UNIVERZITA KARLOVA HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

JAK UČIT ETICKOU VÝCHOVU VE STARŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

HOW TO TEACH ETHICAL EDUCATION 10-15 YEARS OLD PUPILS

Magisterská práce na katedře učitelství náboženství, etiky a filosofie
u Prof.PhDr.RNDr.Marie Vágnerové, Csc.

studium: prezenční
studijní obor: učitelství náboženství, etiky a filosofie
jméno: Anna Pekárková
podání práce: 2006

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne : 29. března 2006

Podpis: Anna Lekárková

1 Poděkování

Děkuji velice vedoucí své diplomové práce Prof. PhDr RNDr. Marii Vágnerové, Csc., neboť je skvělá. Také děkuji svým učitelům a těm, kteří mi byli při psaní této práce oporou a povzbuzením. Poděkování patří rovněž všem, kteří mi ukázali cestu svým osobním příkladem, anebo svou zhovadilostí vyznačili slepé stezky.

Děkuji paní učitelce Macháčkové, panu učiteli Smahelovi z CMTF UP Olomouc, paní učitelce Zemanové, Josefovi Dolistovi z Vysoké školy evropských a regionálních studií, o.p.s. v Č. Budějovicích, A. Nečasové ze ZŠ 3 Boskovice, paní učitelce Jakulové, Janě Nohejlová ze ZŠ Hradec Králové, Pavlíně Kordové, Marii Navrátilové ze ZŠ Rychnov u Jablonce nad Nisou, Haně Šimonovičové ze ZŠ Olešská v Praze, Petře Bucci ze ZŠ Hanspaulka v Praze 6, paní učitelce Benešové ze ZŠ Generála Janouška v Praze 9, Martině Borzové a Haně Jansové ze ZŠ Nám. Curiových 2 v Praze, bez nichž by nemohla vzniknout praktická část této práce.

2 Obsah

1 PODĚKOVÁNÍ 1

2 OBSAH 2

3 ÚVOD 3

4 TEORETICKÁ ČÁST 5

4.1 CÍLE TEORETICKÉ ČÁSTI 5

4.2 ETICKÁ VÝCHOVA – VYMEZENÍ POJMU 6

4.3 OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 8

4.4 TEORETICKÁ VÝCHODISKA 12

4.4.1 CÍL 13

4.4.2 VÝCHOVNÝ STYL 19

4.4.3 METODY – ZPŮSOB PRÁCE 22

4.5 HLAVNÍ PRINCIP PROŽITKOVÉHO UČENÍ 25

4.6 HISTORIE EV 28

4.7 SOUČASNOST 30

4.8 ETICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLNÍ DOKUMENTACI 31

5 PRAKTICKÁ ČÁST 35

5.1 PŘEDVÝZKUM 35

5.1.1 CÍLE PŘEDVÝZKUMU 35

5.1.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO POLE - ZÁKLADNÍHO SOUBORU 35

5.1.3 ZÁKLADNÍ OTÁZKY PŘEDVÝZKUMU: 35

5.1.4 METODY PŘEDVÝZKUMU: 36

5.1.5 VÝSLEDKY PŘEDVÝZKUMU 37

1.1 ZÁVĚRY PŘEDVÝZKUMU 44

5.2 VÝZKUM 46

5.2.1 CÍLE VÝZKUMU 46

5.2.2 CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉ SKUPINY 46

5.2.3 HYPOTÉZY VÝZKUMU 47

5.2.4 METODY VÝZKUMU 47

5.2.5 VÝZKUMNÁ ZPRÁVA 48

5.2.6 CÍLE EV DLE NÁZORŮ UČITELŮ 53

5.2.7 ZPŮSOB PRÁCE UČITELŮ V HODINÁCH EV 53

5.2.8 VÝSLEDKY VÝZKUMU – VZHLEDEM K HYPOTÉZÁM 53

5.2.9 ZÁVĚRY VÝZKUMU 55

6 ZÁVĚR PRÁCE 56

7 ANOTACE 59

8 LITERATURA 60

9 PŘÍLOHY 62

3 Úvod

Leží před vámi práce, která nese název „Jak učit etickou výchovu ve starším školním věku“. V současné době je etická výchova v naší republice vyučována samostatně i v rámci jiných předmětů. Vyučuje ji stále více škol, hlavně základních. Na teoretické úrovni se touto tématikou zabývají pouze výchovné předměty rámcových vzdělávacích předmětů, hlavně osobnostní a sociální výchova, a nadšené občanské sdružení Etické fórum, které pořádá kurzy pro učitele a vydává různé příručky.

Já jsem si toto téma zvolila, neboť jsem sama absolvovala kurz etické výchovy a v roli učitele vedu hodiny osobnostní a sociální výchovy. Domnívám se, že má zkušenost úzce koresponduje s poznatky nabytými během studia.

Cílem mé práce je zmapovat, jaká je současná situace ve výuce etické výchovy, jak je v praxi vyučována, zda se od sebe výuky na různých školách významně liší, v čem se naopak shoduje. Vzhledem k praktickému zaměření, obsahuje práce jak teoretickou, tak praktickou část. Ve výzkumné části jsem použila metodu dotazníků, které byly rozeslány školám po celé republice, dále analýzu školních dokumentů ohledně výuky etické výchovy a strukturované rozhovory s vyučujícími škol.

Teoretická část začíná vymezením pojmu etická výchova, následuje charakteristika staršího školního věku a jeho vztah k možnostem mravní a etické výchovy. Další kapitola je věnována prezentaci teoretických východisek, podrobněji se rozepisuji o cílech, výchovném stylu a metodách etické výchovy. Následuje kapitola o reflexi, která vysvětluje, proč je tento pojem tak často ve spojitosti s metodami etické výchovy užíván. Závěrečná kapitola pojednává nejen o historii etické výchovy, ukazuje kde vznikla tato myšlenka a jak se dostala do České Republiky, ale i o současné situaci a konkrétním zakotvení etické výchovy v současné školní dokumentaci.

Praktická část obsahuje předvýzkum, který podává základní orientaci v tématu, vychází z výsledků dotazníkového šetření a rozhovorů, které byly provedeny na celkem třinácti školách. Výzkum vychází z hypotéz odvozených z předvýzkumu a podrobněji srovnává čtyři konkrétní programy výuky etické výchovy. V závěru výzkumu jsou uvedeny další možné perspektivy výzkumu.

Závěr celé práce shrnuje nejdůležitější poznatky z praktické i teoretické části. Následuje anotace, seznam literatury a přílohy, v nichž je uvedeno celé dotazníkové šetření předvýzkumu.

Přeji vám pěkné čtení a hodně inspirace pro vaši vlastní práci.

4 Teoretická část

4.1 Cíle teoretické části

1. Etická výchova.

Vymezit, co rozumíme pod pojmem etická výchova. Čím se liší od ostatních školních předmětů. Se kterými předměty má společné styčné body. Co jsou její nejobvyklejší cíle, jaké metody jsou během hodin etické výchovy používány. Na jakých typech škol je EV vyučována a co tyto školy motivuje, aby vyučovaly právě tento předmět.

2. Období staršího školního věku.

Uvést obecnou charakteristiku staršího školního věku, typické znaky tohoto období, kdy dítě začíná dospívat a zdůvodnit význam vedení k morálnímu uvažování. Identifikace se skupinou vrstevníků, změna postoje k hodnotám a normám, zvýšená kritičnost k autoritám. Vztahy ve vrstevnické skupině, její hierarchizace a diferenciace rolí. Popsat vztah mezi učitelem a žáky.

3. Prožitkové učení.

Vysvětlit hlavní princip prožitkového učení – práci s reflexí, který se využívá v rámci etické výchovy.

4. Etická výchova v ČR a její historie.

Seznámit s historií etické výchovy v Česku a se současným stavem. Popsat a vzájemně rozlišit přístupy k etické výchovy, vzhledem k výzkumu v praktické části práce.

5. Zakotvení etické výchovy v současných vzdělávacích programech.

Seznámit se zakotvením etické výchovy v současné školní dokumentaci, Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání a střední vzdělávání, s důrazem na průřezové téma osobnostně sociální výchova.

4.2 Etická výchova – vymezení pojmu

Má magisterská práce má název „Jak učit etickou výchovu ve starším školním věku". Považuji za důležité vymezit, co rozumíme pod etická výchova (dále jen EV) a čím se liší od ostatních školních předmětů a se kterými má společné styčné body. Tedy: co jsou její nejobvyklejší cíle a jaké metody jsou během hodin EV používány. Na jakých typech škol je EV vyučována.

Etickou výchovou se rozumí samostatný výchovný předmět, který má vlastní cíle, je rozpracován ve vlastních metodických materiálech a je akreditován MŠMT v rámci dalšího vzdělávání učitelů. Jejím cílem je nejen informovat žáka o etických zásadách, ale vést ho, aby si na příslušná témata utvořil vlastní názor a osvojil si určité postoje a chování. Tohoto cíle je dosahováno prostřednictvím rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností. Na rozdíl od osobnostně sociální výchovy, psychosociálního výcviku, multikulturní výchovy, dramatické výchovy apod. není hlavním cílem rozvoj osobnostně sociálních dovedností, tyto konkrétní dovednosti jsou pouze prostředkem k rozvoji výchovy mravní.

Učiteli EV jsou nejčastěji vyučující školy, kteří absolvovali kurz EV a chtějí pracovat na zlepšení sociálního klimatu ve škole a na rozvoji osobnostních i sociálních dovedností dětí. EV v Česku začalo propagovat Etické fórum, které převzalo model výuky ze Slovenské Republiky a projektu Etické výchovy prof. Roberta Roche Olivara z University v Barceloně ze Španělska.

Ve výzkumné i teoretické části se budu zabývat výukou EV, která probíhá v pravidelných hodinách. Setkala jsem se výjimečně i s tím, že některé školy naplňují cíle EV v rámci výjezdových kurzů. Já se však zaměřím na dlouhodobou, nejčastěji roční, výuku s pravidelnou hodinovou dotací každý týden. EV je vyučována jako nepovinný předmět či jsou její cíle systematicky včleňovány do jiných předmětů. Nejčastěji probíhá na základních školách, méně obvyklá je na gymnáziích a výjimečně probíhá na středních odborných a průmyslových školách.

K naplňování cílů jsou využívány hlavně prožitkové metody. Vyučující EV čerpají z nejrůznějších zásobníků her, využívají rozmanité metody a pracují nejčastěji na principech zážitkové pedagogiky.

Najít definici etické výchovy se mi nikde v literatuře, ani na webových stránkách nepodařilo. Avšak všechny zdroje se shodují na čtyřech složkách, které jsou v projektu etické výchovy významné.

- Jsou jimi za prvé cíle: komunikace, důstojnost lidské osoby, úcta k sobě, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost a iniciativa, vzájemné vyjádření citů, empatie, asertivita, reálné a zobrazené vzory, pomoc, přátelství, spolupráce a komplexní prosociálnost, které jsou v dané posloupnosti postupně naplňovány.

- Za druhé výchovný styl, vztah mezi učitelem a žákem, který je postaven na dodržování konkrétních zásad: vytvořit jasná a splnitelná pravidla, přijmout druhého takový jaký je, vyjádřit mu sympatie, induktivní disciplína, vybízet k prosociálnosti, odměny a tresty užívat přiměřeně, do výchovného procesu zapojit rodiče, vytvářet radostnou atmosféru a vytvářet z třídy výchovné společenství.

- Třetím bodem je způsob práce v hodinách uplatňovaný, který má tři části: kognitivní senzibilizace, nácvik ve třídě a reálná zkušenost.

- A poslední, čtvrtou složkou je rozvíjení prosociálnosti. Jako prosociální je hodnoceno chování, které je zaměřené na pomoc či je konáno ve prospěch někoho jiného bez nároku na jakoukoliv odměnu. Motivem takového chování je vnitřní potřeba nebo tendence dělat, co prospěje druhému.

EV je tedy v celé mé práci základně vymezována těmito body. Přesnější definici, která bude zahrnovat poznatky zjištěné během praktické části této práce, uvedu v jejím závěru.

4.3 Období staršího školního věku

Má práce se zabývá výukou EV ve starším školním věku. Proto v této kapitole uvedu obecnou charakteristiku staršího školního věku a typické znaky tohoto období. Pokusím se také zdůvodnit význam vedení k morálnímu uvažování.

Starší školní věk trvá od 11 do 15 let. Jedná se o první fázi dospívání, která je podmíněna hlavně biologicky, nazývá se také puberta či pubescence. Dochází během ní k proměně všech složek osobnosti dospívajícího. Mění se tělo – zevnějšek a jeho subjektivní vnímání, citové prožívání, způsob myšlení, identita a sociální kompetence jedince. Podle Říčana (2004) je důležité, že rozdíly v individuálním vývoji jsou zvláště výrazné, a to i ve vztazích k druhému pohlaví. Freud toto období nazval obdobím genitálním, protože v jeho průběhu dochází k dovršení pohlavního vývoje.

Podle Eriksona (1994) je dospívání charakteristické *„hledáním vlastní identity, bojem s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti.“* (In Vágnerová: 2000; str. 210) Toto vymezení zdůrazňuje opuštění všech dosavadních jistot – citových, kognitivních i sociálních. Pubescent už neuvažuje jen v dimenzích aktuální skutečnosti, ale uvažuje i v budoucnosti a usiluje o sebeurčení i hypoteticky. Jednou z jistot, o které se může mladý člověk opřít je určité citové přijetí a přijatelná pozice ve světě. To zahrnuje jak oblast vlastního výkonu, tak sociální akceptaci okolím. Člověk si ale musí své postavení nějak vydobýt, jeho pozice ve společnosti není bezpodmínečná, jako tomu bylo u dětí. Změny přinášejí nejistotu, která je zátěží a je-li dobře zvládnuta, tak možností dalšího rozvoje. Je tedy potřebné, aby se nový stav za nových podmínek stabilizoval a nejistota nebyla nezvladatelná. Najít novou přijatelnou pozici a tím potvrdit určité jistoty je jedním z úkolů puberty.

Biologické proměny jsou značné a se změnou zevnějšku dospívajícího souvisí korekce vlastního sebepojetí a často i jiné přijímání okolím. Vzhled má sociální hodnotu a je součástí sebehodnocení dospívajícího. S biologicky podmíněnými proměnami souvisí i změny v citovém prožívání, zvýšená citlivost a emoční labilita.

Mění se způsob myšlení, člověk je schopen přemýšlet abstraktně, tedy i o možnostech, které nejsou. Piaget toto období nazval stadiem formálních logických operací, je charakterizováno tím, že *„dokáže abstrahovat od konkrétních věcí (či osob)“* (In Heidbrink: 1997; str.51) Jsou schopni myslit o myšlení. Jak uvádí Vágnerová, úvahy dospívajících se tím velmi obohacují. Můžou uvažovat o tom, jaký by svět mohl být, jaký by být

měl, jak by se mohl či měl změnit. Tedy dále jak by se měli chovat ostatní lidé a jak bych se měl chovat on sám. Toto uvažování se projevuje v celkovém přístupu ke světu i k sobě, často bývají pubescenti velmi kritičtí. Možnost dalších nekonečných variant samozřejmě jen rozhojňuje pocit nejistoty dospívajícího. Schopnost přemýšlet o hypotetických variantách o „kdyby" *„podněcuje i mravní usuzování – a přísné posuzování toho, jak jednají dospělí. Pubescent srovnává realitu s vyhlašovanými ideály – a běda realitě!"* (In Říčan: 2004; str. 175) Pubescent tedy uvažuje kriticky o smyslu hodnot a světovém názoru, který mu společnost vštěpuje.

Mění se vztah dospívajícího k rodičům, pubescent zpochybňuje rodičovské hodnoty a normy. Snaží se od rodičů nějak odlišit. Postupně se osamostatňuje od rodiny, ve které vznikají často konflikty mezi potřebami mladých a rodičů. Dospívající jsou k rodičům více kritičtí, ale dokáží je ocenit, váží si hlavně upřímnosti a statečnosti, spolehlivosti a jednoznačnosti rodičovského chování. Během puberty je chápán každý krok, který vede k omezenosti podřízené dětské role jako úspěch. Citový vztah k rodičům se neruší, ale proměňuje. Pubescent se připravuje na ukončení povinné školní docházky, která je spojena s výběrem profesní dráhy a tím i určitým sociálním zařazením, zde se projevuje vztah k rodině, jejím hodnotám a identifikaci s ní.

Velký význam mají vrstevníci. Pubescent s nimi začíná trávit stále více času a ztotožňuje se s nimi. Jsou oporou stávající identity a neformálními autoritami. Konformita ve skupinách je velká, jeden napodobuje druhého a skupiny mají značný referenční význam. Skupiny si vytváří vlastní hodnoty, ideály, pravidla, normy a sociální standardy, které je vymezují a osamostatňují od vazby na dospělé. Piaget (podle Heidbrinka 1997) vidí v přítomnosti autorit dokonce brzdu vývoje autonomie skupiny. Role mezi vrstevníky má veliký subjektivní význam a závisí na osobních schopnostech a dovednostech jedince. Je ceněná inteligence, solidarita, jistota pozitivního ladění a pozitivní akceptace. (podle Hrabala 1991; In Vágnerová 2000; str.239) I ve skupině se začíná vytvářet rozdíl mezi formální a neformální autoritou. *„Veřejné mínění třídy nebo jiné skupiny vrstevníků je teď už tak silné, že jeho odsudek představuje těžkou hrozbu."* (In Říčan: 2004; str.184) Riskovat střet s rodiči či učiteli je pro pubescenta přijatelnější. Hermochová (2005) píše, že k práci s takovou pevnou skupinou, jakou se stává školní třída, je nutná intervence do jejího vnitřního života. Socializace ve vrstevnické skupině probíhá ve třech stupních. Prvním je adaptace na skupinu – přizpůsobení se, druhým přijetí skupinové identity – cítí se jako my, a třetím postupné osamostatňování – jedinec už se cítí natolik silný, že může samostatně ovlivňovat skupinu a opouštět ji. Skupinová identita tedy pomáhá překonat období vlastní individuální nejistoty a dosáhnout vytvoření

individuální identity. Mezi vrstevníky je velice silná potřeba přátelství, možnost vzájemně sdílet, svěřit se a důvěřovat si.

Mění se také role žáka, která začíná být vnímána ve vztahu k budoucnosti, k zaměstnání. Prospěch tedy přestává být cílem, ale prostředkem. Žák se ve svém novém postavení příliš nenamáhá a učí se jen když je to nezbytné, větší množství nesrozumitelné látky zpochybňuje a odmítá. Odmítání podřízené role se samozřejmě projevuje i ve škole. Žáci útočí na autority a odmítají komunikaci s učitelem jen na základě formální autority, ale přijímají ho pouze, když jim něčím imponuje. Velice bystře si všímají všech učitelových chyb a nebojí se je kritizovat. Nesnáší tresty ani jiné projevy moci. Síla vrstevníků a pocit příslušnosti ke skupině třídy je veliká. Normy stanovené vrstevníky jsou významné a často neladí se školními pravidly.

Během pubescence se rozvíjí identita. Vzhledem k výchově považuji tento přerod za důležitý a proto se mu budu věnovat. Dospívající se aktivně snaží naplňovat vlastní představu, jakým by chtěl být, a tato představa zahrnuje i výkonové charakteristiky. Dospívající rovněž projevuje úsilí o hlubší sebepoznání a překračuje hranice svého aktuálního sebepojetí, mění se mnohé složky jeho dosavadní identity. Zabývá se ve zvýšené míře sám sebou, což souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Ovšem zvýšená kritičnost a citová labilita sebepoznání komplikují. Často nelze předpovědět, jak pubescent zareaguje. V dospívání se objevuje nový způsob sebepoznávání zaměřený na vlastní pocity, prožitky a myšlenky, kterému se říká introspekce. Také se mění způsob, jakým sám sebe pubescent charakterizuje, *„používá k tomu převážně sociální a psychologické kategorie"*. (In Vágnerová 2000; str.225) Pro dospívající je důležitá sebeúcta, která bývá v tomto období velmi labilní, proto se objevují mnohé pochybnosti o sobě samém a často i zpochybňování sebe v očích ostatních. Stadium skupinové identity, ve kterém se jedinec identifikuje s nějakou skupinou která ho pomáhá definovat je důležité k rozvoji vlastní identity. Potřeba patřit do nějaké skupiny pomáhá v procesu osamostatnění.

Vztah výše uvedených psychologických poznatků o starším školním věku a etické výchovy vidím v několika hlavních bodech. Nevím, zda je to záměr nebo šťastná náhoda intuitivně pracujících pedagogů.

Prvním významným bodem je způsob práce hodin EV. Ten nepřistupuje k žákům autoritativně, pracuje pomocí obecně deklarovaných pravidel, přijímá žáky takové, jací jsou, užívá přiměřeně odměn a trestů. Vzhledem k potřebě vymezení se žáků z podřadné role jsou toto myslím kroky, které jim umožňují svobodně dýchat i v jejich svébytnosti. Cílem

těchto zásad je v EV vytvoření výchovného společenství, důraz na skupinu třídy je také myslím pro žáky toho věku přijatelný, neboť se přirozeně jako skupina vymezují.

Druhý přínos vidím v obsahu EV. Vzhledem k tomu, jak již dospívající dokáží přemýšlet, uvažovat o různých variantách a odmítat dosud přijímané myšlenky je podle mě významné jim právě v tomto období poskytnout možnost přemýšlet o hodnotách, morálce, společnosti apod. Vést jejich uvažování a nabízet jim ke kritickému přezkoumání nové a nové názory. Kritické nadšení se později ztratí, je velmi snadné upadnout do všednosti a otázky si neklást. Učitelé by neměli tento oheň hasit.

Třetí přínos vidím v používaných metodách. V hodinách EV se pracuje prožitkovými metodami, žáci si mohou věci vyzkoušet, jsou vybízeni k vlastním názorům a postřehům. Mohou mluvit o svých pocitech, poznávají sebe i druhé. Mají dost času na vstřebání vlastních zážitků. Myslím, že prožitkové metody výuky jsou pro dospívající přijatelnější než pouhý verbální výklad a tlak na osvojení nesrozumitelných teoretických poznatků. Podrobněji se budu všem těmto třem kategoriím EV: způsobu práce, obsahu a metodám věnovat v následujícím textu.

4.4 Teoretická východiska

V čem spočívá projekt etické výchovy?

Podle materiálů etického fóra je projekt etické výchovy *„jedním za způsobů, jak morálně odpovídat na potřeby současného světa."* (In EF ČR; str.1) Klíčovým pojmem je slovo prosociálnost. To je odvozeno z latinského slova socius, které znamená *„druh, společník, spojenec, účastník; adj. společný, spojenecký"* (In Sedláček: 1936; str.585). Výchova k prosociálnosti je považována za základ etické výchovy. V pojetí projektu etické výchovy je prosociálnost chápána ve vztahu se zlatým pravidlem mravnosti *„Co nechceš, aby dělali jiní tobě, nedělej ty jim."* Podle Dohnala se jedná *„o chování, které přináší prospěch druhé osobě a nebo skupině osob, které nevyplývá z povinností a není doprovázeno očekáváním odměny."* (In Dohnal: 2002) Dále uvádí, že pojem prosociálnost *„je velmi blízký pojmu láska. Protože, však je pojem "láska" v dnešní společnosti poněkud zprofanován a má spíše peiorativní význam požitku v oblasti sexuální, zavedla etická výchova pojem "prosociálnost"."* (tamtéž) Podle Lencze je prosociálním rozuměno chování, které je zaměřené na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin, nebo společenských cílů bez nároku na vnější odměnu. To znamená, že motivem a předpokladem je nějaká vnitřní potřeba nebo tendence dělat, co prospěje druhému. *"cieľom výchovy k nemu je nielen osvojenie určitého vonkajšieho správania, ale priviesťk tomu, aby deti sa správali prosociálne z takejto vnútornej potreby."* (Lencz, In Roche Olivar 1992; str.6) Mezi charakteristikami prosociální osobnosti uvádí:

- Prožívá s lidmi jejich starosti a radosti.
- Má pochopení pro starosti a radosti svých známých
- Úspěchy jiných lidí přijímá bez závisti
- Namáhá se v prospěch jiných lidí
- Těší ho někoho obdarovat, rozdělit se s někým
- Projevuje soucit s lidmi, kteří mají problémy

Etika je samozřejmě mnohem širším pojmem než prosociální chování. Lencz se ale domnívá, že klíčový bod mravního chování je schopnost překročit hranice svého já. Tedy zohlednit zájmy ostatních lidí a společnosti, udělat něco pro druhé, aniž bychom za to něco očekávali. Dalším důvodem, proč je prosociálnost považována za základ etického

chování je, že takové chování předpokládá úctu k sobě a druhému člověku, schopnost empatie, a schopnost vzít do úvahy při rozhodování i zájmy druhého člověka. Toto je považováno za základ k řešení konkrétních etických problémů.

Podle učitele etické výchovy V. Šmída etická výchova *„1. vede k základní orientaci v životě 2. seznamuje se základními hodnotami 3. učí vytvářet vztahy k sobě i okolí 4. stmeluje kolektiv 5. posiluje vztahy 6. nabízí pomoc při řešení základních problémů v hledání vlastní identity, životního povolání a smyslu"* (In Šmíd: 2005)

Podle učitelky EV P.Bucci se *„v etické výchově prolínají základy rodinné výchovy, občanské výchovy, obsahuje zásady prosociální výchovy, poučení o křesťanských hodnotách. Současně jsou hodiny etické výchovy také prevencí negativních jevů, které z podstaty ohrožují školní společenství, jako je např. šikana. Jistě bychom v tomto předmětu našli i prvky protidrogové či sexuální výchovy. V souhrnu by se dalo říci, že poučujeme děti o základních lidských situacích, v nichž se ocitají či v budoucnu ocitnou, a snažíme se jim dát vodítko pro jejich řešení slučitelné s tradičně chápanými mravními principy."* (In Kukal: 2001)

Dohnal (2002) dokonce mluví o vlastním pojetí pedagogiky EV, která staví na vzájemné spolupráci a usiluje o prosociální chování. Výchovný vztah učitele k žákovi je partnerský, stojí až na postoji „výchovného otcovství" a snaží se vést žáka k sebevýchově.

4.4.1 Cíl

Co je cílem etické výchovy? Základní vizí je *„spolupracující a prosociální společenství"* (In EF ČR; str.2) Projekt R. Roche Olivara směřuje k prosociálnosti, kooperativnosti a citu pro druhé. Podle Dohnala je základním cílem prosociální chování, EV *„rozvíjí zejm. sociální dovednosti a zajímá se nejen o to co je správné, ale také o to jak vytvořit vhodné podmínky pro etické jednání."* (In Dohnal: 2002)

Podle Novákové a Vyvozilové je základním cílem prosociálnost. Jsou rozvíjeny schopnosti, *„které navozují a ulehčují prosociální chování. Současně upevňuje pozitivní charakterové vlastnosti každého jedince. Poté žáka postupně přivádí k prosociálnímu chování."* (In Nováková, Vyvozilová: 2005; str.9)

Lencz a Križová vysvětlují vztah mezi sociálními dovednostmi a mravní výchovou tak, že *„rozvoj sociálních zručností v etické výchově je prostředkem i předpokladem výchovy mravní."* (In Lencz, Križová: 2000; str. 7)

Ze všech výše uvedených definic můžeme tedy odvodit, že cílem etické výchovy je rozvíjet v dítěti prosociální postoje a chování, a lze předpokládat, že tyto postoje přispějí k rozvoji charakterní vyzrálé osobnosti, která bude jednat podle etických norem a zastávat etické hodnoty, které si ve výuce osvojí i v běžném životě. Osobně si nejsem jista, zda předpoklady tak úzce souvisí s vyvozovanými důsledky, jak teorie pojednávající o etické výchově předpokládá. Domnívám se, že tak široké ovlivnění jedince není pouze školním předmětem možné.

Zkonkretizované cíle etické výchovy nacházíme ve slovenských školních osnovách. Jsou jimi:

„Žiak dostáva impulzy a pozitívne skúsenosti, ktoré podporujú základnú dôveru, autonómiu a iniciatívu.

Žiak si osvojí základné komunikačné zručnosti, základné úkony spoločenského správania, učí sa pozitívne hodnotiť seba aj druhých, tvorivo riešiť každodenné situácie v medziľudských vzťahoch.

Žiak vie vysvetliť základné pojmy súvisiace s ochranou prírody a životného prostredia.

Študent chápe a vie vysvetliť pojmy empatia, asertivita, spolupráca a prosociálne (sociálne pozitívne) správanie.

Študent si v nadväznosti na učivo 5. ročníka osvojí ďalšie ciálne zručnosti, ako napr. vyjadrovanie citov, empatia, asertivita. Žiak si osvojí základné postoje, ktoré podmieňujú kultivované dospievanie. Učí sa poznávať sám seba, objavuje svoju identitu, rozvíja sebaoceňovanie. Učí sa obhájiť svoje práva a názory.

Žiak poznáva svoje práva a povinnosti v rodine, učí sa kultivovane prejaviť svoj názor, postupne preberať zodpovednosť za svoje rozhodnutia, zároveň však rešpektovať rodičov a viesť s nimi konštruktívny dialóg.

Žiak prehlbuje svoju sexuálnu identitu, chápe pozitívne hodnoty priateľstva, lásky, manželstva a rodiny, uvedomuje si riziká spojené s predčasným sexuálnym životom.

Žiak rozvíja pozitívny postoj k postihnutým, chorým, a iným skupinám obyvateľstva, ktoré potrebujú pomoc a porozumenie.

Žiak vie vysvetliť základné pojmy súvisiace s voľbou životných cieľov, svetonázorom, náboženstvom, etickými hodnotami a normami.

Žiak chápe základné etické problémy súvisiace s ekonomickými hodnotami, pravdou a dobrým menom.

Žiak sa učí rešpektovať ľudí s inými názormi, zároveň však ostať sám sebou; formulovať svoje životné ciele, zdôvodniť základné mravné normy, zaujať správny postoj k otázkam súvisiacim so sexualitou, manželstvom a rodinou.“
(In Učebnej osnovy Etickej Výchovy: 1997)

Tyto cíle jsou stanoveny pro čtyři ročníky druhého stupně. Jsou výrazně konkrétnější a přesnější, než obecné cíle výše uvedené. Lze si tudíž snadněji představit konkrétní metody a techniky, kterými mohou být naplňované. Také evaluace učitelova snažení se zdá být reálnější, než u obecného cíle prosociálního chování.

Program EV spočívá v postupném osvojování jednotlivých sociálních dovedností, které vycházejí z knihy R. Roche Olivara. Této posloupnosti se drží i výše uvedené osnovy slovenské. Patří do ní deset základních bodů: 1. Komunikace, 2. Důstojnost lidské osoby,úcta k sobě, 3. Pozitivní hodnocení druhých, 4. Tvořivost a iniciativa, 5. Vzájemné vyjádření citů, 6.Empatie, 7. Asertivita, 8. Reálné a zobrazené vzory, 9. Pomoc, přátelství, spolupráce, 10. Komplexní prosociálnost. A šest aplikovaných témat, která jsou zaměřena na užití získaných dovedností a postojů v řešení konkrétních problémů.: 1. Rodina ve která žijeme, 2. Etika a hodnotový systém, 3. Duchovní rozměr člověka (náboženství a sekty), 4. Ochrana přírody a životního prostředí, 5. Ekonomické hodnoty, 6. Výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému život.

Co se konkrétněji skrývá pod těmito tématy? V následujících řádcích se pokusím shrnout obsah jednotlivých cílů, budu vycházet z Roche Olivarovy knížky Etická výchova, dále z Etické výchovy pro ZŠ a SŠ od Navrátilové a Vyvozilové, a ze sborníku Na cestě za etickou výchovou, na kterém se podíleli P.Motyčka, J. Šolc, L. Lencz, I. Podmanický, O. Križová, V. Vyvozilová, R. R. Olivar, M. Nováková a I. Fundová-Macková.

1. Rozvoj komunikace zahrnuje seznámení s verbální a neverbální formou, aktivní naslouchání, vedení dialogu, pozdrav, otázku, odpověď, poděkování, objasnění, omluvu, úsměv. Podle EF ČR se komunikaci učí žáci správně používat, aby skrz ní mohli vytvářet prosociální vztah. Vyvozilová se zase domnívá, že uvědomělé užívání komunikace vede k vytvoření pravidel správné komunikace. Roche Olivar píše, že si toto chování potřebuje dítě osvojit, aby si ve *„vlastnom sociálnom svete vytvorilo primeraný vzťah k partnerom aj dospelým.“* (In Roche Olivar: 1992; str.14) V současné době je největší prostor věnován aktivnímu naslouchání a vedení dialogu.

2. Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě. V této kapitole se žáci učí sebeúctě a zdravému sebeocenění, které by mělo vyrůstat z vědomí důstojnosti každého člověka. Podle EF ČR musí být sebehodnocení *„přiměřené, nesmí se jednat ani o sebepodceňování ani o sebepřeceňování.“* (EF ČR; str.3) Podle Vyvozilové je zdravé

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 se žáci dozvídají pozitivní hodnocení od svého okolí. Dále obsahuje uznání druhého a vztah k rodičům. Roche Olivar navrhuje konkrétní činnosti, ve kterých se žák má podílet na životě rodiny a tím má být ovlivňováno jeho pozitivní sebehodnocení.

3. Pozitivní hodnocení druhých. Toto téma vychází úzce z minulého a využívá osvojených sociálních dovedností. Pozitivní sebehodnocení je považováno za předpoklad k přiměřenému hodnocení druhých lidí. Obsahuje: pochvalu, úctu k druhým, postoje k nemocným a starým lidem. Hlavním cílem je rozvoj pozitivního hodnocení druhých lidí v běžných i ztížených podmínkách a pozitivní hodnocení situací a událostí. Roche Olivar jako základní postulát přijímá, že každý člověk má pozitivní hodnotu. Uvádí, že oproti tomu, jak lehko člověk vyslovuje stížnosti a výčitky, nepovažuje za potřebné chválit, protože klady považujeme často za normální.

4. Tvořivost a iniciativa. Toto téma má žáky připravit na pružné řešení různých problematických situací v životě. Snaží se rozvíjet tvořivé myšlení člověka a uplatňovat ho v mezilidských vztazích a při řešení problémů. Roche Olivar uvádí základní body, kterými jsou: řešení problémových úloh, analýza možností a osobní a společné rozhodnutí. Tvořivost 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.

5. Vzájemné vyjádření citů je považováno za jeden za základních předpokladů pro rozvoj sociálních dovedností empatie a přátelství. Žáci se učí *„vyjádřit své city, identifikovat se s nimi, ovládat je a usměrňovat.“* (In EF ČR; str. 4) *„Pro rozvoj charakteru je velmi důležité rozpoznat, identifikovat a usměrňovat svoje city“* uvádí Vyvozilová. (In Vyvozilová: 2004; str. 63) Roche Olivar také považuje citlivost vůči vlastním citům a jejich vyjádření za předpoklad rozvoje empatie. Svou teorii staví na tezi, že správné mezilidské vztahy předpokládají vzájemné vcítění, které pramení ze dvou základních bodů: z uvědomění si vlastního prožívání a schopnosti toto prožívání projevit. (srov. Roche Olivar : 1992;

str.82-3) Dále uvádí, že city považujeme za podstatný předpoklad plnosti člověka, že nerozlišujeme dobré a zlé pocity a že by bylo rizikové, kdybychom byli ve svém hodnocení a chování závislí jen na nich. Uvědomění si citů nám přináší možnost je pojmenovat, identifikovat a tím utišit a ovládnout.

6. Empatie. Žáci se učí pochopit podstatu a význam empatie. Učí se vžít se do citů, myšlenek, stanovisek, postojů, situace druhých lidí nebo jiných sociálních skupin. Podle Vyvozilové je emocionální a kognitivní empatie základní schopnost. Roche Olivar mluví o empatii poznávací a citové, kdy díky kognitivní můžeme předvídat city, myšlenky a skutky druhé osoby. Citová empatie je potom reakcí na city druhého, vycítění, zda je určitá situace pro druhého příjemná či nepříjemná. Mluví o úzkém vztahu mezi těmito dvěma složkami empatie. Roche Olivar vychází z různých výzkumů a domnívá se, že děti jsou v kolektivu oblíbenější, v případě, že se dokáží odpoutat od sebe *(„ide o istů decentráciu")*. Toto odpoutání od vlastních osobních témat je podobné empatii. Příliš intenzivní soustředění na sebe samého, dle této teorie, tedy brání navázat pozitivní vztahy s druhými. Celý program se má tedy nejdříve zaměřit na rozvíjení schopnosti odpoutání se od vlastních témat a otevření se druhým *(decentráciu)* a až později na chování oblíbených dětí v modelových situacích.

7. Asertivita. Cílem je porovnání pasivního, asertivního a agresivního chování, seznámení s asertivními technikami a jejich nácvik ve třídě i v reálném životě. Obsahuje také zvládnutí agresivity a soutěživosti, sebeovládání a účelné řešení konfliktů. Roche Olivar zařazuje k tomuto tématu také uvolnění agresivity a zvládání konfliktů s ostatními přijatelnějšími prostředky. Vychází z myšlenky, že i válka a mír začaly v myslích lidí a tedy kdo vynalezl válku, může vynalézt i mír. Zdůvodňuje místo této kapitoly v projektu etické výchovy tím, že lidstvo nebude moci přežít jestliže bude mít boj a ničení převahu nad prosociálností.

8. Reálné a zobrazené vzory. Tato kapitola vychází z poznatků o učení nápodobou. Má dva hlavní cíle. Jedním je vychovat ze žáků kritické diváky, kteří se umí v mediích orientovat a dokáží si z nich vybrat to pozitivní. Druhým cílem je nabídnout žákům reálné a zobrazené, např. literární, pozitivní vzory a ukázat jim, že i oni jsou nebo mohou být, pro jiné také vzory. Roche Olivar vychází z toho, že pozorování prosociálního chování významně podporuje osvojení takového chování. U dětí, které jsou svědky prosociálního chování se zvyšuje velkorysost, schopnost pomáhat, rozdělit se. Odkazuje na studii Yarrow, Scott a Waxler (1973) (In Roche Olivar : 1992;

str.131) jejíž výsledkem je poznání, že děti, které byly v rodině na prosociální chování a altruismus upozorňovány pouze verbálně, si je osvojily jen na teoretické úrovni. Oproti tomu děti, které v rodině zažívaly takové chování a činy si lépe osvojily princip všeobecného altruismu a dokázaly tak i jednat.

9. Pomoc, přátelství, spolupráce. Podle Vyvozilové se jedná o rozvoj prosociálního chování v praktických situacích. Např.: fyzická pomoc, umět posloužit; spolucítění, verbální pomoc: umět pochopit poradit a potěšit, darování, ochota rozdělit se, charitativní a humanitní iniciativy, spolupráce při studiu, přátelství apod.. V EF ČR se dozvídáme, že těmto cílům předchází rozvoj ochoty a schopností potřebných pro spolupráci a vrcholem tématu je rozvoj prosociálního chování ve ztížených podmínkách. Roche Olivar tuto kapitolu považuje za jádro celého programu etické výchovy, která vychází z ostatních cílů. Upozorňuje na význam zvnitřněných norem a osobních hodnot, které úzce souvisí s mnohými způsoby pomáhání.

10. Komplexní prosociálnost obsahuje témata: prosociální chování ve veřejném životě, vztahy mezi společenskými skupinami a národy, jednota lidské rodiny, solidarita se sociálně slabšími osobami, společenskými skupinami, národy, sociální problémy, boj proti sociálním nespravedlnostem, sociální kritika, občanská neposlušnost, nenásilí jako politický nástroj, ochrana přírody a její etické aspekty, škola jako společenský systém. Program počítá s aktivní účastí studentů a žáků na veřejných prosociálních akcích. Roche Olivar 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. Dokonce mluví o prosociální dynamice v malé skupině, která se může skrz větší skupiny dostat až na světovou úroveň. K té se váže pojem pozitivní kolektivní identita, který úzce souvisí s pozitivními vzory, kterých se dotýká osmý bod.

Deset bodů programu etické výchovy ukazuje více či méně rozpracované základní cíle celého projektu etické výchovy s naznačením metod, kterými jich může být dosahováno. Poté, co jsem prošla všechny dostupné zdroje, které jsou u nás o etické výchově dostupné, nacházím velký rozdíl mezi českým pojetím (které vychází ze slovenského) a původní knihou R. Roche Olivara. Vycházím také z mých osobních setkání s učiteli etické výchovy a rozhovorů s nimi. Mám dojem, že české pojetí je mnohem více dogmatické a má mnohem užší rozhled nad celou problematikou etických a filosofických otázek než pojetí Roche

Olivarovo. Často vidím čistě křesťanské pojetí dobra, které jako by zastiňovalo reálný svět v české škole a společnosti. Co se týče cílů, tak například v oblasti poznávání pocitů se mi jeví tvrzení, že se žáci učí *„vyjádřit své city, identifikovat se s nimi, ovládat je a usměrňovat."* (In EF ČR; str. 4) a *„Pro rozvoj charakteru je velmi důležité rozpoznat, identifikovat a usměrňovat svoje city"* (In Vyvozilová: 2004; str. 63) na hranici s vírou a nadpozemskými možnostmi; resp. je to příliš obecně a neurčitě formulováno. Rozhodně se neztotožňuji s představou, že se studenti na druhém stupni naučí mezi zdmi třídy usměrňovat své pocity. Roche Olivarův pohled shledávám jako mnohem otevřenější a méně manipulativní. Také teorie, že když budou žáci správně používat komunikaci, tak si skrz ní můžou vytvářet prosociální vztahy mi přijde nejistá, protože jde i o to, co bude obsahem komunikace a jaké jednání z ní bude vyplývat. Tedy, vytvářet si je samozřejmě můžou, ale také obratné využívání komunikačních technik můžou využít k manipulaci, vydírání či jiným neprosociálním směrem. Také se mi nezdá jistým tvrzení, že emocionální a kognitivní empatie jsou základními schopnostmi. Myslím, že existuje mnoho situací, ve kterých empatie není na místě a žáci by se měly s takovými momenty seznámit. Stejně tak spolupráce a pomoc jsou v určitých chvílích jistě velmi pozitivní, ale v případě, že povedeme žáka v obláčku spravedlnosti, dobra, pozitivních lidí, dobrých úmyslů a křesťanské lásky asi jistě někdy narazí na realitu, ve které třeba nebudou tyto základní předpoklady výše uvedených témat úplně platit. Potom je samozřejmě otázkou, zda žák bude schopen takové momenty pružně oddělovat od situací, ve kterých může plně spoléhat na dovednosti a atmosféru z hodin EV. A zda ho nějaká špatná zkušenost od etické výchovy a prosociálního přístupu plně neodradí, což by asi mělo na jeho další školní snažení i pohled na svět špatný vliv. Možná podobné kritické postřehy vedly MŠMT k nezačlenění EV do školních vzdělávacích programů. Tomuto tématu se budu věnovat podrobněji v samostatné kapitole o začlenění etické výchovy ve školní dokumentaci.

4.4.2 Výchovný styl

V hodinách etické výchovy je uplatňován specifický výchovný styl – přístup učitele k žákům. Vzhledem k tomu, jakých témat se předmět dotýká, vystupuje do popředí nutnost dobrého vzájemného vztahu mezi žákem a učitelem a žáky navzájem. Dobré vztahy ve třídě příznivě ovlivňují práci učitele s dětmi a i děti poté spolu jednají lépe a pomáhají si. Pro kooperativní techniky, osobní diskuse a další způsoby práce je předpoklad dobrého kolektivu téměř nezbytný. Samozřejmě kromě zásad vedení může být o vztahy pečováno i skrz různé aktivity, které vedou k pozitivnímu naladění třídy. Ty ale nebudou plnit svůj cíl, bude-li učitel jednat se žáky asymetricky, autoritářsky, urážet je atd.. Nejedná se tedy

o žádný nový objevný způsob práce v hodinách, ale o přesné definování známých přístupů, které v ucelené podobě výrazně napomáhají dobré atmosféře a tím umožňují naplňování cílů hodin EV. Podle dostupných materiálů metodiky EV lze dobrý vztahu vytvořit na základě devíti zásad. Jsou jimi:

1. Vytvořit jasná a splnitelná pravidla

Dítě se chová podle pravidel a norem, které mu vštípila společnost. Aby se mohlo ve škole orientovat, vědělo co je dobré a co se nesmí, je potřeba dát mu určitá pravidla. Poté se může v situaci orientovat. Vzhledem k náplni hodin EV je potřeba s dítětem znovu vymezit rámec chování. Může chodit po třídě, diskutovat, říkat svůj názor – v mnohých ohledech je svobodnější – ale i přesto jsou tu určité mantinely. Lencz říká, že interiorizace etických zásad je cílem celého předmětu a vyžaduje roky soustavné práce, pravidla ve třídě by tomu měla napomáhat. Osobně tedy vidím dva základní významy pravidel: směřují nejen ke korekci chování na hodinách, ale k celkovému rozvoji žáků. To myslím potvrzuje skutečnost, že v rámci projektu v ZŠ Obříství byla dokonce tvorba pravidel pro žáky a učitele výsledkem dlouhodobé práce na celkové přeměně atmosféry školy a jejich význam je považován zásadní. (srov. J.Kašová: 1994)

2. Atribuce prosociálnosti

Lidé se často stávají takovými, za jaké je považujeme. Tzv. galatea či pygmalion efekt je zde uchopen jako způsob pozitivního ovlivňování žáků. Dítě má tendenci přijmout názor o sobě, zvláště vysloví-li jej osoba, které si váží. Vyslovuje-li tedy učitel žákovi důvěru, připisuje mu dovednost spolupráce a schopnosti pomáhat, žák v sobě zaktivizuje své sebehodnocení a zaměří se na vlastní prosociální chování. Myslím si, že je důležité, aby učitel žákovi skutečně věřil a důvěřoval, bude-li totiž říkat něco o čem není pevně přesvědčen, děti to jistě velmi rychle vycítí a snaha všech vyjde nazmar, učitel bude pro smích a důvěru žáků si bude dlouze a těžko získávat zpět. Vlastní přístup učitele je podle mne tedy k uplatnění tohoto bodu nezbytný.

3. Přijmout druhého takový jaký je, vyjádřit mu sympatie

Učitel by měl přijmout dítě jako vlastní osobitou hodnotu, i když se dítě nějak vymyká jeho představám a nezapadá do jeho představy ideálního žáka. Mohli bychom říct takový Rodgersovský pohled bezpodmínečného přijetí, který neodsuzuje, neovládá, nemanipuluje. Vytvoření osobního vztahu k dítěti často potřebuje svůj čas, který by mu měl učitel věnovat neboť tím přispěje k lepšímu. Domnívám se, že je k tomuto bodu

důležité, aby měl učitel možnost strávit několik vyučovacích hodin seznámením a vybudováním dobré atmosféry ve třídě.

4. Induktivní disciplína

Jedná se o způsob usměrňování chování dítěte. Učitel na negativní chování dítěte nereaguje agresivně, křikem, vyhrožování či tresty, ale poukazuje na důsledky jeho činů. Učitel se tedy snaží orientovat pozornost na to, co chování dítěte způsobuje jiným dětem, učiteli či jak ovlivňuje společnou situaci. Předpokládá se, že takový přístup přispívá k rozvoji vnitřní sebekontroly dítěte, neboť dítě se učí vidět a usměrňovat důsledky svých činů v jejich skutečném rozpoložení. (Nejde o zlobu učitele, ale o slzy spolužáka.) Samozřejmě lze poukázání na důsledky chování dítěte používat i v situacích pozitivních, kdy se dítě učí nebýt závislé na vnější pochvale, ale samo ocení výsledky svého počínání.

5. Vybízet k prosociálnosti

Nabádání můžeme považovat za osvědčený výchovný styl. Poukazování na chování, které v následující činnosti od dítěte očekáváme, často předejde nezdarům a upevní danou dovednost. Samozřejmě může nabádání lehko sklouznout k nepříjemnému opakování, které nemá dobrý vliv na děti a zbytečně zatěžuje učitele. Roche Olivar proto zdůrazňuje, že vybízení k prosociálnosti může mít významný vliv za *„predpokladu dobrého prosociálneho modelu, pozitívnych citových vzťahov a používania induktívnej disciplíny.“* (In Roche Olivar :1992; str.197) Nabádání může probíhat také formou hesla dne či hesla týdne, což odpoutává věty od úst učitele a tím se stává výzva více osobní záležitostí kolektivu třídy. Osobně si myslím, že je tento bod úzce závislý na atmosféře třídy a tedy celém výchovném stylu. Nedokážu si představit účinné nabádání k prosociálnosti od někoho, koho se děti bojí, nemá u nich žádnou autoritu, nebo je jim pro smích.

6. Odměny a tresty užívat přiměřeně

I v hodinách EV je potřeba žákům někdy něco vytknout, či je pochválit. Vzhledem k induktivní metodě se doporučuje na negativní jevy reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky. Lencz upozorňuje, že se při hodnocení žáků dotýkáme jejich sebeobrazu a sebehodnocení a proto může být užívání odměn a trestů zavádějící. (srov. Lencz: 1992; str.36-38) Hlavní metodou EV nemá být užívání odměn a trestů, ale připisování pozitivních vlastností. Domnívá se, že k rozvoji prosociálního chování je mnohem lepší slovní pochvala nebo uznání. Odvolává se na teorii posilování, která se může považovat za určitý aspekt odměny. Osobně se domnívám, že je pro děti pochvala stejnou odměnou jako jakákoli jiná.

Proto si tento bod osobně vykládám spíše jako vybídnutí k tomu, s pochvalami a káráním šetřit. Vést děti ke vnitřní seberegulaci a nečinit je závislými na soudu učitele.

7. Do výchovného procesu zapojit rodiče.

Dítě nevychovává pouze škola, i když by se to možná někomu líbilo. Vždy je zde rodina, či osoba o dítě pečující, která má velký vliv na rozvoj a učení dítěte. Je tedy ideální, když dokáže rodina a škola koordinovat svoje úsilí, „táhnout za jeden provaz". V případě, že jsou rodiče a učitelé partnery, může být vyučovací proces v mnohých směrech účinnější. Při EV se tento vztah ještě zdůrazňuje vzhledem k osobním tématům látky, jejíž výrazně odlišné pojetí v rodině může způsobit mnohé problémy. Také při domácích úkolech děti často s rodiči spolupracují. Někdy jsou přímo zaměřeny na komunikaci v rodině a s prarodiči.

8. Vytvářet radostnou atmosféru

V materiálu EF ČR se dozvídáme, že je potřeba, aby učitel vytvářel v hodinách EV atmosféru přátelství a radosti. *„Jen za těchto podmínek může dojít k dostatečnému osvojení jednotlivých sociálních dovedností"*. Roche Olivar se ve své knize o radostné atmosféře nezmiňuje, ani Lencz o ní nepíše. I. Podmanický ve své přednášce v listopadu 2003 přirovnával atmosféru k odkazu Bosca a řekl, že etická výchova není výpovědí učitele, ale sdílením dětí. Možná právě proto je radost zvlášť zmiňována, aby učitelé přenechali iniciativu dětem a nesnažili se výuku pevně držet jen ve vlastních rukou.

9. Vytvořit ze třídy výchovné společenství

Zásada, která se mi osobně jeví spíše jako celkový cíl, ke kterému všechny předcházející body vedou. Jsou-li ve společenství dětí dobré vztahy, prospívá to jejich učení, usnadňuje průběh aktivit a otevírá další možnosti rozvoje.

4.4.3 Metody – Způsob práce

Etická výchova nemá vlastní specifické metody. Používá prožitkový způsob učení, děti se učí z vlastního prožívání a zážitků. Úlohou učitele je tedy připravit aktivitu, ze které si děti budou moci kvalitně provedenou reflexí odnést co nejvíce. Domnívám se, že způsob prožitkového učení a využívání reflexe je pro kvalitní vyučovací proces EV velice důležitý. Proto o něm pojednávám v samostatné kapitole.

Konkrétní aktivity, které jsou během hodin EV nejčastěji využívány jsou rozhovor, anketa, diskuse a další různé interaktivní metody.

Podle R. Roche Olivara (1992) se osvědčil způsob práce ve třech krocích. Jsou jimi kognitivní senzibilace, nácvik ve třídě a reálná zkušenost.

Myslím, že tento postup práce přesně vystihuje učitelka EV Mgr. Petra Bucci, která v rozhovoru s P. Kukalem uvádí : *„Často pracujeme s literaturou, na různých příbězích z bible i jiných knih si ukazujeme situace vyžadující rozhodnutí, za něž člověk také nese odpovědnost. Děti pak řeknou, co si o daném příběhu myslí, společně zformulujeme nějaké poučení, které z něj plyne, a s ním pak v diskusi dále pracujeme. Určité situace můžeme dramatizovat, hrajeme hry, které opět navazují na nějaké téma a posilují v dětech nácvik určitého chování. V tomto věku je důležité nejen děti poučit o tom, co je to běžná lidská slušnost, ale také s nimi konkrétní jednání nacvičit.“* (In Kukal 2001)

Kognitivní senzibilizace *„umožňuje dítěti pochopit určitou skutečnost, význam a smysl tématu, který se probírá.“* (In Lencz, Križová: 2000;str. 7) Příkladem prvního kroku výuky je výše uvedená práce s literaturou, dále se používá pozorování, úryvky na videu, scénky, psychohry, poslech hudby, čtení, návštěvy různých sociálních zařízení, besedy s hosty apod. Cílem je v dítěti vzbudit kognitivní i citový zájem o dané téma či představovanou hodnotu. Je to vlastně nastavení určitého vyladění k dané tématice. Nejedná se o aktivitu typu icebreaků, která bývá využívána na začátku prožitkových akcí, ta slouží k otevření členů skupiny k sobě navzájem. Oproti tomu kognitivní senzibilizace se vztahuje k cíli učebnímu.

Poté následuje povídání s dětmi nad daným tématem, jak píše Bucci. Tuto část můžeme nazvat hodnotovou reflexí. Nelze ji oddělit od senzibilizace, ta je jejím základem a byla by bez ní téměř bezcenná. Cílem je, dát dětem prostor, aby řekly jak téma vnímají ony, dále aby děti pochopily hlavní základy či motivy příběhu a mohly poznatky nějak zevšeobecnit a za třetí aby věděly k čemu aktivita spěje.

Nácvik ve třídě obsahuje zkoušení a nácvik určitého druhu chování. Jak píše Lencz *„pochopit', čo je správne, ešte neznamená aj robit' čo je správne“* (In Lencz: 1992; str. 46). Může být prováděn hraním rolí, scénkami, slohovými pracemi, rozhovory apod. Zpětná vazba, která je podávána dětem vždy po provedené aktivitě, má posilovat správné provedení. O této části se Bucci zmiňuje jako např. o hraní her a dramatizaci, které posilují v dětech nácvik určitého chování.

Vycházím-li ze semináře Ol'gy Križové (duben 2004, Hradec Králové) tak v této části již dítě zná správné řešení konkrétní situace a trénuje jeho uplatnění. Zpětná vazba je uplatňována jako positivní podmiňování, kdy je dítě chváleno za dobré provedení. Osobně zde cítím velmi úzkou hranici mezi učením a manipulací. Učitel musí znát správné řešení, k jehož osvojení vlastně děti vede. Nevidím problém okolo pozdravu, podání ruky, poděkování a jiných základních cílů EV. Ale v případě, že se témata dostávají až do polohy morálky, mravnosti, sexuality, rodičovství, ekologie a tedy ke konkrétním otázkám jako například interrupce, eutanazie a podobně, je pro mě správné řešení přinejmenším sporné. Učitel, dodržel-li by tedy důsledně tento způsob práce, by musel vést děti k tomu, aby přijaly jeho, nebo můžeme říct ten správný, pohled na svět. A vedl by je k zažití tohoto názoru a řešení. V hodinách církevní dogmatiky, nebo náboženství, by mě takový přístup neudivil. V české škole, která se od náboženských vlivů distancuje, ho ale považuji za nepřístupný. Samozřejmě mezi teorií a praxí bývá velký rozdíl. Proto se neobávám, že by některý z učitelů EV nutil své žáky k zamítání interrupcí, nebo naopak propagování eutanazie. Ale i na teoretické rovině je to pro mě osobně zarážející.

Reálná zkušenost propojuje poznatky se skutečným životem. Žáci zkouší využívat dovednosti a poznatky v rodině, s přáteli atd. Vedou si různé záznamy o pozorováních jiných lidí, deníky, využívají výstřižky z časopisů a novin na dané téma, pořádají různé akce, připravují nástěnky a, jednoduše řečeno, vystupují různými způsoby ze třídy do svého okolí. O tomto bodu se Bucci nezmiňuje, možná je důvodem, že dětí které učí jsou na prvním stupni, nebo považuje bod za samozřejmý. Já osobně tento stupeň práce považuji za velmi užitečný, neboť přenos a využití školních poznatků do skutečného života jsou velmi problematické. Ale například sociální dovednosti jako komunikace můžou děti využívat v praktických situacích okamžitě. Samozřejmě tento bod vyžaduje spolupráci rodiny, viz. výchovný styl EV, neboť bez vstřícného okolí si toho děti doma moc nevyzkouší.

4.5 Hlavní princip prožitkového učení

V řádcích pojednávajících o metodách EV jsem narazila na pojem prožitkové učení. Rozhodně nesouhlasím s názorem Spalkové a Masáka (srov. Spalková, Masák: 2001), že zakladatelem prožitkového učení je R.Roche Olivar. Jeho způsob práce v hodinách se v mnoha směrech s prožitkovým způsobem výuky shoduje, ale rozhodně není zcela totožný. Z dalších řádků vyplyne, že prožitkové či zážitkové učení je starší něž projekt etické výchovy. Základním kamenem prožitkového učení je reflexe, která se jinak nazývá také rozbor, review, debreefing apod. V psychologickém slovníku se dočteme, že se jedná o *„druh sebepozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků; spolu s úvahou je v pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení; r. následuje po učební zkušenosti, dokonce i praxe je přístupná reflexi; a také dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím reflektováním, dokud není dovednost internalizovaná buď jako osvojená vědomost, n. jako rutinní výkon.“* (In Hartl, Hartlová. 2000; str. 502) Pro nás je nejdůležitější, že se jedná se o zpětný pohled na aktivitu, který je pro nás, spolu s konstruktivisty, určující v procesu učení. J. Valenta uvádí, že reflexe *„Bývá stejně důležitá jako akce sama.“* (In Valenta: 2000; str.34) Upozorňuje na to, že necháme-li to, co se odehrálo, pouze na vnitřním zpracování, má učení menší efekt. Na význam reflexe upozorňují Johnson a Johnson (In Kasíková 2004; str. 108), kteří ji ve strategii kooperativního vyučování zařazují do hodnocení ke zpracování skupinové činnosti.

Subjektivní silné prožitky můžeme ovlivnit jejich sdílením s jinými osobami. Stejně tak subjektivní zkušenosti můžeme pomocí řízené reflexe uvést do širší sítě souvislostí a vztahů. Reflexe nám umožňuje vidět naše jednání prostřednictvím jednotlivých zkušeností a vede nás k tomu, abychom se co nejvíce naučili. V bezpečné atmosféře můžeme mluvit o svých názorech, postojích a pocitech s lidmi, kteří mají stejnou zkušenost jako my. *„Charakteristiku a funkci reflexe odvozujeme z průběhu zkušenostního učení.“* (In Neuman:1998; str. 39) Jedná se o běžnou lidskou činnost – zamýšlet se nad tím co jsem udělal a jak to příště udělat lépe.V situaci, kdy si má účastník odnést konkrétní dovednost, je potřeba, aby se ze zkušenosti dala daná dovednost odnést. Proto je důležitý vztah reflexe a instrukce původní aktivity. Zadáním techniky můžeme ovlivnit co se stane a pozdější reflexí to znovuzpřítomnit. Je úkolem vedoucího, aby upozornil na to důležité a podstatné.

Podle Švece (2002) se prvně s proměnami v myšlení a jednání, docilovanými skrz změny chování, setkáváme v psychoterapeutickém

směru kognitivně behaviorální terapie. V sedmdesátých letech se tento směr začal zabývat myšlenkou, že změnou chování lze změnit celek. Svého, přesně stanoveného, léčebného cíle dosahuje naučením nového chování. Po definování konkrétního cíle a stanovení kroků, jak ho dosáhnout, bylo důkladně rozebíráno chování klientů ve vytyčených situacích. Vztah cílů akce a následného rozboru, z něhož vychází další cíle, je na tomto směru více než zřejmý.

Jak přesně funguje posloupnost instrukce-akce-reflexe? Význam tohoto postupu nám vysvětluje Kolbův cyklus učení.(Kolb's model of learning 1984) Jedná se o základní koncepci prožitkového vzdělávání, která je uplatňována jak v EV tak v osobnostně sociální výchově.

- Výchozím bodem je bezprostřední zážitek, který si účastník odnáší jako zkušenost z nějaké akce.
- Druhým je reflexe, která zahrnuje zpětné pozorování.
- Následuje zobecnění nově nabytého poznatku a následná přestavba zkušenosti – tvorba nových hypotéz.
- Ve čtvrté fázi je kladen důraz na aplikaci vytvořených hypotéz v nových situacích. Výsledkem této fáze je nová zkušenost, od které se koloběh odvíjí znovu.

(srov. např. Neuman 1999; str.55. Švec 2002; str. 37-39)

Téma teorie a vedení reflexe je velmi obsáhlé, můžeme o něm sepsat samostatné obsáhlé dílo. K mému cíli, zmapování EV, není plně obsáhlá teorie důležitá. Myslím, že postačí, když zde uvedu jen některé zvláště významné body, na kterých se literatura shoduje.

- Reflexe směřuje k účastníkům, jejich společnému sdílení a hledání.
- Kladené otázky jsou spíše otevřené.
- Reflexe reaguje na to, co je pro skupinu důležité.
- Reflexe směřuje k cílům aktivity. (Reflexe nezůstává pouze u popisu pocitů a zhodnocení kvality techniky.)
- Ten, kdo vede reflexi se orientuje na teoretické úrovni v jevech, které jsou předmětem reflexe. Není-li totiž lektor

obeznámen s pozadím témat, které aktivita zpřítomňuje, může se stát akce i následná reflexe nefunkční.

Těchto pět bodů považuji za základní charakteristiky reflexe v systému zážitkového učení, který je uplatňován ve výuce etické výchovy.

4.6 Historie EV

Cílem této kapitoly je seznámit s historií EV. Pokusím se přiblížit jakým způsobem se rozvíjelo pojetí tohoto předmětu a jak je chápán v České republice.

Projekt etické výchovy vytvořil v osmdesátých letech profesor Robert Roche Olivar z nezávislé univerzity v Barceloně. Navázal na projekt Child Development Program, který se snažil vymezit faktory, které určují rozvoj charakteru. Výsledky výzkumu se Roche Olivar pokusil včlenit do výchovného projektu, který odpovídá na dvě základní otázky: *„Jaké činitele chování dospělých podmiňují a podporují spontánní rozvoj prosociálního chování u dětí? Jaké faktory týkající se ostatních postojů a chování dětí podmiňují jejich prosociální chování?"* Závěry uveřejnil v knize Psichologia y Education de la prosocialidad (Výchova k prosociálnosti), Barcelona 1990. Jeho kniha začíná slovy: *„Jednou z najvážnejších medzier v súčasnom výchovnom systéme je nedostatok pozornosti venovanej aspektom medzil'udských a sociálnych vzt'ahov."* (In Roche Olivar 1992; str. 11, vydání ve Slovenské republice) Kniha obsahuje vysvětlení a objasnění dané situace, které zachází i do historie a hlavně různé úvahy a rady, jak dále pokračovat. Pohybuje se v rovině teoretické a rozvažuje, jak se děti a jejich rodiče chovají, jak je ovlivňuje společnost a podobně. Hlavním motivem knihy je, co můžou dělat učitelé, aby navrátili do škol kvalitní mezilidské vztahy. Podle Roche Olivara má *„optimálne sociálne správanie ul'ahčit dobrú adaptáciu a úspech jednotlivcov v spoločnosti."* (tamtéž; str.12) Etická výchova tedy učí žáka jak se chovat a orientovat v mezilidských vztazích- dítě se tedy učí nejen pro svou budoucnost, ale i proto, že bude úspěšnější ve vztazích se svými vrstevníky. To je důležité pro sebeúctu jedince a následně pro kvalitu jeho dospívání.

Z této knihy vyšli učitelé, kteří začali prakticky etickou výchovu vyučovat ve Španělsku a Portugalsku a ovlivnila pedagogický systém v Latinské Americe a dalších zemích. K úspěšnému proudu se brzy přidala i Slovenská republika. Tam se začala EV zabývat skupina při Ministerstvu školství a tělovýchovy v roce 1990. Seznámila se s Roche Olivarovým projektem a plně ho přijala, dokonce se s ním uskutečnili i dva semináře s workshopy. Učit se EV začala od září téhož roku na dvaceti školách jako experiment. V roce 1991 byl proveden výzkum, v němž učitelé odpovídali na otázku, co roční výuka přinesla. Odpovědi můžeme shrnout do pěti bodů: za prvé děti získaly větší důvěru k učiteli, dále se zlepšilo chování žáků, za třetí děti respektují i méně přitažlivé vrstevníky, hodiny přinášejí dobrou atmosféru, a posledním přínosem je, že díky etické výchově bylo vyřešeno několik nelehkých výchovný problémů. Asi právě tyto závěry byly důvodem, proč se od roku 1991

začala vyučovat jako nepovinný předmět a od září 1993 se vyučuje etická výchova na Slovensku dokonce jako jeden ze dvou povinně volitelných předmětů, v kombinaci s náboženstvím. Tým odborníků v Metodickém centru v Bratislavě zpracoval metodické materiály pro výuku etické výchovy na základních školách. Učební osnovy etické výchovy pro 5. až 9. ročník základní školy, jejichž vznik koordinovali Ladislav Lenz a Oľga Križová, byly schváleny Ministerstvem školství Slovenské republiky v dubnu 1997 a v platnost vstoupily od září 1997. (srov. Učebnej osnovy Etickej Výchovy)

Roche Olivarův projekt byl tedy modifikován a do konkrétní podoby přetvořen Ladislavem Lenczem. Slovenské osnovy EV jsou čtyřleté, ale kniha Roberta Roche Olivara obsahuje pouze první část programu – dva ročníky, které se týkají tématu prosociálnosti. Další dva ročníky slovenských osnov se zabývají eticky žádoucími postoji a chováním v různých oblastech života, jako je rodina, zaměstnání, vztah k vlastnictví a životnímu prostředí.

Do naší republiky se, podle Dohnala, dostal modifikovaný výchovný projekt Roche Olivara koncem devadesátých let minulého století pod názvem „Výchova k prosociálnosti". Lenczova podoba se k nám dostala soustavnou prací Etického fóra, je dále rozpracovávána a realizuje se na pilotních školách. Podle Novákové a Vyvozilové (In Nováková, Vyvozilová: 2005; str.8) pedagogové EF již pět let školí na řadě míst učitele všech typů a stupňů škol a vychovatele ve dvouletém kvalifikačním akreditovaném kurzu, který probíhá v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.První kurz pro učitele etické výchovy proběhl v roce 2000 v Olomouci.

Příkladem prvních školy, pokavad se mi podařilo zjistit, která začala u nás vyučovat etickou výchovu je ZŠ v Praze 6, Na Hanspaulce. Z rozhovoru s paní ředitelkou Ing. M.Pojerovou vyplývá, že ji vyučují od roku 1992 jako nepovinný předmět. Vznik iniciovali křesťanští rodiče, kteří chtěli původně výuku náboženství, ale *„Vzhledem k celkové sekularizaci společnosti se však nakonec ukázalo účelnější zřídit třídu, kde by základní etické hodnoty západní společnosti byly předávány i těm dětem, jejichž rodiče se s nimi ztotožňují, nikoli však na platformě křesťanství."* (In Kukal: 2001) EV se začala vyučovat vždy v jedné z paralelních tříd od prvního do třetího ročníku (tzv. etické třídy) a ve čtvrtém ročníku ji mohly navštěvovat všichni žáci jako nepovinný předmět.

4.7 Současnost

Cílem této kapitoly je seznámit se současným stavem výuky EV v Česku.

V současné době je etická výchova v Česku vyučována hlavně na základních školách, méně obvyklá je na gymnáziích a výjimečně probíhá na středních odborných a průmyslových školách. Učitelé, EV jsou nejčastěji vyučující školy, kteří absolvovali kurz EV a chtějí pracovat na zlepšení sociálního klimatu ve škole a rozvoj osobnostních i sociálních dovedností dětí. V případě, že jim vedení školy nevyjde vstříc a nemají na EV samostatnou časovou dotaci, což všichni z dotázaných považují za ideální, včleňují ji systematicky do jiných předmětů. Vyučující považují za vhodné, když je EV vyučována již na prvním stupni a mohou tedy žáky vést v duchu demokratického přístupu od začátku školy. Setkala jsem se výjimečně i s tím, že některé školy naplňují cíle EV v rámci výjezdových kurzů.

Významné rozdíly ve výuce EV se projevují především v:

a) délce cyklu výuky, která se pohybuje v rozpětí půl roku až čtyři roky
b) přístupu učitelů k metodám a technikám, které na hodinách užívají
c) cílové skupině výuky
d) v některých školách jsou kurzy, které rozšiřují a navazují na téma EV

Vzhledem k tomu, že v současné době probíhají další kurzy učitelů, ve kterých se více než stovka lidí připravuje na vlastní pedagogickou práci výuky EV, je velice pravděpodobné, že se bude počet škol, které EV vyučují, rozšiřovat. Mnozí ředitelé váhají se zařazením dalšího nepovinného či volitelného předmětu, ale tendence rámcových vzdělávacích programů je k rozmanitosti výuky vybízí. Postupně se rozšiřuje i povědomí veřejnosti o etické výchově prostřednictvím různých článků a publikací, a v důsledku toho se i rodiče staví k výuce EV pozitivněji. Vedení škol se často inspiruje od svých kolegů a jak napsala ředitelka liberecké základní školy M. Menšíková: *„Etická výchova může proměnit klima celé školy. Občanská výchova na to nestačí a ostatní předměty jsou tak napěchovány informacemi, že pro diskusi o etických problémech tu není místo. šikanu nelze řešit o přestávkách.“* (In Gabriel 2006) Jak se shodují mnozí učitelé, není důležité jestli se předmět bude nazývat etická výchova, osobnostně sociální výchova či jinak, ale cítíme, že je předmět s danou náplní potřeba. Vzhledem k tomu, že obsah EV je v nových školských programech ukotven v osobnostně sociální výchově, můžeme věřit, že od školního roku 2007/2008 se bude na všech základních školách vyučovat.

4.8 Etická výchova ve školní dokumentaci

Jaké je zakotvení etické výchovy v současné české školní dokumentaci?

Nový školský zákon, který vstoupil v platnost 24.9.2004, uvádí v praxi rámcové vzdělávací programy (RVP) pro všechny stupeň školního vzdělávání. RVP, které se týkají staršího školního věku jsou pro základní vzdělávání (ZV) a gymnaziální vzdělávání (GV). Zákon je v současné době platný, ale není realizován. Školy mají do 1.9. 2007 čas si vytvořit své vlastní školní vzdělávací programy na základě RVP a vlastních potřeb a zkušeností. Školní vzdělávací program bude tedy ve výsledku osnovou pro danou školu a bude pro ni závazný. Zákon tedy školám umožňuje výrazně změnit způsob výuky (co se týče předmětů, počtu hodin v ročnících, způsobu výuky, metod, ..) ale nenakazuje jim to. Závisí tedy na konkrétní škole, zda změní všechno (v RVP jsou určité mantinely, co se týče dosaženého vzdělání apod.), nebo nic.

Podle ředitele VÚP PhDr. J.Jeřábka, Csc., je smyslem reformy ve školství: *„ ..přinést vzdělávání nejen prakticky dětem užitečné, ale také takové, které jim pomůže porozumět sobě samým a hodnotám, které dávají životu v podmínkách konzumní společnosti hlubší smysl... Tím podstatným je, že současné vzdělávání mnohem více zdůrazňuje souvislosti oproti dílčím faktům, že mu jde o rozvoj schopností a dovedností dětí více, než o násobení jejich vědomostí.“* (In Nováková 2004; str.86) Významnou změnou tedy není pouze přenesení odpovědnosti na školy, ale i změna cílů vzdělávání. Soubor dovedností, které si mají žáci v rámci vzdělávání osvojit je označován pojmem klíčové kompetence. Na úrovni základního vzdělávání je jich šest a jsou to: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Jsou formulovány z hlediska žáka a konkrétně popisují očekávaný profil žáka jaký by měl být po ukončení daného stupně vzdělávání.

V RVP se vyskytují okruhy průřezových témat. Jedná se o témata, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Mají napomáhat k celkovému rozvoji žáků a utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Klíčové kompetence jsou jako výstupové hodnoty a kvality žáka závazné pro všechny školy.

„Průřezová témata tvoří povinnou součást základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na 1. stupni i na 2. stupni zařadit všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV.“ (In RVP ZV: 2004; str.81) Průřezová témata mohou být zastoupena v různých ročnících. Povinností

školy je v průběhu vzdělávání nabídnout žákům postupně všechny tematické okruhy průřezových témat. Dále se v RVP uvádí, že je možné průřezová témata *„využít jako integrativní součást vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu nebo v podobě samostatných předmětů, projektů, seminářů, kurzů apod.“* (tamtéž). Průřezovými tématy základního vzdělávání jsou: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

Etické fórum ČR se velmi intenzivně snažilo, hlavně během druhé pilotní verze před dvěma lety, aby se mezi průřezovými tématy vyskytla i etická výchova. Podle přednášky náměstka ředitele VÚP Paed.Dr. Jana Tupého vycházel tento tlak hlavně od křesťanských poslanců krajů jižní Moravy. Proč se rozhodlo VÚP předmět nezařadit? Tupý uvádí jako hlavní důvod snahu dát školám co nejširší prostor pro etický rozvoj žáků, který by osnovy EV neumožňovaly. Za druhé šlo o snahu neuzavírat etický aspekt vzdělávání do jednoho předmětu, ale nechat mu prostor v celé šíři školního vzdělávání. Měl by tedy prolínat nejen všechny předměty, ale i život školy. Jako třetí důvod uvedl nedostatek času a vůle pro zařazení etické výchovy jako průřezového tématu. Osobně se domnívám, že tento důvod je nejvýznamnější. Silně křesťansky orientovaná etická výchova, kterou prosazují věřící lidé středního a staršího věku je v české ateisticky orientované společnosti poměrně obtížně akceptovatelná. Myslím si, že osobnostně sociální výchova je jako předmět širší a cíle etické výchovy se v rámci tohoto předmětu dají naplnit. Samozřejmě až na čistě křesťansky řízená rozhodování, která ovšem v české škole většina populace moc nechce.

Téma etické výchovy – jejímž hlavním cílem je osobnostně sociální rozvoj - je výrazně zastoupeno v průřezovém tématu osobnostně sociální výchova. Její cíle se dělí do třech hlavních proudů.

- Osobnostní rozvoj, který zahrnuje: rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, kreativita. Témata etické výchovy: důstojnost lidské osoby, sebepoznání, sebepřijetí, komunikace citů, reálné a zobrazené vzory, tvořivost a iniciativa,

- Sociální rozvoj, který obsahuje: poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice. Témata etické výchovy: komunikace, asertivita, řešení problémů, přátelství, rodina ve které žijeme, výchova k sexuálnímu zdraví a

rodinnému životu, pozitivní hodnocení druhých, empatie, spolupráce, darování, pomoc,

- Morální rozvoj. *„Řešení problémů a rozhodovací dovednosti - dovednosti pro řešení problémů a rozhodování z hlediska různých typů problémů a sociálních rolí - problémy v mezilidských vztazích, zvládání učebních problémů vázaných na látku předmětů, problémy v seberegulaci. Hodnoty, postoje, praktická etika - analýzy vlastních i cizích postojů a hodnot a jejich projevů v chování lidí; vytváření povědomí o kvalitách typu odpovědnost, spolehlivost, spravedlivost, respektování atd.; pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne"* (In RVP ZV: 2004; str. 84) Témata etické výchovy: asertivita, řešení problémů, duchovní rozměr člověka, komplexní prosociálnost, etika jako hodnotový systém, pozitivní hodnocení druhých, okolností a života, práce s agresí, ochrana přírody a životního prostředí. .

V RVP pro Základní vzdělávání čteme: *„Specifikou Osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života. Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu."* (In RVP ZV: 2004; str. 81) V RVP pro gymnaziální vzdělávání stojí, že výchova k sociálním dovednostem má, krom jiného, v lidech založit schopnost *„pěstovat kvalitní mezilidské vztahy a v procesech sociální interakce ve všech jejích podobách (osobnostní, politické, interkulturní, profesní, společenské) jednat co nejefektivněji ve prospěch svůj i druhých lidí"* (In RVP GV: 2004; str.83). Sdružení AISIS, které v projektu Dokážu to? výrazně podpořilo rozvoj OSV vzděláváním učitelů uvádí: *„Je to výchova dovedností pro život."* (In Psychologie dnes: 2004; str. 14)

RVP ZV také uvádí, jak lze OSV propojovat s jednotlivými vzdělávacími oblastmi a klade důraz na praktické dovednosti spojené s uvedenými tématy. Detailně je rozpracován přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka a dále tematické okruhy. V obou oblastech nacházíme body, které jsou totožné s cíli etické výchovy. Jde např. o podporu utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, rozvoj základní dovednosti dobré komunikace a příslušných vědomostí, utváření a rozvoj základních dovedností pro spolupráci, podporu dovedností a vědomostí týkajících se duševní hygieny, podporu uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci, napomáhání primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování. Podle RVP se jedná o

témata, která reflektují aktuální potřeby žáků. Uskutečňují se prakticky, prostřednictvím vhodných her, cvičení, diskusí a modelových situací.

Školní vzdělávací program, jako praktický plán promítající se do života školy, vzniká vlastní prací a rozhodnutím školy o jejím „osobním zpracování" RVP. Závisí již na každé, co ve svém programu zvýrazní. Proto je OSV v některých školách zařazována jako samostatný předmět, je otevírána v rámci různých projektů, její cíle jsou aktualizovány na adaptačních soustředěních, či se snaží procházet všemi předměty. Rozhodne-li se škola vyučovat etickou výchovu v rámci OSV, nabízí se jí tedy široké pole možností. V praxi jsem se ale setkala pouze se samostatným předmětem, prolnutím do jiného předmětu a pouze jednou s výjezdovým kurzem.

Z učitelů, kteří vyučují EV se k OSV výslovně hlásí tým ze ZŠ Praha 1, nám. Curiových a paní učitelka ze ZŠ Hanspaulka, ostatní dotázaní se domnívají, že tato změna nebude přinášet žádné problémy. Podrobnější analýza jejich práci je ve výzkumné části této práce.

5 Praktická část

5.1 Předvýzkum

5.1.1 Cíle předvýzkumu

- zmapování současného stavu výuky etické výchovy – četnost výuky na základních školách a víceletých gymnáziích v České Republice
- základní prototypové rozlišení způsobů prakticky prováděné výuky etické výchovy
- zmapování proměnných, které se v pojetí výuky EV nalézají – nalezení významných proměnných ve výuce EV
- nalezení vhodných modelových situací sloužících k objasnění dílčích problémů ve výuce EV
- výběr konkrétních škol ke kvalitativnímu šetření. Předpokládám pět.

5.1.2 Charakteristika výzkumného pole - základního souboru

Předmětem zkoumání jsou všechny základní školy a víceletá gymnázia v ČR. Základním souborem jsou všechny základní školy a víceletá gymnázia v ČR, které vyučují etickou výchovu. V průběhu předvýzkumu se snažím náhodným výběrem kontaktovat všechny ty z nich, o kterých se mi podaří zjistit, že EV vyučují.

5.1.3 Základní otázky předvýzkumu:

1. Kolik škol vyučuje etickou výchovu (dále jen EV)?
2. V jaké míře je EV vyučována na různých typech škol?
3. Čím se různé způsoby výuky EV od sebe významně odlišují?
4. Jaké jsou společné rysy výuky EV na školách?

5. Kdo obvykle EV vyučuje?

6. Kdo obvykle zadává cíle EV?

7. Co můžeme ohledně výuky EV zobecnit?

5.1.4 Metody předvýzkumu:

- vyhledávání potřebných informací na internetu (google.cz; seznam.cz); klíčová slova: víceleté gymnázium, základní škola, etická výchova.

- vyhledávání pomocí rešerše v NPKK: časopisy, knihy; klíčová slova: víceleté gymnázium, základní škola, etická výchova.

- telefonický průzkum na pražských základních školách a víceletých gymnáziích.

- dotazník – byl zaslán desíti školám, o kterých se mi podařilo zjistit, že EV vyučují a byly ochotny ke spolupráci. Jsou to:

A. Gymnázium Letohrad, ředitelka a učitelka etické výchovy

B. CMTF UP Olomouc, učitel etiky

C. ZŠ 2.stupeň, ředitelka

D. VŠ evropských a regionálních studií, o.p.s. v Českých Budějovicích, učitel etiky

E. ZŠ 3 Boskovice, učitelka etické výchovy

F. ZŠ, SŠ, učitelka

G. ZŠ Hradec Králové, 1.stupeň, učitelka prvního stupně

H. ZŠ 2.stupeň, učitelka

J. ZŠ Rychnov u Jablonce nad Nisou, učitelka etické výchovy

K. ZŠ Olešská 2222,Praha 10, učitelka etické výchovy

- strukturovaný rozhovor – byl uskutečněn na třech školách, a to:
    - ZŠ náměstí Curiových Praha 1
    - ZŠ Generála Janouška Praha 9
    - ZŠ Hanspaulka Praha 6

Při zpracování předvýzkumu jsem vycházela hlavně z odpovědí uvedených v dotaznících viz. obsah přílohy a strukturovaných rozhovorů. Dotazníky jsem zaslala zjištěným školám, které projevily zájem o spolupráci. Dotazník obsahoval patnáct položek mapujících výuku etické výchovy na dané škole. Mnohé školy se odvolávají na knižní materiály o etické výchově, které jsou dostupné. Vzhledem k cílům předvýzkumu jsem materiály prostudovala, ale nejsou rozhodující pro otázky předvýzkumu. Podrobněji se na dostupné materiály zaměřím v samotném výzkumu.

5.1.5 Výsledky předvýzkumu

Odpovědi na základní otázky předvýzkumu jsou:

1. Kolik škol vyučuje etickou výchovu?

Během předvýzkumu jsem se pokusila zjistit, jak je výuka etické výchovy v současnosti v České Republice rozšířená. Četnost výskytu jsem zjišťovala pomocí vyhledávání na internetu, v odborných časopisech a kontaktováním učitelů - absolventů kurzů EV pořádaných mezi roky 2000 a 2005 Etickým Fórem. Podařilo se mi získat informaci o výuce EV v dvaceti třech Základních školách, čtyřech Gymnáziích, třech Středních průmyslových a odborných školách, jedné Obchodní akademii a třech oborech vysokoškolského studia. Celkem se tedy jedná o třicet čtyři škol. Některé z těchto škol spolupracují s pedagogickou sekcí organizace Etické fórum, která jim proškoluje další učitele.

2. V jaké míře je EV vyučována na různých typech škol?

Etická výchova je nejvíce vyučována na základních školách, výrazně méně na gymnáziích, odborných středních školách, obchodních akademiích, průmyslových školách a vysokých školách. Nepodařilo se mi získat informaci ani o jedné umělecky zaměřené škole, která by EV vyučovala. Domnívám se, že základní školy vyučují EV nejvíce asi zejména proto, že se nejaktivněji ze všech zmíněných škol snaží naplňovat nejen vzdělávací, ale i výchovné cíle. Také učitelé na ZŠ jsou více zaangažováni na celkovém rozvoji žáků a méně specializovaní na své vědní obory. Konkurence ZŠ je vysoká, v současné době se velmi

snaží obohatit svou nabídku, aby pro nové žáky byla co nejatraktivnější. Mnohé ZŠ také již začaly připravovat své Školní vzdělávací programy a průřezová témata, pod která, hlavně pod osobnostně sociální výchovu, můžeme EV zařadit, se k tomu nabízejí. – Zvláště v případě, že se škola profiluje průřezovým tématem Osobnostně sociální výchova.

3. Čím se různé způsoby výuky EV od sebe významně odlišují?

a) Velké rozdíly nacházíme v délce cyklu výuky, která se pohybuje v rozpětí půl roku až čtyři roky – některé kurzy EV jsou tedy osmkrát tak dlouhé než jiné. Hlavní příčinou tohoto rozdílu je přístup vedení školy k organizaci výuky a časové dotace jednotlivým předmětům, samozřejmě to je ovlivňováno celkovým profilem školy a finančními podmínkami.

b) Více jak polovina škol vyučuje etickou výchovu jako nepovinný předmět. Žáci si ji mohou dobrovolně zvolit a probíhá v samostatných hodinách. Pouze jedna z dotazovaných škol ji má jako povinně volitelnou – žáci si tedy vybírají mezi ní a jiným předmětem a v jedné škole je vyučována v rámci kroužku ve družině. Ostatní školy ji mají v určitých ročnících jako povinný a hodnocený předmět.

c) Další odlišení nacházíme v začlenění EV do „klasických" předmětů. V případě, že není EV zvláštním předmětem s vlastní hodinovou dotací, jehož náplní jsou pouze cíle etické výchovy, je začleňována do mnohých dalších. Jsou to český jazyk, občanská výchova, třídnické hodiny, občanská nauka, rodinná výchova a výtvarná výchova. Jedná se o předměty, jejichž cíle se alespoň částečně kryjí s cíli EV. Myslím, že by jinak nebylo možné stihnout naplnit cíle jak vzdělávací tak výchovné. Teoreticky si dokážu představit uplatnění výchovného stylu EV ve všech ostatních předmětech, i přírodovědných, ale v praxi jsem se s nesetkala s učiteli, kteří by se k danému způsobu práce odvolávali.

d) Rozdílný je také přístup učitelů k metodám a technikám, které na hodinách užívají. Většina učitelů přistupuje k výuce tvořivě, pracují s různou literaturou a nebrání se experimentování s novými aktivitami k naplňování svých cílů. Oproti tomu se někteří učitelé rigidně drží technik, které jsou uvedeny v metodikách k výuce EV a k ostatním způsobům práce se staví rezervovaně. Osobně zde nedokážu usoudit, zda se jedná o pohodlnost či nedůvěru, nebo jsou metodiky tak skvělé, že není

c) Všichni učitelé etické výchovy prošli kurzem dalšího vzdělávání učitelů akreditovaným MŠMT zaměřeným na výuku etické výchovy. Mají tedy stejný základ v pohledu na obsah, metody, styl výuky a cíle EV.

d) **Cíle** – učitelé obecně vycházejí z cílů EV (viz. teoretická část) které jsou tedy pro všechny školy stejné. Liší se ale v tom, čemu učitel přikládá větší význam. Vzhledem k tomu, že cíle ve všech zjištěných případech určují vyučující EV, považuji tyto akcent za důležité. Také současná situace, ve které školní inspekce nesleduje osnovy EV ani ředitelé nezasahují učitelům do vyučovacích plánů EV umožňuje učitelům vytvořit vzdělávací plán vskutku třídě na míru. Z odpovědí učitelů vyplynulo, že akcenty jsou kladeny na:

- Téma komunikace: zlepšení komunikačních schopností.
- U primánu na utváření kolektivu.
- Téma spolupráce: získání dovednosti spolupracovat, společná práce ve dvojicích.
- Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě, úcta k druhým, pozitivní hodnocení druhých.
- Etický rozměr:
  - Ukázat dětem dobré vzorce chování, upevňovat v nich pocit sounáležitosti a prosociálnosti.
  - Poukázat na principy etického jednání, analyzovat současnou situaci.
  - Ukázat dětem, že být lidský je někdy nadlidský výkon
  - Upozornit děti na prosociální chování a jeho využití v praktických životních situacích.

Učitelé se zaměřují na zlepšení sociálního klimatu ve škole a rozvoj osobnostních i sociálních dovedností dětí. Tyto cíle jsou základní a teoreticky předcházejí čistě morálním tématům, které ale učitelé zdaleka tak neakcentují. Rozvoj osobnostně sociálních dovedností je asi pro život ve třídě užitečnější a je mu věnováno i větší množství literatury.

e) **Metody a techniky** – Učitelé v hodinách EV využívají zážitkovou pedagogiku, čtení příběhů, skupinové aktivity, komunitní kruh, výtvarné práce spojené s prožitkem, rozbor pocitů, techniky dramatické výchovy i tvůrčího psaní. Při přípravě hodin EV vycházejí všichni učitelé z obecně známých metodik EV a knih Metodického centra v Bratislavě. Dále někteří využívají knihy z Portálu, které se zabývají výukou dětí netradičním způsobem a zásobníky her, knihy s příběhy, sociální hry, hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků, dětskou literaturu, knihy týkající se filosofické etiky, denní tisk, knihu Člověk mezi lidmi aneb kapitoly ze společenské výchovy, Tvoříme ve stylu známých malířů od Jana Uhlíře, Texty v Čítance k občanské výchově - Fortuna 1992, Občanská výchova pro 6. – 9. ročník ZŠ –SPN 1992, Psychohry E. Bakaláře, Knížky zaměřené na zvýšení koncentrace a uvolnění - R. Portmannová, E. Schneiderová Hry pro život, Sociálně - psychologické hry pro děti a mládež a Hry pro dospělé – S. Hermochová. Jak píše paní učitelka Kordová: *„Knížek je mnoho, ale důležitá je pro mne osobní zkušenost ze cvičení a zážitkových technik z různých školení. Bez vyzkoušení na vlastní kůži by se mi některé věci dělaly dost těžko."* Myslím, že toto tvrzení přesně vystihuje vztah učitelů k novým technikám. čím více jsou v dané problematice vzdělaní, tím je okruh jejich možností širší a literatura se kterou pracují pestřejší.

f) Dotázané školy se shodují na hodinové dotaci pro předmět etická výchova. Všechny ji vyučují jednu hodinu týdně.

g) **Hodnocení AS žáky**. Podle mínění učitelů jsou studenti i absolventi velmi spokojeni. Paní učitelka Navrátilová z Rychnova napsala: *"Velmi kladně. Učím 27 let a poprvé se mi stává, že žáci nelibě nesou, má-li být hodina zrušena."* Paní učitelka Juklová, která jediná z dotázaných má zkušenosti s výukou EV jak na základní tak střední škole, uvádí: *„Děti ZŠ se ve většině případů na hodiny těší, na střední škole je výuka rovněž studenty hodnocena kladně. Nesetkala jsem se s negativním přístupem. V ojedinělých případech došlo k pasivnímu přístupu od některých jedinců."* Obecně tedy žáci přijímají hodiny kladně, baví je činnostní přístup a hry, jejich postoj k EV také souvisí s jejich schopnostmi a tedy domácím zázemím. Osobně nevím, zda zde můžeme rozlišit obsah hodin EV, její cíle a metody. Možná by studenty stejně hodně bavila angličtina a matematika, kdyby byly podávány hravým způsobem, problémovými metodami, příběhy, atmosféra by

byla vstřícná a nemusely by se bát špatného hodnocení. Rozhodně si myslím, že využití netradičních metod a pozitivního stylu výuky je pro úspěch EV u žáků rozhodující.

h) Z rozhovorů s učiteli také vyplynulo, že jediný typický přestupek je pasivita žáků. Aktivity totiž vyžadují vlastní angažovanost, kterou žákům nelze vnutit. Z řešených situací vyplývá, že nechá-li učitel žáka svému osudu a účast mu nevnucuje, žák se později do výuky sám zapojí, protože přihlížet není pro většinu tak zábavné jako se her účastnit.

i) **Hodnocení AS vyučujícími** – V naprosté většině škol, které jsem kontaktovala, je názor vyučujících na hodiny EV jednotný. Jak píše paní učitelka Macháčková z Gymnázium Letohrad: *„Vidí je jako přínos, většina začleňuje prvky EV do vlastních hodin"*. V ZŠ Boskovice hodnotí učitelé hodiny podle paní učitelky Nečasové *"Velmi kladně – vhodné pro práci s kolektivem, v tř. hodinách"*. Ohlasy jsou kladné, učitelé hlavně oceňují, že je v hodinách čas na řešení situací a problémů v třídních kolektivech, takže tím nemusí „ztrácet" čas ve svých hodinách a se třídou se lépe pracuje. Domnívám se, že výrazně mínění vyučujících ovlivňuje jejich vlastní způsob výuky, zda využijí stmelený kolektiv v hodinách a pracují-li s atmosférou třídy. V případě, že se učitel zaměřuje výhradně na frontální způsob výuky, tak mu asi hodiny EV osobně moc nepomůžou.

j) Hodnocení garantů - učitelů EV na školách – všichni se shodují ve velikém přínosu EV pro studenty i pro ně. Například: *„vede současné děti k nezištné prosociálnosti, kamarádství a dobrému poznání sebe sama. EV upevňuje v dítěti kladné hodnoty i pozitivní přístup k životu." „V možnosti více se přiblížit dětem, upevnit dobré vztahy ve škole, ukázat dětem tu správnou cestu. Způsobem výuky navodit pocit důvěry, sounáležitosti a bezpečí ve škole."„Řeší soustavně a cílevědomě nežádoucí chování dětí, vybízí k prosociálnosti, nutí děti samostatně uvažovat a přemýšlet nad problémy, odvádí je od konzumismu" „Celá práce posiluje jejich zdravé sebevědomí, ale přitom neposiluje jejich ego. Učí se spolupráci a toleranci."* Učitelé tedy vyzdvihují zlepšení sociálního klimatu ve škole a rozvoj osobnostních i sociálních dovedností dětí. Pouze jedna z dotázaných ve své odpovědi zmínila čistě etický rozvoj žáků. To patrně souvisí s tím, že posloupnost cílů EV začíná u těchto témat a k čistě morálním tématům se dostávají asi jen někteří vyučující. Také rozvoj osobnostně

sociálních dovedností je patrně výrazně lépe hodnotitelný a na kolektivu pozorovatelný.

5. Kdo obvykle EV vyučuje?

Vyučující EV jsou obvykle vyučující škol, kteří absolvovali kurz EV a z vlastní iniciativy začali EV na škole vyučovat. Program výuky je tedy na školách podobný. Nevím, do jaké míry se konkrétně odlišuje a jak daleko se vyučující v látce dostanou. Setkala jsem se pouze s výjimečnými případy, ve kterých je učitel externistou a do školy dochází vyučovat pouze EV.

6. Kdo obvykle zadává cíle výuky EV?

Cíle výuky EV obvykle určuje sám vyučující, který vychází z obecných cílů EV a přizpůsobuje si je podmínkám konkrétní třídy. učitelé to cítí jako výhodu, mají při práci volnou ruku. S variantou, že cíle určuje vedení školy jsem se setkala ve výjimečném případě ve které učitelka EV je zároveň ředitelkou. V případě, že EV vyučují externisti, přicházejí oni s nabídkou cílů, se kterou škola obvykle souhlasí, nebo ji ve spolupráci s vedením školy a výchovnými poradci pozmění a upřesní pro jednotlivé třídy.

7. Co můžeme ohledně výuky EV zobecnit?

Ohledně výuky EV můžeme zobecnit, že je v současné době poměrně rozšiřujícím se jevem českého školství. Od roku 1992, tedy během posledních čtrnácti let, se výuka etické výchovy rozšířila do třiceti tří škol, počty proškolených učitelů, kteří se s projektem R.Roche Olivara seznámili je veliký a pravděpodobně se, vzhledem k pořádaným kurzům, ještě zvýší. Jako důsledek zavedení Rámcových vzdělávacích programů a v nich konkrétně v rámci průřezového tématu Osobnostně sociální výchova, můžeme očekávat zvýšení počtu škol, které budou EV vyučovat.

Nejrozšířenější je výuka na základních školách. Školy se shodují, že výuku EV zařadily, neboť dobře ovlivňuje vztahy mezi žáky navzájem i mezi žáky a učiteli, ovlivňuje tedy pozitivně klima celé školy. Vyučující EV jsou učitelé škol, kteří prošli kurzem EV, mohou si určovat cíle i metody svých hodin. Zaměřují se hlavně na rozvoj osobnostně sociálních dovedností. Význam výuky EV není učiteli zpochybňován a žáci si tyto hodiny oblíbili.

1.1 Závěry předvýzkumu

Podařilo se zmapovat současný stav v oblasti adaptačních soustředění – četnost jejich výskytu na školách různých stupňů a typů v České Republice. Více výše v bodě 1).

Výuka EV se od sebe neliší podle typů škol. Metody a cíle v obecné rovině jsou v oblasti základních škol, gymnázií, SOU, OA i vysokých škol stejné. Liší se ale konkrétní akcenty v oblasti cílů a jejich realizace. Také posloupnost práce podle teoretického programu EV není rigidně dodržována.

Pro celkový přehled v oblasti etické výchovy je nutno uvést, že všichni vyučující EV, které se mi podařilo kontaktovat, prošli kurzem dalšího vzdělávání učitelů zaměřeného na etickou výchovu, který pořádá Etické fórum ČR.

Proměnné, které se v pojetí výuky EV nalézají, vyvstávají ve srovnání teoretického modelu výuky a praktického provedení. Jsou to:

- Metody, způsob práce ve třech krocích včetně nácviku
- Cíle, posloupnost deseti základních kroků
- Materiály k metodice etické výchovy

Formulace hypotéz pro následující výzkum, vzhledem k nalezeným vztahům mezi proměnnými:

1. Způsob práce ve třech krocích není dodržován.
2. Při práci je vypouštěn třetí krok: nácvik.
3. Ve výuce nejsou naplňovány všechny cíle EV.
4. Důvodem nesplnění všech cílů je nedostatečná časová dotace.
5. Vztah cílů a jednotlivých konkrétních aktivit je zřejmý a záměrný.
6. Vyučující pracuje s cíli vědomě a záměrně.
7. Materiály týkající se metodiky EV se ve způsobu práce shodují.
8. Materiály týkající se metodiky EV mapují celý průběh výuky, zpracovávají všechny cíle.

9. Učitelé pracují s metodikami a záměrně se jich důsledně nedrží.

Nalezla jsem modelové školy vyučující etickou výchovu, které mi poskytnou své učební plány, konkretizované cíle a ostatní materiály k výuce EV.

Jsou to ZŠ náměstí Curiových Praha, ZŠ Generála Janouška Praha 9, ZŠ Hanspaulka Praha 6, ZŠ Olešská Praha 10. Výzkum provedu na těchto vybraných školách. Jsou zastoupeny základní školy, neboť ty vyučují EV nejvíce. Organizačně jsou zastoupeni vyučující škol, kteří prošli kurzem EV. Vzorek byl vybrán záměrně a výsledky budou závazné pro daný vzorek.

5.2 Výzkum

5.2.1 Cíle výzkumu

- Zaměřit se na typický způsob práce EV.
- Zjistit jak detailně je uplatňován třetí krok: nácvik.
- Srovnat, jak jsou naplňovány cíle EV.
- Zjistit, zda školy probírají i aplikovaná témata.
- Detailně analyzovat materiály k metodice etické výchovy.
- Porovnat vzájemný vztah dostupné literatury a praxe výuky EV.

5.2.2 Charakteristika zkoumané skupiny

Výzkumným polem jsou všechny školy v ČR. Základním souborem jsou všechny školy v ČR, které vyučují etickou výchovu. Informaci o výuce tohoto předmětu se mi podařilo získat v celkem třiceti čtyřech školách a lze předpokládat, že jsou ještě další, které se mi nepovedlo kontaktovat. V Praze se jedná o celkem čtyři základní školy. Nejvíce jsou ve výuce EV zastoupeny základní školy.

Předvýzkum byl uskutečněn na vzorku čítajícím třináct škol. Z předvýzkumu vyplynulo, že EV nejvíce vyučují základní školy. Proto bude výzkum uskutečněn právě na nich.

Výzkum bude proveden na vzorku, který byl proveden záměrným výběrem. Půjde o ex post facto zkoumání. Uskuteční se na čtyřech modelových programech EV na školách, které mi poskytnou učební plány, konkretizované cíle a ostatní materiály k výuce EV a jsou vstřícné k další spolupráci, přesněji k rozhovorům upřesňujícím danou problematiku. Jsou to:

- ZŠ náměstí Curiových Praha 1
- ZŠ Generála Janouška Praha 9
- ZŠ Hanspaulka Praha 6

- ZŠ Olešská 2222, Praha 10

Vzorek byl vybrán na základě uvedeného kritéria a výsledky budou závazné pro daný vzorek.

5.2.3 Hypotézy výzkumu

1. Způsob práce ve třech krocích není dodržován.
2. Při práci je vypouštěn třetí krok: nácvik.
3. Ve výuce nejsou naplňovány všechny cíle EV.
4. Důvodem nesplnění všech cílů je nedostatečná časová dotace.
5. Vyučující pracují s cíli vědomě a záměrně, konkrétní aktivity cíle naplňují.
6. Materiály týkající se metodiky EV se ve způsobu práce shodují.
7. Materiály týkající se metodiky EV mapují celý průběh výuky, zpracovávají všechny cíle.
8. Učitelé pracují s metodikami a záměrně se jich důsledně nedrží.

5.2.4 Metody výzkumu

- Obsahová analýza dokumentů škol ohledně výuky etické výchovy: programy EV, závěrečné zprávy, hodnocení EV, záznamy z výuky EV.
- Strukturovaný rozhovor s učiteli EV.

5.2.5 Výzkumná zpráva

Rozhovory proběhly na čtyřech školách, neboť tím byly vyčerpány všechny instituce, které v Praze tento předmět samostatně vyučují.

Záznam získaných výsledků a hlavních myšlenek strukturovaných rozhovorů.

A – dvě paní učitelky EV za ZŠ náměstí Curiových, externistky, které vyučují ve škole pouze EV

B – paní učitelka EV na ZŠ Generála Janouška

C – paní učitelka EV na ZŠ Hanspaulka

D – paní učitelka EV na ZŠ Olešská

1	Držíte se způsobu práce ve třech krocích?
A	Ne. Nevíme přesně o čem mluvíte. Používáme všechny možné způsoby práce, hodně dramatickou výchovu apod. Máme vystudovanou DV na DAMU a kurzem EV prošla jen jedna z nás. Nedržíme se vůbec materiálů EV, pracujeme intuitivně hlavně z osobních zkušeností z různých kurzů a hodin.
B	Ne. Učím EV vždycky, když je to potřeba, reaguji skrz etickou výchovu na různé situace ve třídě. Záměrně jí používám na začátku práce se třídou, hlavně pro komunikaci, spolupráci a tvořivost. Třech kroků se nedržím, nevyužívám příliš hry z materiálů.
C	Ne. Využívám různé aktivity, které kde najdu, ale nepoužívám materiály EV, nepřijdou mi vhodné.
D	Myslím, že ano. Vždycky nejprve přečtu nějaký příběh jako motivaci, používám hodně knížku Slepičí polévky, potom to zkoušíme a vzorově ukazujeme.
2	Nacvičujete s dětmi něco během hodin EV? Požíváte třetí krok, nácvik?
A	Ano, trochu, základní sociální dovednosti.
B	Téměř ne. Ale vlastně ano, v sociálních dovednostech takové věci jako pozdrav, prosba, domluvit nějaké řešení bez hádky apod., tam ano.
C	Nevím, jestli se to tak dá říct. Snažím se vybudovat jednu

	výchovnou skupinu, která umí pozitivně hodnotit druhé. Témata se objevují i nenadále. Snažím se je naučit, co je přiměřenost, zlatá střední cesta.
D	Ano, ale ne v původním slova smyslu, že bychom byli jako v tělocvičně. Pro mě to znamená třeba vzorově ukázat, povídat o tématu, interview, sloh na dané téma a podobně. Vlastně takové experimentování s určitým způsobem chování.
3	Dotýkáte se během výuky všech témat a naplňujete veškeré cíle EV?
A	Nevíme, ale asi ano. Naše hodiny procházejí děti různě během celé ZŠ a podle skupin přizpůsobujeme a pozměňujeme program. Reagujeme konkrétně na dané děti, nevyhýbáme se ničemu.
B	Celá naše škola je zaměřená na osobnost žáků. Takže rozhodně projdeme s dětmi mnohem více než je v náplni EV. Máme proto dostatek hodin, projekty a různé výjezdy a kurzy. Samozřejmě také pro učitele.
C	Ke všem tématům se odstávám, reaguji na to, co třída potřebuje. Hlavní jsou pro mě ale komunikace, spolupráce a také tvořivost. Jsme celá škola zapojena do projektu tvořivá škola.
D	Snažím se procházet všech deset stupínků. Vždy se vracím ke komunikaci. Jde to jakoby ve spirále, stejná témata probíráme vždy jinak, pečlivěji a hlouběji.
4	S jakými materiály ráda pracujete?
A	Volně se vším od prožitkové pedagogiky přes dramatickou výchovu k umělecké literatuře .
B	Je jich hrozně málo. Používám věci z různých kurzů, teď aktuálně od Koláře z minimalizace šikany. Hodně se mi líbí věci od Člověka v tísni pro školy a Globální výchova od Pike a Selby. Když mám děti několik let, tak je opravdu hodně náročné získávat stále nové hry.
C	Využívám občas metodiku EV jedna a jinak pracuji s hrami, které jsem sama na sobě zažila.
D	Hodně ze svých osobních zkušeností, děti to musí bavit. Musí učitele vidět a znát. Zařazuji sociogramy, testy IQ, slohové práce z minulých let, osobní příklady dětí, občas používám metodiku EV jedničku apod.
5	Jak by podle vás měla ideálně probíhat výuka EV?

A	Rozvoj osobnostních dovedností by měl probíhat celou školní docházku. Je jedno v jakých předmětech.
B	Podle mě se to nemusí jmenovat EV. Rozvíjet osobnost dětí, nejenom poznatky je důležité stále. Dobré je, když to učí třídní, který děti zná a může reagovat na to, co se právě teď ve třídě děje. Ale má to nebezpečí, že bude místo osobnostních hodin dohánět matiku, angličtinu apod. To je pak lepší specialista, který se tomu opravdu věnuje.
C	V průběhu celé základní školy. Lepší je myslím, aby ji učili učitelé, kteří mají děti i na jiné předměty, ale někteří jsou tomu uzavření a bojí se změn.
D	Určitě bych ji zařadila na první stupeň. Tam musí učitel vytvořit základy dobrého třídního kolektivu a s dětmi se pak lépe pracuje celé další roky. Na druhém stupni hodina týdně není zdaleka tak účinná, jako když učitel uplatňuje tenhle výchovný styl po celý první stupeň. Aby byla výchova úspěšná, je potřeba přistupovat komplexně.
6	Jaký je váš názor na to, že v RVP se nevyskytuje konkrétně EV jako samostatný předmět?
A	To je jedno. Hlavně že je tam osobnostně sociální. Každý učitel může pod tímhle širším pojetím vyučovat EV, či jiný výchovný předmět.
B	Jak jsem řekla, to nevadí. Naopak, myslím, že je to dobře, protože OSV je širší.
C	RVP dávají učitelům a školám hodně svobody. Osobnostně sociální výchova má v sobě dost prostoru pro EV, jak to nazývají v dokumentech se mě moc netýká, hlavně že to můžu s dětmi dělat
D	To je jedno. EV má jako motto „Co chceš aby nečinili druzí tobě, nečiň ty jim“. OSV zase „Buďme spolu“. Myslím, že učitel může využívat jakékoli aktivity a cíle jsou stejné, nevidím v tom rozdíl. Stejně je výuka nakonec taková, jaký je její učitel.

Shrnující tabulka hodnocení strukturovaných rozhovorů.

1. Držíte se způsobu práce ve třech krocích?	
Ano	1
Ne	3

2. Nacvičujete s dětmi něco během hodin EV? Požíváte třetí krok, nácvik?	
Ano	2
Částečně	1
Nevím	1

3. Dotýkáte se během výuky všech témat a naplňujete veškeré cíle EV?	
Převážně ano	3
Více ano	1

4. S jakými materiály ráda pracujete?	
Volně se vším	4
Člověk v tísni	1
Metodika EV č.1	2
Osobní zkušenosti	4

5. Jak by podle vás měla ideálně probíhat výuka EV?	
Po celou školní docházku	3
Na prvním stupni	1

6. Jaký je váš názor na to, že v RVP se nevyskytuje konkrétně EV jako samostatný předmět?	
Lhostejno	3
Dobré, OSV širší	1

Osobně se domnívám, že hlavním důvodem, proč se učitelé nedrží práce ve třech krocích, který je uváděn v metodikách EV, je, že jim nepřináší žádné konkrétní výhody. Je podobný ostatním způsobům práce, hlavně Kolbově cyklu učení, ale učitelé se s ním seznamují až v rámci kurzu EV. Tedy později než s prožitkovým učením, které bývá součástí učitelského studia na vysokých školách. Učitelé pracují hodně intuitivně a nechtějí se nechat svázat jedním přístupem k výuce. To považuji za znak vyspělosti učitelů EV, neboť to ukazuje na jejich profesionalitu a schopnost orientace na celém poli didaktiky. Využití nácviku pro rozvoj sociálních dovedností je myslím spojeno se zkušeností učitelů s psychosociálním výcvikem a podobnými kurzy. Rozvoj dovedností má u nás ve výcvikových aktivitách poměrně ustálenou tradici. Velice potěšena shledávám, že učitelé zpracovávají všechna témata EV a školy jsou pro celkový osobnostní rozvoj žáků positivně nastaveny. Samozřejmě zde vyvstává otázka, jak to vypadá ve všech ostatních školách, které neučí EV a možná se ani o osobnosti svých žáků nezajímají. Předmět, který by se jí zabýval, nemají a s celkovým klimatem školy nepracují, neboť to nepovažují za významné. Stížnosti na nedostatek kvalitních materiálů jsou a asi budou jedním z oblíbených témat všech učitelů. Někteří říkají, „co si nenapíšeš, to nemáš". A možná je to pravda. Rozhodně v oblasti rozvoje osobnosti žáků je vždy důležité umět si vybrat, přemýšlet a připravit program pro vlastní třídu „na tělo". Názory učitelů, jak by měla ideálně probíhat výuka EV jsou myslím v úzkém vztahu se zaměřením učitelů. Ti, kteří ji považují za významnou a dokáží si představovat její výuku ve všech ročnících, ji doporučují pro dobu celé školní docházky. Osobně s tímto názorem plně souhlasím. Samozřejmě hloubka a možnosti výuky se mohou po celou dobu studia rozvíjet. S názorem učitelů ohledně RVP a nezačlenění EV nelze než být loajální. Lidé z praxe, kteří se každodenně schází se svými žáky a vidí všechny úkoly etické výchovy rozhodně nevzrušuje, co který úředník napíše za název. Hlavně, že dostanou prostor proto, co považují za důležité.

Nyní se budu v textu výzkumné zprávy věnovat dvěma tématům, která považuji vzhledem k cílům mého výzkumu za významná. Jsou jimi téma cílů a způsob práce.

5.2.6 Cíle EV dle názorů učitelů

Učitelé naplňují všechny cíle EV. Vidí je jako totožné s cíli osobnostně sociální výchovy (OSV) a proto je bezproblémově zařazují ve školních vzdělávacích programech pod toto průřezové téma. Někteří ho vnímají jako svobodnější, hlavně ve smyslu užívání metod a přístupu k materiálům. Považují rozlišení EV a OSV za zbytečné a ukotvení svého předmětu v RVP považují za dobré a dostatečné. Orientují se hlavně na komunikaci a spolupráci, které jsou pro klima třídy nejdůležitější. Velká část cílů je pokrývána nejen v hodinách určených EV, ale i v občanské výchově, rodinné výchově, projektových dnech a výjezdových kurzech. Školy rovněž pracují s celkovým klimatem a všichni učitelé, nejen odborníci na EV jsou v přístupu k žákům sjednoceni. Učitelé považují celkovou atmosféru a shodný názor všech vyučujících za velmi důležitý pro opravdové naplnění osobnostně sociálních cílů. Shodují se v tom, že by měli být žáci vedeni způsobem práce EV již od prvního stupně, neboť začít budovat dovednosti žáků až na druhém stupni je pozdě a vyžaduje to více práce a více času. Tento názor podporují RVP, ve kterých jsou dovednosti osobnostní a sociální výchovy vymezeny již pro první a druhé vzdělávací období (první až třetí a čtvrtá až pátá třída).

5.2.7 Způsob práce učitelů v hodinách EV

Učitelé se shodují ve využívání nejrůznějších aktivit a her, převážně na základě zážitkového způsobu učení. Všichni pracují se žáky demokraticky, metodami konstruktivního vyučování a drží se zásad symetrického vztahu mezi učitelem a žáky. Čerpají z různých zásobníků her a nedrží se pouze třídílného materiálu k výuce EV. Využívají reflexi po jednotlivých aktivitách, ale nedodržují pevně postup kognitivní senzibilizace – nácvik – reálná zkušenost. Jako hlavní důvod uvádějí, že pro mnohá témata nelze nácvik v původním slova smyslu využít. Hlavně v situacích, ve kterých je správnost a pravdivost relevantní. Neztotožňují se s čistě křesťanským pohledem na svět.

5.2.8 Výsledky výzkumu – vzhledem k hypotézám

Jsou závazné pro daný vzorek, neboť byl výzkum činěn pouze na čtyřech školách, tím byly vyčerpány všechny školy pražské, které EV vyučují.

1. Hypotézu lze považovat za potvrzenou. Způsob práce ve třech krocích není učiteli pevně dodržován. Učitelé využívají různé způsoby práce a podle aktuální situace intuitivně pracují s kolektivem dětí. Pouze pro některá téma využívají tento postup. Další oblíbené jsou metody dramatické výchovy a kooperativního vyučování.

2. Hypotézu nelze považovat za potvrzenou. Učitelé využívají krok nácvik velice často při tématech komunikace, spolupráce a asertivita.

3. Hypotézu nelze považovat za potvrzenou. Všechny cíle etické výchovy včetně aplikovaných témat jsou naplňovány. Nejen v hodinách EV, ale i během jiných hodin, které učitel ve třídě vyučuje, dále také v projektových dnech, výjezdech a dalších aktivitách školy.

4. Hypotézu nelze považovat za potvrzenou. Více viz bod 3.

5. Hypotézu lze považovat za potvrzenou. Učitelé vědomě pracují s cíli a systematicky je naplňují. Často reagují na situaci spontánně vzniklou ve třídě, proto jejich posloupnost není přísně dodržována. Dokázat využít situaci, která sama vznikla, považují vyučující za nejdůležitější. Proto preferují, když EV učí třídní učitel, na prvním stupni sám učitel, který děti vede. Učitelé vybírají z široké palety cílů ty, které jsou pro skupinu v dané chvíli nejvhodnější. Považují za vhodné, že mají volnost v čase a mohou věnovat cílům dostatek aktivit. Také možnosti RVP, které cílové dovednosti vyžadují až po vzdělávacích obdobích, hodnotí jako účelné a věci prospívající.

6. Hypotézu nelze považovat za potvrzenou. Materiály předkládají jeden způsob práce, který je systematicky uplatňován.

7. Hypotézu lze považovat za potvrzenou. Materiály mapují všechny cíle EV. Zvláště v oblasti aplikovaných témat jsou často uváděny techniky, které výrazně prosazují, můžeme říci, křesťanský, resp. specificky katolický pohled na svět. Materiály jsou vzájemně provázány, jsou zpracovány v jednom „duchu“ a postupnost nabízených aktivit je pečlivě promyšlena.

8. Hypotézu nelze považovat za potvrzenou. Dva učitelé s metodikami vůbec nepracují a nepovažují je za příliš vhodné. Druzí je využívají, ale příliš se jich nedrží, neboť využívají různé jiné materiály a nedrží se způsobu výuky ve třech krocích, který je v metodikách uváděn. Metodiky učitelům přijdou úzce zaměřené na jeden směr výkladu.

5.2.9 Závěry výzkumu

1. Obsahové

Ve výzkumu jsem se zaměřila na typický způsob práce EV ve třech krocích. Zjistila jsem, že není důsledně ani obvykle uplatňován. Učitelé ho používají pouze pro některá témata, ve kterých je nácvik podle jejich uvážení smysluplný. Cíle EV jsou naplňovány v celé své šíři, nejen v čase hodin EV, ale i v rámci projektů a dalších předmětů. Školy probírají i aplikovaná témata, hlavně během různých projektů a rodinné výchovy. Materiály k metodice etické výchovy mají jednotný přístup a pokrývají všechny cíle EV. Učitelé je ale příliš nevyužívají.

2. Metodologické

Výzkum byl proveden ex post facto. Metoda, kterou jsem použila byla obsahová analýza dokumentů škol ohledně výuky etické výchovy: programy EV, závěrečné zprávy, hodnocení EV, záznamy z výuky EV. Upřesňující informace jsem získala strukturovanými rozhovory s učiteli EV.

3. Další perspektivy výzkumu

Domnívám se, že by se dalo na daný výzkum, který lze spíš považovat za předvýzkumnou orientaci v problému, navázat a další zkoumání vést mnoha směry. Například k technikám během hodin EV uplatňovaných. Zaměřit se na způsoby práce učitelů ve výuce a na práci s reflexí. Odhalit, jak podrobně jsou cíle naplňovány a v jaké kvalitě si žáci odnášejí poznatky a postoje na úrovni mravního rozhodování. Dalším zajímavým směrem zkoumání by mohl být průzkum zaměřující se na to, zda účastníci nabyté dovednosti dále uplatňují ve fungování skupiny a jak třídní učitelé dále se třídou jako sociální skupinou pracují. Zda se na chování studentů ve školním prostředí projevuje jejich účast na výuce EV. Případně zda jsou jejich poznatky a dovednosti dále rozvíjeny v jiných předmětech. Zda je etický rozměr akcentován i v jiných předmětech na škole vyučovaných.

Hlavní metodou výzkumu by dle mého názoru mělo být pozorování přímo v praxi během výuky etické výchovy a následně ve výuce ostatních předmětů či na jiných školních akcích, dále by bylo vhodné uskutečnit rozhovory s žáky či využít zaměřené testové metody (na posun v hodnocení etických problémů) či dotazník zaměřený na změny klimatu ve třídě. Samozřejmě by k takovému výzkumu bylo potřeba získat finanční prostředky, ochotu vedení škol, vyučujících a dostatečné časové možnosti výzkumníků.

6 Závěr práce

Ve své práci jsem se zabývala tématem výuky etické výchovy ve starším školním věku, která je v současné době spjata s rámcovými vzdělávacími programy a průřezovými tématy. Jedná se o proměňující se oblast našeho školství.

V teoretické části jsem vymezila EV jako předmět, který je vymezen čtyřmi charakteristikami a sice cíli, výchovným stylem (vztahem mezi učitelem a žákem), způsobem práce v hodinách uplatňovaným, který má tři části: kognitivní senzibilizaci, nácvik ve třídě a reálnou zkušenost. A čtvrtou složkou je rozvíjení prosociálnosti.

Vycházím-li z mých osobních zkušeností nabytých během rozhovorů a dotazníkového šetření v praktické části této práce, chápu já osobně EV jako výchovný předmět, jehož cílem je prožitkovými metodami rozvíjet prosociální chování žáků a vést je, aby si na etická témata utvořili vlastní názor. V rámci směřování k tomuto cíli jsou rozvíjeny osobnostní a sociální dovednosti žáků a učitel přistupuje k žákům pozitivně, připisuje jim pozitivní vlastnosti a snaží se o vzájemný symetrický vztah.

Dále jsem uvedla psychologické charakteristiky staršího školního věku a jejich vztah k etické výchově. Vymezila jsem několik hlavních bodů: Je to způsob práce v hodinách EV, který nepřistupuje k žákům autoritativně, ale pracuje pomocí obecně deklarovaných pravidel, odpovídá tedy potřebě vymezení se žáků z podřadné role. Dále vytvoření výchovného společenství, důraz na skupinu třídy je pro žáky přijatelný, neboť se přirozeně jako skupina vymezují. Také obsahu EV odpovídá kognitivním schopnostem žáků, kteří dokáží uvažovat o různých variantách a napadat dosud přijímané myšlenky. Je vhodné jim právě v tomto období poskytnout možnost přemýšlet o hodnotách, morálce, společnosti apod. I metody EV odpovídají věku žáků, jsou prožitkové a žáci si mohou věci vyzkoušet, jsou vybízeni k vlastním názorům a postřehům.

V další kapitole jsem se věnovala teoretickým východiskům EV. Uvedla jsem, že základem EV je výchova k prosociálnosti, která vede k nezištné pomoci druhým. Cílem je rozvíjet v dítěti prosociální postoje a chování, které přispívají k rozvoji vyzrálé a charakterní osobnosti. Dělí se do deseti základních bodů, kterými jsou komunikace, důstojnost lidské osoby a úcta k sobě, pozitivní hodnocení druhých, tvořivost a iniciativa, vzájemné vyjádření citů, empatie, asertivita, reálné a zobrazené vzory, pomoc, přátelství a spolupráce, komplexní prosociálnost. Využívá šesti aplikovaných témat, která jsou zaměřena na užití získaných dovedností a

postojů v řešení konkrétních problémů.: rodina ve která žijeme, etika a hodnotový systém, duchovní rozměr člověka (náboženství a sekty), ochrana přírody a životního prostředí, ekonomické hodnoty a výchova k sexuálnímu zdraví a rodinnému život. Dále jsem popsala způsob práce v hodinách, který je vymezen devíti zásadami: vytvořit jasná a splnitelná pravidla, atribuce prosociálnosti, přijmout druhého takový, jaký je, induktivní disciplína, vybízet k prosociálnosti, odměny a tresty užívat přiměřeně, zapojit rodiče do výchovného procesu, vytvářet radostnou atmosféru a formovat ze třídy výchovné společenství. Třetím popsaným východiskem je způsob práce, který stojí na prožitkových metodách a pracuje ve třech následných krocích: kognitivní senzibilizace, nácvik ve třídě a reálná zkušenost.

K tématu reflexe jsem, ve zvláštní kapitole, vymezila pět charakteristik, které považuji za důležité. Ty umožňují přesněji rozpoznat jak je reflexe vedena – zda naplňuje smysl zážitkového učení. Jedná se o body: Reflexe směřuje k účastníkům, jejich společnému sdílení a hledání. Kladené otázky jsou spíše otevřené. Reflexe reaguje na to, co je pro skupinu důležité. Reflexe směřuje k cílům aktivity. (Reflexe nezůstává pouze u popisu pocitů a zhodnocení kvality techniky.)

V kapitole o historii jsem popsala od kdy se etická výchova vyučuje a jak se dostala do České republiky. Projekt EV vytvořil v osmdesátých letech profesor Roberto Roche Olivar z nezávislé univerzity v Barceloně. Své poznatky uveřejnil v knize Psichologia y Education de la prosocialidad (Výchova k prosociálnosti), jejímž hlavním tématem je, co mohou dělat učitelé, aby navrátili do škol kvalitní mezilidské vztahy. Z této knihy vyšli učitelé různých zemí, kteří začali EV prakticky vyučovat. Mezi ně patří i Slovenská Republika, kde se EV začala roku 1993 vyučovat jako volitelný předmět. Jejich model výuky, modifikovaný L. Lenczem, se dostal k nám prací Etického fóra. To pořádalo semináře a kurzy pro učitele a od roku 1992 začaly některé školy v Česku etickou výchovu vyučovat.

Dále jsem se zaměřila na zakotvení etické výchovy ve školní dokumentaci. Nový školský zákon uvádí v platnost Rámcové vzdělávací programy, které umožňují školám věnovat se ve zvýšené míře výchovným předmětům, měnit způsob a metody výuky. Dovednosti, které si mají žáci v průběhu vzdělávání osvojit, jsou v zákoně nazývány jako klíčové kompetence, které se v mnohém shodují s cíli EV. Také průřezová témata, která mají napomáhat k celkovému rozvoji žáků, jsou v mnohém s etickou výchovou totožná. Nejvýraznější podobnost je mezi etickou výchovou a osobnostní a sociální výchovou, shodují se jak v mnoha cílech, tak i v prožitkových metodách. Nový zákon tedy umožňuje

vyučovat etickou výchovu jako součást jiných předmětů i se samostatnou časovou dotací.

V předýzkumu praktické části práce jsem mapovala současný stav v oblasti výuky etické výchovy. Podařilo se mi získat informaci o výuce EV v dvaceti třech Základních školách, čtyřech Gymnáziích, třech Středních průmyslových a odborných školách, jedné Obchodní akademii a třech oborech vysokoškolského studia. Celkem se tedy jedná o třicet čtyři škol. Některé z nich spolupracují s Etickým fórem, které vzdělává další učitele. EV je nejvíce vyučována na základních školách.

Zjistila jsem, že se od sebe výuka EV neliší podle typů škol. Cíle a metody EV jsou v obecné rovině pro různé typy škol stejné. Liší se konkrétní akcenty v oblasti cílů a jejich realizace. Zjistila jsem, že proměnné, které se ve výuce nalézají jsou: metody -postup ve třech krocích, akcenty v oblasti cílů a materiály k metodice EV. Z těchto poznatků jsem vyšla při formulaci hypotéz pro výzkum.

Výzkum byl proveden ex post facto. Metoda, kterou jsem použila byla obsahová analýza dokumentů škol ohledně výuky etické výchovy: programy EV, závěrečné zprávy, hodnocení EV, záznamy z výuky. Upřesňující informace jsem získala strukturovanými rozhovory. Zjistila jsem, že postup práce ve třech krocích je naplňován ojediněle, pouze pro některá témata, ve kterých je nácvik podle jejich uvážení smysluplný. Cíle EV jsou naplňovány v celé své šíři, nejen v čase hodin EV, ale i v rámci projektů a dalších předmětů. Materiály k metodice etické výchovy mají jednotný přístup a pokrývají všechny cíle EV. Učitelé je ale příliš nevyužívají

Jak ale vyplynulo z praktické části této práce, vyučující EV výrazně preferují některé cíle jako např.: utváření kolektivu, rozvoj schopnosti spolupracovat, upevňovat v dětech pocit sounáležitosti, poukázat na principy etického jednání, upozornit děti na prosociální chování a jeho využití v praktických životních situacích, zlepšení komunikačních schopností. Jsou ztotožněni s RVP a průřezovým tématem OSV a bez problémů navazují výuku z EV na OSV. V praktickém provedení je tedy EV výchovným předmětům uvedeným v rámcovém vzdělávacím programu bližší, než předpokládá teorie.

7 Anotace

Práce pojednává o etické výchově žáků staršího školního věku, která je v naší republice v současné době vyučována samostatně i v rámci jiných předmětů. Teoretická část obsahuje definici etické výchovy, základní charakteristiku staršího školního věku a vymezuje nosné body tohoto vývojového období pro etickou výchovu. Dále zahrnuje hlavní teoretická východiska etické výchovy, vysvětluje pojem reflexe. Upozorňuje na rámcové vzdělávací programy s důrazem na průřezové téma osobnostní a sociální výchova a jeho úzký vztah k etické výchově. Praktická část přináší informace o způsobu výuky etické výchovy ve vybraných českých školách. Uvádí základní zobecnitelné poznatky o výuce. Na srovnání čtyř konkrétních programů výuky se snaží hlouběji porozumět dané problematice. Výzkum se zaměřuje hlavně na oblast cílů a metod.

Annotation

This thesis describes the ethical education of pupils 10-15 years old which in our country is taught either separately or within the framework of different subjects.

The theoretical part of the thesis consists of the definition of ethical education, the basic characteristics of 10-15 years old children and also defines the fundamental developmental features that are essential for ethical education. It also deals with the theoretical principles for ethical education and explains the concept of reflexion. Information regarding general educational programmes is included, with special emphasis towards the overlaping topics of personal and social development and their close relationship to ethical education.

The practical section of the thesis informs about the different methods of teaching ethical education in specified Czech schools and presents the fundamental general findings regarding the teaching. In comparing the four separate curricula this thesis tries to gain better understanding of the problems. The research mainly aimes at the fields of targets and methodology.

8 Literatura

DOHNAL,J. *Pravdivá komunikace jako základ rozvoje lidství, přínos projektu prof. Roberta Roche Olivara.* 2002. Dostupné z: <http://kpedagogika.unas.cz/2002pravidla.htm> [cit.12.2006].

EF ČR: *Etická výchova.* Informační brožura. Nedatováno.

GABRIEL, J.: Proč se etická výchova neučí na školách. *Rodina a škola.* 2006, roč. LIII, č.1, s.12. ISBN 0035-7766.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HERMOCHOVÁ, S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě.* Kladno: Aisis, 2005. ISBN 80-239-5612-4.

HEIDBRINK, H.: *Psychologie morálního vývoje.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.

KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-246-0192-3.

KAŠOVÁ, J. Zákon pro osm ročníků a x učitelů. *Učitelské noviny,* 1994, roč. 97, č.5, s.8.ISSN 0139-5718.

KUKAL, P. *Etika.* 2001.Dostupné z : <http://www.rodina.cz/clanek1835.htm> [cit.12.2006].

LENCZ, L. *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti.* Bratislava: Metodické centrum Tomášikova 4, 1992. ISBN 80-85185-13-x.

LENCZ, L. a kol. *Etická výchova. metodický materiál 2.* Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-116-7.

LENCZ, L., IVANOVÁ, E. *Etická výchova. metodický materiál 3.* Praha: Luxpress, 2003. ISBN 80-7130-107-8.

LENCZ, L., KRIŽOVÁ, O. *Etická výchova. metodický materiál 1.* Praha: Luxpress, 2000. ISBN 80-7130-091.

NEUMAN, J. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-218-1.

NEUMAN, J. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

NOVÁKOVÁ, M. *Etická výchova a možnosti školního vzdělávacího programu základních a středních škol.* In *Na cestě s etickou výchovou.* Kroměříž: Luxpress, 2004. ISBN 80-7130-121-3.

NOVÁKOVÁ, M., VYVOZILOVÁ, Z. *Etická výchova pro základní a střední školy.* Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-122-1.

Psychologie dnes. 2004, roč. 10, č.9, str. 14. ISSN 1212-9607

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. VUP Praha, 2004. Elektronická podoba.

Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. VUP Praha, 2004. Elektronická podoba.

ROCHE OLIVAR, R. *Etická výchova.* Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

ŘÍČAN, P.: *Cesta životem.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

SEDLÁČEK, J.: *Kapesní slovník latinsko-český a česko-latinský. Pro potřebu školskou a soukromou.* Třebíč na Moravě: Nakladatel Jindřich Lorenz, knihkupec, 1936.
SPALKOVÁ, D., MASÁK, J.:Etická výchova ve školách. *Komenský,* 2000/01, roč.125, č.9/10, s.193. ISSN 0323-0449.
ŠMÍD, V. *Etická výchova nabízí pomoc.* (on line) dostupné z http://www.komenskeho.cz/etika.php [cit.1.12.2005].
ŠVEC, J. *Fenomén instrukce a reflexe v pedagogice osobnostně sociálního rozvoje.* Praha, 2002. Diplomová práce na Filosofické fakultě University Karlovy na katedře pedagogiky. Vedoucím práce Josef Valenta.
Učebnej osnovy Etickej Výchovy. Ministerstvo školství SR,1997. dostupné z: http://slovakia.humanists.net/etika.htm [cit.1.12.2005].
VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie Dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
VALENTA, J. *Učit se být.* Praha: Agentura STROM, 2000. ISBN 80-86106-08-X.
VYVOZILOVÁ, Z.: *Představení projektu Roberta Roche Olivara jako zásadní koncepce aktivit Etického fóra upravený L.Lenczem.* In *Na cestě s etickou výchovou. Sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy Kroměříž 2004.* Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-121-3.

9 Přílohy

1. Dotazníkové šetření Předvýzkum

Dotazníkové šetření Předvýzkum

Tato příloha obsahuje odpovědi dotazníkového šetření, které jsem provedla v rámci předvýzkumu.

Zadání dotazníku:

Vážení, zjistila jsem, že se ve vaší škole etická výchova vyučuje a proto prosím o zodpovězení několika otázek. Budu velmi ráda, když mi vyplněním tohoto dotazníku pomůžete ve psaní mé diplomové práce na HTF UK na téma etická výchova ve středním školním věku (dále jen EV). Děkuji Vám za váš čas a námahu. Anna Pekárková

Na dotazník odpověděli:

A. Gymnázium Letohrad, ředitelka a učitelka etické výchovy

B. CMTF UP Olomouc, učitel etiky

C. ZŠ 2.stupeň, ředitelka

D. VŠ evropských a regionálních studií, o.p.s. v Českých Budějovicích, učitel etiky

E. ZŠ 3 Boskovice, učitelka etické výchovy

F. ZŠ, SŠ Kroměříž, učitelka

G. ZŠ Hradec Králové, 1.stupeň, učitelka prvního stupně

H. ZŠ 2.stupeň, učitelka

J. ZŠ Rychnov u Jablonce nad Nisou, učitelka etické výchovy

K. ZŠ Olešská2222,Praha 10, učitelka EV

U následujících patnácti otázek jsou vždy uvedeny odpovědi ve výše uvedeném pořadí.

1. Kdo vyučuje EV ve vaší škole, jakou aprobaci má tento učitel? (vzdělání, vztah k instituci)

A. ředitelka školy, akreditace + lektorka kursu ETV

B. doc. Dr. Rudolf Smahel, Th.D. – pedagogické vědy

prof. PhDr. Jiří Musil, CSc. – psychologie

PhDr. Ing. Siarda Trochtová – praktická cvičení z EV

C. ředitelka školy, frekventantka kurzu Etické výchovy, PF Hradec Králové obor učitelství pro první stupeň ZŠ

D. Vysoká škola evropských a regionálních studií, o.p.s. v Č. Budějovicích

Prof. Dr. Josef Dolista,Ph.D., Th.D.

E.*3 učitelé, aprobace Čj,Ov,Vv, absolventi 2letého kurzu od Etického fóra Praha*

F. Zdeňka Juklová, VŠST Liberec, kury Etické výchovy, doplňující pedagogické vzdělání, učitelka

G. Jedna učitelka I.st. v rámci předmětů, 1 vyučující v rámci hodin náboženství, snad vychovatelka školní družiny, která absolvuje kurs ETV.

H. Vyučuji na druhém stupni výtvarnou výchovu a rodinnou výchovu. V rámci rodinky mám spoustu prostoru pro etickou výchovu, ale mne láká vyučovat ji v rámci výtvarné výchovy.

J. učitelka II. stupně ZŠ, Mgr. Marie Navrátilová, kurz pro učitele Etv i lektorský kurz Etv

K. učitelVŠ

2. <u>Proč jste se rozhodli vyučovat EV na vaší škole?</u>

A. odpovídá to cílům a záměrům školy – vychovávat „lidi" a ne encyklopedie; důraz na morální a lidské hodnoty

B. Naši studenti – budoucí učitelé mají o EV velký zájem. EV je v současné době pro děti a mládež velmi potřebná. Prosociálnost i vztahy mezi dětmi nejsou mnohdy uspokojivé.

C. Chtěli jsme stmelit školní společenství a předcházet kázeňským problémům, podpořit dobré vztahy mezi dětmi i dospělými a navzájem.

D. Předmět se nazývá profesní etika, popř. filosofická etika

E. Velmi zajímavý obsah a metody EV

F. Program EV mě velmi zaujal, učím i další společensko vědní předměty na OA a RV na ZŠ, má mnoho společného se stávajícími osnovami, nejvíce mne zaujalo uplatnění prožitkové pedagogiky.

G. Po absolvování kursu a díky filosofii etic. výchovy, jsem s nadšením usoudila, že je to pravé, co dnešní školství potřebuje.

H. Sama pro sebe řeším problémy svého vnímání světa v konfrontaci s vnímáním světa společností a lidí kolem mne. Takže mám na tom osobní zájem. Mám pocit, že i malá kapka může pomoci vytvořit moře.

J. Nutnost změny přiblížit se k žákům, mít prostor s nimi diskutovat, dát jim prostor vyjádřit se....

K. kurz EV,prosociální chování v povědomost a mravnost jako bod č.1

3. Ve kterých třídách EV vyučujete?

A. sexta + prima + kvinta

B. Našim studentům – budoucím učitelům – poskytujeme čtyř semestrální kurz zakončený závěrečnou zkouškou a úspěšnou obhajobou práce.

C.V 6. – 9. ročníku

D. Jedná se o bakalářské typy studia, výběrový předmět

E. Čj, Ov – VIII.G,F,H; Ov – IX.G; Čj – 6.ročník; třídnické hodiny

F. V 8. třídě ZŠ RV chlapci a 2.ročník OA Občanská nauka

G. Druhá třída. Děti vedu od první třídy.

H. Samostatný předmět EV nevyučuji, jinak učím od páté po devátou třídu základní školy.

J. 6. -9. ročník

K. 1.st.-integrace,7. a 8.třídy

4. Je EV povinným předmětem?

A. v současnosti ne, od škol. roku 06/07 ano v primě a kvintě

B. Na CMTF je nepovinně volitelným předmětem.

C. ano

D. Je výběrovým

E. Ne, vyučujeme v rámci Ov a jiných předmětů dle zvážení a potřeb.

F. Je vyučován v rámci povinných předmětů.

G. Ne

H. Už jsem o EV mluvila s ředitelem, v současné době studuji dvouletý kurz Etická výchova na základních a středních školách. Počítám s tím, že se mi podaří přesvědčit vedení a zavedeme Ev v rámci nových školních plánů.

J. Ano, učíme ji ale pod hlavičkou rodinná výchova

K. Ano 2.st.

5. Jaká je hodinová dotace EV?

A. 1,5 hod týdně

B. Podle daných směrnic – 240 hod.

C.1 hodina týdně

D.1/H týdně

E. *Žádná.*

F. 1 hodina týdně

G. Žádná. Ve své třídě ji zařazuji v rámci předmětů pravidelně 1x týdně + aktivity na začátku dne nebo na konci dne.

H. -

J. 1 hodina týdně

K. 1 hod.týdně

6. Jak dlouhý je cyklus výuky EV?

A. 3-5 let dle zájmu

B. Kurz je čtyř semestrální.

C. 4roky

D.1 semestr

E. -

F. 1 rok

G. Nemáme schválený systém vedením školy, u děti budu učit ETV po dobu, co je budu mít, tzn. 2 - 3 roky.

H.-

J. od 6. do 9. třídy

K. 1 rok

7. Jaké jsou cíle vaší výuky EV? Liší-li se pro jednotlivé ročníky, napište prosím jak a proč.

A. Cíle jsou shodné s obecnými cíli výuky dle Olivara, některé jsou především u primánu specifikovány a více zaměřeny na utváření kolektivu, spolupráci

B. Cíle jsou stanoveny Metodickým centrem v Bratislavě.

C. Vyučujeme EV ve věkově smíšených skupinách, takže cíle jsou jednotné. Ukázat dětem dobré vzorce chování, upevňovat v nich pocit sounáležitosti a prosociálnosti.

D. Poukázat na principy etického jednání, analyzovat současnou situaci

E. Být lidský je někdy nadlidský výkon

F. Hlavním cílem je upozornit děti na prosociální chování a jeho využití v praktických životních situacích. Dílčí neméně závažný cíl – zlepšení komunikačních schopností a získání dovednosti – spolupracovat.

G. Cílem je absolvování schodů, zatím jsme často u komunikace, Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě, pozitivní hodnocení druhých.

H. 5.roč – hra , spolupráce, práce ve dvojicích, témata zaměření prací – příroda –ochrana života, mláďat, masky ...neumím to takhle jednoduše napsat, je to v rámci témat či jen součást motivace pro samostatnou práci v hodině.

J. Při přípravě učebních plánů vycházím ze základů tj pro mne komunikace, sebepoznání, úcta k druhému a tvořivost v 6. třídě a postupně dál nabaluji a rozšiřuji o další témata. Každá třída je jiná , takže občas používám jiné aktivity na dané téma a samozřejmě je přizpůsobuji věkovým a sociálním zvláštnostem třídy.

K. 10 stupňů EV a aplikační témata/komunikace...prosociálnost /

8. Kdo tyto cíle určil? (vyučující EV, tř.uč, vedení školy, organizace z vně školy,...)

A. jsou proměnné dle aktuálních potřeb školy a třídy

B. Metodické centrum Bratislava.

C. Vedení školy.

D. vyučující

E.-

F. Vyučující EV

G. Cíle jsem si určila sama, vycházím z metodik a věku dětí, jak se nám daří procházet tématy.

H. V tomto případě jsem svým pánem.

J. vyučující EV

K. já a učebnice /Lencz/

9. Jaký je program hodin EV?

A. Běžné aktivity + nápady a podněty studentů, často diskuse na dané téma

B. Podle požadavků kurzu pro lektory EV

C. Vychází s projektu R R.Olivara

D. Přednášky a semináře

E. Ov – podle osnov ZŠ a výukového programu EVENT.

F. Program je totožný s projektem ETV dle R.R. Olivara

G. Zcitlivění (příběhy, vlastní vyprávění, hry), hodnotová reflexe, nácvik ve třídě. To vše v rámci hodin slohu, výtvarné výchovy či pracovního vyučování.

H. Nevím, na co se mne ptáte, ale můj způsob práce je klást důraz na samostatný projev či práci jednotlivce přerůstající v práci ve skupině řešící nějaký problém či úkol. Takže...motivace, společná práce s tím, že učitel,

tedy já, obchází a koriguje, radí či konzultuje, pak prezentace před všemi, ať už se slovem pedagoga či vlastním.

J. Vycházím z metodik Etv

K. Schůdků EVENT. Od komunikace dále...

10. Jaké hry – techniky - metody používáte? (např. výklad, aktivity atd.)

A. Viz metodika ETV

B. Podle požadavků kurzu pro lektory EV

C. Zážitkovou pedagogiku, čtení příběhů, skupinové aktivity, komunitní kruh, výtvarné práce spojené s prožitkem, ...

D.0

E. Všechny metody EV.

F. Používám metodiku Etické výchovy dle Lenze a Projekt Člověk v tísni – Jeden svět ve školách

G. Zážitkové hry, rozbor pocitů.

H. Užívám techniky dramatické výchovy i tvůrčího psaní, prožitkové techniky...

J. Vycházím z metodik, pokud najdu jinou aktivitu v jiných nabídkách, pečlivě dbám na to, aby v nich nebyly prvky psychologických testů a her, neboť tyto jsou podle mého názoru pro náš účel naprosto nevhodné.

K. viz.kniha EV Lencz /Hraní rolí,kresba,dotazníky,četba,dramatizace,tvoření.../,Psychologická čítanka /Motyčka/

11. Z jakých materiálů, knížek .. při přípravě hodin EV čerpáte?

A. metodiky, vlastní poznámky z kursů, nápady ze skautingu, běžné knihy z Portálu, dětská literatura

B. Knihy Metodického centra Bratislava a knihy Etické výchovy z EF Praha

C. Metodiky EV, knihy s příběhy, sociální hry, psychohry, hry pro zlepšení motivace a sebepojetí žáků.

D. Jedná se hlavně o filosofickou etiku, nemám nyní čas je všechny vypisovat

E. Skripta 3 dílný – Etická výchova.

F. Z různých zdrojů včetně denního tisku

G. Metod. příručky ETV, hry a publikace z nakladatelství Portál, týkající se výuky dětí netradičním způsobem.

H. Mám zamilovanou knihu Člověk mezi lidmi aneb kapitoly ze společenské výchovy, kde jsou postupy i s časovým ohraničením. Podobnou je mi kniha Tvoříme ve stylu známých malířů od Jana Uhlíř, kde jsou návody jak učit výtvarnou výchovu i jinak než tradičními postupy (jako třeba, že děti zavřu postupně do těsné skříně a pak si o tom povídáme, co asi vnímá děťátko v břiše, co mu je příjemné a co mu škodí a pak malují. To jen pro příklad pro představu.. i když takhle zkráceně to působí trochu brutálně. Knížek je mnoho, ale důležitá je pro mne osobní zkušenost ze cvičení a zážitkových technik z různých školení. Bez vyzkoušení na vlastní kůži by se mi některé věci dělaly dost těžko.

J. Metodiky a příručky Etv, které byly vydány tady i na Slovensku, velmi hezké jsou texty v Čítance k občanské výchově - Fortuna 1992, Občanská výchova pro 6. – 9. ročník ZŠ –SPN 1992 (v hodinách OV se u nás z nich neučí).

K. EV Lencz,Križová a Psychologická čítanka a beletrie

12. Je-li Vám známo, tak jak hodnotí hodiny EV studenti?

A. pozitivně

B. Studenti i absolventi jsou velmi spokojeni.

C. Přijímají je kladně, hodně jejich postoj souvisí s jejich schopnostmi a domácím zázemím

D. Kladně, přihlášených studentů je v každém kurzu velké množství

E. Velmi kladně.

F. Děti ZŠ se ve většině případů na hodiny těší, na střední škole je výuka rovněž studenty hodnocena kladně. Nesetkala jsem se s negativním přístupem. V ojedinělých případech došlo k pasivnímu přístupu od některých jedinců.

G. Dětem se netradiční hodiny líbí, sami se jich dožadují. Paní učitelka v hodinách náboženství na 2. stupni má problémy s kázní dětí.

H. Nevím, ale myslím, že je to někdy baví. Problémové úlohy mají rády.

J. Velmi kladně. Učím 27 let a poprvé se mi stává, že žáci nelibě nesou, má-li být hodina zrušena.

K. OK

13. Jaké máte ohlasy na výuku EV od vyučujících?

A. Vidí je jako přínos, většina začleňuje prvky EtV do vlastních hodin

B. Jsou pozitivní

C. pouze kladné, vkládáme do ní velké naděje ohledně problémových dětí.

D. Že je to dobrá věc.

E. Velmi kladně – vhodné pro práci s kolektivem, v tř. hodinách.

F. Většina kolegů nijak nehodnotí.

G. -

H. Je to trochu hlasitější styl výuky, ale mám volnou ruku.

J. Kladné, je zde prostor a čas na řešení problémů v třídních kolektivech, takže to třídním učitelům velmi pomáhá.

K. OK

14. V čem vidíte přínos EV Vy osobně (jako garant)?

A. Lepší spolupráce se studenty, otevřenost vztahů, komornější klima školy....na jejich straně pak zvýšení sebevědomí a povědomí o morálních hodnotách

B. EV vede současné děti k nezištné prosociálnosti, kamarádství a dobrému poznání sebe sama. EV upevňuje v dítěti kladné hodnoty i pozitivní přístup k životu.

C.V možnosti více se přiblížit dětem, upevnit dobré vztahy ve škole, ukázat dětem tu správnou cestu. Způsobem výuky navodit pocit důvěry, sounáležitosti a bezpečí ve škole.

D. Že studenti jsou schopni reflexe nad problémy etiky, že není jen jedna pravda etická, vedu je k toleranci.

E. Není vztah U - Ž.

F. Zlepšení klima ve třídě.

G. Řeší soustavně a cílevědomě nežádoucí chování dětí, vybízí k prosociálnosti, nutí děti samostatně uvažovat a přemýšlet nad problémy, odvádí je od konzumismu

H. Jak vedu výtvarku třetím rokem se mi už vrací. Děti začínají mít lepší postoj ke škole a lepší se i kolektivy ve třídách. Váží si více práce svojí i těch druhých. Nebojí se již vystavit své práce a nejsou již tak často ničeny.

J. V tom, co jsem psala už na začátku. Ať chceme nebo ne, z velké části nahrazujeme rodinu. S dětmi si nikdo nepovídá, nenaslouchá jim. Je pro ně důležité vědět, že žádný názor není špatný. Já s ním jen mohu nebo nemusím souhlasit. Vědí, že se jim za jejich názor nikdo nevysměje. Celá práce posiluje jejich zdravé sebevědomí, ale přitom neposiluje jejich ego. Učí se spolupráci a toleranci. Celý program máme postavený také jako minimální preventivní program, neboť zahrnuje naprosto všechno. Ve škole nenarůstá šikana, neboť je těžké šikanovat sebevědomé dítě. Když si děti s problémem neumějí poradit sami, přijedou požádat o pomoc a chtějí problém řešit.

K. Šíření prosociálnosti a ražení hesla „Co nechceš,aby ostatní konali tobě,nekonej ty jim!"Utužení tř.kolektivu...

15. Pořádáte i další kurzy zaměřené na rozvoj osobnostních a sociálních dovedností u Vás na škole ?

A. Ano, v primě je to seznamovací kurz (4 dny) s náplní EtV aktivit, v kvintě adaptační kurz a průběžně v každém ročníku alespoň jeden výjezdový kurz do jehož náplně jsou podobná témata včleněna (nejsou jejich hlavní náplní)

B. Komunikační výcvik – vede jej psycholog PhDr. Ing. Peter Tavel, Ph.D.

C. Kurzy ne, ale aktivity v tomto směru zařazují i někteří vyučující v ostatních předmětech, pořádáme celoškolní akce s tímto zaměřením (jako např. přípravný pobyt školy, společné oslavy významných dnů apod.)

D. Ano, ve spolupráci s psychology

E. Ano, metodik prevence školí třídní učitele.

F. ne

G. ne

H. Kurzy ne, ale po dobu dvou let byly ke konci roku tři dny aktivit, na které se děti zapisovaly dle zájmu, aniž by věděly, kdo je vede. Velmi pozitivně přijaté od dětí i skoro všech dospělých.

J. V září každá třída se mnou a tř. učitelem vycestují na 3 dny. Na tento pobyt plánuji aktivity složitější a časově náročnější, které nelze provádět ve škole. Děti se po prázdninách ještě více stmelí, jinak se vzájemně poznávají s třídním učitelem a s mladšími žáky s námi jezdí i rodiče, kteří se také jako všichni zapojují do práce. Tím vznikají i lepší vztahy s rodičovskou veřejností.

Tyto výjezdy jsme chtěli rozšířit i na první stupeň, ale brání nám samozřejmě finance. Žádáme o granty, ale peněz je vždy méně, než bychom opravdu potřebovali.

V rámci MPP, pořádám občasné kurzy pro ostatní kolegy, kde se učí právě práci s dětmi v kruhu a připravuji pro ně jednodušší aktivity (hlavně pro I. stupeň), které mohou s dětmi provádět v rámci svých hodin.

K. Ne

Souhlasím s půjčováním diplomové práce.

V Praze dne : 29. března 2006

Podpis: ...Anna Pekárková...