

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka předmětu náboženství na 1. stupni církevní ZŠ očima žáků

Teaching the subject of religion at the 1st stage of church elementary school
through the eyes of pupils

Kristýna Fifernová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Výuka předmětu náboženství na 1. stupni církevní ZŠ očima žáků potvrzuji, že jsem ji vypracoval/a samostatně pod vedením vedoucího práce a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18. dubna 2021

.....
Kristýna Fiferová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D. i své předchozí vedoucí Mgr. Petře Horské, Ph.D. za odborné vedení této práce, cenné rady, trpělivost a povzbuzení. Dále bych chtěla poděkovat za námět této práce ThDr. PaedDr. Vojtěchu Eliášovi a inspiraci k výzkumu doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D. a pracovníkům Katechetického centra v Praze. Poděkování patří všem ředitelům a učitelům, kteří mi ochotně otevřeli dveře do jejich školy. V neposlední řadě děkuji kamarádce Anně Churáčkové a svým nejbližším za poskytnutí zpětné vazby a podporu při studiu.

ABSTRAKT

Práce se zabývá výukou náboženství na základní církevní škole v České republice. Teoretická část přibližuje církevní školství, jeho historii a zakotvení v českém právním systému. Dále uvádí vztah předmětu náboženství k Rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělání a k dalším oficiálním dokumentům. Popisuje samotný předmět náboženství z pohledu cílů a obsahů pro jednotlivé ročníky. Další části líčí aktéry výuky – učitele náboženství a žáky 4. a 5. třídy dle charakteristiky vývojové psychologie. Poslední kapitola teoretické části je věnována výzkumům, které byly provedeny v církevních školách a v předmětu náboženství. Empirická část diplomové práce je věnována výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření.

Cílem praktické části bylo pomocí dotazníkového šetření zjistit, jak žáci 4. a 5. ročníku 4 pražských církevních škol nahlíží na výuku předmětu náboženství z pohledu jejich morálního, kognitivního a emocionálního vývoje. Výsledky výzkumu ukazují, že žáci mají většinou pozitivní vztah k předmětu, berou jej spíše jako odpočinkový a zábavný. Předmět mají spojený hlavně s vírou a jejími symboly. Přítomnost jejich učitele náboženství na hodinách je pro žáky důležitá. Z pohledu žáků by měl učitel náboženství být zábavný, hodný a vzdělaný. Nejčastěji si žáci přejí při hodinách sledovat filmy, povídat si, číst příběhy a hledat v Bibli. Tyto aktivity patří mezi jejich nejoblíbenější. Žáci mají často konkrétní představu, co by se na hodinách chtěli dozvědět. Ukázalo se, že poznatky z předmětu povzbudily žáky, aby se zachovali lépe v konkrétních situacích v jejich životech. Výsledky empirické části jsou v závěru práce porovnány s teoretickou částí práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

Církevní školství, výuka náboženství, žák, primární škola

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the religious education at the church elementary school in the Czech Republic. The theoretical part describes the church elementary school, its history and its relation to the Framework Education Program for the Elementary Education and to the official documents and then it describes the religious education itself from the perspective of the aims and contents. The next part describes the participants of the religious education – the teachers of religious education and the characteristics of the children in the 4th and 5th grade in terms of developmental psychology. The final chapter of the theoretical part is dedicated to the researches that were carried out in the church elementary schools and in the religious education. The practical part of my diploma thesis is devoted to the research, which was carried out by means of questionnaire method. The aim of the practical part was to find how pupils of the 4th and 5th grades at the church elementary school in Prague view the subject of religious education using the questionnaire construction. The results of the research show that the pupils have mostly a positive relationship toward the subject. They consider it as a rather relaxing and amusing subject. In their eyes, the subject is connected to the faith and its symbols. The presence of their teachers in the classes is also important. From their perspective the teacher of religious education should be amusing, kind and well educated. During the classes, the pupils want to watch videos, talk, read bible stories and search in the Bible. Those activities also belong to their favorite ones. The pupils often have a specific idea what they want to learn about. It emerged that the piece of knowledge from the subject had a positive effect on their behavior in the specific situation in pupils' lives. The results of the practical part are compared to the theoretical part at the end.

KEY WORDS

Church school, teaching religion, pupil in the primary school, primary school

Obsah

| | |
|--|----|
| Úvod..... | 8 |
| 1. Církevní školství | 10 |
| 1.1 Zřizovatelé církevních škol v ČR..... | 10 |
| 1.2 Práva vztahující se na církevní školy | 13 |
| 1.3 Historie církevních škol a vyučování náboženství..... | 14 |
| 1.4 Shrnutí..... | 19 |
| 2. Předmět náboženství a jeho ukotvení v legislativních a kurikulárních dokumentech..... | 20 |
| 2.1 Vymezení pojmu | 20 |
| 2.2 Současný stav výuky náboženství na školách..... | 22 |
| 2.3 Zakotvení předmětu náboženství ve školském zákoně | 23 |
| 2.4 Zakotvení předmětu náboženství v oficiálních kurikulárních dokumentech | 23 |
| 2.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání..... | 24 |
| 2.5.1 Průnik RVP s předmětem náboženství..... | 25 |
| 2.5.2 Průnik s RVP v klíčových kompetencích a mezipředmětových vztazích | 28 |
| 2.6 Obsahy předmětu náboženství u vybraných didaktických materiálů..... | 31 |
| 2.7 Shrnutí..... | 33 |
| 3. Aktéři výuky náboženství | 34 |
| 3.1 Učitel náboženství..... | 34 |
| 3.1.1 Legislativní zakotvení | 34 |
| 3.1.2 Vymezení pojmu učitel náboženství a katecheta | 35 |
| 3.1.3 Vzdělání učitele náboženství..... | 36 |
| 3.1.4 Kanonická mise..... | 36 |
| 3.1.5 Osobnost učitele náboženství | 37 |
| 3.2 Charakteristika dětí středního školního věku..... | 40 |
| 3.2.1 Vývoj základních dovedností a schopností | 40 |
| 3.2.2 Emocionální vnímání a socializace | 41 |
| 3.2.3 Kognitivní vnímání | 42 |
| 3.2.4 Morální vnímání..... | 44 |
| 3.3 Shrnutí..... | 45 |
| 4. Výzkumy v oblasti náboženství a církevního školství | 48 |
| 4.1 Výzkum v oblasti postojů k předmětu náboženství | 48 |
| 4.2 Výzkum v oblasti církevního školství..... | 49 |
| 4.3 Shrnutí..... | 50 |
| 5. Empirická část..... | 52 |
| 5.1 Pozadí výzkumu | 52 |

| | |
|--|-----|
| 5.2 Cíl výzkumného šetření..... | 52 |
| 5.2.1 Výzkumné otázky..... | 53 |
| 5.3 Charakteristika výzkumu | 53 |
| 5.3.1 Metody sběru dat..... | 53 |
| 5.3.2 Popis výzkumného nástroje..... | 55 |
| 5.3.3 Úskalí výzkumného nástroje | 56 |
| 5.4 Pilotní výzkum | 58 |
| 5.4.1 Závěr a změny pro další úpravu výzkumného nástroje..... | 58 |
| 5.5 Metody zpracování dat..... | 59 |
| 5.5.1 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole A | 60 |
| 5.5.2 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole B | 72 |
| 5.5.3 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole C | 83 |
| 5.5.4 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole D | 93 |
| 5.6 Shrnutí empirické části, interpretaci a diskuse výsledků | 106 |
| 6. Závěr | 112 |
| Bibliografie | 115 |
| Seznam grafů: | 119 |
| Přílohy: | |
| Příloha 1.1 Dotazníkové šetření – vzor | I |
| Příloha 1.2 – Dotazníkové šetření vyplněné žákem jedné z výzkumných škol | III |

Úvod

Předmět náboženství je v dnešní době spíše ojedinělým fenoménem, se kterým se většina populace setká velmi vzácně. Nejčastěji jím procházejí žáci na církevních školách a ve farnostech. Nepovinná výuka náboženství probíhá i na státních školách na žádost rodin, těchto žádostí však spolu s počtem věřících ubývá. Názor rodin na výuku předmětu se také liší. Někteří touží děti křesťansky vychovávat a přejí si, aby škola byla s rodinou zajedno. Jiní chtějí, aby jejich děti měly přehled o náboženství jako součásti kulturního dědictví.¹ Rozhodnutí rodičů, na které škole se budou jejich děti vzdělávat a zda jim tato škola poskytne výuku náboženství, působí následně na samotné žáky. Děti jakožto aktéři výuky si k předmětům budují svůj vlastní vztah, mají o něm určité představy a načerpané znalosti a zkušenosti mohou ovlivňovat jejich život i mimo školu.

Poslední vydané statistiky z roku 2017 ukázaly, že na veřejných školách se náboženství účastnilo 36011 žáků a více než 17000 dětí navštěvovalo náboženství ve farnosti.² K těmto údajům musíme připočítat žáky z církevních škol, kde je často výuka povinná či povinně-volitelná. Takové množství žáků není zanedbatelné, a i když tyto počty každý rok ubývají³, je záhodno jim věnovat pozornost a ptát se, jak samotní žáci vnímají předmět náboženství.

Motivací k zahájení výzkumu mi byla vlastní zkušenost s výukou náboženství ve farnosti a na církevním gymnáziu. Díky tomu, že Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy nabízí svým studentům praxe na třech základních církevních školách v Praze⁴, jsem mohla očima budoucího pedagoga sledovat, jak se učí náboženství na školách, odkud učitelé čerpají zdroje ke svým hodinám a čím se řídí při své praxi. Pohled žáků zmiňovaných škol na předmět náboženství může zároveň do jisté míry obohatit představu studentů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy o chodu církevních škol.

¹ MUCHOVÁ, Ludmila, 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství: Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5. s. 5

² *Výroční zpráva Církve římskokatolické za rok 2018* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/vyrocní-zpravy-cbk>

³ MUCHOVÁ, Ludmila, 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství: Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5. s. 6

⁴ *Fakultní školy: Pedagogická Fakulta Univerzity Karlovy* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-119.html>

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část je seřazená do kapitol, jejichž struktura vede od nejobecnějších ke konkrétním a specifickým poznatkům. Tyto jednotlivé kroky směřují k pochopení praktické části. Úvodní kapitola se věnuje historii církevního školství, postavením církevních škol mezi školami zřizovanými veřejným a soukromým sektorem a jejich zakotvením v českém právním systému. Druhá část seznamuje čtenáře s předmětem náboženství ve vztahu k Rámcově vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, k jeho didaktice a obsahům. Nejvíce pozornosti je věnováno předmětu náboženství z pohledu římskokatolické církve vzhledem k jejímu největšímu zastoupení v celkovém počtu církevních škol. Následující kapitola popisuje hlavní aktéry výuky náboženství – učitele, z hlediska jeho vzdělání a nároků na toto povolání, a žáka středního školního věku, z hlediska jeho vývojových charakteristik. Závěrečný úsek teoretické části uvádí výzkumy, které byly šetřeny na podobná témata.

Empirická část si prostřednictvím výzkumného šetření klade za hlavní cíl zjistit, jak žáci středního školního věku církevních škol nahlíží výuku náboženství. Zkoumá, jak tito žáci vnímají předmět z kognitivní, emocionální a morální stránky. Pohled na žákovu kognitivní stránku sleduje, jak žák vnímá obsahovou stránku předmětu. Emocionální oblast se zaměřuje na jeho pocity a dojmy z předmětu. Morální úhel pohledu přistupuje k problematice s otázkou, do jaké míry může předmět ovlivnit žákovu představu o správném chování. Výzkum byl realizován pomocí dotazníkového šetření. Jeho výsledky mapují pohledy žáků téhož věku různých církevních škol na tentýž předmět. Výsledky tohoto šetření jsou porovnány s teoretickou částí.

Hledání vhodné literatury k tématům této práce z oblasti církevního školství a výuky náboženství nebylo snadné. První kapitola, která se věnuje ukotvení církevního školství v českém právním řádu a historii církevního školství, je inspirována knihou Zboje Horáka *Církve a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Pro výuku náboženství jsem čerpala hlavně z knih Ludmily Muchové, která je přední odbornicí na výuku náboženství v České republice a po roce 1989 přispěla řadou knih na toto téma. Podklady pro tato témata hledám i v církevních dokumentech týkajících se školství. Zdroje pro didaktické pozadí předmětu náboženství pocházejí převážně z římskokatolického prostředí. Musíme vzít v úvahu, že školy jiné církve než římskokatolické se budou řídit odlišnými dokumenty.

1. Církevní školství

Ve středověku patřila římskokatolická církev k nejvýznamnějším nositelům vzdělanosti.⁶ Přestože se v dnešní době značně rozšířily možnosti, zdroje a platformy vzdělávání a vzdělání je poskytováno nejčastěji na půdě státních institucí, zůstala oblast vzdělávání jednou z mnoha priorit církve.⁷

Rozdíl mezi církevními školami a školami ve státním či soukromém sektoru spočívá mimo jiné právě ve výuce náboženství. Zatímco na církevních školách se ve většině případů náboženství vyučuje, a to jako povinný předmět, na státních a soukromých školách se náboženství vyskytuje nepovinně či není do rozvrhu žádným způsobem zařazeno. V první kapitole se proto budu věnovat církevnímu školství, neboť právě zde se ve velké míře výuka náboženství odehrává. V prvé řadě se zaměřím na zřizovatele škol v České republice. Dále uvedu podmínky, jaké musí církev splňovat pro otevření školy. V další části porovnávám počet církevních škol s počtem škol veřejných a privátních. Na závěr této kapitoly krátce popíši historii církevních škol a historii předmětu náboženství v českých školách.

1.1 Zřizovatelé církevních škol v ČR

Základní školy v České republice zřizují obce, kraje a MŠMT, soukromé fyzické nebo právnické osoby a církve. V roce 2018/2019 poskytovalo v České republice základní vzdělávání 4172 škol. Z toho největší část (93,7 %) patřila veřejnému sektoru (obce, kraje a MŠMT) v zastoupení 3911 škol. Privátní sektor zřizoval 215 škol, tj. 5,15 %, církevnímu školství náleželo 46 škol, tj. 1,1 % z celkového počtu škol.⁸

Je zřejmé, že církev zřizuje v poměru s ostatními zřizovateli nepatrný podíl škol. Tento malý podíl škol navíc neřídí jeden zřizovatel, ale 11 různých církví.

⁶ MORKES, František, 2000. *K historii českého církevního školství: Referát na setkání ředitelů církevních škol* [online]. Praha, 7.11.2000 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: http://skolstvi.cirkev.cz/_d/historie-ccs.doc

⁷ *Dokument o směřování katecheze* [online], 2015. Praha: Česká biskupská konference [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz /archiv/150924-dokument-o-smerovani-katecheze-a-naboz-vzdelavani-v-cr> s. 4

⁸ *Ročenky školství v ČR: Výkonové ukazovatele 2018/2019*. (2020). Retrieved from: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Ačkoliv církevních škol je v České republice jen malé procento, zájem o ně je podle Horáka tak vysoký, že nejsou schopny uspokojit poptávku uchazečů z kapacitních důvodů. Rodiny vnímají církevní školy jako výběrové. V očích veřejnosti stouply i např. po státních maturitách v roce 2011, kdy se tři církevní gymnázia umístila mezi deset škol s nejlepšími výsledky státních maturit.⁹

1.2 Počet církevních škol v ČR

Ministerstvo kultury registruje k březnu 2020 celkem 41 církví a náboženských společností, z nichž 11 má oprávnění zakládat církevní školy a 11 církví má oprávnění k vyučování náboženství na státních školách.¹⁰ Není pravidlem, že všechny církve s právem zakládat školu, mají zároveň oprávnění vyučovat náboženství a naopak.

Pouze registrované církve smí zakládat církevní školy. Tuto podmínku stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen Školský zákon)*.

V roce 2019/2020 mohly zřizovat školy tyto církve a náboženská společenství: Apoštolská církev, Bratrská jednota baptistů, Českobratrská církev evangelická, Církev adventistů sedmého dne, Církev bratrská, Církev československá husitská, Církev římskokatolická, Federace židovských obcí v ČR, Jednota bratrská, Náboženská společnost českých unitářů a Slezská církev evangelická augsburského vyznání. Tyto církve poskytují předškolní vzdělávání (50 mateřských škol), oba stupně základní školy (46 škol), střední vzdělávání (38 škol), vyšší odborné vzdělávání (11 škol) a vzdělávání na konzervatořích (2 školy).¹¹ Ne všechny církve, které jsou oprávněné zakládat školy, je v nynější době spravují.

Základních církevních škol evidujeme 46¹², z toho více než polovinu zřizuje Církev římskokatolická. Dalšími zřizovateli základních církevních škol jsou Českobratrská církev

⁹ HORÁK, Zábaj, 2011. *Církve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 16

¹⁰ *Rejstříky registrovaných církví a náboženských společností a dalších právnických osob: založených registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi a registrovaných nebo evidovaných podle zákona č. 3/2002 Sb., o církvích a náboženských společnostech* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: http://www3.mkr.cz/cns_internet/

¹¹ *Ročenky školství v ČR: Výkonové ukazovatele 2018/2019*. (2020). Retrieved from: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

¹² Údaj pochází ze školního roku 2018/2019.

evangelická, Církev československá husitská, České sdružení Církve adventistů sedmého dne, Evangelická církev metodistická, Jednota bratrská, Federace židovských obcí v České republice, Slezská církev evangelická a.v.¹³

Vyučovat náboženství na státních školách mohou tyto církve: Apoštolská církev, Českobratrská církev evangelická, Církev adventistů sedmého dne, Církev československá husitská, Církev římskokatolická, Křesťanské sbory, Luterská evangelická církev a.v. v ČR, Náboženská společnost českých unitářů, Náboženská společnost Svědkové Jehovovi, Slezská církev evangelická augsburského vyznání a Starokatolická církev v ČR.¹⁴

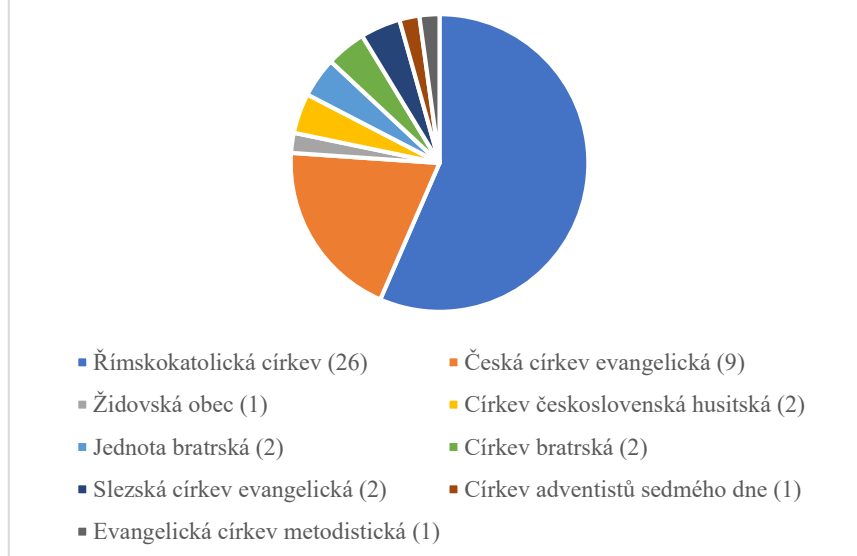
Církevní školy si nekladou za podmínku, aby uchazeč patřil do dané církve, ani aby žáci byli věřící. Pouze menšina žáků příslušného náboženského vyznání projde vzděláním na církevní škole, tak tomu bylo i v minulosti. Značnou část žáků církevních škol tvoří žáci bez vyznání nebo žáci jiného vyznání. Poměr těchto žáků je na každé škole jiný.¹⁵

¹³ *Katalog církevních škol podle zřizovatelů* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/skolstvi/skoly/zrizovatel>

¹⁴ *Rejstříky registrovaných církví a náboženských společností a dalších právnických osob: založených registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi a registrovaných nebo evidovaných podle zákona č. 3/2002 Sb., o církvích a náboženských společnostech* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: http://www3.mkcr.cz/cns_internet/

¹⁵ HORÁK, Zábaj, 2011. *Církve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 16

Zřizovatelé základních církevních škol v ČR



Graf 1 – zřizovatelé základních církevních škol v ČR

Zastoupení církevních škol odpovídá zastoupení církevních denominací v České republice. Nejvíce škol zastupuje Římskokatolická církev (26), poté Česká církev evangelická (9). Další církve zřizují 1 nebo 2 školy. Pro přehlednost uvádím data v grafu.

1.2 Práva vztahující se na církevní školy

Právo církví a náboženských společností podílet se na vyučování je součástí konfesního práva, které zaručuje „svobodu náboženského vyznání jednotlivců a jejich sdružení a právo na vzdělávání a informace v oblasti náboženské a teologické, a to jak věřících, tak těch, kdo náboženskou víru nevyznávají.“¹⁶ V konfesním právu jde o právní úpravu této svobody vzdělání, která je rozdělena pro církevní školství; vyučování náboženství na školách bez rozdílu jejich zakladatele; výuky teologie a vědeckého bádání v teologii na vysokoškolské úrovni.¹⁷

Podle školského zákona nepatří církevní školy mezi školy soukromé, mají svou vlastní kategorii, zejména z hlediska financování i právního postavení. Z hlediska právního postavení pro ně platí stejné předpisy jako pro školy zřizované obcemi, svazky obcí, kraji

¹⁶ HORÁK, Zábaj, 2011. *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 11

¹⁷ Tamtéž

nebo státem, pokud to není stanoveno jinak. Vztahují se na ně právní předpisy, které jsou závazné i pro školy zřizované veřejným sektorem.¹⁸ Vedle škol církevních se v České republice mohou zakládat i školy náboženské soukromé, jejichž zřizovatelem je církevní právnická osoba jako farnost, sbor, diecéze atd.¹⁹

1.3 Historie církevních škol a vyučování náboženství

Podoba církevního školství se vždy odvíjela od vztahu státu a církve. Tyto vztahy ovlivnily nejen přijaté školské dokumenty, ale i existenci církevního školství v totalitních režimech minulého století.²⁰

Křesťanská Evropa v sobě nesla dědictví středověku i prošla procesem "konfesionalizace", pod kterým se rozumí stejné postavení církevních i politických představitelů v 16. a 17. století. Společně vytvořili „nerozlučitelný celek zákonů, tradic, etických norem a kulturního dědictví, který byl výrazně poznamenán jejich konfesní příslušností.“²¹ Školy po několik staletí spravovaly vedle světských institucí i církve. Jednalo se převážně o katolickou církev. Správa škol spadala pod pravomoc biskupství, klášterů nebo jiných zařízení. Byla možná i soukromá výuka v židovských školách.²²

Po uzákonění povinné školní docházky za vlády Marie Terezie v 1774 přichází církve i do laických škol s výukou katecheze. Přítomnost katecheze ve škole dala církvi možnost působit v oblasti náboženské socializaci žáků, zároveň byla i nástrojem kulturního rozvoje.²³ Po přijetí tolerančního patentu v roce 1781 zakládaly školy i církve evangelické a církve augsburského vyznání a církve helvetského vyznání.²⁴ Příslušníci těchto konfesí se nábožensky mohli socializovat právě ve své konfesi. Dřímál dodává, že: „Chápání

¹⁸ HORÁK, Záboj, 2011. *Církve a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 94

¹⁹ Dle ustanovení § 7 odst. 1 písm. d) zákona č. 3/2002 Sb., o svobodě náboženského vyznání a postavení církvi a náboženských společností a o změně některých zákonů (zákon o církvích a náboženských společnostech) mohou registrované církve a náboženské společnosti zřizovat církevní školy.

²⁰ MORKES, František, 2000. *K historii českého církevního školství: Referát na setkání ředitelů církevních škol* [online]. Praha, 7.11.2000 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: <http://skolstvi.cirkev.cz/d/historie-ccs.doc>

²¹ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 149

²² HORÁK, Záboj, 2011. *Církve a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 21

²³ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 149

²⁴ HORÁK, Záboj, 2011. *Církve a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 21

*náboženské příslušnosti bylo bráno jako podstatná součást vlastní kulturní identity jednotlivce. Jako taková představovala hodnotu, kterou je nutno posilovat a rozvíjet.*²⁵

Po následující století platilo, že školy navštěvovali žáci téhož vyznání. To v dnešní době už není podmínkou.

Církev zakládaly školy pro vícero důvodů. Katolická biskupství doufala, že mezi absolventy vzejde mimo jiné i několik kněží; evangelické a židovské církve bránily své vyznání vůči vlivu katolicismu, které v té době pronikalo i do veřejných škol v 18. století. Některé katolické řády měly ve svých stanovách vyučování a výchovu mládeže, tyto řády postupně přibývaly. Pro ženy toto řeholní povolání znamenalo cestu, jak se mohly stát učitelkami a vyučovat mládež.²⁶

V druhé polovině 18. století a v 19. století sílilo volání po sekularizaci a po oddělení moci církve a státu. To mělo následky i pro výuku náboženství a katecheze. Z katecheze se ztrácel prvek osobního prožívání víry a stal se z ní předmět, ve kterém bylo učivo předáváno pouze jako teorie, žáci se učili zpaměti modlitby, mravní normy i křesťanskou nauku. I když platilo, že jsou tolerována i další náboženství, katolické náboženství se upřednostňovalo stále, až bylo dokonce považováno za státní náboženství.²⁷

Taková byla situace až do roku 1918. Přesuňme se nyní do situace církevních škol v poválečném Československu. V období první republiky se katolická církev i její katecheze potýkaly se silnou kritikou. Mezi těmito odpůrci stál i Tomáš Garrigue Masaryk. Uplatňoval ve své filosofii a pedagogice křesťanství, ne však katolickou víru. Podle něj stojí v centru výchovy mravní formování osobnosti. Úkolem výchovy je podle něj „*utvářet jedince s hlubokým humanistickým přesvědčením, která svým životem naplňuje základní křesťanské ideály vztahu člověka k člověku.*“²⁸

Stav církevních škol byl podobný jako před rokem 1918, stále byl v platnosti Hasnerův zákon z roku 1869, který vyhlásil mimo jiné povinnou školní docházku a vytvořil soustavu národního školství. Církevních škol se týkalo následující: církve nadále působily

²⁵ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DRÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 149

²⁶ HORÁK, Zboj, 2011. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5, s. 24

²⁷ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DRÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 150

²⁸ JÚVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5. s. 57

v národních školách ve výuce náboženství i ve školách soukromých církevních. Církevní školy se mohly i nadále zakládat se svolením zemské školní rady. Nutno zmínit, že podíl takovýchto škol byl velmi malý (pro srovnání v roce 1933/34 v zemi české 6632 škol veřejných a 70 škol soukromých). Mezi soukromé se počítaly i školy církevní.²⁹

Církevní školy i ústavy podléhaly stejným nařízením jako ve školy veřejné: učitelé museli prokázat, že jsou bez mravních závad, jsou způsobilí učit a učební osnovy jsou stejné jako ve veřejných školách. Financování církevních škol jakožto škol soukromých nebylo zajištěno státem, školy mohly požádat o příspěvek pro osobní a věcné náklady. Vedle škol katolických zde bylo i několik škol evangelických a soukromých škol židovských. Žáci židovské obce navštěvovali hojně školy veřejné, protože soukromé židovské školy byly finančně nákladné.³⁰

Působnost katolické církve se značně zmenšila na úkor ostatních církví i rostoucího ateismu. Nastal boj o působení církevní katecheze v české škole. Katolická církev stále mohla vyučovat náboženství ve školách, navštěvovali ho jen žáci z katolických rodin. Hodiny náboženství byly spíše nezábavné a nauka se pouze předávala a memorovala.³¹

Změnu přinesl rok 1939. Válečný stav změnil život veškerého obyvatelstva a dotkl se i církevního školství. Prvním zásahem bylo 17. 11. 1939 uzavření všech vysokoškolských fakult včetně fakult teologických. Dalším zásahem byla povinná výuka němčiny a změna obsahů předmětu, obzvlášť dějepisu, v prospěch nacistické ideologie. Mnohé církevní školy a gymnázia byly zrušeny a jejich budovy byly využity k jiným účelům. Židovským žákům byla v roce 1940 zakázána účast na výuce ve veřejných i soukromých školách. Byl to jeden z prvních kroků v řešení židovské otázky. Ve vzdělání, podle mnohých nalezených důkazů, židovští žáci pokračovali i v koncentračních táborech. Na tomtéž místě většina židovského obyvatelstva včetně studentů také vydechla naposledy.³²

Roky 1945–1948 přinesly úlevu a obnovení všech českých školy. Až na školy židovské, které se neotevřely z důvodu ztráty mnoha žáků. Otevřely se opět všechny církevní školy

²⁹ HORÁK, Záboj, 2011. *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 29

³⁰ Tamtéž, s. 28

³¹ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 151

³² HORÁK, Záboj, 2011. *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 47

a gymnázia, které nacistická nadvláda uzavřela.³³ Toto období trvalo ale jen chvíli. Poválečná situace ovlivnila i samotnou výuku náboženství a katecheze. Němečtí kněží, kteří učili v poválečných oblastech, byli odsunuti a čeští kněží měli mnoho pastoračních povinností ve svých farnostech, a tak se tolik nemohli věnovat výuce náboženství na školách. Tou dobou se začali formovat katechetové z laického prostředí, kteří zastávali výuku náboženství na školách. Vzhledem k situaci nebyla jejich formace důkladná a katechetů s kvalitním vzděláním (řeholníků), bylo ve školách využito pomálu.³⁴

Po komunistickém puči v únoru 1948 se opět situace radikálně obrátila. Komunistický režim začal postupně likvidovat nejen kontakty se západními pedagogickými proudy na úkor sovětské pedagogiky³⁵, ale likvidoval i všechny církevní základní a střední školy. Na školy byly posílány osoby napojené na ÚV KSČ, jejichž cílem bylo hledat důvody k uzavření škol očerňováním jejich pověsti. Dne 1. září 1948 nabyl účinnosti zákon o jednotné škole, jenž spočíval v koedukaci žáků obou pohlaví sjednocení nižšího stupně gymnázií a měšťanských škol do středních škol o první až čtvrté třídě. Církevní školy postupně spadly pod řízení státu. Výchova v náboženském směru se neslučovala s ideologií marxismu-leninismu. Tím se dá říct, že církevní školství na 40 let zaniklo.³⁶ Dřímál polemizuje nad tím, zda komunisté nevyužili strohosti výuky náboženství ve školním prostředí a nechtěli ji uvěznit pouze do školního prostředí. Pod rouškou náboženské svobody bylo dovoleno několik církevních aktivit na škole, ty však byly přísně kontrolovány a omezovány. Vyučování náboženství probíhalo pouze ve 2.–7. ročníku jednu hodinu týdně a nebylo klasifikováno.³⁷ Církev mezitím měla snahy přenést katecheze do tzv. besídek ve farnostech. Tyto snahy byly později trestány. Katechetické působení nebylo prakticky ve školách ani na farách možné. Výchova k víře tak probíhala ve skrytosti před režimem.³⁸ Tyto kroky vedly k zmenšení počtu žáků náboženství na 50 %, (1956) a postupně až na 24 % (1967).³⁹ V souvislosti

³³ Tamtéž, s. 50

³⁴ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 151

³⁵ JÚVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5. s. 59

³⁶ HORÁK, Záboj, 2011. *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 51

³⁷ HORÁK, Záboj, 2011. *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 160

³⁸ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 151

³⁹ HORÁK, Záboj, 2011. *Círky a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 160

s komunistickým režimem klesal počet praktikujících věřících, což může být příčinou úbytku počtu žáků na hodinách náboženství.

Na II. Vatikánském koncilu v letech 1962–1965 církev reflektovala své postavení ve světě, který se víry zřiká a ve kterém vznikají po celém světě nová myšlenková hnutí. Na tomto koncilu přijala ke světu nový postoj s chutí se modernizovat. Kromě přijetí mnoha konstitucí a dekretů potvrdila svobodu člověka i jeho svědomí, zřekla se určitých výsad. Pochopila, že dosavadní forma výuky náboženství a katecheze nemusí být pro všechny ideální, protože mezi jejími absolventy je mnoho lidí, kterým na víře a svátostech nezáleží.⁴⁰

Obnova církevního života i školství přišla až po roce 1989. První církevní školy obnovily výuku ve školním roce 1990/1991.

Po roce 1989 byla přijata Listina základních práv a svobod z 9. 1. 1991, která v článku 16 uvádí: „(1) Každý má právo svobodně projevovat své náboženství nebo víru buď sám, nebo společně s jinými, soukromě nebo veřejně, bohoslužbou, vyučováním, náboženskými úkony nebo zachováváním obřadu. (3) Zákon stanoví podmínky vyučování náboženství na státních školách.“⁴¹

Tyto zákony umožnily působení církví, církevních škol i vyučování předmětu náboženství ve veřejném sektoru. Tato listina není jedinou, která byla přijata. Dále můžeme zmínit svobodu náboženského projevu dítěte, o které se mluví v článku 14 v Úmluvě o ochraně dítěte z roku 1991: „1. Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, uznávají právo dítěte na svobodu myšlení, svědomí a náboženství. 2. ...uznávají práva a povinnosti rodičů, a v odpovídajících případech zákonných zástupců, usměrňovat dítě při výkonu jeho práva způsobem, který odpovídá jeho rozvíjejícím se schopnostem.“⁴²

Nové porevoluční zákony umožnily opětovné fungování církevních škol všech stupňů. Církevní školy se otevřely i žákům jiného nebo žádného vyznání. Bylo jim přiděleno nové postavení, již nepatřily mezi školy soukromé, ale spadaly do samostatné skupiny církevních

⁴⁰ ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DRÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s.152

⁴¹ Zákon č. 2/1993 Sb., LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součásti ústavního pořádku České republiky. Paragraf 16 [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2#cl16>

⁴² Zákon č. 104/91 Sb., *Úmluvy o právech dítěte*. Paragraph 14. [cit. 9. 2. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104#f1349024>

zřizovatelů škol. Odlišují se od škol soukromých tím, že náklady církevních škol zajišťuje stát, tedy stejně jako ve školách státních.⁴³

1.4 Shrnutí

Tato kapitola se zaměřuje na církevní školství a jeho zakotvení ve českém školním systému. Církve jsou jedním ze tří zřizovatelů škol vedle škol ze soukromého a veřejného sektoru. Patří jim z celkového počtu základních škol v ČR 1,1 %. Toto procento škol zastupuje 11 různých církví. Církve, které chtějí založit školy, musejí být registrované a musejí mít povolení vyučovat náboženství. V roce 2018/2019 bylo v České republice 46 základních škol, které zřizuje 11 různých církví. Nejvíce církevních škol patří římskokatolické církvi.

Historie církevního školství je velmi bohatá a procházela revolučními změnami, obzvláště v posledním století. Katolická církev měla po mnoho století velký vliv, který byl srovnatelný s politickým vlivem. Měla své místo i na laických školách, kde vyučovala náboženství. Tento vliv se postupně zmenšoval na úkor ostatních církví, ale obrovskou ránou zažila v 20. století. Potýkala se s mnoha nařízeními ze stran státních ideologií a náboženská výchova obstála i v utajení za dob totality. Po sametové revoluci i církevní školy nabyly svou svobodu. Nyní jich pomalu přibývá a jsou vyhledávané mezi širokou veřejností.

⁴³ HORÁK, Zábaj, 2011. *Církve a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s.161

2. Předmět náboženství a jeho ukotvení v legislativních a kurikulárních dokumentech

Předmět náboženství se může obsahově lišit podle zřizovatele církevní školy. Rozlišujeme vyučování náboženství katolického, evangelického, husitského, židovského atd. Hodiny náboženství se tedy z hlediska obsahu mírně liší tím, na co klade důraz a co vyznává daná církev. Společným důležitým prvkem však zůstává pro všechna vyznání výklad Bible, jakožto přední památky evropsko-americké kultury.⁴⁴ Pro účely této práce se budeme soustředit na předmět náboženství z pohledu římskokatolické církve. Ta si většinou ve svých církevních školách nejen řadí předmět náboženství jako povinný, ale propojuje s křesťanstvím i další předměty. Úkolem předmětu náboženství na katolických školách je *„zprostředkovat žákům organickým a systematickým způsobem obsah křesťanské víry a identity křesťana a vytvořit jim vhodnou syntézu víry a kultury s cílem přivést je ke svobodnému a zodpovědnému postoji vůči víře a náboženství. Má-li být působení školy jednotné, je nezbytné průběžně propojovat obsahy předmětů, které souvisejí s křesťanstvím, s jejich podáním ve výuce náboženství; to se týká zejména přírodních věd, etiky, všech typů výchov a historie.“*⁴⁵

2.1 Vymezení pojmu

Pro účel diplomové práce využívám různorodou terminologii – *náboženská výchova, předmět náboženství a katecheze*. Popíšme si význam jednotlivých pojmů.

Náboženská výchova je pojmem širším, neboť se týká obecně výchovy dítěte v náboženství. Náboženská výchova je tedy někdy synonymem ke křesťanské výchově. Ta se *„ve víře snaží vytvořit osobní vztah a uvést člověka do vztahu, do společenství, v životní jednotě s Kristem.“*⁴⁶ Vychovateli jsou v tomto smyslu všichni, kdo vychovávají dítě v náboženství. Především se jedná o rodinu dítěte.

⁴⁴ HORÁK, Zboj, 2011. *Církev a české školství: právní zajištění působení církví a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s. 11

⁴⁵ *Dokument o směřování katecheze* [online], 2015. Praha: Česká biskupská konference [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/archiv/150924-dokument-o-smerovani-katecheze-a-naboz-vzdelavani-v-cr> s. 37

⁴⁶ MUCHOVÁ, Ludmila, 1994. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Maticе cyrilometodějská s. 36

Pro tuto práci je nejdůležitější pojem *předmět náboženství*, tedy předmět, ve kterém je vyučováno náboženství ve škole. Česká biskupská konference vydala v roce 2004 návrh osnov tohoto předmětu jakožto nepovinného předmětu s dotací jedné hodiny týdně.⁴⁷ Tyto osnovy vznikly před vydáním RVP ZV pod názvem *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9.ročníku základní školy* a charakterizují náboženskou výchovu také jako předmět ve škole. „*Předmět ‚Náboženská výchova římskokatolické církve‘ rozvíjí a podporuje základní předpoklady křesťanského životního postoje a jednání. Nabízí pomoc v orientaci v tomto světě a umožňuje přístup k biblickému poselství, ke křesťanské tradici a k nabídce křesťanského způsobu života.*“⁴⁸

Pedagogický slovník popisuje náboženskou výchovu jako školní předmět: „*Náboženská výchova je výchova uvádějící žáky do náboženské problematiky, seznamující se základními pojmy a morálními hodnotami, s poznatky o různých církvích a církevních tradicích a rituálech. Dominuje na církevních školách. Její zařazení a funkce v kurikulu státních základních a středních škol závisí do značné míry na církevní politice státu.*“⁴⁹

Obě výše zmíněné definice pojmenovávají předmět jako *náboženská výchova*. Tato výchova je brána však jako výchova ve školách, nikoliv v rodinách. Školy, na kterých byl proveden výzkum v praktické části, pojmenovávají zkoumaný předmět jako *náboženství*.⁵⁰ Jedna ze škol otevírá pro první stupeň předmět náboženství, pro druhý stupeň *náboženské vzdělávání*.⁵¹ Pro tuto práci je *náboženská výchova* (v kontextu 1. stupně ZŠ) totožná s předmětem *náboženství*.

Další pojem, který musíme zmínit, je *katecheze*, jelikož je často mylně zaměňována s předmětem náboženství. Jejich rozdílnost je přitom značná. Výuka náboženství je pro všechny žáky, tedy pro věřící i pro žáky bez vyznání, nabývá spíše informačního charakteru o obsahu křesťanské víry, o obsahu Bible, též učí o křesťanských tradicích. Jeden z obecných cílů náboženství usiluje o to, aby žák vyrostl v člověka svobodného

⁴⁷ V souladu s tehdejšími Metodickým pokynem MŠMT ČR k organizování a realizaci náboženské výchovy v základních, středních a specializovaných školách, vydaném v Praze 27.6.2003 pod č.j. 25029/2002-22

⁴⁸ *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. Ročníku základní školy (pro nepovinný předmět náboženství v základních školách)*. Česká biskupská konference, Praha 2004. ISBN neuvedeno s. 8

⁴⁹ PRŮCHA, Jan, Jirí MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8. s. 131

⁵⁰ Podle ŠVP školy. Jedná se o školy, kde se vyučuje náboženství římskokatolické církve.

⁵¹ Podle ŠVP dané školy

a odpovědného za svůj postoj vůči víře a náboženství. Katecheze je však určena čistě pro člověka věřícího a je formačního charakteru s účelem doprovázet člověka na jeho cestě víry. Jejím cílem je „*uvést člověka do společenství a důvěrného vztahu s Ježíšem Kristem a skrze Něho k Otce i Duchu svatém.*“⁵² Zde můžeme spatřovat rozdíly v cílech předmětů. Katecheze může probíhat v rámci kroužků i na školách, obvykle však probíhá ve farnostech.⁵³

V rámci této práce se budeme věnovat vyučovacímu předmětu náboženství tak, jak probíhá na školách.

2.2 Současný stav výuky náboženství na školách

Z výroční zprávy římskokatolické církve za rok 2018 vyplývá, že možnost navštěvovat předmět náboženství na veřejných školách využilo 35 522 žáků a studentů ze všech ročníků ZŠ. Mimo školu, a to nejčastěji na farách, chodilo na náboženství 17 561 dětí. Některé děti, které navštěvují náboženství ve škole, jej navštěvují i ve farnostech.⁵⁴

Na církevních školách je přístup k předmětu náboženství jednodušší, obvykle je také zařazen do dopoledních hodin. Na některých církevních školách v rámci jejich ŠVP je předmět povinný, např. na katolických církevních školách na území pražské diecéze, jindy je ve výběru mezi povinně-volitelnými předměty vedle religionistiky nebo etiky, to se týká zpravidla vyššího stupně.⁵⁵ Z předmětu náboženství lze složit na církevních školách i maturitní zkoušku. Tento předmět se na gymnáziu nazývá jako *náboženská nauka*.⁵⁶

Školy mají povinnost otevřít nepovinný předmět náboženství, pokud je o něj zažádáno. K otevření předmětu musí být nejméně 7 žáků, nejvíce však 30 žáků z dané školy, případně lze žáky spojit z vícero ročníků nebo škol. Předmět je pak obvykle zařazen do odpoledních hodin.⁵⁷

⁵² ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6. s. 159

⁵³ HORÁK, Záboj, 2011. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s.178

⁵⁴ Výroční zpráva Církve římskokatolické za rok 2018 [online]. 2 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/vyrocní-zpravy-cbk>

⁵⁵ HORÁK, Záboj, 2011. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s.176

⁵⁶ Např. zde: <http://www.arcig.cz/clanky/2020/maturita-2020-2021>

⁵⁷ HORÁK, Záboj, 2011. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5. s.182

2.3 Zakotvení předmětu náboženství ve školském zákoně

Výuka náboženství ve školském systému je zakotvena v zák. č. 561/2004 Sb. v § 15 školského zákona: „1) *Ve školách lze v souladu se zásadami a cíli vzdělávání podle § 2 vyučovat náboženství. Náboženství mohou vyučovat registrované církve nebo náboženské společnosti, kterým bylo přiznáno zvláštní právo vyučovat náboženství ve státních školách, 10) a to i společně na základě jejich písemné dohody.*“⁵⁸

Podmínky otevření předmětu náboženství na veřejných školách jsou uvedené v 2. odstavci: „*V základních a středních školách zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí se vyučuje náboženství jako nepovinný předmět, pokud se k předmětu náboženství uskutečňovanému danou církví nebo náboženskou společností přihlásí ve školním roce alespoň 7 žáků školy. K vyučování náboženství lze spojovat žáky z několika ročníků jedné školy nebo více škol, nejvýše však do počtu 30 žáků ve třídě. Spojovat žáky z více škol k vyučování náboženství lze na základě smlouvy mezi příslušnými školami, která upraví rovněž úhradu nákladů spojených s tímto vyučováním.*“⁵⁹

Zákon v posledním odstavci paragrafu definuje učitele náboženství. „*Vyučovat náboženství může v pracovněprávním vztahu k právnické osobě, která vykonává činnost dané školy, pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle zvláštního právního předpisu. Pověření vydává statutární orgán církve nebo náboženské společnosti, v případě římskokatolické církve statutární orgán příslušného biskupství.*“⁶⁰

Výuka náboženství má v zákoně své místo, je jimi definována a je umožněn její průběh i ve veřejných školách. Učitel náboženství je definován jako odborník a vztahují se i na něj požadavky, které musí splňovat. Tyto požadavky jsou uvedené v 3. kapitole.

2.4 Zakotvení předmětu náboženství v oficiálních kurikulárních dokumentech

⁵⁸ Zákon č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon), [on line], paragraf 15. přístup z: <http://www.portal.gov.cz/app/zakony/>.

⁵⁹ Tamtéž

⁶⁰ Tamtéž

Na začátku nového tisíciletí vyšla *Bílá kniha*, dokument zabývající se vzdělávací strategií pro následující období několika let. Tento dokument se týkal školské politiky země let 2001–2014. V roce 2014 se Bílá kniha nahradila dokumentem *Strategie 2020*, který si vytyčil novou strategii vzdělávací politiky. V současné době vstoupila do platnosti *Strategie 2030+*. Ani *Strategie 2020*, ani současná *Strategie 2030+* neakcentují nikterak problematiku výuky náboženství. Nevíme, zda je to tím, že předmět je na státních školách brán jako nepovinný, nebo tím, že spadá do odpovědnosti církví v ČR.

Tyto obecné záměry školského vzdělání jsou uvedeny v 10 bodech, týkajících se osobního rozvoje, začleňování do života společnosti, formování občana i na přípravu pro pracovní život. Jedním z těchto cílů, které přináší do školního vzdělávání, je: „*Vzdělání se nevztahuje pouze jen k vědě a poznávání, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti na měnícím se trhu práce.*“⁶¹ O duchovních hodnotách se hovoří ve 4. bodě: „*Zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, obsažené ve vědách, technice, umění, pracovních dovednostech, spirituálních a morálních hodnotách jak nastupujícím generacím, tak do vědomí a činnosti všech členů společnosti.*“⁶²

Bílá kniha sice mluví o rozvoji duchovních, morálních a estetických hodnot, ale pouze pro účel uplatnění člověka ve společnosti a jeho přispívání do ekonomické oblasti.⁶³

2.5 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) jsou kurikulární dokumenty, které navazují na školský zákon. Jsou rozděleny podle stupně vzdělávání na předškolní, základní, střední a ostatní vzdělávání. Pedagogický slovník je definuje takto: „*Rámcové vzdělávací programy*

⁶¹ *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

⁶² *tamtéž*

⁶³ MUCHOVÁ, Ludmila, 2005. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Ve spolupráci s Centrem pro katechezi ostravsko-opavské diecéze vydal Jiří Brauner, Kartuziánské nakladatelství. ISBN 80-901943-7-0. s.7

vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni/pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy. Charakterizují je priority, cíle, klíčové kompetence a obsah v širších tématech (...). Na základě těchto rámcových vzdělávacích programů školy vytvářejí školní vzdělávací programy, přizpůsobené podmínkám regionu a lokality.“⁶⁴

RVP ZV je rozděleno na devět hlavních vzdělávacích oblastí. Vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo vícero blízkými vzdělávacími obory. V těchto vzdělávacích oblastech nejsou zahrnuty nepovinné předměty, do nichž spadá i nepovinný předmět náboženství.

2.5.1 Průnik RVP s předmětem náboženství

Nejprve je potřeba říci, že k uvedení předmětu náboženství do RVP nedošlo. V této kapitole uvádím, které kroky byly udělány k tomu, aby se do něj předmět začlenil. Význam předmětu náboženství v RVP je odůvodněn tím, že má své cílové zaměření, očekávané výstupy, mezipředmětové propojení, naplňování klíčových kompetencí a přispívá k naplňování průřezových témat.

V RVP ZV má kromě povinných hodin dotace na volné disponibilní hodiny, které jsou na volbě školy. V rámci těchto hodin může církevní škola zavést povinný předmět náboženství nebo náboženství jako výběrový předmět vedle hodin etiky. Pokud církevní škola zavede povinnou či nepovinnou výuku náboženství, musí být učební plán zařazen do školního vzdělávacího plánu (dále jen ŠVP). V tom případě musí tento vzdělávací program schválit i příslušný orgán biskupství.⁶⁵

U protestantských církevních škol se předmět náboženství či biblické hodiny nevyskytuje přímo jako vzdělávací obsah v jejich ŠVP, vyskytuje se však v charakteristice škol. Ve škole zřizované židovskou obcí je v ŠVP předmět *židovská a kulturní výchova*, která je

⁶⁴ PRŮCHA, Jan, Jirí MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

⁶⁵ *Dokument o směřování katecheze* [online], 2015. Praha: Česká biskupská konference [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/archiv/150924-dokument-o-smerovani-katecheze-a-naboz-vzdelavani-v-cr> s. 28

charakterizována jako vzdělávací obsah. Škola na tvorbě ŠVP spolupracuje s nadací R. S. Laudera.⁶⁶

U škol zřizovaných státem, krajem, obcí či svazkem obcí je předmět náboženství veden jako nepovinný a nelze na něj čerpat volné disponibilní hodiny.⁶⁷ Zde je nabízen nad rámec celkové povinné časové dotace, tj. nad 118 hodin pro 1. stupeň a nad 122 hodin pro 2. stupeň. RVP ZV nestanovuje, jak tyto nepovinné předměty mají být definovány v ŠVP jednotlivých škol. Veřejné školy si tedy samy zpracovávají učební osnovy rámcově, které jim poskytují jednodušší kontrolovatelnost předmětu a hodnocení žáků za předmět. Tyto učební osnovy si školy zařazují přímo do svého ŠVP nebo jej řadí jako samostatný dokument.⁶⁸

Obsahy a ročníkové cíle k předmětu římskokatolického náboženství jsou zpracovány církví. V roce 2004 byl uveden dokument *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9. ročníku základních škol* (dále jen *Osnovy*). Vydala jej Katechetická sekce České biskupské konference, která zastřešuje náboženskou výchovu římskokatolické církve. Jedná se o základní dokument, který předkládá římskokatolická církev učitelům náboženství na základních školách. Tyto *Osnovy* uvádějí doporučené metody, obsahy a cíle, dávají učitelům volnost pro časové rozložení a média, kterými učivo prezentuje. Učivo je spirálovitě uspořádáno do devíti ročníků.⁶⁹

Pokud se vyučuje na škole římskokatolické náboženství, pak si na základě těchto *Osnov* každá škola tvoří svůj ŠVP. Učitelé náboženství si mohou vybrat, kterým obsahům se budou v roce věnovat a jak si je rozloží. Závazné jsou však cíle, které osnovy předkládají.⁷⁰

Tento dokument je krokem k začlenění do RVP ZV jako doplňující obor. Toto začlenění se ovšem v kapitolách doplňujících oborů RVP ZV neobjevilo. Osnovy z roku 2004 jsou

⁶⁶ Školní vzdělávací plán pro základní vzdělávání LE-CHAJIM TOVIM [online], 2016. Praha: Lauderovy školy [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: http://www.lauder.cz/docs/svp_zs_2018_1517765235.pdf

⁶⁷ VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *O zařazení náboženství do základních škol* [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/1450/O-ZARAZENI-NABOZENSTVI-DO-ZAKLADNICH-SKOL.html/>

⁶⁸ MUCHOVÁ, Ludmila, 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství: Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5. s. 82

⁶⁹ Tamtéž s. 11

⁷⁰ Tamtéž s. 11

prozatím nejaktuálnějším dokumentem osnov a výstupů učiva a jsou starší než legislativa současného českého vzdělávání.⁷¹

Osnovy pojímají předmět takto: „*Náboženská výchova v širším slova smyslu se orientuje na obecně lidské jevy, jako jsou důvěra, vděčnost odpuštění, radost, štěstí, ochota pomoci nebo schopnost tušení dimenzí, které člověka přesahují. V tomto pojetí není náboženská výchova pouze ve službách jedné církve, ale svým obsahem kultivuje to, co je vlastní každému člověku. V užším smyslu nabízí určitou odpověď vzhledem k institucionalizovanému náboženství.*“⁷² Tyto pohledy vnímá římskokatolická církev jako vzájemně provázané. Ve svých osnovách si předmět klade tyto úkoly, které souvisí s jeho širším i užším pojetím, jako např.:

- Pomáhá k uvědomění si a k vyjádření lidských zkušeností otázek, potřeb a úsilí.
- Vzhledem k lidským zkušenostem a ke konkrétním projevům náboženské zkušenosti probouzí otázky po Bohu a vychovává k porozumění náboženských symbolů a vyjadřování.
- Rozvíjí základní lidské schopnosti, jako je radost, úžas, vděčnost, důvěra.
- Seznamuje s náboženskými a světovými názory.
- Motivuje k rozhodnutí se pro víru, k vytvoření živého vztahu k Bohu a k aktivnímu křesťanskému životu v církvi.⁷³

Tyto úkoly vedou k osvojení si křesťanské morálky, podporují etické zásady a spojení životních zkušeností se životem víry. Osnovy zdůrazňují, že výuka má probíhat v respektu k tomu, zda dítě víru přijme. Nabízí mu kroky, které mohou umožnit toto přijetí v dospělosti.

Předmět si tedy klade za cíle, aby dítě bylo uschopněno:

- být vnímavé a otevřené ke světu, k životu, k lidem;
- k porozumění křesťanského života, k obrazu Boha a Ježíše;
- k zodpovědnému a morálnímu jednání ve společnosti;
- k propojení křesťanské víry s jeho životními zkušenostmi, s kulturou a historií;

⁷¹ Jsou schválené MŠMT ze dne 2.6.2004 s platností od 1.9.2004 pod č.j.: 20 924/2003-22. RVP ZV z roku 2004 vstoupilo v platnost 1. 1. 2005.

⁷² Tamtéž s. 7

⁷³ Tamtéž s. 8–9

- k modlitbě, ve které reflektuje dění okolo sebe meditativním způsobem.⁷⁴

Cíle předmětu se týkají znalostí žáka, jeho jednání, ale nabízí mu také prostor pro otázky a dialog.

2.5.2 Průnik s RVP v klíčových kompetencích a mezipředmětových vztazích

Na základě uvedených osnov si školy tvoří ŠVP. *Osnovy* nabízejí ale pouze cíle a obsahy jednotlivých hodin, neobsahují rozepsané klíčové kompetence a propojení s mezipředmětovými vztahy. Školy věděly, že chtějí-li držet krok se změnami spojenými s RVP, které vstoupilo v platnost v r. 2005, je nutné prokázat, že i tento předmět přispívá k rozvoji klíčových kompetencí a obsahuje tematické okruhy průřezových témat, jež jsou uvedeny v RVP.

S možným řešením přišla Česká biskupská konference zaštiťující výuku římskokatolického náboženství. Společně s Výzkumným pedagogickým ústavem v Praze vytvořila vzdělávací obsah vzdělávacího oboru náboženství. Tento dokument je brán jako rámcové východisko pro povinný předmět římskokatolického náboženství na církevních školách i pro nepovinný předmět na školách zřizovaných jinými subjekty.⁷⁵

Podle tohoto rámcového dokumentu zpracovalo diecézní katechetické středisko České Budějovice podrobnější dokument: *Charakteristika nepovinného předmětu náboženství (římskokatolického), pro začlenění do školního vzdělávacího programu základních škol*. Nepodařilo se dohledat, zda se jedná o ojedinělý dokument tohoto typu. Pro ukázkou oblastí kompetencí čerpám právě z tohoto dokumentu.

Náboženská výchova rozšiřuje a obohacuje všech šest kompetencí následujícím způsobem:

1. *V kompetencích k učení žák rozumí křesťanským symbolům v kultuře a umění (...), získává komplexnější pohled na úlohu náboženství v historii národa.*

⁷⁴ Tamtéž s. 10

⁷⁵ *Římskokatolické náboženství* [online], 2005. Praha: Metodický portál RVP [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/uploads/prilohy/116/rimskokatolicke_nabozenstvi___vzdelavaci_obsah_vzdelavaciho_oboru.pdf

2. V kompetencích k řešení problémů si žák formuje svůj osobní hodnotový systém, je schopen si jej obhájit.

3. V kompetenci komunikativní se žák učí argumentovat a být ohleduplný k názorům druhých, orientuje se v biblických textech a je schopen rozlišit mýtus od historicky doložených textů.

4. V kompetencích sociálních a personálních žák vnímá svou sounáležitost s druhými na základě generačních, náboženských, kulturních a národních vazeb. Podílí se na vytváření pozitivních vztahů k rodině a společenství.

5. V kompetencích občanských žák respektuje náboženské, kulturní a národní odlišnosti (...), uvědomuje si, že je důležité dodržovat základní lidská práva a práva pro svobodné projevení svého náboženství a víry.

6. V kompetencích pracovních žák využívá své znalosti, vědomosti a dovednosti k práci s vědomím, že lidská práce není měřitelná pouze výkonem. Poznává, že společnost (...) musí s ohledem na lidskou solidaritu dávat příležitost lidem s fyzickým či mentálním handicapem s přihlédnutím k jejich možnostem.⁷⁶

Průřezová témata pomáhají osobnostně rozvíjet žáky v oblasti vědomostí, dovedností, schopností a v oblasti postojů a hodnot.⁷⁷ I předmět náboženství reflektuje průřezová témata. Pro každé téma vybírám několik charakteristických ukázek pro ilustraci témat ze ŠVP jedné z výzkumných škol zaměřené na 2. období 1. stupně. Tyto informace jsou doplněny z dokumentu *Charakteristika nepovinného předmětu náboženství (římskokatolického), pro začlenění do školního vzdělávacího programu základních škol*.

1. Osobností a sociální výchova je v ŠVP dané školy pro předmět náboženství zastoupena nejvíce. Objevuje se v tematickém obsahu: *Kreativita; Kooperace a kompetice; Řešení*

⁷⁶ , Diecézní katechetické středisko České Budějovice, Duben 2007. *Charakteristika nepovinného předmětu náboženství (římskokatolického) pro začlenění do školního vzdělávacího programu základních škol*.

Biskupství českobudějovické, Biskupská 4, 370 21 České Budějovice.

⁷⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2004, . období c2005. Stařeč: Infra. ISBN 80-86666-24-7.

*problémů a rozhodovací dovednosti; Hodnoty, postoje; Sebepoznání a sebepojetí.*⁷⁸ Předmět učí žáka uvědomovat si svou jedinečnost, vede ho k tomu, aby si uvědomoval své chování a reflektoval jej. Pomáhá mu navazovat a udržovat dobré vztahy. Pomáhá mu v hledání smyslu života a motivuje ho dodržovat morální a etické normy a naplňovat tzv. vyšší princip.⁷⁹

2. Výchova demokratického občana je zastoupena v tématech *Občan, občanská společnost a stát.*⁸⁰ Povzbuzuje žáky k solidaritě a lásce k bližnímu. Vychovává k toleranci vůči druhým a k lidskému životu. Vede k osobní odpovědnosti za své postoje. Vychovává ke kritickému myšlení a kooperaci s druhými.⁸¹

3. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech se objevuje v tématech z oblasti *Evropa a svět nás zajímá; Jsme Evropané.*⁸² V těchto tématech prohlubuje náboženská výchova vědomosti a souvislosti v dějinách křesťanské Evropy a jejích osobností. Poznává své místo v Evropě a kultivuje vztah sekularizované společnosti k náboženským tématům.⁸³

4. Multikulturní výchova je zastoupena tématy *Kulturní diference*, obzvlášť v rámci odlišností slavení Vánoc a Velikonoc.⁸⁴ Učí je o dalších světových náboženstvích a odlišnostech při slavení bohoslužeb a toleranci k nim i k jiným náboženským, etnickým a kulturním skupinám. Odmítá jakoukoliv diskriminaci druhých na základě křesťanského učení o lásce k bližním.⁸⁵

5. Environmentální výchova je na naší výzkumné škole zastoupena v tematických okruzích *Základní podmínky života; Vztah člověka k prostředí, Ekosystémy.*⁸⁶ Tato témata

⁷⁸ ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: ŠKOLA PRO RODINU [online]. ZŠ NAVIS [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: <https://www.zsnavis.cz/Media/UserFiles/Dokumenty/%C5%A0VP%20ZV%20%C5%A0kola%20pro%20rodinu.pdf> (dále jen ŠVP ZŠ NAVIS)

⁷⁹ DIECÉZNÍ KATECHETICKÉ STŘEDISKO ČESKÉ BUDĚJOVICE. *Charakteristika nepovinného předmětu náboženství (římskokatolického), pro začlenění do školního vzdělávacího programu základních škol* [online]. Duben 2007, 4 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <http://download2.katechetiolomouc.cz/katechete/dokumenty/kc-ceske-budejovice.pdf> (dále jen Dokument pro začlenění nepovinného předmětu římskokatolického náboženství do ŠVP ZŠ)

⁸⁰ Dle ŠVP ZŠ NAVIS

⁸¹ Dle Dokumentu pro začlenění nepovinného předmětu římskokatolického náboženství do ŠVP ZŠ

⁸² Dle ŠVP ZŠ NAVIS

⁸³ Dle Dokumentu pro začlenění nepovinného předmětu římskokatolického náboženství do ŠVP ZŠ

⁸⁴ Dle ŠVP ZŠ NAVIS

⁸⁵ Dle Dokumentu pro začlenění nepovinného předmětu římskokatolického náboženství do ŠVP ZŠ

⁸⁶ Dle ŠVP ZŠ NAVIS

ukazují žákovi život jako nejvyšší hodnotu. Vedou ho k žasnutí nad přírodou a nad jejím uspořádáním.

2.6 Obsahy předmětu náboženství u vybraných didaktických materiálů

Dosud nejaktuálnější verze učebnic a didaktických materiálů pro výuku náboženství je 20 let stará. Jejich autorka Eva Muroňová spolupracovala s Ludmilou Muchovou na tvorbě výše zmíněných Osnov, tyto materiály tak na tento dokument přímo navazují a doslova kopírují jeho obsahy a cíle. Autorka vytvořila pro každý ročník sadu pracovních listů a zpracovala k nim i příslušnou Metodiku zahrnující pomůcky, metodické postupy, práci s listem, shrnutí, kontrolní otázky atd. Každý ročník má i svůj symbol, který děti v rámci celého roku při hodinách vnímají (dar, kříž, cesta, dům, kruh, strom atd.), a kopíruje liturgický rok – tedy především svátky a dobu adventní a postní a velikonoční.

Dosud nejaktuálnější verze učebnic a didaktických materiálů pro výuku náboženství je 20 let stará. Jejich autorka Eva Muroňová spolupracovala s Ludmilou Muchovou na tvorbě výše zmíněných Osnov, tyto materiály tak na tento dokument přímo navazují a doslova kopírují obsahy a právě z Osnov. Autorka vytvořila pro každý ročník sadu pracovních listů a zpracovala k nim i příslušnou Metodiku zahrnující pomůcky, metodické postupy, práci s listem, shrnutí, kontrolní otázky atd. Každý ročník má i svůj symbol, který děti v rámci celého roku při hodinách vnímají (dar, kříž, cesta, dům, kruh, strom atd.). Každý ročník kopíruje liturgický rok – tedy především svátky a dobu adventní a postní a Velikonoční.

Ve 4. ročníku tato metodika i pracovní listy nesou název *S Tebou na cestě*. Děti zde pracují se symbolem cesty. Tento symbol utváří strukturu pro 6 tematických celků. Dítě si nejdříve uvědomí, že samo je na cestě. Poté se setkává s cestou v pojetí starozákonní cesty putování do zaslíbené země, dále s cestou Ježíšova veřejného působení, s cestou adventního očekávání světla a v posledu s cestou církve.⁸⁷

Uveďme si zde pro ilustraci, jak taková hodina podle této metodiky E. Muroňové a K. Markové může vypadat. Například cílem vyučovací hodiny s tématem: „Přechod přes moře“ je seznámit dítě s pokračováním biblického příběhu a jeho souvislosti se svátostí křtu. Žák se v ní má vcítit do situace Izraelitů, prožít s nimi odvahu vykročit na cestu

⁸⁷ MUROŇOVÁ, Eva a Karolína MARKOVÁ, 2002. *S Tebou na cestě: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 4. třídu ZŠ*. Brno: Kartuziánské vydavatelství Brno.

i spontánní radost. Pomůckami budou pracovní listy, opakovací kartičky s pojmy, Orffovy hudební nástroje a hůl. Na začátku hodiny proběhne opakování důležitých událostí z předchozí hodiny. Poté následuje dramatizace scény Izraelitů před faraonem, ve které se jej snaží přesvědčit, aby propustil lid na svobodu. Žáci v aktivitě sami argumentují a obhajují své důvody. Dramatizace je zakončena úvahou, zda má smysl říkat tolik slov, která nic nevyřeší. Následuje modlitba v tichu. Poté učitel převypráví příběh přechodu přes moře, ve kterém akcentuje nedůvěru Izraelitů v zázrak a překonání této nedůvěry. Vysvětlí pak spojitost svátosti křtu a přechodu přes moře. Následuje dramatizace, kdy žáci představují Izraelity a vyčítají Mojžíšovi, že je vyvedl z Egypta. Jeden žák či učitel pak sehrávali roli Mojžíše, který je pevný ve víře, a tím nabádá lidi okolo sebe, aby také důvěřovali. Poté je nabídnuta v hodině aktivita s bubínkem a tancem, při kterém skupina chválí Boha. Děti mají možnost vymyslet svou radostnou píseň doplněnou o doprovod nástroji. Dostanou za úkol zapamatovat si radostnou situaci, která je do příště potká. I následující hodiny mají podobně navrženou přípravu.

Pro 5. třídu je podobným způsobem zpracován symbol domu. Dům je opět paralelou pro naše místo ve světě, pro starozákonní a novozákonní vnímání domova, církve jako domova. Témata jsou cílena na to, aby si dítě spojilo víru s jeho životem a životem církve a aby rozvíjelo své schopnosti (např. *ptát se a hledat řešení, vnímat výzvy, se kterými se člověk v životě setkává*).⁸⁸

V 90. letech se objevila učebnice náboženství pro 4. třídu *Bůh nás vede* a pro 5. třídu *Bůh nás volá*, které jsou přeloženy a upraveny podle rakouských učebnic⁸⁹. Tyto učebnice mají velmi podobně zpracované metodické listy jako pracovní listy E. Muroňové. Pracuje s každým ročníkem základní školy v časové dotaci jedné hodiny týdně.

Osnovy z roku 2004 nabízí jako základní pomůcky k předmětu jedny nebo druhé z výše uvedených edic učebnic. Novější řada učebnic římskokatolického náboženství učebnic od té doby nevyšla. Aktuální materiály existují na online serverech, kde je i rozsáhlá metodická podpora. Učitelé mohou využít stránky katecheze.cz, které slouží jako metodický portál pro katechezi a náboženské vzdělávání. Zde se mohou katechetové a učitelé náboženství

⁸⁸ *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9. ročníku základní školy* [online]. [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/27-osnovy-k-vyuce-nv.pdf s. 75

⁸⁹ VEDROVÁ, Dagmar a Pavla SCHRÖTTEROVÁ, 1991. *Bůh nás volá: učebnice náboženství pro 5. třídu*. Praha: Portál. ISBN 80-852882-40-2. Podle rakouské učebnice GOTT RUFT UNS - Glaubensbuch 4.

sdílet a inspirovat. Za tímto serverem stojí Katechetická sekce pražské arcidiecéze a materiály jsou poskytovány katechetickými centry v ČR. Dalším využívanými stránkami je server deti.vira.cz, který zřizuje také pastorační centrum pražské arcidiecéze. Obsahuje pracovní listy, aktivity do hodin, příběhy a je přehledně řazen podle témat a podle liturgického roku. Nevyužívají jej jen učitelé, ale i rodiny v rámci křesťanské výchovy.

2.7 Shrnutí

Druhá kapitola se snažila charakterizovat předmět římskokatolického náboženství. Odlišila jej od pojetí náboženské výchovy, která probíhá v rodinách, a pojetí katecheze, která se odehrává nejčastěji ve farnostech. Uvedla současný stav výuky předmětu ve statistikách a vymezila zakotvení tohoto předmětu ve školském zákoně. Ten definuje výuku náboženství ve veřejných školách a podmínky pro jeho otevření. Dále se kapitola zabývala tím, jak je na předmět náboženství nahlíženo v dokumentech vzdělávací politiky státu. Toto propojení jsme však téměř nenašli. Bílá kniha, která už v současnosti aktuální není, se pouze dotýká rozvoje duchovních a morálních hodnot, které také předmět rozvíjí. Nové vzdělávací strategie se tomuto tématu nevěnují.

Další podkapitola se zabývala propojením předmětu náboženství s RVP ZV. Předmět se v RVP ZV nevyskytuje ani mezi volitelnými předměty. Česká biskupská konference v roce 2004 vydala *Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.–9.ročníku ZŠ*, které jsou krokem k jejímu začlenění do RVP. Na jejich základech byly vydány další dokumenty, které přehledně zpracovávají charakteristiku předmětu tak, aby se mohla zapsat do ŠVP škol, které tento předmět vyučují. Předmět ukázal, že je schopen se do RVP zapojit tím, že také přispívá k rozvoji klíčových kompetencí a obsahuje tematické okruhy průřezových témat.

Na metodice učebnic k předmětu náboženství je ukázáno, jak taková hodina může vypadat. Ukázalo se, že dokumenty ani učebnice nebyly aktualizovány od roku 2004. Nejaktuálnější materiály k výuce náboženství jsou na online stránkách, které jsou spravovány diecézními katechetickými centry.

3. Aktéři výuky náboženství

V této kapitole popisují hlavní aktéry výuky náboženství – učitele a žáka. První část kapitoly věnuje učitelům náboženství. Zaměřují se na jeho vzdělání a nároky, které jsou kladeny konkrétně na jeho funkci učitele náboženství. Druhá část se věnuje charakteristice dítěte 4. a 5. třídy z hlediska jeho emocionálního, kognitivního, sociálního a morálního vývoje. Obecně a teoreticky popisovaní aktéři budou následně vystupovat v empirické části jako účastníci výzkumu.

3.1 Učitel náboženství

Na učitele náboženství jsou na první pohled kladeny stejné požadavky vůči škole i vůči žákům jako na každého jiného učitele. Při hlubším nahlédnutí do náplně této profese však zjistíme, že postavení učitele náboženství se plně neztotožňuje se standardní pozicí učitelů ostatních předmětů. Kromě nutných didaktických kompetencí (jež se odlišují mezi všemi předměty a stupni), úzce se vztahujících k výuce náboženství, předpokládá tato funkce u jejího vykonavatele splnění určité vyšší morální normy. Pro lepší seznámení se s požadovanými nároky na učitele náboženství nejdříve definujeme jeho zakotvení v zákoně, uvedeme také, kolik takových učitelů staticky je a odlišíme z hlediska nároků povolání učitele náboženství a službu katechety. V neposlední řadě zkusíme popsat celkovou osobnost učitele náboženství.

3.1.1 Legislativní zakotvení

Vyučující předmětu náboženství musí splňovat předpoklady pro pedagogickou činnost stanovené školským zákonem. Dle § 15, odst. 3. školského zákona je vyučujícím náboženství pověřený zástupce církve nebo náboženské společnosti, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka.⁹⁰ Pověření vyučovat vydává statutární orgán církve nebo náboženské společnosti, která je registrována a má právo

⁹⁰ Zákon č. 561/2004 Sb § 15 odst. 3., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p15-3>

vyučovat náboženství ve státních školách. Vztah tohoto vyučujícího s danou školou je pak pracovněprávní.⁹¹

3.1.2 Vymezení pojmu učitel náboženství a katecheta

Pojmy katecheta a učitel náboženství se mohou zdát, že jsou synonyma. Tato mylná představa převažuje doposud v některých regionech ČR. Jasně odlišení obou povolání uvádí Dřímál, který vnímá význam pojmu *katecheta* v širším kontextu než učitel náboženství. Katecheta je v jeho pojetí pracovník v terénu, který připravuje dítě ke slavení svátostí, vede skupiny studia Bible atd.⁹² Stává se tak prostředníkem, který usnadňuje živý vztah katechizovaného s Bohem a se společenstvím. Plní zároveň funkci učitele, svědka víry a doprovází katechizovaného ve víře.⁹⁴

Úkolem učitele je respektovat odlišné cíle náboženské výuky a katecheze. Zavazuje se prokazovat úctu ke všem účastníkům, jejich rodičům, vůči školnímu vzdělávacímu programu a poslání školy. Na církevních školách se církev zavazuje respektovat předchozí dětské zkušenosti s křesťanskou vírou. Chce rozvíjet jejich náboženský a morální rozměr. Může se svými znalostmi nabízet i další programy: *„kromě výuky náboženství může být poskytnuta i jiná forma náboženského vzdělávání, jako např. poznávání křesťanského kulturního dědictví, současný život a činnost církve a programy zaměřené na osobnostní a sociální výchovu žáků.“*⁹⁵

Setkáme se pravděpodobně i se situací, kdy učitel vyučuje náboženství a zároveň vykonává u jiné skupiny katechezi. Vždy by však měl mít na paměti zaměření dané vyučované skupiny, své postavení a účel, a podle toho přizpůsobit obsah hodiny. V obou případech je učitel náboženství i katecheta profesionál, který je teologicky vzdělán a má silné zakotvení v křesťanské víře.

⁹¹ *Náboženská výchova ve školách v Evropě* [online], 2019. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/190920nabozenska-vychova-ve-skolach-v-evrope>

⁹² ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6

⁹⁴ *Dokument o směřování katecheze* [online], 2015. Praha: Česká biskupská konference [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/archiv/150924-dokument-o-smerovani-katecheze-a-naboz-vzdelavani-v-cr> s. 25

⁹⁵ Tamtéž s. 19

3.1.3 Vzdělání učitele náboženství

Učitel náboženství je absolvent vysokoškolského oboru nebo programu celoživotního vzdělávání v oblasti teologických věd nebo v oboru učitelství náboženství v souladu s aktuální verzí zákona o pedagogických pracovnících.⁹⁶

Vysokoškolské vzdělání teologické lze v České republice vystudovat na jedné z těchto fakult – třech římskokatolických teologických fakult (v Praze, Olomouci a Českých Budějovicích), Evangelické teologické fakultě v Praze a Husitské teologické fakultě v Praze.⁹⁷

Přímo obor Učitelství náboženství lze vystudovat například na Husitské teologické fakultě v Praze, na Pedagogické fakultě v Hradci Králové a na Cyrilometodějské teologické fakultě v Olomouci.⁹⁸

Mezi kurzy celoživotního vzdělávání patří dvouletý katechetický kurz, který pořádá katechetické středisko dané diecéze.

3.1.4 Kanonická mise

Povolení výuky římskokatolického náboženství nebo katecheze vyžaduje souhlas biskupa katolické církve. Pokud budoucí vyučující náboženství takový souhlas obdrží, dostane tzv. kanonickou misi. S tímto biskupským povolením může vyučující působit v konkrétní farnosti nebo ve škole.

Podmínkou získání kanonické mise výuky náboženství ve veřejnoprávních a soukromých školách nebo ke katechetické službě ve farnosti, je katechetická formace na teologické fakultě, v katechetickém kurzu či v rámci jiného teologického nebo pedagogického vzdělávání. Kromě vědomostních nároků se klade důraz na to, aby byl katecheta křesťanem dobrých mravů a pověsti, aby byl zralý ve víře a žil v plném společenství s katolickou církví včetně svátostí. Učitel náboženství se zodpovídá za výuku řediteli školy a katecheta knězi.

⁹⁶ Dle §14 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p14-1-c>

⁹⁷ *Kontakty na teologické fakulty v ČR* [online], 2021. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/kontakty-na-teologicke-fakulty>

⁹⁸ *Katalog studijních oborů: Učitelství náboženství a etiky* [online], 2020. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/katalog-vs/obory/U%C4%8Ditelstv%C3%AD+n%C3%A1bo%C5%BEenstv%C3%AD+a+etiky>

Žádost o kanonickou misi na biskupství podává kněz nebo ředitel školy. Ti se ve své žádosti zaručují za to, že onen vyučující je zakotven v církvi a žije ze svátostí. Zaručují se též za osobnostní, odbornou a zdravotní způsobilost katechety nebo učitele náboženství.⁹⁹

Toto povolení se může vztahovat pro vedení různých skupin lidí – přes náboženství pro mladší školní věk, přípravy dorostenců na biřmování, skupiny lidí připravujících se na křest až po setkávání se seniory.

Učitel náboženství musí pro svou funkci splňovat požadavky státu i církve; jde o státem uznanou kvalifikaci na vyučování odborných předmětů a kvalifikaci teologickou a profesní, kterou stvrzuje církev v kanonické misi.

Poslední údaje o počtu katechetů a učitelů náboženství jsou pro pražskou arcidiecézi za školní rok 2017/2018. V tomto roce bylo v pražské arcidiecézi evidováno cca 53 učitelů náboženství¹⁰⁰ ve veřejných školách na prvním stupni ZŠ na celkem 1352 žáků. Ve farnostech v tomto roce bylo 186 katechetů na 2217 dětí mladšího školního věku. Mezi těmito katechety a učiteli náboženství statistiky uvádějí, že většina z nich kanonickou misi má. Také mezi ně započítává duchovní – kněze, jáhny a řeholní povolání, kteří tuto misi mají automaticky. Většina z těchto učitelů absolvovala vysoké teologické školy nebo katechetické kurzy.

Nutno dodat, že mezi statistikami nejsou údaje z církevních škol, které by navýšily počet žáků.¹⁰¹ V roce 2018 bylo více katechetů a žáků ve farnostech než žáků a učitelů náboženství ve veřejných školách v pražské arcidiecézi.

3.1.5 Osobnost učitele náboženství

Popsali jsme si, jaké by měl učitel náboženství mít vzdělání a kde jej může získat. Bylo zde zároveň naznačeno, že jsou na něj kladeny požadavky, které souvisejí s křesťanskou vírou. Mezi profesní kompetence učitele náboženství patří *„znalosti oboru teologie, psychologie*

⁹⁹ *Kanonická mise: Podmínky udělení kanonické mise v brněnské diecézi* [online]. Brno: Biskupství brněnské [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: http://brno.biskupstvi.cz/kc/kan_mise.html

¹⁰⁰ Tabulky jsou pouze orientační. Ve statistikách jsou údaje rozdělené po vikariátech, pokud některý učitel působí ve vícero vikariátech, je započten vícekrát.

¹⁰¹ *Statistiky katechetické služby v Arcidiecézi pražské za školní rok 2016/2017* [online], 2018. Praha: Apha [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.apha.cz/wp-content/uploads/2020/11/statistiky-katecheticke-sluzby-17-18.pdf>

a pedagogiky, musí být komunikativní a vyzrálá osobnost a mít živý vztah ke křesťanské víře.¹⁰² Zde vstupují do úvahy tři roviny – znalost teologického obsahu, pedagogiky a křesťanská víra. Podívejme se nyní na tyto roviny z blízka.

Křesťanská víra by měla formovat nejen osobnost učitele náboženství, ale měla by být projevována i v rodinné výchově a v učitelském povolání obecně. O tom, jak by se měl křesťanský pedagog chovat, mluví etické kodexy, ty si každá škola může vydávat sama. U církevních škol, které jsou spravovány řeholními řády, jsou tyto kodexy inspirovány pedagogikou daného řádu (např. pedagogika voršilská, augustiniánská, salesiánská atd.). Za katolickou církev vydala v roce 2005 Česká biskupská konference *Etický kodex křesťanského učitele*, který má inspirovat křesťanské učitele kteréhokoliv předmětu převážně na církevních školách. Kodex vytyčuje několik povinností k Bohu, k sobě samému, k žákům, kolegům, rodičům a spolupracovníkům. Tyto jednotlivé normy pomáhají křesťanskému učiteli si vybudovat profesní identitu a lépe reflektovat své povolání. Křesťanský učitel je zde představen jako „pedagog, který vedle neustálé všeobecné snahy náležitě rozvíjet svůj odborný základ a vztah k mládeži, navíc čerpá inspiraci i podněty a sílu od Ježíše Krista.“¹⁰³ Vytyčené normy by nejen pro učitele náboženství měly být zvnitřněné a měly by sloužit jako morální opora pro pedagogickou praxi.

Další stránkou osobnosti učitele náboženství je jeho kompetence skloubit teologické obsahy s pedagogickými kompetencemi. Muchová uvádí čtyři dimenze náboženské kompetence, které by měl učitel rozvíjet u žáka. Patří k nim:

- Estetická dimenze – učitel pomáhá porozumět žákům řeči a symbolice náboženství, křesťanského umění, duchovní hudby.
- Hermeneutická dimenze – učitel otevírá náboženské a filosofické otázky u žáků a je pozorný k jejich otázkám. K tomu je potřeba, aby byl řádně vzdělán a mohl otevírat např. dialogy po smyslu života.
- Komunikativní dimenze – učitel jasně definuje křesťanskou víru a odlišuje ji od jiných náboženství a světových názorů. Pomáhá žákovi se orientovat ve světových názorech, uschopňuje jej k ocenění jejich pozitiv a staví se proti jejich diskriminaci.

¹⁰² MUCHOVÁ, Ludmila, 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství: Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5. s.172

¹⁰³ *Etický kodex křesťanského učitele* [online]. Praha: Česká biskupská konference, 2005 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.czs-hradec.cz/wp-content/uploads/2019/04/kodex-krestanskeho-ucitele.pdf>

- Pragmatická dimenze – učitel zprostředkovává zkušenost jednání v souladu s porozuměním nároků křesťanského náboženství mimo školu – např. návštěva hospice, charity atd. Povzbuzuje žáky k angažovanosti do nějaké charitativní činnosti.¹⁰⁴

Muchová dodává ještě další kompetence, které vychází z výuky orientované na žáka. Jedná se například o naslouchání náboženským představám žáků, jejich porozumění a vystavení tématu na těchto prekonceptech. Jako další kompetence uvádí poskytování zpětné vazby v hodinách, povzbuzování žáků k samostatné práci, objevující učení a další metody, které přináší moderní pedagogické a didaktické trendy.

Tak jako může učitel reflektovat svou praxi vzhledem k etickému kodexu, může reflektovat i své pedagogické působení sám nebo s pozorovatelem. Ve školním prostředí se pedagogové setkávají spíše s hodnocením, jak pomohli k pokroku žáků v učení. Podle Muchové by měl učitel náboženství získávat oporu celistvou – vzhledem k jeho pedagogické činnosti i k jeho spiritualitě. Jelikož jsou na jeho spirituální stránku osobnosti kladeny vysoké nároky, je potřeba vyhledat hranice a mít reflexivní odstup mezi náboženstvím, které žije a které učí. „*Míra pozdržení vlastního přesvědčení, spojeného se společným vědomím toho, že něco bylo pozdrženo, vytváří didaktické napětí předmětu. Žáci se mají s náboženským přesvědčením učitele setkat bez nebezpečného přetížení. Požadavek na předmět náboženství jako předmět pracující s přesvědčením spočívá v tom, že zde žáci porozumí potřebě dospět k vlastnímu přesvědčení.*“¹⁰⁵ Právě tuto reflexi a odstup může získat učitel i pomocí supervize a mentoringu. Zde získá zpětnou vazbu k jeho hodině, podporu v jeho duchovních problémech a možnost se více vzdělávat a osobnostně růst. Podle Muchové bude úkolem církve zajistit kontrolu kvality výuky a zároveň své učitele podpořit.¹⁰⁶

Jaké vlastnosti čekají od učitele náboženství žáci je otázkou výzkumu této práce. Z podobného výzkumu, který uvádí Průcha, víme, že vlastnosti, které by měl ideální učitel mít jsou: přisnost, láska, zajímavá výuka.¹⁰⁷ Zdá se, že i tyto vlastnosti souvisejí s uvedenými

¹⁰⁴ MUCHOVÁ, Ludmila, 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství: Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5. s. 174–175

¹⁰⁵ MUCHOVÁ, Ludmila, 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství: Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5. s. 210

¹⁰⁶ tamtéž

¹⁰⁷ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. s. 60

požadavky, které na učitele náboženství klade církev a stát. Bylo by záhodno vést reflexe povolání nejen vůči zmíněným normám, ale i vůči tomu, co žák očekává od ideálního učitele.

3.2 Charakteristika dětí středního školního věku

Škola má ve vývoji každého dítěte svůj nezastupitelný vliv. V průběhu školní docházky prochází dítě změnami a jeho pozornost se upíná od rodičů směrem k učiteli a ke kolektivu a jeho vnímání se mění. Toto období v životě dítěte dělí Vágnerová (2000) na školní věk raný (od 6–7 let do 8–9 let), střední (8–9 let až 11–12 let) a školní věk starší (do 15 let).

Tato práce se se snaží zachytit vztah předmětu náboženství a dětí středního školního věku. Věk zde hraje velkou roli, protože žáci raného a středního školního věku tvoří nejpočetnější skupinu účastníků náboženského vzdělávání v ČR.¹⁰⁸ Pro účely této práce se zaměřím na vývojové charakteristiky z pohledu kognitivního, emocionálního a morálního vnímání.

3.2.1 Vývoj základních dovedností a schopností

Než uvedeme tři výše zmíněné specifické pohledy, podívejme se obecně na vývoj dítěte ve středním školním věku. Velký skok oproti ranému školnímu věku můžeme pozorovat u tělesného růstu. Dítě zlepšuje svou jemnou motoriku a ovládá s jistotou psaní. Důležitý posun v hrubé motorice a svalové koordinaci dodává dítěti rychlost, sílu a pružnost. I to je důvod, proč dítě má větší zájem o pohyb a sport. Dítěti se rozvíjí i smyslové vnímání, zejména zrak a sluch – je pozornější, zkoumá věci do detailů. Rozšiřuje si slovní zásobu a používá ji s větším porozuměním.¹⁰⁹

Rozvíjí se řeč v rychle narůstajícím počtu slov a paměť, jež je stabilnější, a žák dokáže lépe reprodukovat naučenou látku. Spolu s řečí a pamětí se rozvíjí i učení, které se více opírá o řeč, jež se postupem času stává složitější a komplexnější. Dítě se učí i jak se učit a využívá podle Vágnerové zejména těchto myšlenkových operací: pokus a omyl, dedukce správného řešení či napodobování řešení, které se osvědčilo jiným.¹¹⁰ S vysokým počtem informací,

¹⁰⁸ *Dokument o směřování katecheze* [online], 2015. Praha: Česká biskupská konference [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/archiv/150924-dokument-o-smerovani-katecheze-a-naboz-vzdelavani-v-cr> s. 35

¹⁰⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0. s. 120

¹¹⁰ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 214

kterým dítě čelí, se učí i strategie, kterými informacemi se bude zabývat a které přeskóčí. Starší žák je také schopen se ohodnotit a uvědomuje si své přednosti a nedostatky. K jeho sebehodnocení přispívá i jeho postavení v dětské skupině.¹¹¹

Rozvoj veškerých základních vývojových dimenzí je závislý na stimulaci z prostředí, v němž dítě vyrůstá. Pokud má dostatek pozitivních podnětů ve všech směrech, roste zdravě a dokáže si tvořit dobrá přátelství.¹¹²

3.2.2 Emocionální vnímání a socializace

Období středního školního věku je obdobím citové vyrovnanosti a klidového stavu postupného zrání organismu a centrální nervové soustavy. Dítě se rozvíjí ve všech oblastech a vytváří se základy pro období dospívání. V tomto období je dítě optimistické a mluví o věcech okolo něj spíše pozitivně.¹¹³

Své emoce je schopné lépe a snadněji korigovat. Langmeier mluví o dvou faktorech, které ovlivňují toto sebeovládání – emoční reaktivita a volní ovládání emočních reakcí. Při jejich zvládnutí dítě nejedná tolik impulzivně jako v předškolním a raném školním věku a je schopno náhlý reakční impuls potlačit. Proto například místo pěstního souboje preferuje slovní domluvu. Jedná záměrně a plánovitě, to mu pomáhá se lépe a déle soustředit, např. na školní práci. Schopnost této seberegulace emocí je důležitá i pro přijetí do skupiny – dítě, které své emoce lépe ovládá, je skupinou lépe přijímáno než dítě jednající impulzivně.¹¹⁴ Podobně i dítě, které je více empatické a dokáže vyslechnout druhého, je také lépe přijímáno.¹¹⁵

Emoce též ovlivňují vztahy s okolím. Výrazně se to ukazuje na vztahu daného dítěte s učitelem a spolužáky. Zatímco učitel byl na začátku školní docházky garantem jistoty a bezpečí, nyní ztrácí větší emociální pouto. Žák se již ve škole adaptoval, toto pouto již

¹¹¹ Tamtéž, s. 214

¹¹² LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0. s. 123

¹¹³ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 214

¹¹⁴ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0. s. 131

¹¹⁵ VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1. s. 341

nevyžaduje, a tak učitele přijímá spíše neutrálně. Učitel se stává zdrojem informací a garantem sociální normy, kterou žák respektuje. Pokud učitel překročí své nároky na žáka, toto překročení vnímá žák velmi nespravedlivě a odmítavě.¹¹⁶

Jednu z nejvýznamnějších rolí pro žáky středního školního věku tvoří vrstevníci. Doposud tvořili jistotu a bezpečí dospělí – rodiče a učitel, se kterými se děti identifikovaly. Nyní dítě hledá bezpečí a přijetí ve skupinách vrstevníků. Začíná být samostatné a mnoho svých potřeb nalezne v dětské skupině. Skupiny nejčastěji vznikají podle stejnosti – stejný věk, pohlaví, zájmy. Děti ve středním školním věku vnímají biologické a sociální odlišnosti každého pohlaví a sdružují se spíše do skupin svého pohlaví. Mezi přáteli vzniká vzájemná důvěra, je možné si sdělit a udržet tajemství, mohou očekávat podporu a pomoc druhého.¹¹⁷ Tato identifikace s vrstevníky je velkým krokem v socializaci dítěte, které se stává méně závislé na rodině. Jako skupina se dokáže společně semknout a bojovat proti autoritě nebo proti jiné skupině. Potřeba příslušnosti do nějaké skupiny je v tomto věku velmi důležitá. Na tuto zkušenost bude navazovat celý život při navazování hlubších přátelství a intimních vztahů. Vágnerová uvádí, že se ve středním školním věku projevují i první projevy rodičovského chování vzhledem k dětem v raném školním věku. Projevy staršího dítěte k mladšímu jsou inspirovány tím, že dítě pozoruje dospělé ve svém okolí.¹¹⁸

V dětské skupině se učí socializaci a normám chování. U vrstevníků nachází lepší pochopení než u dospělých. Vztah emocí a socializace se vzájemně ovlivňuje. Přijetí do skupiny jsou ti, kteří jsou emocionálně stabilnější, projevují empatii, jednají v prospěch skupiny, a ti, kteří jsou i pohybově obratnější.¹¹⁹

3.2.3 Kognitivní vnímání

Langmeier charakterizuje střední školní věk jako věk „střízlivého realismu.“¹²⁰ Znamená to období, kdy se žák soustředí na to, co je a jak to je. Chce chápat, jak věci jsou doopravdy.

¹¹⁶ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 214

¹¹⁷ VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1. s. 341

¹¹⁸ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 226

¹¹⁹ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0. s. 120

¹²⁰ Tamtéž, s. 118

U menších dětí panuje v jejich myšlení hlavně fantazie a přání, naopak dospívající chtějí vidět, co by mělo být správné. Fantazie se drží i starších žáků, ale místo bájevé fantazie je poznamenána spíše fantazií hrdinskou, v níž žáci hledají své vzory.

Tato touha po opravdovosti poznatků souvisí s tím, že žák zkoumá svět skrze naučné knihy, jako např. dětské encyklopedie, historické povídky, cestopisy, knihy o technických vynálezech atd.¹²¹ Ovšem v dnešní době po rozvoji internetu se pozornost dětí od naučných knih přesunula spíše na internet, který děti aktivně ovládají od předškolního věku. Rozvíjí se u nich schopnost rychleji vyhledávat informace na internetu, rychleji psát. V prostředí internetu mohou děti objevovat svět samostatně, získávat informace z různých zdrojů, říkat své názory a mohou získat zpětnou vazbu na své výtvořky.¹²²

Zprvu žáci chápou jako reálné to, co jim sdělí autority nebo média. Později tyto informace zkoumají a nepřijímají ihned. Tato období Langmeier rozlišuje na *naivní realismus* a *kritický realismus*.¹²³ Míra kritičnosti k řečené informaci rozděluje střední školní věk a pubertu. Pokud žák nepřijímá pouze fakt od autority nebo spolužáka, ale zkoumá jej, stojí na hranici dospívání.¹²⁴

Oproti mladšímu školnímu věku má dítě schopnost decentrace, kterou Vágnerová uvádí jako rozvoj schopnosti vidět svět očima jiného člověka. Je schopné vystoupit ze sebe a lépe pochopit zážitky a vnímání někoho druhého.¹²⁵ Tato schopnost povzbuzuje i empatii s druhými.

Žáci se více soustředí na detaily, orientují se lépe v čase a prostoru. Abstraktní význam pojmů jako *spravedlnost*, *svoboda*, *nekonečno* je pro ně stále ještě obtížný.¹²⁶ Dá se předpokládat, že abstraktní výrazy užívané při výuce náboženství potřebují též vysvětlení a zkonkretizování.

¹²¹ Tamtéž, s. 118

¹²² HÝBNEROVÁ, J. Závislost na online prostředí. Děti a on-line rizika [online]. 2012 [cit. 2021-04-09]. Sdružení linka bezpečí. Dostupné z: <http://www.vyzkummladez.cz/zprava/1378730032.pdf>. ISBN 978-80-904920-3-5.

¹²³ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0. s. 118

¹²⁴ Tamtéž, s. 118

¹²⁵ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 226

¹²⁶ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0. s. 122

3.2.4 Morální vnímání

Podle Vágnerové skrývá v sobě morální vnímání oba dva předchozí aspekty: „*Morální hodnocení jakéhokoliv chování má rozumový i emoční aspekt. Kognitivní přístup spočívá v posouzení závažnosti důsledků určitého přestupku. Emoční přístup spočívá v hodnocení negativních a pozitivních prožitků, které vyvolává představa určitého jednání.*“¹²⁷ Hodnocení situací tímto způsobem Vágnerová přisuzuje morálním emocím, které se v průběhu středního školního věku rozvíjí, a dítě se tak dokáže vcítit do situace druhých. O to více je schopno zjišťovat potřeby druhých a pomoci jim. Prosociální chování je opět povzbuzováno emocemi i rozumem. Dítě, které jedná prosociálně, se řídí vlastním svědomím, které rozpoznává dobré a špatné jednání. Pokud se dítě zachová špatně, trápí jej pocit viny. Na konci středního školního věku dítě lépe rozumí tomu, jak morální emoce ovlivňují lidská chování.¹²⁸

Žák raného i středního školního věku přijímá normy zpravidla bez velkého zpochybňování. Přijímá obecně platné normy – takové, které uznává autorita či skupina. Pravidla také dodržuje díky tomu, že za ně získává pozitivní hodnocení. Jasně mantinely dobrého a špatného chování mu dávají pocit jistoty a okolí jej za to hodnotí pozitivně. „*Děti školního věku znají příslušná pravidla, chápou jejich smysl a většinou se s nimi i ztotožňují. Z toho vyplývá ochota chovat se v souladu s nimi a přijmout zodpovědnost za případné přestupky. Morální uvažování se stává komplexnějším, je spojené s hlubším porozuměním podstatě dané situace.*“¹²⁹ Dítě se tedy snaží chovat tak, aby je ostatní dobře hodnotili a aby se nemuselo trápit pocitem viny. Pokud tedy něco provede, snaží se odčinit toto chování. Řídí tudíž své chování podle toho, co je dobré a co Vágnerová nazývá tzv. „morálkou svědomí“. Ta se silně buduje právě ve středním věku.¹³⁰

Podstatný vliv na chování žáků vyvíjí média – televize, film a video. Vágnerová poukazuje na fakt, že jmenovaná média jednoznačně ovlivnila dětský věk tím, že se dítě může rozhodnout vnímat je bez přemýšlení, a tak přijímat příběh pouze pasivně.¹³¹ Příběhy čtené

¹²⁷ VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1. s. 352

¹²⁸ Tamtéž s. 355

¹²⁹ Tamtéž, s. 356

¹³⁰ Tamtéž, s. 356

¹³¹ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 218

v knihách oproti tomu vyžadují po čtenáři jistou dávku námahy. Žák je u něj aktivnější, může si příběh dotvářet, uplatňuje tak svou fantazii. Spíše sáhne po knize, pokud i jeho nejbližší okolí běžně čte. Filmy i čtení ovlivňují chování žáka, přináší mu určité modely, které může přijímat vědomě i nevědomě. Žák raného i středního věku nedokáže rozlišovat mezi realitou a příběhem, některé fikce může brát jako realitu a některé chování ve filmu jako společenskou normu. Až s přibývajícím věkem je schopen kriticky příběh zhodnotit.¹³²

Mediální příběhy mohou být podle Vágnerové vnímány různými způsoby: „1. Dítě se identifikuje s postavami, které se mu nějakým způsobem podobají a připomínají mu vlastní život, nejlépe z jeho pozitivní stránky. Dítě navazuje na svou vlastní roli, kterou prostřednictvím příběhu atraktivním způsobem rozvíjí. 2. Dítě se identifikuje s ideálem, což mu umožňuje alespoň symbolicky dosáhnout něčeho, co ve skutečnosti dostupné není. 3. Dítě může mít potřebu se identifikovat s negativně hodnocenou postavou, která přestupuje normy. Negativní identifikace s postavou často navozuje potřebu se chovat nežádoucím způsobem ve společnosti.“¹³³ Záměrem učitelů a rodičů bude tedy vybírat dobré vzory hodné následování.

Vzrůstající vliv dětské skupiny na daného jedince se projevuje i na jeho morální vývoj. Dítě se snaží dodržovat normy svých spolužáků, i když neodpovídají normám jeho rodiny.¹³⁴ Chování žáků bude ovlivňovat více i dětská skupina a její normy. Skupina dětí středního školního věku vyžaduje férové a spravedlivé chování. Rovnost je pro ně důležitá na všech úrovních a dodržování pravidel vede k tomu, že žák sám se bude ve skupině cítit bezpečně. Vedle spravedlivého jednání je žák také nucen podřídit se pravidlům skupiny. Odlišnosti vůči spravedlivému chování i vůči normám třídy jsou skupinou odmítány, může jít například o žalování učitelů, které skupina posléze hodnotí negativně.¹³⁵

3.3 Shrnutí

Učitel náboženství v katolické škole musí pro svou činnost splňovat několik nároků. Za prvé je to vysoké vzdělání na teologické fakultě nebo v rámci kurzu celoživotního vzdělávání.

¹³² tamtéž

¹³³ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 187

¹³⁴ LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0. s. 119

¹³⁵ VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. s. 192

Poté je potřeba získat tzv. kanonickou misi, kterou vydává biskupství za podmínek absolvování teologického vzdělání, mravní počestnosti a aktivního života v církvi. Kanonická mise je potřeba pro učitele náboženství i pro katechetu. Zaměření cíle výuky každého z nich se liší stejně jako zaměření předmětu náboženství a katecheze a je potřeba, aby je i učitel rozlišoval. Dalšími požadavky, které se na něj vztahují, je etický kodex dané církevní školy (pokud jej vydává) nebo etický kodex křesťanského učitele. V nich jsou sepsány normy, které by křesťanští učitelé měli dodržovat ve vztahu k ostatním. Kromě nároků na chování učitele byly uvedeny specifické nábožensko-didaktické kompetence. Učitel by měl umět rozvíjet u žáků 4 aspekty – estetický, hermeneutický, komunikativní a pragmatický. Vedle toho by měl umět skloubit nové didaktické a pedagogické trendy s výukou náboženství. Výzvou pro učitele je umět odlišit od vlastní žité víry víru, kterou vyučuje a ke které by měl mít odstup. Žákům by měl otevírat dveře tak, aby si sami našli vlastní cestu. Oporu pro všechny tyto nároky může učitel nejlépe získat v mentoringu a supervizi, která je možností pro lepší rozvoj ve všech rovinách.

Dítě středního školního věku se posunulo oproti mladšímu školnímu věku fyzicky, kognitivně, emocionálně i morálně. Tento posun je závislý na kvalitních podnětech zvenčí. Pro tento věk je typické, že je dítě emocionálně klidnější, umí své emoce lépe ovládat a nejedná impulzivně. Je spíše pozitivně naladěno. Ve škole jsou pro něj na prvním místě spolužáci, se kterými uzavírá přátelství a tvoří skupiny. Místo ve skupině zaručuje bezpečí, zvyšuje sebehodnocení, rozvíjí důvěru, přináší dobrou náladu a tato socializace ve školní skupině je základem pro budování pevných přátelství v dospělosti. Zatím v tomto věku tíhne dítě k faktoru stejnosti a přátelí se s dětmi stejného věku, pohlaví a zájmu.

Dítě chce rozumět věcem tak, jak jsou, hledá proto často v knihách a ptá se proč věci fungují určitým způsobem. Vyslechnuté informace se snaží hodnotit a učí se nepřijímat vše ihned. Důležitá je i decentrace, která pomáhá vidět svět očima druhého.

Média mají velký význam pro toto období. Dítě si v příbězích a filmech hledá hrdiny, které napodobuje. Ve sledování příběhů bude rozlišovat realitu od příběhu. Postupně se dítě stane i kritické k tomu, na co se dívá a čím se inspiruje.

Normy a pravidla jsou přijímány jako standart. Jejich dodržováním dítě stoupá v očích dospělých i skupiny. Dítě se učí řídit podle morálního svědomí a chová se tak, aby samo nemělo výčitky svědomí. Obzvlášť v situacích, kde jej nikdo nevidí, dokáže samo posoudit,

co je dobré a co ne. Normy skupiny se mohou odlišovat od norem společnosti a dítě v rámci konformity se spíše podřídí pravidlům skupiny. Pokud se člen prohřeší proti normě skupiny, může jej skupina vyloučit.

Učitelé by měli u společného sledování filmů být vybíraví a povzbuzovat děti k zhodnocení situace, které v nich nastávají. Totéž bude platit i pro rozvoj kritičnosti vůči pravidlům dětské skupiny.

4. Výzkumy v oblasti náboženství a církevního školství

Česká republika se řadí mezi nejvíce ateistické státy Evropy. V roce 2011 se přihlásila k nějakému náboženství pouze pětina obyvatelstva.¹³⁶ V zemi s nízkým počtem věřících obyvatel se hůře hledají výzkumy, které by se zabíraly něčím tak specifickým jako je předmět náboženství. Při hledání výzkumu v podobném tématu, tj. v oblasti postojů žáků k předmětu náboženství a jejich hodnocení předmětu, jsem se obrátila na docentku Muchovou, která se náboženskou výchovou a didaktikou náboženství zabírá desítky let. U tématu vnímání a hodnocení předmětu náboženství uvedla, že informace o nich jsou dostupné pouze z německy mluvících zemí. Ona sama se zabývala se svými studenty z fakulty výzkumy metodiky a forem didaktické práce učitelů náboženství.

Chtěla bych zde uvést dva výsledky výzkumů, které mi byly poskytnuty na vyžádání. Oba výzkumy byly odprezentovány na studijním dni České biskupské konference, která zaštiťuje i církevní školství.

4.1 Výzkum v oblasti postojů k předmětu náboženství

První výzkum byl pro mou práci téměř výchozí. S nápadem zkoumat, jak žáci církevních škol vnímají předmět náboženství, přišel v roce 2004 Dr. Eliáš, který zkoumal postavení výuky náboženství mezi ostatními předměty na druhém stupni.¹³⁷ Výzkum byl prováděn v roce 2003 a 2004 na církevních školách mezi žáky 8. a 9. ročníku v Brně, Hradci Králové, Kutné Hoře a v Praze. Ve svém výzkumu Eliáš hledal, jestli zde existuje korelace mezi postojem k výuce některých předmětů a postojem k výuce náboženství. Vycházel z hypotézy, že pokud má žák negativní postoj k vybraným vyučovacím předmětům, mohl by mít negativní postoj k celému vyučování, a tedy i k výuce náboženství. Tato korelace se nepotvrdila, neboť žáci uváděli k jednotlivým předmětům různé postoje. Nebyli také jednotní v hodnocení důležitosti náboženství v porovnání s důležitostmi ostatních předmětů.

¹³⁶ V roce 2011 se přihlásilo k nějaké církvi 20,8 % obyvatel. 34,4 % obyvatel se uvedlo jako bez vyznání a 44,5 % obyvatel nevedla odpověď na otázku k jejich vyznání <https://www.czso.cz/documents/10180/20551795/17022014.pdf/c533e33c-79c4-4a1b-8494-e45e41c5da18?version=1.0>

¹³⁷ ELIÁŠ, Vojtěch. *Postavení výuky náboženství: (Mezinárodní vědecká konference „Médiá – Menšiny – Verejná mienka: Prešov 8.12.2004).*

Jeho pojetí hodnocení důležitosti předmětu mohlo souviset s hodnocením zábavnosti předmětu, která je pro tento věk důležitá. Znovu zkoumal postavení náboženství mezi ostatními předměty z pohledu zábavnosti. Jeho hypotéza „*kdo se směje a baví při vyučování, tak se směje všemu a vždy, a kdo se baví, toho to baví*“¹³⁸ ukázala, že vždy smějící se žáci, neuváděli náboženství jako důležitý předmět. Žáci, kteří dávali velkou důležitost předmětu náboženství, ale ukázali, že se na tomto předmětu i baví.

Eliáš uvádí, že „*pojetí „výchovného“ předmětu s nejasným vyhraněním mezi naukovými předmětem náboženství a katechezí, je žáky celkově odmítáno, i když si uvědomují důležitost probíraných témat.*“¹³⁹ Závěr jeho výzkumu ukázal, že pro žáky 8. a 9. třídy církevních škol není náboženství hodnoceno pozitivně, ale celkově je pro ně zábavné. Závěrem Eliáš navrhuje přísněji organizovat naukovou stránku předmětu, skrze kterou mohou žáci pochopit důležitost předmětu a mohou k předmětu získat pozitivní vztah.

4.2 Výzkum v oblasti církevního školství

Dalším výzkum z roku 2016 se zabývá církevními školami.¹⁴⁰ Mé práci přispěl z hlediska identity katolických církevních škol, kterými se odlišují od škol soukromých a státních. Autor uvádí některé fenomény, které se vyskytují na církevních školách, např. výuka náboženství, mše svatá, duchovní akce, školní kaplan aj. Tyto položky jsou též zmíněné v dotazníkovém šetření v empirické části práce.

V oblasti výuky náboženství Pištora uvádí, že u 60 % škol je výuka povinná, u 18 % nepovinná a v 17 % je součástí religionistiky a etiky. Některé školy nabízejí katecheze v rámci přípravy na první svaté přijímání a biřmování.

V oblasti vzdělání učitele kladou všechny školy důraz na to, že učitel náboženství musí mít kanonickou misi. Pokud však vyučuje religionistiku nebo etiku, tato podmínka není vyžadována. Kromě učitele náboženství je v 70 % případů zaměstnancem školy i školní kaplan. Ten má na starost pastorační péči, účastní se aktivit ve výuce a stráví zde průměrně 10 hodin týdně.

¹³⁸ ELIÁŠ, Vojtěch. *Postavení výuky náboženství: (Mezinárodní vědecká konference „Médiá – Menšiny – Verejná mienka: Prešov 8.12.2004).*

¹³⁹ tamtéž

¹⁴⁰ PIŠTORA, Aleš. *Analýza církevních škol. Studie pro Studijní den ČBK.* Praha, 2017. Nepublikováno.

Co se týče duchovního života školy, většina škol má k dispozici vlastní kapli nebo blízký kostel, ve kterém probíhá bohoslužba na začátku a na konci školního roku, o svátcích a při slavnostech školy. Na některých školách slaví mši svatou každý týden. Zda se žák musí povinně účastnit bohoslužby, je na uvážení vedení školy.

Za zmínku stojí, že se žáci také zapojují do charitativních projektů na podporu sociálně slabších. Tyto projekty jsou většinou pořádány církevní organizací.

Poslední bod se týká vizí zástupců církevních škol. Ti chtějí, aby církevní školy nabízely veřejnosti duchovní zázemí a dětem navíc hodnoty jako respekt, úcta a vzdělání se záměrem obzvlášť na děti se specifickými vzdělávacími i sociálními potřebami. Dále chtějí, aby církevní školy poskytovaly stejně jako školy veřejné srovnatelný počet míst, pomůcek, patričního vybavení a především kvalitu výuky. Bohužel se církevní školy často potýkají s nedostatečným vybavením a se špatným stavem budovy.

Další výzkumy na podobná témata jsem nedohledala. Některými z příbuzných témat se zabývali studenti ve svých závěrečných pracích, tyto práce však měli jiný výzkumný cíl. Ukazuje se, že tato témata jsou v českém školním prostředí málo zkoumána a nejčastěji se o ně zajímají fakulty s oborem náboženské výchovy, méně často se práce objevují i na jiných fakultách, které s předmětem nepřímo souvisejí. Kromě fakult se o téma zajímá Česká biskupská konference, která koordinuje církevní školství.

Z uvedených dvou výzkumů jsem pro své šetření využila otázky hodnocení důležitosti a zábavnosti předmětu náboženství a postavení předmětu mezi ostatní předměty. V oblasti církevního školství zkoumám, jak se křesťanská identita škol vpisuje i do výuky náboženství, do účastí dětí na duchovních a (charitativních akcí) a roli školního kaplana a učitele náboženství v očích žáka prvního stupně.

4.3 Shrnutí

Výzkumy na poli náboženské výuky a církevního školství jsou stále tématem spíše okrajovým, nemohly proto přinést hypotézu, na které by se mohl lehce postavit výzkum k této práci. Uvedené výzkumy však přinesly minimálně inspiraci k empirické části.

Ukázalo se, že žáci 8. a 9. ročníku nemají předmět příliš v oblibě, a to i přesto, že jim přináší zábavu. I přes nelibost předmětu si však uvědomují, že je pro ně důležitý. K lepšímu vztahu

by podle Eliáše pomohlo, kdyby se přísněji organizovala jeho nauka a lépe se oddělil předmět náboženství od katecheze.

Druhý výzkum přiblížil církevní školy a jejich specifika, kterými se odlišují od ostatních škol – mají svou kapli, kaplana, pořádají bohoslužby, zapojují se do charitativních akcí, chtějí být nablízku potřebným. Potvrzují, že učitel náboženství na církevních školách má kanonickou misi. Výzkum popsal i realitu výuky náboženství, např. že na 18 % církevních školách nemusí být povinná a někdy je součástí religionistiky nebo etiky. Kromě učitele náboženství na školách může působit i školní kaplan, který též aktivně vstupuje do vyučování a života žáků.

Z uvedených dvou výzkumů jsem pro svůj výzkum využila otázky hodnocení důležitosti a zábavnosti předmětu náboženství a postavení předmětu mezi ostatními předměty. V oblasti církevního školství zkoumám, jak se křesťanská identita škol vписuje i do výuky náboženství a do účastí dětí na duchovních a (charitativních akcí).

5. Empirická část

5.1 Pozadí výzkumu

Inspirací pro empirickou část diplomové práce mi byla vlastní zkušenost s výukou náboženství na církevní škole i diskuse s ThDr. PaedDr. Vojtěchem Eliášem. Od prvního stupně jsem navštěvovala hodiny náboženství ve farnosti a poté povinné hodiny náboženství na církevním gymnáziu. Náboženství jsem v dětství vnímala jako běžný školní předmět, který však někteří přátelé mého věku na rozdíl ode mě nenavštěvují. Na církevním gymnáziu byl předmět zaměřen na vědomosti z pohledu religionistického a historického. Během gymnaziálního studia jsem si tak začala pokládat otázky, jak tento předmět vnímají spolužáci, kteří se k žádnému vyznání nehlásí. Na tomtéž církevním gymnáziu byl v roce 2004 proveden výzkum Dr. Eliáše. Tímto výzkumem jsem se nechala inspirovat v oblasti zkoumání emocionálních zážitků a jejich důležitosti a smysluplnosti v životě člověka. Jeho výsledky totiž ukázaly, že žákům druhého stupně sice připadá náboženství zábavné, ale nehodnotí jej pozitivně. Přední místo v mém výzkumu proto zaujímá snaha zjistit odpověď na otázku, jaké postavení z hlediska oblíbenosti má předmět náboženství mezi vybranými vyučovacími předměty. Vycházela jsem zde z představy, že žáci 4. a 5. třídy budou hodnotit předmět kladněji než žáci druhého stupně vzhledem k jejich vývojovým rysům v oblasti emocionální, kognitivní a morální.

Jelikož jsem neměla k dispozici data z jiných výzkumů, nemohla jsem stavět své bádání na předchozích výsledcích. Oslovila jsem proto odborníci na didaktiku náboženství doc. PhDr. Ludmilu Muchovou Ph.D., v jejíž práci jsem získala podněty k tomu, abych téma zkoumala kvalitativně a otázky koncipovala široce. Na základě jejího doporučení jsem se v rámci výzkumu zaměřila též na přání žáků – co by si přáli dělat v hodinách náboženství nebo co by se chtěli naučit.

5.2 Cíl výzkumného šetření

Na základě těchto skutečností jsem si upřesnila cíl výzkumného šetření, kterým je zjistit, jak žáci druhého období prvního stupně církevních škol vnímají předmět náboženství z pohledu kognitivního, emocionálního a morálního. Pohled na žákovu kognitivní stránku zkoumá, jak žák vnímá obsahovou stránku předmětu, emocionální oblast se zaměřuje na jeho pocity

z předmětu a část zabývající se morální stránkou výzkumu zjišťuje, do jaké míry může předmět ovlivnit jeho představu o správném chování. Jednotlivé položky dotazníku odpovídají těmto třem pohledům.

5.2.1 Výzkumné otázky

Cíli výzkumného šetření odpovídá otázka: Jak vnímají žáci výuku náboženství? I cíl i otázku jsem rozdělila do 4 dimenzí, kterými dítě může nahlížet předmět náboženství. První tři dimenze odpovídají výše zmíněným výzkumným pohledům, tedy složce kognitivní, emocionální a morální. Přidala jsem však ještě dimenzi přání, která obohacuje předchozí dimenze o to, co by dítě rádo zažilo v rámci předmětu.

Specifické výzkumné otázky jsem si pro svou práci sestavila takto:

- Jaké jsou prvotní představy žáků o předmětu náboženství?
- Jaké emoce mají žáci spojené s předmětem náboženství?
- Jaká jsou žákova přání a představy týkající se výuky náboženství?
- Jaká působení má v představách žáků učivo, které je v předmětu probíráno, na jejich morálku?

5.3 Charakteristika výzkumu

Při hledání odpovědí na tyto výzkumné otázky bylo použito následujícího postupu:

5.3.1 Metody sběru dat

Pro výzkum jsem zvolila kvalitativní přístup. Kvalitativní výzkum definujeme jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a prezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“¹⁴¹ Vzhledem k přístupu i cíli výzkumu se základní metodou sběru dat stalo dotazníkové šetření mezi žáky 2. období prvního stupně církevních základních škol v Praze, jenž mělo primárně získat odpovědi na otázku, jak žáci nahlíží na předmět náboženství.

¹⁴¹ GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6. s. 99

Původní záměr získat data z církevních škol, kde výuka náboženství probíhá povinně, jsem nakonec obohatila o data ze škol, kde výuka náboženství je nepovinná, a to z důvodu navýšení počtu respondentů.

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů z důvodu možnosti oslovení velkého počtu respondentů. Je charakterizován jako „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“¹⁴² Při sestavování dotazníku jsem měla na paměti, že „*přesná formulace konkrétního cíle a úlohy dotazníku ke zvolenému problému je základní podmínkou účelného koncipování dotazníku. Přispívá k cílevědomému a obsahovému zaměření dotazníku i k jasnému zaměření jednotlivých položek.*“¹⁴³ Vycházela jsem též ze zásady, že „*dotazník má mít promyšlenou strukturu. Při přípravě dotazníků je potřeba základní otázku rozdělit do několika okruhů, každý z nich se pak naplňuje položkami.*“¹⁴⁴ Položkou se rozumí nejčastěji otázka v dotazníku anebo pokyn (např. seřadte; vyberte...). Jednotlivé položky vznikají tedy poté, co si dotazující stanoví cíl výzkumu, jeho základní otázku, kterou si rozdělí do specifických otázek. Tyto specifické otázky se poté sytí jednotlivými položkami dotazníku.

Otázky mohou být typově otevřené a uzavřené. Uzavřené otázky nabízejí nejčastěji výběr z předem stanovených odpovědí buď ano/ne, nebo výběr z hotových alternativních odpovědí. Tyto hotové odpovědi výzkumník připraví na základě poznání problematiky.¹⁴⁵ Otevřené otázky dávají naopak respondentovi volnost, pouze ho směřují k tázanému jevu, nedávají mu ale výběr z možností.¹⁴⁶ Tato volnost odpovědi má také své klady a zápory. „*Kladem otevřených položek je, že umožňují často hlubší proniknutí ke sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondentů než otázky uzavřené.*“¹⁴⁷ Oproti uzavřeným položkám se otevřené odpovědi hůře vyhodnocují. „*Po shromáždění všech odpovědí je zpravidla nutné provést dodatečnou kategorizaci, která umožní nepřehledně velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií, čímž se vždy jistá část informací ztratí.*“¹⁴⁸

¹⁴² Tamtéž s. 102

¹⁴³ GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6. s. 102

¹⁴⁴ CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3. s. 160

¹⁴⁵ Tamtéž

¹⁴⁶ GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6. s. 102

¹⁴⁷ CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3. s. 160

¹⁴⁸ Tamtéž

Dotazník sestavený pro účely tohoto výzkumu se skládal převážně z otevřených otázek. Jejich převaha přinesla pestrou škálu odpovědí a pomohla rozkrýt z mnoha úhlů primární cíl této práce, tedy pohled žáků církevních základních škol na předmět náboženství. Během analýzy dat byl však původní záměr doplněn ještě o sekundární cíl, jenž zahrnoval snahu zjistit, kolik žáků má stejný názor. Některé odpovědi se totiž vyskytovaly více než v polovině případů a některé naopak ojediněle. Z tohoto důvodu byla některá získaná data kvantifikována pro uvedení četnosti dané kategorie z kvalitativní analýzy. Kvantitativní přístup jsem vzhledem k jednoduššímu vyhodnocení a kategorizaci využila pro uzavřené otázky.

Švaříček upozorňuje na fakt, že „*termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Kvalitativní výzkum je zavádějící termín, protože to pro každého znamená něco jiného. Kvantifikace dat ubírá na síle kvalitativního výzkumu, který takto nezjišťuje hlubší vhledy do zkoumané situace.*“¹⁴⁹ Analýzu dat z jednotlivých grafů jsem proto opatřila komentáři, které propojují kvalitativní a kvantitativní složku výzkumu. Odpovědi, které se vyskytovaly nejvíce, pro mě představovaly reprezentativní vzhled do myslí respondentů dané školy v rámci konkrétní otázky. Odpovědi, které byly uvedeny jednou nebo dvakrát, obohacovaly škálu odpovědí žáků celé školy o různorodé pohledy na danou otázku. Výzkumné šetření zahrnovalo také krátkou diskusi s učiteli o výuce náboženství a zaměření školy. Informace z této diskuse jsou sepsány v úvodu u jednotlivých škol.

5.3.2 Popis výzkumného nástroje

Dotazníkové šetření obsahovalo 11 tazatelských otázek. Specifické výzkumné otázky jsou syceny 1–4 tazatelskými otázkami. Každá specifická otázka koresponduje s jednotlivými dimenzemi – kognitivní, emocionální, morální a s dimenzí přání.

Dimenzi kognitivní odpovídá specifická výzkumná otázka „*Jaké jsou prvotní představy žáků o předmětu náboženství?*“ Ta je v dotazníkovém šetření rozložena do těchto tazatelských otázek:

- Když se řekne „předmět náboženství“, co se Ti vybaví jako první?

¹⁴⁹ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, c2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6. s. 16

- Dozvídáš se něco dalšího o náboženství i mimo školu?

Dimenzi emocionální odpovídá specifická výzkumná otázka „*Jaké emoce mají žáci spojené s předmětem náboženství?*“ V dotazníkovém šetření na ni odpovídají tazatelské otázky:

- S jakou náladou chodíš na předmět náboženství? Proč?
- Seřaď předměty podle oblíbenosti (ČJ, M, AJ, N, TV).
- Co máš na předmětu náboženství nejraději? Proč?
- Co máš na předmětu náboženství nejméně rád? Proč?

Dimenzi přání odpovídá specifická výzkumná otázka „*Jaká jsou žákova přání a představy týkající se výuky náboženství?*“ V dotazníkovém šetření ji rozvíjí tazatelské otázky:

- Co by podle Tebe nemělo chybět na hodině náboženství?
- Co by sis přál dozvědět na hodině náboženství?
- Jakou aktivitu by sis přál dělat na hodině náboženství?
- Jaký by podle Tebe měl být učitel náboženství?

Na poslední dimenzi, dimenzi morální, odpovídá specifická výzkumná otázka: „*Jaká působení má v představách žáků učivo, které je v předmětu probíráno, na jejich morálku?*“ V dotazníkovém šetření jsou na ni získány odpovědi pomocí tazatelské otázky:

- V jakém případě Ti poznatky z předmětu náboženství pomohly se zachovat lépe?

Dotazníkové šetření obsahuje otevřené i uzavřené otázky.

otevřenými (TO1, TO2, TO4, TO5, TO6, TO7, TO8, TO9), i uzavřenými (TO3, TO10) otázkami. V některých případech je otevřená otázka postavena jako nedokončená věta (TO2, TO4, TO5).

Plné znění dotazníkového šetření a jeho jeden vzorek je přiložen k práci v sekci Přílohy.

5.3.3 Úskalí výzkumného nástroje

Největším úskalím sběru dat byl přechod žáků z distanční výuky na výuku ve škole po více než 2 měsících. Mnozí žáci neměli v době distanční výuky předmět náboženství, a tak jejich představa mohla být zkreslená. Někteří tou dobou absolvovali 1 nebo 2 hodiny náboženství po návratu na prezenční formu vyučování. Bylo nutné, aby si žáci vybavili běžnou hodinu náboženství, pokud ji neabsolvovali po návratu do škol. Situace pandemie způsobila,

že školy byly obezřetné k tomu, aby do nich mohl přijít někdo z cizího prostředí. Dotazníky jsem tedy do škol raději odeslala elektronicky, kde je do tříd distribuoval učitel náboženství a já je po jejich vyplnění jen sesbírala. Nemohla jsem si všimnout situací, které při šetření mohly nastat. Z rozhovorů s učiteli však nevyplývalo, že by při šetření proběhla neobvyklá reakce žáků. Dotazníkové šetření probíhalo jako jedna z aktivit v rámci hodiny a žákům nezabrala více než 15 minut.

Další limit výzkumného nástroje vidím v tom, že odpovědi, jež mi přišly zajímavé, jsem tak nemohla dále rozvinout pomocí rozhovoru s konkrétními respondenty, což by celé šetření obohatilo.

Po pilotáži jsem do dotazníků pro další školy připsala nabídku možných odpovědí. Žáci ji mohli zakroužkovat, když si nevěděli rady, kterou odpověď si pod otázkou představit. Bylo to z důvodů, že jsem při šetření nemohla být přítomná a při pilotáži jsem zjistila, že některé děti potřebují dopomoc. Úskalí této rady vidím v tom, že žák se spokojí s jednou z odpovědí a do palety odpovědí nepřibude jeho vlastní originální odpověď. Dotazník jsem do škol zaslala i v online podobě. Učitelé se tak mohli rozhodnout, zda žákům zadají dotazník, který si mohou zpracovat doma v době přísných epidemiologických podmínek na školách. Tuto možnost nikdo nevyužil. Výhodou papírové formy dotazníku bylo, že návratnost dotazníků byla od všech dětí přítomných ten den ve třídě.

5.4 Organizace výzkumu a popis výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek kvalitativního výzkumu činil 102 žáků 4. a 5. třídy z 4 základních škol v Praze. Tři tyto školy jsou církevní a jedna je soukromá s křesťanskou filosofií a náboženství se na ní vyučuje nepovinně. Před samotným výzkumem probíhala pilotáž, která měla potvrdit, zda je vybraná metoda výzkumu vhodná.

Školy byly vybrány na základě předchozích zkušeností a s ohledem na ochotu a otevřenost ke spolupráci. Nejprve jsem zaslala zprávu ředitelům škol a místním učitelům náboženství, zda je možné v jejich školách provést takový výzkum. Ve zprávě jsem uvedla důvod výzkumu, časovou náročnost, výzkumné otázky a možnosti organizace výzkumu – zda mohu přijít osobně do tříd za nastalé epidemiologické situace ve školství, nebo zda bude

bezpečnější, když učitel rozdistribuuje dotazníky sám. V rámci zpráv jsem se také dozvěděla, jak výuka v daných školách probíhá a zda se naskytl nějaký problém.

Dotazník učitelé v rámci svých hodin náboženství rozdali všem žákům 4. a 5. tříd, kteří ten den byli ve škole, všichni žáci jej také odevzdali a odpovědi se ke mně dostaly k dalšímu zpracování. Protože jsem se nepotkala osobně s respondenty, připsala jsem na začátek dotazníku úvodní slovo, proč jsou pro mě jejich odpovědi cenné, jak dlouho jim zpracování dotazníku zabere a prosbu, aby se nad každou otázkou na chvíli zastavili. V úvodním slově jsem je ujistila, že je dotazník anonymní.

5.4 Pilotní výzkum

Pilotní šetření ověřovalo vhodnost a srozumitelnost metod sběru dat, časovou náročnost a ochotu žáků ke spolupráci. Pilotní výzkum probíhal na konci května 2020 ve škole, která patří do soukromého sektoru, ve své filosofii má však křesťanské hodnoty a vyučuje nepovinně náboženství. Dotazníkového šetření se účastnilo 23 respondentů 4. a 5. třídy. U zadávání jsem byla osobně přítomná.

5.4.1 Závěr a změny pro další úpravu výzkumného nástroje

Osobní přítomností u vyplňování pilotního dotazníku jsem zjistila reakce všech přítomných žáků. Potvrdila se mi časová náročnost dotazníku 7–15 minut. Tento údaj jsem následně uvedla do úvodní zprávy dotazníků. Osvědčilo se také doplňování do vět a řádky, které ukázaly, že mají svou odpověď odůvodnit. U otázky, co se žákům na hodinách náboženství nelíbí, se pár žáků zeptalo, co mají psát, když se jim všechno líbí. V pozdějších dotaznících jsem proto přidala informaci: „Pokud není nic, co by se ti nelíbilo, napiš NIC.“

Věděla jsem, že u dalších dotazníků kvůli pandemické situaci nebudu moci být přítomná, a tak jsem u 8. otázky (*Jaký by měl být učitel*) a u otázky 10 (*V jakém případě Ti poznatky z předmětu náboženství pomohly se zachovat lépe?*) přidala i nabídku možných odpovědí jako jistou nápovědu, jejíž využití bylo zcela dobrovolné.

Do následujících dotazníků jsem přidala otázku: *Co by sis přál dělat na hodině náboženství?*

Tato otázka doplňuje celý výzkum o přání a představy dětí o předmětu, a kromě otázek na kognitivní znalosti (*Co by sis přál dozvědět se na hodině náboženství?*) se ptá i na aktivity a náplň hodiny.

Dotazník se tedy rozšířil na 11 otázek, 2 otázky byly doplněny o výčet možných odpovědí a u jedné přibylo vysvětlení, že děti mohou napsat nic, pokud není nic, co by se jim nelíbilo. Jsem si vědoma, že pokud nabídnu takový výčet, děti se mohou držet jen jej a nebudou přemýšlet nad dalšími charakteristikami, typy nálad a případy, kde jim poznatky z předmětu náboženství mohly pomoci. Nabízím jim široké spektrum odpovědí, ze kterého si mohou vybírat, nebo je toto spektrum odpovědí inspiruje k vlastní podobné odpovědi.

5.5 Metody zpracování dat

Při zpracovávání dat z dotazníku jsem využila kvalitativní i kvantitativní analýzy. Bylo důležité zachytit paletu odpovědí, která ukazuje různé pohledy žáků na předmět náboženství. Odpovědi respondentů uvádím po jednotlivých otázkách v rámci jednotlivých škol. Každá otázka je zpracovaná pomocí tabulky či grafu a následně okomentována. Každé škole byla pro přehlednost přidělena jedna barva.

Kvalitativní analýzu jsem provedla u otázek, které vyžadovaly otevřenou odpověď. Otevřené odpovědi jsem poté zpracovávala dvěma způsoby.

První způsob zpracování je pomocí kategorizace. V tabulce jsou uvedené příslušné kategorie a podkategorie, četnost a typický výrok. Tento způsob využívám u TO2, TO4, TO5. Tyto otázky mají společné, že se u nich vyžaduje jednoslovná odpověď a její zdůvodnění. Protože si první část odpovědi byla podobná nebo byla vnitřně spojena, shrnula jsem je do jedné kategorie, případně do podkategorie. Zdůvodnění odpovědi je rozvinuto v typickém výroku. Pokud některá položka nebyla vnitřně spojena s ostatními kategoriemi, byla jí přiřazena kategorie nová.

Jako druhý způsob zpracování informací jsem zvolila analýzu dat pomocí grafů podle četnosti. Tento postup je využit u TO1, TO6, TO7, TO8, TO9, TO11. Postupovala jsem tak, že jsem nejdříve sepsala všechny odpovědi z dané školy a poté evidovala, kolikrát je položka uvedena a zda je nějaká další položka, která by jí byla velmi blízká nebo stejná

(např. film/video; jméno vyučujícího/učitel; psaní do sešitu/zápis; neví/odpověď vynechána). Tyto položky pokládám za stejné a eviduji je pod jedním názvem. Po seskupení podobných položek vyšel graf, který ukazuje četnost jednotlivých odpovědí. Je důležité říci, že odpovědi je dohromady více než žáků z dané školy. Když žáci na otázku odpověděli třemi slovy, všechny odpovědi jsem zaevidovala. Nevybírala jsem pouze první odpověď žáka, ale všechny jeho uvedené odpovědi. Je to z důvodu, že více odpovědí jednoho žáka na jednu otázku zpestřuje paletu pohledů žáků prvního stupně na předmět náboženství.

V obou případech jsem seřadila odpovědi na otevřené otázky od nejpočetnější k nejméně početné. Výjimkou je uzavřená otázka TO3, ve které žáci srovnávají předměty od nejoblíbenějšího po nejméně oblíbený. U TO3 je na prvním místě položka, kterou žáci označili číslem 1 (nejoblíbenější), ta má nejnižší výsledek, naopak nejméně oblíbená položka je označena číslem 5 a má nejvyšší výsledek, je však na posledním místě.

Uzavřená otázka (TO10) je vyznačena výšečovým grafem, který přehledně ukazuje rozdělení hlasů ANO–NE.

Do dotazníku nebyla zahrnuta možnost uvést pohlaví respondenta. Z tohoto důvodu i vzhledem k anonymitě dotazníku nelze rozlišit odpovědi chlapců a dívek. Odpovědi žáků jsou v textu vyznačeny kurzívou a v závorce za nimi následuje počet žáků, kteří danou položku zmínili.

5.5.1 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole A

Po pilotním výzkumu bylo dotazníkové šetření posláno na katolickou církevní školu v Praze. Z rozhovoru s učitelem jsem se dozvěděla, že se na škole realizuje výchovně-vzdělávací program, který je inspirován křesťanskými principy a augustiniánskou pedagogikou. Křesťanskými principy rozumí rozvoj etických a morálních hodnot jako pravda, láska, přátelství, pokora, odpuštění atd.¹⁵⁰

Kromě pedagogického vzdělání požaduje škola po svých pracovnících, aby se řídili

¹⁵⁰ Informace dostupné z webové stránky školy

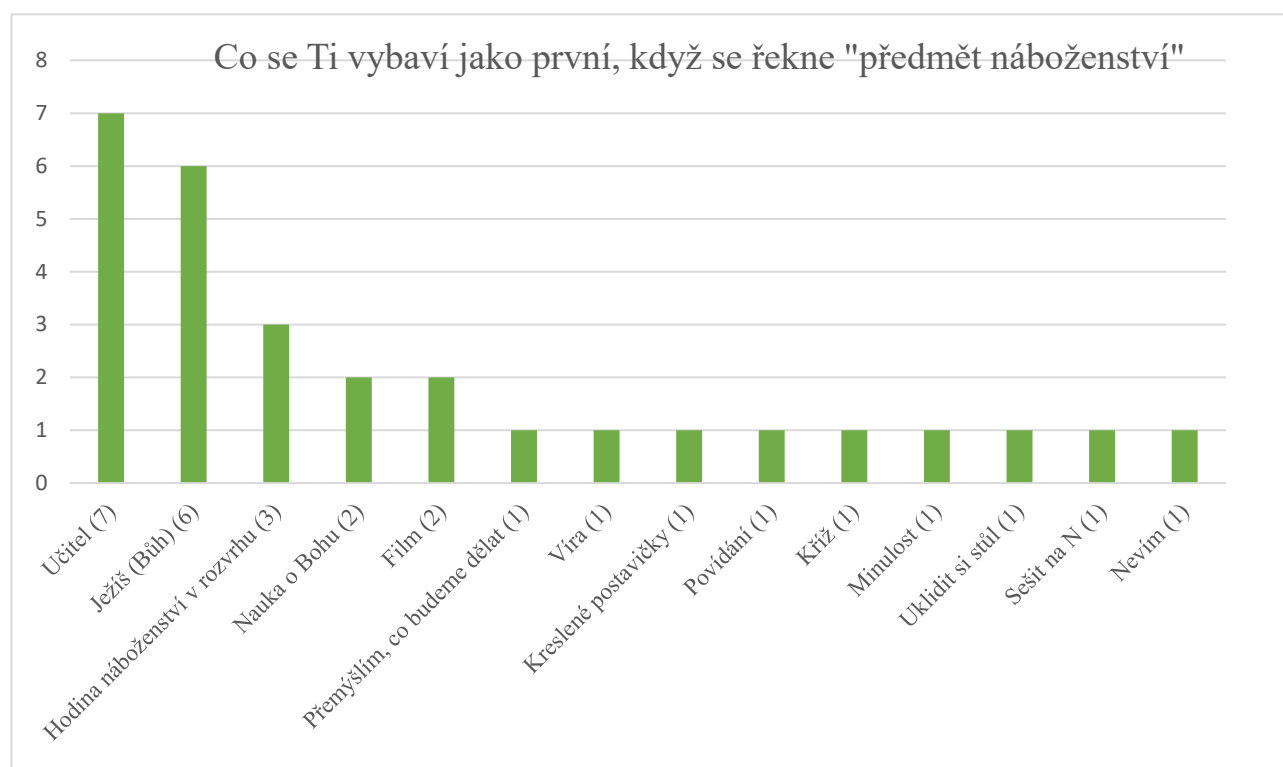
i základními církevními dokumenty o křesťanské katolické výchově z 80. a 90. let minulého století.

Ve škole jsem nemohla z důvodů bezpečnostních opatření dotazník rozdávat, tuto roli tedy zastal sám učitel náboženství.

Dotazníku se účastnilo 24 žáků ze 4. a 5. tříd.

Nyní k samotnému vyhodnocení odpovědí respondentů:

TO1: Když se řekne předmět náboženství, co se ti vybaví jako první?



Graf 2 - TO1 na výzkumné škole A – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství

Na první otázku jsem dostala 14 typů odpovědí. Některé souvisely s obsahem hodin, některé s organizací vyučování, další s vyučujícím.

Ukázalo se, že nejčastěji se vybaví žákům odpověď *učitel* (7). Domnívám se, že důvodem je skutečnost, tento učitel učí pouze jeden předmět, a to náboženství. Jinak je i na této škole běžné, že většinu hlavních předmětů učí pouze učitel třídní.

Ostatní odpovědi vykazují různý charakter. Některé souvisejí s vírou a symboly víry jako *Ježíš a Bůh* (6), *víra* (1), *kříž* (1). Dalo by se předpokládat, že *Ježíš*, *Bůh* a *kříž* budou zmiňováni často, protože se křesťanské náboženství zakládá na učení Ježíše Krista, Syna

Božího. Kříž, jakožto symbol křesťanství, je i v každé třídě v této školy. Je to jedním z důvodů, proč mohl být uveden.

Další odpovědi souvisí s organizací vyučování. Třem žákům se vybaví *hodina v rozvrhu*. Další žáci zaujmají obezřetný postoj, když učitel vstoupí do třídy – musí si *uklidit stůl* (1) a *přípravit sešit na N.* (1)

Ze zbylých odpovědí uvádím ještě *minulost* (1), kde se zřejmě jedná o čtení biblických příběhů, které se odehrávaly v minulosti. U odpovědi *kreslené postavičky* (1) nevíme, zda si je žák vybavil kvůli filmům, knihám nebo z jiných důvodů.

Jeden žák uvedl *nevím* (1).

TO2: Na předmět náboženství chodím s náladou... (dobrou, špatnou, neutrální, natěšenou, znuděnou), protože...

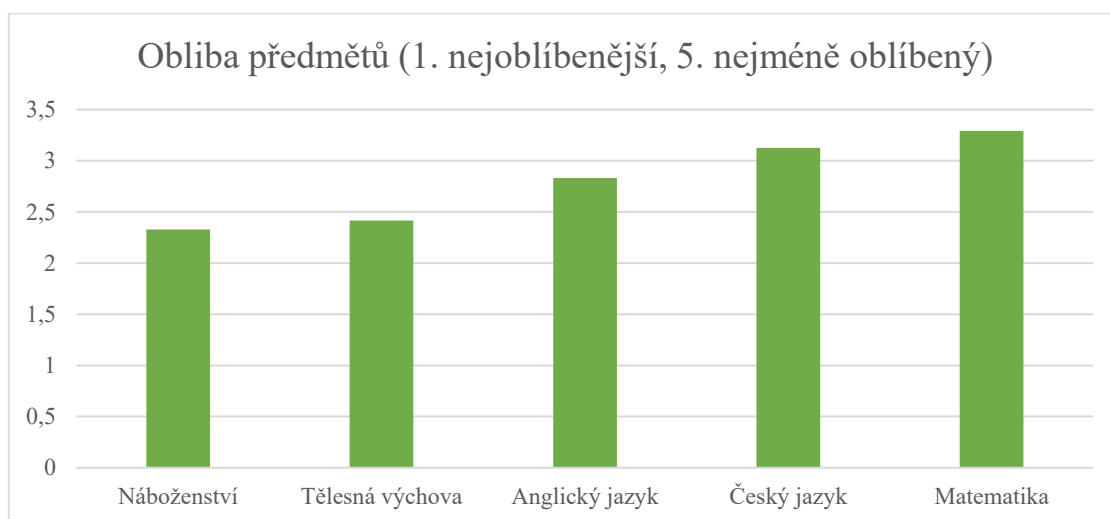
| Kategorie | Četnost | Typický výrok |
|------------------|---------|--|
| Dobrá nálada | 17 | „Předmět mě baví, většinou nic nepíšeme. Také se těším na film.“ |
| Neutrální nálada | 7 | „Někdy mě předmět baví, někdy ne, záleží, jaký mám den.“ |

Tabulka 1 - TO2 na výzkumné škole A - Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství a proč

Můžeme pozorovat, že na škole A náboženství vyvolává v dětech pozitivní a neutrální emoce. O předmět jeví zájem a je pro ně spíše odpočinkový. Baví je také to, že nemusí psát žádné testy. Důležitým faktorem, zda se dítě těší, jsou filmy, u kterých si mohou odpočinout.

Neutrální nálada zahrnuje skupinu dětí, u kterých záleží na jejich momentální náladě. Náladu se může měnit podle toho, jestli je předmět ten den zaujme, jestli se dočkají filmu anebo celkově na tom, jaký mají den. Dalo by se říci, že záleží, jak je obsah předmětu ten den zaujme. Z výše uvedeného vyplývá, že mezi žáky 4. a 5. tříd nebyl přítomný takový, který by na předmět chodil se špatnou náladou.

TO3: Seřad' předměty podle oblíbenosti (1 – nejoblíbenější, 5 – nejméně oblíbený)¹⁵¹



Graf 3 - TO3 na výzkumné škole A – Seřazení předmětu dle oblíbenosti

Na této škole se předmět náboženství umístil na prvním místě. Průměr čísel při seřazování předmětů podle oblíbenosti byl nejnižší (2,3), a předčil tak předměty tělesná výchova, anglický jazyk, český jazyk a matematika. Na druhém místě v těsném závěsu skončila tělesná výchova (2,4). O kus horší průměr získal anglický jazyk (2,8). Na čtvrtém místě se umístil český jazyk (3,1) a na posledním místě se umístila matematika (3,3).

Vzhledem k rozdílu v pouhé desetiné v průměrech předmětů náboženství a tělesná výchova by se dalo říci, že tyto dva předměty jsou u žáků nejoblíbenější. Předmětů v této položce dotazníkového šetření bylo uvedeno pouze pět, nevíme tedy, jak by si náboženství stálo se srovnáním s dalšími předměty, např. s výtvarnou a hudební výchovou, přírodovědou, vlastivědou atd.

¹⁵¹ Tento graf je řazen podle známek ve škole (1. místo je nejoblíbenější a 5. nejméně oblíbené). Graf s nejnižším číslem tedy patří nejoblíbenějšímu předmětu.

U každého předmětu je uveden aritmetický průměr čísel, který vznikl po součtu všech známek, které žáci uvedli a vydělením počtem žáků. Náboženství má tedy aritmetický průměr 2,3, tělesná výchova 2,4, anglický jazyk 2,8, český jazyk 3,1, matematika 3,2.

TO4: Na předmětu náboženství mám nejraději ..., protože

| Kategorie | Četnost | Typický výrok |
|---------------------------|---------|---|
| Filmy | 18 | „Nemusím se při nich učit a nic si psát.“ |
| Povídání (příběhy, vtipy) | 4 | „Baví mě, dozvím se něco nového.“ |
| Vyrábění | 1 | – |
| Učitel | 1 | – |
| Nevím | 1 | – |

Tabulka 2 – TO4 na výzkumné škole A – Co mají žáci na předmětu nejraději a proč

Žáky nejvíce baví *filmy* a videa o náboženství (18) – příběhy o svatých či Biblické příběhy. Filmy převažují nad ostatními kategoriemi a podporují vyprávění příběhu vizuální a odpočinkovou formou. Žáci si u nich nemusí nic psát, což podle odpovědí oceňují. Filmy se také vyskytovaly u TO1 a TO2, kde byly spojené s náladou žáků při výuce.

Stejně tak si nemusejí psát u *povídání příběhů* a *vtipů*. Baví je i z důvodu, že se při nich dozvídají něco nového. Položky *učitel* a *vyrábění* zůstaly bez zdůvodnění.

TO5: Na předmětu náboženství mám nejméně rád..., protože...

| Kategorie/podkategorie | Četnost | Typické výroky |
|------------------------|---------|---|
| Nic | 10 | – |
| Povinnosti při hodině | | |
| /Testy na známky | 8 | |
| /nemožnost povídání | 2 | „Když mluvím před třídou, vždy zčervenám. Když si nemůžeme povídat. Když musíme dělat úkoly.“ |
| /nemožnost výběru | 1 | |
| /mluvení před třídou | 1 | |
| /úkoly | 1 | |
| Ostatní | | |
| /Prodlevy | 1 | „Když se dlouho hledá český dabing u filmů. Když se učitel rozčílí.“ |
| /nálada učitele | 1 | |
| Nevím | 1 | – |

Tabulka 3 – TO5 na výzkumné škole A – Co mají žáci na předmětu náboženství nejméně rádi a proč

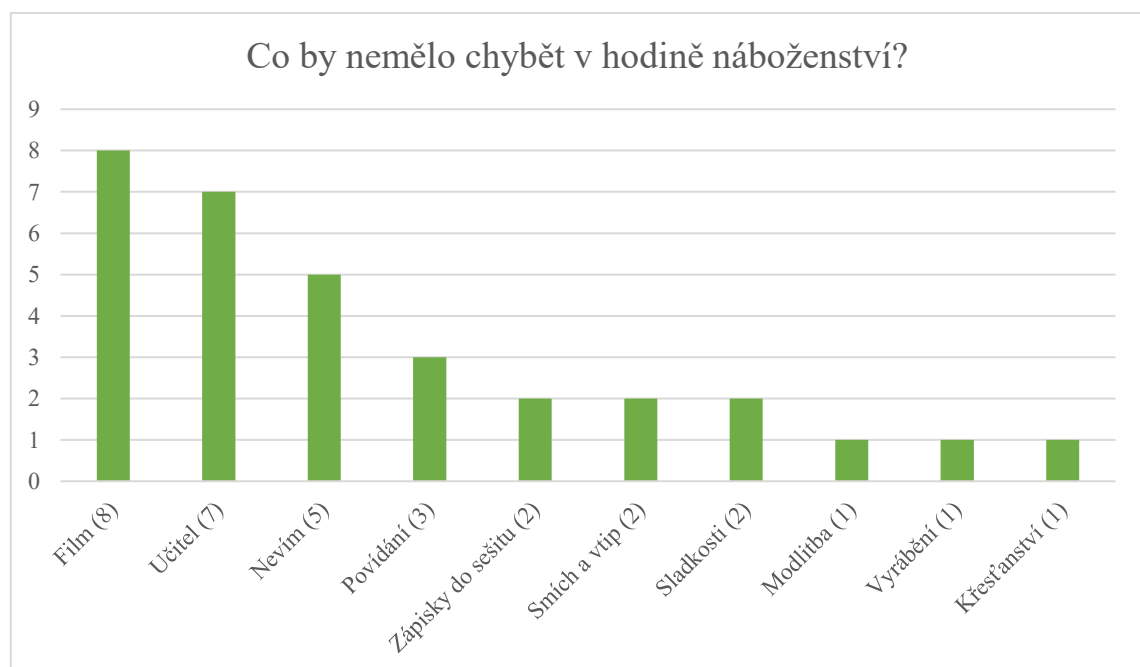
Deset žáků odpovědělo, že není *nic* takového, co by neměli na hodině rádi. Tato odpověď nebyla dále zdůvodněna, nebylo proto možné uvést typický výrok.

Pokud se objevilo něco, co žáci nemají rádi, byly to položky, které jsem shrnula do kategorie: povinnosti při hodině – *testy na známky* (8). Dvě děti nemají rády, že si *nemohou povídat* ve třídě a jeden nemá rád, když si *nemůže vybrat Biblické čtení*. V jednoho žáka oblibě nejsou *úkoly* (1). Jeden žák zčervená studem, když má mluvit před třídou.

Dále jsou individuální odpovědi dětí, které nemají rády, *pokud se učitel rozčílí* (1), *pokud se zdržuje spuštění filmu* (1). Jeden žák *neví*, co nemá rád.

Více než polovina žáků našla něco takového, co při výuce nemají rádi. Většinou se důvody týkaly toho, co stanovuje učitel a žákům se to nelíbí (testy, úkoly, pravidlo, že si nepovídají při hodině, výběr čtení). Nedokážeme posoudit, jak učitel naslouchá těmto položkám, které se žákům nelíbí a také nevíme, zda by je chtěl změnit.

TO6: Co by podle Tebe nemělo chybět v hodině náboženství?



Graf 4 - TO6 na výzkumné škole A – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství

Odpovědi na tuto otázku se týkají aktivit v hodině, osobnosti učitele, zábavy při hodině a křesťanské nauky.

Nejčastěji se objevují požadavky na aktivity jako *film* (8), *povídání* (3), *zápisky do sešitu* (2), *modlitbu* (2) a *vyrábění* (1).

Pro 7 žáků je nepostradatelný jejich *učitel*. Dva žáci nesmí v hodinách postrádat *smích a vtip* a dva další žáci mají rádi *sladkosti*. Odpověď *křesťanství* se objevila jednou, nevíme, co si pod ní žák představuje.

Zbylých 5 žáků *neví*, co by nemělo chybět.

Film se objevuje potřetí, stejně jako v otázce, co mají nejraději (TO4) a také zdůvodnění odpovědi, proč chodí s dobrou náladou na hodinu (TO2). Je zajímavé, že i *učitel* má pro 7 žáků důležité postavení. Nevíme, zda žáci mysleli svého konkrétního učitele, nebo obecně osobu učitele. Z rozhovorů s jejich vyučujícím vyplynulo, že právě on učí náboženství na všech stupních a žáci se tedy s jiným učitelem nesečkali.

TO7: Co by ses přál dozvědět na hodině náboženství?



Graf 5 – TO7 na výzkumné škole A – Co by podle žáci přáli dozvědět na hodině náboženství

Odpovědi na tuto otevřenou otázku jsem na základě podobnosti odpovědí rozdělila do 4 kategorií – Více o..., konkrétní otázky, všechno, nevím.

Devět žáků si přeje své znalosti obohatit o více informací:

- O životě světců (4), hlavně o sv. Pavlovi a sv. Coroně (1)
- O další příběhy z Bible (2), strašidelné biblické příběhy (1)

- *Více podobnosti* (1)

Dalších devět žáků *neví*, co by se chtěli dozvědět, nebo jim je to jedno.

Čtyři žáci měli konkrétní dotazy:

- *Jaké to bylo ve velrybě* (1) (z příběhu Jonáš a velryba)
- *Jak jdou svátky po sobě* (1)
- *Upřesnit si desatero* (1)
- *Dozvědět se o protestanství* (1)

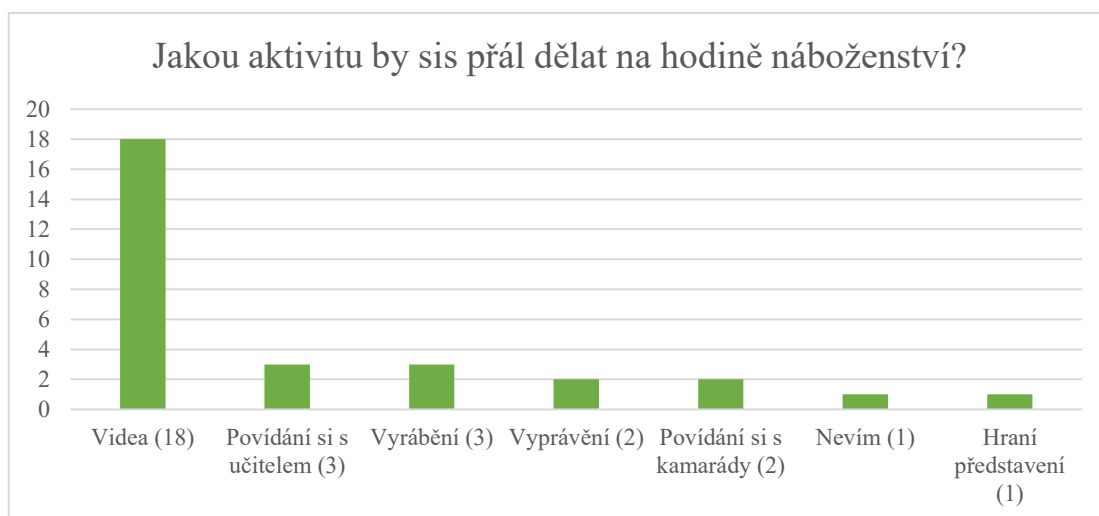
Jeden žák uvedl, že by se chtěl dozvědět *vše*.

Položky této otázky považuji za nejzajímavější. Čtrnáct žáků konkrétně uvedlo, co by se chtěli dozvědět. Jejich odpovědi tak reflektují zájem o předmět. V oblasti *chtěl bych se dozvědět více o...* uváděli žáci nejspíše odpovědi, které zřejmě navazují na učivo, které právě berou nebo brali v minulosti.

Konkrétní otázky nemusí nutně navazovat na učivo, týkají se něčeho, co žáky zaujalo v příběhu (*Jonáš a velryba*) anebo se nutně netýkají osnov předmětu náboženství (*dozvědět se něco o protestanství*).

Při dalším výzkumu by bylo zajímavé sledovat, co žáky tohoto věku zaujme a na jaká fakta se zaměřují při poslouchání příběhu. (Otázky typu: *Jaké to bylo ve velrybě?*).

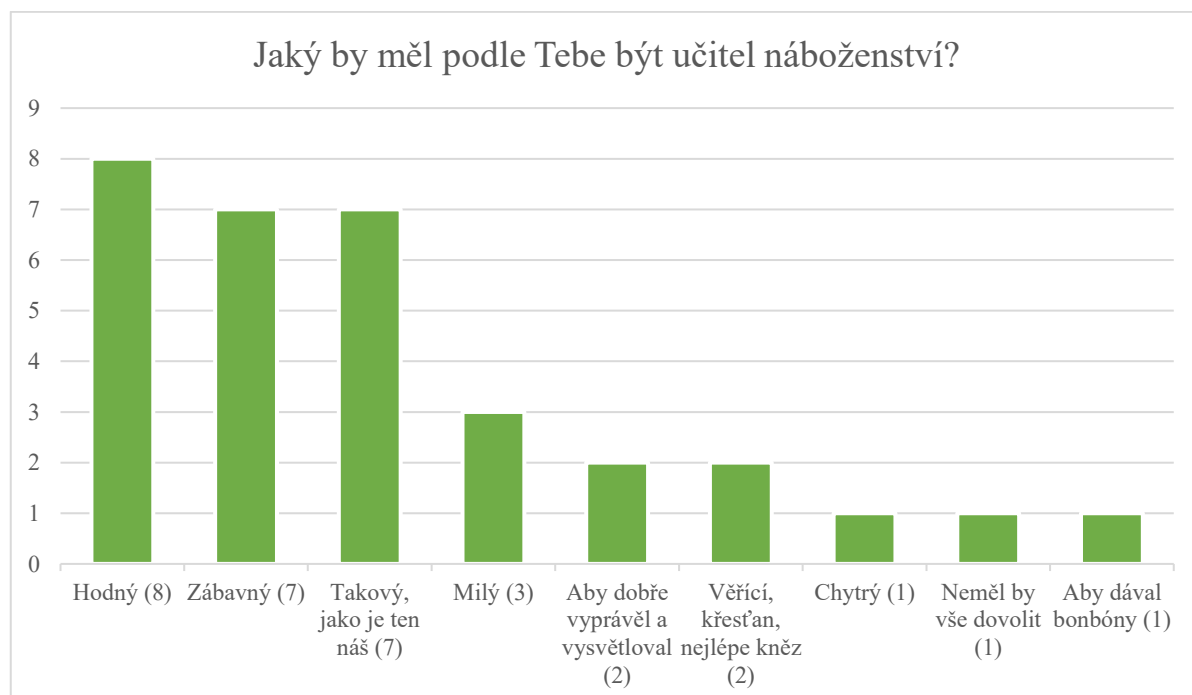
TO8. Jakou aktivitu by sis přál dělat v hodinách náboženství?



Graf 6 - TO8 na výzkumné škole A – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství

Žáci si nejvíce přejí věnovat hodiny náboženství *sledování videí s biblickými příběhy* (18). Již počtvrté videa/filmy vystupují jako důležitá a atraktivní součást hodiny. Další část odpovědí tvoří vzájemné rozhovory – *povídat mezi sebou* (2) nebo si *povídat s učitelem* (3), tři žáci by ocenili více *vyrábění*, 2 žáci mají rádi *vyprávění*, 1 žák by si přál hrát *představení* a 1 žák *neví*, kterou aktivitu by si přál dělat.

TO9. Jaký by podle Tebe měl být učitel náboženství?



Graf 7 - TO9 na výzkumné škole A – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství

Žáci opět uvedli více možností u výběru vlastností ideálního učitele.

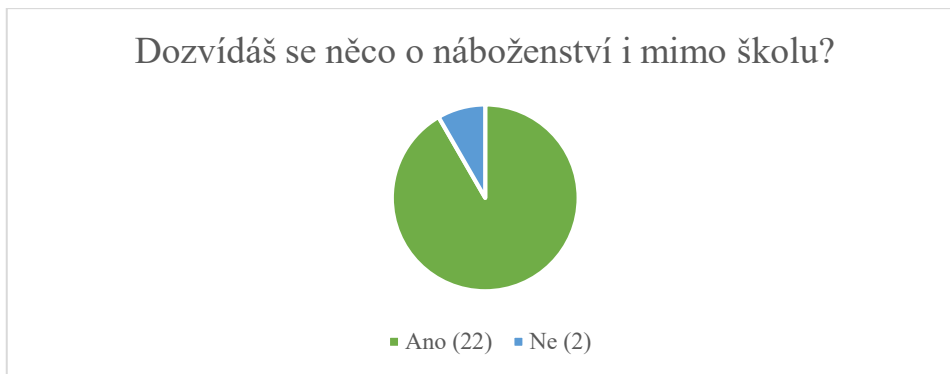
Zamýšleli se nejvíce nad jeho vlastnostmi a chováním směrem k nim (*hodný, zábavný, milý, dává bonbony*).

Dále se odpovědi dotýkaly vzdělání v oboru náboženství a pedagogiky (*chytrý, aby dobře vysvětloval*), hlediska víry (*křesťan, nejlépe kněz*). Možná děti samy tušily, že obor je velmi složitý na pochopení i vysvětlení. Odpovědi na něj přijmou jen od autority, jakou může být učitel, který je zároveň i knězem.

I když žáci uvedli v TO6, že se jim nelíbí, že si nemohou všechno v hodině dovolit, jedna z odpovědí přinesla názor, že by učitel *neměl vše dovolit*.

Pro velkou část dětí (7) představuje ideál pedagoga jejich současný učitel (pod odpovědí *takový, jaký je ten náš*). Mnoho výše uvedených vlastností se bude prolínat s charakterem jejich učitele náboženství.

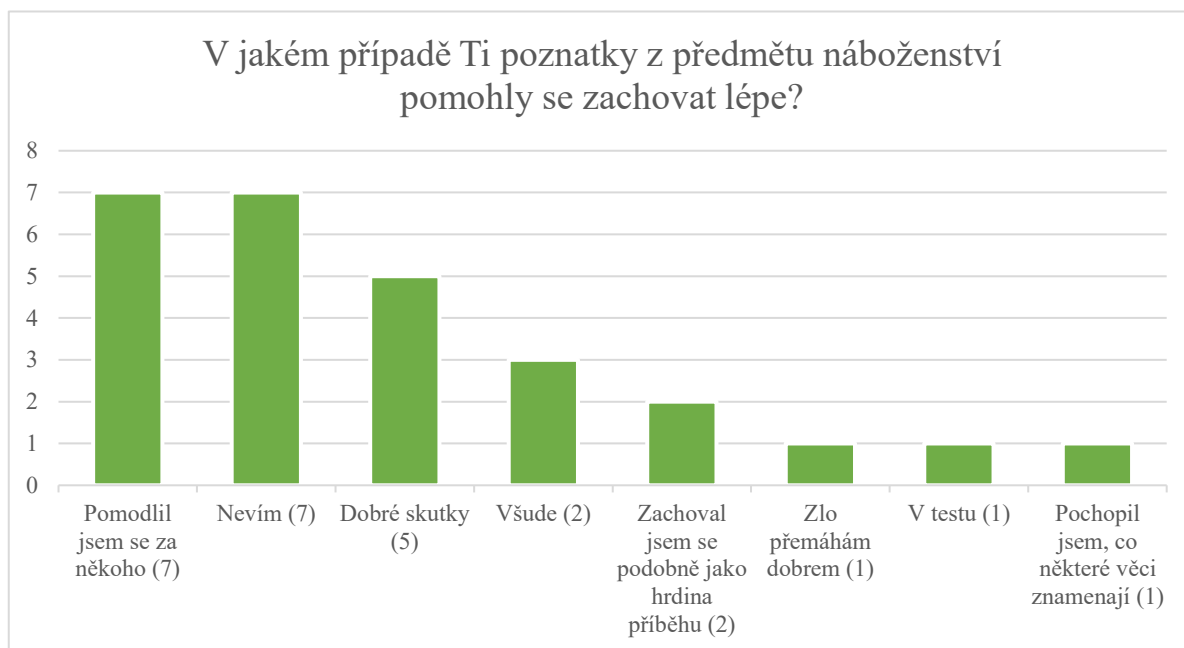
TO10: Dozvídáš se něco o náboženství i mimo školu?



Graf 8 - TO10 na výzkumné škole A – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu?

Převážná většina dětí (22) se dozvídá o náboženství i mimo školu, např. v kostelích nebo doma. Jen 2 děti nemají další zdroje informací. Ve 4. otázce „*Co máš na hodině nejraději?*“ 1 dítě uvedlo, že má rádo příběhy, protože už je zná. Při následném doptávání bychom možná našli více takových dětí, které baví, že příběhy už slyšely z domova nebo z kostela a mohou se svými znalostmi pochlubit i ve škole.

TO11. V jakém případě Ti poznatky z předmětu náboženství pomohly se zachovat lépe?



Graf 9 - TO11 na výzkumné škole A – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků

Devatenáct žáků z 25 se k této otázce vyjádřilo konkrétní odpovědí. Můžeme z toho usoudit, že si v nějaké míře uvědomují působení předmětu na jejich chování v konkrétních situacích.

Nejvíce žáci volili možnost, že jim náboženství pomohlo k tomu, že se za někoho *pomodlili* (7), udělali *dobrý skutek* (5), *učí se zlo přemáhat dobrem* (1), *zachovali se podobně jako hrdina příběhu* (2). Jeden žák uvedl, že mu pomáhá *všude*.

Velká část (7) žáků *neví*, v jakém případě jim poznatky z předmětu náboženství pomohly. Jeden žák uvedl, že mu pomohlo náboženství *všude, ale někdy nad tím, co udělá, nepřemýšlí*.

Jeden žák si vzpomněl, že mu poznatky z předmětu pomohli *při psaní testu*, bohužel nevíme zda žák myslel, že např. nepodváděl nebo při tom, aby se na test lépe naučil, nebo jinou odpověď. Poslední žák si tuto pomoc uvědomil na příkladu, že *pochopil, co některé věci znamenají*.

Závěr dotazníkového šetření na škole A

SVO1: Jaké jsou prvotní představy žáků o předmětu náboženství? (TO1 a TO10)

Žáci této církevní školy většinou mají zkušenost s náboženstvím i mimo školu. Předmět mají spojený s učitelem, který je učí jen tento předmět, dále s vírou a jejími symboly, s aktivitami, které na hodině dělají, a v posledu s organizací hodiny v denním rozvrhu.

SVO2: Jaké emoce mají žáci spojené s předmětem náboženství? (TO2, TO3, TO4, TO5)

Žáci na místní škole mají k náboženství pozitivní přístup. Hodina je pro ně spíše oddechová, o předmět jeví zájem a těší se na něj. U žáků, kteří uvedli, že na hodinu chodí s neutrální náladou, záleží na tom, jakou mají ten den náladu a zda bude při hodině jejich oblíbená aktivita, kterou je převážně film.

Významný vliv v celkové oblibě předmětu má učitel. Předmět patří spolu s tělesnou výchovou mezi nejoblíbenější předměty. Téměř jednomyslně se žáci shodli, že nejraději mají na předmětu filmy, dále pak tvůrčí aktivity. U žáků nejsou oblíbené testy a psaní. V polovině případů není nic, co by se jim nelíbilo.

SVO3: Jaká jsou žákova přání a představy týkající se výuky náboženství? (TO6, TO7, TO8, TO9)

Žáci projevují přirozenou zvědavost a mají představu o tom, co by se chtěli dozvědět a co by v hodinách chtěli dělat. Nejoblíbenější je u žáků sledování filmů a povídání si. K hodině neodmyslitelně patří i dobrá nálada, zábava při hodinách a sladké odměny. Podle uvedených otázek, co by se žáci rádi dozvěděli, můžeme usuzovat, že žáci tuší téma nebo informaci, kterou by se rádi dozvěděli. Patrná část neví, co by se chtěla dozvědět.

Na otázku, jaký by měl být učitel náboženství, mnozí odpověděli, že ideální učitel je hlavně hodný a zábavný. Pro třetinu žáků je ideálním učitelem jejich současný učitel. Pro mnohé žáky je důležité i to, že jejich učitel je zároveň i kněz a je vzdělaný ve svém oboru.

SVO4: Jaká působení má v představách žáků učivo, které je v předmětu probíráno, na jejich morálku? (TO11)

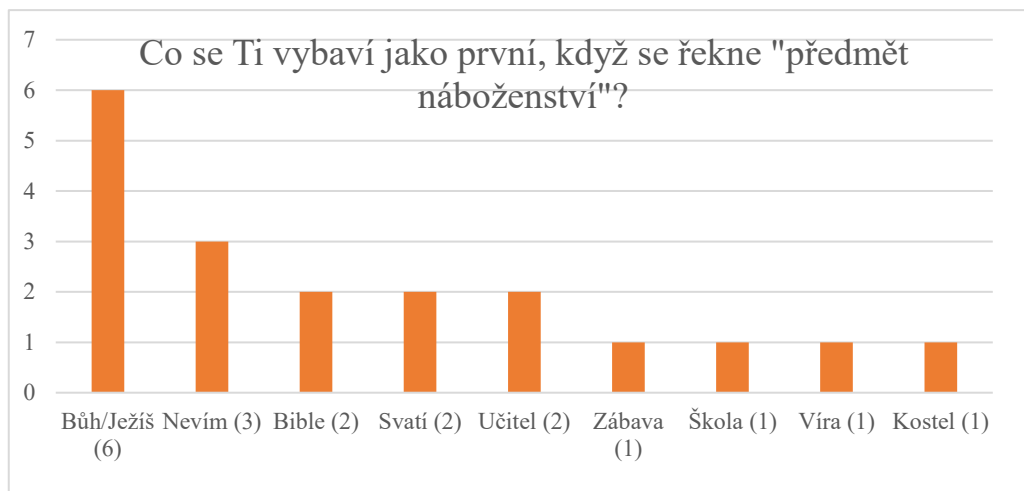
Žáci odpovídali kladně na otázku, zda jim poznatky z hodin náboženství pomohly k tomu, aby se zachovali lépe, a dokládali to na konkrétních příkladech. Uvedli, že jim hodiny náboženství pomohly a povzbudily je k tomu, aby se za někoho pomodlili, pomohli dobrým skutkem anebo se zachovali podobně jako hrdina biblického příběhu. Menší část žáků neuvedla pozitivně laděnou odpověď, napsala, že neví anebo napsala, že poznatky z hodin nikterak neovlivnily jejich chování.

5.5.2 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole B

Druhá z vybraných škol má podobně jako škola pilotní ve své filosofii křesťanské hodnoty, není však školou církevní, nýbrž patří do soukromého sektoru. Náboženství se zde vyučuje nepovinně a výuky se tak účastní pouze část dětí. Ve škole je také mezi dalšími kroužky otevřena příprava k prvnímu svatému přijímání, které ku příkladu v roce 2020 podstoupilo 6 žáků ve věku 3.-5. třídy. I zdejší škola má svého kněze, který dochází několikrát týdně do školy, vede s dětmi besedy v hodinách etiky a slouží bohoslužby. Mše svatá se slaví ve škole dvakrát týdně – pro vyšší a nižší stupeň. V době sloužení bohoslužby si děti mohou vybrat, zda se jí zúčastní, nebo se budou věnovat samostudiu.

U zadávání dotazníku jsem nebyla přítomná z důvodu bezpečnostních opatření a dotazník zde zadával učitel předmětu náboženství. Dotazníku se účastnilo 15 dětí ze 4. a 5. tříd. Nižší počet žáků je dán tím, že po epidemii nenastoupili do třídy všichni žáci a na nepovinný předmět chodí jen někteří. Bylo třeba vzít v potaz, že nižší počet respondentů omezil škálu odpovědí, která je u ostatních škol díky vyššímu počtu účastníků výzkumu až dvojnásobná.

TO1: Když se řekne „předmět náboženství“, co se Ti vybaví jako první?



Graf 10 - TO1 na výzkumné škole B – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství

Množství odpovědí převyšuje počet respondentů, neboť i v tomto případě děti uvedly více asociací, které se jim pojí s předmětem náboženství. Všechny uvedené odpovědi můžeme rozdělit do 9 typů souvisejících s obsahem hodiny, symboly víry, vyučujícím a s místem, se kterým mají děti předmět spojený.

Nejčastěji se v odpovědích objevovaly postavy a symboly víry, konkrétně *Bůh/Ježíš* (6), *Bible* (2), *svatí* (1) a *víra* (1).

V dalších případech se žákům v souvislosti s první otázkou vybavilo prostředí hodiny a vyučující – *škola* (1), *učitel* (2). Také se zde objevila odpověď *kostel* (1). Nevíme, zda bylo myšleno místo, kde se taktéž mimoškolně může učit náboženství, nebo místo, kde se hovoří o Bohu a kde se s ním setkáváme.

Tři žáci *neví* a jeden žák pokládá náboženství primárně za *zábavu*.

TO2: Na předmět náboženství chodím s náladou... (dobrou, špatnou, neutrální, natěšenou, znuděnou), protože...

| Kategorie | Četnost | Typické výroky |
|-----------|---------|--|
| Dobrá | 7 | „Nábožko mě baví a máme milou paní učitelku.“ |
| Neutrální | 7 | „Někdy je hodina těžká, někdy lehká, nevíme, co budeme dělat, hodina je zábava.“ |
| Natěšená | 1 | „Chci se dozvědět něco nového.“ |

Tabulka 4 - TO2 na výzkumné škole B - Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství a proč

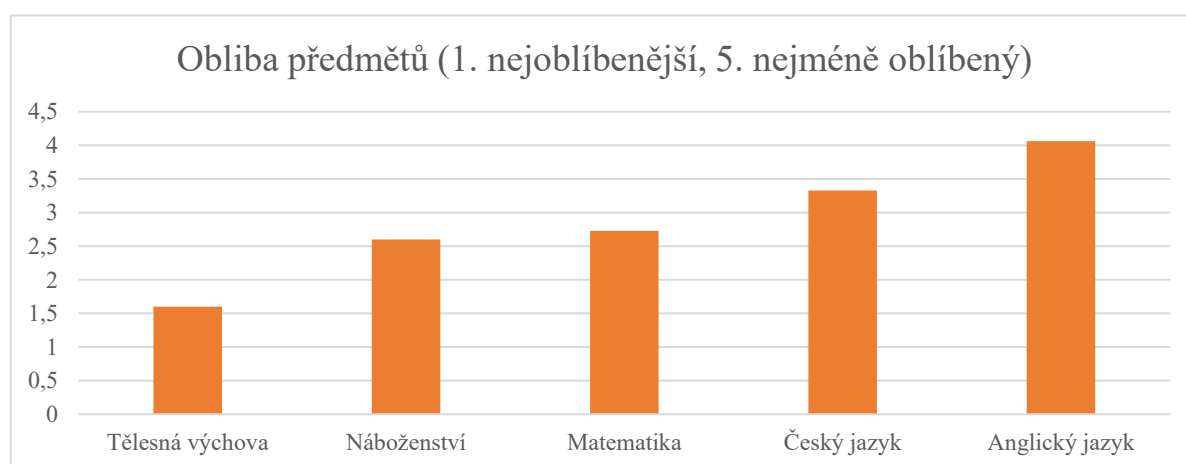
Hodiny náboženství vyvolávají v dětech neutrální a pozitivní emoce. Neobjevila se zde odpověď, že by dítě na předmět nechodilo rádo.

Dobrou náladu pohání chuť se něco nového naučit i vlídný vyučující.

U neutrálních emocí záleží, jaký den žáci mají a jak je nadchnou aktivity v hodině. Některé důvody uvedené u neutrální nálady bychom však mohly zařadit do kategorie dobré nálady, jako např. odpověď „je to zábava“.

Objasnění našich domněnek s otázek vyplývajících z analýzy by ovšem vyžadovalo komentář samotných žáků, který nemohl být realizován kvůli situaci spojené s pandemií Covid-19.

TO3: Seřad' předměty podle obliby (1 = nejoblíbenější, 5 = nejméně oblíbený předmět)



Graf 11 - TO3 na výzkumné škole B – Seřazení předmětu dle obliby

Mezi předměty vítězí tělesná výchova (1,6), jako nejméně oblíbený skončil naopak anglický jazyk (4,06). Náboženství se zařadilo na druhé místo (s průměrným pořadím 2,6), za ním

hned matematika (2,73) a český jazyk (3,33). Ukazuje se, že děti mají nejraději pohyb, ale pokud si mají vybrat z předmětů, u kterého spíše sedí v lavicích, mají náboženství na předním místě. Jedná se opět o výběr z těchto pěti předmětů, není zde zohledněna výtvarná výchova, přírodověda atd.

TO4: Na předmětu náboženství mám nejraději ..., protože

| Kategorie/podkategorie | Četnost | Typické výroky |
|---|---------|--|
| Práce s texty /čtení /hledání v Bibli /příběhy o svatých | 8 | „Mohu odpočívat a jen poslouchat. Hledání v Bibli mi jde. Baví mě poslouchat, jaké věci, které souvisejí s náboženstvím, se mohou lidem stát.“ |
| Videa | 3 | „Videa jsou zábavná a poučná.“ |
| Činnosti – pracovní listy, plakáty | 2 | „Baví mě to.“ |
| Klid | 1 | „Mám rád klid, protože ve třídě je často hluk.“ |
| Diskuse | 1 | „Baví mě diskutovat a říkat vlastní názory.“ |

Tabulka 5 - TO4 na výzkumné škole B – Co mají žáci na předmětu nejraději a proč

Každý respondent uvedl něco, co má na hodině rád, a svou odpověď zdůvodnil.

Práce s textem, ať už pasivní (*poslouchání*) nebo aktivní (*hledání, čtení*), je nejoblíbenějším prvkem předmětu náboženství. U poslouchání mohou odpočívat, u hledání v Bibli je žene motivace, že jsou v tom dobří. Někteří mají rádi nevšední příběhy, které souvisí s náboženstvím.

Oblíbená jsou také *videa s biblickými příběhy*. Jejich sledování žáci označili za zábavné a poučné.

Někteří rádi pracují na úkolech na *pracovních listech a na plakátech*.

Jeden z žáků též poukázal na skutečnost, že během hodin náboženství je ve třídě větší *klid*, což si můžeme odůvodnit tím, že skupina navštěvující náboženství je méně početná než školní třída v povinných předmětech.

Zaujala mě i odpověď, že žáka baví *otevřená diskuse*. Hodina je pro něj nejspíše místem, kde může otevřeně říkat své názory.

TO5: Na předmětu náboženství mám nejméně rád..., protože...

| Kategorie/podkategorie | Četnost | Typické výroky |
|---|---------|---|
| Nic | 10 | – |
| Povinnosti při hodině /testy /psaní | 3 | „Testy mi nejdou; nebaví mě psát.“ |
| Klima ve třídě | 1 | „Je mi nepříjemné, když někdo odpoví špatně a všichni se mu vysmívají.“ |
| Videa | 1 | „Některá videa jsou divná.“ |

Tabulka 6 - TO5 na výzkumné škole B – Co mají žáci na předmětu náboženství nejméně rádi a proč

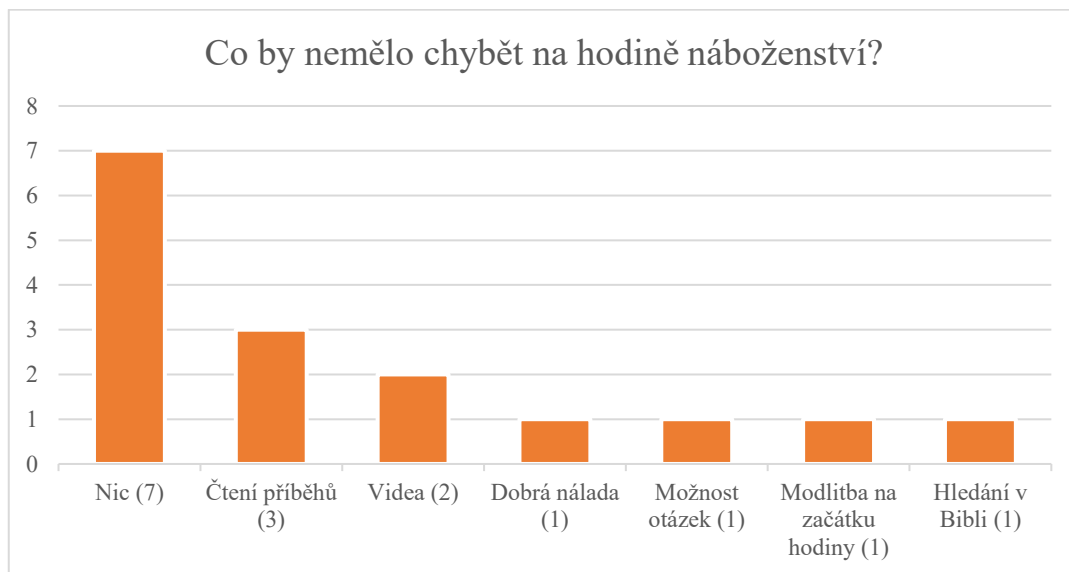
Dvě třetiny žáků uvedly, že není nic, co by nebylo oblíbené.

Tři žáci mají nejméně rádi testy, které jim nejdou, a psaní do sešitu, které je nebaví.

Žák, který u minulé odpovědi uvedl, že může diskutovat, zde ale zmínil, že je mu nepříjemné, když jsou porušována pravidla diskuse, např. tím, že se někteří smějí jiným názorům a špatným odpovědím.

Videa, která 3 žáci v předchozí odpovědi zmínili, že se jim líbí, nejsou ale oblíbená u všech. Podle jednoho žáka jsou některá videa „divná“ a zřejmě nepřispívají k zábavě.

TO6: Co by podle Tebe nemělo chybět na hodině náboženství?



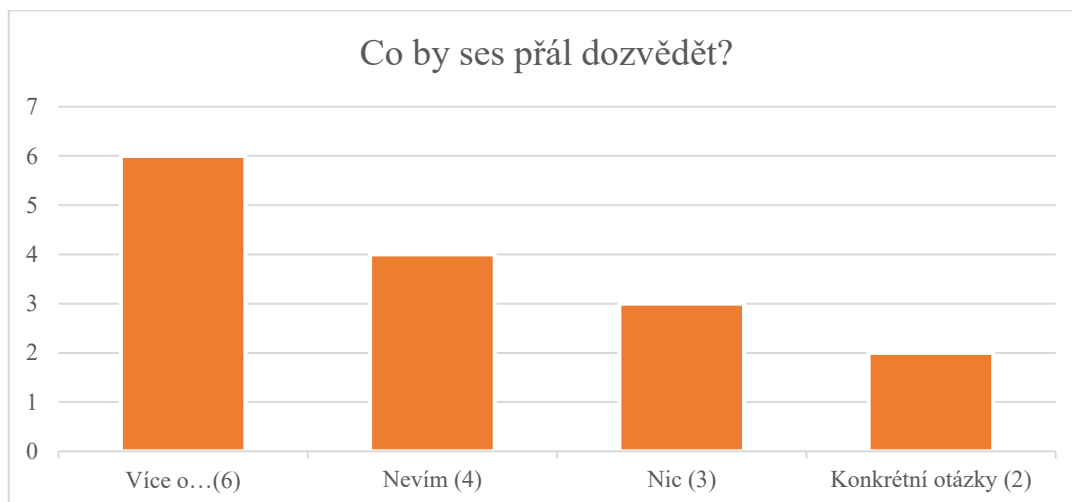
Graf 12 - TO6 na výzkumné škole B – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství

Polovina žáků odpověděla, že není *nic* takového, co by jim v hodinách chybělo, hodiny mají zřejmě rádi tak, jak jsou.

Ostatní zřejmě pojali otázku jinak a uvedli konkrétní příklady, bez čeho se hodina náboženství neobejde. Mezi příklady se objevily aktivity, jako je *čtení příběhů* (3), *videa* (2), *modlitba na začátku hodiny* (1) a *hledání v Bibli* (1).

Pro jednoho žáka je důležitá *dobrá nálada* (1), kterou má spojenou s předmětem. Další žák považuje za důležité mít *možnost otázek* (1).

TO7: Co by ses přál dozvědět na hodině náboženství?



Graf 13 - TO7 na výzkumné škole B - Co by podle žáci přáli dozvědět na hodině náboženství

Odpovědi na tuto otázkou jsou rozdělené do 4 kategorií: Více o..., konkrétní otázky, nevím a nic. Tyto kategorie vyšly z podobnosti jednotlivých odpovědí.

Následující položky patří do kategorie, kde děti už znají něco k tématu, chtěly by však znát ještě více:

- *O Bohu a o Ježíši (2)*
- *Další verš z Bible (1)*
- *Další nové věci okolo náboženství (2)*
- *Něco o své třídě (1)*

Tyto položky se týkají kapitol náboženství samotného, Bible, Boha a Ježíše. Jeden žák by se rád dozvěděl něco o své třídě. U této odpovědi nevíme, jestli se přímo týká náboženství nebo ne.

Konkrétní otázky uvedly dvě děti:

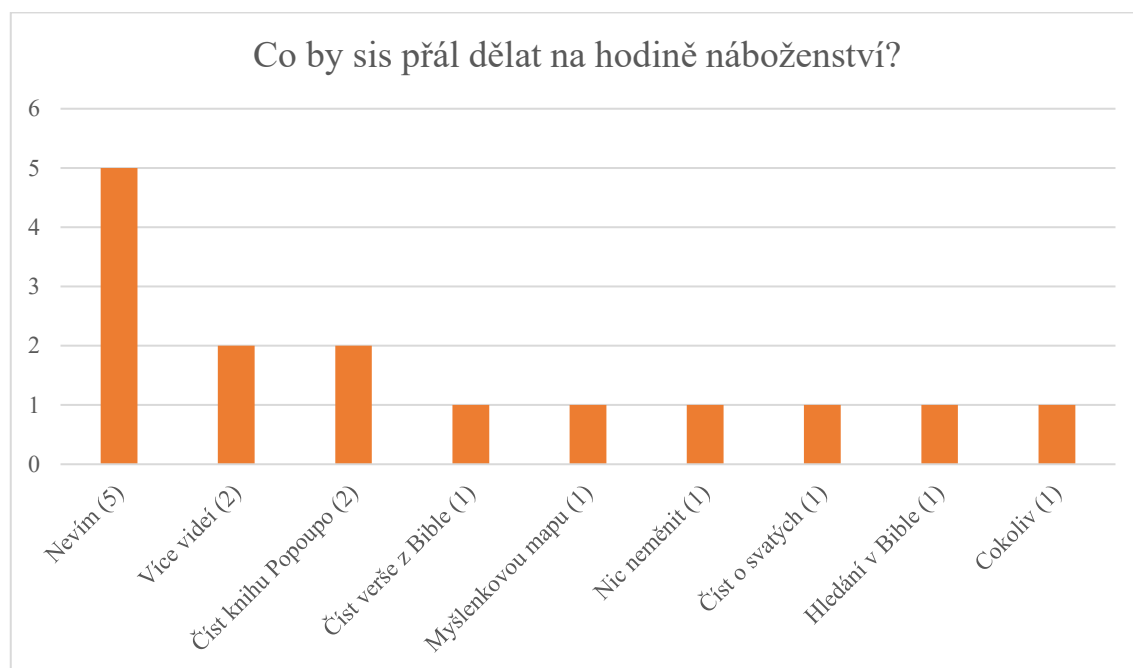
- *Jaké příjmení měla Marie? (1)*
- *Kdo je ještě svatý? (1)*

Předpokládáme, že tyto otázky vznikly při probírání různých kapitol.

Tři děti *nemají* žádné otázky, které by chtěly vědět, jeden z nich uvedl, že *základní věci již nyní zná*. Čtyři děti *neví*, co by se chtěly dozvědět.

I u této odpovědi můžeme vystopovat jistou zvědavost a zájem dětí o předmět, do kterého rády vnášejí své otázky a tuší, jakou oblast by si do budoucna chtěly více doplnit. Menší část dětí si tyto otázky neklade.

TO8: Kterou aktivitu by sis přál dělat v hodinách náboženství?



Graf 14 - TO8 na výzkumné škole B – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství

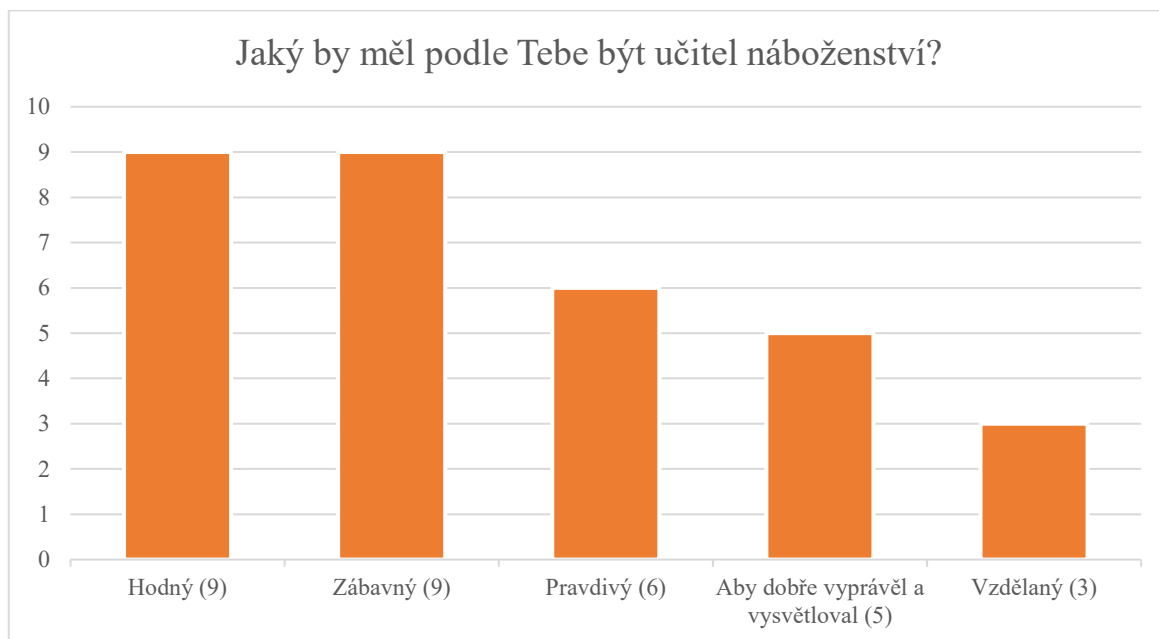
Na otázku, co by si přály děti dělat v hodině, mělo 10 žáků konkrétní odpověď a 5 žáků nevědělo, co by chtělo dělat.

Žáci často odpovídali, že by si z aktivit vybrali čtení – z *Bible* (2), z *knihy o svatých* (1) anebo z *dobrodružné literatury* (2).

Jeden žák rád *pracuje s myšlenkovou mapou* a chtěl by ji využívat více i během hodin náboženství. Z žákovy reakce na otázku však není jasné, zda na hodinách náboženství s myšlenkovou mapou již pracovali a žák by si přál tuto aktivitu zopakovat, či se s ní setkal v jiných hodinách a rád by s ní pracoval i v rámci nepovinného předmětu.

Pouze dvě děti by se rády koukaly na *více videí*. Dva žáci mají rádi hodiny *takové, jaké jsou* a poslední žák je vděčný za *jakoukoliv* aktivitu.

TO9: Jaký by podle Tebe měl být učitel náboženství?



Graf 15 - TO9 na výzkumné škole B – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství

Děti ve většině případů zvolily jako odpověď možnosti mnou uvedené jako nápověda. Zároveň často vybraly více než jednu odpověď o charakteristice ideálního učitele náboženství.¹⁵²

Ve stejné a zároveň nejvyšší míře vystupují dvě dle dětí nejdůležitější charakteristiky učitele náboženství – že by měl být *hodný (9)* a *zábavný (9)*. I hodný učitel by mohl být nudný, a proto je stejně pro žáky důležité, aby byl zábavný a získal si jejich pozornost.

Jedno dítě si myslí, že „učitel by měl být *hodný, ale zase ne moc, protože bychom se nic nenaučili.*“

Vysokou úroveň důležitosti zaujímá vzhledem k počtu respondentů i názor, že učitel by měl být *pravdivý*. Nárok na pravdivost zazněl u 6 dětí, kteří vyjádřili nutnost toho, aby učitel nebyl falešný a přibližoval obsah náboženství pravdivě.

Pro žáky je též podstatné, *aby učitel dobře vyprávěl a vysvětloval (5)* a aby byl ve svém oboru *vzdělaný (3)*.

¹⁵² Ideálním učitelem je myšlen ideální učitel v představách žáků. Odpovídá otázce: Jaký by měl být podle Tebe učitel náboženství.

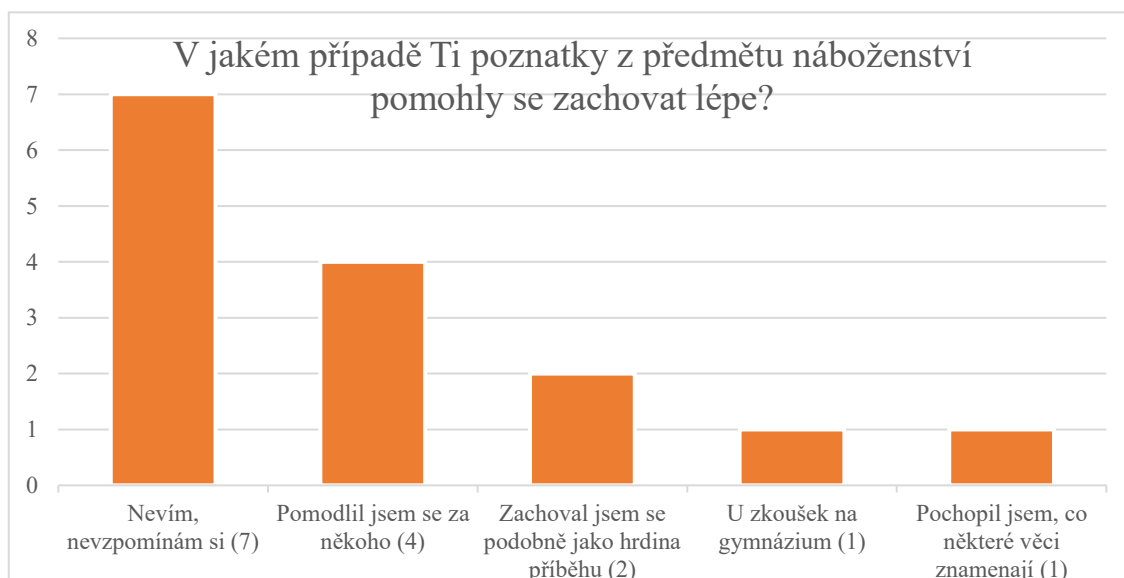
TO10: Dozvídáš se něco o náboženství i mimo školu?



Graf 16 - TO10 na výzkumné škole B – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu?

Děti se ve většině případů dozvídají něco o náboženství i mimo školu, nejčastěji doma nebo v kostele. Z předchozích otázek zde nemůžeme sledovat provázanost odpovědí, že by např. žáky mohla bavit látka, protože ji znají z domova nebo z kostela. Případné následné rozhovory by pravděpodobně více tuto provázanost osvětlily.

TO11. V jakém případě Ti poznatky z předmětu náboženství pomohly se zachovat lépe?



Graf 17 - TO11 na výzkumné škole B – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků

Mnoho dětí si *nevzpomíná*, nebo *neví*, kdy jim náboženství pomohlo se zachovat lépe, takto se vyjádřilo sedm dětí, z nichž jeden upřímně přiznal, že by si vzpomenout měl. Dále si děti

uvědomují, že se za někoho *pomdlily* (4). Dvě děti se zachovaly *podobně, jako hlavní hrdina příběhů*, kterého mají rády. Jednomu žákovi pomohlo náboženství *u zkoušek na gymnázium*. Opět by tato odpověď potřebovala další osvětlení. Poslední žák *pochoпил, co některé věci v kostele nebo z hodin náboženství znamenají*.

Závěr dotazníkového šetření na škole B

SVO1: Jaké jsou prvotní představy žáků o předmětu náboženství? (TO1 a TO10)

Hodiny náboženství mají žáci spojené především se symboly víry, učitelem náboženství a s příběhy. Náboženství žáci poznávají ve většině případů i mimo školu, a to ve farnostech nebo doma.

SVO2: Jaké emoce mají žáci k předmětu náboženství? (TO2, TO3, TO4, TO5)

Žáci na zdejší škole mají k náboženství neutrální až pozitivní přístup. Na hodině mají rádi čtení, u kterého mohou odpočívat. Náboženství probíhá spíše v odpoledních hodinách a děti oceňují, že je hodina klidnější a uvolněnější. Mezi oblíbenými aktivitami je práce s knihou (čtení dobrodružné křesťanské literatury nebo Bible). Většina žáků má ráda hodinu tak, jak je, několik žáků nemá rádo testy či psaní v odpoledních hodinách.

SVO3: Jaká jsou žákova přání a představy týkající se výuky náboženství? (TO6, TO7, TO8, TO9)

Učitel je pro ně důležitý a oceňují, že je hodný a milý. Většina dětí má ráda hodiny takové, jaké jsou. Na této škole žáci neuvádějí v takovém počtu sledování videí, jako na škole předchozí. Více než polovina žáků tuší, co by se chtěla dozvědět a v čem si znalosti obohatit, chce navázat na předchozí znalosti nebo se dozvědět nové otázky. Přesto konkrétní otázky u jiných výzkumných škol výrazně převažují.

SVO4: Jaká působení má v představách žáků učivo, které je v předmětu probíráno, na jejich morálku? (TO11)

Alespoň polovina žáků si uvědomuje, že je předmět povzbudil k tomu, aby se zachovali lépe anebo jim získané znalosti pomohly v životě. Tohoto povzbuzení jsou si vědomy např. v oblasti modlitby či při čtení biblického příběhu, který je inspiroval v jejich životech. Druhá polovina si tohoto působení není vědoma.

5.5.3 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole C

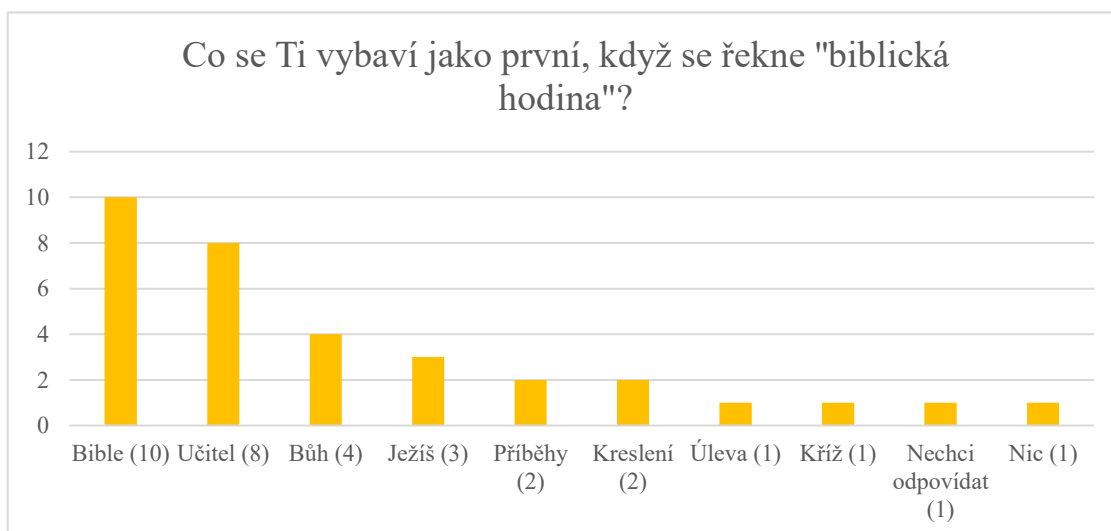
Třetí škola v pořadí se vymyká tím, že se zde nevyučuje katolické náboženství, ale náboženství protestantské. Předmět se zde jmenuje „Biblická hodina“. Oproti předmětu Náboženství na katolických školách je kladen větší důraz na Bibli samotnou. Další rozdíly ve věrouce jsou dány odlišností mezi samotnými křesťanskými církvemi a zřizovateli. Na škole probíhá i nepovinný kroužek *biblické příběhy*, který má na starosti externí vyučující.

Na školu dochází farář českobratrské církve, který zde učí a působí jako duchovní správce. Biblická hodina probíhá pouze jednou za měsíc. Učitel – farář dochází postupně do všech tříd a nejčastěji zprostředkovává dětem příběh z Bible a jejich historické pozadí. Poté se nad těmito příběhy zamýšlí z dnešního pohledu a rozvíjejí diskusi nad hodnotami, smyslem života a inspirací příběhu do života. Na hodině používají různé didaktické hry, obrázky, kvízy a zpívají křesťanské písně. Tyto hodiny jsou povinné, nejsou však klasifikované ani uvedené v ŠVP.¹⁵³

Dotazník rozdával třídní učitel na své hodině v červnu 2020, nikoli učitel biblické hodiny. Žáci poslední biblickou hodinu měli v únoru 2020, tedy před bezpečnostními opatřeními ve školství. Dotazníku se účastnilo 31 žáků ze 4. a 5. tříd.

¹⁵³ Informace vyplynuly z rozhovoru s vyučujícími a z webových stránek školy.

TO1: Když se řekne „Biblická hodina“, co se ti vybaví?



Graf 18 - TO1 na výzkumné škole C – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství

I zde odpovídali žáci více než jedním slovem. Všechny odpovědi jsem zaznamenala do grafické podoby.

Jak již z názvu biblické hodiny a její náplně vyplývá, žákům jako první vyvstane na mysl *Bible* (10). Dále pak *Bůh* (4), *Ježíš* (3), a *biblické příběhy* (2).

Učitele, který má ve škole jen na starosti biblickou hodinu, si vybavuje 8 dětí.

Kreslení, které dle slov třídního učitele následuje po biblické hodině, si vybaví 2 děti. Jedno dítě si vzpomnělo jako první na *kříž*. Jedno dítě *odpovídat nechce* a poslední si nevybaví *nic*.

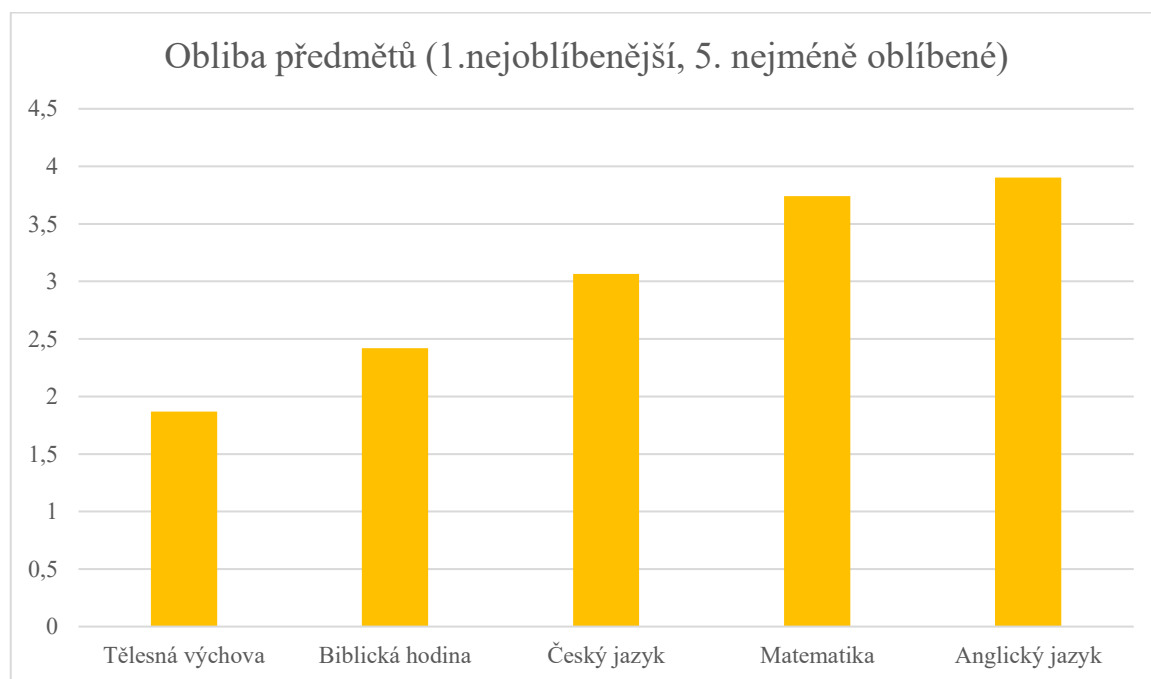
TO2: Na biblickou hodinu chodím s náladou... (dobrou, špatnou, neutrální, natěšenou, znuděnou), protože...

| Kategorie | Četnost | Typický výrok |
|-----------------|---------|--|
| Natěšená nálada | 4 | „Baví mě hodina a písně.“ |
| Dobrá nálada | 16 | „Baví mě vyprávění a dozvídání se nových věcí o Bohu. Můžeme kreslit. Nemusíme dělat ČJ a M.“ |
| Neutrální | 7 | „Předmět je mi jedno, nic proti němu nemám. Někdy mě to baví, někdy ne. Je normální mít bibl. hodinu.“ |
| Lhostejná | 1 | „Beru to jako součást výuky.“ |
| Špatná | 2 | „Nechápu příběhy. Nesnáším to tam.“ |

Tabulka 7 - TO2 na výzkumné škole C - Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství a proč

Nálady žáků k předmětu náboženství jsou zde barvitější. Dobrá nálada se mezi nimi vyskytuje nejčastěji. Žáky baví vyprávění, stejně jako následné kreslení. Neutrální a lhostejná nálada je zastoupena výrokem, že záleží na jejich momentální náladě a že je berou jako normální součást výuky. Některé další výroky ve mně zanechali dojem, že někteří žáci si nejsou zcela jisti slovy "neutrální" a "lhostejný", protože některé odpovědi ne zcela odpovídají daným kategoriím nálad. Špatnou náladu mají žáci, které nechápu příběhy a biblickou hodinu nesnáší. Zajímavé je, že u dalších odpovědí těchto žáků se opětovně setkáváme s jejich negativním vyzněním.

TO3: Seřad' předměty od nejoblíbenějšího (1.) po nejméně oblíbený (5.)



Graf 19 - TO3 na výzkumné škole C – Seřazení předmětu dle obliby

Na této církevní škole se biblická hodina umístila na 2. místě mezi ostatními předměty. Svou roli v tom může hrát i to, že předmět nemá tak vysokou hodinovou dotaci. V porovnání s ostatními školami je však toto umístění podobné. Nejoblíbenější je u žáků tělesná výchova. Na třetí příčce se umístil český jazyk, poté matematika a nejméně oblíbený skončil jako v předchozím případě anglický jazyk.

TO4: Na biblické hodině mám nejraději ..., protože

| Kategorie | Četnost | Typické výroky |
|--------------------------------|---------|--|
| Biblické příběhy | 12 | „Jsou hezké, zajímavé a zábavné. Mohu u nich odpočívat.“ |
| Umění /Kreslení /zpívání | 10 3 | „Rád kreslím a zpívám. Kreslení mi pomáhá si lépe situaci představit.“ |
| Úkoly (křížovky) | 4 | „Baví mě a jsou zábavné.“ |
| Vše | 1 | „Vše, co se tam dělá, mám rád.“ |
| Nic | 1 | – |

Tabulka 8 - TO4 na výzkumné škole C – Co mají žáci na předmětu nejraději a proč

Každý žák uvedl odpověď, co má na hodině rád, a její zdůvodnění. Odpovědi jsou seřazeny do kategorií. Tyto kategorie se týkají aktivit – čtení, kreslení, zpívání a úkolů. Zároveň jsou to všechno aktivity, které žáci v hodině dělají – první část hodiny poslouchají příběhy a druhou část tvoří obrázky podle instrukcí nebo vyplňují úkoly a křížovky, na konci zpívají.

Biblické příběhy (12) jsou pro děti hezké, zajímavé a zábavné. Zároveň u nich mohou odpočívat. U příběhů mohou děti kreslit a některé děti mají rádi toto spojení, protože jim, podle výpovědi jednoho žáka, „*kreslení pomáhá si lépe situaci představit.*“ Tři žáci uvedli, že mají rádi zpívání, protože je to baví.

Úkoly ve formě křížovek a luštění též děti nadchnou a přináší jim potěšení. Jeden žák má rád všechny aktivity a poslední nemá rád nic.

TO5: Na biblické hodině mám nejméně rád..., protože...

| Kategorie | Četnost | Typický výrok |
|---|---------|--|
| Nic | 15 | – |
| Aktivity /písně /křížovky /kreslení a ukazování obrázků | 8 | „Písničky mě nebaví, jsou dlouhé a neumím zpívat. Nerad kreslím svůj názor.“ |
| Povídání /příběhy | 5 | „Skoro všechny příběhy znám. Nechápu je. Otázky jsou nudné.“ |

| | | |
|---------------|---|--|
| /otázky | | |
| Krátké hodiny | 3 | „Když jsou hodiny zrušené. Když hodina končí.“ |
| Celou hodinu | 1 | „Nemám rád Boha a nejsem věřící.“ |

Tabulka 9 – TO5 na výzkumné škole C – Co mají žáci na předmětu nejméně rádi a proč

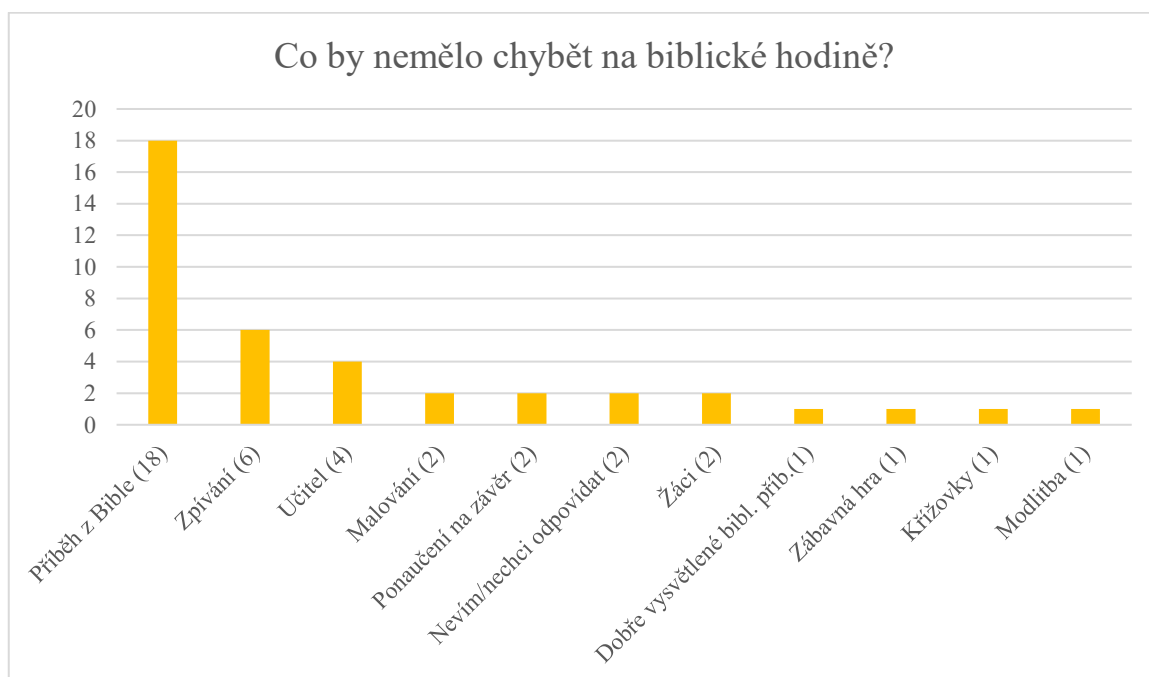
Odpovědi žáků se opět vztahovaly hlavně k aktivitám z hodin, nikoliv ke vztahu s učitelem nebo k dění ve třídě. Polovina žáků odpověděla, že není nic, co by neměli rádi. Zpívání a malování, které často zaznělo mezi nejoblíbenějšími položkami hodin, jsou mezi několika dětmi neoblíbené. Stejně tak u příběhů uváděli různé důvody neoblíbenosti – někdo je skoro všechny zná a někdo je nechápe.

Lze usuzovat, že 3 žáci mají biblickou hodinu rádi, a tak jsou neradi, když hodina končí anebo je zrušená.

Žák, který odpovídal negativně u předchozích odpovědí, i zde řekl svůj názor, že nemá rád celou hodinu, protože nemá rád Boha a není věřící.

Každá oblíbená aktivita má i několik žáků, kteří ji v oblibě nemají. Tato situace bude nejspíše i v další předmětech, kde si aktivita najde své příznivce a odpůrce.

TO6: Co by nemělo chybět na biblické hodině?



Graf 20 - TO6 na výzkumné škole C – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství

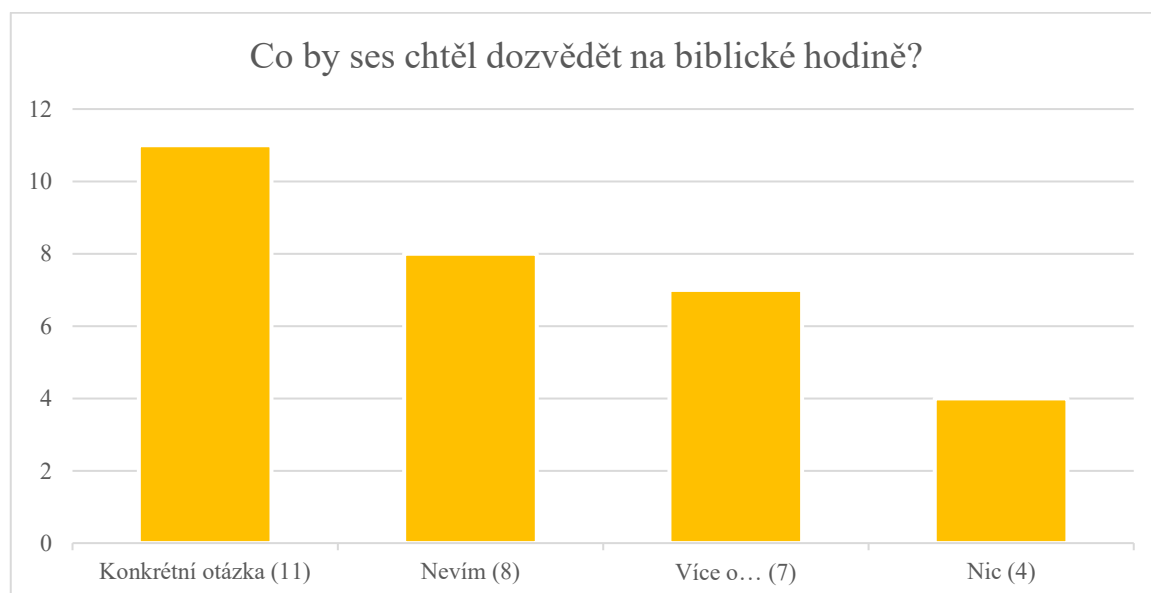
U této otázky můžeme sledovat podobné odpovědi jako u otázky, co mají děti rády a co již nyní na hodinách zažívají. Je to *příběh z Bible* (18), u kterého jeden žák vyžaduje, aby byl *dobře vysvětlený*; dále *zpívání* (6), *malování* (2), *křížovka* (1), *modlitba* (1), *zábavná hra* (1). Pro jednoho je i důležité, aby zaznělo *ponaučení na závěr* (1).

Kolektiv, ve kterém pracují, má u některých dětí své místo, a proto zmínily, že by na hodině nesměly chybět *učitel* (4) a *žáci* (2).

Dva žáci se zdrželi odpovědi.

Některé tyto položky souvisejí s TO4 (Co máš na předmětu nejraději), zároveň se v ní objevují i nové položky (Např. zábavná hra, modlitba, ponaučení na závěr...)

TO7: Co by ses chtěl dozvědět na biblické hodině?



Graf 21 - TO7 na výzkumné škole C – Co by se žáci přáli dozvědět na hodině náboženství

I u této otázky měla většina žáků představu, co by se chtěla dozvědět.

Na *konkrétní otázku* se zeptalo (11) žáků z různých oborů – otázky na Bibli, na morálku i dokonce na učitele a na spolužáky:

- *Co vlastně snědla Eva?* (1)
- *Jak mohlo celé lidstvo vzejít ze 2 lidí?* (1)
- *Kdy byla napsaná Bible?* (1)
- *Existuje Bůh?* (1)
- *Kde žije Bůh?* (1)

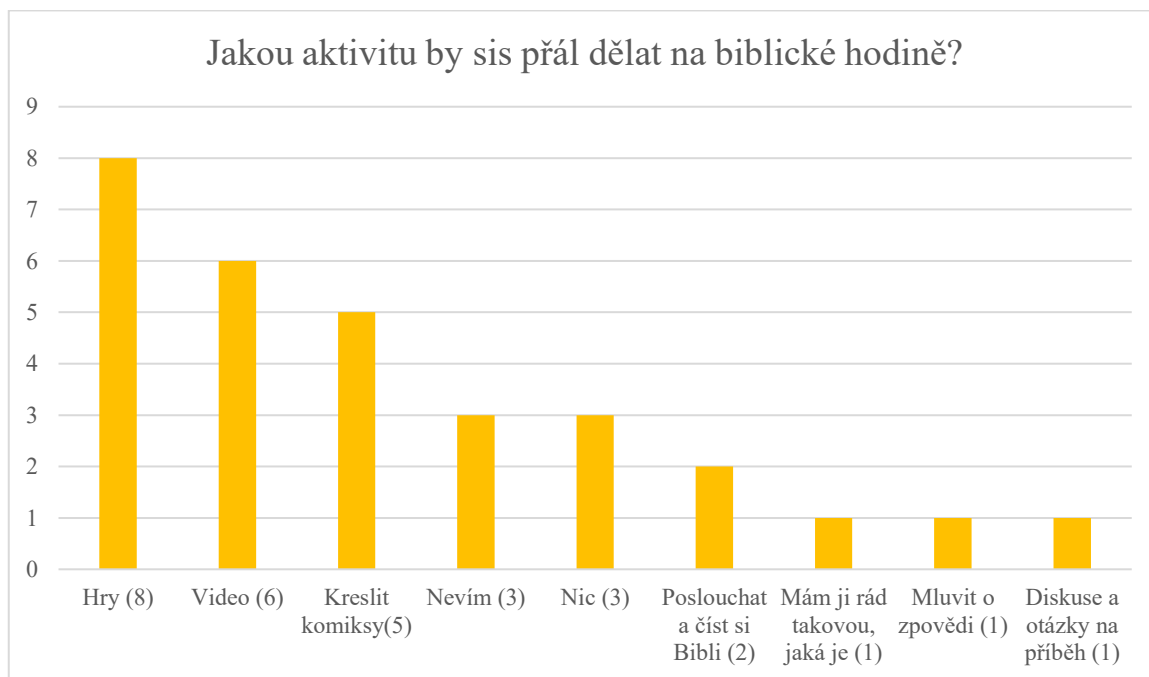
- *Kde je Bůh? Lidé létají letadly a raketami, ale žádný Bůh se nenašel. Je neviditelný?* (1)
- *Kdy vznikl buddhismus?* (1)
- *Potrestá mě Bůh, když budu lhát? Když dělám špatné věci?* (2)
- *Jaké jsou reakce ostatních na příběh?* (1)
- *Jaké z příběhu plyne ponaučení?* (1)
- *Jak se pan učitel má?* (1)

Vedle konkrétních otázek, by se žáci chtěli dozvědět více informací o:

- *Bohu* (3)
- *Bibli o dalších příbězích* (3)
- *životu Ježíše a dalších lidí* (1)

Osm žáků *neví*, co by se chtěli dozvědět a čtyři žáci se nechtějí dozvědět *nic*.

TO8: Jakou aktivitu by sis přál dělat na biblické hodině?



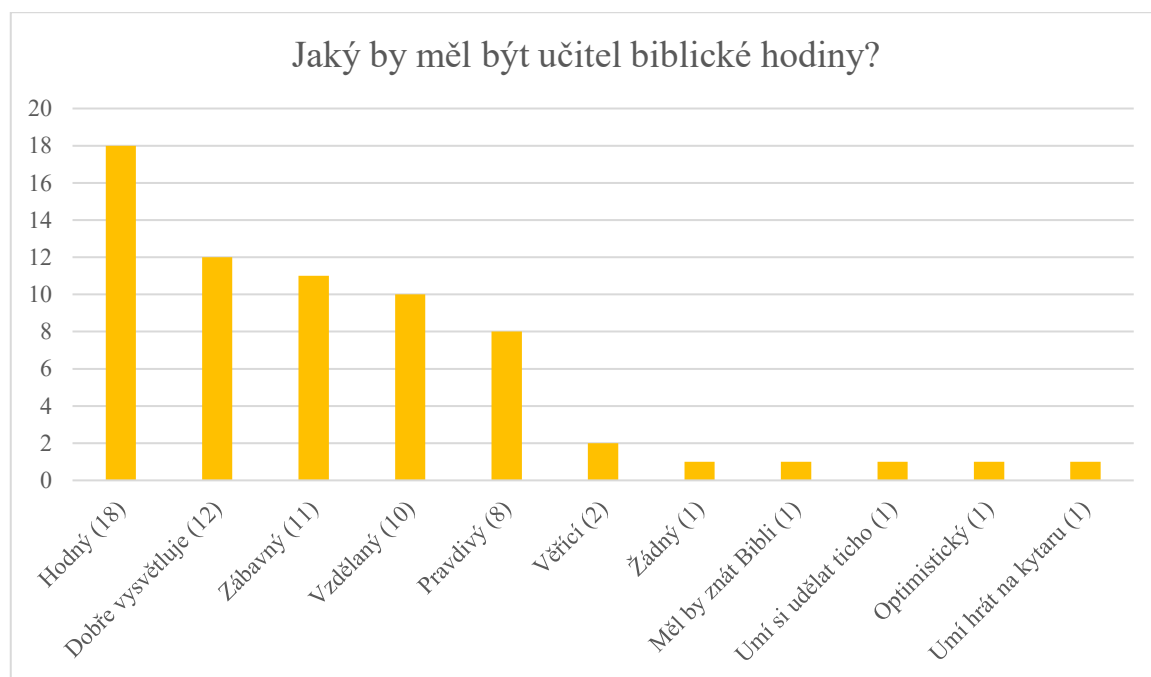
Graf 22 - TO8 na výzkumné škole C – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství

V odpovědích se objevují i prvně nové aktivity jako *hry* (8), které žáci specifikovali. Přáli by si hrát *hry s biblickou tematikou*, *hrát hry venku* nebo *biblickou vybíjenou*. Video s biblickým příběhem by si přálo 6 žáků. Příběhy si zatím žáci vizualizují kreslením a 6 by si přálo více *kreslit určitou věc z příběhu*, a to i ve formě *komiksu*.

Další skupinu žáků by lákalo povídání a čtení. Dva by hodinu zaplnili *posloucháním a čtením biblických příběhů*. Jeden by rád *mluvil i o zpovědi a svatém přijímání*, které se spíše diskutuje v katolickém náboženství. Jeden žák by si přál *povídat o biblickém příběhu a následně kladl otázky*.

Tři žáci *neví* a tři by si přáli *nedělat nic*.

TO9. Jaký by měl podle Tebe být učitel biblické hodiny?



Graf 23 - TO9 na výzkumné škole C – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství

Žáci opět vybírali více odpovědí, někdy i vše. Na druhou stranu přidali i několik svých odpovědí, které ve výčtu nebyly. Požadavky žáků na učitele se týkají hlavně jeho chování k nim (*milý, hodný, zábavný, pravdivý, optimistický*), znalostí (*vzdělaný, měl by znát Bibli*), schopnosti předat tyto znalosti (*dobře vysvětluje*), schopnosti organizace třídy (*umí si udělat ticho*) a dovedností (*umí hrát na kytaru*). Jeden žák by nejraději žádného učitele biblické hodiny neměl.

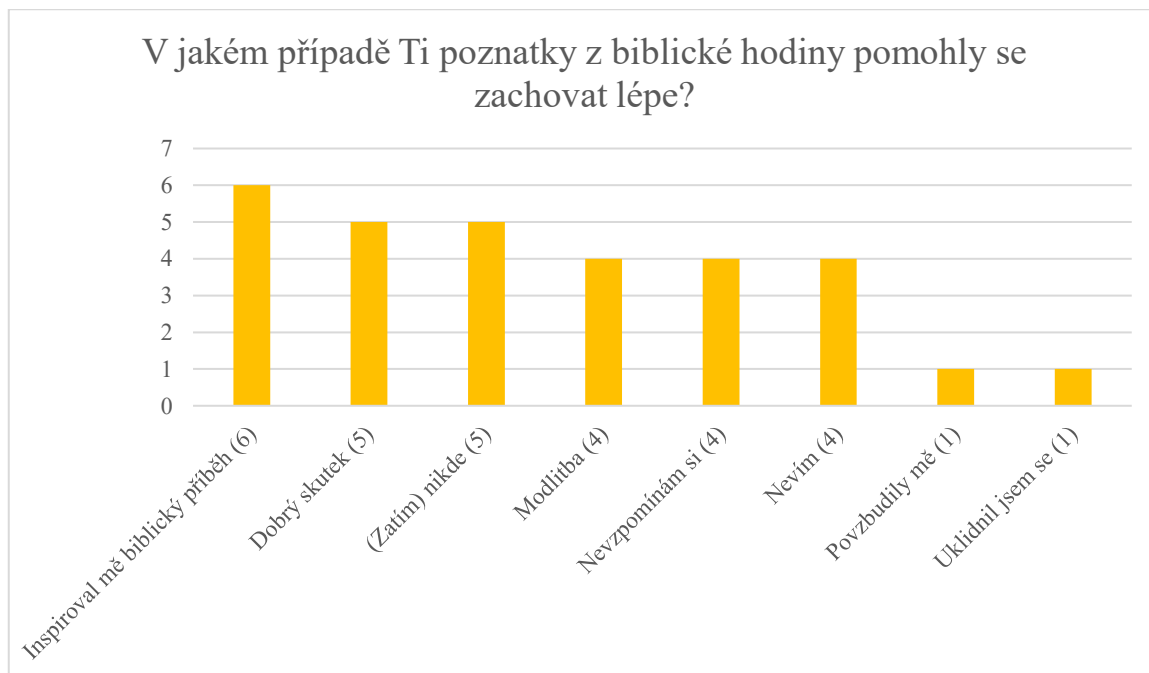
TO10: Dozvídáš se něco dalšího o Bibli a náboženství i mimo školu?



Graf 24 - TO10 na výzkumné škole C – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu?

Rozdíl v počtu žáků, kteří se dozvídají něco dalšího o Bibli a náboženství mimo školu je zde menší než u jiných škol. Devatenáct žáků se dozvídá nové informace i mimo školu, 12 však nikoliv. Pokud se dozvídají něco dalšího, je to v rodinách, v nedělních školách, ve sborech nebo na setkání mládeže. Někteří žáci odpověděli, že nemají další zdroj informací, a zároveň uvedli, že jsou rádi za možnost navštěvovat biblické hodiny.

TO11. V jakém případě Ti poznatky z biblické hodiny pomohly, aby ses zachoval lépe?



Graf 25 - TO11 na výzkumné škole C – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků

Dvě třetiny žáků vnímají, že jim některé poznatky z biblické hodiny pomohly k tomu, aby se zachovaly lépe nebo udělaly dobrý skutek. Jednotlivé kategorie jsou rozmanité. Níže uvádím jednotlivé příklady.

Inspiraci v biblickém příběhu našlo 6 žáků.

- 4 žáci slyšeli biblický příběh a zachovali se lépe
- 1 slyšel biblický příběh a zkonkretizoval, jak přesně mu pomohl: *Příběh byl o tom, že Bůh pomohl chudým lidem a já si řekla, že budu jako Bůh a v obchodě jsem koupila jídlo a teplou deku a dala to v zimě jedné bezdomovkyni.*
- 1 odpověděl, že na základě příběhu si uvědomil, co dělal špatně. *Jindy zase dosadil sebe do příběhu někoho jiného a uvědomil si, že ho Bůh má rád.*

Dobrym skutkem a postojem přispělo 5 žáků:

- 2 žáci někomu pomohli
- 1 nikomu nenadržoval a nesoudil podle peněz
- 1 se snaží být štedrý
- 1 pomohl charitě

Modlitbu za někoho uvedli 4 žáci, jeden z nich neví, jestli ho ale k tomu povzbudila biblická hodina.

Z dalších příkladů jeden žák odpověděl, že mu hodiny pomohly k tomu, aby se uklidnil. Druhého povzbudily k tomu chodit do kostela, protože ho upoutaly zajímavé informace.

Poslední skupina neví (4), nevzpomíná si (5), nebo se v jejich chování poznatky z biblických hodin neprojeví (5).

Závěr dotazníkového šetření na škole C

SVO1: Jaké jsou prvotní představy žáků o předmětu náboženství? (TO1, TO10)

Žáci se setkávají s biblickou hodinou jednou za měsíc. Mají hodinu spojenou hlavně s náplní hodin, konkrétně s biblickými příběhy, s kreslením a s jejich učitelem, který je zároveň i farář. Necelé dvě třetiny žáků se setkávají s povídáním o Bibli i doma nebo v nedělních sborech.

SVO2: Jaké emoce mají žáci spojené s předmětem náboženství? (TO2, TO3, TO4, TO5)

Žáci mají ve větší míře pozitivní přístup k výuce, třetina žáků zažívá emoce neutrální či negativní. Biblické hodiny se mezi ostatními předměty umístily na druhém místě. Mezi oblíbené části předmětu patří příběhy, kreslení příběhů nebo zpívání. Tyto aktivity jsou naopak u některých žáků neoblíbené, jedná se ale spíše o individuální případy. Někomu se nelíbí to, že jsou hodiny krátké nebo odpadají. Jeden žák nemá vůbec rád biblické hodiny a jeho negativní odpovědi prostupovaly celým dotazníkem.

SVO3: Jaká jsou žákova přání a představy týkající se výuky náboženství? (TO6, TO7, TO8, TO9)

Děti uváděly, že by na předmětu nemělo chybět to, na co jsou již nyní zvyklé – na příběhy z Bible, malování, zpívání, dokonce i morální poučení na závěr. Dvě třetiny žáků se o předmět zajímají, uvedlo konkrétní otázky, které by se chtěly dozvědět nebo by si chtěly nějakou znalost rozšířit. Mezi aktivitami, které by si přáli žáci dělat, se nejčastěji objevily biblické hry, videa s biblickými příběhy a kreslení. Ideální učitel by měl být hodný, vzdělaný ve svém oboru, zábavný a pravdivý.

SVO4: Jaká působení má v představách žáků učivo, které je v předmětu probíráno, na jejich morálku? (TO11)

I na této škole si žáci uvědomují, že je biblické hodiny povzbuzují k tomu, aby se zachovali lépe. Někteří uvedli i konkrétní příklady. Reflektují ve svých odpovědích, že je inspiroval biblický příběh, udělali dobrý skutek nebo se za někoho pomodlili.

5.5.4 Vyhodnocování dotazníkového šetření na škole D

Na poslední škole, kde probíhalo dotazníkové šetření, je náboženství povinným předmětem. Školu zřizuje církevní katolická kongregace a někteří z učitelů patří do tohoto řádu. Náboženství je zde vyučováno povinně a probíhá zde i nepovinná příprava ke svátostem. Škola má vlastní třídu na výuku náboženství, kde jsou vystaveny různé didaktické materiály

a pomůcky pro výuku náboženství – biblické mapy, plakáty, knihovna. Místnost má i prostor pro sezení v kruhu, kde žáci někdy zahajují výuku modlitbou anebo zde diskutují.

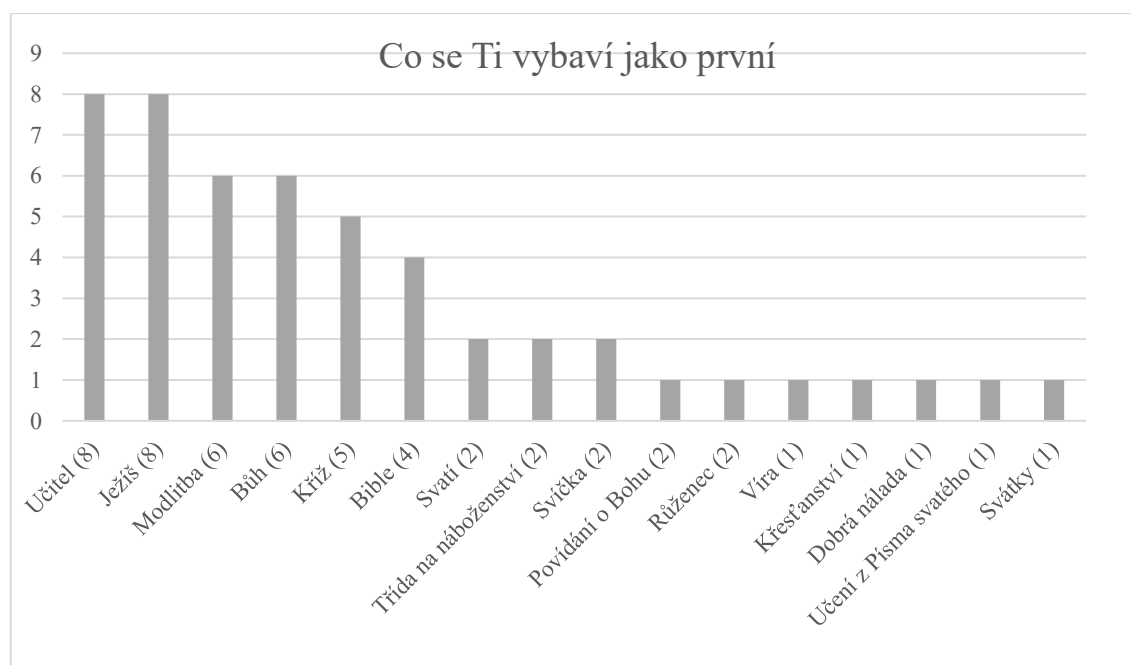
Každá třída se účastní mše svaté povinně jednou za 5 týdnů, v ostatní týdny mohou žáci docházet na liturgii dobrovolně. S bohoslužbou se počítá i v rozvrhu žáků a škola disponuje vlastní kaplí. Duchovní službu zajišťují dva kněží, o výuku náboženství se stará řeholní sestra nebo kněz.

Vzhledem k tomu, že škola rozšiřuje svou nabídku cizích jazyků (kromě anglického jazyka) o jazyk německý a francouzský, uvádím u třetí otázky oproti předchozím školám kategorii "cizí jazyk" místo anglického jazyka.

U zadávání dotazníku jsem byla osobně přítomna a zodpovídala jsem případné nejasnosti. Po vyhotovení dotazníku jsem mohla nahlédnout do průběhu hodiny náboženství. Některé autentické odpovědi jsou překvapující a stejně jako u dalších otázek velmi cenné pro nahlédnutí do představ žáků o předmětu náboženství.

Dotazníkové šetření probíhalo v pátých třídách mezi 32 žáky.

TO1: Když se řekne náboženství, co se Ti vybaví jako první?



Graf 26 - TO1 na výzkumné škole D – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství

Na první otázku žáci často odpovídali více slovy. Protože bylo těžké rozlišit, co je pro ně nejdůležitější, vypsala jsem všechny odpovědi. Pestré a bohaté množství odpovědí nabízí větší náhled na to, s čím si děti předmět náboženství spojují.

Častou odpovědí je *učitel na náboženství* (8).

Osm žáků má náboženství spojeno s *Ježíšem* a dalších 6 žáků s *Bohem*. Reakce zahrnující symboly křesťanství uvedlo v součtu poměrně velké množství žáků, jednalo se konkrétně o odpovědi *modlitba* (6), *kříž* (5), *Bible* (4), *svíčka* (2), *růženec* (2), *víra* (2), *křesťanství* (1), *křesťanské svátky* (1).

Kromě symbolů se žákům vybaví obecný obsah hodin, konkrétně *povídání o Bohu* (2), *učení z Písma svatého* (1). Dva žáci mají hodinu spojenou s místem *třída na náboženství* (2).

Jeden žák má spojený předmět s *dobrou náladou*.

TO2: Na předmět náboženství chodím s náladou... (dobrou, špatnou, neutrální, natěšenou, znuděnou), protože...

| Kategorie | Četnost | Typické výroky |
|------------------|---------|---|
| Natěšená nálada | 3 | „Těším se tam. Baví mě to.“ |
| Dobrá nálada | 21 | „Zajímá mě to. Máme nejlepší učitelku. Těším se na testy. Baví mě malování a zpívání. Je to spíš odpočinková hodina.“ |
| Neutrální nálada | 8 | „Nevím, proč mám neutrální náladu. Není to ani nejlepší, ani nejhorší předmět.“ |

Tabulka 10 - TO2 na výzkumné škole D - Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství a proč

Žáci této školy uvedli, že na výuku náboženství chodí s emocemi neutrálními až pozitivními. Žádná odpověď nebyla zcela negativní. Většina dětí i svou emoci odůvodnila.

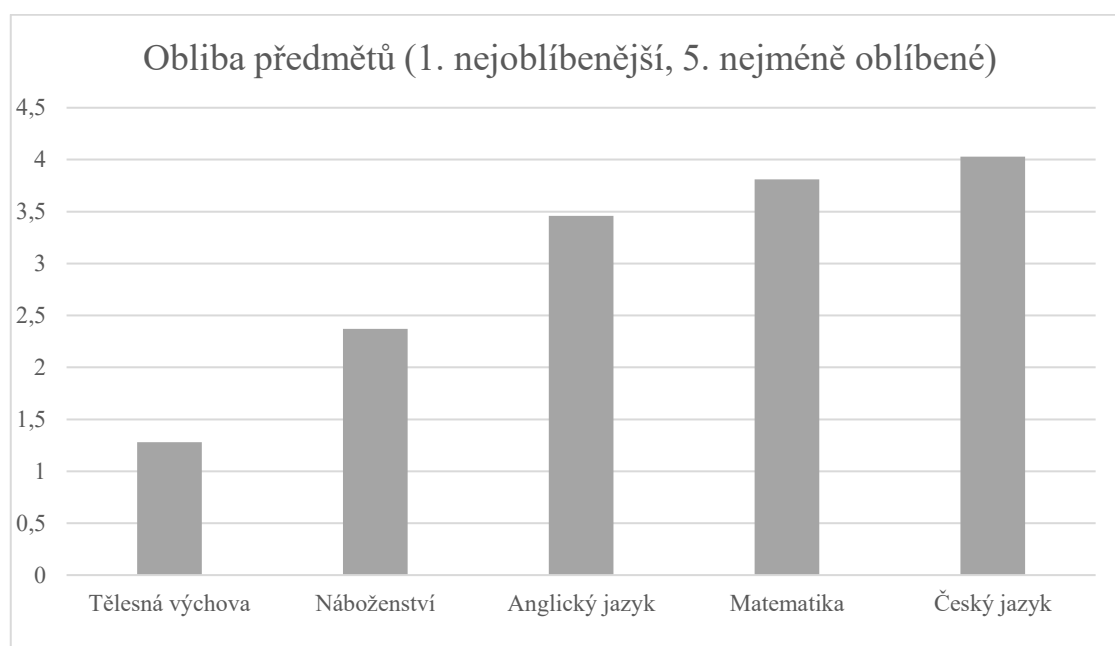
Z tabulky vyplývá, že důvody dobré nálady vyplývají ze znalostí (*zajímá mě to*), z přístupu učitele (*máme nejlepší učitelku*) a z aktivit (*baví mě malování a zpívání*). Dvě děti baví i testy.

Pro natěšenou náladu zmiňovaly žáci nejčastěji důvody, že je hodina těší a baví.

Žáci, kteří napsali, že mají neutrální náladu, váhali, proč ji mají, nebo se vyjádřili, že *náboženství není ani nejlepší, ani nejhorší předmět*.

Emoce žáků je často vztažena k nějaké konkrétní aktivitě z hodiny, k předmětu jako takovému, k vyučujícímu nebo k jejich momentální náladě. Čtyři žáci uvedli, že je předmět pro ně spíše odpočinkový ve srovnání s dalšími předměty.

TO3: Seřad' předměty od nejoblíbenějšího (1) po nejméně oblíbený (5)



Graf 27 - TO3 na výzkumné škole D – Seřazení předmětu dle oblíbenosti

Podobně jako na předchozích školách se náboženství umístilo na 2. místě, hned po tělesné výchově. Žáci místo předmětu „anglický jazyk“ psali *němčina* nebo *francouzština*. Uvádím zde jen *cizí jazyk*, který se získal bronzovou příčkou. Jako čtvrtý předmět v pořadí oblíbenosti vyhodnotili žáci matematiku a nejméně oblíbený předmět zaujímá český jazyk.

TO4: Na předmětu náboženství mám nejraději ..., protože

| Kategorie/podkategorie | Četnost | Typické výroky |
|-----------------------------------|---------|--|
| Videa/filmy | 11 | „Filmy mě baví a zároveň je to učení.“ |
| Práce s texty /hledání v Bibli | 4 | „Hledání je zábavné.“ |

| | | |
|--------------------|---|--|
| /příběhy o svatých | | |
| Organizace třídy | 4 | „Můžeme lépe diskutovat a modlit se.“ |
| Zábava – zpěv, hry | 4 | „Zpívání mě baví.“ |
| Testy | 3 | „Nejsou těžké. Snažím se u nich být co nejlepší.“ |
| Učitel | 3 | „Je hodný, trpělivý a dává zábavné úkoly.“ |
| Modlitba | 3 | „Pomáhá mi k lepší náladě. Cítím se u ní jako doma.“ |
| Nové znalosti | 1 | „Rád se učím nové věci.“ |
| Vše | 1 | – |
| Nevím | 1 | – |

Tabulka 11 - TO4 na výzkumné škole D – Co mají žáci na předmětu náboženství nejvíce rádi a proč

Žáci se zaměřovali na různé aspekty z hodiny – aktivity, organizaci, učitele, znalosti. Nejvíce mají žáci rádi videa a filmy, které jeden žák shrnul výrokem „Filmy mě baví a zároveň je to učení.“

U 4 dětí je *sezení na koberci v kroužku* nejoblíbenější, protože zde *mohou diskutovat a modlit se*. Žáci pro tyto účely mají ve třídě svůj koutek, ve kterém je koberec a lavičky. Když na něj žáci jdou, tak tuší, že je nejspíše čeká aktivita, kdy nebudou psát a budou moci diskutovat a modlit se. Modlitba žákům pomáhá k lepší náladě a jednomu žákovi připomíná domov.

Testy baví žáky z důvodů, že pro ně *nejsou těžké a snaží se u nich být co nejlepší*. Sama jsem byla přítomná u zadávání testu na jedničky a zdálo se mi, že test je pro děti výzvou, při které mohou ukázat, co si zapamatovaly. Pro někoho je motivací, neboť v této oblasti mají velké znalosti a mohou je ukázat.

Jeden žák *neví*, co má nejrady, a jeden má rád *vše*, kromě toho, co uvedl v následující otázce.

TO5: Na předmětu náboženství mám nejméně rád..., protože...

| Kategorie/podkategorie | Četnost | Typické výroky |
|------------------------|---------|----------------|
| Nic | 15 | – |

| | | |
|---|----|--|
| Požadavky hodiny /testy /psaní /vysvětlování /učení | 13 | „ <i>Testy jsou těžké a nebaví mě. Nemám rád psaní, učení je nuda.</i> “ |
| Klima ve třídě | 3 | „ <i>Když kluci ruší, neslyším, co říká učitel.</i> “ |
| Zábava – hry | 1 | „ <i>Některé hry jsou nudné.</i> “ |

Tabulka 12 - TO5 na výzkumné škole D – Co mají žáci na předmětu náboženství nejméně rádi a proč

Téměř polovina žáků uvedla, že není *nic*, co by se jim nelíbilo (15).

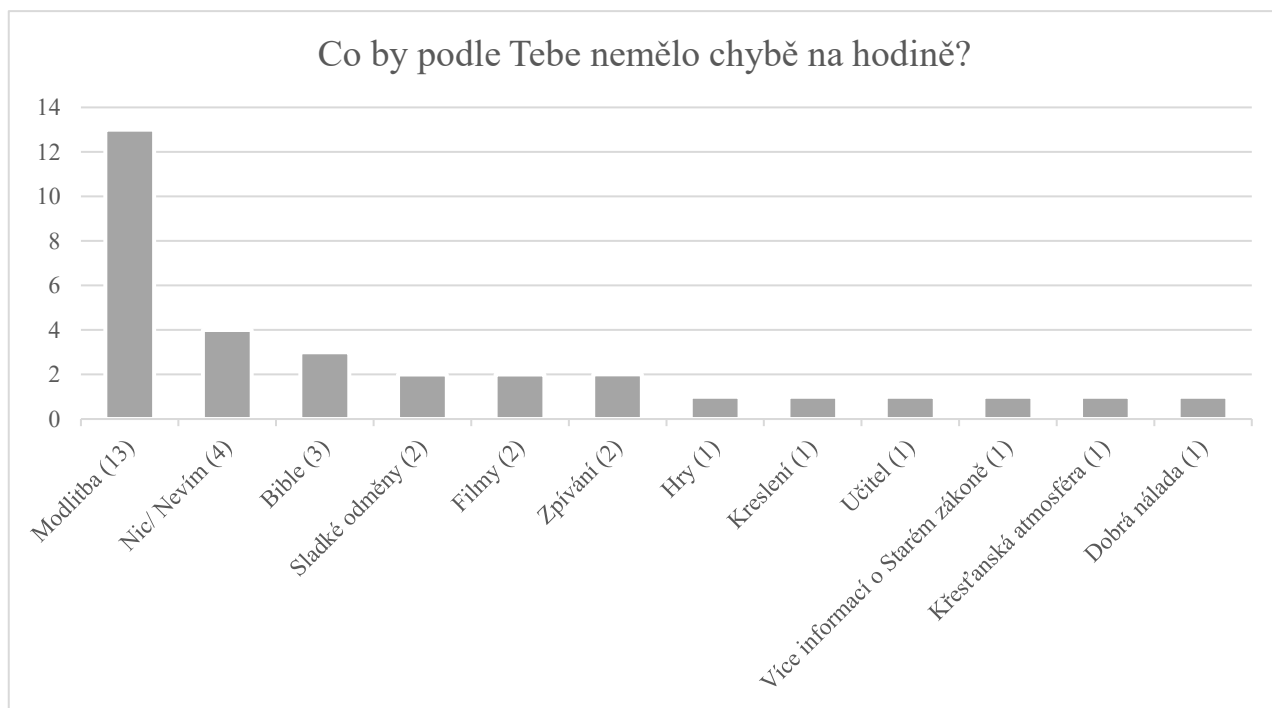
Devět žáků, tedy necelá třetina z celkového počtu respondentů, uvedla, že nemají rádi *testy*. K důvodu své reakce se vyjádřili pouze 3 žáci, dva z nich zmínili vysokou obtížnost a jeden nezáživnost testování. Ostatní důvod neuvedli.

Tři žáci uvedli, že je ruší, když ve třídě *chlapci vyrušují*. Ruší je to *při zpěvu, který mají rádi* (1), *nerozumí pak zadání od učitele* (1), *neuvedeno proč* (1).

Nudu přináší pro žáky *učení* (1), *psaní* (1), *hry* (1), *vysvětlování* (1).

Jeden žák uvedl konkrétně, že má nejméně rád psaní desatera, protože jej neumí.

TO6: Co by podle Tebe nemělo chybět na hodině náboženství?



Graf 28 - TO6 na výzkumné škole D – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství

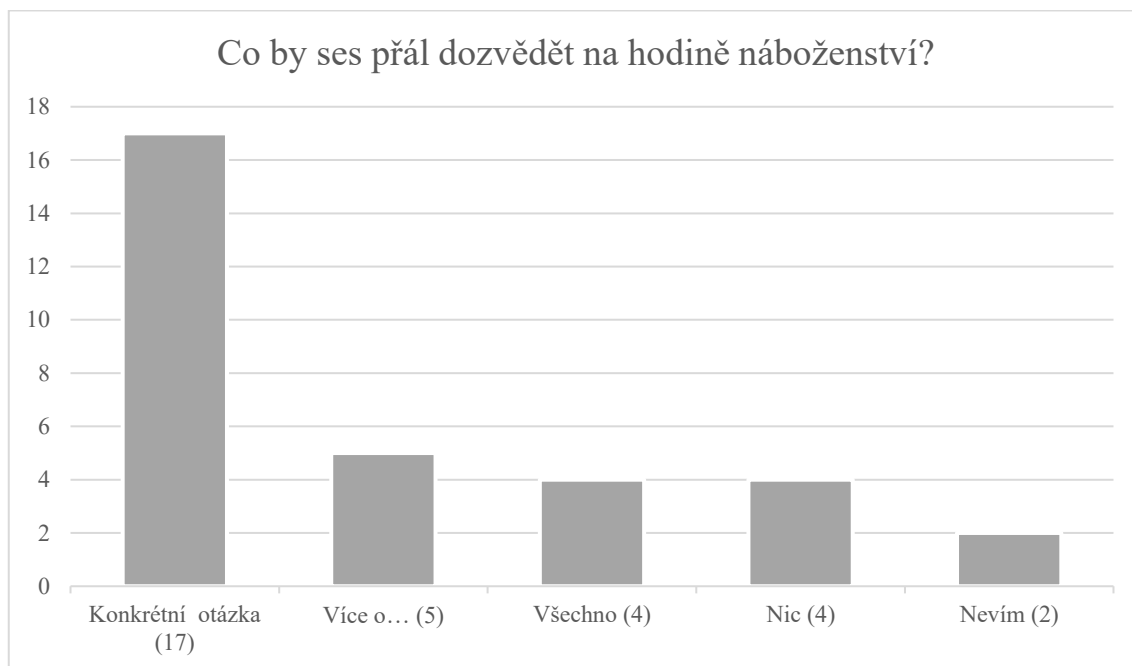
Pro 13 žáků je *modlitba* při hodině nepostradatelná. Tři žáci si neumí představit hodinu bez *práce s Biblií*. Příjemné *sladké odměny* by neměly chybět podle názoru dvou žáků, další dva uvedly *filmy* a další dva *zpívání*.

Po jednom hlasu zůstaly odpovědi, že by *neměly chybět hry* (1), *kreslení* (1), *učitel* (1), *dobrá nálada* (1), *křesťanská atmosféra* (1) a mělo by být uvedeno *více informací o Starém zákoně* (1).

Čtyři žáci *neví*, nebo *není nic takového*, co by podle nich *chybělo*.

Zde své odpovědi žáci nikterak nezdůvodňovali.

TO7: Co by ses přál dozvědět na hodině náboženství?



Graf 29 - TO7 na výzkumné škole D – Co by se žáci přáli dozvědět na hodině náboženství

Na této škole jsem zaznamenala největší počet konkrétních otázek. Považuji je za velmi přínosné v rámci snahy o proniknutí do žákova pohledu na předmět a do otázek, které si v této oblasti nejvíce klade.

Konkrétní otázku položilo 17 dětí. Některé otázky se týkaly Bible, jiné byly teologické a některé otázky by i teologové nedokázali odpovědět.

- *Jak hledat v Bibli? (1)*
- *Co bylo dříve, pravěk nebo Adam a Eva? (2)*
- *Proč velryba spolkla Jonáše? (1)*
- *Jak vypadá Bůh? (3)*
- *Jak vypadá náš anděl strážný? (1)*
- *Jak mohl mít Kain manželku? (1)*
- *Jak vznikl Bůh? (1)*
- *Jak přesně vznikl svět? (1)*
- *Jak dlouho se psala Bible? (1)*
- *Kolik stran má Bible? (1)*
- *Co by se stalo, kdybych nevěřil v Boha? (1)*
- *Je vše, co se říká na bohoslužbách, pravda? (1)*

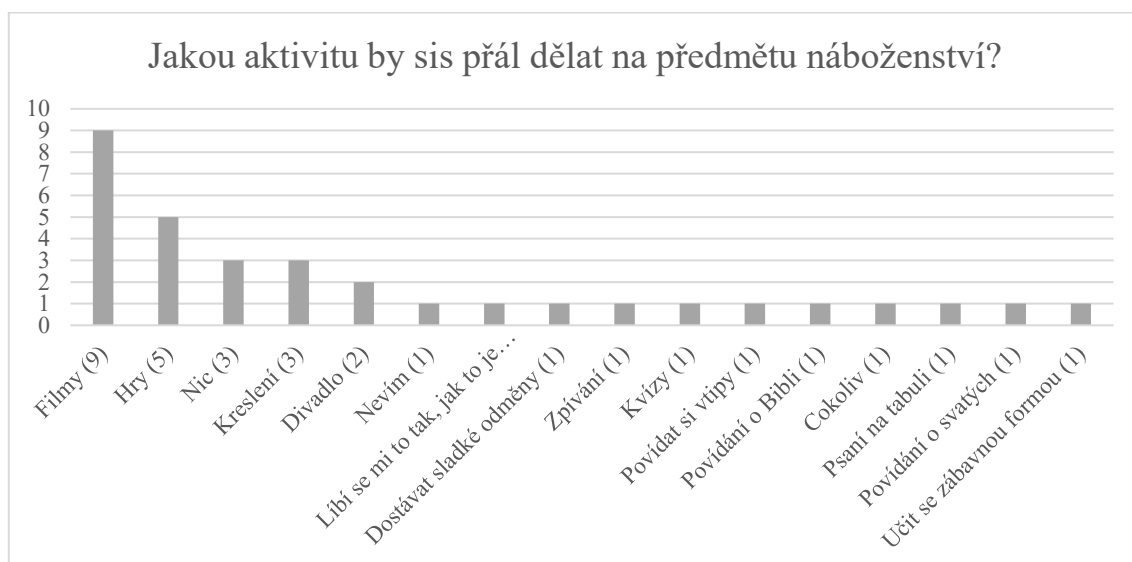
- *Rád bych si četl texty sv. Tomáše Akvinského (1)*

Pět žáků by se rádo dozvědělo více o:

- *Ježíši a jeho rodině (1)*
- *svatých (1)*
- *Starém zákoně (2)*
- *Bohu (1)*

Vše by se rádi dozvěděli 4 žáci. Jiní 4 žáci uvedli, že není nic, co by se rádi dozvěděli, a dva žáci neví.

TO8: Jakou aktivitu by sis přál dělat na předmětu náboženství?



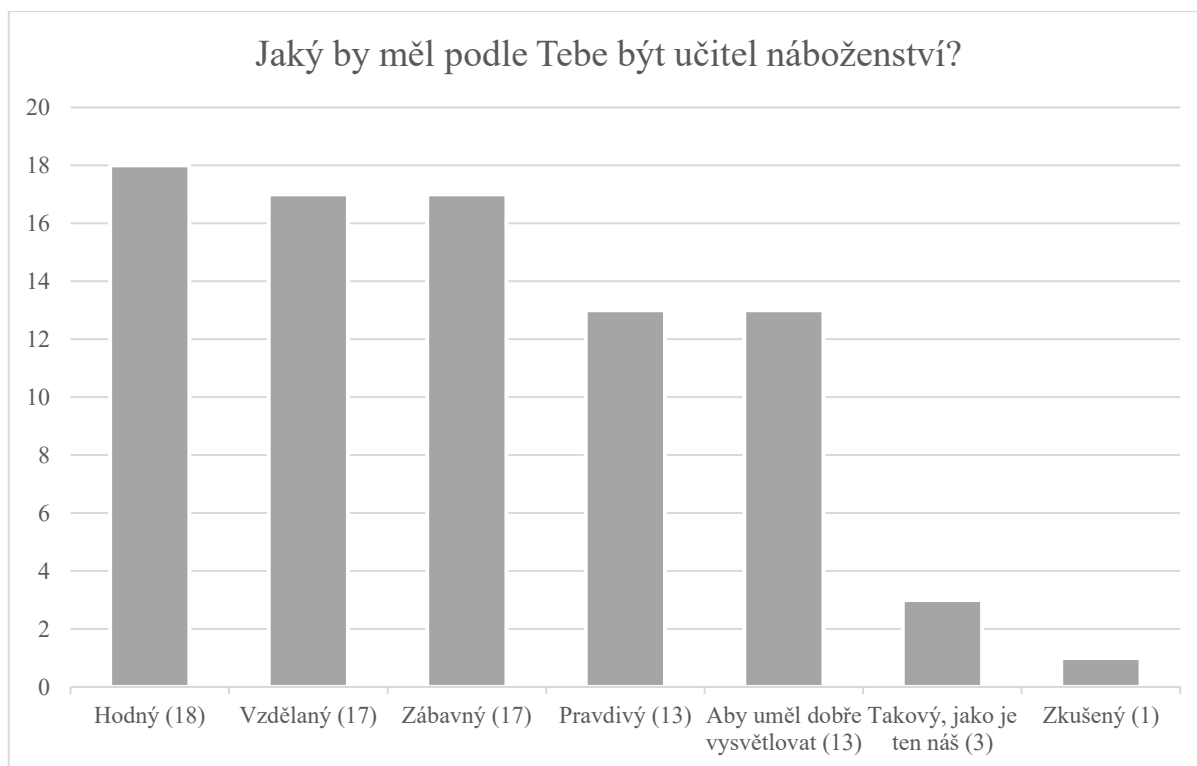
Graf 30 - TO8 na výzkumné škole D – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství

Žáci mají ve většině případů jasně, co by konkrétně chtěli dělat při hodině. Většinou se jedná o aktivity, které již nyní dělají.

Vybrané aktivity se různí. Nejvíce hlasů získaly položky *filmy (9)* a *hry (5)*. Dále žáci uvedli *kreslení (3)*, *divadlo (2)*, *zpívání (1)*, *kvízy (1)*, *povídání vtipů (1)*, *povídání o Bibli (1)* a *o svatých (1)*, *psaní na tabuli (1)* a *učení se zábavnou formou (1)*.

Odpoověď *nic* napsali 3 žáci, jeden žák *neví*, co by si přál dělat a jeden má rád *cokoliv*, tedy jakoukoliv aktivitu.

TO9: Jaký by podle Tebe měl být učitel náboženství ?



Graf 31 - TO9 na výzkumné škole D – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství

I u této otázky děti zaškrtnly více odpovědí. Většinou si vybraly z mnou sestaveného výčtu charakteristik.

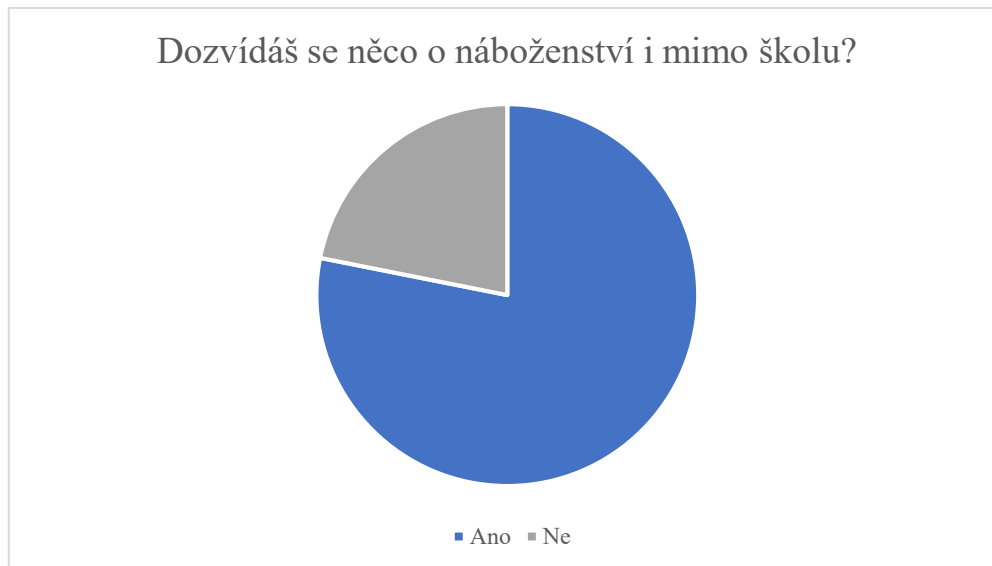
Vybrané charakteristiky získaly podobný počet hlasů. Osmnáct žáků se shodlo na tom, že učitel náboženství by měl být *hodný*. Sedmnáct hlasů dostala odpověď *vzdělaný*. Vysokou četnost této odpovědi bychom mohli spojit s předchozí otázkou, ve které jsme zaznamenali zájem ze strany žáků naučit se z předmětu více. Můžeme se domnívat, že žáci sami předpokládají, že vzdělaný učitel by jim na jejich zvědavé otázky mohl uspokojivě odpovědět.

Dalších 17 hlasů získala položka *zábavný*. Zábavný učitel může tedy přispívat k dobré náladě, kterou si žáci z předmětu odnášejí.

Třináctkrát byla označena odpověď *pravdivý* a *aby uměl dobře vysvětlovat*. Tři žáci uvedli, že *jejich učitel je ten nejlepší*, a tedy ideální učitel náboženství by měl mít charakteristiky jako jejich učitel.

Jeden žák uvedl, že podle něj by měl být učitel náboženství *zkušený*.

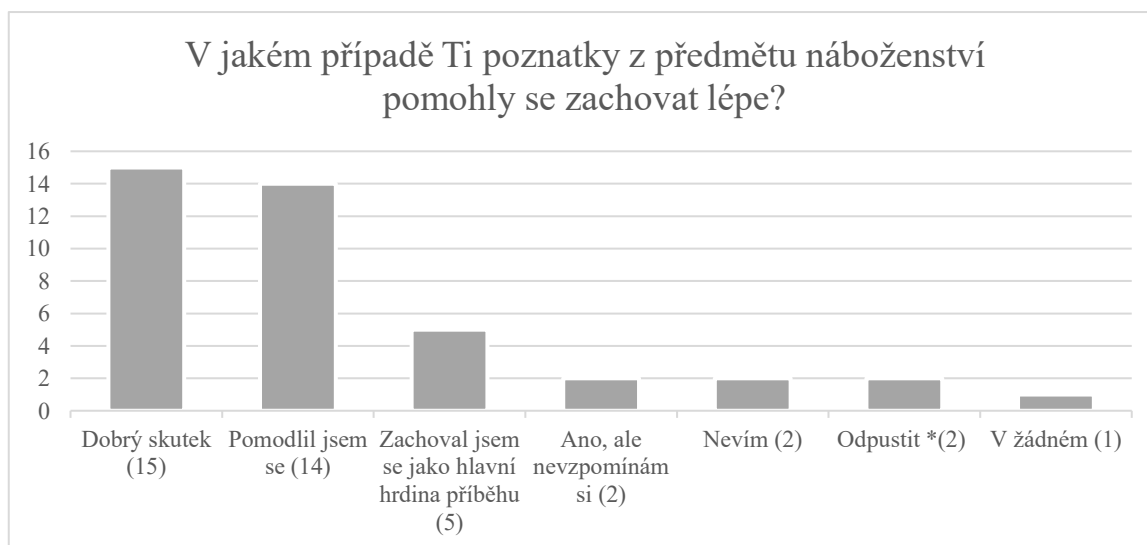
TO10: Dozvídáš se něco o náboženství i mimo školu?



Graf 32 - TO10 na výzkumné škole D – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu?

I na této škole se většina žáků (25) dozvídá něco dalšího z oblasti náboženství i mimo školu. Nejčastěji je tomu tak v rodinách a ve farnostech. Naopak pro 7 žáků je škola jediným zdrojem informací v oblasti náboženství a věrouky.

TO11. V jakém případě Ti poznatky z předmětu náboženství pomohly se zachovat lépe?



Graf 33 - TO11 na výzkumné škole D – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků

Celkem 29 žáků si uvědomuje, že jim náboženství pomohlo se zachovat lépe. Z toho si 2 žáci nevzpomínají, ve kterém případě to bylo. Další body jsem shrnula do následujících kategorií:

Patnáct žáků udělalo nějaký *dobrý skutek*, z toho:

- 12 žáků někomu pomohlo
- 1 žák si uvědomuje, že není tak zlý, jako když byl malý
- 1 žák se rozdělil s někým
- 1 žákovi vadí, když někdo bere Boží jméno nadarmo, a když to slyší, tak vyjádří Bohu, že ho má rád

Čtrnáct žáků si uvědomuje tuto pomoc v *modlitbě*:

- 12 žáků se pomodlilo za někoho
- 1 žákovi pomohla modlitba při testu
- a 1 žákovi pomohla modlitba, když ztratil mobilní telefon

Biblické příběhy inspirovaly 5 žáků, kteří se *zachovali podobně, jako hrdinové příběhu*. Jeden si *vzpomněl i na příběh o svatých a pomohl poté mámě doma*.

Dva žáky vedly zkušenosti z hodin k tomu, že někomu *dokázali odpustit a usmířit se*.

Dva žáci *neví*, zda jim náboženství pomohlo, a jeden uvedl, že *nepomohlo*.

Žáci si spíše uvědomují, že jim poznatky z předmětu náboženství pomohly, aby se zachovali lépe. Často uvedli i konkrétní případ, ve kterém tyto znalosti využily. U některých odpovědí nevíme jasně, jestli si tuto pomoc uvědomili jednou nebo opakovaně.

Závěr dotazníkového šetření na škole D

SVO1: Jaké jsou prvotní představy žáků o předmětu náboženství? (TO1 a TO10)

Žáci místní školy mají předmět náboženství spojený s organizací výuky (jejich učitel, specifická třída), se symboly víry a s tím, co je obsahem hodin. Většina žáků se dozvídá něco o náboženství i z domova a farností.

SVO2: Jaké emoce mají žáci spojené s předmětem náboženství? (TO2, TO3, TO4, TO5)

Vůči předmětu mají žáci školy D spíše pozitivní emoce. Předmět hodnotí jako odpočinkový, který je zajímavý a baví. Mají také rádi svého vyučujícího. Mezi ostatními předměty se náboženství umístilo na druhém místě, hned po tělesné výchově a před hlavními předměty jako je český jazyk, matematika a cizí jazyk. Žáci oceňují na hodině filmy, diskusi na koberci a zábavné aktivity. Pro polovinu žáků není nic takového, co by se jim nelíbilo, další část uvedla, že nemá ráda testy a vyrušování při hodině.

SVO3: Jaká jsou žákova přání a představy týkající se výuky náboženství? (TO6, TO7, TO8, TO9)

Podle žáků nemá hlavně chybět na hodině modlitba, Bible, filmy a další aktivity. Zajímavé odpovědi byly získány v otázce, co by se chtěli na hodině dozvědět. Žáci uvedli pestrou řadu otázek, které je zajímají a na mnoho z těchto otázek by možná nezískali jednotný názor nebo jasnou odpověď. Dá se ale podle nich sledovat, jak děti nad předmětem a jeho obsahem uvažují – zamýšlí se nad otázkami z jednotlivých příběhů nebo třeba i nad tím, jak vznikl svět. Žáci by se rády dozvěděli víc informací, než mají doposud, o některých biblických tématech. Podobně jako u předchozích škol by si žáci přáli na hodinách koukat na filmy a hrát hry. Učitel by měl podle nich být hodný, vzdělaný a zábavný, často se shodli, že jejich současný vyučující předmětu je ideální.

SVO4: Jaká působení má v představách žáků učivo, které je v předmětu probíráno, na jejich morálku? (TO11)

Žáci si spíše uvědomují, že to, co se v předmětu učí, má dobrý vliv na jejich morálku. Vnímají, že dělají dobré skutky a že se za někoho pomodlili. Biblické příběhy některé z nich inspirují k tomu, aby se zachovali jako hlavní hrdinové příběhu.

5.6 Shrnutí empirické části, interpretaci a diskuse výsledků

Cílem dotazníku bylo zjistit, jak žáci církevních škol vnímají předmět náboženství z pohledu kognitivního, morálního a emocionálního vývoje.

Dotazníkové šetření probíhalo na čtyřech školách. Celkem se výzkumu účastnilo 102 žáků ze 4. a 5. ročníků. Dvě školy jsou zřizovány katolickou církví, jedna škola spadala pod protestantskou církev, jedna patřila z hlediska zřizovatele do soukromého sektoru, má však křesťanství ve své filosofii a působí na ní katolický kněz.

Respondenti ze všech škol přinesli vždy alespoň částečný náhled do zkoumané problematiky. Přestože se ve všech školách vyskytovaly odpovědi, kdy žák nevěděl nebo nechtěl odpovídat, většina odpovědí byla hodnotná a přínosná pro následující analýzu. Zároveň se nevyskytl dotazník, který by zůstal zcela bez odpovědi.

Pilotáž dotazníků ukázala, že děti dotazníku rozumí. Některé otázky jsem obohatila o paletu různých odpovědí, kterou žáci mohli využít nebo přidat odpověď vlastní.

Na všech vybraných školách proběhla před samotným šetřením elektronická komunikace, ve které samotní učitelé náboženství poskytli informace o výuce náboženství v jejich škole. Komunikace s nimi byla ve všech případech vlídná a otevřená.

Shrnutí výsledků proběhlo za každou školu zvlášť. Ve výsledku nebylo mezi odpověďmi žáků různých škol velkých rozdílů. Byly si podobné z hlediska obsahu, lišily se pouze četností jednotlivých položek. Výsledky všech škol jsme shrnuli do jedné odpovědi, každá odpovídá jedné specifické výzkumné otázce.

Hlavní výzkumná otázka: *Jak žáci 4. a 5. ročníku církevních základních škol vnímají předmět náboženství?* Je zodpovězena pomocí 4 specifických otázek. Specifické otázky nám umožnily se na tuto hlavní otázku podívat z vícera konkrétních úhlů. Nyní následuje porovnání, jakým způsobem odpovídají tyto otázky poznatkům z odborné literatury.

Než se podíváme na specifické otázky, porovnejme úvodní informace, které byly u každé školy z výzkumného šetření uvedeny. Na školách, které jsou církevní, se náboženství vyučovalo povinně, na necírkevních soukromých školách se vyučuje nepovinně. Každý učitel má povolení církve vyučovat náboženství. Na nekatolické škole jej vyučuje

evangelický farář, na církevních katolických školách jej vyučuje kněz, řeholní sestra nebo příslušník osobní prelatury katolické církve, na ně všechny se vztahuje výjimka, že nemusí mít kanonickou misi. Pouze na pilotní škole vyučuje učitel, který si každý rok kanonickou misi obnovuje. Na katolických církevních školách z výzkumného šetření je jejich etický kodex pro učitele inspirován pedagogikou řádů, který školu spravuje. Na škole soukromé jsme přímo etický kodex nedohledali, ale vzhledem k tomu, že se škola se zabývá výukou etiky a dostala ocenění etická škola, dá se předpokládat, že také má svůj etický kodex. Předmět náboženství jsme našli v ŠVP u katolických škol, i tam, kde se náboženství učí nepovinně. Ve všech případech je předmět hodnocen a musí být tedy uveden. Výjimku tvoří škola protestanská, kde předmět není hodnocen a není rozpracován.

Nyní se pojd'me podívat na to, jak odpovídají odborné literatuře jednotlivé zkoumané dimenze – kognitivní, emocionální, morální a dimenze přání.

Jak žák vnímá předmět kognitivně, bylo ukryto pod SVO1: *Jaké jsou prvotní představy žáků o předmětu náboženství?*

Žáci mají předmět spojený hlavně s vírou a jejími symboly (Bůh, Ježíš, Bible, modlitba, kříž, svíčka). Velmi často si vybaví učitele náboženství, a to většinou z důvodu, že na všech zkoumaných školách daný učitel učí pouze náboženství/biblickou hodinu a žáci se s ním setkávají pouze na tomto předmětu. Kromě učitele si také žáci jako první vybavují předmět náboženství jako vyučovací předmět v rozvrhu a povinnosti, které s ním mají spojené. V neposlední řadě si na prvním místě představí zábavu a dobrou náladu.

Více než polovina žáků z celkového počtu a někdy až 90 % dětí z daného vzorku se s obsahem předmětu náboženství nesetkává pouze ve škole v rámci výuky, ale i doma, ve farnostech nebo sborech.

Spojení předmětu se symboly a s konkrétními věcmi nebo lidmi odpovídá tomu, že žák středního školního věku bere tak, jak jsou, protože je ve věku „střízlivého realismu“. O symbolech víry mluví velmi často ve škole, a proto je vícekrát uvedly. Víme, že je těžké pro děti tohoto věku operovat s abstraktními pojmy, které náboženství přináší (věčnost, nekonečno, láska, moc atd) a děti je ani nevedly. Specifickou roli bude hrát „Bůh“, kterého nikdo neviděl, a tak je těžké si jej i představit. Dokonce se i několik žáků ptá v jedné části „jak vypadá Bůh?“. Mezi odpověďmi můžeme nalézt většinu konkrétních, se kterými žáci operují nejčastěji.

Prokazuje se, že děti vnímají pravidla i vůči předmětu náboženství. Vědí, že si musí připravit a mít věci v pořádku. Chování podle pravidel přinese pozitivní hodnocení učitele. Pro některé žáky je chování se podle pravidel natolik důležité, že se jim nachystání na hodinu vybaví jako první, když se řekne „předmět náboženství“.

Emotivní pohled žáků na předmět je uveden v SVO2: *Jaké emoce mají žáci spojené s předmětem náboženství?*

Vůči předmětu převažují ve všech školách pozitivní emoce, které vyplývají z toho, že žáky předmět baví, mají o něj zájem, na hodinu se těší a představuje pro ně spíš jednodušší a odpočinkovější hodinu než hodiny jiných předmětů. Spolu s tělesnou výchovou se náboženství dělí o první místo ve srovnání s hlavními předměty jako je český jazyk, cizí jazyk a matematika. Několik málo žáků spojuje s předmětem neutrální emoce a pouze jeden zaujal negativní postoj.

Ve všech dotaznících můžeme sledovat aktivity, které žáci dělají na předmětu opakovaně, ty poté mnohdy označili jako jejich nejoblíbenější. Mezi tyto aktivity patří filmy, biblické příběhy, malování, čtení a povídání.

V odpovědích převažuje názor, že není nic takového, co by se jim nelíbilo. Mezi konkrétními příklady ostatních žáků, co mají na hodině nejméně rádi, se nejčastěji objevují testy, ruch, psaní a zpívání.

Pozitivní přístup odpovídá i charakteristikám středního školního věku, stejně jako klidnější emoce. I to je důvod, proč nejčastěji děti uvedly, že s předmětem mají spojené pozitivní emoce, na druhém místě neutrální emoce. Větší míra pozitivních emocí odpovídá i tomu, že velká část dětí nemá nic, co by na předmětu neměla ráda.

Předmět náboženství se ve srovnání oblíbenosti předmětů dělí s tělesnou výchovou o první místo. Zájem o tělesnou výchovu je dán u žáků posunem v hrubé motorice a lepší svalové koordinaci, tím pádem stoupá zájem o pohyb a sport.

SVO3: *Jaká jsou žákova přání a představy týkající se výuky náboženství?* Nám umožnila se podívat na to, jaká má žák přání na průběh hodin náboženství.

Žáci se obecně shodují na tom, že by na hodině neměly chybět aktivity jako modlitba, příběhy z Bible, film a zpívání. Všechny třídy též uvedly, že by neměl chybět jejich učitel,

který by měl být zábavný a přinášel by občas sladkosti. Kromě toho většina žáků všech škol neopomněla, že učitel by měl být hodný, zábavný a vzdělaný ve svém oboru.

Jedny z nejzajímavějších a nejrozmanitějších odpovědí by se daly najít u otázky, co by se žáci přáli dozvědět. Tyto odpovědi jsem shrnula do dvou kategorií: 1) co by se rádi dozvěděli více o něčem, co už nyní znají; 2) pokládání konkrétních otázek, na které by chtěli znát odpověď. Na mnoho z těchto otázek by i učitel těžko hledal odpověď. Otázky žáků směřovaly například na Bibli; na teologické otázky, například o stvoření světa; na morální otázky, které se mohou týkat i jich samotných.

Z aktivit by nejvíce žáků toužilo po větší míře videí a filmů, her, čtení a kreslení. Tyto aktivity přispívají k tomu, aby hodiny byly více oddechové a zábavné. Žáci se mnohdy drželi aktivit, které již nyní v hodině dělají a které by chtěli dělat častěji.

Je zajímavé, že se mezi dvěma školami objevovala aktivita hledání v Bibli. Je to dovednost, která není psaná ve vybraných učebnicích a učitelé ji nezávisle na sobě zařazují do 5. ročníku.

Odlišnost mezi školami jsem zaznamenala u TO7, co by se žáci přáli dozvědět. Žáci tří škol s římskokatolickým náboženstvím uvedli, že by se přáli dozvědět o některém svatém. Žáci protestantské školy tyto otázky nepokládali, rozdílnost vyplývá z odlišné věrouky.

Žáci školy B projeví zájem se dozvědět i něco o jiné církvi (o protestantismu) a žáci školy C dokonce o jiném náboženství (o buddhismu).

Kromě konkrétních otázek na Bibli a na životy svatých se 2 žáci škol C a D ptali i po morálních otázkách spojených s věroukou (*co by se stalo, kdybych nevěřil v Boha; co by se stalo, kdybych lhal*)

U této otázky vidíme úzké propojení s tím, co přinesla uvádí odborná literatura. Podívejme se nejdřív na roli učitele.

I když odborná literatura uvádí, že žák spíše usiluje o přátelství s vrstevníky než s učitelem, má mezi vybranými žáky učitel svou důležitou roli. Když porovnáme výsledky výzkumu, že učitel by měl podle dětí mít vlastnosti: *přísnost, láska, zajímavá výuka*,¹⁵⁴ neliší se odpovědi našich žáků příliš. Nejčastějším požadavkem na ideálního učitele náboženství

¹⁵⁴ PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7. S. 60

bylo, že by měl být hodný, což by odpovídalo požadavku vlastnosti lásky. Zajímavá výuka by v našem případě mohla skrývat požadavek na zábavu a na znalosti z oboru. Přísnost se v našem výzkumu objevuje nejméně, ale přesto několik žáků uvedlo, že by ideální učitel neměl vše dovolit. Zábavný učitel také souvisí s celkovým pozitivním naladěním žáků.

Vztahy, které mají děti mezi sebou, se nám podařilo najít okrajově. Prokázalo se, že žáci preferují přátelství s dětmi stejného pohlaví (např. v tom, že na předmětu nemají rádi, když si nemohou povídat se svými kamarády/kamarádkami). Tento dotazník spíše mířil na individuální pohled žáků na předmět, a ne na vztahy s ostatními a nepodařilo se nám prokázat touhu dětí patřit do skupin a skupinové práce, které bychom si všimli při pozorování žáků na hodinách náboženství.

Touha po znalosti pravdy se ukázala obzvlášť v *TO7 – Co by ses přál dozvědět*. Počet konkrétních otázek byl velmi vysoký. Dítě ve středním školním věku si přeje znát pravdu a zkoumá svět pomocí encyklopedií a naučných knih. Jsou otázky, na které lehce odpověď nedostane, i když o ni jeví zájem (*Jak vypadá Bůh? Jak to vypadalo, když byl Jonáš ve velrybě? Jaké příjmení měla Maria?*). U odpovědí na tuto otázku se ukázalo, že chtějí žáci více zkoumat daná témata do detailu.

Jakým způsobem vnímají žáci morální působení předmětu na své chování, odpovídala SVO 4: „*Jaká působení má v představách žáků učivo, které je v předmětu probíráno, na jejich morálku?*“

Poslední otázka z dotazníku objasnila vliv předmětu na morálku žáků. Žáci napsali konkrétní příklady a události, u kterých jim předmět nějak pomohl nebo je povzbudil k lepšímu chování, které se týkalo dobrého skutku, modlitby za někoho, pomoci někomu. V každé třídě byl i značný počet žáků, který nevěděl, jak odpovědět. Část žáků reflektovala, že se zachovala podobně jako hrdina příběhu, o kterém se četlo při hodinách náboženství. Některé odpovědi podrobně popsali událost, ve které si tento vliv uvědomili.

Kromě poslední otázky se působení předmětu na morálku objevuje i v předchozích kategoriích a otázkách, např. v *TO1* se ukazuje, že několik žáků má předmět spojený s dodržováním pravidel v rámci hodiny. V *TO7* se žáci ptali na závažné otázky. *Potrestá mě Bůh, když budu lhát? Co by se stalo, kdybych nevěřil v Boha?* Tyto otázky jsou spojené s pravidly. Žáci vnímají, že tato pravidla určuje někdo vyšší, také jsou spojena s Desaterem,

kteří žáci probírají v tomto věku. Je zajímavé, že dítě se chce chovat konformně vůči skupině a vůči autoritě, které vidí, ale uvědomuje si, že autorita, kterou nevidí, mu dává pevná pravidla a nevidí zpětnou vazbu. Tuto zpětnou vazbu a hodnocení situace mohou žáci prozkoumat svědomím, které se v tomto věku vyvíjí a je schopné lépe situaci soudit. Role učitele v povzbuzování růstu morálky svědomí bude stále velká a důležitá.

Média, která tak často žáci uvádějí, také podle Vágnerové přispívají k vývoji morálky vědomě i nevědomě. Sledování nebo naslouchání příběhů na hodině přináší dětem jednak zábavu a odpočinek a zároveň je ovlivňuje. S osudy hrdinů se žák identifikuje a může si z jejich chování odnést dobré vzory. Proto jsou biblické příběhy tak často využívány na hodinách náboženství, protože jejich postavy přináší často kladné vzory. Vágnerová upozorňuje, že dítě ještě nedokáže rozlišit mezi příběhem a realitou, a proto bude potřeba dopomoci učitele, aby jim pomohl se nad příběhem kriticky zamyslet, co si z něj mohou odnést. Žáci vnímají, že příběhy přináší poučení a inspiraci do života. V této specifické otázce žáci často odpovídali, že se zachovali jako hrdina onoho příkladu, když slyšeli a poté udělali konkrétní dobrý skutek.

Žáci si tedy mohou z hodin náboženství odnést poznatky, které je poté ovlivní se zachovat lépe. Tyto poznatky získají na základě vyslechnutí příběhu s hlavním dobrým hrdinou, nebo na základě povzbuzení učitele. Učitel jim může také umožnit zkušenost, kdy žáci uvidí, jak se mohou chovat mimo školu k potřebným (návštěva hospice, charity atd.). Pár žáků odpovídalo, že pomohlo charitě nebo někomu cizímu v nouzi. Z výsledků výzkumu mezi řediteli církevních škol zaznělo, že se jejich škola účastní i charitativních aktivit mimo školu, nevíme však, zda se jich naše školy účastnily v minulém školním roce i díky pandemické situaci.

Empirická část naplnila pomocí výzkumných metod své cíle a získala na ně odpovědi. Přinesla i poznatky, které s cíli nesouvisely a které by bylo dále záhodno zkoumat v dalším bádání. Výsledky výzkumné části byly porovnány s teoretickou částí a ukázala se souvislost mezi teoretickou částí a odpověďmi respondentů.

6. Závěr

Diplomová práce se zabývala výukou předmětu náboženství na 1. stupni očima žáků. Jejím hlavním cílem bylo získat odpověď na otázku: „*Jak žáci 2. období 1. stupně církevních škol nahlíží na výuku náboženství?*“ prostřednictvím dílčích cílů zjišťujících, jaké má dítě představy o předmětu, s jakými emocemi jej má spojený, jaká jsou jeho přání a zda vnímá, že poznatky z předmětu ovlivňují jeho chování. Odpovědi získané od respondentů z jednotlivých škol byly nejprve srovnány mezi žáky dané třídy a poté byly porovnány s výsledky všech sledovaných škol. Rozbor výsledků každé zkoumané školy doplňují informace, jakým způsobem se na dané škole vyučuje výuka náboženství a čím škola disponuje navíc oproti necírkevním školám. Získané odpovědi byly porovnány s poznatky z teoretické části.

Teoretická část byla realizovaná pomocí rešerše odborné literatury. V první řadě se věnovala problematice církevního školství jako místa, kde se předmět náboženství vyučuje nejčastěji. Uvedla jeho právní zakotvení, statistiky církevního školství a jeho stručnou historii. Druhá kapitola se zajímala o předmět náboženství a jeho zakotvení v legislativních a kurikulárních dokumentech. Soustředila se obzvláště na jeho možné zařazení do RVP, ke kterému prozatím nedošlo, seč je na začlenění připraveno. Vzhledem k povaze práce je zde kladen důraz především na římskokatolické náboženství. Třetí kapitola se zabývala aktéry vyučování – žákem a učitelem. Učitele náboženství představila z pohledu nutného teologického a pedagogického vzdělání a z hlediska požadavků křesťanské víry. Charakteristika dítěte středního školního věku definovala pokroky, kterými se žák liší od dětí mladšího školního věku, a zaměřila se na jeho kognitivní, emocionální a morální vnímání. Čtvrtá kapitola uvedla výzkumy na podobná témata, které byly realizovány v České republice a které se staly inspirací pro empirickou část diplomové práce. Každá kapitola teoretické části se člení na úvod, hlavní téma a shrnutí dílčí části.

Empirická část byla realizována pomocí dotazníkového šetření mezi žáky 4. a 5. třídy čtyřech církevních základních škol v Praze. Před samotným dotazníkovým šetřením byla provedena pilotáž, která zkoumala vhodnost otázek. Dotazníkové šetření pomohlo se soustředit pouze na vybrané dílčí cíle a bylo vhodné i do situace, kdy byly zpřísněné podmínky vstupu do škol z důvodu pandemie.

Výsledky jednotlivých škol se od sebe lišily jen nepatrně. Do rozdílů se promítal především charakter školy, počet žáků na hodině a zda byla škola katolického nebo protestantského vyznání. Z důvodů navýšení počtu respondentů jsme přidali školu, kterou nezřizovala církev, ale vyučuje se na ní náboženství nepovinně. I přes rozdílnost škol však odpovědi nevykazovaly přílišnou odlišnost.

Srovnáním teoretické a praktické části se potvrdilo, že žáci jsou v přístupu k výuce náboženství optimističtí. Na předmětu našli mnohem více věcí, které se jim líbí, než které se jim nelíbí. Předmět považují za odpočinkový, protože oproti ostatním předmětům nemusí tolik psát. Proto i ve srovnání s ostatními předměty skončilo náboženství v hlasování oblíbenosti na prvním místě spolu s tělesnou výchovou. Empirické šetření ukázalo, že žáci mají mnoho dobrých otázek, které by se chtěli na hodinách náboženství dozvědět. Výzkum tak potvrdil i vysokou míru zvědavosti typickou pro střední školní věk, kdy má dítě touhu poznat věci tak, jak jsou. Mezi aktivity, které by si žáci nejvíce přáli dělat na hodinách, patří filmy, čtení a hry. Ideální učitel náboženství by měl být podle nich hodný, zábavný a vzdělaný. Otázkou je, zda tyto charakteristiky žádají od každého učitele nebo pouze od učitele náboženství. Mnoho dětí, které chodí na náboženství ve škole, slyší o náboženských tématech i doma, v kostele nebo na náboženství ve farnosti.

Poslední výzkumná otázka si kladla za cíl zjistit, zda si žáci uvědomují, že poznatky z předmětu působí pozitivně na jejich morálku. Ukázalo se, že většina dětí je si tohoto vlivu vědoma. Vzhledem k věku dětí účastnících se výzkumu může toto uvědomění probíhat ruku v ruce s formováním svědomí, kdy se dítě více soustředí na morální jednání a hodnotí svět okolo sebe z hlediska dobra a zla. Zároveň se v něm probouzí prosociální jednání a lépe se vžívá do emocí druhých. Empatie s druhými ho povzbuzuje k tomu, aby se k nim zachovalo lépe. Účinek na morálku dětí se prokázal i díky čtení biblických příběhů, s jejichž hrdiny se děti v určitých životních situacích ztotožňují.

Problematika výuky náboženství patří mezi okrajová témata a v České republice jí zatím nebylo věnováno tolik pozornosti. Zásadní zdroje informací poskytla odborná literatura od L. Muchové, která se zabývá didaktikou výuky náboženství. Autorka zároveň poskytla cenné rady a rozšířila výzkum diplomové práce o oblast přání dětí, co by se toužily dozvědět a jakým aktivitám by se chtěly na předmětu věnovat. Právě tyto otázky považuji za přínosné a odlišné od ostatních otázek. Podobným výzkumem na toto téma by se dalo zmapovat, co se děti přejí dozvědět, s tímto poznáním by výuka mohla být žákům blíže. Stejně tak by

se dal výzkum rozšířit o otázku, zda by učitelé náboženství přivítali supervizi a podporu ze strany vedení školy nebo církve.

Tím, že i církevní školy patří mezi fakultní školy, může obsah této práce přiblížit studentům učitelství bližší pohled na církevní školy a na výuku náboženství. Čtenáři mohou na základě této práce dále zkoumat jednotlivá témata, ať už z pohledu učitelství prvního stupně, učitelství náboženství nebo pracovníků katechetických center.

Bibliografie

Odborná literatura:

ALBERICH SOTOMAYOR, Emilio a Ludvík DŘÍMAL, 2008. *Katechetika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-382-6.

ELIÁŠ, Vojtěch. *Postavení výuky náboženství: (Mezinárodní vědecká konference „Médiá – Menšiny – Verejná mienka: Prešov 8.12.2004).*

HORÁK, Záboj, 2011. *Církev a české školství: právní zajištění působení církvi a náboženských společností ve školství na území českých zemí od roku 1918 do současnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3623-5.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JŮVA, Vladimír, 1997. *Stručné dějiny pedagogiky*. 4. rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-85931-43-5.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

MUCHOVÁ, Ludmila, 1994. *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přeprac. vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská

MUCHOVÁ, Ludmila, 2005. *Náboženská výchova ve službě české škole*. Brno: Ve spolupráci s Centrem pro katechezi ostravsko-opavské diecéze vydal Jiří Brauner, Kartuziánské nakladatelství. ISBN 80-901943-7-0.

MUCHOVÁ, Ludmila, 2016. *Cíle a cesty k hlubšímu lidství: Didaktika náboženství v České republice pro 21. století*. České Budějovice: Petrinum, 248 s. ISBN 978-80-87900-05-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004, . období c2005. Stařeč: Infra. ISBN 80-86666-24-7.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001. Praha: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.

PIŠTORA, Aleš. Analýza církevních škol. *Studie pro Studijní den ČBK*. Praha, 2017. Nepsáno.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, c2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0. S.214

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1. S.341

Církevní dokumenty:

Dokument o směřování katecheze [online], 2015. Praha: Česká biskupská konference [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/archiv/150924-dokument-o-smerovani-katecheze-a-naboz-vzdelavani-v-cr>

Etický kodex křesťanského učitele [online]. Praha: Česká biskupská konference, 2005 [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.czs-hradec.cz/wp-content/uploads/2019/04/kodex-krestanskeho-ucitele.pdf>

Osnovy k výuce náboženské výchovy římskokatolické církve v 1.-9. Ročníku základní školy (pro nepovinný předmět náboženství v základních školách). Česká biskupská konference, Praha 2004. ISBN neuvedeno

Učebnice:

MUROŇOVÁ, Eva a Karolína MARKOVÁ, 2002. *S Tebou na cestě: Metodika k pracovním listům náboženské výchovy pro 4. třídu ZŠ*. Brno: Kartuziánské vydavatelství Brno.

VEDROVÁ, Dagmar a Pavla SCHRÖTTEROVÁ, 1991. *Bůh nás volá: učebnice náboženství pro 5. třídu*. Praha: Portál. ISBN 80-852882-40-2. Podle rakouské učebnice GOTT RUFT UNS - Glaubensbuch 4.

Ostatní internetové zdroje:

Fakultní školy: Pedagogická Fakulta Univerzity Karlovy [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-119.html>

Rejstříky registrovaných církví a náboženských společností a dalších právnických osob: založených registrovanými církvemi a náboženskými společnostmi a registrovaných nebo evidovaných podle zákona č. 3/2002 Sb., o církvích a náboženských společnostech [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: http://www3.mkcr.cz/cns_internet/

Ročenky školství v ČR: Výkonové ukazovatele 2018/2019 [online], 2020. Ústav pro informace ve vzdělávání Národní statistiky: MŠMT [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

Výroční zpráva Církve římskokatolické za rok 2018 [online]. 2 [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/vyrocnizpravy-cbk>

Katecheze.cz: Metodický portál pro katechezi a náboženské vzdělávání [online], 2021. Praha: Česká biskupská konference [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: www.katecheze.cz

Deti.vira.cz [online], 2021. Praha: Pastorační středisko při arcibiskupství pražském [cit. 2021-03-12]. Dostupné z: www.deti.vira.cz

MORKES, František, 2000. *K historii českého církevního školství: Referát na setkání ředitelů církevních škol* [online]. Praha, 7.11.2000 [cit. 2020-12-30]. Dostupné z: http://skolstvi.cirkev.cz/_d/historie-ccs.doc

Kontakty na teologické fakulty v ČR [online], 2021. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/kontakty-na-teologicke-fakulty>

HÝBNEROVÁ, J. Závislost na online prostředí. Děti a on-line rizika [online]. 2012 [cit. 2021-12-04]. Sdružení linka bezpečí. Dostupné z: <http://www.vyzkummladez.cz/zprava/1378730032.pdf>. ISBN 978-80-904920-3-5.

Katalog studijních oborů: Učitelství náboženství a etiky [online], 2020. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.cz/katalog-vs/obory/U%C4%8Ditelstv%C3%AD+n%C3%A1bo%C5%BEenstv%C3%AD+a+etiky>

Katalog církevních škol podle zřizovatelů [online]. [cit. 2020-11-26]. Dostupné z: <http://www.cirkev.cz/skolstvi/skoly/zrizovatel>

Školní vzdělávací plán pro základní vzdělávání LE-CHAJIM TOVIM [online], 2016. Praha: Lauderovy školy [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: http://www.lauder.cz/docs/svp_zs_2018_1517765235.pdf

Kanonická mise: Podmínky udělení kanonické mise v brněnské diecézi [online]. Brno: Biskupství brněnské [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: http://brno.biskupstvi.cz/kc/kan_mise.html

Statistiky katechetické služby v Arcidiecézi pražské za školní rok 2016/2017 [online], 2018. Praha: Apha [cit. 2021-04-03]. Dostupné z: <https://www.apha.cz/wp-content/uploads/2020/11/statistiky-katecheticke-sluzby-17-18.pdf>

ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ: ŠKOLA PRO RODINU [online], 2017. ZŠ NAVIS [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: <https://www.zsnavis.cz/Media/UserFiles/Dokumenty/%C5%A0VP%20ZV%20%C5%A0k%20pro%20rodinu.pdf>

Náboženská výchova ve školách v Evropě [online], 2019. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://www.cirkev.cz/cs/aktuality/190920nabozenska-vychova-ve-skolach-v-evrope>

Římskokatolické náboženství [online], 2005. Praha: Metodický portál RVP [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/116/rimskokatolicke_nabozenstvi_vzdelavaci_obsah_vzdelavaci_ho_oboru.pdf

Škola svatého Augustina [online]. [cit. 2020-09-27]. Dostupné z: <https://www.skolasvatehoaugustina.cz/o-nas/>

Zákony:

Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#f2873669>

Zákon č. 104/1991 Sb., Úmluvy o právech dítěte - Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104/zneni-20100329?porov=19910206#f1349024>

Zákon č. 2/1993 Sb., Listiny základních práv a svobod jako součástí ústavního pořádku České republiky. Paragraf 16 [online]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2#cl16>

Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p14-1-c>

Seznam grafů:

| | |
|---|-----|
| Graf 1 – zřizovatelé základních církevních škol v ČR..... | 13 |
| Graf 2 - TO1 na výzkumné škole A – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství.. | 61 |
| Graf 3 - TO3 na výzkumné škole A – Seřazení předmětu dle oblíbenosti | 63 |
| Graf 4 - TO6 na výzkumné škole A – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství | 65 |
| Graf 5 – TO7 na výzkumné škole A – Co by se žáci přáli dozvědět na hodině náboženství | 66 |
| Graf 6 - TO8 na výzkumné škole A – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství | 67 |
| Graf 7 - TO9 na výzkumné škole A – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství..... | 68 |
| Graf 8 - TO10 na výzkumné škole A – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu? | 69 |
| Graf 9 - TO11 na výzkumné škole A – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků | 70 |
| Graf 10 - TO1 na výzkumné škole B – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství | 73 |
| Graf 11 - TO3 na výzkumné škole B – Seřazení předmětu dle oblíbenosti | 74 |
| Graf 12 - TO6 na výzkumné škole B – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství | 77 |
| Graf 13 - TO7 na výzkumné škole B – Co by se žáci přáli dozvědět na hodině náboženství | 78 |
| Graf 14 - TO8 na výzkumné škole B – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství | 79 |
| Graf 15 - TO9 na výzkumné škole B – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství..... | 80 |
| Graf 16 - TO10 na výzkumné škole B – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu?..... | 81 |
| Graf 17 - TO11 na výzkumné škole B – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků..... | 81 |
| Graf 18 - TO1 na výzkumné škole C – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství | 84 |
| Graf 19 - TO3 na výzkumné škole C – Seřazení předmětu dle oblíbenosti | 85 |
| Graf 20 - TO6 na výzkumné škole C – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství | 87 |
| Graf 21 - TO7 na výzkumné škole C – Co by se žáci přáli dozvědět na hodině náboženství | 88 |
| Graf 22 - TO8 na výzkumné škole C – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství | 89 |
| Graf 23 - TO9 na výzkumné škole C – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství..... | 90 |
| Graf 24 - TO10 na výzkumné škole C – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu?..... | 91 |
| Graf 25 - TO11 na výzkumné škole C – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků..... | 91 |
| Graf 26 - TO1 na výzkumné škole D – Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství | 94 |
| Graf 27 - TO3 na výzkumné škole D – Seřazení předmětu dle oblíbenosti | 96 |
| Graf 28 - TO6 na výzkumné škole D – Co by podle žáků nemělo chybět v hodině náboženství | 99 |
| Graf 29 - TO7 na výzkumné škole D – Co by se žáci přáli dozvědět na hodině náboženství..... | 100 |
| Graf 30 - TO8 na výzkumné škole D – Jakou aktivitu by si žáci přáli dělat na hodině náboženství | 101 |
| Graf 31 - TO9 na výzkumné škole D – Jaký by měl podle žáků být učitel náboženství..... | 102 |
| Graf 32 - TO10 na výzkumné škole D – Dozvídají se žáci něco o náboženství i mimo školu? | 103 |
| Graf 33 - TO11 na výzkumné škole D – Vztah poznatků z předmětu náboženství na chování žáků | 103 |

Seznam tabulek:

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 - TO2 na výzkumné škole A-Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství | 62 |
| Tabulka 2 – TO4 na výzkumné škole A – Co mají žáci na předmětu nejraději | 64 |
| Tabulka 3 – TO5 na výzkumné škole A – Co mají žáci na předmětu náboženství nejméně rádi | 64 |
| Tabulka 4 - TO2 na výzkumné škole B - Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství | 74 |
| Tabulka 5 - TO4 na výzkumné škole B – Co mají žáci na předmětu nejraději | 75 |
| Tabulka 6 - TO5 na výzkumné škole B – Co mají žáci na předmětu náboženství nejméně rádi | 76 |
| Tabulka 7 - TO2 na výzkumné škole C-Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství | 84 |
| Tabulka 8 - TO4 na výzkumné škole C – Co mají žáci na předmětu nejraději | 86 |
| Tabulka 9 – TO5 na výzkumné škole C – Co mají žáci na předmětu nejméně rádi | 87 |
| Tabulka 10-TO2 na výzkumné škole D- Co se žákům vybaví jako první, když se řekne předmět náboženství | 95 |
| Tabulka 11 - TO4 na výzkumné škole D – Co mají žáci na předmětu náboženství nejvíce rádi..... | 97 |
| Tabulka 12 - TO5 na výzkumné škole D – Co mají žáci na předmětu náboženství nejméně rádi | 98 |

Přílohy:

Příloha 1.1 Dotazníkové šetření – vzor

Milí čtvrtáci a pátáci,

Ráda bych znala Váš názor na předmět náboženství ve škole. Váš názor je pro mě velmi cenný, protože právě Vy, žáci, jste ti nejdůležitější na hodinách náboženství. Vaše odpovědi budou sloužit pro mou práci, abych mohla být také paní učitelka a učit třeba i náboženství. Budu proto ráda, když se nad otázkou zamyslíš a pak odpovíš větou nebo vícero slovy.

Odpovíte na 11 otázek, bude Vám to trvat 7-15 minut. Dotazník je anonymní, nebudete se nikam podepisovat.

1. Když se řekne „předmět náboženství“, co se Ti vybaví jako první?

2. Doplní:

Na předmět náboženství chodím s náladou _____ (dobrou, špatnou, neutrální, znuřenou, natěšenou,....), protože _____.

3. Seřaď předměty podle oblíbenosti (1 = nejoblíbenější předmět, 5 = nejméně oblíbený předmět)

Český jazyk – Matematika – Anglický jazyk – Náboženství - Tělesná výchova

4. Doplní:

Na hodině náboženství mám nejraději _____,

protože _____

5. Doplní:

Na hodině náboženství mám nejméně rád _____,

protože _____

(Pokud nic takového není, napiš: NIC)

6. Co by podle Tebe nemělo chybět na hodině náboženství?

Otoč list

Dotazník pro žáky 4. a 5. třídy – Předmět náboženství očima dětí

7. Co by ses přál dozvědět na hodině náboženství?

8. Jakou aktivitu by sis přál dělat na hodině náboženství?

9. Jaký by podle Tebe měl být učitel náboženství? (hodný, vzdělaný, zábavný, aby uměl dobře vysvětlovat, pravdivý ...)

10. Dozvídáš se něco dalšího o náboženství i mimo školu? (Např. čteš si příběhy doma, chodíš na náboženství do farnosti?)

ANO – NE

11. V jakém případě Ti náboženství pomohlo se zachovat lépe? (Např. slyšel jsi biblický příběh, vzpomněl sis na něj a pomohl někomu, pomodlil ses za někoho, ...)

*Děkuji, že jsi věnoval čas těmto otázkám. Přeji Ti mnoho radostí!
Kristýna Fiferová*

Příloha 1.2 – Dotazníkové šetření vyplněné žákem jedné z výzkumných škol

18

Milí čtvrtáci a pátáci,

Ráda bych znala Váš názor na předmět náboženství ve škole. Váš názor je pro mě velmi cenný, protože právě Vy, žáci, jste ti nejdůležitější na hodinách náboženství. Vaše odpovědi budou sloužit pro mou práci, abych mohla být také paní učitelka a učit třeba i náboženství. Budu proto ráda, když se nad otázkou zamyslíš a pak odpovíš větou nebo vícero slovy.

Odpovíte na 11 otázek, bude Vám to trvat 7-15 minut. Dotazník je anonymní, nebudete se nikam podepisovat.

1. Když se řekne „předmět náboženství“, co se Ti vybaví jako první?

Modlitba, svatí, jasn Jeruzá

2. Doplň:

Na předmět náboženství chodím s náladou dobrou (dobrou, špatnou, neutrální,

znuděnou, natěšenou,...), protože mám náboženství rád.

3. Seřaď předměty podle oblíbenosti (1 = nejoblíbenější předmět, 5 = nejméně oblíbený předmět)

Český jazyk – Matematika – Anglický jazyk – Náboženství – Tělesná výchova

3 5 4 2 1

4. Doplň:

Na hodině náboženství mám nejraději hledání v Bibli,

protože _____

5. Doplň:

Na hodině náboženství mám nejméně rád nic,

protože _____

(Pokud nic takového není, napiš: NIC)

6. Co by podle Tebe nemělo chybět na hodině náboženství?

Modlitba

Otoč list

Dotazník pro žáky 4. a 5. třídy – Předmět náboženství očima dětí

7. Co by ses přál dozvědět na hodině náboženství?

Jak vypadá sám Bůh

8. Jakou aktivitu by sis přál dělat na hodině náboženství?

Hrát divadla

9. Jaký by podle Tebe měl být učitel náboženství? (hodný, vzdělaný, zábavný, aby uměl dobře vysvětlovat, pravdivý ...)

10. Dozvídáš se něco dalšího o náboženství i mimo školu? (Např. čteš si příběhy doma, chodíš na náboženství do farnosti?)

ANO – NE

11. V jakém případě Ti náboženství pomohlo se zachovat lépe? (Např. slyšel jsi biblický příběh, vzpomněl sis na něj a pomohl někomu, pomodlil ses za někoho, ...)

Nevzpomínám si

Děkuji, že jsi věnoval čas těmto otázkám. Přeji Ti mnoho radostí!
Kristýna Fífernová