměřuje na témata etické výchovy podle R: Roche Olivara a využitelnosti etické výchovy při naplňování klíčových kompetencí dětí podle „*Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*“. Záměrem výzkumu je dotazníkové šetření a zjištění, do jaké míry je podle respondentů etická výchova důležitá a jaká témata vidí pedagogové pro děti a žáky jako nejvíce přínosná. Z výsledků je dobře patrné, že současní pedagogové považují etickou výchovu za důležitou, ale cíleně s ní většinou nepracují. Za nejdůležitější témata považují ty, jež vedou děti k prosociálnímu chování.

Klíčové pojmy: etická výchova, předškolní věk, mladší školní věk, metody a cíle etické výchovy, témata etické výchovy, prosociálnost.

Abstact

Svitáková A. *Ethical topics in preschool education*. České Budějovice 2016. Bachelor thesis. University of South Bohemia in České Budějovice. Faculty of Education. Department of Pedagogy and Psychology. The thesis supervisor Svobodová E.

The thesis deals with the concept of ethical education in Czech nursery and primary schools. The theoretical part of the thesis focuses on the explanation of the basic terms and on the characterization of the preschool and the junior school age from the psychological point of view as well as with respect to the moral development. In the following chapters, the thesis deals with the historical development of the moral education at schools from Jan Amos Komenský up to the present. The methodical part describes the goals and methods of ethical education as defined by Pavel Vacek in comparison with Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. The methodical part focuses on the topics of ethical education according to R. Roche Olivar and on the applicability of ethical education by achievement of the key competencies of children based on the "*General education program for preschool education*". The purpose of the study is a questionnaire survey, in order to determine how important is ethical education for the respondents and what topics are according to the teachers the most beneficial for children and pupils. The results show clearly that the teachers nowadays find the ethical education important, but they usually do not work with it purposefully. In their opinion, the most important topics are those which guide the children to prosocial behaviour.

Key concepts: ethical education, preschool age, junior school age, methods and goals of ethical education, topics of ethical education, prosocial behaviour

OBSAH

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ZÁKLADNÍ POJMY.....	10
2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	12
3 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	13
4 PSYCHOLOGICKÉ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE	15
4.1 <i>Jean Piaget</i>	15
4.1.1 <i>Vývoj vztahu k pravidlům</i>	15
4.1.2 <i>Dětská lež</i>	16
4.1.3 <i>Chápání trestů</i>	16
4.2 <i>Lewrence Kohlberg</i>	18
4.2.1 <i>Prekonvenční úroveň</i>	18
5 HISTORIE MRAVNÍ VÝCHOVY	20
5.1 <i>J. A. Komenský</i>	20
5.2 <i>Mravní výchova v meziválečném Československu</i>	21
5.2.1 <i>Mravní výchova v pokusných školách</i>	22
5.2.2 <i>Mravní výchova v reformních školách</i>	23
5.3 <i>Mravní výchova v socialistickém Československu</i>	24
5.4 <i>Mravní výchova v Čechách po roce 1989</i>	24
5.5 <i>Etická výchova v evropském kontextu</i>	25
METODICKÁ ČÁST	27
6 METODY ETICKÉ VÝCHOVY	27
6.1 <i>Metoda požadavku</i>	27
6.2 <i>Metoda vysvětlování</i>	27
6.3 <i>Metody podněcování a tlumení citů</i>	28
6.4 <i>Metoda přesvědčování</i>	28
6.5 <i>Metoda příkladu</i>	28
6.6 <i>Metoda režimu</i>	29
6.7 <i>Metoda kontroly a dozoru</i>	29
6.8 <i>Metoda cvičení</i>	29
6.9 <i>Metoda hodnocení (odměny a tresty)</i>	30
6.10 <i>Indirektivní metody</i>	32
7 TÉMATA ETICKÉ VÝCHOVY	33
8 ETICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE	35
8.1 <i>Kompetence k učení</i>	35
8.2 <i>Kompetence k řešení problémů</i>	35
8.3 <i>Komunikativní kompetence</i>	36
8.4 <i>Sociální a personální kompetence</i>	36
8.5 <i>Činnostní a občanské kompetence</i>	37
8.5.1 <i>Potřeby dítěte</i>	37

9 ETICKÁ VÝUKA NA ŠKOLÁCH	39
9.1 Osnovy etické výchovy pro první třídu základní školy	40
PRAKTICKÁ ČÁST	43
10 VÝZKUM.....	43
10.1 Cíle výzkumu	43
10.1.1 Předpoklady	43
10.1.2 Výzkumné otázky	43
10.2 Metodika výzkumu	43
10.3 Analýza výsledků	44
10.3.1 V jakém školském zařízení učitelé/učitelky působí?	45
10.3.2 Jak dlouhá je pedagogická praxe respondentů?.....	46
10.3.3 Jak významnou součástí práce pedagoga by mělo být utváření mravní stránky osobnosti dítěte?	47
10.3.4 Jak se dle názoru respondentů daří v českých školách pozitivně ovlivňovat mravní vývoj dětí?	48
10.3.5 Jak se osobně daří respondentům ve škole pozitivně ovlivňovat mravní vývoj dětí?.....	49
10.3.6 Jaká je věnovaná pozornost etické výchově ve škole, kde respondenti pracují?	50
10.3.7 Proč se některé školy nevěnují cíleně etické výchově?.....	51
10.3.8 Jakým způsobem se pedagogové věnují etické výchově?	52
10.3.9 Jaká etická témata vidí učitelé jako podstatná?	53
10.4 Diskuze.....	54
11 ZÁVĚR	57
POUŽITÁ LITERATURA	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

ÚVOD

Před dvěma roky jsem náhodně dostala do rukou časopis „Perpetum“ (II. ročník, číslo 4, 2014/2015) s článkem Prof. Jana Sokola, Ph.D., CSc o problematice etické výchovy a její důležitosti jako vyučovacího předmětu. Sokol upozorňuje, že mravní chování je mnohem více, než se pouze umět chovat slušně. Mravní chování je věcí návyku, je předmětem toho, co jsme se naučili nebo odpozorovali. Návyk dobrého chování se v minulosti označoval jako ctnost.

Odpůrci etické výchovy jako vyučovacího předmětu tvrdí, že etické výchově se nedá naučit, ale je výdobytkem kladného působení osobního vzoru vychovatele (rodiče) na dítě.

Problém dnešního školství podle Sokola (2014/2015) tkví v tom, že učitelé předkládají dětem masu vědomostí, ze kterých je následně zkouší, aniž by měli zájem (čas) zjistit, zda mají děti o danou informaci zájem. Pakliže dítě vyučující látka nezajímá, otrocky se informace naučí, aby je záhy zapomnělo. Etická výchova nechce předkládat dětem podle Sokola penzum informací, ale působit na jejich postoje, prožitky, zájmy a tím i podporovat interiorizaci poznatků.

V rámci etické výchovy by děti měly pochopit pojmy jako ctnost, spravedlnost, statečnost, poctivost, svědomí, pocit viny apod., protože to jsou pojmy, které se z moderního slovníku (i ze slovníku moderních pohádek) vytrácejí. Ovšem bez naplňování těchto kategorií nelze žít dobrý život v lidské společnosti.

Poslední doménou etické výchovy je utvářet komunikační apetit dětí, jejich potřebu o problémech diskutovat, řešit je a při řešení spolupracovat, dodává Sokol.

Etická, morální výchova je dnes brána jako okrajový vyučovací předmět. Doposud se vyučuje pouze povinně na církevních školách v alternaci s náboženskou výchovou a na některých státních a soukromých školách. Přitom dnešní společenský pluralismus klade na dítě (a nejen na něj) velké nároky. Neplatí již jednotná norma pro všechny, ale setkávají se s mnoha úhly pohledu na jediný problém.

Etické učení by proto mělo být dialogem, jakousi řeckou „scholou“, kde se děti učí poznávat svět, jeho pravidla, normy a hodnoty v kontextu společnosti, ve které žijí.

V teoretické části bakalářské práce se velice stručně dotknu psychologického vývoje dítě, včetně morálního. V následující kapitole nastíním vývoj mravní výchovy v historii českého školství od Jana Amose Komenského po současnost.

Metodická část pojednává o problematice stanovení cílů a metod etické výchovy ve školských zařízeních. Pokusím se porovnat postavení etické výchovy v České republice v kontextu s etickou výchovou v dalších státech Evropy. Dále se budu věnovat problematice aktuálních témat vhodných pro etické vzdělávání a postavením etické výchovy v dnešním vzdělávacím systému. Uvedu osnovy pro etickou výchovu prvního ročníku základní školy, kde jednotlivá témata lze velice dobře uplatnit ve škole mateřské.

Praktická část obsahuje dotazníkové šetření, které má za úkol ověřit předpoklad, do jaké míry se dnešní etická (morální) diskutovaná témata liší od morálních témat v minulosti a zda učitelé cíleně pracují s etickou výchovou při formování mravního charakteru žáků (dětí).

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

V oblasti etického vzdělávání narážíme na mnohé pojmy. Ty nejdůležitější se pokusím pro orientaci ozřejmit za pomoci „Etického slovníku“ (Kon a kol., 1978).

- Etymologicky lze slovo **etika** odvodit z řeckého *ethos* (zvyk, obyčej, charakter). Etika je filosofickou disciplínou zabývající se o morálku, morální jednání, hodnoty a normy, které si lidé osvojují prostřednictvím výchovy a svobodné vůle. Hodnotí chování člověka z hlediska dobra a zla v různých oblastech lidského konání.
- V původním latinském významu znamená **etická norma** „měřítko, pravítko“. Norma je požadavek na chování; jednání člověka. Normy jsou psané i nepsané, mají různou míru závažnosti a různý rozsah platnosti.
- Dnešní **etická výchova** je postavena na systematickém osvojování si sociálních dovedností pomocí prožitkové metody. Není myšlena jako filozofická disciplína, ale pedagogicko-psychologický nástroj, jímž lze rozvíjet sociální dovednosti člověka. Hlavním cílem etické výchovy je vést děti aj. k prosociálnímu chování na základě myšlenek R. Roche Olivara, jak uvádí Lencz v úvodu ke knize „Etická výchova“ (R. Roche Olivar, 1992).
- **Hodnotu** má to, co je žádoucí, dobré, má být chráněno v rovině osobní a společenské. Hodnota formuje lidský život a směřuje ho k cíli. Úspěch lidského života závisí na tom, do jaké míry dokáže uspořádat svůj život na základě obecně platných hodnot. Rozlišujeme řadu hodnot: kulturní, osobní, společenské, ale i morální. **Morální hodnoty** vymezují způsob lidského jednání s ohledem na jiné jedince (společenské vztahy).
- **Lidská důstojnost** je vnitřní hodnota člověka, která si zasluhuje respekt a vyžaduje chování na základě Kantova imperativu. Lidský život nesmí ztrácet svou hodnotu ani v jeho úskalích! Adamová a kol. (1995) uvádí, že jsme všichni povinni respektovat každého člověka a přistupovat k němu s úctou. Pojetí lidské důstojnosti se v dějinách značně odlišovalo.
- **Morálka** je soubor principů stojících a hodnocených na základě posuzování dobra a zla. Morálka má vliv na chování lidské společnosti; způsob chování člověka. Principy, které dodržuje většinová společnost je nazývána občanská morálka.

- **Mravnost** znamená obyčej, zvyklost. Mravnost je vlastnost člověka, který ve svém mravním chování směřuje k dobru. Dokáže rozlišovat mezi dobrem a zlem. **Mrav** je obvyklý způsob chování v dané společnosti. Chápaný též jako obyčej, zvyk.
- **Morální výchova** je výchovným působením na rozum, vůli a city dítěte. Cílem výchovy je dosáhnout u člověka jednání, které bude v souladu s obecně uznávanými etickými zásadami. Muchová (1994) upozorňuje na chápání a spojení morální výchovy mladé generace s vyvíjením tlaku na jejich přizpůsobení, za donucení být dobrým člověkem (dítětem). Pro mladého člověka hledajícího vlastní identitu je pak morálka spojená s pachutí a pocitem osobního omezování na jeho cestě za poznáním.
- **Prosociálnost** je pozitivní sociální chování, kdy člověk dokáže pomáhat nejen sobě, ale i druhým lidem, aniž by za to něco očekával. Altruismus je vyšším stupněm prosociálního chování.
- **Výchovu** lze definovat (Průcha, 2013) jako specificky lidskou činnost, většinou prováděnou starší generací. Je to činnost systematická, záměrná a cílevědomá, jejímž úkolem je pozitivní formování jedince.

2 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk je velkým mezníkem v životě dítěte, které postupně uvolňuje své vazby od rodiny, rozvíjí své aktivity a snaží se uplatnit ve vrstevnické skupině, osvojuje si běžné normy chování a učí se znát obsah sociálních rolí.

Vývoj poznávacích procesů nese (Vágnerová, 2002) následující znaky: myšlení předškolního dítěte je názorné, nepřesné, se znaky egocentrismu, magičnosti, absolutismu a fenomenismu. Začíná si vytvářet pojem stálosti předmětu, trvalosti množiny předmětů. Není schopné systematického uvažování, neumí vnímat celek jako soubor detailů a nediferencuje příliš ani základní vztahy mezi nimi. Myšlení je rigidní (ulpívá na jedné vlastnosti předmětu). Dítě často kombinuje reálné vzpomínky s fantazií, která má v tomto období harmonizující význam. Svůj názor na svět vyjadřuje při hře nebo v kresbě, která má svá stádia (od čmáranic po realistickou kresbu).

Vnímání prostoru a času se rozvíjí postupně a je spojeno s dozráváním laterality. Číslo chápe jako prázdné pojmy. Až s pochopením pojmů (méně, více) chápe číselnou řadu. Do té doby vnímá číslo jako vlastnost předmětu.

Stále více používá řeč, užívá gramatická pravidla, odstraňuje logopedické chyby. Typická je egocentrická řeč, kdy si dítě hovoří samo pro sebe a posluchače nevyhledává. Řeč je dále prostředkem myšlení, vyjadřováním pocitů. Během tohoto období se dítě učí základním komunikačním pravidlům ve vztahu k dospělé autoritě a mezi vrstevnickou skupinou.

Rozvoj dětské identity souvisí (Vágnerová, 2000) s identifikací dítěte se svou blízkou osobou a jejími názory na něho. Přílišná snaha o úspěch může vyvolávat pocit viny v momentě, kdy jsou přehlíženy jeho potřeby. Nezdar vede k rezignaci, vině, úzkosti. Věc, zvíře atd., kterou dítě vlastní, je součástí jeho identity. Má silné majetnické sklony a kamarády si vybírá podle toho, co mají a co je pro ně důležité. Přátelství v tomto období jsou tudíž velice nestálá.

Socializace dítěte je úzce spojena se schopností dítěte akceptovat normy chování, které mu dospělá autorita předloží (Vágnerová, 2000). Velice důležité jsou pro něj rodinné vztahy. Dojde-li k rozpadu rodiny, chápe rozvod egocentricky (pokládá rozchod rodičů za vlastní vinu).

3 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní věk (do 8/9. let) je charakterizován jako období rozvoje poznávacích schopností (Vágnerová, 2000). Dítě dokáže skutečnost posuzovat podle více hledisek a uvažovat o vzájemných vztazích. Je schopné klasifikace a třídění předmětů, zahrnutí (inkluze) – zařazení prvku do skupiny, řazení objektu podle určeného kritéria (podle nějakého pravidla). Chápe trvalost objektu a dobře se orientuje v prostoru. Nedokáže ještě přenést zkušenost z jedné oblasti do druhé (nedokáže ji zobecnit). Chápe výměnu proměnných ($X-A=B$; $B+A=X$) a reciprocitu (dva pohledy na realitu – má 10Kč, 10Kč stojí i čokoláda, a proto si ji může koupit). Zpřesňuje se porozumění času, dokáže řadit události podle časového sledu, poznává kalendář a hodiny. Nepohybuje se tolik ve světě fantazie a hry. Má cit pro účelnost a věnuje se raději úkolům podporující rozvoj dovedností. Dítě v tomto období je ohroženo především pocitem nedostatečnosti a méněcennosti, zoufá si nad svými schopnostmi (Vágnerová 2000).

Dítě mladšího školního věku chápe, že každý člověk má více sociálních rolí, ve kterých je zapotřebí se chovat různě. Roli žáka dítě získává automaticky (není výběrová) a souřadně roli spolužáka. V tomto období, jak uvádí Vágnerová (2000) se plně rozvíjí decentralizace; schopnost nahlížet na svět cizíma očima. Postupně se rozvíjí logické myšlení, pro řešení používá různá pravidla a rozvíjí se strategické uvažování (pokus a omyl, logické odvozování – řešení na základě předchozích zkušeností a učení nápodobou). Postupem času je dítě schopné metakognice (uvažování nad vlastním poznáním) a využívá zpětnou vazbu. Metakognici je zapotřebí se učit a má dvě složky:

- sebeocenění a zhodnocení svých vlastností, znalostí, kompetencí,
- ocenění vhodnosti určité strategie pro řešení problému.

Dítě dokáže dobře komunikovat a osvojuje si slang vrstevnické skupiny. Učí se pravidlům komunikace a vytváří si pravidla pro vlastní hry. Ve škole se učí nést následky za své školní výsledky a chování. Nedokáže přijmout povely neutrálně, pakliže neobsahují citovou vazbu. Tato vazba na učitele mu přináší pocit jistoty a bezpečí.

Nedozírný vliv na sebepojetí dítěte má hodnocení jeho osoby někým druhým. Školní třída je referenční skupina, která slouží ke srovnávání výkonů. Nejprve si dítě vybírá

kamarády podle toho, jak se chovají mimo vyučování, studijní výsledky někoho jiného pro něj nejsou důležité. Důležitější je názor učitele než spolužáka.

Rodina plní funkci smysluplného prostředí, zdroj jistoty a bezpečí, naplňuje potřebu socializace a model pro budoucnost. Otec nabývá nového a většího významu ve světě dítěte. Stává se novou autoritou, zdrojem informací a zkušeností, významným modelem mužské role. Pakliže se rodina rozpadá, zhoršují se rapidně školní výsledky dítěte.

Vágnerová (2000) se závěrem věnuje vlivu mediálního světa na dítě mladšího školního věku. Dítě v tomto období je natolik inteligentní, aby pořadům v televizi rozumělo, ale není na tak vysoké intelektové úrovni, ani emočně zralé, aby bylo dostatečně kritické a schopné přesněji diferencovat význam příběhu. Nedokáže odlišit reálnou a symbolickou rovinu příběhu. Násilné příběhy více ovlivňují chlapce, protože násilí bývá spojováno s mužskou rolí. Televize nepodporuje rozvoj dětské fantazie jako kniha, jejímž prostřednictvím dítě aktivně rozšiřuje své obzory.

4 PSYCHOLOGICKÉ TEORIE MORÁLNÍHO VÝVOJE

V následující kapitole velice stručně nastíním psychologické teorie morálního vývoje dítěte s ohledem na předškolní a mladší školní věk. Touto problematikou se zabývalo mnoho odborníků. Pro ilustraci uvedu pouze dva nejznámější.

4.1 Jean Piaget

Jean Piaget se mimo jiné proslavil svou teorií kognitivního vývoje. Jeho teorie morálního vývoje je podle Vacka (2008) ovšem neméně významnou. Piaget koncepci morálního vývoje publikoval v díle „*Morální úsudek dítěte*“ vydané v roce 1932.

Piaget (2007) na základě pozorování konstatuje, že stejně, jako se odlišuje dítě svým kognitivním a osobním vývojem od dospělého jedince, odlišuje se i úroveň svého morálního chování.

Piaget dělí morální vývoj do dvou stádií. Hovoří o **heteronomní** (dětství) a **autonomní morálce** (od 11. /12. roku života).

Heteronomní morálku definuje Piaget (2007, s. 112) jako „*závazné povinnosti a hodnoty, které jsou určovány zákonem a příkazem autority, a to bez souvislosti se záměry a vztahy jedince.*“ Působení příkazů je nejprve u dětí podmíněno fyzickou přítomností dospělé autority. V nepřítomnosti autority ztrácí zákon svou působnost a jeho porušení vyvolává pouze slabý zážitek selhání.

Dítě díky vývoji dalších mentálních operací je schopno chápat nové morální vztahy, které jsou postaveny na vzájemném respektu, úctě a vedou tak k **autonomii**. Pravidla nechápou už jako nařízení autority, ale jako způsob chování, který vznikl na základě vzájemné dohody. Dále Piaget (2007) upozorňuje, že se v tomto období vyvíjí silně cit pro spravedlnost, která se stává ústřední normou, převyšující nad poslušností! Dále se u dětí formují osobní morální hodnoty.

4.1.1 Vývoj vztahu k pravidlům

Piaget se domníval, jak uvádí Vacek (2011), že veškerá morálka spočívá v hierarchii pravidel (norem), které jsou dětem předkládány. Morálka není nic jiného, než vytvoření si vztahu k těmto pravidlům; respektovat je.

Prostřednictvím kooperačních činností s vrstevníky se děti učí porozumět smyslu mnohých pravidel. Povinnost je pro dítě v tomto období formulována v příkazech a pravidlech dospělých. Pravidla jsou vnímána jako správná, protože přichází od autorit. Děti pravidla a příkazy berou doslovně a polehčující okolnosti nejsou akceptovány. Jednání proti pravidlům hodnotí vždy špatně. Vacek (2011) popsané období označuje „*kognitivním egocentrizmem*“. *Dítě předškolního věku posuzuje závažnost provinění podle míry materiální škody. Až okolo osmého roku začíná posuzovat provinění s ohledem na stupeň materiální škody, ale stále nevnímá, zda byl čin úmyslný, nebo ne.*

4.1.2 Dětská lež

Lhaní je pro děti specifickým problémem, který souvisí podle Piageta (2007) se sebestředným myšlením, kdy dítě nedokáže oddělit vlastní sny, přání a představy od skutečnosti. V tomto momentu, jak dokresluje Vacek (2008) zasáhne dospělý s výtkou, aby nelhal. Slovo lež je dítětem chápáno velmi negativně, protože je spojeno se zlobou autority. Lež chápe jako něco nepravdivého a nebere v potaz, že mylné tvrzení druhé osoby se může opírat o jeho nevědomost. Vacek (2008) uvádí příklad: $2+5=8$ – to je lež! Ale dítě mohlo odpovědět v důsledku neznalosti. Po osmém roce dítě chyby přestává označovat jako lži! Lži se stává záměrně nepravdivé tvrzení. K pochopení nové dimenze lži se dítě propracovává díky skupinám, ve kterých kooperuje a kde je lež již chápána jako porušení důvěry a vzájemných vztahů.

4.1.3 Chápání trestů

Dítě dle Piageta, jak uvádí Vacek (2008), posuzuje závažnost svého chování podle výše trestu, který následuje. Mladší děti snadněji přijmou fyzický trest než vzniklé utrpení na základě materiální újmy, odškodnění. Zmíněnou formu trestu naopak vyhledávají děti starší osmi let. Skupinové tresty volí učitel tehdy, nechce-li se mu hledat viníka, skupina mu nechce vydat viníka, nebo ho sama nezná. Dítě do osmi let chápe skupinový trest jako správný – ve skupině je viník, trest je nutný. Pokud skupina zná viníka, musí ho říci. Pokud neřekne, považují malé děti toto jednání za špatné, a proto je na místě skupinový trest. Osmileté děti chápou skupinový trest za správný pouze tehdy, když se skupina ze solidarity rozhodla viníka neudat. Pakliže ale viníka neznají, je chápán tento trest jako nespravedlivý.

Zdeněk Matějček (1968) k trestům dodává: Trest z psychologického hlediska není to, co jsme si jako trest pro dítě vymysleli, ale to, co dítě jako trest prožívá. Nepříjemný, tísnivý, zahanbující, ponižující pocit, kterého se chce co nejrychleji zbavit a kterému se chce příště vyhnout. Musíme hledat takové tresty, které popsané pocity u dětí evokují!

Kopřiva a kol. (2005) polemizuje o výchově bez trestů, která ovšem není chápána jako volná výchova, ale jako metoda všímání si negativních prvků v chování jiným způsobem. Trestáme z důvodu:

- trest je součástí našeho výchovného stylu,
- přejímáme trest jako sociální model výchovy,
- emoce – vlastní negativní rozpoložení si potřebujeme na někom schladit,
- potvrzení naší moci,
- nevědomost – neznalost jiných výchovných postupů,
- časový stres,
- pohodlnost,
- osobní problémy.

Časté trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj dítěte. Tresty nás učí:

- **Mít moc je důležitější, než se chovat správně.** Až 80% všeho, co se učíme se děje nápodobou. Pakliže vychováváme mocenským způsobem a často děti trestáme, nebudou se ani ony samy chovat jinak mezi vrstevníky a následně ve svém dospělém životě. Největším rizikem trestů je jejich přenášení do dalších vztahů a vtahování dalších lidí do tohoto vzorce chování.
- **Tresty mohou fungovat jako odpustky.** Trest často doprovází výhrůžka (zákaz nebo příkaz). Dítě to však chápe jako: „*Něco musím vydržet a pak se můžu dál chovat stejným způsobem*“. Trestem svou vinu vykupují. Toto je však velmi nebezpečné pro morální vývoj – trest vykupuje vinu a náprava není nutná. Vlastní náprava bohužel je časově náročná, a proto se trest jeví jako báječná alternativa.
- **Každý trestanec má své pocity** např. strach, zmatek, lítost, křivda aj. Trest je vyvrcholením nějaké emocionální situace. Sám trestající je v emocích, logicky

neuvažuje a více se soustředí na vymýšlení trestu, než aby o situaci přemýšlel komplexně.

- **Mě taky trestali a jsem slušná.** Děti se často snaží tresty svých rodičů racionalizovat. Pochopit proč se tak chovají. Trestem slušný člověk nevyroste. K tomu potřebuje mít lásku a pevné morální rodinné zázemí.

Výchova má tři složky, na které se má působit rovnoměrně. Trestem působíme pouze na **úkolovou** složku a poškozujeme složku **vztahovou a osobnostní**. Především tresty poškozují sebeúctu. Vztah si dítě nenaruší jenom k tomu, kdo ho trestá, ale může se rozšířit na jeho blízké okolí. Narušená sebeúcta a vztahy následně narušují chování jedince a mohou přetrvávat až do dospělosti jako součást charakterových vlastností (lhaní, klamání, role nepřítele, role oběti aj.)

4.2 Lawrence Kohlberg

Vacek (2011) popisuje Kohlbergovo tři úrovně se šesti stádii morálního vývoje. Prekonvenční, konvenční a postkonvenční. S ohledem na dítě nás bude zajímat **prekonvenční úroveň** (do 9. let věku). Identifikovat ji však lze i u některých adolescentů, mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Rozdíly mezi jednotlivými stádii a stupni morálního vývoje lze interpretovat na vývoji vztahu jedince ke společenským normám a autoritě.

- **Prekonvenční úroveň** – normy jsou vnější, přichází z venku.
- **Konvenční úroveň** – dochází k zvnitřňování norem předkládaných autoritou, institucí.
- **Postkonvenční úroveň** – přijímání společenských norem, jejich hodnocení podle vlastních zvnitřněných morálních principů, které tvoří osobnost člověka.

4.2.1 Prekonvenční úroveň

Prekonvenční úroveň má, jak uvádí Vacek (2008) podle Kohlberga dvě stádia:

- Orientace na poslušnost a **vyhnutí se trestu**. Normy předává autorita, která jejich porušení trestá. Dítě dodržuje normy, aby se vyhnulo trestu.
- Účelovost, individuálnost; **usilování o odměnu a ocenění**. Dítě v tomto stádiu vývoje dodržuje normy tehdy, jsou-li v jeho zájmu a uspokojuje-li jednání podle stanovených norem jeho aktuální potřeby. Správné je to, co je nyní výhodné.

Cílem tohoto období je, aby si člověk (dítě) uvědomil, že i ostatní mají právo uskutečňovat své potřeby, své zájmy.

Vacek (2011) shrnuje Kohlbergovu teorii morálního vývoje podloženou dlouholetými výzkumy do následujících bodů:

- Teorie morálního vývoje je univerzální. Platí pro všechny lidi všech ras na všech kontinentech.
- Vývoj probíhá v jednotlivých stádiích v přesném pořadí. Žádná úroveň ani stádium nemůžou být vynechány.
- Hnací silou vývoje je přitažlivost vyššího stádia.
- Existují individuální rozdíly mezi nástupem jednotlivých stádií v životě člověka.
- Úroveň morálního vývoje se promítá do chování jedince.
- Morální vývoj lze dobře formovat i ve školním prostředí. Kohlberg dle Vacka (2008) jednoznačně prokázal, **že žáci, kteří pravidelně hovoří o morálních dilematech, začínají o problémech přemýšlet na vyšších úrovních morálního vývoje!**

5 HISTORIE MRAVNÍ VÝCHOVY

„Etika se z velké části zabývá mravními principy, zákony či dohodami, které dovolují, abychom na základě toho, co „je“, vyslovovali tvrzení o tom, co „má“ být.“ (Muchová 2011, s. 59)

Zlo a dobro stojí vedle sebe odjakživa. Až později přišli lidé, kteří dobro a zlo označili za etické kategorie, o kterých lze vést filosofickou diskuzi. Mnoho moudrých lidí se snažilo najít a definovat „tu“ nejvyšší hodnotu. Např. nejvyšší dobro je vědění, blaženost, rozkoš, užitek, láska k bližnímu, harmonie atd.

Pro etickou výchovu je cílem, aby dítě dokázalo rozlišovat mezi dobrem a zlem, protože jedině tak se může stát bytostí svobodnou a odpovědnou. Výchova by měla být součástí rodiny a školy.

V následujících podkapitolách se budu věnovat mravní výchově učitele národů. Následně nastíním problematiku mravouky v meziválečném období 20. století v Československu, v době socialismu a v současnosti.

5.1 J. A. Komenský

V *„Informatoriu školy mateřské“* v II. kapitole apeluje (Komenský, 1979, s. 11) na důslednou výchovu dětí v rodině: *„Duše tedy a mysl, poněvadž přední jest člověka částka, přední o ní péče býti má, aby zdárně a ušlechtilé zvedena byla; druhá zatím péče, nižší a běžnější, o tělo jest, jak by slušným a hodným nesmrtelné duše příbytkem býti mohlo.“* Děti by měly být v rodině cvičeny v následujících mravech a ctnostech (Komenský, 1979 s. 13-14):

- střídmost; jíst podle potřeby, nepřejídat se,
- pořádnost,
- šetrnost ke starším a pozornost k jejich činům,
- poslušnost na první napomenutí,
- pravdomluvnost, nelhat ani žertem,
- spravedlnost, nesahat na cizí věci, nebrat, nekrást, nepřekrývat, neškodit,
- pracovitost,
- naučit děti mluvit, ale i mlčet,

- trpělivost a umění odstoupit,
- ochotně pomáhat starším,
- znalost obyčejů a jejich dodržování,
- drzost je nežádoucí, kultivace gest, žádoucí je rozvážnost a stydlivost.

Následně v kapitole IX. Komenský uvádí, jak tyto vyjmenované ctnosti rozvíjet (metoda výchovy).

Komenský se tématu výchovy věnuje dále ve své knize „*Velká didaktika*“. Vyjmenovává, jaké ctnosti se mají u dítěte pěstovat, zamýšlí se nad smyslem mravní výchovy a uvádí způsoby práce, které by měl učitel při výchově používat. Komenský (1930) upozorňuje na zavedení morální výchovy do všech škol, aby se tak mohly stát „lidskými dílnami“. Dále formuluje pravidla a didaktické postupy, podle kterých lze mládež formovat a vštěpovat jí morální hodnoty. Pro školní mládež je zásadní následující formování v oblastech:

- základem je předání dětem kardinálních ctností – moudrost, umírněnost, udatnost a spravedlnost,
- upřímnost a čestnost,
- vytrvalost k práci,
- ochota pomáhat lidem.

5.2 Mravní výchova v meziválečném Československu

Po skončení války se vedla diskuze o zavedení mravní výchovy do československých **obecných škol**. Do roku 1922 byla pouze součástí náboženství a částečně v dalších předmětech (Šťastná, 2013 in Chlup 1922). Chlup usiloval o zavedení mravní výchovy s pevnou hodinovou dotací – dvě hodiny týdně. Černý naopak usiloval, aby se stala součástí občanské nauky, jež měla být pro děti alternativou k předmětu náboženství. Aktivní výuka se uskutečňovala na školách obecných, pokusných, ale i reformních.

Neformální výuka morální výchovy začala v Československu v roce 1921 a v roce 1922 byla zavedena malým školním zákonem jako součást předmětu občanská výchova (Šťastná 2013), jehož cílem je výchova k demokracii, lásce k národu, ke společnosti, úctě k člověku a lásce. Šťastná (2013 in Skořepa 1923) uvádí tři velké ideály občanské výchovy: umět žít spolu, být ctnostní a ctít řád. Osnovy byly rozpracované do

rámcových oblastí, s volným polem působnosti učitele, aby mohl výuku cíleně mířit na aktuální problémy třídy, společnosti atd. Nastíněné koncepce etické výchovy od Chlupa, Uhra, Svobody, Příhody aj. měly za cíl především „*zlepšení celkového klimatu třídy, školy a nepřímo tak celé společnosti*“ (Šťastná, 2013, s. 13)

Metody měly být používány stejné jako v jiném vyučování. Svoboda (1922) doporučuje metodu osobního příkladu učitele, dramatické vyprávění, předvádění, výtvarné zpracování formou kresby, povídky, básně s morálním podtextem, dále využití povídek, bajek a jiná literární díla s morálním podtextem, diskuze a neustálé zdůrazňování pravidel. Za velmi důležitý byl pokládán osobní příklad učitele vhodný k následování žactva a morálka se učila prostřednictvím rozboru konkrétních životních peripetií. Svoboda (1922) tvrdí, že morálku nelze učit, ale je potřeba ji žít a mravní výchova se musí učit přímo v praxi.

5.2.1 Mravní výchova v pokusných školách

Pokusné školy se začaly formovat ve 20. letech minulého století. Každá pokusná škola měla jiné pojetí mravní výchovy podle vlastního zaměření a vznikaly na základě kritiky dosavadní výchovy a vzdělávání na běžných školách. Pedagogové v pokusných školách vycházeli z myšlenek předních světových minulých i současných pedagogů. (Rousseau, Pestalozzi, Johann, Herbart, Dewey aj.) „*Škola má vychovat pevné mravní charaktery, proniknuté citem a bratrské lidskosti, žijící a pracující pro lepší budoucnost a budou schopni zabránit další světové katastrofě*“ (Váňová a kol., 1992, s. 118). Škola má být jakousi dětskou společností, dětskou školní obcí, kde se děti rozvíjejí na základě vyslovených myšlenek.

Váňová (1992) uvádí známé pokusnické školy: Bartoňovo Dům lásky a radosti v Hustovicích u Brna, Pracovní škola v Holešovicích, Dům dětství v Krnsku, Volná socialistická škola v Kladně, Zlínská Baťova škola. Každá z těchto škol měla své specifické cíle a zaměřenost v oblasti morální výchovy např.

- Naučit žáky žít v atmosféře lásky, spravedlnosti, osvojit si morální hodnoty. Formovat děti skrze partnerský vztah. Šťastná (2013) uvádí, že Bartoň ve své škole neusiloval o zavedení samostatné morální výchovy, ale měla by prostupovat každou vyučovací hodinou. Sám Bartoň nejčastěji využíval morální

výchovu při hodinách českého jazyka, kdy dětem četl a diskutoval s nimi nad morálními příběhy.

- Dalším cílem pokusnických škol byl harmonický vývoj osobnosti žáka.
- Výchova pevného morálního charakteru každého žáka, který žije a pracuje pro lepší budoucnost.
- Výchova nové generace, která nebude používat nástroje tyranie a bude budovat solidaritu.
- Být otevřený ke svým chybám, ale i k chybám druhých, snažit se je napravovat a poučit se z nich.

5.2.2 Mravní výchova v reformních školách

Mravní výchova se ve třicátých letech na reformních školách vyučovala různě, ale ne nahodile jak uvádí Šťastná (2013). Mravouka vycházela především z metodik Příhody, Chlupa nebo Uhra.

Předpokladem pro dobrou výchovu ve škole bylo vybudování partnerského prostředí plného radosti mezi učitelem a jeho žáky, na kterém se usilovně podílejí obě strany! Aby takové prostředí mohlo na škole vzniknout, je nutné plně respektovat individualitu každého dítěte. Školy si budovaly vlastní žákovské samosprávy, organizace nebo kluby, které měly stanovenou hierarchii. Žáci si psali školní časopisy, pořádali shromáždění aj. Setkávání žáků bylo organizováno většinou jedenkrát týdně a zvali mezi sebe významné osobnosti tehdejšího veřejného života. Dále při setkávání žáci řešili různé zlovyky žáků, které je třeba odstranit. Nejčastěji se zaměřovali proti agresivnímu chování, plýtvání, znečišťování prostředí apod. Váňová (1992) uvádí, že na základě takovýchto kampaní žáci vytvářeli plakáty s hesly a vyvěšovali je na různých místech po škole, aby byly všem na očích. Kasper (2008) poukazuje na dvojí podstatu kampaní, které vedly k trvalejšímu návyku:

- racionální uchopení problému,
- emoční prožitek

Reformní školy měly svou hymnu, vlajku, pozdrav. Žáci učitele oslovovali pane/paní s jeho/jejím příjmením.

Jedním z hlavních cílů morální výchovy v reformních školách bylo podle Nejedlé (1992) vychovat osobnost, která bude upřednostňovat zájmy národní nad vlastním osobním

prospěchem. Uher například používal jako morální témata pro výuku problematiku aktuálního dění v obci, kde vyučoval (Zlín) a podněcoval žáky k přemýšlení, jak by se mohla situace v obci zlepšit (vyřešit). Uher upozorňuje na důležitost morální výchovy a jejich dvou částí: nauková a úkolová (praktická).

5.3 Mravní výchova v socialistickém Československu

Výchova mravních rysů socialistického občana probíhala, jak uvádí (Přádka, 1973), na základě učení marxismu-leninismu. Po roce 1945 byl dáván zřetel na ideologickou výchovu mládeže. Od roku 1951 se stala ideologie uzákoněná ÚV KSČ a realizována na všech typech škol. Po roce 1961 vychází v Československu celá řada pedagogických sborníků s tématy mravní výchovy. Vycházejí metodiky pro morální výchovu včetně metodiky pro mateřskou školu pod taktovkou Bartuškové. V roce 1958 je vydán „*Návrh osnov výchovné práce*“ jež je dále dopracován v roce 1960. Mravní výchova obsahovala následující témata (Přádka, 1973, s 54):

- výchova ke komunismu, vztahu k práci a společnému vlastnictví,
- výchova ke kolektivismu,
- výchova k socialistickému vlastnictví a proletářskému internacionalismu,
- výchova lásky, hrdosti k vlasti a SSSR,
- výchova k humanismu, vztahu k národní kultuře, budování zdravého vztahu mezi mužem a ženou.

Přádka (1973) zdůrazňuje, že mravní výchova musí být zacílena na celou osobnost tj. na složku rozumovou, volní a citovou. Výsledkem výchovy je kázeň, kterou se dle V. I. Lenina, jak uvádí Přádka (1973), myslí sžití se s myšlenkou a postupy při kolektivní činnosti.

5.4 Mravní výchova v Čechách po roce 1989

Po pádu totalitního režimu a následném vzniku samostatného Českého státu se dostala mravní výchova mimo pedagogické působení školy. Korin (2008) sleduje publikace Pavla Vacka a konstatuje, že mravní výchova se v Čechách děje především intuitivně, jako individuální vklad učitele nastane-li ve škole nějaký výchovný problém. Opětovný zájem o etická témata vzrostl v době, kdy si řada odborníků a vědců začala všimnout, že rapidně vzrůstají patologické jevy mezi dětmi a mládeží, kteří nedokážou o etických

problémech „zdravě“ přemýšlet, polemizovat, diskutovat, protože jim chybí zkušenost a věcná základna.

Zásadním politickým dokumentem se stal Národní program rozvoje vzdělávání v České republice z roku 1995 – 2000, který analyzuje stav českého školství a stanovuje, že lze morální témata rozpracovat do explicitní (samostatná výuka etiky jako nepovinného předmětu) nebo implicitní (etika se objevuje v tématech jiných předmětů) roviny.

V roce 2004 byly Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy schváleny základní dokumenty tj. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, na jehož základě si základní školy vypracovávaly školní vzdělávací programy, jak uvádí (Korima kol., 2008).

Etická výchova ale stále zůstala pouze nepovinným předmětem a je zcela v kompetenci ředitele školy, zda bude etiku realizovat, nebo ne. Ve školách, kde byla etická výchova zavedena, se při tvorbě ŠVP ZV inspirovali R. R. Olivarem a jeho koncepcí etické výchovy stejně jako na Slovensku a v dalších evropských státech.

Do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání bylo v roce 2010 dodatkem vloženo do části **5.10 - „Doplňující vzdělávací obory“** obor s názvem „Etická výchova“. K doplňujícím vzdělávacím oborům dále patří další cizí jazyk, dramatická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova. Všechny předměty mají uvedenou svou charakteristiku, stanoveny očekávané výstupy a učivo. Počítá-li se, že se postupně české výukové plány budou stále více podobat plánům škol v EU, lze předpokládat, že současný stav zařazení etické výchovy mezi předměty doplňující je pouze dočasný.

5.5 Etická výchova v evropském kontextu

V evropských zemích bývá etická výchova zařazena mezi povinně volitelné předměty (v alternaci s předmětem náboženství) a lze z tohoto předmětu maturovat. (Svobodová Z., 2011. s. 28-31) shrnuje výzkum Evropské komise Eurydice:

V následujících evropských státech je od školního roku 1997/1998 **zaveden povinný předmět etika/náboženství** již pro sedmileté děti: Belgie, Dánsko, Finsko, Irsko, Island, Itálie, Kypr, Lichtenštejnsko, Litva, Lucembursko, Německo, Nizozemí, Norsko, Portugalsko, Rakousko, Rumunsko, Řecko, Slovensko, Španělsko, Švédsko a Velká Británie.

Evropské země, kde se **neučí** etická výchova/náboženství jako povinný předmět pro sedmileté: Bulharsko, Česká republika, Estonsko, Francie, Lotyšsko, Maďarsko, Polsko, a Slovinsko. Avšak ve Francii navštěvuje 20% žáků církevní školy, kde se etická výchova vyučuje povinně.

Ve školním roce 2000/2001 je povinná **výuka zahájena** v Bulharsku, Lotyšsku, a Maďarsku.

METODICKÁ ČÁST

6 METODY ETICKÉ VÝCHOVY

Vacek (2011) rozděluje metody podle následujících kritérií:

- podle postavení vychovávajícího – přímé a nepřímé působení,
- podle stránek osobnosti (kognitivní, emotivní a aktivní),
- podle hlavního prostředku působení (slovní, názorové, činné),
- podle stupně aktivity vychovávaného (pasivní, aktivní, samostatné).

Podrobnější klasifikaci nabízí Kučerová, jak uvádí Pavel Vacek (2011, s. 125). Vacek níže popsané metody označuje jako **direktivní** (přímé působení) a vymezuje dále metody **indirektivní**. Pro všechny výchovné metody platí, že by měly být přiměřené situaci a věku dítěte.

6.1 Metoda požadavku

Cílem metody je, aby se dítě naučilo akceptovat pravidla, i bez jejich hlubšího pochopení (od raného dětství po mladší školní věk). Požadavky na dítě, upozorňuje Vacek (2011), musí být jasné, pro všechny závazné a obsahovat vysvětlení. Výchovu s příliš mnoho požadavky formuluje Vacek (2011) jako komandování! Naopak málo požadavků vede k nejistotě a mění se v anarchii.

6.2 Metoda vysvětlování

S rostoucím věkem nabývá u dětí vysvětlování velké důležitosti, protože potřebují pochopit požadavek od autority a jeho vysvětlení. Úkolem pedagoga je podle Vacka (2008) seznámit děti s hodnotami a normami naší společnosti, pochopit je a naučit se chovat podle nich. O zdařilém výsledku pedagogické práce hovoříme tehdy, pokud dítě dokáže přemýšlet o svém chování a chování jiných lidí v kontextu dobra a zla.

Dítě předškolního a mladšího školního věku se nejlépe učí hodnotám a normám pomocí libovolného příběhu s morálním podtextem. Vacek (2008) a stejně tak i Zoller (2011) upozorňují na nutnost nechat děti diskutovat o morálních dilematech, umožnit jim samostatně hledat možná řešení a jednoduché morální závěry. Pouhé předkládání pouček, co je a není dobré, je pro naučení se společenských norem nepříliš účinné. Zmíněná metoda je velmi atraktivní pro děti staršího školního věku a adolescenty.

6.3 Metody podněcování a tlumení citů

Mezi metody podněcování a tlumení citů zařazuje Vacek (2011) následující:

Při **sugesci** se vychovatel snaží působit na city žáka, u **agitace** se snaží žáka přes city získat pro nějakou myšlenku. U obou forem hovoří Vacek o přesvědčování. Metodou **eliminace** se pedagog snaží zklidnit emočně vypjaté situace a **degradací** oslabuje nežádoucí emoce (agrese) žertem, ironií apod. **Substitucí** se rozumí nahrazování nevhodných podmětů a projevů vhodnějšími (vulgarismus za jiný přijatelný pojem). **Sublimace** je převedení nevhodných forem chování do kulturně a společensky přípustnějších (agresivita se uvolní při fair play sportovních aktivitách).

6.4 Metoda přesvědčování

Přesvědčování úzce souvisí s vysvětlováním, ale u přesvědčování navíc kromě rozumu působí vychovatel na city, jak upozorňuje Vacek (2008), a proto platí, že přesvědčit je mnohem těžší, než vysvětlit. Intenzita přesvědčování může být různá a je závislá na schopnosti dobré argumentace. Zdatní rétoři dokážou přesvědčování přivést až na demagogii, která je zaměřena na „nízké“ emoce (rasismus, nacionalismus, závist...).

Je dobré si uvědomit, pokud dítěti předkládáme pravidlo a naše vysvětlení doprovodíme city, dosáhneme mnohem rychleji zvnitřnění normy, jež se stává základem svědomí. Kdybychom pouze vysvětlovali, výsledek bude nejistý a dalekosáhlý. Já osobně poučuji děti formou morálního příběhu, který si vymyslím, a je v kontextu s aktuální nežádoucí situací. Nejen, že se snažím tímto působit na emoce, nenásilně dávám poznat morálním pravidlům, ale působím souběžně na rozvoj jazykových schopností.

6.5 Metoda příkladu

Metodu příkladu vysvětluje Vacek (2008) jako formování dětí žádoucím příkladem; vzorem chování.

Z vlastní zkušenosti vím, že většinou touto metodou působíme na dítě nepřímo (od útlého věku se dítě učí nápodobou své blízké osoby či televizní postavičky, populární osoba, sportovec...). Každý člověk má sklon napodobovat toho, kdo má nad ním moc. Problém je, pokud dospělí nečiní taktéž to, co požaduje od svěřené osoby. Učitel nesmí

působit jako neomylná, dokonalá bytost, naopak je žádoucí, aby dokázal před dětmi ukázat své nedostatky.

6.6 Metoda režimu

Celá řada odborníků, včetně Vacka (2008), se shodují, že je naprosto nutné, aby si dítě od raného dětství zvyklo na přesný řád dne, což optimalizuje jeho výkon při menším výdeji energie tzn., že mnohé činnosti se stávají zvykem či návykem. Nejen, že přesný řád je z hlediska zdravotního pro dítě velmi důležitý, ale pevným řádem se učí dostávat svým povinnostem, dodržovat pravidla a smyslu pro sebedisciplinu. Dítě, které nemá pevně stanovený řád dne již v rodině, má veliké problémy při nástupu do institucionálního výchovného a vzdělávacího zařízení (např. do mateřské školy). Eva Svobodová při svých přednáškách na PF JČU upozorňuje, že není dítě hodné nebo zlobivé, ale pouze dítě s pravidly a bez pravidel!

6.7 Metoda kontroly a dozoru

Tato metoda je úzce spjatá s metodami režimu a požadavku, hodnocení a cvičení. Vacek (2011) upozorňuje, že pravidla stanovená vychovatelem, která nejsou důsledně kontrolována, jsou bezcenná. Pakliže nemůže pedagog ověřit, zda byl úkol splněn, nemá valný smysl ho dětem ukládat. Pokud je vychovatel neustále s dětmi, oslabuje jejich potřebu pravidla porušovat. Přímé dozorování dětí je důležité pro prevenci úrazů a podporu bezpečí. Problém je, že řada starších žáků a studentů chápe dozor jako nedůvěru dospělého vůči nim, což mnohdy vede k provokativnímu porušování pravidel z jejich strany. Stálým dozorem brání pedagog příležitostem dětí k vlastnímu jednání a rozhodování. Učitelé by se podle Vacka (2008) měli řídit následujícími pravidly:

- Pakliže je nutný dozor, měl by se pedagog snažit do činnosti dětí zapojit, aby jej jako dozor přestaly vnímat.
- Postupně by se měl dozor s narůstajícím věkem dětí umenšovat. Pedagog by měl nechat dětem (žákům) prostor pro seberegulaci, nebo rozdělení kompetencí k dozoru mezi sebou.

6.8 Metoda cvičení

Metodou cvičení rozumí Vacek (2011) mnohočetné opakování stejných činností do doby, až se stanou automatickými. O nacvičeném chování nemusíme přemýšlet a

automaticky se chováme podle stanovených norem. Základem pro zvnitřnění norem je období raného dětství. První automatická pravidla se dítě učí v rodině. Velmi důležitý je, v tomto případě vzor dospělé osoby. Problém nastává, pokud dospělí pravidla nedodržují (učíme dítě zdravit, ovšem sami ne vždy pozdravíme). Aby vychovatel docílil pevných návyků, je důležité jejich každodenní opakování.

6.9 Metoda hodnocení (odměny a tresty)

Hodnotíme buďto kladně odměnou, nebo trestáme. Matějček (1968) odměnu doporučuje použít při dobrém chování, protože má posilující hodnotu do budoucna a s trestem se naopak vychovatel snaží zamezit dalšímu opakování nežádoucího chování. Aby dítě po odměně toužilo, musí dostat věc, kterou si samo dlouhodobě přeje. Ovšem nejlepší odměnou pro dítě by podle Matějčka měl být společný prožitek (zážitek) s milovanou osobou! V praxi bychom měli častěji používat odměnu než trest z následujících důvodů (Vacek 2008):

- Odměna poskytuje pozitivní atmosféru, radostný pocit uspokojení, posiluje důvěru mezi vychovatelem a vychovávaným.
- Pakliže konání dítěte vede k odměně, bude se příště snažit chovat stejně. Z trestu návod na žádoucí chování nevyčte, pokud součástí trestu není slovní vysvětlení, proč dané chování není žádoucí.
- Není dobré odměny a tresty z výchovy zcela odstraňovat a doufat, že se dítě samo zorientuje v dobrém a zlém. Vacek (2008) uvádí příklad: Pokud dítě lže, měl by vychovatel včas zasáhnout, protože by se mohlo v dovednosti lhát stále více zdokonalovat, jestliže by nenarazilo na silně negativní situaci, kdy se mu lhaní nevyplatilo.

K problematice trestů se Vacek mnoho nevyjadřuje, ale Matějček (1968) se jim věnuje ve své publikaci *„Po dobrém, nebo po zlém“* a upozorňuje na následující:

- Nikdy nesmíme **trestat dítě za jeho školní výkon**, pokud lepší výsledek není v jeho schopnostech.
- Uložit **práci za trest** má smysl podle Matějčka (1968) tehdy, pakliže dítě něco zničilo a práci má škodu napravit. Pozor, aby práce byla v jeho možnostech a vychovatel dokázal odlišit, zda šlo o náhodu nebo úmysl. Úkoly musí být dítěti

úměrné (maximálně 10minut u malých dětí) a nesmí být spojovány s trvale nepříjemnými zážitky. Práce jako taková by neměla být trestem, protože je životní nutností! Cílem vychovatele musí být naopak podporovat u dětí lásku k práci. Pokud bude práce spojená s trestem, nebude k ní mít dítě pozitivní vztah!

- Již půlroční dítě reaguje na **pochvalu, vynadání** – tón hlasu, mimika. Pochvala je, jak uvádí Matějček (1968) nejdůležitější povzbuzovací prostředek. Slovní odměna je ve škole důležitá pro každé dítě. Dobrý pedagog chválí i ty slabé, protože si je vědom, že za IQ nikdo nemůže. Slovní projev odměny musí být upřímný a odpovídat situaci. Velice efektní je, pokud učitel chválí žáka před jeho spolužákem a ten pochvalovaný rozhovor slyší. Opakem pochvaly je výtko, ponížení, která má vést k lítosti, studu a dítě má jejím prostřednictvím pochopit chybu ve svém chování. Aby dítě stud a lítost mělo, musí ho trestat osoba, kterou má rádo. Dává-li autorita sebe sama dítěti za vzor, dochází brzo k vzájemnému odcizení.
- **Sliby** do budoucna mají podmínit, nebo udržet snahu dítěte něco dokázat. **Pohrůžky** mají naopak vyvolat strach před možným trestem a zabránit nežádoucímu chování. Zde Matějček (1968) upozorňuje, že sliby musí být uskutečnitelné – dítě musí mít možnost cíle dosáhnout a vychovatel možnost slib splnit. Když daný slib autorita nesplní, podlamuje si vlastní pozici a v dítěti ničí jeho budoucí snahu něco dělat.
- Závěrem Matějček (1968) dodává, že **posměšky a zahanbení** snášejí děti hůře než tělesný trest. Zahanbení velmi zřídka vede k nápravě chování. Většinou takto trestáme dítě, které za to ani nemůže – není to v jeho možnostech!!!

6.10 Indirektivní metody

Nepřímou metodou rozumíme jakoukoliv činnost pedagoga, jejímž záměrem je pozitivně formovat mravní stránku dítěte. Direktivní metody byly uplatňovány hlavně v socialistické výchově, kdy bylo zapotřebí vychovat osoby „stádní“ jak uvádí Vacek (2008) tzn. osoby poslušné a bez vlastního názoru. Direktivní metody se stále používají, ale musejí mít humánnější obsah a formu.

Metody nepřímé uplatňuje vychovatel tehdy, chce-li trvaleji ovlivnit charakter žáků, jejich hodnotovou orientaci a mravní vlastnosti. Indirektivní metody Vacek (2008) dělí do následujících dvou skupin:

1. **Spontánní** – působení na žáka si vychovatel neuvědomuje (osobní dobrý příklad).
2. **Záměrně navozené**, které dále Vacek (2008) dělí na nespecifické a specifické.
 - **Nespecifické nepřímé metody** jsou jakákoliv činnosti s libovolným obsahem a s jakýmkoliv podnětem uplatňované i mimo vyučování, které pozitivně formují mravní stránku dítěte. Např. skupinová práce, diskuze, společná hra, společné utváření školního prostředí, tvůrčí práce dětí aj. Zkušenosti vychovatelů poukazují na fakt, že frontální vyučování brzdí, ale i blokuje morální vývoj žáků.
 - **Specifické nepřímé metody** se již cíleně zaměřují na problematiku morálky. Aby morální výchova byla úspěšná, musí se podle Vacka (2008) vychovatel zaměřit na řešení aktuálních problémů mezi dětmi a ponechat dětem dostatečný prostor o problémech přemýšlet a diskutovat o nich. Mezi nepřímé metody Vacek řadí **práci s problémovou situací (morálním příběhem), diskuze, rozbor obecného morálního problému a hry s morálním obsahem.**

7 TÉMATA ETICKÉ VÝCHOVY

Obsah etické výchovy rozděluje Vacek (2011) na **nespecifický** (školní učivo, aktivity ovlivňující osobnost dítěte) a **specifický** (užší pojetí). V kontextu s nespecifickým obsahem se setkáváme s klišé, že mravní výchova se prolíná v každém vyučovacím předmětu. Je ale nutné podotknout, že i když při výuce rozvíjíme kladné osobnostní kvality (pečlivost, čestnost, spravedlnost...) jedná se pouze v tomto případě o vedlejší produkt vyučování. A proto řada pedagogů a jejich nadřízených nechce ani slyšet o samostatném předmětu etické výchovy, kde by se diskutovalo o jednotlivých etických oblastech.

Etická výchova má vést ke schopnosti o mravních hodnotách přemýšlet. Nyní uvedu průřezová témata etické výchovy vycházející z výchovného programu Roberta Roche Olivara (1992), který byl vtisknut do RVP ZV (2007):

- Důstojnost lidské osoby; úcta k sobě samotnému.
- Postoje a způsobilost k mezilidským vztahům.
- Být schopen pozitivně hodnotit jiné lidi; objektivnost.
- Problémy řešit kreativně a iniciativně. Umět se podílet na správném rozhodování.
- Umět vyjádřit vlastní city; dobře komunikovat.
- Sociální a interpersonální empatie.
- Asertivita jako způsob vypořádání se s agresivitou a soutěživostí. Učit se sebeovládání a dobře řešit vzniklé konflikty.
- Osvojování si reálných, ale i zobrazených prosociálních modelů chování.
- Způsob prosociálního chování v mezilidských vztazích, tj. pomoc, přátelství, darování, spolupráce, dělení se.
- Schopnost prosociálního chování ve veřejném životě, tj. být solidární a citlivý k sociálním problémům.

V mateřské škole by etická témata měla být součástí každodenní řízené i neřízené pedagogické činnosti. Mimo to se nabízí možnost časté diskuze nad morálním příběhem během komunitního kruhu na počátku řízené činnosti. Vhodné je, aby příběh korespondoval s tématem následné činnosti. Dítě by nemělo nabývat pocitu, že je

poučováno. Měli bychom dětem v rámci možností umožnit nad pravidly přemýšlet, diskutovat o nich a nechat je některé samy utvářet a přivádět v platnost, ale pouze pokud jsou v souladu s normami naší společnosti. Eva Zoller (2012, s. 64) uvádí následující: „Při vzájemném respektu a toleranci můžeme odbourat část mocenských struktur. Možná, že tím dokonce umožníme dětem, aby jednaly přátelsky, citlivě s ostatními a mimo domov dokázaly odlišný názor prodiskutovat, namísto toho, aby použily násilí.“

Cílem etické výchovy je dle mého názoru naučit děti pravidla respektovat, ale i se ptát, hledat příčiny a důvody platných norem. Vědět, že některá pravidla mohou být pochybná, tzn. přijímat taková pravidla, která jsou v souladu s naším žebříčkem odůvodnitelných hodnot.

8 ETICKÁ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

V mateřské škole by se etická výchova měla prolínat veškerou činností tj. během volné hry, řízené činnosti, stravování, odpočinku, hygieny, rituálů, cvičení, pobytu venku, při nepravidelných činnostech a kroužcích.

Snažíme se dítě vychovávat tak, aby dokázalo chápat a vidět problémy i z pohledu druhé osoby; empatii. Utváříme mu morální úsudek (osvojuje si hodnotový systém naší společnosti) a učíme ho znát a dodržovat společenská pravidla včetně norem. Roche Olivar (1992) považuje výchovu k prosociálnosti za základní kámen morálního vzdělávání dětí. Tj. překročit bránu vlastního „Já“ a jít bezelstně pomoci jinému člověku, mít úctu, být empatický a být schopen upřednostnit při rozhodování vyšší cíle (např. společenské) nad subjektivními. Úkolem etické výchovy je tudíž „*vychovat budoucí civilizaci ducha a lásky*“ (V. Havel, citoval L. Lencz in Roche Olivar, s 10).

Etická výchova nám napomáhá plnit následující klíčové kompetence RVP PV (2004) popsané v knize „*Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*“ (Svobodová E., 2010).

8.1 Kompetence k učení

- Dítě soustředěně pozoruje, zkoumá, objevuje, všímá si souvislostí, experimentuje a používá jednoduché znaky a symboly, získanou zkušenost umí aplikovat v nových úkolech.
- Má elementární poznatky o světě lidí, kultury, přírody, techniky, orientuje se v řádu dění ve svém prostředí. Klade otázky a hledá samo odpovědi. Snaží se porozumět jevům okolo sebe.
- Učí se spontánně, ale i vědomě. Je schopno řešit úkol podle pokynů. Dokáže ohodnotit výsledky své práce a ocenit práci druhých. Učí se rádo, pokud je patřičně oceňováno.

8.2 Kompetence k řešení problémů

- Dítě si všímá problémů ve svém okolí. Potřebuje pozitivní motivaci, aby dokázalo problémy řešit. Dokáže řešit jednoduché problémy, se kterými se již setkalo dříve (opakují se), náročnější problémy řeší s podporou dospělého. Problémy řeší na základě své bezprostřední zkušenosti cestou pokusu a omylu; hledá nové varianty řešení za pomoci zkušeností, fantazie a představivosti.

- Při řešení problémů umí užívat logických, matematických i empirických postupů, chápe jednoduché algoritmy. Zpřesňuje své matematické představy.
- Nebojí se udělat chybu, pokud se mu dostává pozitivního ocenění nejen za úspěch, ale i za snahu.

8.3 Komunikativní kompetence

- Ovládá řeč, samostatně vyjadřuje své myšlenky, otázky, odpovědi, rozumí slyšenému slovu, vede smysluplný dialog. Dokáže sdělovat své prožitky, pocity, nálady nejen řečí, ale i výtvarně, hudebně, dramaticky.
- Používá základní gesta, zná význam některých symbolů. V běžné komunikaci reaguje bez ostychu. Chápe, že být komunikativní je výhodné. Rozšiřuje svou slovní zásobu.
- Dokáže pracovat se získanými informacemi a ví, kde lze informace získávat. Vytváří si elementární předpoklady pro budoucí studium cizího jazyka; ví, že existuje více jazyků.

8.4 Sociální a personální kompetence

- Samostatně rozhoduje o svých činnostech, umí si vytvořit názor. Ví, že za své jednání ponese důsledky.
- Projevuje citlivost a ohleduplnost k jiným dětem, pomáhá slabším, rozpozná nevhodné chování, vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost. Umí se prosadit, ale i podřídít, domlouvá se na pravidlech, spolupracuje, respektuje základní společenská pravidla a normy, umí přijímat kompromisy. Vší má si a napodobuje chování dospělých.
- Chová se opatrně při setkání s neznámými lidmi, nebo na neznámém místě, neznámé situaci, umí odmítnout.
- Chápe, že lidé jsou různí a je zapotřebí tolerance. Poznává, že dohoda je nejlepším řešením konfliktní situace. Dokáže bránit dítě, které čelí projevům násilí.

8.5 Činnostní a občanské kompetence

- Učí se svou činnost plánovat, organizovat, řídit a vyhodnocovat.
- Zná své slabé a silné stránky, odhaduje rizika pro své nápady, dokáže svou činnost přizpůsobovat okolnostem. Chápe, že se může rozhodovat svobodně, ale že za svá rozhodnutí odpovídá. Má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení. Ke své práci přistupuje odpovědně, váží si práce a úsilí jiných.
- Zajímá se o druhé a o to, co se v jeho okolí děje. Chápe, že být činný se vyplatí.
- Zná základní normy a ví, co není s nimi v souladu. Je schopno spoluvytvářet pravidla s vrstevníky, rozumí jim a má potřebu je dodržovat. Chápe, že má svá práva, ale mají je i ostatní. Ví, že všichni lidé mají stejnou hodnotu.
- Ví, že není jedno, v jakém žije prostředí, a že jeho chování má na prostředí vliv. Dbá o své bezpečí a bezpečí druhých.

8.5.1 Potřeby dítěte

Abychom mohli rozvíjet klíčové kompetence dětí, musíme mít na paměti uspokojení jejich základních potřeb tj. fyziologické, potřeby jistoty a řádu, lásky a sounáležitosti, úcty, uznání a podporovat jejich seberealizaci tj. respektovat pyramidu potřeb podle Maslowa (Opravilová, 2005, s. 49).

Matějček a Langmeier hovoří o následujících potřebách (Opravilová, 2003):

- **Potřeba určitého množství kvality a proměnlivosti vnějších podmětů** – dítě se nebude nudit a nebude přetěžováno; podpora zvědavosti. Méně podmětů je více škodlivé, než když dítě jimi zahltné.
- **Potřeba určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech** – podnět se stává zkušeností, potřeba střídat činnosti, řád každodennosti. Řád dítě posiluje – ukazuje mu, že už něco umí a ví, co následuje. Svobodná volba dítěte není anarchie, ale je potřeba dítěti předkládat možnosti, ze kterých si vybírá.
- **Potřeba vztahů** – citové vztahy. Sociální změny u dětí nastanou, pokud jsou více jak 20 hodin týdně mimo rodinu.
- **Potřeba identity, potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty vede k získání hodnoty vlastního Já.** Učitel pomáhá dítěti najít své místo ve

skupině, má vliv na jeho postavení v ní. Pokud chválíme jen některé dítě, jiné může nabýt dojmu nešikovnosti, což vede k jeho pomalejšímu posunu a ztrácí zájem o práci a spolupráci. Oblíbené dítě učitele může nabýt pocitu nadřazenosti a lehce se stát terčem útoku ostatních členů skupiny.

- **Potřeba otevřené budoucnosti a životní perspektivy** – dítě chápe budoucnost z pohledu na jiné starší dítě (co dokáže, až vyroste). Nesmíme děti odrazovat od činnosti, na kterou si myslíme, že je ještě malé. To vede k jeho pasivitě a pohodlnosti. Dále je potřeba, aby se děti těšily na to, co bude (výlet, společný naplánovaný zážitek aj.)

9 ETICKÁ VÝUKA NA ŠKOLÁCH

Na webových stránkách „Etického fóra“ je uvedený seznam škol vyučujících etiku v České republice z roku 2011. Seznam nezahrnuje mnohé církevní mateřské a základní školy, kde se etická výchova prolíná s výchovou náboženskou, nebo se stává alternativou k náboženské výchově.

Dle uvedeného seznamu se např. v jižních Čechách oficiálně nepracuje s etickými tématy v žádné mateřské škole, na prvním stupni pouze v CZŠ Orbis-Pictus s.r.o. v Táboře. Na druhém stupni základních škol se etika vyučuje v ZŠ Dukelská v ČB, ZŠ a MŠ Sezimovo Ústí a ZŠ Vodňany. Kvalifikované pedagogy mají pouze v tábořské škole a v českobudějovické ZŠ Dukelská.

Mateřské školy s etickou výchovou a kvalifikovanými pedagogy nalezneme podle seznamu pouze ve Středočeském kraji: MŠ Zvánovice, Školní 99 (detašované pracoviště ZŠ a MŠ bratří Fričů, Ondřejov) a Integrovaná herna - alternativní školička Mukařov, Příčná 61; Mukařov u Říčán.

Výše nastíněnou situaci shrnuje následující tabulka.

Tabulka č. 1: Školy vyučující etiku na prvním stupni podle krajů

Kraj	Základní škola
Jihočeský	CZŠ Orbis-Pictus s.r.o., v Táboře
Jihomoravský	CZŠ ve Veselí nad Moravou, park Petra Bezruče 697; Veselí n. Moravou
Karlovarský	n/a ¹
Vysočina	ZŠ Jihlava, Nad Plovárnou 5; Jihlava
Královéhradecký	ZŠ a MŠ Hradec Králové - Svobodné Dvory, Spojovací 66; Hradec Králové ZŠ Náchod - Plhov, Příkopy 1186; Náchod
Liberecký	ZŠ Liberec, Na Výběžku 118; Liberec 15
Moravskoslezský	ZŠ svaté Zdislavy, Štefánikova 117; Kopřivnice
Pardubický	n/a
Plzeňský	Soukromá ZŠ Elementária, Jesenická 11; Plzeň
Praha	ZŠ sv. Voršily v Praze, Ostrovní 9; Praha 1 ZŠ a MŠ ANGEL v Praze 12, Angelovova 15; Praha 4 - Modřany
Středočeský	ZŠ Příbram-Březové Hory, pracoviště Bratří Čapků 279; Příbram VII ZŠ a MŠ V Zahrádkách 230; Rožtoky-Křivoklát
Ústecký	ZŠ Litoměřice, U Stadionu 4; Litoměřice
Zlínský	ZŠ Dolní Lhota 80; Dolní Lhota u Luhačovic, 763 23 ZŠ a MŠ Korytná 1; Korytná, okres Uherské Hradiště Katolická ZŠ v Uherském Brodě, Jirchářská 823; Uherský Brod

Zdroj: Etické fórum České republiky 2012

9.1 Osnovy etické výchovy pro první třídu základní školy

Mgr. Pavel Motyčka je autorem kurikula etické výchovy, která byla schválena pro RVP ZŠ. Osnovy rozpracovává pro jednotlivé ročníky ZŠ. Ilustrativně uvedu vypracované osnovy etické výchovy pro první ročník ZŠ. Aktuální osnovy znázorňuje tabulka č. 2.

¹ n/a – nelze aplikovat (údaj není k zjištění)

Tabulka č. 2: Osnovy etické výchovy pro první ročník ZŠ

Téma	Výstup žáka	Učivo	Integrované obory průřezová témata poznámky	Mezipředmětové vztahy
Základy mezilidských vztahů	• si osvojí oslovování křestními jmény, • používá vhodné formy pozdravu, • dodržuje jednoduchá komunikační pravidla ve třídě, • si osvojí vhodné formy vyjádření prosby, vděku a omluvy • vnímá důležitost pravidel v životě člověka	• představení se, • významy jednotlivých křestních jmen, • důvody pro oslovování křestními jmény • oslovování učitele a dospělých osob ve škole • vytvoření základních komunikačních pravidel kolektivu, • pravda a lež • pozdrav a jeho formy, • omluva – její význam a formy, • prosba • vděčnost za vykonané dobro - poděkování, • vysvětlení základních pravidel pro práci v etické výchově – sezení v kruhu, problém má přednost, neskákat si do řeči atd.	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA: • Osobnostní a sociální výchova PODPOŘENÉ KOMPETENCE: • k učení • k řešení problému • komunikativní • sociální a personální • občanské • pracovní	Jazyk a jazyková komunikace /ČJ, CJ/ Člověk a jeho svět
Vztahy v naší rodině	• si uvědomuje hodnotu rodiny a význam rodičovské lásky	• hodnota rodiny • význam rodičovské lásky	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA: • Osobnostní a sociální výchova PODPOŘENÉ KOMPETENCE: • k učení • k řešení problému • komunikativní • sociální a personální • občanské • pracovní	Jazyk a jazyková komunikace /ČJ/ Člověk a jeho svět

Zdroj: MOTYČKA. P. *Osnovy etické výchovy* [online]. [cit. 13. prosince 2015].Dostupné na: WWW: < <http://www.etickavychova.cz/ops/osnovy-eticke-vychovy/>

Základy sebeúcty a úcty k druhým	• si osvojí základní (předpoklady) vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým • zachovává vzájemnou úctu při mezilidské interakci • dostatečně zvládá starost o svoje věci	• uvědomění si vlastní hodnoty • moje jméno • oslava narozenin a svátku • způsoby připisování pozitivních vlastností druhým, • vzájemná úcta při mezilidské interakci – pozdravit se, pěkně se oslovovat atd. • kamarádství • základní rozlišování pocitů u sebe a u druhých • starostlivost o vlastní věci	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA: • Osobnostní a sociální výchova • Multikulturní výchova PODPOŘENÉ KOMPETENCE • k řešení problému • komunikativní • sociální a personální	Jazyk a jazyková komunikace /ČJ, CJ/ Člověk a jeho svět
Spolupráce a tvořivost	• hledá, co ho spojuje se spolužáky a lidmi okolo něho • si osvojí základní formy spolupráce • využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů • tvořivě hledá způsoby, jak vyjadřovat dobro svým spolužákům	• hledání co nás spojuje se spolužáky a lidmi okolo nás • podpora spolupráce • společné plnění úkolů, • zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování • tvořivá pomoc spolužákům	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA: • Osobnostní a sociální výchova • Výchova demokratického občana • Multikulturní výchova PODPOŘENÉ KOMPETENCE: • k učení • k řešení problému • komunikativní • sociální a personální • občanské • pracovní	Jazyk a jazyková komunikace /ČJ, CJ/ Matematika a její aplikace Člověk a zdraví /Tv/ Člověk a jeho svět Umění a kultura /Hv, Vv/ Člověk a svět práce
Základy prosociálnosti	• vnímá prosociálnost jako běžnou součást každodenního života • zvládá základní formy prosociálního chování v rodině • zvládá základní formy prosociálního chování ve škole	• vnímání a prožívání prosociálnosti • pomoc v běžných rodinných situacích • pomoc v běžných školních situacích	PRŮŘEZOVÁ TÉMATA: • Osobnostní a sociální výchova • Multikulturní výchova PODPOŘENÉ KOMPETENCE: • k řešení problému • komunikativní • sociální a personální • občanské	Jazyk a jazyková komunikace Matematika a její aplikace Člověk a zdraví Člověk a jeho svět Umění a kultura Člověk a svět práce

Zdroj: MOTYČKA. P. *Osnovy etické výchovy* [online]. [cit. 13. prosince 2015].

Dostupné na: WWW: < <http://www.etickavychova.cz/ops/osnovy-eticke-vychovy/>

PRAKTICKÁ ČÁST

10 VÝZKUM

10.1 Cíle výzkumu

1. Zjištění, do jaké míry se učitelé v mateřských školách a na prvním stupni ZŠ záměrně věnují etické výchově.
2. Zjištění, jaká témata považují učitelé za velmi důležitá.

10.1.1 Předpoklady

1. Předpokládám, že témata diskutovaná při současném etickém vzdělávání dětí a žáků korespondují s etickými (mravními) tématy, jimiž se pedagogové zabývali také v minulosti.
2. Dále předpokládám, že se učitelé více věnují etické výchově v momentě, kdy vznikl výchovný problém v porovnání s pravidelně a cíleně vyučovanou etickou výchovou - tzn., etické výchově se věnují, ale ne cíleně.

10.1.2 Výzkumné otázky

1. Jaký mají postoj učitelé MŠ/ZŠ k etické výchově?
2. Při jakých aktivitách a jakým způsobem začleňují učitelé MŠ/ZŠ etickou výchovu?
3. Jaká témata etické výchovy považují učitelé za důležitá?

10.2 Metodika výzkumu

Stanovené předpoklady budu ověřovat formou dotazníkového šetření. Půjde o kvantitativní šetření. Dotazník jsem mezi respondenty rozšířila v písemné formě a za pomoci služby Survio². Oslovila jsem učitele/ky pracující na I. stupni ZŠ, MŠ a církevních MŠ. Celkem jsem získala 70 vyplněných dotazníků.

Ke zjištění odpovědí jsem použila dotazník vlastní konstrukce. Pro formulaci pocitových otázek (3-6) jsem se inspirovala u Vacka (2011, příloha č. 12). V dotazníku jsem využila následující typy otázek:

- otevřené otázky (vlastní názor respondenta),
- otázky doplňovací (typ školy),
- otázky s číselnou odpovědí,

² <https://www.survio.com/>

- škálovací otázky – sebesposuzovací škály.

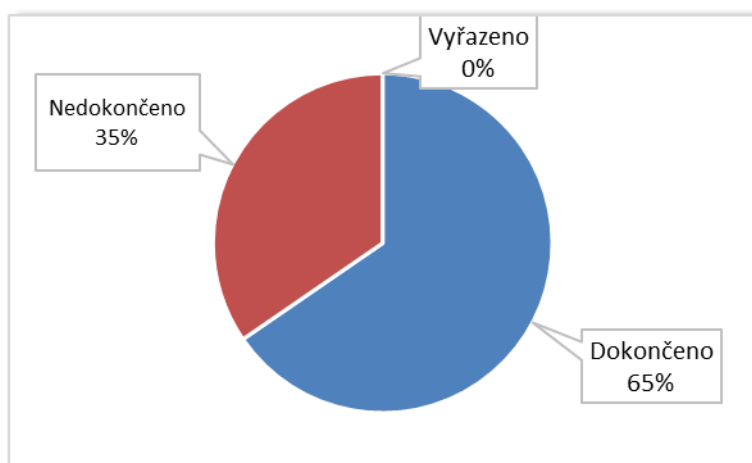
K vyhodnocení dotazníků jsem využila následující statistické metody (Skutil, 2011):

- Deskriptivní statistika vycházející z matice dat, která má za úkol vyhodnocení jednotlivých proměnných.
 - Nominální proměnné** obsahují matematické **operace četnost a relativní četnost v procentech**. Rozdělují proměnné podle toho, zda patří nebo nepatří do množiny.
 - Ordinální proměnná** je obsažena v otázkách s číselnou odpovědí, které nelze sčítat, násobit ani dělit. Uspořádání získaných kategorií mi umožňuje porovnat jednotlivé respondenty.
 - Mezi **kardinální proměnné** patří Lickertova škála, kdy respondenti uvádějí svůj postoj na škále 1-5. Zde jsem použila matematické operace jako četnost, relativní četnost znázorněné v tabulkách četností a výšečových grafech. Medián a kvartily znázorněné v grafech krabicových.

10.3 Analýza výsledků

Dotazník obsahoval celkem 9 otázek. Celé znění dotazníku viz příloha č. 1. Níže uvedený graf a tabulka znázorňují statistické údaje dotazníku. Celkem na dotazník odpovědělo 70 respondentů, což je 65 % osob, které dotazník obdrželi. Dotazník nedokončilo 35 % respondentů. Vyřazen pro neúplnost odpovědí nebyl žádný dotazník.

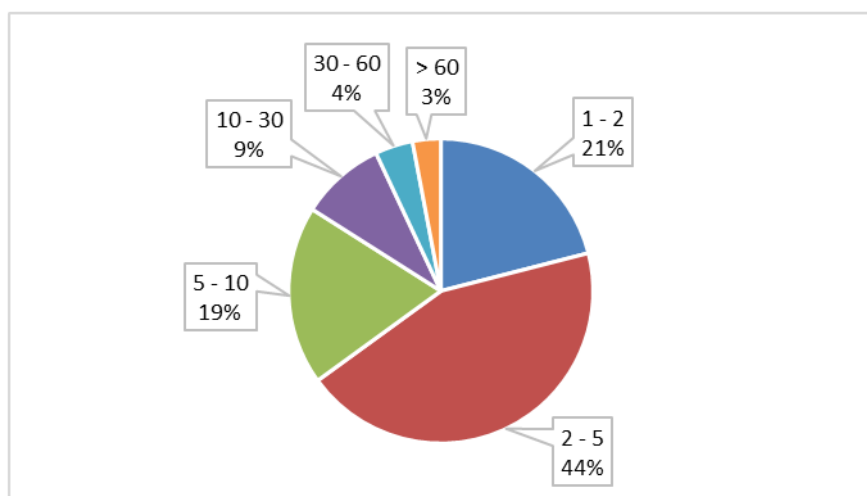
Graf č. 1: Statistika návštěvnosti dotazníku



Tabulka č. 3: Statistika návštěvnosti dotazníku

	Počet	%
Dokončeno	70	65
Nedokončeno	37	35
Vyřazeno	0	0

Následující graf znázorňuje čas v minutách, který respondenti věnovali vyplňování dotazníku.

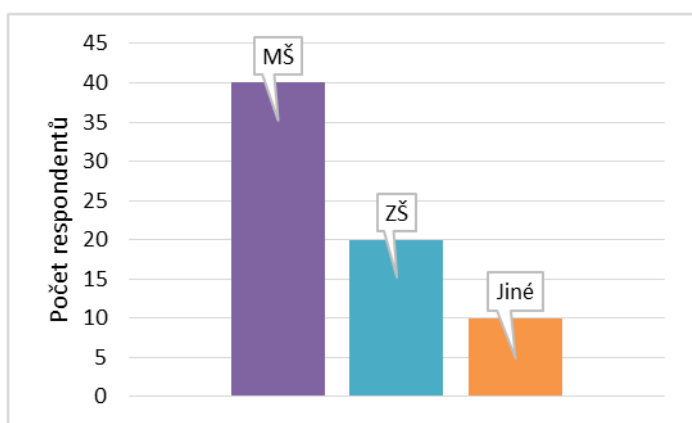
Graf č. 2: Čas vyplnění dotazníku v minutách

10.3.1 V jakém školském zařízení učitelé/učitelky působí?

První otázka byla zaměřená na zjištění, v jakém školském zařízení respondenti pracují (typ školského zařízení). Z uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce respondentů pracuje v MŠ. Mezi jinými zařízeními byly jmenovány „školka v přírodě“, církevní MŠ a školní družina.

Tabulka č. 4: Typ školského zařízení

Typ školy	Počet	%
MŠ	40	57,1
1. stupeň ZŠ	20	28,6
Jiné	10	14,3

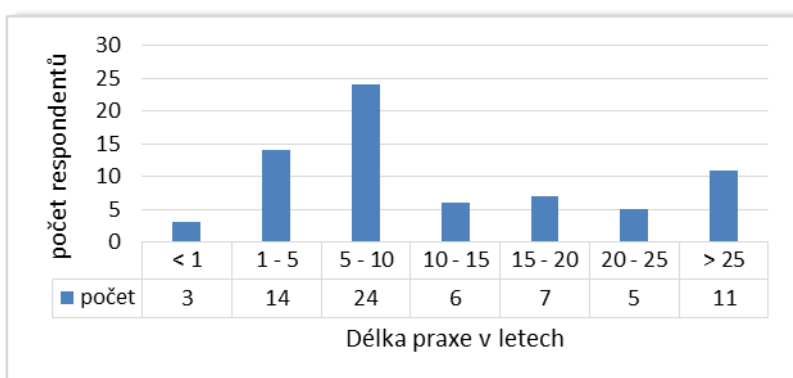
Graf č. 3: Typ školského zařízení

10.3.2 Jak dlouhá je pedagogická praxe respondentů?

Účelem této otázky bylo zjištění délky pedagogické praxe respondentů. Nejčastěji uváděná praxe respondentů byla 5 let, dále 2, 3, 9 let. Nejkratší praxe činila půl roku a nejdelší 37 let.

Tabulka č. 5: Délka pedagogické praxe

Roky	Četnost	Roky	Četnost	Roky	Četnost
0	3	10	2	23	2
1	1	11	1	25	2
2	5	13	2	26	1
3	5	14	1	27	1
4	3	15	2	28	1
5	9	16	1	29	2
6	2	17	2	32	2
7	4	18	1	33	1
8	4	19	1	37	1
9	5	20	3		
					Celkem: 70

Graf č. 4: Délka pedagogické praxe

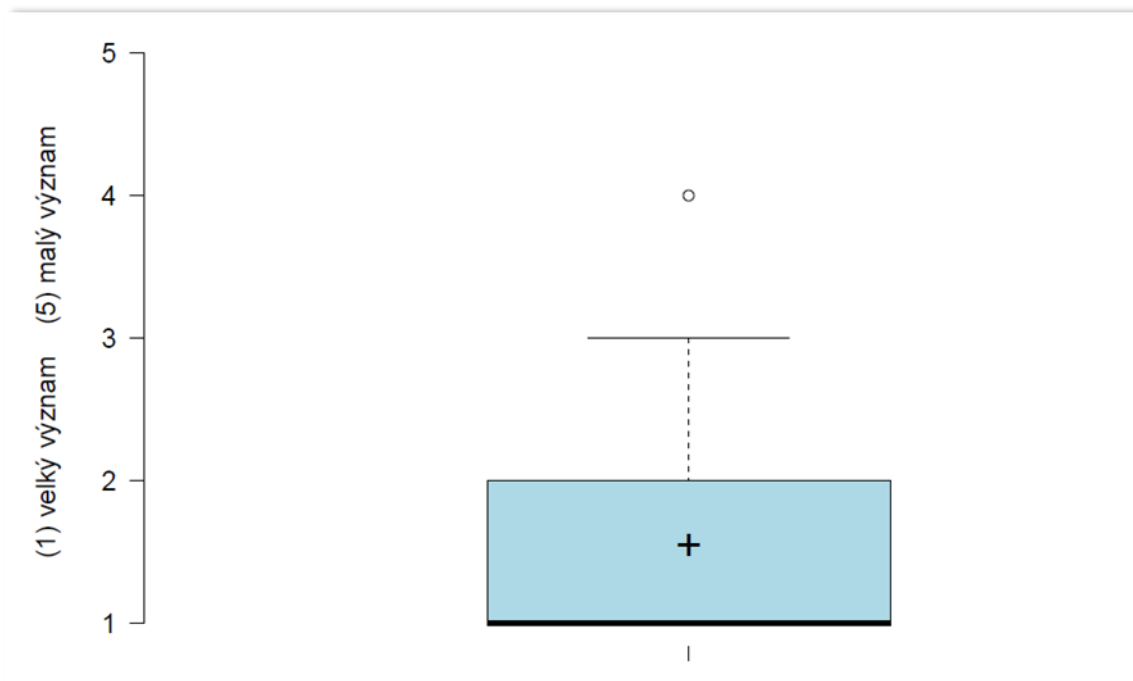
10.3.3 Jak významnou součástí práce pedagoga by mělo být utváření mravní stránky osobnosti dítěte?

Následující otázka měla zmapovat názor učitelů v MŠ a I. stupně ZŠ ohledně důležitosti etické výchovy v našich školách. Z odpovědí je patrné, že většina pedagogů považuje etickou výchovu za velmi významnou. Za nevýznamnou ji nepovažuje žádný z respondentů.

Tabulka č. 6: Význam etické výchovy pro utváření mravní stránky osobnosti dítěte

	Škála	Počet	%
Velmi významný	1	44	62,90
Dostí významný	2	17	23,30
Významný	3	8	11,40
Méně významný	4	1	1,10
Nevýznamný	5	0	0
		Celkem 70	

Graf č. 5: Význam etické výchovy pro utváření mravní stránky osobnosti dítěte



Zdroj: boxplot.tyerslab.com

Pro grafické znázornění jsem v tomto případě využila krabicový graf, který poskytuje rychlý způsob k posouzení sady hodnot. Při tomto znázornění je rostoucí posloupnost zkoumaných dat rozdělena pomocí kvartilů (horní kvartil, medián, dolní kvartil) na čtyři stejně početné části. Takzvaná „krabička“ je vymezena rozpětím horního a dolního

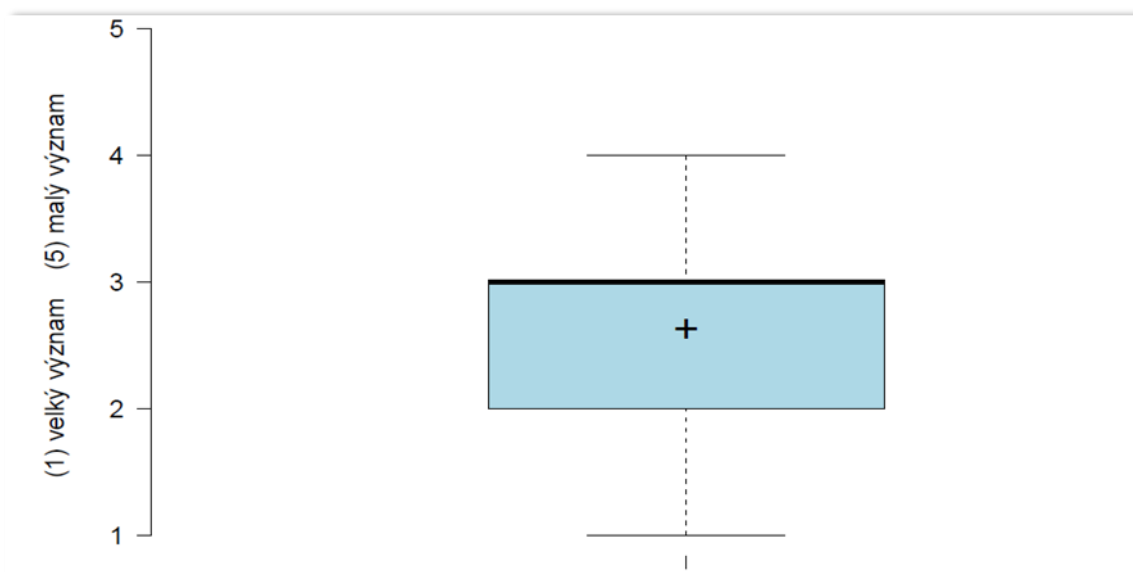
kvartilu (obsahuje tedy 50% dat) a je mediánem rozdělena na dvě části. Medián je v grafu zobrazen tlustou čarou. Pro názornost je v grafu také vyznačen aritmetický průměr (znak „plus“). Krabicový graf pro otázku č. 3 tedy ukazuje, že alespoň polovina respondentů ji vyhodnotila jedničkou (velmi významné) a dalších alespoň 25% tazatelů hodnotou 2 (dosti významné). Nad horním kvartilem vidíme ještě tzv. tykadlo, které označuje oblast bez odlehlých hodnot a bez extrémních hodnot. V našem případě několik tazatelů volilo hodnotu 3 (významné). Odlehlá hodnota je v grafu vyznačena kroužkem.

10.3.4 Jak se dle názoru respondentů daří v českých školách pozitivně ovlivňovat mravní vývoj dětí?

V následující otázce se měli pedagogové zamyslet, do jaké míry lze působit ve školách na mravní vývoj jim svěřených dětí. Velmi významně působí škola na děti a jejich morální rozvoj pouze podle 7 respondentů, nevýznamně neuvedl nikdo. Nejvíce respondentů pociťuje, že se ve školách daří dosti významně a významně (průměrně) ovlivňovat mravní vývoj dětí.

Tabulka č. 7: Pozitivní ovlivňování mravního vývoje dětí na školách

	Škála	Počet	%
Velmi významně	1	7	10
Dosti významně	2	23	32,9
Významně	3	31	44,3
Méně významně	4	9	12,9
Nevýznamně	5	0	0
		Celkem 70	

Graf č. 6: Pozitivní ovlivňování mravního vývoje dětí na školách

Zdroj: boxplot.tyerslab.com

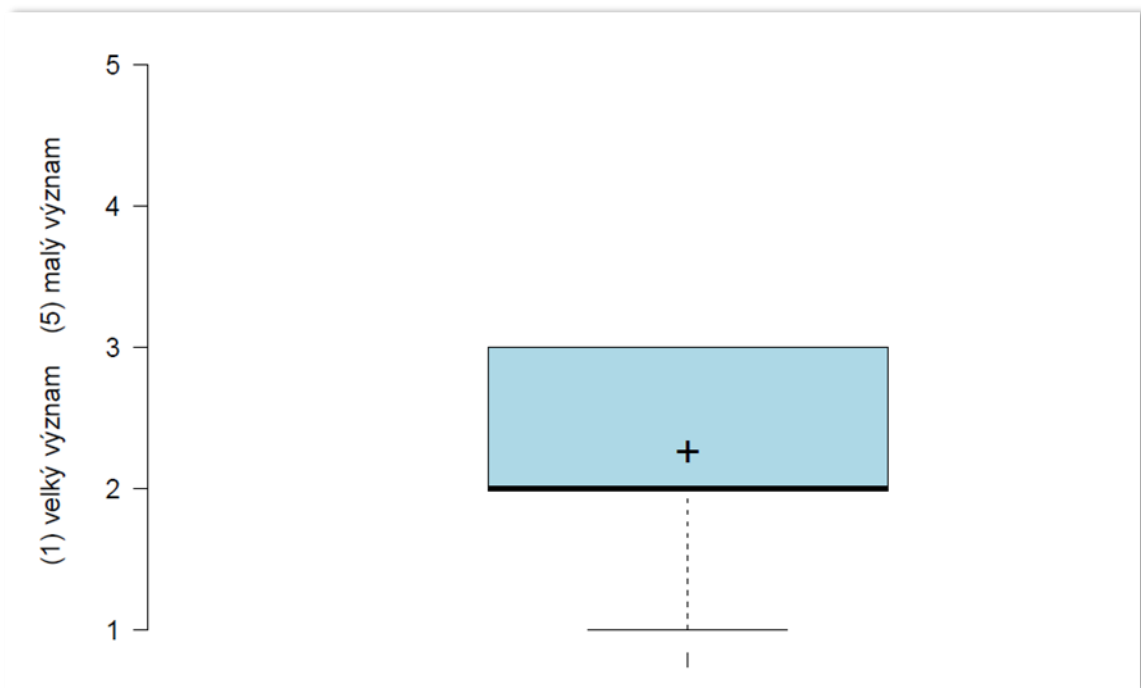
I z vizuálního ztvárnění grafem č. 6 vidíme, že pro nikoho z respondentů není podstata otázky zcela nevýznamná. Naproti tomu nejvyšší význam v této otázce již přikládá nezanedbatelný počet tazatelů. Těžiště odpovědí je tak, jak zobrazuje „krabička“ grafu spíše kolem hodnoty 3 (střední význam).

10.3.5 Jak se osobně daří respondentům ve škole pozitivně ovlivňovat mravní vývoj dětí?

V 5. otázce se učitelé měli zamyslet, do jaké míry se jim osobně daří formovat mravní charakter dětí (žáků). Pouze 4 respondenti se domnívají, že působí na děti velmi významně. Méně významně a velmi málo nikdo z dotázaných neodpověděl. Nejvíce respondentů považují svůj vliv na dítě jako dosti významný a významný.

Tabulka č. 8: Působení pedagoga na mravní vývoj dítěte

	Škála	Počet	%
Velmi významně	1	4	5,7
Dostí významně	2	46	65,7
Významně	3	20	28,6
Méně významně	4	0	0
Velmi málo	5	0	0
		Celkem 70	

Graf č. 7: Působení pedagoga na mravní vývoj dítěte

Zdroj: boxplot.tyerslab.com

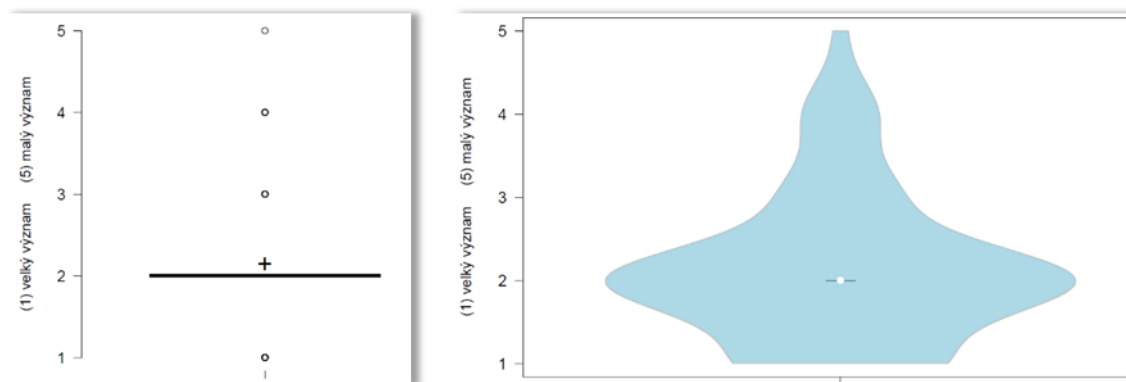
Graf č. 7 ukazuje na první pohled fakt, že nikdo z dotázaných neuvedl v otázce významu působení pedagoga na mravní vývoj dítěte hodnotu 4 (méně významný) a hodnotu 5 (nevýznamný).

10.3.6 Jaká je věnovaná pozornost etické výchově ve škole, kde respondenti pracují?

V otázce číslo 6 měli respondenti pocitově vyjádřit, do jaké míry je vzdělávací zařízení (vedení školy), ve kterém pracují otevřené/uzavřené k etické výchově. Velmi malou pozornost věnovanou etické výchově pociťuje pouze jeden respondent. Naopak velmi velkou pozornost pociťuje 16 a velkou pozornost 38 z dotázaných.

Tabulka č. 9: Věnovaná pozornost etické výchově na školách respondentů

	Škála	Počet	%
Velmi velká	1	16	22,9
Velká	2	38	54,3
Průměrná	3	9	12,9
Malá	4	6	8,6
Velmi malá	5	1	1,4
		Celkem 70	

Graf č. 8 + 9: Věnovaná pozornost etické výchově na školách respondentů

Zdroj: boxplot.tyterslab.com

Výše uvedená dvojice grafů znázorňuje zkoumaná data v případě 6. otázky. Vlevo je uveden krabicový graf. Vzhledem k tomu, že poloha horního a dolního kvartilu a stejně tak i mediánu je rovna stejné hodnotě, nedojde k vygenerování klasického krabicovitého tvaru, ale i tak je na první pohled zřejmé že alespoň 50 % dotázaných zvolilo 2 (velkou důležitost). Vpravo jsem uvedla ještě graf č. 9, který je takzvaného „houslového typu“ a umožňuje odlišný pohled na zkoumaná data.

10.3.7 Proč se některé školy nevěnují cíleně etické výchově?

V následující otázce se pedagogové, kteří odpovídali na dotazník, měli zamyslet, proč se jejich škola, oni osobně, nebo popřípadě v obecné rovině současní učitelé cíleně nevěnují etické výchově na svých školách. Respondenti odpovídali slovně na otevřenou otázku. Četnost jejich odpovědí shrnuje následující tabulka.

Tabulka č. 10: Důvody, proč se školy nevěnují etické výchově

Odpověď	Počet
Etické výchově se věnujeme dostatečně. Je součástí každého dne.	26
Etické výchově se nevěnujeme	19
Etické výchově se věnujeme, ale narážíme na nezáměr a nepochopení ze strany rodičů	9
Málo času ve školách, chybí hodinové dotace	6
Etické výchově se věnujeme pouze tehdy, když nastane etický (mravní) problém	4
Problém je velký počet dětí na třídách – ve velkém počtu dětí/žáků se EV učí těžce	2
Etické výchově se věnujeme průměrně; doplňujeme rodinnou výchovu	2
Nezkušenost a neobornost učitelů v oblasti etického vzdělávání	1
Etické výchově se věnujeme, ale ne cíleně	1
Církevní ZŠ – Etika má zde hodinovou dotaci od prvního ročníku v alternaci s náboženskou výchovou	1
Celkem	70

Celkem 26 respondentů odpovědělo, že se etické výchově věnují cíleně nebo každodenně. V církevních MŠ je etická výchova součástí výchovy náboženské a na církevních základních školách mají žáci možnost volby mezi etickou a náboženskou výchovou. Volba je zde povinná a předmět má týdenní hodinovou dotaci. Rezolutně se etické výchově nevěnuje 19 respondentů. Mezi zmiňované důvody malého zájmu o etickou výchovu pedagogové jmenují nezáměr ze strany rodičů, málo času ve školách (absence hodinových dotací). Dále upozorňují na vysoký počet dětí na třídách, nedostatek kvalifikovaných pedagogů oprávněných vyučovat etickou výchovu. Prostor etice se mnohdy ve škole dostane tehdy, nastane-li výchovný problém, který je potřeba vyřešit.

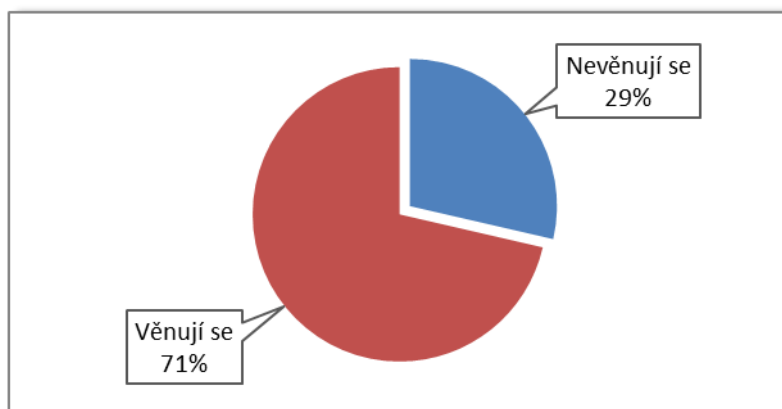
10.3.8 Jakým způsobem se pedagogové věnují etické výchově?

V 8. otázce respondenti odpovídali, zda se věnují etické výchově cíleně (ANO/NE). NE odpovědělo 20 dotázaných.

Tabulka č. 11: Cílené věnování se etické výchově na školách

Odpověď	%	Počet
Nevěnují se	28,6	20
Věnují se	71,4	50
Celkem		70

Graf č. 10: Cílené věnování se etické výchově na školách



Následující tabulka shrnuje, jakým způsobem se pedagogové na svých školách věnují etické výchově. Mnozí využívají metody práce s morálním příběhem (morálním dilematem). Celkem 13 respondentů zmiňuje, že cíleně působí na děti (žáky) dobrým osobním příkladem. Za důležité mnozí respondenti považují společně dohodnutá

pravidla. Dále uvádějí etiku jako nedílnou součást každého dne a náboženské výchovy. Etickou výchovu lze také cíleně využít při rozvoji prosociálnosti. V neposlední řadě je nutné připravit dětem podnětné prostředí, podporující dobrý vývoj charakterových vlastností.

Tabulka č. 12: Způsob, jakým se pedagogové věnují etické výchově

Odpověď: 8. otázka	Četnost
Mravní příběhy, dilemata	15
Osobním příkladem	13
Společně tvořená pravidla, prosociální hry	6
Etická výchova je součástí každé výuky	6
Etická výchova jako součást náboženské výchovy	3
Rozvoj empatie, solidarity – pořádání charitativních akcí	2
Projekty zaměřené na etickou výchovu	1
Rituály s etickým podtextem	1
Učením se vystupovat sebevědomě, být sebekritický, spravedlivý	1
Podnětné prostředí	1
Etická výchova jako součást výuky slohu, pracovních činností	1
Celkem	50

10.3.9 Jaká etická témata vidí učitelé jako podstatná?

Poslední otevřená otázka měla za úkol zjistit, jaká témata etické výchovy spatřují současní pedagogové za důležitá pro děti (žáky) docházející do škol.

Celkem 37 respondentů považuje za důležitá témata věnující se rozvoji prosociálního chování dětí (žáků) a mezilidských vztahů (úcta, solidarita, empatie, efektivní komunikace). Mezi dalšími tématy byla zmíněna:

- Aktuální společenské problémy.
- Pravidla a hodnoty naší společnosti (společenský bonton).
- Desatero božího přikázání.
- Osobní příklady vhodné k následování (inspirace ze života svatých aj. významných osobností).
- Učit se respektu k sobě a k jiným lidem, eliminovat agresivitu.
- Biblické příběhy.
- Učení se pozdravit, poděkovat a poprosit.
- Pochopení historického vývoje naší společnosti.
- Budování pozitivního klimatu ve škole/ve třídě.

Tabulka č. 13: Témata etické výchovy

Odpověď: 9. otázka	Četnost
Mezilidské vztahy – úcta, solidarita, empatie, efektivní komunikace (sociální dovednosti- PROSOCIÁLNOST), lidská důstojnost	37
Témata v návaznosti na aktuální život; aktuální společenské problémy	6
Pravidla, normy, hodnoty, společenský bonton	6
Neví	6
Osobní příklad, příkladem osob vhodných k následování	4
Mravní témata (základ chování v desateru božího přikázání)	3
Respekt k sobě, jiným lidem x agresivita	2
Učení se pozdravit, poprosit a poděkovat	2
Biblické příběhy	1
Lidská společnost a její vývoj	1
Dobro a zlo	1
Vytvoření dobrého klimatu ve třídě – škole	1
Celkem	70

10.4 Diskuze

Výzkumem etické stránky učitelské profese se taktéž zabýval Pavel Vacek. Své zjištění popisuje v knize *„Psychologie morálky a výchova charakteru žáků“* (Vacek, 2011). Vackův výzkumný vzorek tvořil 220 respondentů (pedagogů).

Za velmi významnou roli učitele při vytváření charakterových vlastností žáků považuje Vacek osobní příklad pedagoga, stejně jako 13 respondentů mého dotazníku. Pedagog se především podílí s dětmi (žáky) na tvorbě pravidel, která jsou závazná pro všechny. Seznamuje žáky (děti) s osobnostmi naší společnosti, které je vhodné následovat. Učitel by měl mít povinnost chovat se takovým způsobem, aby jeho chování bylo vzorem! Vacek (2011) upozorňuje, že za každým etickým vzděláváním musí stát člověk (učitel, rodič aj.), který umí dobře motivovat, má dostatečné znalosti z etiky, filosofie, psychologie, pedagogiky a zná zákonitosti morálního vývoje. V neposlední řadě musí mít učitel své jednání při etické výchově dobře promyšlené a připravené! Dotázaní ve výzkumu Vacka (2011) považují v 65,4 % etickou výchovu za velmi významnou součást své pedagogické práce. Dosti významnou ji považuje 26,4 % významnou 8,2 %. Méně významnou a nevýznamnou nikdo! V porovnání se vzorkem mého výzkumu jsou výsledky velmi podobné (viz kapitola 10.3.3).

Tabulka č. 14: Význam etické výchovy pro utváření mravní stránky osobnosti dítěte podle Vacka (2011)

	Škála	Počet	%
Velmi významný	1	144	65,4
Dosti významný	2	58	26,4
Významný	3	18	8,2
Méně významný	4	0	0
Nevýznamný	5	0	0
Celkem		220	

Dále Vacek (2011) zjišťoval, do jaké míry se obecně daří v českých školách pozitivně ovlivňovat mravní vývoj dětí a došel k obdobnému výsledku, kdy pouze 9 % respondentů považuje školu, za místo kde je na mravní vývoj dětí dobře působeno. 54 % respondentů odpovědělo, že je na děti působeno pouze částečně. 32,7 % dotázaných bylo velice kritických a 5 % velmi kritických. Vacek (2011, s. 158) shrnuje: *„Působit ve škole na mravní stránku žáků je důležité, ale příliš se to nedaří (respektive daří se to málo).“*

Vacek (2011) dále došel ke zjištění, že etické výchově se řada učitelů nevěnuje cíleně (tedy promyšleně), ale pouze tehdy, nastane-li problém. Pedagogové si dále stěžují na absenci hodinových dotací a kvalifikovaných pedagogů v etickém vzdělávání. Vacek dále upozorňuje, že část jeho výzkumného vzorku není ani ochotná o etickém (neetickém) chování přemýšlet především u sebe sama. Dále Vacek kritizuje české školství – absence profesního kodexu učitelské profese. Má-li učitel pozitivně působit na žáka vlastním chováním, musí taktéž přesně vědět, jaké chování je přípustné a jaké už ne. Řada ředitelů vyřešila absenci profesního etického kodexu učitelů etickým kodexem učitelů pracujících na konkrétní škole, ve které jsou pověřeni vedením! Například takový kodex má ZŠ Londýnská v Praze.

Závěrem Vacek (2011, s. 170) upozorňuje: *“Abychom mohli postoupit o krok dále, musíme vypracovat témata pro etickou výchovu, cíle a dobře je metodicky zpracovat. Následně začít s profesním vzděláváním pedagogů s oprávněním vyučovat etickou výchovu. „*

Z Vackova i mého dotazníku lze vyvodit závěr, že formování mravního charakteru žáků je velice důležité, ale tápeme nad tím, jak to udělat co nejlépe. Velmi důležité je začít

především u sebe sama. Uvědomit si své špatné a silné stránky a pokusit se ty špatné změnit k lepšímu.

Respondenti z mého výzkumného vzorku se navíc měli zamyslet nad vhodnými tématy etické výchovy, a jakým způsobem s nimi pracovat. Dle mého očekávání převládala prosociální témata.

Na dotazníkové šetření by dále mohly navazovat rozhovory s pedagogy, kteří cíleně pracují s etickou výchovou se zjištěním, jaká témata upřednostňují a proč.

Výsledky z dotazníkového šetření lze dále využít při vytváření metodik k etické výchově a to především v rozpracování zmíněných témat, která považují respondenti za velice důležitá při současném etickém vzdělávání dětí, žáků a studentů na českých školách.

11 ZÁVĚR

V bakalářské práci se věnuji problematice etického vzdělávání v mateřských školách a na prvním stupni škol základních. Nejprve jsem se zaměřila na charakteristiku předškolního a mladšího školního věku z pohledu vývojové psychologie a vývoje morálního. Následně jsem nastínila základní oblasti etického vzdělávání v době J. A. Komenského, v meziválečném období Československa, za totality a v současnosti.

Metodická část práce mapuje cíle a metody vhodné pro etické vzdělávání nastíněné Pavlem Vackem ve srovnání s Prof. PhDr. Zdeňkem Matějčkem, CSc. V následující kapitole jsem se zaměřila na možná témata etické výchovy koncipovaná podle R. Roche Olivara. Dále jsem se věnovala problematice naplňování klíčových kompetencí podle RVP PV v mateřských školách s pomocí etické výchovy. Na závěr metodické části jsem pro ilustraci uvedla seznam škol s oprávněním vyučovat etickou výchovu a navržené osnovy pro I. stupeň ZŠ podle Pavla Motyčky schválené MŠMT ČR.

Následný výzkum uvedený v praktické části měl za cíl zjistit, do jaké míry se učitelé věnují cíleně etickému vzdělávání, jaká témata považují za důležitá a do jaké míry současná témata etické výchovy korespondují s tématy dob minulých.

Předpoklad, zda současná témata etické výchovy korespondují s etickými tématy, jimiž se pedagogové zabývali v minulosti, se mi potvrdil pouze s drobnými výhradami u J. A. Komenského a v době totality:

U J. A. Komenského nalezneme oblasti morálního vzdělávání zaměřené výhradně na mezilidské vztahy a budování kardinálních ctností, jako základní výbavy slušného člověka (moudrost, umírněnost, udatnost a spravedlnost). Vedle ctností zmiňuje pracovitost, úctu ke stáří, pravdomluvnost, poslušnost aj. Komenský se snaží vychovat z dítěte slušného ctnostného člověka. Takto vychovaný jedinec přesně ví, jakým způsobem se má v určitých situacích chovat, aniž by se prohřešil vůči sobě, druhým lidem a Bohu. Témata uvedená respondenty jsou do jisté míry podobná tématům J. A. Komenského. Zaměřují se na mezilidské vztahy, solidaritu, pravidla, osobní příklad učitele aj., ale chybí jim hloubka. Řada pedagogů začne o etických tématech přemýšlet v momentě, kdy nastane problém. J. A. Komenský oproti tomu apeluje na vychovatele, aby vzdělávali děti k ctnostem, tudíž aby problémům předcházeli dobrou a včasnou výchovou.

Obecné školy se zaměřovaly na společenskou problematiku a pochopení aktuálních společenských problémů. Pro zmíněná témata se vyslovilo celkem 7 respondentů mého výzkumu působících k mému překvapení v mateřských školách.

V pokusných školách neusilovali pedagogové o samostatný předmět morální výchovy, ale poukazovali, aby morální podtext obsahovala každá vyučující jednotka. Za cíl si kladli vychovat slušného člověka (prosociálního), který bude usilovat o budování lepší budoucí společnosti - tzn. v popředí pokusných škol je opět naučit žáky vzájemné úctě, solidaritě a dalším sociálně prospěšným vlastnostem.

Reformní školy si kladly za cíl budování pozitivního školního a třídního klimatu, kde přátelská atmosféra mezi žáky a učiteli vede k jejich vzájemné důvěře a eliminaci patologických jevů. Žáci si na školách vytvořením vlastní samosprávy hlídali kázeň. Budování klimatu ve škole a třídě, jako důležité téma etického vzdělávání, vidí pouze jeden respondent mého šetření.

Doba totality zmiňuje témata jako hrdost k socialistické vlasti, budování kolektivismu, ale i výchovu k humanismu, vztahu k národní kultuře, budování zdravého vztahu mezi mužem a ženou. Podobnost zde lze najít s dnešními tématy zaměřenými na aktuální společenský život a mezilidské vztahy, ovšem oprostíme-li se od socialistické ideologie a kolektivismu. K výchově zaměřené na budování hrdosti a sounáležitosti mladé generace s naší historií, kulturou a státem stěží můžeme něco namítat. Stejně tak, jako učení se slušnému chování ve vztahu k lidem a vlastní rodině.

Dnešní témata etické výchovy nastíněná v 90. letech 20. století Robertem Roche Olivarem jsou zaměřena především na mezilidské vztahy a prosociálnost, stejně tak jako většina uvedených témat respondentů dotazníku.

Dále jsem předpokládala, že se učitelé věnují etické výchově, ale ne cíleně. Zmíněný druhý předpoklad se mi nepotvrdil. Pouze 20 respondentů rezolutně uvedlo, že se etické výchově cíleně nevěnují. K mému překvapení 11 z nich působí v MŠ, 2 na jiné škole a 9 pedagogů na ZŠ (údaje vyplývají z matice dat uvedené jako příloha č. 2). Zbytek dotázaných uvedlo, že se etické výchově věnují prostřednictvím mravních příběhů, osobním příkladem, společným tvořením pravidel, etickou výchovou jako součástí každého dne a každé výuky. Současná etická výchova na školách však naráží podle oslovených pedagogů na následující problémy: nepochopení ze strany rodičů,

mnoho dětí na třídách, nedostatek kvalifikovaných pedagogů oprávněných vyučovat etiku, absence hodinových dotací a málo času v hodinách.

Závěrem lze dodat, že člověk je bytost plně sociální. Bez kvalitního sociálního prostředí se nemůže dostatečně vyvíjet a chovat se společensky žádoucím způsobem. Je zřejmé, že etická (mravní výchova) by měla mít jednoznačný cíl – vychovat člověka, který svým chováním nebude nebezpečný sám sobě ani jiným lidem tzn., stane se člověkem ctnostným. Kdyby lidem byly ve výchově předávány jako první kardinální ctnosti, řada současných etických témat by pozbývala své velké důležitosti. Ovšem zdá se, že v dnešní době pojem ctnost působí archaicky a být ctnostným člověkem se v mnohých případech nevyplácí! Proto je nezbytné, aby současná etická témata byla úzce spojena s osobní (vytváření charakterových vlastností člověka) a sociální (prosociální) oblastí výchovy a dále aby otevírala problematiku lidské společnosti, společenský bonton státu, ve kterém žijeme.

POUŽITÁ LITERATURA

- [1] ADAMOVÁ, L. A KOL. *Základy filosofie a etiky. Základy společenských věd pro střední školy*. Praha: Fortuna, 1995. ISBN 80-7168-221-7
- [2] Etické fórum České Republiky 2012 [online]. *Školy s etickou výchovou* [cit. 25. ledna 2016]. Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/skoly>
- [3] KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-2472-429-4
- [4] KOPŘIVA, P. A KOL. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6
- [5] KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: SPN, 1979. ISBN neuvedeno
- [6] KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. V Praze: Nákladem Dědictví Komenského, 1930. ISBN neuvedeno
- [7] KON, I. S. A KOL. *Etický slovník*. Bratislava: Pravda, 1978. ISBN 75-059-78
- [8] KORIM, V. a kol. *Premený etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0
- [9] MATĚJČEK, Z. *Po dobrém nebo po zlém*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968. ISBN neuvedeno
- [10] MOTYČKA, P. *Osnovy etické výchovy* [online]. [cit. 13. prosince 2015]. Dostupné na: <http://www.etickavychova.cz/ops/osnovy-eticke-vychovy/>
- [11] MUCHOVÁ, L. *Úvod do náboženské pedagogiky*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1994. ISBN neuvedeno
- [12] OPRAVILOVÁ, E. *Rok v mateřské škole. Učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3
- [13] OPRAVILOVÁ, E. KROPÁČKOVÁ, J. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Universita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-251-2
- [14] PIAGET, J, INHELDEROVÁ B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8
- [15] Program pro etickou výchovu v RVP ZV: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy. Metodický portál: Články [online]. 26. 01. 2010, [cit. 25. září 2015]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/7805/OPATRENI-MINISTRYNE-SKOLSTVI-MLADEZE-A-TELOVYCHOVY/>
- [16] PRŮCHA, J. A KOL. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1

- [17] PŘADKA, M. Sborník prací Filosofické fakulty brněnské university 1973. [online]. [cit. 29. říjen 2015]. Dostupné na:
https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112671/I_PaedagogicaPsychologica_08-1973-1_4.pdf?sequence=1
- [18] Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2015. [cit. 25. září 2015]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/file/35586>
- [19] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání. [online]. Praha: výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [cit. 25. září 2015]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf
- [20] ROCHE, OLIVAR R. *Etická výchova*. Orbis Pictus Instropolitana: Bratislava, 1992. ISBN 80-7158-001-5
- [21] SKUTIL, M. A KOL. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7
- [22] SOKOL. J. *Proč potřebujeme etickou výchovu? Perpetum: magazín pro rodiče a učitele*. Praha: Scio, s. r. o. 2014/2015. Roč. 2. č. 4. s. 28-29. MK ČR E 21845
- [23] SVOBODA, O. *Občanská nauka a mravouka pro školu a dům*. Praha: J. Svátek, 1922. ISBN neuvedeno
- [24] SVOBODOVÁ, E. a kol. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Dr. Josef Raabe, 2010. ISBN 80-86307-39-5
- [25] SVOBODOVÁ, Z. a KOL. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5
- [26] ŠŤASTNÁ, K. *Tradice etické výchovy na českých školách*. E-pedagogium; Nezávislý odborný časopis pro interdisciplinární výzkum v pedagogice. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2013. Roč. 2013, č. 1, s. 7-13. ISBN 1213-7499
Dostupné na: http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-pedagogium_01_2013.pdf
- [27] VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus 2011. ISBN 978-80-7435-108-2
- [28] VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4
- [29] ZOLLER, E. *Učíme děti ptát se a přemýšlet; Metody a aktivity k rozvoji myšlení i kultivaci osobnosti dětí*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0096-3

SEZNAM PŘÍLOH

1. Příloha č. 1: Dotazník pro pedagogy
2. Příloha č. 2: Matice dat

Příloha č. 1: Dotazník

Milé kolegyně / milí kolegové

Obracím se na Vás s žádostí o vyplnění tohoto dotazníku, obsahem je zjištění Vašich názorů na výuku etiky v českých školách.

Zvolenou odpověď zakroužkujte a v případě zájmu okomentujte.

Předem děkuji
Alena Svitáková

1. V jakém zařízení pedagogicky působíte (MŠ, ZŠ, jiné)
2. Vaše pedagogická praxe činí:
3. Jak významnou součástí práce učitele/vychovatele by mělo být podle Vašeho názoru utváření mravní stránky osobnosti dítěte?
4. Jak se dle vašeho názoru daří v našich MŠ pozitivně ovlivňovat mravní vývoj dětí?
5. Jak Vám se osobně daří (podle Vašeho názoru) pozitivně ovlivňovat mravní vývoj Vašich svěřenců?
6. Jaká pozornost je ve Vašem výchovně vzdělávacím zařízení věnována „etické výchově“?
7. V případě, že se ve Vašem výchovně vzdělávacím zařízení věnuje málo, nebo vůbec pozornosti etické (mravní) výchově, pokuste se uvést důvody, proč tomu tak je:
8. Věnujete se etické výchově cíleně? Uveďte jakým způsobem.
9. Jaká témata etické výchovy vidíte jako učitelky/učitelé MŠ/ZŠ pro děti jako nejpřínosnější?

Příloha č. 2: Matice dat

Respondent	Otázka: 1	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1	MŠ	3	1	3	3	4	A5	NE	C1
2	MŠ	8	1	3	2	5	A4	NE	C1
3	MŠ	32	1	2	2	1	A1	B4	C3
4	MŠ	5	1	3	2	4	A6	B4	C3
5	MŠ	1	2	3	1	2	A4	B3	C9
6	MŠ	0	1	3	2	2	A1	B2	C10
7	ZŠ	2	1	3	3	2	A3	B2	C1
8	MŠ	0	3	4	3	3	A8	NE	C11
9	ZŠ	20	2	4	3	4	A1	NE	C1
10	MŠ	2	1	3	3	2	A6	NE	C2
11	MŠ	17	1	3	2	2	A1	B8	C1
12	MŠ	5	1	1	2	2	A1	B2	C1
13	MŠ	0	3	4	2	4	A2	NE	C1
14	MŠ	20	1	1	1	1	A1	B3	C1
15	MŠ	23	1	2	2	1	A1	B2	C1
16	MŠ	9	1	3	3	2	A1	B1	C2
17	ZŠ	23	1	2	2	1	A2	B2	C4
18	ZŠ	20	2	3	3	2	A1	B6	C3
19	Jiné	10	1	4	2	1	A2	B5	C6
20	Jiné	14	1	4	2	1	A2	B2	C1
21	Jiné	8	1	3	2	1	A2	B2	C5
22	Jiné	18	1	1	2	2	A2	B5	C1
23	Jiné	11	1	2	2	1	A2	B1	C1
24	MŠ	8	1	2	2	1	A1	B2	C1
25	MŠ	15	1	2	2	1	A1	B10	C3
26	MŠ	5	1	1	2	1	A1	B2	C1
27	MŠ	25	1	3	2	1	A1	B1	C8
28	MŠ	4	1	3	3	2	A1	B2	C1
29	Jiné	7	1	3	3	2	A9	B4	C1
30	MŠ	10	2	3	3	2	A1	B1	C1
31	MŠ	9	1	2	2	2	A2	B2	C1
32	MŠ	7	1	2	2	2	A5	B1	C7
33	MŠ	28	1	2	2	2	A2	NE	C1
34	MŠ	4	1	3	2	2	A5	B1	C1
35	Jiné	3	3	3	2	2	A1	B3	C3
36	MŠ	13	2	2	2	2	A1	B1	C1
37	MŠ	5	2	3	2	2	A3	B3	C8
38	MŠ	7	2	3	2	2	A3	B1	C1
39	MŠ	3	1	3	1	2	A5	NE	C1
40	MŠ	5	1	3	2	2	A1	NE	C1
41	MŠ	19	1	3	2	4	A4	NE	C5
42	MŠ	16	1	3	2	1	A1	B1	C1
43	ZŠ	2	4	3	3	3	A3	NE	C1
44	ZŠ	7	2	2	2	2	A1	B4	C1

Respondent	Otázka: 1	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
45	MŠ	3	2	3	3	2	A3	B9	C2
46	MŠ	5	1	2	2	2	A1	B7	C1
47	ZŠ	9	2	2	2	2	A2	B3	C1
48	Jiné	9	3	4	3	3	A2	NE	C4
49	Jiné	15	2	3	3	3	A3	NE	C3
50	MŠ	5	2	3	3	2	A1	B3	C1
51	Jiné	27	3	2	2	2	A2	NE	C4
52	ZŠ	25	3	4	3	3	A1	B1	C1
53	ZŠ	32	1	3	2	2	A1	NE	C1
54	MŠ	9	1	2	2	2	A3	B4	C1
55	ZŠ	33	3	4	3	3	A4	NE	C7
56	ZŠ	13	2	3	2	3	A7	NE	C1
57	MŠ	6	3	4	3	2	A1	B5	C1
58	MŠ	29	1	2	2	2	A3	B1	C1
59	MŠ	29	1	2	2	2	A3	B1	C1
60	MŠ	5	1	1	2	2	A2	B6	C4
61	MŠ	37	1	1	2	1	A2	B4	C2
62	MŠ	2	1	2	2	1	A1	B1	C2
63	ZŠ	2	2	3	2	3	A7	B1	C5
64	ZŠ	6	1	1	1	1	A2	B1	C5
65	ZŠ	3	1	2	2	3	A4	B11	C4
66	ZŠ	4	1	3	3	2	A2	B2	C4
67	ZŠ	17	2	2	2	2	A2	NE	C12
68	ZŠ	8	1	2	3	4	A4	NE	C6
69	ZŠ	5	2	2	2	2	A2	NE	C2
70	ZŠ	26	2	2	2	2	A2	B2	C6

Odpověď: 7. otázka	Označení	Četnost
Etické výchově se věnujeme dostatečně. Je součástí každého dne.	A1	26
Etické výchově se nevěnujeme	A2	19
Nezájem a pochopení ze strany rodičů	A3	9
Málo času ve školách, chybí hodinové dotace	A4	6
Etické výchově se věnujeme pouze tehdy, když nastane mravní problém	A5	4
Velký počet dětí na třídách – ve velkém počtu dětí/žáků se EV učí těžce	A6	2
Etické výchově se věnujeme průměrně; doplňujeme rodinnou výchovu	A7	2
Nezkušenost a neodbornost učitelů v oblasti etického vzdělávání	A8	1
Etické výchově se věnujeme, ale ne cíleně	A9	1
Celkem		70

Odpověď: 8. otázka	Označení	Četnost
Mravní příběhy, dilemata	B1	15
Osobním příkladem	B2	13
Společně tvořená pravidla, prosociální hry	B3	6
Etická výchova je součástí každé výuky	B4	6
Etická výchova jako součást náboženské výchovy	B5	3
Rozvoj empatie, solidarity – pořádání charitativních akcí	B6	2
Projekty zaměřené na etickou výchovu	B7	1
Rituály s etickým podtextem	B8	1
Učením se vystupovat sebevědomě, být sebekritický, spravedlivý	B9	1
Podnětné prostředí	B10	1
Etická výchova jako součást výuky slohu, pracovních činností	B11	1
Celkem		50

Odpověď: 9. otázka	Označení	Četnost
Mezilidské vztahy – úcta, solidarita, empatie, efektivní komunikace (sociální dovednosti- PROSOCIÁLNOST), lidská důstojnost	C1	37
Témata v návaznosti na aktuální život; aktuální společenské problémy	C2	6
Pravidla, normy, hodnoty, společenský bonton	C3	6
Neví	C4	6
Osobní příklad, příkladem osob vhodných k následování	C5	4
Mravní témata (základ chování v desateru božího přikázání)	C6	3
Respekt k sobě, jiným lidem x agresivita	C7	2
Učení se pozdravit, poprosit a poděkovat	C8	2
Biblické příběhy	C9	1
Lidská společnost a její vývoj	C10	1
Dobro a zlo	C11	1
Vytvoření dobrého klimatu ve třídě – škole	C12	1
Celkem		70