

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Denisa Pojerová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Začlenění tématu ctností do výuky žáků primární školy

Incorporating the theme of virtues into teaching pupils in primary school

Denisa Pojerová

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph. D.

Studijní program: Magisterský

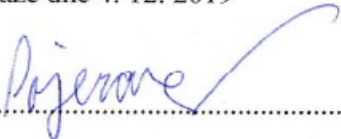
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Začlenění tématu ctností do výuky žáků primární školy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 4. 12. 2019


.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Tereza Krčmářová, Ph. D. za její odborné a trpělivé vedení, za cenné rady, připomínky a její čas, který mi věnovala v průběhu vzniku diplomové práce.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá ctnostmi u žáků na 1. stupni ZŠ. Teoretická část se zaměřuje na vysvětlení pojmu ctností a popis jednotlivých oblastí, ve kterých se ctnosti mohou objevit v rámci vzdělávání na prvním stupni ZŠ. Pozornost je věnována tomu, jak téma ctností souvisí s cíli a obsahy formulovanými v RVP ZV. V této části se také zaměřuji na uvedení kontextu morálky, kde se zaměřuji na teorie Jeana Piageta a Lawrence Kohlberga, a mravní výchovy. Dále jsou uvedené programy, projekty a pomůcky, které se zabývají rozvojem ctností, výchovou k hodnotám a morální výchovou. Cílem praktické části je pomocí akčního výzkumu navrhnout, ověřit a reflektovat čtyři lekce, které řeší, jakým způsobem lze toto téma jako obsah vzdělávání realizovat a jak žáci tomuto tématu rozumí. Podrobněji se zabývám ctnostmi úcta a empatie.

Klíčová slova

ctnosti, etická výchova, kompetence sociální a personální, OSV lekce, osobnostní a sociální výchova, první stupeň ZŠ, vzdělávací obsah

Abstract

This master's thesis deals with virtues of first grade primary school pupils. The theoretical part is focused on explanation of the term "virtues" and on description of individual areas in which the virtues can appear within education in first grade of primary school. The attention is paid to how the topic "virtues" is related to the goals and contents formulated in "RVP ZP" (General education programme for primary school education). In this part I also focus on introduction of context of ethics, where I concentrate on theories of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg, and ethics education. Furthermore, there are programmes, projects and aids mentioned in this thesis, which deal with development of virtues, with education to values and with ethics education. The practical part of this thesis consists of active research. In the research are stated four lessons which deal with the way, this topic can be realised as a content of education and the way the pupils understand this topic. I also deal with virtues of respect and empathy in detail. These education units which develop the topics of virtues are suggested, verified and reflected.

Keywords

Virtues, ethics education, social and personal competence, personal-social education lessons, first grade of primary school, educational content

Obsah

1	Úvod	9
	TEORETICKÁ ČÁST	11
2	CTNOSTI	11
2.1	Úcta	13
2.2	Empatie	15
3	ŠKOLA A CTNOSTI	21
3.1	Rámcový vzdělávací program	21
3.2	Klíčové kompetence	22
3.3	Etická výchova	25
3.4	Osobnostní a sociální výchova	32
4	MORÁLKA A MORÁLNÍ VÝVOJ	38
4.1	Jean Piaget – Stadia mravního vývoje osobnosti	38
4.2	Lawrence Kohlberg – Úrovně morálního vývoje	40
4.3	Rozdíl mezi morálním myšlením a jednáním	41
5	VÝCHOVA K HODNOTÁM, MORÁLNÍ A MRAVNÍ VÝCHOVA – PROGRAMY, PROJEKTY, POMŮCKY	43
5.1	Mravní výchova	43
5.2	Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney a projekty výchovy charakteru a ctností	46
5.2.1	Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney	46
5.2.2	Projekty výchovy charakteru	46
5.2.3	Projekt Výchova ke ctnostem	47
5.3	Příklady českých škol se zaměřením na morální výchovu	48
5.4	Knihy Jak naučit děti hodnotám	49

5.5	Karty ctností.....	50
5.6	Nezisková organizace	51
6	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	52
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	53
7	CÍLE, METODY, REALIZACE VÝZKUMU	53
7.1	Cíle výzkumu.....	53
7.2	Výzkumné metody.....	53
7.3	Výzkumný vzorek.....	54
7.3.1	Charakteristika školy	54
7.3.2	Charakteristika třídy	55
7.4	Realizace výzkumu	55
8	JEDNOTLIVÉ LEKCE	57
8.1	1. Lekce – Úvod do tématu ctností	57
8.1.1	Struktura a plán lekce	57
8.1.2	Popis průběhu a reflexe lekce.....	59
8.2	2. Lekce – Úcta	61
8.2.1	Struktura a plán lekce	61
8.2.2	Popis průběhu a reflexe lekce.....	63
8.3	3. Lekce – Empatie	68
8.3.1	Struktura a plán lekce	68
8.3.2	Popis průběhu a reflexe lekce.....	71
8.4	4. Lekce – Shrnutí ctností	76
8.4.1	Struktura a plán lekce	76
8.4.2	Popis průběhu a reflexe lekce.....	79
8.5	Doplňkové výtvarné lekce – Ctnosti ve výtvarné výchově	84

9	Shrnutí praktické části	87
10	Závěr.....	90
11	Seznam literatury	92
12	Seznam použitých internetových zdrojů.....	96
13	Seznam příloh.....	99

1 Úvod

Během studia na vysoké škole jsme několikrát dostali za úkol zamýšlet se nad tím, jací bychom chtěli být učitelé, co považujeme v této profesi za důležité, z čeho čerpáme inspiraci a jakou cestou bychom se chtěli vydat. Vždy jsem se v těchto pracích zamýšlela nad tím, že by učitel na prvním stupni měl kromě předávání informací také rozvíjet osobnost žáka a dávat mu základ do běžného života. Naše společnost se mění a učitelé mají za úkol své žáky připravovat na budoucnost. Je těžké zjistit, jaké informace žáci budou za pár let potřebovat, ale schopnost žít s ostatními lidmi bude, dle mého, potřeba vždycky. Velký smysl vidím v tom, aby se žáci naučili již v tomto raném věku spolupracovat, dokázali se domluvit, dávali konstruktivní kritiku a kromě toho si všímali na lidech dobrých věcí. Sama se velmi často setkávám s tím, že pro lidi je snadnější o ostatních říkat to špatné a kritizovat je, než někoho pochválit nebo ocenit. Také obecně na sobě lidé těžko dokážou najít dobré vlastnosti, a pokud by je našli, tak je raději nepřiznávají, aby se to nebralo jako chlubení se, namyšlenost nebo pýcha. Domnívám se, že pokud by se dával důraz na to, co je kladného a pozitivního, tak takových věcí by přibývalo a zlepšovalo by to mezilidské vztahy. S tím souvisí téma Ctností, které jsem si pro tuto práci vybrala.

Dalším impulsem bylo, když jsem na internetových stránkách objevila karty Ctností, a poté jsem je dostala jako dárek k narozeninám. Přemýšlela jsem nad tím, jestli tohle je vůbec téma, které do vzdělávání patří, zda je pro něj opora v dokumentech, podle kterých se žáci vzdělávají, a zda je na ně vůbec v rámci vzdělávání prostor. Proto jsem se rozhodla v rámci své diplomové práce se na tuto problematiku více zaměřit a najít argumenty k tomu, zda je možné se těmito tématům v rámci vzdělávání žáků na prvním stupni ZŠ věnovat.

V teoretické části se tedy zabývám vysvětlením slova ctnost. Dále také vysvětlením pojmů úcty a empatie, které jsou tématem samostatných výukových lekcí realizovaných a reflektovaných v rámci akčního učitelského výzkumu praktické části.

Dále zkoumám možnosti zařazení tohoto tématu do vzdělávání, proto se snažím najít oblasti a obory ve vzdělávání, se kterými by toto téma souviselo. Zmiňuji tedy Rámcový vzdělávací program, který je výchozí dokument pro vzdělávání v ČR. Blíže popisují klíčovou kompetenci sociální a personální, která se zaměřuje na budování dobrých

vztahů, a s jejím učivem a cíli pracuji v rámci lekcí. Dalším podtématem je doplňující vzdělávací obor Etická výchova, která se snaží systematicky rozvíjet mravní stránku osobnosti žáků a vychovávat z nich zralé osobnosti. Jejich očekávaných výstupů a učiva se v rámci praktické části také dotýkáme. Třetí složkou z RVP, která je pro tuto práci důležitá ze stejných důvodů jako předchozí dvě, je průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Tato část tedy složí ke zmapování cílů, učiva a vzdělávacích obsahů, kterých by se dalo naplňovat prostřednictvím tématu ctností.

V další části se zaměřuji na morálku, morální vývoj a mravní výchovu, kde jsem vyhledávala názory odborníků, zda je důležité se s žáky věnovat rozvoji mravnosti. V rámci této kapitoly také zmiňuji teorie Jeana Piageta a jeho stádia mravního vývoje osobnosti a také Lawrence Kohlberga a jeho úrovně morálního vývoje.

Na předchozí témata navazuji tím, jaké projekty, programy a pomůcky se zabývají rozvojem ctností, výchovou k hodnotám a morální výchovou. Zde zmiňuji i karty Ctností, které se staly základním kamenem této práce a v rámci lekcí jsem je použila.

Praktická část obsahuje akční učitelský výzkum. Cílem tohoto výzkumu bylo navrhnout, vyzkoušet a reflektovat výukové jednotky, v rámci kterých jsem se s žáky zabývala tématem ctností. Během výzkumu a práce s žáky jsem chtěla pozorovat, jakým způsobem žáci o tomto tématu přemýšlí a jak ho vnímají.

TEORETICKÁ ČÁST

2 CTNOSTI

Vzhledem k tomu, že ctnosti jsou zásadní pro tuto práci, tak je jistě velmi důležité si tento pojem zkusit definovat a seznámit se s tím, kdo o něm a jakým způsobem pojednával. Jedním ze zdrojů definice pojmu ctnost by mohl být Slovník současné češtiny, kde se píše, že ctnost je: „*Kladná mravní vlastnost společensky oceňovaná.*“¹

Ve Velkém psychologickém slovníku (Hartl, Hartlová, 2010, s. 78) je slovo ctnost definováno takto: „*Etická kategorie, trvalý kladný rys charakteru člověka, stálý zdroj jeho etického chování; kladná a žádoucí mravní vlastnost; počátek ve starořeckém myšlení, výklad odlišný v různých filozofických školách a dobách; dnes např. v rámci evoluční psychologie a sociobiologie → etika, morálka, moralita.*“

Další zdroj významu slova ctnost je kniha *Návrat ke ctnostem: co říká tradiční mravní moudrost o moderních mravních zmatcích*, kde na titulní straně knihy je: „*Ctnost (podstatné jméno): 1. Mravní vynikání, správný způsob života, dobrota. 2. Zvláštní druh mravní kvality. 3. Dobrá kvalita či rys. 4. Čistota, cudnost. 5. Potence.*“ (Kreeft, 2013, s. 4)

Kreeft (2013, s. 5) dále zmiňuje, že: „*Ve svém klasickém významu znamená ctnost (angl. Virtue) sílu čehokoli k dosažení své specifické funkce; vlastnost schopnou vydat určitý účinek; sílu, moc, potenci. (...) V současné době ctnost též znamená mravní dobro; praktikování mravních povinností a soulad našeho života s mravním řádem, slušnost, čestnost. Má silnou podporu ve veřejném mínění.*“

Tímto tématem také se mimo jiné zabýval známý filozof Tomáš Akvinský, který v některých případech vycházel z filozofů Aristotela a Augustina.

¹ Slovník současné češtiny | Lingea s.r.o. Nechybujte | Portál o českém jazyce | Lingea s.r.o. [online] [cit. 2019-01-09]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/%C3%BActa?>

„Tomáš používá dvě definice ctnosti, totiž Aristotelovu a Augustinovu.² Podle Aristotela jde o *habitus*, který dělá svého nositele a jeho dílo dobrým, a podle Augustina o dobrou kvalitu mysli, na jejímž základě správně žijeme. Augustinova definice ještě dodává, že v nás ctnost působí Bůh. Tomáš tento dodatek v zásadě neodmítá, ale upozorňuje, že se týká pouze některých ctností, totiž ctností vlitých.³“ (Akvinský, 2012, s. 11) Ctnosti vlité by podle Tomáše měly být dány mimořádným Božím zásahem.

Akvinský (2012) zmiňuje, že ctnosti nám pomáhají se v různých situacích rozhodnout jednat tak, aby naše jednání mířilo k dobru. Pokud je člověk ctnostný, tak se rozhoduje tímto způsobem, aniž by musel dlouho analyzovat situaci a připravovat se k jednání. Ctnost má přinášet dobro a dělat dobrým toho, kdo v souladu s ctností jedná. Cílem ctnosti je štěstí. Výsledkem našeho morálního úsilí, kterého bychom mohli dosáhnout jednáním v souladu s ctnostmi, by měla být představa ideálního člověka. Akvinský také tvrdí, že ctnosti nejsou přirozeně v každém z nás od začátku. Přirozené věci mají všichni lidé, jsou v nás automaticky, nemůžeme je získat ani ztratit. To je důkazem toho, proč ctnosti nemohou být přirozené. Každý člověk má v sobě odlišnou míru různých ctností, všichni nemají ty stejné a ve stejném množství. Ctnosti můžeme získat nebo také můžeme přestat jednat podle ctností, někteří místo ctností mají v sobě neřesti. Neřesti jsou považovány za opak ctností.

Kreeft (2013) uvádí, že mezi základní ctnosti, na kterých všechny další ctnosti závisí, patří spravedlnost, moudrost (prozíravost), odvaha (statečnost) a umírněnost (sebeovládání, střídmost). Tyto ctnosti mají základ již v Písmu a později o nich mluvili a teorie o nich rozvíjeli další filozofové. Kardinální ctnosti jsou v jádře naší přirozenosti, pomocí těchto ctností můžeme zachránit civilizaci, pokud je budeme znát a vědět, jak je praktikovat.

Komenský (1948) ve svém díle *Velká didaktika* mluví o tom, že ve škole by se kromě předávání informací měli vychovatelé snažit budovat mravy a zbožnost u žáků.

² TOMÁŠ AKVINSKÝ, *De Virt*, q. 1, a 4-7; srov. KONYNDYK DeYOUNG, R., McCLUSKEY, C., VAN DYKE, C., *Aquinas's Ethics. Metaphysical Foundations, Moral Theory, and Theological Context*, Notre Dame: University of Notre Dame Press 2009, s. 131-132

³ Srov. TOMÁŠ AKVINSKÝ, *De Virt*, q. 1, a 2.

Vzdělávání mravy má určitá pravidla a je potřeba, aby žákům byly vštěpovány všechny ctnosti. Mezi základní ctnosti je řazena moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. Moudrost je definována, že souvisí s poznáváním pravé hodnoty věcí, aby člověk poznal, co je dobré a co je špatné, co je cenné a bezcenné, co si zasluhuje chválu a co nechválit. Umírněnost je definovaná tím, že se všechno má dělat s mírou. Statečnost je spojována se sebezpřemáháním a potlačování toho, co chce já sám, posloucháním někoho jiného a používáním rozumu. Žáci se také mají naučit spravedlnosti, aby nikomu neubližovali, dávali mu, co mu patří, nelhali a nedělali lži. Důležité je, že ctnost je potřeba budovat chováním a skutky, nestačí o nich pouze hovořit. Žákovi má být vštěpováno, že mají být ochotní sloužit jiným, že mají být vnímaví k tomu, co se děje s jinými. Také zastává názor, že ctnosti se musí u žáků začít budovat již od malička, ještě dříve, než duše dítěte bude zkažena vnějšími vlivy. Dospělí by měli být dobrými vzory pro děti, jelikož děti se učí tím, co kolem sebe vidí. Neustálé čestné jednání dospělého je cestou k tomu, jak se dítě může naučit ctnostem.

V této práci byly vybrány dvě ctnosti (úcta a empatie), které jsou pro tuto práci zásadní. Argumentace k výběru zrovna těchto ctností viz Kapitoly 3.3 Etická výchova, 3.4 Etická výchova a 5.1 Mravní výchova.

2.1 Úcta

Úcta je ctnost, které bych se ráda s žáky věnovala podrobněji v rámci lekcí.

ÚCTA je projevem zralé osoby, která si někoho váží, uvědomuje si jeho hodnotu, jeho kvality, respektuje ho a cení si ho. Tím, že cítím k někomu úctu, tak vnímám jeho hodnotu a váhu. Úctu mohu cítit k nějaké osobě, k rodičům, ke starším, ale i k přírodě, k životu a k sobě, což se nazývá pojmem sebeúcta. Sebeúcta souvisí s přijetím sebe sama, s vážením si sama sebe. Podstatné je u sebeúcty uvědomění si vlastní hodnoty a originality. (Eyre, Eyre, 2013; Coufal, Novotná – karty Ctností; Sokol, 2007; Hartl, Hartlová, 2010)

Úcta velmi úzce souvisí s respektem, slušným a zdvořilým chováním, s podporou a případně i dary. Pokud se úcta spojuje se zdvořilostí, tak to neznamená jen to, že se někdo umí dobře chovat, pomáhat druhým lidem, ale pravá podstata je také v tom, že mu záleží na druhých a za něco je oceňuje. Nelze jen umět hezky pozdravit a poděkovat, i když je to

také určitý projev úcty. Podstatou slušnosti, která je úctě velmi podobná, je to, že se k ostatním chováme tak, jak bychom chtěli, aby se chovali oni k nám. Souvisí to s tím, že beru v úvahu dobré mravy a jednám s ostatními vlídně a respektuji je. (Eyre, Eyre, 2013; Coufal, Novotná – karty Ctností)

Úctu projevujeme k někomu, u koho jsme si všimli, že něčím vyniká. Úctu můžeme cítit jak k živým lidem (rodičům a starším), tak k mrtvým, institucím, symbolům, neživým věcem nebo v náboženské oblasti k Bohu, ale vždy ji může projevovat pouze člověk (zvířata projevují spíše podřízení nebo oddanost). Úcta se objevuje dokonce i v jednom náboženském desateru, kde je řečeno, že se má ctít matka a otec. (Eggerichs, 2015; Sokol, 2007)

Dříve se úcta také projevovala rituály uctívání, padnutím před někoho na zem, pokleknutím a pokloněním se. Projevovala se také v domácnostech, kdy úctu hostovi projevovali tím, že se návštěv ptali, čím hosta mohou uctít neboli pohostit. V dnešní době se úcta už tolik neprojevuje nějakými formálními gesty, takže se může zdát, že z dnešní doby vymizela. V dnešní době se úcta dává najevo například dáváním přednosti („až po Vás“), ale spíše se to stává osobním, dobrovolným a svobodným vztahem k protějšku, ačkoliv jsou případy, kdy jsou projevy neúcty trestné. Například při projevech neúcty ke státním symbolům nebo soudu. (Sokol, 2007)

Existují také ustálená spojení, ve kterých se objevuje úcta jako například: Při vši úctě k vám si dovolím nesouhlasit. S úctou (na konci dopisu). Má úcta jako pozdrav. Nebo také, že se někomu vzdává úcta/ čest/ pocta, že se z hlavy smekne klobouk jako projev úcty nebo se drží minuta ticha jako projev úcty zemřelému.⁴

Úcta se objevuje i RVP ZV (2017) konkrétně v očekávaných výstupech etické výchovy pro 1. stupeň ZŠ a v klíčových kompetencích sociálních a personálních. Zde je zmíněno, že žák zvládne dovednosti a vědomosti zásadní pro úctu k ostatním a úctu k sobě, uplatňuje principy úcty a ohleduplnosti při jednání s druhými lidmi, jednáním v souladu s úctou a ohleduplností buduje dobré mezilidské vztahy. U etické výchovy pro 2. stupeň

4 Slovník současné češtiny. [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <https://www.nechybuje.cz/slovník-soucasne-cestiny>

ZŠ je uvedeno, že tématem má být úcta k členům rodiny a stáří a také k životu ve všech jeho formách ve spojení s ochranou přírody a životního prostředí.

2.2 Empatie

Empatie je další ctnost, které bych se ráda s žáky věnovala podrobněji v rámci lekcí.

Význam slova empatie se můžeme dozvědět z různých zdrojů.

Jedním z nich je i Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010, s. 127), ve kterém je slovo empatie definováno takto: *„1 schopnost vcítit se do pocitů a jednání druhé osoby; je považována za součást emoční inteligence, kterou lze cíleně rozvíjet nácvikem 2 šířejí umění dovedně zacházet s emocemi, vcítovat se do situace druhé osoby, emocionální ztotožnění se s jejím viděním, cítěním, chápáním, schopnost číst i neslovní projevy druhého, chápat, o co usiluje, čemu se chce vyhnout, co pečlivě skrývá; souvisí se schopností naslouchat a vnímat neverbální komunikaci; v pozadí empatie jsou pravděpodobně neurofyziologické mechanismy, protože při určitých narušeních mozku neumějí postižení rozlišit např. citový výraz lidského hlasu či pojmenovat své vlastní emoce; vyvíjí se od nejútlejšího věku, přes výrazné rozdíly mezi dětmi 3 v terapii a psychoterapii, vedle opravdovosti a vřelosti, jedna z nejdůležitějších podmínek úspěšné práce s pacientem a klientem; platí však, že kdo rozumí sám sobě, rozumí lépe i druhým → teorie empatie simulační.“*

V pedagogickém slovníku (Průcha, 2009, s. 68) se nachází o něco stručnější definice, která se velice podobá definici dalších autorů (Žilová, 2002; Prekop, 2004; Juul, Høeg, Bertelsen, Hildebrandt, Jensen, Stubberup, 2018; Karty Ctností – Coufal, Novotná): *„1 Uvědomění si pocitů, prožitků, momentálních stavů jiného člověka a snaha je pochopit, porozumět jim. 2 Přijetí (alespoň v duchu) sociální role jiného člověka, pohled na lidi, problémy, události z jiné perspektivy; snaha vidět svět „jinýma očima“. V morálním vývoji jde o důležitou etapu při tvorbě morálních hodnot.“*

Nad rámec této definice ještě Žilová (2002) uvádí, že je to vžití se do druhého člověka. Souvisí s ochotou přijímat druhého bez hodnocení a chápat ho s úctou a respektem. Na kartách Ctností se u karty Empatie dozvídáme navíc, že nám pomáhá pochopit to, proč nějaký člověk jedná tak, jak jedná.

Prekop (2004) také uvádí, že pojem empatie pochází ze staré řečtiny, ve které „em“ znamená v a „pathos“ znamená cítění, pocity, utrpení. Tento původ může vysvětlovat nahrazování empatie slovem vcítění.

Empatie je nejspíše základem prosociálního chování, které považujeme za způsob, jak snížit agresivitu, násilí a zlepšit sociální vztahy. Prosociální chování se může projevat pomocí, darováním, solidaritou apod. Bližší zkoumání empatie nás utvrzuje v tom, že svět kolem nás má pro každého člověka různý význam. (Olivar, 1992)

Empatie je závislá na různých faktorech, které ji ovlivňují (například genetické, biologické, psychosociální, emocionální, vztahové, ...). Vzhledem k tomu, že rozvoj empatie u člověka začíná hned na začátku jeho ontologického vývoje, tak jeho průběh může do budoucna člověka velmi ovlivnit. Empatie je důležitou součástí výchovy a velký vliv na rozvoj empatie mají ti, kteří člověka vychovávají. Vztah s matkou v dětství a její reakce na nás je základem toho, jak se budeme chovat v dospělosti. Celkový vliv výchovy dítěte je pro rozvoj empatie podstatný. (Žilová, 2002; Prekop, 2004; Mikoška, Novák, 2017)

Základ pro vznik empatie má každý člověk v sobě daný, ale je potřeba na jejím rozvoji v průběhu života pracovat. (Lipinská, 2010). Například tím, že dítěti vysvětlíme důsledky jeho chování ve vztahu k jiným lidem, rozvíjíme tak dvě složky – poznávací a i citovo-emocionální. Druhá složka je základem pro to, aby si dítě osvojilo schopnost vcítit se a rozvíjelo se prosociální chování. (Lencz, 1992)

Mikoška, Novák (2017) uvádí, že lidé s poruchou autistického spektra nebo poruchou pozornosti s hyperaktivitou mají jako častý příznak impulzivitu, která se může v různých situacích projevat jako nedostatek empatie.

Rogers zastává názor, že empatie nám umožňuje vcítit se do vnímání jiného člověka, ke kterému je potřeba určité duševní nastavení, zájem o něj, přijetí jej a úcta k němu. Pokud se člověk chce ponořit do světa toho druhého, tak je potřeba nedávat důraz na své názory, hodnocení, odpoutat se od svého vnímání světa a nebýt předpojatý. (Rogers, 2014 in Mikoška, Novák, 2017)

Díky empatii je možné odhadnout, jak chování člověka budou vnímat lidé v jeho okolí, a tím člověk může omezit to, aby někomu nezáměrně ublížil. Rozvoj empatie redukuje případy, kdy je použita krutost nebo násilí. Vzhledem k tomu, že je patrné, že vztahy mezi lidmi chladnou, stávají se surovějšími a směřuje se od hodnot vybudovaných na morálce, tak by tedy měl být rozvoj empatie součástí různých typů vzdělávání, ale i v rámci dalších různých institucí (např. ve vzdělávacích, výchovných, napravovacích a také nesmíme opomíjet rodinu). Empatie je základem všech sociálních kompetencí. Třída v mateřské škole a školní třída je žákova první zkušenost s působením v rámci společnosti, kromě rodiny. Zde by mělo být příjemné klima, aby se mohl dát základ empatii a aby děti pochopily, jak je důležité mít přátelské a respektující vztahy, pokud lidé chtějí držet pospolu. Škola by měla navazovat na vliv rodičů (popřípadě ho nahrazovat, pokud žádný takový vliv není) a s žáky pracovat na výchově k hodnotám a lidství. Veškeré sociální vztahy stojí na základě vzájemného porozumění, proto empatie může být pomůckou k různým změnám. Je potřeba si připomenout lidské hodnoty v evropské společnosti, aby se zamezilo vzniku různých bojů. (Prekop, 2004; Mikoška, Novák, 2017; Juul, Høeg, Bertelsen, Hildebrandt, Jensen, Stubberup, 2018; Lipinská, 2010)

Základem toho, abychom byli schopni vcítit se do někoho jiného, je porozumění vlastním pocitům. Musíme se odpoutat od vlastního způsobu prožívání, porovnat vlastní pocity a pocity druhých, uvědomit si úhel pohledu druhého člověka, naladit se na něj a snažit se situaci prožít jako druhý. Tohle vyžaduje od člověka nějakou aktivitu jako například aktivní naslouchání. Dá se tím předejít i různým nepochopením a druhému ukazujete, že vás ten druhý zajímá. Poté až následuje fáze, kdy můžeme pro druhého člověka něco udělat. Vcítění se dá připodobnit tomu, jako kdyby oba lidé prožívali stejnou zkušenost, vžili se do sebe. (Prekop, 2004; Lipinská, 2010; Juul, Høeg, Bertelsen, Hildebrandt, Jensen, Stubberup, 2018; ⁵)

5 MOTYČKA, Pavel. Metodika k audiovizuální pomůcce Zprávy agenta Kixe pro výuku etické výchovy. [online]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: <http://evops.cz/wp-content/uploads/2016/09/metodika-k-DVO-Eticka-vychova.pdf>

Olivar (1992) se také zmiňuje o tom, že by se někdo mohl domnívat, že přijetí druhého člověka může vyjadřovat závislost nebo podřízení se druhému, ale není to tak. Přijetí je aktivní proces, který nás obohacuje. Díky němu se můžeme snažit druhého pochopit, přijmout a zajímat se o něj.

Lítost také souvisí s empatií. Člověk může v afektu jednat způsobem, kterého později lituje. Pozdější uvědomění je projevem toho, že se opět projevila empatie. (Mikoška, Novák, 2017)

Žilová (2002) ve svém článku zmiňuje, že formální učení předpisům, pravidlům a hodnotám působí proti rozvíjení empatie. Na základě takového učení člověk přestává vnímat různé emoce druhých lidí a jedná jen podle toho, co je správné, co by se mělo dělat a co od něj ostatní požadují. Prekop (2004) tedy uvádí, že důležitým faktorem mezi vykonáváním naučené slušnosti a empatickým chováním v různých nových situacích je právě vcítění se.

Časté rozdělení empatie bývá na kognitivní a afektivní složku. Kognitivní část souvisí s myslí, chápáním a poznáváním. Člověk na základě této složky může akceptovat vnímání druhých, dokáže přisuzovat ostatním mentální stavy (myšlenky, přesvědčení, touhy, přání) a odhadovat jednání ostatních. Afektivní složka souvisí s emocemi. Člověk reaguje svými emocemi na emoce druhých lidí, sdílí emoční rozpoložení druhého člověka. Předpokládá se, že obě složky jsou vzájemně propojené a závislé na sobě. (Juul, Høeg, Bertelsen, Hildebrandt, Jensen, Stubberup, 2018; Olivar, 1992)

Dle Hoffmana (1982, in Olivar, 1992) se rozlišují se stádia sociokognitivního vývoje, během kterých se liší forma empatie. První fáze se nazývá „globální empatie“, kdy dítě není schopné rozlišovat mezi sebou samotným a druhými. Druhá fáze se nazývá „egocentrická empatie“, kdy dítě si uvědomuje sebe samo. Třetí fáze je, když jsou děti schopné cítit empatii vůči ostatním lidem a uvědomují si, že ostatní mají také své prožívání. Čtvrtá fáze je, když si děti uvědomují samy sebe a jsou schopné cítit empatii vůči komukoliv bez kontextu ke konkrétní situaci.

Autoři Prekop (2004), Lipinská (2010) a Mikoška a Novák (2017) poukazují na několik úskalí, která jsou s empatií také spojena. Snaha vcítovat se do někoho může být se

záměrem druhému pomoci, ale také může být prostředkem k tomu, abychom mohli s druhým manipulovat nebo ho ranit. Empatie se dá využívat i účelně například v reklamě nebo při nějakém obchodu. V tomto odvětví podnikání je potřeba vycítit to, co zákazníci potřebují nebo po čem touží, aby podnikající mohl být úspěšnější a přesvědčil zákazníka. Empatie také s sebou nese i různá rizika (například syndrom vyhoření), kdy přílišné vcit'ování se do dalších lidí může být vyčerpávající.

Hábl (2015) uvádí, že empatie je základem jakéhokoliv morálního jednání. Na druhou stranu může být i základem pro krutost, jelikož člověk může zneužít toho, že když ví, jak některé věci bolí jeho, tak jak to může bolet i ostatní. Je tedy důležité se na empatii podívat v konkrétních kontextech.

Existuje také několik výzkumů týkajících se působení na děti za cílem podpořit u nich rozvoj empatie.

Například Mesárošová a Dančišinová (1999) se zmiňují o výzkumu, kdy byla sledována účinnost výcvikového programu na rozvoj empatie u žáků v období puberty. Prostřednictvím individuálních aktivit, skupinových aktivit, hraní rolí, vyjadřování a poznávání citů a pocitů apod. pracovali na rozvoji empatie. Žáci byli průměrně ve věku 12,2 let a program trval přibližně 2 měsíce (16 setkání po 60 minutách). Výsledky výzkumu ukazují, že se žáci stali citlivějšími k emocím druhých lidí a efektivita výcviku se prokázala i po dvou měsících od absolvování programu.

Majzlanová (Majzlanová, Danko, 2004) se také zmiňuje o dalším výzkumu ohledně rozvoje empatie. Pomocí léčebno-pedagogických technik použitých v dramaterapii se působilo na žáky ve věku 11-12 let, u kterých se objevily problémy v chování. Skupina absolvovala 15 setkání po 45 minutách a ukázalo se, že empatické chování se u žáků zlepšuje. Výsledkem výzkumu je tedy, že žáci jdou prostřednictvím léčebno-pedagogických praktik ovlivňovat, avšak k trvalejším změnám by bylo potřeba dlouhodobější působení.

Soucit a empatie se objevuje i RVP ZV (2017) konkrétně v očekávaných výstupech etické výchovy pro 1. stupeň ZŠ a v učivu osobnostní a sociální výchovy. V charakteristice vzdělávacího oboru Etická výchova je dokonce jedno téma, které se nazývá

„Interpersonální a sociální empatie“. Ve výstupech je uvedeno, že žák by měl dokázat vyjádřit soucit, účast na radosti i bolesti druhých, reflektovat situaci druhých a dokázat se těšit z radosti jiných. Jako učivo je uvedené vyjádření soucitu, povzbuzení, empatie a podívat se na svět očima druhého a chovat se tak, aby se podpořily dobré vztahy.

3 ŠKOLA A CTNOSTI

V této kapitole bych ráda uvedla kontext Rámcového vzdělávacího programu, podle kterého se plánuje vzdělávání žáků na základních školách, a upozornila na místa, kde se během vzdělávání můžeme s ctnostmi setkat.

3.1 Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program (RVP) je kurikulární dokument na státní úrovni, který vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Vymezuje rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání. Pro tuto práci je stěžejní Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV). Tento dokument je důležitý pro tvorbu vzdělávacích programů na školních úrovních, které se nazývají školní vzdělávací program (ŠVP).

RVP ZV formuluje očekávanou úroveň vzdělání během povinného základního vzdělávání. Základní vzdělávání se dělí na 1. stupeň a 2. stupeň.

RVP ZV je rozděleno do několika oblastí – klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata.

Klíčové kompetence mají přispívat k předání správného základu do života žáků nad rámec jednotlivých vzdělávacích předmětů. V RVP (2017) jsou zmíněny kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, občanská a kompetence pracovní.

Vzdělávacích oblastí máme devět, mezi nimi jsou: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. (RVP, 2017)

Dále se tam také řadí **Doplňující vzdělávací obory**, do kterých patří dramatická výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální výchova a taneční a pohybová výchova. Doplnující vzdělávací obory pouze doplňují a rozšiřují vzdělání a nejsou povinnou součástí základního vzdělávání. Na jednotlivých školách záleží, zda vzdělávací obsah těchto oborů využijí pro všechny žáky nebo jen pro některé a zda to bude předmět povinný nebo

volitelný. Očekávané výstupy v RVP nejsou striktní, jsou pouze doporučené pro tvorbu ŠVP. (RVP ZV, 2017)

Vzdělávací obsah je rozdělen na očekávané výstupy a učivo jednotlivých oborů. Očekávané výstupy nám konkrétně říkají, co by žák na konci 5. a 9. ročníku měl zvládat. Učivo je rozdělené do jednotlivých tematických okruhů a pomocí učiva by mělo dojít k dosažení očekávaných výstupů.

Průřezová témata zastupují aktuální problémy současného světa a je potřeba s nimi v rámci základního vzdělávání pracovat. Jsou povinnou součástí základního vzdělávání. V RVP je průřezové téma charakterizováno, je vyjádřen přínos konkrétního tématu k rozvoji žáka a obsah průřezového tématu je rozpracován do tematických okruhů, kde je nabídka jednotlivých témat. Poté na jednotlivých školách záleží, jakým způsobem budou chtít jednotlivá témata realizovat (samostatný předmět, projekty, semináře, kurzy apod.). (RVP ZV, 2017)

Mezi průřezová témata patří: osobností a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova. (RVP ZV, 2017, s. 126)

3.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence se do rámcového vzdělávacího programu zařadily na základě Lisabonské strategie, která měla za cíl občany Evropské unie připravit na celoživotní učení. Toto učení by mělo za důsledek rozvoj různých znalostí, vylepšování pracovních příležitostí a podmínek, podpoření hospodářského růstu a zvýšení sociální soudržnosti. Kompetence jsou tedy prospěšné konkrétní osobě, ale i celé společnosti. Měly by vybavit jedince k tomu, aby usiloval o celoživotní vzdělávání, stanovil si své cíle, byl schopen získat kvalitní zaměstnání a stal se aktivním občanem, který se zapojí do dění ve společnosti. (Veteška, Tureckiová, 2008; Hučínová, 2003/04)

Hučínová (2003/04) se zmiňuje, že Belz a Siegrist uvádí, že o klíčových kompetencích v souvislosti s trhem práce a zaměstnatelností mluvil jako první Mertens v roce 1974. Do oblastí vzdělávání se klíčové kompetence dostaly až ke konci devadesátých let 20. století.

Hučínová (2003/04, s. 4) také uvádí, že: „*Konečná definice, na které se shodla skupina odborníků v rámci Evropské komise, konstatuje s využitím závěrů výzkumu DeSeCo a dalších výzkumů, že klíčové kompetence představují přenosný a univerzálně použitelný soubor vědomostí, dovedností a postojů, které potřebuje každý jedinec pro své osobní naplnění a rozvoj, pro zapojení se do společnosti a úspěšnou zaměstnatelnost.*“

Veteška a Tureckiová (2008, s. 27) kompetenci definují jako: „*Jedinečnou schopnost člověka jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost.*“

V RVP (2017, s. 10) jsou klíčové kompetence definovány jako: „*Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“

Klíčové kompetence jsou tedy takové univerzální způsobilosti (schopnosti, znalosti, dovednosti, postoje a vědomosti), které můžeme v životě kdykoliv využít bez ohledu na to, jak jsme profesně nebo osobně zaměřeni. (Hučínová, 2003/04) V každé profesi je potřeba jiného vzdělání, ale dovednosti obsažené v klíčových kompetencích jsou ve všech oborech stejné. Pokud se žáci naučí spolupracovat v jednom předmětu, tak dokážou spolupracovat i v předmětu dalším a tuto dovednost si odnesou i do budoucí práce, rodiny a celkové společnosti. Osvojením klíčových kompetencí by žáci měli být připraveni na to, aby dokázali řešit neočekávané nejrůznější situace a úkoly a aby se dokázali stýkat s lidmi, na které zatím nejsou zvyklí. (Bělecký aj, 2007; Veteška, Tureckiová, 2008)

Naučení se dovednostem klíčových kompetencí je nejvyšší cíl celého základního vzdělávání. (Pavlas, 2018) Pokud by se toto naučení povedlo, žáci budou mít mnoho možností v budoucím uplatnění. (Hučínová, 2003/04) Osvojené klíčové kompetence přesahují mantinely určitých jednotlivých odborností, takže přispívají i k rozvoji osobnosti. Jsou to metavědomosti a informace o zacházení s vědomostmi. (Belz, Siegrist, 2015) Prostřednictvím klíčových dovedností by se žáci měli učit vzájemně propojovat věci a dokázat je používat, i když to není právě předmětem učení nebo zkoušení. (Bělecký aj, 2007) Kompetence se týkají celého člověka, rozvíjí a ztrácí se v průběhu celého života a souvisí s nimi úspěšnost chování v různých situacích v životě. (Veteška, Tureckiová, 2008)

Veteška a Tureckiová (2018) se zabývají rozdílem mezi kompetencí a schopností. Schopnost je jakýsi předpoklad k něčemu. Určitou schopnost může člověk využívat v oblasti, které se týká (například hudební nebo výtvarné nadání). Míra schopností je také závislá na genetické predispozici. Na kompetenci je pohlíženo více komplexně, přičemž může obsahovat více různých schopností, zkušeností, dovedností, informací a vědomostí. Lidé často mívají hodně znalostí, ale mají problémy s praktickým využitím v běžném životě, čemuž by mohlo pomoci osvojení kompetencí.

Veteška a Tureckiová (2008) také uvádí, že kompetence by měla být kontextuální (je zasazena do určitého prostředí nebo situace), multidimenzionální (skládá se z různých zdrojů), definovaná standardem (předem je daná úroveň zvládnutí a kritéria) a má potenciál pro akci a rozvoj. (převzato z Tremblay et al., 2002).

Belz a Siegrist (2015, s. 166-167) definují strukturu klíčových kompetencí, podle které se kompetence vyvíjejí ze spolupůsobení:

- Sociální kompetencí
- Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě
- Kompetence v oblasti metod.

Sociální kompetence se zaměřuje na komunikační dovednosti, schopnost spolupráce a řešení různých konfliktních situací.

Kompetencí ve vztahu k vlastní osobě se rozumí motivovat sám sebe a rozvíjet se, dokázat reflektovat své působení, uvědomování si vlastní hodnoty a rozvíjení svých hodnot.

Kompetencí v oblasti metod se rozumí přemýšlet o rizicích a šancích, zaměřovat se na uplatňování odborných znalostí, poznávat souvislosti a strukturovat nové informace.

V rámci základního vzdělávání jsou definovány tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanská a kompetence pracovní. Jsou vybrané a pojaté podle toho, aby člověku daly správný základ do jeho života (ohledně dalšího vzdělávání, uplatnění ve společnosti apod.). Jednotlivé kompetence spolu úzce souvisí a k jejich

naplňování by mělo docházet v rámci různých aktivit a činností, které ve škole probíhají. (RVP, 2017)

V této práci se více zaměříme na kompetenci sociální a personální a jeden výstup z kompetence občanské, jelikož k těmto výstupům směřuji v praktické části této práce.

Kompetence sociální a personální se zaměřuje na to, aby se žák během základního vzdělávání naučil pracovat na dobrých mezilidských vztazích, jednal s úctou s ostatními, dokázal pomoci nebo si o pomoc požádal, spolupracoval ve skupině, respektoval ostatní, diskutoval s ostatními o nějakém tématu a měl o sobě pozitivní představu a věřil si. Z kompetence občanské se dotkneme výstupu, který zmiňuje, že žák je schopen vcítění do ostatních lidí a jejich situace. (RVP, 2017)

Základem budování jednotlivých kompetencí ve škole je tzv. rozbalování, při kterém si učitel uvědomí, jaké konkrétní činnosti a aktivity podpoří rozvoj konkrétní kompetence. Učitel na základě tohoto „rozbalování“ může snáze naplánovat výuku a stanoví si kritéria, podle kterých pozná, na jaké úrovni žáci jsou. Rozvoj klíčových kompetencí je věcí dlouhodobou, je potřeba na nich pracovat během celého základního vzdělávání. Škola musí propojit vědomosti a kompetence, aby vznikla rovnováha, která je využitelná v běžném životě.⁶ (Bělecký aj, 2007)

Učitelé často bojují s problémem hodnocení a rozpoznáním přesných cílů těchto kompetencí, proto se je většinou snaží rozvíjet spíše intuitivně. Česká školní inspekce se tedy zabývá vytvořením hodnoticích nástrojů, kterými se budou moci učitelé inspirovat k vylepšení své výuky. (Pavlas, 2018)

3.3 Etická výchova

Další kapitolou je etická výchova, jelikož v rámci praktické části této práce se budu prostřednictvím ctností snažit naplňovat výstupy a učivo etické výchovy.

Etická výchova je v RVP ZV (2017) zařazena mezi Doplňující vzdělávací obory. Tyto obory pouze doplňují a rozšiřují vzdělání a nejsou povinnou součástí základního

⁶ Jak rozvíjet u žáků klíčové kompetence. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství. Praha: Portál, 2006, 12(4), 12. ISSN 1211-6858.

vzdělávání. Na jednotlivých školách záleží, zda vzdělávací obsah těchto oborů využijí pro všechny žáky nebo jen pro některé a zda to bude povinný nebo volitelný předmět. Očekávané výstupy v RVP nejsou striktní, jsou pouze doporučené pro tvorbu ŠVP.

Cílem předmětu Etická výchova je systematicky rozvíjet mravní stránku osobnosti žáků a vychovávat z nich zralé osobnosti. U žáků by se prostřednictvím toho předmětu měla rozvíjet sociální dovednost, která je velmi důležitá při vedení společenského života. Záměrem etické výchovy je, aby žák věděl, jak zvládat konfliktní situace, jak jednat, jakými způsoby může řešit problémy, jakými způsoby může komunikovat apod. To všechno se snaží u žáka formovat praktickým nácvikem. Důraz je také kladen na pozitivní vztah k okolí, formulování svých názorů a postojů, respektování ostatních, schopnosti vcítit se do situace ostatních, prosociálnost a utváření pravdivé představy o sobě. Má mít vliv na mladé lidi do budoucna, aby dokázali mít harmonické a stabilní vztahy v rodině, na pracovišti, a i s přesahem do globálnějších měřítek (například i v rámci národa). Zařazení do RVP ZV podpořily zkušenosti z většiny zemí OECD, ve kterých je předmět podobného typu zařazen do vzdělávacího systému. (RVP ZV, 2017; Motyčka, 2007; Vyvozilová, Smékalová, Vanková, 2000)

Existují dva přístupy při zařazování etické výchovy do vzdělávání. První je, že by etická výchova prostupovala všemi předměty, jelikož cíle klíčových kompetencí, vzdělávání a jednotlivých oblastí jsou velmi podobné cílům etické výchovy nebo etická výchova některé kompetence dále rozvíjí. Například i jako náplň osobností a sociální výchovy. Druhý je takový, že by etická výchova byla jako samostatný předmět.⁷⁸

O důvodech pro zařazení etické výchovy do výuky na školách diskutuje mnoho osob a institucí.

Vyvozilová, Smékalová, Vanková (2000) zmiňují, že po roce 1990 se zvedla kriminalita dětí a mládeže, jelikož rodiny nestačí kompenzovat negativní vlivy společnosti, proto je potřeba výchovně působit i ve škole. Projekt Etické výchovy by bylo řešení téhle

7 Etická výchova. [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/vize-eticke-vychovy/>

8 (Kolektiv autorů), Etická výchova pro základní a střední školy. Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů. [online]. 2005, úpr. 2014 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/literatura-pro-ucitele>

situace a mají s ním dobré zkušenosti v jiných zemích (v západní Evropě, v Severní Americe a na Slovensku).

Dle portálu pro etickou výchovu ve školách v ČR⁹ je vhodné etickou výchovu zařadit do škol, jelikož je to ověřený a účinný nástroj prevence sociálně nežádoucích jevů a zlepšování školního klimatu. Dále je vhodné žáky ve škole seznámit s etickými tématy, a aby si osvojovali eticky přijatelné chování.

Pitřha (2006) během přednášky na konferenci Etického fóra zmiňuje, že funkce školy reaguje na vývoj ve společnosti především tím, jak se mění funkce rodiny. Je tedy potřeba, aby škola vykompenzovala to, co bývá v rodině zanedbané, jelikož mnozí žáci ve školách tráví velkou část svého času. Někdy to mohou být nedostatečné návyky (např. hygienické), ale i nedostatek citu nebo neosvojené základy slušného chování.

Hábl (2015) se ve své knize zmiňuje, že společnost cítí potřebu etiky a etického vzdělání ve školách, když jsme obklopeni lživou reklamou, porušenými sliby a ukradenými penězi ze státního rozpočtu. Uvádí, že člověk má v sobě základ pro to, aby se stal morální bytostí, a je zřejmé, že bez etických hranic se blíží katastrofa. Staví se však skepticky k tomu, že ojedinelá přednáška nebo volitelná hodina jednou týdně ve škole by měla vše napravit.

V dokumentu Etická výchova pro základní a střední školy. Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů.¹⁰ vydaným Etickým fórem, je zmíněno, že etická výchova se snaží řešit problémy, které dnešní doba vystrčila na povrch. V dnešní době je menší tradiční vliv rodiny na výchovu nové generace a jiných autorit připomínající etické normy (např. církve, občanské spolky sdružení, ...), původní mravní principy naší společnosti se bortí a pozornost se spíše ubírá směrem špatných vztahů mezi lidmi.

9 Etická výchova. [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>

10 (Kolektiv autorů), Etická výchova pro základní a střední školy. Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů. [online]. 2005, úpr. 2014 [cit. 2019-01-14]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/literatura-pro-ucitele>

Lencz (1992) a Motyčka (2009) uvádí, že z výsledků šetření vlivů etické výchovy na žáky a učitele vyšlo, že etická výchova je brána jako příjemný zážitek, že se žáci naučili respektovat vzájemné odlišnosti, získali větší důvěru k učiteli, zlepšilo se chování žáků a je znatelné zlepšení ve vztazích mezi žáky.

Při vytváření Etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru se vycházelo zejména ze dvou koncepcí – Výchova k prosociálnosti (Roche) a Etická výchova (Lencz).¹¹

Robert Roche – Olivar se svým projektem navázal na výzkumné práce světových psychologů a na základě tohoto projektu s Ladislavem Lenczem vytvořili program, který má za cíl rozvíjet prosociální chování (slovenský výchovný projekt Etická výchova).¹²(Lencz in Olivar, 1992)

Lencz v úvodu knihy Etická výchova (Olivar, 1992) a ve své knize Pedagogika etickej výchovy (1992) uvádí, že termín prosociálnost je odvozen z latinského slova „socius“, které znamená společník nebo přítel. Souvisí to tedy s tím, že by se člověk měl k ostatním chovat jako k potenciálním přátelům, tedy dělat to, co druhému prospěje. Prosociální člověk by neměl na oplátku nic vyžadovat a nedělat to za záminkou nějakého prospěchu nebo zisku. Jeho chování by mělo vycházet z jeho vnitřního přesvědčení, a ne naučeného vnějšího chování.

Na druhou stranu by podle Hábla (2015) neměla etika být zaměřená pouze na prosociální chování, ale také by měl být dán důraz na etiku individuální (zdravé jádro jedince) a etiku vztaženou k celému lidstvu. Dodává, že je potřeba rozvíjet všechny úrovně, jelikož všechny části jsou na sobě velmi úzce závislé. S tím souvisí i to, že by se etická výchova měla snažit o to, aby u žáků pracovala na ctnostech na několika úrovních. Na úrovni jedince, který bude mít dobrý důvod jednat dobře, poté na úrovni vztahů

11 Etická výchova. [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>

12 (Kolektiv autorů), Etická výchova pro základní a střední školy. Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů. [online]. 2005, úpr. 2014 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/literatura-pro-ucitele>

s ostatními, ke kterým se bude chovat dobře, a nakonec v té úrovni, že se bude chovat dobře, aniž by byl kontrolován nebo viděn.

Podle Lencze (1992) se dá učitelova práce připodobnit k porodníkovi nebo zahradníkovi, který vytváří vhodné podmínky pro to, aby se dítě mohlo vyvinout v charakterní, pozitivní a tvořivou osobnost. Práce učitele nespočívá v tom, že by z „ničeho“ měl stvořit „něco“, ale má pouze vytvořit podmínky pro dobrý rozvoj člověka a popřípadě zasáhnout v kritických chvílích. Ve své *Pedagogice etické výchovy* (1992) také zdůrazňuje, že během výchovy je velmi důležité dětem připisovat pozitivní vlastnosti, jelikož děti se stávají takovými, za jaké je považujeme.

Lencz (1992) zmiňuje, že projekt etické výchovy stojí na třech složkách: výchovný program (obsah, osnovy, ...), styl výchovy (má svá specifika – pozitivní přijetí dětí, prosociálnost, disciplína, ...) a charakteristické metody a způsoby (zážitkové učení).

Etická výchova má žáky podněcovat k tomu, aby si na určité věci vytvořili svůj názor a zaujali nějaký postoj a projevovali nějaké chování. Seznamuje nás tedy s rámcem výuky, pomocí kterého lze takového výsledku dosáhnout. Prvním stupněm je, aby dítě pochopilo to, o čem se hovoří. Druhým stupněm je nácvik ve třídě toho, co pochopilo (vyzkoušení si různého způsobu chování, různé role, ...). Cílem druhého stupně je posilovat a osvojovat si správné chování. Třetím stupněm je upevnění toho, co se žáci naučili v předchozím stupni. Žáci své vyzkoušené poznatky a dovednosti mají sledovat v reálném světě. (Lencz, 1992)

S tímto rámcem souvisí i model, který je uveden v literatuře pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů od Etického fóra.¹³ Hlavní zásadou během učení etické výchovy je, aby se žáci učili na základě vlastního prožívání a svých zážitků. Během zpracovávání projektu Etické výchovy vznikl také doporučený průběh etické výchovy, který modifikoval Lencz podle R. Roche-Olivara. Tento model má čtyři stupně:

- Vnímání a senzibilizace – zcitlivění se pro konkrétní téma (emocionální, rozumové)

13 (Kolektiv autorů), *Etická výchova pro základní a střední školy*. Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů. [online]. 2005, úpr. 2014 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/literatura-pro-ucitele>

- Hodnotové reflexe – dát prostor dětem, aby řekly, jak dané téma vnímají ony
- Návčik ve třídě – konkrétní návčik sociální dovednosti, zručnosti a opět druhá reflexe.
- Reálná zkušenost a propojení se skutečným životem – (zevšeobecnění a transfer) - návčik. Zkusíme aplikovat v běžném životě (v rodině, na ulici, mezi kamarády).

Propojenost bodů 3 a 4 je důležitá.

Charakteristika vzdělávacího oboru Etické výchovy na 1. stupni ZŠ v RVP (2017, s. 115) je specifikována několika tématy:

- Mezilidské vztahy a komunikace.
- Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
- Pozitivní hodnocení druhých.
- Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
- Komunikace citů.
- Interpersonální a sociální empatie.
- Asertivita. Zvládnut agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
- Reálné a zobrazené vzory.
- Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
- Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Na tyto témata navazují další témata:

- Etické hodnoty.
- Sexuální zdraví.
- Rodinný život.
- Duchovní rozměr člověka.
- Ekonomické hodnoty.
- Ochrana přírody a životního prostředí.
- Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.

V RVP (2017) jsou uvedené očekávané výstupy, že žáci si mají osvojit od základních dovedností jednání s lidmi (oslovování, zdravení, děkování, omlouvání se), přes dodržování různých pravidel (například třídních), vyjadřování citů, soucitu, zájmu o spolužáky, pozitivního hodnocení ostatních, vnímání důležitosti neverbální komunikace, asertivního jednání, využívání tvořivosti až po reflektování situací, při kterých dokáže v případě potřeby a v rámci svých sil pomoci, uvědomování si svých schopností a silných stránek, uvědomění si důležitosti projevů úcty a sebeúcty.

Učivo etické výchovy je rozdělené do 4 skupin: základní komunikační dovednosti, pozitivní hodnocení sebe a druhých, tvořivost a základy spolupráce a základy asertivního chování. V komunikaci je dán důraz na to, aby žáci zvládali zdvořilou komunikaci, která souvisí se základy slušné chování (pozdravit, představit se, poděkovat, omluvit se), umět otevřeně a asertivně sdělovat své názory, postoje, city a porozumět základním principům neverbální komunikace. V hodnocení je učivo zaměřené na to, aby žák dokázal (správně – ne lépe ani hůře) hodnotit sám sebe a věděl, jaké má silné a slabé stránky, na čem má pracovat, čeho si na sobě může cenit, nepodceňoval se a dokázal přijmout pochvalu od ostatních. Důraz je kladen i na hodnocení ostatních, kdy dokáže ostatní ocenit, pochválit, projevit zájem o ně a akceptovat odlišnosti ostatních a přijímat je. Tvořivost se může projevit v tom, že se žáci snaží s radostí experimentovat, získávat různé zkušenosti a nebojí se zjišťovat a zkoušet nové věci, užívají si zážitky spojené s naplňováním cílů. (RVP ZV, 2017)

V rámci praktické části této práce se dotkneme hlavně očekávaných výstupů a učiva, které se týká získání základních vědomostí a dovedností ohledně úcty k ostatním, dokázat se vcítit do druhých a pokud jsou k tomu možnosti, tak poskytnout pomoc, uvědomit si kladné vlastnosti své a svých spolužáků, zajímat se o druhé (sdílet s nimi radost, ale být i empatický k jejich bolesti, projevit soucit, dokázat se pozitivně hodnotit) a snažit se do nich vcítit a dívat se na věci pohledem druhých. (RVP ZV, 2017)

Jelikož tématem této práce je působení na prvním stupni ZŠ, tak i v rámcovém vzdělávacím programu se pohybujeme hlavně v této oblasti. Za zmínku však stojí, že v učivu 2. stupně, které z výše zmíněného učiva na 1. stupni vychází, se objevují i ctnosti. V oblasti Aplikovaná etická výchova jsou ctnosti zmíněné v rámci bodu etické hodnoty a

ekonomické ctnosti jako šetrnost a podnikavost jsou zmíněné v bodu ekonomické hodnoty. (RVP ZV, 2017)

3.4 Osobnostní a sociální výchova

Pro tuto práci je velmi důležité průřezové téma Osobnostní a sociální výchova, jelikož v rámci praktické části a jednotlivých lekcí s žáky částečně naplňujeme očekávané výstupy a učivo osobnostní a sociální výchovy a uplatňujeme metodiku OSV lekcí.

Vznik osobností a sociální výchovy byl zapříčiněn snahou řešit různé závažné problémy světa edukační cestou, díky které se začaly vytvářet různé pedagogické systémy, které mají jasná východiska, cíle a edukační metody. Vznikla ekologická a environmentální výchova, globální výchova, multikulturní výchova, mediální výchova, osobnostní a sociální výchova a další. (Valenta, 2013)

V České republice vznikla původní představa OSV v polovině devadesátých let 20. století, která vycházela z mnoha přístupů (sociálně-psychologický výcvik, dramatická výchova, částečně i zážitková pedagogika, artefiletika, koncepty kooperativního učení) a celkově vychází z modelu, kde se využívá cvičných nebo reálných situací. (Valenta, 2013)

„Mezi roky 2003-2005 pak inicioval Výzkumný ústav pedagogický v Praze – v rámci přípravy dokumentů školské reformy a nového národního kurikula – práce na začlenění OSV do rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání a pro gymnázia. OSV byla začleněna jako první z tzv. průřezových témat a proběhla též její pilotáž na školách podílejících se na přípravě reformy.“ (Valenta, 2013, s. 36)

Od roku 2007 je OSV povinnou součástí rámcového vzdělávacího plánu. (Srb a kol., 2007)

Charakteristikou tohoto tématu je to, že učivem se stává sám žák. Je potřeba, aby témata v OSV byla aktuální ve vztahu k žákovi a jeho životu a aby byla využitelná každý den v běžném životě. Osobnostní a sociální výchova má směřovat ke spokojenému životu člověka. Úkolem tohoto tématu je pomoci žákovi poznat sama sebe, zvládnout své chování, rozvinout osobnost žáka a pomáhat mu budovat dobré vztahy se sebou a se svým okolím, nejen vzhledem k vypjatým situacím, ale i k těm běžným. Učit žáky řešit různé vztahové, komunikační a stresové situace a vést je k uvědomění si hodnot spolupráce a

pomoci. Působit preventivně proti nežádoucímu chování. Toto průřezové téma se může objevovat napříč všemi vzdělávacími oblastmi. OSV se dělí na 3 tematické okruhy: osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj. (RVP ZV, 2017; Valenta, 2013; Valenta, 2006)

Okruh **osobnostního rozvoje** je rozdělný na 5 témat. (RVP, 2017; Valenta, 2006)

Téma *rozvoj schopností poznání* je zaměřené na zlepšení vnímání sebe a vnímání smysly, zjištění svých možností soustředit se na něco a někomu věnovat pozornost, osvojování si různých strategií pro lepší zapamatování a postupů řešení problémů. Porozumět vlastnímu způsobu poznávání a učení se.

Sebepoznání a sebepojetí je zaměřené na poznání vlastní hodnoty, vytvoření realistického názoru na sebe a podpoření dobrého vztahu k sobě. Umět se pozorovat a zvládnout reflektovat, zároveň vnímat vlivy jednání ostatních na svoji osobu a toho, jak nás ostatní vidí a vnímají. Poznávat své projevy, vnímání, svůj temperament apod. Poznávat, jakým způsobem se učím a podle toho vymýšlet způsoby, jak si nejlépe něco osvojit. Nacházet způsoby, jak lze vylepšovat vztahy s ostatními.

Seberegulace a sebeorganizace spočívá v regulaci momentálního chování a také v plánování a organizaci do budoucna. Plánování času a učení. Stanovení si toho, co chtějí dokázat a jakým způsobem.

Psychohygienou se myslí prevence, jak se vyhýbat stresovým a zátěžovým situacím nebo jak tyto situace popřípadě zvládat. Například seznámení s různými technikami na uvolnění stresu. Patří sem i osvojení dovedností spojených se zaměřením na pozitivní stránky věcí, umění si odpustit, naslouchat, asertivně jednat a řešit problémy. Vysvětlení žákům, že někdy jsou situace, kdy je potřeba vyhledat další pomoc a umět si o ni říci.

Posledním tématem osobnostního rozvoje je *kreativita*, která souhlasí s odvahou zkoušet hledat nová a různá řešení a vyvarovat se stereotypních řešení.

Okruh **sociálního rozvoje** je rozdělný na 4 témata. (RVP, 2017; Valenta, 2006)

Téma *poznávání lidí* se zabývá pochopením toho, že každý člověk je jiný a poznáváním toho, jakým způsobem vnímám druhé lidi, zda se snažím vidět jejich klady a záporny, a jak prostředí, ve kterém jsme, ovlivňuje vnímání druhých.

Téma *mezilidské vztahy* obsahuje pochopení toho, jakou roli hrají vztahy v mém životě, jakými způsoby je možné je ovlivňovat a jak lze o ně pečovat. Poznání práv, která lidé mají, a jejich respektování, aby si lidé vzájemně neubližovali. Učit se dovednostem, jak pracovat s jinými lidmi. Například trénovat komunikaci, dodržování stanovených cílů, řešení konfliktů apod.

Komunikace obsahuje porozumění neverbální komunikaci a osvojení si různých dovedností potřebných ke správné komunikaci od držení těla a správného dýchání, přes intonaci a hlasitost projevu až po aktivní naslouchání a parafrázování slyšených myšlenek. Pochopení principů monologického principu, dialogické rozmluvy, ale i diskuze ve skupině. Zákonitosti komunikace v různých situacích (od odmítání, pozdravu, prosby až po řešení konfliktu asertivním způsobem).

Kooperace a kompetice se týká osvojení si dovedností spolupracovat s ostatními, pracovat na nápadu někoho jiného, přijmout jiný názor, zorganizovat práci ve skupině a rozdat úkoly. Kompeticí je myšleno, že je dobré zjistit, jak jedinec zvládá soutěže, poznat, na jaký typ soutěžení je jednotlivec vhodný a osvojení si dodržování pravidel.

Okruh **morálního rozvoje** je rozdělný na 2 témata. (RVP, 2017; Valenta, 2006)

Téma *řešení problémů a rozhodovací dovednosti* obnáší osvojení si dovedností pro řešení problémů ve vztazích, ale také problémů spojených s učením. Naučit se regulovat sám sebe a dokázat se v určitých situacích ovládat.

Téma *hodnoty, postoje a praktická etika* se prolíná všemi ostatními tématy, jelikož mravnost nalézáme ve všech běžných situacích v životě. Obsahem je poznat svůj vlastní hodnotový žebříček, jaké hodnoty ovlivňují to, jak se rozhodujeme a chováme, poznávání hodnot ostatních. Seznámit se s kvalitami typu respektování, spravedlnost, odpovědnost, spolehlivost a jejich přínosem v běžném životě. Zamyšlení se nad tím, jakým způsobem můžeme pomoci druhým lidem, kdy je to vhodné nebo co může být překážkou v pomoci. Nabytí dovedností v řešení eticky nelehkých situacích v každodenním životě, kdy se naše volba může nepříjemně dotknout někoho jiného.

Valenta (2006) také zmiňuje aplikační témata, která však do RVP nejsou zařazena a těmi je jednání v určitých rolích nebo jednání v (specifických) situacích. Role mohou být

různé. Například reálné role, do kterých se můžeme dostávat každý den, a jsou pro žáky aktuální. Další druh obsahuje role, které mohou být aktuální až později. Posledním druhem jsou role, které jsou nepravděpodobné, ale prostřednictvím nich se žáci mohou něco naučit. Situace mohou být ty, které se nám běžně v životě často stávají nebo to také mohou být situace neobvyklé, složité, krizové, typické pro nějakou roli nebo profesi nebo fiktivní situace vhodná k naučení se něčeho. OSV se snaží pracovat se situacemi, které nastaly, nebo se je snaží navodit.

Některá témata OSV ovlivňují přirozený chod třídy každý den. Pomocí OSV aktivit mohou žáci snadněji dodržovat domluvená pravidla, lépe reflektovat a sebereflektovat apod. (Srb a kol., 2007)

V rámci praktické části této práce se dotkneme hlavně očekávaných výstupů a učiva, které se týkají vztahů žáků k ostatním lidem, chování podporujícího kladné vztahy s druhými, vnímání a akceptování jiných pohledů na svět, empatie a seznámení se s možnými kvalitami člověka. (RVP, 2017)

OSV nezprostředkovává jednu správnou cestu pro všechny, ale pomáhá ukazovat a objevovat různé možnosti, aby si každý mohl vybrat tu svoji cestu. (Valenta, 2006)

Důležitým didaktickým principem při plánování jakékoliv OSV aktivity nebo lekce by měl být didaktický cyklus C-M-I-A-R-E. C znamená cíl, který by měl být konkrétní a popisný, nejdůležitější jsou cíle v oblasti dovedností. M znamená metody, které by měly umožňovat jednání žáků. I znamená instrukce, které by měly být stručné, jasné a srozumitelné. Je dobré si instrukce poznamenat na tabuli nebo velký papír, aby je žáci měli na očích. Souvisí s tím dohodnutí signálů, které mohou být během aktivity potřeba (například upozornění, že žáci jsou moc hluční, že je již konec aktivity apod.) A znamená akce, během které se shánějí podněty pro závěrečnou reflexi. Je přínosné si během akce zapisovat poznámky. R je reflexe, která má prohloubit učení žáků a vede ke stanoveným cílům. Reflexe je stěžejní pro lekce nebo aktivity OSV. E je evaluace, která znamená, že si ověřím, zda jsme naplnili naše stanovené cíle. Hodnocení může dělat učitel sám nebo žáci. (Srb a kol., 2007)

Pokud OSV má být skutečně osobnostně-sociální, tak musí splňovat didaktické principy tím, že bude praktická, zosobněná, provázející a zacílená. Praktickou se stává, pokud je vyučována praktickými metodami, které žáci zkouší. Výklad tedy není vhodná metoda pro OSV, což ale neznamená, že by zde nebyl prostor pro určité vědomosti. Určité vědomosti jsou pro konání také potřeba. Zosobněnou se stává, pokud se týká žáka a jeho života. Provázející se stává, pokud není direktivní, ale respektujícím způsobem pomáhá žákovi v hledání jeho cesty. Učitel musí být pouze průvodcem, a ne nositelem pravdy a jasného názoru, jestli jsou věci dobré nebo špatné nebo jaké by měly být. Zacílenou se stává tehdy, když směřuje k určitým cílům. Často bývá obtížné cíle OSV stanovit. Cíle se dělí na krátkodobé (naučení se nějaké dovednosti) a dlouhodobé (osvojení nějakého jednání nebo postoje). Cíle jsou realizovány různými metodami vyžadující žákovo chování, na základě kterého má vzniknout jistá zkušenost, kterou společně s pedagogem poté reflektují. Během OSV je potřeba počítat s tím, že se mohou objevit nečekané situace, se kterými může být důležitější pracovat, než setrvat u původního plánu a snažit se ho striktně dodržet. (Valenta, 2006; Valenta, 2013; Srb a kol., 2007)

„Krátkce řečeno: ve výuce OSV považujeme za optimální aktivní učení ve skupině se zřetelem k osobním motivům, předpokladům, prožitkům a emocím jednotlivce.“ (Valenta, 2013, s. 58)

Tohle pojetí edukace vychází z několika dalších teorií. Například z teorie Bandura, který mluví o učení prostřednictvím pozorování někoho jiného, a Lewin na něj navazuje, že je potřeba aktivitu žáka spojit s poskytováním zpětných vazeb a reflexí, což souvisí s teorií zkušenostního učení. (Valenta, 2013)

Pro OSV je stěžejní dobré klima ve třídě, ve kterém se všichni cítí bezpečně a nebojí se sdílet různá témata. Mezi základní pravidla OSV lekcí patří, že učitel se pouští jen do těch témat, na která je připraven, důležitá je zpětná vazba, žák má právo se nezúčastnit některých aktivit, které mu jsou nepříjemné, sám může rozhodnout, co chce komu sdělovat a co ne, učitel může kdykoliv činnost zastavit, o citlivých tématech se snaží bavit na obecnější úrovni, učitel předem přemýšlí o rizicích a snaží se na ně předem upozornit, podporuje žáky, aby sdělovali své názory, a učí je akceptovat názory jiné. (Srb a kol., 2007)

V příručce *Jak na osobnostní a sociální výchovu?* (Srb a kol., 2007) je uvedeno Desatero OSV, které by mělo být splněné při jednotlivých lekcích. Na začátku by si učitel měl stanovit konkrétní cíl, který bude chtít naplnit. Během vyučování by se měl k žákům chovat přátelsky, měl by navodit téma tak, aby pro žáky bylo atraktivní a zařídil, aby v něm žáci viděli smysl sami pro sebe. Žáci by si měli vyzkoušet praktické jednání a zamyslet se nad odpověďmi na otázky vycházející z reflexe. Na závěr lekce klade učitel žákům otevřené otázky, aby reflektovali vyučování, a také se ptá žáků, co si z vyučování odnášejí. Učitel používá různé druhy reflexe a svůj názor sděluje až naposledy nebo ho nesděluje vůbec, aby žáky neovlivnil.

OSV se může do školního prostředí začlenit hned několika způsoby. Například tím, jak se bude chovat učitel, jelikož se stává vzorem pro své žáky a hodně na něm závisí, jaké bude klima ve třídě. Základem je respektující a vstřícná komunikace. Během komunikace nepoužíváme ironii ani manipulaci, ale používáme otevřené otázky, popisný jazyk, zpětnou vazbu a dokážeme dodržovat pravidla, která s žáky máme domluvená. Výhody této metody mohou být, že působí viditelně, ale i podprahově, průběžně a dlouhodobě, nepůsobí jen na jednoho žáka a může ovlivnit i učitele samotného. Je možné využívat také situace, které samovolně vznikají ve školním prostředí, na které se naváže reflexí situace a popřípadě ještě nácvikem potřebných dovedností. Například nedodržování domluvených pravidel, řešení nějakého konfliktu nebo naopak vhodné chování žáků (slušná komunikace), které chceme upevnit. Poté oficiálnější způsobem lze OSV témata nebo metody začleňovat do jiných předmětů nebo volit samostatný předmět, kurz, projekt, kroužek, seminář, blok v třídních nebo jiných hodinách nebo využít výjezdního soustředění. (Valenta, 2006; Valenta, 2013; Srb a kol., 2007)

4 MORÁLKA A MORÁLNÍ VÝVOJ

V této kapitole se seznámíme s tématem morálka, morální vývoj a mravní výchova u dětí.

Nejprve je potřeba si vytyčit význam slova morálka. Jedním z autorů definice morálky je Filová (2009, s. 52), ta uvádí, že morálka je: „*Jedna ze základních etických (filozofických) kategorií, případně jako souhrn etických norem a pravidel a jim odpovídajících způsobů jednání a chování. Pojem mravnost je pak většinou chápán jako shoda jednání člověka s mravními normami (svědomím).*“

Dle psychologa Hoffmana (1970 in Vacek, 2008, 2011) existují tři teorie, jak lze přistupovat k morálnímu vývoji. První teorie mluví o tom, že dítě na svět přichází s „dědičným hříchem“ a je potřeba ho od dětství usměrňovat a napravovat. Druhá teorie mluví o dětské nevinnosti a dobrotě, a že dítě je poškozováno až vlivy světa. Třetí teorie vychází z toho, že dítě na svět přichází jako nepopsaný papír, tedy že není ani dobré, ani špatné.

Za zakladatele psychologie morálky se považují Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. (Vacek, 2008)

4.1 Jean Piaget – Stadia mravního vývoje osobnosti

Jean Piaget na základě zjištěné skutečnosti, že se děti od dospělých liší v tom, jak morálně usuzují, vymezil u dětí (mezi šestým a dvanáctým rokem) dvě stadia morálního vývoje – heteronomní morálka a autonomní morálka. (Vacek, 2008, 2011)

1) Heteronomní morálka

Dle Piageta (Piaget, Inhelder, 2007) se heteronomie projevuje u dětí od sedmi až do osmi let. Funguje na základě toho, že na začátku je příkaz splněn, pokud je přítomna autorita, která příkaz udělila. Pokud autorita není přítomna, tak efektivita příkazu klesá.

Ostatní autoři (např. Vacek, 2008, Filová, 2009, Heidbrink, 1997, Hogan a Emler (1978, in Vacek, 2011) popisují stadium heteronomní morálky tak, že je postavené na vnějších zákonech, tlaku autorit a pravidel dospělých. Pokud je chování v souladu s těmito pravidly, tak ho děti považují za dobré, pokud porušuje pravidla, tak ho považují za špatné.

V tomto období děti nedokážou míru provinění hodnotit podle záměru jednání, ale hodnotí podle konečného důsledku jednání. Příkladem mohou být Piagetovy mikropříběhy (uvedené in Vacek, 2008), kde děti měly určovat, jestli v obou případech mají děti stejnou vinu. Jeden příběh je o tom, jak jeden chlapec rozbil patnáct šálků na podnose, když otevíral dveře. O podnose se šálky nemohl vědět, jelikož byl položený za dveřmi, kam nemohl vidět. Druhý příběh je o tom, jak si chlapec chtěl sundat ze spíže sklenici džemu a u toho zavadil o jeden šálek, který spadl na zem a rozbil se. Mladší děti (přibližně do osmi let) větší vinu přičítají tomu chlapci, který rozbil více šálků, bez ohledu na to, zda za prohřešek může náhoda nebo nedostatečná opatrnost.

V tomto období se děti ztotožňují s představou dobrého a špatného prostřednictvím příběhů a pohádek, tím, co autority označují za dobré a špatné a také tím, kdy autority souhlasí nebo nesouhlasí s jednáním dítěte. Vychovatel by měl dětem ukazovat to, že je potřeba rozlišit, zda určité jednání bylo vykonáno se záměrem, omylem, nebo dokonce s dobrým úmyslem. (Vacek, 2011)

2) Autonomní morálka

Autonomii Piaget (Piaget, Inhelder, 2007) popisuje jako vývoj vztahu mezi vrstevníky, se kterým je spojené i chápání nových morálních vztahů. Základem pro tyto vztahy je úcta, vzájemný respekt a spravedlnost. Děti jsou při hře schopny měnit a vymýšlet nová pravidla, která přijímají, pokud se na nich demokraticky dohodnou.

Ostatní autoři (např. Vacek, 2008, Filová, 2009, Heidbrink, 1997, Hogan a Emler (1978 in Vacek, 2011) mluví o autonomní morálce v souvislosti s přijetím mravních zákonů za své, s vzájemným respektováním mezi dětmi a s jednáním na základě vlastního rozhodnutí. Je postavena na vzájemném porozumění, pravidla jsou výsledkem domluvy a špatné chování se hodnotí na základě záměru konkrétní osoby. Autonomní morálka také souvisí s tím, že člověk chce jednat tak, jak by byl rád, aby ostatní jednali s ním.

Heidbrink (1997) upozorňuje na to, že Piaget se při analýze morálky potýkal s tím, že děti jsou neustále obkloповány pravidly dospělých lidí, a je tedy velmi obtížné identifikovat, zda dítě se chová určitým způsobem jen kvůli autoritě dospělých, nebo si sám uvědomuje nějaká pravidla a podle nich se tak chová. Také zmiňuje, že u rozdělení

jednotlivých stádií nelze brát dogmaticky údaje o věku. Tyto údaje slouží pouze jen k hrubé orientaci.

4.2 Lawrence Kohlberg – Úrovně morálního vývoje

Lawrence Kohlberg byl vedle J. Piageta důležitým představitelem psychologie morálky. Definoval tři úrovně a šest stádií morálního vývoje, kdy se člověk postupně morálně vyvíjí od prvního k poslednímu stadiu. (Vacek, 2008)

1) Nekonvenční úroveň

- a. První úrovní tohoto vývoje je nekonvenční úroveň (nebo také předkonvenční – viz Heidbrink, 1997). Tato úroveň se týká dětí do devíti let a je charakteristická tím, že se děti vyhýbají trestu, jsou poslušní vůči autoritám, neuvědomují si zájmy druhých a je pro ně skoro nemožné se dívat na věci z pohledu někoho jiného. Kohlberg tuto úroveň dělí na dva stupně.
 - i. První stádium souvisí s potřebou vyhnout se trestu a poslechnout autoritu. Špatné jednání se pozná podle hmotného nebo fyzického důsledku, a ne podle záměru nebo úmyslu jednajícího.
 - ii. Druhé stádium souvisí s uspokojováním vlastních potřeb, s individualismem, účelovostí a usilováním o odměnu a ocenění.

2) Konvenční úroveň

- a. Druhou úrovní morálního vývoje je konvenční úroveň. Tato úroveň se týká většiny adolescentů a dospělých. Jedinec bere za své normy, které mu jsou předkládány autoritou. Typické je naplnění očekávání ostatních, převzetí dobrých a správných rolí, snaha být dobrým člověkem a orientace na pravidla skupiny, které jsou pro jedince důležitá.
 - i. Třetí stádium souvisí s naplněním modelu dobrého chlapce/dívky. Souvisí s plněním toho, co od něj očekávají blízcí, s orientací na vzájemné vztahy a vzájemnou přizpůsobivost. Pro tento stupeň jsou důležité ctnosti jako přátelskost, slušnost a zdvořilost. Hlavní je vše dělat s dobrým úmyslem a pomáhat druhým.

- ii. Čtvrté stádium je orientované na pevná pravidla, plnění povinností, respektování autority, řízení se zákony a respektování společenského systému.

3) Postkonvenční úroveň

- a. Třetí úroveň morálního vývoje postkonvenční úroveň. Této úrovni dosahuje menšina dospělých po dvacátém roce života. Základem této úrovně je chování na základě vlastního svědomí a přijetí morálních principů. Není již důležitá autorita.
 - i. Páté stádium je zaměřené na správné jednání, které přijímá celá společnost na základě zákonného chování a sociální úmluvy, aby bylo užitečné pro co největší množství lidí. Souvisí s respektováním práv jedince.
 - ii. Šesté stádium se týká etických principů. Jedná se o univerzální a všeobecné morální principy, podle kterých by měl člověk jednat.

(srov. Heidbrink, 1997, Vacek, 2008, 2011)

Vacek (2011) zmiňuje, že pokud je člověk morálně zralejší, je pro něj jednodušší podívat se na problém v širších souvislostech a vcítit se do druhých osob.

4.3 Rozdíl mezi morálním myšlením a jednáním

Heidbrink (1997) se pozastavuje také nad rozdílem mezi morálním myšlením a jednáním. Zkušenost bývá taková, že někteří lidé se prezentují morálně lépe, než jednají. Zde bývá důležité to, zda si jedinec opravdu myslí to, co říká, nebo jestli se jen bojí to druhým přiznat. Někdy se však naše jednání liší od našich morálních nároků. Zmiňuje, že Kohlberg a Candee (1984, s. 536) uvádí, že morální chování a rozhodování souvisí s tím, jestli se jedinec cítí za situaci být zodpovědný.

Kohlberg (in Heidbrink, 1997) se také domnívá, že morální chování souvisí se situací, ve které se člověk zrovna nachází. Uvádí také, že si však myslí, že tato návaznost na situaci směrem k vyššímu stupni klesá.

Příčiny, které přispívají k tomu, že se člověk chová jinak, než je jeho mravní přesvědčení, jsou dle Vacka (2011) vnitřní a vnější. Do vnitřních patří momentální

rozpoložení jedince, určité projevy spojené s věkem, nedostatečná charakterová vyzrállost, pocit neoprávněnosti k jednání a také individuální vlastnosti člověka. Do vnějších patří různý tlak způsobený sociální skupinou, složitou životní situací nebo nepochopení nějaké situace nebo nevyznání se v ní.

Lickon (1992, in Vacek, 2011) ve svém modelu „dobrého charakteru“ zmiňuje také to, že jednání je podmíněno třemi složkami: kompetencí, vůlí a zvykem. Díky kompetenci můžeme být schopni z morálního poznání a cítění vykonat i morální jednání. Díky vůli můžeme ovládnout své emoce, odolat nátlaku skupiny a je základem pro odhodlání se morálně jednat. Mnoho lidí jedná morálně už jen z toho důvodu, že jsou zvyklí tak jednat. Je tedy velmi důležité, aby se během výchovy dětí u nich tyto návyky a zvyky rozvíjely.

Zkušenosti nám potvrzují, že zvláště u dětí je velmi častý nesoulad mezi znalostí pravidla a jednáním podle něho. Subbotskij (1989, in Vacek, 2011) vysvětluje, že to může být zapříčiněné tím, že dítě nemá dostatečně vyvinuté potřebné dovednosti nebo návyky. Dalším vysvětlením je, že při modelových situacích je pro dítě snazší najít správné řešení, jelikož není zatěžkáno celkovou situací a není přítomna touha zkusit normu porušit. Pokušení porušit normu může být spojené se snahou na sebe upozornit nebo začít legraci. (Vacek, 2011)

5 VÝCHOVA K HODNOTÁM, MORÁLNÍ A MRAVNÍ VÝCHOVA – PROGRAMY, PROJEKTY, POMŮCKY

5.1 Mravní výchova

S morálkou a morálním vývojem velmi úzce souvisí i mravní výchova, která se uskutečňuje během celého života. Může mít více podob, od výchovy někým jiným, přes sebevýchovu, získávání zkušeností ze životních situací nebo i v krajních případech převychovávání lidí určitými prostředky (polepšovací pobyty, trestní sankce apod.). (Filová, 2009)

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

Na základě neustálého vývoje civilizace se mění podmínky předávání morální výchovy dětem. Děti kolem sebe nepřímo vnímají pokles autority školy jako oficiální instituce. Klesá vliv náboženství, objevuje se vysoká míra stresu, věda a technika se rychle rozvíjí (což jsou rozptylující faktory v běžném životě, např. obrácení pozornosti od osobního kontaktu a komunikace k té přes různé technologie), s čímž také souvisí odcizení lidí ve společnosti apod. (Filová, 2009)

České školství zkoušelo na počátku 90. let rezignovat na výchovnou práci, ale zjistilo se, že vzdělávací výsledky jsou na výchovné práci přímo závislé. Proto v současnosti existuje mnoho programů a projektů, které mají snahu pracovat na mravním a hodnotovém rozvoji u dětí během základního vzdělávání. (Filová, 2009)

Filová (2009, s. 51) také uvádí, že *„Mravní výchova je v tradiční pedagogické teorii považována za jednu z pěti základních obsahových složek výchovy – vedle výchovy rozumové, pracovní, tělesné a estetické – přičemž je typické, že se všechny navzájem prolínají a překrývají.“*

Dle Vacka (2011) a Filové (2009) je základem mravní výchovy výchova k prosociálnosti a každý pedagog by měl u svých žáků snažit rozvíjet prosociální chování.

Například pomocí rituálu sdílet společně radost nebo se bavit o možnostech soucítění při bolesti nebo smutku ostatních. Souvisí s tím i vzájemné přijímání se a pomáhání si. Důrazem na rozvoj prosociálnosti autoři odkazují na projekt Etická výchova.

Dítě do školy chodí se svými zkušenostmi ze sociálního života v rodině nebo prostředí, ve kterém se pohybuje. To, že každé dítě má své rozdílné individuální zkušenosti, může vytvářet situace, během kterých žáci budou poznávat hodnoty a vzájemné potřeby. Morálně výchovné obsahy se ve vzdělávání ve škole objevují buď jako témata výuky v jednotlivých vzdělávacích oblastech nebo průřezových tématech, nebo styl výchovné práce jednotlivých učitelů. Velkým prostředkem při tomto vývoji jsou různé hry s morálním obsahem, simulace různých situací a vyzkoušení si různých rolí, kdy se mohou na nějaké situace připravit, porozumět jim a podívat se na ně z jiného pohledu. Důležitou roli hrají také diskuze o různých tématech. Například o různých pravidlech, kdy se s žáky bavíme o tom, proč si myslí, že nějaké pravidlo existuje (jak ve hře, tak i v životě), zda je důležité a společně přicházíme na smysl a význam určitých pravidel. (Filová, 2009; Vacek, 2008)

Filová (2009) také uvádí čtyři etapy mravní výchovy v kontextu s pedagogickými úkoly vychovatelů. Tyto etapy rozděluje podle věku na předškolní věk, mladší školní věk (6-10, 12 let), starší školní věk (10, 12-16, 18 let) a raná dospělost (adolescence). Pro účely této práce se zaměříme hlavně na mladší školní věk s přesahem do staršího školního věku.

S mladším školním věkem tedy souvisí rozvíjení mravního vědomí, pochopení dobrého a špatného a proč to tak je, dodržování pravidel a vysvětlování mravních pouček.

Se starším školním věkem souvisí rozvoj svědomí, aby se dítě dokázalo rozhodovat na základě seberegulace. K tomu je potřeba důsledný a spravedlivý vychovatel. Dalším úkolem je bavit se s žáky o etických problémech, sdílet své zkušenosti a dodržovat domluvená pravidla.

Vacek (2011) zmiňuje, že škola by se měla zaměřit na to, aby předávala dětem příklad, že je důležité být přátelský, spolehlivý, čestný a ochotný pomoci druhému. Také zmiňuje, že k určitým hodnotám lze žáky vést nepřímo v rámci aktivit, které žáci dělají, nebo organizací školy. O hodnotách se lze bavit i tím způsobem, že se stávají tématem

výuky. O výuce, která rozvíjí hodnoty, se říká, že může být do života více obohacující než tradiční předměty.

Vacek (2011) také upozorňuje na rozdíl mezi morální normou a konvencí. Morální norma je všeobecně platná, univerzální, neměnná. Lidé si ji již od malička osvojují postupně od rodičů, vychovatelů, vrstevníků a celé společnosti. Morální přestupek je všeobecně špatný bez ohledu na pravidla nějaké konkrétní společnosti. Příklad morálního přestupku může být krádež, různé formy ubližování apod. Na druhou stranu konvence je to, na čem se domluví skupina lidí, že platí, jinými slovy se dá říct, že je vytvořena pro konkrétní kulturu. Například oslovování učitele křestním jménem. Konvenční pravidla jsou špatná pouze tehdy, pokud nejsou v souladu se společenským standardem.

5.2 Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney a projekty výchovy charakteru a ctností

Existují různorodé výchovné programy, které se zaměřují na výchovu charakteru a rozvoj pozitivních hodnot. Na ukázkou jsem vybrala několik, na které jsem narazila v rámci zkoumání daného tématu.

5.2.1 Hodnotové vzdělávání sestry Cyril Mooney

Sestra Cyril Mooney, Ph. D. vytvořila hodnotové vzdělávání, které vzniklo kvůli tomu, že každý den bylo potřeba řešit náročné výchovné situace v dívčí škole Loreto Sealdah v indické Kalkatě. Hodnotové vzdělávání má přispívat k příjemné atmosféře ve škole, kde jsou k sobě lidé upřímní, jsou svobodní, a vzdělávání probíhá na principu vnitřní motivace. Děti se mají stát zodpovědnějšími, samostatně myslícími, má se u nich rozvíjet empatie, pocit sounáležitosti. Základem je vymazat soutěžení mezi žáky ve smyslu, kdo je ve třídě první, druhý, třetí apod. Je potřeba, aby se děti naučily soutěžit maximálně se sebou samým a kolik snahy vynaložily na to, aby se zlepšily. Metodologii Hodnotového vzdělávání lze přenést do jakéhokoliv jiného prostředí. Škola Cyril Mooney pořádá semináře, kde se účastníci seznámí s metodou, praktickým využitím a prací s učebnicemi. V učebnicích se objevují jednotlivé lekce, kde se žáci zaměřují od vztahu k sobě samému, přes vztah k rodině a blízkému okolí, ke své duchovní rovině až k celému světu.¹⁴¹⁵

5.2.2 Projekty výchovy charakteru

Vacek (2008) uvádí například první program výchovy charakteru, jehož autory jsou Lickon s Davidsonem. Tento projekt se nazývá CEP (Character Education Partnership) a navazuje na práci Lickona *Educating for character. How our schools teach respect and responsibility*. Své zjištění spojili s Kohlbergovou teorií morálního vývoje a vytvořili Jedenáct principů účinné výchovy charakteru. (Vacek, 2008, s. 111-112)

14 Škola Cyril Mooney [cit. 2019-03-11]. [online]. Dostupné z: <http://www.skolacyril.org/>

15 ČÁSKOVÁ, Kateřina a JANDEJSKOVÁ Linda. Časopis Komenský - Rozhovor se sestrou Cyril Mooney o škole, která připravuje děti k tomu, aby měnily společnost. Pedagogická fakulta MU - Úvod [online]. Copyright © Časopis Komenský 2019 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/dalsi/rozhovory/174-rozhovor-se-sestrou-cyril-mooney-o-skole-ktera-pripravuje-deti-k-tomu-aby-menily-spolecnost>

Dalším důležitým projektem je jistě Model výchovy charakteru M. Berkowitze, který porovnával přes 70 školských projektů. Výsledný model obsahuje přístup, jak škola může komplexně působit na celou osobnost žáka. Programy s sebou přinesly větší zodpovědnost, respekt, úctu, zlepšil se školní prospěch, lidé se chovali více prosociálně a dovedli lépe řešit konflikty. Shrnutí modelu je, že jde „o návyk rozumu, návyk srdce a návyk jednání“.
(Vacek, 2008, s. 118)

5.2.3 Projekt Výchova ke ctnostem

Projekt Výchova ke ctnostem je vytvořená třemi osobami – Janou Hálkovou, Martinou Štolbovou a Jakubem Šneidrem. Vytvořili ji proto, že jsou přesvědčení o tom, že základní podmínkou pro změnu české společnosti k lepšímu je kvalita osobností jednotlivců. Tvrdí, že ctnosti mají pozitivním vlivem sílu měnit nás, ale i svět k lepšímu. Jako vhodná cesta k budování kvalit osobnosti jim přišlo vytvoření výchovného konceptu. Nechali se inspirovat původním projektem The Virtues Education, který pochází z Kanady. Myšlenky tohoto projektu obohatili o různé postupy (například zážitkového učení) a zkušenosti, které získávali během vlastní práce s dětmi. Nabízejí metodickou pomůcku v podobě karet se ctnostmi, semináře a kurzy, kde zájemce naučí používat karty ctností s dětmi, a metodiku. Ve spolupráci s ilustrátorkou Zdenkou Morávkovou Řezbovou vytvořili karty ctností, kde se snaží na jedné straně ctnost pomocí obrázku konkrétně přiblížit dětem a na druhou stranu připojili otázky pro děti a návrhy témat pro průvodce. V sadě je vybraných 24 ctností.¹⁶

Ve článku z Učitelských novin se objevuje reakce na koncept Výchovy ke ctnostem. Je zde zmíněno, že ctnosti jsou základem pro zdravou a vyrovnanou osobnost, je to taková vnitřní kvalita osobnosti a pozitivně ovlivňuje svět kolem sebe. Autorka článku Jana Haková (2018) zmiňuje, že se ve většině případů ctnosti u dětí vyvíjí samovolně a každý jim rozumí svým způsobem, ale že koncept Výchovy ke ctnostem se snaží vědomě a přirozeně se ctnostmi pracovat. Koncept je primárně vytvořen pro rozvoj dětí ve věku 4-9 let, jelikož předškolní věk je nejlepší pro začátek práce se ctnostmi. Také je zde zmíněno

¹⁶Výchova ke ctnostem – Rozvíjíme v dětech vnitřní kvality osobnosti, lidské ctnosti. [online]. Copyright © 2018 vychovakectnostem.cz [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://vychovakectnostem.cz/>

několik mateřských a základních škol, ve kterých se Výchova ke ctnostem ujala. Například MŠ Karla IV. v Ústí nad Labem, ZŠ Navis v Dobřejovicích, Montessori MŠ a ZŠ Perlička v Brně, ZŠ Molekula v Ústí nad Labem, Montessori MŠ Klíček v Brně.

5.3 Příklady českých škol se zaměřením na morální výchovu

Ctnosti se také dostávají do škol prostřednictvím jejich filozofie nebo školních vzdělávacích programů. Rozhodla jsem se tedy vybrat několik zástupců těchto škol, na nichž popíšu způsoby aplikování ctností do škol.

ZŠ NAVIS se prezentuje tím, že filozofie školy je postavená na tom, že spoluprací s rodinou vychovávají děti k dobrým vlastnostem. Podle filozofie této školy nám dobré návyky v ctnostech ukazují správný směr, i když se zrovna nacházíme v tíživém období. Tato škola má Etiku jako vyučovací předmět, ve kterém vychovává děti ke ctnostem propracovaným systémem. Ctnosti pro větší přehlednost žákům představují postupně, každý měsíc se zaměřují na jednu, ačkoliv celkově ctnosti chápou tak, že spolu velmi úzce souvisí a vzájemně se rozvíjí a podporují. Jeden rok se zaměřovali na řád, čistotu, přátelství, vděčnost, pracovitost, vytrvalost, trpělivost, ohleduplnost, spravedlnost a slušnost. Další rok vybrali řád, zodpovědnost, úctu, zájem o druhé, hospodárnost, poslušnost, skromnost, upřímnost, moudrost a statečnost. A jiný rok zase pořádek, vytrvalost, přátelství, hospodárnost, hygienu a čistotu, loajalitu, poslušnost, optimismus, trpělivost a dobré využití času. V podobném duchu pracují i na Základní škole Parentes v Praze a na Základní škole Světlo v Třebíči.¹⁷

ZŠ PARENTES má jako jeden z pilířů školy uvedeno Výchova k ctnostem a sociálním hodnotám včetně vědomí odpovědnosti. Na stránkách školy se můžeme dočíst, že jim nejde pouze o vzdělávání, ale i o výchovu, chtějí, aby absolventi nebyli pouze vzdělaní, ale také intelektuálně vyspělí. Snaží se, aby děti měly sociální citění, aby věděly, že existují lidé v nouzi, v těžkém období, jsou nemocní nebo trpí. Také je potřeba podporovat rozvoj kladných morálních hodnot, konkrétně dobrých lidských vlastností, jelikož v naší době potřebujeme zodpovědné lidi, kteří se budou snažit o spravedlivější a

¹⁷ Soukromá základní škola Navis Praha-východ, Dobřejovice. Soukromá základní škola Navis Praha-východ, Dobřejovice [online]. Copyright © 2019 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.zsnavis.cz/>

humánnější společnost. Působení školy Parentes vychází z křesťanské antropologie. Zaměřují se na ctnosti, jako jsou spravedlnost, odpovědnost, úcta k druhým lidem, touha po poznání pravdy, solidarita, zdvořilost, pravdomluvnost, loajálnost, pracovitost nebo obezřetnost. Ctnostem se žáci učí prostřednictvím celoročního programu, kdy je každý měsíc věnován jedné ctnosti. Například pro rok 2015/2016 byly vybrány tyto ctnosti: ohleduplnost, pořádek, láska k vlasti, úcta, pracovitost, umírněnost, statečnost, upřímnost, zodpovědnost a radost.¹⁸

5.4 Kniha Jak naučit děti hodnotám

Dalším materiál, který se této problematice věnuje je kniha *Jak naučit děti hodnotám* (2013). Tuto knihu napsali manželé Linda a Richard Eyrovi, kteří vychovávají devět vlastních dětí. Jelikož se v dnešní době hodně rodičů zajímá o to, jak správně vychovávat svoje děti, tak se manželé Eyrovi rozhodli sepsat své zkušenosti a předávat je jako pomoc ostatním rodičům. Kniha je tedy přednostně psaná pro rodiče, jelikož rodiče s výchovou začínají o šest let dříve než škola a výchova rodičů má na děti rozhodně hlubší vliv než jiné osoby a instituce. Avšak vzhledem k tomu, že škola svým způsobem plní také funkci výchovnou, tak z ní jistě mohou čerpat i učitelé a vychovatelé, jelikož i oni mohou mít vliv rozvoji morálních hodnot u dětí.

Manželé Eyrovi (2013) uvádějí, že pokud si děti osvojí chování založené na morálních zásadách, tak budou šťastné a šťastná bude i celá společnost. Důkazem toho, že morální zásady jsou důležité, je i to, že v mnoha zemích s úplně jinou kulturou se učí některým stejným hodnotám. Morální označuje to, že nějaké věci děláme správně.

S dětmi se lze o hodnotách bavit již od útlého věku, jelikož i když na ně nebudeme přímo působit, tak oni budou hodnoty a názory získávat ze svého okolí přirozeně. Některé druhy výchov (např. liberální) jsou proti učení morálním zásadám dříve, než děti nebudou dost staří, aby si vytvořily svůj názor a hodnotový systém. V historii se ukázalo, že taková uvolněná výchova má za následek to, že se zvýšilo užívání drog, zvýšil se počet sebevražd a nestabilita rodin. (Eyre, Eyre, 2013)

¹⁸Parentes [online]. [cit. 2019-03-11] Dostupné z: <https://www.parentes.cz/>

Eyre, Eyre (2013) vybrali dvanáct hodnot, které jim připadaly nejdůležitější, že by je chtěli předat svým dětem. Hodnoty vybírali podle takového kritéria, že i když se na ni vědomě nesoustředíme, tak se násobí a prohlubuje, a také že čím víc ji projevujeme, tak tím více jí dostáváme (ať už od sebe, nebo od druhých). Hodnota, která může být obecně přijatelná a respektovaná, je něco, co bude prospěšné pro člověka, který hodnotu uznává, tak i pro jeho okolí a lidi kolem, se kterými jedná v souladu s touto hodnotou. Hodnotám se lze učit dvěma hlavními způsoby, jeden způsob je, že hodnotu projevují ve vztahu k druhým a druhý způsob je, že se sám stanu nositelem určité hodnoty.

Hodnoty, které manželé Eyrovi (2013) vybrali, souvisí s bytím a dáváním, aby to byl opak pro to, co často má v našem světě přednost, a to je vlastnění a získávání. Hodnoty bytí jsou poctivost, odvaha, mírumilovnost, samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost a zdrženlivost. Hodnoty dávání jsou oddanost a spolehlivost, respekt a úcta, láska, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost, spravedlnost a odpuštění.

5.5 Karty ctností

Důležitým nástrojem pro tuto práci jsou Karty ctností, o kterých jsem se zmínila již v úvodu této práce.

Za vývojem karet stojí Kamil Coufal a Lenka Julie Novotná, kterým pomáhaly Veronika Králová, Edita Floriánová a Lenka Ondráčková. Karty vznikly po zapojení Kamila Coufala do projektu Školky přes hranice a jeho navštívení několika školek ve Finsku z důvodu přispět k lepšímu světu. Karty mohou například „jenom“ zpříjemnit každý den nebo také iniciovat přemýšlení o dobrých lidských hodnotách a zlepšovat vztahy. Se ctnostmi se všichni setkáváme každý den, ale karty by nám měly pomoci v tom, abychom si jednotlivé ctnosti uvědomili, a pak je mohli zapojit do svého chování a jednání. Zaměřování se na ctnosti a naše silné stránky může být vykompenzováním toho, že v dnešní době se spíše zaměřujeme na nedostatky a chyby. Je to sada 52 karet, na kterých je fotografie, která má nějakou souvislost se ctností, krátký text vystihující konkrétní ctnost a také afirmace, ve kterých se ctnosti projevují.¹⁹

19 Ctnosti – Karty pro osobní rozvoj [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://ctnosti.cz/>

5.6 Nezisková organizace

Dále existují neziskové organizace, které se zabývají podporou vzdělávání. Jednou z nich je například Člověk v tísni.

ČLOVĚK V TÍSNI je nezisková organizace, která považuje lidskou důstojnost a svobodu za základní hodnoty a snaží se vytvořit společnost, kde různé odlišnosti mezi lidmi nebudou zdrojem konfliktů, ale obohacení. Snaží se působit tam, kde cítí, že je to skutečně potřeba a že tam opravdu mohou něco změnit. Řeší problémy s chudobou, pomáhá umírnit autoritářskou moc s ohledem na dodržování základních lidských práv a svobod, pomáhá sociálně vyloučeným lidem a snaží se předávat informace o globálních tématech (např. změna klimatu, boje za svobodu a práva lidí, postavení menšin apod.). Mimo jiné se také zabývá vzděláváním a osvětou, prostřednictvím vzdělávacích a informačních programů.

Jednou z nich je **JEDEN SVĚT NA ŠKOLÁCH**, což je vzdělávací program, který školám nabízí dokumentární filmy a metodické pomůcky. Lekce jsou zaměřeny od aktuálních témat současného světa až po témata novodobé historie. Další je **PROGRAM MIGRACE**, který se zaměřuje na zobrazování migračních témat. Poté také **ROZVOJOVKA**, která informuje o situaci v rozvojových zemích.

Pro pedagogy je velmi důležitý vzdělávací program **VARIANTY**. Zabývá se interkulturním vzděláváním, inklusivním vzděláváním, globálním rozvojovým vzděláváním a migrací. Pořádá kurzy, workshopy, semináře, setkání expertů, konference a další. Součástí tvorby Variant jsou různé metodické materiály.

Ačkoliv se člověk v tísni ctnostmi nezabývá úplně zřetelně na první pohled, tak se jistě svými činnostmi, aktivitami, diskuzemi a tématy ohledně chudoby, lidských práv, sociálně vyloučených lidí apod. ctností dotýká a pomáhá je rozvíjet.²⁰

²⁰ Pomáhejte s námi – Člověk v tísni [online]. Copyright © [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/>

6 SHRnutí TEoretické Části

V úvodu této práce jsou uvedené důvody ke zvolení tohoto tématu. V teoretické části této práce je uvedeno, že tématem ctností se zabývali různí odborníci již odpradávná. Například filozofové Aristoteles, Augustin, Tomáš Akvinský, Jan Amos Komenský, ale i jiní. Různí odborníci však přikládali větší váhu odlišným ctnostem. Například Komenský (1948) ve své knize jako základní ctnosti uvádí moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost.

Na základě prostudování různých témat a vnímání dnešní doby byly pro tuto práci podrobněji vybrány ctnosti empatie a úcta. Například v kontextu se začleňováním žáků s nějakými obtížemi do běžných škol dochází k tomu, že společně jsou hodně odlišní žáci. Důležitou součástí je tedy přispívat k pochopení odlišností mezi lidmi a snažit se vidět jejich hodnotu a cenu. Další autoři (např. Olivar, 1992) chtějí již u dětí budovat základ k prosociálnímu chování, kterým je empatie. Jako argumenty uvádí, že stoupá kriminalita dětí (Vyvozilová, Smékalová, Vankovová, 2000), mění se funkce rodiny a škola často tuto problematiku kompenzuje (Pitřha, 2006) i to, že kolem sebe máme málo ctnostných vzorů a potýkáme se se lživou reklamou, porušenými sliby a ukradenými penězi (Hábl, 2015).

Argumentem pro zařazení tématu ctností (konkrétně úcty a empatie) do vzdělávání žáků na 1. stupni ZŠ může být nalezení tohoto tématu v očekávaných výstupech a učivu klíčové kompetence sociální a personální, doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova nebo průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova.

Dále je uvedený kontext přístupů různých odborníků k morálce a morální vývoji. Také jsou zmíněni zakladatelé psychologie morálky Piageta a jeho teorii Stádia mravního vývoje osobnosti a Kohlberga a jeho teorii Úrovně morálního vývoje.

V závěru teoretické části jsou uvedené některé projekty, školy a instituce, které se této problematice věnují.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7 CÍLE, METODY, REALIZACE VÝZKUMU

7.1 Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce je navrhnout, ověřit a reflektovat výukové jednotky na téma ctností u žáků na 1. stupni ZŠ.

Výzkumné otázky:

VO1: Jakým způsobem lze s žáky na 1. stupni ZŠ pracovat s tématem ctností?

VO2: Jak děti na konci primárního vzdělávání uvažují o tématu (vnímají téma) ctností?

7.2 Výzkumné metody

Před začátkem výzkumu jsem měla během Souvislé praxe I. možnost se s žáky seznámit a získat jejich důvěru. Jelikož jsem v této třídě předtím již odučila několik hodin, tak žáci naše lekce vnímali jako určité dílky na dané téma během vyučování.

V praktické části jsem využila kvalitativního výzkumu, který probíhal formou akčního výzkumu, a doplnila jej dotazníkovým šetřením a pozorováním.

Akční výzkum zkoumá realitu ve školním prostředí a pomáhá zlepšovat kvalitu vzdělávání. Je to forma sebereflexe učitele a reflexe pedagogického působení s cílem přijít na to, jak je možné dále zkvalitnit pedagogickou praxi. Učitel se může na základě tohoto výzkumu učit, rozvíjet a může to zlepšit jeho profesionální praxi. Je také nástrojem pro řešení problémů. Má cyklický charakter, kde se střídají fáze naplánování akce, uskutečnění plánu, reflexe, na základě reflexe naplánování další akce, vyzkoušení plánu, reflexe a na základě reflexe naplánování další akce. Vzniká tak cyklus akce a reflexe, při kterém by mělo docházet ke zlepšení a inovaci. Mezi metody získávání dat z akčního výzkumu, které byly v této práci využity, patří videonahrávky a různé artefakty (např. dětské práce, zpětné vazby od dětí apod.). (Nezvalová, 2003; Janík, 2003; Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Hendl, 2016)

V rámci mého výzkumu byla použita také metoda pozorování. Dle Křováčkové (in Skutil a kol., 2011, s. 101) je pozorování „Založeno na sledování a následné analýze jevů, které lze vnímat smysly.“ Konkrétně jde o nestrukturované participační (zúčastněné) pozorování, u kterého nejsou předem stanoveny pozorovací systémy. Předem známý je pouze cíl a prostředí pozorování. (Gavora, 2010; Hendl, 2016). Jednalo se o pozorování opakované a dlouhodobé, kdy se pozorovatel zúčastňuje aktivit. Sama jsem tedy byla součástí akce, takže probíhalo pozorování přímo mou osobou, a také jsem si vytvářela videozáznamy, které jsem si po akci mohla pustit a detailně prozkoumat přesné výpovědi účastníků.

Jako další prostředek k získávání informací jsem zvolila dotazníkové šetření. Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 58) je dotazník „Výzkumný a diagnostický prostředek ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek nebo výroků zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě.“ Pro potřeby této práce byly použity otevřené otázky. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Gavora, 2010) Tato metoda byla zvolena kvůli potřebě zaznamenat názory a postoje každého žáka bez omezení navrženými odpověďmi.

7.3 Výzkumný vzorek

7.3.1 Charakteristika školy

Praktickou část jsem realizovala na fakultní základní škole, jejíž jméno nebudu uvádět, abych zachovala její anonymitu. Informace o škole jsem čerpala z jejích webových stránek, které neuvádím kvůli zachování anonymity, a materiálů od paní učitelky, u které jsem praktickou část této práce ověřovala. Tuto školu jsem měla možnost několikrát navštívit během svého studia na vysoké škole v rámci různých předmětů, kdy jsme chodili na náslechy do různých škol. Také jsem zde absolvovala praxi z matematiky, asistentskou praxi a obě souvislé praxe na konci studia.

Škola má 1.-9. třídu a v každém ročníku 1. stupně je 4-5 tříd. Celkem školu navštěvuje kolem 800 žáků a pracuje zde 50 pedagogických pracovníků. V této škole probíhá výuka podle vlastního Školního vzdělávacího programu „Škola aktivního učení – šance pro každého“. Jako cíl tato škola uvádí, že chce, aby žáci chodili rádi do školy, aby

mohli otevřeně vyjadřovat své názory, měli prostor pro otázky a učili se argumentovat. Na hodnocení se podílejí žáci, učitelé i rodiče, důraz je kladen na sebereflexi a sebehodnocení. V 1. a 2. třídě mají slovní hodnocení, v dalších ročnících přecházejí na známky. K hodnocení používají portfolia, rozhovory, diskuze apod. Snaží se o vytváření pozitivního a příjemného klimatu, o individualizaci a diferenciaci výuky, aby vyhovovala každému dítěti. Důraz kladou na kvalitní mezilidské vztahy, prostor pro vlastní iniciativu, důvěru a respekt. Používají různé metody výuky jako kooperativní výuku, projektovou výuku, kritické myšlení, činnostní učení, dramatickou výchovu, ekologickou výchovu, mediální výchovu a Hejného matematiku.

7.3.2 Charakteristika třídy

Lekce k praktické části této práce jsem realizovala v pátém ročníku této základní školy. Ve třídě je 25 žáků, z toho je 14 chlapců a 11 dívek. Třída je v tomto složení již od první třídy. Tato paní učitelka si žáky přebrala v druhém pololetí první třídy po jarních prázdninách. Paní učitelka podle vyprávění s žáky ušla dlouhou cestu ve vylepšování kolektivu, vztahů mezi žáky a celkově klimatu třídy. Žádné z dětí se neprojevuje jako mimořádné nadané. Ve třídě nejsou žáci s SPU, pouze jeden má zprávu z poradny kvůli horší nervové soustavě (špatné zvládnání emocí atd.) a jeden je původem z Číny, ale nemá žádné problémy, v českém jazyce funguje bez problémů. V této třídě bylo zřejmé, že žáci mají mezi sebou dobré vztahy a paní učitelku mají rádi. Také je poznat, že paní učitelka vede žáky konstruktivisticky a k samostatnosti, žáci jsou zvyklí diskutovat, poslouchat se, argumentovat, spolupracovat, ale i samostatně pracovat. Na konci každého dne ve třídě probíhá sebehodnocení žáků, pokud žáci udělají nějaký prohřešek, tak se jim odečítají body z jejich celoroční hry.

7.4 Realizace výzkumu

Třídu jsem navštěvovala, učila v ní a seznamovala se s žáky po dobu dvou týdnů v listopadu 2018, kdy jsem ve třídě měla souvislou praxi. V lednu 2019 jsme s mojí kolegyní v této třídě suplovaly 3 dny za paní učitelku. Během těchto dnů ve třídě proběhlo první vyplnění dotazníků k mé praktické části a společně jsme zvládli první lekce ctností. Poté jsem v únoru třídu znovu navštívila a odučila druhou lekci na téma úcta. Od konce února jsem po dobu jednoho měsíce v této třídě absolvovala souvislou praxi, během které

jsme se v rámci třetí lekce věnovali tématu empatie. Na začátku dubna jsem třídu navštívila naposledy a odučila si čtvrtou lekci ctností. Během Souvislé pedagogické praxe II. jsme se s žáky tématu ctností věnovali i v rámci hodin výtvarné výchovy.

8 JEDNOTLIVÉ LEKCE

S žáky jsme se tématu ctností věnovali v rámci čtyř lekcí a několika doplňkových lekcí výtvarné výchovy, které však nejsou předmětem výzkumu této práce. První lekce byla zaměřena na seznámení se s tématem ctností. Postupovali jsme přes osobní zkušenost s kamarádstvím, ze které jsme vyvozovali dobré vlastnosti lidí obecně. Druhou lekci jsme zaměřili na téma úcta. Během třetí lekce jsme se věnovali tématu empatie. Poslední čtvrtou lekci jsme se zaměřili na shrnutí všeho, co jsme během těch tří lekcí zjistili, co jsme si uvědomili, jaké názory jsme si vytvořili, proč jsme se tomuto tématu vůbec věnovali, a nakonec na sobě vzájemně hledali kladné vlastnosti.

8.1 1. Lekce – Úvod do tématu ctností

8.1.1 Struktura a plán lekce

Hlavním cílem této první lekce je dostat se s žáky k tématu ctností, aniž bych jim sama předložila definici a z lekce se stal výklad. Zvolila jsem způsob, kdy se skrze vyprávěný příběh a vlastní zkušenosti žáci sami dopracují ke kladným mravním vlastnostem, které jsou obecně oceňovány a přispívají k lepšímu životu mezi lidmi, tedy ke ctnostem.

Stěžejním materiálem pro tuto lekci je pracovní list, papíry na skupinovou práci a plakát.

Na začátek hodiny jsem zvolila k uvedení tématu příběh O přátelství. S tímto textem souvisí další úkol, do kterého žáci budou vlastními slovy psát, o čem je text. Poté si budeme sdělovat významy textu, své názory a budeme odpovídat na otázky, abychom se zamysleli nad tímto tématem.

Dále jsem zvolila metodu Pětílístek z RWCT na téma Přátelství. Pětílístek jsem použila jako evokaci pro část bloku, kterou bych nazvala „Přátelství a já“ - co pro mě tedy přátelství znamená, jaké mám přátele, jaké mají tito přátelé vlastnosti a jak se tyto vlastnosti projevují. Tato metoda vyžaduje, aby žák shrnul informace a své názory na nějaké téma podle určitých pravidel.

Pětilístek se skládá z pěti řádků. Na prvním řádku je napsané jednoslovné téma celého pětilístku (nejčastěji podstatné jméno). Na druhém řádku je dvouslovný popis tématu. Tímto řádkem se odpovídá na otázku: „Jaký je námět?“, zpravidla jde o dvě přídavná jména. Na třetím řádku jsou tři slova, která nám odpovídají na otázku: „Co téma dělá, co se s ním děje?“. Jako odpověď používáme tři slovesa. Na čtvrtém řádku je věta o čtyřech slovech, která se samozřejmě také vztahuje k tématu, není povinné, aby součástí bylo sloveso. Na posledním pátém řádku je jednoslovné synonymum, které vystihuje podstatu námětu. Využila jsem pětilístek pro spojení obecného textu s vlastní zkušeností a pohledem žáků. Na to budeme navazovat dalšími aktivitami a otázkami.^{21 22 23}

Poté bude následovat odpovídání na otázky v pracovním listě. Žáci se budou zamýšlet nad souvislostí s jejich vlastní osobou, blízkými lidmi a nad konkrétními projevy vlastností.

Další činností bude skupinová práce, ve které se žáci měli zamyslet a odpovědět na otázku: „Jaké vlastnosti by měl mít dobrý přítel a jaký by měl být?“. Vycházela jsem z toho, že předchozí aktivita se zaměřuje na vlastnosti jejich přátel, aby si uvědomili, co si na nich cení, a proč to jsou jejich přátelé. V téhle aktivitě by mělo dojít ke spojení názorů žáků ve skupině a zobecnění dobrých vlastností.

Skupinovou aktivitu bych chtěla vygradovat ještě na vyšší úroveň. Chtěla bych, abychom zkusili vymyslet „Jaké vlastnosti by měl mít dobrý člověk, se kterým se hezky žije? (kamarád, spolužák, rodič, učitel, soused, prodavač, kolemjdoucí, spolucestující, Kdokoliv, koho můžu někde potkat)“. Tím se budu chtít dostat k obecně uznávaným kladným mravním vlastnostem, tedy ctnostem, se kterými budeme další hodiny pracovat.

21 ALTMANOVÁ, J. Pětilístek. Metodický portál [online]. [cit. 2019-01-18] Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/18339/PETILISTEK.html/>

22 RUTOVÁ, N. Pětilístek. Respekt neboli. [online]. [cit. 2019-01-18] Dostupné z: <http://www.respektneboli.eu/pedagogove/archiv-metod/petilistek>

23 KYNCL, L. Pětilístek. eStránky.cz [online]. 2019. [cit. 2019-01-18]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/metody-rwct/petilistek.html>

Celou lekci budu chtít zakončit uvědoměním si, jaké kladné vlastnosti mají žáci a čím mohou být užitečné pro své přátele.

Jako poslední bod celé lekce bych chtěla jako zpětnou vazbu pro mě vyplnit závěrečný papírek s otázkami: „Co si odnesu z dnešní hodiny? Jakou myšlenku mám v hlavě? Chtěl bych něco vzkázat Denče? Nápady, připomínky, myšlenky?“

Podrobná příprava této lekce je součástí této práce jako Příloha č. 1

Pracovní listy k této lekci jsou součástí této práce jako Přílohy č. 2 a č. 3

8.1.2 Popis průběhu a reflexe lekce

Celkově si myslím, že se lekce vydařila. Lekce probíhala skoro přesně podle plánu, akorát aktivity, které byly naplánované na první hodinu, jsme zvládly rychleji, než jsem předpokládala. O přestávce jsem tedy začala trochu zmatkovat a rychle vymýšlet, co bychom mohli ještě dalšího dělat, pokud by zbylo hodně času. Nakonec však druhou hodinu byly aktivity vhodné spíše k povídání a rozebírání, takže zde jsme se naopak zase zdrželi. Kromě závěrečné reflexe jsme však stihli vše, co jsme potřebovali, ale uvědomuji si, že na aktivitu se siluetou a kladnými vlastnostmi dobrého člověka obecně by bylo vhodné mít více času. Pro příště by bylo dobré mít připravenou náhradní aktivitu, pokud by lekce probíhala neočekávaně rychle, tak abych měla připraveno, co dalšího s žáky dělat a nespolehat na to, že v průběhu lekce něco vymyslím. Určitě si musím předem připravit závěrečné reflektující papírky, které žákům pouze rozdám, abychom se s tím nezdržovali.

Žáci byli během lekce otevření, většina velmi komunikativní, zbytek komunikoval až po vyzvání. Snažila jsem si dávat pozor, abych oceňovala aktivnější žáky za aktivitu, ale abych dávala příležitosti těm, kteří tolik nemluvili. Všichni byli aktivní při samostatné práci a nad tématem přemýšleli.

Ukázalo se, že všichni žáci mají hodně dobrých přátel, velmi často uváděli přátele z jejich třídy. Během hodiny jsme se bavili o tom, že žáci nemají vypisovat všechny přátele, ale jen ty nejlepší a stejně pouze jeden žák uvedl jednoho přítele, dva žáci uvedli tři přátele, ale ostatní uváděli větší počet. Důvodem, proč jsou jejich přátelé, uváděli, že pokud něco zapomenou, tak jim to půjčí, zažili spolu spoustu vtipných příhod, znají se

dlouho, je s nimi zábava, jsou fajn, dokážou pomoci, umí se vcítit, rozumí jejich myšlení, dobře se s nimi popovídá, mají stejný smysl pro humor, udrží tajemství a dokážou se rozesmát. Překvapila mě při této aktivitě otázka jedné žákyně, co kdyby mezi nimi byl někdo, kdo nemá žádné kamarády, co by měl dělat. Tuhle variantu jsem si předem vůbec neuvědomila, tak jsem vymyslela, že by se tedy měl zamyslet nad tím, proč si myslí, že žádné kamarády nemá. Taková situace však nenastala. Ukázky vyplněných pracovních listů jsou vloženy do této práce jako Přílohy č. 4 a 5.

Při skupinové práci jsem žáky rozdělovala podle jejich roční hry, tím vznikly 4 skupiny po 6 žácích. Zhodnotila jsem, že pro příště budu skupiny tvořit menší, maximálně po 4 žácích.

Při sdílení jsme narazili na to, že by se člověk neměl odsuzovat kvůli tomu, jak vypadá. Někteří žáci říkali příklad toho, že se kamarádí s někým, kdo má nějakou odlišnost (často viditelnou).

Poté jsme se pustili do psaní kladných vlastností dobrého člověka do siluety. Viz. Příloha č. 6

Žáci se shodli v tom, že dobrý přítel i dobrý člověk obecně by měl pomáhat, měl by být chápatý, ohleduplný, milý, nenamyšlený a laskavý. Jako další charakteristiky dobrého člověka přidali, že by měl být rozvážlivý (neměl by se někomu vnučovat, ale měl by správně vyhodnotit situaci a podle toho se zachovat), slušný, poctivý, snaživý, domýšlivý (kterou vysvětlovali tím, že člověk neřekne hloupost), rozumný, tolerantní, zvědavý, upřímný, společenský, soucitný, bude něčím zajímavý, bude spolupracovat, bude mít úctu, nebude zlý a přeje ostatním a bude ti přáno.

Největší diskuze se objevila nad tím, jestli má být člověk zajímavý nebo ne. Navrhovatel říkal, že každý člověk je něčím zajímavý, že nejsme všichni stejní. Ostatní mu odporovali, že když půjdou kolem pána, tak se ho nebudou ptát, čím je zajímavý. Zde byli žáci trochu v rozporu.

Objevovaly se také názory, kdy žáci sdělovali to, co jim doma říkali rodiče, že dříve se lidé k sobě chovali ohleduplněji a že dnes každý myslí jen na sebe a často druhému nepomůže.

Po zhlédnutí videozáznamu přemýšlím nad tím, že celá lekce byla hodně statická. Způsobů práce jsme vystřídali několik od samostatné práce (čtení, psaní), přes skupinovou práci až po diskuzi, ale bylo by vhodné zařadit trochu pohybu. Také bych se ráda zaměřila na způsoby reflexe a komunikace v kruhu, abych k projevu přiměla více žáků, jelikož je ve třídě několik velmi sdílných a aktivních jedinců, ale někteří se raději nezapojují. Snažím se tuto situaci sledovat a vyvolávat ty, kteří se mnou málo mluví, ale nejsem si jistá, zda vždycky všechno ohlídám.

Celkově bych řekla, že atmosféra během hodiny byla příjemná. Naslouchala jsem žákům, děkovala za příspěvky do diskuze a reagovala na ně dalšími otázkami. Když žáci plnili úkoly v pracovním listě, tak jsem s nimi seděla v kruhu a také jsem plnila ty samé úkoly jako žáci.

Myslím, že jsme s žáky splnili všechny cíle, co jsem předem stanovila. Žáci prokázali, že si uvědomují kladné vlastnosti svých kamarádů, které dokládali konkrétními příklady. Společně dokázali diskutovat a vyjmenovat soubor kladných vlastností, které by měl mít člověk, se kterým by se nám dobře žilo. Tento soubor je pro tuto lekci stěžejní a budeme z něho v dalších lekcích vycházet.

8.2 2. Lekce – Úcta

8.2.1 Struktura a plán lekce

Za důležitou ctnost, o které bych se s žáky chtěla bavit, považuji úctu. Během první lekce, při které jsme si obecně povídali o kladných vlastnostech člověka, se úcta objevila, proto jsem ráda, že to nebude něco, co bych žákům podsouvala, ale budu vycházet z toho, co vyslovili sami.

Na začátek této lekce jsme zvolila sdílení toho, jak se dnes máme, jaký máme den, jakou máme náladu. Budu tím chtít navázat příjemnou atmosféru ke sdílení. Důležité je, aby se každý cítil součástí kruhu a nebál se zapojit do aktivit a do diskuze.

Případá mi vhodné touto lekcí navázat na to, co jsme dělali minule, abychom si to všechno připomněli. Někteří žáci minulou lekci chyběli, tak je potřeba je seznámit s tím, co jsme dělali. Ukážeme si siluetu postavy s kladnými vlastnostmi, které jsme vymysleli. Ukážu žákům karty Přátelskost a Odpuštění z balíčku karet Ctností. Tyto dvě ctnosti byly

obsahem té první lekce. Mám v plánu žákům sdělit výstupy z toho, co jsem vyčetla z pětilístků a pracovních listů, aby viděli, že mě zajímá to, co vytvořili.

S žáky se budu chtít pozastavit nad tím, jaké kladné vlastnosti jsme si vyjmenovali, a jestli má podle nich smysl se chovat tímto způsobem. Jestli je napadá, jak by se tyto všechny kladné vlastnosti daly pojmenovat nějak dohromady, chtěla bych dojít ke slovu ctnosti. A pokud dojdeme k pojmenování ctnosti, tak si říct definici, co to ty ctnosti vlastně jsou.

Poté přejdeme k tomu, že jsem z těch jejich kladných vlastností, které napsali, vybrala tu, která mi přišla důležitá a o té bych se chtěla dnes bavit. Tou ctností, která bude dnešním tématem, je úcta. Každému rozdám 3 lístečky, na které mi napíší jednu věc, která je napadne, když se řekne úcta. Poté se společně budeme snažit lístečky rozdělit do různých kategorií. Cílem této aktivity by měl být vznik jednoduché schematické myšlenkové mapy o úctě.

Myšlenková mapa je grafické schéma, ve kterém jsou uspořádána klíčová slova. Základem (středem) myšlenkové mapy je hlavní téma (ústřední slovo), které je nejčastěji umístěno doprostřed papíru, od kterého se dále celá myšlenková mapa rozvíjí. Od středu vycházejí větve, kdy nejbliže ke středu jsou hlavní témata (např. zástupci nějakých skupin), dále jsou to třeba menší zástupci apod. (Vaňková, 2016)

Do myšlenkové mapy se nezapisují dlouhé věty, ale spíše jen pojmy a názvy. Jsou to asociační pojmy, které nejsou psány pouze ledabyle, ale jsou strukturovány a řazeny podle druhů, významů a souvislostí. Vzniká nám takové řetězení. (Vaňková, 2016)

Za autora této metody je považován Tony Buzan. Vychází se z toho, že mozek nepracuje pouze lineárně nebo horizontálně, ale různé informace zpracovává ve vzájemných souvislostech a vztazích. Výhodou myšlenkových map je to, že se na nějaké téma můžeme podívat z různých úhlů pohledů s různými vazbami. (Vaňková, 2016)^{24 25 26}

24 <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2>

25 <https://www.ceskatelevize.cz/porady/10267570807-skola-snu/210572230820005-myslenkove-mapy/>

26 <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/12797/MYSLENKOVE-MAPY-V-EDUKACNIM-PROCESU.html/>

Další aktivitou, která bude následovat, bude vymýšlení scének na téma úcta. Nějaký příklad toho, jak se úcta může projevovat nebo komu se úcta může projevovat. Poté bude samozřejmě následovat představení scének s reflexí a celkově toho, proč je úcta důležitá.

Dále bych chtěla, aby si žáci shrnuli to, co jsme si zatím pověděli. Do skupin dostanou tabulku, kde budou sloupečky *ke komu/k čemu* a sloupeček *jak*. Ve skupině se budou zamýšlet nad tím, komu nebo k čemu se může projevovat úcta a jakým konkrétním způsobem se to dělá. Poté bychom si sdíleli to, co jednotlivé skupiny vymyslely.

Pokud by byl čas, tak bych se ráda vrátila k myšlenkové mapě. Mohli bychom do ní doplnit informace, které by tam chyběly (např. příklady možných projevů úcty).

Nakonec bych žákům ráda zadala úkol na doma do jejich běžného života a nechala si od žáků vyplnit závěrečné reflektující lístečky. Jako domácí úkol by každý dostal papír, kam by si po dobu několika dnů zapisoval projevy úcty, se kterými se v běžném životě setkal. Po několika dnech si tyto papíry vyberu a přečtu. Reflektující papírky budu mít předpřipravené a budou na něm dvě otázky 1) Co si odnáším z dnešní hodiny? Jakou myšlenku mám v hlavě? A 2) Chtěl bych něco vzkázat Denče? Nápady, připomínky, myšlenky?

Cíle této lekce jsou, aby žáci porozuměli slovu ctnost a úcta, aby dokázali uvést, ke komu a jakým způsobem mohou úctu projevovat a aby posoudili, zda je projevování úcty něco potřebného a důležitého a z jakého důvodu.

Podrobná příprava této lekce je součástí této práce jako Příloha č. 7

Pracovní listy k této lekci jsou součástí této práce jako Přílohy č. 8 a č. 9

8.2.2 Popis průběhu a reflexe lekce

Na začátek lekce jsme vzpomínaly na lekci minulou, kde jsme mluvili o kladných vlastnostech. Ptala jsem se žáků, zda si myslí, že bychom měli být takoví, jak jsme si na papír napsali. Objevovaly se názory, že někdy ano, někdy ne, že záleží, do jaké míry. Ve většině však převládal názor, že ano.

Žáci zkoušeli definovat slovo ctnost. Objevovaly se názory, že je to něco kladného a že je to dobrá vlastnost. Také říkali, že tím, že o někom řekneme, že má určitou ctnost, tak o něm říkáme, jaký je a můžeme ho tím popsat. Jeden žák chtěl vysvětlit, že je to, když někoho uctíváš. Požádala jsem tedy o obecnější vysvětlení, že tohle je již příklad projevování nějaké ctnosti. Žáci tedy zmiňují, že jsou to vlastnosti, které každý žák má, že je to tolerance, pokora, poctivost, zvědavost. Musela jsem se tedy žáků ptát, zda si myslí, že je pravda, že je každý má. Žáci vysvětlují, že ne, že každý je jiný. Každý má něčeho víc a něčeho méně, a když některou ctnost nemá, tak má zase jinou. Doplnujeme, že špatná vlastnost (opak ctnosti) se nazývá neřest. Ptám se žáků, zda lze ovlivnit a pracovat na tom, jestli se někdo chová v souladu s nějakou ctností. Většina žáků je toho názoru, že ano, že to lze změnit nebo zmírnit a když se zmírní ctnost, tak se přiklání k neřesti. Říkají, že neřest může být také do určité míry dobrá (například zvědavost) a naopak kdyby byla ctnost přehnaná, tak to může také škodit (například potřeba pomáhat se může stát otravnou).

Dostáváme se k ÚCTĚ, což je jedna ze ctností. Žáci psali na lístečky to, co je napadlo ke slovu ÚCTA, poté jsme se snažily tyto lístečky řadit do různých kategorií podle toho, jak spolu souvisí. *Objevily se kategorie – komu nebo čemu můžeme úctu projevovat, jak osoby – rodiče, staří lidé (senioři), učitelé, král, tak i neživé věci jako kultura, náboženství, třída, peníze, ruce, nohy. Také se objevily jiné vlastnosti, které s úctou souvisí, a to byla slušnost, upřímnost a poslušnost. Dalšími kategoriemi bylo to, jaká ta úcta vlastně je (dobrá, vzácná, hezká, chytřejší, je lepší), další byly projevy úcty.*

Myšlenková mapa je vložena do této práce jako Přílohy č. 11.

Z celé lekce vyplynulo, že žáci cítí, že s úctou velmi úzce souvisí různé projevy pomoci. Diskutovali jsme nad tím, že pomáhat může muž i žena, ačkoliv se od muže očekává, že má větší sílu, což je potřeba, pokud je potřeba někoho zvednout ze země, pomoci s taškami, kočárkem apod.

Nejčastěji úctu vztahovali ke starým lidem, jelikož se nemohou tak dobře hýbat, nemají takovou sílu, mají nejslabší tělo, snadněji mohou uklouznout, jsou nejzranitelnější. Jako příklad pomoci uvádíme pouštění sednout starých lidí v MHD, pomůžeme jim vstát, pomůžeme jim s taškami apod. Na moji otázku, proč bychom měli mít ke starým lidem

úcty, se objevují odpovědi: „*Mají zkušenosti, že když budeme hodní, tak se nám třeba odvděčí, ale nemáme to dělat kvůli tomu, že za to něco dostaneme. Mohou nám dát třeba i nějaké rady nebo nějaké informace.*“ Více než polovina žáků (asi 15 z aktuálně přítomných 20 žáků) se přihlásila, že už má zkušenost s tím, že by pomohli starému člověku.

Mluvili jsme také o zachování úcty k učiteli při tom, když ho chceme upozornit na chybu, kterou udělal.

Na konci jsme si shrnovali, že za projevení úcty se nepočítá vysypání odpadkového koše, ale že je to nějaký větší a hlubší projev. Paní učitelka se do toho vkládá a jako příklad dává situaci z rána s jedním chlapcem, se kterým bývají problémy, jak za ní přišel a s úctou se jí za něco omluvil. Že si toho váží a má radost, že pochopil, že když se bude chovat tímto způsobem, tak se na něj nikdo zlobit nebude. Že úcta je nadřazená tomu přijít a říct „dobrý den“ a „na shledanou“, že to je automatické. Že úcta je věc, nad kterou bychom se měli zamyslet a že když si sebe vzájemně nebudou vážit, tak spolu budou jen těžko vycházet.

Podle lístečků s reflexí vyplynulo, že si žáci z hodiny odnáší, že *se mají chovat slušně, mají pomáhat slabším a lidem obecně, že úcta je velmi důležitá, že ví, co úcta znamená, že se nad sebou zamyslel, že je tohle téma bavilo, že se naučili hodně vědomostí a jeden žák napsal, že si má dávat pozor na nadávky.*

Z domácího úkolu jsem vyčetla, že *paní pomohli sebrat noviny, pomáhají hlídat psa a kočku, pomohli opravit dveře, vozičkáři podali botu, co mu upadla, na lyžích pomohli někomu vstát, pomohli otevřít skříňku, sebrali jízdenku, která pánovi ulétla, pomohli vstát nějakému starému člověku, někdo pustil někoho v metru sednout, uposlechli rodiče, když po nich něco chtěli, pomohli dědovi vyndat nákup z tašky, vozičkáři někdo pomohl vyjet kopec, paní s kočárkem podrželi dveře a někdo pomohl starému člověku nést tašky. Jedna žákyně odevzdala pracovní list s tím, že nic za ty dny neviděla. Jiní žáci psali situace, které se nestaly ve dny, kdy úcty měli sledovat, ale již dříve.*

Ukázky vyplněných pracovních listů jsou vloženy do této práce jako Příloha č. 10.

Když si promítnu celou lekci, tak bych pro příště chtěla popřemýšlet o lepší organizaci při tvorbě myšlenkové mapy s asociačními lístečky. Myslím, že nakonec tato aktivita proběhla v pořádku, ale pro příště bych to chtěla vymyslet nějakým méně náročným způsobem pro žáky, aby měli šanci se zapojit všichni. Skupinovou práci KE KOMU/ČEMU A JAK jsme nedělali kvůli nedostatku času, ale cíle této aktivity jsme naplnili během návratu k MYŠLENKOVÉ MAPĚ, při kterém jsme doplnili ještě další informace.

Během této lekce jsem se zaměřovala na to, aby nemluvili stále ti samí jedinci. Na začátek jsem zvolila úvodní kolečko, kde mluvili úplně všichni. Poté jsem se zaměřovala na to, abych nevyvolávala jen pár jedinců, kteří jsou více sdílní, rádi diskutují apod. Ten den bylo přítomných 22 žáků (+2 chyběli na polovině lekce z důvodu recitační soutěže), tak se více ke slovu během lekce dostalo 17 žáků, což považuji od minule za zlepšení, ale stále je na čem pracovat. Během asociací na téma úcta se zapojili všichni a během vymýšlení a hraní scének se také zapojili všichni žáci.

Během sdělování instrukcí k tvorbě skupinek jsem myslela na to, že ve skupině mají být maximálně 4 žáci, aby byla lepší spolupráce.

Po konzultaci s paní učitelkou jsme se shodly na tom, že během lekce byli žáci velmi rozdivoždění, neklidní a měli trochu problémy s pravidly a kázní. Diskutovaly jsme o tom, že to s největší pravděpodobností zapříčinila předchozí hodina matematiky, během které intenzivně řešili náročnější problém, a nejspíš se během této hodiny vyčerpali.

Od dětí z reflektujících lístečků nevyplývala žádná výtka ani tip na zlepšení, žáci byli spokojení.

Jak jsem již výše sdělovala, tak během lekce jsem se potýkala s nekázní, ale jinak lekce probíhala podle plánů. Aktivitami jsem se snažila naplnit předem stanovené cíle. Žáci během diskuzí a aktivit působili tak, že cíle naplněné byly.

Před první lekcí, než jsme se začali s dětmi vůbec bavit o ctnostech, tak jsem žákům rozdala dotazník, kde jsem se ptala na to, co si myslí, že znamená slovo úcta. Na konci všech lekcí o ctnostech jsem žákům opět položila otázku, co je to úcta.

Na začátku se žáci snažili slovo úcta často vyjádřit opisem tohoto slova např. „*uctívat někoho*“, „*úcta k učiteli*“, „*úctihodný pohřeb*“ apod. Objevily se také odpovědi, kdy žáci nevěděli, co slovo úcta znamená. Ostatní si to spojovali s vážením, tolerováním, respektováním někoho, být někomu věrný, věřit někomu, obdivovat někoho. Zmínili, že úcta znamená chovat se k sobě hezky, zdravit dospělého nebo nepovyšovat se nad někoho.

Na konci lekcí pouze dva žáci použili k vyjádření opis slova úcta – „*uctívat někoho*“ a „*uctívat staršího člověka*“. Nejčastěji se objevily odpovědi „*vážít si někoho*“ a „*někomu nějak pomoci, poradit*“. Dále se objevovaly odpovědi „*vážít si starých lidí*“, „*chovat se k někomu hezky*“, „*věřit někomu*“, „*respektovat někoho*“, „*projevit někomu slušnost*“. Dále „*pomoci starým*“, „*poslouchat někoho*“, „*mít k někomu ohleduplnost*“ a „*ctnost, která ovlivňuje vztahy*“. Ani jednou se neobjevilo, že by někdo napsal, že neví nebo že tento pojem neumí vysvětlit.

Také jsem se žáků v dotazníku ptala, jestli si myslí, že je dobré k někomu mít úctu a jestli projevují někomu/něčemu úctu a pokud ano, tak komu/čemu a jakým způsobem.

Na první otázku, jestli je dobré mít k někomu úctu a proč, tak je objevily různé odpovědi. Jeden názor byl „*Někdy jo, někdy ne. Někdy můžete dělat takového „otroka*“.“ Další názor byl „*Ano, ale ne ke všem. Budou s námi pak kamarádit a také projeví úctu.*“ Ostatní žáci jsou toho názoru, že ano, že je dobré mít k někomu úctu. 5x se objevil důvod „*také ke mně bude mít/ projeví úctu*“ a 2x se objevil argument „*vrátí se nám to v dobrém*“. Dále se objevovaly názory, že „*může nám pomoci*“, „*aby uctívali pak nás*“, „*můžu získat zkušenost, může se nám to vrátit*“, „*říkáme tím, že si dotyčného vážíme*“, „*aby nás měl rád a také k nám může mít úctu*“, „*ale nevím proč*“, „*aby věděl, že si ho vážíme a chceme s ním být*“, „*ukážeme tím, že ho máme rádi*“, „*je to dobrá věc a může se nám to vrátit*“, „*starší lidé potřebují pomoci a rodiče se o nás starají a za to my jim dáváme úctu*“, „*může se nám to vrátit a aby věděl, že si ho vážíme*“ a „*může pomoci, bude tě taky ctít*“.

Na druhou otázku, jestli projevují někomu/ něčemu úctu, pokud ano, tak komu/čemu a jakým způsobem odpovídali žáci takto: 3x se objevilo, že rodičům, 4x mámě a 3x tátovi a to tím, že „*jsme na ně hodní*“, „*máme je rádi*“, „*nenadáváme jim*“, „*zajímám se o ně*“, „*pomáhám jim*“ a „*poslouchám je*“. 7x se objevilo, že starým lidem a to tak, že jim „*pomáhám*“, „*pustím je na místo*“, „*pomůžu jim s něčím*“ a „*nenadávám jim*“. 3x se

objevilo, že kamarádům, a to tím způsobem, že „*zajímám se o ně*“, „*pomáhám jim vyřešit problém*“, „*pomáhám jim*“ a „*nenadávám jim*“. 2x se objevilo zraněným nebo handicapovaným a to tím, že „*snažím se jim pomoci*“. 2x se objevilo rodině tím, že „*pomáhám jim*“. 2x se objevilo Bohu a to tím, že „*modlím se k němu*“. Jednou se objevilo prarodičům („*že jim pomáhám*“), učiteli („*mám úctu k učiteli*“) a osobám, které něco dokázaly. Jako důvod k projevení úcty se také objevilo „*pomůžu v trablech, pomůžu někomu, pozdravím ho a nenadávám jim*“, ale u toho nebylo konkrétně napsáno komu.

Z odpovědí je patrné, že si žáci udělali nějakou představu o tom, co znamená úcta, komu a jakým způsobem jí mohou projevovat. Uvedli příklady, komu a jakým způsobem oni konkrétně úctu projevují. Skoro všichni žáci považují úctu za velmi důležitou, jen někteří zůstávají obezřetní k tomu, aby nebyli využíváni, nebo dávají důraz na to, že někteří si projevy úcty nezaslouží.

8.3 3. Lekce – Empatie

8.3.1 Struktura a plán lekce

Již v pořadí třetí lekcí budu chtít navázat na lekce předchozí. Shrnu, co jsem se dočetla v pracovních listech žáků, kam psali, kde se setkali s úctou. Poté si pustíme video na téma empatie. Video je z internetových stránek společnosti Etická výchova, kde je publikováno jako audiovizuální pomůcka k výuce etické výchovy na školách²⁷. Pustíme si s žáky první ukázkou. Ukázka je o tom, jak se mladíci posmívají starému pánovi, který jde s taškou a holí do schodů. Díky vyšší moci agenta Kixe se jeden mladý hoch dostane do kůže starého pána a vyzkouší si, jaké to vlastně je. Poté chlapec změní názor a starému pánovi půjde s taškami pomoci. Po této první ukázce video stopnu a budu chtít, aby žáci napsali 3 slova, která je napadla nebo jaké pocity v nich zhlédnutí videa vyvolalo.

Když žáci své odpovědi zapíší, pustíme si druhou ukázkou. Tato ukázkou je o tom, že dívky ve městě najdou na zemi peněženku s 500 Kč a přemýšlejí, jestli si peněženku nechají a půjdou na nákupy, nebo jestli peněženku vrátí. V tuhle chvíli video zastavím a budu chtít, aby žáci rychle a stručně sdělili své názory, co by oni v tuhle situaci udělali.

²⁷<http://www.etickavychova.cz/audiovizualni-pomucka/>

Poté si pustíme zbytek videa a podíváme se na to, že se dívky rozhodly peněženku vrátit paní, která jí zrovna hledala.

Po zhlédnutí videa si půjdeme na koberec povídat o tom, jestli se jim někdy stalo, že něco ztratili a jaké z toho měli pocity a jestli se jim stalo, že by jim někdo ztracenou věc vrátil a jak se cítili v tomto případě. Budeme mluvit o tom, z jakého důvodu je tedy dobré peněženku vrátit. Poté budu chtít, abychom se ještě vrátili k tomu prvnímu videu, a budeme sdílet 3 slova, která si žáci zaznamenali. Chtěla bych se tím prvním videem dotknout trochu úcty, kterou jsme se zabývali minulou lekci. Pobavíme se o tom, proč se tak chlapci chovají, jestli žákům někdy někdo pomohl s něčím, co jim samotným šlo obtížně apod.

Doufám, že během diskuze narazíme na to, že peněženku chceme vrátit a že je dobré ostatním pomoci. Také bychom mohli narazit na to, jestli se dokážeme vcítit do toho, jak se ten druhý asi cítí. Poté by tedy následovala diskuze o tom, jestli si myslí, že je empatie důležitá, a proč.

Pokud by nám zbylo hodně času (což nepředpokládám), tak budu mít připravený text z knihy Čarovná rolnička²⁸. Příběh se jmenuje O motýlovi a je zároveň o soucitu. Žáci by si ho přečetli ve skupinách, odpověděli na otázky a poté bychom si jejich názory společně sdíleli.

Pokud by zbylo na konci první hodiny trochu času, ale nechtěla bych začínat čtení textu, tak bych s žáky udělala první aktivitu. Žáky rozdělím na dvě poloviny. V každé polovině označím někoho, kdo nebude moct mluvit, někoho, kdo neuvidí a někoho, kdo se nebude moct hýbat. Pokusím se to udělat tak, aby ti, co hodně hovoří, nemohli mluvit, ti, co rádi organizují, aby neviděli apod. Skupinka žáků bude mít za úkol se seřadit podle měsíce a dne narození. Na jedné straně se bude začínat 1. lednem a na druhé straně se bude končit 31. prosincem. Až tento úkol dokončí, vrátíme se zpátky do kroužku na koberec a uděláme si reflexi této aktivity. Pobavíme se o tom, jakou žáci měli roli a jak se v ní cítili, jestli během plnění úkolu mysleli na ty, kteří mají nějaké omezení apod.

28 PODOLSKÝ, Cyril. Čarovná rolnička: [pohádková cesta ke klidu, soustředění a pohodě, navíc základní cviky jógy pro děti]. Praha: Práh, 2013. ISBN isbn978-80-7252-479-2.

Dále mám připravenou další aktivitu, která jistě vyjde až na další hodinu. Po třídě připravím několik stanovišť s úkoly. Žáci si udělají dvojice a poté si vylosují číslo stanoviště, na které půjdou, a tam si přečtou, jaký úkol budou muset splnit. Budu mít připravené úkoly typu: se zavázanýma očima roztrždit fazole, čočku a cizrnu, v rukavicích roztrždit fazole, čočku a cizrnu, v rukavicích z krabičky vyndej malou čokoládu, tu rozbal a sněz, v rukavicích jednou rukou nandej sirky zpátky do krabičky a krabičku zavři apod. Na jednom stanovišti si úkol splní oba z té dvojice. Cílem je, aby si žáci zkusili vykonat nějaké skoro běžné činnosti s nějakým handicapem. Jeden z handicapů je být slepý, další je mít omezenou jemnou motoriku a citlivost rukou a třetím handicapem je používání pouze jedné ruky. Po této aktivitě samozřejmě bude následovat reflexe toho, jaké znevýhodnění si žáci vyzkoušeli, co každý zažil, jak se u toho cítil apod.

Následně bych se s žáky chtěla bavit o tom, že jsme se zaměřovali na to, jak být empatictí vůči lidem, kteří mají nějaký problém, ale že bych chtěla, abychom si uvědomili, že je potřeba být empatictí ke všem. Bavili bychom se o tom, že je potřeba být empatictí, i když řešíme běžné situace a i problémy. Ráda bych došla k tomu, že je důležité přemýšlet nad tím, jak bych se cítil/a já v takové situaci a snažit se na věci dívat z jiného úhlu pohledu.

Jako předposlední aktivitu dětem zadám pracovní list s pěti příběhy dětí. Budu chtít, aby si žáci vybrali jeden příběh, který je jim nejbližší, a na něj zkusili zareagovat, jako kdyby se to stalo jejich kamarádce/ kamarádovi. Dva příběhy jsou o kamarádce (dívce), dva příběhy jsou o kamarádovi (chlapci) a jeden příběh je o kamarádovi, kde není striktně určené pohlaví. Dva příběhy jsou o pozitivní situaci a tři příběhy jsou o negativní situaci. Snažila jsem se vybírat takové situace, které budou žákům blízké. Velké téma v této třídě pro některé žáky jsou přijímací zkoušky na gymnázia, některé žáky také zajímá sport a poté jsem zkusila vymyslet neutrální příběh ze školního prostředí, se kterým mohou mít zkušenost všichni žáci.

Nakonec by žáci opět vyplnili reflektující lístečky.

Cíle této lekce jsou, aby žáci porozuměli pojmu empatie, aby pochopili důležitost empatie mezi lidmi, aby se na základě vlastní zkušenosti se znevýhodněním mohli vcítit do ostatních a aby si zkusili vyjádřit soucit.

Podrobná příprava této lekce je součástí této práce jako Příloha č. 12.

Text z knihy Čarovná rolnička do skupiny jako Příloha č. 13.

Pokyny s úkoly na stanoviště jsou součástí této práce jako Příloha č. 14

Pracovní list k této lekci je součástí této práce jako Přílohy č. 15

8.3.2 Popis průběhu a reflexe lekce

Třetí lekce probíhala podle připraveného plánu. Žáci byli spolupracující, komunikativní a otevření. Dle reakcí žáků si myslím, že videoukázka se ukázala jako dobře zvolená pomůcka, kterou jsme celou lekci mohli uvést.

Žáci během této lekce ukázali, že na základě vlastní nepříjemné zkušenosti (se ztrátou věci) by se rozhodli tak, aby druhým od nepříjemného pocitu pomohli (vrátili by ztracenou a nalezenou peněženku). Došlo tedy k uvědomění, že bychom se tak zachovali, jelikož se umíme vžít do člověka, který ztratil peněženku, a víme, že by nám také v jeho situaci bylo nepříjemně. Další žáci k tomu také zmiňovali, že pokud by si peněženku nechali, tak by je trápilo, že jí někdo hledá a nemůže najít. Dále uváděli, že by ji vrátili kvůli tomu, že udělají dobrou věc, aby neměli černé svědomí a vyhnuli by se trestu, který by hrozil, kdyby se zjistilo, že ji našli a nevrátili.

Žák 1: „Kdybychom byli v jejich kůži, tak by nám to asi taky nebylo moc příjemný, že jsme ztratili peněženku. A že se nám to může oplatit, že když něco ztratíš, tak ti to taky vrátí.“

Žákyně 1: „Pořádně by sis to ani tolik neužil, pořád by tě trápilo, co když to hledá a že to nenašel.“

Žák 2: „Kdybych to vzal, tak pocit provinilosti a černý svědomí. Mohli by být problémy, pokud by se zjistilo, že jsem to našel a nechal si to. Takže lepší je to vrátit a mít lepší pocit, než mít problémy.“

Shrneme si, jakou má tato situace souvislost s empatií a definujeme si slovo empatie jako „vcítění se do druhého“. Sdělujeme si, že to ale neznamená, že když je někdo

smutný, tak musíme kolem něj začít běhat, utěšovat ho, obletovat ho, ale spíše se podívat na jeho situaci jeho očima.

Následující dvě aktivity byly o tom, aby si žáci zkusili na vlastní kůži nějaký handicap, nebo by museli spolupracovat s někým, kdo nějaký handicap má. Sdíleli jsme si, zda žáky bez handicapu při spolupráci s handicapovanými vůbec napadlo, jak se asi cítí apod. Žáci tvrdili, že jim spolupráce s handicapovanými nevadila a sami si uvědomovali, že se vlastně učili si vzájemně pomáhat.

V druhé aktivitě si žáci sami zkusili handicap, aby pro ně bylo snazší si zkusit představit se do někoho s handicapem vžít. Naše aktivity byly zaměřené na slepotu, manipulaci jednou rukou, velmi omezenou jemnou motoriku a citlivost rukou. Zde si uvědomuji, že by bylo velice přínosné, kdyby bylo připraveno více různých aktivit zaměřených na různé handicapy a aby každý žák měl možnost si je na vlastní kůži vyzkoušet. Takhle se mi stalo, že jeden chlapec, který je zvyklý být doma ve tmě, tak dvakrát za sebou měl plnit aktivity, při kterých byl slepý, a ty mu nedělaly žádný problém. Bylo by tedy potřeba tuhle fázi více promyslet a více prostorově i časově uzpůsobit. Snažila jsem se jim zážitek alespoň nějakým způsobem v rámci možností zprostředkovat. Pro větší dopad a stopu, kterou to v žácích zanechá, bych však tuhle fázi potřebovala mít více promyšlenou a zdokonalenou.

Dále mluvíme o tom, že je důležité dokázat se vcítit i do lidí, kteří nemají nějaký viditelný handicap.

Žáci uvádí příklad, že když třeba někdo někomu umře, tak je potřeba s ním soucítit a nedělat si z toho srandu. Když se třeba někomu rozvedou rodiče a ten dotyčný by kvůli tomu brečel, tak se mu nesmát. Když někdo dostane špatnou známku a je z toho vykolejený, tak se mu nesmát, když někdo bude někomu nadávat, tak se ho zastat. Jeden žák uvádí, že se to netýká jen lidí, ale i živočichů, když má třeba pes zlomenou nohu, tak je potřeba s ním soucítit.

Žák 3: „*Také si myslím, že ne a že bychom měli soucítit, když se někomu třeba rozvedou rodiče, tak to taky není příjemné, tak brát a něj ohled a že když třeba brečí, tak se*

mu třeba nesmát, že bulí, ale že bychom ho měli třeba utěšovat, že to bude v pořádku, aby z toho nebyl smutný.“

Žák 4: „Rozvody rodičů nebo něco takového, tak třeba, i když dostane špatnou známku a je z toho vykořeněn, tak se mu nesmát, ale měli bychom se vcítovat prostě, že i když bude někdo někomu nadávat, tak se ho zastat trošku apod.“

Mluvíme o tom, že žáci zmínili dva pojmy – empatii a soucit. Empatii si definujeme jako vcítění se do někoho. Nemusí to být jen slepí lidé, neslyšící lidé, na vozíčku apod., ale měli bychom být empatičtí všichni ke všem. Nikdy nevíme, co se tomu druhému děje nebo co má za problém. Pokud někdo udělá nějakou chybu, tak není správné z něj udělat hlupáka a nadávat mu, ale jemným způsobem ho upozornit na chybu, snažit se mu to vysvětlit. Soucit na druhou stranu je už nějaký spíše projev. Neznačená to tedy, že když je člověk empatický, tak hned musí všechny utěšovat a vnucovat se všem. To už je nějaký projev, ale určitě to není povinnost. Empatičtí můžeme být i k lidem, se kterými nesouhlasíme a máme jiný názor.

Shrnuji to, že bych byla ráda, kdybychom občas při jednání s lidmi přemýšleli nad tím, jak se ten druhý asi cítí. Abychom si uvědomili, že když s druhým budu jednat ošklivě a povýšeně, tak to druhému určitě příjemné nebude. Například během tělesné výchovy, když se někomu něco nepodaří a někdo něco zkaží, tak to neznačená, že na něj musí být oškliví. Třeba za to nemůže, třeba má špatný den nebo se mu stalo něco. Mnohdy vůbec nevíme, co se děje uvnitř dalšího člověka.

Zadávám žákům domácí úkol (žáci mají reagovat na nějakou situaci, která se jakoby stala jejich příteli) a vyplňují lístečky s reflexí.

Z reflektujících lístečků vyplynulo, že si žáci odnáší z hodiny: že můžeme pomoci postiženým lidem, ale i hodně smutným; hodně ponaučení; měli bychom pomáhat lidem, kterým se stalo něco hrozného a cítit, jak se cítí; že bychom měli být empatičtí, protože nikdo si nezaslouží být vyloučen; co znamená empatie; jak se máme chovat; vžít se do lidí s handicapem; že bych s handicapem nepřežila; když někdo pláče, tak nebýt na něj ošklivý; že se každý nemusí cítit dobře; že všichni něco cítí (kladného i záporného); mám se vcítit do starších lidí; že nemusíme pomáhat jen postiženým.

Co se týká doporučení od žáků, tak hodinu velmi chválili, ale zmínili, že by bylo pro příště dobré mít čokoládu pro každého, aby to bylo spravedlivé a že bychom měli zrychlit, abychom toho více stihli.

K vyjádření soucitu měli žáci domácí úkol, ve kterém měli reagovat na situace jejich kamarádů. Myslím si, že nelze hodnotit správnost soucítění, ale podle odpovědí žáků reagovali všichni vhodně vzhledem k situaci.

Ukázky vyplněného pracovního listu jsou vloženy do této práce jako Přílohy č. 16.

Co se týká mé výzvy, aby se ke slovu dostalo co nejvíce žáků, tak vidím velký posun. Tím, že jsem po žácích vyžadovala stručné a jasné reflexe zážitků a pocitů, tak byl větší prostor k tomu, aby se ke slovu dostalo více žáků. Dle mého sledování videozáznamu se ke slovu dostal každý žák minimálně dvakrát. Aktivitu žáků jsem jinak zajišťovala jednotlivými aktivitami a úkoly, během kterých měl každý žák nějakou roli nebo musel sám něco vymyslet nebo vykonat.

Také si uvědomuji, že by bylo ideální, aby si všichni žáci zkusili více stanovišť. Bylo by více účelné, aby každý žák sám měl více zkušeností na vlastní kůži než zbylé přenesené od svých spolužáků. Tohle jsem bohužel nedokázala uskutečnit z důvodu omezeného času. Také jsem chtěla zajistit dostatek dobrot pro všechny žáky, aby neměli dobrotu jen ti, kteří na stanovišti měli malou čokoládu. Tohle jsem bohužel nestihla předem zajistit.

Jako velmi přínosné považuji to, že jsem v této třídě mohla absolvovat souvislou praxi, jelikož jsem se s žáky mohla těmto tématům věnovat i mimo lekce. Například hned další den po této lekci nastala při vyučování situace, kdy jedna žákyně nepřiměřeně a nepříjemně reagovala na jiného žáka. Dala mu najevo, že je hlupák a shodila jeho řešení. Musela jsem tedy reagovat na tuhle situaci, že takhle bychom se k sobě chovat neměli.

Podobná situace se stala hned následující den při návštěvě divadla s workshopem. Při rozdělování skupin dal jeden žák velmi zřetelně najevo, že jiný žák nemá s jedním chlapcem pracovat, jelikož s ním pracovat je spíše za trest. S žákem jsem si tedy poté promluvila, ať se zkusí vcítit do toho chlapce, o kterém takhle mluvil, jaké by to pro něj asi bylo.

Na základě těchto situací zapojím do poslední lekce otázku ohledně toho, čím to je, že si dokážeme o empatii uvědoměle povídat, ale poté v reálném životě se podle toho nechováme.

Předtím než jsme se začali s dětmi vůbec bavit o ctnostech, tak jsem žákům rozdala dotazník, kde jsem se ptala na to, co si myslí, že znamená slovo soucit.

7x žáci zmínili, že je to „stejný pocit“ nebo „cítit s někým“. 4x to definovali jako „soucítit s někým“. 2x řekli, že je to „snažit se někomu pomoci, pomáhat druhým“ a „nevím“. Jedenkrát se objevilo „stejný nebo podobný cit“, „rozumět někomu“, „vcítit se do někoho“, „chápat někoho“, „projevit soucit“, „znamená to, že je nikdo smutný“, „že má někdo něco rád a někdo to má taky rád“, „že se někdo nad někým slytuje a nechá ho být“. Pokud u soucitu žáci jmenovali, čeho se týká, tak zmiňovali souvislost s tím, že je někdo smutný (4x) nebo že někdo někomu zemře (4x).

Na konci všech bloků o ctnostech jsem žákům dala opět dotazník, kde jsem jim položila otázku Co je to soucit?

7x žáci zmínili „snažit se pomoci“, 6x „soucítit“, 4 x řekli „pochopit, jak mu je/ v jaké je situaci, jak se někdo cítí“, 3 x řekli, že je to „něco jako empatie“ a „vcítění se do druhých“. Dále ojedinele odpovídali „uvědomit si, v jakém třeba problému je kamarád“, „uvědomnění v jiné lidi, kteří nemusí mít ani potíže“, „chápat někoho“, „když se někomu něco stane, tak se ho zastat“, „rozumět někomu“, „mít stejné pocity jako jiní lidé“ a „vážení si ostatních a nesmát se jim v těžkých chvílích“.

Ptala jsem se žáků, jestli si myslí, že je empatie mezi lidmi důležitá a proč si myslí, že ano, nebo že ne.

Kromě jednoho žáka všichni zastávali názor, že ano, že empatie je důležitá. Jako důvody 6x uvedli, že se díky tomu vcítíme do druhých, 5x uvedli, že díky ní ostatním pomáháme, 4x uvedli, že jinak by si lidé ubližovali nebo by se k sobě chovali ošklivě nebo by se mlátili, 2x uvedli, že soucítíme s ostatními. Jedenkrát se objevilo „mohlo by se nám to vrátit“, „abychom například nebyli šťastní, když někomu někdo umře“, „abychom nebyli bezcitní“, „abychom například pomohli starším lidem do schodů“, „představit si jak komu asi je (v dané situaci)“, „protože se můžeme cítit lípe“, „protože by se svět

„rozpadl““ , „protože žijeme v demokratické zemi a bez empatie by to asi nešlo“ a „aby bylo víc hezkých vztahů“ . Ten jeden názor, který úplně nesouhlasil, byl: „ano i ne, někdo se může vžít do boháče tak, že začne třeba krádst. Ale někdo zas někoho starého a pomůžeme mu nějak. “

A také jsem se na konci všech bloků ptala, jaký význam má empatie mezi lidmi.

9x se objevil názor, že někdo může někomu pomoci, 7x byl názor, že se někdo vcítí do někoho jiného nebo že si může představit, jak se druhý cítí nebo že se někdo může vžít do někoho. 3x se objevilo, že empatie má velký/důležitý význam. 2x se objevilo, že lidé spolu soucítí. Dále se objevovalo, že *„rozumíme si s ostatními“*, *„někdo by se neměl rád“*, *„lidi se k sobě chovají slušně“*, *„může vše změnit“*, *„vycítění závažnosti situace“* a *„?“*.

Mrzí mě, že jsem se v prvním dotazníku žáků nezeptala, co si myslí, že znamená slovo empatie. Považovala jsem to za obtížné slovo a bála jsem se, že by žáci nevěděli, co to znamená, mohla jsem však poté vyhodnotit, zda jim naše lekce pomohla k pochopení tohoto pojmu.

8.4 4. Lekce – Shrnutí ctností

8.4.1 Struktura a plán lekce

Přemýšlela jsem, jakým způsobem udělám poslední lekci ctností. Původně jsem měla v plánu se ještě věnovat tématu tolerance nebo soudržnosti. Vzhledem k tomu, že jsem měla k dispozici poslední dvě hodiny, a potřebovala jsem nechat žáky vyplnit dotazníky, tak jsem se této představě vzdala. Uvažovala jsem tedy nad tím, jak s žáky celé naše povídání o ctnostech zakončím. Říkala jsem si, že zkusím vymyslet různé způsoby dotazníkového šetření. Nechtěla jsem, aby jen žáci sami v tichosti vyplňovali pracovní list, ale aby to bylo pro ně zajímavější. Zkusím také zařadit shrnutí a zopakování toho, co se dělo a z jakého důvodu se to dělo.

Rozhodla jsem se tedy, že na začátek poslední lekce o ctnostech si každý vybere jednu kartu ctností podle toho, jakou má dnes náladu, jaký má dnes den, jaká karta je pro něj dnes vystihující. Každý poté bude se všemi sdílet, jakou kartu si vybral a proč.

Dále budeme pokračovat tím, že na koberci nechám pouze ty karty, o kterých jsme se během lekcí bavili a společně zavzpomínáme na naše lekce. První lekce se zabývala kartami přátelskost a odpuštění a jako ukázkou si ukážeme siluetu lidské postavy s kladnými vlastnostmi. Druhá lekce se zabývala hlavně úctou, ale i ohleduplností a slušností a připomeneme si jí myšlenkovou mapu na téma úcta. Třetí lekce byla na téma empatie (trochu jsme se dotkli i soucitu) a k té budou jako ukáзка pouze karty empatie a soucit.

První část dotazníkového šetření bude vypadat tak, že po třídě rozvěším čtyři velké papíry a na každém bude otázka. Každá otázka bude mít svoji barvu. Každý žák dostane čtyři barevné lepicí papírky, na které napíše odpověď na příslušnou otázku, a poté lísteček nalepí na velký papír. Z druhé strany si lísteček podepíše, aby na první pohled nebylo vidět, kdo co psal, ale já jsem mohla identifikovat autora. Na jednom papíru je otázka: „Co je to úcta?“, na druhém papíru: „Projevuješ někomu/něčemu úctu? Komu/čemu a jakým způsobem?“, na třetím papíru „Je dobré mít k někomu úctu? Proč?“ a na posledním papíru je „Jak se zachováš, když víš, že tvůj kamarád má nějaký problém?“

Druhou část dotazníkové šetření uděláme tak, že každý žák bude mít papír s jednou nedokončenou větou, jednou otázkou a volným místem. Jejich úkolem bude zjistit od dvou spolužáků reakci na nedokončenou větu „Když se řekne ctnost, tak mě napadne ...“ a od dvou spolužáků odpověď na otázku „Proč si myslíš, že člověk někdy nejedná v souladu s dobrými vlastnostmi?“. Do volného místa vymyslí každý žák nějakou svoji otázku, která se týká tématu ctností a toho, o čem jsme se společně bavili. Poté na svoji otázku zjistí odpovědi od svých čtyř spolužáků. Přidávám podmínku, že každý může na jednu otázku odpovědět pouze dvěma spolužákům, abych získala odpovědi od všech žáků.

Myslím si, že tato náplň nám vyjde na celou jednu vyučovací hodinu, pokud bychom byli však velmi rychlí, tak mám v záloze vymyšlené ještě další aktivity. Například by žáci na škále ukazovali, jestli si myslí, že umí více projevovat úctu nebo empatii. Také bych se žáků mohla ptát, jak je pro ně důležitá určitá ctnost. Na jedné straně by stáli ti, kterým přijde nedůležitá, a na druhé straně ti, kterým by přišla velmi důležitá. Uprostřed by se žáci umisťovali podle toho, co je jim blíž. Stejným stylem bych se také mohla ptát na otázky, jestli si myslí, že určitou ctnost mají, nebo nemají a jak moc.

Také mě napadla myšlenka, že by žáci mohli zkusit vymyslet, reportáž nebo vytvořit novinový článek na téma ctnosti, ale na to určitě již čas nezbyde.

Přestávka

Druhou vyučovací hodinu začneme hned vyplňováním natištěného dotazníku se čtyřmi otázkami, které si vyplní každý sám potichu. První otázka je „Co je to empatie?“, druhá otázka je „Myslíš si, že empatie mezi lidmi důležitá? Proč ano? Proč ne?“, třetí otázka je „Jaký význam má empatie mezi lidmi?“ a poslední otázka je „Co je to soucit?“.

Poté se přesuneme na koberec. Každý dostane na záda přilepený papír. Úkolem bude, aby se každý zamyslel nad tím, jakou mají spolužáci dobrou vlastnost nebo nějakou ctnost. Každý každému napíše jeho kladnou vlastnost na záda. Po této aktivitě si papír ze zad sundáme a složíme si ho, abychom neviděli, co nám tam ostatní napsali. Své papíry si přečteme až později v klidu.

Půjdeme dopsat odpovědi v dotazníku, tam už zbývají jen dvě otázky. První otázka je „Myslíš si, že ti povídání o ctnostech něco dalo? Uvědomil sis něco? Ovlivnilo tě to nějak?“ a druhá otázka je „Jak je možné, že i když o některých ctnostech toho hodně víme a hezky si o nich povídáme, že se podle toho při jednání s ostatními lidmi nechováme?“.

Na konec celé lekce bych chtěla, abychom si šli sednout do kruhu na koberec a chtěla bych slyšet názor žáků, proč si myslí, že jsem se s nimi bavila o ctnostech.

Po diskuzi žákům poděkuji, rozloučím se s nimi, dám jim bonbón na rozloučenou a budou si moct přečíst papír svých dobrých vlastností, co jim napsali ostatní.

Cíle této lekce jsou, aby žáci shrnuli vše, co ví o ctnostech, jaké názory si vytvořili, aby se zamysleli nad tím, proč jsme se tomuto tématu vůbec věnovali, a zkusili na každém svém spolužákovi najít nějakou kladnou vlastnost.

Podrobná příprava této lekce je součástí této práce jako Příloha č. 17

Chodící dotazník součástí této práce jako Příloha č. 18

Dotazník k této lekci je součástí této práce jako Přílohy č. 19

Karty ctností týkající se všech lekcí jsou součástí této práce jako Přílohy č. 21

8.4.2 Popis průběhu a reflexe lekce

S žáky jsem chtěla celý blok ukončit tím, že jsme si mohli prohlédnout, jaké vlastně další ctnosti existují na kartách ctností. Z balíčku karet si každý měl vybrat kartu, která vystihuje jeho dnešní náladu a to, jak se cítí. Překvapilo mě, že organizace chození dokola v kruhu kolem karet poházených na zemi byla velmi náročná, jelikož žáci zmenšovali kruh, měli problém udržovat tempo obcházení apod. Při sdílení vybrané karty žáci sdělovali, co je k výběru vedlo. Někdo si kartu vybíral podle fotografie, někdo podle názvu karty a někdo zvolil kritérií více.

Sedm žáků si vybralo kartu, protože vystihovala jejich dnešní náladu. Sedm žáků si vybralo kartu, protože se jim líbil obrázek. Dva žáci si vybrali kartu, která vystihovala opak toho, jak se dnes cítí. Šest žáků si vybralo kartu, která vystihovala, jací jsou obecně. Jedné žákyni na záznamu nerozumím, proč si určitou kartu vybrala. Dva žáci si vybrali kartu podle nějaké události, která se stala v blízké době. Já jsem si chtěla vybrat kartu „vděčnost“, kterou mi vzala jedna žákyně, takže poté jsem zvolila kartu „ohleduplnost“ kvůli obrázku, který na kartě je. Na fotografii jsou rostoucí rozkvetlé kytičky, které charakterizují to, že bych chtěla, aby to semínko, které jsme spolu tady našim povídáním v každém zaseli, tak aby jednou vyrostlo a krásně vykvetlo. Přála bych si, aby si v budoucnu vzpomněli na to, co jsme tady spolu dělali a měli z toho plody. Někteří žáci se tomu trochu smáli, ale já jsem jim vysvětlovala, že s tím semínkem je to metaforicky řečeno. Když sleduji záznam, tak mě napadá, že jsem se měla asi více doptávat žáků, kteří řekli, že si kartu zvolili podle fotografie, jelikož neřikali úplně důvody. Také jsem se měla více doptávat, když žáci sdělili něco obecnějšího, jestli se to třeba projevilo nějak tento den.

Seznamuji žáky tedy s tím, že jsme používali karty Ctností a že pomocí nich bych chtěla, abychom si všechny lekce shrnuli. Ptám se žáků, jestli si vzpomenu, jaké lekce jsme probírali. Žáci si snadno vzpomněli na úctu a na empatii, těžší bylo vzpomínání na úplně první lekci. Po menších nápovědách si někteří žáci začali hodinu vybavovat, a jakmile ji někdo začal popisovat, tak si i ostatní žáci postupně vzpomněli.

Měla jsem pocit, že žáky vyplňování dotazníků baví. Při zjišťování odpovědí od svých spolužáků jsem jim to podala tak, že si můžou zahrát na reportéry, kteří chtějí od lidí zjistit odpovědi na otázky, a musím říct, že opravdu někteří to tak dělali. Vzájemně se obcházeli, vymysleli si své jméno, televizi, pro kterou dělají dotazník a zjišťovali odpovědi. Každý měl vymyslet i svoji otázku, na kterou od ostatních bude shánět a sbírat odpověď. Co se týká vymýšlení vlastní otázky, tak se žáci ptali, jestli mohou pokládat vědomostní otázku (například kolik soch Ctností a Neřestí je u hospitálu Kuks, jak jsme si říkali) nebo jestli se mohou ptát ostatních, jaká ctnost je vystihuje. Také se ptali, jestli se smí odpovídat jedním slovem na otázky a zda mohou na jednu otázku různým lidem říct různé odpovědi. S návrhy vlastních otázek jsem souhlasila. Ohledně odpovědí na otázky jsem říkala, že pokud jednoslovná odpověď bude připadat žákům dostatečná a vyčerpávající, tak je to možné. Na dotaz, jestli smí každému odpovědět něco jiného, jsem řekla, že pokud jednomu žákovi odpoví něco a druhému úplný opak, že to by bylo zvláštní, ale pokud se jim to rozleží v hlavě a budou dalším chtít svoji odpověď zpřesnit, tak to možné je.

Druhou hodinu jsme začali vyplňováním dotazníků. Žáci pracovali samostatně, obcházela jsem žáky, a když jsem viděla, že někdo jako odpověď napsal nevím, otazník nebo něco podobného, tak jsem říkala, ať se zkusí ještě nad odpovědí zamyslet.

Poté jsme si šli psát kladné vlastnosti vzájemně na záda. Zapojila jsem se do této aktivity také. Původně jsem si chtěla předem připravit ke každému žákovi nějakou kladnou vlastnost, kterou bych mu tam poté jenom napsala, ale nakonec jsem to neudělala a vlastnosti jsem vymýšlela až v průběhu aktivity. Snažila jsem se i těm žákům, kteří nebyli zrovna nejhodnější, napsat nějakou kladnou vlastnost, ačkoliv to bylo občas velmi těžké. V průběhu jsem trochu ztrácela přehled, jakému žákovi jsem již něco psala a jakému ještě ne. Žáci se mi však sami připomínali, takže to mi práci zlehčovalo. Během této aktivity za mnou přišla jedna žákyně, že opravdu neví, co jiné žákyni napsat, že ta druhá žákyně tu první nesnáší, takže neví, co by jí tam ta první žákyně měla psát. Říkala jsem, že na ní je určitě také něco dobrého a pozitivního, jen musí trochu víc zapřemýšlet a přijít na něco. Žákyně vypadala hodně zarputile, že odmítá na své spolužačce hledat cokoliv dobrého. Říkala jsem jí, ať to alespoň zkusí, ale bohužel více jsem tuhle situaci dále neřešila, jelikož

jsem se musela věnovat zpátky i ostatním žákům. Když jsme aktivitu dokončili, tak nám soused papír ze zad sundal, složil ho a dal nám ho. My jsme se do něj nekoukali, nechali si ho na později.

Žáci zodpověděli poslední otázky z pracovních listů a ty mi poté odevzdali.

Na konci celé lekce se žáků ptám, proč si myslí, že jsem si s nimi chtěla povídat o tématu ctnosti, jaký to mělo důvod. Jeden žák říká, že na to píšu diplomovou práci, tak to říkám, že má pravdu, ale že by mě zajímalo, proč si myslí, že tu práci chci psát o tom, jak se s dětmi ve škole baví o ctnostech. Ostatní žáci navrhuji, aby žáci o ctnostech věděli, že se jim to bude hodit v budoucnu, že pokud by nikdo neměl žádnou ctnost, tak by se svět rozpadl. Další říká, aby si uvědomili, jak to mají ostatní, že možná o ctnostech neví a nechovají se podle nich a ani si to neuvědomí. Dodává, že já jsem je chtěla poučit o tom, jak to je, a aby nějaké věci už příště nedělali, nebo pokud by udělali chybu, tak aby se poučili a přestali to dělat. Další říká, že je důležité vědět o ctnostech a co mají a nemají dělat. Žákyně poté říká, že proto, že ctnost se ve školách nebere, že to není učivo, které by měli umět. Další žákyně říká, že je dobré používat ctnosti a vědět, proč by se to mělo dělat a jak by se měli chovat k ostatním lidem a co by se stalo, kdyby se ctnosti nepoužívaly. Jeden žák ještě doplňuje, že je lehké si o tom povídat, ale je o hodně těžší se podle toho chovat a projevovat to.

Děkuji žákům za jejich názory a nápady a přiznávám, že to vystihli, že s tím musím souhlasit. Dodávám, že dalším důvodem je to, že si myslím, že každý člověk má v sobě něco dobrého. Že i když nás ten člověk štve, je nesnesitelný a máme na něho vztek, tak abychom si uvědomili, že on má také v sobě nějakou kladnou vlastnost. Říkám, že si teď vyzkoušeli, že u někoho bylo asi snazší nějakou vlastnost vymyslet, u někoho to bylo těžší, ale je potřeba v lidech to dobré objevit. Také bych chtěla, že pokud víme, že máme nějaké chybičky, tak na nich zapracovat a vylepšit je.

Děkuji ještě žákům, že se v rámci lekcí zúčastnili a spolupracovali se mnou. Také dodávám, že bych si moc přála, aby v nich zůstalo něco z toho, co jsme si povídali a aby si na to v reálu poté vzpomněli. Říkám také, že i během toho, když jsem u nich byla ve třídě, tak se objevily situace, v nichž se někdo nezachoval úplně tak, jak by měl a že jsme se bavili o tom, že by chtělo, aby ten dotyčný nad tím trochu popřemýšlel a příště to udělal

třeba trochu jinak. Končím slovy, že bych byla moc ráda, kdyby v žácích něco zůstalo a kdyby si na to třeba někdy vzpomněli. Rozdáním bonbónů se s žáky loučím.

Během lekce si žáci vzpomínali i na hodiny výtvarné výchovy, kde jsme se tématem ctností také zabývali.

Hlavní náplní této lekce bylo vyplňování různých druhů dotazníků na různé otázky.

Ptala jsem se žáků, jestli si myslí, že jim povídání o ctnostech něco dalo, jestli si něco uvědomil, jestli je to nějak ovlivnilo.

Zavařila jsem si, že jsem dala několik otázek do jedné otázky, také někteří žáci poctivě odpověděli na všechny tři otázky a někteří jen na něco. Jestli jim povídání o ctnostech něco dalo, tak jeden žák odpověděl „trošku“, jinak ostatní odpovídali, že ano. Uváděli různé příklady. 2x uvedli, že „nové informace“ a „jiný pohled na věci“, jedenkrát poté uváděli „abych se nad sebou zamyslel“, „vím, co některé ctnosti znamenají“, „vím, co si ostatní o mě myslí“, „hodně nových věcí“, „abych byl slušný“, „nové myšlenky“, „nové možnosti“, „chování“ a „bylo to pěkné“. U otázky, jestli si něco uvědomili, tak 2x uvedli „jak bychom se měli chovat“, „máme pomáhat“ a „uvědomila jsem si, jaká jsem“. Jednou uvedli „že mladý lidi nepomůžou starým“, „pomáhat starším a zraněným lidem“, „že bych si měla vážít lidí“, „že bychom se měli chovat dobře“, „že být empatický je důležité“ a „že slovo ctnost a úcta nejsou jen slova“. A na otázku, jestli je to nějak ovlivnilo, tak 7x odpověděli „ano“, 3x „ne“ a 1x „moc ne“. Dále odpovídali „začal jsem na to víc dávat pozor“, „mám víc pomáhat“, „začal jsem být víc empatický“, „abych se nechoval blbě“, „ovlivnilo mě to tak že ostatní jsou jiní a zároveň stejní“, „ovlivnilo mě to tak že jsem utvrdil jak je důležitý mít dobré ctnosti“ a „určitě si na to vzpomenu“.

Další otázka byla, jak je možné, že i když o některých ctnostech toho hodně víme a hezky si o nich povídáme, že se podle toho při jednání s ostatními lidmi nechováme?

2x žáci odpověděli „mají špatný den“, „neuvědomí si, co to potom všechno udělá/ co se stane“, „nevím“ a „zapomenou to“. Další odpovědi byli „dotyčný si na to nevzpomene“, „stane se to při okolnostech, při kterých to nejde“, „nejsou chytrí“, „dozvěděli se něco špatného“, „neví, jak se chovat“, „v tu chvíli nám to nedojde“, „někomu se nechce“, „navzájem si s někým nevěří“, „je to naše chování v normálu“,

„nejsou ohleduplní“, „lidé neví, jak se cítí ten druhý“, „jsou otrávení“, „každý udělá chybu“, „neuvědomí si to“, „jsou omezující“, „nedává pozor a pak neví“, „někteří jsou taková, že říkají, ale nedělají“, „ano, je to možné“, „můžeme si o nich hezky povídat, ale ne vždy je dodržíme“ a „protože se jen neučíme od mala, není to naše přirozenost“.

Když žáci měli odpovídat, co je napadne, když se řekne ctnost. Nejvíce se objevila konkrétní ctnost (úcta, láska, radost, dobrost, empatie, ohleduplnost a upřímnost). Poté se objevovalo jiné podstatné jméno nebo infinitiv (pomocť, neřest, city, pomáhavost, dobrá věc, dobré chování). Na další pozici bylo vysvětlování, co znamená slovo ctnost: „Dobrá věc, která všem pomáhá.“, „dobré činy a vlastnosti“, „dobré vlastnosti, které mohou pomoci“, „dobré skutky a dobré vlastnosti“, „Pomáhat lidem nehledě na věk.“, „Pomáhat starším lidem s taškami.“, „něco dobrého“, „ctnost je něco dobrého“, „Pomáhat lidem nehledě na věk.“, „Je to něco dobrého ...“ a „pomáhat starým lidem ...“.

Ptala jsem se na to, proč si myslí, že člověk někdy nejedná v souladu s dobrými vlastnostmi.

Jako nejčastější důvod žáci uváděli, že za to může momentální rozpoložení nebo stav: „protože je našťvaný/někdo ho našťval“, „je otrávený“, „má špatnou náladu“, „nemá svůj den“, „protože je smutný“, „protože je našťvaný a smutný“, „když je ve stresu...“ a „má špatný den“. Poté se objevovalo jako důvod neuvědomování si důsledků/následků: „člověk si nejdříve neuvědomí co může provézt“, „protože si neuvědomí co ho může čekat“ a „protože si neuvědomí co pak provede“. Jako další možnosti se objevilo 4x „člověk nemůže být jen hodný“, 3x „každý má své černé stránky“ a 2x „nevím“. Jednou se objevilo „Každý může chybovat. A třeba mu není dobře.“, „Protože není hodný.“, „protože neumí být hodný“, „neuvědomí co dělá“ a „Každý člověk může chybovat a nemá nejlepší den.“.

Poté jmenovali konkrétní osoby nebo postavy jako například „maminka“, „slušný člověk“, „učitelka“ a „učitel“.

Jako poslední úkol na papíře měli žáci vymyslet otázky ohledně ctností pro své spolužáky. Objevovaly se otázky ohledně konkrétních ctností jako je empatie (Co pro tebe znamená empatie? Co si myslíš o empatii? Co je to empatie? Co tě napadne, když se řekne empatie? Co je pro všechny empatie?), úcta (Co tě napadne, když se řekne úcta? Proč úcta

je důležitá pro lidi? Jak jsi naposledy někomu projevil úctu? Ke komu máš největší úctu? Co pro vás znamená úcta?) a slušnost (Je podle tebe slušnost důležitá?). Dále se otázky týkaly obecně ctností (Jakou ctnost teďka cítíš? Kterou ctnost máš ráda? Jaká ctnost tě vystihuje? Jaká ctnost se na tebe hodí? Jaký mám ctnosti nebo neřesti?). Další otázky byly „Na jakém zámku jsou sochy ctností a neřestí a kolik jich tam je?“, „Jaký je opak ctnosti?“, „Kolik máš neřestí?“, „Kolik je neřestí?“ a „Jakou neřest cítíte?“. Jedna otázka byla úplně mimo téma „Proč jsou lidi tlustý?“.

Ukázky vyplněného dotazníku jsou vloženy do této práce jako Přílohy č. 20.

Myslím si, že cíle, které jsem si dala na začátku, tak se v průběhu lekcí naplnily. Při psaní reflexe na uskutečněnou lekci jsem si uvědomila, že pro příště by bylo dobré, kdyby k papíru svých dobrých vlastností od spolužáků měli k dispozici pracovní list z první lekce, kde si žáci sami psali své kladné vlastnosti. Žáci by mohli porovnat své mínění s míněním svých spolužáků a mohla proběhnout také reflexe toho, zda se jejich názor na sebe s názorem žáků shoduje, či nikoliv, a čím to je.

8.5 Doplnkové výtvarné lekce – Ctnosti ve výtvarné výchově

Tématem ctností jsme se s žáky zabývali i během hodin výtvarné výchovy. Tyto lekce nejsou předmětem výzkumu diplomové práce, ale uvádím je zde stručně pro ucelenou představu práce s tímto tématem.

První hodinu jsme se seznámili s indiánskou legendou, se kterou jsme pracovali během všech lekcí a na jejím základě vytvořili celou výtvarnou řadu. V této legendě se baví o dobrém a zlém vlkovi uvnitř nás. Vlky jsme si připodobnili ke ctnostem a neřestem v každém člověku.

„Jednoho večera vzal starý Indián svého vnuka a vyprávěl mu o bitvě, která probíhá v nitru každého člověka. Řekl mu: „Synku, ta bitva v každém z nás je bitva mezi dvěma vlky. Jeden je zlý. Je to vztek, závist, žárlivost, smutek, sobeckost, hrubost, nenávist, sebelítost, falešnost, namyšlenost a ego. Ten druhý je hodný. Je to radost, pokoj, láska, naděje, vyrovnanost, skromnost, laskavost, empatie, štědrost, věrnost, soucit a důvěra“.

Vnuk o tom všem přemýšlel a po minutě se zeptal: „A který vlk vyhraje?“ Starý Indián odpověděl: „Ten, kterého krmíš.“^{29 30}

Během první lekce jsme se bavili o ilustraci (co to je, jaký má význam, jaká je její charakteristika, co musí splňovat), zmínili jsme si několik známých dětských ilustrátorů (Josef Lada, Josef Čapek, Ondřej Sekora a Helena Zmatlíková) a ukázali si jejich tvorbu. Na základě toho, co jsme si řekli, tak jsme se pokusili vytvořit ilustraci k indiánské legendě. Museli jsme splňovat kritéria, aby se v ilustraci objevily zmíněné dvě postavy indiánů, ilustrace musí korespondovat s textem (zachované téma a obsah) a využití celé plochy.

Během druhé lekce jsme si připomněli předchozí příběh o vlčích v nás a souvislost s bojem ctností a neřestí v každém člověku. Také jsme se seznámili se sochami Ctností a Neřestí Matyáše Bernarda Brauna. Kromě několika informací o Hospitalu Kuks, kde se sochy nachází, a Matyášovi Bernardovi Braunovi jsme podstatný čas věnovali samotným sochám. Zkoumali jsme jednotlivé sochy, zabývali se tím, jak jsou sochy ztvárněné, čím jsou typické, a zaměřili jsme se na atributy jednotlivých soch, kterými je vystižena jejich charakteristika. Na základě toho si žáci sami vytvořili svá sousoší ctností a neřestí. Tato sousoší jsem vyfotografovala.

Další hodinu výtvarné výchovy jsme se vrátili k vyfotografovaným sousoším ctností a neřestí, které žáci ztvárnili. Mluvili jsme o abstraktním umění a podle vzoru Jeana Dubuffeta jsme se pokoušeli na pauzovací papír naše sousoší lehce abstrahovat pomocí linií a šrafování. Zaměřili jsme se na různé druhy šrafování, na barvy linií a oddělení ctností a neřestí.

Poslední hodinu jsme se věnovali hlavně boji mezi ctnostmi a neřestmi uvnitř každého člověka. Zaměřili jsme se na abstraktní umění a technikou rozfoukávání barevných skvrn brčkem jsme se pokoušeli podle inspirace Jacksona Pollocka ztvárnit tento boj.

29 Zpracováno podle knihy: José Carlos Bermejo, Vlídne příběhy

30 Zdroj: <https://www.zivotvesvychrukou.cz/kratky-pribeh-k-zamysleni-dva-vlci/>

Nakonec jsme všechny tyto 4 bloky shrnuli a každý vyhodnotil své nejvíce povedené dílo a nejvíce atraktivní úkol.

9 Shrnutí praktické části

V rámci praktické části byly stanoveny dvě otázky, na které byl cíl odpovědět. První otázkou bylo, jakým způsobem lze s žáky na 1. stupni ZŠ pracovat s tématem ctností.

Pro tento účel jsem zvolila 4 lekce, které trvaly 2x 45 minut. První lekce byla úvodní, kterou jsem tohle téma s žáky navodila, a poslední lekce byla shrnující a reflektující.

Během lekcí jsem vyzkoušela různé způsoby, jak pracovat s tématem ctnosti – diskuze, práce s textem, metody RWCT (pětilístek), hraní scének, tvorba myšlenkové mapy, využití pomůcky – karty, práce s videem, různé aktivity, skupinová práce a samostatná práce. Možností je jistě mnohem více, ale musela jsem vybírat takové, které jsem byla schopna vzhledem k času a možnostem uskutečnit. Myslím si, že způsoby práce byly efektivně a účinně zvoleny, na dílčí nedostatky upozorňuji v rámci reflexí jednotlivých lekcí. Podrobnější popisy lekcí jsou jako samostatné podkapitoly v praktické části a také v přílohách.

Druhou otázkou bylo, jak děti na konci primárního vzdělávání uvažují o tématu ctností.

Během průběhu lekcí to na mě působilo tak, že tohle téma pro žáky 5. ročníku ZŠ není vůbec složité, ani cizí. Z diskuzí bylo patrné, že jsou žáci schopni nad takovými tématy hluboce přemýšlet, diskutovat, zamýšlet se nad podstatou věcí a vyslovovat krásné myšlenky. Sami dokázali argumentovat, proč je dobré se o takových tématech bavit.

Žáci často spontánně zmiňovali různé ctnosti, bez toho, aniž by konkrétní ctnost dokázali vysvětlit nebo popsat.

Z reakcí žáků bylo patrné, že mají konkrétní představy chování, které je v souladu s kladnými vlastnostmi. Vnímají to, že každý má nějaké kladné vlastnosti v různé míře. Že pokud nějaký člověk nějakou ctnost nemá, tak to nevádí, jelikož má třeba jinou. Dokážou uvažovat nad pozitivami i negativami prosociálního chování. V rámci diskuzí se otevírala i další zajímavá témata jako například problematika genderu a vliv různých postihů a trestů v naší společnosti.

Podle toho, co žáci říkali, tak si byli vědomi toho, jakým způsobem je správné jednat v souladu s úctou k nějakému člověku. Uvědomují si, jakým způsobem lze úctu projevat, a většinou zmínili, že určitým způsobem ji sami projevují. Sama jsem s tímto kolektivem byla moc krátkou dobu na to, abych mohla zaujmout nějaké stanovisko, jak to vnímám u nich já. Vnímala jsem však, že u takto starých dětí je význam úcty trochu zkreslený a často přehlušený pouze představou dobrého vychování a slušného chování.

Na druhou stranu jsem pocítovala a stále pocítuji potřebu rozvíjet empatii v běžných každodenních situacích. Podle jednání žáků, jejich argumentů a mého sledování ve třídě žáci neměli problém s projevením empatie v různých specifických situacích (špatná známka, neúspěch, pláč apod.). Sami uváděli takové situace při diskuzi o empatii. Problémy se však objevovaly v běžných situacích. Konkrétní situace jsem již zmiňovala v reflexi třetí lekce. Žáci měli problémy jednat empaticky například v situacích, kdy s někým nesouhlasili nebo cítili k druhému averzi.

Mohl by se zde tedy zmínit nesoulad mezi morálním úsudkem a jednáním dítěte, o kterém se zmiňuje Vacek (2011). Subbotskij (in Vacek, 2011) zmiňuje, že příčinou toho, že dítě po odříkání pravidla správného jednání toto pravidlo poruší, může být nedostatečné osvojení potřebných dovedností a návyků k dodržení určitého pravidla. Také zmiňuje, že je pro děti mnohem snadnější vymyslet správné řešení morálního konfliktu na modelové úrovni, kde není ovlivněn reálnou situací (různé vnitřní a vnější vlivy) a také není přítomno „pokusení“ porušovat normu. Uvádí, že se domnívá, že navozování silných prožitků během školní výuky oslabuje potřebu porušovat normy. Je velmi důležité pracovat na propojenosti mezi modelovými situacemi a reálným životem, jelikož se ukazuje, že děti a dospívající mají často tyto dva světy od sebe oddělené, takže chování v modelových situacích těžko přenášejí do běžného života.

Dále bylo patrné, že v lekci zaměřené na empatii se u žáků projevilo běžné zdůvodňování prosociálního chování, které uvádí ve své knize Vacek (2011). Žáci uváděli, že by peněženku vrátili, protože by se mělo pomáhat (stereotypizované uvažování), že pokud by to neudělali, tak by se na to přišlo a byli by za to potrestáni (trest a poslušnost) a také to, že se snaží vžít do jejich situace a představit si, jak by se cítili na jejich místě oni (empatická orientace, hraní rolí).

Dle Kohlbergovy teorie úrovní morálního vývoje se naši žáci pohybovali na hranici mezi nekonvenční a konvenční úrovní. V rámci lekcí se tedy projevilo to, že uváděli, že v určitých situacích by se rozhodli tak, aby se vyhnuli trestu, ale také to, že jim bylo řečeno, že takhle jednat je správné, že by měli výčitky svědomí, že se snaží být dobrým člověkem a zachovat se správně. Byl tedy znát, jak vnější vliv autorit a strachu z trestu, tak i přítomnost vlastního svědomí a seberegulace.

10 Závěr

Na základě uvažování o tom, jakou má učitel na prvním stupni základní školy roli, co je jeho cílem a jakou bych já chtěla být pedagožkou, jsme zvolila téma mé diplomové práce. Jako důležité považuji věnovat pozornost dobrým mravním vlastnostem a rozvíjet vnímání ctností již u dětí na prvním stupni základní školy.

Cílem mé diplomové práce bylo seznámit čtenáře s významem slova ctnost, empatie a úcta. V další části jsem se věnovala zařazení tématu ctností do vzdělávání žáků na prvním stupni základních škol. Blíže jsem popsala například klíčovou kompetenci sociální a personální, vzdělávací obor Etická výchova a průřezové téma Osobností a sociální výchova. Nesměla jsem také opomenout čtenáře seznámit s různými názory a přístupy odborníků k tématu morálka, morálního vývoje a mravní výchovy. V kontextu mravní a morálního vývoje také zmiňuji dvě zásadní jména, a to Piageta a Kohlberga. Celá teoretická část je završena seznámením s různými projekty, programy a pomůckami, které se zabývají tématem ctností.

Praktická část díky akčnímu výzkumu sledovala možnosti aplikování tématu ctností do výuky žáků na prvním stupni základní školy. Zachycuje průběh jednotlivých lekcí a následnou reflexi, která je velmi podstatná k vyvození naplnění cílů této části.

Po prozkoumání různé odborné literatury na toto téma jsem se utvrdila v tom, že vidím význam toho, aby se tato témata ve škole s dětmi otevírala. Věřím tomu, že pokud se již s dětmi zaměříme na ctnosti, jejich poznávání, vnímání a projevy, tak to pro žáky bude mít nějaký smysl.

V teoretické části této práce se také zmiňuji o několika výzkumech ohledně empatie (Mesárošová, Dančišínová, 1999; Mejzlanová, Danko, 2004), které byly mnohem delšího trvání, aby se nějaké změny a pokroky vůbec dokázaly projevit. Proto jsem si za cíl nedávala, že bych v rámci mého výzkumu žáky nějakým způsobem trvale ovlivnila, ale spíše jsem chtěla vyzkoušet, jakým způsobem lze žákům takové téma vůbec zprostředkovat. Na základě výsledku mého akčního výzkumu jsem si ujasnila, že tento způsob začleňování tématu ctností, je jednou z efektivních cest, jak u dětí tohle téma otevírat. Je velmi důležité tato témata žákům zprostředkovávat zážitkově, přes jejich

vlastní prožitky a zkušenosti s využitím různých atraktivních metod. Důležité pro mě tedy je, že žáci byli tomuto tématu otevření, spolupracovali, podíleli se na aktivitách a diskuzích a sami reflektovali, že cítí, že tohle téma je mezi lidmi důležité a nemělo by se na něj zapomínat.

Sama cítím, že tohle téma pro mě není touto prací uzavřené a ráda bych ve své pedagogické praxi na tomto tématu s mými žáky pracovala. Během prozkoumávání tohoto tématu jsem objevila, že existují další pomůcky, další kurzy a možnosti vzdělávání ohledně této problematiky. Ráda bych do budoucna nějaké vzdělávání navštívila a mrzí mě, že v průběhu psaní mé práce jsem se na žádný takový kurz nedostala. Mohla jsem své vlastní zážitky a nabyté informace zahrnout do této práce.

11 Seznam literatury

- AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech I: o ctnostech obecně*. Přeložil Tomáš MACHULA. Praha: Krystal OP, 2012. Aquinata. ISBN 978-80-87183-46-5.
- BĚLECKÝ, Zdeněk aj. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
- EGGERICHS, Emerson. *Láska a úcta v rodině: Láska, kterou dítě potřebuje: Úcta, po níž rodiče touží*. Přeložil Alena ŠVECOVÁ. Praha: Návrat domů, [2015]. ISBN 978-80-7255-341-9.
- EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 3. Přeložil Ladislav S. DVOŘÁK. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0399-5.
- FILOVÁ, Hana. *Mravní výchova: Výchova k prosociálnosti jako základ mravní výchovy* in HORKÁ, Hana, FILOVÁ, Hana, JANÍK, Tomáš, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4859-1.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- HÁBL, Jan. *I když se nikdo nedívá: fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015. ISBN 978-80-7465-187-8.
- HAKOVÁ, Jana. *Může slušnost přežít v moderním světě?* *Učitelské noviny*. 2018(20), 14.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-7178-154-1.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

- HUČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence – nová výzva ve vzdělávání. Učitelské listy*. 2003/04, **11**(5), 4.
- Jak rozvíjet u žáků klíčové kompetence. *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2006, **12**(4), 12. ISSN 1211-6858.
- JANÍK, Tomáš. *Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe*. Publikováno v knize MAŇÁK, ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004.
- JUUL, Jesper, Peter HØEG, Jes BERTELSEN, Steen HILDEBRANDT, Helle JENSEN a Michael STUBBERUP. *Trénink empatie u dětí*. Přeložil Michaela WEBEROVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1278-2.
- KARTY CTNOSTI – autoři: Kamil Coufal a Lenka Julie Novotná
- KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. Pedagogické klasobraní.
- KREEFT, Peter. *Návrat ke ctnostem: co říká tradiční mravní moudrost o moderních mravních zmatcích*. Praha: Krystal OP, 2013. ISBN 978-80-87183-56-4.
- LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: Výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1992. ISBN 80-85185-13-X. Metodická příručka.
- LIPINSKÁ, Kateřina. *Empatie: umíte se vcítit do druhých?. Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*. Praha: Avicenum, 2010, **40**(5), 40-42. ISSN 0323-1879.
- MAJZLANOVÁ, Katarína a Miroslav DANKO. *Rozvíjanie empatie u detí základnej školy pomocou dramaterapie. Tvořivá dramatika*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii: Artama, 2004, **15**(2), 25-29. ISSN 1211-8001.
- MESÁROŠOVÁ, Margita a Andrea DANČIŠINOVÁ. *Rozvíjanie empatie u pubescentov*. *Československá psychologie*. 1999, 43(3), 253-266.
- MIKOŠKA, Petr a Lukáš NOVÁK. *Jak současná věda objevuje empatii: transdisciplinární pohled na klíč k lidské duši*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2017. ISBN 978-80-7465-290-5.
- MOTYČKA, P. *Patří etická výchova do škol?* *Rodina a škola*. 2007, č. 5

- OLIVAR, R. R. *Etická výchova*. 1. vyd. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- PAVLAS, Tomáš. V rozvoji a hodnocení klíčových kompetencí máme značné rezervy. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, 2018, **15**(5), 17-18. ISSN 1214-8679.
- PREKOP, Jirina. *Empatie: vcítění v každodenním životě*. Praha: Grada, 2004. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0672-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SOKOL, J., *Filosofická antropologie. Člověk jako osoba*. Praha: Portál 2007. Kap. „Čest, ctnost a úcta“.
- SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-x.
- VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4473-5.
- VAŇKOVÁ, P. *Didaktické aspekty pojmového mapování na základní škole*. Rigorózní práce. Praha: PedF UK, 2016.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- VYVOZILOVÁ, Z., SMÉKALOVÁ, J., VANKOVÁ, A. *Etická výchova – prostředek rozvoje prosociálnosti*. Echo, 2000, Roč. 6, č.1, s.3-12.

- ŽILOVÁ, Anna. *Pomáhajúce profesie učiteľ a vychovávateľ a sociálna spôsobilosť empatie. Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, 2002, **47**(8), 27-30. ISSN 0139-6919.

12 Seznam použitých internetových zdrojů

- (Kolektiv autorů), Etická výchova pro základní a střední školy. Informace pro zařazení etické výchovy do školních vzdělávacích programů. [online]. 2005, úpr. 2014 [cit. 2019-02-11]. Dostupné z <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/literatura-pro-ucitele>
- CÁSKOVÁ, Kateřina a JANDEJSKOVÁ Linda. Časopis Komenský - Rozhovor se sestrou Cyril Mooney o škole, která připravuje děti k tomu, aby měnily společnost. Pedagogická fakulta MU - Úvod [online]. Copyright © Časopis Komenský 2019 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/dalsi/rozhovory/174-rozhovor-se-sestrou-cyрил-mooney-o-skole-ktera-pripravuje-deti-k-tomu-aby-menily-spolecnost>
- Ctnosti – Karty pro osobní rozvoj [online]. [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://ctnosti.cz/>
- ČERNÝ, Michal. Metodický portál RVP. Myšlenkové mapy v edukačním procesu. [online]. [cit. 2018-04-25]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/G/12797/MYSLENKOVE-MAPY-V-EDUKACNIM-PROCESU.html/>
- ČESKÁ TELEVIZE. Škola snů. Myšlenkové mapy. [online]. [cit. 2018-04-25]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10267570807-skola-snu/210572230820005-myslenkove-mapy/>
- Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. [online]. [cit. 2018-04-25]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-2>
- Etická výchova. [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/potreba-eticke-vychovy/>)
- Etická výchova. [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/vize-eticke-vychovy/>
- Etická výchova. [online]. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>)

- MOTYČKA, P. Etická výchova [online]. 2009. [cit. 2019-01-14]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2895/ETICKA-VYCHOVA.html/>
- MOTYČKA, Pavel. Metodika k audiovizuální pomůcce Zprávy agenta Kixe pro výuku etické výchovy. [online]. [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: <http://evops.cz/wp-content/uploads/2016/09/metodika-k-DVO-Eticka-vychova.pdf>
- NEZVALOVÁ, Danuše. Akční výzkum ve škole.[online] Praha: Pedagogika. 2003. ISSN 2336-2189. [cit. 2019-02-15] Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942&lang=cs>
- Osobnostní a Sociální Výchova - Odyssea.cz [online]. Copyright © 2019 Projekt Odyssea, z. s. [cit. 2019-06-11]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/co-je-osv>
- Parentes [online]. [cit. 2019-03-11] Dostupné z: <https://www.parentes.cz/>
- PIŤHA, P. Morální problém současné doby [online]. Stručný záznam přednášky na konferenci Etického fóra „Má škola vychovávat?“ dne 13. 10. 2006, poskytnutý autorem (v písemné podobě.) [cit. 2019-01-21]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/o-eticke-vychove/moralni-problem-soucasne-doby>
- Pomáhejte s námi – Člověk v tísní [online]. Copyright © [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.clovekvtisni.cz/>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2017. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Slovník současné češtiny | Lingea s.r.o.. Nechybujte | Portál o českém jazyce | Lingea s.r.o. [online]. Dostupné z: <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny/%C3%BActa?>
- Soukromá základní škola Navis Praha-východ, Dobřejovice. Soukromá základní škola Navis Praha-východ, Dobřejovice [online]. Copyright © 2019 [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://www.zsnavis.cz/>
- Škola Cyril Mooney. Škola Cyril Mooney [online]. Copyright © 2019 [cit. 11. 06. 2019]. Dostupné z: <http://www.skolacyril.org/>
- Školní slovník současné češtiny. V Brně: Lingea, 2012. ISBN 978-80-87471-59-3.

- Výchova ke ctnostem – Rozvíjejme v dětech vnitřní kvality osobnosti, lidské ctnosti. [online]. Copyright © 2018 vychovakectnostem.cz [cit. 2019-03-11]. Dostupné z: <https://vychovakectnostem.cz/>

13 Seznam příloh

Příloha č. 1 – Příprava 1. lekce

Příloha č. 2 – Pracovní list k 1. lekci – 1. část

Příloha č. 3 – Pracovní list k 1. lekci – 2. část

Příloha č. 4 – Vyplněný pracovní list k 1. lekci – 1. část

Příloha č. 5 – Vyplněný pracovní list k 1. lekci – 2. část

Příloha č. 6 – Silueta kladných vlastností dobrého člověka

Příloha č. 7 – Příprava 2. lekce

Příloha č. 8 – Pracovní list ke 2. lekci – skupinová práce

Příloha č. 9 – Pracovní list ke 2. lekci – domácí práce

Příloha č. 10 – Vyplněný pracovní list ke 2. lekci

Příloha č. 11 – Myšlenková mapa – 2. lekce

Příloha č. 12 – Příprava 3. lekce

Příloha č. 13 – Text z knihy Čarovná rolnička k 3. lekci

Příloha č. 14 – Pokyny s úkoly na stanoviště k 3. lekci

Příloha č. 15 – Pracovní list k 3. lekci – Reakce na příběh

Příloha č. 16 – Vyplněný pracovní list k 3. lekci – Reakce na příběh

Příloha č. 17 – Příprava 4. lekce

Příloha č. 18 – Chodící dotazník ke 4. lekci

Příloha č. 19 – Dotazníky ke 4. lekci

Příloha č. 20 – Vyplněné dotazníky ke 4. lekci

Příloha č. 21 – Karty ctností