Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

2022 Mgr. Michaela Pachelová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DISERTAČNÍ PRÁCE

Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova na prvním stupni základní školy

Implementation of Ethic Education as a Supplementary Educational Subject at primary school

Michaela Pachelová

Školitelka: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika

Studijní obor: Pedagogika

2022

Prohlašuji, že jsem disertační práci na téma Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova na prvním stupni základní školy vypracovala pod vedením školitelky samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 14.7. 2022

.....

podpis

Děkuji vedoucí práce **doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D**. za profesní i lidskou podporu a za odborné konzultace. Vážím si času, který mi při zpracování disertační práce, a po celou dobu mého doktorského studia věnovala.

Chtěla bych poděkovat všem pedagogům, asistentům pedagoga a vychovatelům, kteří byli ochotni mě pustit do své výuky a věnovat mi svůj čas. Bez jejich otevřenosti a upřímného sdílení by nebylo možné vést výzkum, který je uveden v praktické části této práce.

Děkuji svým rodičům, manželovi a svým dětem, kteří mě v mém studiu podporovali.

Michaela Pachelová

ABSTRAKT

Disertační práce popisuje způsoby implementace doplňkového vzdělávacího předmětu etická výchova do vzdělávacího systému v české společnosti. Primárně se zaměřuje na výuku prosociálního chování na prvním stupni základní školy.

V teoretické části práce byla shromážděna teoretická východiska tématu disertační práce. Prosociální chování bylo vymezeno jako pozitivní sociální chování s aktivní účastí při řešení konkrétní životní situace, kdy pomoc druhým není spojena s očekáváním odměny. Představené metody socializace žáků byly členěny na direktivní a doporučené nedirektivní podporující pozitivní třídní klima. Charakteristika morálního růstu u žáků mladšího školního věku byla nahlížena z několika kritérií. Bylo charakterizováno pojetí etické výchovy v kurikulárních dokumentech v Čechách i v zahraničí.

V empirické části je popsán kvalitativní výzkum s designem případové studie. Sběr dat proběhl metodou přímého pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a analýzy školních artefaktů. Práce referuje o realizovaném výzkumu výuky etické výchovy na dvou vybraných základních školách. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak se výuka prosociálního chování implementuje do výukového procesu. Prvním dílčím cílem bylo charakterizovat, jaké aktivity rozvíjejí prosociální chování a komunikaci mezi žáky. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jak učitelé hodnotí výuku k prosociálnímu chování. Třetím dílčím cílem bylo popsat, jak žáci vnímají třídním klima a běžný život třídy.

Z výsledků šetření plyne, že učitelé vnímají pozitivní vliv aktivity komunitní kruh na třídní klima. Na obou školách byla vyvozována třídní pravidla, ale lišily se způsoby začleňování pravidel do běžného chodu třídy. Byly zaznamenány rozdíly v přístupu dvou vybraných škol. Charakter aktivit se lišil v závislosti na strategiích učitelů a vedení školy. Rozdílné metodické přístupy vyplývaly v důsledku i z odlišného počtu žáků ve třídách. Lišila se podpora vedení škol pro začleňování aktivit osvojování dovedností vedoucích ke spolupráci a k prosociálnímu chování žáků. Byly patrné odlišné způsoby hodnocení chování žáků. Tyto rozdílné přístupy škol se v důsledku projevují na kvalitě třídního klima.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnostní výchova, etická výchova, afektivní cíle, prosociální chování, podpora sebereflexe, vrstevnické hodnocení, rozhovory, třídní klima, učitelské strategie, kurikulum

ABSTRACT

This dissertation describes the ways of implementing the supplementary educational subject of ethics education into the educational system in Czech society. The primary focus is on the teaching of prosocial behaviour at the primary school.

In the theoretical part of the thesis, the theoretical background of the dissertation topic was collected. Prosocial behaviour was defined as positive social behaviour with active participation in solving a specific life situation, where helping others is not connected with the expectation of reward. The presented methods of socialization of pupils were divided into directive and recommended non-directive methods promoting a positive classroom climate. Characteristics of moral growth in younger school-age students were viewed from several criteria. The concept of ethical education in curriculum documents in the Czech Republic and abroad was characterized.

The empirical part describes qualitative research with a case study design. Data collection was carried out by direct observation, semi-structured interviews and analysis of school artefacts. The thesis reports on the research conducted on the teaching of ethics education in two selected primary schools. The main aim of the research was to find out how the teaching of prosocial behaviour is implemented in the teaching process. The first sub-objective was to characterize what activities develop prosocial behavior and communication among students. The second sub-objective was to determine how teachers evaluate instruction on prosocial behavior. The third sub-objective was to describe how students perceive the classroom climate and daily classroom life.

The results of the survey indicate that teachers perceive a positive impact of the community circle activity on the classroom climate. In both schools, classroom rules were derived, but the ways in which the rules were incorporated into the normal classroom routine differed. Differences in the approach of the two selected schools were noted.

The nature of the activities varied depending on the strategies of the teachers and school management. Different methodological approaches also resulted from the different number of pupils in the classes. The support of the school management for the inclusion of activities for the acquisition of skills leading to cooperation and pro-social behaviour of pupils differed. Different ways of assessing pupils' behaviour were evident. These different approaches by schools ultimately impacted on the quality of the classroom climate.

Dissertation describes the ways of implementing the supplementary educational subject of ethical education into the educational system in Czech society. It primarily focuses on teaching prosocial behavior at the primary school.

In the theoretical part of the thesis, the theoretical basis of the dissertation topic was collected. Prosocial behavior was defined as positive social behavior with active participation in solving a specific life situation, when helping others is not associated with the expectation of reward. The presented methods of pupil socialization were divided into directive and recommended non-directive supporting a positive classroom climate. The characteristics of moral growth in younger school-age pupils were viewed from several criteria. The concept of ethical education in curricular documents in the Czech Republic and abroad was characterized.

In the empirical research, a qualitative methodology was used in the case study design. Data collection was performed by direct observation, semi-structured interviews, and analysis of school artifacts. The thesis reports on the research on ethical education teaching at two selected primary schools. The main goal of the research was to find out how ethical education is implemented in the teaching process. The first partial goal was to characterize what activities develop prosocial communication between students. The second partial goal was to determine how teachers evaluate ethical education teaching. The third sub-objective was to describe how students perceive ethical education activities in the context of the classroom climate.

The results of the survey show that teachers perceive the positive impact of community activity on the classroom climate. Class rules were derived at both schools, but the ways in which the rules were incorporated into the normal regular running of the class differed. Differences in the approach of the two selected schools were noted. The nature of the activities varied depending on the strategies of the teachers and the school management. Different methodological approaches resulted from different numbers of pupils in the classrooms. The support of school management for integrating the skills acquisition activities designated for cooperation and prosocial behavior of pupils differed. Different ways of assessing pupils' behavior were evident. As a result, these different approaches of schools affect the classroom climate.

KEYWORDS

personality education, ethical education, affective goals, prosocial behavior, self-reflection support, peer review, interviews, classroom climate, teaching strategies, curriculum

Obsah

Úvod 14

I. Teoretická část 18

1 Výchova žáka ve školském zařízení 24

1.1 Odborná terminologie 25

1.1.1 Osobnostní a sociální výchova 25

1.1.2 Mravní a morální výchova 28

1.1.3 Výchova ke ctnosti, charakteru 29

1.2 Teoretická východiska etické výchovy 30

1.2.1 Vymezení pojmu etika, etická výchova 30

2 Doplňující vzdělávací obor Etická výchova v České republice 52

2.1 Výchovný program etické výchovy 52

2.2 Výchovný styl v kontextu vyučování etické výchovy 57

2.3 Cíle etické výchovy 61

2.4 Role učitele etické výchovy ve výchově žáka 64

3 Metody výuky v etické výchově 69

3.1 První fáze výuky, senzibilizace 70

3.2 Druhá fáze výuky, hodnotová reflexe 71

3.3 Třetí fáze výuky, nácvik v simulovaném prostředí, nácvik ve třídě 71

3.4 Čtvrtá fáze výuky, přenos do reálné zkušenosti mimo třídu 72

3.5 Direktivní a další vybrané metody výuky..... 74

3.6 Doporučené nedirektivní metody výuky 76

3.6.1 Komunitní kruh, třídní pravidla..... 81

3.6.2 Odměny a tresty v etické výchově..... 85

4 Podmínky socializace žáků na primárním stupni 87

4.1 Sociálně emoční učení, utváření pozitivního klimatu ve třídě 87

4.2 Klima jako odraz objektivní školní reality 88

4.3 Kvantitativní výzkumy klimatu třídy..... 92

4.4 Charakteristika morálního růstu u žáků mladšího školního věku..... 93

4.4.1 Teorie kognitivního vývoje 95

4.4.2 Heteronomní a autonomní stadium mravního vývoje dítěte 96

4.4.3 Prekonvenční, konveční a postkonveční úroveň morálního vývoje..... 97

4.4.4 Fáze výuky podle teorie výchovy k hodnotám Cyril Mooney 98

5 Pojetí etické výchovy ve vybraných státech..... 99

5.1 Výuka etické výchovy v evropských zemích. 99

5.2 Koncepce školního kurikula etické výchovy na Slovensku..... 101

5.2.1 Výuka etické výchovy na Slovensku..... 101

5.2.2 Počátky formování kurikula předmětu etická výchova na Slovensku..... 101

5.2.3 Cíle etické výchovy na Slovensku 103

5.2.4 Vzdělávání pedagogů na Slovensku 105

5.2.5 Metodické materiály etické výchovy na Slovensku 106

5.3 Výuka etické výchovy v Německu 107

5.3.1 Výuka ve spolkové republice Dolní Sasko 108

5.3.2 Výuka ve spolkové republice Severní Porýní–Vestfálsko 109

5.3.3 Výuka ve spolkové republice Bádensko-Württembersko 110

5.3.4 Výuka ve spolkové republice Berlín 110

5.3.5 Výuka ve spolkové republice Braniborsko 111

5.3.6 Výuka ve spolkové republice Meklenbursko-Přední Pomořansko 112

5.3.7 Výuka ve spolkové republice Hesensko 114

5.3.8 Výuka ve spolkové republice Bavorsko 114

5.4 Výuka etické výchovy ve Francii 115

5.5 Výuka etické výchovy ve Spojeném království Velké Británie 116

5.6 Výuka etické výchovy ve Finsku a v Nizozemí 118

5.7 Výuka etické výchovy ve Španělsku 120

5.8 Charakterová výchova ve státě Wisconsin v USA 121

5.9 Shrnutí teoretické části 122

II. Empirická část 124

6 Charakteristika výzkumu 124

6.1 Definování výzkumného cíle 130

6.2 Výzkumné otázky 132

6.3 Metodologie výzkumu 133

6.4 Výběr respondentů 138

6.5 Metody sběru dat 143

6.5.1 Přímé nezúčastněné pozorování 143

6.5.2 Polostrukturované rozhovory 144

6.5.3 Školní dokumenty a výukové artefakty. 145

6.5.4 Doplňující diagnostický nástroj popisující třídní klima, MCI 145

6.6 Vzdělávání žáků během pandemie covidu-19 148

6.7 Zajištění ukazatelů kvality výzkumu – reliabilita, validita, triangulace 148

6.8 Analýza dat 150

6.9 Řešení nečekaných situací, které by mohly ovlivnit validitu výzkumu 152

7 Výsledky výzkumu a interpretace dat 154

7.1 Charakteristika sledovaného případu č. 1_ ZŠ Střípky 154

7.1.1 Vzdělávání žáků během pandemie covidu-19 157

7.1.2 Třídní klima a kvalita vztahů žáků ve třídě 159

7.1.3 Polostrukturované rozhovory 166

7.1.4 Výukové metody směřující k realizaci prosociálního chování 168

7.1.5 Školní sněm 178

7.1.6 Socializace žáků v kontextu výchovy k prosociálnímu chování. 191

7.2 Charakteristika sledovaného případu č. 2_ ZŠ Tradiční 195

7.2.1 Vzdělávání žáků během pandemie covidu-19 198

7.2.3 Třídní klima a kvalita vztahů žáků ve třídě 200

7.2.4 Výukové metody směřující k posílení prosociálního chování 204

7.2.5 Socializace žáků v kontextu výchovy k prosociálnímu chování. 214

7.4 Shrnutí výsledků analýzy a interpretace dat 218

8 Shrnutí empirické části 222

9 Diskuze 230

Závěr 233

Seznam použitých informačních zdrojů 241

Seznam použitých zkratek 269

Seznam příloh 273

Úvod

Ve školách, kde dochází k primární socializaci dětí, jsou pokládány základy utváření mezilidských vztahů. Disertační práce poukazuje na problematiku začleňování etické výchovy, která se zabývá kultivací vztahů a výchovou k prosociálnímu chování. Teorie optimalizace prosociálního chování PROT je program odvozený od ucelených studií na Fakultě psychologie barcelonské univerzity. Základním pilířem výchovy jsou témata důstojnosti lidské osoby, pozitivního hodnocení sebe sama, úcty k sobě. Žáci poznávají svou hodnotu, své silné i slabé stránky a učí se je přijímat. Mají si osvojit dovednost aktivního naslouchání. Důraz je kladen na spolupráci a dialog. Žáci jsou vedeni k prosociálnímu chování a k respektu ke spolužákům, aniž by jim kladli podmínky přijetí (Roche, 1999).

V první kapitole teoretické části disertační práce autorka charakterizuje české edukační prostředí v kontextu výuky etické výchovy na primárním stupni základního vzdělávání. Dále zmiňuje kontext nových koncepcí edukační praxe ze zahraničí. Podrobněji se zaměřuje na aspekt prosociálnosti jako modelu etické výchovy, který přímo souvisí se zaměřením disertační práce. Zamýšlí se nad způsoby implementace aspektu prosociálnosti v rámci doplňujícího oboru etické výchovy dané RVP ZV a zmiňuje specifické způsoby zařazení etické výchovy do kurikula základních škol. Vzhledem k nejednotnosti pojmů ve školním kurikulu se autorka zaměřuje na odbornou terminologii, kdy poukazuje na překrývání pojmosloví v odborné literatuře i v kurikulárních dokumentech.

Ve druhé kapitole se autorka věnuje samotnému obsahu vzdělávacího oboru etická výchova, jak je ustanoven RVP ZV. Popisuje jeho cíle uvedené v RVP ZV a výchovný program PROT (Roche, 2005). Dále charakterizuje specifika doporučeného výchovného stylu pro učitele, kteří mají klíčovou roli ve výchově žáka.

Třetí kapitola charakterizuje metody a fáze výuky etické výchovy. Vedle direktivních metod jsou zde uvedeny zejména doporučené nedirektivní metody výuky. Popis pravidel

začleňování komunitního kruhu do výuky souvisí se zjištěním, že komunitní kruh je nejčastěji organizovanou aktivitou na sledovaných základních školách. Autorka se věnuje tématu odměn a trestů, zamýšlí se nad výchovou na základě vlastní zkušenosti prostřednictvím vrstevnické spolupráce a zážitkových aktivit. Jako důležitou fázi výuky autorka zmiňuje sebereflexi a vrstevnické hodnocení.

Socializace žáka ve škole je tématem čtvrté kapitoly. Podmínky socializace žáků na primárním stupni vzdělávání dává autorka do souvislosti s výchovným programem prosociálního chování, který vede k sebepřijetí, vrstevnické spolupráci a postupné socializaci žáků. Charakterizuje sociálně emoční učení se zaměřením na utváření pozitivního klimatu ve třídě. Dále zmiňuje některé kvantitativní výzkumy klimatu třídy, které souvisí s rozvojem prosociálního chování. Obecně charakterizuje vývoj morálky u žáků mladšího školního věku. Autorka v rámci kapitoly odkazuje na vědecké teorie kognitivního vývoje, kdy rozlišuje heteronomní a autonomní stadium mravního vývoje. Dále uvádí tři stadia prekonvenční, konveční a postkonveční úrovně morálního vývoje žáků.

Pátá kapitola charakterizuje několik pojetí výuky prosociálního chování ve vzdělávacích systémech v cizích zemích. Autorka podrobněji uvádí systém výuky etické výchovy na Slovensku. Dále se autorka zmiňuje o specifických rysech výuky etické výchovy v Německu, ve Francii, ve Spojeném království Velké Británie, ve Finsku a v Nizozemí, ve Španělsku a ve státě Wisconsin v USA.

Východiskem disertační práce je teorie, že žáci se učí nejlépe v kontextu pečujících a bezpečných vztahů se svými vrstevníky a učiteli (Klem, 2004). Autorka sleduje, jak jsou implementovány cíle etické výchovy dané RVP ZV do školního prostředí na primárním stupni vzdělávání. Výuku komparuje s cíli Rámcově vzdělávacího programu pro základní vzdělávání v kontextu socializace a výchovy k prosociálnímu chování. Autorka si je vědoma širokého záběru tématu etické výchovy, proto se rozhodla specifikovat sledovanou oblast
a sleduje pouze rovinu osobnostně sociální, tedy pravidla, vztahy k ostatním lidem

a sociální hodnoty. Zaměřuje se na výuku osvojení si základních sociálně komunikačních dovedností v kontextu prosociálnosti.

Cílem předkládané disertační práce je popsat charakter a specifika implementace vzdělávacího oboru Etická výchova vymezeného RVP ZV. Protože projektované a realizované kurikulum vykazují často velké rozdíly (Stará & Starý, 2018), bylo nutné se kromě projektovaného kurikula, tedy popisu charakteru a specifik etické výchovy daných RVP ZV, podívat na to, jaká je realita výukové praxe etické výchovy v české primární škole. Práce popisuje, jak je kurikulum ve školních podmínkách realizované. Na tuto realitu výuky prosociální výchovy a utváření třídního klimatu autorka nahlížela perspektivou učitelů a žáků. Na základě analýzy pozorované výuky byly realizované učitelské rozhovory, které sledovaly druhý dílčí cíl. Tedy popsat a prozkoumat, jak učitelé vnímají a podle čeho hodnotí vliv prosociálního chování, aby bylo lépe pochopeno, jaké volí strategie k dosahování výukových cílů. Třetím dílčím cílem bylo na základě polostrukturovaných rozhovorů s žáky popsat, jak vnímají třídní klima a běžný život třídy. Na základě porozumění a odhalení reálných aspektů byla získaná data interpretovaná se snahou o objektivitu a validitu prováděného výzkumu.

V empirické části kvalitativního výzkumu designu případové studie autorka popisuje obtíže, se kterými se učitelé při implementaci prosociálního chování setkávají. Disertační práce sleduje problematiku implementace osobnostní výchovy do výchovného procesu na dvou základních školách. Tyto popsané případy mohou inspirovat učitele k zařazování aktivit rozvíjejících komunikativní dovednosti, morální úsudek žáků a sebereflexi žáků, opřenou o vrstevnické hodnocení, do výuky nebo je naopak nasměrovat k jiným způsobům výuky. Ve výzkumu se vzájemně doplňují metody přímého pozorování, vedení polostrukturovaných rozhovorů, analýzy dokumentů a školních artefaktů. Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění, jak se etická výchova implementuje do výukového procesu. Prvním dílčím cílem bylo charakterizovat, jaké aktivity rozvíjející prosociální komunikaci mezi žáky učitelé preferují a začleňují do výuky. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, jak učitelé hodnotí výuku prosociálního chování. Třetím dílčím cílem bylo popsat, jak žáci vnímají třídní klima a běžný život ve třídě. Autorka v práci popisuje obtíže, se kterými se učitelé při implementaci prosociálního chování setkávají. Zamýšlí se nad možnými způsoby řešení

jednotlivých epizod a situací. Disertační práce může přispět k porozumění problematiky implementace osobnostní výchovy do výchovného procesu na našich základních školách. Tyto závěry mohou inspirovat učitele k zařazování aktivit rozvíjejících komunikativní dovednosti, morální úsudek žáků nebo sebereflexi žáků opřenou o vrstevnické hodnocení do vlastní výuky.

I. Teoretická část

„Cesta předpisů je dlouhá, cesta příkladů krátká a účinná.“ (Seneca)

Komenský (1948) ve svém díle Velká didaktika považuje formování charakteru žáka za jednu z nejdůležitějších úloh vzdělávání. Pedagogika od dob Jana Amose Komenského pokročila a disponuje bohatým výběrem metod sledujících rozvoj kognitivních dovedností žáka. Jak je na tom ale didaktika formování morálně volní složky osobnosti? Každý den žáci komunikují, projevují své vztahy k druhým lidem, reagují a hodnotí dobré nebo špatné mravy. Zaujímají stanoviska nejen ke školním událostem. Jejich vnímání reality může být subjektivní i objektivní. Úlohou výchovy je motivovat žáky k hledání a poznávání pravdy, objektivního poznání, které vychází z předpokladu sebepoznání. Ignác z Loyoly hovoří o rozhodnutí k bdělé sebekontrole, jakési věrnosti cíli jako osobního povolání i za nepříznivých okolností. Sebekontrolu lze nastolit jen s klidnou myslí a denní sebereflexí (Nytrová, 2007). Příprava takového bezpečného prostředí a reflektivní podpora jsou důležitými body pro socializaci žáků ve školním prostředí.

Empirické zkušenosti se socializací a utvářením společenství žáci získávají prostřednictvím sociální hry (Klusák, 1993). Třída přirozeně vytváří pravidla mravního jednání, která předchází negativním projevům sobectví, nezodpovědnosti, zbabělosti a bezohlednosti (Piaget, 2014). Už staří Babyloňané, Egypťané, Židé, Řekové nebo Římané hodnotili jednání člověka. Spokojené soužití lidí bylo podmíněno dodržováním předem ustanovených smluv. Nespravedlivé jednání a lež byly lidmi odsuzovány. Hrdinové byli ceněni a zbabělci byli zatracováni. Mravnost souvisí s prosperitou civilizací. Legendy nám připomínají, že morální hodnoty sdružují společenství lidí, a naopak absence morálních hodnot společnost rozděluje. Například Římská říše zanikla krátce po tom, co v ní upadly mravy, byla oslabena osobní zodpovědnost, rostlo násilí, narušily se rodinné struktury a problémy státu byly řešeny striktními nařízeními (Smékal, 2010). Nemusíme ale chodit tak daleko. Připomeňme si naší moravskou legendu o Svatoplukovi, který vedl své syny ke spolupráci, jednotě a respektu jednoho k druhému. Ve chvíli, kdy Svatopluk zemřel a jeho synové pozbyli jednoty a mravů, pak tento úpadek byl zároveň i koncem

Velkomoravské říše. Dlouhodobě neexistuje jiná cesta než ta, učit se dobrému životu, protože bez občanských ctností by naše společnost spěla ke svému zániku (Nytrová, 2007).

Důležitost osobnostní výchovy a dalšího pokroku v edukaci nové generace si uvědomila komise UNESCO již v v roce 1996 a vydala zprávu Learning: The Treasure Within. Ten samý rok Evropská unie přinesla dokument White Paper on Education and Training, kde mimo jiné zdůraznila osobnostní výchovu a potřebu rozvíjení dovednosti spolupracovat. Česká verze tohoto evropského dokumentu, Bílá kniha, byla přijata jako systémový projekt vyjadřující rozvojové programy směrodatné pro další úpravy českého kurikula. Významnou zahraniční inspiraci představuje koncepce Učení je skryté bohatství, zpráva Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století (1997). Text upozorňuje na roli školy, která by měla žákům pomoci pochopit jejich práva, povinnosti a cílit k podpoře jejich sociálních dovedností. Doporučení Evropského parlamentu (2006) směřuje k posílení významu sociálního učení v rámci povinného vzdělávání. Důležitost zavedení prvků etické výchovy podporují i zkušenosti zemí z OECD, které předmět s podobným obsahem do svého vzdělávacího systému již zařadily (RVP ZV, 2017). Roku 2007 schválila vláda České republiky tzv. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy, který přinesl systémové změny ve vzdělávacím systému v podobě kurikulární reformy. Změny započaly již ve školním roce 2008 a postupně jsou uváděny do praxe na základních školách.

Doplňující vzdělávací obor etická výchova byl do RVP ZV v České republice zařazen již od 16. prosince roku 2009. Při formaci předmětu etická výchova v České republice usilovali odborníci o světonázorovou neutralitu. Stejný postoj je deklarován i v dalších evropských zemích. Na Slovensku a v některých jiných zemích etická výchova alternuje náboženskou výchovu.

Obsahem vzdělávacího oboru etická výchova v RVP ZV v České republice jsou sociální dovednosti vedoucí k prosociálnosti, tedy komunikace a základní mezilidské dovednosti, uplatňování důstojnosti a pozitivní sebehodnocení, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost a iniciativa v mezilidských vztazích, komunikace citů, empatie, asertivita, elementární prosociální chování (darování, dělení, spolupráce, přátelství), prosociální chování v širších

společenských souvislostech. Podmínkou jejich úspěšného zprostředkování jsou postoje učitele, definované výchovným stylem. Učitel bezpodmínečné přijímá každého žáka spravedlivě. Kázeňské problémy řeší poukázáním na důsledek chování. Učitel prostřednictvím aktivit vytváří radostnou atmosféru a podmínky pro posílení třídního výchovného společenství (Motyčka, 2013).

Výzkum Grégra a jeho spolupracovníků (2011) přináší analýzu názorů a postojů české veřejnosti ke školství a vzdělávání. Výsledky jsou založeny na rozsáhlém reprezentativním sociologickém výzkumu české veřejnosti s důrazem na pohled rodičů. Pozornost je věnována názorům na důležitost jednotlivých předmětů a kompetencí. Výukové předměty byly hodnoceny v sedmistupňové škále, kdy mělo číslo 7 největší význam a 1 nejmenší význam. Etická výchova se umístila až na 11. místě, přičemž na předních příčkách najdeme cizí jazyky, český jazyk, matematiku, informační technologie, zeměpis, přírodopis, dějepis, fyziku, chemii a výchovu ke zdraví. Za etickou výchovou byly řazeny předměty ekologická výchova, občanská výchova, tělesná výchova, pracovní výchova, výtvarná výchova, hudební výchova a na okraji zájmu byl předmět náboženství.

V květnu 2019 proběhl výzkum ČŠI, která pedagogickým pracovníkům základních a středních škol v jednotlivých krajích ČR rozeslala evaluační dotazník. Jeho cílem bylo především odhalit současné palčivé problémy, se kterými se školy v oblasti etické výchovy potýkají nejčastěji. Dále zjistit, jaké jsou v tomto ohledu jejich potřeby. Bylo obesláno 194 účastníků a zpět se vrátilo 54 vyplněných dotazníků. Etická výchova má dle respondentů své opodstatněné místo ve školní výuce, kdy vzorem by měl být sám učitel a také sociální prostředí, které dítěte ovlivňuje. Mezi respondenty převažovali učitelé 1. stupně ZŠ (81 %), naopak nejméně bylo učitelů z málotřídních škol (2 %). Nejvíce respondentů zařazuje etickou výchovu jako průřezové téma (41 %), jako samostatný předmět (33 %) nebo příležitostně
(26 %). Respondenti uvedli, že etickou výchovu jako samostatný předmět zařazují na ZŠ především pro 8. třídu (19 %), pro třídu 9. a 6. (oboje po 17 %) a pro 7. třídu (15 %). Na prvním stupni ZŠ je samostatný předmět etická výchova zařazován také, ale v mnohem menší míře (9 %).

Většina respondentů k etické výchově využívá výukové materiály (54 %). Celkem 41 % respondentů označilo, že si přípravy dělají sami a zbývajících 5 % materiály pro výuku nevyužívá. Z uvedených oblastí se respondenti nejvíce věnují oblastem: Mezilidské vztahy a komunikace (98 %), Prosociální chování v osobních vztazích (61 %) a Pozitivní hodnocení druhých (57 %). Naopak nejméně se ve školách věnují oblasti Reálné a zobrazované vzory (26 %). Nejvíce je dle respondentů potřeba zaměřit vzdělávací programy v rámci DVPP na oblast Mezilidské vztahy (61 %) a na Pozitivní hodnocení druhých (41 %). Naopak, nejmenší pozornost si v tomto ohledu zaslouží Reálné a zobrazované vzory a Interpersonální a sociální empatie (22 %).

Za nejpalčivější problémy v oblastech výchovy respondenti označili Inkluzi (69 %) a Šikanu a Mezilidské vztahy (69 %). Podle 39 % respondentů má etická výchova vliv na prevenci a řešení těchto problémů zcela a dle 50 % částečně. Podle zbývajících 11 % respondentů etická výchova tento vliv nemá (ČŠI, 2019).

ČŠI provedla v prosinci roku 2021 výzkum Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Tematická zpráva ukazuje na významné rozdíly mezi českými školami. Hledá, jaké jsou společné znaky a charakteristiky škol dosahujících výborných výsledků. Závěry tematické zprávy ukazují, že úspěšné školy se vyznačují organizační kulturou, která podporuje a reprodukuje otevřenou spolupráci a podporu aktérů školy učitel–žák, žák–žák, týmová práce, stejně jako sdílení vize, hodnot.

V rámci Partnerství pro vzdělávání 2030+ byl definován termín wellbeing jako stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život (SKAV, 2021). V jedné ze sekundárních analýz České školní inspekce pak bylo poukázáno na skutečnost, že wellbeing žáků je charakteristický také silným pocitem sounáležitosti žáků se školou a absencí projevů nevhodného chování mezi žáky. Také je pozitivně vztažen k jejich vzdělávacím výsledkům. Pro růstové myšlení žáků je charakteristický zájmem žáků o svůj osobní růst a vnímáním učení jako něčeho, co má smysl (ČŠI, 2021).

ČŠI (2021) doporučuje vedení školy, aby podporovalo utváření široké spolupráce v kolektivu učitelů i žáků. Učitelé i žáci se mají aktivně zapojovat do rozhodování a hledání široké dohody o aktivitách školy, a to včetně navrhování a zavádění významných změn a inovací. Dále ČŠI (2021) doporučuje využívat různých forem a nástrojů rozvoje spolupráce jako je výměna zkušeností a poskytování zpětné vazby formální i neformální komunikací; zadávání a řešení týmových úkolů; ocenění úspěšných příkladů spolupráce. Dalším doporučením je neustále usilovat o budování důvěry mezi školou, učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci. Dále utvářet otevřené a transparentní prostředí, v němž jsou plněny dané sliby, případně vysvětlovány důvody jejich nesplnění. Případné nevhodné projevy chování se doporučuje řešit již v jejich rané fázi (ČŠI, 2021). Ukazuje se, že dialogický rozměr výchovy a metoda diskuze připravuje žáka na vyjadřování názorů na dané téma. Žák si v rozhovoru ujasňuje svoje postoje a naslouchá druhým. Tyto návyky žáci mohou nabývat v rámci výuky doplňujícího vzdělávacího předmětu etická výchova, ale korespondují i s dalšími obory, například s oborem výchova k demokracii.

Proč se tedy v českém školství setkáváme jen s menšinou škol, které se aktivně ve školním kurikulu rozvojem osobnostního a sociálního učení zabývají? Podle vyjádření ředitelů škol nezařazují školy etickou výchovu z důvodu nedostatku disponibilních hodin a částečně i kvůli nízké proškolenosti učitelů (ČŠI, 2016). Je možné se na základě těchto argumentů systematického rozvoje osobnosti žáků vzdát? Odborníci varují, že absence společných činností realizovaných v příznivém emočním klimatu může mít na vývoj dítěte nepříznivý dopad (Čáp, 2007). Vacek (2009) zdůrazňuje potřebu utvářet mravnost žáků systematicky a pro děti zajímavým a přitažlivým způsobem. Taková výuka tedy vyžaduje motivované a připravené učitele, kteří si prožitkovými aktivitami sami prošli, uvědomili si jejich účinky a cíleně je zařazují v inovacích vhodných pro daný třídní kolektiv.

Motyčka (2013) popisuje obtíže implementace etické výchovy do našich škol i v důsledku časové náročnosti přípravy prožitkových metod. Zdůrazňuje nutnost kvalitně provedené reflexe se žáky, která je podle jeho názoru ve školách často opomíjena. Doporučuje zavádět etickou výchovu jako samostatný předmět, ne pouze zařazovat etická témata do ostatních předmětů.

Zůstává otázkou, jak se daří v českých podmínkách motivovat učitele k výchově charakteru. Aktuální podoba českého kurikula, jak ho vymezuje Maňák (2008), tedy obsah vzdělávání

a proces jeho osvojování ve školském systému, je výsledkem změn provedených se záměrem reformovat vzdělávání, aby více odpovídalo potřebám současné společnosti a vybavilo žáky kompetencemi potřebnými pro život. S revizí Rámcově vzdělávacích plánů se v ČR opět diskutuje postavení etické výchovy. Strategie 2030+ dává důraz na rozvoj osobních a sociálních kompetencí napříč kurikulem RVP ZV (Fryč, 2020). Sociální kompetence žáků mají být rozvíjeny průřezově a reflektovat témata psychosomatiky, duševních změn, duševního rozvoje, duševního a sociálního zdraví. Cílem je zajistění rozvoje sociální senzitivity, interpersonální percepce a empatie. Zároveň skrze ně bude rozvíjena schopnost sebepoznávání umožňující reflexi a regulaci vlastních duševních stavů. Žáci mají být schopni lépe vyjadřovat své vlastní pocity, uplatňovat vhodné metody komunikace a uvědomovat si stereotypy a předsudky. Má se zlepšit schopnost žáků vhodně reagovat na obtížné situace a schopnost aplikovat zdravé způsoby zvládání stresu (Fryč, 2020).

1 Výchova žáka ve školském zařízení

Současnou situaci rozvíjení oblasti mravní výchovy v České republice lze posuzovat pouze na základě širšího společensko-historického kontextu. Počátkem 20. století univerzitní profesor František Krejčí reprezentoval pozitivistickou vědeckou etiku, kterou směřoval k apolitičnosti a náboženské nezávislosti (Lesňák, 2017). Současně Karel Štěch (1927) sepsal rozsáhlé dílo Česká mravní výchova, kde se snažil orientovat výchovu k české národnostní otázce na příkladech velkých osobností z českých dějin, ke kterým přidal svého současníka prezidenta Masaryka. Komunismus vnesl do výchovně vzdělávacího systému ideologii, která vyžadovala nekritickou oddanost a poslušnost (Vacek, 2010). Jednalo se o mravní výchovu totalitního typu (Hábl, 2015). Zkušenosti s totalitním režimem ukazují na zneužitelnost školské výchovy k charakteru, kdy byla za charakter považována kolektivní identita (Wiesenganger, 2022). Podle Hábla (2017) subjektivisticky orientované edukační praktiky dosáhly svého a generace vychovaná v tomto duchu inklinuje k volbám osobního blaha před volbou blaha společnosti. Dnes se jako normální jeví určitá míra sobeckosti (Rýdl, 2022). Hábl (2017) to označuje za logický důsledek programového zpochybnění objektivní morální reality.

Ve školní praxi se v průběhu komunismu uplatňovala spíše vnější morálka praktikující zákazy a tresty. Jednalo se o souvislost s teoretickou a metodickou nevybaveností pedagogů formovat mravní vědomí a cítění svých svěřenců (Vacek, Švarcova, 2007). Obrazně řečeno, moderní institucionalizovaná výchova spíše spolupůsobila při věznění zajatců, než aby je péčí o duši vyváděla z pout každodenních starostí (Palouš, Svobodová, 2014). V České republice byl nedostatek kvalitní literatury v oblasti mravní výchovy (Pelikán, 1993), zatímco na západě od českých hranic se ve 20. století objevují terapeutické morálně pedagogické koncepce hodnot nebo koncepce kritického myšlení. Představiteli jsou například J. Rogers, J. Piaget, L. Kohlberg. Zároveň se rozvíjí druhý tradiční proud charakterové pedagogiky. Jeho představitelé T. Lincon a W. Kilpatrick varují před vyprázdněnými obsahy výuky, které v důsledku vedou k nefunkčnosti výchovy (Hábl, 2015).

Výchovu je nutné sledovat současně ve třech významových okruzích vztahu člověka ke světu (ontologie výchovy), vztahu člověka ke společnosti (fylogeneze výchovy) a vztahu člověka k sobě samému (ontogeneze výchovy). V postmoderní výchovné době je podle Hogenové (2017) opomíjena výchova vztahu člověka k sobě samému, tedy výchova duše, která je realizovaná prostřednictvím usebraného rozhovoru sebe se sebou samým. Zde Hogenová připomíná Sokratovo učení „poznej sám sebe“. To pobízí k hledání vlastního vnitřního světa jako nejvyšší hodnoty, k péči o vlastní duši a o své určení.

V době postindustriální se klade stále větší důraz na fylogenezi výchovy jako přípravy člověka na život a působení ve společnosti. Taková příprava vyžaduje aktivity, které podněcují žáky, aby se stali odpovědnými a aktivními (Brett at al., 2012).

1.1 Odborná terminologie

Vzhledem k široké rozmanitosti témat a nejednotě v užívání odborné terminologie je nutné hned z kraje charakterizovat některé termíny.

1.1.1 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je v kurikulu stejně jako etická výchova doplňujícím vzdělávacím oborem. Osobnostní a sociální výchova si již v poválečné době našla své zastoupení ve Spojených státech amerických, v Německu, v Polsku, nebo v SSSR. V rámci sociálně psychologického výcviku se terapeuti zabývali tím, jak zlepšit komunikaci, vztahy mezi lidmi. Dále zkoumala, jak zvýšit sociální kompetence v nejrůznějších profesionálních rolích (Komárková, 2001). V ČR byla pro utváření konceptu předmětu Osobnostní výchova (OSV) vzorem pedagogická praxe z Velké Británie. Zde byl v 90. letech minulého století vyučován předmět PSE (personal and social education). Byl vyučován jako samostatný předmět i jako průřezové téma vyučované napříč kurikulem.

V České republice se OSV do dnešní podoby konstituovala mezi roky 1995-2000 na Katedře pedagogiky Filosofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. V roce 2001 MŠMT koncipovalo předmět jako průřezové téma a učivo bylo povinné. Výcvik učitelů zaštiťoval například projekt „Dokážu to?“ datovaný již k roku 1999 ve spolupráci

s občanským sdružením AISIS. O propagaci OSV pro českého školství se zasloužilo občanské sdružení Projekt Odyssea, které od roku 2003 pořádalo kurzy pro učitele základních škol.

Cílem projektu bylo pomáhat školám ve tvorbě vzdělávacího programu školy, aktivizovat pedagogický sbor, aby se podílel na strategickém rozvoji školy a OSV začlenil do své výuky. Zavedení OSV do škol podporovalo zejména otevřenou komunikaci mezi učitelem, žákem a rodičem, podporu tvořivého a samostatného myšlení žáků. Projekt plánoval spolupráci s partnerskými institucemi na tvorbě národních standardů kvality pro osobnostní a sociální výchovu. Standardy ověřené v praxi a podložené výzkumnou evaluační studií chtěli účastníci projektu dokončit do konce roku 2020 (Pekárek, 2010). V českém RVP ZV bylo učivo OSV ponejvíce integrováno do výuky různých výukových předmětů. Tato forma výuky je podle Valenty (2013) pro učitele velmi obtížná a učitelé na ni nejsou připravováni. To podle něj vede ke skutečnosti, že se OSV vyučuje spíše formálním způsobem.

Odlišný trend spatřujeme ve světě. Například ve Velké Británii je od září 2020 vyučovací předmět PSHEE povinným předmětem (GOV.GB, 2022). K tomuto kroku mělo dojít již před rokem 2015, ale byl z politických důvodů pozdržen. Nové impulsy přinesla zpráva Skotské školní inspekce roku 2017. Předmět je nově členěn na vztahovou výchovu, sexuální výchovu, výchovu k fyzickému zdraví a duševní pohodu. Osobnostní, sociální, zdravotní
a ekonomické vzdělávání je nyní pojímáno jako důležitá a nezbytná součást vzdělávání všech žáků. Všechny školy by měly vyučovat PSHEE na základě doporučení ministerstva a příkladů dobré praxe. Učitelé mohou flexibilně vyučovat PSHEE propojeně s dalšími oblastmi výuky a individualizovat výuku na základě lepšího porozumění potřebám svých žáků (GOV.UK, 2022).

Britská Asociace osobnostní a sociální výchovy doporučuje začlenit předmět PSHEE do běžného rozvrhu s dotací jedna hodina týdně od 1. – 4. ročníku na základní škole. Další ročníky pak mohou podle doporučení realizovat výuku jako součást dalších aktivit celé školy a využívat příležitostí prostřednictvím jiných předmětů. Pouhý průřezový přístup ale,

podle britské Asociace osobnostní a sociální výchovy, nemůže dosáhnout kontinuálního žákovského pokroku a s ním korespondujícího smysluplného hodnocení. Cíle a výsledky učení PSHE mohou být podle Asociace ztraceny, pokud jsou prioritami cíle předmětu, do kterého jsou aktivity PSHE implementovány (GOV.UK, 2022). Na prvním stupni základní školy se vztahová výchova zaměřuje na vztahy, přátelství, rodinu a vztahy s vrstevníky. Vztahová výchova obsahuje řadu témat z oblasti sebepoznání, seberegulace a sociálních dovedností. Výchova k fyzickému zdraví a mentální pohodě pak zahrnuje i oblasti jako duševní wellbeing (GOV.UK, 2022).

V současnosti je OSV v českém kurikulu koncipována jako praktická edukační disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních kompetencí a dovedností pro každodenní život se sebou samým i s druhými lidmi. Cílem OSV je rozvíjení personální, morální a sociální kompetence žáka v různých situacích. Učivem je sám žák, konkrétní žákovská skupina nebo běžné situace každodenního života (Valenta, 2006). Výuka probíhá prostřednictvím praktických učebních situací s následnými reflexemi. Témata by se měla dotýkat skutečností vlastního života žáků, kdy aktivity vedou žáky k tomu, aby uvažovali o sobě a o svém životě, řešili konkrétní situace a problémy. OSV uplatňuje nedirektivní metodické principy a reflexi jako klíčový princip zkušenostního učení (Valenta, 2011). Struktura témat OSV je řazena podle typu kompetence.

První je oblast osobnostních kompetencí, kam se řadí sebepoznání, tvorba vyrovnaného sebepojetí, zdokonalení základních kognitivních funkcí, seberegulace, organizace vlastního života a psychohygiena. Do druhé oblasti kreativity a sociální tvořivosti je začleněna oblast sociálních kompetencí (poznávání lidí, tvorba a udržování mezilidských vztahů, komunikace, spolupráce a soutěžení), oblast morálních kompetencí, hodnot a morálky (hodnoty, postoje, mravní vlastnosti člověka, prosociálnost, etika všedního dne, řešení problémů, rozhodovací dovednosti v situacích se sociálně etickým potenciálem). Struktura témat podle typu situace, události a role rozlišuje jednání v různých životních situacích a při různých událostech (setkání se smrtí, šikanou, odchodem ze školy apod.) a jednání v různých stávajících a budoucích sociálních rolích (žák, nakupující, kamarád, rodič, občan).

Metodami OSV jsou veškeré typy aktivit umožňující praktické a k vlastnímu životu vztažené myšlení a chování. OSV často pracuje s metodami využívanými různými herními systémy
a systémy aktivního učení, sociálním výcvikem, dramatickou výchovou a zážitkovou pedagogikou. Některá z témat OSV jsou částečně obsažena v dramatické výchově. Překrývání témat ukazuje na důležitost výuky témat sebepoznání, spolupráce a kultury komunikace (RVP ZV, 2021).

Průřezové téma může být realizováno jako samostatný předmět nebo jako doplňkový obor. OSV je též jedním z tzv. průřezových témat v rámcových vzdělávacích programech pro základní vzdělávání. Integrace OSV do jiných předmětů je na první pohled nejjednodušší, ale didakticky velmi náročná forma začlenění. Stejně jako u předmětu etická výchova je odborníky doporučeno zařadit předmět OSV jako samostatný časový blok. Pak OSV může těžit z výhody dostatku pravidelné časové dotace využitelné k individualizaci výuky, kdy se žák může stát učivem. Nevýhodou mohou být organizační obtíže se začleněním předmětu a obtíže s hledáním zkušeného kvalifikovaného učitele (Valenta, 2011). Výuka OSV je povinná součást výuky na všech základních školách. OSV je nadřazená níže uvedeným platformám, které užívají odlišné terminologie, ale tematicky se překrývají.

1.1.2 Mravní a morální výchova

Dalším odborným termínem souvisejícím s osobnostním rozvojem je mravní výchova. Ta si klade za cíl působit na rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky (Průcha a kol., 2009). V pedagogice je chápána v užším smyslu jako výchova charakteru a vůle, kdy jsou u člověka utvářeny mravní normy a principy, které rozvíjí mravní city a návyky. Základem mravní výchovy je výchova k prosociálnosti osobnosti. Smyslem výchovy k prosociálnímu jednání je rozvoj občanských ctností a sociálních dovedností, výchova ke komunikaci
a prevence proti agresivitě a násilí. Mravní výchova je celoživotním procesem sestávajícím z jednotlivých kroků, které respektují zákonitosti mravního vývoje a kultivaci morálních myšlenek (Průcha a kol., 2009). Morálka je velmi důležitá pro rozvoj a progres celé lidské

společnosti (Jie, Desheng, 2004). Kultivace chování žáka má tedy důsledky pro další průběh lidského života. Morální výchova je celoživotním procesem, který je prvotně v rukách samotných žáků. Nedá se oddělit od života.

Morální výchova na základě mravních norem vede k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření pravdivých představ o sobě samém. Obsahem mravní výchovy je formování osobnosti, které probíhá v několika rovinách. Je to rovina osobnostně sociální, psychologické struktury osobnosti a filozofická (Střelec, 2011).

Morální výchova má v českém školství své stálé místo. V období první republiky se vyučovala v rámci občanské nauky s cílem výchovy k demokracii, národnímu uvědomění, respektu a lásce.

1.1.3 Výchova ke ctnosti, charakteru

Dalším termínem, se kterým se v souvislosti s osobnostním rozvojem setkáváme, je výchova ke ctnosti. Ctnost neboli areté je vyšším principem ve smyslu morální ctnosti. V Řecku byla představa o dokonalosti spojena s obrazem naplněného života. Homér dává areté do souvislosti se statečností, s lidským poznáním a výkonem, ke kterému využívá všech svých schopností, statečnosti, síly.

Ctnostmi se zabývali Seligman a Peterson (2004). Ti rozlišují tři základní úrovně silných stránek charakteru. Chápají ctnosti jako měřitelné dovednosti, které si žák může v průběhu života osvojit a dále rozvíjet. Tyto silné stránky v sobě obsahují morální složku. Ctnosti osobnosti byly rozděleny do šesti kategorií. Každá kategorie v sobě zahrnuje silné stránky osobnosti, celkem dvacet čtyři silných stránek charakteru. Moudrost (kognitivní ctnost) v sobě zahrnuje zvídavost, lásku k učení, kritické myšlení, originalitu, sociální inteligenci a perspektivu. Odvaha (emocionální ctnost) obsahuje statečnost, vytrvalost, integritu, poctivost autentičnost a upřímnost. Láska a lidskost (interpersonální ctnost) zahrnuje laskavost, schopnost milovat a být milován, spravedlnost, týmovou práci, nestrannost a slušnost, schopnost vést. Střídmost obsahuje sebekázeň, obezřetnost, skromnost

a pokoru. Duchovnost a transcendence zahrnuje smysl pro krásu a dokonalost, vděčnost, optimismus a orientaci na budoucnost, duchovnost, odpouštění, smysl pro humor a entuziasmus.

Stránky charakteru nelze rozvíjet jednotlivě, ale je důležité vědomě a strategicky je propojovat a rozvíjet jako celistvou ctnost. Buckingham a jeho spolupracovníci (2001) popsali silné stránky člověka, které pomáhají k lepší kvalitě prožívání života. Určují čtyři dimenze silných stránek osobnosti. Je to spolupráce s ostatními jedinci, vliv na jedince, které máme okolo sebe, pracovitost, snaha o vykonání dobré práce a pracovní důvtip.

1.2 Teoretická východiska etické výchovy

1.2.1 Vymezení pojmu etika, etická výchova

Filozofický slovník (1998) označuje etiku (ethos) jako mrav. Teorie morálky se tedy zabývá zkoumáním mravní dimenze skutečnosti. Etika jako praktická část oboru filozofie se zabývá chováním, jednáním, rozhodováním a hodnocením. Etické jednání je takové, které je obecně přijímané ve společnosti. Etika hledá společné a obecné základy, na nichž morálka stojí, popř. usiluje o to morálku zdůvodnit. Etika je vědou hledající základní hodnoty a principy, které by usměrňovaly životy ke spravedlnosti a štěstí. Není uzavřeným souborem, ale vyvíjí se (Thompson, 2004).

Hodnotit můžeme lidské jednání, osoby nebo sociální útvary jako výsledky lidského jednání. Posuzujeme je jako dobré nebo špatné za předpokladu, že osoby užívají rozum a rozlišují, co je dobré a co je špatné (Anzenbacher, 1994). Aristotelés popisuje, že každé umění a každá věda, podobně i praktické jednání a záměr, směřuje k nějakému dobru (Rajský, 2022). Etické teorie jsou formálními výroky o tom, jak čelit etickému dilematu, zda volit menší nebo větší zlo, pravdu nebo lež. Jedním z ústředních problémů etiky je motivace k činu a zaměření na důsledky chování (Frederiksen & Nielsen, 2013). Etická výchova se zabývá zkoumáním hodnot a principů, které usměrňují lidské jednání v situacích, kdy existuje možnost volby prostřednictvím svobodné vůle (Sokol, 2010). Žákům jsou předkládány aktivity, které pomáhají zkoumat hodnoty a principy, které

usměrňují lidské jednání. Aktivity se zaměřují na situace, kdy žáci volí z více možností na základě svobodné vůle.

Cílem etické výchovy není pouze rozvoj dovednosti kritického myšlení, ale jedná se i o socializaci žáků, identifikaci etické dimenze problémů a řešení etických problémů v rozličných oblastech. Jedná se zejména o schopnost reflektovat a uvažovat o svých motivech a praktických důsledcích individuálních i kolektivních činů. Taková reflexe může zvýšit ochotu žáků jednat v souladu s jejich morálními úmysly (Haase, 2013). Stejně jako kritické myšlení nemůže být bez etiky, tak se ani etika neobejde bez kritického myšlení (Fišera, 2022). Etická výchova podporuje ochotu žáků jednat podle jejich vlastních morálních úvah (Haase, 2013). Vychází ze snahy o rozvíjení žákovské vnímavosti, zvědavosti, pozorovacích schopností, představivosti, koncentrace, porozumění, flexibility, originality, nezávislosti myšlení, vytrvalosti a osobní iniciativy (Roche, 2003). Žáci mají tvořivě řešit každodenní situace a mezilidské vztahy v kontextu prosociální komunikace (RVP ZV, 2021).

V prvních krocích svého programu se etická výchova zaměřuje na rovinu osobnostně sociální. Tato rovina sleduje mravní normy, pravidla, způsoby, hodnocení, společenské návyky a chování, respektování druhých, mravní postoje a vztahy, vztah k sobě samému a k ostatním lidem, rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti, vytrvalosti (Střelec, 2011). Zaměřuje se na tvořivé řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými. Vede ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních enviromentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa. Etická výchova se otázce ctností věnuje napříč všemi tématy, ale zvláštní úlohu hraje v tématu imitace a identifikace reálných a zobrazovaných vzorů, kde se vychází z potřeby žáka někoho napodobovat a identifikovat se s jeho chováním. Vzory na nás působí celistvě a žák se učí rozlišovat u svých vzorů ctnosti i nectnosti. Pro žáky mladšího školního věku to jsou na prvním místě rodiče, učitelé a v třídním kolektivu se utváří vzory mezi vrstevníky. Na základě rozvíjejícího kritického myšlení rozlišuje u lidí správné nebo nesprávné modely chování (Trčková & Zemanová, 2014).

Doplňující vzdělávací obor etická výchova rozvíjí sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti. Podporuje u žáků samostatné pozorování a experimentaci s následným vyvozením závěrů pro praktický život. Žák je veden k samostatnosti při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správných způsobů komunikace, respektu k hodnotám, názorům a přesvědčením jiných lidí. U žáků se rozvíjí schopnost vcítit se do situací ostatních lidí a schopnost účinné spolupráce (Motyčka, 2013).

Název vyučovacího předmětu etická výchova podle Lencze (1997) zdůrazňuje, že se nejedná o moralizování, ale o výchovné působení na vůli, city a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky (Vacek, 2002). Sokol (2010) od etické výchovy očekává, že bude prakticky orientovat žáky v prostoru svobody, který se nachází mezi právem a dobrým životem. Ideální osobností v pojetí etické výchovy je morálně vyzrálý člověk, který se vyznačuje empatií, kreativitou, zdravým sebevědomím, pozitivním hodnocením sebe i jiných a prosociálními formami chování.

V rámci obsahové orientace lze rozlišit tři přístupy. Je to životně hermeneutický, eticko reflexivní a morálně konativní přístup. Hábl (2015) upozorňuje, že má-li být výchova funkční, musí kultivovat lidství komplexně. Musí tedy kultivovat jak individuální a sociální, tak i meta etickou dimenzi etiky. Individuální morálka je v současnosti oslabena moderním trendem, kdy společnost oceňuje pracovitého občana, který si v soukromí může dělat, co chce. Podobně lze vidět paralelu ve školství, kdy žák je ceněn za plnění svých školních povinností a projevy jeho chování po vyučování již nejsou v kompetenci pedagogů, ale pouze rodičů. Larusdottir (2013) považuje za nezbytné věnovat pozornost dítěti jako celku – tedy kognitivním, sociálním, fyzickým i morálním rozměrům jeho rozvoje ve školním i mimoškolním prostředí.

V České republice je edukační teorie etické výchovy založena zejména na životně hermeneutickém přístupu (Motyčka, 2013). Učitel žákovi pomáhá najít identitu skrze jeho zkušenosti a osobní zážitek. Žák svoji zkušenost následně reflektuje a vydává se cestou seberozvoje a rozvíjení sociálních dovedností. Podle Lencze (2004) můžeme řadit mezi inspirativní zdroje principů etické výchovy logoterapii V. E. Frankla (1994). Logoterapie

pracuje s metodou nácviku sociálních dovedností. Její první fází je kognitivní senzibilizace (Lencz, 1996). Program etické výchovy doporučuje tuto motivační a aktivizující fázi zařazovat na začátku každé hodiny. Franklova žačka Virginie Satirová, která byla významnou představitelkou americké humanistické psychologie, pokračovala v uplatňování logoterapie. Satirová (2005) kladla důraz na osobnost vychovatele a na jeho interakci s dítětem přímým a otevřeným způsobem. Na základě zážitkových aktivit se zaměřovala na pozitivní změnu, posílení sebeúcty, odpovědnosti a schopnosti rozhodovat.

1.2.1.1 Kritika koncepce etické výchovy

Školní koncepce a označení etické výchovy ve světě jsou bohatě různorodé. Nacházíme názvy Etika (Ethik), Formování života – etika – religionistika (Lebensgesaltung – Ethik – Religionskunde), Filozofie (Philosophie), Filozofování s dětmi (Philosophieren mit Kindern), nebo Hodnoty a normy (Werte und Normen), Morální a občanská výchova (l´Instruction civique et morale), Osobnostní, sociální a zdravotní výchova (Personal, Social and Healthy Education), Věda o společnosti (Obščestvoznanie), Životní světonázory (Lebensbeschwouing). To ukazuje na různorodost pojetí kurikula v různých zemích.

Pan docent Josef Valenta vedl v roce 2010 diskuzi o způsobu implementace etické výchovy do RVP ZV jako vyučovacího předmětu České republice. Ten se mu jeví proti logice dokumentu RVP ZV. Témata obsažená v etické výchově shledává jako již obsažená v kurikulu. Vytýká etické výchově cílové směřování k prosociálnosti, s výhradou její reálné pozice jako konečného cíle školního předmětu. Neshledával koncept komunikačně prosociální výchovy dostatečně obecným souborem témat mravní výchovy. Valenta také kritizuje, že jednotlivé kapitoly etické výchovy v RVP ZV vznikaly přebráním předem hotových konkrétních projektů k určitým tématům. Předpokládal by spíše odborné diskuze českých praktiků a oborových specialistů z české akademické sféry a výzkumy v ČR s aktéry různorodých názorů. Tyto koncepce by měly být podle jeho názoru podrobovány opakovaným oponenturám.

Očekávané výstupy etické výchovy v 94 % nacházíme i v ostatních předmětech RVP ZV (Rozum, 2012). Obsahy v RVP ZV doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova

a průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova témata se z velké části navzájem překrývají (Muchová & Svobodová, 2011; Rozum, 2012). Podle Valenty (2017) se některými obsahy OSV kryje s etickou výchovou v tématech asertivita, empatie, pozitivní komunikace či prosociálnost, mravní vlastnosti. Postavení etické výchovy z hlediska kurikulární logiky vidí Valenta jako poněkud zvláštní a přisuzuje etické výchově ambici překrývat environmentální výchovu, výchovu rodinnou, sexuální nebo ekonomickou. Z hlediska ideového zazlívá snahu proniknout do kurikula s příslušnou ideologií podpořenou stranickým rozložením sil na MŠMT. Valentovi (2017) se jeví etická výchova jako spíše nadbytečná, i když smířlivě dodává, že ji lze chápat jako částečnou realizaci témat OSV formou doplňujícího oboru.

Valenta (2010) dále rozvažoval nad výhodou, kterou Etické fórum získalo oproti jiným občanským sdružením z hlediska finanční podpory MŠMT pro realizace kurzů pro učitele. Posuzoval tyto kroky MŠMT jako nespravedlivé. Politickou podporu strany KDU-ČSL vnímal jako diskreditaci snah Etického Fóra. Upozorňoval na průniky různých konkrétních projektů s etickou výchovou do RVP ZV, která podle něj vedou k celkové revizi dokumentu již dva roky po jeho spuštění. To vnímal jako nekoncepční a předčasné. Valenta dále vybízel k tomu, aby podobná začlenění do RVP ZV plánovali názorově i výběrem nezávislí experti z různých, tématu příslušných, institucí na základě dobře ukotvené, výzkumně či obecně metodologicky propracované základně, a to v souvislosti s komplexnější revizí idejí národního kurikula vůbec (Valenta, 2010).

Při zkoumání zdrojů, ze kterých OSV čerpala v počátcích koncepce předmětu, shledáváme, že mnohé myšlenky a aktivity byly totožné a podložené stejnými zdroji jako byl Roche, Lentz a Křížová. V programu OSV se identicky s etickou výchovou nachází výchova k prosociálnosti (Valenta, 2021). Lze od počátku sledovat jistou kontinuální souhru formování obou předmětů.

Je nutné přiznat, že když byl v září 2010 ministerstvem školství zaveden nový doplňující vzdělávací obor Etická výchova do rámcového vzdělávacího programu, nedostávala se mu potřebná systémová podpora v podobě učebnic pro žáky, metodik pro učitele, systematické přípravy učitelů a všeobecné osvěty. V současnosti je situace v mnohém odlišná. Při

poohlédnutí se pár let zpět na snahy propagátorů etické výchovy během posledních deseti let, je možné zaznamenat pokroky v zajištění podpůrných výukových materiálů a v realizaci školení pedagogů. V prosinci roku 1999 vzniká Etické fórum ČR jako občanské sdružení s celorepublikovou působností. Zaměřuje se na vzdělávání pedagogů formou dvouletých akreditovaných kurzů k předmětu etická výchova, organizování akreditovaných seminářů, celostátních konferencí, na vytváření metodik a ediční činnost.

Další podporou programu je společnost Etická výchova o. p. s., která byla založena v květnu roku 2010. Potkali se zde osobnosti jako prof. Jan Sokol, doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc. z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy nebo ekonom Tomáš Sedláček. Cílem společnosti je kultivace a vzdělávání v oblasti etiky na poli pedagogickém. Sdružení na seminářích usiluje o zprostředkování zážitkových metod pro nácvik sociálních dovedností žáků. Etická výchova o. p. s. pod záštitou MŠMT podporovala pedagogy na školách formou čtyř hodinových akreditovaných workshopů pro celé sborovny a čtyřicetihodinovým akreditovaným seminářem *Aplikace etické výchovy v pedagogické praxi* určeným pedagogům, kteří chtějí vyučovat etickou výchovu průřezově nebo integrovanou do jiných předmětů. Na tento kurz plynule navazuje 250hodinový kurz určený pedagogům, kteří chtějí učit etickou výchovu jako samostatný předmět. Tyto aktivity byly podpořeny zejména v rámci Rozvojového programu MŠMT.

V roce 2012 paní Eliška Coolidge Hašková přišla s myšlenkou propojit korporátní sféru a školy skrze program Adopce školy pro etickou výchovu (ASET). Záštitu nad projektem převzaly Americká obchodní komora a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Program Adopt a School for Ethics (ASET) propojoval firmy, kterým záleží na rozvoji etického prostředí, s jednotlivými školami. Firma si v jeho rámci adoptovala svou vlastní školu a podporovala v ní zavedení etické výchovy. Roku 2013 začala Etická výchova o. p. s. s udělováním ocenění „Etická škola zlatého, stříbrného a bronzového stupně“ pod záštitou ministerstva školství.

Etická výchova o. p. s. se podílí na vydávání moderních učebnic etické výchovy pro základní školy, které jsou s pracovními listy a navazující metodikou volně k dispozici

na jejich webových stránkách. V roce 2021 byla řada učebnic doplněna o učebnice pro první a druhé ročníky středních škol. Přehled učebnic je v příloze č. 1.

Dalším důležitým článkem rozvoje oboru etické výchovy je příprava učitelů na vysokých školách. Kaliský (2009) chápe přípravu učitelů na výuku jako rozvoj schopnosti myslet a konat podle akceptovaných morálních hodnot. Posilou pro výuku etické výchovy by podle něj byly zážitkové sebezkušenostní semináře pro budoucí i současné učitele, které by prostřednictvím aktivizačních aktivit vedly k plánování aktivit etické výchovy. Obor učitelství etické výchovy lze v ČR studovat na některých vysokých školách. Na Univerzitě Palackého v Olomouci byla příprava učitelů etické výchovy začleněna do studia dvouletého oboru Výchova k občanství a etická výchova pro 2. stupeň ZŠ. Výuka je v kombinované formě. Odbornou garanci na Katedře společenských věd Pedagogické fakulty zajistil docent Pavel Kopeček. Pro studenty učitelství prvního stupně je realizovaný seminář etické výchovy pod vedením doktora Tomáše Hubálka.

Na Katedře pedagogiky na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se vyučuje etická výchova a studenti se mohou zapsat na semináře filozofování pro děti podle M. Lipmana.

Na Univerzitě v Hradci Králové lze od roku 2012 studovat bakalářské a navazující učitelské magisterské studium v programu Učitelství pro 2. stupeň základních škol. Obor Etická výchova se zaměřením na vzdělávání je nabízen v kombinaci s druhým volitelným předmětem v prezenční i kombinované formě. Součástí Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové je Kabinet etické výchovy, který dlouhodobě připravoval zavedení etické výchovy do škol. Úkolem jeho týmu pod vedením docenta Pavla Vacka a doktorky Evy Švarcové bylo především informovat, monitorovat, podporovat a aktivně přispívat ke zvýšení úrovně etické výchovy. Kabinet je od svého vzniku ve spojení s mnoha slovenskými odbornými autoritami při Univerzitách v Trnavě, v Banské Bystrici, v Bratislavě, v Nitře, v Košicích a v Prešově. Kabinet je ve spolupráci s Etickým fórem ČR od roku 2008 garantem kurzů etické výchovy v celé České republice. Od května roku 2010 spolupracuje s obecně prospěšnou společností Etickou výchovou o. p. s. Kabinet etické výchovy na UHK působící od roku 2003 nahradilo roku 2021 Centrum etiky a rozvoje

charakteru (CERC). To nadále úzce spolupracuje s Královéhradeckým krajem a je nápomocno lektorsky, organizačně a odbornou garancí při opakovaných projektech Podpory etického vzdělávání v KHK. Na poslední úspěšný projekt z roku 2018–2020 s aktivní podporou náměstků hejtmana KHK Ing. Dernera a Mgr. Berdychové navazuje další, který je plánovaný do konce roku 2023. Vzhledem k velkému zájmu škol o vzdělávání v oblasti etické výchovy má projekt několik úrovní. Jedna z úrovní je úroveň osvětová pro odbornou a laickou veřejnost. Dále jsou to populárně naučné konference, které svými tématy akcentují aktuální etická témata v kombinaci s pojetím etiky ve společnosti. V rámci projektu jsou organizovány semináře pro pedagogické pracovníky MŠ, ZŠ a SŠ. Pro pedagogické pracovníky škol v KHK je připraven základní vzdělávací program a navazující témata, která jej rozšiřují.

Ve studijním programu pro učitele prvního stupně základní školy na Katedře preprimární a primární pedagogiky Univerzity Karlovy v Praze je vyučován povinný předmět Osobnostní a profesní rozvoj. Je zaměřen na osobnostní, sociální a morální rozvoj studenta. Vyučující je paní doktorka Tereza Krčmářová. Ta pojala předmět paralelně k pojetí obsahu průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova v Rámcovém vzdělávacím programu. Cílem předmětu je prohloubit úroveň sebepoznání studenta, jeho dovednost reflexe a sebereflexe. Vychází z metod psychosociálního výcviku, metody RWCT, dramatické výchovy, psychoterapie a metody analýzy situací. Je realizován střídáním sebezážitkových aktivit a jejich reflexí ve skupině (SIS-CUNI, Sylabus Předměty 2021/2022).

Během přímé dvacetičtyřhodinové výuky student získá znalosti o principech utváření skupiny a o strategiích podpory dobrého klimatu. Prohlubuje si dovednosti vědomé reflexe a sebereflexe, dovednosti komunikovat s respektem k sobě i druhým. Je velkou příležitostí k navázání vzájemných podporujících vztahů se členy skupiny. Taková zkušenost je primární pro vlastní působení na utváření pozitivního třídního klimatu v učitelské praxi (SIS-CUNI, Sylabus Předměty 2021/2022). Každý učitel má začít s osobnostním rozvojem sám u sebe. Pouze pokud sám rozvíjí své dovednosti a kvality, teprve potom je může rozvíjet u žáků. S tím koresponduje první část výuky poznání sebe sama a vlastních hodnot. Druhá část směřuje k didaktice a metodice výuky žáků. Třetí část je zaměřena opět

na samotného učitele, který má možnost si zodpovědět otázky, které vyvstaly v průběhu počáteční praxe před tím, než vstoupí do profese. Studenti si vzájemně sdílí svoje zkušenosti a reflektují je.

Etická výchova se jako samostatný předmět vyučovala na více jak 500 českých školách a na mnoha dalších se implementovala jako průřezový předmět (ČŠI, 2016). Zatím se nepodařilo vytvořit alternativní model, který by aktualizoval koncepci a vedl k rozšíření nabídky metodik rozvoje charakteru. O takové propojení se snaží Centrum etiky a rozvoje charakteru, které má v plánu rozšířit obsahově propracovanější model rozvoje výchovy charakteru na pevných filozofických, psychologických, a především pedagogických základech. Základní ambicí je propojit akademickou sféru s pedagogickým terénem tak, aby docházelo k vzájemnému obohacování, a tím ukotvování etických témat mezi učiteli a jejich žáky. Zároveň se snaží stavět most mezi odbornou a laickou veřejností například chystáním odborných konferencí volně přístupných na webu, publikováním příslušné literatury, podpory nových projektů.

Podle zprávy České školní inspekce z června 2016 jsou přibližně čtyři pětiny oslovených učitelů toho názoru, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a celkové klima školy. Jako největší změny v chování a jednání žáků po zavedení etické výchovy do výuky vnímají učitelé to, že se žáci vzájemně více tolerují a dokážou si více pomáhat. Podle výše uvedeného šetření přibližně dvě pětiny škol plánují etickou výchovu v budoucnu zavést.

V současnosti odborníci propagující etickou výchovu a osobnostní výchovu spolupracují v rámci přípravných skupin pro revizi rámcových vzdělávacích programů. Tyto skupiny řídí podklady pro úpravu kurikula v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Ve skupině jsou nominovaní například pan docent Josef Valenta nebo paní ředitelka základní a mateřské školy se zaměřením na výuku etické výchovy v Raškovicích Mgr. Hana Kachtíková a další. Případem spolupráce je i pravidelné měsíční online setkávání odborníků a lektorů zastupujících Etickou výchovu o. p. s. a odborníků zastupujících výchovu k charakteru Centrem pro etiku a rozvoj charakteru, ve spolupráci s Královéhradeckým krajem.

Dalším signálem kooperace je volba názvu nových učebnic a metodik pro střední školy Osobnostní a etická výchova. Tyto učebnice navazují na učebnice etické výchovy pro základní školy. Autoři učebnic jsou si vědomi obtíží souvisejících s terminologickou nejednotou a hledají cesty spolupráce obou koncepcí.

1.2.1.2 Kontext nových koncepcí edukační praxe

V druhé polovině 20. století se ve světě objevil koncept osobnostní a sociálně rozvojové výchovy v kontextu s novými podmínkami postindustriální doby. Klíčový koncept souvisel se sebekázní, například s řízením času, plánováním cílů, prací se stresem, vyjednáváním, budováním vztahů a wellbeing (Valenta, 2015). Na veřejnosti se objevily nové teorie. Lawrence Kohlberg přinesl teorii morálního rozvoje. Jean Piaget se věnoval teorii kognitivního vývoje a Erik Erikson řešil stadia psychosociálního vývoje. Lev Vygotskij zpracoval teorii zóny nejbližšího vývoje a Rogers se k němu připojil se svými doporučeními pro nedirektivní přístupy a metody výuky. Dewey a Maslow zdůvodnili potřebu holistického učení žáků, kdy je žák vnímán komplexně a individuálně se všemi svými tělesnými i duševními potřebami (Hábl, 2015).

Nové pojetí edukace se promítá do pedagogické práce ve formě sociálně kognitivního pojetí, situačního pojetí, dramaticko performačního pojetí edukace a mnoha dalších (Valenta, 2013). V zahraničí vznikají paralelně různé osobnostně a sociálně edukační modely jako protiváha kognitivismu a verbalismu (Hábl, 2015).

V České republice se po roce 1989 otvírají nové alternativní školy a v české terminologii se objevují nové pojmy. Podle Lorenzové (2011) se nově formující koncepce a pojmy osobnostní výchova, etická výchova, výchova k hodnotám, morální výchova a mravní výchova překrývají, nebo jsou považovány za synonyma. Terminologická nejednotnost vede ke zmatení pojmů a přináší obtíže pro mapování aktivit pro pedagogickou praxi. Průniky odborných pojmů jsou i laické veřejnosti hůře přístupné. Nutnost sjednocení si určitou měrou uvědomují i aktéři nového RVP ZV. Požadavky na rozvoj osobnosti žáka a adaptaci společenského života se podle vize Strategie 2030+

zaměřují na výchovu člověka s vlastní identitou, člověka zodpovědného a prospěšného ve vztahu k druhým lidem (Fryč, 2020).

V poslední době se objevuje alternativní pojem k pojmu etická výchova, charakterová výchova, jako holistická filozoficko-výchovná koncepce, kde charakter představuje celistvý soubor potencialit, rysů či dispozic, které utvářejí morální povahu člověka. Charakterová výchova usiluje o pozitivní rozvoj tohoto potenciálu (Hábl, 2022). Nedílnou součástí charakterové výchovy je i rozvoj kritického myšlení. Charakterová výchova zahrnuje všechny explicitní i implicitní výchovné aktivity, které napomáhají rozvoji kognitivních, afektivních i konativních kompetencí jedince nebo ctností (Hábl, 2022). Valenta (2013) upozorňuje na rychle se vyvíjející potřebu naučit mladé lidi některým novým životním dovednostem, které souvisí s měnícím se společenským kontextem a novou potřebou prevence nežádoucího chování na školách. V dokumentech Strategie 2030+ vztahujícím se k revizi RVP ZV v České republice je patrná inklinace k aktivitám zážitkové pedagogiky v souvislosti s nově zavedeným termínem wellbeing a snaze o praktické aktivity k vytváření pozitivního třídního klimatu (Fryč, 2020).

Informační portál The Journal (2022) uvedl prognózy vývoje školství po distanční výuce v souvislosti s koronavirovými opatřeními. Podle těchto zjištění poroste podpora rozvoje schopností pečovat o duševní zdraví a do popředí zájmu se dostanou programy na podporu wellbeingu. Tvořivost žáků se dostane do centra pozornosti. Empatie a mezilidská spolupráce budou hrát ve školních aktivitách podstatně větší roli, než tomu bylo doposud. Důležitým výukovým cílem se stane schopnost a rychlost rozhodování s menším množstvím informací v neočekávaných situacích. Žáci převezmou větší odpovědnost za učení a naučí se filtrovat užitečné informace z šumu. V situaci zahlcení mnoha zdroji a názory na sociálních sítích je nutné rozlišovat to, co je v konkrétním kontextu užitečné, od toho, co je nepodstatné. Zaveden bude model postupného ověřování zvládnutí výukových cílů s opakováním místo dosud praktikovaného rozhodného testování na konci učebního cyklu. Tyto úkoly vyžadují, aby žáci byli učiteli vedeni k dosahování nových dílčích cílů, které by měly být koncipované v rámci osobnostního rozvoje, ať už v rámci mezipředmětových vztahů nebo v samostatném předmětu.

Etická výchova do školní praxe přinesla nový model osobnostního rozvoje v kontextu prosociálnosti. Bylo by ztrátou, kdyby byl tento aspekt v rámci revize opomenut. Vacek (předmluva in Hábl, 2015) upozorňuje na nutnost komplexnosti morálního vývoje. Ze svého pohledu psychologa rozlišuje dvě roviny empatie jako učiva osobnostní a etické výchovy. Může se jednat o rozvinutou schopnost empatie jako pozitivní vciťování se do blízkých osob za účelem pomoci a sdílení. Tatáž schopnost empatie se dá zneužívat k tomu, aby člověk cíleněji ranil a účinněji ublížil tomu, do kterého se vcítil. Hábl (2015) upozorňuje na nutnost šířeji pojaté mravnosti podle Jana Amose Komenského. Tedy cestu k mravnosti, která vede žáky k pravdivosti, upřímnosti a vyššímu morálnímu přesahu, i když se nikdo nedívá. Podle Komenského sebestředné chování odděluje člověka od lidí, protože působí, aby člověk sám sebe za cíl stavěl, sebe samého miloval, samému sobě přál, o samého sebe se staral. Sociální vyčlenění a ztráta mezilidských vztahů pak může člověku přinést veliké *rozladění* a je na učiteli stanovit, jakými prostředky může být uveden znovu v *souzvuk* (Komenský, 1948).

1.2.1.3 Prosociálnost jako model etické výchovy

Charakter chápeme jako celistvý soubor dispozic utvářejících morální povahu člověka. Morální dimenze lidské povahy souvisí s morálním imperativem, hlasem, který nám říká, co bychom měli činit. Kristus učí své apoštoly: „Jak chcete, aby lidé dělali vám, tak i vy dělejte jim.“ (NZ, Lk 6,27-38). Immanuel Kant vyjadřuje obecný morální zákon jako kategorický imperativ podmíněný společensky uznanou normou, kdy člověk jedná jen podle té zásady, kterou může uvést v obecný zákon (Patzig, 2003). Tato myšlenka se hojně cituje v metodikách etické výchovy (Motyčka, 2013) v podobě tzv. zlatého pravidla vzájemnosti v jednání mezi lidmi: „Co nechceš, aby ti jiní činili, nečiň ty jim.“

V sociologickém slovníku (Linhart, 1996) se rozlišuje prosociální chování, které žádoucí vztahy a situace ustavuje, asociální chování, které příslušné normy nerespektuje, a antisociální chování, tedy cíleně namířené chování proti ostatním členům společnosti nebo i vlastní skupiny. Výzkumy prosociálního chování se zabývali J. Darley, B. Latané, J. Reykowski, L. Wispé, J. Tomaszewski a další. Prosociální chování specifikuje lidský typ chování, které sleduje fyzické, psychické, morální nebo materiální dobro jiné osoby

nebo skupiny, a v němž je vlastní individividuální nebo skupinový zájem podřízen zájmu jiných osob, skupin, společenství, institucí nebo velkých sociálních skupin, jako je třída nebo národ. Je spojeno s ochotou sdílet cíl, utrpení, frustraci nebo smutek, avšak při současném zachování vlastní identity. Vnějškově je prosociální chování charakterizováno tím, že ten, kdo se chová prosociálním způsobem, neočekává žádnou vnější odměnu. Rozlišují se různé druhy motivace chování. Je to endogenní motivace, kam patří vědomí a pocit vlastní hodnoty, cti, závazku nebo imperativu svědomí. Dalším druhem je exogenní motivace, kam lze zařadit soucit, přesvědčení o společenské užitečnosti daného chování, nesobecká láska (Linhart, 1996).

O prosociálním chování hovoří Záškodná (2011) tehdy, když jde o situace, kdy má jedinec pro pomoc druhým zcela nezištné motivy. Druh prosociálního chování, pro něž je charakteristické empatické chápání situace druhého, nesobecký zájem o jeho potřeby a soucit, se označuje jako altruismus. Altruistické prosociální chování lze realizovat prostřednictvím oblasti tělesné (záchrana života, pohostinství), materiální (výpomoc, hledání ztracené věci), morální (ochrana dobré pověsti, obrana před znevažováním), orientační (poskytnutí informace, intelektuální obohacení), praktické (překonání obtíží, umožnění činnosti) a emocionální (útěcha, rozveselení). Jiná možná forma klasifikace je podle délky trvání, podle objektu, na který je prosociální chování orientováno, a podle stupně škody, kterou aktér utrpí (Linhart, 1996).

Důležitá je obecnější klasifikace činností z hlediska poměru mezi tím, co v důsledku činnosti získává sám subjekt a tím, co získávají jiní. Jedná se o sociocentrické chování, kdy jiný získává, zatímco subjekt sám vědomě ztrácí. Druhým typem je pomocné chování, kdy jiný získává, subjekt sám ztrácí pouze přirozeně, tedy vynakládá čas nebo úsilí. Třetí je kooperativní chování, kdy je činnost organizována tak, že ani jiní, ani subjekt neztrácejí, ale jiní získávají více než subjekt. Čtvrtý typ je egocentrické chování, kdy subjekt získává bez ohledu na možná poškození zájmů jiných. Pátý typ je exploatační chování, kdy subjekt získává na úkor jiných. Šestý typ je poškozující chování, kdy činnost je organizována tak, aby jiní utrpěli škodu, a to bez ohledu na to, zda subjekt sám bude eventuálně poškozen. První tři charakterizované formy chování jsou formy prosociálního chování. Forma

popsaná jako čtvrtá a šestá se označuje jako chování asociální a pátá a šestá forma je chování antisociální (Linhart, 1996).

Roche Olivar (2003) charakterizuje prosociální etické jednání jako chování, které je prospěšné druhé osobě, skupině lidí nebo sociálnímu cíli, aniž by se předem očekávala odměna. Koncepce etické výchovy je inspirována teorií emoční inteligence, která podle Rocheho (2005) úzce souvisí s prosociálností. Mezi základní pilíře emoční inteligence patří empatie (Goleman, 1997) a empatie je základním motivem k prosociálnímu chování.

Aristotelés povyšuje komunikaci mezi přáteli nad pouhou hru s tím, který je mi sympatický. Pravá prosociální komunikace mezi přáteli sleduje celkově dobro toho druhého,
a to i ve chvíli, kdy musíme přinést oběť nebo ustoupit (Etika Nikomachova, 2021). Podle Aristotela ctnost vyžaduje práci a úsilí a je třeba cviku a návyku. Člověk není předem ani špatný, ani dobrý, ale dobrým se má teprve stát, a k tomu je třeba praxe, činu. Ctnostným se člověk stává ctnostným jednáním (Hábl, 2017). Roche (2003, 2005) rozlišuje prosociální chování jako fyzickou pomoc a službu, dar, slovní pomoc nebo povzbuzení, pozitivní hodnocení druhých lidí, empatické verbální i neverbální vyjádření pochopení emocí mluvčího na základě prožívání pocitů podobných těm jeho, solidaritu a pozitivní osobní přítomnost.

Páleník (1995) na základě experimentálních studií zkoumal poměr a vztah prosociální a individualistické motivace. Pokud prosociální a individualistická motivace člověka byla kompatibilní, považoval atribut jeho sociální kompetence integrovat se v různých interpersonálních situacích za vyvážený. Když se u člověka poměr vztahu prosociální a individualistické motivace změnil, pak se měnilo i jeho chování. Nácvik a implementace prosociálního chování by tedy měly probíhat v optimálním naladění individualistické motivace žáka. Člověk jednající prosociálně nemusí zapomínat na svoje potřeby a zájmy a nemusí potlačovat svoji individualitu (Vaněk, 2011). Právě vyvážený poměr prosociální a individualistické tendence je znakem úspěšného jedince (Páleník, 1988). Můžeme říci, že prosociální zaměření a osobní úspěšnost jedince se nevylučuje. Spíše se doplňuje.

Vývoj prosociálního chování je odvozen od úrovně morálního usuzování a úrovně empatie jako dvou navzájem nezávislých proměnných (Záškodná, 2011). Je tedy důležité rozvíjet prosociální chování komplexně s diskuzemi o morálních hodnotách a s nácvikem empatického vnímání potřeb druhých lidí.

Páleník (1995) poukazuje na úzký vztah mezi sebeoceněním a altruismem. Obě tyto proměnné jsou prediktory sociálně kompetentního jednání, které přináší pozitivní výsledky jak sobě samému, tak i jiným lidem. Vybízení žáků k prosociálnosti je silnější za předpokladu vhodného prosociálního modelu, pozitivních mezilidských vztahů a uplatňování induktivní disciplíny. Nabádání žáků je osvědčeným výchovným prostředkem, avšak ustavičné a velmi intenzivní nabádání může vyvolat opačné účinky. Roche (2003) doporučuje učitelům jen přiměřené vybízení žáků, aby působilo ve prospěch prosociálního chování. Roche spíše učitelům doporučuje vylaďovat svůj výchovný styl. Na základě pozorování prosociálního chování učitelů vymezil aspekty, které vedou k utváření pozitivního klimatu ve třídě. Je to kvalita naslouchání učitele žákům, která má přednost před množstvím vyřešených podnětů. Snahou učitelů by mělo být vnitřní porozumění, tedy podívat se na situaci očima žáka tak, jak ji vidí on. Učitel má dávat žákovi signály, že mu na něm záleží.

Učitel má přiblížit žákům podstatu dodržování pravidel chování. Vyvaruje se agresivní reakce, která by jen vyvolala identický protiútok. Učitel důsledně vynechává taktiky zesměšnění žáka. Klade pomocné otázky, díky nimž žáci hledají odpovědi a nachází hlubší souvislosti problému. Učitel pobízí k prosociálnosti (Roche, 2005), kdy se ze třídy vytváří výchovné společenství, kde si žáci navzájem pomáhají. (Lencz & Křížová, 1999).

Bierhoff (2006) popisuje, že pokud se žák chová spravedlivě a je za to okolím oceněn, pak je více aktivní a více empatický ke spolužákům a jedná altruisticky. Pokud je žák empatický, tak ještě nemusí automaticky poskytovat prosociální pomoc. Empatie musí být spojena se zkušeností s prosociálním chováním. Dvě studie Jamese Stiffa a jeho čtyř spolupracovníků (1988) zkoumaly vztahy mezi empatií, komunikací a prosociálním chováním. Studie naznačily vhodnost podpory altruismu jako motivace k prosociálnímu chování. Prosociální chování je podle Stiffa motivováno zájmem o druhé lidi.

Simson a Willer (2008) zkoumali platnost teorie nepřímé reciprocity. Zjistili, že lidé se vždy neřídí pouze budoucí odměnou. Jednají altruisticky i nezávisle na budoucích odměnách. Egoisté jednají prosociálně v nepravém slova smyslu pouze tehdy, pokud jsou přítomny budoucí výhody. U nich dominuje egoistická motivace (Vaněk, 2011).

Teorie prosociální optimalizace (PROT – Prosocial Optimization Theory) je odvozená na základě více než desetiletých výzkumů na Fakultě psychologie barcelonské univerzity. Teorie programu PROT se stále rozvíjí na základě dalšího výzkumu a doplňované metodiky pro realizaci výuky studijního oboru psychologie, jak kontinuálně probíhá od roku 1982 až do současnosti. Byl vymezen také teoreticko-praktický model programu PROT vycházející z definice prosociálnosti.

Program PROT se rozvíjí na třech úrovních. Je to teoretická úroveň, která charakterizuje obsah pojmu prosociálnost (Roche, 2005). Dále je to úroveň definice deseti operativních kategorií (Roche, 2003). Třetí úrovní je metodika definující deset kategorií pro všechny diferencované kontexty (Escotorín & Roche, 2011). Základním pilířem výchovy je důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení sebe sama, úcta k sobě. Žáci poznávají svou hodnotu, své silné i slabé stránky a učí se je přijímat.

Druhou kategorií jsou postoje a dovednosti v mezilidských vztazích. Žáci pracují jak s verbální, tak i neverbální složkou komunikace zaměřené směrem k prosociálnosti. Žáci si mají osvojit dovednost aktivního naslouchání, společně hledají možné chyby v dialogu, zabývají se komunikačním šumem. Důraz je kladen na spolupráci.

Pokud žáci na základě prvních témat získají vlastní sebeúctu, pak je možné pokračovat s třetí kategorií. Tou je pozitivní hodnocení druhých. Učitel vychází z toho, že každý člověk je pozitivní hodnotou a žáci se učí vyjadřovat úctu druhým. Cílem je vést žáky k přijetí spolužáka s jeho kladnými i stinnými stránkami, aniž by mu kladli podmínky přijetí.

Čtvrtá kategorie je tvořivost hledání možných řešení problémů a iniciativa při budování nových vztahů. Zároveň se rozvíjí schopnost pozorování, představivosti a vytrvalosti.

Pátou kategorií je vyjadřování a usměrňování citů a emocí. Šestá kategorie je empatie jako základní dovednost umět se vžít do situace druhých, aktivně jim naslouchat, porozumět, pochopit je.

Sedmou kategorií je asertivita, zvládnutí agresivity a soutěživosti, obrana vlastních práv a sebeprosazení. Žáci se učí asertivním dovednostem prostřednictvím používání asertivního „ne“.

Osmou kategorií jsou reálné a zobrazené vzory. Pomocí vhodných vzorů žáci posilují postoje k prosociálnímu chování.

Devátá kategorie je pomoc, dělení se, přátelství a spolupráce jako základní sociální dovednosti v osobních vztazích vyúsťující v prosociální jednání.

Završující desátá kategorie prosociálního chování zdůrazňuje vzájemnou solidaritu s žáky, kteří mají určité znevýhodnění. Téma je posunem od osobních vztahů ke vztahům mezi skupinami (Rozum, 2012). Z hlediska transferu modelu programu PROT (viz kapitola 1.2.1.) je navrženo definovat prosociálnost v těsné propojenosti se silnou komunikativní složkou. Dynamikou vztahů mezi žáky se zabýval Kohlberg (1989), který definoval koncept učící se komunity. Motyčka (2013) popisuje výchovné společenství třídy. Dynamika třídy je výrazně ovlivněna událostmi a situací ve třídě. Tento edukační potenciál je vhodné plně využít, když učitel usiluje o rozvoj morálního usuzování, rozhodování a jednání kolektivu třídy. Pokud si uvědomuje sílu kolektivu, její potencionální možnosti a systematicky s nimi pracuje, může vést žáky ke společnému utváření dohod a pravidel. Morální principy dohod jsou vyjednávány samotnými žáky. Největším přínosem společného utváření pravidel je motivace žáků své dohody dodržovat a kontrolovat. Každému žákovi je pak zřejmé, kde jsou hranice (Roche, 2011).

Učitel přenáší vlastním vzorem na žáky model prosocionálního chování a uvažování. To, že žáci vnímají a přijímají náměty, je směruje k dalším diskuzím a vyjednávání se spolužáky. Žák ovlivňuje třídu a zároveň třída ovlivňuje žáka svými normami, doktrínami, přesvědčením, cíli, odměnami, sankcemi, rituály, zvyky a morálním jazykem (Hábl, 2015). Člověk si tak uvědomuje, že není středem všeho dění, že žije i pro druhé a může s nimi

prožívat spokojenost a radost. Vnímá, že dobro, které potřebuje a žádá pro sebe, potřebují i druzí (Příkaský, 2000). Toto pravidlo je kritériem prosociálního chování. Je vhodné ho s žáky dále rozvíjet a povýšit na rozlišování dobra v konkrétní situaci ke konkrétní osobě, tedy na osobní vztah, ve kterém je individualizováno dobro pro konkrétního jedince. Ne vše, co je vhodné a příjemné pro mě, je vhodné pro mého spolužáka. Výchovné společenství třídního kolektivu a komunikace v kontextu prosociálního chování tedy vede k empatickému naslouchání, poznávání a rozlišování dobra v různých kontextech a situacích. Děje se tak v souvislosti s každodenní záměrnou prací učitele, který vědomě využívá potenciál skupinové dynamiky třídy, a poukazováním na vzniklé situace, nebo kladením vhodných otázek k zamyšlení. Vede tak žáky k promýšlení způsobů reagování na vzniklé situace, k promýšlení důsledků reakcí a k volbě prosociálního chování. Toto každodenní úsilí lze realizovat za předpokladu respektování zóny nejbližšího rozvoje žáka, kdy učitel postupuje od jednoduchého jádrového učiva směrem k získání komplexních dovedností (Valenta, 2015).

1.2.1.4 Implementace doplňujícího oboru etické výchovy v České republice

Životní hodnoty jsou po staletí předávány v rodině, která má nezastupitelné místo pro rozvoj osobnosti žáka. Vzhledem k současné relativizaci tradičních hodnot některé školy věnují čas výukovým aktivitám, při kterých si žáci mohou vzájemně reflektovat a osvojovat způsoby chování. Výuka etické výchovy může být účinným nástrojem prevence sociálně nežádoucích jevů a zlepšování školního klimatu.

Výzkumy Brestovanského a spolupracovníků (2015) na Slovensku dosvědčují, že žáci v průběhu etické výchovy získali důvěru k učiteli a dokázali se svěřit se svými problémy. Změnilo se chování žáků v hodinách etické výchovy, ubylo sporů a hádek. Zvýšila se kázeň žáků. Žáci se naučili respektovat i méně atraktivní spolužáky a ve školách se podařilo vyřešit několik složitých výchovných případů.

Zásadním problémem implementace výuky etické výchovy je udržitelnost zaváděných změn. Centrální úroveň RVP ZV započala potřebné změny, ale nedaří se je adaptovat

na regionální a lokální kontext. Jak zařídit udržitelnost započatých změn v praxi škol, když ředitelé jsou přetíženi formálními administrativními procedurami? Vzdělávací obor Etická výchova není povinnou součástí základního vzdělávání, vzdělávací obsah pouze doplňují a rozšiřují. Doplňující vzdělávací obor je možné využít pro všechny nebo jen pro některé žáky jako povinný nebo volitelný vzdělávací obsah. Očekávané výstupy uvedené v doplňujících vzdělávacích oborech nestanovují závaznou úroveň a jsou pouze doporučené pro formulování výstupů v učebních osnovách v ŠVP. Proto minimální doporučená úroveň pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření není v RVP ZV stanovena (RVP ZV, 2016).

Motyčka (2013) označuje celou řadu determinant, které v oboru etické výchovy omezují prostor zájmu. Sem řadíme filozoficko-světonázorové, historicko-politické a ekonomické determinanty. Filozoficko-světonázorové faktory ukazují, že cestou k řešení by mohla být snaha vyhýbat se subjektivně zabarveným pojmům, jako jsou například hodnoty a snažit se zaměřit na pojmy, které předpokládají širší názorový konsenzus.

Mezi historicko-politické determinanty implementace výuky patří i vzdělávací politika v daném školském systému. Etická výchova má své konkrétní místo v hlavních vzdělávacích dokumentech České republiky, ale podle Motyčky (2013) se koncepce předmětu do jisté míry stala spíše politickou než odbornou. Implementaci etické výchovy se podle něj daří méně i z důvodu nízké ekonomické podpory.

Výraznou podporu získala etická výchova roku 2009 na základě aktivit ministryně PhDr. Miroslavy Kopicové. Pro ilustraci uveďme například konferenci, která se konala 13. května 2009 v Clam Gallasově paláci v Praze. Na této konferenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se diskutovalo o návrhu doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova. Podle paní ministryně Kopicové má zásadní vliv na hodnotový žebříček a morálku, kdy vyučuje žáky slušnému jednání, toleranci a komunikaci. RNDr. Jindřich Kitzberger, náměstek ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kladl na školy svůj díl odpovědnosti za osobnostní rozvoj žáků. Ing. Michaela Šojdrová, místopředsedkyně Školského výboru Poslanecké sněmovny, zdůraznila nutnost zavedení etické výchovy do škol. Náměstkyně skupiny rovných příležitostí ve vzdělávání Mgr. Klára Laurenčíková

dala důraz na implementaci témat etické výchovy do škol. Panovala tedy jednoznačná shoda v podpoře zavedení tohoto předmětu.

Od roku 2013 stát podporoval školy, které se rozhodly etickou výchovu implementovat do svých školních vzdělávacích programů. Vyhlásil v roce 2013 rozvojový program Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, který se nazýval Podpora implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a v nižších ročnících víceletých gymnázií. Podpora státních orgánů s financováním implementace etické výchovy do českých škol byla velmi účinná a školy z financí hradily především doplnění vzdělání pro své pedagogy. Podpora skončila roku 2016. Vacek (2021), Motyčka (2013) a Kudláčová (2009) shodně požadují, aby etická výchova měla charakter samostatného předmětu s minimální časovou dotací 1 hodiny týdně. Problém, který ředitelé škol ve zprávě ČŠI (2018) uvádí jako zásadní pro implementaci etické výchovy do školského systému na primárním stupni základní školy, je nedostatek disponibilních hodin. Vacek (2002) označuje mravní výchovu v České republice jako výchovu postavenou na náhodném individuálním vkladu výjimečně disponovaných pedagogů na okraji zájmů našich škol.

Etická výchova získávala podporu regionální v rámci krajských grantů, jako byl například projekt Moravskoslezského kraje z roku 2019-2020, který se nazýval Etická výchova zlepšuje sociální klima škol v MSK III. Ze zpětných vazeb účastníků je patrné kladné hodnocení kurzů. V roce 2008 byla zahájena realizace projektu Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání v Královéhradeckém kraji I. V roce 2021 plynule navázal projekt Implementace Krajského akčního plánu rozvoje vzdělávání v Královéhradeckém kraji Il. Cílem projektu bylo podpořit výuku etické výchovy, zkvalitnění procesu vzdělávání a odborně vzdělanostní úrovně pedagogických pracovníků.

1.2.1.5 Specifické způsoby zařazení etické výchovy do kurikula základních škol

Etická výchova je někdy primárně pojímána jako psychologický předmět, který má za úkol preventivně ošetřit bezpečné prostředí ve třídě a vede k výchovnému společenství, které si

utváří vlastní názory a pravidla (Motyčka, 2013). Toto pojetí vychází z potřeb praktické etiky a reaguje na praktické potřeby učitelů. V České republice nacházíme dva kurikulární přístupy k zařazení doplňujícího vzdělávacího oboru etické výchovy.

Koncepce zařazující etickou výchovu jako průřezové téma prostupující všemi předměty se objevuje v českých Rámcových vzdělávacích programech pro všechny obory vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Etická výchova vytváří celou řadu mezipředmětových vztahů. Na prvním stupni základních škol by mělo převládat zážitkové učení, na druhém stupni by mělo dojít k přechodu od volnějších forem k intelektuálně náročnějším problémům a na střední škole by se měl předmět etika věnovat teoretickým problémům a vytvářet prostor pro diskuzi a hledání odpovědí na aktuální morální problémy současnosti (Motyčka, 2013).

Ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura navazuje etická výchova na učivo naslouchání, mluvený projev, písemný projev a tvořivé činnosti s literárním textem. Ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk pak na učivo pravidla komunikace v běžných každodenních situacích. Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět navazuje na učivo domov, škola, rodina, soužití lidí, chování lidí, základní globální problémy, ohleduplné chování k přírodě, ochrana přírody, partnerství, rodičovství a základy sexuální výchovy.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství navazuje na učivo naše škola, obec, region, kraj, lidská setkání, vztahy mezi lidmi, zásady lidského soužití, podobnost a odlišnost lidí, osobní rozvoj, vnitřní svět člověka a lidská práva.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda ve vzdělávacím oboru Přírodopis navazuje na učivo životní styl a ochrana přírody a životního prostředí. Ve vzdělávací oblasti Člověk a kultura ve vzdělávacím oboru Výtvarná výchova navazuje na učivo prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností a ověřování komunikačních účinků.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a zdraví ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví navazuje na učivo vztahy mezi lidmi a formy soužití, změny v životě člověka a jejich reflexe, zdravý způsob života a péče o zdraví, rizika ohrožující zdraví a jejich prevence a osobnostní a sociální rozvoj. V doplňujícím vzdělávacím oboru Dramatická výchova navazuje na učivo základní předpoklady dramatického jednání a proces dramatické a inscenační tvorby. Z průřezových témat navazuje především na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy.

Etická výchova žáka především vede: k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuze s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Doplňující vzdělávací obor etická výchova u žáka rozvíjí sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce. Etickou výchovu lze tématicky zařadit a realizovat ve výuce v rámci vzdělávacích oborů ve všech ročnících.

Druhá koncepce zařazuje etickou výchovu jako samostatný předmět. Z této koncepce vychází pojetí etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru. Obě koncepce se mohou velmi vhodně doplňovat.

2 Doplňující vzdělávací obor Etická výchova v České republice

2.1 Výchovný program etické výchovy

Etická výchova rozvíjí u žáků komplexní prosociálnost (Roche, 2003). Výchovný program etické výchovy odpovídá již výše zmíněným kategoriím prosociálního chování podle programu PROT. Ten je složen z deseti témat, která jsou zaměřena na rozvoj osobnosti žáka.

Cílem témat je osvojení žádoucích sociálních dovedností, vybudování identity a osvojení si etických ctností. Témata jsou seřazena v tom pořadí, jak mají být postupně začleňována. Dovednosti získané v průběhu edukace prvního tématu podmiňují úspěch výchovy dalších stupňů výchovného programu, a to platí i pro další posloupnosti. Žák zvládá nejprve základní sociální dovednosti, které jsou předpokladem pro osvojení těch složitějších. Nejvyšším stupněm programu je dovednost prosociální chování, ke kterému lze směřovat jen prostřednictvím dlouhodobé výchovy za podpory dynamiky výchovného společenství (Rozum, 2017). Tato témata, která se objevují v RVP ZV, se vzájemně doplňují a v mnoha aktivitách překrývají.

Prvním tématem doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova tvoří témata Mezilidské vztahy a komunikace, kdy se klade hlavní důraz na elementární komunikační dovednosti, naslouchání a schopnost vést dialog.

Druhým navazujícím tématem je důstojnost lidské osoby a pozitivní hodnocení sebe sama. Každý člověk jako příslušník lidstva si zasluhuje úctu a čest. V této kapitole se žáci učí vnímat důstojnost každého člověka, rozvíjet své sebepoznání a zdravé sebeocenění, což jsou předpoklady ke zformování cílového prosociálního chování. Téma vede ke zdravému sebeocenění, které je přiměřené. Podle Vyvoziłové je sebehodnocení důležitým předpokladem prosociálnosti a zdravého rozvoje charakteru. Vzhledem k tomu, že je jistý vztah mezi sebehodnocením mladých lidí a jejich hodnocením okolí, jsou do programu zařazovány aktivity, ve kterých jsou žáci pozitivně hodoceni svým okolím. Dále obsahuje uznání druhého a vztah k rodičům. Roche navrhuje konkrétní činnosti, ve kterých se žák

má podílet na životě rodiny, a tím má být ovlivňováno jeho pozitivní sebehodnocení (Rozum, 2012).

Třetím tématem je pozitivní hodnocení druhých. Roche (2003) upozornil, že při posuzování druhých lidí považujeme negativní charakteristiky a vlastnosti jako něco určujícího
a přestáváme v lidech vidět to dobré. Cílem tématu je naučit žáky všímat si, hledat a vyjadřovat pozitivní skutky, slova a myšlenky u druhých lidí, rozvíjet pozitivní hodnocení druhých lidí v běžných i ztížených podmínkách a pozitivně hodnotit situace a události. Tato problematika vychází úzce z prvních dvou témat a využívá příslušných osvojených sociálních dovedností. Pozitivní sebehodnocení je považováno za předpoklad k přiměřenému hodnocení druhých lidí. Obsahuje pochvalu, úctu k druhým, postoje k nemocným a ke starým lidem. Roche (2005) vychází z přesvědčení, že každý člověk má pozitivní hodnotu. Roche také zmiňuje, že člověk si lehko stěžuje a vyčítá, ale nepovažuje za potřebné chválit, protože klady považujeme často za normální.

Čtvrtým tématem je kreativita a iniciativa k řešení problémů a úkolů. Na prvním stupni základní školy je to především podpora tvořivosti v mezilidských vztazích. Úkolem učitele je povzbudit žáka k iniciativě při řešení různých životních problémů a situací. Roche (2003)
k řešení problémových úloh přidává i analýzu určitých možností řešení úloh vedoucí k osobnímu nebo společnému rozhodnutí. Tvořivost Roche vnímá jako schopnost odolávat vnějšímu tlaku společnosti, schopnost ochrany a formování vlastní individuality. Uvádí patnáct faktorů přispívajících k rozvoji tvořivosti; jsou jimi vnímavost a zvědavost, pozorovací schopnost, koncentrace, inspirace, porozumění, flexibilita, objevování souvislostí, originalita, nezávislost myšlení, nemít strach z neznámého, přijetí konfliktu, vůle vytrvat, plynulost myšlenek a slovního projevu, iniciativa a experimentování.

Pátým tématem je oblast komunikace citů, rozvoj faktorů emoční inteligence. Žáci se učí pojmenovávat vlastní city jako jsou sympatie, nadšení, radost a přiměřeně je vyjadřovat v reálných situacích. Vzájemné vyjádření citů je považováno za jeden za základních předpokladů pro rozvoj sociální dovednosti přátelství (Roche, 2003). Vyvozilová

(Nováková at al, 2004) identifikaci a usměrňování citů označuje jako klíčové pro rozvoj charakteru žáků. Žáci se tedy učí vyjádřit své city, identifikovat se s nimi, ovládat je a usměrňovat. Roche (2005) považuje citlivost vůči vlastním citům a jejich vyjádření za předpoklad rozvoje empatie. Podle něj vzájemnost pramení z uvědomění si vlastního prožívání a ze schopnosti toto prožívání projevit. Roche (2003) dále uvádí, že uvědomění citů nám přináší možnost je pojmenovat, identifikovat a na základě zkušenosti se sebou samým je utišit a ovládnout. Žáci se tedy učí city usměrňovat, což je významné především ve starším školním věku.

Šestým tématem je interpersonální a sociální empatie. Žáci jsou vedeni k vžívání se do citů, myšlenek, stanovisek, postojů, situace spolužáků, blízkých lidí. Cílem je naučit žáky vciťovat se do situací a postojů druhých. Na základě několika poznání a průzkumů se následně vžít i do jejich celkové životní situace. Empatie je motivačním faktorem vzniku prosociálních forem chování (Páleník, 1995). Podle Vyvozilové je emocionální a kognitivní empatie základní schopnost pro rozvoj přátelství. Roche (2011) rozlišuje empatii poznávací a citovou. Prostřednictvím kognitivní empatie žák předvídá city, myšlenky a skutky druhé osoby. Prostřednictvím citové empatie žák reaguje na city druhého. Poznává, zda je určitá situace pro druhého příjemná či nepříjemná. Roche (2003) charakterizuje úzký vztah mezi těmito dvěma složkami empatie. Příliš intenzivní soustředění na sebe samého brání navázat pevné a pravdivé vztahy s druhými.

Sedmým tématem je asertivita, zvládnutí agresivity, soutěživosti a sebeovládání. Žáci se procvičují v sebeovládání při řešení konfliktů. Rozlišují mezi pasivními, asertivními a agresivními způsoby chování. Jsou seznámeni s asertivními právy a asertivními technikami. Hlavní důležitá funkce asertivity je obrana proti manipulaci. Žáci rozpoznávají rozdíly u pasivního, asertivního a agresivního chování. Dále se seznamují s asertivními technikami a nacvičují je v bezpečném prostředí třídního kolektivu, aby je mohli přenášet i do reálného života. Roche doporučuje zařazovat do výuky i techniky uvolnění agresivity a zvládání konfliktů se spolužáky.

Osmé téma jsou reálné a zobrazené vzory jako prostředek vedoucí k zamyšlení se nad sociálními dovednostmi. Prostřednictvím vzorů je prosociální chování pozitivně

posíleno, nebo naopak oslabeno. Téma reálné a zobrazené vzory vychází z poznatků o učení nápodobou.

Téma si klade dva hlavní cíle. Jedním cílem je vést žáky ke zdravému kritickému myšlení. Druhým cílem je nabídnout žákům reálné, ale i zobrazené pozitivní vzory. Takové vzory mohou být fantazijní na základě filmové nebo literární postavy. Mohou být i reálné, kdy vzorem jsou skuteční lidé v bezprostřední blízkosti žáků.

Roche (2003) ve svých výzkumech potvrdil, že žáci, kteří jsou svědky prosociálního chování, mají vyšší úroveň velkorysosti, schopnosti pomáhat a rozdělit se. Roche odkazuje na studie Yarrow, Scott a Waxler (1973) poukazující na děti, které byly v rodině na prosociální chování a altruismus upozorňovány pouze verbálně. Tyto děti získaly pouze znalosti na teoretické úrovni, ale dovednosti si neosvojily. Děti z rodin žité prosociálnosti si na základě zážitku prosociálního chování osvojily altruismus a dokázaly přemýšlet nad správným jednáním a správně se rozhodovaly.

Deváté téma je prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství. Jedná se o jádrové učivo celé koncepce. Žáci jsou vedeni k různým prosociálním dovednostem. Podle Vyvozilové (2004) se jedná o rozvoj prosociálního chování v praktických činech. Sem patří ochota vzdát se vlastního prospěchu a posloužit druhému, fyzická pomoc, spolucítění, verbální pomoc, umět pochopit, poradit a potěšit, darování, ochota rozdělit se, charitativní a humanitární iniciativy, spolupráce při učení, přátelství. Těmto cílům předchází rozvoj schopností potřebných pro spolupráci. Zastřešujícím bodem tématu je rozvoj prosociálního chování ve ztížených podmínkách, jakými může být nouze, hlad, válka apod.

Desáté téma komplexní prosociality se týká oblasti solidarity a sociálních problémů. Komplexní prosociálnost obsahuje i témata prosociální chování ve veřejném životě, vztahy mezi společenskými skupinami a národy, jednota lidské rodiny. Cílem je naučit žáka prosociálnosti vůči všem lidem bez rozdílu. Komplexní prosociálnost lze u žáků rozvinout na základě dostatečné informovanosti o otázkách sociální etiky a problematikou chudoby ve světě. Učitel pracuje na rozvíjení tolerance svých žáků k národnostním a jiným

menšinám. Program etické výchovy počítá s aktivní účastí žáků na prosociálních akcích nevládních organizací nebo jiných institucí. Roche (2003) upozorňuje na to, že sociální struktura, ve které se jedinec pohybuje, je důležitá a nesmí být opomíjena. Proto prosociálnost, kterou se témata dosud zabývala z pohledu jedince, či třídy a školy, je potřeba vztáhnout do širšího kontextu společnosti. Upozorňuje na sociální dynamiku malé skupiny, která se může infiltrovat do hodnot větších skupin.

Obsahem doplňujícího vzdělávacího oboru je šest aplikačních témat, která vedou žáky k realizaci osvojených sociálních dovednosti v každodenním životě. Mezi aplikační témata řadíme etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty, ochrana přírody a životního prostředí. Realizace většiny z nich se týká spíše žáků staršího školního věku a starších. Počet aplikačních témat se otevírá inovacím, které by reflektovaly nové problémy moderního člověka. Jedním z navrhovaných témat je etika chování se na sociálních sítích (Motyčka, 2013).

Výchovný program je vytvořen na základě logické struktury a návaznosti jednotlivých témat. Žák si nejprve osvojuje základní sociální dovednosti, které jsou předpokladem pro ty složitější. Například žák nejprve na základě sebepoznání a sebepřijetí pojmenuje vlastní dobré vlastnosti, a teprve potom ocení pozitivní projevy chování u druhých. Tento postup pomáhá učitelům orientovat se v určení zdatnosti určitých žáků a plánování dalších rozvíjejících aktivit.

Šest aplikovaných témat se zaměřuje na užití získaných dovedností a postojů v řešení konkrétních problémů. Řadíme sem témata rodina, ve které žijeme, etika a hodnotový systém, duchovní rozměr člověka (náboženství), ochrana přírody a životního prostředí, ekonomické hodnoty, výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému životu (Rozum, 2012).

Nakonečný (1995) upozorňuje, že počátky uvědomování si sociálního já a vytváření sebepojetí jsou základními aspekty fungování osobnosti. Sociální dovednosti a kompetence si žáci na primárním stupni osvojují prostřednictvím vlastní účasti na dění ve škole. Demokratické školní prostředí je premisou k výchově dětí k účasti na životě společnosti

a k jednání na základě spravedlnosti (Stará, 2013). Školní interakce mohou významně podporovat rozvoj sociálních a emocionálních dovedností žáků.

Na druhém stupni chybí téma pozitivní hodnocení druhých a téma vyjadřování citů. Je tedy důležité, aby se etická výchova systematicky zařazovala již na primárním stupni. Pokud by se etika začala vyučovat až na druhém stupni, pak žákům tyto stupně etické výchovy budou scházet. Téma empatie nemá v kurikulu stanoveno žádné učivo, jen očekávaný výstup. Je ale pravda, že potřebné dovednosti empatie u žáků se při výuce vzájemně prolínají a doplňují. Aplikovaná témata jsou zařazena výhradně na druhý stupeň, tak, jak to je řešeno ve slovenském kurikulu (Rozum, 2012).

2.2 Výchovný styl v kontextu vyučování etické výchovy

Sociálně integrační výchovný styl podle programu PROT, kdy učitel svým osobním příkladem dává třídě impulzy k podpoře vlastní iniciativy žáků, je důležitý pro vybudování důvěry. Způsoby chování učitele ve vztahu k žákovi zesilují nebo tlumí intenzitu osvojování dovedností (Roche, 2005). Etická výchova vychází z pětibodové teorie rozšířené o program Lencze (1993) na devět faktorů výchovného stylu.

Prvním bodem výchovného stylu je **přijímání a náklonnost**. Jde o tzv. atributivnost, bezpodmínečné přijetí žáka. Žáka tedy přijímáme takového, jaký je. Vyjadřujeme, že je pro nás důležitý. Dáváme to žákovi najevo, i když se snaží narušit naše výchovné působení. Slavný psycholog Carl Rogers (1959) byl přesvědčen, že každý je dobrý a jeho nepřátelské postoje jsou příčinou absencí pozitivního náhledu na sebe samého. Dobrý učitel je ten, který neodsuzuje, neovládá, nemanipuluje (Bland, Derobertis, 2017). Učitel se snaží o vnitřní porozumění a nahlížení situace očima žáka. Žák, který se cítí být důležitým pro učitele, je přijatelný i pro sebe (Lencz, 1996).

Druhým bodem výchovného stylu je **induktivní disciplína**, kdy s negativními jevy učitelé pracují tak, že poukáží na jejich důsledky. Usměrňování pozornosti dítěte na důsledky jeho chování vychází především z dovednosti empatie s druhými lidmi. Roche (2005) upřesňuje, že se nejedná se o poučování a moralizování. Učitel žáka vyzývá, aby sám hledal řešení. Kopřiva (1999) doporučuje schéma principu přirozených důsledků přestupek

– spoluúčast – náprava. Učitel usměrňuje žáka klidným způsobem a vyvaruje se agresivních reakcí na žákovo chování. To by vyvolalo jen žákův protiútok. Učitel se vyhýbá užívání globálních soudů, tedy nálepkování. Důležité je užívání vhodného jazyka, kdy se uplatňuje klidný popisný jazyk. Učitel se snaží, aby bylo zachováno bezpečné prostředí a nedošlo k zesměšnění žáka. Popřípadě ze stejného důvodu řeší problémy s žákem mimo třídu. Lencz, (1996) připomíná výzkumy, kdy tvrdě trestané děti málo vnímaly důsledky svých činů a chyby opakovaly. Pouze pokud je žák seznámen s důsledky svého činu, hledá aktivně řešení, jak se příště chybám vyhnout.

Třetím bodem je **atribuce prosociálnosti**. Princip atribuce spočívá v připisování dobrých vlastností dítěti. Podle Roche (2005) je důvěra k žákovi nejlepším způsobem, jak v něm nechat růst a rozvíjet pozitivní rysy, které potencionálně má. Lencz (1996) popisuje, že lidská psychika má tendenci ke konzistenci, kdy se žák snaží uvést do souladu své chování
s názorem o něm. Zvláště podnětný je názor, který vyslovila autorita, ke které má žák důvěrný vztah. Žák tedy může mít tendenci přijmout názor o sobě, zvláště vysloví-li jej vážená osoba. Toto připisování podle Motyčky (2014) mobilizuje sebehodnocení a jeho utvrzení je potřebné k tomu, aby se dále rozvíjely podporované prosociální postoje. Učitel na základě atribuce prosociálnosti vychází z přesvědčení, že žák je dobrý a vědomě projevuje důvěru pozitivním vlastnostem žáka. Atribuce nemá být projevena naléhavým způsobem, aby žák měl prostor učitelovu důvěru naplňovat.

Čtvrtým bodem je **pobízení k prosociálnosti**. Je důležité dobře pobídky načasovat a zařazovat je v rozumné míře. Stimulace prosociálnosti vychází z orientace na pozitivní hodnoty, a to využitím již zmíněné atribuce. Nevychází ze zákazů či příkazů, které by měly bez vysvětlení žáky zastrašovat. Vybízení slabé intenzity chování žáků neovlivní. Intenzívní vybízení učitele k prosociálnímu chování není vhodné, někdy může i vzbuzovat odpor
a demotivovat. Pouze přiměřené vybízení k prosociálním způsobům chování, které je spojené s vlastním příkladem a se srozumitelným vysvětlením, je pro žáky vysoce účinné (Lencz, 1996).

Pátým bodem je **zásada vytváření výchovného společenství**. Učitel by měl svým působením a vhodně volenými aktivitami usilovat o vytváření důvěrné atmosféry. Všichni žáci třídy by měli být respektováni a přijímáni. Motyčka (2013) označuje tři základními faktory, které pozitivně ovlivňují kvalitu výchovného společenství. Jsou to míra důvěry ve skupině, míra spolupráce a míra vzájemné pomoci. Formovat výchovné společenství s vysokou mírou důvěry lze na základě otevřené komunikace s žáky. Hodnotit pak můžeme podle zvyšující se či snižující se tendence žáků komunikovat mezi sebou otevřeně. Dále pak na základě míry vzájemné pomoci, podle četnosti skutků ve prospěch druhých a zejména podle míry spolupráce. Posun lze hodnotit například podle změn ve způsobu řešení společných problémů.

Šestým bodem je **zásada formulace jasných a srozumitelných pravidel**, která jsou zdrojem svobodného klimatu. Zavádění pravidel v kolektivu třídy má probíhat nedirektivním způsobem. Žáci se podílí na formulaci pravidel. Vytvoření jasných a srozumitelných pravidel a důsledné vyžadování jejich dodržování vede žáka k přijímání zodpovědnosti a zachovávání určitých pravidel. Podle Lencze (1998) žáci, kteří nemají pevně stanovené hranice, mohou žít chaoticky a nemusí se dobře orientovat ve vztazích mezi lidmi. Motyčka (2013) připomíná praktikou zkušenost, kdy je vhodné si na počátku řešení vzniklých problémů připomenout třídní pravidla a pak v jejich rámci hledat cestu nápravy. Zmiňuje i vhodnost pravidelného připomínání pravidel v rámci třídnických hodin.

Sedmým bodem je zásada klíčové úlohy důslednosti učitele, se kterou má dohlížet na plnění pravidel. Důslednost posílí učitelovu autoritu. Důvěra žáků souvisí i s tím, jak je učitel spravedlivý.

Osmým bodem je **zásada zapojení rodičů do výchovného procesu** jako těch, kteří jsou nejdůležitější pro žákovu vnitřní motivaci k otevřené komunikaci. Rozdílná očekávání učitelů a rodičů je možné usměrnit jet na základě partnerské komunikace. Motyčka (2013) zmiňuje čtyři principy pro spolupráci. Prvním principem je primární role rodiny jako vychovatelů svých dětí. Druhým principem je skutečnost, že rodiče rozhodují o způsobu naplňování výchovy jejich dítěte. Třetí princip staví rodiče a učitelé jako rovnocenné

partnery. Čtvrtý princip vede k využívání vhodných metod k propojení edukace ve škole s působením rodiny.

Devátým bodem je **zásada pozitivního ladění, podpory radostné atmosféry jako výchovného principu**. Přijetí a úsměv ve výchovně vzdělávacím procesu významně ukotvuje dobré návyky neverbální komunikace, které výrazně přispívají k příznivému klimatu ve škole. Křivohlavý (2004) označuje emoce radosti jako optimální nástroj k vytvoření podmínek pro dobrý výkon žáka a rozvíjí se jejich sociální aktivita. Díky zkušenostem s pozitivními city se žáci stávají tvořivějšími a odolnějšími. Goleman (1997) popisuje, že při pocitu štěstí a radosti se utlumují v mozku centra, ve kterých vznikají ustarané myšlenky a zvyšuje se aktivita v mozku.

Fridrichová (2007) uvádí, že výukové strategie by měly mít postupný vliv na rozvoj osobnosti žáka řešením různých životních a pracovních problémů. Žák by si podle Fridrichové (2009) měl osvojit cesty seberozvíjení, učení se uplatňování seberegulačních vlastností, jako jsou sebereflexe, sebepoznání, autoregulace, sebedůvěra a sebeúcta. K rozvoji personálních a sociálních kompetencí žáka navrhuje diskuzi, autentické učení, hru, tvořivou dramatiku, badatelské aktivity, řešení v přirozených podmínkách při běžných situacích. Učení probíhá při aktivitách jako je komunitní kruh, kdy žáci společně přemýšlejí, co mohou ve škole podniknout, co změnit k lepšímu, popřípadě jak zapojit ostatní.

Naomi Aldortová (2010) popisuje, že vychovatelé, kteří vyrůstali v rodině, kde jste se báli projevovat své vnitřní myšlenky, mohou obtížně vytvářet takové prostředí, kde dítě toto bezpečí bude mít. Důvodem je to, že v momentě, kdy dítě vyjadřuje své pocity, se může nastartovat jejich dávný strach z vlastního vyjadřování, a tak zabrání dítěti, aby se projevovalo. Chce-li vychovatel zaměnit odmítání za rozvoj, musí tyto nepříjemné pocity snést. Doporučuje vychovatelům držet se postupu S.A.L.V.E.: (S-stop) zastavte se, všimněte si své reakce a nechte ji odeznít tiše ve své mysli (prozkoumejte ji, pokud máte čas, jinak to nechte na později) a pak obraťte pozornost (A-attention) k dítěti a naslouchejte mu (L-listen). Oceňte (V-validate) dětský pohled a (E-empower) podpořte dítě tím, že mu nenabídnete příliš snadná řešení, a tím, že mu věříte.

Je vhodné vytvářet prostředí, kdy se žák může spolehnout, že vychovatel bude respektovat jeho emocionální limity. Tak se cítí bezpečně a důvěřuje mu. Pokud má žák strach, pak skrývá své nevhodné činy a chová se jinak před vychovatelem a jinak v jeho nepřítomnosti. Také má tendenci o tom lhát, protože se bojí reakce nebo trestu vychovatele. Naopak žák s pocitem bezpečí je sdílný a nepokouší se vychovateli zavděčit. Aby se předešlo dětskému lhaní, je třeba odstranit strach, který tyto projevy způsobuje. Úzkostné zážitky žáka mohou být neškodné a jen strach o nich mluvit je zveličuje. Když se dítě podělí o emoce, pak se ošetří i jeho úzkosti (Aldort, 2010).

2.3 Cíle etické výchovy

Cílem je vychovat osobnost sociálně pozitivního člověka s dobrým charakterem a prosociálním jednáním. Prosociálnost znamená dobrovolně, z vlastní vůle, přesvědčení či radosti jednat ve prospěch druhého, bez očekávání protislužby, výhody, zisku. K ideálu prosociálnosti etická výchova směřuje jako k vrcholu hory. Postupuje vzhůru po osvědčených tématech, schodech vyučovacího programu. Žáka i učitele posune právě o to jeho téma, schod, dílčí cíl směrem k prosociálnosti (Motyčka, 2013). Cílem je formovat člověka ve zralou osobnost (Vyvozilová, 2004).

Podle Roche Olivara (2005) si program etické výchovy klade za úkol naučit žáky otevřeně a ohleduplně komunikovat a vytvářet v rámci třídního kolektivu prosociální vztahy. Cílem etické výchovy je pozitivní ovlivňování postojů a chování člověka na základě zlatého pravidla: „Co chceš, aby druzí činili tobě, to čiň ty jim.“ Cílem výchovy je morální autonomie žáka, který je schopný na své vývojové úrovni pochopit a akceptovat sociální skutečnost a jednat v souladu s pravidly, která si racionálně zdůvodnil. Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru etická výchova na 1. stupni ZŠ je v příloze 2.

Obor etická výchova má čtyři složky, tedy výchovný program, styl, osobité metody a rozvoj prosociálnosti (Motyčka, 2013). Aktivity etické výchovy se zaměřují na rozpoznání dobra a zla v úmyslu jednající osoby. Dále se zaměřují na uvědomění norem a na zvnitřnění norem, na prosociální chování, které je zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo společenských cílů, bez nároku na vnější odměnu. Dále se

zaměřují na empatii, schopnost vžít se do citů, myšlenek, stanovisek, postojů, situace druhých lidí. Cílem výchovy je plný rozvoj osobnosti žáka (Jůva, 1999).

DVO Etická výchova obsahuje řadu klíčových kompetencí a dílčí cíle specifikované pro jednotlivé ročníky (viz. příloha 3, 4, 5, 6, 7). Následující text uvádí některé z nich.

- Kompetence k učení se vyznačuje tím, že žák dokáže určit smysl a cíle učení. Kriticky hodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.
- Kompetence k řešení problémů se vyznačuje tím, že žák rozpozná povahu problému
  a dokáže jej aktivně řešit na základě získaných dovedností a vědomostí. Žák dokáže samostatně pozorovat, experimentovat a získané výsledky kriticky posuzovat a vyvodit z nich závěry pro využití v budoucnosti. Uplatňuje kritické myšlení, aby byl schopen činit uvážlivá rozhodnutí, za která je zodpovědný a která je schopen obhájit.
- Kompetence komunikativní se vyznačuje tím, že žák používá vhodné způsoby komunikace. Naslouchá promluvám druhých lidí, snaží se jim porozumět a vhodně na ně reagovat.
- Kompetence sociální a personální jsou plně rozvinuté, pokud si žák vytváří pozitivní představu o sobě samém, aby mohlo dojít k posílení sebedůvěry a samostatnému seberozvoji. Navazuje a rozvíjí vzájemně uspokojivé vztahy. Chápe na základě osobní zkušenosti výhody spolupráce. Jedná tolerantně, vstřícně a chápe potřeby a postoje druhých. Ovládá vlastní chování. Participuje na základě ohleduplnosti, úcty k druhým a snaze pomáhat na utváření dobré atmosféry v týmu. Respektuje přesvědčení a hodnotu druhých lidí. Dokáže se vcítit do situací ostatních lidí.
- Kompetence občanské jsou naplněny, pokud žák vnímá, přijímá, vytváří a rozvíjí etické, kulturní a duchovní hodnoty, které nespočívají pouze v materiálním uspokojení lidských potřeb. Odmítá fyzické i psychické násilí. Chápe základní environmentální

a ekologické problémy a souvislosti. Uvážlivě a vhodně rozhoduje v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti.

- Kompetence pracovní se vyznačuje tím, že žák aktivně a tvořivě ovlivňuje měnící se životní a pracovní podmínky. Přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality a hospodárnosti, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot.

Vzdělávací obsah na 1. stupni během prvního období zahrnuje veliké množství očekávaných výstupů (viz. příloha 2). Žák si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci. Podílí se na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel. Osvojí si základní vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým, základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých. Zvládá prosociální chování, pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky. Vyjadřuje city v jednoduchých situacích. Využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů. Reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc.

Ve druhém navazujícím období, které odpovídá čtvrté a páté třídě, žák reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku. Žák si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří své pozitivní sebehodnocení. Dokáže se těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách. Žák identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí. Jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy. Žák iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné reaguje asertivně (RVP ZV, 2021).

Toto učivo na prvním stupni základní školy řadíme do čtyř oblastí. Jsou to základní komunikační dovednosti, kam patří komunikace při vytváření výchovného kolektivu, představení se, vytvoření základních komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost,

otevřená komunikace, základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích - pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva, základy neverbální komunikace - seznámení se s možnostmi neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, podání ruky komunikace citů, identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu.

Druhou oblastí je pozitivní hodnocení sebe a druhých. Sem řadíme sebepoznání, sebehodnocení, sebepřijetí, sebeprezentaci, sebeovládání, podporu sebeoceňování pozitivní hodnocení druhých v běžných podmínkách, projevování pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, účinnost pochvaly, připisování pozitivních vlastností druhým, správnou reakci na pochvalu, akceptaci druhého - zážitek přijetí pro každé dítě, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, pomocí empatie předpokládat reakci druhých.

Třetí oblastí je tvořivost a základy spolupráce. Sem je řazena tvořivost v mezilidských vztazích vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování, schopnost spolupráce, radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce, elementární prosociálnost darování, ochota dělit se, povzbuzení, služba, vyjádření soucitu, přátelství.

Čtvrtou oblastí jsou základy asertivního chování, kam patří iniciativa ve vztahu k jiným, hledání možnosti, jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky, iniciativa nepřijatá jinými, zpracování neúspěchu, asertivní chování, rozlišování mezi nabídkami druhých, schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a k sexuálnímu zneužívání.

2.4 Role učitele etické výchovy ve výchově žáka

Palouš (2010) spatřuje učitele jako autora živého dějství, který vnímá situaci a reaguje na ni. Hledá, jak věc zpřítomnit, zkouší různé cesty. Vnímá žáka i sebe a celou neopakovatelnou atmosféru dramatu vyučování a učení. Učitel není jen dozor, ale partner, který s žáky laskavě jedná. Je pro žáky sociálním vzorem. Vědomě se tak podílí na

utváření sociálního klimatu třídy. Mareš (2015) definoval učitele v kondici jako osobnost, která empaticky pozná, jak v dané situaci jednat ve smyslu svého edukačního cíle. P. W. Marland (1995) pozoroval, že pedagogické odborné znalosti ovlivňují postoje učitele k výukovým cílům. Hung a Zhang (2008) zjišťovali, které vyučovací styly učitele odpovídají tvůrčímu stylu myšlení. Pozorovali učitele s kreativním stylem myšlení a hodnotili je jako učitele, kteří podněcují samostatnost žáků. Učitelé s konzervativním stylem myšlení preferovali metody přenosu osvojených poznatků na podobné životní situace.

Psycholog Kurt Lewin na základě výzkumu roku 1939 popsal tři výchovné styly učitelů. Prvním je autoritativní výchovný styl učitele. Ten rád sám rozhoduje a přestupky proti příkazům trestá. Prakticky nedává žákům prostor pro rozvoj samostatnosti a komunikačních dovedností vedoucích ke společné domluvě a koncensu. Žáci, kteří jsou závislí na autoritě, jsou lépe manipulovatelní. Manipulované děti se mohou samy stát manipulátory. Lewin dále označil liberální styl učitele, který řídí žáka velmi málo nebo vůbec a nekontroluje plnění zadání (Čáp, 2007). Žák se pak může cítit chaoticky, protože se nevyzná v tom, kdy pravidla platí a kdy ne. Ztráta bezpečí a pocitu řádu, pravidelnosti a pořádku může vést k závěru, že učitelům se nedá důvěřovat (Kopřiva, 1999).

Demokratický styl učitele podporujícího iniciativu a samostatnost žáka hodnotí Lewin nejlépe. Takový učitel vlastním příkladem ukazuje ochotu hledat společné řešení na základě návrhů předložených k diskuzi (Čáp, 2007). Učitel by měl být inspirátorem a podporou třídy jako výchovného společenství (Motyčka, 2002). Učitel by měl podle Rocheho (2003) klást dostatečný důraz na mezilidské vztahy. Na základě vlastního jednání modeluje pro žáky vzor, jak ohleduplným způsobem komunikovat. Učitel diferencuje přístup k žákům, volí cíle, které odpovídají možnostem žáků a respektováním osobnosti a temperamentu. Ukazuje žákům cestu, jak přijmout spolužáky i s jejich nedostatky. Palouš (2009) učitele povyšuje na partnera, který s žáky laskavě jedná. Vyvyšuje ho tedy nad dozor. Jako sociální vzorec se vědomě podílí na utváření sociálního klimatu třídy. V Rámci profesních kvalit učitele jsou specifikována kritéria a příklady ukazatelů kvality profesních činností (Tomková et al., 2012). Učitel by měl být čitelný, důvěryhodný a projevující důvěru. Neměl by měnit dohodnutá pravidla bez domluvy, jak

se mu hodí, pokud není závažný důvod. Formuluje jasně cíle v souvislosti s očekávanými výstupy a klíčovými kompetencemi žáků definovanými v ŠVP a vymezuje kritéria hodnocení. Učitel by měl při plánování vycházet z reflexe průběhu výuky a výsledků učení jednotlivých žáků. Plánuje způsoby reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků. V každodenní komunikaci se žáky při poskytování zpětné vazby, oceňování žáků a hodnocení používá popisný jazyk. Plánuje důkazy o učení, z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů. Plánuje formativní hodnocení podporující učení. Plánuje vrstevnické hodnocení, sebehodnocení a činnosti, které u žáků podporují schopnost reflexe jejich vlastního učení.

Učitel je vzor prosociálního chování, které žáci pozorují a přirozeně napodobují (Kern, 2000). Vacek (2009) také zdůrazňuje potřebu utvářet mravnost žáků systematicky a pro děti zajímavým a přitažlivým způsobem. Je v našem školství na učitelích taková snaha rozvíjet osobnost žáka ceněna zaměstnavateli, odbornou nebo laickou veřejností? Odměnou pro učitele je spíše poznání, že žáci dozrávají ve zralé osobnosti, vzájemně si pomáhají a spolupracují. Vacek (2002) je ve svém hodnocení situace velmi kritický a označuje mravní výchovu v České republice jako výchovu postavenou na náhodném individuálním procesu implementace vkladu výjimečně disponovaných pedagogů na okraji zájmů našich škol.

Ve výuce etické výchově by měl učitel strategicky stanovit dílčí dosažitelné vzdělávací cíle. Při plánování klade důraz na využití takových metod a postupů, které vedou k rozvoji komunikační kompetence. Dlouhodobé vzdělávací cíle rozpracovává do cílů krátkodobých, které formuluje tak, aby byly pro žáka dostatečně podněcující. Učitel by měl strategicky volit činnosti, které žákům umožní navázat komunikaci o tématech tak, aby probíhala v důvěrném a tvůrčím duchu. Učitel vyjadřuje pozitivní očekávání a důvěru v žáky. Dává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, názorů a představ žáků. Zařazuje do výuky různé formy interakce mezi žáky. Oceňuje vzájemnou pomoc mezi žáky a vytváří pro ni příležitost. Monitoruje průběh a výsledky učení žáků (Motyčka, 2013).

Učitel by měl strategicky vytvářet prostředí vzájemné úcty a respektu, v němž se žáci cítí dobře a bezpečně a mohou se aktivně rozvíjet. Učitel komunikuje se žáky respektujícím

a partnerským způsobem, tak, aby byl podpořen rozvoj zdravého sebevědomí a sebepojetí každého žáka. Podporuje soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky. Ukazuje prostřednictvím osobního příkladu partnerské způsoby komunikace a očekává jejich používání v komunikaci ve třídě. Projevuje vstřícnost, zájem a respekt každému žákovi. Analyzuje vztahy ve třídě a snaží se je pozitivně ovlivnit přiměřenými zásahy. Všem žákům poskytuje přiměřeně stejný zájem a rovnoměrnou pozornost. Pomáhá žákům izolovaným a do života třídní komunity méně aktivně zapojeným.

Korthagen (2001) uvádí, že učitel má mít vlastní sebereflexi ve více vrstevách. Učitel jednak vnímá sebe jako důležitý nástroj výuky a zároveň žáci posouvají učitele na cestě k lidství a dochází díky nim k evaluaci učitelových postojů a hodnot.

Učitel nemusí přijmout v programu etické výchovy vše, ale může si vybrat jen to, co vidí jako smysluplné. Ve školách, kde není etická výchova zapsaná ve ŠVP, učitelé realizují aktivity etické výchovy, protože cítí pozitivní posun třídního klimatu v třídních kolektivech a věří ve smysl aktivit. Souvisí to s osobnostním nastavením učitele, určitým stupněm připravenosti pro tyto aktivity a vlastní zkušeností s aktivitami založenými na vlastním prožitku. V rámci školení učitelů pro výuku etické váchovy lektoři zařazují metody sebemonitoringu a sebeposílení. Sebeevaluace učitele v prosociálním chování směřují i k prohloubení schopnosti rozpoznat situace, které vyžadují prosociální chování. Výsledkem samotného učení nejsou zážitky, ale zkušenosti, které jsou z nich odvozeny, a to cestou reflexe a skupinové diskuze (Záškodná, 2011).

Etická výchova může být přínosným programem pro přechod žáků z 1. stupně na 2. stupeň. Zde se tomu, co žáci poznali na 1.stupni, dává rámec. Pojmenovávají zkušenosti ve spojitosti s termíny demokracie, svoboda, povinnost, právo, empatie, důvěra, přátelství.

Podmínky pro zařazování aktivit:

- učitel klima vnímá
- zaznamenává výkyvy a chce je řešit
- vidí možnost vlivu třídy jako výchovného společenství

- má pedagogický optimismus
- jezdí ze své vůle na školení, kde jsou prožitkové aktivity, má radost z inspirace, chce zkoušet nové způsoby výuky

Zachování doporučeného vyžaduje obrovské osobní nasazení učitele, které by mohlo rychle pohasnout, pokud by nemělo oporu u vedení školy. Rozsáhlé výzkumy Hodnotového vzdělávání pro australskou vládu byly uskutečněné roku 2013 (Australian Values Study). Mezi zkoumané hodnoty patřila schopnost vzájemné dohody žáků v třídním kolektivu. Výzkumy naznačily, že výchova k hodnotám má být jednotná v rámci celé školy. Výsledky výzkumu poukazují na vedení školy jako na rozhodující motivační sílu v rámci vzdělávání k hodnotám. Významnou úlohu na procesu implementace etické výchovy nese tedy i podpora vedení školy.

3 Metody výuky v etické výchově

Jůva (1999) popisuje, že učitel volí metody podle různých kritérií. Například podle toho, zda má žák být aktivně zapojen, nebo podle toho, jestli má výuka být názorná, přiměřená, využívat emocionálnosti a působit jednotně. Žádnou metodu nelze automaticky uplatňovat na úkor ostatních. Správná volba metody je úkolem pro učitele, který nejlépe posoudí podmínky, které ovlivňují vzájemný vztah učitele a žáka. Vyučovací metoda je specifickým způsobem uspořádání činností učitele a žáků, kterými se rozvíjí vzdělanostní profil žáka v souladu s edukačními cíli (Vališová, 2011).

Metody používané při výchově jsou utříděné podle rozličných hledisek. Jsou slovní, názorné
a činné. Rozdělení podle stránek osobnosti, na které jsou metody zaměřeny, sledujeme kognitivní metody, emotivní metody a aktivní metody působící na vůli. Podle stupně aktivity žáků při uplatnění metody hodnotíme pasivní instruktivní metody, verbální a nonverbální. Metody výchovy lze třídit podle jednotlivých článků na metody mravního uvědomování
a metody výchovy mravní aktivity. Mezi metody rozumové instrukce řadíme metody požadavků, metody vysvětlování, metody citového a názorného působení, metody vyvolávání, a tlumení citů, sugesce, agitace, eliminace, substituce, degradace, sublimace, metody přesvědčování a metody příkladu. Mezi metody rozvoje morálního úsudku se řadí metody řešení mravních dilemat, metody usměrňování činností žáků, metody režimu, metody cvičení, metody získávání¸ kontroly, hodnocení, pověřování úkolem, metody utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou. Každá metoda má ve výchovném procesu svou specifickou funkci vzhledem k výchovné situaci (Kučerová, 1996).

Petr Uhrim (2013) ve výsledcích svého výzkumu výuky etické výchovy na Slovensku uvádí, že nejužívanější metodou výuky etické výchovy je dialog a diskuze (89 %). Dalšími často využívanými metodami je hra (72,2 %) a metoda tvořivé dramatiky (71 %). Nejméně jsou využívány metody badatelských aktivit (42 %) a metody učení disciplinováním (27,8 %). Výzkum poukázal na častější zařazování nedirektivních edukačních metod. Ovšem i direktivní metody mají své místo ve výuce etické výchovy.

Etická výchova nemá vlastní specifické metody. Používá prožitkový způsob učení, děti se učí z vlastního prožívání a zážitků. Podle Roche Olivara (2003) má výuka probíhat ve třech krocích. Jsou jimi kognitivní senzibilizace, nácvik ve třídě a reálná zkušenost. Etická výchova se zaměřuje na čtvrtou reflektivní fázi transferu do reality (Motyčka, 2013). Učitel volí aktivity, které umožňují kvalitně provedenou reflexi.

3.1 První fáze výuky, senzibilizace

Vstupní kognitivní senzibilizace naladí žáka na určité téma (Lencz, Križová, 2000). K senzibilizaci učitel vybírá z nepřeberné řady nástrojů. Vhodnými instrumenty je práce s literaturou, pozorování jevů, scénky, psychohry, poslech hudby, besedy, videozáznamy. Cílem senzibilizace je v žákovi vzbudit kognitivní i citový zájem o dané téma nebo hodnotu. Kognitivní senzibilizace se vztahuje k následnému učebnímu cíli. Senzibilizace nemá jen rozehřívací funkci, ale má přesah k tématu.

Senzibilizace je téma využívané i ve vzdělávací koncepci filozofie pro děti. Je to pedagogický přístup rozvíjený na základě aktivit, které koncipoval Matthew Lipman (1923–2010), profesor logiky a estetiky na Kolumbijské univerzitě a zakladatel IAPC (Institute for the Advancement of Philosophy for Children). Jedná se o vytváření bezpečného prostoru filozofujícího společenství, kde učitel poskytuje podněty, které žáky motivují k přemýšlení a diskuzi (Lipman, 1998). Principy koncepce jsou široce využívány v mnoha rozmanitých oblastech, tedy ve školách, organizacích pro využití volného času a v sociální práci. Využívá je například organizace Člověk v tísni.

Vstupní senzibilizaci, evokaci, se věnuje komplexní vzdělávací program RWCT = Reading and Writing for Critical Thinking, který je tvořen praktickými technikami a metodami směřujícími k rozvoji tvořivého, intuitivního a nezávislého myšlení, které pomáhá s porozuměním předkládané látky (Klooster, 2001). Učitelé staví stimuly tak, aby dosáhli přirozeného zájmu žáka o učení. Metody evokace jako je např. pětilístek jsou oblíbenými pro možnosti osvojení velkého množství faktických informací v souvislostech. Samotná výuka RWCT je založena na třífázovém modelu procesu učení - evokaci, uvědomění si významu nových informací a reflexi (Košťálová, 2008).

Podobný význam má evokace, která je v RWCT počáteční fází, ve které poskytujeme žákům prostor pro vybavení všech znalostí, dovedností, postojů. Žáci si připomínají již poznané, řeší je v nové souvislosti, uvědomí si úroveň získaných kompetencí daného předmětu zkoumání. Učitel stojí v této fázi v pozadí a poskytuje žákům povzbuzení a prostor pro jejich vyjádření. Jeho úkolem je vzbudit vnitřní zájem žáků o dané téma (Rozum, 2012).

Lencz považuje za důležité nejprve žáky na téma připravit, resp. zcitlivět, v této fázi, kterou nazývá senzibilizací, bychom měli aktivizovat nejen kognitivní, ale i afektivní složku. Vhodnou formou je příběh, filmová ukázka, písňový text aj., následnými otázkami přivedeme žáky k zamyšlení nad daným tématem v hlubších souvislostech (v této fázi na úrovni dosavadních poznatků žáka).

3.2 Druhá fáze výuky, hodnotová reflexe

Uvědomění je stadium, ve kterém se žák seznamuje s novým poznáním, vytváří si nové dovednosti či postoje. Navazuje na připomenutou dosavadní strukturu poznání, kterou obohacuje o nové informace, případně ji rekonstruuje. Nachází nové souvislosti, staví mosty mezi starým a novým. I v této etapě je dominantní aktivita žáka, učitel by měl usilovat o to, aby udržel zájem žáků alespoň na úrovni předchozí evokace a vedl je ke sledování jejich vlastních pokroků.

3.3 Třetí fáze výuky, nácvik v simulovaném prostředí, nácvik ve třídě

Nácvik žáka připraví na reálnou zkušenost v jeho životě. Učitel se při nich stává moderátorem a facilitátorem. V etické výchově je v této části dominantní klíčová aktivita, prostřednictvím které žáci získávají novou zkušenost; ta může působit na oblast jejich hodnotového systému.

Nácvik ve třídě může být veden mnoha metodami výuky. Některé jsou níže zmiňovány v kapitole 3.5 a 3.6. Nácvik může probíhat formou hraní rolí, kdy se člověk stává někým jiným a nahlíží jeho perspektivou. Aktivita bývá zdrojem dalších otázek přivádějících žáky k hlubšímu poznání a zamyšlení. Hraní rolí napomáhá rozvoji empatie

a vciťování se do pocitů druhých, nácviku praktických dovedností, debat, kdy učitel může poskytovat vhodnou zpětnou vazbu přímo v kolektivu nebo při osobním rozhovoru.

Pro rozvoj rozhodovacích schopností jsou už na prvním stupni základního vzdělávání osvědčené příběhy s morální pointou. Nejde o morální dilemata, ve kterých se jedinec musí rozhodnout pro volbu souhlasu nebo zamítnutí. Jde o příběhy s volbou více možných řešení (semi-reálná dilemata), která stimulují diskuzi. Pokročilejšími tématy debat se zabývá Kostnická metoda diskutování dilemat, kterou sestavil psycholog Gerg Lind (2011). Ve své rigorózní práci ji popsala Kamila Šťastná (2014). Lind doporučuje volit v příbězích správnou vyváženost dilematu. Porovnává příběh s vakcínou. Podáme-li malou dávku vakcíny, virus nezničíme, podáme-li vysokou dávku, můžeme ohrozit zdraví jedince. Podobně nezajímavé dilema nestartuje zájem o učební proces. Dilema, které je zase příliš emocionální, může negativně působit na psychiku dotyčného a výukové cíle nemohou být naplňovány.

3.4 Čtvrtá fáze výuky, přenos do reálné zkušenosti mimo třídu

Reflexe je etapou hodnocení, upevnění poznatků a jejich zasazení do struktury. Žáci zde dostávají prostor k výměně vlastních názorů, svá stanoviska se učí formulovat vlastními slovy a argumentovat nově získanými informacemi či zkušenostmi. Žáci zjišťují, že myšlenková schémata nemusejí být definitivní, je dokonce možné přijmout názory ostatních a zakomponovat je do svého systému poznání. Lencz rozměr reflexe obohacuje o převedení naučeného do reálného života, tzv. transfer. Vyučující žákům připraví takové aktivity, ve kterých budou mít možnost získané poznání ověřit a následně zakomponovat do konkrétních událostí (situací), které jsou jim blízké. Ve čtvrté fázi se osvědčuje, zda žák zvnitřnil sdílené hodnoty natolik, aby je ctil i bez přítomnosti učitele. I když se může model jevit jako lineární, funguje cyklicky. Jedna fáze přechází ve druhou, a to ne nutně ve stanoveném pořadí.

Následující přehled znázorňuje různé modely etické výchovy, jak je sestavil František Rozum (2012).

Roberto Roche Olivar	**Ladislav Lentz**	**Humanistická etická výchova**
Kognitivní senzibilizalizace	Kognitivní a emocionální senzibilizalizace	Rozpoznej
Nácvik ve třídě	Hodnotová reflexe	Vyzkoušej, vyšetřuj
Reálná zkušenost	Nácvik ve třídě	Rozhodni se
	Transfér do života	Zhodnoť

V etické výchově se objevují metody, které využívají i jiné koncepce a výchovné programy. Patří sem sociální konstruktivismus, který sleduje vývoj vztahů na základě dialogického vyučování a spolupráce s ostatními lidmi v rámci daného kulturního prostředí (Turek, 2008). Kritické myšlení charakterizuje akcent na pocit svobody, na vlastní názory a hodnoty. Odpovědi na učitelovy otázky mají žáci podložit důkazy, které si následně ověřují v interakci s ostatními lidmi. To vede k prohlubování poznání, korekci a postřehnutí souvislostí jevů (Klooster in Grecmanová, 2008).

Podle Motyčky (2013) etická výchova klade zvláštní důraz na čtvrtou fázi výuky, kterou některé koncepce nezmiňují, a tou je transfer poznaných jevů do reálného života. Motyčka zmiňuje v této fázi zařazování domácích zadání ve formě pozorování jevů, sebekontroly nebo pomoci nejbližším. Reálná zkušenost se má propojit se skutečným životem určitým nácvikem, kdy žák téma aplikuje v běžném životě ve škole nebo v rodině.

Přenos do reálného života na základě praktických úkolů vždy vyžaduje opět následovnou reflexi se sdílením, jak se daří téma aplikovat. Bez reflexe, jak se daří témata žít v reálném životě, by se etická výchova mohla stát pouhou ochutnávkou prosociálního chování, které by ale v reálném životě nebylo realizováno.

Ať už jde o procvičení, užití, zhodnocení či transfer směrem k životní skutečnosti, aktivita by měla vycházet především od žáků, kteří jsou aktivizováni v rámci učební skupiny (Muchová, 1995).

3.5 Direktivní a další vybrané metody výuky

Mezi direktivní metody výchovy patří vymezování pravidel, přinucování, nácvik, přesvědčování, poučování, odměňování a trestání (Kohoutek, 2006). Direktivní metoda, jakou je metoda požadavku, nevyžaduje nutně úplné pochopení požadavku ze strany žáka. Cílem je dosáhnout dodržování pravidel, i když žák není schopen plně tato pravidla pochopit. Žák se dovídá, co smí a nesmí a jaké jsou jeho povinnosti dříve, než je schopen chápat morální souvislosti. Obsah požadavku má být konkrétní, přesný, jasný, srozumitelný, jednoduchý a přiměřený.

Metoda požadavku bývá doprovázena vysvětlováním a přesvědčováním (Vacek, 2011). Požadavek má být formulován tak, aby ho žák snadno pochopil. Má být jednoduchý, stručný, srozumitelný a konkrétní. Nepřiměřeně vysoký požadavek je nevhodný, protože je pro žáka nesplnitelný, a tedy vedoucí k neúspěchu. Vysvětlování smyslu norem a pravidel za účelem hlubšího porozumění morálním pojmům a zásadám je další direktivní metoda. Učitel při vysvětlování odpovídá na otázky a postupně učí žáky, aby sami dokázali své jednání zdůvodnit. K argumentaci pomáhají příklady, příběhy, diskuze a hledání řešení problému (Vacek, 2011).

Metoda přesvědčování souvisí s vysvětlováním. Přesvědčování se děje na základě předkládání faktů, které oslovují hlavně rozum a na základě empatie, která pracuje s city žáka. Zvnitřnění norem ve vztahu k vlastnímu jednání a prožívání tvoří základ pro svědomí (Vacek, 2011).

Mezi další metody patří metoda tlumení a podněcování citů, která je založena na prožitku a velmi dobře koresponduje s aktivitami dramatické výchovy. Učitel u žáků plánovitě vyvolává prožitky, působí na city žáka, a tak ho chce motivovat pro následnou činnost.

Metoda příkladu se opírá o schopnost napodobovat. Pomocí názorných, pozitivních příkladů učitel ovlivňuje chování žáka žádoucím směrem.

Metoda režimu je založena na zavádění řádu do života žáka. Pravidelné činnosti umožňují žákovi naladit se na optimální výkon. Zavedení řádu a režimu buduje vnitřní disciplínu žáka.

Metoda kontroly zpětné vazby a dozoru je úzce spojena s metodou režimu, požadavku, hodnocení a cvičení. Přítomnost vychovatele posiluje žádoucí chování žáků a oslabuje tendenci porušovat daná pravidla. Kontrola může být přímá nebo nepřímá. Přímá kontrola může být někdy jedincem vnímána jako projev nedůvěry. Aby se předešlo takové nedůvěře, může učitel ustoupit do pozadí a přenést odpovědnost na samotného žáka. K samostatnosti je vhodné zohlednit věk a schopnosti žáka (Kučerová, 1996).

Metoda cvičení je založena na mnohonásobném opakování činností. Zautomatizování činností přechází ve zvyky. Pro osvojení mravních návyků je rozhodující periodou rané dětství a působení osobního příkladu (Kučerová, 1996). Ukotvení základních zdvořilostí, pozdravu, prosby, poděkování, pravdomluvnosti, pořádnosti, pečlivosti, odpovědnosti. Mezi mravní návyky patří i ty, které jsou spojeny s kvalitou mezilidské komunikace, návyk naslouchat, respektovat názor druhého, nepřerušovat jej, nabízet podporu, pomoc.

Metoda kladného hodnocení odměnou a záporného hodnocení trestem navozuje u žáka pocit štěstí a naopak. Odměna by tak měla posilovat jednání a trest upozorňovat, že příště se takto jednat nemá. Vacek (2011) popisuje situace, kdy přirozený důsledek se nemusí hned dostavit. Čekání na něj může být dlouhé a dítě si mezi tím zafixuje nesprávné modely chování nebo je ohroženo na zdraví. Je nutné dodržet podmínku přiměřenosti, aby odměny nezevšednily a přílišné tresty žáka neotupily.

Metoda frontálního vyučování je založena na dvousměrné komunikaci učitel, žáci, kdy žákova iniciativa je malá. Prostorové uspořádání učebny neklade speciální nároky, plně mu vyhovuje tradiční uspořádání lavic do řad za sebou. Podmínkou je sluchový a vizuální kontakt žáků s učitelem. Metoda má v programu etické výchovy své místo při poskytování nových informací a získávání nových znalostí. Na prvním stupni základní školy by volba

metody neměla přesahovat 10–15 minut. Frontální vyučování je vhodné zejména v případě výkladu, který vyžaduje současnou pozornost všech žáků. Soustředěnost žáků velmi brzy klesá (Rozum, 2012).

3.6 Doporučené nedirektivní metody výuky

Dlouhodobé působení prostřednictvím nedirektivní metody výuky návykem předchází výuce na základě rozumového zdůvodnění (Komenský in Hábl, 2014). Nejprve se žáci učí nápodobou, kdy učitel s žákem dělají aktivitu společně, dokud se žákovi z aktivity nestane vlastní návyk (habitus). Teprve později si žáci zdůvodňují správnost těchto návyků na základě vlastního mravního potvrzení a odůvodnění (Hábl, 2014).

Neurovědné výzkumy ukazují, že když některá z potřeb žáka není dostatečně uspokojována, mozek to hodnotí jako ohrožující signál a začne produkovat reakce vyhýbání. Když jsou potřeby uspokojeny, pak mozek produkuje reakce přibližování se, přístupu. Mezi primární nefyziologické potřeby patří potřeba jistoty a čtyři sociální potřeby, tedy potřeba mít postavení ve skupině, potřeba samostatnosti – autonomie, potřeba spravedlnosti a potřeba propojení. Komunikujeme-li se žáky, můžeme se vědomě snažit o to, abychom žádnou z jejich potřeb vědomě neohrožovali. Ohrožení nastává například tehdy, když druhé lidi hodnotíme nebo nálepkujeme: „Takto se slušný člověk nechová.“ Pokud žák v komunikaci zaznamená něco ohrožujícího, co se týká jeho postavení, nastává reakce vyhnutí se do pasivity. Pro žáka se sociální interakce ve třídě může stát nebezpečnou, pokud je opakovaně spolužáky „shazován“. Pocit nespravedlnosti může být výsledkem nedostatku základních pravidel, očekávání nebo cílů. Ohrožení potřeby spravedlnosti nastává v situacích, ve kterých někdo získává neoprávněné výhody nebo naopak je trestán za něco, za co jiní příslušníci jeho skupiny trestáni nejsou. Postavení žáků může učitel posilovat popisným oceňováním: „Alenu potěšilo, že jsi jí pomohl.“ (Dubec, 2010).

Zpětná vazba se vztahově neutrálním popisem pro směřování na změnu chování žáka nestačí. Aby výrok směřoval ke změně chování, je nutné ho doplnit o odkaz na pravidlo. Pokud ho máme zavedené a žák ho zná, potom se jedná o komunikační zpětnou vazbu.

Použijeme-li zpětnou vazbu, měli bychom vztahově neutrálně popsat jeho chování a přidat popis toho, co v nás toto chování vyvolává. Aby zpětná vazba fungovala, je nutné zveřejňovat autentické emoce, které prožíváme, a v části věnované popisu chování nesklouznout k mentorování. Měla by být vždy udělována k chování, které lze ovlivnit. Zpětná vazba může být formulována do budoucna: „Až budeme příště spolupracovat, domluvíme se, kdo bude výsledku prezentovat a jak.“ Metoda dialogu vede žáka k aktivitě, která ho zapojuje do objevování vlastní sociální identity. Umožňuje mu pochopit význam prosociálního chování (Vonková, 2011).

Individualizované vyučování, kdy vzdělává jeden učitel jednoho žáka, umožňuje respektovat individuální potřeby žáka správnou volbou postupu nebo respektováním pracovního tempa žáka. Učitel realizuje plán a žák plní zadání za plné podpory učitele. Při etické výchově je vhodné využít individualizované učení pro žáky, se kterými učitel hovoří o tématech, která vyžadují určitou míru soukromí.

Nedirektivními metodami učitel může trvaleji rozvíjet charakter žáků. Učitel ustupuje v diskuzích do pozadí a hry s morálním obsahem umožňují přímou zkušenost s morálním rozhodováním (Vacek, 2011). Metoda vrstevnického hodnocení je spojena se zpětnou vazbou. Tou žák dostává informace o přijetí, nepřijetí, o celkovém zájmu okolí o jeho osobu (Vonková, 2011).

Skupinové vyučování doplňuje výuku o komunikaci žáků navzájem, kterou ovlivňuje skupinová dynamika. Učitel pomáhá spolupracujícím skupinám žáků. Skupinová forma výuky je v rámci programu etická výchova využívána velmi často projejí psychosociální rozměr, s úsilím o přesah konceptu skupinového vyučování na vyučování kooperativní (Rozum, 2014). Rozum (2017) doporučuje čtyřčlenné skupiny s úpravami klasického rozmístění lavic. Hlavním kritériem uspořádání nábytku je, aby každý člen skupiny měl potřebný prostor pro práci a zároveň verbální i vizuální kontakt se všemi ve skupině (Vonková, 2011). Pro rozmístění pracovních stolů je dobré uvážit možnosti zrakového kontaktu žáků s tabulí. Učitel tak doprovází činnost spolupracujících skupin žáků a může přispět k rozvoji prosociálního dialogu. Velikost skupin plánuje učitel podle charakteru aktivity.

Dialogická metoda, kterou představuje anglický pedagog Geoffrey Petty (2013), představuje nástroj vedoucí k samostatnému myšlení žáků. Účelem je, aby žáci spíše informace dobře pochopili, než aby získali velké množství vědomostí. Petty dokládá, že znalosti bez pochopení problému si žáci obvykle nepamatují. Učitel tedy má průběžně klást jednotlivým žákům kontrolní otázky, které určují, zda žáci téma pochopili. Metoda kladení otázek podle Pettyho žáka aktivuje a motivuje. Zapojení do diskuze je žákovým uspokojením potřeby úspěšnosti. Mezi výhody dialogového učení patří i fakt, že ji lze využít k ukáznění žáka (Petty, 2013). V momentě, kdy je žák aktivizován, je jeho motivace přesunuta na jiné podněty, které mu dávají nový prostor k realizaci a uspokojení. To je důležitý moment, který může využít i etická výchova při řešení problémových situací. Přesunutí pozornosti na pocity druhých a jejich odlišný prožitek může vést k empatii s dalšími účastníky problémové situace a k přijetí jejich pohledu a názoru. K takovému empatickému vciťování se doporučuje metoda dramatického vyučování. Střídání rolí v problémové situaci přináší pravdivá poznání o pozadí jevů problému.

Teorie participativního učení nahlíží aktivní účast žáků ve vyučování. Je to důležitý determinant třídního klimatu. Struktura participace žáků na vyučování, kdy se žáci iniciativně a tvořivě zapojují do výuky, ovlivňuje motivaci žáků k přijímání informací a ke spolupráci. Participativní přístup pozitivně koreluje s řadou výchovných cílů. Činčera a Krajhanzl (2013) našli pozitivní korelaci mezi mírou přesvědčení žáků o tom, že se mohou na škole podílet na rozhodování, a hladinou jejich akčních kompetencí, tedy schopností řešit komplexní problémy běžného života. Etická výchova využívá participativní učení, aby žáci přijatými informacemi stimulovali vlastní procesy myšlení a vytvářeli nové perspektivy. Základem participačního učení je dialog mezi spolužáky. Využívá situační, případové metody, inscenační metody a brainstormingové metody. Míra participace jednotlivých žáků je ovlivněna celkovým počtem žáků ve třídě (Řezáč, 1998). Je-li žáků ve třídě mnoho, nemůže učitel během hodiny komunikovat stejně často se všemi žáky. Menší počet žáků umožňuje aktivnější zapojení žáků a snadnější uplatnění individuálního přístupu k žákům. Košťálová zkoumala sociální klima u žáků 1. stupně základních škol. Neshledala, že by existovaly rozdíly způsobené velikostí obce, v níž se škola nacházela, ale podstatnou determinantou byla velikost třídy, kdy v početně menších

třídách bylo klima příznivější, než ve třídách s velkým počtem žáků (Mareš, 1995). Menší počet žáků umožňuje snadnější začlenění komunikace v kruhu, o kterém se více autorka zmiňuje v následující kapitole 3.6.1.

Psychosociální přínos aktivit skupinového vyučování charakterizovala Hana Kasíková pod názvem koncepce kooperativní vyučování. To je založeno na principu spolupráce, charakterizované jako pozitivní vzájemná závislost lidí. Úspěch jednotlivce závisí na úspěchu skupiny, resp. všech jejích členů. Kooperativní učení je vymezeno podmínkami interakce tváří v tvář, která předpokládá práci v malých skupinách, které mají být heterogenní; různorodost se také stává zdrojem učení. Skupinová práce vede k pozitivní vzájemné závislosti, kdy úspěchu dosáhne jednotlivec pouze za předpokladu, že budou úspěšní členové celé skupiny. K naplnění této podmínky může učitel volit strategie společného cíle, kterého musí dosáhnout všichni žáci ve skupině. Individuální zodpovědnost za část úkolu neumožní žákům zahálet a těžit ze společného úspěchu bez vlastní námahy. Z hlediska prosociální výchovy je velmi motivující skutečnost, že každý žák má možnost pozorovat pokroky spolužáků ve skupině. Může jim dávat empatickou zpětnou vazbu a kreativně napomáhat k dalšímu růstu.

Cestou k respektujícímu přístupu ze strany učitele může být i prosociální chování a společně domluvená pravidla. Společnost, která nemá pravidla, je společností anarchistickou, ostatním nebezpečnou. Uvědomit si, že moje svoboda končí tam, kde mé jednání omezuje svobodu někoho jiného, je základní pravidlo sociálního života v demokratické společnosti (Svobodová, 2013).

Sociální učení k výchovnému procesu neodmyslitelně patří zvláště na prvním stupni základní školy, kde žáci rozvíjí schopnost zaujímat postoje a být aktivní ve vztahu k realitě (Valenta, 1999). Příležitost k učení může vznikat na základě reálných situací nebo zařazením problémového prvku v řešení konfliktní situace. Žáci mohou mezi sebou diskutovat a ujasňovat si kontext konfliktu a modifikovat svá tvrzení na základě nově objevených souvislostí.

Určitou metodou rozvíjející mravní úsudek je hodnocení. Podstatou formativního hodnocení je poskytování informací v průběhu činnosti, kdy je možné ovlivňovat jak její průběh, tak výsledky. Je možné uvést i souvislosti, při kterých žák dosahuje lepších výkonů, například, když žáka nic neruší. Důležité je naznačení dalšího postupu vývoje žáka. Nedoporučuje se zdůrazňovat, co žák neumí. Vhodnější je doporučení a zohlednění úsilí, které žák vynaložil (Stará, 2006). Učitel tak pomáhá žákům nalézt chyby a najít další cestu. Hodnocení žáků v hodinách etické výchovy má mezi ostatními předměty specifické postavení povahou předávaných kompetencí. Etická výchova využívá individuální vztahové normy, kdy současné projevy chování žáka porovnává s minulými projevy chování. Pokud výkon porovnáváme s předem danými měřítky, pak se jedná o kriteriální hodnocení.

U normativního hodnocení se rozlišují projevy chování žáka na základě sociálně vzniklé normy žáků. Tento způsob hodnocení, kdy se porovnávají spolužáci mezi sebou navzájem, je pro výuku prosociálního chování nevhodný. Normativní hodnocení může vést k soutěživosti, kde se úspěch jednoho žáka dostavuje na úkor neúspěchu jiného žáka. Takový postup není vhodný pro rozvíjení prosociálního chování, při kterém učitelé cílí na vrstevnickou spolupráci a vrstevnické pozitivní hodnocení druhých.

Motyčka (2013) popisuje časovou náročnost prožitkových metod, kdy zdůrazňuje nutnost kvalitně provedené čtvrté fáze přenosu zkušenosti do reality. Doporučuje pro tyto nároky etickou výchovu zařazovat jako samostatný předmět.

V této kapitole byly shrnuty některé metody, které může učitel využívat při výuce etické výchovy. Nejvíce prostoru bylo věnováno metodám vedoucím ke spolupráci a komunikaci v kontextu prosociálního chování. Tyto metody jsou v úzkém vztahu s empirickou částí disertační práce, kde se autorka opět věnuje jejich významu a vhodnosti použití. V následující kapitole se věnuje jedné z nejčastěji zařazovaných metod etické výchovy.

3.6.1 Komunitní kruh, třídní pravidla

Tradice komunitního kruhu pochází od původních obyvatel Severní Ameriky, zejména od kmenů na Středozápadě (Winters, 2014). Po staletí domorodé národy využívaly kruh k řešení osobních a emocionálních záležitostí. Členové skupiny obvykle sedí v kruhu, který představuje Matku Zemi a rovnost všech členů. Předávání předmětu od řečníka k řečníkovi symbolizuje spojení mezi členy skupiny. Držitel předmětu mluví „od srdce“ a skupina tiše a nenápadně naslouchá, dokud mluvčí svoji řeč nedokončí (Winters, 2014). Název je odvozen od slova komunita, tedy společenství.

M. Scott Peck zkoumal v rámci skupinové psychoterapie práci v kruhu v komunitě dospělých lidí. Komunitu označuje jako skupinu jednotlivců, kteří se naučili spolu upřímně komunikovat v radosti i smutku. (Peck, 1995). Sourozenci Johnsonovi (1994) rozšiřují využití kruhu jako metodu kooperativního učení, která by měla prostupovat školními aktivitami. Takový kruh se liší základním projevem postavení učitele, který v kruhu udržuje svoji moc tím, že uděluje žákům prostor k promluvě a určuje jejich délku (Šeďová, Sucháček, Majcík, 2015). Procesy komunitního kruhu v pojetí etické výchovy jsou založeny na jiném principu, a to na rovnosti mezi účastníky a zásadě vzájemného sdílení moci místo toho, aby měli moc jeden nad druhým (Wilson, 2000).

Winters určil čtyři fáze komunitního kruhu. První fáze je propojení, kdy se zařazují ledolamky nebo senzibilizační příběhy k tématu. Může sem patřit představení pravidel a pokynů. Druhou fází je definování tématu s cílem odhalit osobní souvislosti s tématem. Třetí fáze je charakteristická zkoumáním problému a přínosem nových nápadů k tématu. Doprovodnými vhodně volenými otázkami je možné ponořit se hlouběji do tématu. Čtvrtou fází je reflexe, která posiluje odkaz tématu, vyvození důsledků do vlastního života a zhodnocení přínosu tématu (Winters, 2014).

Díky aktivitám v komunitním kruhu se rozvíjí interpersonální inteligence členů kruhu. Členové kruhu následně vynikají v dojednávání řešení a závěrů. Daří se jim rozvíjet dovednosti nutné k společenskému úspěchu. Tito lidé pak vynikají v profesích, kde je třeba úzce spolupracovat s ostatními (Goleman, 2011).

Clifford, autor metodiky práce v komunitním kruhu vycházel ze svých dlouholetých zkušeností ze školy v San Franciscu. Zpracoval koncepci Restorative cyrcles, tedy posilňující kruhy. Ty mají učitelům pomoci vytvořit prosociální vazby mezi spolužáky. Jeho výzkumy s adolescenty na střední škole v Kalifornii přináší poznání, že díky třídním kruhům přijali žáci větší odpovědnost za své role při řešení problémů. Bylo mnohem snazší povzbudit žáky, aby sami řešili své problémy. Částečně proto, že získali větší jistotu, potřebné dovednosti, ale také se posunul způsob, jakým mezi sebou komunikovali (Clifford, 2016).

Manželé Kopřivovi se věnují tématu respektující komunikace jako vhodného nástroje při utváření dohod a pravidel s dětmi. Kopřivovi (2015) doporučují komunikační postup od klidného navázání spojení, věcnému popis tématu, popisné vyjádření vlastních očekávání učitele bez nevyžádaných rad, vyjádření empatie s obtížemi, které se naskytly, spoluúčasti na řešení vyjádřením vlastního názoru, možnost žákovské volby času a způsobu provádění dohod, respektování rozhodnutí a předání zodpovědnosti za provedení.

Podmínkou pro naplňování cíle respektování pravidel je vytvoření pocitu bezpečí u každého dítěte, které se komunitního kruhu účastní. Komunitní kruh je nástrojem prevence šikany i dalších sociálně patologických jevů, snižuje kázeňské problémy. Pravidla v kruhu jsou vytvářena proto, aby zajistila bezpečí, řád a stabilitu (Kopřiva at al., 2015).

Kruh umožňuje reflexi vlastních postojů, protože žáci artikulují vlastní postoj a seznamují se s postoji spolužáků, takže dochází k jejich vzájemné konfrontaci. V komunitním kruhu se učitel vzdává hlavních rozhodovacích práv a dodržuje společná pravidla. Rituálem je předávání předmětu a souvisí s pravidlem, že mluví jen jeden, a to ten, který předmět právě drží Ostatní mu naslouchají. Pokud se žák nechce k tématu vyjadřovat, je respektována jeho svoboda. Žáci naslouchají s respektem a nikomu se nevysmívají. Sdílené informace v komunitním kruhu i zůstávají, jsou soukromé a nevypráví se dál. Komunitní kruh rozvíjí vztahy, vytváří soudržnost komunity, pocit sounáležitosti a přijetí pro každého žáka, rozvoj emocionality, vytváření bezpečného klimatu třídy (Kopřiva at al., 2015).

Základním předpokladem této výukové formy je vizuální kontakt mezi všemi členy třídy. Všichni žáci včetně vyučujícího sedí v kruhu. Podmínkou spolupráce je, aby všichni zúčastnění měli možnost zrakového kontaktu a dostatek místa kolem sebe. Princip názornosti je opřen zejména o osobní příklad učitele, který na svém vlastním chování cílevědomě vizualizuje vzorové chování a přibližuje je tak žákům.

Komunikace učitele s žáky je doplněna komunikací žáků navzájem. Proces učení se pod vlivem skupinové dynamiky posouvá k motivaci k osobnostnímu růstu do sociální normy (Vacek, 2000).

Bucci se spolupracovníky (2017) popsal i další druhy kruhů. Asociační kruh má učinit žáky citlivými k tématu, rozvíjet slovní zásobu vztahující se k tématu, rozvíjet tvořivost. Hodnoticí kruh má dávat prostor pro hodnocení chování nebo činností. Doporučující kruh přináší doporučení k chování nebo k činnosti. Oceňující kruh dává prostor pro ocenění chování, činnosti nebo třeba spolupráce mezi žáky. Plánovací kruh má dávat prostor pro plánování činností. Diskuzní kruh vytváří prostor pro vyjádření vlastních myšlenek a naslouchání názorů druhých. Reflexní kruh dává prostor pro vyjádření transferu myšlenek do osobního života (Bucci et al., 2017).

Komunitní kruh přináší příležitosti k nácviku prosociálního chování a k uspokojení sociálních potřeb žáků, kam řadíme přátelství a sounáležitost. Žák je na základě potřeby bližšího kontaktu a přináležení do nějaké skupiny motivován k navazování vztahů. Zároveň je přítomný prvek sebepotvrzovací, kdy žák potvrzuje vlastní identitu (Vybíral, 2000). Žák prostřednictvím poznávání příběhů druhých poznává druhé a také sám sebe. Komunitní kruh slouží k budování vztahů, rozvoji emoční inteligence, slovní zásoby, dovednosti naslouchat, projevit své názory i city před ostatními. Pomáhá předcházet šikaně a dalším potížím s chováním žáků (Nováčková, 2014). Slouží ke kultivaci vztahů ve třídě, budování důvěry mezi žáky, prevenci sociálně patologických jevů (Nováčková, 2020). U žáků se prostřednictvím aktivit komunitního kruhu pěstuje trpělivost vyslechnout spolužáka do konce. Zároveň může učitel podporovat prosociální chování.

Když s kruhem začínáme, mělo by se poměrně dlouho mluvit především o hezkých a pozitivních věcech, aby se žáci do kruhu těšili. Je důležité, aby se dodržovala zásada pocitu bezpečí. Klíčovou úlohu hraje učitel s přípravou dobře formulované otázky. Otázky by se měly formulovat buď v první osobě množného čísla, tedy, co my děláme, nebo ve třetí osobě jednotného i množného čísla, co někdo dělá (Nováčková, 2011).

V průběhu kolečka, kdy se předává „mluvítko“, ostatní žáci ani učitel nevynášejí hodnoticí komentáře, ani ostatní nepřerušují doplňujícími otázkami. Předávání předmětu probíhá po kruhu tak, aby měli možnost hovořit všichni žáci. Při zácviku komunitního kruhu by se měla témata zaměřovat na pozitivní zážitky žáků, aby se do komunitního kruhu těšili a nebáli se mluvit otevřeně o svých problémech. Příklady otázek jsou formulovány v 1. osobě množného čísla: „Co jsme prožili? Na co se těšíme? Co se nám tento týden povedlo?“ Až když se kruh stane součástí života třídy a žáci se v něm cítí bezpečně, teprve pak učitel začleňuje náročnější témata, která se mohou týkat pocitů druhých lidí, jejich motivace, chování a jednání. Emoční otázky je nutné klást na obecné úrovni: „Jak poznáme, že někoho něco trápí? Proč si lidé někdy nepomáhají? Proč lidé někdy nemluví pravdu? Proč se někteří lidé snadno urazí? Co můžeme udělat, když uvidíme, že někdo o někom ošklivě mluví?“

Pokud se vyskytne závažný důvod k zastavení hovoru, pak si učitel vyžádá „mluvítko“ a sdělí, co je třeba. Důvodem přerušení může být porušení pravidel komunitního kruhu. Těmi pravidly jsou naslouchání, právo nemluvit, právo na úctu a právo na zachování soukromí (Nováčková, 2020). Na žádného žáka se nesmí naléhat, každý má právo nemluvit a pouze naslouchat. Žáci se tak učí odpovědnosti, dovednosti se rozhodovat, ale i dovednosti něco slušně odmítnout (Nováčková, 2020).

Pokud žáci odmítají nebo zesměšňují komunitní kruh, jde zřejmě o signál, že se v něm necítí bezpečně. Může to být signálem pro učitele, aby pokládal neadresné otázky a hlídal respektující přístup ke všem členům kruhu. Komunitní kruh není vhodný pro přímé řešení konfliktů ve třídě. Má vždy být bezpečným prostředím i pro ty žáky, kteří ve svém chování chybují, a ne nástrojem hromadného odsuzování a vyslýchání (Nováčková, 2020). Kognitivní motivace ke komunikaci, kdy žák chce něco sdělit, se prolíná s jazykovou

výchovou, kdy žák získává zkušenosti se sebou samým jako vedoucím diskuze na určité téma (Vybíral, 2000). Měl by mít pocit bezpečí a zároveň by měl bezpečí poskytovat těm druhým, kterým naslouchá.

Kruhy mohou spolupráci s druhými podporovat. Komunitní kruh může přispívat k budování důvěry a zážitku partnerství s druhými (Nováčková, 2021). V rámci komunitního kruhu lze navrhovat společná třídní pravidla chování. Prekopová (2012) označuje pravidla úmluvou o svobodě a hranicích jednání, která nás chrání před nebezpečími, jež by nám mohla hrozit. Svobodová (2011) doporučuje, aby pravidla byla vytvářena v kontextu přirozených důsledků, které by mohlo mít jejich nedodržení.

3.6.2 Odměny a tresty v etické výchově

Prekopová (2009) popisuje, že je dobře žáky často chválit. Pravdivá pochvala podle ní nese žádoucí důsledky utvrzení žákova sebevědomí. Kopřiva (1999) doporučuje učitelům poskytovat žákům popisnou zpětnou vazbu, která se zaměřuje na popis skutku nebo chování bez hodnocení osob, jejich kvalit či záporů. Vhodným jazykem k hodnocení negativních jevů je popisný jazyk, kdy žákovi poukazujeme na to, co vidíme, slyšíme a můžeme vnímat našimi smysly. Popis je možné doplnit vhodnými otázkami, na které se žák snaží odpovědět. Takový popis může vést k sebereflexi. Kopřiva (1999) uvádí, jak postupovat, aby žák pocítil přirozený důsledek svého chování. Nejprve je vhodné s žákem pojmenovat a uvědomit si emoce a následně hledat řešení situace k nápravě. Nakonec na základě domluvy provést opatření, díky kterým je možné dát žákům možnosti výběru cest vedoucích k nápravě. Lencz (1992) také doporučuje na negativní jevy reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky.

Gordon (2015) popisuje komunikaci s metodou spolupráce, která nezná poražených. Učitel i žák spolupracují na řešení problémů. Domnívá se, že je potřebné najít tvůrčí řešení, které umožní každému uspokojit své potřeby. Nejprve je nutné vymezit problém, vymyslet možná řešení, kdy učitel může reagovat pomocí stimulujících otázek. Dále se mají posoudit návrhy na základě já-sdělení (Tenhle návrh je pro mě nepřijatelný, protože…).

Rozhodnotí a rozpis co kdo udělá předchází poslednímu bodu zhodnocení úspěšnosti řešení.

Nepřiměřené tresty vedou ke ztrátě sebevědomí a sebeúcty. Zkušenost žáka s nedokonalostí a nespravedlivostí ze strany učitelů vede k náchylnosti méně věřit v univerzální a automatickou spravedlnost (Klusák, 2014). Východiskem výchovy je naučit žáky konat správné proto, že sami přijali, že je to správné. Tato vnitřní motivace povede ke znalosti dobrého, chtění dobrého, konání dobrého, a to i když se nikdo nedívá (Komenský, Velká Didaktika).

Vnější motivací je například strach z trestu. Pokud nebezpečí trestu pomine, pak žák není motivován ke konání dobra. Odměny a tresty nezasahují do příčin chování, emocí a postojů, a proto nemohou přispět ke změně chování (Lencz, 1996). Kopřiva (1999) důsledkem trestu označuje strach, který nemůže vést k osvojování morálních hodnot. Trest označuje jako mocenský model učitele, který žák může přenášet do dalších vztahů. Spolužáci vnímají tento boj, kdo s koho, a mohou být nechtěně vtaženi do této vyčerpávající hry. Zdeněk Matějček (2000) popisuje riziko užívání trestů v celkovém důsledku útlumu aktivity žáka.

Důležité je, aby se učitel nedopouštěl nežádoucího nálepkování žáků, ale byl spravedlivý ke všem žákům. Pokud učitel prožívá emotivní vypětí, měl by reagovat až ve chvíli zklidnění. Žák, který by vnímal učitelův hněv, by odměny a trest nepřijmul. Trest by považoval za pomstu. Prekopová (2009) popisuje pocit ponížení žáka z důvodu manipulace trestem. Takové odmítnutí trestu může vést až k myšlenkám na pomstu. Přijetí trestu bez snahy své činy napravit má negativní dopad na sebeúctu a vztahy jedince. To se může projevit v žákově chování, kdy klesá jeho aktivita, protože se bojí trestu, který by následoval, pokud by udělal chybu.

Pochvala má být pravdivá a její síla je o to silnější, pokud žáka ocení spolužák. Košťálová (2008) varuje učitele před chválou, která by byla vnějším hodnocením. Taková pochvala by učila žáka porovnávat se s ostatními. Konkrétní ocenění se vztahuje vždy k činnosti žáka.

4 Podmínky socializace žáků na primárním stupni

4.1 Sociálně emoční učení, utváření pozitivního klimatu ve třídě

Klima školy je ovlivňováno mnoho faktory od kurikula, hodnotového systému ve škole, po sociální vztahy mezi učiteli a žáky. Vrstevnické vztahy mezi žáky pomáhají budovat vlastní sebepojetí a obráceně (Stará, 2004). Tento proces je cyklický a postupně se rozvíjející, proto vyžaduje od učitelů demokratický přístup podporující demokratické klima ve třídě a ve škole. Opačně pojaté autoritativní klima školy můžeme popsat jako klima, kde je charakteristická malá osobní blízkost, nízká tolerance, nepatrná sociální angažovanost učitelů, nízká důvěra žáků k učitelům. Žáci nemají možnosti zapojit do diskuze, ale je od nich vyžadována disciplína. Spolužáci nespolupracují, ale jsou izolovaní. Mezi žáky se objevují opoziční postoje, ctižádostivé soutěžení a konkurenční boj, nechuť ke škole, strach ze školního neúspěchu.

Možnou cestou ke zlepšení vztahů je metoda sociálního a emočního učení (SEL), která usiluje o rozvoj sociálních, emocionálních a behaviorálních dovednosti žáků. Blyth, Jones a Borowski (2018) metodu SEL charakterizovali jako puzzle s mnoha různými dílky. Je charakteristické, že ve škole se ve stejný čas více vychovatelů snaží o složení obrazu, ale je potřebné si uvědomit, že každé dítě má jiné dílky a celkový obraz. Metoda se tedy nedá používat na základě jednotného postupu a návodu. Metoda SEL je provázána s měřením úrovně sociálně emočních kompetencí. Na základě měření odborníci vypracují programy pro učitele, které zohledňují i vývojové aspekty. SEL je zaměřeno na rozvíjení pěti jádrových kompetencí, tedy sebeuvědomování, sebeřízení, sociální cítění, vztahové dovednosti a zodpovědné jednání. Posílení dovedností vede i k sebepřijetí, utváření pozitivních vztahů a ke snížení emočního stresu (Durlak, 2011). K realizaci SEL je potřebná spolupráce třídy, školy, rodiny i komunity. Do třídních strategií se řadí aktivní vyhledávání příležitostí k podoře SEL v průběhu dne (Smékalová, 2016).

Wood (2018) zjiťoval podmínky implementace SEL do škol formou skupinových a individuálních rozhovorů s učiteli. Výzkumy naznačují, že učitelé mají tendenci realizovat normativní model, který nerespektuje rozdílnost a individuální potřeby žáků.

Takové implementační snahy učitelů, které se odkloní od původního programu, mohou v důsledku postrádat podstatné prvky programu (Stará, 2011). To se potvrdilo i ve školách, ve kterých byl výzkum realizován a kde pak nadále přetrvávala jistá soutěživost.

Rozvoj sociálně emocionálních kompetencí u dětí na 1. stupni základní školy je bezesporu důležitou součástí primární prevence rizikového chování. Realizace preventivních programů narážejí na různé obtíže, ať už jde o neinformovanost nebo překážky organizačního rázu. Když vyhodnotíme situaci ve školách, dá se říci, že rozvoji těchto kompetencí příliš nepřeje. Přitom víme, že tyto důležité prvky sociálně emocionálního učení by se měly rozvíjet co nejdříve, tedy rozhodně na 1. stupni ZŠ nebo i v předškolním věku. Pouze tak je možné mluvit opravdu o primární prevenci v této oblasti. (Smékalová, 2016).

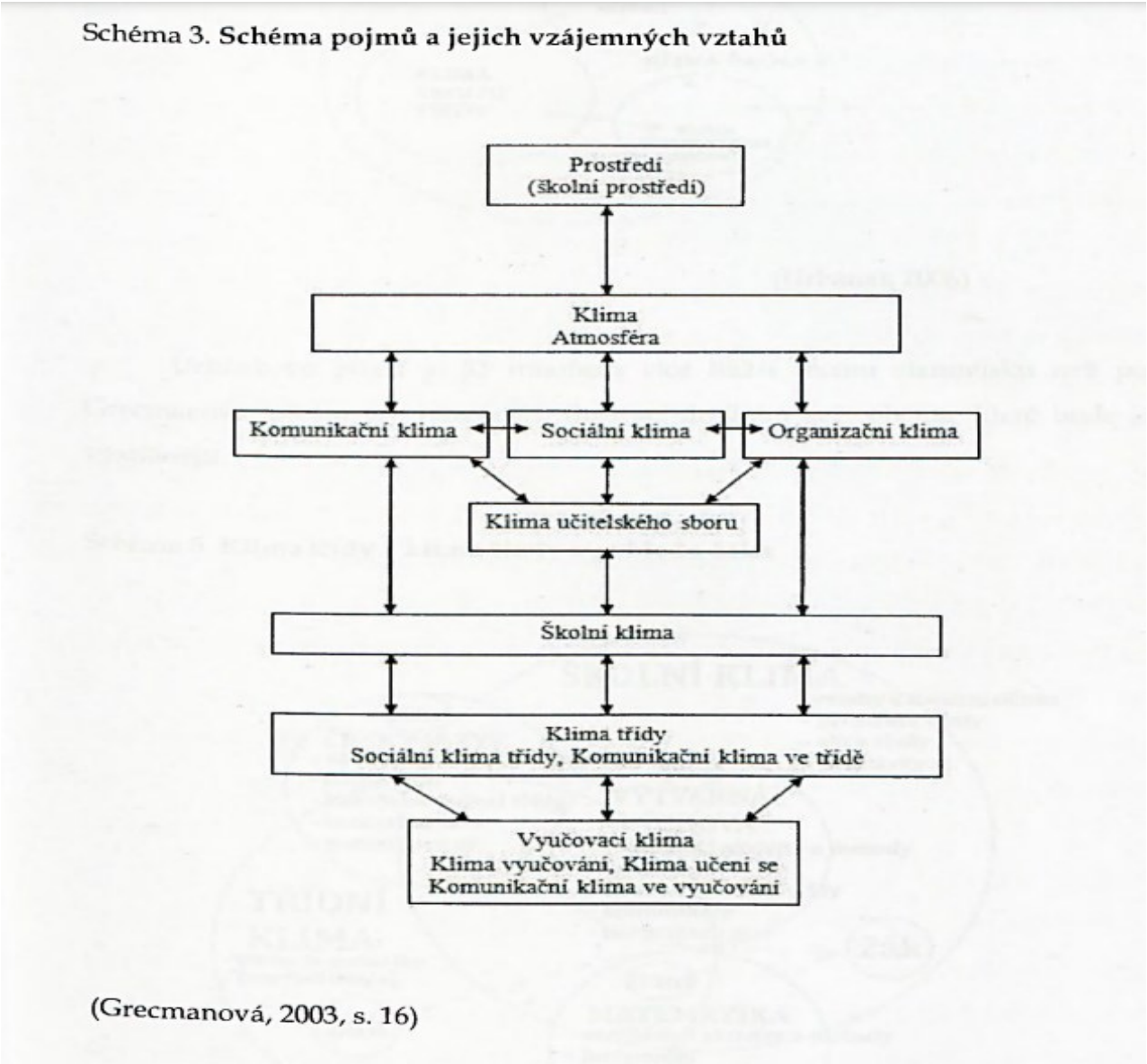
4.2 Klima jako odraz objektivní školní reality

Termín klima školy nebo klima třídy vyvolává různé konotace mezi pedagogickou i nepedagogickou veřejností, Mareš (2003) označuje klima školy jako produkt specifické sociální skupiny se společnou historií, hodnotami a normami. Sociální skupinou je škola, která vzdělává žáky různých věkových skupin podle vzdělávacích programů. Škola je místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský (Průcha, Walterová, Mareš 2003). Klima školy je sociálně psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy (Průcha, Walterová, Mareš 1998).

Podle názoru Grecmanové (2008) vzniká klima jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Klima nevzniká samo o sobě, ale postupně se tvoří. Klima trvá delší časový úsek než atmosféra.

Grecmanová (2008) vyzdvihuje důležitost osobnosti učitele ve vztahu k úrovni třídního klimatu. Učitele považuje za zásadního činitele ovlivňujícího s různou intenzitou vyučovací klimatu. Všímá si vlivu učitelova pohlaví, hodnot, zájmů, postojů k vyučování. Všímá si, zda na vyučovací klima působí také inteligence žáků, výkonnostní možnosti

žáků, jejich sociodemografické zázemí, poměr chlapců a dívek ve třídě, sebekoncept a individuální znaky žáků. Klima vnímá v souvislosti s prostředím, personálním obsazením, spoluprací učitelů, žáků, rodičů, hodnotami a normami vedení školy. Kasíková (2011) klade do popředí význam učitele, který vytváří klíčové podmínky a příležitosti k tomu, aby žáci mohli dosáhnout co nejvyšší úrovně rozvoje v posloupnosti zóny nejbližšího proximálního rozvoje.



Tabulka 1 Schéma pojmů a vzájemných vztahů školního klimatu (Grecmanová, 2003)

Každý žák potřebuje určitou míru sociálního kontaktu a snaží se začlenit do třídního kolektivu. Třída vyvíjí tlak na žáka směrem ke konformitě a přijetí pravidel. Žák se chová v souladu s třídními požadavky, protože chce být přijat. Pokud jsou žáci vedeni k prosociálnímu chování, pak společně postupují k dalším úrovním morálního uvědomění. Třídní klima je základním kamenem pro školní klima. Zároveň školní klima ovlivňuje třídní klima. Grecmanová (2013) vyjadřuje vztah vzájemných pojmů v následujícím schématu, který jednoznačně poukazuje na důležitost vztahů mezi učiteli, jejich komunikace, způsobu organizace aktivit a sociální rozměr jejich spolupráce.

Ukazuje se, že prosociální formy chování souvisí s vyšší motivací žáků k učení. Asociální formy vykazují negativní vztah k učení (Richmond, 1990). Podle Finna (2012) je nutné, aby učitelé vytvořili relační sílu a prostřednictvím prosociální komunikace ve třídě zlepšovali klima mezi žáky. Profesorka Marissa A. Pytlak (2014) z Katedry komunikačních studií Univerzity v New Yorku zkoumá, jak používání alternativních technik komunikace ve třídě ovlivňuje vnímání moci a důvěryhodnosti učitelů. Pokud se učitel naučí komunikovat s žáky prosociálním způsobem, pak to v konečném důsledku pozitivně ovlivní jeho důvěryhodnost. Výsledky naznačují, že učitelé by se měli více zabývat vytvářením prostředí důvěry a péče. Péče o vztahy je tak účinnější než se soustředit na získání osobní moci.

Klima nemůžeme pozorovat bezprostředně, protože není jevem závislým na objektivních a subjektivních faktorech prostředí. Když klima zkoumáme, tak zprostředkovaně na základě studia předem určených faktorů, např. socializačních z hlediska vzájemné komunikace a sociálních vztahů, vnímání prostředí nebo procesů, které děje v této škole vyvolávají. Do klimatu školy zasahují také rodiče žáků (Mareš 2003).

Grecmanová (2003) sledovala pozitivní školní klima z hlediska žáků ve školách, kde se praktikuje objevné učení, žák je akceptován a podporován, aby zažil úspěch. Zjistila, že pokud má žák možnost spoluutvářet školu jako vlastní životní prostor, pak jí také jako takovou vnímá a při prožitku citového souladu a sounáležitosti s ostatními dochází k prožitku seberealizace a spokojenosti s daným stavem věcí.

Walterová (1994) popisuje skryté kurikulum jako souvislosti života školy, které nejsou vyjádřeny v programech. Je to étos, mravní základ, klima školy, vzdělávací hodnoty, vztahy mezi učiteli, žáky, rodiči, pravidla chování ve třídě, sociální struktura třídy, charakter školního prostředí. Realizuje se v interakci a komunikaci učitelů a žáků ve třídě i mimo ni. Během pedagogické praxe si učitel vytváří osobitý komunikační styl s žáky. Rozlišujeme dva typy komunikačního klimatu třídy. V chování učitelů a jejich komunikaci existují velké odlišnosti a svým vystupováním před žáky navozují specifické komunikační klima. Je to komunikační klima podpůrné, vstřícné, kdy se spolužáci ve třídě vzájemně respektují, podporují, sdílejí otevřeně své pocity, názory, přání a pocity. Další typ je komunikační klima defenzivní, obranné, kdy spolu spolužáci soupeří, nerespektují se, nesdílejí společně názory a pocity, obávají se vyslovit je hlasitě, nebo je skrývají a soupeří spolu (Kohoutek, 2006).

Motyčka (2013) upozorňuje, že péče o pozitivní výchovné klima napomáhá otevřené komunikaci a řešení problémů. Podstatou implementace programu prosociální komunikace do vyučování jsou principy bezpečného prostředí bez výsměchu, útoků nebo negativních ohrožujících soudů. Každý má právo se vyjádřit, ptát se a dostat věcnou odpověď, aniž by kvůli svým názorům byl ponižován. Demokratický styl komunikace při vytváření pravidel chování ve třídě vyžaduje rozvíjení dovednosti naslouchání druhým (Roche, 2003). Strategie, které učitelé volí při utváření vrstevnických vztahů, jsou důležitou součástí vzdělávání a mají potenciál ovlivnit jednotlivé žáky (Berndt, 1989). Klíčovým ukazatelem kvality implementace programu etické výchovy z pedagogického hlediska je podpora zapojení žáků a kognitivní stimulace během vyučování. Zapojení žáků do výukových aktivit by mělo učitelům umožnit lépe se zaměřit na zkvalitňování implementace programu (Thierry, 2020). Vztahy s žáky mohou učitelé budovat na prosociální komunikaci, která vychází z odkazů na pozitivní důsledky chování. Výrok učitele „Protože jsem to řekl“ je typickou ukázkou antisociální donucovací moci, která vede ke ztrátě důvěryhodnosti učitele.

Learned se spolupracovníky (2015) zjistili, že pokud se učitelé snaží objektivně vnímat faktory ovlivňující třídní klima, jsou pak otevřeni inovacím školy, participují na rozhodování o chodu třídy, školy a spolupracují s ostatními učiteli. Demokratické klima

školy je charakteristické tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žákům pomáhají, podporují jejich individuální potřeby a minimalizují stresové situace. Žáci pak učitelům důvěřují. Takové sociálně interaktivní klima podporuje spolupráci a vzájemné vztahy mezi žáky. Pozitivních hodnot rovněž dosahují kolegiální vztahy mezi učiteli. Učitelé jsou spokojeni se zaměstnáním i v případě vysokých nároků na kvalitu jejich práce.

4.3 Kvantitativní výzkumy klimatu třídy

Goodman pracoval s dotazníkem SDQ (Strengths and Difficulties Questionnaire) pro určení míry prosociálnosti žáků. Zjistil, že závislou proměnnou je vztah žáků k učiteli. Čím byl učitel žákům více naslouchající a otevřenější v komunikaci, tím prosociálnější byli i jeho žáci mezi sebou (Goodman, 1997).

Carrizales používá dotazník s faktorovou strukturou stupnice prosociálního chování PBS (Positive Behavior Support), kterým byly zkoumány psychometrické charakteristiky u francouzských adolescentů ve věku 11–19 let pomocí konfirmačního faktoru analýzy (CFA). Výsledky faktorů pomoci a péče souvisely s faktorem empatie. Byla doložena invariance měření prosociálního chování mezi žáky vzhledem k pohlaví (Carrizales, 2019). Výzkumy o vztahu mezi morální orientací a genderovou příslušností v ČR vedli Jelínková, Tyrlík a Dvořáková (2007). Relevantní výsledky vykazují univerzitní výzkumy v Trnavě na Slovensku, které poukazují na význam diferenciace výchovy na základě pohlaví žáků (Brestovanský at al., 2015). Na podkladě výzkumů u desetiletých žáků (n=254) se prokázalo
z pohledu učitelů vyšší hodnocení děvčat jako prosociálních žákyň. Hodnotili je výše, než se žákaně hodnotily samy. Naopak chlapce učitelé hodnotili hůře, než chlapci hodnotili sami sebe. Chlapci se tedy hodnotili méně kriticky. Myslí si o sobě, že jsou prosociálnější, než je ve třídě vidí ostatní (Brestovanský at al., 2015).

Sociometrické výzkumy o aspektech prosociálního chování (Vaněk, 2011; Brestovanský, 2015) ukazují, že výuka etické výchovy přispívá k soudržnosti ve třídě a k rozvoji úrovně sebehodnocení. Motyčka (2010) na základě výsledků svého výzkumu navrhuje systematické zařazování eticko reflexivního přístupu do výuky.

4.4 Charakteristika morálního růstu u žáků mladšího školního věku

Vágnerová (2016) mladší školní věk označuje obdobím, ve kterém dochází ke změně sociálního postavení žáků. V období, které začíná kolem šesti let a končí jedenácti lety dítěte, probíhá výrazný kognitivní rozvoj, kdy se žák snaží pochopit, jak funguje svět. Konec období mladšího školního věku je dán fyziologickými změnami souvisejícími s pohlavním dospíváním.

Výchova jako proces cílevědomého, záměrného, soustavného a všestranného působení na osobnost člověka si klade za cíl dosáhnout dostatek příležitostí pro vývoj osobnosti tak, aby byly respektovány potřeby dítěte. Maslow (1943) k základním potřebám žáka řadí fyziologické potřeby. Pokud jsou uspokojené, tak další silnou potřebou je pocit bezpečí a jistoty. Na ně navazuje potřeba sounáležitosti a lásky. Nejvýše stojí potřeba seberealizace a úcty. Seberealizace žáků je založená na potřebě pocitu důstojnosti, lidské hodnoty a pocitu přijetí a uznání od ostatních. Je jí možné dosáhnout pouze za předpokladu všech níže uvedených potřeb. Ve škole se děti potřebují cítit bezpečně, vnímat, že jsou hodnotnými členy skupiny a skupina je přijímá a dostává se jim uznání. Žáci se liší ve způsobu uspokojování těchto potřeb, proto učitel ke každému žáku průběžně hledá cesty a možnosti, jak jeho potřeby naplnit. Poskytnutí bezpečného prostředí ovlivňuje společenský rozvoj žáků a vytváří se modely reakcí na sociální podněty. Tento osobnostní vývoj je předmětem mnoha teorií podle různých kritérií. Uveďme alespoň několik označení pro období mladšího školního věku.

Podle Freuda a jeho vývojové teorie pudového života je období mladšího školního věku obdobím latence, kde ustupují sexuální tužby a zájmy. Vzhledem k tomu, že se jedná o období relativní stability, doporučuje učitelům zaměřit se na osvojování nových poznatků a zapojování se do aktivit různých typů (Langmeier, 1983).

Podle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje je to období snaživých žáků, u kterých úspěch vyvolává radost a neúspěch pocit méněcennosti. Tento věk je rozhodující pro získání zkušeností, zdatnosti a kompetence jako předpokladu autonomie. Erikson postuloval tzv. epigenetický princip, kdy jedno vývojové stadium stojí na druhém. Stadia

na sebe navazují na sebe nejen chronologicky, ale i hierarchicky. Zaměřil svoji pozornost na sociální aspekty ontogeneze, kde je ústředním tématem vývoj identity jedince.

Mladší školní věk je dle Eriksona (2002) klíčové období pro sociální začlenění do společnosti. Žák se učí spolupracovat, vytváří pravidla, hledá spravedlivá řešení pro dělbu práce. Zkušenost žáka počíná přesahovat rámec rodinných vztahů a jeho pozornost se zaměřuje na vrstevníky v kontextu učení se kulturním zvyklostem, dovednostem a strategiím sociálních interakcí. Žák formuje vlastní kompetentní nebo nekompetentní pojetí sebe samého, které je důležité pro sebepřijetí a přijetí druhých.

Havighurst (in Langmeier, 2006) stanovil teorii vývojových úkolů a vymezil tři vývojová směrování. Pro mladší školní věk vymezuje za nejdůležitější úkol rozvoj v sociální oblasti při budování zdravého postoje k sobě, rozvíjení základních schopností komunikace s vrstevníky, rozvoj svědomí, žebříčku hodnot a morálky. Tyto schopnosti jsou základními kameny pro budoucí rozvoj osobnosti, dosahování osobní nezávislosti a rozvoj postojů vůči sociálním skupinám a institucím. Havighurst vymezuje zbývající dvě oblasti vývojových úkolů ve fyzické oblasti neuromotorických dovedností a v mentální oblasti konceptů, symbolů, kdy u žáků není vždy vyvinuta dovednost rozlišovat mezi reálným světem a svou fantazií. Vacek (2011) v této souvislosti upozorňuje, že žák nemusí být schopen rozeznávat realitu od fantazijních představ a snů. Pro toto období kognitivního egocentrismu může platit, že žák je někdy omezený ve schopnosti dívat se na svět z jiného než ze svého úhlu pohledu.

Podle Shavelsona (1982) je v období mladšího školního věku školní sebepojetí utvářené dvěma způsoby. Řadí sem sebepojetí utvářené akademickými úspěchy. To ovlivňují kritéria úspěšnosti žáka v jednotlivých školních předmětech. Druhý způsob je sebepojetí utvářené jako neakademické sebepojetí. Zde Shavelson uvádí sociální, emocionální a fyzické sebepojetí. Sebepojetí ve smyslu sociální identity se utváří jako systém představ o vlastní psychice, o vlastním sociálním postavení, identitě s rodinou a školní třídou, o pocitech a svých myšlenkách.

Vágnerová (2012) poukazuje, že když je u žáka ohrožena některá dílčí složka, pak dochází k ohrožení integrity osobnosti jako celku. Proto by všechny složky měly být v souladu a neodporovat si. Smékal (2004) toto období označuje jako důležité pro vývoj sebekontroly, od kterého se odvíjí další vývoj frustrační tolerance.

4.4.1 Teorie kognitivního vývoje

Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje je období mladšího školního věku obdobím konkrétních situací, kdy se rozvíjí schopnost přemýšlet o proměnlivosti jevů, rozvíjí se logika. Dosud u žáků není rozvinuta schopnost zacházet s abstraktními pojmy. Je to období, ve kterém žáci ztrácí svůj egocentrický pohled na svět, hodnotí pozitivně altruistické chování a získávají zkušenosti s prosociálním chováním (Klusák, 2012). Většinu Piagetových morálně problematických příběhů v ČR publikoval pan docent Pavel Vacek (2006). Profesor Piaget se zaměřil i na určení stadií morálního vývoje. Piaget se doptával dětí, jak chápou pravidla hry v kuličky. Rozlišil na základě pozorování dětí čtyři stadia podle způsobu chápání a užívání pravidel. První je motorické stadium v nejranějším věku dítěte, kdy pravidla při hře nehrají roli a dítě je zaujato pohybovými aktivitami. Od dvou let nastupuje egocentrické stadium, kdy se dítě pokouší pravidla hry napodobovat, ale ve skutečnosti si při hře s ostatními hraje samo (Klusák, 2014). Dítě si již uvědomuje existenci pravidel regulujících hru a považuje je za nedotknutelná, i když jim rozumí jen povrchně (Vacek, 2011). Dítě je s ostatními dětmi, ale hraje svou vlastní hru. Toto stadium končí šestým rokem, tedy v období, kdy hodnotíme úroveň školní zralosti.

Třetí období začínající spolupráce mezi žáky ve věku 7-10 let je stadiem začínající spolupráce a kontroly dodržování pravidel. Hra získává sociální aspekt. Žáci se vzájemně kontrolují v dodržování pravidel a pokouší se vyhrát nad svými spoluhráči.

Čtvrté stadium u žáků od 11 let se dotýká pravidel kvůli nim samým. Žáci vedou diskuze nad utvářením pravidel hry a tyto diskuze jsou pro žáky často zábavnější, než hra sama a stráví u domlouvání detailů někdy více času než vlastní hrou. Utvářením pravidel si ujasňují role a vymezují kompetence. Žák na tomto stupni morálky se podřizuje určeným pravidlům, která nezvnitřňuje do vědomí. Jedná se o podřízení se autoritě. Žák v tomto

stadiu heteronomní morálky posuzuje odpovědnost při porušení pravidel na základě materiální škody (Klusák, 2014). Patří sem poznámky typu: „Vždyť jsem mu nic neudělal. Nic mu není, neteče mu krev. Klidně mu přinesu nový papír za ten, co jsem roztrhal, takových papírů doma máme hodně.“ apod. Pro žáka tedy není důležité, s jakým úmyslem se činu dopustil, ale pohlíží na celkovou škodu, kterou jeho jednání zapříčinilo. Úkolem učitele je poukazovat na nehmotné důsledky činů a dávat je do spojitosti s charakterem záměru konání. Kolem desátého roku žáka dochází ke změně v přístupu žáka k pravidlům.

Piaget se metodou The Moral Judgment of the Child přiblížil metodologickému ideálu. Byl si vědom toho, že metoda je pouze „lešením nedostavěné budovy“, při poznávání morálního vývoje dětí (Klusák, 2014). Neexistuje žádný zaručený recept cesty za interiorizací žákových hodnot. Snad jen na základě zkušeností s jinými recepturami je možné předvídat, plánovat a postupnými kroky realizovat, znovu vyhodnocovat a znovu plánovat další kroky na cestě k rozvoji celistvé osobnosti žáka.

4.4.2 Heteronomní a autonomní stadium mravního vývoje dítěte

Cesta od heteronomního stadia mravního vývoje osobnosti morálky žáka v období mladšího školního věku ke stadiu autonomní morálky, charakteristické pro období staršího školního věku, může být velmi individuální. V heteronomním stadiu mravního vývoje si žák uvědomuje důležitost norem a pravidel. Chápe princip odměny a trestu. Učitele uznává za legitimní autoritu. Změna nastává v přechodu k autonomnímu stadiu morálky na základě nového způsobu uvažování a chování skrze vlastní vnitřní systém mravních norem. Žák dokáže samostatně zvažovat, co je špatné a dobré. Sám se rozhoduje a zvažuje význam svého jednání a přijímá za něj odpovědnost (Klusák, 2014).

K autonomii žáka vede podle Piageta jen spolupráce mezi sobě rovnými, vzájemně se respektujícími žáky. Žák je veden k objektivnímu hodnocení činů a příkazů druhých a srovnává je se svými vlastními motivy. Osobní hodnocení postupně začne převažovat nad jednostranným respektem, a tak heteronomní morálka ustupuje do pozadí vzhledem k morálce dobra, spravedlivosti či slušnosti (Klusák, 2014).

4.4.3 Prekonvenční, konveční a postkonveční úroveň morálního vývoje

Lawrenc Kohlberg se zajímal o důvody dítěte vedoucí k soudu, co je spravedlivé nebo nespravedlivé (Vacek, 2008). Předpokládal, že žákovo myšlení prochází různými fázemi, v souvislosti s tím, jak se žák psychicky rozvíjí. Jeho psychickému dozrávání by mělo odpovídat i morální zrání. Podle Kohlbergovy teorie mravního vývoje se žák nejprve orientuje na dodržování pravidel jako na správné chování, za které má být udělena odměna. Jen poznenáhlu se žák otevírá diskuzím o hledisku jiných lidí ve vzájemných sociálních dohodách. Vymezil tři úrovně morálního vývoje se dvěma stupni. Jedná se o prekonvenční úroveň, konveční úroveň a postkonveční úroveň. Prekonveční úrovně morálky dosahuje většina dětí do 9 let věku. Normy žák v tomto období vnímá jako něco vnějšího. Žákovy reakce na normy jsou závislé na míře autority učitele nebo spolužáka a na důsledcích, které pro žáka z pravidel vyplývají.

První prekonvenční stadium se orientuje na poslušnost. Žák stojí o to, aby byl označen za hodného žáka a vyhnul se trestu. Žák se vyhýbá takovému jednání, které je trestáno, nechce způsobit spolužákům fyzické škody, škody na majetku apod. Žák není schopen se podívat na situaci z pohledu spolužáka a převládá egocentrismus. Autorita je respektována proto, že je silnější.

Druhé konveční stadium je charakteristické individualismem, účelovostí jednání, usilováním o odměnu a ocenění. Je to tedy období, kdy žák dodržuje pravidla, pokud jsou v jeho zájmu. Žák si uvědomuje, že i ostatní mají svá práva a učí se rozpoznávat motivy jednání spolužáků. Dále si uvědomuje, že každý usiluje o dosažení svého zájmu. V důsledku toho se různé zájmy dostávají do konfliktu. Žáci na tomto stupni morálky mohou získat cit pro spravedlnost (Vacek, 2008). V tomto konvečním období morálního vývoje se žák snaží naplnit očekávání rodiny, aby dodržoval pravidla, která jsou považována za správná (Vacek, 2011).

Třetí postkonveční stadium vývoje je orientováno na vzájemné vztahy, sociální dohodu. Žák naplňuje očekávání spolužáků a má o ně zájem. Třetímu stadiu jsou přiřazeny ctnosti jako je přátelskost, slušnost a zdvořilost (Vacek, 2008). Opačný model slušnost nahrazuje

drzostí, přívětivost kritikou se snahou odlišit se od okolí. Vacek (2011) k tomuto stadiu uvádí, že pokud jsou spolužáci v nesouladu ve výkladu některých pravidel, většinou převáží snaha spolupracovat, a tak jsou sporné úkony vynechány a rozdíly urovnány. Ambicí předkládané publikace však je též prezentovat Piagetovy rozbory a výklady dané empirie v podobě věrné jeho perspektivě, její pojmové strukturaci.

Morální vývoj jedince se může zastavit nebo vydat špatným směrem v kterémkoli stadiu morálního vývoje. Je tedy možné, že žák si ze stadia heteronomní morálky do dalšího stadia vývoje přináší nedozrálé pozůstatky, se kterými pedagog musí počítat a aktivněji se zaměřit na zpětnou vazbu žákovi v oblasti hodnocení záměrů a důsledků.

4.4.4 Fáze výuky podle teorie výchovy k hodnotám Cyril Mooney

V souvislosti s didaktikou výchovy k hodnotám se v České republice profiluje koncepce pedagožky Cyril Mooney. V programu má stanovený sedmiúrovňový plán, který si klade za cíl postupně zvnitřňovat hodnoty. Jde především o postoj k dobru, na kterém se podílí kognitivní, afektivní a volní složka. V první fázi žáci pracují samostatně na dané úloze. Rozvíjí se u nich schopnost soustředění, porozumění zadání, svobodné vyjadřování bez obavy o správnost jejich úvahy. Ve druhé fázi se žák začne sdílet v malých skupinách. Žáci se učí naslouchat, respektovat, přijímat druhého i s odlišnými názory. Třetí fází je prezentace a představení žákových zjištění, kdy se učí předávat dál názor před ostatními v týmu. V této fázi se rozvíjí sebedůvěra. Ostatní děti naslouchají a případně si dělají poznámky k další diskuzi. Ve čtvrté fázi žáci diskutují a analyzují předložená témata. Učitel vede žáky dotazováním k uvědomění si rozdílu mezi ideálem a realitou. Žák je veden k lásce k pravdě a ke statečnosti trvat na dobru. V páté fázi žáci pracují samostatně a rozmýšlejí nad závěry diskuzí. V šesté klidné fázi žáci naslouchají svému vnitřnímu hlasu, přemýšlejí o svém životě a o postojích druhých lidí. Vzhledem k tématu této disertační práce je důležitá sedmá fáze, kdy žáci provádí transfer do života realizací činů, pro které se rozhodli. Rozvíjí se jejich osobní zodpovědnost, odhodlání a vytrvalost. Tento model opět vybízí učitele, aby k žákům přistupovali s individuálním rozlišením jejich potřeb a stanovovali postupné cíle na základě jejich úrovně vývoje charakteru.

5 Pojetí etické výchovy ve vybraných státech

Kapitola se zaměřuje na zahraniční způsoby výuky etické výchovy. Charakteristika různých pojetí výuky směřuje k zamyšlení se nad možnostmi implementace učiva do vzdělávacích systémů.

5.1 Výuka etické výchovy v evropských zemích.

Hodnotová výuka tvoří součást školního kurikula v celé evropské pospolitosti. Historický rámec a současná podoba výuky etické výchovy vychází z principiálně odlišných východisek a motivů vzniku předmětu. Aktuální koncepce výuky etiky v některých zemích bývalého komunistického bloku přebrala model Rocheho prosociální výchovy, který je nekonfesní (Roche, 2003).

V Evropské unii je etická výchova běžným vyučovacím předmětem již od primárního vzdělávání. Roku 1998 Eurydice ve svých výzkumných zprávách užívá anglickou terminologii ethics a moral education. Roku 2002 se již používá ethics nebo ethical instruction. V letech 2007 a 2009 se také užíval název moral instruction. Svobodová (2011) na tento trend poukazuje s poznámkou, že tvůrci materiálů si příliš nevědí rady s obsahem a chtějí předejít nežádoucím konotacím. V současnosti se používají názvy ethics a moral education (Eurydice, 2019). Etická výchova patří mezi humanitní předměty (Social studies) a v rámci evropských zemí je někdy součástí předmětu výchova k občanství (Citizenship education“), jak to známe i z českého kurikula (Eurydice, 2019). V Rámcovém vzdělávacím plánu České republiky nacházíme zmínku o shodě evropských zemí o důležitosti přípravy na další osobní život žáků tak, aby se dovedli plnohodnotně zapojit do dění ve společnosti. Vzhledem k tomu, že každý evropský stát má odlišnou kulturu a tradice, mohou se klíčové kompetence jednotlivých zemí lišit. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (RVP ZV).

Podle výzkumu Eurydice ve školním roce 1998/9 je předmět etika (někde v korelaci s náboženskou výukou) pro sedmileté, osmileté, devítileté a desetileté žáky povinný v Belgii, Dánsku, Finsku, Irsku, na Islandu, v Itálii, na Kypru, v Lichtenštejnsku, Litvě, Lucembursku, Německu, Nizozemí, Norsku, Portugalsku, Rakousku, Rumunsku, Řecku, na Slovensku, ve Španělsku, Švédsku a Velké Británii. Česká republika, Estonsko, Francie, Lotyšsko, Maďarsko, Polsko a Slovinsko jsou země, které nemají etiku zařazenou jako povinný výukový předmět. (Eurydice, 1999).

Srovnejme, jak se situace vyvinula po 10 letech. V roce 2009/10 se předmět etická výchova nevyučoval povinně v žádném ročníku primárního stupně v těchto sedmi evropských státech: Česká republika, Estonsko, Francie, Island, Portugalsko, Slovinsko, Švédsko (Eurydice, 2011). Zajímavá je poznámka Svobodové (Milfait & Svobodová, 2017), že v případě Lotyšska, Maďarska a Slovenska byl předmět etická výchova povinný nejprve na sekundárním stupni a později se stal povinným i na primárním stupni. Mezi země s povinnou výukou předmětu etika na státních školách patří Velká Británie, Malta, Lucembursko, Německo, Irsko, Belgie, Nizozemí, Rakousko, Norsko, Španělsko, Lichtenštejnsko, Polsko, Itálie, Řecko, Finsko, Dánsko, Portugalsko, Kypr, Litva, Rumunsko, Slovensko, Maďarsko, Lotyšsko (Schola Europaea, École Européenne).

Etická výchova a náboženská výchova mohou být předměty vyskytující se nezávisle vedle sebe ve státním kurikulu. Vyskytují se jako alternativní i doplňkové předměty (Kaliský, 2009). V některých zemích je pak problém získat dostatečný počet žáků pro výuku etické výchovy. V Polsku se na škole vyučuje etika, pokud se přihlásí nejméně sedm žáků, nebo ve spolupráci s ostatními školami s podmínkou účasti minimálně tří žáků (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, 1992).

Problematikou hodnot se nezávisle na sobě zabývají různé iniciativy. Například otázku hodnot a náboženství ve školách sleduje iniciativa Škola – člověk – hodnoty (Lebens–Werte–Schule, 2008). Tato organizace vznikla podle vzoru rakouské organizace Lebens – Werte – Schule ve spolupráci pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, Katolické teologické fakulty ve Vídni, Katechetického a pedagogického centra v Ostravě a Teologické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

5.2 Koncepce školního kurikula etické výchovy na Slovensku

5.2.1 Výuka etické výchovy na Slovensku

Slovensko a Česká republika mají podobnou geografickou lokaci, historický i kulturní vývoj, vykazují podobné charakteristické rysy, a přesto není možné předpokládat plošnou aplikaci aspektů výuky etické výchovy. Na Slovensku probíhají hojné odborné diskuze a i ze zveřejněných studií a dostupných zdrojů je zřejmé, že oblasti etické výchovy je na Slovensku věnována veliká pozornost. Tématu se dlouhodobě věnují odborníci Brestovanský (2015), Fridrichová (2011), Hajnalová Buvalová (2012), Kaliský (2009), Korim (2008), Kudláčová (2019), Křížová (2007), Podmanický (2014), Rajský (2007, 2009, 2010), Sádovská (2015), Valica (2007), Vargová (2009), Zelina (1996) a mnozí další. Věnují se vedle teoretických studií i obsahové analýze etické výchovy v odborné teoreticko-praktické rozpravě (Fridrichová, Valica, 2013).

5.2.2 Počátky formování kurikula předmětu etická výchova na Slovensku

Již pár měsíců po pádu komunismu, tedy od roku 1990, probíhá pilotní výuka etické výchovy na dvaceti slovenských školách (Vargová, 2009). Téhož roku vznikla při Ministerstvu školství a tělovýchovy expertní skupina, která se zabývala implementací etické výchovy do škol. O dva roky později je do výuky zapojených více než 300 škol. Podle Kaliského (2009) etická výchova za svoje místo ve státním vzdělávacím programu na Slovensku vděčí tradici výuky náboženské výchovy. Ministerstvo školství ve školním roce 1993/1994 zavedlo etickou výchovu jako povinně volitelný předmět spolu v alternaci s náboženskou výchovou na 2. stupni ZŠ. Ve školním roce 2004/2005 etická výchova doplnila osnovy na 1. stupni ZŠ jako povinně volitelný předmět v hodinové dotaci 1 hodina týdně od prvního do devátého ročníku. (Kaliský, 2009). Změny přinesl Zákon o výchově a vzdělávání č. 245/2008 z 22. 5. 2008, který snížil časovou dotaci etické výchovy/náboženské výchovy v 1., 8. a 9. ročníku základní školy na 0,5 hodiny za týden. Změny v inovovaném Štátném vzdelávacím programu pre 1. stupeň ZŠ (ŠPV, 2020) se dotkly i průřezových témat. V souladu s Metodickým pokynem č.22/2011 na hodnocení

a klasifikaci žáků základní školy č.2011-3121/12824:4-921 nejsou žáci z etické výchovy klasifikováni (Poláková & Baďurová, 2015).

Autorem projektu etické výchovy je Ladislav Lencz, který k výchově k prosociálnosti vycházel z prosociálního programu španělského psychologa Roche (2003) a doplnil ho o další témata. Důvodem přijetí Rocheho koncepce byl i nedostatek času vytvářet vlastní koncepci. Podle odborníků by vytvoření originální koncepce trvalo příliš dlouho (Kudláčová, 2009). Vedoucí expertní skupiny Ministerstva školství Slovenské republiky L. Lencz uvádí další významné důvody, proč Rocheho koncepce vyhovovala představám expertní skupiny a nevyžadovala velké zásahy do školního systému. Roche nezištně daroval autorská práva k projektu, metodikám a knihám. Výsledky výzkumu výuky etické výchovy publikované roku 1995 ukazují, že žáci získávali důvěru k učiteli etické výchovy a dokázali se svěřit se svými problémy (Lencz, 1995). Komplexnost řešení problematiky inspirovala k aplikaci modifikovaného projektu na Slovensku (Podmanický, 2013). Někteří odborníci se stavěli proti modelu etické výchovy upřednostňujícímu psychologický přístup morálně-konativní v kombinaci s životně-hermeneutickým před filozoficko-etickým (Gluchman, 2009). Valica (2007) označuje zařazení etické výchovy za nejdůležitější krok ke zvýšení kvality výchovy na slovenských základních školách.

Autoři koncepce etické výchovy přiznávají, že zařazení církevní nauky do osnov v korelaci s etickou výchovou bylo chybou a etická výchova a výuka náboženství se nemají stavět do protikladu. Kudláčová (2009) poukazuje na mylné chápání etické výchovy jako předmětu v protikladu k náboženské výchově. Upozorňuje, že zvláště tradiční náboženské oblasti nedoceňují hodnotu výuky etické výchovy. Výsledky empirického výzkumu ve shodě s odbornou literaturou potvrdily, že stavění etické výchovy do opozice s náboženskou výchovou má nepříznivý dopad na její efektivní realizaci (Fridrichová, 2017). Podle Korima (2009) by etická výchova na Slovensku měla zůstat samostatným předmětem, bez alternací s náboženskou výchovou.

Problémem zůstává název předmětu, o jehož vhodnosti se vedou akademické debaty. Valica (2007) poukazuje na nízkou informovanost odborné a laické veřejnosti a přisuzuje tomu problémy s doceněním významu etické výchovy a nízkou akceptaci předmětu

ve společnosti. Podle výzkumu realizovaného Katedrou etické a občanské výchovy v Banské Bystrici roku 2011 stále více učitelů etické výchovy na Slovensku vyžaduje, aby byl předmět povinný pro všechny žáky. Důležitost předmětu vnímají i učitelé etické výchovy a snaží se o inovaci školských vzdělávacích programů. (Korim, Fridrichová 2011)

Státní vzdělávací program ukládá etické výchově za úkol cíleně vychovávat osobnost s vlastní identitou a hodnotovou orientací, ve které úcta k člověku a k přírodě, spolupráce a národní hodnoty zaujímají významné místo. Je stanoveno, že předmět se vyučuje poskytováním informací a zážitkovým učením (ŠPV, 2020). Slovenský státní vzdělávací program vymezuje klíčové kompetence, rámcový obsah vzdělávání, podporuje komplexní přístup k rozvoji žáka i mezipředmětový přístup k učivu (ŠPV, 2020). Obsah předmětu by měl být zčásti výchovný a zčásti teoretický.

Rámcový vzdělávací program náboženské výchovy obsahuje hned pět státních vzdělávacích programů pro náboženskou výchovu na 1. stupni ZŠ a obsah vzdělávacích plánů jednotlivých církví nekoresponduje s programem etické výchovy. Žáci si volí mezi předměty etická a náboženská výchova, které spadají pod vzdělávací oblast Člověk a hodnoty (ŠPV, 2020).

5.2.3 Cíle etické výchovy na Slovensku

Etická výchova se primárně zaměřuje na výchovu k prosociálnosti, která se odráží v morálních postojích a v regulaci chování žáků (ŠPV, 2020). Metodologie etické výchovy je zaměřena na dialog, zážitkové učení a hraní rolí. Vede žáky k samostatnému úsudku, respektu k postojům druhých (Roche, 1992). Cílem předmětu je osvojit si základní postoje, které podmiňují kultivované mezilidské vztahy, získat respekt k nejvyšší hodnotě, kterou je život člověka, poznávat, co vede k jeho rozvoji (Roche, 1992). Fridrichová (2008) uvádí, že v etické výchově by si měl žák osvojit cesty seberozvíjení, uplatňování seberegulačních vlastností jako jsou sebereflexe, sebepoznání, autoregulace, sebedůvěra, sebeúcta a sebevýchova. Ke vhodným nástrojům rozvoje personálních a sociálních kompetencí žáků na primárním stupni je diskuze, autentické učení, hra, tvořivá dramatika, badatelská aktivita, řešení problémů v přirozených podmínkách při běžných situacích.

Cílem etické výchovy podle ŠPV (2020) je vychovat osobnost, která:

- Má svojí vlastní identitu, je sama sebou, a přitom tato identita v sobě zahrnuje i prosociálnost.
- Má pozitivní vztah k životu a k lidem, tento vztah je spojený se zdravou kritičností.
- Její chování je určované osobním přesvědčením a interiorizovanými etickými normami, vyplývajícími z univerzální solidarity a spravedlností, a proto je do jisté míry nezávislá na tlaku společnosti.
- Má zralý morální úsudek, který se opírá o všeobecné zásady, proto je schopná správně reagovat i v neočekávaných a složitých situacích.
- Charakterizuje ji spojení správného myšlení a správného konání.
- Koná v souladu se svými zásadami, ale i s citovou zaangažovaností, souladem mezi emocemi a chtěním, nekoná jen z povinnosti a bez nadšení s pocitem sebelítosti.
- Přijímá druhé v jejich rozdílech, akceptuje jejich názory a je ochotná přijmout přijatelný kompromis, který ale není v rozporu se všelidskými hodnotami.
- Je ochotná a schopná spolupracovat a iniciovat spolupráci.

Pro primární vzdělávání jsou stanovená průřezová témata:

Osobnostní a sociální vývoj, Výchova k manželství a rodičovství, Environmentální výchova, Mediální výchova, Multikulturní výchova, Regionální výchova a lidová kultura, Dopravní výchova, Ochrana života a zdraví (Polákova, 2017).

Etická výchova na Slovensku propojuje principy s konkrétními zkušenostmi žáků (Valica, 2007). Aktivace a rozvoj nekognitivních funkcí osobnosti jsou možné pouze na základě cílů, které určuje slovenský profesor Miron Zelina v systému KEMSAK (Zelina, 1994):

- K - kognitivizace, jejímž cílem je naučit člověka poznávat, myslet a řešit problémy
- E - emocionalizace, jejímž cílem je naučit člověka cítit a rozvíjet jeho kompetenci pro cítění, prožívání, rozvoj jeho citů
- M - motivace, jejímž cílem je rozvinout zájmy, potřeby, tužby, chtění, aktivitu

- S - socializace, jejímž cílem je naučit člověka žít s druhými lidmi, naučit je komunikovat a tvořit progresivní mezilidské vztahy
- A - axiologizace, jejímž cílem je rozvíjet progresivní hodnotovou orientaci osobnosti, učit hodnotit
- K - kreativizace, cílem této funkce je rozvíjet v osobnosti tvořivý styl života

Podle výzkumů Fridrichové (2017) je na Slovensku nejužívanější metodou etické výchovy zážitková metoda, kdy je kladen důraz na emocionální a kognitivní senzibilizaci. Mluvíme zde o hlubšího vnímání problematiky a její „uchopení". Ve většině případů se učitelé zaměřují na prosociální prvky, kamarádství, spolupráci, slušnost. Výzkum prokázal nejisté zacházení se zásadami výchovného stylu etické výchovy u učitelů etické výchovy. Pouze 9,7 % učitelů etické výchovy uvedlo, že implementovali i další témata etické výchovy podle obsahových standardů etické výchovy pro primární vzdělávání (Fridrichová, 2017).

Lencz zmiňuje, že na základě výuky etické výchovy se žáci lépe učí respektovat sociálně slabé, romské spolužáky (Lencz in Roche, 1992). Analýzu současného stavu výchovy a vzdělávání k lidským právům na Slovensku monitorovala po deset let Ondrášová (2015). Ta upozorňuje na problém nedostatku kvalitní literatury a absenci vhodných didaktických materiálů. Hojně je využívaná práce s pracovními listy, která by měla být pouze doplňkovou metodou, proto Fridrichová (2017) na základě výzkumu vyjadřuje obavy, že se z hodin etické výchovy někdy stává hodina vybarvování a zápisků do pracovního sešitu (Fridrichová, 2017).

5.2.4 Vzdělávání pedagogů na Slovensku

Na Slovensku došlo k poměrně rychlému konstituování pregraduální přípravy učitelů etické výchovy. Nebyl čas experiment na pilotních školách dostatečně vyhodnotit a po zavedení předmětu etická výchova nebyla provedena evaluace. Již od roku 1993 se stala etická výchova součástí vysokoškolského vzdělávání na Filozofické fakultě Univerzity Konštantína Filozofa v Nitře. Od roku 1994 se vyučuje na Pedagogické fakultě Trnavské univerzity. Na Slovensku je vysokoškolský studijní program pro učitele etické

výchovy součástí vzdělávání na šesti pedagogických a filozofických fakultách (Kudláčová, 2009). Učitelství etické výchovy se rovněž studuje na některých teologických fakultách.

Plošné zavedení prvotní přípravy učitelů etické výchovy zajišťovala metodická centra. V roce 1993 bylo 300 učitelů kvalifikovaných k výuce etické výchovy. Za 5 let metodická centra připravila pro praxi více jak 4000 učitelů (Valica, 2007). Metodicko-pedagogická centra připravovala učitele v programu dalšího vzdělávání. Kurz pro učitele 1. stupně obsahoval 80 kontaktních hodin (Kaliský, 2009). Došlo k rychlé, ale nedostatečné přípravě učitelů etické výchovy (Kudláčová, 2009). Metodická centra nabízela projekt Humanizace výchovného stylu, který byl určen pro učitele různých aprobací s cílem inspirovat učitele, jak vyučovat etickou výchovu ve svých oborových předmětech. Po zavedení etické výchovy do výuky na první stupně základních škol zabezpečila metodická centra několikahodinové proškolení v etické výchově u všech učitelů prvního stupně ZŠ.

5.2.5 Metodické materiály etické výchovy na Slovensku

První metodika etické výchovy s výchovným programem vyšla v roce 1995. Lencz a Křížová vydávají společně další metodiku roku 2004. Po postupném zavedení etické výchovy na první stupeň základních škol byly vytvořeny metodiky a pracovní listy pro jednotlivé třídy. Roku 2009 vychází pracovní sešity pro 1.-8. ročník ZŠ. Pracovní sešit pro 5. ročník je podle odborníků zvláště dobře metodicky vypracovaný. Autoři koncepce etické výchovy pro 1. stupeň ZŠ zaručují, že propedeuticky připravují žáka na další vzdělávání na 2. stupni (Fridrichová 2007). Roku 2017 vychází nová řada pracovních sešitů Hravá etika pro 2. stupeň ZŠ v nakladatelství Taktik.

I díky badatelské činnosti vysokých škol vědecké konference směřují k oblasti etické výchovy. Tým odborníků z Katedry občanské a etické výchovy Univerzity Mateja Bela v Banské Bystrici se zasloužil o vědecký projekt Koncepce vyučovacího předmětu etická výchova v Slovenské republice a ve vybraných evropských zemích (Korim, 2008). Cíle projektu byly stanoveny ve čtyřech oblastech:

1. Analýza učebních osnov, studijních a metodických materiálů.

2. Komparace programů učitelství etické výchovy v edukačních institucích na Slovensku a ve vybraných evropských státech.

3. Analýza kurikulární transformace vyučovacího předmětu etická výchova na Slovensku.

4. Návrh univerzálního studijního programu učitelství etické výchovy pro edukační instituce na Slovensku.

Gluchman (2009) navrhuje změnu v přípravě učitelů etické výchovy. Upozorňuje na přednosti absolvování pětiletého magisterského studia oboru etická výchova.

5.3 Výuka etické výchovy v Německu

Spolková republika Německo je federativní stát složený z šestnácti spolkových zemí. Každá země má ústavněprávní pravomoc a politickou kompetenci. Každá spolková země má pro oblast vzdělávání svobodu vytvářet svůj vzdělávací systém (Ježková at al., 2009). Školní systém je rozdělen na stupeň primární (1.–4. třída) a dva stupně sekundární (Education System in the Federal Republic of Germany, 2018). Náboženství je na základě německé Ústavy z roku 1949 neodmyslitelnou součástí školského kurikula (Korim, 2008). Náboženství je předmět financovaný státem. Obsah výuky je ponechán církvi (Treml, 1994). Etická výchova je alternována s předmětem náboženství. O účasti dětí rozhodují rodiče do 14 let věku žáka. Sekularizace v šedesátých letech minulého století vedla k odhlašování žáků z hodin náboženské výuky (Kaliský, 2009). Uměle vytvořený předmět etická výchova nahradil předmět náboženská výchova (Bruning,1999). Náboženské, etické či filozoficko-etické vyučování tvoří pouze jeden z faktorů osobnostního vývoje (Korim, 2008). Setkáváme se i s různými názvy předmětu. Předmět Etika se vyučuje v osmi spolkových zemích. Filozofie se vyučuje v pěti spolkových zemích. V Meklenbursku-Předním Pomořansku je předmět označen jako „Philosophieren mit Kindern“. V Dolním Sasku je to předmět Hodnoty a normy. V Braniborsku se setkáváme s předmětem Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde (Utváření života – Etika – Religionistika).

Etika, jako povinně volitelný předmět, je hojně vyučována především v nových spolkových zemích jako v Sasku, Sasku-Anhaltsku či Durynsku. V bývalé NDR bylo až 80 % obyvatel bez vyznání a etická výchova tak zde získala četné zastoupení (Brüning, 1998).

V posledních letech se objevuje nové téma důsledně začleněné již od primárního vzdělávání, související s imigranty. Je vypracováno 12 standardů pro obsahové dovednosti společného soužití. Pravidla třídy, která žáci společně vytváří, mají být ve třídě vizualizována a má být zohledněna odlišná náboženská socializace dětí. Výuka se zaměřuje na sebeobjevování a přijímání ostatních, kdy žáci kreslí vlastní rodokmen a popisují rodinná pravidla. Přenášejí poznání do mezilidských vztahů v každodenním životě. Poznávají zásadní aspekty přátelství. Hodnotově orientovaná komunikace a schopnost vést dialog se opírá o demokratické principy společnosti (Bildungspläne, 2016). Při koncipování metodik předmětů se klade důraz na aktivní zapojení žáků do vyučování (Podmanický, 2013). Cíle předmětu jsou zaměřené na rozvíjení interpersonálních a intrapersonálních schopností navazujících na předchozí vědomosti a schopnosti žáků (Korim, 2008). Ve všech zemích jsou doporučené diskuzní metody, kooperativní formy práce, aktivizační metody a hraní rolí v jistém propojení s dramatickou výchovou (Education System in the Federal Republic of Germany, 2018). Hojně užívanými metodami etické výchovy v Německu jsou diskuzní metody, kooperativní vyučování, případové a situační metody, simulační metody, hraní rolí, projektové metody a didaktické hry. Komparace pojetí výuky etické výchovy v evropských zemích směřuje k celistvému pojetí vnímání etické výchovy jako předmětu, který obsahuje komplexní přístup k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji (Podmanický & Rajský, 2014).

5.3.1 Výuka ve spolkové republice Dolní Sasko

V Dolním Sasku má etická výchova status samostatného, plnohodnotného, povinně volitelného vyučovacího předmětu. Na školách je etická výchova předmětem povinně volitelným v alternaci s náboženstvím od roku 1997. Výuky etické výchovy se účastní kolem 80 % žáků. Vyučující mají vysokoškolské učitelské vzdělání v oboru filozofie, příp. sociální pedagogika. (Svobodová, 2011). Pokud vyučující nemá kvalifikaci, je možné žádat o speciální povolení k výuce a účastnit se kurzu (Korim, 2008).

Etická výchova na 1. stupni ZŠ si klade za cíl opírat se o základní hodnoty vyjádřené v ústavě Dolního Saska. Témata poznání hodnot a norem, prohloubení zkušenosti se sebou samým, reflexe, sebehodnocení jsou předpokladem k vytváření společenství dialogu. V dialogu se rozvíjí schopnost prožívat, vyjadřovat, přemýšlet a jednat. Cílem výuky je rozvíjení schopnosti formovat vlastní život zodpovědně vůči společenství i přírodě, interkulturní kompetence, základní religionistické znalosti, rozvoj společenství dialogu v oblasti: Já a my, Společně, Vůči sobě, My ve světě. Předmět vyžaduje schopnost reflexe a úsudku (Lehrplanarbeit in Sachsen, 2021).

V Dolním Sasku je od 5. ročníku ZŠ vyučován předmět Hodnoty a normy. Žáci získají základní vědomosti a schopnosti etické reflexe. Předávány jsou vědomosti o kulturních podmíněnostech. Žáci se prostřednictvím reflexe učí výměny názorů, diskuze a řešení konfliktů (Kaliský, 2009). Kurikulum definuje tři metodické kroky výuky. Je to krok vnímat a popisovat, kdy se žáci se soustředí na kognitivní i emocionální asociace k tématu. Druhý krok je porozumění a reflektování, kdy žáci získávají informace z různých zdrojů, ověřují je ve vzájemných vztazích, analyzují je, prozkoumávají jejich účinek a výklad různých způsobů řešení. Třetím krokem je diskuze s logickou argumentací o strategiích k morálně relevantním konfliktům. Rozvíjí se žákův předběžný úsudek a zvažování případných následků. Žák vytváří svůj vlastní úsudek založený na diskurzu a obhajuje jej mezi vrstevníky (Berg, 2018).

5.3.2 Výuka ve spolkové republice Severní Porýní–Vestfálsko

V kurikulu republiky Severní Porýní–Vestfálsko nacházíme předmět Praktische Philosophie. Je vyučován na středních školách. Cíle předmětu jsou rozvíjet osobnostní, sociální a politické vzdělání. Zaměřují se na rozvoj osobnosti k sociální odpovědnosti, k vytváření demokratické společnosti, k orientaci na základní hodnoty, spoluutváření kultury a odpovědnému jednání v povolání a práci, rozvíjení schopnosti empatie, rozvíjení svědomí a vědomí hodnot, odvaze, statečnosti, vstřícnosti, samostatnosti, odpovědnosti a tolerantnímu životu v demokratické společnosti. (Kernlehrplan in Nordrhein – Westfalen,

2021) Mezi metody vyučování patří sokratovský dialog, fenomenologický, analytický, dialektický a spekulativní přístup.

5.3.3 Výuka ve spolkové republice Bádensko-Württembersko

Ve spolkové republice Bádensko-Württembersko nacházíme ve 2. a 4. ročníku základní školy předmět Mensch, Natur und Kultur, jehož cílem je rozvoj samostatného úsudku žáka, rozvoj osobnosti, odpovědnosti, orientace ve společnosti, světě, odpovědné jednání v přírodě, seznamování se s vlastní kulturou i s kulturami odlišnými, základním významem velkých slavností a svátků, významem rituálů, symbolů (Bildungspläne Baden-Württemberg, 2021). Metodika výuky směřuje k explorativnímu, kreativnímu, tématickému, projektovému a problémovému učení, aktivní učení je realizováno prostřednictvím psaní deníků, výstav, prezentací, zapojení odborné veřejnosti – tematických vstupů do výuky, návštěvy muzeí, galerií, starání se o rostliny, zvířata (Svobodová, 2020).

5.3.4 Výuka ve spolkové republice Berlín

V Berlíně je zavedena od roku 2006 výuka předmětu Etika povinná pro všechny žáky bez ohledu na vyznání. Volitelným předmětem je Nauka o životě, Lebenskunde (Kaliský, 2009). Výuka se realizuje na celé základní škole a má status předmětu náhradního, povinně volitelného, nebo povinného. Základ tvoří subjektivnízážitky žáků a zkušenosti lidstva ve spravedlivosti a solidaritě (Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht, 2018). V Lebenskunde je středobodem člověk se všemi tématy soukromného a společenského života (Kaliský, 2009). Etická výchova vystupuje v korelaci s náboženskou výchovou. Etika se učí na všech druzích a stupních škol (Kaliský, 2009). Spolupráce mezi učiteli etické a náboženské výuky je dobrá a vychází z § 12, 6 zemského školského zákona. Jednotlivé tematické oblasti jsou organizovány ve spolupráci s garanty náboženského vyučování. Forma této spolupráce spadá do kompetence jednotlivých škol. Předmět etika

je vymezený v učebním plánu a obsahuje didaktické a metodické pokyny při vedení předmětu. Pro předmět je charakteristické, že tematické celky nejsou přiřazeny k jednotlivým ročníkům. Učitel sám vybírá aktivity při vlastní tvorbě vzdělávacího plánu. Plán obsahuje i vzdělávací standardy bez dělení na obsahové a výkonové (Podmanický, 2006).

Rámcový vzdělávací plán pro základní školy v 5. a 6. ročníku udává šest obsahových témat výuky. Jsou to sociální vztahy, existenční zkušenosti, spravedlnost a nespravedlnost, pocity, úspěch a neúspěch, život – potřeby a přání, svět, příroda a člověk, člověk, svět a příroda v mýtech a pohádkách, představy o světě, kultuře. Nové významy se přikládají tématu interkulturalita, svátky, rozdílné způsoby existence – nárok a hranice, představy o budoucnosti světa (Rahmenplan für den Lebenskundeunterricht, 2018).

5.3.5 Výuka ve spolkové republice Braniborsko

Ve spolkové republice Braniborsko mají žáci ve věku 7-10 let zařazen předmět Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde. V 1. – 4. ročníku je předmět alternován s náboženskou výchovou (Kaliský, 2009). V 1. a 2. ročníku jsou to dvě hodiny týdně a ve 3. a 4. ročníku až tři hodiny týdně. Cílem etické výchovy je získat správné normy pro život, poznat různé způsoby chování a rozvíjet schopnost vnímat eticky situace a hodnoty. Žáci mají získat stabilní pocit vlastní hodnoty, pozitivní postoj k životu. Učí se naslouchání, empatii, vciťování se do postojů jiných lidí. Cílem je stát se vnímavým pro potřeby druhých, oceňovat radost a krásu, učit se uchopit problémy a vidět možnosti zvládnutí konfliktů. (Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2014).

Zvnitřnění hodnot a norem je ovlivněné tím, jak žáci vnímají a dodržují normy ve svém okolí. Je potřebné, aby se výuka uskutečňovala v atmosféře důvěry a úcty ke každému z žáků (Kaliský, 2009). Sebevnímaní a sebeobjevování, respekt a spolupráce, péče o životní prostředí a vyrovnání se s konflikty jsou témata směřující k svobodnému životu žáka a převzetí vlastní zodpovědnosti (Lehrplan für die bayerische Grundschule, 2014).

Obsahem výuky je porozumění vlastní osobnosti a roli ve společnosti. Dále je to posílení vlastní osobnosti, vyjasňování životních perspektiv a smysluplných představ o budoucnosti světa. Výuka se zaměřuje na problematiku odpovědnosti, rozvoje celoživotního učení, obhajování lidské důstojnosti a lidských práv. Mezi metody patří kontroverzní otázky, jak dosavadní morální úroveň úsudku překonat k vyšší úrovni (Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit, 2021).

5.3.6 Výuka ve spolkové republice Meklenbursko-Přední Pomořansko

Pro zavedení předmětu byla významná tendenční sekularizace v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století, kdy rodiče odhlašovali své děti z náboženství. Hledal se alternativní předmět (Meyer, 1997). Nový předmět obecně vedl k hodnotám a uvažování o světě, k hledání smyslu života a vychovával žáky k zodpovědnosti. Na střední škole se obsahy vyučování orientují dle Kantových otázek, které dle rámcového programu zdůrazňují charakter jednání uvažujícího více než klasické disciplíny filozofie (Göllner, 2002). Zpočátku byla výuka nepřitažlivá a žáci přecházeli zpět k předmětu náboženství (Meyer, 1997). Koncepce předmětu byla proměnlivá (Göllner, 2002).

Žáci ve věku 7-10 let mají předmět Philosophieren mit Kindern. Cílem výuky je přispívat k orientaci ve světě a rozvíjet kompetenci samostatného a odpovědného jednání ve světě, odpovědný aktivní podíl ve společnosti, utváření smysluplného života (Ministerium für Bildung, 2021).

Žákům jsou kladeny filozofické otázky. Žáci se seznamují se základními hodnotami mezilidského soužití, učí se nekonfliktně argumentovat a diferencovaně posuzovat. Jsou pak schopni vést rozhovor, vyjadřovat své myšlenky, předkládat problémy a řešení, pochopit jednodušší filozofické texty, zvládat způsoby, jak si opatřit informace. Kromě toho umí sledovat cizí myšlenky a diskutovat, pracovat se svou rolí ve skupině. Jsou tak schopni řešit konflikty bez násilí a pohybovat se v interkulturním prostředí (Svobodová, 2020).

Na konci 4. třídy, tedy konci primárního vzdělávání, mají žáci získat kompetence formulovat vlastní filozofické otázky tak, aby byly srozumitelné pro spolužáky, vyjadřují

vlastní myšlenky a pocity a konfrontují je s myšlenkami svých spolužáků, hledají řešení konfliktů, vyjadřují pocity prostřednictvím reprezentativní symboliky (Ministerium für Bildung, 2021).

Obsah kurikula je vymezen otázkami: „Co můžu vědět? Jak vzniká spor? Jak se dá spor urovnat?“ Pravidla rozhovoru a prosociální chování je řízeno otázkami: „Co mám dělat? Kdy je důležité mít vlastní názor? Jak vyjadřit vlastní názor?“ Socializace se opírá o otázky: „V co mám doufat? Kdo mi může pomoci? Akceptovat rozdíl názorů a konflikty, učit se spolužití: Co je člověk? Proč je důležité řešit konflikty?“

Obsah se sktrukturuje podle čtyř Kantových otázek, které Martin Heidegger dále rozvíjel:

1. Co můžu vědět? – otázka odkazuje člověka do poznávací oblasti, na jeho poznávací schopnosti.

2. Co mám dělat? – otázka odkazuje člověka do konativní oblasti, do praktické činnosti, do volní a mravní oblasti. Ukazuje člověka, který volí, vybírá a následně za svou volbu nese zodpovědnost.

3. V co mám doufat? – otázka odkazuje člověka do transcendentní oblasti, do oblasti, která přesahuje smyslově-racionální uchopování světa.

4. Co je člověk? – je syntetizující otázka, která v sobě spojuje předcházející. Snaží se odpovědět, jak žít v harmonii (Kaliský, 2009).

V Meklenbursku-Předním Pomořansku se předmět, který se vyučuje od první do desáté třídy, nazývá Philosophieren mit Kindern. Škola přispívá k tomu, aby žáci naučené vědomosti
a znalosti používali ve svém okolí a naopak, aby zkušenosti ze svého okolí přenášeli do školy a aby se také i na jejich základě učili.

Cílem předmětu je používat vědomosti k věcnému hodnocení, znát souvislosti, rozpoznat problémy a problémové situace, analyzovat a ověřit různé způsoby řešení konfliktů, cíleně plánovat jednotlivé pracovní kroky a postupovat jimi na základě situačního kontextu.

Dalším cílem je získat informace, uchovat je, umět ohodnotit s ohledem na situaci. K pracovním kompetencím patří znát a posoudit svoje slabé a silné stránky, rozvíjet sebedůvěru a samostatnost, převzít zodpovědnost a odpovědně jednat, naplánovat pracovní a jiné cíle, pracovat cílevědomě a vytrvale, umět se vyrovnat s úspěchy a neúspěchy, přijmout pomoc a umět pomoc darovat. Mezi sociální kompetence patří společné učení se s ostatními, pozitivní postoj k ostatním, projevování soucitu druhým, dodržování dohodnutých pravidel, solidární jednánía tolerance, schopnost přiměřeně řešit konflikty. Hodnocení výkonu žáka v předmětu filozofie je založeno na ústních příspěvcích do diskuze ve třídě a domácích úkolech. (Fachlehrplan Philosophie in der Grundschule, 2011).

5.3.7 Výuka ve spolkové republice Hesensko

Podle kurikula etické výchovy spolkové republiky Hesensko je žákům podáván přehled hodnotových systémů. Klade se důraz na hodnoty, které jsou v zákoně Hesenska. Sem řadíme lidskou důstojnost, svobodu, toleranci a spravedlnost. Vyučování etiky vede k morální reflexi, etické reflexi jednání a rozvíjení občanské zodpovědnosti. Žák má být schopen své postoje a názory kompetentně vysvětlit v konfrontaci s postoji, potřebami a zájmy jiných. Žáci by se navzájem měli motivovat k zodpovědnému jednání. Etická výchova by měla žáky vést k tomu, aby pochopili, že zátěžové situace jsou součástí jejich života. Žáci by si měli být také vědomi toho, že nesou zodpovědnost za svůj život a za budoucí svět (The Hessian School Systém, 2021).

5.3.8 Výuka ve spolkové republice Bavorsko

Studie Univerzity Koblenz z roku 1997 ukázalala, že v Bavorsku mohl etickou výchovu vyučovat jakýkoliv učitel za podmínky, že se o tuto výuku zajímá. Případně byl předmět vyučován učitelem náboženství (Svobodová, 2011). V současné době je po vyučujících požadováno pětileté studium zakončené státní zkouškou. V Bavorsku je předmět Ethik alternativním předmětem katolického náboženství. Vyučuje se dvě hodiny týdně. Ve 3. a 4.

ročníku se vyučuje tři vyučovací hodiny týdně (Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit, 2021).

Cílem etické výchovy je schopnost etické reflexe. Tematické celky předmětu pro 1. až 5. ročník nejsou řazeny a každý učitel si volí vlastní pořadí zalenění jednotlivých témat. Základem je sebevnímání a sebeobjevování, sociální vnímání a zodpovědnost, život v kulturním a životním prostředí (Lehrplanverzeichnis, 2016).

5.4 Výuka etické výchovy ve Francii

Státní školství zavazuje učitele filozofickou a politickou neutralitou od roku 1882. Náboženská výchova není v učebních osnovách. Náboženství je možno vyučovat jen v soukromých církevních školách, které jsou z 90 % katolické. Roku 1905 se na primární školy začlenila etická výchova zahrnující témata ctnosti, odvaha, laskavost, dobročinnost, šlechetnost, šetrnost, pracovitost, střídmost a umírněnost, trpělivost, upřímnost, spravedlnost, tolerance, svědomí, vlastenectví. Pojetí etiky jako vědy pojímá témata charakteru jako je ovládání citů, vzdělávání, inspirace rozumu, posilování vůle, úspěch a práce, svědomí a soudnost, hrdost a skromnost, vztah k rodině, přátelům. Roku 1968 se etická výchova přestává vyučovat a znovu nachází své postavení v roce 2008 i díky podpoře francouzského prezidenta Nicolase Sarcozyho. Dochází mimo jiné k tomu, že se znovu vydávají staré učebnice morálky. O úloze etické výchovy se stále vedou diskuze. Mezi hodnoty, které by se měly v rámci výuky předávat, patří odvaha, odpovědnost, zdvořilost, tolerance, spravedlnost, solidarita, nebo po vyučování formou kroužků pro žáky, kteří o náboženskou výchovu nemají zájem (Svobodová, 2020).

Ve Francii je zaveden předmět Poznávání světa a občanská výchova pro sedmileté žáky. Pro starší žáky je tento předmět zahrnut pod humanitní a přírodní vědy (Ministère de l'Éducation nationale, 2021). Sekulární výchova vychází z proncipů demokratické výchovy (La charte de la laïcité à l'école, 2021). Ve Francii jsou zavedeny hodiny třídních diskuzí s názvem Heure de vie de classe, které jsou ve výzkumu Eurydice zahrnuty v kategorii ostatní předměty (Eurydice, 2021).

5.5 Výuka etické výchovy ve Spojeném království Velké Británie

Vydáváné kurikulární dokumenty se rozlišují podle oblastí Anglie, Walesu, Skotska a Severního Irska. Anglické kurikulum - National Curriculum, waleské kurikulum - National Curriculum) a severoirské kurikulum - Northern Ireland Curriculum jsou podobné dokumenty, které určují, co se žáci mají naučit. Pouze v Severním Irsku si školy mohou vypracovat dodatečný program, který lépe specifikuje zaměření školy. Ve Skotsku existuje velice volné kurikulum - Curriculum for excellence, které poskytuje učitelům prostor pro vlastní profesionální intenci a všechny školy musí vypracovat školní program (National curriculum in England, 2014). Ve všech zemích Spojeného království je povinný předmět náboženská výchova - Religious Education, ze kterého mohou rodiče své děti odhlásit (Svobodová, 2020).

Učivo etické výchovy je v první části kurikula stanoveno jako průřezové téma. Žáci jsou vedeni k pojmenování některých pocitů a vyjádřování některých ze svých pozitivních vlastností. Sdílí své názory, hovoří například o spravedlnosti. Stanovují si jednoduché cíle. Děti poznávají aspekty svého zdraví. Umí vysvětlit, že člověk stárne. Uvědomují si, že šikana je špatná a mohou uvést několik způsobů, jak získat pomoc při jejím řešení. Rozpoznávají vliv jejich chování na chování ostatních lidí, učí se spolupracovat se spolužáky. Identifikují a respektují rozdíly mezi lidmi. Poznávají různé způsoby, jakými by se rodina a přátelé měli o sebe navzájem starat, projevovat zájem o členy rodiny (Svobodová, 2020). Teprve v druhé klíčové fázi žáci mají poznávat svou vlastní hodnotu i hodnotu ostatních pozitivním hodnocením sebe a spolužáků. Uči se sebevědomě vyjadřovat své názory, diskutovat, naslouchat a projevovat úctu názorům ostatních (The national curriculum in England, 2021). Mezi hlavní témata patří identita, osobní vlastnosti, postoje, dovednosti, vztahy, zdraví a vyvážený životní styl, riziko a bezpečnost, rozmanitost a rovnost, práva, odpovědnost, spravedlnost, odolnost při změnách, vnitřní zdroje, moc, šikana, dohoda, kariéra, podnikání (Svobodová, 2020).

V kurikulu se zmiňují hodnoty jako rovnost příležitostí, aktivní přístup, kreativita, ohleduplnost k sobě, k druhým, k životnímu prostředí, obětavost, socializace do skupin, kritičnost, otevřenost pro rozdílnost, rozhodování, spravedlnost, odpovědnost,

vyrovnanost, odolnost, pružnost. Komunikativnost je vnímána pozitivně. Anglická perfekcionistická etika je zaměřená na individuum, kdy cílem je maximální pozitivní rozvoj jedince, nebo je zaměřená na maximální pozitivní rozvoj společnosti. (The national curriculum in England, 2021) Vzdělaný občan je v pohledu základního anglického kurikulárního dokumentu bytost rozumějící světu, orientující se, dále bytost schopná komunikace svých myšlenek, názorů, postojů, respektující odlišnost svou i druhých a bytost kreativní, schopná se aktivně zapojit do společnosti.

K takto rozvinutému lidskému bytí má škola napomáhat ve veškerém svém působení, prostřednictvím všech vyučovaných předmětů. Každá státní škola musí podle národního kurikula v Anglii nabízet takové vzdělávání, v němž je vyvážen důraz na žákův spirituální, morální, kulturní, duševní a fyzický rozvoj ve škole a společnosti a připravující žáka ve škole na příležitosti, odpovědnosti a zkušenosti pozdějšího života (Svobodová, 2020).

Podle základního kurikulárního dokumentu „The national curriculum in England. Framework document“, se vyučuje od září 2016. Anglická povinná školní docházka probíhá od pěti do šestnácti let věku žáků. Rozvržení „key stages“ pro první etapu od 5 do 7 let a druhou etapu pro žáky od 7 do 11 let odpovídá primárnímu školství. Součástí národního kurikula je osobnostní, sociální a zdravotní rozvoj (The national curriculum in England, 2021). Od roku 2015 se etická výchova na prvním stupni ZŠ dává do spojitosti s výchovou k demokratickému občanství (Svobodová, 2020) V šestnácti letech je povinná účast v dobrovolnických činnostech.

Poukazuje se na rozvoj a prospěch společnosti. Studenti učitelství jsou vedeni k vyšší angažovanosti v prosociálním chování (Finn et al., 2003). Učitelé proto musí pracovat tak, aby vytvářeli a udržovali zdravé vztahy se studenty a mezi studenty. V podpůrném prostředí se studenti cítí bezpečně (Moriconi, G. at all. 2015).

Etika v kurikulárních dokumentech Walesu. V kurikulu se zmiňují hodnoty jako je respekt, úcta, spravedlnost, odpovědnost, tajemství života a smrti.

Etika v kurikulárních dokumentech Skotska. Etika patří mezi osm klíčových oblastí vzdělávání. Kurikulum záměrně zařazuje klíčové hodnoty, které jsou vyryty na žezlu skotského parlamentu. Těmi jsou moudrost, spravedlnost, soucit a integrita.

Etika v kurikulárních dokumentech Severního Irska. Mezi klíčové hodnoty kurikula patří odpovědnost, respekt, úcta a spravedlnost. Pro žáky 8 -11leté jsou v kurikulu určená témata sociální odpovědnosti a lidských práv (Svobodová, 2020).

5.6 Výuka etické výchovy ve Finsku a v Nizozemí

Učitelé se nevyhýbají tradičním metodám výuky, ale uplatňují aktivizační metody, projektové a problémové metody. Inovace Finského přístupu je v propojení jednotlivých předmětů. Celostátní základní kurikulum určuje Vládní výbor pro vzdělávání (Education in Finland, 2021). Toto kurikulum obsahuje cíle a základní obsah různých vyučovacích předmětů, zásady hodnocení žáků, vzdělávání pro žáky se speciálními potřebami, péči o žáky a pedagogické poradenství. Obsahuje rovněž principy dobrého učebního prostředí, pracovních postupů a koncepce vyučování. Kurikulum je aktualizováno přibližně po deseti letech. Učitelé mají relevantní svobodu ve strategiích výuky a jsou podporováni vedením k vzájemné spolupráci. Vláda stanovila tři hodiny týdně k společnému plánování. Ve třídě se výuky účastní dva i tři učitelé, vzájemně se doplňují a snaží se žákům zprostředkovat učivo v souvislostech, aby nedocházelo ke konvergentnímu zúžení vhledu do učiva. Učitelé si dělí žáky na skupiny podle jejich individuálních a aktuálních potřeb (Education in Finland, 2021).

V prvních šesti ročnících třídní učitel vyučuje etickou výchovu koncipovanou do čtyř modulů (lidské vztahy a morální svět, sebepoznání a kulturní identita, komunita a lidská práva, jednotlivec a svět). Cílem je zajistit osobní růst žáka a nabídnout prostředky pro rozvoj vlastního názoru. V 7. – 9. ročníku se prohlubuje obsah předchozího stupně a kurikulum je rozšířeno o téma aktivní občanství. Mezi pět modulů patří občanství a dobrá společnost, filozofické pohledy na svět, kultura, etika a dobrý život, budoucnost (Education in Finland, 2012).

Hlavním cílem je skrze reflexe a skupinové či komunitní diskuze prohloubit vhled a rozvoj osobního názoru a formovat žáka k aktivnímu občanství (Fridrichová, 2008). Ve finské tradici je hluboce zakořeněna práce s učebnicí. Ve finských čítankách jsou zařazeny morální otázky, a tak se učebnice staly významným aspektem k výchově kritického myšlení a socializace žáků, zejména v prvních letech základního vzdělávání (Moate, 2021).

Nizozemské školství menšinově zastupuje státním sektor a většinový nezávislý soukromý sektor. Humanistická etická výchova (HESV) v Nizozemí tvoří alternativu k náboženské výchově. Klade si za cíl pomoci dětem stát se zralými, zodpovědnými a empatickými lidmi.

Zakladatelem Humanistická psychologie, ze které HESV čerpá, byl Carl Rogers a Abraham Henry Maslow. Žák se při výuce HESV učí reagovat na nové situace ve svém životě. Zohledňuje vliv svých rozhodnutí na život ostatních lidí. Žák se osamostatňuje a stává se mistrem v umění žít. Svoboda se zakládá na zážitcích celé škály pocitů, vhodné volbě emocionální reakce na tyto situace a schopnosti ovládat projevy těchto citů. HESV vědomě podporuje sílu žáků dávat a přijímat lásku.

Mezilidské vztahy jsou podporovány starostí o štěstí a růst toho druhého. Důstojnost člověka klade jako nejvyšší hodnotu a podporuje sebedůvěru žáka. Respektování jedinečnosti žáka je podpořené rozvojem tvořivosti (Bland, Derobertis, 2017). Tématy HESV jsou světoobčanství a umění žít (Rozum, 2012).

Humanistická psychologie uplatňuje principy růstu duševního zdraví jako kritéria seberealizace. Poukazování na autentické hodnoty vede žáky k tomu, aby více přijímali sami sebe a byli stále otevřenější získávání nových zkušeností. Aby důvěřovali sobě i druhým (Bland, Derobertis, 2017). Pro naplnění stanovených cílů HESV slouží čtyřstupňová metodika:

Rozpoznej. Volba tématu má být žákovi blízká, má dané situace rozumět a vžít se do ní.

Zkoušej, vyšetřuj. Žáci přemýšlejí nad situací z různých úhlů pohledu, vyjadřují vlastní pocity, zkušenosti, formulují názory, charakterizují hodnoty. Reálné situace jsou dány do souvislosti s předchozí zkušeností dítěte.

Rozhodni se. Žáci na tomto stupni rozhodují, volí, jak by se v dané situaci zachovali. Volí, které řešení jim přijde nejvhodnější. Na základě příběhu a dilemat se učí respektovat názory ostatních. Učí se argumentovat a měnit své názory podle nových souvislostí. Žáci tak vyjadřují své postoje a hodnoty.

Zhodnoť. Žáci se ohlíží zpět, hodnotí svou práci, postupy i rozhodnutí v dané situaci. Připomínají si okamžiky, které je ovlivnily a vedly k názoru. Zvažují důsledky svého rozhodnutí. Na tomto stupni dochází k dalšímu posunu žáka (Rozum, 2012).

5.7 Výuka etické výchovy ve Španělsku

Podle Korima procházelo Španělsko stejným historickým vývojem jako Slovensko, kdy diktátorský režim vystřídala demokracie. (Korim a kol., 2008) Ve Španělsku bylo zavedeno téma morálních dilemat, které se snaží formovat u žáků tolerantní a solidární jednání, takže pojetí spadá do morálně-konativní koncepce (Göllner, 2002). Španělské kurikulum se člení do vzdělávacích oblastí, ve kterých jsou definována průřezová témata. Učivo etické výchovy se ve Španělsku integruje do již zavedených předmětů, nebo se vyučuje průřezově (Korim, 2008). Povinné vzdělávání ve Španělsku začíná v šesti letech věku žáků a trvá deset let. Prvních šest ročníků odpovídá primárnímu vzdělávání. Žáci od 6 do 9 let by podle kurikula měli poznávat hodnoty, doceňovat pravidla pro harmonické soužití, učit se jednat podle nich (Estructura y Organización del Sistema Educativo, 2020).

Na Univerzitě v Barceloně v Katalánsku pracuje skupina psychologů a pedagogů, která koncipovala program prosociální výchovy Education de la Prosocialidad (Roche, 1992). Tvůrci projektu přijali tezi, že charakter může být žádoucím směrem rozvíjen skrze prosociálnost, tj. schopnost učinit něco dobrého pro druhého bez očekávané protislužby. Cílem skupiny je vzdělávat skupiny pedagogů, kteří následně do svých předmětů integrují

deset témat výchovného programu a dodržují doporučený výchovný styl. Jádrem témat jsou faktory, které působí na rozvoj cílové dovednosti prosociálnosti. Mezi témata patří: rozvoj mezilidských vztahů, pozitivní hodnocení sebe, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost, komunikace citů, empatie, asertivita, působení vzorů, elementární prosociálnost, komplexní prosociálnost. Důležitou roli v realizaci projektu hraje učitel. Roche na základě svých výzkumů došel k pěti faktorům programu PROT, které je nutno začlenit do edukačního působení učitele. Pokud k tomu dojde, může učitel multiplikovat efekty výuky, a tím spolupůsobit při rozvoji prosociálnosti u žáků. Mezi pět faktorů, které jsou popsány v kapitole 2.2, patří: akceptace žáka, motivace k prosociálnímu chování, induktivní disciplína, formování výchovného společenství, atribuce prosociálnosti (Roche, 1992).

5.8 Charakterová výchova ve státě Wisconsin v USA

Spojené státy Americké se svými padesáti autonomními státy se těší bohaté rozmanitosti rámcových vzdělávacích programů. Ve státě Wisconsin je již od časného vzdělávání v mateřské škole po střední školy zavedeno šest pilířů charakteru jako základních etických hodnot, které v roce 1992 identifikovala nestranná, sekulární skupina odborníků na rozvoj mládeže jako základní etické hodnoty, které přesahují kulturní, náboženské a socioekonomické rozdíly.

Michael Josephson roku 1993 založil neziskovou organizaci Charakter counts, jejíž program podporuje školy ve výuce charakteru. Šest pilířů charakteru tvoří důvěryhodnost, respekt, zodpovědnost, férovost, empatie a občanství. Každý z těchto šesti pilířů podle tvůrců programu pomáhá navodit pozitivní klima školy a kulturu laskavosti, díky čemuž jsou školy bezpečným prostředím pro studenty, aby se mohli učit.

První pilíř důvěryhodnost nabádá žáky k upřímnosti v komunikaci a jednání, pravdomluvnosti. Měli by mít odvahu udělat správnou věc a budovat si dobrou pověst. Mají být věrní svým hodnotám a dodržovat své sliby. Žáci nemají podvádět a krást.

Druhý pilíř je respekt. Žáci jsou vedeni k tomu, aby se chovali k ostatním s respektem a dodržovali zlaté pravidlo. Jsou vedeni k tomu, aby přijímali druhé lidi i s jejich odlišnostmi. Mají používat vlídný jazyk a nemají užívat hrubé výrazy. Mají brát ohled na pocity druhých. Nikomu nemají vyhrožovat, ubližovat. Mají ovládat svůj hněv a neshody mají řešit klidným způsobem.

Třetím pilířem je odpovědnost. Žáci mají být pilní, vytrvalí a dobrým příkladem pro ostatní. Žáci mají plánovat dopředu, než začnou konat.

Čtvrtým pilířem je férovost, kdy žáci mají jednat podle pravidel. Mají mít otevřenou mysl a naslouchat ostatním. Nemají využívat nevýhod ostatních a mají se chovat ke všem lidem férově.

Pátým pilířem je empatie, kdy žáci mají být soucitní a vděční. Mají odpouštět ostatním, projevovat milosrdenství a pomáhat lidem v nouzi.

Šestým pilířem je občanství, kdy žáci mají usilovat o to, aby jejich domov, škola, komunita a svět byly lepší. Žáci mají spolupracovat a jejich rozhodnutí mají chránit bezpečnost a práva ostatních. Mají se zapojit do komunitních záležitostí a aktivně se zajímat o ochranu životního prostředí (Josephson, 1993).

5.9 Shrnutí teoretické části

V teoretické části byly vymezeny termíny osobnostní a sociální výchova, mravní a morální výchova, výchova ke ctnosti, charakteru a etická výchova. Byly uvedeny kritiky koncepce etické výchovy a popsán kontext nových koncepcí edukační praxe. Autorka chrakterizovala prosociálnost jako model etické výchovy.

Dále popisuje výchovný program, styl a cíle doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova v České republice. Zdůrazňuje důležitost role učitele etické výchovy. Uvádí některé direktivní i nedirektivní výukové metody a věnuje se tématu odměn a trestů. K tématu socializace žáka autorka začlenila charakteristiku pojmů třídní a školní klima, výzkumy klimatu třídy a charakteristika morálního růstu u žáků mladšího školního věku.

V empirické části této disertační práce jsou pokládány otázky, které přímo navazují na teoretickou část. Snaží se o popis dvou případů edukační praxe v podmínkách českého školství, aby tak ukázaly cesty, jakými se daří implementovat obsahy učiva etické výchovy na prvním stupni základní školy v podmínkách českého školství.

Byly popsány specifické podmínky implementace etické výchovy v České republice pro porovnání s výukou etické výchovy ve vybraných evropských zemích. Autorka se zejména věnovala pojetí etické výchovy ve Slovenské republice, tedy státu s nejpodobnějšími geopolitickými podmínkami a tradicí, z jehož koncepce bylo formováno kurikulum předmětu etická výchova v České republice. Dále je zmíněna výuka etické výchovy v Německu, ve Francii, ve Spojeném království Velké Británie a v Severním Irsku,
ve Finsku, ve Španělsku, v Nizozemí a v americkém státě Wisconsin.

II. Empirická část

6 Charakteristika výzkumu

V České republice již proběhly odborné výzkumy s cílem zjistit, jakým způsobem ovlivňuje výuka etické výchovy chování žáků a celkové sociální klima třídy. Výzkumy byly zaměřené na žáky 2. stupně základních škol a středních škol. Bylo potvrzeno zlepšení třídního klimatu z pohledu učitelů i žáků (Kunstová, 2015; Motyčka, 2013). V České republice ale doposud chybí motivace vedení škol, aby reálně zařazovalo do výuky aktivity zaměřené na rozvíjení respektující komunikace v kontextu prosociálního chování.

Téma implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etické výchovy na 1. stupni ZŠ zatím nebylo v České republice podrobeno bližšímu zkoumání, i když výuka prosociálnosti u žáků mladšího školního věku je důležitá i v souvislosti s dalším rozvojem ososbnosti na druhém stupni základního vzdělávání. Autorka se věnuje tématu na základě vlastní zkušenosti. Během své pedagogické praxe učitelky na prvním stupni základní školy se setkala s mnoha kolektivy tříd a zabývala se problematikou kultivace třídního klimatu, rozvíjení komunikačních dovedností a sociální zralosti u jednotlivých žáků. Tématu etické výchovy se věnovala i při studiu celoživotního vzdělávání na Cyrilometodějské teologické fakultě na Univerzitě Palackého v Olomouci. Její závěrečná práce publikovaná roku 2016 se týkala začlenění etické výchovy do hodin českého jazyka na prvním stupni základní školy. Tato studie byla zaměřena na ověření didaktických postupů etické výchovy a jejich dopadů při utváření výchovného společenství u žáků pátých tříd. Dvacet pět respondentů, žáků pátého ročníku, absolvovalo deset aktivit etické výchovy v rámci vyučovací hodiny českého jazyka. Žáci následně hodnotili dosahy a přínosy této výuky.

Formulace výzkumného problému vychází ze dvou zdrojů. Tedy ze zkušeností, se kterými se setkala ona sama, nebo její kolegové, nebo pedagogové, se kterými se potkala při lektorování etické výchovy. Výzkumný problém se zároveň opírá o informace z teoretické části. Etickou výchovou má autorka na mysli koncept doplňujícího vzdělávacího oboru tak, jak byl začleněn do RVP ZV, který představila v teoretické části. Autorka se opírá

především o literaturu českou a slovenskou, která vychází z programu španělského psychologa Olivara Rocheho.

Podle Chrastiny (2019) výzkumník zvažující aplikaci metody případové studie vychází z metodologické rozvahy pro kvalitativní výzkumy, která zahrnuje výběr určujícího paradigmatu; určení výzkumných otázek; vytváření formativního konceptuálního modelu; volbu a výběr místa, studované populace a vzorku; témata, postupy a nástroje pro sběr údajů, dat; postupy pro analýzu dat a interpretaci zjištění, závěrů.

Vzhledem ke stanovenému cíli, charakteru a povaze výzkumných otázek, vzhledem k minimální kontrole nad získávanými výzkumnými daty a širokému tématu disertační práce byl zvolen kvalitativní přístup.

Kvalitativní výzkum se zaměřuje na to, jak jednotlivci a skupiny nahlížejí, chápou a interpretují svět a úkolem kvalitativního výzkumu je vytvoření holistického obrazu zkoumaného předmětu, zachycení toho, jak účastníci procesů situace interpretují (Hendl, 2005). V předkládané práci se jedná o obraz třídy a situace výuky prosociálního chování.

Humanitní vědy jsou od svého počátku svázány s *měkkými* hodnotami a s nejednoznačným hodnocením. Je to proto, že skutečnost, kterou se zabývají, společnost, kultura a dějiny, se nevyznačují přísnou přírodní kauzalitou s přesnými tvrdými daty, jsou naopak prostorem lidské svobody, vůle, rozhodování, pochybností, motivace a činů (Pelclová, 2013).

V práci se zobrazují axiologické předpoklady výzkumu, které se týkají hodnotového systému. Dále jsou to ontologické předpoklady, kdy je realita konstruována zkoumanými jedinci. V jedné skutečné situaci existuje mnoho realit, které se mohou lišit. Jedná se o realitu výzkumníka, respondentů a také čtenářů, kteří studii interpretují. V kvalitativním výzkumu výzkumník aktivně informuje o svých hodnotách a hodnotách dalších účastníků výzkumu a z toho vyplývá systematické ovlivnění pozorování (Pernecky, 2016).

Analýza dat vycházela z velkého množství informací o malém počtu respondentů. Převažoval zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy.

V kvalitativní metodologii převládá induktivní logika, kdy teorie jsou vytvářeny na základě získaných dat, a proto vzniklé teorie jsou úzce kontextově spojené se zkoumaným jevem (Chrastina, 2019). V průběhu výzkumu se realizuje interakce mezi výzkumnou otázkou, výzkumnými daty a zvolenými metodami výzkumu.

Z hlediska kvalitativního výzkumu se autorka snažila interpretovat pohledy žáků a vyučujících na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu. Podrobný popis každodenních situací vede k porozumění aktivitám a významům v jejich sociálním kontextu (Chrastina, 2019).

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde jsou k dispozici přesné návody, kdy zvolit který postup statistické analýzy dat, u případových studií není situace tak jednoznačná (Mareš, 2015). Pro případové studie nejsou vyvinuty speciální analytické postupy. Autorka volila kvalitativní deskriptivní výzkum a zvolila metodu případové studie, tedy výzkumné metody běžně užívané v pedagogice a sociologii. Gavora (2000) vymezuje výzkumné problémy deskriptivního typu, kdy popisem stavu, situace nebo výskytu určitého jevu hledáme odpověď na otázku, jaká je běžná praxe. Druhý typ výzkumných problémů jsou relační problémy popisující vztahy mezi jevy nebo určitými činiteli. Třetí typ jsou kauzální, příčinné výzkumné problémy, které se soustředí na vztahy mezi proměnnými na základě experimentální metody. Ta srovnává nejméně dvě sledované skupiny a srovnává příčiny a důsledky pozorovaných změn.

Předmětem výzkumu jsou dvě instituce školy jako sociologické jednotky. Ty jsou sledovány z mnoha sociologicky relevantních aspektů. Byly to dvě základní školy, které se rozhodly implementovat etickou výchovu do svého ŠVP a dosud nebyly součástí výzkumů a publikování. Autorka zvolila školy, které po mnoho let etickou výchovu kontinuálně vyučovaly na prvním i druhém stupni. Sledované školy vyhověly požadavku vytváření podobných nebo odlišných výsledků v některých oblastech. Chrastina (2019) studii dvou případů řadí do vícepřípadové studie (Multiply Case Studies).

Kvalitativní případová studie je výzkumnou metodou, která nemá ustálenou vlastní metodologii na úrovni konkrétních kroků a dílčích postupů. To se může jevit jako

nevýhoda. Chrastina (2019) se domnívá, že tato skutečnost je současně výhodou, kdy případová studie je tak značně flexibilní metodou kvalitativní výzkumné strategie. To se potvrdilo i při řešení nečekaných změn (viz kapitola 6.9) a v případě distanční výuky. Autorka vycházela nejprve z vlastního přímého pozorování výuky a přestávek. Data zaznamenávala do předem připraveného pozorovacího archu. Zapisovala si asociace, nápady, shrnutí a předběžné interpretace. Následně proběhla komparace dat s informacemi, které jsou uvedené v ŠVP, závěrečných zprávách školy, zprávách inspekcí a s dalšími školními artefakty dokumentace a psaných záznamů, které mají učitelé sledovaných případů k dispozici.

Pro případovou studii je charakteristická kombinace různých technik sběru informací, z nichž je preferována analýza dokumentů ve spojení s přímým pozorováním předmětu studie a rozhovorem. V případové studii je sběr velkého množství dat zaměřen na několik málo případů. Vychází se z předpokladu, že důkladné prozkoumání jednoho případu pomůže porozumění případům podobným, aniž by výsledky zobecňovalo (Hendl, 2005). Autorka volila případovou studii, i když si byla vědoma nutného širokého popisu teoretického základu problematiky. O celistvý popis problematiky se snažila v teoretické části.

Důvodem ke zvolení výběru metody případové studie bylo i vzájemné prolínání událostí minulých, současných a pravděpodobně budoucích (Chrastina, 2019). Tato případová studie zkoumá současný stav, ale kvůli celistvému pohledu v některých ohledech zohledňuje i historii případu.

Tato případová studie se podle klasifikace Roberta E. Stakea (1995) staví jako intrinsitní, tedy popisuje případ jen kvůli němu samému. Klade si za cíl poznat právě tento případ bez ohledu na jeho vztah k obecnější problematice. Studie popisuje práci učitelů ve dvou školách a analyzuje interakce členů třídní skupiny. Patří mezi případové studie, kdy se jednotlivé studie nesrovnávají a každá je unikátním případem. Vícepřípadová studie byla realizována u dvou případů, které se mohly shodovat, ale zároveň se mohly diametrálně odlišovat svojí povahou a hloubkou. Podle Miovského (2006) je případová studie základním typem kvalitativního výzkumu vhodnou pro porozumění složitosti případu

a jeho vztahů. V případě této případové studie se do výzkumu promítaly i sociální vztahy a vazby na sledovaných školách. Podle Chrastiny (2019) se výzkumy vycházející z povahy sociálních jevů často odvolávají k pozitivismu a fenomenologii. Podle jeho názoru je případová studie v sociálně vědním výzkumu vymezována jako intenzivní systematické studium subjektu nebo subjektů s definovanými hranicemi, prováděné v kontextu dané situace a zkoumáním hlubších údajů a východisek.

V níže představeném výzkumu jsou jednotkou analýzy dva případy, tedy dvě sledované třídy na dvou školách. Téma popisuje, jak se ve sledovaných třídách vyučuje prosociální chování. V zúženém pojetí došlo k deskripci, jak se sledované třídy vypořádávají s příchodem žáků, kteří narušují třídní klima. Celý proces je ohraničen dvěma školními roky, kdy žáci navštěvovali 4. a 5. ročník. Studie popisuje práci učitelů ve dvou třídách ve dvou různých školách, kdy analyzuje interakce členů třídní skupiny. Patří mezi vícepřípadové studie, kdy se jednotlivé studie nesrovnávají a každá je unikátním případem. Jednotkami jsou dvě třídy. V průběhu výzkumu se zaměřila pozornost výzkumníka na dvě vnořené podjednotky analýzy. Těmi se stali noví žáci, kteří nebyli připraveni respektovat třídní zvyklosti a pravidla. Bylo pozorováno, jakým způsobem se dále vyvíjely vztahy mezi žáky a jakým způsobem zde intervenoval vyučující.

Pelikán (2007) rozlišuje případovou studii s kvalitativní analýzou konkrétních případů typických reprezentativních modelů pro určitou kategorii případů nebo případů, které se vymykají obvyklému standardu. V této práci jsou reprezentanty dvě školy, které dlouhodobě zařazují výuku etické výchovy, která je vyučovaná od 1. až do 9. ročníku.

Případová studie se stala metodou výzkumné strategie popisu určitého fenoménu současnosti v jeho reálném, životním kontextu působení dějů, kdy zjišťujeme, jak něco působí, jak se něco děje, proč se to děje (Chrastina, 2019).

Tato případová studie se odehrává v terénu, patří tedy do skupiny terénních výzkumů (Field Case). Autorka stanovila výzkumné otázky, které v terénu postupně odkrývá. Tato případová studie není evaluační a neklade si za cíl na základě statisticky významných dat

dokázat, že etická výchova mění osobnost žáků a osobnost učitele. Neodpovídá tomu ani velikost výzkumného vzorku a metody, které autorka používá. Nepoužila žádné vstupní a závěrečné testy (pre - and post - tests), které by zachytily osobnostní rysy žáků a učitelů, protože výzkum by nemohl všechny tyto aspekty postihnout a neklade si ani takové cíle.

Požadavek specifičnosti u výzkumného problému reprezentuje Etická výchova, vzdělávací obor, který je v tomto pojetí realizován na primárním stupni základních škol, vychází z RVP ZV. Jedná se o deskriptivní výzkumný problém, jenž se snaží popsat situaci a sledovaný jev. Deskriptivní charakter výzkumu koresponduje i s velikou šířiintervenujících aspektů a mnohovrstevnatosti tématu. Popsaná realita pak může sloužit pouze jako ukázka jednoho případu bez možnosti zevšeobecnění na další případy.

Autorka vymezuje svoji roli výzkumníka jako pozorovatele, který popisuje události, epizody, souvislosti a vztahy na základě přímého pozorování skutečnosti, rozhovorů s učiteli, rozhovorů s žáky. Autorka si uvědomuje, že nepoužívá nástroje, které by dokázaly zpětně ověřit pravdivost výpovědí učitelů, ale snaží se přesně výpovědi zaznamenat a doplňovat s daty získanými na základě přímého pozorování. Výpovědi učitelů autorka získávala prostřednictvím polostrukturovaných osobních rozhovorů.

Zkoumaným jevem dizertační práce jsou i profesní zkušeností učitelů etické výchovy, kteří dlouhodobě zařazují aktivizační aktivity etické výchovy do výuky. Učitelé vyjadřovali své strategie výuky, zkušenosti a názory. Byli dotazováni, jak implementují aktivity etické výchovy do výuky a jak na žáky působí. Jakým způsobem se implementují aktivity pro osvojování prosociálních dovedností a jak sledují vývoj prosociálního chování u žáků a interakce v třídních kolektivech. Sleduje pouze oblast personálních kompetencí, konkrétně jak žáci ve třídě komunikují a řeší své problémy. Vzhledem k široké povaze tématu nebylo v možnostech výzkumu vzít v potaz povšechné vlivy a aspekty reality.

6.1 Definování výzkumného cíle

V úvodní teoretické části se autorka věnuje základním pojmům doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova. Etickou výchovu zásadně ovlivňují tři faktory. Jsou to osobnost žáka, osobnost učitele a zvolené výchovné koncepce a metody (Mareš, 2001). Tyto faktory jsou propojené a nelze je od sebe oddělovat. Důležitost osobnosti učitele, na kterého jsou kladeny vysoké nároky, spočívá v tom, aby stanovoval dlouhodobé cíle a krátkodobé cíle v zóně nejbližšího rozvoje (Kolář, 2012) a podle nich volil přiměřené metody výuky. V disertační práci autorka tuto realitu monitoruje a staví výzkumné cíle na popisu, jak se daří výuku naplňovat v reálné školní praxi.

Šeďová (2016) označuje stanovení výzkumného problému za jednu z částí konceptuálního rámce, jenž je významný po zahájení přípravné fáze výzkumného šetření. Výzkumným problémem předkládané disertační práce je popsat charakter a specifika výuky prosociálního chování ve vzdělávacím oboru etická výchova ve dvou sledovaných třídách na dvou rozdílných školách. Toho je dosaženo syntézou obsahu teoretické a výzkumné části práce. Ve výzkumu se objevují cíle intelektuální, praktické i personální. Intelektuální cíle sledují odbornou terminologii a charakteristiku výukových metod. Praktickým cílem je porozumět procesům ve škole. Personální cíle se propojují s učitelskou profesí, kdy autorka nahlíží realitu na základě zkušeností učitelů a žáků. Při charakteristice problému implementace etické výchovy na primárním stupni základních škol se autorka opřela o popis pozorovaných jevů. Výzkum byl zaměřen na deskripci (Hendl, 2005), na jejíž základě postoupila k fázi explanace, tedy k poukázání příčinných souvislostí a jevů související s třídním klimatem.

Na realitu projevů prosociálního chování autorka nahlížela perspektivou pohledu učitelů a žáků, a proto k tomuto účelu zvolila metodu případové studie. Cílem výzkumu je popsat realitu výukového procesu a prozkoumat, jak vnímají a podle čeho hodnotí výuku učitelé a v kontextu třídního klimatu i žáci. Výsledky zkoumání mohou doplnit předchozí zjištění, popřípadě je upřesnit. Vedlejším cílem byla charakteristika rozšiřujících se nároků na roli učitele etické výchovy, které korespondují s novými trendy zabezpečit žákům ve třídě bezpečné prostředí a podporovat wellbeing žáka (Fryč, 2020).

Cílem autorky bylo popsat, jak se na výchovném procesu podílí učitel a spolužáci, kdy sledovanou nezávisle proměnnou ve výzkumu bude program etické výchovy tak, jak byl koncipován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor. Závislých proměnných, jejichž změny v souvislosti s nezávislou proměnnou chceme pozorovat, je několik. Na prvním místě to byla cílová sociální dovednost komunikace v kontextu prosociálního chování (Roche, 1992, Lencz, 2000). Jedná se především zúčastněné naslouchání, pozitivní ocenění druhých, míru spolupráce a utváření dohod. Tato proměnná byla sledována na základě přímého pozorování vyučování a na základě rozhovorů s učiteli.

Další závisle proměnou je kultivace třídního klimatu. Třídní klima podle Motyčky (2014) patří k hlavním ukazatelům kvality výchovného společenství a odvíjí se od míry emocionálního bezpečí. Diagnostika třídního klimatu nabízí řadu různých nástrojů, díky kterým můžeme zaznamenat vztahy a klima dané třídy, autorka si vybrala diagnostiku třídního klimatu prostřednictvím testu Naše třída (v angličtině My Class Inventory – MCI).

Cíle výzkumu byly velmi široké, proto se autorka rozhodla úžeji sledovat zařazování témat etické výuky ve 4. a 5. třídě na základních školách. Vzhledem k tomu, že etická výchova se věnuje širokému spektru témat a sleduje mnoho aspektů, bylo zaměření zúženo na výuku, formování a strategické plánování prosociální komunikace jako prostoru pro sebepoznání žáků na základě spolupráce s vrstevníky. Autorka hledala odpověď na otázku, jak se témata etické výchovy začleňují do výchovného procesu na základní škole.

Osvojování jednotlivých sociálních dovedností má ve výchovném programu etické výchovy svoji posloupnost, jak je popsáno v kapitole 3.1. Druhým stupínkem programu výchovy k prosociálnosti je komunikace, kdy klíčem k dorozumění je naslouchání a komunikace v kontextu s realizací prosociálního chování.

6.2 Výzkumné otázky

V průběhu rozhodování o charakteru výzkumu a volbě výzkumných metod si byla autorka vědoma několika skutečností. Uvědomovala si, že determinující prvky na výchovu žáků nelze separovat a popisovat bez ohledu na celkové pozadí jevů. Je nutné brát ohled na veškeré souvislosti. Jedním z determinantů je osobnost učitele. Prosociální chování je bezprostředně modelováno vzorem učitele a je to učitel, kdo plánuje a zabezpečuje dostatek příležitostí pro prosociální komunikaci v bezpečném prostředí školní třídy.

Dalším z determinantů je dynamika školní skupiny, se kterou učitel může operovat. Dynamika může pozitivní klima třídy podporovat nebo naopak.

Dalším determinantem jsou kritéria hodnocení dobrého chování v rámci školní třídy. Aby učitel realizoval výchovné cíle, je nutné, aby prosociální chování mělo jasně charakterizovaná pravidla, nejlépe utvářená samotnými žáky. Promyšlenost cílů a kritérií hodnocení pomáhá naplánovat výchovu tak, aby bylo cílů dosaženo (Laufková, 2017).

Celkovou mnohovrstevnatost výchovy při výuce a při naplňování cílů etické výchovy si autorka uvědomovala již na počátku výzkumu. Snažila se proto o celistvý vhled do reality školní výuky, kde se prolíná několik determinant rozvoje žákovských kompetencí a dovedností prosociálního chování. Sledovala, jak učitelé indivudálně podporují žáky podle jejich zóny nejbližšího rozvoje.

Fridrichová (2007) uvádí, že výukové strategie by měly mít postupný vliv na rozvoj osobnosti žáka řešením různých životních a pracovních problémů. Žák by si podle Fridrichové (2009) měl osvojit cesty uplatňování seberegulačních vlastností, jako jsou sebereflexe, sebepoznání, autoregulace, sebedůvěra a sebeúcta. Při začleňovaní žáků do aktivit zaměřených na vrstevnickou spolupráci je nutné žáky doprovázet a vytvářet jim prostředí bezpečí a přijetí.

Výzkumné otázky byly stanoveny tak, aby směřovaly k odhalení jevu reálné zkušenosti s implementací etické výchovy. Podle Strausse a Corbinové (1999) se výzkumné otázky při aplikování metody případové studie jeví vhodnými v situacích, kdy se výzkumník snaží

odkrýt něčí zkušenost s určitým jevem. Výzkum zaznamenával i další souvislosti školní reality, sledoval svědectví školních artefaktů, které s daným tématem souvisí.

Otázky k tématu *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova na prvním stupni základní školy v České republice* jsou:

Hlavní otázka výzkumu (HVO 1) byla: Jak je na vybraných základních školách implementována výuka k prosociálnímu chování u žáků ve 4. a 5. ročníku?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 1): Jak učitelé začleňují aktivity výchovy k prosociálnímu chování do výukového procesu?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 2): Jak a podle čeho hodnotí učitelé přínosy výchovy k prosociálnímu chování pro třídní klima a běžný život třídy?

Vedlejší výzkumná otázka (VVO 3): Jak žáci hodnotí třídní klima a běžný život jejich třídy?

Podle Hendla (2005) je případová studie metoda, kdy odpovídáme na otázky „proč a jak?“ Současně výzkumník nemá vliv na průběh jevu. Autorka se výzkumu účastnila jako nezúčastněný pozorovatel. Snažila se být v pozadí a splynout s prostředím, aby nenarušovala obvyklý průběh jevů.

6.3 Metodologie výzkumu

Chrastina (2019) konceptuální rámec výzkumu směřuje k identifikaci toho, co do studie zapadá a bude zařazeno a co naopak nebude. V této práci byla vymezena část učiva z RVP ZV pro 4. a 5. ročníky. Dále konceptuální rámec přispívá k popisu toho, které vztahy budou prezentovány. Jednotlivými kroky postupu přípravy teoretického rámce mají být identifikovány a definovány koncepty na základě studia literatury, analýz rešerší a dostupných relevantních vědeckých poznatků. Autorka volila vedle odborné literatury i stáž na Katedře pedagogických štúdií, TU v Trnavě. Účastnila se odborných webinářů

k tématu reflexivní výuky s docentem Rajským a Brestovanským, protagonisty prosociální výchovy. Díky vstřícnosti paní doktorky Svobodové se autorka účastnila webinářů Koncepce etické výchovy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích.

Další přípravné práce teoretického rámce pokračovaly za pomoci užití konceptových map (Chrastina, 2019). Ukázka pomocné metody tabelace, která slouží k vizuálnímu kotvení dat, je v příloze 22 (Cyklický proces působení na prosociální chování ve třídním kolektivu podle učitelů na sledované škole ZŠ_1 Střípky). Jeden z postupů práce s konceptovými mapami představuje směr od evidencí z teorie k rámcování pro studii, které má napomoci ve studii konceptualizovat a následně objasnit jev. Myšlenkový postup směřující od teorie k teoretickému rámci studie by směřovalod zjištění publikovaných studií k porozumění vztahům, dále k teorii a ukotvení teoretického rámce.

Výzkumné šetření vedla autorka v souladu s doporučeními pro postup v jednotlivých základních fázích postupu zpracování kvalitativního výzkumu s využitím metody případové studie.

V první fázi výzkumné studie sbírala data v návaznosti na výzkumné otázky. Zároveň autorka na základě průběžné analýzy výzkumných dat předběžně interpretovala možné výsledky a snažila se pochopit další související vztahy a fakta. Druhá fáze sběru výzkumných dat byla prováděna do okamžiku dosažení teoretické saturace, kdy se ukazuje, že další výzkumná data nepřináší nové podstatné informace, ale spíše se opakují a vzájemně potvrzují. Ve třetí fázi výzkumu autorka výzkumná data podrobila triangulaci a znovu definovala jednotlivé otázky výzkumné práce za účelem kritického posouzení výzkumu.

Autorka pro sběr výzkumných dat volila metodu nezúčastněného pozorování, hloubkového rozhovoru a analýzy školních dokumentů a artefaktů. V kapitole 7.7. popisuje postupy pro zajištění validity a triangulace výzkumu. V kapitole 7.8. autorka popisuje průběžnou analýzu výzkumných dat. Tato data přestala sbírat v bodě saturace, tedy nasycení, kdy se odpovědi na kladené otázky opakovaly a nepřinášely další informace.

Ohraničenost případové studie se týká kontextu případu sledovaného a popisovaného v určitém čase, místě, ovlivněného zkušenostmi, podmínkami, subjektivním nahlížením na sebe i ostatní a dosavadními postoji výzkumníka (Chrastina, 2019).

Autorka již v roce 2018 realizovala předvýzkum formou výzkumné sondy mezi učiteli etické výchovy. Realizovala ji na základě anonymního písemného dotazníku. Hlavním cílem sondy byla charakteristika reálné podoby praxe výuky etické výchovy na prvním stupni základních škol pohledem pedagogů. Byl zjišťován subjektivní názor jednotlivých pedagogů v rámci kvantitativního výzkumného šetření. Dotazník tvořily uzavřené a otevřené otázky. Respondenti byli učitelé, kteří etickou výchovu učí (Pachelová, 2020).

Následně byl veden výzkum na dvou základních školách. Čas pro výzkum ve třídách byl ohraničený školními roky 2019/2020 a 2020/2021. Zpracování dat probíhalo v průběhu školního roku 2021/2022.

V úvodu teoretické části se autorka věnuje základním pojmům doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova a důležitosti osobnosti učitele, na kterého jsou kladeny vysoké nároky stanovovat dlouhodobé a krátkodobé cíle v zóně nejbližšího rozvoje (Kolář, 2012). Na této teorii jsou postaveny výzkumné otázky. V průběhu výzkumu proběhla na školách distanční výuka v souvislosti s pandemií covidu-19. Autorka se proto zaměřila také na distanční vzdělávání na vybraných základních školách a monitorovala, zda se změnil přístup učitelů k žákům a zda byly ovlivněny vztahy mezi spolužáky v průběhu nesouvislého uzavření škol.

Výsledky disertační práce budou podrobeny připomínkování učitelů respondentů, aby se mohly stát podkladem pro zpracování metodických materiálů pro učitele na primárním stupni základní školy s následnou pilotáží. Výzkum může poukázat na nové souvislosti, jak problematiky práce s třídním kolektivem.

Doplňujícím nástrojem této disertační práce je diagnostický dotazník MCI (My Class Inventory) popisující třídní klima. Roku 1986 vytvořili B. J. Fraser a D. L. Fisher dotazník MCI zjednodušením rozsáhlejšího dotazníku LEJ Learning Enviromnent Inventory, který roku 1982 vyvinuli Fraser, Andersn a Walberg. V devadesátých letech 20. století J.

Průcha, J. Lašek a J. Mareš šířili v ČR diagnostické metody šetření klimatu školní třídy. Diagnostické šetření klimatu školní třídy může probíhat v rámci dvou kontextů. Prvním je šetření klimatu třídy v rámci celého klimatu školy. Klima celé školy nepřímo ovlivňuje i klima v každé třídě a každá třída zase nazpět ovlivňuje klima školy. Druhý kontext diagnostického šetření klimatu je v rámci konkrétní třídy, kdy se klade důraz na její charakteristiky. Toto šetření se může týkat materiálního a technického prostředí třídy, samotné výuky, organizace dění ve třídě, ale i oblasti sociálních dějů a vztahů ve třídě. Dotazník MCI je určen pro žáky ve věku od 8 do 12 let, tedy žáky 3.–6. tříd základní školy (Starý a kol., 2008). Českou verzi dotazníku se svolením autorů roku 1988 adaptoval a vyzkoušel J. Lašek.

Autorka provedla anonymní měření pomocí dotazníku ve 4. ročníku. Ke stejné věkové skupině byly směřovány i australské výzkumy třídního klimatu. Test MCI vypovídá o spokojenosti žáků ve třídě a o jejich vztazích ve třídě. Může souviset s konflikty a spory žáků. Podle tvůrce dotazníku třídní klima souvisí se soutěživostí ve třídě, konkurenčními vztahy, mírou snah po vyniknutí a prožívání neúspěchu (Lašek, 2001). Dotazník sleduje, jak klima souvisí s obtížností učení, s tím, jak žáci prožívají nároky školy, jak je učení namáhavé, obtížné či nezajímavé. Klima ovlivňuje i míra soudržnosti třídy, přátelské či nepřátelské vztahy mezi dětmi a míra pospolitosti dané třídy. Třídní klima souvisí s mírou pořádku při výuce, kázní žáků při vyučování, míry spolupracujícího chování. Tyto faktory byly autorkou sledovány přímým pozorováním tříd v průběhu celého školního roku.

Dotazník má dvě formy. První forma je zjišťující aktuální, tedy současné klima třídy. Druhá preferovaná forma zjišťuje přání žáků vztahující se ke klimatu jejich třídy.

Prvním důvodem k zařazení tohoto dotazníku do výzkumu byla potřeba charakteristiky aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků. Získání přehledu o spektru žákovských názorů na klima třídy mohlo posloužit i jako komparační zdroj vůči dílčím dojmům učitelů, členů vedení školy nebo některých rodičů.

Dalším důvodem zařazení testu do výzkumu bylo srovnání pohledu žáků a pohledu učitele. Získání údajů o tom, zda se pohled žáků a učitele na klima, které spoluvytvářejí,

alespoň rámcově shoduje. Pokud ne, zda dochází u učitele k přeceňování či podceňování některých složek klimatu a ve kterých složkách klimatu se takové rozdíly objevují.

Dalším důvodem zařazení dotazníku do výzkumu bylo srovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků. Výzkumná data mohou vypovídat, jak se aktuální stav klimatu třídy rámcově shoduje s tím, jaké klima by si žáci ve své třídě přáli. Pokud by se data odlišovala významnou směrodatnou odchylkou, pak by to ukazovalo na negativní jevy v aktuálním stavu klimatu třídy.

MCI bsahuje 25 položek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy.

Spokojenost ve třídě: zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21). **Třenice ve třídě:** zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22). **Soutěživost ve třídě:** zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23). **Obtížnost učení:** zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24). **Soudržnost třídy:** zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25). Autorka na základě informovaných souhlasů ředitele školy a třídních učitelů realizovala aktuální i preferovanou formu v říjnu roku 2019. Vyšetření byla u jednotlivých tříd prováděna po 14 dnech. Nejprve byla zjišťována aktuální forma a následně preferovaná forma.

Výhodou je získání mnoha údajů v krátkém časovém úseku a malá zátěž na čas potřebný k celému výzkumnému šetření. Celkem je to dvakrát 15 minut v průběhu školní výuky. Nevýhodou je možnost zkreslení dat vlivem okolních vlivů, mezi které může patřit dění ve třídě v bezprostřední minulosti, únava žáků nebo obava z něčeho, co ten den pro ně bude nepříjemné. Autorka tedy začlenila tuto kvantitativní metodu jen jako kontrolní podporu pro východiska své práce. Celkově výzkum vedla jako kvalitativní případovou studii, která sledovala klima na základě přímého pozorování a rozhovorů.

6.4 Výběr respondentů

Autorka se při výběru respondentů snažila o volbu dvou homogenních skupin. Tedy škol, které se aktivně podílí na výuce témat etické výchovy a otevřeně se na veřejnosti hlásí k hodnotám, které s tématy souvisí. Autorka si uvědomovala, že některé školy začleňují etickou výchovu na prvním stupni základní školy již od 1. ročníku a implementují ji v ostatních předmětech. Některé školy jí řadí jako samostatný předmět v určitém rozsahu ročníků. Některé školy užívají aktivit etické výchovy v rámci projektových dnů a adaptačních kurzů. Nesourodost využití svědčí o mnoha možnostech aplikace témat etické výchovy. Volba padla na školy, které již po mnoho let kontinuálně vyučují etickou výchovu a mají ji legislativně vykázanou ve svém školním vzdělávacím plánu již od první třídy. Výběr byl do jisté míry limitován i lokací a dostupností školy. Při výběru škol se autorka zaměřila na dvě školy, které se rozhodly implementovat etickou výchovu do svého ŠVP a dosud nebyly součástí výzkumů a publikování.

Chrastina (2019) studii dvou případů řadí do vícepřípadové studie. Dále upozorňuje na důležitost sociálního kontextu případu a specifikaci podmínek při vymezení ohraničení případové studie. Autorka si uvědomila, že etická výchova je poměrně nový a volitelný obor. S tím souvisí i relativně nízká proškolenost učitelů na 1. stupni základních škol. Etické fórum a Etická výchova o. p. s. nabízejí školení učitelů na základě čtyřicetihodinových kurzů pro ty, kteří chtějí učit etickou výchovu průřezově nebo integrovaně v rámci jiných předmětů. Pro sborovny nabízí sérii 4, 8, 16 nebo 24 hodinových workshopů. Pro ředitele škol nabízí metodickou podporu implementace výuky etické výchovy do školního vzdělávacího programu. Etická výchova o. p. s. nabízí přes třicet tematických celků, které vedle jednotlivých zážitkových aktivit s hodnotovými reflexemi nabízí i metodiku, jak implementovat aktivity etické výchovy do vyučování. V současné době je o semináře Etické výchovy o. p. s. menší zájem, než byl v minulých letech. V průběhu koronavirových opatření měla vedení škol důležité priority, kterým musela věnovat svoji pozornost.

Školám a široké veřejnosti byly poskytnuty metodické materiály k volnému stažení, pracovní listy a učebnice doplněné i videozáznamy jednotlivých výukových témat. Vše je zdarma k dispozici na webových stránkách Etické výchovy o. p. s.

Výběr respondentů ovlivňovalo i kritérium proškolenosti učitelů. Bylo poměrně obtížné najít školy, kde je pedagogický sbor proškolen v tématech etické výchovy. Obě vybrané školy měly učitele, kteří prošli dvouletým studiem etické výchovy pod záštitou Etického fóra, kteří se účastnili workshopů Etické výchovy o. p. s. a byli seznámeni s učebnicemi a výukovými materiály.

Zásadním kritériem pro výběr školy byl souhlas vedení základní školy s výzkumným šetřením. Dalším kritériem byla dostupnost škol pro výzkumníka. Vzhledem k tomu, že se jednalo o intenzivní kontakt, bylo i toto kritérium podstatné. Výběr škol byl omezený, ale zdárně se podařilo získat souhlas dvou škol ve východních Čechách. Autorka si je vědoma veliké obětavosti učitelů, kteří ji do svých hodin přijali a věnovali jí mnoho svého času při realizacích hloubkových rozhovorů.

Chrastina (2019) charakterizuje metodu případové studie jako postup pro rozvinutí plného pochopení konkrétního procesu a doporučuje se zaměřit na exploraci a deskripci, sekundárně pak explanaci nasbíraných dat. Respondenti byli postupně oslovováni jako třídní učitelé nebo vyučující ve sledovaných třídách. Výběr učitelů pro determinován i odvahou pustit výzkumníka do výuky. Komunikace s respondenty má být podle Hendla (2005) vedena tak, aby byla zachována důvěra a motivace respondentů pro sdělení dalších informací. Je vhodné informovat respondenta o účelu otázky.

Základní školy budou skrytě pojmenovávány fiktivními názvy. Sledovaný případ č. 1 je označen jako ZŠ Střípky a sledovaný případ č. 2 je pojmenován jako ZŠ Tradiční. Obě školy disponují 1. až 9. postupným ročníkem. Obě školy jsou situovány ve městě s více jak 5000 obyvateli ve stejném regionu. V základní škole Střípky se k září roku 2021 vzdělávalo 143 žáků. V základní škole Tradiční to bylo přes 300 žáků.

Definování problému výzkumného vzorku a definování zkoumaných situací se v průběhu výzkumu zúžilo a specifikovalo (Gavora, 2000). Původní cíl výzkumu byl zkoumat žáky

a výuku na primárním stupni základních škol, kde je etická výchova implementována do školních vzdělávacích programů na základě koncepce doplňujícího vzdělávacího oboru jako povinný, povinně volitelný nebo volitelný předmět, nebo integrovaně ve stávajících předmětech v rozsahu minimálně 33 vyučovacích hodin za rok. V průběhu výzkumu se výběr respondentů zúžil na žáky čtvrtých tříd, kteří postoupili během vedení výzkumu do páté třídy. U dvou sledovaných škol začalo sledování 4. tříd, aby bylo možné sledovat výstupy témat etické výchovy za první období, tedy 1., 2. a 3. ročník (viz příloha 3, 4, 5). Autorka pozorovala výuku etické výchovy u učitelů, kteří etickou výchovu ve výše uvedených formách vyučují, zaznamenala jejich hodnocení výuky, jejich strategie a celkové vnímání přínosu výuky etické výchovy.

Výzkum tedy vycházel z faktu, že třídy již prošly třemi ročníky výuky etické výchovy a ukončily tak první etapu, ke které se vážou i adekvátní výstupy RVP ZV. V souvislosti s dlouhodobým zařazováním témat etické výchovy bylo ve čtvrté třídě pozorováno, jak na žáky aktivity etické výchovy působily, jaké si žáci vytvořili návyky a jaké prosociální chování si osvojili. Toto období je pro výzkum vhodné i z důvodu otevřenosti a sdílnosti žáků a souvisejícím možnostem realizace spolupráce dívek a chlapců. Tato spolupráce může být v pozdějším věku s nástupem puberty u žáků omezena.

Celkem šlo o sledování dvou tříd ve školním roce 2019/2020 a 2020/2021, kdy jedna třída byla ze základní školy Střípky a druhá třída byla ze základní školy Tradiční (viz. Charakteristika sledované školy č. 1_ Střípky a Charakteristika sledovaného případu č. 2_Tradiční).

Sledování realizace témat etické výchovy se soustřeďovalo na rozvoj personálních a sociálních kompetencí, které souvisí s podporou třídního klimatu (Roche, 1992). Fraser (1986) klima třídy popisuje na základě přímého pozorování nebo prostřednictvím výpovědí o klimatu s učiteli a žáky, kteří jsou přímými účastníky. Etická výchova se zaměřuje na formování sociálních kompetencí skrze zkušenostní učení a na postupné budování výchovného společenství ve třídě (Motyčka, 2013). Sledování sociálního klimatu autorka zaměřila na míru kvality vztahů mezi žáky ve třídě, jejich celkový zájem o spolužáky

a vzájemnou podporu. Ve svém výzkumu sledovala i způsob řešení problémů se spolužáky ze strany žáků a ze strany učitele.

Tabulka 2 Základní škola Střípky – pedagogičtí pracovníci, asistent pedagoga a matka žáka Ivana

Jméno	**Pozice**	**Dosažené vzdělání**	**Aprobace**	**Délka praxe**
Vláďa_U1	ředitel, učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ, Etická výchova	20
Jiří_U2	zástupce ředitele, učitel	Mgr.	2. ST. ZŠ, Etická výchova	14
Bea_U3	učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ	13
Johana_U4	učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ	16
Míla_U5	učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ	5
Blanka_ AP_1	Asistent pedagoga	DiS.	VOŠ	7
Matka žáka Ivana, vedoucí přírodovědného kroužku_MI				2

Zdroj: autorka

Tabulka 3 Základní škola Tradiční – pedagogičtí pracovníci

Jméno	**Pozice**	**Dosažené vzdělání**	**Aprobace**	**Délka praxe**
Vojta_U6	ředitel, učitel	Mgr.	2. ST. ZŠ,	23
Natálie_U7	učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ	21
Amálka_U8	učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ, Etická výchova	29
Julie_U9	učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ, Etická výchova	19
Monika_U10	učitel	Mgr.	1. ST. ZŠ, Etická výchova	18

Zdroj: autorka

Tabulka 4 Základní škola Střípky – ohniskové skupiny, žáci 5. třídy ve školním roce 2020/2021

Jméno	**věk**	**Pohlaví**
Jan_ZŠ1	9	chlapec
Nela_ZŠ1	10	dívka
Jitka_ZŠ1	9	dívka
Jarda_ZŠ1	9	chlapec
Ivan_ZŠ1	11	chlapec

Zdroj: autorka

Tabulka 5 Základní škola Tradiční – ohniskové skupiny, žáci 5. třídy ve školním roce 2020/2021

Jméno	**Věk**	**Pohlaví**
Adam_ZŠ2	9 let	chlapec
Tereza_ZŠ2	9 let	dívka
Alena_ZŠ2	9 let	dívka
Tamara_ZŠ2	9 let	dívka
Tom_ZŠ2	9 let	chlapec

Zdroj: autorka

6.5 Metody sběru dat

V případové studii je zpravidla využíváno více zdrojů dat, které se odvíjejí taktéž od vícero perspektiv, z nichž je na fenomén nahlíženo (Chrastina, 2019). Carlsen (1991) na základě svého výzkumu poukazuje na to, že vedle vlivu učitelů na chování třídy jsou důležité i vzájemné konstrukce mezi učiteli a žáky. Tyto vztahy se autorka snažila zachytit.

Mezi metody sběru dat bylo zařazeno zúčastněné pozorování, které bylo zaznamenáváno do pozorovacích archů (viz příloha 17 Ukázka vyplněného pozorovacího archu ZŠ 1, Střípky), polostrukturovaný rozhovor a analýza školních artefaktů.

6.5.1 Přímé nezúčastněné pozorování

Vzhledem k cíli autorka využila sběru dat metodou nezúčastněného pozorování. Přímé nezúčastněné pozorování učitelů ve školních třídách, na chodbách, v kabinetech, sborovnách směřovalo ke sledování způsobu komunikace mezi učiteli a žáky a mezi žáky navzájem. Nezúčastněné pozorování má být dlouhodobé (Švaříček, 2014) a pravidelné. Autorka se snažila být v kontaktu s učiteli i v době koronavirových omezení.

Výzkum si všímal podpory vyučování etické výchovy ze strany učitelů a vedení školy. Autorka do výuky nijak nezasahovala a byla pouhým pozorovatelem. Na začátku výzkumu se žákům představila a obecně popsala cíl pozorování výuky etické výchovy. Záznamy byly vedeny na pozorovacích arších s terénními poznámkami (viz příloha 13, Ukázka vyplněného pozorovacího archu ZŠ 1 Střípky). Pozorování bylo realizováno tak, aby nenarušovalo obvyklý průběh výuky.

6.5.2 Polostrukturované rozhovory

Autorka oslovila celkem deset učitelů za účelem poskytnutí rozhovoru k tématu disertační práce (viz příloha 10, otázky k rozhovoru s učiteli). Byli to učitelé, kteří ve sledovaných třídách v průběhu výzkumu vyučovali, a ředitelé škol. Všichni s účastí na výzkumu souhlasili. Responedenti byli v průběhu výzkumu rozšířeni o asistentku pedagoga a matku žáka Ivana, které také s výzkumem souhlasily (viz tabulka 2 – pedagogičtí pracovníci). Všichni respondenti podle svých možností spolupracovali po celou dobu výzkumu. Výzkumná data autorka zajistila tak, aby nemohl nikdo odhalit pravou identitu účastníků výzkumu. Údaje a jména byly nahrazeny fiktivními jmény.

Na obou školách byly rozeslány zákonným zástupcům žáků zařazených do ohniskových skupin (focus on group) informované souhlasy dětí (viz příloha 8, Ukázka informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dětí). Návratnost byla sto procent díky pomoci třídních učitelů, kteří s rodiči o záměrech výzkumu hovořili. Na základě této domluvy autorka začala spolupráci s třídními učiteli čtyř tříd, ve kterých výzkum probíhal od října roku 2019 do konce roku 2021.

Žákům byla autorka při svém prvním vstupu do třídy představena jako učitelka ze základní školy, která se přišla podívat, jak se žákům daří a o tom bude referovat ve své práci. V každé ze sledovaných tříd došlo k výběru pěti dětí do ohniskové skupiny (viz tabulka 4, Ohniskové skupiny na základních školách). Se žáky byly v průběhu výzkumu provedeny polostrukturované rozhovory. Výběr žáků v obou třídách zajistil třídní učitel na podkladě dobrovolného zájmu žáků účastnit se rozhovorů. Učitel volil žáky, kteří mají spolupracující rodiče, u kterých předpokládal kladné přijetí požadavku souhlasu

s výzkumným šetřením. Žáci měli k rozhovorům připravenou klidnou místnost. Na otázky odpovídali jen ti, kteří se do diskuze chtěli zapojit (viz příloha 9, Otázky k rozhovoru se skupinou žáků).

V období nařízené distanční výuky v důsledku pandemie covid-19 došlo k uzavření škol. Podmínky výuky vycházející z koronavirových opatření určitým způsobem ovlivnily způsob výzkumu. Autorka zjišťovala jevy vyskytující se ve školních třídách v průběhu distanční výuky a popsala sledovaná data v kapitole 7.6.

6.5.3 Školní dokumenty a výukové artefakty.

Kvalitativní výzkum se opírá o písemné materiály, vztahující se k tématu. Autorka získala informace z výročních zpráv obou škol, školních vzdělávacích programů, z informačního portálu webových stránek škol, rámcových plánů práce třídního učitele, ze záznamů hodnocení chování žáka v rámci závěrečných hodnocení a z žákovských portfólií. Údaje byly anonymizovány. Anonymitou se rozumí utajení identity všech zkoumaných osob a zkoumaných institucí (Mareš, 2015). Cílem činnosti bylo charakterizovat přístupy obou sledovaných škol. Výsledky byly porovnány s daty získanými z rozhovorů a přímého pozorování obou sledovaných případů.

6.5.4 Doplňující diagnostický nástroj popisující třídní klima, MCI

Tento dotazník MCI (My Class Inventory) vytvořili B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986) zjednodušením rozsáhlejšího dotazníku LEJ Learning Enviromnent Inventory (Fraser, Andersn, Walberg, 1982). Do české podoby MCI upravili J. Průcha, J. Lašek a J. Mareš.

Pravidla zadávání dotazníku MCI ve třídě jsou přesně určená. Před vyplňováním anonymního dotazníku (viz příloha 18, Dotazník Naše třída, MCI), by měl zadávající udělit celé třídě jednotné pokyny pro vyplňování. Na pokynech záleží proto, aby výsledky nebyly zkresleny. Instrukce u aktuální formy: „Nejedná se o zkoušku, nejsou zde nějaké

dobré nebo špatné odpovědi. Napište, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď ano nebo ne. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova ano, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova ne. Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu odpověď, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku."

Instrukce u preferované formy: „Nejedná se o zkoušku, nejsou zde nějaké dobré nebo špatné odpovědi. Napište, jak byste si přáli, aby v budoucnu vypadala vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď ano nebo ne. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova ano, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova ne. Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu odpověď, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku."

V obou případech výzkumník zakreslí názorně způsob opravy na tabuli. Každý žák odpovídá sám za sebe. Není vhodné, aby si žáci mezi sebou radili, jakou odpověď mají zvolit. Důležité je, jak žák svou třídu vidí, jak její klima prožívá. Vyplňování dotazníku trvá v průměru 15 minut. Když žák některou otázku nechal nezodpovězenou, nenutíme jej k odpovědi.

Vyhodnocení dotazníku na základě žákovských odpovědí ano-ne se převádějí na číselné hodnoty. Odpověď ano se skóruje 3 body, odpověď ne 1 bodem. Pokud žák na otázku neodpověděl vůbec, pokud zakroužkoval obě možnosti nebo přeškrtl obě možnosti, pak se jeho odpověď skóruje 2 body. U vybraných pěti otázek (č. 6, 9, 10, 16, 24) označených písmenem R se žákovské odpovědi skórují obráceně: ano je 1 bod, za ne jsou 3 body. Vynechané nebo špatně vyplněné odpovědi se v tomto případě skórují také 2 body.

Dotazník zjišťuje pět proměnných: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost, soudržnost. Na každou z těchto proměnných se dotazuje pět otázek, které jsou v dotazníku seřazeny tak, aby nešly hned za sebou. Hodnotu každé proměnné u žáka získáme tím, že sečteme počet bodů u příslušné pětice odpovědí. Například pro obtížnost učení sečteme počet bodů,

který jsme si připsali u otázek č. 4, 9, 14, 19 a 24. Hodnota každé proměnné se pohybuje od 5 do 15 bodů. Tímto způsobem vypočítáme skóre pro všech pět proměnných u každého žáka zvlášť. Údaje za celou třídu se počítají běžným aritmetickým průměrem pro každou z pěti proměnných. Výsledky, které vyšly, byly uspořádaly a vloženy do tabulek. Ukázka vyhodnocení dotazníku MCI, ZŠ_1, Střípky je v příloze 15.

Pro interpretaci dat můžeme orientačně využít výsledky výzkumu Jana Laška (2001), který aktuální formu zadal u 863 žáků 4.–6. tříd základních škol. Ve druhém sloupci zleva je pásmo běžných hodnot v rámci celkového bodového rozmezí 5–15.

Tabulka 6 Hodnocení dat dotazníku MCI podle Laška (2001)

Název proměnné	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
1. Spokojenost	10,00–14,4	12,2	2,17
2. Třenice	6,9–13,1	9,97	3,11
3. Soutěživost	9,7–14,8	12,24	2,56
4. Obtížnost	6,2– 11,1	8,67	2,46
5. Soudržnost	6,4–12,9	9,63	3,24

Podle výzkumů Průchy v Česku (1999) je klima třídy pociťováno jako vcelku vyhovující, pokud je u žáků vnímána velmi vysoká spokojenost. Průcha obecně v Česku zaznamenal mírně podprůměrnou soudržnost třídy. Poněkud rozdílně hodnotí klima svých tříd dívky a chlapci, kdy dívky jsou citlivější na konflikty uvnitř třídy a chlapci jsou v oblasti třenic spokojenější. Také výsledky výzkumu Laška (1990) u žáků z 4. až 6. tříd ukazovaly na projevy velké soutěživosti. Soudržnost třídy byla charakterizovaná jako průměrná. Pokud se objevuje aktuálně vnímaná nízká míra soudržnosti, třída může být rozdělená na jednotlivé málo spolupracující skupiny (Lašek, 2001).

6.6 Vzdělávání žáků během pandemie covidu-19

Během pandemie covidu-19 probíhalo vzdělávání na konkrétních základních školách střídavě distančním a střídavě prezenčním vzděláváním. Podle toho docházelo ke sběru výzkumných dat pro empirickou část disertační práce. Autorka zaznamenala některé dopady na výuku žáků. Tyto aspekty vyjadřovali učitelé obou škol. Vedle redukce učiva došlo k ovlivnění sociálního vývoje žáků na základě nedostatečného kontaktu s vrstevníky. Rodičovská pomoc se zajišťováním sociálních vazeb se spolužáky a dalšími vrstevníky byla velmi variabilní a některé děti trpěly nedostatkem sociálních impulzů (MŠMT, 2021).

Základní školy byly uzavřeny 11. 3. 2020. Pedagogové přemýšleli, jak komunikovat se svými žáky a jejich rodiči. Epidemiologická situace se nelepšila a distanční výuka se nečekaně prodloužila prakticky do měsíce května, u některých žáků až do konce června. Výuka se orientovala zejména na hlavní předměty, tedy český jazyk, matematiku, vlastivědu a přírodovědu a probíhala online. Žáci i učitelé shodně vypovídali, že v tuto dobu pro ně bylo důležité slyšet se a být spolu. Znamenalo to pro ně více než jen probrat zadané učivo. Podle výzkumu Svobodové, Kursche a Vetešky (2021) viděli učitelé 1. stupně ZŠ největší překážky v omezení možností působení třídního učitele na socializaci žáků.

Obě školy pro distanční vzdělávání vytvořily edukační platformy, kam mohli žáci posílat zadané úkoly. Učitelé v návaznosti na odezvu žáků a návratnost úloh vytvářeli nové krátkodobé plány a přizpůsobené výukové materiály. Učitelé si byli vědomi nedostatku společné komunikace. Z tohoto důvodu se vedle výkladu učiva snažili i o vzájemné vyprávění zkušeností a zážitků. Pro třídního učitele takové sdílení bylo důležité pro pochopení celkové rodinné situace u jednotlivých žáků a pro plánování dalších opatření. Epidemiologická situace jednoznačně zvyšovala nároky i na všechny rodiče a pedagogy.

6.7 Zajištění ukazatelů kvality výzkumu – reliabilita, validita, triangulace

Autorka vedle přímého pozorování realizovala rozhovory s učiteli a s ohniskovou skupinou žáků. Pro dosažení validity tedy byla zvolena kombinace několika metod.

Po sepsání práce obdrželi učitelé výsledky práce a diskutovali nad závěry. Tak docházelo k cenným reflexím. Vzájemně se tak autor s respondenty inspirovali k dalším inovacím v jejich pedagogickém působení. Během tohoto výzkumu navázala autorka s učiteli úzký vztah, a proto se spolupráce týkala i konzultací nad problémy učitelů, které přímo s tématem nesouvisely. Autorka pedagogům naslouchala a snažila se na základě vyslechnutých informací nabídnout cesty různých možností řešení. Pedagogové měli možnost se seznámit s výsledky práce a kriticky se k nim vyjádřit. Pedagogové se zveřejněním souhlasili.

Ve fázi kvalitativní obsahové analýzy dat, segmentace a kódování dat autorka hledala a identifikovala kategorie dat. Následně proběhla tematická analýza, hledání vztahů mezi identifikovanými kategoriemi a tématy. Průběžné vedení záznamu o procesu sběru a analýzy dat pomohlo autorce interpretovat výsledky kvalitativní analýzy dat, terénních poznámek a analýzu školních artefaktů. Získaná data byla utříděna podle jednotlivých aspektů zkoumaného jevu.

Autorka uplatňovala reflexivitu během realizace výzkumu, aby na základě autokritiky omezila osobní vklad interpretací. Závěrečná hodnocení výzkumu zachycují struktury zkoumaného jevu, popis jeho klíčových kategorií a témat.

Autorka sledovala, zda se objevuje shoda či neshoda zjištěných dat u obou škol na základě opakovaných pozorování a měření (Yin, 2016). K zajištění reliability výzkumu autorka opakovaně realizovala pozorování a rozhovory. Částečně se tak dělo i v období pandemie covidu-19. Rozhovory s pedagogickými pracovníky proběhly i přes internet na základě domluvených schůzek.

Účelem triangulace, kombinace více metod výzkumu v jedné studii o tomtéž tématu, je zvýšení validity prováděného výzkumu. Cílem kombinace více přístupů bylo odstranění slabin jednotlivých metod, které by, pokud by byly použity samostatně, nebyly schopny odhalit některé aspekty zkoumaného předmětu. K zajištění triangulace výzkumu bylo využito tří výzkumných nástrojů, tedy pozorování, rozhovoru a analýzy školních artefaktů.

V rámci diskuze nad výsledky výzkumu s učiteli byla realizována triangulace názorů respondentů výzkumu.

6.8 Analýza dat

Pozorování v prostorách školy probíhalo v období od září 2019 do června 2021. Analýza dostupných školních dokumentů a školních artefaktů probíhala průběžně na základě toho, jak jí byly materiály zpřístupněny. Autorka balancovala mezi konvencionalizací a inovací. Snažila se stanovit určité postupy, které je třeba dodržovat, aby byla zaručena korektnost celého výzkumu. Zároveň se snažila sledovat vztahy a povahu nasbíraných dat. Snaha o generování pravidel jednání a rozhodování, které by bylo možné aplikovat do jiného prostředí, by vedla k bezduchému opakování ortodoxních postupů. Nedostatečný důraz na konvencionalizaci by vedl k nekritickému populizmu, módním vlnám, k nedostatku kontinuity a k fragmentaci dosaženého poznání (Šeďová, Švaříček, 2013).

Nejprve autorka přepsala audiozáznamy polostrukturovaných rozhovorů (viz příloha 11, Ukázka přepisu rozhovoru). Doslovná transkripce originální podoby textu byla doplněna poznámkami výzkumníka. Texty předložené k segmentaci jsou posuzovány jako prostředek k pochopení sociálního jevu a vedou tak k otevření dalších otázek, které si autorka zapisovala. Výzkumná data autorka analyzovala prostřednictvím softwaru MAXQDA. Ten umožňuje texty seskupovat a třídit podle různých kritérií. Podle Konopáska (1997) toto přeskupování umožňuje výzkumníkovi vidět nové kontexty situací a číst tak nová data v nových kontextech. Autorka hledala vzorce shodnosti a podobnosti nebo rozdílnosti mezi oběma případy (Bryman, 2004). Úlohou jednotlivých kódů bylo identifikovat jevy jako byly strategie učitelů a jejich interakce. Dále zjišťovat jejich koncentraci, znaky, rozdíly, vzorce a struktury (Glaser, 1968).

Pro sledované případy byl vytvořen shrnující protokol. Shrnující protokol sledovaný případ č. 1_ZŠ Střípky (viz příloha 15) a shrnující protokol sledovaný případ č. 2_ZŠ Tradiční (viz příloha č. 16). Protokol se snaží o co nejvěrnější prezentaci na základě vybraných částí textu tak, aby vybrané úryvky měly pro analýzu význam pravdivého poskytnutí reálného shrnujícího obrazu ke zvolenému tématu. Při selekci dat si autorka uvědomila,

že shromáždila mnoho dat, která se tématu týkají jen okrajově. Jejím úkolem bylo je vyčlenit a držet se pouze dat směřujících k odpovědi na výzkumné otázky. Pro případovou studii s otevřeným kódováním je takováto selekce velkého množství nasbíraných dat typická (Strauss, 1999).

Kódy byly utvářeny oběma základními způsoby, tedy uzavřeným způsobem, kdy kódy byly vytvořeny již před obsahovou analýzou na základě teorie prosociální výchovy programu PROT (Roche, 2011) a otevřeným způsobem, kdy kódy vznikaly v průběhu shromažďování dat na základě potřeby označit nějakou pasáž textu. Tato kombinace obou způsobů se doplňovala při vytváření silných induktivních kódů a při interpretaci jevů. Autorka postupovala od obecných kódů ke konkretizaci sledovaného jevu a vytváření podkategorií
a subkódů. Tvoření kategorií je typické pro výzkumy vystavěné na obsahové analýze (Gavora, 2015). Yin (2016) doporučuje postupovat s analýzou postupně od jednoho případu ke druhému. Autorka nejprve začala na ZŠ_1 Střípky a ten samý školní rok pokračovala na ZŠ_2 Tradiční. Případy nekomparuje, ale pouze chrakterizuje jako dva různé případy (viz příloha č. 23, Přehledová charakteristika sledovaných případů).

Marshallová a Rossmanová (Marshall a Rossman, 2006) analyzovaly výzkumná data na základě sedmifázového modelu. Autorka je podle jejich analytického modelu, kdy nejprve vymezila procesy organizace dat, označovala postupně podle data sběru a třídila je podle příslušnosti k jednotlivým případům. Další fáze modelu se týkala čtení dat a podtrhávání stěžejních informací souvisejících i s významnou redukcí dat, která s tématem přímo nesouvisela. Nevyužitá data byla anonymizována a ponechána pro případné další výzkumné účely. Úkolem třetí fáze bylo vytváření jednotlivých témat a kategorií. Označování a přiřazení významů nebo vzorců chování se odkrývalo postupně tak, aby ve čtvrté fázi plynule navázalo kódování hlavních kategorií dat. Jednotlivé kódy autorka průběžně zapisovala s charakteristikou a příklady do codebooku (viz příloha č. 14, Codebook). Kódování probíhalo souběžně i v dalších fázích modelu.

Sepisování interpretací obsahu dat a poznámek z pozorování bylo součástí páté fáze modelu. Autorka interpretovala text na základě analytických poznámek z rozhovorů a pozorování se snahou o soudružnost jednotlivých výzkumných dat.

V šesté fázi došlo k opětovnému pročítání a studiu textu a k následnému alternativnímu vysvětlení myšlenek a jejich souvislostí ve snaze o jejich soudržnost. Interpretace byla vedena kriticky s přihlédnutím k tomu, že autorka si je vědoma možností různých náhledů na celkovou linii a vazby zjištěného. V sedmé fázi byla zapsaná výzkumná zpráva v protokolu případové studie této disertační práce.

Mezi nevýhody rozhovorů patří náročnost provedení, které vyžaduje dovednost interpersonálního porozumění. Mohou vznikat i potíže se zobecňováním výsledků. Analýza i sběr dat jsou časově náročné. Výsledky jsou snadno ovlivnitelné výzkumníkem a jeho osobními preferencemi. Autorka si byla vědoma těchto omezení. Snažila se o srozumitelnost a jednoznačnost otázky a vyhýbala se odborným výrazům, aby otázce respondenti porozuměli. Při formulaci dotazu se snažila, aby respondentovi nevnucovala správnou odpověď. Stejně tak kontrolovala své neverbální projevy, aby neovlivňovala odpovědi respondenta. Pokládala otázky polytomické, kde je více variant odpovědí než dvě. Otázky byly formulované jako volné, aby nenabízely respondentovi žádnou variantu odpovědi. Snažila se tiše poslouchat, aby nepřerušila myšlenky respondentů a nechala vyslovit jejich odpovědi v celé šíři. Při rozhovoru si zapisovala stručné poznámky, které pomáhaly orientovat se v postupu zodpovězení výzkumných otázek.

6.9 Řešení nečekaných situací, které by mohly ovlivnit validitu výzkumu

Během výzkumu došlo k několika nečekaným situacím. Opatřením, která vznikla v důsledku koronavirových opatření se zmiňuji v kapitole 6.6. Na jedné ze škol došlo ke změně třídnictví, i když si třídní učitel původně myslel, že bude ze čtvrtého ročníku pokračovat se svou třídou do pátého ročníku. Tato událost byla nečekaná, ale podařilo se navázat kontakt s novým třídním učitelem a na základě seznámení s účelem výzkumu ho

získat pro kontinuální sběr dat v jeho třídě. Nakonec se tato změna ukázala jako přínosná pro empirickou část, kdy se rozšířil počet respondentů o nového učitele.

Na jedné ze škol došlo v průběhu výzkumu k výměně zástupce ředitele. Spolupráce byla navázána a podařilo se kontinuálně ve výzkumu pokračovat, realizovat výzkumné rozhovory a sledovat průběh výuky. Autorka se snažila pokračovat ve výzkumu tak, aby nedošlo k ovlivnění validity výzkumu.

Ve školním roce 2021/2022 došlo na základní škole Tradiční k zásadní úpravě ŠVP, kdy se ze čtvrtých a pátých ročníků vyřadila výuka etické výuky. V souvislosti s malou revizí RVP ZV byla etika nahrazena výukou informačních technologií. Vzhledem k tomu, že klíčová data byla na školách již zajištěna, tento fakt neměl na dokončení výzkumu determinující dopad.

Na základní škole Tradiční došlo ve sledované třídě k zásadnímu navýšení počtu žáků. K původním 22 žákům čtvrté třídy přibylo šest nových spolužáků, a to změnilo celkovou dynamiku kolektivu, na kterou museli ve výuce reagovat i třídní učitel a další vyučující.

7 Výsledky výzkumu a interpretace dat

V následujícím textu jsou místy zařazené přímé citace učitelů tak, aby dokreslily charakter výpovědí jednotlivých učitelů. Četná tematická doplnění souvislostí poukazují na široký záběr problematiky implementace výchovy prosociálního chování.

7.1 Charakteristika sledovaného případu č. 1_ ZŠ Střípky

Soukromá škola Střípky vznikla z popudu skupiny rodičů hledajících alternativu ke stávajícímu systému vzdělávání na začátku devadesátých let. Základní škola je úplná s devíti postupnými ročníky. Na 1. stupni ZŠ je realizovaný program Začít spolu. Škola garantuje nízký počet žáků ve třídě. Kapacita školy je 150 žáků. Ve školním roce 2020/2021 bylo v devíti třídách 143 žáků, učilo je 15 učitelů s 8 asistenty. Dva z učitelů jsou absolventi dvouletého studia etické výchovy v rámci školení Etického fóra. Tito učitelé (U1, U2) se před třemi lety podíleli na vyučování didaktiky v oboru Etická výchova na Pedagogické fakultě na Univerzitě v Hradci Králové.

V ŠVP této školy nacházíme výchovné a vzdělávací strategie k sociálním a personálním kompetencím. Podle ŠVP se škola snaží vytvářet prostředí, které žákům umožní rozvíjet zdravé sebehodnocení, tvořivost, touhu po nových zkušenostech, po poznání, možnost utvářet svůj charakter a budovat a udržovat pozitivní vztahy.

Tematické okruhy osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj jsou obsahem vyučovacího oboru etická výchova, který je ve škole vyučován v 1.–9. ročníku. Na prvním stupni základní školy je předmět etická výchova dotován půl hodinou v týdenním plánu. Etická výchova je realizována při kooperativních činnostech, v komunitním kruhu, během třídních a školních rituálů a dalších aktivit. Na druhém stupni základní školy je etická výchova dotována jednou hodinou týdně.

Tematické okruhy ve ŠVP jsou členěné do tří částí. Je to osobnostní rozvoj, kam škola řadí sebepoznání, seberegulaci, psychohygienu a kreativitu. Dále je to oblast sociálního rozvoje, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace a kooperace. Třetí oblastí je morální rozvoj, řešení problémů a rozhodování. Učitelé sestavují soubor hodnoticích

kritérií

a požadovaných výstupů, kterých by každý žák měl dosáhnout. Tyto požadavky jsou součástí elektronické žákovské knížky (Zpráva ČŠI). Koncepce programu Začít spolu a malý počet žáků ve třídě napomáhá zařazování individuálního přístupu. Učitelé se snaží podle možností zařazovat průběžné krátkodobé, střednědobé i dlouhodobé sebehodnocení žáků. Žáci na prvním stupni pravidelně hodnotí své chování na konci každého dne v rámci hodnotícího kruhu. K tomu jim slouží kritéria, která mají vytištěná v portfoliu. Žáci jsou ve všech předmětech hodnoceni slovně. Sebereflexe žáků probíhá formou reflektivních kruhů (viz kapitola 7.1.3.3), pomocí týdenních a měsíčních zápisů do pracovních listů. Učitelky pravidelně kontrolují sebehodnoticí formuláře a sledují, jak si je žáci zakládají do jejich portfolií.

Vyučování na prvním stupni probíhalo v blocích s maximální délkou trvání 90 minut. Žáci byli již od 1. ročníku vedeni ke spolupráci v rámci center aktivit, které byly připravovány různě ve spolupráci s učitelkami z dalších tříd. Do center, kde spolupracovali žáci z několika tříd, se každý žák přihlašoval sám. Přihlašování kontrolovaly a koordinovaly třídní učitelky.

V pátek bylo zařazováno projektové vyučování. V úterý v osm hodin byl školní sněm, kde spolu komunikovali všichni žáci a učitelé školy (viz kapitola 7.1.5). Podle zprávy České školní inspekce otevřená komunikace žáků a učitelů na škole přispívá k rozvíjení formulace vlastních názorů žáků (Zpráva ČŠI). Žáci se učí spolupracovat v týmu a respektovat ostatní spolupracovníky. Učí se základním principům smysluplné vzájemné komunikace (ŠVP). V průběhu vyučování učitelé žáky nehodnotili, ale dávali jim prostor pro sebehodnocení a hodnocení spolupráce celé skupiny. Reflexe probíhaly nejčastěji v komunitním kruhu. Sebehodnoticí formuláře měly různý charakter. Učitelé průběžně hledali a testovali různé způsoby pro reflexi žáků (Zpráva ČŠI).

Učitelé podporovali žáky v aktivním přístupu k vlastnímu učení (Výroční zpráva školy). Pro tyto ideje učitelé hledali cesty, které by umožňovaly žákům, aby rozhodovali sami za sebea nesli za rozhodnutí zodpovědnost. Tomu odpovídají aktivity sebehodnocení žáka, formativního hodnocení, závěrečné hodnocení formou *triád* (Výroční zpráva školy).

Hodnotícení na *triádě* se účastnili žák, rodič a učitel. V září společně domlouvali učební plán pro nový školní rok doplněný o projekt, který si žák volil na základě toho, co ho zajímá a čím by se chtěl více zabývat. Například se rozhodl vyrobit si ptačí budku a pozorovat diverzitu krmeného ptactva apod.

Žák si do svého portfolia vkládal kritéria pro splnění požadavků jednotlivých předmětů, kam patřily i požadavky etické výchovy. Tato kritéria byla podkladem k další triádě v pololetí, kdy žák na schůzku přináší vlastní důkazy o svých pokrocích a úspěších. Učitel a rodič žákovi naslouchali a měli možnost formativně hodnotit a podpořit žáka na další pololetí, kdy žák opět sbíral důkazy o nových pokrocích. Kritéria pro etickou výchovu jsou přiložena v příloze č. 15.

Vedení školy se snažilo budovat učící se komunitu, kdy pedagogičtí pracovníci byli podporováni v dalším vzdělávání a sdílení zkušeností s kolegy. Ve škole probíhaly cykly vzdělávání pro celou sborovnu. Pět vyučujících absolvovalo mentorský kurz a projekt Growth Mindset, v jehož rámci probíhala setkání formativní skupiny. Pedagogové školy společně revidovali formativní procesy ve školním roce, popisovali, vyhodnocovali a sjednocovali celý sebehodnoticí proces (Výroční zpráva školy). Důraz výchovy je kladen především na úzkou spolupráci s rodinou a individuální přístup k žákovi. Vedení školy aktivně vytváří a udržuje komunitní pozitivní vztahy. Již při vzniku školy byly důležité tyto myšlenky: „Smyslem našeho projektu je vytvořit na popud rodičů a společně s nimi pro děti prostředí, které jim umožní první dobrovolné doteky se společenstvím přesahujícím rodinu, uchování a posílení přirozené touhy po poznání, všestranný rozvoj osobnosti. Čerpáme z humanistické psychologie, která charakterizuje objektivní znaky lidského zdraví především jako schopnost zdravého sebehodnocení, touhu po nových zkušenostech, poznání, jednotu osobnosti, přirozený, živý projev, schopnost humorného nadhledu, schopnost sebe ztotožnění, sebe utváření, tvořivost, představivost, demokratickou strukturu charakteru, schopnost lásky.“ (web školy). Každý rok ředitel sestavoval plán vzdělávání zaměřený i na hodnocení žáků, práci s pravidly a vnitřní motivaci (Výroční zpráva školy). Začínající pedagogové ve škole využívali interní a externí mentorskou podporu (Výroční zpráva školy).

7.1.1 Vzdělávání žáků během pandemie covidu-19

Učitelé si od počátku covidových opatření uvědomovali nutnost kvalitní online výuky. V ZŠ_1 Střípky se osvědčilo společné užívání online prostoru Google Meet. Škola jej bude využívat i v dobách prezenční výuky. Celkem žákům zapůjčili 20 notebooků, jeden tablet, webkameru. Zaučili žáky v práci na platformě Google Meet ještě dříve, než byla uzavřena škola. K případným konzultacím byl k dispozici školní technik. Snad i proto se jim podařilo být se všemi žáky v kontaktu.

V průběhu distanční výuky se plánování a sdílení přesunulo do online prostředí. Online dotazníky pro rodiče, online přihlášky na prázdninové kempy apod. jsou nyní podle vedení školy mnohem přehlednější a dostupnější.

Podle názoru učitelů (U2, U3) se ale výrazně narušila motivace a aktivita některých žáků, a to vyžadovalo cíleně zaměřenou podporu ze strany učitelů spojenou s vyhodnocováním výukového procesu v kratších časových intervalech, než je obvyklé. Setkávání žáků a učitelů na školním sněmu nebylo možné. Jeden z učitelů popisuje: „V koronaviru si o nějakém celoškolním sněmu si teď můžeme nechat zdát. Až do odvolání ten úterní sněmovní čas využíváme hlavně pro online setkání třídních kolektivů za účelem sdílení, osobnější podpory a udržování fajn vztahů. Takže jde jen o malá třídní setkání.“ (U2_R4). V okamžiku, kdy bylo možné, aby se ve škole scházely malé skupiny dětí, škola realizovala společný den na podporu psychické pohody žáků. Některým dětem a rodičům, kteří byli kvůli izolaci v nouzi, poskytoval podporu školní metodik prevence.

Vedení školy (U1, U2) bylo také přesvědčené, že provozní a pedagogické online porady s možností společného vstupu do záznamu umožňují větší přehlednost a informovanost pro všechny účastníky, uspoří čas pedagogům. Jeden z učitelů (U2) popisoval i určitou společenskou funkci online setkávání: „Online setkání ve větším počtu s učiteli a žáky jsme zrealizovali před Vánoci. Měli jsme společný přípitek a zpívali jsme koledy, bylo takové úsměvné, ale docela to klaplo. Je to náročné na moderování, vše se dost vleče a v době, kdy jsme všichni u monitoru mnohem víc, než je zdrávo, se to zkrátka nedá stále dělat.“ (U2_R4). Mezi další inovace patřilo i online setkávání žáků: „Myslím, že se online

sešel školní parlament, jedou online triády, mentoring, scházíme dost často na Meetu na větších poradách i s asistenty.“ (U2_R4). Učitelé se snažili být inovativní a zmírnit důsledky sociální izolace žáků. Podporovali společné sdílení žáků v online prostoru.

V průběhu koronavirových opatření proběhla online Školní kavárna pro rodiče, kdy se rodiče měli možnost vyjádřit k otázkám práce školy. Stěžejním tématem setkání byla online výuka, kdy podněty k diskuzi navrhovali rodiče i pedagogický sbor školy. Skupina rodičů vyjádřila nesouhlas s omezeními dětí ve vzdělávání a učitelé na základě podnětů rodičů hledali možnosti výuky, které by byly pro všechny průchozí a smysluplné. Součástí návrhů byla možnost reflektovat práci učitelů, vznést své požadavky a možnost požádat o podporu a pomoc. Realizace spolupráce rodičů a pedagogů vypovídá o vzájemném respektu (viz kapitola 5.2).

V počátcích distanční výuky nebyla nebyla etická výchova do rozvrhu zařazena. Žáci z druhého stupně se ale ohradili, že se jim po hodinách *stýská*. Dostali nabídku, že by s nimi vyučující zařadil chvilky protahování a posilování, aby si nahradili tělesnou výchovu. Vyučující (U2) s podivem zjistil, že o cvičení není zájem a žákům by udělalo radost, kdyby se do výuky zařadily aktivity etické výchovy: „Poptávka ze strany dětí je obrovská, a i proto v tom vidíme smysl. Třeba tělák neprošel, abych se s nimi protáhnul, to nebylo pociťováno tak zásadní, jako být spolu. Dělíme si žáky na skupiny a jak je máme zvlášť, tak je pro ně vzácné, aby byli spolu.“ (U2, R4). Zájem o rozhovory a setkávání se s učitelem (U2) a se spolužáky vykazuje znaky užšího společenství podle teorie programu PROT (viz kapitola 1.2.1.3).

Etická výchova byla na druhém stupni ZŠ zařazena do rozvrhu distanční výuky jednou za 14 dní. Toto vyučování etické výuky online si žáci sami vyžádali. Vyučující si připravil zásobník her použitelných pro distanční výuku. Vycházel z aktivit, které má již osvědčené a upravil pravidla: „Už mám sadu aktivit, co se dají dělat online a docela to fungovalo. Ty první hodiny byly parádní. Zaměřil jsem to na to dosycování. Na začátek se snažíme vyposlechnout každého, podporuji je v tom. Připneme na obrazovku toho člověka, který mluví, aby na něj dobře viděli. Posílali jsme bílý a černý kámen a oni do toho hodně šli.“ (U2_R4). Aktivita Bílý a černý kámen dává v kruhu prostor, aby se žáci vyjadřovali

k tomu, co se jim zadařilo, nebo co je trápí. Žáci tuto nabídku nemusí reflektovat a mohou poslat slovo dál. Někteří žáci nemluví, ale stále se účastní společného sdílení a mohou na konci aktivity doplnit svoje vyprávění.

Dva učitelé (U3, U4) na prvním stupni vypovídali o tom, že se během koronavirových opatření zúročila jejich práce v centrech. Žáci mezi sebou spoluprácovali v souvislosti se zadanými úlohami, ale i s naplňováním svýchsociálních potřeb: „Ukázalo se, jak je dobře, že ve škole pracujeme dohromady v mixovaných vrstevnických skupinách, chlapci a dívky dohromady. To vrstevnické učení funguje i teď. Děcka, co jsou sousedi, tak starší pomáhají mladším. Někdy i ti starší sami přišli na to, že si to tak sami opakují. Je fajn, že si ve třídě hodně volaj a když je někdo sám, tak na něho myslí. To jádro dětí, co spolu jsou od první třídy jsou na sebe úzce navázaný.“ (U4_R3).

V průběhu jarních měsíců škola nabídla letní kempy pro děti. Vedení školy si uvědomovalo potřebu žáků znovu navázat sociální kontakty. Cílem bylo upevňování sociálních dovedností, schopnosti kooperace, respektu vůči druhým, přizpůsobení se jak chodu společných činností, tak možnostem všech účastníků. Základním pilířem byl zábavný program postavený na základních gramotnostech a rozvíjející všeobecný přehled doplněný pohybovými aktivitami Vedení školy vytipovalo žáky, kterým by program prospěl a podpořil je. O prázdninách byly realizovány kempy: Únik ze hry, Dobývání světa, Týden v angličtině a Startér před začátkem školního roku. Učitelé projevovali zaměření na inovativní změny a tvořivě vymýšleli nové způsoby stmelování třídních kolektivů.

7.1.2 Třídní klima a kvalita vztahů žáků ve třídě

Učitelé (U2, U3, U4), kteří ve sledované třídě vyučovali, charakterizovali pozitivní třídní klima a dobrou kvalitu vztahů žáků ve třídě. Popisovali soudržnost kolektivu. Zároveň učitelé (U3, U4) zmiňovali problémy, které souvisí se začleňováním některých žáků příchozích, zejména ve fázi rané adaptace. Třídní učitelka (U3) popisovala, jak si žáci od první třídy vybudovali velmi úzký vztah. Podle jejích slov se *spolu sehráli*, často se navštěvují a jejich rodiče tato kamarádství podporují. Paní učitelka (U3) upozorňuje na

zhoršené podmínky a klima v souvislosti s příchodem nové žačky Diany. Diana přišla do třídy s problémy chování, které vygradovaly na původní základní škole běžného typu. Jako jediné řešení se zdálo přestoupit na jinou školu. Volba padla na ZŠ_1 Střípky i z důvodu menšího počtu žáků ve třídách.

Paní učitelka (U3) se od počátku začleňování žákyně Diany do třídního kolektivu snaží o utváření dobrých vztahů se spolužáky. Zde spatřuje velikou oporu v paní asistentce (AP_1), která se věnuje žákovi Jardovi, ale zároveň je pro ostatní žáky kamarádkou, která si s nimi ráda povídá a naslouchá jim.

Pan učitel (U2) vyzdvihl velikou zásluhu třídní učitelky (U3), která je žákům *oporou*. Vnímá, že odvedla kus dobré práce. Zároveň vnímá zatížení třídního klimatu s problémy s nově příchozí žákyní Dianou: „Už to řešíme s vedením. Já tam vidím velikou potřebu spolupracovat s rodinou a ta zatím o nás nemá zájem. Bez toho se ale nepohneme dál.“ (U2_R2).

Nová třídní učitelka (U4) se snažila pokračovat ve všech zavedených zvyklostech, ale potýkala se opět s problémy s Dianou: „Ve třídě je zvyklost, že když chtějí řešit nějaké téma společně, sedneme si do kruhu a všichni se k tomu můžou vyslovit a hledat řešení. Takže určitě pořád ty kruhy fungují. Akorát, že Diana nechce hledat řešení.“ (U4_R1). Paní učitelka již od prvního týdne spolupracuje s bývalou paní učitelkou třídní a s metodikem prevence, ale situace se podle jejich slov nelepší: „Na zahajovacím pobytu se to řešilo, ale je to pořád takový jako stejný. Ne že by se to nějak jako zlepšilo, ale řešíme téměř denně. Tak daleko to došlo, že si ji beru stranou. Myslím, že hledáme řešení ze všech stran, pořád odhalujeme, co se děje, proč to tak vlastně je. Také o tom hodně mluvíme s žáky v kruzích.“ (U4_R1).

Paní učitelce (U4) pomáhá žákyně Nela, která se při konfliktech snaží získat prostor pro Dianu, tak aby nebyla jen souzena za neúspěchy, ale měla možnost změnit své chování: „Máme tady Nelu, která je skvělá. Ta vždycky demokraticky navrhne, že by se Diana měla mít možnost obhajovat. Aby nám taky ona něco k problému řekla a vysvětlila, proč to dělá.“ (U4_R1). Diana si podle slov třídní paní učitelky (U4) její pomoci neváží:

„Nela je na její straně, ale Diana jí to nevrací, má pocit, jako bychom všichni byli jako proti ní. Dáme tomu tedy hodně energie. Vysvětlujeme, motivujeme a ona naskočí. Takže se nám zdá, že to nějak nastartujeme a že to funguje a druhý den už to zase nefunguje.“ Paní učitelka konflikty a Dianiny útoky řeší i osobním rozhovorem mezi čtyřma očima: „To už jí pak řeknu, že jsme si řekli, že se to nemá dělat a ať si nad tím přemýšlí.“ (U4_R1). Spolupráce s rodiči je omezena jejich nezájmem o společná setkávání: „S rodiči je to zatím hodně špatný. Měli přijít do školy a nepřišli. Je to takový hodně vyhýbavý.“ (U4_R1).

Reakce žáků na slovní a fyzické útoky žákyně Diany jsou podle slov paní učitelky (U4) pochopitelné: „Ti, které Diana pořád provokuje, si s ní už nechtěj hrát. Já to vnímám jako přirozený důsledek toho, co se jim děje. Nechtěj si nechat ubližovat. Když se dělíme do skupin, tak ne že by ji vyčleňovali, to jako vůbec ne. Zadám jim práci a spolupracují, horší jsou přestávky.“ (U4_R1).

Paní učitelka (U4) si uvědomuje, že žáci jsou z těch sporů s Dianou unavení a snaží se podporovat asertivitu žáků: „Na těch stmelujících aktivitách se pořád snažíme řešit, co nám dělá radost a co starost. Takže vlastně to pořád žijeme a děcka se s ní o tom nebojí mluvit a řekla bych, že už umí všichni říct, když je trápí. Cítím se teď tak a tak, a je to proto, že … My na to navazujeme a je to moc fajn, že ta komunikace ve třídě takhle probíhá.“ (U4_R1).

Paní učitelka přemýšlí nad tím, co by Dianě pomohlo: „Já si právě myslím, že volá o pozornost a ráda by si s námi povídala. No, vlastně touží po mojí pozornosti více než po pozornosti od dětí. Pomáhá jí právě ten rozhovor. Ten jí udělá dobře. Snažím se jí ukázat, co se stalo, tak s ní o tom mluvím. Píšu jí záznamy i do portfolií.“ (U4_R1).

Ve třídě jsou chlapci, kteří se umí Dianě asertivně bránit: „A na kluky, kteří se nenechají si Diana nedovolí.“ (U4_R1). Paní asistentka, která ve třídě působí již třetím rokem, potvrzuje, že na žáka Jana si Diana již netroufá: „Třeba o přestávce se jdu do třídy podívat a pokaždé vidím jak Diana někoho drží pod krkem. Je to tak jako náročný a nevím moc co s tím. Viděla jsem Jana, že Dianu, když ho zkoušela brát pod krkem, od sebe srazil.“ Paní

asistentka nechala jednat žáky, aby si situaci vyřídili mezi sebou: „Nic jsem na to jako neřekla, protože od něj ona to bere. Jan to udělal tak, aby jí neublížil a ona si to pak k němu už znovu nedovolí. Ale chápu Jana, že to udělá, protože povídání s ní v tu chvíli nic nepomůže a on se taky musí bránit, a ne si všechno nechat. To já pak musím být taky na jeho straně a chápat, že už toho má dost.“ *(AP_R3).*

Paní asistentka se snažila Dianě pomoci, ale neví, jak by měla dál pokračovat: „Už jsem tomu věnovala hodně pozornosti a energie, abych podpořila Dianu i třídu. Já vlastně už dál nevím jak na to. S něčím takovým jsem se ještě nesetkala. Ze začátku jsem si říkala, že se snad ani nechci do toho vkládat. S Dianou už loni byly problémy, ale letos už od začátku roku nám to bourá.“ *(AP_R3).*

Paní asistentka popisuje ze svého pohledu zhoršení třídního klimatu i tím, že přišli noví žáci: „Zachovali jsme takový ty komunikační rituály, všechno děláme pravidelně, ale těm novým to respektování druhých vůbec nejde, je to těžký. Je to spíš pro mě demotivující.“ *(AP_R3).*

Na první otázku, jaká je vaše třída, žáci odpověděli, že jejich třída je *dobrá.* Následně Nela dodala, že je trápí nová spolužačka Diana. Zároveň dávala její chování do souvislosti s okolnostmi: „Ale ona za to nemůže, protože přišla ze školy, kde se tak děti chovaly a ona se ještě jinak chovat neumí.“ Diana je podle Nely někdy *hodná*, ale ještě se neumí chovat stejně, jak to u nich ve třídě a ve škole je obvyklé, protože dosud nepoznala, že by se k sobě žáci *chovali pěkně*.

Poněkud jiného názoru byl Jan, který novou žačku vidí *provokovat a zlobit* stále stejné žáky, kteří si to nechají líbit. Podle jeho slov by Diana své chování měla změnit, „aby už byl o přestávkách klid.“ Nela, která se snažila pochopit příčiny chování Diany, oddělovala nežádoucí projevy jejího chování od její osobnosti. Měla důvěru v možnost změny chování Diany. Takové chování je na základě pozorování reálné výuky ve třídě modelované zejména třídní učitelkou, která se snaží Dianu přijímat s očekáváním pozitivních projevů chování a dává jí najevo důvěru v to, že takové chování zvládne.

Druhá otázka zněla: „Pomáháte si, jste kamarádi?“ Žáci odpovídali: „Jsme kamarádi, uděláme chyby a nikdo se nám za to nesměje. No jenom Jiřík, von je taky jiný, než jsou všichni ostatní.“ (Nela_ZŠ1). „U nás ve třídě si pomáháme.“ (Nela_ZŠ1). „Jo, zvlášť Lenka. (Jitka_ZŠ1). „Všichni, i Erik, se snaží. Protože on je slabší a má nemocný ruce a nohy
a všechno, tak prostě je slabší.“ (Jarda_ZŠ1). Žáci se shodli, že jsou kamarádi. Někdy se pohádají, ale podle jejich slov se zase brzy usmíří. Jan je toho názoru, že se ani mezi sebou nemůžou hádat, protože paní učitelka je *nenechá* a dává jim úlohy, při kterých spolu musí komunikovat a spolupracovat. „Ani by nás to ve škole nebavilo, kdybychom spolu nemluvili.“ (Jan_ZŠ1). Tato odpověď ukazuje na významnou roli aktivit, při kterých žáci kooperují. Komunikace a plnění zadaných úkolů je stmeluje a vyžaduje jejich vzájemnou toleranci a pochopení jeden pro druhého.

Třetí otázka zněla: „Je někdo, s kým se nekamarádíte?“ Žáci odpověděli, že spolu všichni kamarádí, jen někdy se jim vyhýbá nová žákyně Diana. O přestávce si chodí raději hrát na chodbu. Je jí podle názoru žáků lépe s mladšími dětmi, ráda si s nimi povídá. I když žákyně Diana si zatím nenašla v kolektivu kamaráda, se kterým by si o přestávce rozuměla, ostatní sledovali její počínání a její způsob trávení přestávek. Brali ji jako součást svého třídního kolektivu, tedy někoho, koho mají chránit. Cítili za ní zodpovědnost, a pokud by byla v úzkých, pomohli by jí. Žáci si mezi sebou o přestávce povídali a měli zájmem o druhé. Věděli o tom, co kdo zvláštního a nového prožívá. Fungovali jako rodina. Díky menšímu počtu celkem šestnácti žáků ve třídě se jednotlivcům dařilo mít přehled o všech spolužácích.

Na čtvrtou otázku: „Jak řešíte náročné situace, když někdo zlobí? Co Vám pomáhá?“ žáci odpověděli, že si všechno vyřeší sami spolu a když je něco vážného, řeší to s paní učitelkou
v kruhu. „Paní učitelka po nás chce, abychom se mezi sebou dohodli, pověděli si, co nám vadí.“ Žáci také vypověděli, že často se řeší stále stejné problémy. Například, že kluci běhají po třídě: „Jsou divoký a nedávají na ostatní pozor.“ (Nela_ZŠ1). Ne vždy se problémy daří vyřešit. To se podle názorů žáků musí stále paní učitelkou připomínat a hlídat pravidla.

Na pátou otázku: „Pomáhá vám v těchto situacích učitel?“ žáci odpověděli, že třídní paní učitelka (U3) jim pomáhá, když si žáci nevědí rady, jak dál v nějakém sporu. Zakročí také v případě, kdy se děje nějaká nespravedlivost. Paní učitelka pomáhá již jen tím, že je s žáky a naslouchá jim. Nela vysvětluje, jak si žákyně o přestávce svolávají kruh na koberci: „My holky si to spolu všechno, co se stalo, řekneme a pak se ukáže, že to vlastně je všechno dobrý, jen jsme si nerozuměly a musely si to vysvětlit.“ (Nela_ZŠ1). Paní učitelka Bea je někdy dívčích kruhů účastná, protože si ji pozvou jako přísedící. Nechtějí po ní žádná vyjádření nebo komentáře. Žákyním stačí, že je paní učitelka s nimi a podle jejich vyjádření se jim lépe urovnají spory a rychleji se najde společné řešení.

Skutečnost, že si žákyně organizují dívčí kruhy, ukazuje na rozdílné způsoby řešení problémů u chlapců a dívek (viz kapitola 4.3). Dívky následují vzor paní učitelky, vedou rozhovory tak, jak je vede ona. Postupy řešení sporů jsou modelované jejím příkladem (viz kapitola 3.4). Dívky chtějí, aby jim byla nablízku, jako záruka prosociálního chování vedoucího k závěrečné dohodě. To ukazuje na důvěru žáků v spravedlivé jednání učitelky. Žákyně důvěřují tomu, že s informacemi, se kterými se paní učitelka v debatě seznámí, bude zacházet jako se soukromými, tedy citlivě a uvážlivě.

Na šestou otázku: „Pomáhá vám nějaká školní aktivita si lépe porozumět a domluvit se s ostatními na třídních zvyklostech a pravidlech?“ žáci odpověděli, že mají pravidla, ale někdy se nedaří je dodržet. Často mají *nějaký ty hádanice* s novou žákyní Dianou. „Už je tady vlastně od loňska, ale není to lepší.“ (Jan, _ZŠ1). „Sama říká, že se jí nedaří. Je tady letos víc dětí a máme tady problém.“ (Nela_ZŠ1). „Je to těžký, protože přišli noví, je nás tady víc.“ (Jitka_ZŠ1).

Z výpovědí žáků je patrné, že jsou zvyklí na to, mít ve třídě dobré, rodinné vztahy a když je něco narušuje, tak je to trápí. Chlapec (Jarda_ZŠ1), který do školy přišel nedávno, oceňuje přístup paní učitelky a vyjadřuje jí svoji důvěru: „Je nás ve třídě hodně málo a to je lepší, než v minulé škole, kde nás bylo ve třídě 27. Mám to tady lepší, protože je tady větší klid, ale úplný klid tady nemám. Mně to ale nevadí, protože vím, že když budu potřebovat, tak mi Bea (U3_ZŠ1) pomůže.“

7.1.2.1 Výsledky šetření dotazníku MCI

Výsledky jsou blíže popsány v následujících pěti kategoriích. Čím vyšší hodnoty v aktuální formě vycházejí u proměnných typu spokojenost, soudržnost, tím lépe, čím vyšší hodnoty vycházejí u proměnných typu třenice, soutěživost, obtížnost, tím hůře pro celkové třídní klima. O ideálním klimatu svědčí vysoké hodnoty vypočtené za celou třídu u proměnných spokojenosti a soudržnosti a nízké hodnoty vypočtené za celou třídu u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení (Richardson, 1988).

Tabulka 7 Hodnoty dat dotazníku MCI ZŠ Střípky

Název proměnné	**Preferovaná forma**	**Aktuální forma**
1. Spokojenost	13.82	13,60
2. Třenice	6.25	6,75
3. Soutěživost	7.87	10,41
4. Obtížnost	7.35	8,00
5. Soudržnost	13.75	11,60

Ukázka způsobu zpracování dotazníkových dat a rozlišení dat získaných prostřednictvím dívek a chlapců se nachází v příloze 19. Nejvyššího významu dosáhla spokojenost v aktuální formě ⌀13.60. Žáci jsou ve třídě spokojení a mají mezi sebou malé třenice (⌀ 6,75). Je možné dedukovat, že i vzhledem k tomu, že jsou žáci každý den vedeni ke kooperativní činnosti a podpoře mladších spolužáků, nedochází k výraznějším třenicím. Spokojenější jsou ve třídě chlapci. Mareš, Křivohlavý (1995) uvádějí, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ale vytváří se i o přestávkách, na výletech i při různých akcích třídy. Výše uvedené faktory pak dotvářejí obraz školního klimatu, ve kterém převládá vzájemné důvěra (Mareš, 2015).

Učitelé (U2, U3, U4) se domnívají, že soutěživost se ve třídě prakticky nevyskytuje. Soutěživost je žáky ale aktuálně vnímána jako vyšší (⌀10,41), než by preferovali (⌀ 7.87). Soutěživost je zaznamenaná mírně vyšší u děvčat. Je možné, že se zde promítá složení

třídy, kde je více dívek. Učitel (U2) se domnívá, že vyšší hodnota soutěživosti může souviset s věkem žaček, kdy se snaží o osamostatnění a zároveň hledají svou roli ve společnosti, ve třídě. Žáci nejsou ve škole známkovaní, i proto učitelé očekávají nízkou míru soutěživosti.

Obtížnost učení byla v aktuální formě nevýrazně vyšší (⌀ 8), než by žáci preferovali (⌀7.35). Učení je pro žáky spíše snadné. Dívky se v oblasti učení cítí spokojenější než chlapci a vnímají učivo jako snadnější.

Třenice jsou u obou pohlaví na nízké úrovni. To může ukazovat na to, že kooperativní a demokratický styl výuky a výchovy přispívá k harmonickým vztahům žáků.

Soudržnost dopadla v aktuální formě o poznání hůře (⌀ 11.6), než je preferovaná forma (⌀ 13,75). Chlapci jsou v hodnocení mírně kritičtější než dívky. Dá se říci, že se žáci považují za soudržný kolektiv.

7.1.3 Polostrukturované rozhovory

Rozhovor je nejčastější metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu. Pelikán (2007) rozhovoru přiděluje klíčovou úlohu pro realizaci případových studií.

Respondenti, kteří se rozhovoru účastnili, byli předem osloveni a souhlasili s termínem a délkou rozhovoru. Respondenti byli předem seznámeni s tématem a cílem dizertační práce a o způsobu ochrany soukromí a uchovávání získaných dat. Respondenti měli možnost se doptávat na účely výzkumu a další okolnosti, aby se cítili bezpečně.

Otázky k polostrukturovaným rozhovorům vychází z otázek výzkumných. Mají charakter otevřených otázek, aby byl dán prostor pro doplňující informace, které se k tématu vztahují. Polostrukturované rozhovory s učiteli byly realizované většinou po vyučování, aby nebyl učitel limitován svými časovými možnostmi. Rozhovory proběhly ve škole. S každým učitelem proběhly čtyři rozhovory v délce od 20 do 45 minut. S třídními učiteli byl rozhovor delší a bohatší na sbíná data. Rozhovory končily při saturaci, tedy nasycení, dat, kdy již rozhovor nepřinášel nové informace, které by vedly k hlubšímu porozumění

problematice. Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon. Respondenti s nahrávkou souhlasili. Autorka v rámci výzkumu připravila kostru polostrukturovaného rozhovoru, která jí pomohla držet se výzkumných otázek a nevynechat důležité body. V průběhu rozhovoru docházelo k různým odbočkám z tématu s novými doplňujícími informacemi, jak si učitelé vzpomínali, nebo dávali informace do souvislostí.

Autorka otázky pokládala v daném pořadí (viz příloha č. 10), ale výše zmíněné odbočky z tématu vedly k tomu, že některé otázky již byly zodpovězené dříve, než je vyslovila. Respondenti odpovídali s odkazy na další souvislosti, které téma postupně rozšiřovaly.

Při přepisu audiozáznamů rozhovorů do programu softwaru MAXQDA byly odpovědi učitelů přidělené k původním jednotlivým otázkám. Po propuknutí pandemie covidu-19 probíhaly rozhovory střídavě online nebo ve škole podle aktuálních podmínek a opatření. Rozhovory s učiteli probíhaly průběžně. Autorka všechny zúčastněné učitele oslovila s nabídkou diskutovat výsledky výzkumu. K jednotlivým setkáním došlo v březnu roku 2022. Autorka přednesla respondentům výsledná data tak, aby zachovala anonymitu všech respondentů. Prezentovaná data resopondentům přinesla podnětné otázky k zamýšlení se nad novými možnými aktivitami a strategiemi, které autorka do výzkumu zaznamenala.

Rozhovory se sledovanými žáky v ohniskových skupinách probíhaly nejdéle po dobu patnácti minut podle otázek, které jsou v příloze č. 10. Rozhovorů bylo celkem šest, tedy tři na obou ze sledovaných škol. Autorka byla v kontaktu se žáky v přirozeném prostředí školy v průběhu vyučování, přestávek, v družině, během projektového vyučování, a tak se stala součástí jejich třídy a participovala na školním programu. Měla tak možnost pozorovat žáky při neformálních rozhovorech. Rozhovory probíhaly vždy ve škole, a to od října 2019 do března 2021. Při příležitosti vyzvedávání žáků ze školní družiny se realizoval jeden neplánovaný epizodický rozhovor s matkou žáka ze ZŠ_1 Střípky. Vzhledem k tomu, že matka žáka sama od sebe vypovídala zajímavé informace vztahující se k tématu, byla tato data do výzkumu zařazena.

Podle Carlsena (1991) se analýza rozhovorů zaměřuje na tři charakteristiky otázek: kontext, obsah odpovědi a reakce řečníků. Výzkum formou dotazování podle Carlsena musí počítat s tím, že význam otázek závisí na jejich kontextu v diskurzu. Nelze přehlížet, že otázky mohou odrážet rozdíly ve statusu žáků ve třídě. Autorka se snažila kontext postihnout na základě přímého pozorování v průběhu celého dne.

Celkem bylo do výzkumu zapojeno 23 respondentů, mezi které patřili učitelé, asistentky pedagoga školy, žáci v ohniskových skupinách, matka žáka a asistentka pedagoga. V průběhu celého výzkumu autorka sledovala celkem dvě třídy ze dvou škol po dobu dvou školních let. Celkem proběhlo 48 rozhovorů. Všechny rozhovory byly přepsány a analyzovány pomocí softwaru MAXQDA (viz příloha č. 11., ukázka přepisu rozhovoru). Postupu kódování se autorka věnuje v kapitole 7.8.

Ve třídě byla situována výzkumná skupina žáků. Rodiče žáků byli o výzkumu informováni a podepsali souhlas s těmito rozhovory (viz příloha č. 8). Kontrolní ohnisková skupina žáků byla sestavena genderově v poměrech 2:3 a 2:2 tak, aby skupina přinesla vyrovnané názory chlapců i dívek. Volba skupiny žáků padla na žáky různého sociálního zázemí žáků, aby byla postihnuta širší škála pohledů jednotlivých respondentů (viz kapitola 6.4).

7.1.4 Výukové metody směřující k realizaci prosociálního chování

Učitelé nevyužívali učebnice Etické výchovy o. p. s., ale vytvářeli si vlastní materiály. Studovali odbornou literaturu, která byla přístupná ve školní knihovně. Pracovali se zásadami komunitního kruhu na základě doporučení v knize Respektovat a být respektován (Kopřiva, 1999). Pan učitel (U2) měl zásobu vlastních osvědčených aktivit. Pravidelně připravoval přechodové rituály pro žáky pátých tříd na druhý stupeň. Přechodový červnový rituál měl každý rok jiné téma, ale totožnou myšlenku. Žáci za podpory současné třídní učitelky byli předáni nové třídní učitelce na druhý stupeň. Aktivity se účastnila celá škola, tedy žáci i učitelé a zaměstnanci. Byli pozvaní všichni rodiče. Akce je velmi oblíbená rodiči i žáky pro možnost setkání v neformálním prostředí.

Vyučující (U1, U2, U3, U4, U5) plánovaně zařazovali skupinové vyučování, kdy docházelo k sociálnímu učení. Žáci si mohli volit, do které skupiny budou patřit.

Učitelé obcházeli jednotlivé skupiny a podle potřeby se snažili poskytovat pozitivní podporu: „Už jste zvládli nejtěžší část úkolu… Dál už to bude snadné…Vidím, že vás zadání zaujalo… Ještě vám doporučím podívat se na…," apod. Na konci každého dvouhodinového bloku následovala prezentace, doporučení a ocenění v kruhu, kdy se mohl vyjádřit kdokoliv z kruhu, a tak mohla zaznít doporučení od spolužáků. Ta bývala někdy kritická. Učitelé počítali s tím, že jim zabere hodnocení dost času a nespěchali. Někdy i přetahovali do přestávky. Přestávkový čas jim byl dopřán celý, jen posunuli začátek dalšího bloku. Vzhledem k tomu, že ve škole nezvoní, učitel rozhodoval o konci hodiny. Žáci to respektovali, i když někteří komentovali, že jsou unavení.

Ve sledované třídě žáci diskutovali nad příběhy v knize Sedm návyků šťastných dětí pro rodiče. Tato kniha od Stephena Coveye (2012) popisuje postavy z vesnice Sedm Dubů, které prožívají zábavné příběhy a seznamují děti s nadčasovými principy a hodnotami, které souvisejí s prosociálním chováním. Například se zde objevují témata: Snažte se nejprve porozumět druhým, pak být pochopen od druhých. Buď proaktivní a snaž se o synergii s ostatními. Na konci každé kapitoly jsou diskuzní otázky, které navádějí žáky k vyjadřování vlastních zkušeností s daným tématem, vedou děti k úvaze o správných hodnotách. U každého příběhu je *Okénko pro rodiče*, ve kterém autor přináší návrhy, jak s dětmi o příběhu hovořit a jak u nich příslušný návyk rozvíjet. Úkoly vedou k úvaze, co mohou dělat jinak a lépe. Paní učitelka (U3) popisovala, jak příběhy pomohly s formací vztahů v třídním kolektivu a byly součástí *zateplování* třídního klimatu.

Ve škole bylo mnoho žáků se specifickými potřebami. Učitelé (U2, U3, U4) užívali metody diferenciace přístupu k žákům. Zvláště se věnovali žákům, kteří přišli nově do třídního kolektivu. „První týden ve škole měli žáci spíše na takové rozkoukání, kdy se mohli, ale nemuseli zapojovat." (U2_R2). Druhý týden se již předpokládalo, že se žáci začlení do společných aktivit, ale stále byla žákům ponechána svoboda se aktivit účastnit. Učitel plánoval aktivity, které žáka motivovaly k aktivnímu zapojení do výuky. Učitelé dávali žákovi čas, aby aktivity pozoroval a postupně se začlenil. Docházelo ke spolupráci nově příchozích žáků s ostatními a k vrstevnickému učení. Učitelka (U3) popisovala,

že noví žáci od svých spolužáků rituály a zvyklosti lépe a rychleji přijmou, než kdyby je vysvětlovala sama.

Při přímém pozorování autorka zaznamenala, že učitelé příchod nových žáků vnímají částečně pozitivně, ale z velké části si uvědomují náročnost koordinace školních akcí a aktivit, kde je potřebná individuální soustředěná práce se žákem. Přes všechny překážky se učitelé snaží žáky postupně začleňovat do společných aktivit. Žák Ivan, který měl potíže při navazování vztahů s vrstevníky a byl přecitlivělý na určité vnější podněty, potřeboval pomoc s adaptací na novou školu. Vedení školy podpořilo jeho široké spektrum zájmů a založilo přírodovědný kroužek, který vedla Ivanova maminka. Vedení školy tímto krokem zapojilo maminku do chodu školy. Byla podpořena i Ivanova motivace k lepšímu sociálnímu začlenění. S matkou Ivana, kterou autorka náhodně potkala na chodbě školy, byl zapředen epizodický rozhovor. Aniž by se autorka vyptávala, matka sama popisovala, jak syna přihlásila do ZŠ_2 Střípky ve 3. třídě, kdy přišel z klasické školy. Tam byl podle matky „úplně odrovnaný a měl ze všeho depky.“ (MI_R1). Nyní je ve škole spokojený, i když má stále problémy najít si kamarády a udržovat s nimi ideální vztahy. Učitelé si podle slov matky Ivana uvědomují, že je mnoho možností, jak rozvíjet jeho osobnost. Při srovnání přístupu škol vypověděla: „Já jsem na téhle škole mohla se synem nastoupit novou cestu vzdělávání. Tady není důležitý, že něco dobře dopadne, ale že má smysl se učit. To je pro mě rozhodně motivující.“ (MI_R1). Matka žáka Ivana vyjádřila svoji důvěru v dobrou vůli učitelů přijmout jejího syna i s jeho specifickými potřebami: „Samozřejmě, že všechno není pořád úplně ideální. Ale víme, že když jde do tuhého, umíme se stmelit a společně ty věci řešit. Učitele zajímá můj syn jako osobnost. Když nad tím takhle přemýšlím, tak syn má další čtyři roky na to, aby pochopil, že všechno chce svůj čas, a i když něco hned nejde, má sílu najít cestu sám.“ (MI_R1). Výpověď matky tohoto chlapce potvrdila realizaci individualizovaného přístupu k žákům, která koresponduje s programem PROT a doporučeným výchovným stylem pro etickou výchovu (viz kapitola 2.2).

Diferenciační přístup k žákům byl pozorován i vzhledem k odlišnostem zájmů dívek a chlapců. Dívky byly při vyučování aktivnější, často se hlásily o slovo a chtěly vyjadřovat své postoje. Opakovaně se zapojovaly do vedení sněmu. Učitelé dívkám vycházeli vstříc

v jejich potřebách a aby uspokojily více žadatelek, nechaly je spolupracovatpři zadávaných úlohách. Například školní sněm vedly dvě žákyně a podobně. Podpora vnitřní motivace žáka byla založena na tom, že žáci si do určité míry sami určovali oblasti zájmu svých aktivit.

Podle pana učitele (U2) chlapci dozrávají v kultivovanosti komunikačních dovedností později a někdy jsou na školním sněmu posuzováni jako *ti zlobiví.* Tento učitel jejich vyrušování při školním sněmu dával do souvislosti s potřebou vystavovat se *novým zkouškám a testovat se*. Tyto potřeby podle něj nejsou ve škole dostatečně naplňovány. Vnímal, že ve škole je malý prostor pro to, aby se chlapci mohli projevit. Popisoval, že většinu zadání a programů chystaly ženy, učitelky, a ty podle něj nebyly na takové konfrontace připraveny. Pan učitel (U2) v rámci etické výchovy na druhém stupni začleňoval aktivity pro chlapce. Také organizoval víkendy pro tatínky a syny. Oceňoval, že chlapci jsou schopni velké solidárnosti s ostatními žáky. Při svých hodinách vedl chlapce, aby v příbězích poznávali hodnoty a hodnotili skutky příběhových hrdinů.

Učitel (U2) kladl velký důraz na atribuci prosociálnosti (viz kapitola 2.2), tedy na bezpodmínečné přijímání žáka. Takové chování učitele podle něj modeluje chování mezi spolužáky ve třídě: „Nejlepší učitelská vlastnost je přijímat ostatní tak, jak jsou a brát je všechny stejně. Třeba něco ve třídě se daří, je to výborný a šlape to, ale pro nějakého žáka mám jako zavřeno, neberu ho. To je ten moment, kdy dítě musím doladit se sebou. No a tohle děti vidí a stejně se dolaďují a chovají mezi sebou.“ (U2_R3). S tímto výchovným stylem nebyla seznámena paní asistentka pedagoga. Bylo pozorováno, že paní asistentka (AP_ZŠ1) měla k chování nové žačky Diany velké výhrady a snažila se její chování změnit přímou kritikou a výtkami. Byla při tom paní učitelkou (U4) pozastavena a následně na základě přátelského kolegiálního rozhovoru mezi čtyřma očima jí bylo vysvětleno, proč učitelka situaci monitoruje z dálky a ponechává více prostoru žákům. Tedy proto, aby žáci s novou žačkou Dianou její chování diskutovali na základě třídních zvyklostí a pravidel. Paní asistentka po rozhovoru pochopila souvislosti a s těmito kritickými soudy žákyně Diany přestala. Učitelka (U4) jednala ve shodě s doporučeními odborníků, kdy by měl učitel svým působením a vhodně volenými aktivitami usilovat o vytváření výchovného společenství a důvěrné atmosféry, kde by všichni žáci třídy byli

respektováni a přijímáni (Motyčka, 2013). Tento prostor učitelé (U2, U3, U4) poskytovali i nové žačce Dianě a poskytovali jí prostor pro sebereflexi. Při výchově je důležité uvádět své žáky do prostoru autentického hledání odpovědí, nikoli do prostoru hotových pravd, které je nutno pasivně přijmout (Palouš, Svobodová, 2014).

Velkou úlohu budování pozitivního klimatu zastává důvěra mezi učitelem a žákem: „Já stavím na důvěře. Snažím se, aby se se mnou stávali otevřenější a laskavější. To je okamžik, kdy se žáci cítí v bezpečí.“ *(U2_R5).*

7.1.3.1 Komunitní kruh v kontextu výchovy k prosociálnímu chování

Ve vzdělávacím programu Začít spolu se každý den začíná ranním kruhem, kde probíhají třídní rituály, sdílení zážitků, potřeb, nápadů, motivace a evokace k probíranému tématu. Hodnoticí (reflexní) kruh je zařazován na závěr vyučování a začleňuje individuální a skupinové reflexe, kdy dochází k výměně názorů, sebehodnocení a zpětné vazby ostatním spolužákům (Poche Kargerová & Seberová & Váňová Krejčová, 2022).

Třídy jsou upraveny tak, aby žáci měli možnost se pohodlně usadit do kruhu. Žáci si mohou zvolit místo a určit, vedle koho budou sedět. V komunitním kruhu se slovo udělovalo postupně. Byla určena pravidla, kdy mluví jen jeden žák a to ten, který právě v ruce drží domluvený předmět. Žáci si tak mohli procvičovat sebekontrolu v respektování pravidel kruhu (viz kapitola 3.7). Pravidla v první třídě hlídala paní učitelka. Pokud nebyl tvar kruhu pravidelný, tak se ptala: „Nevadí ti, Adame, že jak jsi posunutý daleko, tak nevidíš Lence do obličeje? Nevadí ti, Lenko, že když mluvíš, tak Adam ti nerozumí?“ Během dalších let si už pravidla kruhu hlídali sami žáci, učitel jim aktivitu přenechal, přijali ji jako vlastní a učitel zasahoval, jen pokud to bylo potřebné.

Učitel (U2) oceňoval příklad pana ředitele: „Ředitel nás hodně ke komunitnímu kruhu vede a sám ho používá.“ (U2_ R1). Ředitel si ve svých hodinách udržuje kázeň: „Žákům při jeho hodinách dával kruh pocit bezpečí, zvládali být v klidu. Někdy se tam probírala závažná témata a bez toho bezpečí by je ani nešlo rozebírat.“ (U2_ R1). Učitelé podporovali přirozenou dynamiku a plynulé tempo komunikace. Byli si vědomi toho, že dlouhé naslouchání by mohlo některé žáky unavit a přestali by být aktivní. Menší počet

žáků v kruhu byl učiteli vnímán jako výhoda, protože se mohli žákovi více individuálně věnovat. I tak bylo sdílení aktivit v kruhu žáky někdy pociťováno jako příliš dlouhé: „Někdy se stane, že už je ranní kruh otravuje, když už tam jsou dlouho. Snažím se tomu předejít. No, a když pak vidím některý děti, že potřebují na chvilku mimo ten kruh, tak mohou se projít po třídě. To je na nich, když vidí, že potřebují změnu.“ (U3_ R2). „Když máme v pondělí třeba ranní kruh a říkáme, jak jsme se měli, tak se to snažím nějak omezit a každý má třeba jenom tři věty.“ (U4_ R2). Učitelé uváděli, že předejít zbytečnému protahování sdílení v kruhu se dá například sdílením některých témat ve dvojici a následným sdílením jednou větou v kruhu. V jiné situaci promlouvali v kruhu jen někteří.

7.1.3.2 Diskuzní kruh

Rutinní komunikace v kruhu má svůj význam v budování a rozvoji porozumění, sounáležitosti, náklonnosti, dohody a důvěry (Bucci, 2017). Všichni učitelé ale shodně vypovídají, že svolávají komunitní kruhy i na řešení třídních problémů. Kruhy mají svá pravidla, která se v jednotlivých třídách liší. Pravidla kruhu tvoří sami žáci, ale vycházejí i z toho, na čem se domluvili s třídním učitelem: „Kruhu se nemusí účastnit každý. Kdo chce raději pracovat v lavici, dělá si na svých zadáních. Pokud se ale kruhu nechce účastnit již na začátku, pak do debaty nesmí později vstupovat ani se k ničemu vyjadřovat. Už na to nemá právo.“ (U3_ R2).

Je důležité diferencovat, kdy kruh použít k společné diskuzi a kdy je lépe pracovat s žákem individuálně, aby nedošlo k ponížení někoho ze žáků: „Kruh musí být připravený a zralý na to, aby žáci mohli řešit chování jednotlivců. Je to v kruhu ošemetný. Někdy takové řešení vůbec není bezpečné. Mohlo by to být programově ponižování. Něco je potřeba dělat mimo kruh. Třeba s vůdci třídy je dobré problémy řešit zvlášť. Někdy si je rozdělím na klučičí nebo holčičí kruh a každá ta energie vypadá jinak.“ (U2_R3). Učitelé rozlišovali následující typy kruhů.

7.1.3.3 Reflexní kruh

Učitelé využívali komunitní kruh k tomu, aby kladli žákům otázky, které jim pomáhaly popsat daný jev, nahlédnout optiku jiných žáků, pohled učitele. Probíhala reflexe chování při spolupráci ve skupinách. Právě při těchto reflexích docházelo k uvědomění si příčiny nezdaru spolupráce spolužáků ve skupině. Učitelé (U1, U2, U3, U4) se snažili podpořit své žáky, aby přijímali spolužáky a respektovali je. Učitelé si byli vědomi, že komunikace s vrstevníky je důležitým prvkem vrstevnického sociálního učení. Na škole jsou podle vyjádření učitelů potíže se začleňováním nových žáků. Čeká se, až se noví žáci *vyladí* na kolektiv. Učitel monitoruje, kdy noví žáci přijmou třídní pravidla natolik, aby byli připraveni pracovat v kruhu: „To já musím kruhy stáhnout, počkat, až žák přijme naše pravidla, a teprve pak se můžou v kruhu vytáhnout konflikty a řešit je způsobem, jak to u nás děláme.“ (U4_R3).

7.1.3.4 Ranní kruh

Ranní kruh sloužil především k senzibilizaci třídy, uvolnění napětí a budování vztahu mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. To souvisí se strategií učitelů pravidelně poskytovat žákům dostatečné množství příležitostí pro rozvíjení komunikačních dovedností. Ve třídách byly také vedené diskuze, žáci se vzájemně sdíleli s výsledky svých aktivit. Učitelé se vědomě snažili o pozitivní usměrňování dynamiky třídy a utváření příjemného klimatu třídy.

7.1.3.5 Hodnoticí kruh

Hodnoticí kruhy užívali učitelé na konci vyučování. Učitelé žáky vedli jednoduchými popisnými otázkami k odůvodňování svého tvrzení: „Co se stalo? Proč se to stalo? Jak tě to napadlo? Proč si myslíš, že by to tak dopadlo?“ V hodnoticím kruhu se žáci nehlásili, ale hned vstupovali do vyučování se svými otázkami. Učitelé podporovali žáky k vyjádření svých názorů a hledali optimální řešení problémů. Podle jednoho z učitelů (U3) je někdy potřebné nechat hodnocení jen na těch žácích, kteří jsou aktivní. Vyjadřuje, že někdy se na všechny žáky nedostane. I tak má aktivita smysl, protože žáci se vzájemně inspirují a podněcují k novým úvahám. Učitelé (U1, U2, U3, U5) vyjadřovali, že právě podpora

vstřícnosti a dovednosti prosociálně komunikovat je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou budou děti potřebovat nejen v profesním, ale i v osobním životě. Učitelé přijímali a respektovali osobnost a temperament žáků, i když jim byli něčím protivní, nebo jim odporovali. Tímto přístupem modelovali svým žákům, jak respektovat spolužáky.

Smyslem hodnoticího kruhu bylo hledat, co se povedlo nebo co a proč se nepovedlo. V případě emotivních reakcí žáků, učitelé zařazovali nácvik klidných reakcí. Řízená reflexe vedená učitelem mohla žákům pomoci k sebereflexi. Žáci si také mohli uvědomit svoji roli ve třídě, přemýšleli, v čem je kdo dobrý a doporučovali ostatním, co by příště mohli udělat lépe. Učitelé vedli své žáky k tomu, aby sami uměli ohodnotit svou práci a uvědomili si pokroky v dovednostech spolupráce a komunikace s ostatními žáky.

7.1.3.6 Doporučující kruh

Následoval kruh doporučení od spolužáků: „Máš dneska uspěchaný den, moc jsi spěchal a je to na té práci vidět... Doporučil bych vám, holky, u toho malování míň kecat, pak nestíháte…. Honzovi to nejde, ale snaží se…“ Žáci sami hodnotili pokrok v tom, že se už při kritice neuráží. Podle názoru učitelů (U2, U3) žáci doporučení lépe přijímají od spolužáků, než od učitele: „Dřive se někdo často nafouknul, že to není pravda, dnes si to vyslechne, příjemné to není, ale přijme to.“ (U4_R1).

Učitelka (U4) řešila ve třídě často spory, které se týkaly nedorozumění mezi děvčaty: „Děvčata si svolávají na přestávku kruhy samy, když je něco trápí. Chtěly si o tom promluvit a měla jsem být u toho jako nestranná osoba. Řeší si to již ale často samy.“ (U4_ R3). Učitelka (U4) popsala velký pokrok děvčat od první třídy, kdy se učí spolu komunikovat a vycházet si vstříc: „Děvčata se naučila velmi dobře popisovat, proč se rozkmotřila a hledají cestu ven. Hezky to jedna druhé popisují a poslouchají se.“ (U4_ R3).

Všichni učitelé shodně vyjadřují potřebu získávat dovednosti pro sdílení v kruhu již od první třídy. „Pokud se v kruhu scházíme od 1. třídy, tak to jinak vypadá. Ne až ve třetí třídě, kdy se řekne, že tam jsou už vrstvy špatných návyků.“ (U4_ R3).

Zároveň si učitelé (U1, U2, U3) uvědomují, že návyky komunikace v kruhu napomáhají zpětně i učitelům, aby noví žáci byli snáze přijati a v rámci vrstevnického učení snadněji začleněni: „Je tady letos víc dětí a máme problémy. Všechno děláme pro to, aby nám tady spolu bylo dobře. Je vidět, že se v kruhu učí spolu řešit problémy už od první třídy a jde jim to. Je to znát, na rozdíl od těch, co přišli později.“ (U3_ R2).

Učitelé (U2, U3, U4) vyjadřovali, že díky výuce etické výuky se rozvíjí pozitivní třídní klima. Učitelé modelovali na svém chování postupy klidného řešení sporů a vytváření dohod. Vznikaly tak návyky, které napomáhaly k přebírání aktivity žáků ve svolávání vlastních kruhů k řešení zadání nebo k vrstevnické komunikaci.

V 1. třídě byla sepsaná pravidla komunitního kruhu a vyvěšena na zdi, aby je měli žáci na očích. Čtvrté a páté třídy neměly pravidla kruhu znázorněná. Jsou podle učitelů (U2, U3, U4) všem důvěrně známá. Žáci kruh užívají každý den, a proto není potřeba, aby pravidla kruhu zapisovali, mají je již podle mínění učitelů vžitá.

Učitelé (U1, U2, U3) opakovaně vyjadřovali, že musí pracovat na tom, aby prosociálně a spravedlivě přijímali všechny žáky stejně a věnovali jim stejný díl pozitivní energie. „Někdy se ti vrací nějaký typ problémového žáka, na kterého jsi prostě nestačil. Ale ten problém je pořád stejný, že si vjíždíte do vlasů, nemůžeš ho přijmout a teď vidíš kolem sebe spoustu lidí, kdo za to může – ta učitelka přede mnou, vedení, co nepodporuje, rodiče. Tak to ti přináší zprávu, na čem máš pracovat. Tam je zakopaný pes a je důležité nechat si tu zpětnou vazbu od ostatních učitelů dát a pracovat na sobě.“ (U2_R5). „To srdce si můžeš pro všechny otevřít a pak se ti do srdce vejde i ten kluk, co tě štve. Pak se mění i ta třída a vidíš, že naše hlavní práce je v práci se vztahy.“ (U2_R3).

Aktivita kruhu je podle názorů učitelů přínosná i pro ně samotné, protože jim dává okamžitou zpětnou vazbu. Kruh může být určitým preventivním opatřením k tomu, aby učitel byl spravedlivý ke svým žákům. Žáci podle učitelů velmi citlivě vnímají postoje učitele. Učitel (U2) vyjadřuje, že pokud není otevřený všem stejně, hned žáci začnou také vyčleňovat a naruší se jejich soudržnost.

7.1.3.7 Třídní pravidla v kontextu výchovy k prosociálnímu chování

Třídní pravidla jsou vyvěšena na dveřích třídy. Jako důležité učitelům připadá vytvářet návyk vytváření třídních pravidel, který je podle učitelů (U2, U3, U4) již ve čtvrtých a pátých ročnících zažitý. Pravidla jsou znovu sestavována první týden v září a sestavují a zapisují je sami žáci. „Pravidla jsou důležitá zejména pro nově příchozí žáky." (U3_R1). Návyk generování společných pravidel se ve třídě například projevil ve chvíli, kdy měli žáci spory s pouštěním písní během svačinové přestávky. Vzhledem k tomu, že každý měl jinou představu o tom, co by se mělo pouštět za písně, domluvili se na rozpisu. Každý má stejné množství příležitostí pustit si svoji oblíbenou píseň. Paní učitelka ponechala žákům prostor na domluvu v rámci vyučování a pouze dohlížela na jejich spolupráci. Dodržování dohodnutých pravidel si hlídali žáci sami. Paní učitelka (U4) spatřovala velký přínos v tom, že se žákům podařilo dohodnout pravidla, která respektují.

Učitelé vypovídají o důležitosti návaznosti pravidel v kontextu návyků prosociálního chování v prostorách celé školy, ne pouze ve třídě. Poukazují na významný prvek vrstevnického učení na školním sněmu: „Je to každý týden hodina na sněmu a pak ještě kolem půl hodiny ve třídě, ale čím jsou žáci starší, tím více v tom vidí sami smysl. Hlídají si pravidla, která si domluvili a mají je za svá." (U3_R3). Na nástěnce na chodbě jsou vyvěšená pravidla pro chování na školním sněmu, která si stanovili žáci: „Co chci, aby se na sněmu probralo, napíši na tabuli. Sněm vedou žáci 2.-9. třídy. Na sněmu mluví jen jeden. Ctíme pravidlo zvednuté ruky (Kdo zvedne ruku, je zticha a upozorňuje tak, že se čeká, až všichni ztichnou). Na sněmu sedíme v kruhu a uprostřed ulička zůstává prázdná. Sněm trvá 40 minut a následuje 5 minut přestávka. Následuje sdílení ve třídě."

Učitelé na sněmu strategicky směřují k společnému řešení problémových situací z reálného života prostřednictvím popisného komentování situací a následných diskuzí. Vzájemnou komunikaci usnadňují návyky prosociální komunikace získané v třídním kolektivu, kam patří i vytváření školních pravidel. Příkladem jsou žáky formulovaná školní pravidla pro přestávky. Patří sem pravidla: Dodržujeme zóny. Respektujeme ostatní a jejich věci. Na návštěvách v jiných třídách se chováme tak, aby to nikomu nevadilo. Prvních 10 minut

o velké přestávce (svačinové) slouží ve třídách ke svačině bez návštěv. Chováme se bezpečně. Mluvíme slušně.

Konflikty jsou řešeny podle postupky, kterou si v rámci školního sněmu domluvili. Ve třídě jsou zavedeny normy, které učiteli coby jednotlivci umožňují vést žáky najednou. Aby třída fungovala a všichni se mohli učit naplno a rádi, je úkolem učitele normy zavádět, udržovat a učinit je viditelnými. Co žáci uvidí kolem sebe, to s vysokou pravděpodobností budou i imitovat. Když uvidí, že se k sobě spolužáci chovají slušně a s respektem, nejspíš v tom budou ostatní následovat. Bez norem naopak hrozí, že tvorbu norem převezme někdo jiný, dominantní.

Principy výchovného stylu učitelů se opírají o důvěru v dobré vlastnosti žáka a přesvědčení v jejich schopnosti to dokázat. Proto pravidla průběžně vytváří a zapisují sami žáci. Učitelé se s žáky domluvili na postupce řešení problémů. Dochází k průběžnému následnému monitorování situace a případné evaluaci řešení.

7.1.5 Školní sněm

Podle výroční zprávy školy z roku 2019/2020 sehrává školní sněm významnou roli. Schází se pravidelně jednu hodinu týdně. Všichni žáci školy řeší otázky, které sami přinášejí, diskutují o nich a hledají řešení nebo stanoviska. Pravidelná týdenní realizace je důležitá pro kontinuitu a plánování. Komunikuje spolu devět tříd a zaměstnanci školy, tedy kolem 170 lidí a každý má stejné povinnosti respektovat názor druhých a práva projevení vlastního názoru. Komunikaci usnadňují návyky prosociální komunikace v třídním kruhu. Sněm vedou dva mediátoři sněmu, kteří jsou spravedlivě střídáni podle věkové a genderové vyváženosti. Kvalitní koheze mezi kluky a holkami je důležitá pro budoucí život, kdy je respekt k druhému pohlaví je velmi důležitým potenciálem úspěšného života (srov. Svoboda, 2015).

Sněm probíhá na chodbě u sborovny. Škola potupně zařizuje vybavení, které umožňuje realizování výukových cílů při aktivitě školní sněm. Zakoupila stupínek pro hlavního mluvčího, aby ho bylo dobře vidět. Zakoupila lavičky, aby se žáci mohli posadit a měli přehled o celkovém dění.

Ten, kdo vede sněm, si připraví tzv. *protokol*, tedy pořadí navrhovaných témat. Nejprve všechny pozdraví a přivítá. Oba mluvčí střídavě přináší náměty, které připravili k projednání, nebo je někdo nominoval. Vlastní návrhy může každý vhodit do sněmovní schránky nebo zapsat na sněmovní tabuli. Mluvčí se na sněmu ptá, jestli někdo přináší další téma. Komunikace probíhá mezi všemi žáky a zaměstnanci školy. Po skončení sněmu se třídy s třídní učitelkou rozcházejí do svých tříd. Zde v komunitním kruhu řeší podněty, které na sněmu byly podány. Délka tohoto následného rozhovoru v kruhu je různě dlouhá, podle aktuální potřeby. Většinou trvá kolem 30 minut.

Aktivita školní sněm souvisí s kulturou a filozofií školy. Kultura školy souvisí s hodnotami, v tomto případě jde o vzájemný respekt a toleranci i k názorům, s nimiž nesouhlasí. Žáci mají právo na svobodný projev a mají respektovat práva ostatních. Vedení školy na webových stránkách představuje sněm jako významnou podporu demokratických procesů ve škole. Podstatné se jeví i to, že školní sněm je aktivita, která vytváří prostor pro budování pozitivního školního klimatu. Celý proces vede k odpovědnosti za společná rozhodnutí a přijetí demokratických principů v praxi cestou prosociální komunikace. Žáci se mohou vyslovovat k otázkám školy i prostřednictvím voleného zástupce třídy. Takto mohou vznášet dotazy, připomínky, ale i přicházet s vlastními náměty na zlepšení práce školy, prostředí.

Školní sněm je prostor pro vrstevnické učení a upevnění sociálních vztahů, prostor pro nácvik prosociální komunikace a v neposlední řadě prostor pro nácvik vyjadřování emocí. Sdílené hodnoty mají podle školního vzdělávacího plánu vést k respektující komunikaci v rámci třídní nebo školní komunity (ŠVP).

7.1.5.1 Evaluace školního sněmu

Evaluace cílů školního sněmu se promítá do proměny metod a do proměny pravidel: „Byli jsme dřív rozděleni na první a druhý stupeň. Bylo tak jako v Summerhilu, že když bylo potřeba věci řešit spolu, tak se to řešilo společně a svolávali jsme se podle potřeby. Pak jsme ale my učitelé viděli, že je nutné pracovat celá škola dohromady jako celek. Byli jsme rozděleni i v názorech. Ta společná energie nám chyběla.“ (U2_R2). „Po sjednocení

prvního a druhého stupně byla hodně hlasitá část žáků, kteří říkali: Co tady budeme dělat? Proč jsme na chodbě? Neviděli ve společném setkávání smysl. Tak jim učitelé prostě v duchu naší školy řekli, že můžou být ve třídě, že jim to nebudeme nakazovat.“ (U2_R3).

V době, kdy se někteří žáci nechtěli do sněmu zapojovat, se vedení rozhodlo, že si mohou dělat ve třídě domácí úlohy: „Škola se snaží uplatňovat demokracii a sněm byl nepovinný, proto se jeden rok sněmu neúčastnili všichni žáci. Měli vyhrazenou třídu, kde pod učitelským dohledem plnili svoje školní zadání. Jenže pak jsme o něčem hlasovali a oni o tom vůbec nevěděli a bylo jim to líto. Častokrát se hlasovalo o něčem důležitým a někteří žáci tam pak zase nebyli. Pak jim to chybělo.“ (U3_R2). „Teď to má náboj, že už to nikoho ani nenapadne, že bychom sněm neměli.“ (U2_R2). Aktivitu školní sněm přijali i ti žáci, kteří ji dříve odmítali.

Metody užívané na školním sněmu se mění podle reakcí a potřeb dětí. Během evaluačních procesů došlo k upřednostnění diskuzí na předem navrhnuté téma, oceňování, plánování, hodnocení i oblíbené společné zpívání. Dochází i k evaluaci prostředí, kde se odehrává školní sněm: „Přemýšleli jsme, jak to dělat, aby byli vidět, a dnes už mají stupínek.“ (U2_R3). Parlament navrhl některá nová pravidla, postupy, a především inicioval vystěhování prostoru chodby, kde se sněm odehrává. Byl vznesen požadavek na vedení školy o nové sezení na sněmovní chodbě, aby bylo možné udržet otevřený prostor a hladinu hluku zvládnutelnou všemi účastníky. Na sněmu se strategicky více mluví o pozitivních než o negativních jevech.

Učitelé (U1, U2, U3, U4) jsou přesvědčení, že aktivita je vhodným nástrojem k rozvíjení dovedností utvářet dohody a respektovat rozhodnutí druhých. Sněm je prostor, kdy učitelé vědomě podporují sebehodnocení, vrstevnické učení a upevnění sociálních vztahů: „Kruh na sněmu nám jde samozřejmě mnohem líp, když komunitní kruhy znají žáci z kmenových tříd od první třídy. To je ta práce, co se ve škole děje. Takže založit ve škole sněm a myslet, si, že to bude fungovat, aniž by ty třídy ve škole tak demokraticky fungovaly, tak to je omyl. To musí prosáknout všude. Sněm, to je tak top. Vidíš, že teď je sněm důležitá chvíle. Každý rituál vznikne tak, že lidi tomu tu váhu a energii dají.“ (U2_R3). Rozvoj prosociální komunikace a emoční inteligence přináší pocit sounáležitosti a bezpečí

ve škole. Na školním sněmu se rozvíjí téma mezilidské vztahy a komunikace. Téma je prvním, tedy základním stupínkem výchovného programu etické výchovy.

Učitelé (U1, U2, U3, U4, U5) se shodli, že řešení problémů, které vychází z konkrétního případu žákových potřeb, není vhodné přinášet na sněm. Problémové chování žáků se učitelé snaží řešit mimo školní sněm tak, aby žák nebyl pranýřován před ostatními. Učitelé se snažili, aby jejich postup byl jednotný. Za tímto účelem byl na školním sněmu sestavený plán postupu řešení problémových situací (viz příloha 20).

Ze strany učitelů bylo vyjadřováno vnitřní porozumění žákovi. Bezpodmínečné přijetí žáka se projevilo zvláště v okamžicích, kdy vyjadřoval názory, se kterými učitel nesouhlasil, ale bez odsouzení nebo jiných negativních soudů se snažil žákům podstatu dodržování pravidla přiblížit. S negativními jevy tak učitelé pracovali tak, že poukázali na jejich důsledky. Záměrně se snažili vyvarovat zvýšení hlasu nebo agresivní reakce. Výchovné společenství bylo utvářeno na základě vytváření dohod a pravidel, která byla rozvěšená po celé škole v tom znění, na kterém se žáci v rámci jednání na sněmu usnesli (viz příloha 21, Pravidla na přestávku sestavené na školním sněmu na sledované škole ZŠ_1 Střípky). Učitelé stimulovali prosociálnost, ale nevycházeli ze zákazů či příkazů, ale z orientace na pozitivní hodnoty.

7.1.5.2 Evaluace školního sněmu v době koronavirových opatření

V průběhu výzkumu byly pozorovány četné evaluační proměny metod práce školního sněmu, zvláště v důsledku koronovairových opatření: „V době distanční výuky jsme zkoušeli sněm spíše jako společné setkávání, kdy jsme si postupně předávali slovo, se stejnými pravidly jako v komunitním kruhu. Mělo to smysl, ale v tom množství jsou veliká omezení. Etickou výchovu na druhém stupni mají žáci online jednou za 14 dní. Chtěl jsem, aby byli online celá třída. Už mám sadu aktivit, co se dají dělat online a docela to fungovalo.“ (U2_ R3). Podpora učitelů vedla zejména ke komunikaci o žákovských pocitech a emocích v průběhu distanční výuky. Pan učitel etické výchovy (U2) použil aktivitu bílý a černý kámen, kdy se postupně předává slovo jednotlivým žákům. Žáci měli vyjádřit jednu radost a jednu starost, kterou v týdnu prožili.

Školní sněm byl po navrácení do školních lavic situován do parku nebo jiných venkovních prostor, aby žáci nemuseli mít respirátory. Později se konal ve školní tělocvičně. Učitel (U2) popisuje: „Nejprve jsme začali u pařezu před školou. Ale dětem se to tam nelíbilo, že tam na nás moc veřejnost kouká. Nechtěli tam být, že se tam necítí. Tak jsme to posunuli do parku za jízdárnu, tam to bylo dvakrát za sebou. Třikrát byl sněm v naší tělocvičně, kdy si sněm chystaly děti, aby se domlouvaly na závěrečný vyřazovací rituál pro deváťáky.“ (U2_R3). Časté evaluace metod svědčí o snaze učitelů co nejlépe organizovat aktivity, tak aby se žáci cítili v bezpečí, v příjemném klimatu a mohli zažívat radost z prosociálního chování.

7.1.5.3 Témata školního sněmu

Domluva, která se na sněmu odhlasuje, platí i pro učitele, kteří mají školní pravidla v plném rozsahu respektovat. Učitelé shodně označili nejčastějšími tématy školního sněmu pravidla chování a používání mobilu ve škole. Podle popisu paní učitelky: „Některá témata jako užívání mobilů a techniky ve škole jsou tolikrát probíraná, že to některé děti už vyčerpává.“ (U4_R3). Na základě všech stanovisek z jednotlivých tříd se parlament rozhodl, že mobilní telefony budou v mezích školního řádu používány ve výuce po dohodě s učiteli a o přestávce budou vypnuty, aby se podpořil aktivní život v celé školní komunitě. Učitelé (U1, U2, U3) jsou si vědomi toho, že opakující se témata s mobilními telefony nekončí, ale otevřeným postojem nechávají žákům prostor k dalším návrhům a diskuzím. Učitel (U2) obhajuje potřebnost diskuze o tématech, která žáci sami přinášejí a chtějí řešit: „Tato vleklá témata mají v důsledku tvrdší řešení, než navrhují učitelé. Například nově žáci odhlasovali do školního řádu, že mobily nebudou zapnuté ani o přestávce. Pokud je to takto odhlasované, učitelé musí pravidlo také dodržovat.“ (U4_R3). „Rozhodli si to žáci už ve třídním kruhu, že mobily mít ve škole zapnuté nepotřebují.“ (U5_R3). „Pro někoho je nemyslitelné být bez mobilu. Má ho v ruce každou přestávku. Když je potom patnáct lidí o přestávce na chodbě na mobilu, tak to ostatní štve a otravuje. Proto si hlasováním všichni rozhodli, že chtějí být co nejvíc spolu.“ (U2_R3).

Učitelé (U2, U3, U4) přiznávají, že pravidlo nepoužívat o přestávce mobilní telefon je pro ně samotné velmi obtížné. Omezuje je, když si o přestávce chtějí vyřídit nějaké vzkazy. Snaží se domluvu respektovat, nebo v případě nejvyšší potřeby odejdou do sborovny.

Dalším častým tématem je dodržování klidových zón. Školní pravidla pro jednotlivé školní zóny jsou ve škole vyvěšená. Pravidla si sestavili žáci sami právě na sněmu nebo při třídnických hodinách. Učitelé poukazují na jejich znění a pokládají doplňující otázky: „Máme stížnost, že v čajovně zase někdo řádil a dělal nepořádek. Tak připomínáme a ptáme se jich. Čajovna? Je to klidová zóna, nebo je to herní zóna? Klidová zóna. Ptáme se, dokud tomuto pravidlu neporozumí všichni.“ (U2_R4).

Paní učitelka (U4) popisovala téma nošení roušek: „V době koronaviru bylo často diskutované téma nošení roušek. Někdo to vůbec nemohl přijmout a rouška mu překážela. Některým, co poctivě nosili, toto lajdáctví vadilo nejvíc.“ (U4_R3).

Učitelé řešili začleňování nově příchozích žáků: „Máme problémy s nově příchozími žáky. Všechno děláme pro to, aby nám tady spolu bylo dobře. Je vidět, že se na sněmu učí spolu řešit problémy už od první třídy a jde jim to.“ (U4_R3). „Také musím myslet na žáky, kteří jsou noví. Učí se s tou svobodou zacházet. No, a to chvilku trvá, než začnou komunikovat.“ (U3_R2).

Učitel (U2) vnímal sněm i jakýsi ozdravný proces, kdy se dořeší skryté problémy: „Občas na sněmu prosáknou i hodně palčivý věci, ono to prostě vyhnije a ukáže se to. Pak mi připadá velké téma je ten samotný sněm. Někteří perfektně šlapou a vědí, proč sněm funguje. Pak tam ale jsou tací, kteří se ptají, proč tady sedíme, a proč to řešíme. Důležitá témata jsou doceňování, které podle učitelů velmi dobře umí vést ředitel školy.“ (U2_R3).

7.1.5.4 Podmínky vedení školního sněmu

Aktivita je podmíněna podporou vedení školy. Učitel (U2) oceňoval vedoucí úlohu a modelování chování ředitele: „Je v tom hodně ředitel, který aktivity dotahuje a doceňuje. Když se něco podaří, tak to ředitel hodně připomíná. Jsou to vlastně takové rituály, že někdo něco dobře dělá, tak mu to oceníme.“ (U2_R3). Na škole se prosociální chování

odráželo i v soudružnosti kolektivu a spolupráci. Učitel U2 popisuje: „Někdo má přijímačky, tak mu přejeme, ať se mu podaří. Někdo je nemocný, tak mu napíšeme pozdrav a přejeme dobrý věci. Třeba právě naše uklízečka Šárka je nemocná, tak jí přejeme a myslíme na ni.“ (U2_R2).

Důležitým pravidlem sněmu bylo ponechání hlavní aktivity samotným žákům. Ředitel byl učiteli (U2, U3) hodnocen jako ten, kdo důsledně dodržuje pravidlo svobody projevu a pravidlo práva na vlastní tempo učení. V důsledku to pak znamená, že se někdy musí čekat, až se žák pro něco rozhodne, nebo se zapojí. Podle pana učitele (U2) někteří učitelé měli tendence být na sněmu manipulativní pod záminkou urychlování procesu rozhodování žáků. Tyto tendence byly již v zárodku pozastaveny vedením: „Ředitel to dělá dobře, že čeká, až jaké návrhy přijdou. Čeká a neprozrazuje ani neprosazuje svoje preference. To já se zase od ředitele hodně učím, co je tady důležité.“ (U2_R3).

Klíčovým pravidlem pro vedení sněmu byla klidná a prosociální komunikace. Učitelé mají svým příkladem modelovat prosociální komunikaci ve školní komunitě, a tak vhodně vytvářet návyky klidné a vstřícné komunikace: „Právě proto, že jsme lidi a emoce s námi hýbou, je potřebné komunikovat klidně. Dnes už to umím. Zůstat v klidu a vědět, že žáci sice ještě k něčemu nepřistupují správně, neznamená, že to nikdy nezvládnou lépe. Že mají právo se učit svým tempem.“ (U2_R3).

Pan učitel (U2) kladl velký důraz na kooperaci učitelů a vedení: „Když se k nám dostane někdo s problémy, tak už teď máme nástroje, jak systematicky postupovat a rozhodnout. Sejdeme se všichni, kdo žáka znají, tedy učitelka, třídní, zástupkyně, ředitel a bavíme se o problémech. Někdy prosáknou hodně palčivé věci a ukáže se jak dál. Často se tam vyřeší něco, co nám do budoucna hodně pomůže.“ (U2_R1). Jeden z učitelů (U2) vnímal sněm jako podporu pro vlastní motivaci k pedagogické práci, vycházející z atribuce prosociálnosti, tedy připisování dobrých vlastností žákům (viz kapitola 2.2).

Školní mentor, který přijížděl na školu za účelem konzultací, namítal, že při aktivitě školní sněm mnoho komunikace a času zabírají učitelé. Podle něj by více prostoru měly mít děti. Tento názor je učiteli respektován, ale učitel (U2) upřesňuje, že někdy je potřebné pro

zachování dynamiky skupiny do organizace sněmu vstoupit: „Podle mě zralost podpory je v tom, že téma sněmu nenecháš vychladnout a vkládáš do komunikace svoji energii. Máme mladší kolegy, co by nechaly mluvit jen děti. Ale ty modeluješ svým chováním to, jak se to dělá. Stále. To pak vede k tomu, že si pořád dáváš pozor ve škole na to, co děláš, i mimo sněm.“ (U2_R2).

Tato aktivita se odklání od české tradice izolace učitele ve vyučovacím procesu. Učitelský sbor spolupracuje ve vzájemné interakci s dalšími učiteli. Plánují společně školní aktivity s dlouhodobou návazností a strategickými cíli. Podporují vzájemné učení, a tím pracují s vnitřní motivací svojí i žáků (Pachelová, 2021). Aktivita školní sněm přinášela bohaté příležitosti k rozvoji prosociálního chování, které byly cíleně zaměřené na rozvoj empatie žáků a dovednosti komunikovat své názory.

7.1.5.5 Kolegiální spolupráce učitelů v kontextu výchovy k prosociálnímu chování

Tuto kapitolu autorka vyčlenila z toho důvodu, že je přesvědčena o důležitosti kooperativního prosociálního chování mezi kolegy. Čtyři učitelé (U1, U2, U3, U4) realizovali výuku v relativní shodě s vyjádřenými strategiemi programu PROT. Dva z učitelů (U1, U2) byli více zapojeni do přípravy školního sněmu, kdy jejich slovy „živí“ aktivitu, aby měla plynulý průběh a potřebný náboj skupinové dynamiky.

Přípravy na vyučování podle vyjádření učitelů nebyly snadné. Učitelka (U3) zpětně hodnotí**:** „První rok, kdy jsme společně s učitelkami z prvního stupně tvořili zadání do center, to bylo velmi náročné časově. Teď už jen dolaďujeme a ta práce se vyplatila.“ (U3_R3). Jedna z učitelek zmínila, že má nabídky vyučovat v jiných školách. Dostala nabídku přímo ve vesnici, kde bydlí, ale rozhodla se pro školu Střípky a přestoupila sem i její dcera do třetí třídy. Při nástupu do školy ji překvapilo četné množství pedagogických porad a schůzek: „Ty porady jsou až dost pozdě odpoledne, ale mě to nevadí. Má to smysl se setkat a připravit projekty. Baví mě to.“ (U3_R1). Vedení školy (U1, U2) podporovalo spolupráci učitelů. Ředitel finančně odměňoval učitele, kteří se přihlásili do tandemové výuky, spolupracovali na projektech, nebo společně koordinovali další aktivity na škole.

Učitelé se mohli rozhodnout, v jakém oboru chtějí spolupracovat. Také je na nich, koho z kolegů si k sobě najdou.

Pan učitel (U2) vyjadřoval potřebu dobrých kolegiálních vztahů a dobrého klima na pracovišti. Byl ochotný pro zlepšení klima organizovat zážitkové aktivity. Záleželo mu na tom, jak budou jejich společná setkávání probíhat. Učitelé vypovídají, že nejvíce jim pomáhá vzájemná podpora: „My si spolu každý den sedneme a řekneme si, co se dařilo. Probereme, jak na to půjdeme dál, a co si o tom myslí děti. Zabere to hodně času, ale vidíme smysl té práce, a to nám pomáhá.“ *(U4_R3)*. Učitel (U2) kladl velký důraz na bezpodmínečné přijímání kolegů. Ředitel se snaží kolegiální aktivity monitorovat a ocenit finančními odměnami. Zvláštní odměna je pro ty, kteří spolupracují v domluvených týmech.

7.1.5.6 Hodnocení žáků v kontextu výchovy k prosociálnímu chování ve sledované třídě případu č. 1_ ZŠ Střípky

Učitelé (U1, U2, U3, U4, U5) vedou žáky k zodpovědnosti za vlastní práci, zdravému sebehodnocení a reflexi vlastní práce. Se žáky se pracuje podle kritérií, se kterými jsou seznámeni na začátku školního roku. Tento systém je nutí pracovat s vlastními limity a vede je k plánování. Žáci 1. stupně ZŠ v průběhu roku zapisují hodnocení do pracovních listů.

Žáci pracovali v etické výchově s kritérii hodnocení, která byla omezena na ta, která je žák schopen rozvíjet podle zóny nejbližšího rozvoje. Kritéria žákům usnadňují hodnotit objektivně vlastní pokroky. Žáci vědí, že budou hodnoceni podle zadaných kritérií na schůzkách s rodiči a učitelem - triádách, a proto si zaznamenávají, jak se jim dařila spolupráce s ostatními a jak se jejich chování posunulo k lepšímu. Systematická práce učitelů spočívá ve vyjadřování cíle, ve společném vyhodnocování toho, jak se cíle daří plnit a v reflexivním hodnocení. Učitelé také monitorují, kterých stanovených cílů se žákům podařilo dosáhnouta poskytují jim podporu.

Kritéria hodnocení pro etickou výchovu na ZŠ Střípky:

- v hodinách dodržuji základní pravidla dobré komunikace
- naslouchám ostatním
- respektuji ostatní a jejich názory
- vhodně reaguji, dokážu tematicky navázat, popř. klást doplňující otázky
- svůj názor dokážu ve vhodnou chvíli srozumitelně a přímo sdělit ostatním
- vyjadřuji se slušně a ohleduplně
- ctím dohodnutá pravidla pro povídání a práci ve společném kruhu
- přijímám s tolerancí odlišnosti svých spolužáků, vyvaruji se znevažování a urážek
- dokážu pozitivně hodnotit sebe i druhé; dokážu ocenit silné stránky každého spolužáka
- při skupinových aktivitách spolupracuji s ostatními a snažím se být pro ně přínosem
- zapojuji se do společných aktivit, her, diskuzí (popř. se podílím i na jejich volbě)
- pokud se mi do něčeho z osobních důvodů nechce, dám to kultivovaně najevo (domluvím se na vhodné roli, popř. využiji práva být jen ohleduplným pozorovatelem)
- pomáhám ostatním
- nabídnu pomoc, popř. pomůžu, pokud mne někdo požádá

Významnou oporou hodnocení osobnostního rozvoje je triáda: zákonný zástupce – žák – třídní učitel. Tato formace se schází dvakrát ročně a hodnotí a zpracovává plán osobního rozvoje žáka na další období. Plán vzdělávání je zaměřen i na hodnocení žáků v souvislosti práce s pravidly a vnitřní motivací. V příloze 12 jsou přiloženy zásady pro bezpečný a efektivní průběh triády, která je v souladu s programem PROT vzhledem k úzké spolupráci s rodiči.

Výchovně vzdělávací cíle se odvíjí od snahy vytvořit ve třídě výchovné společenství, které bude prosociálně jednat a společně rozhodovat. Učitel na základě kritérií může lépe spolupracovat s rodiči a zapojit je do hodnoticích procesů rozvoje osobnosti dítěte. Pro ukázku je zařazen příklad hodnocení žáka 3. třídy na vysvědčení druhého pololetí

2019/2020: „Aktivně se účastníš všech činností a velice rád spolupracuješ. Rád se spolužáky sdílíš své vědomosti a nápady. Prezentuješ své poznatky spolužákům v hodnoticím kruhu. V práci se ti daří. Splnil jsi všechna stanovená kritéria pro toto pololetí… Pokud sis nevěděl s něčím rady, neváhal ses zeptat mě nebo rodičů. Vyrostl jsi nejen na výšku, ale hlavně osobnostně. Dokážeš přijmout kritiku i ocenění, jít za tím, co tě baví, ale i splnit, co je potřeba.“

Ukázka části slovního hodnocení rodiče svému dítěti (stejného žáka 3. třídy na vysvědčení druhého pololetí 2019/2020): „Umíš si stát za svým a v naší velké rodině se pořád učíš trpělivě vyjednávat a hledat smířlivá řešení. Oceňujeme tvůj fair-play přístup, když si hraješ s ostatními dětmi z rodiny!“

Škola na primárním stupni vyučuje podle vzdělávacího programu Začít spolu. Program Začít spolu pracuje s kritérii, která jsou pro žáky a jejich rodiče důsledně nastavována ve vazbě k výukovým cílům a popisují očekávanou úroveň dovedností žáků. Formativní hodnocení učitelů se opírá o písemné záznamy z pozorování žáků, sebehodnocení žáků v portfoliu, deníky, posuzovací škály, záznamové tabulky nebo vývojové grafy (Poche Kargerová & Seberová & Váňová Krejčová, 2022). Vedení školy (U1, U2) se jeví slovní hodnocení jako nejvhodnější forma hodnocení žáků. Na škole pracuje koordinátor formativního hodnocení. Učitelé zapisovali průběžné hodnocení žáků prostřednictvím internetové žákovské knížky. Přístup k žákovské knížce měli rodiče přes internetové stránky. Každý učitel měl k dispozici přístup do elektronického portfolia dětí a jeho prostřednictvím mohl elektronicky ukládat zpracované projekty a práce žáků, či kopie důležité dokumentace činnosti žáků.

Hodnoticí proces je pro učitele velmi časově náročný. Jakkoliv je práce se širším slovním hodnocením pro učitele náročná, učitelé (U1, U2, U3, U4) vypovídají, že má slovní hodnocení pro dítě největší výpovědní hodnotu. Hodnocení podporuje žákovu vnitřní motivaci k učení. Je třeba neustále hledat způsob, jak s žákem pracovat, plánovat činnosti a vést žáka k reflexi.

Tabulka 8 Způsoby formativního hodnocení na ZŠ_1 Střípky

Co je hodnoceno	Způsob hodnocení
Formativně je hodnoceno chování ve škole a na školních akcích.	Sebehodnocení, slovní hodnocení od spolužáků a učitele, písemné hodnocení do portfolia.
Formativně je hodnocena míra osobního nasazení práce v centrech s ohledem na vlastní možnosti.	Sebehodnocení, slovní hodnocení od spolužáků a učitele, písemné hodnocení do portfolia.
Formativně je hodnocena iniciativa a plnění denních povinností při závěrečném kruhu.	Sebehodnocení, slovní hodnocení od spolužáků a učitele, písemné hodnocení do portfolia.
Formativně je hodnocena práce ve skupině při projektovém vyučování.	Sebehodnocení, slovní hodnocení od spolužáků a učitele, písemné hodnocení do portfolia.
Při systematickém hodnocení výsledků vzdělávání na triádě je kladen důraz na individuální pokrok žáků.	Sebehodnocení, slovní a písemné hodnocení od rodičů a učitele, písemné hodnocení do portfolia.

Zdroj: autorka

Vedení školy (U1, U2) bylo přesvědčeno o tom, že práce s konkrétními výstupy, hodnoticími škálami, kritérii a vlastním sebehodnocením žáků vede k reálné zpětné vazbě o žákově práci a posunu. Vycházeli z toho, že pro žáka je významnější zpráva o jeho postupu a progresu učení než o žákově momentálním výkonu.

Učitelé ve škole prostřednictvím hodnoticích kruhů připravovali prostor pro hodnocení v bezpečném prostoru třídy s dodržováním pravidel respektování jeden druhého. Učitelé vyjadřovali, že v praxi hodnoticích kruhů se jim osvědčila síla hodnocení v kontextu prosociálního chování, kdy si žáci hodnocením neubližují, neponižují spolužáky, ale snaží se jim kritikou a doporučeními, nebo naopak pochvalou, pomoci. Tomuto přístupu napomáhá program Začít spolu, kde se hodnoticí kruhy začleňují. V rámci ZŠ Střípky byl k tomuto modelu přidán další důležitý prvek, a to je atribuce prosociálnosti, tedy důvěra učitelů v dobré vlastnosti žáků, která je v důsledku velkou motivací k rozvoji prosociálního chování (viz kapitola 2.2).

Učitelé shodně vyjadřovali, že hodnoticí kolečko v komunitním kruhu může být u žáků limitováno jejich pozorností: „Někdy to ale sklouzává k rychlému hodnocení jako: je to hezký, líbí se mi to.“ *(U4_R3).* Paní učitelka (U4) chce způsob hodnocení u žáků rozšířit
o popisné hodnocení práce spolužáků. Dává návodné otázky, které vedou žáky k hlubšímu pozorování a popisu: „Ale co se ti na tom líbí? Zkus najít jednu věc.“ Učitelka U4 je toho názoru, že ve škole je primárně důležité, aby pracovali na sobě i učitelé a měli respektující přístup k žákům: „Změny k lepšímu jsou vždycky možné. Ale to se musíme změnit i my, protože je třeba změnit tu komunikaci a respektovat a být otevření k tomu druhému a poslouchat, co nám žáci říkají.“ (U3_R1).

Prostor pro vrstevnické hodnocení podle slov učitelů (U1, U2, U3, U4, U5) napomáhá upevnění sociálních vztahů v kontextu prosociálnosti a zároveň otevírá prostor pro nácvik sebehodnocení: „Posunuli se i v hodnocení sebe sama. Někteří hodně, ale někteří jsou na cestě. Když jsem je viděla, jak si těžko hledali něco dobrého na své práci a teď si to pochválí s klidem... Někteří se ale pořád tak jako podhodnocují. Je to pro ně těžký, ale jo, už se uměj ohodnotit.“ (U3_R1). Učitelka (U4) oceňuje vrstevnické hodnocení a doporučení: „Nemají s tím problém ohodnotit svoji práci a většinou se velmi trefně vyjádří.“ (U4_R1). Žáci se v hodnoticím kruhu pod vedením učitele a jeho návodných otázek učí popisnému hodnocení: „Zpětná vazba rozvíjející otázkou dává učiteli možnost, aby daný žák zpřesnil svou odpověď, podložil ji důkazy či ji ilustroval na konkrétních případech.“ (U4_R1).

Hodnocení podle slov učitelů ovlivňuje i míru motivace k další realizaci prosociálního chování: „Myslím, že jim hodně pomáhá, co si v hodnoticím kruhu řeknou. Slyšet uznání spolužáka, to jim hodně pomůže v motivaci příště se chovat opět správně.“ (U4_R2). V průběhu několika let se žáci naučili přijímat kritiku: „Dřív se při doporučení žáci ve zlém ozývali, když dostali oprávněnou kritiku. Teď už vědí, že je to v dobrém a nic k tomu ani neříkají. Ono to taky sedí. Vždycky je zpětná vazba od žáků lepší a přesnější než od učitele. Taky jí mezi sebou lépe vstřebají.“ (U4_R1).

Na ZŠ Střípky bylo k seberegulaci využíváno i žákovské portfolio, které bylo do jisté míry i nástrojem rozvoje sebereflexe a sebehodnocení. Sebereflexí rozumíme zamýšlení se nad celou svou osobností, hodnocení činů, myšlenek, postojů, citů, rekapitulování vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné (Průcha, J., Walterová, E., Mareš J. 2003). V žákovském portfoliu byla zaznamenána hodnocení žáků, která označovala, jak se žákům dařila spolupráce ve skupinách.

7.1.6 Socializace žáků v kontextu výchovy k prosociálnímu chování.

Učitelé podporovali prosociální komunikaci mezi spolužáky v komunitním kruhu již tím, že jim nechávali prostor a důvěru, že se spolu domluví. návodnými otázkami. Například: „Je někdo, kdo by věděl, jak se dá ten problém řešit? Myslíte si někdo, že byste uměli pomoci?“ Otázkami spíše směrovali dynamiku diskuzí, ale utváření dohod nechávali na žácích. Pomoc učitelů pokračovala v rámci následných ocenění: „Oceňuji Petro, že sesrozhodla spolupracovat s Matějem.“ (U4_R2). „Dnes to naše povídání nebylo moc příjemné, ale zvládli jste se domluvit v klidu, a za to vám moc děkuju.“ (U3_R3).

Výsledky rozhovorů s učiteli (U1, U2, U3, U4, U5) ukazují na důležitost strategie školy věnovat dostatek prostoru výchově k prosociálnímu chování žáků tak, aby se návyky získávaly v průběhu celého dne: „Ti žáci, kteří jsou tady od začátku 1. Třídy, udělali velký pokrok. Dívky mezi sebou něco řeší, svolají si dívčí kruhy a řeknou to na rovinu a domluví se.“ (U3_R3). Učitelka (U4) vyjádřila: „Teď, jak nastoupily ty dvě nové děti, tak zase zpětně vidíme, jak nám ty aktivity hodně pomáhají. To starý dobrý jádro ve třídě a že už jsou schopný pomoct těm novým žákům. Už to umí, a tak můžou spolužákům pomáhat,

aby ta naše pravidla rychleji navnímali. Ti naši jsou schopný je podle těch společných pravidel jako táhnout. Celkově je uvést do kolektivu. V září se to teď hodně projevilo. Co se týká socializace, tak jsou schopní se postarat o nové žáky.“ (U4_R3).

Učitelé byli tázáni, jak se podle jejich názorů změnila kultura prosociální komunikace u žáků v průběhu posledních měsíců. Výrazné změny učitelé (U2, U3, U4) spatřují ve spolupráci s žákem a rodičem při *triádě*. Posun je podle nich patrný v synchronicitě. Rodiče pozorují, jak se učitelé se snaží žáka inspirovat, aby pracoval na svém chování v určitých situacích. Mohou dát svému dítěti cílenou podporu a ocenění. Někdy podle učitelů není patrný pokrok, ale někdy pozorují pokrok ve skocích. Žák i rodiče vidí s odstupem měsíců, jak žák pokročil.

Paní učitelka (U4) oceňovala, jak se zlepšily neverbální návyky komunikace a zároveň plánuje další podporu pro nácvik dobrých návyků: „Uvědomila jsem si, že nejdůležitější je ten kontakt a komunikace z očí do očí. Už jsme se hodně zlepšili, ale pořád znovu se to učíme.“ (U4_R2).

Podle vyjádření učitelů vytváření prostoru v komunitním kruhu má významný vliv pro osobnostní rozvoj žáků. Významný přínos je podle nich zejména v množství příležitostí k učení. Učitelka (U3) viděla u svých žáků posun i v kvalitě spolupráce žáků a v komplexnosti podpory osobnostního rozvoje: „Když probíhá sebehodnocení v kruhu, tak je poznat, jak se rozvoj myšlení dětí a slovní vyjadřování u žáků lepší rok od roku. Jejich postřehy jsou často trefnější, než když by je řekl učitel. Zároveň je pro ně lepší slyšet doporučení od spolužáka než od učitele. Berou jeden od druhého lépe i doporučení nebo kritiku.“ (U3_R3).

Učitelka (U3) také vyjádřila veliké ocenění tomu, jak žáci přijímají a dávají popisnou zpětnou vazbu žákyni, která je ve třídě nová a má tendence ve škole lhát, řešit spory s ostatními agresivně a útočně: „Nová žákyně si stále vymýšlí a pořád obviňuje druhé, že něco dělají špatně. Ostatní žáci ve třídě už zjistili, že lže a jsou schopni jí to říct jasně, ale tak, aby jí neublížili, a to mi přijde strašně fajn.“ (U2_R3).

Učitelka (U3) pozorovala změnu chování u některých žáků, kteří dříve jednali často emotivně a rozmrzele. Podle jejích slov neporozuměli svým emocím. Tím, že na základě aktivit lépe poznali své pocity, naučili se rozumět i pocitům svých spolužáků: „Snažím se každý den, aby svoje pocity pojmenovávali. Aby si uvědomili, co se v nich děje a proč to tak je. V kruhu se snažíme hodně mluvit o pocitech a hodnotit, co je podařené.“ (U3_R3).

Učitelé (U1, U2, U3) vyjadřovali rozvoj dovednosti komunikace u žáků, kteří se aktivně zapojují do dění v rámci školního sněmu nebo parlamentu: „Když někdo z prvního stupně před ostatními na sněmu vystoupí, tak na tom vyroste. Cítí se propojen i s těmi staršími spolužáky a mnohem více mu na tématech sněmu záleží.“ (U3_R5). Podle mínění učitele (U3) se rozvíjela komunikativní dovednost žáků a usnadňoval se proces sebepoznání: „Žák si vyzkouší vyjít z komfortní zóny bezpečí, a to je důležité pro sebereflexi žáka. Když vyjde ven, tak teprve sebe vidí. Pak je schopný se vidět tak, jak ho vnímá okolí.“ (U2_R3). Podle slov učitelů (U1, U2, U3, U4) se učí všichni žáci zároveň, tedy i ti, kteří aktivně nevystupují, ale pozorují, jak se daří vystupovat jejich spolužákům: „Máme ve škole dost dětí, které na tom s učením nejsou přímo dobře, ale potom je vidíš na sněmu, jak se otevřou a mluví a nenechají jiné šlapat po svých hodnotách. Hodně to souvisí s tím, co se naučili ve třídě. Záleží na tom, jak tam mají nastavená pravidla.“ (U2_R4).

Rozvoj empatie má podle názoru učitelů úzkou souvislost se schopností naslouchat ostatním: „Tím, že žák vystoupí, se učí výborně empaticky vnímat druhé mluvčí.“ (U4_R2).

Učitelé (U1, U2, U3) se snažili přiblížit ostatním nároky na mluvčího a empaticky se naladit na jeho pocity: „Někdy má mluvčí takový knedlík a špatně se mu hovoří. Pak vždy ostatním říkám, zkuste si, jaké to je mluvit před tolika lidmi a pak pochopíte, jak je to někdy náročné.“ (U2_R4). Učitelé hodnotili, že žáci již na sebe lépe reagují, neposmívají se chybujícím a podporují své spolužáky. Zároveň učitelé popisovali, že díky demokratickému přístupu k účasti na sněmu se daří svolávat sněm na základě vnitřní motivace žáků scházet se a společně řešit školní záležitosti: „Pro nás je důležité, aby větší procento dětí mělo motivaci s námi pracovat. Vím, že určité procento dětí nedosycených má šanci v naší škole ohromně vyrůst.“ (U1_R1). „Stalo se, že se jeden žák rozhodl,

že na sněm chodit nebude, že si bude ve třídě dělat vlastní věci. Ten žák chce být řidičem kamionu a zajímá se o politiku a začalo mu brzy vadit, že se o něm rozhoduje bez něj.“ V průběhu školního sněmu se u jednotlivých žáků vytváří návyk trpělivosti řešit problémy, kdy každý má právo i opakovaně přinášet témata a vyjadřovat se k nim.

Učitel (U2) popisoval pozitivní změnu v nově pociťované potřebě žáků pocitu *být spolu,* kterou je potřebné *sytit.* Podle jeho slov si žáci v třídním společenství dávají vzájemnou podporu a pozitivní klima a prožitkové aktivity jsou podle něj prevencí nežádoucích patologických jevů v chování žáků: „Pouštím do toho energii. Ta energie ti dvakrát teče zpátky. Tak to je radost, že to takhle vlastně je.“ *(U2_R4)*

V kolektivu docházelo k vrstevnickému učení na základě řešení společných témat. Žáky spojoval zájem o vyřešení některých problémů. Učitelé (U1, U2, U3, U4) hodnotili, že se zlepšila soudržnost žáků: „Sdílení ve sněmu je důležité v tom demokratickém přístupu a tím, že všichni, kdo se o slovo hlásí, mohou mluvit, se nastavuje důvěra mladších ke starším. Starší zase lépe porozumí těm mladším.“ (U4_R2).

Učitelka (U5) byla přesvědčená, že ve škole by měla být větší důslednost v plnění povinností a domluv. Snažila se, aby žáci přijímali pozitivní i negativní důsledky svého chování. Nesouhlasila s tím, když třídy, které se na sněm nepřipravily měli možnost hlasovat o projednávané záležitosti spolu s těmi připravenými. Učitel (U2) s tímto tvrzením souhlasil. Zároveň připomínal důležitost individuálního přístupu k žákům, kdy je potřebné stále zvažovat, jestli plošné opatření pro třídu neublíží jednotlivcům, a nenaruší jejich socializaci.

Na základě pozorování bylo patrné, že prosociální chování učitelů a žáků pomáhalo zlepšovat prostředí školy. U žáků se systematicky upevňoval pocit sounáležitosti se školou jako takovou a učitelé zařazovali aktivity ve spolupráci žáků různého věku, tak jako v rodině: „Vidím, že je potřeba stále sytit potřebu být spolu, jako v rodině.“ (U3_R3). To koresponduje i s koncepcí školy, která se ve svém filozofickém základu od počátku snaží o rodinnou atmosféru a sdílenou důvěru.

7.2 Charakteristika sledovaného případu č. 2_ ZŠ Tradiční

Škola Tradiční je úplná základní státní škola s devíti postupnými ročníky. Škola vzdělávala kolem 400 žáků. Učitelé se seznámili s programem etické výchovy prostřednictvím kurzů Etické výchovy o. p. s. pro celé sborovny. Tři z učitelů na prvním stupni byli absolventi dvouletého studia etické výchovy zaštítěné Etickým fórem. Ve škole bylo začleněno více jak 30 dětí se speciálními potřebami. Na škole působilo šest asistentů pedagoga a dvě školní asistentky (Výroční zpráva školy).

Žáci se mohli aktivně podílet na dění ve škole prostřednictvím svých zástupců sdružených ve školním parlamentu. Členové parlamentu byli žáci od 3. do 9. ročníku. Společně organizovali různé školní akce a projekty a zabezpečovali jejich realizaci (Výroční zpráva školy). Zástupci parlamentu byli voleni žáky jednotlivých tříd v tajných volbách. Zástupci tříd přinášeli nejrůznější návrhy a připomínky ke společnému projednání. Zároveň členové parlamentu prezentovali projednaná témata ve svých třídách, aby se podpořila žákovská motivace žáků zajímat se o dění ve škole. Parlament svou činnost několikrát přerušil kvůli epidemiologickým nařízením, ale po návratu do škol se snažil opět plnit funkci komunikačního mostu mezi učiteli a žáky v jednotlivých třídách (Výroční zpráva školy).

Adaptační pobyt pro žáky šestých tříd sloužil k začlenění nových žáků do kolektivu třídy. Cílem pobytu bylo monitorovat vztahy mezi dětmi a stmelovat kolektiv, aby se předešlo patologickým jevům ve třídě. V oblasti prevence rizikových jevů se škola zaměřovala na podporu vztahů mezi žáky. Dělo se tak i v rámci hodin etické výchovy. Výuku vedli třídní učitelé (Výroční zpráva školy). Výuka etické výchovy probíhala na prvním i druhém stupni s dotací jedna hodina týdně. Předmět si kladl za cíl upevňovat osobní předpoklady žáků pro začlenění do reálného života a pro úspěšnou spoluprácis druhými. Hodnocení žáků probíhalo na základě klasifikačního řádu. Někteří učitelé využívali sebehodnocení žáků (Výroční zpráva školy).

Ve čtvrtém a pátém ročníku do učiva předmětu etická výchova patřila komunikace, představení se, vytváření základních komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace, základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích,

základy neverbální komunikace, komunikace citů, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu. Dalším učivem bylo sebepoznání, sebehodnocení, sebepřijetí, sebeprezentace, sebeovládání a podpora sebeoceňování. Do učební oblasti pozitivní hodnocení druhých patřilo projevování pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, připisování pozitivních vlastností druhým, správná reakce na pochvalu, akceptace druhého, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, empatie a předpokládání reakce druhých. Do oblasti tvořivosti v mezilidských vztazích patřilo vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování, rozvoj schopnosti spolupráce, radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce, elementární prosociálnost – darování, ochota dělit se, povzbuzení, služba, vyjádření soucitu, přátelství (ŠVP). Přehled je v příloze 7 a v příloze 8.

Klíčové kompetence k učení měli žáci podle ŠVP získávat na základě zážitkového učení a na základě získávání vlastních zkušeností, reflektování a hodnocení vlastní práce (ŠVP). Tyto kompetence byly rozvíjeny zvláště v hodinách etické a výtvarné výchovy. V ostatních hodinách podle slov učitelů (U7, U8, U9) k reflexím nedocházelo.

Klíčové kompetence k řešení problémů se podle ŠVP měly projevovat v dovednosti přeformulování negativních pocitů na pozitivní zkušenosti (ŠVP). Podpora této kompetence nebyla přímým pozorováním patrná a učitelé ani nevěděli, že je v ŠVP obsažena.

Byla pozorovaná podpora respektování odlišných úhlů pohledu na stejnou skutečnost. Tuto kompetenci třídní učitelka (U7) podporovala zážitkovými aktivitami a diskutovala se žáky v následných reflexích.

Kompetenci hledání pozitivních vlastností na negativních jevech třídní učitelka (U7) u žáků nerozvíjela a vyjadřovala, že je pro žáky obtížná a nejsou na ni dosud připraveni.

Podpora klíčových komunikativních kompetencí měla vést k formulaci vlastního názoru, vedení dialogu, učení se rolím vypravěče, posluchače a pozorovatele (ŠVP). Tyto

kompetence byly posilovány v komunitním kruhu. Byla pozorována podpora žákovské kompetence umění klást otázky.

Přímým pozorováním nebyla zaznamenána podpora formulování vlastního názoru a učení se týmovým rolím ve skupině. Třídní učitelka (U7) vyjadřovala, že týmová práce je ve větším počtu žáků obtížná a jednodušší je volit jiné, bezpečnější, metody práce, při kterých nedochází ke sporům mezi žáky a je ve třídě klid. Vysoký počet žáků ve třídě podle učitelů (U7, U8, U9) přímo ovlivňoval kvalitu výuky. Za určitý problém paní učitelka považovala i organizaci nábytku pro skupinové činnosti, častý pohyb žáků po třídě a vysokou hlučnost při skupinové práci: „Mohla bych s nimi pracovat ve skupinkách, ale kdyby jich bylo půlka, co teď, v tomto počtu se nedá udržet klid na práci.“ (U7_R1).

Klíčové sociální a personální kompetence měly vést k pozitivnímu zvládání žákových negativních emocí a jejich vhodnému projevení, asertivnímu formulování vlastních požadavků a formám vyjádření nesouhlasu, hledání a uvědomění si svých silných a slabých stránek. Tyto kompetence byly rozvíjeny v hodinách etické výchovy, výtvarné výchovy a informatiky.

Klíčové občanské kompetence měly rozlišovat a uplatňovat žákovská práva, osvojovat si vazbu mezi právy a povinnostmi (ŠVP). Tyto kompetence byly rozvíjeny při třídnických hodinách a v rámci etické výchovy.

Mezi klíčové pracovní kompetence patří dovednost spolupracovat při skupinových výtvarných projevech, rozdělovat práce podle dovedností, učení se organizačním dovednostem při skupinových pracích (ŠVP). To v realitě podpořeno nebylo, protože nebyly vytvářeny příležitosti, které by tyto kompetence rozvíjely. Práce ve skupinách byla podle slov paní učitelky moc náročná a hlučná, a proto byla zařazována jen zřídka. Učitelé (U6, U7, U8) vyjadřovali, že se musela velmi často připomínat komunikační pravidla, aby se žáci vzájemně slovně nenapadali. Žáci se podíleli na vytváření jasných a splnitelných pravidel třídy, kde byla zahrnuta i respektující komunikace. V těchto pravidlech se objevovalo i pravidlo oslovujeme se křestními jmény. Při porušení pravidla měl žák přestupek odčinit deseti dřepy.

Podle plánovaného kurikula si žáci osvojovali základní vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým, základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých, prosociálního chování, pomoci v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, (ŠVP). V plánu třídního učitele na třídnické hodiny bylo zařazeno téma posilování vztahů mezi spolužáky, posilování skupinové spolupráce, tolerance, fair-play přístup a péče o třídu (Rámcový plán práce třídního učitele). V realizovaném kurikulu bylo toto učivo zaznamenáno. Podle vyjádření paní učitelky (U7) se ve třídě nedařilo podporovat úctu k druhým. Podle jejích slov žáci neměli zájem o své spolužáky, nepracovali pospolitě, ale dělili se na kooperující skupinky.

Projektované a realizované školní kurikulum bylo v některých bodech rozdílné. Realita výukové praxe etické výchovy ve škole ZŠ_2 Tradiční ukazuje, jak je realizace kurikula ve školních podmínkách ovlivněna postoji učitelů a také vnějšími podmínkami. Učitelé hodnotí, kdy je kurikulum obtížněji realizovatelné a kdy jej není možné z nejrůznějších důvodů, jako je připravenost žáků, počet žáků nebo prostorové podmínky, realizovat. Vedení školy komunikovalo se zákonnými zástupci žáků prostřednictvím elektronického informačního systému. Spolupráce s rodiči žáků byla intenzivní zejména při nástupu žáků do 1. třídy, kdy byla realizována beseda s rodiči budoucích prvňáčků. V průběhu školního roku pak byly realizovány dvě třídní schůzky.

7.2.1 Vzdělávání žáků během pandemie covidu-19

Na začátku pandemie vedení školy Tradiční věřilo, že opatření nebudou trvat dlouho. Žáci byli zásobeni pracovními listy a pokyny pro samostatnou domácí přípravu. ZŠ_2 Tradiční přes své internetové stránky nabízela sportovní a hravé aktivity, které si kladly za cíl žáky zabavit. Aktivity byly přitažlivé zvláště pro žáky na prvním stupni ZŠ. V jejich konceptu nebyla zařazena výzva ke sdílení společných zážitků. Aktivita sloužila jednotlivcům, netmelila jednotlivé sportovce a hráče dohromady s ostatními. Bylo by podnětné dále zkoumat, jak by aktivity rozšířily svoji funkci, kdyby byly obohaceny o socializační rozměr. To již ale nespadá do tématu této disertační práce.

Učitelé se nescházeli, dostávali pokyny od vedení školy prostřednictvím mailů. Jediné uskutečněné online setkání učitelů považovali za neúspěšné z důvodu neefektivní domluvy a příliš dlouhé doby schůzky. Podle jejich slov měli pocit, že se nic nevyřešilo.

S tím, jak se uzavření škol prodlužovalo, přešli učitelé na online výuku. Návrat žáků 1. stupně do školy byl dobrovolný a v půlce května 2020 se nevrátili všichni žáci. Třídy nebyly kompletní až do konce školního roku.

Třídní učitelé na začátku online hodiny věnovali čas pozdravení a sdílení jako prostředku naladění se na přátelskou atmosféru. Třídní učitelka (U7) se domnívá, že ve třídě bylo mnoho aktivních žáků, kteří se dožadovali více času pro vyprávění o svých zážitcích nebo jen času na společné popovídání. Učitelka musela na tento stav reagovat: „Měla jsem co dělat, abych dala každému stejnou šanci ostatní pozdravit. Někdo by povídal sám celou hodinu. V pondělí jsme měli vítací hodinu a popořadě jsem podle seznamu žáků vyvolávala každého zvlášť. Teprve po té hodince povídání se dostalo na všechny žáky a mohli jsme začít s výukou.“ (U7_U4).

Na prvním stupni se projevilo ve větší míře záškoláctví během online výuky. Žáci byli připojení, ale měli z nejrůznějších důvodů vypnutou kameru. Někteří žáci se nevěnovali výuce a nereagovali na výzvy učitele, aby s nimi spolupracoval. Učitelé tento jev řešili písemnými zprávami rodičům nebo telefonáty, kdy je informovali o průběhu výuky jejich dítěte. Absence na výuce se opakovaly i proto, že žáci byli často sami doma a neměli rodičovský dohled.

Někteří rodiče si stěžovali, že nemají dostatek počítačů. Škola jim zdarma zapůjčila techniku. Pak nastal problém, že nemají dostatečné Wi-Fi připojení. Žáci se dodatečně omlouvali z hodin, že neměli dobrý signál a nešlo jim připojit se. Učitelé neměli s některými žáky kontakt i po celou dobu koronavirových opatření. Posílali jim okopírované materiály poštou, po rodičích, nebo jim je osobně zavezli domů. Učitelka (U9) řešila záškoláctví: „Je mi to tak líto, že se někteří žáci nesnaží být včas připojeni na výuku. Vymlouvají se na slabou Wi-Fi, a přitom vím, že si chatují s kamarády. S rodiči jsem již několikrát telefonovala, ale o moje informace, probrané učivo a zadání domácí

práce nemají velký zájem. Žáci udělají jen to, co je na známky. Rodiče práci svého dítěte nekontrolují.“ (U9_R3).

Po návratu do škol nadále probíhala individuální práce se žáky, kdy se učitelé věnovali doučování matematiky a českému jazyku. Paní učitelka (U8) pozorovala, že žákyně, která vykazovala v průběhu online výuky známky záškoláctví, měla malou motivaci aktivně se účastnit výuky ve škole: „Stále si něco kreslí, nevnímá, co jí povídám. Je unavená a spí mi na lavici. Se spolužáky si o přestávce nepovídá, jen sedí jako pecka.“ (U8_R3). Za pár týdnů se podle slov učitelky situace zlepšila: „Teď už jsem ji dala trochu do kupy. Už se zajímá o ostatní, co se kolem děje a spolupracuje s námi.“ (U8_R4).

V souvislosti se změnou RVP ZV v rámci tzv. malé reformy se vedení školy rozhodlo navýšit dotaci hodin informační technologie a v důsledku této změny zrušit hodiny etické výchovy od září roku 2021. Vedení školy rozhodlo na základě vlastní úvahy a doporučení ministerstva školství upravit svůj ŠVP v souladu s revidovaným RVP ZV v období od 1. září 2021 do 1. září 2023. Úprava v ŠVP byla pojata tak, že učivo etické výchovy se nadále vyučuje v dalších výukových předmětech jako průřezové téma. V ŠVP tedy došlo ke zrušení předmětu. Bylo by správné řešení, v souladu s paragrafem 21 odstavcem 1 písmenem e) a odstavcem 2 školského zákona, umožnit všem v zákoně zmíněným vyjádřit se k rozhodnutím týkajícím se podstatných záležitostí jejich vzdělávání. Jejich vyjádření by měla být věnována patřičná pozornost. Se změnou byli seznámeni pouze učitelé, ale s rodiči se změna nediskutovala. Oznámení neproběhlo přímo, ani v zastoupení školské rady. Tento direktivní přístup vedení školy určitým způsobem vypovídá o kultuře školy. Veřejnost se o této změně dozvěděla v září, když byl rozdán rozvrh s novými předměty. V tomto případě žádné stížnosti rodičů zaznamenány nebyly.

7.2.3 Třídní klima a kvalita vztahů žáků ve třídě

Ve třídě jsou stanoveni demokraticky zvolení zástupci, tedy předseda a místopředseda. Nemají ale vedoucí postavení. Ve třídě není přirozeně vytvořena vnitřní samospráva, která by samostatně řešila vznikající spory. Každý problém je řešen s učitelem, i proto se učitelům zdálo, že se stále něco musí řešit. Autorita učitele byla

na ZŠ Tradiční podporována a potvrzována ze strany vedení školy. Chování žáků ovlivňovala paní učitelka pokyny, které byly doplněny o vysvětlení, proč k nařízení dochází. Pokud učitel ve třídě nebyl přítomný, prosociální chování nebylo mezi žáky realizováno v takové míře, jako za přímé podpory učitele.

Učitelé (U7, U8, U9) přiznávají, že práce s žáky je někdy náročná a vypadá to, že se stále zabývají projevy chování stále stejných žáků. Zároveň učitelé (U7, U8, U9) věří, že se daří postupnými kroky rozvíjet potřebné dovednosti žáků: „Jde to pomalu a musím těm problémovým žákům věnovat neúměrně větší pozornost než ostatním žákům, ale trochu se daří to trénovat. Zlepšení si všímají i někteří žáci. Někdy to i řeknou a někoho pochválí. To si pak říkám, že to všechno úsilí stojí za to.“ (U7_ ZŠ2). V této třídě se aktuálně řeší šikana dívky, která má problémy si najít o přestávce někoho, kdo by si s ní promluvil. Podle vyjádření třídní učitelky je dívka odstrkovaná: „Stahuje se do sebe a tlumí i svoji přirozenou vstřícnost a upovídanost, aby nebyla nápadná.“ (U7_ZŠ2).

Učitelka (U7) vnímala jako potřebné omezit konflikty mezi žáky, i když si myslí, že se úplně redukovat nedají. Roche (1992) se shodně domnívá, že v žádném školním kolektivu nelze úplně eliminovat problematické chování vůči druhým, ale lze je na základě tréninku alespoň částečně omezit. Učitelka (U7) si uvědomovala, že jí práce s žáky s problémovým chováním zabírá mnoho času, který by mohla věnovat jiným žákům. Ve třídě, kde bylo 27 žáků, se nedostávalo dost prostoru na péči o *tiché, bezproblémové* žáky: „Pořád řeším jedny a ty samý a na to, abych si popovídala s těma, co jsou hodný, na to není kdy. Snažím se aspoň v tý etice jim to někdy udělat hezký, aby si užili toho pěkného, že jsou prima a bylo jim ve škole dobře.“ (U7_ ZŠ2).

Učitelé (U7, U8, U9), kteří ve třídě vyučovali, charakterizovali třídní klima jako narušené problémy, které souvisí se začleňováním nového žáka Pavla: „Při hodinách, kde je frontální výuka, nemusí se psát a hodně se vypráví, je v klidu. Třeba vlastivěda, přírodověda, to ho baví. Horší je, když máme skupinové práce, hudebky nebo výtvarky. Jak opustí židličku, tak začne někoho provokovat.“ (U8_R3). „Řeší se to se školním metodikem prevence. Myslíme si, že by pomohlo, kdyby měl přidělenou asistentku, ale ta mu přidělena být nemůže, protože rodina si nepřeje jít do poradny.“

(U7_R1). Pavel podle slov učitelů (U6, U7, U8, U9) vybízí další kluky k nežádoucímu chování: „On na sebe nabaluje další kluky a vede je do problémů.“ (U7_R2).

Na první otázku, jaká jsou třída, žáci shodně odpověděli, že jsou hlučná a zlobivá třída. „Umíme někdy být prima kolektiv, ale někdy to kazí Pavel. Provokuje nás a otravuje.“ (Tereza_R2). „Někdy i sprostě nadává a posmívá se nám.“ (Tamara_U2).

Druhá otázka zněla: „Pomáháte si, jste kamarádi?“ Adam si myslí, že si dříve pomáhali všichni, ale teď už je třída rozdělená na skupiny a ty si spolu rozumí a pomáhají si: „Já si kamarádím s Petrem a Vojtou a vím, že mi vždycky pomůžou a já jim taky půjčuju všechno, nebo co potřebujou. Když je něco důležitého, tak si spolu pomáháme i celá třída. Jak kdy. Těm, co mě otravujou, berou mi věci nebo se mi smějou, už nic nepůjčuju.“ (Adam_ZŠ2).

Třetí otázka zněla: „Je někdo, s kým se nekamarádíte?“ Žáci odpověděli, že spolu někteří kamarádí víc a někteří míň. Podle nich si holky si pomáhají více mezi sebou a kluci požádají o pomoc spíše kluky. Žáci měli pocit, že ve třídě není nikdo úplně vyčleňován: „Každý ve třídě s někým kamarádí, ale já se s některými ani nebavím. Mám svoje kamarády a s nimi si povídám o přestávce.“ (Tom_ZŠ2). Na základě pozorování lze říci, že se Tom o přestávkách snažil kontaktovat skupinku svých kamarádů, se kterými se cítil bezpečně. Vzhledem k tomu, že se mu již několikrát o přestávce stalo, že mu jiní spolužáci sebrali jeho penál a házeli si s ním, byl na svoje věci opatrný, ukládal si na přestávku penál do tašky a hlídal si, aby mu nikdo jeho tašku nebral do ruky. K těm, kteří *ho otravují,* měl jistý odstup.

Na čtvrtou otázku: „Jak řešíte náročné situace, když někdo zlobí? Co Vám pomáhá?“ žáci odpověděli, že všechno se řeší s paní učitelkou. Pokud se něco stane o přestávce, řeší se to ihned, když paní učitelka přijde do třídy: „Paní učitelka chce, aby ten, kdo někomu ublíží, se omluvil.“ (Tereza_ZŠ2). Ve třídě se podle žáků často řeší stále stejné nebo podobné problémy. Jsou to různá porušení třídních pravidel: „Například pravidlo, že na cizí věci se nemá sahat. Stále to řešíme dokola a je to pořád s těma samýma.“ (Alena_ZŠ2).

Na šestou otázku: „Pomáhá vám nějaká školní aktivita lépe si porozumět a domluvit se s ostatními?“ žáci odpověděli, že mají třídní pravidla vyvěšená na dveřích. Podle jejich vyjádření se paní učitelka snaží pravidla připomínat, ale má to s některými žáky hodně těžké. Zvláště je zatěžující, když se kluci začnou někomu posmívat: „To pak paní učitelku mrzí a zlobí se.“ (Adam_ZŠ2).

Na pátou otázku: „Pomáhá vám v těchto situacích pan učitel/paní učitelka?“ žáci odpověděli, že stále pomáhá. „Někdy nás to už ani nebaví poslouchat a řešit dokola.“ (Adam_ZŠ2). Alena (ZŠ2) vysvětluje, že někdy je nutné, aby paní učitelka připsala na dveře nějaké další pravidlo, aby to někteří žáci vzali vážně.

Paní učitelka (U7) ve třídě často používala metody vysvětlování a přesvědčování (viz kapitola 7.3). Přesvědčování se děje na základě předkládání faktů, které oslovují hlavně rozum a na základě empatie, která pracuje s city žáka. Vlivem předkládaných faktů ale nutně nemusí docházet ke zvnitřnění norem žáků ve vztahu k vlastnímu jednání a svědomí. Přijetí nového pravidla by ve sledované třídě mohlo být upevňováno i dalšími metodami, při kterých by více iniciativy přebrali žáci. Patří sem skupinové práce, při kterých by žáci sami diskutovali a sepsali pravidlo, dokreslovali k němu doplňující obrázky a popisky, popřípadě napsali příběh, který by problematiku zachytil. Další možnost je natočit video se správným a nesprávným způsobem příslušného chování. Učitel by, jak je popsáno v kapitole 3.4, připravil takové aktivity, ve kterých budou mít žáci možnost ověřit a zakomponovat získané poznání do konkrétních situací a zvnitřnit sdílené hodnoty natolik, aby je dodržovali i bez přítomnosti učitele. To lze pouze za součinnosti průběžných hodnotových reflexí a sebereflexí. Ty by měly být zařazovány pravidelně.

7.2.2.1 Výsledky šetření dotazníku MCI

Výsledky jsou popsány v následujících pěti kategoriích, v aktuální a preferované formě.

Tabulka 9 Hodnoty dat dotazníku MCI ZŠ Tradiční

Název proměnné	**Preferovaná forma**	**Aktuální forma**
1. Spokojenost	13,32	13,25
2.Třenice	9,25	9,35
3. Soutěživost	10,87	10,91
4. Obtížnost	8,67	8,95
5. Soudržnost	12,75	10,75

Nejvyššího významu aktuální formy dosáhla spokojenost. Vysoko byla uvedena soutěživost, i když ve srovnání s výzkumy Laška (2001) je stále v průměru (viz kapitola 6.5.4). I podle názoru učitelů (U8, U9) je třída velmi *průbojná a dravá*. Na základě pozorování bylo shledáno, že vysoký společenský status mají ve třídě spolužáci, kteří aktivně sportují. Ti se separují do skupinek. Třenice se ve třídě vyskytují v průměrném měřítku a obtížnost učení se zdá být nejmenším problémem.

Je patrná výraznější odchylka mezi vyjádřenou preferovanou subjektivní potřebou soudržnosti, než tomu je v současnosti. Je možné, že to tak žáci vyjadřují vzhledem k nastavené laťce od třídní učitelky, která kontinuálně svými aktivitami směřuje k optimalizaci vztahů. Spokojenost žáků ve třídě je uspokojivá. Třída snese i zátěžové situace. Učení je pojímáno jako poměrně snadné. Je možné nároky optimálně navyšovat.

7.2.4 Výukové metody směřující k posílení prosociálního chování

Etická výchova se na škole vyučovala s dotací jedné hodiny týdně. Učitelé byli seznámeni s učebnicemi etické výchovy a s doplňkovým video programem Agent Kix. Některé učitelky pracovaly s programem Kočičí zahrada, který se zaměřuje na rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování (Exnerová, Kaufová, Skácelová, 2012). Měly k dispozici odbornou knihovničku s těmito a dalšími metodickými materiály. Učitel (U8) učebnice používá příležitostně. Nejvíce využívá učebnice online, kdy promítá

zadání jednotlivých aktivit na dataprojektoru. Pochvaluje si přehlednost zpracování témat, a především rychlost a variabilitu vyhledání v online metodice: „Když se rozhodnu změnit aktivitu, mám to hned promítnuté na tabuli a nemusím nic kopírovat.“ (U8_ ZŠ2). Ostatní učitelé používali metodiku k učebnicím, aby si chystali aktivity. Zvláště oceňovali aktivity na tmelení kolektivu a aktivitu na vyvozování třídních pravidel.

Mezi výukové metody podporující rozvoj dovedností prosociálního chování na ZŠ Tradiční patřily rozhovory, diskuze v rámci hodin etické výchovy. Učitelé (U7, U8) shodně vyjadřovali, že během vyučovacích hodin se často vrací ke kázeňským přestupkům. Primárně je řeší ihned v okamžik přestupku. Následně se ve výuce věnují obecnému ujasnění a doplnění pravidel chování ve třídě: „Stále řešíme slovní útoky od některých žáků. Znova vymýšlím aktivity na to, aby si uvědomili, že se k sobě ve třídě máme chovat hezky a máme být kamarádi. Jsou to stále ti samí žáci, kdo útočí. Oni mi to všechno při hodině odsouhlasí a odkývají, ale hned o přestávce je zase slyším někoho provokovat.“ (U8_ZŠ2). Učitelka (U8) se během rozhovoru zamýšlela nad tím, jak reagovat způsobem, který neohrožuje druhé a zároveň nerezignuje na změnu jejich chování. V odborné literatuře, se kterou byla paní učitelka seznámena, se nabízí reakce řešení problémů popisným jazykem (Kopřiva, at al. 2015). Paní učitelka věděla, že popisný jazyk je jazyk bez subjektivních interpretací, tedy prostý popis toho, co je vidět nebo slyšet na chování druhých. Učitelka (U8) se domnívala, že popisný jazyk lze použít pouze někdy, když je dost času problémy řešit. Podle ní to je velmi zřídka.

Ve škole učitelé přestali organizovat projektové dny a aktivity, kde by se potkávali a spolupracovali žáci z různých ročníků. Učitelka (U9) vyjadřuje náročnost realizace takových aktivit: „Žáci byli rozděleni do skupin a učitel pak dostal na starosti skupinu, kde žáky vůbec neznal z druhého stupně a měl řešit jejich chování, a ještě je nutit ke spolupráci a plnění úkolů. To vedlo k tomu, že některé skupiny se sešly dobře a celé si to užily a někde to bylo utrpení. Někdy se to opravdu nedalo. Tak jsme řekli, že když se něco bude organizovat, tak si to raději budeme dělat se svými třídami.“ (U9_ ZŠ2). Pro učitele (U7, U8, U9) se zdálo jednodušší, když si domluví vlastní aktivity pro svoji třídu, než aby se scházeli na aktivitách s celou školou.

Učitelka (U9) zařazovala techniku pozitivního hodnocení druhých. Podle jejích slov touto metodou dochází k upevnění vlastních postojů, definování, v čem jsou dobří, v čem se jim daří a v čem chtějí na sobě pracovat. To vnímá učitelka (U9) jako motivační fázi pro následný autoevaluační proces. Zařazovala i techniky odmítání: „My to máme v etice přímo dané, je to téma asertivita, kde máme techniky na odmítání. Je to soubor technik, kdy se učí děti druhým říci jasné striktní ne. To ne je důležité, když se je někdo snaží manipulovat.“ (U9_R4).

Určitým rituálem ve třídě se stala kontinuální četba motivačních příběhů, kam již v dřívějších ročnícících patřily i knihy od Arnolda Lobela Kvak a Žbluňk jsou kamarádi, Kvak a Žbluňk se bojí rádi. Učitel vybíral příběhy různě z knih Bruna Ferrera. Byla to například kniha Pohlazení na duši. Podle názoru třídní učitelky (U7) příběhy a následné reflexe vedly k promýšlení hodnot jako je přátelství.

Tabulka 10 Začleňované metody etické výchovy do výuky na ZŠ_2 Tradiční

Komunitní kruh	Žák má možnost sdílet s ostatními svoje pocity nebo hodnotové relexe. Učitel využívá kruh k tomu, aby žáci prožívali bezpečný prostor pro toto sdílení. Na základě aktivit se měla budovat vzájemná důvěra. Učitel je hlavní dohlížitel nad dodržováním pravidel komunitního kruhu, kompetence nebyly předány žákům. Pro učitele je aktivita náročná na realizaci.
Aktivizační techniky	Frontální výuka, práce ve dvojících, vyprávění příběhů, hodnotové reflexe.
Kladné hodnocení práce ssvojí i druhých	Podpora sebehodnocení probíhala nahodile, pozitivní hodnocení druhých nebylo zařazováno pravidelně, ale epizodicky**.**

Spolupráce ve skupinách k rozvíjení dovednosti prosociální komunikace	Skupinová práce nebyla zařazována pravidelně a žáci tak neměli příležitost k rozvíjení dovednosti prosociální komunikace.
Metody pověřování úkolem, metoda utváření samosprávy, spolupráce se samosprávou.	Patronáty k žákům s problémovým chováním. Žáci tak byli vybízeni k vzájemné pomoci.

Zdroj: autorka

7.2.3.1 Žákovský parlament

Žákovský parlament ve škole ZŠ_2 Tradiční plnil funkci komunikačního mostu mezi žáky a učiteli, a také mezi žáky navzájem. Na zasedání parlamentu zástupci tříd přinášeli připomínky od svých spolužáků k projednání. Zástupci parlamentu prezentovali dohody ve svých třídách, aby se k nim žáci mohli vyjádřit. Tento vzorec zvyšoval mezi žáky školy zájem o dění ve škole, což také podporovalo jejich iniciativu k vyjadřování svých názorů a monitorování negativních patologických jevů ve třídě a ve školním prostředí. Parlament si připravil sportovní školní akce pro spolužáky. Pro členy žákovského parlamentu byl organizovaný adaptační kurz (Výroční zpráva školy). Učitelé ve vzájemné shodě vnímali žákovský parlament jako vhodnou metodu výchovy k prosociálnímu chování: „Máme ve třídě dva zástupce, kteří chodí každý týden do parlamentu. Přináší nám zprávy, co se bude ve škole dít a jestli se k tomu chceme nějak vyjádřit, starají se o vše, co je potřeba.“ (U9_ ZŠ2). „Máme ve škole parlamentní schránku, kam žáci mohou anonymně házet lístky s podněty k projednání s parlamentem. Týká se to třeba zlepšení organizace čekání na obědy. Někdy žáci projevují nespokojenost s chováním některých spolužáků o přestávkách.“ (U7_ ZŠ2).

Lístky ze schránky pravidelně odebíral pan ředitel, a pokud se objevila stížnost na chování konkrétních žáků, předával informace třídnímu učiteli a školnímu metodikovi prevence. Pokud se ve schránce důvěry objevila stížnost, která by mohla upozorňovat na projevy

šikany, obracel se i na pomoc metodika prevence. Většina lístků je však s podněty určenými ke zlepšení života žáků ve škole, a ty byly předány školnímu parlamentu.

7.2.3.2 Komunitní kruh v kontextu výchovy k prosociálnímu chování

Učitelka (U7) zařazovala komunitní kruh v třídnických hodinách a v hodinách etické výchovy. Ranní pondělní kruh v třídnické hodině sloužil především ke sdílení zážitků z víkendu, stmelování kolektivu a pro instrukce učitelky, co se bude tento týden dít. Podle vyjádření učitelů komunitní kruh přispíval k budování vztahu mezi učitelem a žáky, i mezi žáky navzájem. Učitelka (U7) si byla vědoma toho, že by se komunitní kruh měl řídit pravidly, jak se s nimi seznámila na semináři u paní doktorky Jany Nováčkové. Podle metodických pokynů má být kruh pravidelný (viz kapitola 3.6.1). Pokud tomu tak není, učitel by měl upozornit žáky, aby kruh opravili (Kopřiva at al., 2015). Učitelka (U7) si dříve sedala se žáky do kruhu tak, aby každý na každého dobře viděl, posílala *mluvítko* a nepřerušovala aktivitu, pokud nebyl závažný důvod upozornit na pravidla kruhu. Zároveň se snažila pracovat s dynamikou aktivity, aby žáci vydrželi poslouchat celé kolo.

Nyní, když má početnější třídu, podle jejího názoru nelze vystřídat všechny. Slovo tedy mají často ti žáci, kteří se přihlásí a jsou v kruhu vyvoláni. Tato úprava pravidel vzešla z reálné situace, kdy se vzhledem k většímu počtu žáků nedostane na každého: „Když dáme kolečko, tak u dvacátého žáka už skoro nikdo neposlouchá. Zkoušela jsem trénovat jejich pozornost, hráli jsme hry, kdo si pamatuje, co kdo řekl, ale bylo to spíš pro zlost. Snažím se spíš, abychom si to užili a podělili se o ty hezké zážitky. Je pravda, že na některé žáky se vůbec nedostane, protože se nehlásí. O nich se toho vlastně dozvíme málo.“ (U7_ R1). Podle jejího vyjádření neměla dostatek času na to, aby se všem optimálně věnovala. Učitelka (U7) vnímala, že by měla zapojit více žáky, kteří se většinou sdílení informací neúčastní. Uvědomovala si, že jejich aktivním zapojením se pozitivně ovlivňuje i třídní klima.

Třídy ve škole nejsou upraveny tak, aby žáci měli možnost se pohodlně usadit do kruhu, musí se vždy upravit nábytek. Ve sledované třídě nebyl dostatek místa na sestavení

pravidelného kruhu a stávalo se, že žáci jeden na druhého neviděli, a tím bylo i ztížené naslouchání druhým. Protože se do třídy již nevešel ani koberec, žáci seděli na židličkách.

Učivo naslouchání druhým, obsažené v RVP ZV, je zde chápáno jako dovednost, která patří mezi základní předpoklady dobrých vztahů. Je výrazem respektu k druhým lidem a podmiňuje úspěšnou komunikaci. Žáci mají v komunitním kruhu respektovat čtyři pravidla. Je to pravidlo naslouchání druhým, právo nevyjadřovat se k tématu, právo na úctu každému členu kruhu a právo diskrétnosti, soukromí (Kopřiva at al., 2015).

Právo odmítnout vyslovit se k tématu vede žáky k rozhodování se sám za sebe. Některé dny bylo toto právo odmítnout hojně využíváno. Učitelka (U7) to respektovala, přijímala jejich rozhodnutí nemluvit, ale chtěla, aby poslouchali ostatní. Na konci kruhu má být žákům znovu nabídnuta možnost promluvit k tématu. Některé dny musela učitelka stanovit doplňující pravidla. Například to bylo pravidlo, že každý smí říci jen 3 věty, aby se dostalo na všechny.

Pravidlo úcty se vztahuje na verbální i neverbální projevy. Žáci se zavazují nesoudit, nekritizovat své spolužáky v rámci diskuzí. Paní učitelka (U7) musela toto pravidlo důrazně připomínat, protože někteří žáci projevovali agresivní neverbální výsměšná gesta, když hovořili jejich spolužáci. Používali gesta rukou a mimiku obličeje. Verbální výsměch byl projevený například opakováním posledního slova ve větě, kterou právě řečník dořekl. Objevovalo se to často u dvou chlapců, kteří se v těchto gestech vzájemně podporovali. Paní učitelka se preventivně snažila tuto negativní vazbu rozdělit tím, že určila chlapcům, kam si mají sednout, aby nebyli blízko sebe. V případě těchto projevů s nimi problém řešila mimo kolektiv domluvou.

Pravidlo diskrétnosti a zachování soukromí je důležité pro zachování potřeby bezpečí. Téma mohou žáci diskutovat dále například s rodiči, pokud neudávají jména osob. Popis je tedy neurčitý. Například „jeden kluk/holka říkal/a, že...“ (Nováčková, 2011). Podle výpovědí žáků toto pravidlo bylo dodržováno.

Učitelé (U6, U7, U8, U9) si uvědomovali, že scházení se v kruhu napomáhá zpětně i učitelům, kteří tak mohou lépe žáky pozorovat a věnovat se jim. Na základě poznání jim

mohou lépe vycházet vstříc a upevní se jejich vzájemný vztah: „Na těch ranních kolečkách se někdy dozvím, co bych ani někdy o rodinách dětí vědět nechtěla. Tak vždy znovu připomínám, že se nesmí vynášet z kruhu ven a vyprávět dál, co nám kamarádi řekli, protože nám věří a cítí se s námi v bezpečí. Mám na to i obrázkové pravidlo zavřené dopisní obálky, kdy to, co se ve škole řekne, zavřeme do obálky a jinde neotvíráme.“ (U7_ R2). Učitelé (U6, U7, U8) vyjadřovali, že díky výuce etické výchovy se rozvíjí pozitivní třídní klima. Aktivita kruhu je podle názorů učitelů přínosná i tím, že jim dává okamžitou zpětnou vazbu, jak žáci vnímají rozhodnutí. Každou nespravedlivost dají hned najevo a mohou vést k sebereflexi. Učitelé si myslí, že je důležité získávat dovednosti v kruhu již od prvního stupně: „Když pak jdou děti na druhý stupeň, tak jsou zvyklé si sednout holky vedle kluků a otevřeně spolu mluvit.“ (U9_ R3).

Na začátku školního roku se v komunitním kruhu vyvozovala třídní pravidla a zároveň se vyvozovaly odpovídající tresty pro případ porušení pravidel: „Sami si určili, že za každé hulvátské slovo bude 20 dřepů a za čtyři zapomínání domácích úkolů jeden úkol navíc.“ (U8_R2).

Při třídnické hodině se učitelka (U7) snažila podpořit své žáky ve vytváření příjemného prostředí, kdy si žáci zdobili svou třídu podle vlastních návrhů, především výrobky z hodin výtvarné výchovy a projektů etické výchovy. Aktivity pomáhají pozitivně ladit třídní klima a tím opětovně umožňují pracovat s žáky v bezpečném klimatu.

7.2.3.2 Třídní pravidla

Pravidla lze vyvodit direktivním i nedirektivním způsobem. Na ZŠ_2 Tradiční se prolínaly oba způsoby. Při direktivním způsobu má učitel hlavní postavení, popřípadě uděluje slovo jednotlivým žákům. Pravidla vytvořená učitelem jsou hotová a neměnná a žák se na jejich tvorbě nepodílí. Nerozvíjí se ani samostatný úsudek žáka. Výhodou je rychlost předání pravidel, kdy jsou žáci seznámeni s jejich zněním a s učitelem interpretují jejich význam.

Další možností je, že se učitel stává moderátorem diskuze, kdy jeho řídící role je oslabena. Je to ale stále on, kdo usměrňuje diskuzi a hlavním způsobem se podílí na sestavování pravidel.

Učitel se ale také může vzdát svého vedoucího postavení, upozadí se a nechává žáky přirozeně komunikovat. Podílení se na tvorbě pravidel vede žáky k jejich zvnitřnění. Této variantě musí předcházet zkušenosti s uzavíráním dohod. Takový způsob učitel (U7) ve sledované třídě zvolil na začátku školního roku. V průběhu roku pokračoval již moderátorským způsobem vedení diskuze o pravidlech nebo přímým direktivním způsobem.

Učitelé (U6, U7, U8) shodně vyjadřují potřebu jasných a srozumitelných pravidel, jak je obsažena i v programu PROT: „Musí být jasně vymezeno, co je trestem a také tak trestat, aby si žáci nemysleli, že mohou pravidla porušovat bez následků a nic se neděje. Musíme jim dát jasné hranice a všichni učitelé i žáci je musí dodržovat.“ (U6_R2). Učitelé vnímali, že pokud se budou pravidla dodržovat tak, jak je vyvodili na začátku roku, zabezpečí se bezpečné třídní klima. Podle slov učitelky (U8) již v průběhu roku neměli čas pozorovat, zda žáci pravidlům rozumí a souhlasí s nimi, zda chápou jejich důležitost. Řešily se již jen problémové situace.

Na základní škole Tradiční se úspěšně dařilo udržovat bezpečné klima po čas přítomnosti učitele ve třídě. O přestávkách docházelo ke konfliktům, které podle učitelů vyvolávali stále stejní žáci. Žáci tedy vykazovali dvojí morálku, tu pod hrozbou trestu a tu bez hrozby trestu. Podle Lencze (1996) budování motivace k prosociálnímu chování na základě odměn a trestů nezasahuje do příčin chování, emocí a postojů, a proto nemohou přispět ke změně chování.

7.2.3.3 Kolegiální spolupráce učitelů v kontextu výchovy k prosociálnímu chování

Spolupráce učitelů na rozvoji prosociálních dovedností měla spíše epizodický charakter. Byla z velké míry podmíněna řešením konfliktů mezi žáky a nevhodným chováním žáků. Spolupráce pak spočívala ve strategickém budování opatření, která by zamezila opakování nežádoucího chování. Taková opatření se například řešila v průběhu provozní porady.

Učitelky (U7, U8) vyjadřovaly, že je jim lépe, když řeší problematické chování samostatně: „Nejlepší je, když zavřu dveře a řeším si to s dětmi všechno sama. Srovnám to

na začátku hodiny a pak je klid.“ (U8_ R1). Také vyjadřovaly, že by byly nejraději, kdyby si ve své třídě mohly vyučovat všechny předměty samy. Zdálo se jim, že žáci se při střídání učitelů chovají více neukázněně. Vysvětlovaly tento jev tím, že každý učitel dává žákům jiné hranice a pravidla chování. Na základě rozhovorů je zřejmé, že učitelé ve spolupráci s kolegy viděli přítěž a obtíže. Učitelé neměli zájem společně sdílet výsledky svého výchovného působení. Spolupráce nebyla podporována ze strany vedení školy. Vedení školy si neuvědomovalo přínos kolegiální spolupráce na formování vztahů v žákovských kolektivech a na školní klima. Pomoc a spolupráci s kolegy učitelé hledali teprve ve chvíli nežádoucích projevů chování žáků.

7.2.3.4 Hodnocení žáků v kontextu výchovy k prosociálnímu chování ve sledované třídě případu č. 2_ ZŠ Tradiční

Hodnocení chování žáků probíhalo zejména v návaznosti na nežádoucí chování žáků. V případě negativních projevů chování se učitelé snažili o bezodkladnou intervenci vedoucí k redukci problémů a k vyvození opatření, aby se chování neopakovalo. Učitelé dbali o důslednost.

Významným nástrojem výchovy k prosociálnímu chování byla pochvala od pedagoga. Někteří učitelé dávali prostor i pro pozitivní hodnocení spolužáků, kdy při aktivitě měli pozici koordinátorů hodnocení, kteří potvrzují nebo oponují tvrzení žáků. Hodnocení spolužáků učitelé (U7, U8) doplňovali a uzavírali, jako by nestačilo hodnocení žáků a učitelé ze své pozice museli tvrzení potvrzovat. Například učitelka (U8) potvrzovala pochvalu žákyně: „Tak vidíš, i Jaruška si myslí, že se ti dnes dařilo.“ Tato učitelka po vyučovací hodině řekla, že si nepamatuje, že tu větu řekla. Byla to podle ní podvědomá reakce: „Měla jsem radost, že se něco také podařilo, tak jsem to asi chtěla vypíchnout.“ (U8_ R2). Tento podvědomý způsob potvrzování hodnocení by mohl v určitém úhlu pohledu souviset s direktivním přístupem učitele.

Někdy učitelé volili reflexi negativních projevů chování žáka mezi čtyřma očima. Učitelé (U7, U8, U9) vyjadřovali, že někdy je dobré reagovat hned na místě mezi ostatními žáky,

aby se k situaci mohli vyjádřit všichni účastníci konfliktu. Teprve později řešili situaci s žákem mezi čtyřma očima: „Chtěla jsem, aby se zamyslel nad tím, jak jeho spolužákům je, když jim nadává a uvědomil si, jak je to nepříjemné (U9_ R2).

Učitelka (U7) zařazovala také reflexe problémového chování v kruhu, kdy docházelo k pojmenování problému. Pojmenováním ale ještě nedochází ke změně chování. Učitelka (U7) si byla vědoma velkého vlivu rodiny na utváření osobnosti žáků, zároveň i rozdílů v rodinné výchově: „Každá rodina má úplně jinak postavené hodnoty. Ve škole děti mají možnost srovnávat hodnoty u spolužáků, a to je to, co je posouvá dál.“ (U7_ R2). Paní učitelka tedy vnímala, že žáci se velmi dobře učí na základě příkladu vrstevníků a na základě vrstevnického hodnocení a sebereflexe. I tak zařazovala reflexe spíše epizodicky a nepravidelně: „Pořád někoho hubuji, tak když jsme spolu v kruhu, tak s nimi chci prožívat něco pěkného, co vyladí třídní klima, ne zase rozebírat ty zlobivce.“ (U7_R3).

Na základě přímého pozorování nebylo ve sledované třídě shledáno hodnocení směřující k motivaci žáků do budoucnosti. Podle Marissy A. Pytlak (2014) má svůj význam, když učitelé mohou poukázat na pozdější odměnu. Jsou to věty typu: „Pomůže ti to později v životě“, „Připraví tě to na zkoušku,“ ale i prosté oznámení: „Děláš tak dobrou práci.“ Pytlak radí učitelům, aby nezacházeli s žáky direktivně jako s podřízenými, ale ukazovali žákovi odpovědnost nad jeho vlastním úspěchem nebo neúspěchem. Učitelé se podle ní mají vyjadřovat pomocí vět: „Je to tvoje práce“ a „Každý musí udělat svůj díl.“

Pytlak si uvědomuje, že odměna obecně zvyšuje efekt, zejména odměna od učitele. Odměna je i ocenění: „Velmi jsi nám pomohl.“ Tato komunikace má velikou motivační sílu k rozvaze žáka nad pojetím důležitostí dodržování pravidel. Pytlak (2014) dále radí učitelům, aby se vyhýbali direktivním nařízením a asociální komunikaci. Sem řadí asociální věty typu: „Protože jsem vám to řekl.“ nebo „Já jsem učitel, tak nemáte na výběr.“ Výroky podle ní výrazně snižují vnímanou důvěryhodnost učitele. Takové věty na ZŠ Tradiční nezaznívaly. Direktivním povelům ale často scházelo vysvětlení důvodu a důležitosti opatření. Učitelé dávali žákovi okamžitou zpětnou vazbu, ale nezjišťovali, zda žák s jejich reflexí souhlasí a rozumí jí. Reflexe učitelů se nepojila s popisem žákova

chování (Dubec, 2010) a popisem důsledků žákova chování, tedy induktivní disciplínou (viz kapitola 2.2).

Po domluvě s metodikem prevence učitelé pravidelně zapisují přestupky chování žáků, tedy s problémovým chováním, do žákovské knížky, aby byli rodiče informováni. Opatření bylo zavedeno jako reakce na situace, kdy rodiče kritizovali nedostatečnou a pozdní informovanost o chování jejich dítěte: „Stalo se nám, že rodiče přišli na třídní schůzky, a když jsem s nimi chtěla projednat chování jejich syna, tak mi řekli, že nebudou řešit něco, co se stalo před půl rokem a o čem nevěděli. Měli pocit, že si to vymýšlím a že jsem si na jejich syna zasedla.“ (U7_ ZŠ2).

Ve škole není využívána metoda žákovského portfolia. Žák byl hodnocen na vysvědčení formou pochvaly či důtky. Hodnocení nežádoucích projevů chování žáků probíhalo na třídních schůzkách. Na škole chyběla průběžná komunikace s rodiči, kde by se projevil respekt učitelů k názoru rodičů a rodiče tak byli motivováni k další spolupráci.

7.2.5 Socializace žáků v kontextu výchovy k prosociálnímu chování.

Žáci byli seznámeni s tématem prosociálního chování v průběhu vyučovacích hodin etické výchovy. Učitelé nejvíce využívali rozhovorů, diskuzí v komunitním kruhu, pozitivního hodnocení druhých, technik asertivního odmítání, kontinuální četby motivačních příběhů, učebnic online a následných hodnotových reflexí.

Učitelka (U7) se při počtu 28 žáků ve třídě nemohla věnovat všem žákům a potřebovala pomoc s korekcí negativního chování. V případě potřeby si učitelka posadila žáka s nevhodnými projevy chování vedle sebe na židli nebo ke stolečku, aby nad ním měla dohled. Třídní učitelka (U7) zařazovala komunikační aktivity zaměřované na poznávání jeden druhého v rámci hodin etické výchovy. Chtěla, aby byli v úzké interakci a k tomu volila práci ve dvojicích za určitých podmínek: „Nejjednodušší je nechat je vybrat si dvojici podle toho, jak chtějí. Oni pak nemají spory. Vždy ale řešíme, jak dát dohromady do dvojice ty, co si zbydou. Bývají to stále jedni a ti samí, proto tomu někdy předcházím, domluvím si k nim někoho do dvojice a dám je již předem dohromady.“ (U7_ ZŠ2).

Učitelka (U7) vyzývala některé sociálně zdatné žáky o pomoc, aby v případě potřeby spolužákovi, který by se nesprávně choval, pomohli a připomenuli mu, na čem se třída v komunitním kruhu domluvila. Takovým výzvám učitelka (U7) říkala **patronát**. Žáci, kteří měli ve třídě přirozenou autoritu a důvěru učitele, se snažili usměrňovat žáky s negativními projevy chování. Dělo se tak zejména o svačinových přestávkách, při skupinových aktivitách a na výletech, a také při vyučování, kde byl volnější pohyb po třídě. Například při výtvarné výchově, kdy si žáci chodili pro výtvarný materiál a čistou vodu k umyvadlu. Stávalo, že ve chvíli, kdy žáci neměli přímou pozornost paní učitelky, začaly negativní projevy chování: „Jakmile jde Patrik k umyvadlu vyměnit si vodu, hned se k němu přidá Pavel a začne ho otravovat. To si už na to dávám pozor a situaci u umyvadla sleduji. Horší je, když Pavel začne otravovat v jiném prostoru třídy. To už nestačím kontrolovat a jak jich je hodně, tak se překrývají a ani na každého nevidím.“ (U7_R4).

Učitelka (U7) si byla vědoma toho, že žáci, kteří s patronátem pomáhají, jsou touto pomocí zatížení a snažila se jim dávat svoji citovou podporu a uznání.

Učitelka (U7) se snažila po nepříjemných intervencích zaměřených na korekce nežádoucího chování zařazovat příjemné prožitkové aktivity, kdy si měli žáci doladit pozitivní náladu a stmelit vztahy, podpořit důvěru a prožít pocit bezpečí. Takové „pozitivní konto“ je podle učitelky (U7) důležité: „Nachystala jsem jim aktivity na pozitivní hodnocení druhých, aby si poslechli od druhých pochvalu za to, co dobrého zvládají. Hlavně ti, co mi ve třídě pomáhají, potřebují pohladit a opečovávat, protože to není samo sebou, že pro tu třídu makají. To se může omrzet. Máme štěstí, že tady máme Jolanku, která je přirozená autorita i pro kluky a nenechá se jimi odbýt. Když opravdu potřebuji pomoci, tak poprosím ji.“ (U7_ R3). Učitel tak deleguje úkol na zodpovědné jednotlivce. Nejsou však zapojeni všichni žáci a je možné, že se tak utváří jakési tři *vrstvy*. Tedy skupina těch, co se bez dozoru učitele nevhodně chová, skupina vhodně se chovajících a skupina pečujících o první skupinu nevhodně se chovajících. Tento přístup u žáků s nežádoucím chováním může potvrzovat obraz dvojí morálky, kdy se před učiteli mají chovat dobře, aby nedostali trest, ale bez jeho přítomnosti se mohou chovat jinak, podle jiných pravidel. Přístup je i v rozporu s odkazem Jana Amose Komenského, který vede

žáky k tomu přímo znát dobré, chtít dobré, dělat dobré i když se nikdo nedívá (Komenský, 1948). Zde se vedle rozvoje kognitivní, volní a konativní složky objevuje i rozměr prosociální, který se nesmí odlučovat. Žáci pravidla prosociálního chování nepřijali za svá a chovají se pouze podle školních norem, aby je nepostihnul trest. Vnější motivací je tedy u nich strach z trestu, a ne radost z konání dobra (Lencz, 1996).

Učitelka (U7) prostřednictvím patronátních opatření chce i chránit žáky, na které někdo útočí. Musí přitom vydat velmi mnoho sil a času, aby opatření zabezpečila. Tato situace ale nemá žádné východisko do nové, lepší situace. Učitelka bude muset tato opatření opakovat stále znova. Učitelka (U7) vyjadřuje, že na další podporu chování není při počtu 28 žáků čas
a prostor. Trápila ji situace se socializací nového žáka Pavla: „Chybí mi spolupráce s rodiči, oni by je měli vychovávat. Bohužel ani nemají čas přijít do školy. Když přijdou, řeknou mi, že si s Pavlem také nevědí rady.“ (U7_ R2).

Třídní učitelka (U7) naplňovala program PROT v atribuci prosociálnosti (viz kapitola 2.2): „Ve škole se snažím Pavlovi dávat nové a nové šance a brát ho takového, jaký je. Někdy je to těžké, protože se nesnaží. Pak si ale uvědomím, že rodina mu v tuto chvíli asi pomoci nemůže, tak se znovu snažím něco vymyslet.“ (U7_ R4).

Učitelka (U7) se domnívala, že kdyby bylo ve třídě **méně žáků**, mohla by lépe žáky s problémovým chováním vést k sebereflexi, aby sami uměli ohodnotit své chování. Sebereflexe by podle učitelky (U7) vedla k tomu, že by si žáci uvědomili pokroky nebo nezdary a dostali promyšlenou cílenou podporu ke spolupráci s ostatními žáky. Učitelka se také domnívala, že jasně stanovená pravidla podložená definovanými tresty pomohou tomu, aby žáci nežádoucí projevy chování omezili.

Na základě pozorování bylo potvrzeno, že ve sledované tříděna ZŠ_2 Tradiční se s nárůstem počtu žáků změnilo i třídní klima. Někteří žáci v páté třídě začali oslovovat své spolužáky příjmením. Určitým způsobem se vytratila vlídnost a respekt k odlišnostem u druhých. Podle názoru autorky je ve sledované třídě důležité pravidelně a cíleně

zařazovat aktivity sebereflexe. Epizodické projekty jsou pro třídní kolektivy jistě přínosné, ale jsou ochuzené právě o pravidelné sebereflexe žáků.

Ukázalo se, že změna klimatu ve sledované třídě vedla učitele k omezení aktivit, které se opírají o spolupráci žáků. Raději volili aktivity, při kterých žáci pracovali separovaně.

Třídní učitelka (U7) se snažila připravit skupinovou práci tak, aby nedocházelo ke konfliktům. Při řešení konfliktů kladla žákům v komunitním kruhu otázky zaměřené na vciťování se do situace druhých a pochopení situace svých spolužáků. Například, jak by se cítili, kdyby byli na místě tohoto žáka apod. Učitelka (U7) zařazovala reflexe problémového chování. Snažila se o oceňování prosociálního chování. Chtěla, aby žáci sami pojmenovali, kdy se někomu ublížilo, co se nedařilo, co bylo nespravedlivé, nebo kdo jim pomohl a jak se cítili: „Chci, aby to sami řekli, co provedli. Také chci, aby ocenili, když se k nim někdo zachová dobře. Měli bychom to poděkování v kruhu dělat častěji. Má to velkou sílu. Často se i ptám, jak se cítili, když něco někomu provedli a jak, když někomu pomohli. Když to řeknou nahlas, tak si to lépe uvědomí a navíc se učí i další žáci tím, že to slyší.“ (U7_ R3). Při těchto reflexích docházelo k pojmenování problému. Smyslem intervence učitele (U7) bylo najít podpůrná opatření, která by zamezila opakování jevu.

Učitelka (U9) zařazovala v jiné třídě s devatenácti žáky projektové vyučování. Bylo to pravidelně jeden den v týdnu, kdy plánovala aktivity na podporu třídních vztahů a posílení prosociálního chování: „Učitel má doprovázet v těch pěkných chvílích, nemá stát nad dětmi, ale má stát vedle nich. Dopřávám jim, aby si to ve škole užili v těch menších skupinkách. Zabere nám ta organizace spoustu času, ale děti se těší a snaží se k sobě chovat hezky.“ (U9_R1). Tato učitelka (U9) ve sledované třídě učila výtvarnou výchovu. Její výchovný styl při výuce v této třídě se podle jejich slov poněkud odlišoval: „Nemůžu tam dělat to, co s mojí třídou. Je tam moc dětí, a to se nedá ukočírovat. Nejsou na to ani zvyklí, a to stojí spoustu energie a času. Aby tam byl klid, chovali se k sobě hezky a dalo se pracovat, tak musím dávat činnosti, kdy se minimálně vstává z lavice.“ (U9_R2).

7.4 Shrnutí výsledků analýzy a interpretace dat

Autorka v příloze 23 charakterizuje sledované případy ZŠ_1 Střípky a ZŠ_2 Tradiční a uvádí popis získaných dat. Nalézá zde shodu i rozdíly v pojetí výuky. V příloze 15 přikládá shrnující protokol sledovaného případu č. 1_ZŠ Střípky a v příloze 16 je shrnující protokol sledovaného případu č. 2_ZŠ Tradiční.

Finální kódovací schéma v příloze 17 (Charakteristika sledovaných případů v kategoriích kompletnosti podpory učení prosociální komunikace) hodnotí shodu s programem PROT v kategoriích kompletnosti podpory učení prosociální komunikace, dále v kategorii množství příležitostí pro žákovo učení, v kvalitě učitelské podpory pro žákovo učení a vhodnosti podpory učení. Na sledovaných základních školách byla výuka etické výchovy ve 4. a 5. ročníku implementována odlišnými způsoby. Na ZŠ Střípky byla upřednostňována výuka založená na spolupráci vrstevníků, na respektujícím způsobu komunikace a utváření dohod. Na ZŠ Tradiční byla jednotlivá témata etické výchovy vyučována prostřednictvím stmelujících aktivit, které měly strategicky předcházet negativním projevům chování. Kázeňské přestupky byly řešeny podle školního řádu a třídních pravidel.

Učitelé na ZŠ_1 Střípky začleňovali aktivity komunitní kruh, hodnoticí a doporučující kruh, práce ve skupinách, školní sněm. V souladu se ŠVP záměrně vytvářeli prostředí, které dětem umožní rozvíjet zdravé sebehodnocení, odvahu komunikovat s žáky celé školy na školním sněmu, a tak díky novým zkušenostem možnost utvářet svůj charakter a budovat a udržovat pozitivní vztahy.

Na ZŠ_2 Tradiční byly zařazovány zejména zážitkové aktivity v rámci výuky etické výchovy. Byly doplněny následnými hodnotovými reflexemi a diskuzemi. Modelování prosociální komunikace probíhalo i na základě aktivity školní parlament. V rámci hodin etické výchovy bylo zařazováno pondělní sdílení zážitků v komunitním kruhu. Třídní učitelka (U7) se v rámci tohoto sdílení snažila o posílení *pozitivního konta*, o podporu pozitivního třídního klimatu. Některé učivo bylo v kurikulu školy zařazeno spíše formálně,

ale nebylo realizováno. Podle vyjádření učitelky (U7) to bylo zejména z důvodu ztížených podmínek socializace žáků v souvislosti s vysokým počtem žáků ve sledované třídě.

Učitelé na ZŠ_1 Střípky hodnotili přínos etické výchovy zejména z pohledu návyků sebereflexe a pozitivního vrstevnického hodnocení druhých. Schopnost spolupráce v kontextu prosociálního chování se rozvíjela v centrech aktivit v heterogenních skupinách. Tyto aktivity podpořily vrstevnické učení. Návyky prosociálního chování se rozvíjely především díky systematickému a osobnímu přístupu pedagogů, kteří vytvářeli komunitní sborovnu s demokratickými způsoby chování. Návyky se dařilo rozvíjet i pomocí aktivit školní sněm. Učitelé na ZŠ_2 Tradiční hodnotili přínos etické výchovy v kontextu utváření třídní klimatu a podpory prosociálního chování pro běžný život jejich třídy. Žáci na základní škole Střípky hodnotili přínos aktivit etické výchovy pro možnosti domluvit se s ostatními na způsobech řešení situace, (viz kapitola 4.1).

Změny třídního klimatu podle názorů žáků ovlivňovalo především začleňováním nových žáků. Vliv na tento jev může mít i fakt, že začleňování se týkalo především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Začleňování nových žáků může prohlubovat dovednost respektování druhých (Grecmanová, 2008). Z pozorování chování žáků vyplynulo, že začleňování nových žáků může mít vliv na tmelení původní skupiny žáků. Žáci se vzájemně podporovali ve svízelných situacích vyplývajících z chování nových spolužáků. Při stmelování jádra třídy se žáci s důvěrou obraceli na učitele a komunikovali svoje potřeby znovunastolení pocitu bezpečí ve třídě. Na ZŠ_1 Střípky se projevila větší variabilita rituálů, se kterými nově příchozí spolužáky postupně seznamovali a motivovali je pro začlenění do realizace aktivit.

Učitelé na obou školách vyjadřovali, že strategicky zařazují aktivitu komunikace v kruhu, která podle jejich názoru rozvíjí schopnost naslouchat a s důvěrou sdílet své poznatky s třídním kolektivem. Podle názorů učitelů komunitní kruhy usnadňují výuku a pomáhají dobrému školnímu klimatu. Všichni respondenti v rozhovoru shodně vypovídají, že komunitní kruh začleňují čím dál častěji, protože si uvědomují jeho výhody získávání dobrých komunikačních návyků. Na ZŠ_2 Tradiční jsou pravidla kruhu upravena.

Na ZŠ_1 Střípky dostávali učitelé podporu vedení školy, aby realizovali výuku prosociálního chování na základě vrstevnického učení. Respektující vztahy mezi žáky a učiteli a začleňování příležitostí k vrstevnickému učení vedlo k posílení třídního klimatu. Aktivity byly kontinuálně evaluovány vzhledem k potřebám žáků. Výuka prosociálního chování byla podpořena aktivitou školní sněm. Aktivně se na sněmu zapojovalo vedení školy.

Aktivita školní sněm je časově náročná na přípravu aktivity a její realizaci, na požadavky na osobní iniciativu učitelů. Procesu implementace takové aktivity jako je školní sněm pomohl mentoring učitelů, který zajišťovali několikrát do roka mimoškolní koučové. Implementace programu školní sněm je podmíněna zainteresovaností všech pedagogických pracovníků a dlouhodobou evaluací programu pro podmínky dané školy.

Žáci na ZŠ_1 Střípky byli vedeni ke spolupráci i prostřednictvím aktivity školní sněm, kde docházelo k utváření úmluv. To je možné doložit v příloze 20, kde je postupka řešení problémového chování, která byla domluvena na školním sněmu na sledované škole ZŠ_1 Střípky. Dalším dokladem spolupráce může být příloha 21. Zde jsou přestávková pravidla sestavená na školním sněmu na sledované škole ZŠ_1 Střípky. Žáci tak na základě společných úmluv a následných diskuzí mají možnost rozvíjet cit pro spravedlivost (Vacek, 2008). Vyššímu stupni spolupráce mohly odpovídat snahy žáků zajímat se o nově příchozí spolužačku Dianu a o její zájmy a očekávání. Snažili se s Dianou spolupracovat, i když je trápila a vypadalo to, že nestojí o to, aby jí mezi sebe přijali. Autorka se domnívá, že žáci jednali na základě modelovaného vzoru učitele. Na ZŠ_2 Tradiční bylo vrstevnické učení realizováno formou práce ve dvojicích a formou aktivity školní parlament.

Výzkum přerušila koronavirová opatření, a ta v souvislosti s distanční výukou otevřela žákům lepší dostupnost mobilních dat. Narušení socializačních procesů vlivem informačních technologií byla učiteli vyjadřována natolik důrazně, že ačkoliv autorka původně nezamýšlela se této oblasti věnovat, popisuje alespoň několik postřehů v následujících třech odstavcích.

Na ZŠ_1 Střípky učitelé i vedení vypovídají o neustálém balancování s tématem používání mobilů. Shledávají u žáků určitý zvyk či závislost na neustálé kontrole svého mobilu. V průběhu školního parlamentu je téma školních mobilů pravidelně projednávané a opakovaně jsou nastavovaná pravidla jejich užívání ve škole a průběhu vyučování. Na ZŠ_2 Tradiční učitelé vyjadřují, že s používáním chytrých mobilů se změnilo klima tříd. Žáci si spolu méně povídají. Téma jejich hovorů se také často stáčí na počítačové hry a zážitky prožité prostřednictvím informačních technologií. Někteří žáci nemají od rodičů omezení užívání mobilu, chodí spát velmi pozdě a ve škole potom usínají únavou. Zároveň si učitelé všímají, že žáci jsou sledováním mobilu málo soustředění a mají krátkodobou pozornost. To ovlivňuje celý jejich osobní život. Učitelé (U6, U7, U9) spatřují problém v tom, že nemají omezení nebo časový limit. Podle vyjádření učitelů by měli rodiče obsah cenzurovat a vést své děti ke kritickému myšlení.

Odborníci jsou si vědomi toho, že virtuální svět je pro žáky ohrožujícím a omezujícím faktorem pro jejich přirozený rozvoj v reálném světě (Vacek at al., 2018). ČŠI (2021) uvědomuje pedagogickou veřejnost, že po návratu žáků z distanční výuky bude potřeba vyvinout značné úsilí směřující k podpoře jejich opětovné socializace a psychické pohody po náročném období. Sociologové předpovídají dopad na socializaci zvláště u žáků, kteří nemají pocit sounáležitosti se školou (Zatloukal, 2021). Ředitelé škol a učitelé by se měli zabývat aktivitami podporujícími tuto sounáležitost. Učitelé by měli komunikovat s rodiči žáků, aby přispívali k vyšší podpoře emočního rozvoje jejich dětí (ČŠI, 2021).

8 Shrnutí empirické části

V disertační práci si autorka kladla za cíl sledovat, jak je na vybraných základních školách implementována výuka prosociálního chování ve 4. a 5. ročníku. Sledovala, jak učitelé užívají doporučený výchovný styl (viz kapitola 2.2). U učitelů byla pozorována atribuce prosociálnosti, tedy přijímání a náklonnost, bezpodmínečné přijetí žáka, i když žák narušoval výchovné působení učitele. Učitelé ukazovali, že žák je pro ně důležitý a dávali mu to najevo. Učitelé také usměrňovali pozornost žáků induktivní disciplínou, kdy s negativními jevy pracovali tak, že ukazovali na jejich důsledky. Na ZŠ_1 Střípky byla žákům poskytnutá velká míra důvěry pro rozvíjení prosociálního chování. Připisování pozitivních vlatností žáků mobilizovalo jejich sebehodnocení a související prosociální chování.

Na ZŠ_2 Tradiční bylo vytvářeno méně příležitostí pro připisování pozitivních vlastností žáků a pro pobízení k prosociálnosti. Učitelé usilovali o vytváření důvěrné atmosféry ve třídě, ale podle jejich vyjádření kvůli vysokému počtu žáků nebylo možné podporovat ve větší míře spolupráci a míru vzájemné pomoci.

Na ZŠ_1 Střípky formovali výchovné společenství na základě otevřené komunikace s žáky. Byla u nich hodnocena zvyšující se tendence žáků komunikovat mezi sebou. Prosociální chování bylo vyučováno prostřednictvím modelování respektující komunikace. Respektující komunikace je ve škole podporovaná ve více vrstvách. V první vrstvě je učitel modelem respektující komunikace, kterou žáci od učitele nevědomě nasávají. Takovými byli učitelé v obou sledovaných školách, kdy učitelé byli vzory prosociálního chování. Rozdíly v přístupu škol byly sledovány ve spolupráci s kolegy a rodiči žáků. Na ZŠ_1 Střípky se dařilo naplňovat osmý bod výchovného stylu programu PROT (viz kapitola 2.2), tedy zásadu zapojení rodičů do výchovného procesu jako těch, kteří jsou nejdůležitější pro žákovu vnitřní motivaci k otevřené komunikaci (Motyčka, 2013). Spolupráce s kolegy a s rodinou vhodně modelovala prosociální komunikaci a sloužila i k propojení edukace ve škole s působením rodiny. Zatímco učitelé ze ZŠ_1 Střípky prosociální komunikaci uplatňovali i v kontaktu s kolegy a s rodiči, tak na ZŠ_2 Tradiční byla komunikace a spolupráce s kolegy a rodiči omezená.

Druhou vrstvou, kde se projevuje respektující komunikace, je práce s podporou třídního klimatu. To se ve třídách v několika ohledech lišilo. Dotazník třídního klimatu MCI v aktuální fomě ukázal v ZŠ_1 Střípky málo třídních třenic. Naopak na ZŠ_2 Tradiční byla míra třenic poměrně vysoká. V obou sledovaných třídách byla vysoká míra spokojenosti v aktuální formě. Žáci ZŠ_1 Střípky uvítali menší míru soutěživosti, než aktuálně byla. Obě třídy by preferovaly větší soudružnost, než aktuálně byla.

Žáci v obou ohniskových skupinách vyjadřovali, že mají problémy s nově příchozími žáky. Na základě pozorování byly na školách zaznamenány rozdíly ve způsobu řešení problémů. Na ZŠ_1 Střípky se žáci snažili v komunitním kruhu novou žákyni přijmout a vysvětlit jí, co na škole dodržují za pravidla a proč jim tato pravidla připadají důležitá. Učitelé (U3, U4) v třídním kolektivu záměrně věnovali dostatek času takovým žákovským diskuzím a byli ochotni i pozdržet výuku, protože jim takové diskuze přišly důležitější než dodržení původního učebního plánu. To koresponduje s výchovným stylem podle programu PROT (viz kapitola 2.2). Učitelé (U3, U4) věnovali mnoho času vrstevnickému hodnocení, které mohlo vést novou žákyni Dianu k sebereflexi. Na ZŠ_2 Tradiční učitelka (U7) pověřovala některé žáky patronáty, kdy se o nového žáka měli starat a pomoci mu začlenit se do kolektivu.

Na ZŠ_2 Tradiční učitelé pracovali s třídními pravidly (viz kapitola 7.2.3.2). Zavádění pravidel v kolektivu třídy probíhalo zpočátku doporučeným nedirektivním způsobem, kdy se žáci sami podíleli na formulaci pravidel. Žáci vytvářeli pravidla doplněná o tresty, které po porušení pravidel měly přicházet. Později v průběhu školního roku byla pravidla doplněna o nová. Ta vzešla z konkrétních situací při následném řešení problémů. Doplňující pravidla byla zařazena direktivně paní učitelkou. Paní učitelka zároveň při zapisování pravidel vedla s žáky diskuzi nad opodstatněním pravidel. Snažila se, aby porozuměli smyslu pravidel, a tak lépe přijali nová omezení. Pravidla byla formulována podle doporučeného výchovného stylu jasně a srozumitelně (viz kapitola 2.2). Učitelka (U7) přebrala iniciativu a žáci nebyli aktivně zapojeni do vyvozování dodatečných pravidel. Realita řešení problémových situací byla mnohdy natolik vrstevnatá, že učitelka ve spolupráci s žáky musela tresty upravovat podle závažnosti a důsledků. O poněkud odlišném přístupu etické výchovy k trestům píše kapitola 3.8. Vytváření

třídních pravidel zároveň s generováním odpovídajících trestů může určitým způsobem naplňovat kritérium spravedlivého přístupu ke všem žákům, pokud by žáci byli na stejné úrovni socializace. V této sledované třídě ale byly rozdíly v úrovni socializace žáků, a proto unifikace trestů nerespektovala individuální potřeby žáků.

Předem stanovené tresty byly ve školní praxi pro učitele nápomocné, protože žák trest lépe přijal. Určení trestu bylo z hlediska učitelů velmi rychlé. Jednotné tresty ale nevyužívaly kritéria individuální vztahové normy, kdy jsou současné projevy chování žáka porovnávány s minulými projevy chování. Nebylo tedy zohledněno, zda se žák snaží reagovat lépe, zda se o nějaký krok oproti minulým projevům posunul k lepším projevům chování. Byl hodnocen jen celkový nezdar. Například pravidlo, kdy se nesmí vyrušovat při hodině, bylo žákem Pavlem porušováno často. Za takový přestupek byl záznam do tabulky a při třetím záznamu byla poznámka rodičům zapsaná do elektronické žákovské knížky. Nebylo zde ale zohledňováno, jestli se Pavel snažil podstatnou část hodiny být ukázněný, a až na konci hodiny se jeho projevy chování zhoršily, nebo jestli se ani nesnažil celou hodinu vyrušoval. Takový postup není vhodný pro rozvíjení motivace k prosociálnímu chování.

Učitelé (U7, U8) na ZŠ_2 Tradiční vyjadřovali, že by rádi přestali žáky trestat, ale myslí si, že ve třídě je primárně důležité zabezpečit bezpečné prostředí, kde se všichni budou cítit spokojeně. Spokojenost žáků učitelé neověřovali jiným způsobem než vlastními pocity, že je v rámci aktivit pro žáka realizovaný bezpečný prostor.

Naomi Aldortová (2010) ukazuje na tendenci vychovatelů si myslet, že nejlépe vědí, co je pro dítě dobré. Doporučuje, aby dětem důvěřovali a předpokládali, že mohou sdílet své potřeby a diskutovat o nich. Doporučuje vychovat bez ovládání, s předáním moci samotným žákům, aby mohli dospívat a dorůstat do samostatnosti. Je otázka, jestli takový přístup podporují i rodiče žáků a celková koncepce školy. Je takový model v našich podmínkách realizovatelný? Velmi dobře se nedirektivnímu způsobu výchovy přibližují na ZŠ_1 Střípky, kde je utvářeno kooperativní společenství. To mělo v důsledku vliv na utváření pozitivního třídní klimatu.

Třetí sledovanou rovinou implementace prociálního chování bylo vědomé zařazovaní příležitostí nacvičit dovednost prosociálního chování. Analýza rozhovorů s učiteli ukazuje na oblíbenost vyučovací aktivity spolupráce v centrech a v komunitním kruhu. Z přímého pozorování je zřejmé, že sledované školy realizovaly aktivity s odlišnými záměry. Učitelé na ZŠ_1 Střípky (U1, U2, U3, U4) jsou přesvědčení, že aktivita komunitní kruh je vhodným nástrojem k rozvíjení dovedností naslouchat druhým, utvářet dohody a respektovat rozhodnutí druhých. Vytváří se tak prostor, kdy učitelé vědomě podporují sebehodnocení žáků, vrstevnické učení a upevnění sociálních vztahů. Vhodnost začleňované aktivity je potvrzena i názory učitelů, kteří vyjadřují přínos kruhu i pro ně samé, protože jim pomáhá v sebereflexi, v utváření pozitivního klimatu ve třídě a obecně ve vnímání školy jako bezpečného prostředí. Učitelé podporovali prosociální komunikaci mezi spolužáky v kruhu návodnými otázkami. Často reagovali na aktuální potřeby žáků. Ponechávali žákům volnost a prostor pro jejich aktivity a domluvy. Podpora prosociální komunikace byla adekvátní věku žáků. Učitelé diferencovali způsob podpory na základě individuálních potřeb žáků. Na ZŠ_2 Tradiční byl komunitní kruh prostor pro naslouchání druhým a naslouchání sdělením učitele. Žáci dodržovali třídní pravidla, protože bylo v jejich zájmu, aby nedostali trest. To se projevilo zejména o přestávkách, kdy učitel nebyl přítomný. Žáci porušovali pravidla a v důsledku toho se dostávali do různých sporů a konfliktů. U některých žáků nedocházelo k přechodu z druhého konvečního stadia vývoje charakteru do třetího žádoucího postkonvečního stadia morálního vývoje (viz kapitola 4.4).

V následujících odstavcích jsou charakterizovány přístupy učitelů na obou sledovaných školách. Na ZŠ_1 Střípky bylo možné pozorovat úzkou spolupráci s rodiči a snahu o synchronicitu výchovy žáků. ZŠ_2 Tradiční nebyla na spolupráci s rodinou zaměřena. Třídní učitelka (U7) upřednostňovala realizaci stmelujících aktivit pro třídní kolektiv.

Na ZŠ_1 Střípky byl na základě přímého pozorování zaznamenán vědomý respekt učitelů ke komunikaci při činnosti a hře žáků, kdy učitelé měli úctu k jejich diskuzím, myšlenkám a projektům. Tyto diskuze byly v centru zájmu učitelů, jako výchozí motivace k dalším činnostem a dalšímu poznávání a plánování. Na žáky učitelé nespěchali a respektovatovali jejich časové potřeby. Dávali ve výuce přednostní zájem otázkám žáků před plánovanou výukou. Velkou výhodou byla skutečnost dlouhodobé koncepce pro utváření návyků

sebehodnocení a pozitivního hodnocení druhých. To, že návyky se kontinuálně ukotvovaly po čas čtyř let, dávalo žákům mnoho příležitostí k učení a mohli tak učinit veliké pokroky. Například podle vyjádření učitelů lépe snášeli doporučení spolužáků. Přijímali je jako nabídku řešení, ne jako zlou kritiku namířenou proti jejich osobě. Podle učitelů se to daří jen díky dlouhodobé práci, která má návaznost již od první třídy.

Na ZŠ_1 Střípky je vytvářen prostor pro vrstevnické učení, souběžné upevňování sociálních vztahů v kontextu prosociálnosti a učitelé (U2, U3, U4) se snaží o jemnou energii, která by podporovala a rozvíjela spolupráci žáků. Žáci se inspirují i chováním učitelů ke kolegům. Kolegiální sdílení a prosociální chování učitelů je podporováno vedením školy.

Učitelé, kteří se podíleli na nápravě chování, vnímali potřebu rozvíjení dovednosti respektující komunikace mezi žáky. Na ZŠ_1 Střípky učitelé modelovali vlastním chováním spolupráci s kolegy, rodiči. Ne vždy se dařilo vyhnout se problémům, ale ve filozofii školy je myšlenka, že překonáváním překážek žák roste (ŠVP). Učitelé podporovali inovace řešení problémů podle aktuálních potřeb žáka.

Na ZŠ_2 Tradiční byly často diskutovány důsledky nerespektující komunikace žáků s přesahujícím odkazem na výhody respektující komunikace. Výsledkem debat byla pravidla chování doplněná úmluvou o restriktivních opatřeních. Žáci jsou v rámci žákovského parlamentu aktivně zapojováni do delegování požadavků správného chování v kmenových třídách. Parlament také připravoval motivační soutěže s různými formami ocenění a výhod. Ve škole chyběly rituály, které by stmelovaly celou školu. Dříve se takové aktivity realizovaly, ale upustilo se od nich z důvodů náročné organizace a velkého množství problémového chování, které se následně muselo řešit. Byly tak omezeny příležitosti, aby žáci naplnili svoji potřebu uznání, přijetí, oceňování. Ve škole tak nedochází k žádoucímu vrstevnickému učení a podpora výuky prosociálního chování je situována ve třídních kolektivech. Problémové chování žáků každý třídní učitel řešil ve své třídě. Ve škole scházela podpora modelování prosociálního chování mezi učiteli. Nedocházelo ke kolegiální spolupráci a vedení školy takovou spolupráci podporovalo pouze v upřesňování pravidel třídního řádu a evidenci restriktivních opatření.

Podpora žáků v rozvoji dovednosti aktivně naslouchat byla v ZŠ_1 Střípky realizovaná zejména v komunitním kruhu. V komunitním kruhu žáci také získávali nejvíce podpory od spolužáků a učitele prostřednictvím ocenění nebo i doporučení. Prosociální návyky chování potřebné pro spolupráci získávali zejména při aktivitách v centrech, kde se setkávali ve skupinách po čtyřech až pěti žácích. Společně se domlouvali na postupu práce, rozdělovali si zadání a pomáhali si s vypracováním jednotlivých úkolů. Úspěch jednotlivce byl závislý na práci celé skupiny. Žáci si uvědomovali, že je dobré, aby spojili síly.

Na ZŠ_2 Tradiční byla etická výchova vyučována třídními učiteli na základě prožitkových aktivit. Učitelé nerealizovali kolegiální spolupráci a neměli přímou podporu vedení školy pro nácvik prosociálního chování. Nesdíleli si svoje zkušenosti s realizovanými aktivitami. Každý třídní učitel tak jednal separovaně. Učitelům chybělo přesvědčení pro vzájemnou kolegiální spolupráci. Učení prosociálního chování by ale mělo celistvě prolínat celý edukační proces a být obohaceno o eticko reflektivní přístup (viz kapitola 4.3). Bylo by vhodné sledovat, jakým způsobem a zda vůbec k takovému individuálnímu přístupu v této oblasti bude docházet i následující školní rok při přestupu na 2. stupeň základní školy.

Na ZŠ_2 Tradiční byly při hodinách etické výchovy zařazovány tři fáze výuky. Na počátku byla senzibilizace na dané téma, následoval výklad realizovaný většinou frontální metodou. Závěrem hodiny byla zpravidla zařazena aktivita vztahující se k tématu a zhodnocení, jak se jednotlivcům dařilo. Zpravidla chyběla poslední fáze, podle Motyčky (2013) ta nejdůležitější, tedy transfer do reálného života a nácvik dovedností v reálném životě. Nebylo pravidelně zařazováno vrstevnické hodnocení pro podporu sociálně emočního učení a pro sebereflexi. Formativní hodnocení by se zaměřovalo na to, jak se dítě v průběhu času zdokonaluje a jakým způsobem se vyvíjí. Srovnávání žáků mezi sebou by nepřinášelo žádoucí podporu pozitivního chování a korekci nežádoucího chování v postupných dílčích krocích. Žákovi je tak poskytována průběžná formativní zpětná vazba. Bylo by také vhodné zajistit ve škole učebnu s prostorem na komunitní kruh, kde by se třídy mohly střídat a realizovat aktivity bez náročné přestavby nábytku.

Na ZŠ_1 Střípky nebyly fáze výuky, jak je doporučuje Motyčka (2013), zařazovány. Výuka ale probíhala s důrazem na čtvrtou fázi přenosu dovedností do reálného života. Každý den bylo zařazováno vrstevnické hodnocení a sebereflexe.

U obou sledovaných případů lze konstatovat, že učitelé rozuměli cílům etické výchovy v kontextu prosociálního chování. Každá škola ale volila jiné cesty nácviku chování.

Na ZŠ_2 Tradiční učitelé zařazovali utváření třídních pravidel, stmelovací aktivity a preventivní direktivní opatření. Na ZŠ_1 Střípky se vydali na první pohled poněkud zdlouhavější, ale v důsledku efektivní cestou vrstevnického učení. Výsledky výzkumu ukazují, že na ZŠ_1 Střípky využívají koncept učící se komunity, který přechází do výchovného společenství třídy (Motyčka, 2013). Tento edukační potenciál učitelé i žáci využívají při zátěžových situacích jako je vyrovnání se s chováním žáků s problémovým chováním.

Ve sledované třídě na ZŠ_2 Tradiční takový koncept dosud využíván není. Ve sledované třídě jsou utvářena pravidla a je poskytován prostor pro preventivní ošetření bezpečného třídního prostředí. Reakce učitelů na situace vedou k řešení praktických potřeb učitelů jako je kázeň a klid ve výuce, ale nepodporují prosociální chování. To se projevuje zejména o přestávkách, kdy žáci nemají bezprostřední dozor a reagují jiným způsobem, než když jsou s učiteli. Takový rozpor ukazuje na potřebu aktivní podpory koncepce výchovy k prosociálnímu chování v širším rozsahu pod vedením ředitele školy, popřípadě dalších pověřených kompetentních osob.

Učitelé na ZŠ_1 Střípky si kladli za cíl vést žáky k sebehodnocení a následné seberegulaci chování. Podle názoru učitelů (U2, U3, U4) je důležitá motivace žáků začlenit se do kolektivu třídy. Žák v této snaze přejímá vzory chování vrstevníků a je pro něj důležité hodnocení vrstevníků. Sebereflexe žáka vedoucí k realizaci prosociálního chování je podle vyjádření učitelů (U1, U2, U3, U4) realizovatelná pouze v prostředí dobrého třídního klimatu. To se ukázalo při rozhovorech se žáky, kteří odpovídali, že je důležité, aby měli na svoje aktivity, ale i na svoje hry, o přestávkách klid a nemuseli řešit spory se spolužáky.

Učitelé na ZŠ_2 Tradiční žáky k sebehodnocení svého chování vedli spíše epizodicky. Na škole chyběla jednotná koncepce vedoucí k nácviku sebehodnocení.

Dále se ukázalo, že učitelé (U1, U2, U3, U4) na ZŠ_1 Střípky považují pro výchovu prosociálního chování za stěžejní modelování spolupráce kolegů. Kolegové spolu komunikují respektujícím způsobem a někdy se schází v komunitním kruhu. Snaží se svým příkladem učit žáky respektující komunikaci. Žáci vnímají situace spolupráce učitelů velmi bezprostředně a velmi dobře rozeznají, kde mají všichni své místo, prostor pro vyjádření svého názoru a svoje práva. Takové vzory respektujícího chování se promítají i do školního a následně do třídního klimatu.

Na ZŠ_2 Tradiční bylo zařazováno mnoho aktivit na podporu stmelování kolektivu a předcházení problémovému chování. V průběhu hodin etické výchovy nebyla zařazována pravidelná reflexe chování žáků a chyběla pravidelná setkávání třídních učitelů s dalšími učiteli, kde by se realizovalo plánování cílů dalších aktivit, které by podporovaly nácvik prosociálního chování. Třídní učitelé pracovali odděleně na problematickém chování svých žáků (U7, U8, U9) a jeden učitel (U7) vyjadřoval, že na spolupráci a kolegiální sdílení už nemá čas. Nebyla tak zajištěna kontinuita výchovného působení a učitelé byli ochuzeni o sdílení úspěšných strategií nebo naopak neúspěšných aktivit, které by pomohlo s dalším plánováním. Tento fakt ukazuje i na odklonění od Rocheho (1992) zásady vybízení žáků k prosociálnosti na pozadí vhodného prosociálního modelu pozitivních mezilidských vztahů, kdy autentická spolupráce učitelů ovlivňuje i třídní a školní klima. Autorka se domnívá, že zlepšení komunikace mezi učiteli na ZŠ_2 Tradiční by se pozitivně promítlo i do vztahů žáků ve třídě. Bylo by zajímavé pozorovat, jak by se taková změna realizovaná na základě doporučení a doprovázení mentora reálně projevila v praxi. Navazující výzkum by tak mohl dát nové podněty pro nové cesty plánování výuky osobnostní výchovy na našich školách.

9 Diskuze

V posledních dvou letech se objevuje v souvislosti se změnou RVP ZV diskuze o způsobech zajištění dobrého třídního klimatu. Známá americká filozofka Nela Noddings (2002) si klade otázku, zda může zajištění bezpečného klimatu být středem našeho výchovného úsilí. Podle ní akademické debaty vedou k tomu, aby na prvním stupni základní školy osobnostní výchova nebyla vyčleňována jako předmět, ale učitelé reagovali na chování žáků bezprostředně podle aktuální potřeby. S tímto tvrzením lze beze zbytku souhlasit. Noddings ale dále polemizuje, zda je takový přístup komplexní a dostatečný. I další slovenští a čeští odborníci upozorňují na důležitost pravidelné morální reflexe (Brestovanský, 2015; Hábl, 2022; Motyčka, 2013; Vacek, 2000). Nejrychlejší cesta k prosociálnímu chování vede opakováním správného chování podle formujících modelů, tedy dobrých příkladů rodiny, učitelů a vrstevníků. Zároveň ale cesta každého žáka je specifická. Zvědomění pozitiv prosociálního chování je nápomocné pro žádoucí realizaci změny chování. Sebereflerexe chování je tou nejpřínosnější dovedností pro další žákův morální vývoj a velkou devizou pro utváření hodnotných partnerských vztahů. Zůstává otázkou, zda jsou učitelé motivováni k výuce prosociálního chování, hodnotovým reflexím a k sebereflektivní výuce. Mají podporu rodin a všeobecnou podporu společnosti? Pokud učitelé takovou podporu mají, mohou snadněji rozvíjet vlastní kompetence k podpoře prosociálního chování u žáků.

Cílem případové studie bylo popsat dva podobné případy, kde jsou učitelé přesvědčeni o pozitivním vlivu aktivit na rozvoj prosociálního chování a na třídní klima. Popsat tyto dva případy se do určité míry podařilo, i když výzkum byl oslaben přerušením v důsledku koronavirových opatření. Původní plány ovlivnila situace distanční výuky březnu 2020. I přes zmíněné nedostatky se podařilo naplnit cíle výzkumu. Případný navazující výzkum by mohl oslovit více škol a popsat jejich strategie a zkušenosti. Podle názoru autorky je klíčové tematiku soustavně sledovat a doplňovat o nové souvislosti korespondující s novými výzvami a podmínkami pro výchovu na 1. stupni základních škol. Zejména pak je vhodné rozšiřovat příležitosti pro nácvik a upevnění prosociální komunikace mezi spolužáky. Autorka si je také vědoma i skutečnosti malého vzorku respondentů z každé školy. Interpretace dat tedy nelze zobecňovat (Hendl, 2005). Závěry autorka nezobecňuje,

ale naopak je specifikuje pro sledované případy. Bylo by zajímavé pokračovat v průzkumu i s dalšími respondenty.

Během výzkumu byly na ZŠ_1 Střípky shledány kooperativní aktivity programu Začít spolu, které v mnohém korespondují se strategiemi a metodickými postupy programu etická výchova. Jednalo se o sebehodnocení, vrstevnické hodnocení a aktivity vedoucí ke spolupráci. Podle dostupného psychologicky orientovaného výzkumu vlivu programu Začít spolu na psychický a sociální rozvoj dětí předškolního věku M. Havlínové (2003, in Gardošová) prokazovaly děti v programech Začít spolu vyšší míru sebejistoty a uvolněnosti. Byla u nich zachycena výraznější orientace na mezilidské vztahy. Projevila se také zvýšená citlivost a vstřícnost k druhým lidem bez podřízenosti vůči autoritě. Podle tohoto výzkumu děti projevovaly k dospělým úctu bez známek strachu a vypěstované závislosti na vnějším vedení, což předpokládá zvýšenou odolnost vůči sociálnímu tlaku. Lepší komunikativní dovednosti, schopnosti v ovládání emočních stavů, vnitřních impulzů a potřeb s věkem dětí gradovaly. Na základě těchto dílčích výsledků realizované empirické šetření ukázalo, že program Začít spolu poskytuje dobré podmínky pro optimální rozvoj dětí v nestresujícím a bezpečném prostředí. To potvrzuje i výzkum T. Komárka (2018), který zachytil souvislosti edukačního stylu učitele s vnímanou akademickou účinností žáků pátých tříd základních škol. Jeho realizované empirické šetření ukázalo, že žáci a žákyně tříd s programem Začít spolu mají ke svým vyučujícím kladnější vztah a vnímají u nich méně negativních projevů než žáci ze standardních škol. Podle tohoto výzkumu jsou žáci ze tříd Začít spolu ke svým učitelům otevřenější, mají partnerský vztah založený na důvěře, vykazují vyšší míru školní úspěšnosti, méně problémového chování a vyšší úroveň sociálních dovedností. Autorka si uvědomila, že výsledky výzkumu implementace etické výchovy mohla významně ovlivnit tato skutečnost. Pokud žáci s programem Začít spolu dosahují v psychosociálních charakteristikách lepší výsledky v porovnání, pak škola ZŠ _1 Střípky s tímto programem má jistou výhodu oproti ZŠ_2 Tradiční.

Autorka si je zároveň vědoma zaujetí tématem a s tím souvisejícím omezením. Z její pozice učitelky a lektorky etické výchovy, která má k tématu blízký vztah, je třeba dodat, že může hodnotit data jinou perspektivou než pozorovatelé, kteří s problematikou nejsou

obeznámeni. Autorka může mít tendenci některé informace podhodnocovat nebo přehlížet. Některá data může naopak nadhodnocovat. Limitem výzkumného šetření lze označit i omezený čas v terénu, který byl omezen i ztíženými časovými možnostmi po dobu koronavirových opatření.

Z výzkumných zjištění lze také usuzovat na jisté problémy ve zkoumané oblasti, které vychází z různých hodnotových norem učitelů. Šetření otevřelo také další možnosti výzkumu, na které lze navázat. Přínosem by bylo zachycení hodnocení školního sněmu pohledem učitelů a žáků.

Výsledky této disertační práce můžou být inspirující pro metodické materiály a pro činnost školských zařízení. Tyto materiály mohou být důležité pro pedagogy především proto, že socializační problematika je v posledních letech zatěžována novými podmínkami. Ať už se jedná o distanční výuku nebo o začleňování žáků odlišné národnosti, je výchova k prosociálnímu chování jedním ze základních kamenů budování pozitivního třídního klimatu. Poznatky této práce mohou být inspirativní i pro další výzkumníky zaměřující se na téma osobnostní a etické výchovy.

Závěr

V disertační práci Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova na prvním stupni základní školy se autorka věnovala aktuálnímu tématu, které se nyní diskutuje v souvislosti s úpravami RVP ZV. Zaměřila se na popis začleňování aktivit etické výchovy do výukového procesu na prvním stupni základní školy. V České republice je toto téma poměrně nové a je aktuální v souvislosti se zvyšujícími se požadavky na roli základní školy v oblasti výchovy. Tendenci zvyšování zájmu o výchovu k prosociálnímu chování sledujeme i v zahraniční literatuře (Aidman, 2018; Borgen, 2021; Durlak, 2016; Price, 2018; Roche, 1999; Seligman, 2011).

Brestovanský (2022) doporučuje učitelům etické výchovy sledovat kvalitu implementace samotného programu a zařazovat žákovské morální reflexe a dialogické vyučování. Podle Lylea (2008) dialog se žáky umožňuje učitelům rozvíjet jejich profesní dovednosti jako je vážení si názoru žáků a podporování sebehodnocení žáků.

Svobodová (2007) doporučuje intervenovat prosociální chování již v předškolním vzdělávání a zajistit kontinuální návaznost výuky. Základní návyky vznikají již v rodinách a spolupráce učitele s rodinou je tedy klíčovou strategií k rozvoji prosociální komunikace u žáků mladšího školního věku. Na primárním stupni by osobnostní výchova již měla mít své jasně vymezené místo. Aidman a Price (2018) uveřejnili studii, podle které je rozvíjení schopnosti dobré spolupráce s ostatními klíčovou výzvou pro školy 21. století. Výsledky jejich studie ukazují na primární úlohu učitele, který má kreativně plánovat výuku prosociálního chování, průběžně ji hodnotit za přímé podpory vedení školy.

Cílem disertační práce bylo zjistit, jak učitelé na dvou vybraných školách začleňují aktivity etické výchovy vedoucí k rozvoji prosociální komunikace do výukového procesu na základní škole. Bylo zjišťováno, jakými způsoby se aktivity do výukového procesu začleňují a jaké strategie učitelé volí. Realizace těchto aktivit přímo ovlivňuje kvalitu třídního klimatu (Grecmanová, 2015).

Dále bylo popsáno, jak třídní klima hodnotí pedagogičtí pracovníci a žáci. K zodpovězení výzkumných otázek byla využita kvalitativní vícepřípadová studie. Mezi metody sběru dat

byly zařazeny rozhovory, přímé pozorování a analýza dostupných školních artefaktů. Autorka se při výběru respondentů snažila o volbu škol, které vycházejí ze stejných podmínek.

Hlavní výzkumná otázka zjišťovala, jak je na vybraných základních školách implementována výuka etické výchovy 4. a 5. ročníku. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že ve škole Střípky, která vyučuje na základě programu Začít spolu, je zařazeno mnoho aktivit, které podporují osobnostní rozvoj žáka v průběhu celého vyučovacího procesu. Vzdělávací program Začít spolu již třicet let inspiruje české pedagogické prostředí a má významnou úlohu na obohacení školské praxe (Poche Kargerová & Seberová & Váňová Krejčová, 2022). Přesto výzkum přínosu programu je v českém prostředí podložen jen dílčími empirickými studiemi, jejichž zajímavá zjištění by bylo podnětné dále hlouběji prověřovat.

Na ZŠ_1 Střípky, kde dostávali učitelé mentorskou podporu, a aktivity etické výchovy podporovalo vedení školy, se dařilo realizovat výuku prosociálního chování na základě vrstevnického učení. Výchovné společenství třídy pak mělo významný podíl na utváření pozitivního třídního klimatu. Na ZŠ_2 Tradiční tato podpora učitelům chyběla. Podle výsledků studie Gladneyho (2021) se ukázalo, že všichni učitelé jsou schopni na základě koučovací podpory mentora zlepšit svoji schopnost rozvíjet u žáků sociální dovednosti. Lze se tedy domnívat, že v případě zajištění stejných podmínek mentoringu a podpory vedení školy, by i na ZŠ_2 Tradiční bylo možné realizovat výuku prosociálního chování směřující cestou k výchovnému společenství třídy (Motyčka, 2013). Bylo by velmi podnětné, pokud by se další výzkum vydal tímto směrem a sledoval proměnu realizace aktivit etické výchovy na sledované základní škole Tradiční.

Úkolem první vedlejší výzkumné otázky bylo sledovat, jak učitelé začleňují aktivity etické výchovy do výukového procesu ve 4. a 5. ročníku na základní škole. Ukázalo se, že učitelé na obou školách využívali komunitní kruh v případě, kdy chtěli řešit problémové situace. Nováčková (2020) upozorňuje na nebezpečí řešení palčivých témat v komunitním kruhu, který má být pro žáky symbolem bezpečného svobodného projevu a podpory. Je tedy nutné rozlišovat situace vhodné na sdílenou třídní diskuzi a na situace vhodné pro separovanou

diskuzi pro jednotlivce nebo pro účastníky sporu. Nováčková dále učitelům doporučuje, aby se v kruzích plánovali aktivity posilující pozitivní třídní klima, které budou asociovat pocit bezpečného prostředí kruhu. Podle Nováčkové (2020) je tedy žádoucí pravidelně zařazovat především preventivní stmelující aktivity, kde dochází k nácviku prosociální komunikace.

Na ZŠ_1 Střípky se projevila větší rozmanitost a cílené využívání komunikace a diskuzí v kruhu, kdy žáci každý den měli možnost začlenit se do aktivity *hodnotící* kruh, popřípadě *doporučující* kruh. Podle vyjádření učitelů (U3, U4) se některé rituály vynechávaly v situacích, kdy do třídy přišli noví žáci. Učitelé nejprve nechali nové žáky aklimatizovat a postupně je připravit na aktivity komunikace a sdílení v kruhu. Učitel i žáci měli zkušenost, že jejich zvyky mohou jen postupně nově příchozím vysvětlit a motivovat je pro začlenění do realizace aktivit.

Učitelé ze ZŠ_2 Tradiční v rozhovoru vypověděli o různých překážkách, které brání pravidelnému začleňování komunitního kruhu. Patří sem zejména omezení v podobě vysokého počtu žáků ve třídách, kdy je obtížné zaručit všem stejné možnosti vyjádřit své názory a reflexe.

Na ZŠ_1 Střípky, kde dostávali učitelé mentorskou podporu, a aktivity etické výchovy podporovalo vedení školy, se dařilo realizovat výuku prosociálního chování na základě vrstevnického učení a sebereflexe. Zárodky výchovného společenství třídy měly významný podíl na utváření pozitivního třídního klima. Na ZŠ_2 Tradiční učitelům chyběla přímá podpora vedení školy a kolegiální sdílení.

Podle výsledků studie Gladneyho (2021) se ukázalo, že všichni učitelé jsou schopni na základě koučovací podpory mentora zlepšit svoji schopnost rozvíjet u žáků sociální dovednosti. Lze se tedy domnívat, že v případě zajištění stejných podmínek mentoringu a podpory vedení školy, by i na ZŠ_2 Tradiční bylo možné realizovat výuku prosociálního chování směřující cestou výchovného společenství třídy (Motyčka, 2013). Bylo by velmi podnětné, pokud by se další výzkum vydal tímto směrem a sledoval proměnu realizace aktivit etické výchovy na sledované základní škole Tradiční.

Druhá vedlejší výzkumná otázka zjišťovala, jak a podle čeho učitelé hodnotí přínos etické výchovy pro běžný život jejich třídy. Autorka si kladla otázku, zda učitelé reagovali na změny chování žáků odpovídajícími aktivitami v hodinách etické výchovy. Učitelé na obou školách vyjadřovali, že v případě změn třídního klimatu strategicky zařazují aktivitu komunikace v kruhu, která podle jejich názoru stmeluje třídní kolektiv. Podle názorů učitelů (U2, U3, U4, U7, U8, U9) zážitkové aktivity usnadňují výuku a pomáhají dobrému školnímu klimatu. Respondenti ze základní školy Střípky v rozhovoru shodně vypověděli, že komunitní kruh začleňují čím dál častěji, protože si uvědomují jeho výhody získávání dobrých komunikačních návyků a rozvíjejí schopnost empatie, naslouchat a s důvěrou sdílet své poznatky s třídním kolektivem.

Na ZŠ_1 Střípky probíhala aktivita školní sněm, která umožňovala žákům otevřeně se vyjadřovat, diskutovat a obhajovat svoje názory. Při aktivitě školní sněm byly kladeny vysoké nároky na učitele, které spočívaly zejména v neustále kopírovaném osobním příkladu, ve vysokém nasazení pozitivní energie a v důvěře v žákovy schopnosti najít řešení problémů. Učitelé naslouchali žákům, a to mělo přednost před množstvím vyřešených podnětů.

Na ZŠ_2 Tradiční se spíše zaměřovali na utváření školních pravidel, která vycházela ze zkušeností s nastalými problémy ve třídě. Podle Pospíšilové (2022), je důležité aktivně posilovat v žákovském kolektivu to, co se již ve třídě daří a zaměřovat pozornost zejména na proaktivní nácvik vhodného chování dříve, než zátěžová situace nastane. Na takový nácvik podle učitelů není čas a prostor vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídě.

Ve shodě vyjádřených učitelských strategií s přímým pozorováním učitelé na ZŠ_1 Střípky organizují prostor pro rozvoj komunikativních dovedností v rámci skupinové spolupráce. Škola již po mnoho let hledala optimální způsoby společenství, které motivuje žáky k prosociálnímu chování. Začleňuje do výuky sebehodnocení, oceňování, doporučení a závěrečné reflexe chování. Učitelé se snažili upozadit a veškerou aktivitu přenechali žákům. Stávali se v případě potřeby poradci.

Dva učitelé na ZŠ_1 Střípky, kteří stáli ve vedení školy, byli absolventy dvouletého studia etické výchovy, kde byli seznámeni s doporučeným výchovným stylem výuky k prosociálnímu chování. Další tři učitelé vyjadřovali přesvědčení, že etická výchova má celistvě prolínat celý edukační proces. Pokud by tomu tak nebylo, žáci by si nemohli prosociální návyky osvojit a využívat je ve svém osobním životě mimo školní prostředí. Tito učitelé společně strategicky plánovali a implementovali nácvikové aktivity. Třídní klima bylo ovlivněné i prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitelé řešili selhávání žáků v socializaci a obtíže se začleňováním do třídního kolektivu. Učitelé žákům věnovali mnoho času a péče ve snaze o úspěšnou socializaci.

Na ZŠ_2 Tradiční učitelé shodně vyjadřovali, že aktivity k podpoře prosociální komunikace začleňují ve chvílích, kdy je ve třídě nějaký problém, nebo se řeší nějaké zásadní změny. Učitelé reagovali tedy zpětně na změny ve třídním klimatu a snažili se o podpůrné intervence. Učitelé byli žákům především modelem, jež popisným způsobem demonstruje, jak by se žáci k sobě měli chovat. Vyzývali žáky k utváření a dodržování třídních pravidel a zároveň je vedli k tomu, aby určili charakter trestů, který bude následovat v případě porušení pravidel. Vedení školy reagovalo na problémy úpravou školního řádu a popisným vysvětlením daných opatření.

Charakter aktivit se ve vybraných školách lišil v závislosti na strategiích učitelů a vedení školy. Rozdílné metodické přístupy vyplývaly i z odlišného počtu žáků ve třídách. Ve sledované třídě v základní škole Střípky bylo stabilně kolem 15 dětí. V základní škole Tradiční stoupl v průběhu výzkumu počet žáků ve sledované třídě z 21 na 28, a to podle názoru vyučujících významně ovlivnilo klima třídy. Podle záznamů kázeňských opatření a podle vyjádření učitelů se ve třídě častěji řešily konflikty hrubého slovního napadání spolužáků a porušování domluvených třídních pravidel. Bylo zřejmé, že učitelé, kteří aktivity zařazují, jsou přesvědčeni o jejich významu pro socializaci žáků. Zároveň učitelé vypovídali o náročnosti přípravy a vedení aktivit, kdy bylo nutné důsledně dodržovat pravidla. Takové kontinuální zkvalitňování výuky klade vyšší nároky na profesní nasazení učitelů, jejich cyklické plánování a stanovování cílů (Robin, 2018).

Třetí vedlejší výzkumná otázka zjišťovala. jak žáci hodnotí třídní klima a běžný život jejich třídy. Žáci na ZŠ_1 Střípky vypovídali, že mají problémy se žákyní Dianou, která přišla do jejich třídy z jiné školy. Hodnotili, že to tato žákyně to v minulé škole neměla jednoduché a teprve se prosociálnímu chování učí. V kolektivu se vyčlenili někteří žáci, kteří jí dávali hranice a určitým způsobem chránili ostatní žáky před negativními projevy chování této nové žákyně. Byly tak zaznamenány projevy soudržnosti třídního společenství (Motyčka, 2013). Taková situace, kdy se třídní kolektiv potýká s problémy nežádoucích projevů chování jednotlivce, je samo o sobě výukovou situací, na které se žáci učí prosociálnímu chování. Záleží na učiteli, zda si tyto souvislosti uvědomuje. Podle výzkumu amerického univerzitního profesora Josepha Durlaka (2016) má pro intervenci sociálního a emočního učení zásadní důležitost učitel. Učitel se na základě pochopení výukových cílů podílí na dosažení kvalitní implementace programu chování. Třídní učitel (U3) si byl svého postavení ve výuce vědom a snažil se novou žákyni a třídní kolektiv podporovat k optimálnímu hledání řešení.

Na ZŠ_2 Tradiční žáci vypovídali o problémech s novým žákem Pavlem, který vybízí další kluky k nežádoucímu chování. Žáci měli pocit, že ve třídě není nikdo úplně vyčleňován a někteří *spolu kamarádí víc a někteří míň*. Docházelo zde k diferenciaci spolupráce na základě pohlaví, kdy dívky mezi sebou lépe kooperovaly a byly ochotnější chlapcům pomoci. Chlapci žádali o pomoc pouze chlapce. Negativní projevy chování žáci řešili s třídní paní učitelkou. Paní učitelka (U7) hledala většinou podporu v připomínání třídních pravidel. Žáci to vnímali jako dobrý způsob podpory, ale zároveň přiznávali, že pravidla ve třídě fungovala jen v tom případě, že paní učitelka byla ve třídě přítomna. V případě její absence se žáci chovali bez respektu k třídním pravidlům.

Autorka na základě komparace dat získaných ze školních artefaktů, z přímého pozorování a z rozhovorů s učiteli a žáky sledovala třídní klima ve sledovaných třídních kolektivech. Kladla si otázku, zda se pedagogům dařilo vhodnými způsoby realizovat program PROT (viz kapitola 1.2.1.3). Byly zjištěny rozdíly, kdy na ZŠ_1 Střípky se částečně dařilo realizovat výchovu k prosociálnímu chování i v poslední nejdůležitější fázi programu, tedy transportu prosociálního jednání do reality (viz kapitola 3.4). Získané dovednosti respektující komunikace žáci realizovali, i když byli o přestávkách bez dozoru.

Na ZŠ_2 Tradiční byla pozorována veliká obětavost ze strany třídní učitelky, která s početným třídním kolektivem zařazovala podnětné zážitkové aktivity a pracovala s třídními pravidly. Chyběla zde ale realizace poslední fáze výuky, tedy převedení poznaného do reálného života. K zajištění přenosu získaných vědomostí do reálného života podle třídní učitelky scházel čas. Existuje nebezpečí, jak je zmíněno v kapitole 3.4, že aktivity etické výchovy se mohou stát pouhou ochutnávkou prosociálního chování, které v reálném životě není realizováno. Muchová (1995) doporučuje, aby aktivity vycházely především od žáků, kteří jsou aktivizovaní v rámci učební skupiny. V takovém aktivním zapojení, v procvičování, vrstevnickém hodnocení a sebereflexi je snadnější i transfer prosociálního chování do života. Velmi důležité jsou pravidelné sebereflexe chování, a to i v případě, že se nikdo nedívá (Hábl, 2015).

Britský psycholog Elias (2019) publikoval reflexi k sociálně emocionálnímu učení, kdy vyjádřil přesvědčení, že rozvoj sociálních kompetencí, které tvoří základ lidské interakce ve školách, není žádný výstřelek. Důsledky nedostatku odborníků k řízení výchovy vede podle něj k tomu, že školy musí investovat do vzdělávání učitelů, aby se dozvěděly o osvědčených postupech rozvoje žákovských dovedností. Je přesvědčený o nutnosti nepřetržité podpory implementace sociálně emocionálního učení do škol.

Tendenci zvyšování zájmu o výchovu k prosociálnímu chování sledujeme i v zahraniční literatuře (Aidman, 2018; Borgen, 2021; Durlak, 2016; Price, 2018; Seligman, 2011). Podle Lylea (2008) dialog umožňuje učitelům vážit si názoru žáků, podporovat jejich sebereflexi a sebehodnocení. Aidman a Price (2018) uveřejnili studii, podle které je podpora respektující prosociální komunikace a rozvíjení schopnosti spolupráce s ostatními žáky klíčovou výzvou pro školy 21. století. Výsledky jejich studie ukazují na primární úlohu učitele, který kreativně plánuje výuku prosociálního chování, průběžně ji hodnotí a má podporu vedení školy.

Americká psycholožka Eva Oberle spolu se spolupracovníky z chicagské univerzity (2016) považuje sociální a emoční učení za základní součást vzdělávání, které má být

implementováno do každodenní praxe ve třídě a ve školách. Učení podle ní přesahuje rámec třídy a je nutné zavádět systémový přístup v rámci celé školy.

Výsledky této disertační práce navazují na tyto poznatky a poukazují na nutnost podpory vedení škol k implementaci osobnostní výchovy ze strany MŠMT. Aktuálně ministerstvo školství jedná o začlenění průřezového tématu wellbeing, které by mimo jiné směřovalo na stmelování žákovských kolektivů. Pomoci by mohlo cílené zařazování podpůrných aktivit.

Podle Valenty (2022) je tematika wellbeing prakticky identická s tématy osobnostní a sociální výchovy, která byla již v minulosti koncipována. Valenta také doporučuje tématu v dokumentu národního kurikula vyhledat vhodný český ekvivalent. Ať už se péče o osobnostní rozvoj žáků bude nazývat jakkoli, je důležité, jakým způsobem bude implementována do našich škol. Svobodová (2022) ukazuje i na možnost podílu na výchově charakteru mnohem širšího sociálního a kulturního prostředí mimo školní instituce. V utváření dětského charakteru má bezesporu primární postavení rodina, ale škola vždy měla a nadále bude mít významný socializační rozměr pro utváření norem chování (Pospíšilová, 2022). Je vhodné, aby pedagogové systematickými kroky rozvíjeli komunikaci, empatii a předávali etické zkušenosti, které přispějí ke zlepšení porozumění mezi spolužáky.

Podle výzkumu ČŠI (2019) je etická výchova zařazována na prvním stupni na pouhých 9 % základních škol. Profesor Hábl (2022) varuje společnost, že se jí nebude dařit jako celku bez charakterních jedinců a měla by pečovat o morální charakter žáků a o charakter vychovatele. Ukazuje se, že vedle aktivní vědomé práce pedagogů je důležitá i podpora kolegů, vedení škol a široké veřejnosti. Společné porozumění určitému hodnotovému zaměření přináší škole menší závislost na vnějších okolnostech, jakými byla například koronavirová omezení. Učitelé strategicky směřují k společnému řešení problémových situací z reálného života prostřednictvím popisného komentování situací a následných diskuzí. Hodnoty dotvářejí celostní obraz, jak lidé přemýšlí, interpretují a cítí. Předpokladem pro vznik a udržení kultury vzájemnosti a kooperace jsou i prvky prosociálního chování.

Seznam použitých informačních zdrojů

AAMI AUSTRALIA VALUES REPORT, 2013 *Australian Values research report* [online]. [cit. 2.11. 2019]. Dostupné z: https://www.google.com/search?client=firefoxbd&q=Australian+Values+research+report+April+2013

ALDORT, N. *Vychováváme děti a rosteme s nimi.* Praha: Práh, 2010. ISBN 9788072522873.

AIDMAN, B. a P. PRICE. 2018. *Social and emotional learning at the middle level: One school's journey.* [online]. Middle School Journal. Routledge. roč. 49, č. 3, s. 26–35. ISSN 0094-0771. [cit. 20.11. 2019]. Dostupné z: doi: 10.1080/00940771.2018.1439665.

ALEXANDER, R., 2018. *Developing dialogic teaching: genesis, process, trial*. [online]. Research Papers in Education, 33:5, 561-598, Dostupné z: doi: 10.1080/02671522.2018.1481140

ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do etiky.* Praha: Zvon. ISBN 80-7113-111-3.

ARISTOTELES, 2021. Etika Nikomachova. Praha: Rezek, ISBN 978-80-86027-44-9.

BAĎOUROVÁ B. a kol., 2016. *Metodická príručka pre učiteľov základných škôl.* Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

BAĎOUROVÁ B., B. Balážová, Čižmárová K. a kol., 2016. *Prierezové témy v etickej výchove, metodická príručka pre učiteľov základných škôl*. Belianum Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-1107-2.

BERG, R., 2018. *Werte und Normen.* Hannover: Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium. [online]. [cit. 2.8. 2019]. Dostupné z: https://nibis.de/uploads/2bbs-schorr/wn_go_kc_druck_2018.pdf

BERGLING, K., 1981. *Moral development: the validity of Kohlberg's theory*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International, Acta Universitatis Stockholmiensis. ISBN 912200436X.

BERNDT, T. J., a G. W. Ladd, 1989. *Peer relationships in child development*. [online]. John Wiley a Sons. APA PsycNet [cit. 2. 9. 2021]. Praha. Dostupné z: https://psycnet.apa.org/record/1988-98843-000.

BIERHOFF, H. W., 2006. Prosociální chování. In: Hewstone, M. a W. Stroebe, *Sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-092-5.

BLEAZBY, J., 2006. *Autonomy, democratic community and citizenship in philosophy for children, Dewey and philosophy for children´s rejection of the individual / community dualism*, Analytic teaching, roč. **26**, č. 1, s. 30-52.

BORGEN, N., T., a kol. 2021. *Heterogeneity in Short-and Long-Term Impacts of SchoolWide Positive Behavior Support (SWPBS) on Academic Outcomes, Behavioral Outcomes, and Criminal Activity.* [online]. Journal of Research on Educational Effectiveness. Routledge, 2021, roč. **0**, č. 0, s. 1–31. ISSN 1934-5747. Dostupné z: doi: 10.1080/19345747.2020.1862375.

BRESTOVANSKÝ, M., 2022. Štruktúra morálnej reflexie a dialogický prístup na hodinách etickej výchovy, In: Hábl J. a kol., *Morální charakter jako pedagogický problém*, Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-853.

BRESTOVANSKÝ, M., SÁDOVSKÁ, A., PODMANICKÝ, I., KUSÝ, P., 2015. *Charakteristiky hodnotenia a sebahodnotenia prosociálneho správania u žiakov piatych a šiestych ročníkov vybraných základných škôl*. [online]. Studia Paedagogica **(20)1**, s. 67-83. [cit. 2. 8. 2020]. Dostupné z: https://doi.org/10.5817/SP2015-1-5.

BRESTOVANSKÝ, M. a A. RAJSKÝ, 2009. *Pedagogika a saleziánsky preventívny systém edukácie. Teoretické východiská a praktické aplikácie*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, ISBN 978-80-8082-254-5.

BRETT P., P. MOMPOINT-GALLIARDOVÁ, a M. H. SALEMOVÁ, 2012. *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům.* Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5947-4.

BRUNING, B., 1998. *Ethikunterricht in Europa*. Traditionen, Konzepte und Perspektiven. Leipzig: Militzke Verlag. ISBN 3-86189-121-2.

BRUNING, B., 2000. Philosophieren mit Kindern. In: Heinzel, Friederike (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über For- schungszugänge zur kindlichen Perspektive.* Weinheim. ISBN 9783779915539.

BRUNING, B.,1999. *Ethikunterricht in Europa. Traditionen, Konzepte und Perspektiven*. ISBN 3-86189-121-2.

BRUNING, B., 1998. *Ethikunterricht in Europa - ideengeschichtliche Traditionen, curriculare Konzepte und didaktische Perspektiven in der Sekundarstufe I*. Leipzig: Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare. 2018. Stockholm: DanagårdLitho. ISBN 978-3-8252-8690-8.

BRYMAN, A. (2004) *Social research methods*. New York: Oxford University Press, ISBN 0199264465.

BUCCI, D., A. CANNON, a A. RAMKARRAN, 2017. *The First 10 Days Created for use at Armadale public school.* USA: Community Circlesand Collaboration, ISBN 978-807-2383-177.

BUCKINGHAM, M. a D. CLIFTON, 2001. *Now, discover your strengths.* Simon and Schuster. ISBN 9780684852867.

CARLSEN, W. S., 1991. *Questioning in Classrooms: A Sociolinguistic Perspective.* [online]. Review of Educational Research, **61**(2), 157–178. Dostupné z: https://doi.org/10.2307/1170533.

CARRIZALES, A., C. PERCHEC a L. LANNEGRAND-WILLEMS, 2019. *Brief report: How many dimensions in the prosocial behavior scale? Psychometric investigation in French-speaking adolescents*. European Journal of Developmental Psychology, Taylor & Francis (Routledge), 2019, **16** (3), s. 340-348.

CINCERA, J. a J. KRAJHANZL, 2013. *Eco-Schools: what factors influence pupils' action competence for pro-environmental behaviour?* [online]. Journal of Cleaner Production, Kerncurriculum: Hannover **61**, s. 117-121, ISSN 0959-6526. Dostupné z: doi: 10.1016/j.jclepro.2013.06.030.

CHI, L. 2017. *Satir theory and sculpting in social work education: helping people to help themselves.* Satir International Journal, 5.1: 61-66.

CLIFFORD A., 2016. *Teaching Restorative Practices with Classroom Circles*, San Francisco: Center for Restorative Process Developed for Unified School District, ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

COVEY, S., 2009. *7 návyků šťastných dětí*. Praha: FC Czech, ISBN 978-80-254-5752-8.

ČÁP, J., MAREŠ, J., 2007. Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERNÝ, K., D. GREGR, M. CHVÁLAL a E. WALTEROVÁ, 2011. *Školství – věc (ne)veřejná,* Praha: Karolinum ISBN – 13:1978-80-246-1882-1.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2016. *Tematická zpráva Čj.: ČŠIG-2245/16-G2 – Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání.* [online]. Praha. [cit. 22. 8. 2021]. Dostupné z: www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2021. *INFO*. Praha: Česká školní inspekce [online]. Praha. [cit. 1.2. 2022]. Dostupné z: www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_přílohy/Dokumenty/INFO_duben_2021_mini.pdf

DUBEC, M., 2013. Vedení žáků k sebeřízení na základě poznatků o fungování mozku. In. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: MUNI. s. 98-104. ISBN 978-80-210-6296-2

DURLAK, J., A., 2016. *Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings.* [online]. Cambridge Journal of Education. Routledge. roč. **46**, č. 3, s. 333–345. ISSN 0305–764X [cit. 14. 3. 2019] Dostupné z: doi: 10.1080/0305764X.2016.1142504

Education in Finland 2012. *Finnish education in a nutshell.* [online]. Helsinki: Ministry of Education and Culture. [cit. 14. 3. 2019]. Dostupné z: http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2013/Finnish_education_in_a_nutshell.html?lang=en

ELIAS, M., J., *What If the Doors of Every Schoolhouse Opened to Social-Emotional Learning Tomorrow: Reflections on How to Feasibly Scale Up High-Quality SEL.* [online]. Educational Psychologist. Routledge, 2019, roč. **54**, č. **3**, s. 233–245. ISSN 0046-1520. Dostupné z: doi: 10.1080/00461520.2019.1636655

EURYDICE, 2011. *Information on Education Systems and Policies in Europe.* Archiv.

EURYDICE. 2003. *Statistika Evropské komise pro katolické vzdělávání z r. 2000/2001.* Archiv.

EVROPSKÁ UNIE, 2006. *Doporučení evropského parlamentu a rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení* [online]. Věstník Evropské unie. [cit. 15.12. 2018]. Úřední Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962

ESCOTORÍN, G., ROCHE, R., 2011. *Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria: reflexiones, des-afíos y propuestas.* Conclusiones del Proyecto Europeo CHANGE. La Garriga: Fundación Martì L´Humà.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. 2019. Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19. *Eurydice –*

Facts and Figures. [online]. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 9.10. 2019]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/recommended_annual_instruction_time_2018_2019.pdf

EXNEROVÁ, M., KAUFOVÁ, T. a L. SKÁCELOVÁ, 2012. *Kočičí zahrada*. *Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování.* Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga.

FINN, J., G. PANNOZZO a C. ACHILLES (2003), The why's of class size: Student behavior in small classes, *Review of Educational Research*, Vol. **73**, No. **3**, s. 321-368. WN: 0328800924002.

FRANKL, V., 1994. *Člověk hledá smysl: úvod do logoterapie.* Psychoanalytické nakladatelství, Psychoterapie; svazek **5**., ISBN 809016014X, 9788090160149

FREDERIKSEN, C. a M. NIELSEN. 2013. Ethical Theories. In: Idowu SO, Capaldi N., ZU L., GUPTA A. *Encyclopedia of Corporate Social Responsibility*. [online]. Springer, Berlín, Heidelberg. [cit. 3. 8. 2019]. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-642-28036-8_613

FRIDRICHOVÁ, P., 2007. *Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní v Slovenskej republike. Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*, [online]. [cit. 29. 8. 2019]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/weduresearch/konference/07kurikulumvpromenachskoly/cdkurik/cd/studie/pdf/fridrichova.pdf, ISBN 978-80-7315-153-9.

FRIDRICHOVÁ, P., 2008. Vyučba predmetu etika vo Fínsku. In: KORIM, V. *Premeny etickém výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 978-80-8083-661-0.

FRIDRICHOVÁ, P. 2009. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí.* Banská Bystrica: PF UMB v Banskej Bystrici. ISBN 978-80-8083-822-5.

FRIDRICHOVÁ, P., 2011. *Analýza kurikula etickej výchovy v Štátnom vzdelávacom programe Slovenskej republiky*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2011, s. 65-66, ISBN 978-80-557-0326-8.

FRYČ, J. a kol., 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+,* Praha: MŠMT, ISBN 978-80-87601-46-4.

FIŠERA, V., 2022. Co mají společného charakter a kritické myšlení? In: Hábl J. a kol. *Morální charakter jako pedagogický problém*, Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-853.

GARDOŠOVÁ, J. a L. DUJKOVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání.* Praha: Portál, 2003. Step by step (Portál). ISBN 80-7178-815-5.

GLADNEY, D. a kol., 2021. *Using multilevel coaching to improve general education teachers' implementation fidelity of culturally responsive social skill instruction. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth.* [online]. Routledge. roč. **65**, č. **2**, s. 175–184. ISSN 1045 - 988X. Dostupné z: doi: 10.1080/1045988X.2020.1864715.

GLASER, B. G., A Strauss, A. L. 1968. *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Nursing Research, **17,** 364. ISBN 1138535168, 9781138535169.
GLUCHMAN, V., 2009. Etická výchova a morálné myslenie. In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, ISBN 978-80-8083-822-5.

GOODMAN, R. 1997. *The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note.* [online]. Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. **38**, No. **5,** s. 581–586. [cit. 6. 8. 2018]. Dostupné z: doi: 10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x

GOLLNER, M., 2002. *Die Bildungs-und Lehraufgaben des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. Münster: LIT Verlag, ISBN 3-8258-5784-0.

GOLEMAN, D., 1997. *Emoční inteligence.* Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.

GORDON, T., 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern, ISBN 9788075300065.

GRECMANOVÁ, H., 2008. *Klima školy.* Olomouc: Hanex, ISBN 978-80-7409-010-3.

HÁBL, J., 2015. *I když se nikdo nedívá.* Fundamentální otázky etického vychovatelství. Praha, Pavel Mervart, ISBN 978-80-7465-187-8.

HÁBL, J., 2022. *Charakter matters.* Tiskárna Broumov, ISBN 978-80-7435-854-8.

HAJNALOVÁ BUVAĽOVÁ, Ľ., 2011. Inovácia kurikula etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX.: sborník z IX. ročníku konference*, Olomouc: Societas Scientarium Olomucensis II. ISBN 978-80-87533-03-1.

HAJNALOVÁ BUVAĽOVÁ, Ľ., 2012. Preferované vyučovacie témy na hodinách etickej výchovy u učiteľov etickej výchovy v primárnom vzdelávaní na Slovensku. In: KREJČOVÁ, L., a V. MERTIN, *Škola jako místo setkávání. Sborník příspěvků z konference konané 30. března 2012.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, ISBN 978-80-7308-347-2.

HASSE, M. a E. RAUFFLET, A. RUDNICKA, J. REICHEL, 2013. Ethics Education. In: Idowu SO, Capaldi N., Zu L., Gupta AD (eds) Encyclopedia of Corporate Social Responsibility. [online]. Springer, Berlín, Heidelberg. [cit.26. 8. 2018]. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-642-28036-8_735

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HOGENOVÁ, A. 2017. *Život z vlastního pramene*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-981-0.

HUNG, J.-L., ZHANG, K., 2008. *Revealing online learning behaviors and activity patterns and making predictions with data mining techniques in online teaching*. [online]. USA: MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. [cit. 26. 7. 2018]. Dostupné z: https://scholarworks.boisestate.edu/edtech_facpubs/4/

CHRASTINA, J. 2019. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu: Case study - a method of qualitative research strategy and research design.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 9788024453736.

IEDU-Centrálny informačný portál rezortu školstva (2019). *Sústava škôl a školských zariadení* [online]. [cit.16. 8. 2018]. Dostupné z: https://www.iedu.sk/vseobecne_informacie/skolska_sustava/Stranky/de fault.aspx

JEŽKOVÁ, V., T. JANÍK, a B. KOPP, (2009). *Školní vzdělávání v Německu*, Praha: Karolinum, ISBN 9788024615585.

JEURY, M., 2000. *Petite histoire de l'enseignement de la morale cole*. Published by R. Laffont in Paris. Edition Notes.

JOHNSON, D. W. a R. T. JOHNSON, 2009. *An Educational Psychoogy Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*. [online]. Educational Researcher. **38**(5), s. 365-379. [cit. 29. 8. 2019]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228634517_An_Educational_Psychology_Succe ss_Story_Socia l_Interdependence_Theory_and_Cooperative_Learning

JŮVA, V., 1999. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-78-8.

LEARNED, K. O., P. J. MARALANI, K. MALLOY, a L. A. LOEVNER, 2015. *Skull base reconstruction: demystifying postoperative imaging evaluation*. Neurographics, **5.**2, s. 56-63.

KÁLISKÝ, J., 2009. *Etická výchova v německy hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta.

KERN, H., 2000. *Přehled psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-121-2.

KLEM, A. M., a J. P. CONNEL, 2004. *Relationships Matter Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement*. Journal of School Health, **74**, s. 262-273.

KLUSÁK, M., 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků-Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2325-2.

KLUSÁK, M., 2012. *K roli her v morálním vývoji dítěte podle teorie Jeana Piageta*. Studia pedagogica. **17**(2), s. 93-107. ISSN 1803-7437.

KLUSÁK, M., 1993. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. In: *Pedagogický výzkum a transformace české školy. Sborník příspěvků z I. Konference ČAPV*. Praha: ČAPV a PdF UK, s. 62-67. ISBN 80-901670-0-4.

KOHLBERG, L., 1969. Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. V D. A. (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. s 347-380. Chicago: McNally. ISBN 0802017444.

KOMENSKÝ, J.A., 1948. *Velká didaktika.* Brno: Komenium. [online]. [cit. 18. 6. 2022]. Dostupné z: https://monoskop.org/images/3/3e/Komensky_Jan_Amos_Didaktika_velka_3_vydani_1948.pdf

KONOPÁSEK, Z., 1997. *Co si počít s počítačem v kvalitativním výzkumu: program ATLAS/ti v akci*. [online]. Biograf **12**, s. 71-110. [cit. 1. 9. 2019]. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

KOPŘIVA, P., T., KOPŘIVOVÁ, D. NEVOLOVÁ a NOVÁČKOVÁ J. 2015 *Respektovat a být respektován.* Kroměříž: Spirála. ISBN 9788090403000.

KOPŘIVA, P., 1999. *Komunitní kruh a škola.* Ratolest: časopis na podporu zdraví v našich základních a mateřských školách. Kroměříž: Spirála-iniciativa na podporu zdraví a rozvoje osobnosti, 14-15 s. ISSN 1210-6216.

KORIM, V. a P. FRIDRICHOVÁ, 2011. Kontexty mravnej výchovy na Slovensku a vo vybraných európskych krajinách. In: *Acta Universitatis Matthaei Belii č. 12.* Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-8083-822-5

KORIM, V. 2009. Problémové aspekty koncepcií etickém výchovy v Slovenskej republike a ekvivalentních disciplín vo vybraných eoropskych krajinách. In: *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Banská Bystrica*: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica.

KORIM, V. a kol., 2008. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte. Koncepcia etickej výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-8083-661-0

KORIM, V., 2007. Rozdielne východiska a aktuálnost projektu Koncepcie projektu Etická výchova. In: *Etická výchova: problémy teorie a praxe: zborník príspevkov z vedeckej konferncie s medzinárodnou účastku*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystric. ISBN 978-80-8083-496-8.

KORIM, V. a kol. 2010. *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

KORTHAGEN, F., 2001. *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers

KRIŽOVÁ, O., 2008. *Práca metodicko-pedagogických centier v roku 2007. Pedagogické rozhľady: odborno-metodický časopis.* Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

KOŠŤÁLOVÁ, H., Š., MIKOVÁ a J., STANG, *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOŤÁTKOVÁ, S., 2004. Působení na profesní orientaci studentů prostřednictvím kurzu Osobnostní a sociální výchova v souladu s principy humanistického přístupu. Spilková, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, s. 68-82. ISBN 80-7315-081-6.

KUDLÁČOVÁ, B., 2019. Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945–1989. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, VEDA. ISBN 978-80-568-0369-1.

KUDLÁČOVÁ, B. a A. RAJSKÝ, 2019. Education and „Pädagogik“ (Historical and Philosphical Reflections). Berlín, Bratislava: Peter Lang Publishing, VEDA. ISBN 978-80-224-1717-4.

KUDLÁČOVÁ, B., 2009. História, súčasnosť aperspektívy predmetu etická výchova v SR. In: LIGAS, Š., *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov zmedzinárodnej vedeckej konferencie.* Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-822-5.

KUNSTOVÁ, J., 2015. *Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2).* [online]. Olomouc: disertační práce, Pedagogická fakulta, [cit. 2019-07-14]. Dostupné z: https://theses.cz/id/cy35h5/.

KŘIVOHLAVÝ, J., 1995. *Tajemství úspěšného jednání*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-85623-84-6.

KŘIVOHLAVÝ, J., 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Svoboda. ISBN 25-095-88.

KŘIVOHLAVÝ, J., 2004. *Jak přežít vztek, zlost a agresi.* Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-0818-3.

LANGMEIER, J., 1983. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře,* Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0098-9.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie, Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, J. a J. MAREŠ, 1991. *Jak změřit sociální klima třídy*. Pedagogická revue, **43**, 1991, č. **6**, 401-410. ISSN 1335-1982.

LAŠEK, J., 2001. *Sociálně-psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 80-7041-088-4.

LARUSDOTTIR, S. H., 2013. *The role of education in developing ethical leadership*. Studia paedagogica. 2013, roč. **18**, č. 2-3, s. 141, ISSN 1803-7437

Lebens–Werte–Schule, 2008. [online]. [cit. 7.3. 2020]. Dostupné z: https://lebenswerteschule.univie.ac.at/

LENCZ, L.a O. KRIŽOVÁ, 2000. *Etická výchova. Metodický materiál*. Praha: Luxpress, ISBN 80-7130-091-8.

LENCZ, L. a E. IVANOVÁ, 1995. *Metodický materiál III. k predmetu etická výchova.* Bratislava: MC. ISBN 80-85185-78-4.

LENC, L. 1999. *Etická výchova I.,* [online]. [cit. 9. 2. 2020]. Dostupné z: http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova

LENCZ L. a kol., 1995. *Metodický materiál II. k predmetu etická výchova*. Bratislava: MC, ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

LENCZ, L. a O. KRIŽOVÁ, 1993. *Metodický materiál k predmetu etická výchova*. Bratislava: MC. ISBN 8089055508.

LENCZ, L., 1992. Úvod. In: Roche Olivar, Roberto. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.

LESŇÁK S.a R. ŠTĚRBA. 2017. *Mravná výchova v ČR a na českých územich v minulosti* [online]. roč. **13**, č. 1, [cit. 8.2. 2020]. Dostupné z: http://ostium.sk/language/sk/mravna-vychova-v-cr-a-na-ceskych-uzemiach-v-minulosti

LEWIN, K., R. LIPPIT, a R. K. White, 1939. *Patterns of agressive behavior in experimentally created social climates*. [online]. Journal of social psychology, **10**, s. 271–299. [cit. 9. 7. 2020]. Dostupné z: doi: 10.1080/00224545.1939.9713366

LIND, G., 2011. *The Four Teaching Principles of the Konstanz Method of Dilemma Discussion.* Konstanz. [online] [cit. 7.3. 2018]. Dostupné z: http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/material/dias-english/5_KMDD-e.pdf

LINHART, J., PETRUSEK, M., VODÁKOVÁ, A. a H.MAŘÍKOVÁ 1996. *Velký sociologický slovník.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.

LIPMAN, M. Philosophy Goes to School. Philadelphia: Temple University Press, 1988. ISBN 0-87722-537-0.

LOEFFEL, L., 2008. *École, morale laïque et citoyenneté aujourd hui. Villeneuve d Ascq* Francie: Presses Universitaires du Septentrion, La morale a l'école: Colette Hernandez, Jean Gougaud. Berg International. ISBN neuvedeno.

LOHMAR, B., ECKHARD, T., 2010. *The Education System in the Federal Republic of Germany 2008: a description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe*. Bonn. ISBN neuvedeno.

LORENZOVÁ, J., 2011. Etická výchova. In: VALIŠOVÁ, A. a KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3357-9.

LYLE, S., 2008. *Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice,* [online]. Language and Education, 22:3, 222-240, [cit. 21. 4. 2021]. Dostupné z: doi: 10.1080/09500780802152499

MAŇÁK, J., T. JANÍK a V. ŠVEC, 2008. *Kurikulum v současné škole. Pedagogický výzkum v teorii a praxi.* Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-7315-175-1.

MAREŠ, J. Tvorba případových studií pro výzkumné účely. Pedagogika, 2015, **65.2**: s.113-142, ISSN 0031-3815.

MAREŠ, J., 2003. Sociální prostředí školy a jeho prezentace ve virtálním prostředí internetu. In Stanislav Ježek (ed.) *Psychosociální klima školy I.* Brno: MSD Copy, ISBN 80-86633-13-6

MAREŠ, J., 1998. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky, ISBN 80-86856-27-5.

MAREŠ, J. a J. KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.

MARLAND, P., 2012. *Towards More Effective Open and Distance Learning Teaching*. London: Routledge. [online]. [cit. 23. 3. 2021]. Dostupné z: https://doi.org/10.4324/9780203045985, ISBN 9780203045985.

MARX, A., U. FURHER a T. HARTING, 1999. *Learning Environments Research*, Springer, ISSN: 1573-1855.

MASLOW, A., 1987. *Motivation and Personality.* New York: Harper and Row, ISBN 100060419873.

MEYER, M. F., 1997. *Ethikunterricht in Deutschland. Die Bundesländer im Vergleich*. Koblenz: Uni-Koblenz-Landau. ISBN 978-80-88018-11-7.

MILFAIT, R.a Z. SVOBODOVÁ, 2017. *Vývoj a stav etického vzdělávání a teologickoetická reiterace lidských práv*: Příspěvek k etickému a lidskoprávnímu vzdělávání a k interkulturnímu porozumění hodnotám. Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky, ISBN 978-80-88018-11-7.

Ministeriums für Schule und Weiterbildung. 2008. *Kernlehrplan Sekundarstufe I in Nordrhein – Westfalen 2008*. Praktische Philosophie/Philosophie, Düsseldorf: Ritterbach Verlag

MOATE, J., 2021. Seeking understanding of the textbookbased character of Finnish education, *Journal of Education for Teaching* [online]. [cit. 17. 1. 2021]. Dostupné z: doi: 10.1080/02607476.2021.1896341

MOTYČKA, P., 2013. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice* [online]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. [cit. 21. 3. 2022]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/57923

MOTYČKA, P., 2010. *Etická výchova-cesta naděje pro budoucí generace*. MŠMT ČR

MŠMT. 2021. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický [cit. 2022-3-22]. Dostupné z: https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani?msclkid=668d20b3b8ef11ecbb1081702a393937

MUCHOVÁ, L. a Z.SVOBODOVÁ, 2011. *K etické výchově*. Praha: Karez. ISBN. 9788090511705

MORICONI, G. A J. BÉLANGER, 2015. *Supporting teachers and schools to promote positive student behaviour in England and Ontario*. OECD Education Working Papers, No. 116, Canada: OECD Publishing, ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, M., 1995. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, ISBN 978-80-200-1680-5.

NYTROVÁ, O., M. PIKÁLKOVÁ, 2007. *Etika a logika v komunikaci*.Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, ISBN 978-80-86723-45-7

NODDINGS, N., 2002. *Educating Moral People*: *A Caring Alternative to Character Education* [online]. [cit. 22. 5. 2022]. Dostupné z: http://eric.ed.gov/?id=ED468125 ISBN ISBN-0-8077-4168-X.

NOVÁČKOVÁ, J., 2020. *Jak pracovat s dětmi v komunitním kruhu* [online]. Praha: N Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2022-2-23]. Dostupné z: https://zapojmevsechny.cz/user_files/Predchazeni%20sikane%20-%202%20metody/Jak%20pracovat%20s%20dětmi%20v%20komunitním%20kruhu.pdf

NOVÁČKOVÁ, J., 2011. *Komunitní kruh* [online]. Praha: Národní pedagogický institut ČR. [cit. 14.8. 2021]. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/K/Komunitn%C3%AD_kruh

NOVÝ ZÁKON: český ekumenický překlad. 2020. Praha: Česká biblická společnost, ISBN 978-80-7545-100-2.

OBERLE, E., a kol. 2016. *Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation.* [online]. Cambridge Journal of Education. Routledge. roč. **46,** č. **3**, s. 277–297. ISSN 0305-764X. [cit. 24.8. 2020]. Dostupné z: doi: 10.1080/0305764X.2015.1125450.

ONDRÁŠOVÁ, K., 2015. *Analýza súčasného stavu výchovy a vzdelávania k ľudským právam v regionálnom školstve po realizácii Plánu výchovy k ľudským právam v rezorte školstva na roky 2005–2014*. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. [cit. 14.8. 2018]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/5129_analyza-lp.pdf

PACHELOVÁ, M., 2021. *Podpora prosociální komunikace na soukromé základní škole aktivizující výukovou metodou školní sněm*. *Magister: reflexe primárního a preprimáního vzdělávání ve výzkumu*, 2021 (1), **1.** ISSN 1805-7152.

PACHELOVÁ, M., 2020. Sonda do pojetí výuky etické výchovy podle názorů učitelů na prvním stupni základních škol v ČR. In: *Juvenilia Paedagogica*. [online]. Trnava: Pedagogická fakulta, s. 74-82. [cit. 14.8. 2021]. Dostupné z: juvenilia-paedagogica-2020-zbornik.pdf, ISBN 978-80-568-0337-0.

PÁLENÍK, L., 1995. *Sociálna kompetencia – predpoklad zvládania sociálnych sitauácií.* Psychológia a patopsychológia dieťaťa, **30**, 55-58. ISSN 0555-5574.

PÁLENÍK, L., 1988. *Motivačné a osobnostné činitele vývinu pozitivného sociálného správania.* Bratislava: Psychológia a patopsychológia dieťaťa. 1988, **23**(4), 305-313. ISSN 0555-5574.

PALOUŠ, R. a Z. SVOBODOVÁ, 2020. *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1901-9.

PATZIG, G., 2003. *Immanuel Kant: Jak jsou možné syntetické soudy a priori?* 2., opr. vyd. Praha: Filosofia, ISBN 80-7007-187-7

PECK, M., S., 1995. V jiném rytmu. Olomouc: Votobia. ISBN 80-85619-77-6

PELCOVÁ, N., 2013. *Hodnotová výchova a výchova k hodnocení*. Pedagogika, roč. LXIII., 3/2013, str. 371-386. ISSN 0031-3815.

PERNECKY, T., 2016. *Epistemology and metaphysics for qualitative research*. London: Sage. ISBN 9781473982956.

PETLÁK, E., 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.

PETERSON, C., a M. E. SELIGMAN, 2004. *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (Vol. 1). Oxford University Press. ISBN 0-19-516701-5.

PETTY, G., 2013. *Moderní vyučování*. 6. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0367-4.

PIAGET, J. a B. INHELDER, 2014. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0691-0.

PIOVARČIOVÁ, T., GOGOĽOVÁ, D. 2004. *Etická výchova pre 5. ročník základných škôl – Metodická príručka.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-563-7.

PIPER, J., 1994. *Základní formy sociálních pravidel hry*. 1. vyd. - Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku, ISBN 80-85241-60-9.
PODMANICKÝ, I. a A. Rajský, 2014. *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-804-2.

PODMANICKÝ, I., 2013. Etická výchova ako súčasť školskej edukácie v polarizovanej spoločnosti. In J. Kaliský: *Dobro a zlo, alebo o morálke* I. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 978-80-557-0538-5.

PODMANICKÝ, I., 2009. *Základná projekcia etickej výchovy v školskej edukácii SR*. [online]. Etická výchova Praha: MŠMT ČR, [cit. 6.9.2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/Vystoupeniucastniku.zip

POCHE KARGEROVÁ J., A. SEBEROVÁ a V. VÁŇOVÁ KREJČOVÁ, 2022. *Program Začít spolu jako inovace měnící tvář českého školství.* [online]. Pedagogika, roč. **72,** č. **2**, 2022, s. 315–336, [cit. 7. 7. 2022]. Dostupné z: doi: http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/

POL, M., 2007. *Škola v proměnách*. 1. plus 1. dotisk. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.

POLÁKOVÁ, E., BAĎUROVÁ, B., 2015. Anti-bias education and human rights teaching in secondary education of students. In: SGEM *2015 Education and educational research.* Sofia. ISBN 978-619-7105-45-2.

POSPÍŠILOVÁ, B. 2022. Třídní managment jako příležitost pro rozvoj charakteru. In: Hábl J. et al. *Morální charakter jako pedagogický problém*, Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-853.

PREKOP, J. 2009. *Malý tyran.* Vyd. 6., rozš. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-589-9

PREKOP, J. 2012. *Jiřina Prekopová, Jaroslav Šturma-výchova láskou: rozhovor*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0077-2.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník.* 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, ISBN 9788073676476.

PYTLAK, M. A. a M. L. HOUSER, 2014. *Because I'm the Teacher and I Said So: GTA Use of Behavior Alteration Techniques to Establish Power and Credibility in the College Classroom,* USA: Western Journal of Communication. [online]. [cit. 7. 8. 2021]. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/10570314.2014.893010 ISSN 1057-0314

PŘÍKAZSKÝ, V. J., 2000. *Etika. Učebnice základů etiky*. Karmelitánské nakladatelství, ISBN 80-7192-505-5.

RAJSKÝ, A., 2022. Filiatické určenie morálneho charakteru v nadväznosti na Aristotela, In: Hábl J. a kol. *Morální charakter jako pedagogický problém*, Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-853.

RAJSKÝ, A., 2010. *Európa – východiskové črty a charakteristiky. Ideál a ideály európskeho človeka v procese dejín vlastného sebanazerania. Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu).* Bratislava: Typi Universitstis Tyrnaviensis – Veda, ISBN 978-80-8082-297-2.

RAJSKÝ, A., 2009. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka. Filozoficko-etický pohľad.* Bratislava: Veda – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, ISBN 978 80-808-297-2.

RAJSKÝ, A., 2007. *Osoba ako ikona tajomstva. Príspevok k personalistickej antropológii.* Bratislava: Veda – Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, ISBN 978-80-8082-146-3.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání 2010. *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova* [online]. Praha: MŠMT [cit. 23. 6. 2018]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujicihovzdelavaciho-oboru-eticka

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání 2021. *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova* [online]. Praha: MŠMT [cit. 23. 6. 2022]. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

RICHARDSON, A. G., 1988. *Classroom learning environment and creativity: Some Caribbean findings*. [online]. Psychological Reports, **62,** 939–942. [cit. 14. 7. 2020]. Dostupné z: doi:10.2466/ pr0.1988.62.3.939

ROCHE, R., O., 2005. Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže. Výňatek z přednášek roku 2003. In Kolektiv autorů, *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy*, Kroměříž: Luxpress.

ROCHE, R., O., 2003. *Rozvoj prosociální inteligence. Základní program pro zvýšení míry prosociálnosti*. Celostátní seminář Etická výchova, Kroměříž.

ROCHE, R., O., 1992. *Etická výchova.* 1. vyd., Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.

ROGERS, C. R., 1959. A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships As Developed in the Client-Centered Framework. In: KOCH, S., *A Study of a Science. Formulations of the Person and the Social Context,* New York: McGraw Hill Vol. **3**, s. 184-256.

ROZUM, F., 2017. *Začínáme s etickou výchovou. Příručka pro zájemce o etickou výchovu.* Tábor. [online]. [cit. 1. 7. 2020]. Dostupné z: https://rozum.weebly.com.

ROZUM, F. 2012. *Zavádění etické výchovy na druhý stupeň české základní školy*. Rigorózní práce. České Budějovice.

ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, ISBN 80-85931-48-6.

SATIR, V., 2005. *Model růstu: za hranice rodinné terapie*. Brno: Cesta, 2005. ISBN 80-7295-071-1.

SHAVELSON, R. J. a R. Bolus, 1982. *Self-Concept: The interplay of theory and methods*. Journal of Educational Psychology, **74,** 1,3 – 17.

SELIGMAN, M.E.P. 2011. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. New York: Free Press.

SIMPSON, B. a R. WILLER, 2008. *Altruism and indirect reciprocity: The interaction of person and situation in prosocial behavior.* [online]. Social Psychology Quarterly, 71, 37-52. [cit. 18. 7. 2020]. Dostupné z: doi: 10.1177/019027250807100106.

SIS-CUNI, Sylabus Předměty, 2021/2022 [online]. [cit. 7. 2. 2022]. Dostupné z: doi: https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=OK0615127

SITNÁ, D., 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, ISBN 978-802-6204-046.

SMÉKAL, V., 2010. *Osobnostní a sociální předpoklady etické kultury osobnosti* [online]. [cit. 20.1.2019]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/konference-vystoupeni-recniku

SMÉKAL, V., 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2004. ISBN 80-86598-65-9

SMÉKALOVÁ, E. a K. PALOVÁ, 2016. *Sociálnì-emocionální uèení na èeských školách a preventivní program Druhý krok.* Olomouc: Adiktologie, **16**(3), 246–254. [cit. 1.6. 2022]. Dodstupné z: https://www.researchgate.net/publication/316158755_Socialne-emocionalni_uceni_na_ceskych_skolach_a_preventivni_program_Druhy_krok, Online ISSN: 1213-3841.

SOKOL, J. Etika a život. Pokus o praktickou filosofii. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.

STAKE, R. E., 1995. The art of case study research. Thousand Oaks: Sage Publications, ISBN 0-8039-5767-X

STARÁ, J. a K. STARÝ, 2018. *Výukové cíle aneb cesta tam a zase zpátky*. Pedagogika, 68.2. ISSN 0031-3815.

STARÁ, J., 2013. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: Univerzita Karlova, ISBN 80-7290-162-1.

STARÁ, J., 2011. Výzkumy souladu záměru vzdělávacích programů s jejich implementací. Pedagogika, 2011, 61 (3), 290-305. ISSN 0031-3815.

STARÁ, J., 2006. *Slovní hodnocení na 1. stupni ZŠ*, Praha: Dr. Josef Raabe, ISBN 80-86307-28-X.

STARÁ, J., 2004. *Budování vrstevnických vztahů. Příručka pro učitele*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, ISBN 80-7311-045-1.

STIFF, J., J. DILLARD, L.SOMERA, H. KIM, a C. SLEIGHT 1988. *Empathy, Communication, and Prosocial Behavior.* [online]. Communication Monographs-COMMUN MONOGR. 55. 198-213. [cit. 7. 8. 2020]. Dostupné z: doi: 10.1080/03637758809376166.

STRAUSS, a. J. Corbinová, J., 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert ve spolupráci se Sdružením Podané ruce v Brně. ISBN 80-85834-60-X.

STŘELEC, S. a kol. 1998. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, ISBN 80-85931-61-3.

SVOBODOVÁ, E., 2007. *Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe 2010. ISBN 80-86307-39-5.

SVOBODOVÁ, Z., 2022. Jak se výchova (ne)může podílet na utváření charakteru, In: Hábl J. a kol., *Morální charakter jako pedagogický problém*, Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-853.

SVOBODOVÁ, Z., KURSCH, M., a J. VETEŠKA, J. 2021. *Problems and obstacles of distance learning in the point of view of primary school teachers in the "Covid period".* [online]. Proceedings of the International Conferences Mobile Learning (ML 2021) and Educational Technologies 2021 (ICEduTech 2021), s. 83-90. ISBN 978-989-8704-28-3.

SVOBODOVÁ, Z., 2020. *Etika a etická výchova v zrcadle evropského školství.* [online]. [cit. 15. 9. 2018]. Dostupné z: https://docplayer.cz/71019180-Etika-a-eticka-vychova-v-zrcadle-evropskeho-skolstvi-phdr-bc-zuzana-b-svobodova-c-zuzana-phd-svobodova-etika-a-vyuka.html

SVOBODOVÁ, Z., 2014. Jiskření výchovy. In: *Výchova ve světověku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Paideia: philosophical e-journal of Charles University, mimořádné č. 1/XI/2014. ISBN 978-80-7290-789-2.

SVOBODOVÁ, Z., 2013. Ethics and Ecoethics by Josef Petr Ondok: Between the Sciences, Philosophy, and Theology, Envigogika, roč. 8, č. 4/2013. ISSN 1802-3061.

SVOBODOVÁ, Z., a kol., 2011. *K etické výchově*. Praha: Karez. ISBN 978-80-905117-0-5.

ŠŤASTNÁ, K., 2014. *Problematika výuky morální výchovy na českých školách*. Dizertační práce. Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií, Doktorský program Aplikovaná etika. Vedoucí práce Sokol, Jan.

ŠTÁTNY VZDELÁVACÍ PROGRAM pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej republike. 2008.

ŠTĚCH, K. 1927. *Česká mravní výchova*. Praha: Ústřední nakladatelství a knihkupectví učitelstva československého, **730.** publikace, ISBN neuvedeno. ISSN neuvedeno.

ŠEĎOVÁ K., R.ŠVAŘÍČEK, M. SEDLÁČEK. a Z. ŠALAMOUNOVÁ, 2016. *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita

TOMKOVÁ A., SPILKOVÁ V., PÍŠOVÁ M., MAZÁČOVÁ N., KRČMÁŘOVÁ T., KOSTKOVÁ K., KARGEROVÁ J. Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnotící arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.

THOMPSON, M., 2004. *Přehled etiky*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-806-6.

TRČKOVÁ, K. a R. ZEMANOVÁ. 2014. *Etická výchova: 4-5.* Praha: Národní institut pro další vzdělávání, ISBN 978-80-87449-52-3.

TREML, K. A. (1994) *Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz* [online]. [cit. 15. 9. 2018]. Dostupné z: http://www.schulfach-ethik.de

THIERRY, K. L., R. L. VINCENT a K. NORRIS, 2020. *Teacher-Level Predictors of the Fidelity of Implementation of a Social-Emotional Learning Curriculum.* [online]. Early Education and Development. Routledge, roč. 0, č. **0**, s. 1–15. ISSN 1040-9289. [cit. 17. 9. 2021]. Dostupné z: doi: 10.1080/10409289.2020.1849896.

Thüringer Ministerium für Bildung, Wisenschaft und Kultur. 2010. *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang der Grundschule* [online]. ISSN 1047-4412. [cit. 5. 7. 2020]. Dostupné z: http://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=1270

TUREK I., 2008. *Didaktika*, Bratislava: Iura Edition, ISBN 8080781989.

UHRIN, P. 2013. *Názory učiteľov etickej výchovy na kurikulum etickej výchovy na primárnom stupni vzdelávania Opinions of teachers on curriculum of ethical education at the primary level.* [online]. Sborník, 515 [cit. 6. 7. 2020]. Dostupné z: http://www.konferenceksv.upol.cz/files/rocnik_2013.pdf#page=515

UNESCO, Vzdělávání pro 21. století. 1997. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise.* Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

VACEK, P. 2000. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-148-1.

VACEK, P., 2002. *Od psychologie morálky k projektům etické výchovy*. *Etika a etická výchova v školách.* Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Trnava: PF TU, 2002, s. 63-73. ISBN 80-89074-23-5.

VACEK, P., 2009. *Etická výchova ve škole… už teď je pozdě!* [online]. [cit. 2021-5-7] Dostupné z: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Fuploads%2Fsoubory%2Fzakladni%2FMR_vystoupeni_DrVacek.doc

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M., 2016. *Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí.* Pedagogika, roč. 66, č. 1, s. 83-92. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/

VALENTA, J., 2022. *Velká(?) revize RVP ZV* ... blog: EDUin: Kvalitní a smysluplné vzdělání pro každého. Dostupné na: https://valenta-blog.eduin.cz/2022/04/16/velka-revize-rvp-zv/

VALENTA, J., 2017. *Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Podkladová studie.* Praha: NUV. 515 [online]. [cit. 8. 7. 2020]. Dostupné na: http://www.nuv.cz/file/3249/

VALENTA, J., 2015. Didaktiky expresivních oborů: tvorba a její reflexe ve výchově a vzdělávání. Dramatická výchova. In Stuchlíková, I. & Janík, T. a kol. *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-7769-0

VALENTA, J., 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4473-5.

VALENTA, J., 2010. *Josef Valenta k diskusi o etické výchově,* [online]. [cit. 8. 2. 2022]. Dostupné na: *http://stary.rvp.cz/soubor/EtV_Valenta.pdf*

VALENTA, J., 2005. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. Kladno: AISIS. ISBN 8023945149.

VALENTA, J., 1999. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-06-4.

VALICA, M., 2007. Konštituovanie etickej výchovy a realizácia prípravy učiteľov etickej výchovy na metodicko-pedagogických centrách. In: KALISKÝ, Ján, ed. *Etická výchova: problémy teórie a praxe.* Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-496-8.

VANĚK, D. 2011. Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy. Masarykova univerzita v Brně.

VANĚK, D., 2011. *Etická výchova – možnost rozvoje prosociálního chování u žáků 2. stupně základní školy*. Paidagógos, 1, s. 28–41.

VALIŠOVÁ, A. a H.KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4733-579.

VANÍČKOVÁ, K., 2014. *Transkripce v konverzační analýze*. Studie z aplikované lingvistiky / Studies in applied linguistics, **5**(1), 48–64.

VARGOVÁ., D., 2009. Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy vo svetle kurikulárnych zmien slovenského systému vzdelávania. In: Ligas, Š., ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-8083-822-5.

VODÁKOVÁ, A., PETRUSEK, M., 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310-5.

VONKOVÁ, Hana. 2011. *Organizační formy vyučování. Pedagogika pro učitele*. Editor Alena Vališová, Hana Kasíková. Praha: Grada, s. 173-184. ISBN 978-80-247-3357-9.

VYBÍRAL, Z., 2000. *Psychologie mezilidské komunikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-291-2.

WALTEROVÁ, E., 1994. *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 80-210-0846-6.

WILSON, P. a S. WILSON, 2000. Circles in the classroom: the cultural significance of structure, Social Studies, North York Sv. 34, Čís. 2, Winter: 11-12.

WINTERS A. a N. America, 2014. *Using Talking Circles in the Classroom*. Heartland Community College, 1.

WOOD, P., 2018. *Promoting and marginalising young children's social and emotional experiences through SEL.* [online] Early Child Development and Care. Routledge, roč. 188, č. **7**, s. 879–891. ISSN 0300-4430. [cit. 25. 7. 2021]. Dostupné z: doi: 10.1080/03004430.2017.1398151.

YIN, R.K., 2016. *Qualitative Research from Start to Finish,* New York: The Guilford Press. ISBN: 978-1-4625-1797-8.

ZÁŠKODNÁ, H. a A. COGIEL, 2011. Možnosti rozvíjení prosociálního chování u studentů pomáhajících profesí, In: *Evropské pedagogické fórum: sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: současná společnost a profese učitele*, Hradec Králové: Magnanimitas, s. 459-469, ISBN 978-80-905243-2-3.

ZELINA, M., 1996. *Stratégia a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN ISBN 80-967013-4-7.

Seznam použitých zkratek

ASET – Program Adopt a School for Ethics

CFASEL – Konfirmační faktorová analýza pro Social Emotional Learning

CERC – Centrum etiky a rozvoje charakteru v Hradci Králové

ČŠI – Česká školní inspekce

ČR – Česká republika

DVO – Doplňující vzdělávací obor

EF ČR – Etické Fórum České republiky

EV – Etická výchova

HESV – Humanistická etická výchova

IAPC – Institute for the Advancement of Philosophy for Children

KHK – Královéhradecký kraj

LEJ – Learning Enviromnent Inventory

MCI – My Class Inventory, dotazník monitorující třídní klima

MKV – Multikulturní výchova

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NIDV – Národní institut pro další vzdělávání

OSV – Osobnostní výchova

PBS – Positive Behavior Support, podpora prosociálního chování

PSE HESV – Humanistická etická výchova (Personal and social education)

PSHE – Personal social, health and economic education

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking, Čtením a psaním ke kritickému myšlení

SEL – Social Emotional Learning

SDQ – Strengths & Difficulties Questionnaire, dotazník pro určení míry prosociálnosti žáků

ŠVP – Školní vzdělávací program

UHK – Univerzita Hradec Králové

ZŠ – Základní škola

VDO – Výchova demokratického občana

VMEGS – Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Zkratky použité pro identifikaci zdrojů dat u jednotlivých případů:

Příklad: U1_R1 – učitel č. 1, rozhovor č. 1

U (učitel)

U (x), x – označení případu

R (x) – Rozhovor R1 – rozhovor č. 1

AP – asistent pedagoga

RS – ředitel školy

ZŠ (x) – základní škola, x – označení školy

M (x) – matka žáka, x – označení žáka

Seznam použitého označování při transkripci rozhovorů:

T: – tazatel

D: – dotazovaný

… – pauza v promluvě

? – tázací intonace

! – výrazně zvolací intonace

… – označení neukončené věty na konci promluvy

Mhm – přitakací responzní zvuk

(odmlčení) – dlouhá a výrazná pauza

() – komentář k situaci

Seznam tabulek

Tabulka 1 Schéma pojmů a vzájemných vztahů školního klima (Grecmanová, 2003)

Tabulka 2 Základní škola Střípky –pedagogičtí pracovníci, asistent pedagoga a matka žáka Ivana

Tabulka 3 Základní škola Tradiční – pedagogičtí pracovníci

Tabulka 4 Základní škola Střípky – ohniskové skupiny, žáci 4. třídy ve školním roce 2020/2021

Tabulka 5 Základní škola Tradiční – ohniskové skupiny, žáci 4. třídy ve školním roce 2020/2021

Tabulka 6 Hodnocení dat dotazníku MCI podle Laška (2001)

Tabulka 7 Hodnoty dat dotazníku MCI ZŠ Střípky

Tabulka 8 Způsoby formativního hodnocení na ZŠ_1, Střípky

Tabulka 9 Hodnoty dat dotazníku MCI ZŠ Tradiční

Tabulka 10 Začleňované metody výuky etické výchovy na ZŠ_2 Tradiční

Seznam příloh

Příloha 1 Učebnice etické výchovy

Příloha 2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru etická výchova na 1. stupni ZŠ

Příloha 3 Průřezová témata, Etická výchova 1. ročník

Příloha 4 Průřezová témata, Etická výchova 2. ročník

Příloha 5 Průřezová témata, Etická výchova 3. ročník

Příloha 6 Průřezová témata, Etická výchova 4. ročník

Příloha 7 Průřezová témata, Etická výchova 5. ročník

Příloha 8 Ukázka informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dětí

Příloha 9 Otázky k rozhovoru se skupinami žáků

Příloha 10 Otázky k rozhovoru s učiteli a výchovným poradcem

Příloha 11 Ukázka přepisu rozhovoru_Jan (U2)

Příloha 12 Zásady pro bezpečný a efektivní průběh triády

Příloha 13 Ukázka vyplněného pozorovacího archu_ZŠ 1, Střípky

Příloha 14 Codebook

Příloha 15 Shrnující protokol sledovaný případ č. 1_ZŠ, Střípky

Příloha 16 Shrnující protokol sledovaný případ č. 2_ZŠ, Tradiční

Příloha 17 Charakteristika sledovaných případů v kategoriích kompletnosti podpory učení prosociálního chování

Příloha 18 Dotazník Naše třída, MCI (autor J. Lašek)

Příloha 19 Ukázka vyhodnocení dotazníku MCI, ZŠ_1, Střípky

Příloha 20 Postupka řešení problémového chování ve sledované škole ZŠ_1, Střípky

Příloha 21 Pravidla na přestávku sestavená na školním sněmu ve sledované škole ZŠ_1, Střípky

Příloha 22 Cyklický proces působení na prosociální chování ve třídním kolektivu podle učitelů na sledované škole ZŠ_1 Střípky

Příloha 23 Přehledová charakteristika sledovaných případů ZŠ_1, Střípky a ZŠ_2, Tradiční

Příloha 1 Učebnice etické výchovy

Nakladatelství	*Autor*	*Název*
Práce	Dufková Ilona, Novotná Hana, Špačková Eva	EV pro 1. a 2. ročník ZŠ
Albra	Dufková Ilona, Novotná Hana, Špačková Eva	Metodické pokyny doplňující pracovní učebnici EV 1
Edika	Lunerová Jitka, Svobodová Monika, Štěrba Radim	EV pro 2. stupeň ZŠ
Fraus	Vymětal Jiří, Drábková Blanka, Havlíková Dagmar	EV, pracovní učebnice pro 2. stupeň ZŠ
Fraus	Drábková, Havlíková	EV, příručka pro učitele
Alter	Bradáčová L.	Lidé kolem nás 4 – Etika
Alter	Bradáčová L.	Lidé kolem nás 5 – Etika
Radost ze školy		EV, pracovní sešit pro 5. třídu
Luxpress	Lencz Ladislav, Olga Križová	EV, Metodický materiál 1
Luxpress	Lencz Ladislav, Ivanová Eva	EV, Metodický materiál 2
Luxpress	Lencz Ladislav, Ivanová Eva	EV, Metodický materiál 3
Gaudeamus	Švarcová Eva, Dobiáš Václav	EV a fragmenty 2. světové války
Práce, Albra	Novotná, Špačková	EV 2, Učebnice pro 3. – 5. roč. ZŠ
Práce, Albra	Dufková, Novotná, Špačková	EV, Učebnice pro 1. a 2. ročník ZŠ
AT Publishing	Križová Olga	EV pre ZŠ
Muta Bene	Kol.autorů	Etika pro 5. a 6.ročník ZŠ
Etická výchova o.p.s.	Plachá, Koutská	Etická výchova pro 1.-3. roč. Pracovní listy
Etická výchova o.p.s.	Trčková, Zemanová	Etická výchova pro 4. -5. roč. učebnice
Etická výchova o.p.s.	Trčková, Zemanová	Etická výchova pro 4. -5. roč. Pracovní listy
Etická výchova o.p.s.	Navrátilová, Brychtová, Matějcová	Etická výchova pro 6. -7. roč. učebnice
Etická výchova o.p.s.	Navrátilová, Brychtová, Matějcová	Etická výchova pro 6. -7.roč. Pracovní listy

Etická výchova o.p.s.	Ginterová, Hajdinová	Etická výchova pro 8. -9.roč. učebnice
Etická výchova o.p.s.	Ginterová, Hajdinová	Etická výchova pro 8. - 9. roč. Pracovní listy
EF ČR + NIDV ke stažení V rámci projektu CZ.1.07/1.1.00/26.0114 Etická výchova a učebnice	Trčková, Zemanová	Etická výchova pro 4. – 5. roč. e-učebnice
EF ČR + NIDV ke stažení V rámci projektu CZ.1.07/1.1.00/26.0114 Etická výchova a učebnice	Navrátilová, Brychtová, Matějcová	Etická výchova pro 6. – 7. roč. e-učebnice
EF ČR + NIDV ke stažení V rámci projektu CZ.1.07/1.1.00/26.0114 Etická výchova a učebnice	Ginterová, Hajdinová	Etická výchova pro 8. – 9. roč. e-učebnice
EF ČR + NIDV ke stažení V rámci projektu CZ.1.07/1.1.00/26.0114 Etická výchova a učebnice	Trčková, Zemanová	Etická výchova pro 4. – 5. roč. e – Pracovní listy
EF ČR + NIDV ke stažení V rámci projektu CZ.1.07/1.1.00/26.0114 Etická výchova a učebnice	Navrátilová, Brychtová, Matějcová	Etická výchova pro 6. – 7. roč. e – Pracovní listy
EF ČR + NIDV ke stažení V rámci projektu CZ.1.07/1.1.00/26.0114 Etická výchova a učebnice	Ginterová, Hajdinová	Etická výchova pro 8. – 9. roč. e – Pracovní listy
Computer Media	Motyčka, Macháčková, Dojčanová, Dvořáková, Řezníčková, Kutálková, Flídrová, Pachelová	Osobnostní a etická výchova pro střední školy učebnice učitele
Computer Media	Motyčka, Macháčková, Dojčanová, Dvořáková, Řezníčková, Kutálková, Flídrová, Pachelová	Osobnostní a etická výchova pro střední školy, 1
Computer Media	Motyčka, Macháčková, Dojčanová, Dvořáková, Řezníčková, Kutálková, Flídrová, Pachelová	Osobnostní a etická výchova pro střední školy, 2

Příloha 2 Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru etická výchova na 1. stupni ZŠ

Očekávané výstupy – 1. období

EV-3-1-01 žák si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci

EV-3-1-02 se podílí na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel

EV-3-1-03 si osvojí základní vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým

EV-3-1-04 zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky

EV-3-1-05 vyjadřuje city v jednoduchých situacích EV-3-1-06 využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů

EV-3-1-07 reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc Očekávané výstupy – 2. období žák

EV-5-1-01 reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku

Očekávané výstupy – 2. období

EV-5-1-02 žák si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří si pozitivní sebehodnocení

EV-5-1-03 se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách

EV-5-1-04 identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí

EV-5-1-05 jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy

EV-5-1-06 iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné nabídky reaguje asertivně

Učivo

1. *ZÁKLADNÍ KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI*

komunikace při vytváření výchovného kolektivu – představení se, vytvoření základních komunikačních pravidel kolektivu, zdvořilost, otevřená komunikace

základní prvky verbální komunikace v mezilidských vztazích – pozdrav, otázka, prosba, poděkování, omluva

základy neverbální komunikace – seznámení se s možnostmi neverbální komunikace, postoje těla, mimika, zrakový kontakt, gesta, podání ruky

komunikace citů – identifikace, vyjádření a usměrňování základních citů, pocity spokojenosti, radosti, sympatie, smutku, obav a hněvu

2. *POZITIVNÍ HODNOCENÍ SEBE A DRUHÝCH*

sebepojetí – sebepoznání, sebehodnocení, sebepřijetí, sebeprezentace, sebeovládání, podpora sebeoceňování

pozitivní hodnocení druhých – v běžných podmínkách projevování pozornosti a laskavosti, vyjádření uznání, účinnost pochvaly, připisování pozitivních vlastností druhým, správná reakce na pochvalu

akceptace druhého – zážitek přijetí pro každého žáka, nácvik přátelského přijetí, umění odpustit, pomocí empatie předpokládat reakci druhých

3. TVOŘIVOST A ZÁKLADY SPOLUPRÁCE

tvořivost v mezilidských vztazích – vytváření prožitků radosti pro druhé, společné plnění úkolů, zbavování se strachu z neznámého řešení úkolu a z tvořivého experimentování

schopnost spolupráce – radost ze společné činnosti a výsledku, vyjádření zájmu, základní pravidla spolupráce

elementární prosociálnost – darování, ochota dělit se, povzbuzení, služba, vyjádření soucitu, přátelství

4. ZÁKLADY ASERTIVNÍHO CHOVÁNÍ

iniciativa – ve vztahu k jiným lidem, hledání možnosti, jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky, iniciativa nepřijatá jinými, zpracování neúspěchu

asertivní chování – rozlišování mezi nabídkami druhých, schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a sexuálnímu zneužívání

(RVP ZV, 2010)

Příloha 3 Průřezová témata, Etická výchova 1. ročník

učivo	průřezová témata	očekávané výstupy
představení se, oslovování křestními jmény	OSV – osobnostní rozvoj – sebepoznání a sebepojetí – moje vztahy k druhým lidem OSV – sociální rozvoj – poznávání lidí	žák poznává své spolužáky ve třídě, všímá si růzností mezi sebou a druhými a také vzájemných shod, své spolužáky oslovuje křestním jménem
základní komunikační pravidla, vhodná forma pozdravu, tykání, vykání	OSV – sociální rozvoj – mezilidské vztahy, pohled na svět očima druhého, komunikace v různých situacích OSV – sociální rozvoj, komunikace	žák vhodným způsobem zdraví osoby ve svém okolí, rozlišuje vykání a tykání, zdokonaluje průběžně různé způsoby svého komunikačního chování, odečítá informace z řeči těla, zvuků i slov
třídní pravidla rozhovoru – naslouchání, počkání, právo mluvit i zdržet se, diskrétnost	OSV – osobnostní rozvoj – seberegulace a sebeorganizace – cvičení sebekontroly, sebeovládání OSV – sociální rozvoj – vzájemné poznávání ve skupině, péče o dobré vztahy OSV – sociální rozvoj, komunikace	žák vnímá důležitost pravidel, dodržuje jednoduchá pravidla komunikace, umí se přihlásit o slovo, neskáče do řeči druhým osobám žák pečuje o vztahy s druhými lidmi
prosba, omluva, poděkování	OSV – sociální rozvoj – komunikace v různých situacích, řeč těla, zvuků a slov	žák umí vyjádřit poděkování, umí se omluvit, poprosit, s osobami ve svém okolí dodržuje pravidla efektivní vzájemné komunikace
verbální a neverbální komunikace – úsměv, podání ruky, zrakový kontakt, mimika	OSV – rozvoj schopností poznávání OSV – sociální rozvoj, komunikace	žák zdokonaluje své smyslové vnímání, vnímá rozdíly ve výrazu tváře a postoje mluvčího
vyjádření pocitů – radost, smutek, hněv	OSV – rozvoj schopností poznávání	žák poznává své vlastní empatické schopnosti, vyjádří své emoce (štěstí, neštěstí, radost, smutek, klid, rozčílení, strach)
respektování práce ve skupině, pomoc, spolupráce	OSV – rozvoj schopností poznávání MKV – lidské vztahy OSV sociální rozvoj kooperace a kompetice	žák rozpoznává a ovlivňuje své soustředění žák si osvojuje základní formy spolupráce žák poznává své dovednosti komunikace v týmu, poznává silné a slabé stránky osobnosti

moje rodina	OSV – mezilidské vztahy OSV – sociální rozvoj, komunikace	žák si osvojuje dovednosti k vytvoření úcty v rodině žák vyjádří, jak sám sebe vnímá v rámci rodiny žák zdokonaluje průběžně různé způsoby svého komunikačního chování
vhodné a nevhodné chování, potřeba pravidel	OSV – morální rozvoj – hodnoty, postoje	žák vnímá důležitost pravidel žák poznává prvky morálního jednání
dramatizace: Co bys dělal, kdyby…	OSV – osobnostní rozvoj, rozvoj schopností poznávání OSV – psychohygiena OSV – morální rozvoj – řešení problémů a rozhodovací dovednosti	žák používá myšlenkové postupy řešení problémů žák popíše, na koho se obrátí v případě obtíží, na které sám nestačí žák se podílí na řešení problémů, hledá různé možnosti řešení, vyhodnocuje účinnost jednotlivých řešení

Zdroj: RVP ZV, 2010

Příloha 4 Průřezová témata, Etická výchova 2. ročník

učivo	průřezová témata	očekávané výstupy
komunikace se spolužáky, učiteli, zaměstnanci školy, pravidla rozhovoru, třídní pravidla	VDO – občanská společnost a škola OSV – sociální rozvoj, poznávání lidí OSV – sociální rozvoj, komunikace	žák na platném řádu školy rozpozná konkrétní pravidla a chápe jejich smysl, posoudí, zda je chování ve třídě v souladu s dohodnutými pravidly žák si všímá růzností mezi sebou a druhými a také vzájemných shod, vysvětlí výhody odlišností a jedná tak, aby byly odlišnosti ve skupině pozitivně využity žák odečítá informace z řeči těla, zvuků i slov, vysílá informace souladu se záměrem svého sdělení
řeč těla, gesta, mimika, pantomima	MKV - multikulturalita	žák v komunikaci s ostatními naslouchá, respektuje jejich pocity a názory, váží si jejich zkušeností a osobních prožitků žák zdokonaluje své smyslové vnímání, vnímá rozdíly ve výrazu tváře a postoje mluvčího
ochota pomoci	OSV – osobnostní rozvoj, seberegulace a sebeorganizace VDO – formy participace občanů v politickém životě	žák je ochotný pomoci ku prospěchu druhým žák prokazuje aktivní a iniciativní přístup při spolupráci s ostatními a při pomoci druhým
předsudky	OSV – morální rozvoj, řešení problémů a rozhodovací dovednosti VMEGS – Evropa a svět nás zajímá, Jsme Evropané	žák charakterizuje problémy v oblasti předsudků žák rozpozná stereotypy a předsudky ve svém okolí a usiluje o jejich odbourání, podporuje a vytváří harmonické mezilidské vztahy
ohled na druhé	MKV – multikulturalita MKV – lidské vztahy	žák používá rozličné komunikační dovednosti nejen pro vyjadřování svých myšlenek a pocitů, ale i pro výměnu a získávání informací, nepoužívá výrazy, které zesměšňují či urážejí druhé žák si osvojuje zásady slušného jednání a chování mezi lidmi, uvědomuje si jejich význam pro harmonický rozvoj osobnosti

		vzhledem k třídnímu kolektivu a mimoškolnímu setkávání s jinými lidmi, zejména z jeho nejbližšího okolí
tolerance	MKV – lidské vztahy	žák rozlišuje projevy netolerantního chování k jakémukoli druhu odlišnosti ve společnosti
dělení se, dar	MKV – lidské vztahy	žák se učí rozdělit se a obdarovávat žák není lhostejný k problémům druhých, je ochotný pomoci, chová se nezištně žák popíše a vystihne způsob života v rodinách svých kamarádů, spolužáků či v rámci sousedských vztahů (oslavy svátků, narozenin, rodinné vazby apod.)
vlastnosti (pozitivní, negativní)	OSV – osobnostní rozvoj, sebepoznání a sebepojetí OSV – osobnostní rozvoj, kreativita	žák rozpoznává dobré a špatné vlastnosti žák poznává a charakterizuje své osobní vlastnosti, např. rysy své osobnosti, využívá prakticky různé zdroje informací o sobě, např. vlastní úvahy, zpětné vazby žák využívá svých kreativních schopností k obohacení mezilidských vztahů, v nichž žije
uznání	OSV – morální rozvoj, hodnoty, postoje, praktická etika	žák vyjádří vděčnost, uznání, pochvalu, uvědomuje si účinnost pochvaly žák popíše svůj žebříček hodnot
sebehodnocení	MKV – kulturní diference	žák vyjádří své pocity v situaci, kdy je okolím (kamarády, spolužáky) vnímán jinak, než jak se vnímá sám; zformuluje možné (pravděpodobné) důvody, proč tomu tak je žák si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří si své pozitivní sebehodnocení

Zdroj: RVP ZV, 2010

Příloha 5 Průřezová témata, Etická výchova 3. ročník

učivo	průřezová témata	očekávané výstupy
třídní smlouva (jak se chovat, aby nám bylo ve třídě a ve škole dobře)	OSV – sociální rozvoj, poznávání lidí VDO – občanská společnost a škola	žák poznává své spolužáky ve třídě, poznává svůj způsob vnímání druhých lidí žák popíše náplň činnosti třídní samosprávy (povinností, odpovědností, práva, kompetence), aktivně se podílí na návrhu pravidel pro život třídy a práci ve skupině, posoudí, zda je chování ve třídě v souladu s dohodnutými pravidly
problém a možnosti jeho řešení	VDO – formy participace občanů v politickém životě OSV – morální rozvoj, řešení problémů a rozhodovací dovednosti	žák sdělí, na koho a jakým způsobem se obrátit v krizových situacích v případech zjevného bezpráví a nespravedlnosti žák vysvětlí obvyklé příčiny vzniku osobních nebo vztahových problémů, podílí se na řešení problémů ve třídě
pochvala (vyjádření a přijímání pochvaly)	OSV – morální rozvoj, hodnoty, postoje, praktická etika	žák vyjádří vlastní pozitivní hodnocení žák vyjádří rozdíl mezi pochvalou a kritikou
konflikt (vhodné chování během konfliktu, jak předejít konfliktu), reakce na krizové situace, umění říct NE	OSV – osobnostní rozvoj, psychohygiena VDO – principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování OSV – sociální rozvoj, komunikace OSV – morální rozvoj, řešení problémů a rozhodovací dovednosti	žák předchází vlastním stresům, frustracím, psychickým zátěžím apod. žák zaujímá otevřený a společensky přijatelný postoj ke konfliktům, nevyhýbá se jejich řešení a aktivně k tomuto postoji přispívá žák zdvořile vyjádří své pocity a přání žák vysvětlí, co považuje za životní (osobní, vztahové) problémy
zátěžové situace (ve škole, v rodině)	OSV – osobnostní rozvoj, rozvoj schopností poznávání OSV – morální rozvoj, řešení problémů a rozhodovací dovednosti	žák používá pro sebe osobně výhodné strategie poznávání a učení, k tomu využívá znalost osobních psychických předpokladů k učení žák vysvětlí obvyklé příčiny vzniku osobních nebo vztahových problémů, reflektuje, analyzuje a

		případně charakterizuje své problémy v těchto oblastech
zvládání školních povinností	OSV – osobnostní rozvoj, seberegulace a sebeorganizace	žák při plánování rozlišuje nutné a možné, plánuje studium a učení, charakterizuje své životní cíle žák využívá pohybovou činnost jako prevenci únavy při učení žák si uvědomuje vliv stresových situací na své zdraví žák řeší modelové situace stresových situací, vyjadřuje svůj přístup a zdůvodňuje řešení
spolupráce	OSV – sociální rozvoj, kooperace a kompetice MKV – kulturní diference	žák usiluje o to, aby získal pozitivní postoj ke spolupráci, poznává, rozvíjí a využívá své dovednosti komunikace v týmu, řešení konfliktů a dovednosti organizace práce týmu žák poznává, rozvíjí a využívá své osobní možnosti a sociální dovednosti uplatnitelné v situacích soutěže, respektuje etická pravidla spolupráce i soutěžení a uplatňuje je ve svém jednání žák objasní potřebu spolupráce s vrstevníky, a to bez ohledu na jejich odlišnost (věkovou, sociokulturní, etnickou, náboženskou a jinou)
práva povinnosti dětí	OSV – sociální rozvoj, mezilidské vztahy VDO – formy participace občanů v politickém životě	žák respektuje svým chováním práva druhých lidí, postaví se za vlastní práva, uvažuje o vztazích ve své třídě, napomáhá jejich zlepšení nebo udržení jejich kvalit
sebepojetí (na co myslíš, čím se zabýváš, o čem přemýšlíš, co děláš rád, koho máš rád…)	OSV – morální rozvoj, hodnoty, postoje, praktická etika	žák popíše svůj žebříček hodnot, identifikuje postoje a hodnoty jiných lidí prostřednictvím jejich promluv a chování
pozitivní hodnocení sebe	OSV – osobnostní rozvoj, psychohygiena MDV – vnímání autora v mediálních sděleních	žák hodnotí své činy z pozitivního hlediska žák předchází vlastním stresům, usiluje o pozitivní vyladění mysli žák vyjádří, kdo by mohl být jeho vzorem z literatury a proč

Zdroj: RVP ZV, 2010

Příloha 6 Průřezová témata, Etická výchova 4. ročník

učivo	průřezová témata	očekávané výstupy
přátelství, dobré stránky spolužáků, hledání společných charakteristik žáků (v čem jsme stejní, v čem jsme jiní)	OSV – sociální rozvoj, poznávání lidí OSV – sociální rozvoj, mezilidské vztahy	žák si všímá růzností mezi sebou a druhými a také vzájemných shod, vysvětlí výhody odlišností a jedná tak, aby byly odlišnosti ve skupině pozitivně využity žák uvažuje o vztazích ve vlastní třídě, napomáhá jejich zlepšení nebo udržení jejich kvalit
tolerance	MKV – lidské vztahy OSV – sociální rozvoj, poznávání lidí	žák si osvojuje si zásady slušného jednání a chování mezi lidmi, uvědomuje si jejich význam pro harmonický rozvoj osobnosti vzhledem k třídnímu kolektivu a mimoškolnímu setkávání s jinými lidmi, zejména z jeho nejbližšího okolí žák poznává své spolužáky ve třídě, poznává a reflektuje svůj způsob vnímání druhých lid
fair play	OSV – sociální rozvoj, kooperace a kompetice	žák vysvětlí podstatu a smysl spolupráce, soutěže a individuální práce, respektuje etická pravidla spolupráce i soutěžení a uplatňuje je ve svém jednání žák si uvědomuje důsledky lži
respekt (k sobě navzájem, – respekt mezi chlapci a dívkami, k dospělým, k majetku)	OSV – respekt mezi chlapci a dívkami	žák respektuje osobu jiného pohlaví, její zájmy, potřeby, hodnoty, cíle žák respektuje majetek jiných osob, o svěřený majetek se stará a pečuje, zabraňuje jeho poškození nebo ztrátě
zodpovědnost	OSV – osobnostní rozvoj, sebepoznání a sebepojetí EV – odpovědnost k životnímu prostředí (ekologická, ekonomická, vědeckotechnologická)	žák si uvědomuje, že jeho rozhodnutí může ovlivnit i jeho okolí žák nachází možnost, jak chránit přírodu a životní prostředí, chápe odpovědnost za své chování
rodina, sourozenecké vztahy, sourozenecká	OSV – sociální rozvoj, mezilidské vztahy	žák pečuje o své vztahy s druhými lidmi, vysvětlí a využívá chování podporující dobré vztahy, reflektuje vlastní

rivalita, žárlivost		empatičnost, pokouší se podívat na svět též očima druhého
hodnoty (co chceme a co opravdu potřebujeme)	OSV – morální rozvoj – analýza vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí OSV – morální rozvoj, hodnoty, postoje, praktická etika	žák popíše svůj žebříček hodnot, identifikuje postoje a hodnoty jiných lidí prostřednictvím jejich promluv a chování,
empatie (vcítění do problému ostatních)	OSV – osobnostní rozvoj, rozvoj schopností poznávání	žák poznává vlastní empatické schopnosti, popíše a používá myšlenkové postupy řešení problémů žák se snaží vidět situaci z druhé strany
svědomí	OSV – osobnostní rozvoj – sebepoznání a sebepojetí – můj vztah k sobě samému OSV – morální rozvoj, hodnoty, postoje, praktická etika	žák jedná v souladu s etickými pravidly, dodržuje zákony, pomáhá druhým, podporuje je, v životních situacích se rozhoduje se zřetelem k mravnímu rozměru
vliv medií a počítačových her na chování	OSV – psychohygiena – dobrá organizace času MV – media jako zdroj informací, kvalitní zábavy a naplnění volného času MV – fungování a vliv médií ve společnosti	žák na konkrétních příkladech vysvětlí rozdíl mezi reálným a virtuálním světem (přímá komunikace vs. virtuální komunikace, např. spolužáci vs. virtuální přátelé), uvede rizika spojená s uveřejňováním informací a fotografií o sobě a svých blízkých na různých komunikačních sítích, chápe význam ochrany osobních údajů a chová se podle toho žák rozezná pozitivní a negativní vlivy hraní počítačových her na psychiku člověka

Zdroj: RVP ZV, 2010

Příloha 7 Průřezová témata, Etická výchova 5. ročník

Učivo	průřezová témata	očekávané výstupy
lidské vlastnosti, povahové rysy	OSV – sociální rozvoj – poznávání lidí – rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech	žák rozlišuje mezi idolem a vzorem žák posuzuje jednání lidí z hlediska etických norem a svědomí žák si uvědomuje své vlastní kvality a kvality svých spolužáků a blízkých
pravidla telefonování, kyberšikana	OSV – osobnostní rozvoj, sebepoznání a sebepojetí OSV – sociální rozvoj, mezilidské vztahy OSV – sociální rozvoj, komunikace	žák vyhledává pomoc při osobních krizích žák respektuje svým chováním práva druhých lidí žák používá efektivní komunikační způsoby a strategie
řešení konfliktů, sebekontrola	OSV – osobnostní rozvoj – rozvoj schopností poznávání – řešené problémů OSV – osobnostní rozvoj – psychohygiena – sociální dovednosti pro předcházení konfliktů OSV – morální rozvoj, řešení problémů a rozhodovací dovednosti	žák rozlišuje vhodné a nevhodné chování při řešení konfliktů žák vyjádří, jak sám sebe vnímá žák aplikuje efektivní strategie řešení problémů ve svém životě, podílí se na řešení problémů ve třídě
chyby v komunikaci, vulgární a neslušná slova, sebeovládání, provokace	OSV – osobnostní rozvoj – sebeorganizace a seberegulace – regulace vlastního jednání a prožívání	žák si uvědomuje, jaká slova používá při komunikaci s druhými osobami, jaký dopad jeho slova a jednání mohou mít
přiměřená reakce na kritiku	OSV – osobnostní rozvoj – sebepoznání a sebepojetí – moje psychika OSV – osobnostní rozvoj – psychohygiena – dovednost zvládání stresových situací OSV – morální rozvoj, řešení problémů a rozhodovací dovednosti	žák rozpoznává vlastní reakce na kritiku, popíše postupy zvládání stresů, zátěží apod., uplatňuje pro sebe vhodné strategie zvládání zátěží, popíše, kam se obrátit pro pomoc v případě, že na potíže jedinec sám nestač žák rozpoznává své jednání, myšlení a prožívání v situacích řešení problémů
význam solidarity, zodpovědnost za své činy, práva a	VDU – občan, občanská společnost a stát – práva a povinnost, odpovědnost za	žák dodržuje stanovaná pravidla a plní si své povinnosti žák poznává vlastní empatické

povinnosti občanů, pomoc handicapovaným lidem, empatie	své činy OSV – osobnostní rozvoj, rozvoj schopností poznávání	schopnosti žák respektuje individuální potřeby lidí
význam pravidel a zákonů pro fungování společnosti	VDO – formy participace občanů v politickém životě	žák sdělí, na koho a jakým způsobem se obrátit v krizových situacích v případech zjevného bezpráví a nespravedlnosti, seznámí se s konkrétními způsoby vyjádření podnětů, kritiky, nesouhlasu, protestu jako demokratického prostředku prosazování zájmů (určité) skupiny, zdůvodní povinnost respektovat příslušné autority v jejich kompetenci rozhodování (rodiče, škola – školní řád, stát – dopravní předpisy apod.)
zkušenosti z cestování – život dětí v jiných zemích	VMEGS – Evropa a svět nás zajímá	žák uvede příklady svých vlastních zkušenosti z cestování a setkávání se s lidmi z odlišného sociokulturního prostředí
porozumění hodnotám naší kultury, respektování hodnot jiných zemí	MKV – smysl pro respekt, solidaritu a spravedlnost	žák uvědomuje a respektuje kulturní odlišnosti, poznává hodnoty, tradice, zvyky naší kultury a srovnává je s kulturou jiných zemí
etnické a náboženské skupiny, migrace	OSV – osobnostní rozvoj – kreativita – schopnost vidět věci jinak MKV – odbourávání předsudků a nepřátelství vůči nepoznanému VDO – občan, občanská společnost a stát	žák si uvědomuje nutnost respektovat víru a náboženské přesvědčení žák uvede příklady spolupráce, solidarity, tolerance a příklady nedorozumění související se soužitím občanů žák vyjadřuje solidaritu s lidmi žijícími v obtížných podmínkách

Zdroj: RVP ZV, 2010

Příloha 8 Ukázka informovaného souhlasu pro zákonné zástupce dětí

Informovaný souhlas pro rodiče zúčastněných žáků

Vážení rodiče, touto formou Vás prosím o souhlas k provedení výzkumu ve 4. třídě. Sběr dat provede studentka Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, oboru Pedagogika pro účely disertační práce.

Výzkumné šetření se uskuteční formou pozorování vyučování a rozhovorů s dětmi a pedagogickými pracovníky. Návštěvy studentky budou probíhat jednou měsíčně. Přítomnost studentky se uskuteční ve školním roce 2020/2021.

Veškerá data budou ***anonymizována*** *v souladu s GDPR.*

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera ……, byl/byla pozorována v rámci vyučovací hodiny (jednou měsíčně) a byl s ním/ní proveden rozhovor pro účely vypracování disertační práce na PedF UK.

V …….. dne: ……. Podpis zákonného zástupce: ……

Příloha 9 Otázky k rozhovoru se skupinami žáků

1) Jaká je vaše třída?

2) Jak vám pomáhají třídní pravidla?

3) Je ve třídě někdo, s kým se nekamarádíte? Proč?

4) Jak řešíte situace, kdy máte s někým ve třídě problémy? Co Vám pomáhá?

5) Jak vám v těchto situacích pomáhá pan učitel/paní učitelka?

6) Jakým způsobem se vzájemně domlouváte na třídních pravidlech? Co vám pomáhá?

Příloha 10 Otázky k rozhovoru s učiteli a výchovným poradcem

1) Jaká je délka Vaší pedagogické praxe a jak dlouho působíte na této škole?

2) Jaká je vaše aprobace? Kdy jste se setkal/a s etickou výchovou?

3) Jak byste charakterizoval/a třídní klima a kvalitu vztahů žáků ve třídě?

4) Jaké metody používáte při výuce k prosociálnímu chování?

5) Jak se změnila kultura prosociálního chování žáků v průběhu posledních měsíců? Čím to bylo ovlivněno?

6) Jak ve třídě pomáhají třídní pravidla?

7) Jak probíhá spolupráce s ostatními vyučujícími v této třídě? Je něco, na čem pracujete a chcete vylepšit?

8) Jaké byste navrhoval/a změny ve výchově k prosociální komunikaci ve třídě, ve škole? Proč?

9. Jaký má význam hodnocení chování žáků? Jak má hodnocení vypadat?

Příloha 11 Ukázka přepisu rozhovoru_Jan /R2/

T: Jak probíhá etická výuka na škole? Používáte nějaké metody k posílení prosociální komunikace?

J: Pro výuku je v každé třídě koberec, kam se žáci usadí do kruhu. To pondělní sdílení nám slouží především k naladění třídy na následující týden, uvolnění napětí (…). Taky pro budování vztahu mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem. Výuka se pak samozřejmě lépe daří. Ty další dny se v kruhu schází při čtvrthodince, která má mít motivační charakter, aby se k sobě chovali hezky. To přispívá k bezpečnému prostředí ve škole.

T: Je někdy toto bezpečí narušené?

J: Samozřejmě, že řešíme nejrůznější problémy, drobné konflikty. Snažíme se o zájem, respekt k dětem a hlavně ředitel drží respekt k rodičům. Přes to nejede vlak. Tedy máme-li o naše žáky a jejich rodiče skutečný zájem a cítíme k nim respekt, můžeme řešit efektivněji problémy a to okamžitě, když nastanou.

T: V čem je práce učitele etické výchovy náročná?

J: Třeba se dozvíš i hodně o sobě, co v tobě je (s pousmáním). Třeba ti kolegové i žáci, co tě hodně dobře znají, ti řeknou něco o mně samém a sedí to a vidím, že je pořád co zlepšovat a makat na sobě. Ale obecně mi to bere i hodně času na přípravu. Teď už je to lepší, už mám zásobník vyzkoušených aktivit.

T: Jaké používáš metody?

Vyrobil jsem si stoleček, kulatej, aby se na něm dalo balancovat. Myslel jsem, že uříznu kulatej stůl, ale pak jsem si řekl, že to stojí za to si to u truhláře nechat uříznout. No blbneme na něm furt. Dá se na něj stoupnout. Těch 18 se nás na něj krásně vejde. Zjistil jsem, že to hodně pomáhá vztahům mezi dětmi. Namačkají se na sebe a jsou všichni přijati do skupiny. Ať jsou jakékoliv problémy, tak v té chvíli jsou pohromadě moc rádi.

Dám jim hru, kde určuji pravidla. Řeknu třeba: *Na stoleček si stoupne ten, kdo dnes měl něčeho radost, kdo se něčeho lekl, kdo si s někým dnes hezky promluvil*. Postupem času nechá vám i žáky, aby řekli svou výzvu.

T: Jaké cíle jsi tou hrou sledoval?

J: Rozvíjí se empatie. Naučí se říkat výzvy, které jsou pro všechny bezpečné. Kdyby řekli nějakou výzvu, co někoho ohrožuje, tak je zastavím a poupravím výzvu tak, aby byla pro všechny bezpečná. No, a když to dělám rok, pak můžeme jít i do takových témat jako, kdo někoho pomluvil, kdo někdy lhal, kdo něco ukradl. A to já si stoupnu jako první a řeknu jim, že jsem taky toto udělal špatně a něco ukradl a mrzí mě to. Udělal jsem to proto, že jsem se bál a dnes vím, že to byl nesmyslný strach. Tenkrát jsem to ještě nevěděl. Když mě slyší, že jsem s tím smířený, tak jim to dodá odvahu. (...) Nemusí nikdo k tomu říci, naopak. Když někdo chce, tak mu dám prostor, ať mluví, co potřebuje.

T: Účast je tedy dobrovolná?

J: Kdo chce, může mluvit, ale už si všichni uvědomují, že podobné pocity mají i ostatní, a že v tom nejsou sami.

T: Máš nějaké další pomůcky, které ti pomáhají s výukou?

J: Mám hodnotící karty a pár karet jsem si sám přidělal. No, moc jsem s tím kreslením nemazal, jo (se smíchem). Ty karty podněcují k diskuzi. Dám jim, aby si vybrali kartu, která nějak je blízká emocím, které právě prožívají. To pojmenování je vede k sebeuvědomění, co se v nich děje, co se jim nedaří (..), nebo naopak, že vlastně mají štěstí, že se něco daří.

T: Daří se tato reflexe všem žákům?

J: Rozvoj myšlení a slovní vyjadřování se lepší rok od roku. Někdy se někomu nechce, ale pak jindy je to jízda. Každej má svůj čas, a to musíš ctít. Nic nejde násilím, to jsou ty roky práce a opakování aktivit. Důležitý je, že si zvědomují emoce a poslouchají názory spolužáků, a to je to, jak s nimi dál pracovat. Naslouchat druhýmu a cítit, co chce vyjádřit.

V třídních kolektivech je jádro, co jsou spolu od 1. třídy. Ty jsou prostě pevný. Je znát, jak utužují přátelství a jsou v centrech podporované zdravé vztahy s ostatními. To se tam pak krásně učí. Jen když k nám přijde někdo nový, tak začínáme s ním vlastně znovu od začátku. Je to někdy těžký pro ty děcka přijímat nový do party, ale říkáme si, že oni na tom taky rostou. Vždyť takovej je život, to se děje pořád.

T: Kterou metodu etiky vidíš na vaší škole jako důležitou a efektivní?

J: Je to školní sněm. Když není korona, tak si zazpíváme něco a pak jeden vede sněm z žáků. To je jako předem daný. Dneska na to jako na to máme i stupínek, jo, aby ho bylo dobře vidět. Máme na to i vymyšlený jako sezení na takový stupínky, aby to bylo příjemný. Ten, kdo vede ten má protokol takovej, že pozdraví a přivítá všechny. Tím se učí výborně mluvit. Někdy jako má takovej knedlik. Jo, tak jim vždycky říkám, zkuste si to jako mluvit před tolika lidma, že jo? A pak se řeší, co je v kastlíku, co je na tabuli a pak se ptá lidí jako: Ještě někdo přináší něco na sněm? I když některá témata nebo podtémata sněmu se opakují, stojí to za to. Dneska byli připojeni online osmáci a deváťáci přes počítač. Jo, ale museli jsme rozdělit ten prostor na první a druhej stupeň, aby to bylo bezpečný jo. Kvůli koroně.

T: Co jste například řešili na sněmu za témata?

J: Třeba patnáct lidí, když je o přestávce na mobilu, tak to ostatní štve a otravuje. Chtěli by bejt s nima. Hodně se řeší pravidla školy, pravidla našeho společnýho času, kdy mají přestávky. První dva sněmy v roce tomu dáváme čas. Vždycky se znovu budujou pravidla na přestávky a společnej čas. Pak se tvoří třídní pravidla. Znovu se ve všech třídách s těma dětma. Oni to už pak mají trochu za vopruz. Dá se to ale dělat zajímavě, že třeba vymyslíš scénky, s malýma si to pak hraješ. Já už pak říkám, zamyslete se jako nad tím, jak to udělat, aby nám tady spolu bylo bezpečně a dobře. Možná, že nám to vyjde úplně stejně jako loni. Záměrně na konci roku vždycky strhám to, co si vytvořili, aby museli znova. A vždycky zase se ukazuje to samé. Třetí, čtvrtou hodinu už nám to visí na zdi, a ještě přijdou na něco, na co já bych si ani nevzpomněl a na co bych nepřišel. Může jich být tedy jenom 6 maximálně. To samé se udělá na prvním sněmu se všema. Rozejdou se

a s pravidlama zase sejdou se. Vždycky se tam objeví dodržovat zóny, jo? Co je klidová zóna, co není. To se pak řeší celý rok. V čajárně zas někdo nechal nepořádek, nádobí. Tak vždy se ptáme a připomínáme: Čajárna. Je to klidová zóna, nebo je to herní zóna? Klidová zóna. Kdy se to děje? Když se to zjistí, kdo a kdy, tak už si to pak nechají na řešení do třídy. Pak mi připadá velký téma ten samotnej sněm. Tam jsou děcka, který perfektně šlapou. Pak tam ale jsou takoví, který se ptají a proč jako tady sedíme a proč to tady řešíme. Takže dospěláci do toho musej lejt energii. Přestože ti mentorka řekne, že hodně času zabírají učitelé, že moc mluvíme a že víc prostoru by měly mít děti, tak podle mě zralost je v tom, že to téma nenecháš vychladnout (…), jo? Máme mladší kolegy, co by nechaly mluvit jen děti. Ale ty modeluješ svým chováním to, jak se to dělá. Jo, pořád. A ono to pak vede k tomu, že si pořád dáváš pozor ve škole na to, co tam děláš. Ale pořád. Takže téma je samotnej sněm. Proč tam spolu jsme. Co se opakuje, jsou ty provozní věci, že se někomu něco ztrácí, že dochází kapesníčky, že na záchodě není pořádek. Pak je to doceňování. Ředitel často dotahuje věci a doceňuje je. Další téma teď byla korona a nošení roušek. Jo. Někdo to jako vůbec nedával to nošení. No a těm, co nosili, tak těm to vadilo nejvíc. Že oni to dodržují a někdo si myslí, že nemusí.

T: Jak pracujete s tím, když si někdo myslí, že se ho pravidla netýkají?

J: Taky jsou děcka, který jsou tu noví a oni s tou svobodou jako ještě neumí zacházet, jo? No, třeba s nimi jako děláš super zajímavý věci. Všechny to baví a on sedí a ne, (…) nechce se mu nic a nejdu, nebudu to dělat a sedí takovej zhuntovanej, a nic. No, a to chvilku trvá, než se to jako uzdraví. A během půl roku začne normálně s námi. Když se někdo k nám dostane jako problémová zakázka, tak máme systémová rozhodnutí. Nejdřív se bavíme všichni, učitelé, třídní, zástupkyně, ředitel.

T: Daří se vám kolegiální spolupráce?

J: Jedna kolegyně byla taková hodně (…) vostrá a pořád, že ty malý děti tomu na sněmu nerozuměj. Druhá kolegyně u prvňáčků je úplně jiná. Ta třídu k tomu vede. Vlastně škola stojí na entuziasmu několika lidí. Základní princip je v tom, že chválíš za to, co se daří. Čím dál lépe rozumím, že dělat míň je o mnoho víc. Hlavní je být ve škole vyladěnej.

Příloha 12 Zásady pro bezpečný a efektivní průběh triády

- Triádu nelze efektivně absolvovat bez přípravy ze strany učitele, dítěte i rodiče.
- Vytvořte klidné a bezpečné prostředí, zajistěte, aby vás nikdo nerušil.
- Popište, jak bude setkání probíhat.
- Respektujete výběr žákovských důkazů, způsob označení či systému seskupení prací.
- I neverbálně prokazujte žákovi zájem o jeho proces učení.
- Vytvářejte prostor pro všechny tři členy triády (např. důkazy by měly být viditelné pro všechny).
- Dejte nejprve prostor dítěti, dejte dítěti čas, i když nezačne mluvit v první vteřině, čekejte.
- V případě, že je to pro dítě přínosné, pokládejte mu otevřené otázky, které ho provedou procesem triády a umožní mu přemýšlet o jeho vzdělávací cestě a případném dalším plánu.
- Pracujte na triádě s důkazy o učení, opírejte o ně kritéria.
- Používejte popisný jazyk, vyhněte se hodnotícímu.
- Oceňujte práci dítěte, co se mu podařilo, k ocenění připojte zdůvodnění, proč práci oceňujete (interní materiály přiložené k ŠVP)

Příloha 13 Ukázka vyplněného pozorovacího archu_ZŠ 1, Střípky

Pozorovací arch (Výchova k prosociální komunikaci na prvním stupni základní školy)

prosinec 2020

Jméno pozorovatele: Michaela Pachelová
Cíl hodiny: Sebereflexe k práci v centrech. Pozitivní hodnocení druhých k práci v centrech. Doporučení spolužákům.
Počet žáků: 14
Přítomnost dalšího pedagoga, asistenta pedagoga nebo vychovatele: asistentka pedagoga u chlapce s IVP

Datum:		Jméno učitele: U2, U3	Vyučovací předmět, vyučovací hodina: 35 min ETICKÁ VÝCHOVA - ZÁVĚR VÝUKY	Třída: 4
Čas	Příležitosti vytvářené učitelem k prosociální komunikaci žáků	Komunikace- projevy učitelů:	Komunikace- projevy žáků:	Komentáře pozorovatele:
11^{00}	V KOMUNITNÍM KRUHU → oprava tvaru kruhu	„Jak se ti sedí Martině, když koukáš Lence na záda?" Lenko, nevadí ti, že na Martina nevidíš?	Oprava tvaru kruhu beze slov, měli jíž nacvičeno.	Slovo si předávali postupně bez mluvítka.
11^{10}	SEBEREFLEXE	– Jak se ti dařilo? – Jak jsi spolupracoval ve skupině?	Hodnocení prvce kapsali do pracov. lístku a přečetli. Odpovídali spontánně →	Podpora učitele těm žákům, kteří neměli ocenění.
11^{25}	OCENĚNÍ	– Je někdo, koho by jsi chtěl ocenit?	„Já bych ti doporučila, aby jsi se se skupinou domluvil, pracuje dobře, ale sám a ani to pak neštikne."	Učitel musel korigovat pořadí, aby si předávali slovo postupně v kruhu.
11^{30}	DOPORUČENÍ	– JEDEN CHLAPEC DOSTAL DOPORUČENÍ OD SPOLUŽÁČKY.		→ Doporučení chlapec přešel mlčky, ale bylo vidět, že je příjemné.

Příloha 14 Codebook

Název kódu	**Ukázka**	**Popis kódu**
Aprobace	Obor, ve kterém byl respondent vzdělán	*Mám vystudované učitelství pro první stupeň. Etiku jsem dělala dva roky jako rozšiřující studium.*
Asistentka pedagoga	Podpora asistentky pedagoga pro rozvoj prosociálního chování a komunikace	*Tomáši, myslíš, že bys mohl Janě s tím lepením pomoci?*
Délka praxe	Praxe na pozici učitel základní školy	*Učím na národce už 26 let.*
Charakteristika sledované třídy	Popis charakteristiky třídy žákem, učitelem, ředitelkou školy, zástupkyní školy, výchovnou poradkyní, asistentkou pedagoga.	*Hodně potřebujeme být spolu a sytit se tou vzájemností. Začleňuji jim každé ráno vítací kruh a vždy to má smysl, i když to tak na první pohled nemusí vypadat.*
Charakteristika třídního učitele	Popis charakteristiky třídního učitele žáky.	*Paní učitelka nenadává, ona nám nechá čas, abychom si o tom v kruhu promluvili a vyřešili to.*

Charakteristika asistentky pedagoga	Popis charakteristiky asistentky pedagoga žákem, třídním učitelem, učitelem.	*Ona se stále stará o Vojtu, ale ne že by mu pomáhala s učením, ale kamarádí se s ním.*
Implementace prosociálního chování do výuky	Popis způsobu implementování aktivit k rozvíjení a posilnění prosociálního chování do výuky	*Dala jsem jim vybrat s kým chtějí spolupracovat na tomto zadání. Měli vytvořit skupiny po třech. Hlídala jsem, aby tam byl vždy někdo, kdo úkol zvládne.*
Kolegiální podpora	Popis způsobu spolupráce mezi kolegy.	*Sedneme si k tomu ráno před výukou a doladíme, jak centra začneme.*
Metody hodnocení žáka a jeho práce	Popis postupu konkrétních metod hodnocení žáka.	*Hodnotíme se formou kolečka ocenění a doporučení v kruhu.*
Metody podporující prosociální chování v komunitním kruhu	Popis postupu konkrétních metod, které podporujících prosociální chování v komunitním kruhu.	*Ty dívčí kruhy si už žákyně svolávají samy.*
Metody podporující komunikaci v kontextu prosociálnosti.	Popis postupu konkrétních metod, které podporují komunikaci v kontextu prosociálnosti.	*Zeptala jsem se jich, jestli už někdy něco takového sami zažili.*

Metody podporující prosociální chování o přestávkách	Popis postupu konkrétních metod podporujících prosociální chování o přestávkách.	*Tak jsem jim nechala jednu hodinu, aby si vytvořili pravidla, kdo si o přestávce bude vybírat a pouštět písničky, aby se vystřídali.*
Metody podporující tvoření a dodržování třídních a školních pravidel.	Popis postupu konkrétních metod podporujících prosociální chování o přestávkách.	*Podívej se Honzo na pravidla, která jste si vytvořili. Je tam něco, co by sis teď potřeboval připomenout?*
Metody podporující třídní klima	Popis postupu konkrétních metod, které podporují třídní klima.	*Bylo vidět, že se na sebe těšili, tak jsme o prázdninách povídali déle, než jsem myslela.*
Metody podporující školní klima	Popis postupu konkrétních metod, které podporují školní klima.	*No, měli jsme teď školní sněmy i venku.*
Počet žáků z dané třídy	Uvádí počet žáků z dané třídy.	*Přibrali jsme dva, tak je 15 žáků.*

Problémy ve výchově žáků k prosociálnímu chování	Popisuje nejčastější problémy ve výchově žáků k prosociálnímu chování, se kterými se učitelé na základní škole setkávají.	*Nová žačka má velké výkyvy v chování. Žákům ubližuje od té doby, co se v rodině narodilo miminko a úplně jí vyvedlo z kolejí.*
Přestávky	Popisuje, jakým způsobem žáci a učitelé tráví přestávky v kontextu prosociálního chování.	*Dali jsme jim úkoly na posilování a vytrvalost, aby se o přestávce vyblbli.*
Sebereflexe žáka	Popisuje, jakým způsobem žáci reflektují své chování.	*Já s ním nechci být ve skupině, mě to s ním nejde bejt hodnej.*
Sebereflexe učitele	Popisuje, jakým způsobem učitelé reflektují své chování.	*Hodně jsem se naučil, že už žáky nesoudím a přijímám s tím, jak jsou.*
Spolupráce učitelů s rodiči	Popisuje, jakým způsobem spolupracuje základní škola s rodiči.	*Říďa rodiče to má na prvním místě a to dodržuje.*
Školní klima	Popisuje, jakým způsobem žáci, učitelé, asistenti pedagoga nahlíží na školní klima	*Dětem se na sněmu venku nelíbilo, že tam na nás moc veřejnost kouká.*

Třídní klima	Popisuje, jakým způsobem žáci, učitelé, asistenti pedagoga nahlíží na třídní klima	*Co k nám přišli noví dva žáci, tak je to ve třídě úplně jiné.*
Výukový proces	Popisuje, jak probíhá výukový proces ve sledovaných třídách	*V kruhu nám ukážete, jak se vám skupinová práce povedla.*
Vzdělávání učitelů	Popisuje, jakým způsobem se učitelé vzdělávají, jakou mají ke vzdělávání motivaci.	*Vedení mi nabídlo se vzdělávat v etice, dlouho jsem to rozvažoval.*

Příloha 15 Shrnující protokol sledovaný případ č. 1_ZŠ Střípky

Na ZŠ_1 Střípky učitelé podporovali rozvíjení dovednosti aktivního naslouchání v rámci komunitního kruhu. Dále rozvíjení dovednosti pozitivního hodnocení druhých v hodnotícím kruhu, rozvíjení dovednosti sebereflexe prosociálního chování v reflektivním a oceňovacím kruhu. V průběhu výuky se třídní učitelka (U3) snažila motivovat žáky k práci. Komunikace s žáky byla vedena metodou kladení otázek, které žáka naváděly k popisu děje. Učitelka se snažila upozadit a nechat k danému tématu promlouvat žáky. Dávala jim podporující zpětnou vazbu, aby vyjadřovali své názory, diskutovali, hledali s vrstevníky optimální řešení různých problémů v třídním komunitním kruhu a na školním sněmu. Podpora samostatnosti souvisela i s podporou vnitřní motivace žáků. Učitelka vedla žáky k tomu, aby sami uměli ohodnotit svou práci, uvědomili si své silné i slabší stránky. To se promítlo do reálných projevů třídního klima, kdy žáci se často dotazovali a formulovali své názory. Velmi často se žáci obraceli na učitele se svými postřehy a potřebami.

Učitelé na ZŠ_1 Střípky (U1, U2, U3, U4) vyjadřovali přesvědčení, že etická výchova má celistvě prolínat celý edukační proces, aby si žáci mohli osvojit prosociální návyky a využívat je ve svém osobním životě mimo školní prostředí. Učitelé klidným řešením sporů a vytvářením dohod učili žáky model správného chování. Žáci pak napodobovali příklad učitele. Vznikaly návyky, které využily například při svolávání vlastních kruhů k řešení sporů.

Učitelé byli přesvědčeni, že právě schopnost dobře komunikovat s druhými je jednou z nejdůležitějších dovedností, kterou budou děti potřebovat nejen v profesním, ale i osobním životě. Působení učitelů bylo autentické především v tom, že respektovali osobnost a temperament žáků. Tím, že přijímali i žáky s negativními projevy chování pomáhali ostatním žákům přijímat a respektovat své spolužáky.

Na škole byla podporovaná sebereflexe žáka a vrstevnické hodnocení. Probíhala spolupráce s rodiči prostřednictvím triády (žák, třídní učitel, zákonný zástupce). Učitelé řešili i stížnosti rodičů, ale snažili se výhrady řešit klidnou cestou na osobní schůzce. Díky

kolegiálnímu přístupu, který na škole podporovalo vedení školy (U1, U2) se dařilo spory s rodiči komunikovat při schůzkách s ředitelem, metodikem prevence a dalšími přizvanými kolegy. Možnou nevýhodu tohoto aktivního pracovního nasazení by mohla být časová vytíženost učitelů a práce nad rámec svých povinností: „Kdybychom tomu nevěřili, tak to neděláme. Je to spoustu času navíc, ale v důsledku se vyplatí, když si žáci umí řešit problémy mezi sebou a domluví se (U4_R2)“. Učitelé (U1, U2, U3, U4, U5) žáky vedli k respektu práce druhých. Užívali popisný jazyk: „Proč jsi to řekl? Jak tě to napadlo? Proč si myslíš, že by to tak mělo být?“ Žákům byl dán prostor pro hodnocení výsledků své práce a práce celé skupiny.

Ve třídě se objevovaly konflikty s novou žačkou. V průběhu výuky s ostatními spolupracovala, ale o přestávce měla problémy s celkovou socializací. Učitelka (U3) se jí snažila pomoci, ale dívka se jen pomalu začleňovala do kolektivu. Někteří žáci projevovali prosociální chování, když se žačku snažili přijmout, i když jim ubližovala a chtěli pochopit, jak se cítí. Učitelka (U3) usilovala o vytváření důvěrné atmosféry, kde jsou všichni žáci ve třídě respektováni a přijímáni.

Celkové třídní klima bylo pozitivně ovlivněno malým počtem žáků ve třídě a aktivizačnímu technikami výuky, které souvisí i s realizací vzdělávacího programu Začít spolu.

Na škole docházelo k systematické podpoře partnerské komunikace s rodiči žáků.

Příloha 16 Shrnující protokol sledovaný případ č. 2_ZŠ Tradiční

Na ZŠ_2 Tradiční učitelé podporovali rozvíjení dovednosti aktivního naslouchání v rámci komunitního kruhu. Téma prosociálního chování je vyučováno zejména na podkladě motivačních příběhů a hodnotových reflexí. Komunitní kruh učitelé (U7, U8) začleňují jako nástroj navození příjemné atmosféry a sycení citových vazeb mezi spolužáky. Třídní učitelka (U7) usilovala o pozitivní třídní klima a zařazuje mnoho aktivizačně zážitkových a stmelujících aktivit, které jsou často doplněné o hodnotové reflexe. V průběhu hodin etické výchovy byly řešeny organizační a třídnické práce. Stávalo se, že pro řešení výchovných problémů, zbylo velmi málo času na aktivity sebereflexe žáků a pozitivní hodnocení druhých.

Podle učitelů (U7, U8, U9) nelze ve sledované třídě dodržovat výchovný styl induktivní disciplíny, kdy učitelé mají usměrňovat pozornost žáka na důsledky jeho chování. To podle nich vyžaduje individuální přístup. Učitelé (U7, U8, U9) uvádí, že takový přístup ve sledované třídě není možný kvůli vysokému počtu žáků. Učitelé vyjadřovali, e ve škole není čas řešit problémy s žákem mimo třídu. Na základě přímého pozorování bylo sledováno několik případů, kdy žák dostal od učitele zpětnou vazbu, že s jeho chováním není spokojen, ale nebylo vysvětleno proč a jaké důsledky jeho chování může mít. Žák mohl nebo nemusel pochopit požadavky učitele.

Pro sebereflexe a reflexe chování nebyl vyčleňován pravidelný prostor. Učitelé (U7, U8, U9) uváděli, že z důvodu vysoké početnosti žáků ve třídě zařazují hodnotící aktivity příležitostně a nepravidelně. Třídní učitelka (U7) začleňovala aktivity pro rozvíjení dovednosti prosociální komunikace v rámci výuky etické výchovy. Chyběla poslední fáze výuky, přenos do reality (viz. kapitola 3.4). Jedním z bodů výchovného stylu je i zásada vytváření výchovného společenství. Učitelé zážitkovými aktivitami usilovali o vytváření důvěrné atmosféry, ale podle jejich vyjádření, nebyl čas zajistit, aby všichni žáci ve třídě byli respektováni a přijímáni. Dalším bodem výchovného stylu je zásada zapojení rodičů do výchovného procesu jako těch, kteří jsou nejdůležitější pro žákovu vnitřní motivaci k otevřené komunikaci. Na ZŠ_2 Tradiční učitelů nedocházelo k systematické podpoře partnerské komunikace s rodiči žáků.

Příloha17 Charakteristika sledovaných případů v kategoriích kompletnosti podpory učení prosociálního chování

Segmentovaná data byla analyzována a finální kódovací schéma hodnot, jaká je shoda v kategoriích kompletnosti podpory učení prosociálního chování, dále v kategorii množství příležitostí pro žákovo učení, v kvalitě učitelské podpory pro žákovo učení a vhodnosti podpory učení. Následující tabulka uvádí popis získaných dat v jednotlivých kategoriích.

Kategorie finálního otevřeného kódovacího schéma

Kategorie finálního otevřeného kódovacího schéma	**Popis získaných dat ZŠ_1** **Střípky**	**Popis získaných dat ZŠ_2** **Tradiční**
1. kompletnost podpory učení prosociálního chování	Podpora prosociálního chování a komunikace mezi spolužáky byla ze strany učitelů komplexní, v průběhu celého dne probíhaly reflexe chování.	Podpora prosociálního chování a reflexe chování byly omezeny na hodiny etické a výtvarné výchovy.
2. kategorie množství příležitostí pro vrstevnické učení	Vytváření příležitostí pro vrstevnické učení bylo podporováno skupinovými aktivitami – každý den.	Vytváření příležitostí pro vrstevnické učení bylo podporováno prací ve dvojících – 1x týdně
3. kvalita učitelské podpory pro žákovo učení	Učitelé individuálně reagovali na aktuální potřeby žáků. Usměrňovali komunikaci mezi žáky zvláště vlastním příkladem, ale ponechávali žákům volnost a prostor pro jejich aktivity a domluvy.	Učitelé reagovali na aktuální potřeby třídy. Chyběla individuální podpora žáků. Zařazení stmelujících aktivit s hodnotovými reflexemi.
4. vhodnost podpory učení	Podpora prosociální komunikace byla adekvátní věku žáků. Učitelé diferencovali způsob podpory na základě individuálních potřeb žáků. Učitelé kolegiální spoluprací modelovali prosociální chování, a tak vedli žáky ke klidné a vstřícné komunikaci.	Podpora prosociální komunikace byla adekvátní věku žáků. Učitelé mezi sebou málo spolupracovali, neměli k tomu podporu vedení školy. Nebyla modelována kolegiální prosociální spolupráce.

Zdroj: autorka

Příloha 18 Dotazník NAŠE TŘÍDA, MCI (autor J. Lašek)

ANO NE

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.

2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.

3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.

4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.

5. V naší třídě je každý mým kamarádem.

6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.

7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.

8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.

9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.

10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.

11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.

12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.

13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.

14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.

15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.

16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.

17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.

18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.

19. Práce ve škole je namáhavá.

20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.

21. V naší třídě je legrace.

22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.

23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.

24.Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.

25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.

Příloha 19 Ukázka vyhodnocení dotazníku MCI ZŠ_1, Střípky

MCI AKTUÁLNÍ forma – *5.12.2020 vypracovalo 12 dětí – 7 CHLAPCŮ, ti jsou vypsání v prvních sedmi sloupečcích. 5*

1	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*1*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*21*	*15*	*34*
2	*1*	*3*	*1*	*1*	*1*	*3*	*1*	*1*	*1*	*1*	*3*	*1*	*11*	*7*	*18*
3	*1*	*1*	*1*	*3*	*1*	*3*	*1*	*1*	*1*	*1*	*3*	*1*	*11*	*7*	*18*
4	*1*	*3*	*1*	*1*	*3*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*3*	*1*	*11*	*7*	*18*
5	*1*	*1*	*3*	*3*	*1*	*1*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*13*	*15*	*27*
6	*3*	*1*	*3*	*3*	*1*	*1*	*3*	*3*	*3*	*1*	*3*	*1*	*15*	*11*	*26*
7	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*3*	*1*	*1*	*1*	*1*	*7*	*7*	*14*
8	*3*	*3*	*3*	*3*	*1*	*2*	*1*	*3*	*3*	*3*	*3*	*1*	*16*	*13*	*29*
9	*3*	*3*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*3*	*1*	*3*	*1*	*1*	*14*	*9*	*20*
10	*1*	*1*	*3*	*3*	*3*	*1*	*3*	*1*	*3*	*3*	*3*	*1*	*15*	*11*	*26*
11	*3*	*1*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*19*	*15*	*34*
12	*1*	*3*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*9*	*5*	*14*
13	*1*	*2*	*1*	*3*	*1*	*3*	*1*	*3*	*1*	*1*	*3*	*1*	*12*	*9*	*21*
14	*1*	*3*	*1*	*3*	*1*	*3*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*1*	*13*	*5*	*16*
15	*1*	*1*	*1*	*3*	*3*	*1*	*2*	*3*	*3*	*1*	*1*	*3*	*12*	*11*	*23*
16	*1*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*1*	*1*	*3*	*3*	*1*	*19*	*9*	*28*
17	*3*	*1*	*3*	*1*	*1*	*2*	*1*	*3*	*1*	*1*	*3*	*1*	*12*	*10*	*21*
18	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*1*	*2*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*18*	*15*	*33*
19	*3*	*3*	*3*	*1*	*3*	*1*	*1*	*3*	*1*	*3*	*3*	*3*	*15*	*13*	*27*
20	*2*	*1*	*1*	*3*	*1*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*17*	*15*	*30*
21	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*3*	*21*	*15*	*36*

22	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	7	7	14
23	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	3	3	13	11	24
24	1	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10	5	15
25	3	3	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	21	12	34

Spokojenost ve třídě: zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).

34+26+34+28+36 – 158 /12 je průměr 13.16

Třenice ve třídě: zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).

18+14+14+21+14– 81/12 je průměr 6,75

Soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23).

18+29+21+33+24–125/12 je průměr 10,41

Obtížnost učení: zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).

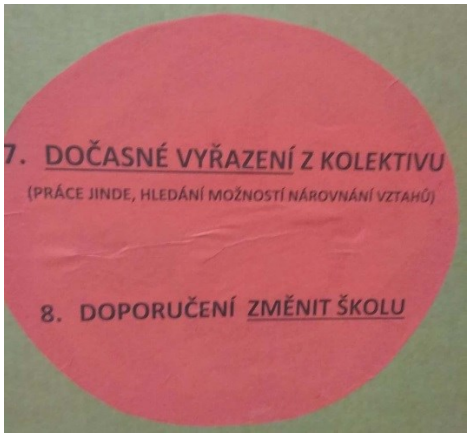
18+20+16+27+15 –96/12 je průměr 8

Soudržnost třídy: zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

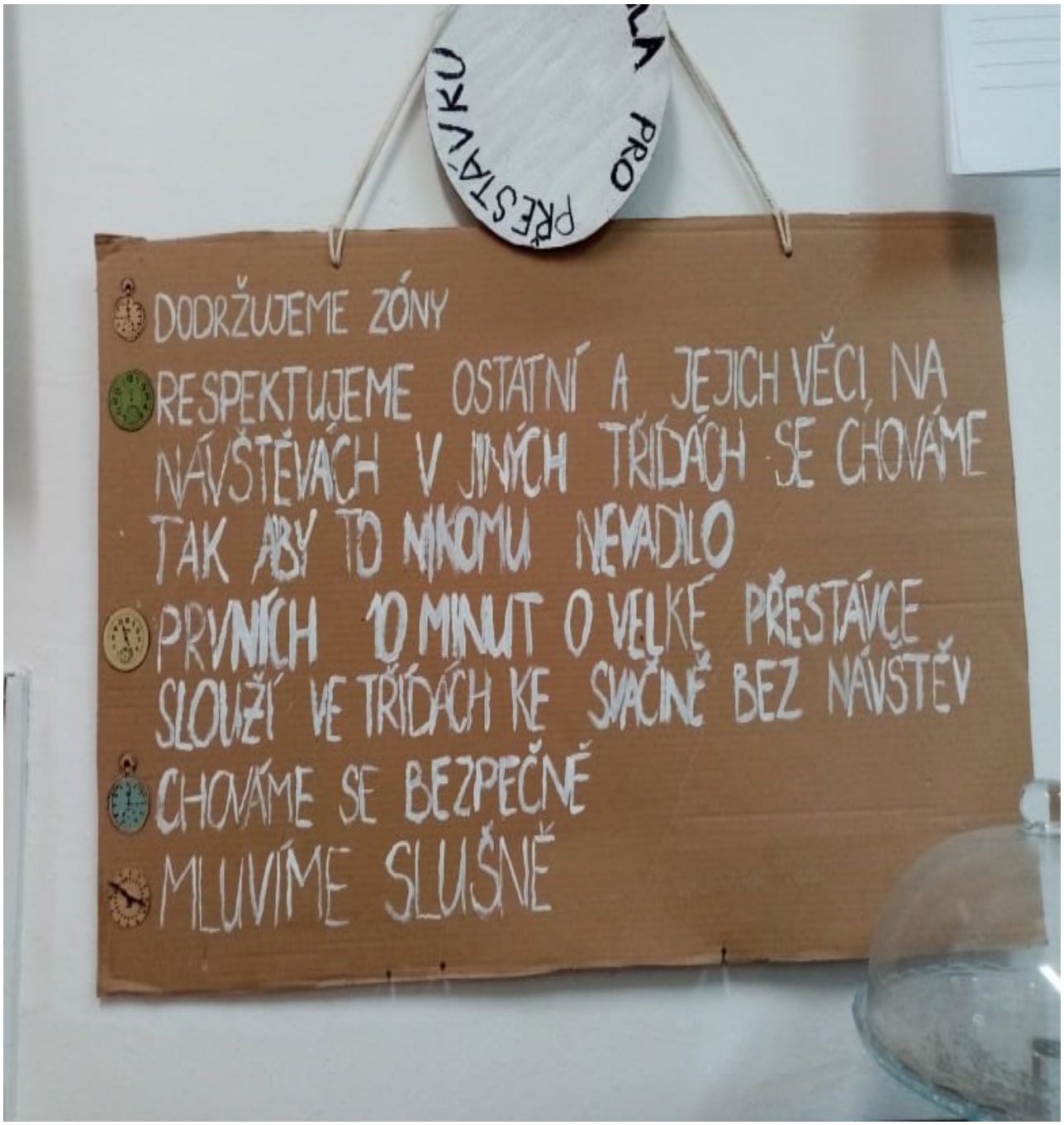
27+26+23+30+34– 140/12 je průměr 11,6

O ideálním klimatu svědčí vysoké hodnoty vypočtené za celou třídu u spokojenosti a soudržnosti a nízké hodnoty vypočtené za celou třídu u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení (Richardson, 1988).

Příloha 20 Postupka řešení problémového chování na sledované škole ZŠ_1 Střípky.

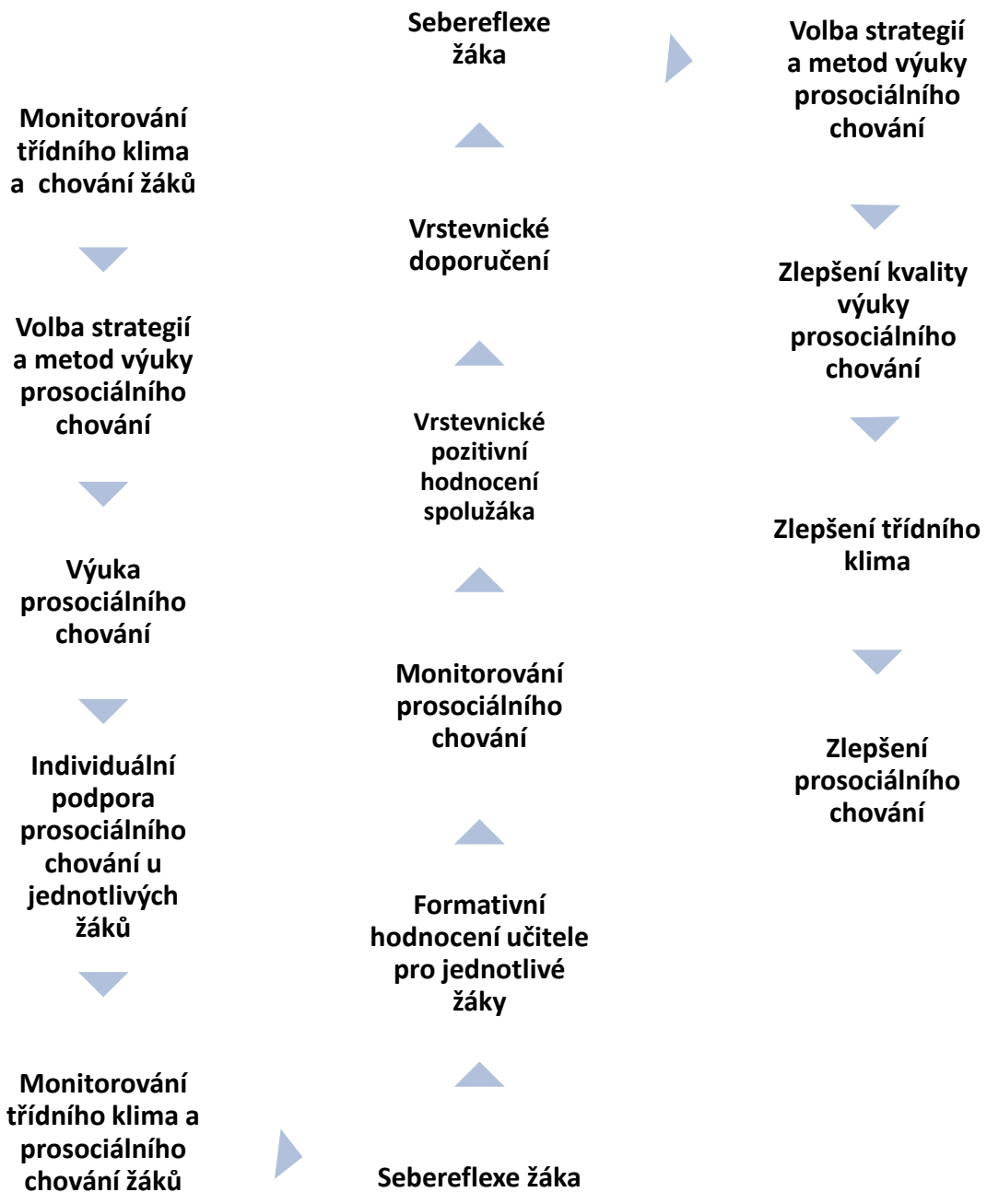


Příloha 21 Pravidla na přestávku sestavené na školním sněmu na sledované škole ZŠ_1, Střípky.



Zdroj: autorka

Příloha 22 Cyklický proces působení na prosociální chování ve třídním kolektivu podle učitelů na sledované škole ZŠ_1 Střípky.



Zdroj: autorka

Příloha 23 Přehledová charakteristika sledovaných případů ZŠ_1 Střípky a ZŠ_2 Tradiční

Sledované kategorie	Sledovaný případ č. 1 ZŠ, Střípky	Sledovaný případ č. 2, ZŠ Tradiční
Způsoby implementace prosociálního chování do výuky	Demokratické principy při vytváření pravidel, dohod. Učitelé vědomě modelují prosociální chování. Aktivity v centrech. Stálé monitorování a reflektování pozitivního chování. Při řešení sporů je žák veden k popisnému zrcadlení reality.	Dodržování domluvených pravidel chování. Spory řeší vyučující autoritativním způsobem. Výzvy učitelů k realizaci prosociálního chování v komunitním kruhu. Patronáty podporují modelování správného chování podle vzoru spolužáků.
Kolegiální podpora	Kolegiální spolupráce je přímo podporována vedením školy. Problémům se snaží předcházet na základě vrstevnického učení ve skupinách.	Spolupráce mezi kolegy není podporována vedením školy. Učitelé řeší problémy s chováním přímo ve svých hodinách.
Metody hodnocení žáka a jeho práce	Slovní hodnocení. Vrstevnické hodnocení. Ocenění a doporučení v komunitním kruhu. Triády.	Hodnocení chování podle školního řádu. Informování rodičů v případech selhávajícího chování.
Metody podporující prosociální chování	Komunitní kruh, práce v centrech, důraz na spolupráci, školní parlament, sněm, adaptační pobyty	Komunitní kruh, aktivita patronát, školní parlament, zážitkové aktivity, diskuze v komunitním kruhu, adaptační pobyt pro žáky 6. ročníku.

.

Metody podporující prosociální chování o přestávkách	Aktivní odpočinek, o přestávkách mají žáci možnost užívat klidovou zónu, taneční zónu, posilovací zónu na chodbě, kde jsou aktivity na zvyšování tělesné zdatnosti apod.	Dozor asistenta pedagoga v případě větších sporů mezi žáky. Třídní pravidla doplněná o tresty, v případě porušení pravidel. Patronáty.
Metody podporující dodržování pravidel.	Popisy zón ve škole (klidová, sportovní apod.) Rozvrhy užívání oblíbených aktivit, například na pouštění písní. Vlastní žákovská pravidla.	Výtvarně zpracovaný zápis třídních pravidel, která si žáci vytvořili. Dodržování trestů podle domluvy. Doplňování pravidel v případě potřeby.
Metody podporující třídní klima	Žáci mají možnost vybrat si, s kým budou pracovat v centrech. Mají možnost určovat si pořadí plnění úkolů a zadání. Učitelé začleňují aktivitivizační metody výuky.	Žáci pravidelné sdílejí zážitky v pondělním komunitním kruhu. Učitelé zařazují stmelující aktivity. Ve třídě jsou dva zástupci školního parlamentu, kteří delegují potřeby třídy.
Sebereflexe učitele	Učitelé reflektují své chování s kolegiální podporou a s podporou vedení školy.	Učitelé reflektují své chování bez kolegiální podpory. Vedení školy podporuje učitele, pokud se řeší kázeňské přestupky.
Spolupráce s rodiči	Triády, rodičovské soboty, rituál červnového vyřazování deváťáků.	2x ročně třídní schůzky, setkání za účelem řešení přestupků

Zdroj: autorka