

# Postavení mravní výchovy v kurikulu prvního stupně základní školy

Aneta Dorňáková

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Aneta Dorňáková**  
Osobní číslo: **H17013**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Postavení mravní výchovy v kurikulu prvního stupně základní školy**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o mravní výchově dítěte mladšího školního věku.  
Vymezení teoretických východisek zaměřených na postavení mravní výchovy na prvním stupni základní školy.  
Příprava kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím obsahové analýzy rámcového vzdělávacího programu a školních vzdělávacích programů.  
Realizace interview s učitelkami prvního stupně základní školy.  
Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.
- Krámský, D. (2015). *Filosofické základy psychologie morálky*. Liberec: Bor.
- Muchová, L. (2012). Etická výchova – Výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci? *Caritas et veritas*, 2(2), 20-32.
- Murphy, J. (2017). *Professional standards for educational leaders: the empirical, moral, and experiential foundations*. California: Sage Publications.
- Vacek, P. (2010). Etická výchova a česká škola v roce 2010. *E-Pedagogium*, 10(2), 61-72.
- Vacek, P. (2010). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19.4.2022.....

.....

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

*(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

*2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

*(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

*3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

*(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

*3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

*(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

*(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena na zjišťování postavení mravní výchovy v kurikulu prvního stupně základní školy. V teoretické části práce jsou sumarizovány poznatky o mravní výchově na základních školách. V části praktické byl použit kvalitativní výzkum, při kterém došlo k realizování polostrukturovaných rozhovorů s paními učitelkami na prvním stupni. Dále byly rozhovory analyzovány a interpretovány pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Jako druhá výzkumná metoda byla zvolena obsahová analýza *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a dvou *Školních vzdělávacích programů*. Z výsledků vyplývá, že záměrný rozvoj mravní stránky žáků v RVP ZV i ŠVP je neucelený, nachází se napříč *Vzdělávacími oblastmi* i *Průřezovými tématy*. Z rozhovorů byly zjištěny bohaté zkušenosti paní učitelek s realizací mravní výchovy na prvním stupni základní školy.

Klíčová slova: mravní výchova, kurikulum prvního stupně ZŠ, chování žáků, mravní vztahy.

## **ABSTRACT**

The thesis is focused on finding out the position of moral education in the curriculum of the first stage of primary school. The theoretical part of the thesis summarizes the knowledge about moral education in primary schools. In the practical part, qualitative research was used to conduct semi-structured interviews with teachers in the first grade. Furthermore, the interviews were analysed and interpreted using interpretative phenomenological analysis. The second research method chosen was content analysis of the Framework Curriculum for Primary Education and the two School Curriculum Frameworks. The results show that the intentional development of pupils' morality in both the Framework of Primary Education and the School Curriculum is disjointed, located across the Educational Areas and the Cross-Cutting Themes. The interviews revealed the teachers' rich experience in implementing moral education at the first stage of primary school.

Keywords: moral education, primary school curriculum, pupils' behaviour, moral relations.

*„Stát se dobrým člověkem je umění.“*

*Seneca*

### **Poděkování**

Děkuji především prof. PhDr. Ivu Jiráskovi, Ph.D. za vedení, cenné připomínky, rady a vstřícnost. Velké poděkování patří paním učitelkám základní školy, které ochotně absolvovaly rozhovory a pomohly mi tak s dopracováním celé diplomové práce.

Děkuji také své rodině a příteli za velkou trpělivost, důvěru a podporu po celou dobu studia.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>10</b>
<b>1 VYMEZENÍ MRAVNÍ VÝCHOVY .....</b>	<b>11</b>
1.1 CÍL A OBSAH MRAVNÍ VÝCHOVY .....	13
1.2 ETICKÝ KODEX UČITELE .....	15
1.3 ETICKÁ VÝCHOVA VE ŠKOLE .....	17
1.4 ŠKOLA A VÝCHOVA K HODNOTÁM.....	18
<b>2 METODY A PŘÍSTUPY V MRAVNÍ VÝCHOVĚ.....</b>	<b>23</b>
2.1 FILOSOFIE PRO DĚTI.....	30
2.2 ŠKOLA A VÝCHOVA CHARAKTERU ŽÁKŮ .....	31
2.3 ŠKOLA A VÝCHOVA K EMPATII .....	32
2.4 ŠKOLA A VÝCHOVA K PROSOCIÁLNOSTI .....	35
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>38</b>
<b>3 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>39</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>40</b>
4.1 VÝZKUMNÁ METODA PŘI SBĚRU DAT .....	40
4.2 KRITÉRIUM VÝBĚRU A VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	41
4.3 VÝZKUMNÉ METODY PŘI ANALÝZE DAT .....	41
4.4 INTERPRETATIVNÍ FENOMENOLOGICKÁ ANALÝZA – IPA.....	42
4.5 INTERPRETACE DAT – IPA.....	43
4.6 OBSAHOVÁ ANALÝZA.....	64
4.7 PREZENTOVÁNÍ VÝSLEDKŮ – OBSAHOVÁ ANALÝZA .....	66
4.7.1 Učení se morálce .....	66
4.7.2 Mravní vztahy .....	68
4.7.3 Mravní normy.....	69
4.7.4 Vzorce chování.....	70
<b>5 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>71</b>
<b>6 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU .....</b>	<b>73</b>
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....</b>	<b>74</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>83</b>



## ÚVOD

Diplomová práce se zabývá postavením mravní výchovy u žáků prvního stupně základní školy. Chování a projevy žáků jsou stále aktuálním tématem, o kterém je potřeba pravidelně zjišťovat nové poznatky. Opírám se zejména o rozhovory s paními učitelkami z prvního stupně základní školy a jejich názory na mravní stránku žáků. Součástí je také rozbor kurikulárních dokumentů, kde se snažím zachytit, do jaké míry je mravní či etická výchova po žácích požadovaná.

Děti se učí nápodobou, mají vzory jednak ve škole, ale také doma u svých rodičů, případně u jiných vychovatelů, starších sourozenců a kamarádů. Názory se mění společně s našimi vzory. Můžeme však říci, že učitelé mají výrazný vliv na utváření chování, ale i postoje a hodnoty žáků, především pak na první stupni základní školy, zároveň s rodiči či jinými vychovateli.

Výběr tohoto tématu práce je odůvodněn vlastním zájmem, zejména pak v oblasti žákovské empatie, kterou považuji za velmi důležitou a opodstatněnou, stejně tak prosociálnost, či dokonce altruismus. Součástí práce jsou také témata jako žákovské hodnoty, již zmíněné vzory v chování, charakter žáků a nejčastější kázeňské přestupky vyskytující se napříč jednotlivými třídami prvního stupně.

Práce je rozčleněna do dvou celků, teoretické a praktické části. Teoretická část práce směřuje k pochopení základního pojmosloví a vztahů mezi nimi. Přičemž hlavním cílem této části je sumarizování poznatků o mravní výchově na základní škole. Následuje praktická část se zaměřením na výzkum rozvoje mravní stránky žáků. Jedná se o kvalitativní výzkum, kdy byl použit polostrukturovaný rozhovor s paními učitelkami na prvním stupni základní školy, jakožto metoda sběru dat. Následně došlo k analýze a interpretaci prostřednictvím metody interpretativní fenomenologické analýzy. Na závěr byla zvolena i metoda obsahové analýzy, konkrétněji rozbor *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a dvou *Školních vzdělávacích programů*. Hlavní cíl výzkumné části práce je stanoven na zjištění, jak je mravní výchova zahrnuta v edukaci na 1. stupni ZŠ v ČR. Součástí jsou také tři dílčí výzkumné cíle a jejich otázky.

Očekávám, že zjištěné výsledky mohou být přínosem zejména pro pedagogy působící na základní škole, ale také mohou být užitečné a inspirující pro učitele již od mateřských škol. Rovněž může diplomová práce motivovat k vyšší prioritizaci mravní výchovy v *Školních vzdělávacích programech* na základních školách.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VYMEZENÍ MRAVNÍ VÝCHOVY

Základními pojmy, které úzce souvisí s mravní výchovou jsou morálka a etika. Morálku lze chápat za určitý systém regulativů lidského jednání, který je založený na rozlišování správného a nesprávného, a také na schopnosti v těchto úmyslech prakticky jednat. Stručněji řečeno, jde tedy o jakousi praktickou realizaci hodnot. Každý člověk se sám za sebe rozhoduje, jak bude jednat a jeho volba se stane morální až v tu chvíli, když se rozhoduje s ohledem na druhé lidi. Naproti tomu etika je teorií morálky, tedy teorie správného a nesprávného jednání. (Nečasová, 2001) Jiná, velmi podobná definice hovoří o etice jako o teorii způsobu lidského života, chování a jednání. Pojetí etiky se vytvářelo na počátcích ve starověkém Řecku. (Göbelová, 2015) Vývoj etiky byl totožný s vývojem filozofie, od období mytického s vazbou na staré hrdinské eposy a náboženské spisy, až k vytváření racionálních základů, jenž vychází z promyšleného zpracování problému. Zásahu na vytvoření etiky, jako vědy o jednání lidí ve společnosti, má zejména Aristoteles, a to například sepsáním díla Etika Nikomachova. Došlo ke zformulování prostředku k dosažení konečného cíle člověka, kterým je lidská blaženost. Za mravné považovali vše, co vedlo k lepšímu životu na tomto světě, a proto lze etiku vnímat i za praktickou filozofii reprezentující vztah člověka ke světu. Předmětem etiky jakožto vědy je, výše zmiňovaná, morálka, která hodnotí lidské jednání z hlediska dobra a zla porovnáním se svědomím člověka. (Jankovský, 2018) Morálka je v tradičním pojetí chápána jako způsob chování, který odpovídá obyčejům, zvukům a normám. Morálka či adjektivum morální zachycuje faktický stav týkající se oblasti chování, jednání, které jsou v souladu s normami, pravidly a obyčejí. Etika je pak výslovná a tematická reflexe těchto morálních norem, pravidel a obyčejů. (Krámský, 2015) Etika tedy stojí výše, zatímco morálka má praktičtější charakter, ale oboje jsou vzájemně velmi úzce propojeny. Příhoda zachytil rozdíl následovně. Etiku označuje za vědomé hledání toho, co je dobro a morálku vnímá jako souhrn lidských představ o dobru, které již existují a společností byla potvrzena nepsaným souhlasem. (Mareš, 2019)

Mravní výchovu považujeme za velmi složitý celoživotní proces, jenž je ovlivňován mnoha vlivy, situacemi a činiteli, zároveň se prolíná veškerým výchovným působením, a to ať už v dobrém či špatném slova smyslu. Mravní, někdy též morální, výchovu chápeme jako výchovu charakteru, vůle i hodnot. Úplným základem je pak prosociálnost osobnosti i celého společenského prostředí, které daného jedince obklopuje. (Filová in Střelec, 2005)

Úkol mravní výchovy je stálé učení se morálce, tedy učení se kulturně a historicky podmíněných hodnotících zvyků, názorů, ideálů, pravidel či norem, kterými se lidé v jistém

ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání. Morálka je úzce spjata se svědomím, rovněž se díky ní vytváří sociální identita každého jedince, společnost ji od všech více či méně vyžaduje. (Vacek, 2011) V současné době pod vlivem postmoderních proudů má morálka určité míry relativismu, tedy nejistoty toho, co je správné a nesprávné, dobré a špatné, co ještě uznáváme, či už odsuzujeme. Co však zůstává i nadále, je historický charakter podoby základní koncepce *dobra* mezi lidmi. (Filová in Střelec, 2005)

Pro lepší uchopení podstaty vazby mravního vědomí, cítění a přesvědčení ve vztahu k mravnímu jednání můžeme vycházet z předpokladu, že lze, např. z důvodů výchovně praktických, rozlišit mravní kvality osobnosti. A to mravní vědomí, mravní cítění, mravní přesvědčení, volní a charakterové vlastnosti a mravní chování. Tyto součásti komplexního mravního rozvoje nemohou existovat samostatně. Lickona hovoří o *komponentech dobrého charakteru*, kam řadí morální vědomí, morální cítění a morální jednání. (Lickona in Vacek, 2011)

Morální vědomí strukturuje na *mravní znalosti*, u kterých jde o obeznámení se s pravidly a normami, aby lidé měli dostatek informací o tom, co se považuje za správné, a co už ne. Dále sem spadá *poznání mravních hodnot*, a to včetně toho, jak je lze aplikovat v různých situacích. Úkolem učitelů a vychovatelů je pak přenést ve prospěch žáků abstraktní hodnoty například respektu a odpovědnosti. Rovněž zde řadí *úhly pohledu*, při nichž jde o nahlédnutí na událost a situaci z pohledu druhých lidí, a to nejlépe od těch, kteří se výrazněji odlišují od většiny. *Morální usuzování* je čtvrtou kategorií, u které je důraz kladen na pochopení, proč máme být morální. Rozvíjení tohoto morálního úsudku pak postupně umožňuje porozumět některým klasickým morálním principům. Jako předposlední se řadí *provádění rozhodnutí*, vždy však s ohledem na existující možnosti a možné důsledky, k nimž rozhodnutí povede. A konečně *sebepoznání*, tedy vědomí vlastních silných a slabých stránek, což je nezbytnou podmínkou rozvoje charakteru.

Morální cítění v Lickonově pojetí má šest vzájemně provázaných součástí. Jednak je to *svědomí*, u něhož se rozlišuje svědomí konstruktivní, které má motivačně korektivní náboj („*Nejednala jsem podle vlastních zásad. Je mi to nepříjemné, budu se snažit o nápravu.*“) a svědomí destruktivní („*Jsem špatný člověk.*“). *Sebeúctou* se míní pozitivní, sebereflektující vztah k sobě, jenž je základem pro pozitivní vztahy ke druhým lidem. Úkolem učitelů a jiných vychovatelů je přispět k takové sebeúctě, která bude budovaná na kvalitách osobnosti, jako jsou poctivost, odpovědnost, pracovitost, zdvořilost atd. *Empatie*, tedy schopnost vcítovat se do druhých lidí. V rámci základní školy hovoříme o rozvoji tzv. generalizované

empatie, při níž je žákům umožňováno kriticky spoluprožívat křivdy a nespravedlnosti jako základu pro jednání, která je usměrňují k nápravě. Radíme zde také *lásku k dobru*, kdy má být dobro přitažlivější a atraktivnější než zlo. Mají-li lidé rádi dobro, je pro ně i mnohem více příjemnější dobro konat. Požadavek *sebekontroly* je oprávněný, neboť snížená sebekontrola může vést k řadě problémů spojených s porušováním norem, s nejrůznějšími závislostmi apod. V neposlední řadě je to *skromnost*, která je afektivní stránkou sebepoznávání a napomáhá překonávat pýchu. Pyšní aktéři špatných skutků, věřící ve vlastní neomylnost, mohou vydávat tyto své činy za dobré a chvályhodné. (Vacek, 2011)

### 1.1 Cíl a obsah mravní výchovy

Cíl mravní výchovy můžeme shrnout jako autonomní, vnitřně integrovanou, svobodnou a zároveň zodpovědnou osobnost, která uvědoměle mravně jedná na základě svého přesvědčení, ale také v souladu se společensky přijatými mravními normami. Tento cíl lze označit za dosažení tzv. *morální kompetence osobnosti*, ve které se integrují znalosti mravních norem, tedy to, že člověk ví, co je správné a nesprávné, dále je podstatné, aby bylo jeho chování ve shodě s těmito normami, a to v souladu s vnitřními motivy osobnosti – postoji, potřebami, zájmy a hodnotovou hierarchií, případně svědomím. Člověk se může chovat *správně*, i když ví, že tím nic nezíská, kolikrát naopak i něco ztratí, ale důležitý je pro něj dobrý pocit, osobní přesvědčení a klidné svědomí. Takové chování označujeme za morální autonomii, tedy za jednání na základě vlastního svobodného rozhodnutí. Opakem je morální heteronomie, kdy jedinec zvolí jednání na základě vnějších tlaků nebo rozhodnutí druhého. Dosažení morální autonomie není vůbec snadné ani automatické a podle výzkumů k ní většina lidí vůbec nedospěje, přizpůsobují se k chování ostatních lidí, aby vyhověli veřejnému mínění. (Filová in Střelec, 2005).

Stanovení cílů mravní výchovy je důležitý předpoklad pro pedagogickou praxi. Základem je pedagogovo přesvědčení, že přes všechna možná zpochybnění dovede lidský jedinec odlišit dobré a zlé, je schopen být a postupně se stát bytostí svobodnou a odpovědnou. Jinými slovy dospívat a dospět na úroveň morální zralosti. K této zralosti mu může, měl by a dá se říci, že i musí, pomoci vhodná a odborná výchova profesionálních pedagogů. Podle Kotáskové (in Střelec, 2005) mohou vychovatelé, tedy zejména rodiče a učitelé zajistit dosažení morální zralosti u dětí určitými podmínkami výchovy. Jako první z nich je bohaté rodinné prostředí, kde se děti mohou ztotožňovat s dospělými jakožto sociálními vzory. Jedná se zejména o demokratické vedení, bezkonfliktnost, přátelskost k dětem, bezproblémové zvládnání rolí, ať

už hovoříme o roli matky, otce, nebo pedagoga. Druhá podmínka v sobě skrývá uplatňování takových výchovných strategií, které vychází z pozice lásky, ocenění a empatie. Třetí požadavek je zaměřen na konfliktní situace, při nichž by dítě mělo být vedeno k pochopení problému, jeho řešení zdůvodnit humánními potřebami, nikoli nutností vyhovět autoritě. U dítěte se pak bude rozvíjet schopnost předvídání důsledků svých činů a přijímání zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí. Dítě by vždy mělo mít šanci přestupek napravit. Poslední podmínkou je poskytování příležitostí a zkušeností s různorodými interakcemi v různých situacích a rolích, následně i získávání zkušeností s různými skupinami s odlišnými pravidly chování. (Střelec, 2005; Vacek, 2008; Vacek, 2011)

K obsahu mravní výchovy můžeme přistupovat nespecificky či specificky. Nespecifické utváření mravní stránky osobnosti se realizuje prostřednictvím učiva, aktivit, které nepřímo ovlivňují osobnostní rysy žáka. Tento přístup má blízko ke známému klišé, jež zní *mravní výchova se prolíná všemi předměty, anebo veškerou výukou*. Rozvoj stránek charakteru, jako je tolerance, odpovědnost, čestnost, jsou žel pouze vedlejším produktem jiných osvojovaných vědomostí a dovedností. Často pak na to, co je mravné a nemravné, dobré a špatné, ve smyslu etickém, prakticky nepříjde řeč. Žáci jsou stále podrobováni spoustou informací, ale s morálními kategoriemi, s otázkami dobra a zla apod. se nesetkávají mnohdy vůbec. Z těchto důvodů je zapotřebí, aby byli žáci přivedeni ke specifickému obsahu mravní výchovy, při kterém se budou aktivně seznamovat s morálními kategoriemi, řešit otázky hodnot, přemýšlet, které jednání je férové, tedy čestné, a které už nikoliv. Žáky je třeba vést k rozvoji charakterových vlastností cíleně. (Vacek, 2011)

Obsah mravní výchovy by měl být v mnohem větší míře více orientován na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti. V teorii, ale také v současné výchovné praxi prozatím převládá orientace na odhalování a reflexi negativních odchylek od morálních standardů (pravidel a řádů) a jejich případně trestání. Pomocným a osvědčeným ve více evropských zemích je program výchovy k prosociálnosti od španělského psychologa R. Roche-Olivara, který na základě zkušeností i realizovaného výzkumu rozpracoval oblasti zaměřené na rozvoj sociálních dovedností a vlastností podporujících v dítěti prvky prosociálnosti. Výchovný program je tvořen deseti oblastmi. Patří zde například důstojnost lidské osobnosti, sebeúcta, pozitivní hodnocení chování druhých lidí, empatie interpersonální a sociální, asertivita, konflikty s druhými, reálné a zprostředkované prosociální modely, prosociální jednání apod. (Vacek, 2008; Vacek, 2011)

Obsah mravní výchovy je rovněž rozčleněn do struktur, které tvoří náplň mravní výchovy v procesu formování osobnosti. Tyto struktury se utvářejí a fungují v několika rovinách, a to v osobnostně-sociální, rovině psychologické struktury osobnosti a filozofické.

První rovina, osobnostně-sociální zahrnuje *mravní normy* jakožto pravidla a způsoby hodnocení, *společenské návyky*, kam se řadí společenské chování jako pozdravení, prosby, děkování, respektování druhých lidí. Poté *mravní vztahy a postoje k sobě samotnému i k ostatním lidem*, zvláště pak k lidem slabším, potřebným, *vztahy partnerské, vztahy k materiálnímu prostředí, vztahy k hodnotám* apod., *vlastnosti*, myšleno jako vůle a charakter a s nimi související cílevědomost, zodpovědnost, sebeovládání, vytrvalost apod. *Hodnotový systém*, zejména pak hodnoty pravdy, lásky, přátelství, zdraví, rodiny, svobody atd. A poslední jsou *vzorové chování*, tedy takové chování, které respektuje mravní normy.

Rovina psychologické struktury osobnosti se skládá z *mravního vědomí*, což jsou rozumově osvojené mravní normy a pravidla, patří tu také poznávání mravních hodnot, morální usuzování, sebepoznávání. Dále pak *mravní citění*, tedy láska k dobru, empatie, sebeúcta, sebekontrola, svědomí. Předposlední strukturou je *mravní přesvědčení*, jež se utváří a projevuje se jako hodnotový systém a charakter osobnosti. Poslední, *mravní jednání a chování*, které může a nemusí odpovídat úrovni mravního vědomí, a může a nemusí být v souladu s mravním přesvědčením. Záleží na dosažené úrovni morálního vývoje, na kvalitě volných a charakterových vlastností osobnosti jako je cílevědomost, zásadovost, ale také na situační proměnných, tedy na okolnostech, které v určité situaci mravní jednání buď usnadní nebo ztíží. Při pohledu na všechny tyto struktury můžeme rozlišit kognitivní doménu mravní výchovy, která spadá pod mravní vědomí, afektivní doménu spadající k mravnímu citění a přesvědčení, a také senzomotorickou doménu u mravního jednání a chování.

Poslední rovina je filozofická a považuje se za věcný obsah mravní výchovy. Zahrnuje *mravní normy, pravidla a zákony*, dále pak *kodexy*. Příkladem může být desatero, nebo také profesní etické kodexy. (Filová in Střelec, 2005)

## 1.2 Etický kodex učitele

Jedním z charakteristických znaků všech polování je závazek členů přijímací etický kodex se všemi stanovenými profesními normami, hodnotami a odpovědnostmi. Profesní kodex představuje souhrn etických norem, jimiž se mají příslušníci dané profese řídit. V oblasti profesní etiky vymezuje jako vztahovou rovinu jednotlivých profesí, která etické ideály,

principy, normy, hodnoty a zásady transformuje do konkrétních požadavků. K základním ústředním otázkám etického kodexu patří:

- Ke kterým cílům a hodnotám je zaměřeno bytí člověka?
- O co pečovat, a co chránit v dané profesi?
- Které cíle a hodnoty jsou zároveň povinnostmi?

Etický kodex učitele zahrnuje obecné normy profesní morálky učitele, práva, povinnosti a rozsah odpovědnosti. Další nedílnou součástí jsou etické normy vztahu učitele k jiným zúčastněným subjektům. V současnosti však neexistuje v České republice etický kodex, který by byl závazný na celorepublikové úrovni. Má-li škola etický kodex učitelů, tak byl vytvořen individuálně. Smysl etického kodexu se objevuje, pokud jde nad rámec obecných etických zásad a je vytvořený pro specifika profese učitele. Stanovovat by měl nejen etické zásady týkající se typických profesních činností a situací učitelů, ale také zahrnovat identifikaci klíčových etických problémů či dilemat, se kterými se učitelé v praxi běžně setkávají. Rovněž může učitele inspirovat a napomáhat reflektovat morální specifika výkonu učitelství profese, poskytovat profesnímu jednání jistá vodítka, a také zvyšovat prestiž učitelství povolání a napomáhat zachovávat integritu. Podle Murphyho (2017) může být vypracování etického kodexu jedním z dobrých začátků k tomu, jak se stát lepším vůdcem v oblasti etické výchovy. Naopak v situaci neexistujícího etického kodexu učitele je východiskem pro formulaci profesních závazků učitele materiál Národního institutu pro další vzdělávání – Kariérní systém, výstupy. (Göbelová, 2015)

Výzkum z roku 2005 zaměřený na to, zda by etický kodex pro pedagogy měl existovat ukázal, že téměř 80 % respondentů, učitelů, by etický kodex uvítalo. Ti učitelé, kteří odmítají etický kodex, často uváděli jako odůvodnění, že by etické chování mělo být samozřejmostí, není potřebné mít písemný předpis, vyjádření, že kodex nepomůže změnit učitelovo chování na etické, nebo dokonce názor, kdy lidé většinou kodexy ani neznají. Na otázku, co by měl etický kodex obsahovat, v situaci, že byli respondenti pro vytvoření kodexu, tak by upřednostnili kodex v podobě vázaného obecného dokumentu, v němž by byly řešeny pravidla a zásady spojené se vztahy, do kterých v procesu výchovy a vzdělávání učitelé vstupují. Rovněž se vyskytovalo volání po obecnějších pravidlech, souhrn žádoucích vlastností pedagogů, nebo požadavek zanást do kodexu položky ochraňující dítě a hájící jeho práva. (Vacek, 2011)



### 1.3 Etická výchova ve škole

Cílem etické výchovy je rozvoj empatie, asertivity, atribuce a prosociálního chování. Cíl etické výchovy musí splňovat následující. Nesmí být vzdálený od skutečnosti, ani být neuskutečnitelný, rovněž nemůže být postavený jako něco konečného či navozovat bezperspektivnost. Rozhodně musí být všeobecný, vyhovovat všem, nikoho nevylučovat a poskytovat možnost zpracovat jej do postupných kroků pro každého člověka osobně. Naopak by neměl stát v protikladu potřeb, zájmů, přání, cílů člověka či dokonce společnosti. Nicméně úplně základním cílem etické výchovy je jednoznačně naučit člověka žít jeho vlastní život na základě morálních norem a hodnot. (Klimeková, 2000)

Ode dne 1.9.2010 začalo platit Opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy, kterým byl rozšířen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávací obory o nový, v pořadí třetí, doplňující obor pod názvem *Etická výchova*. Zařazení Etické výchovy jako samostatného doplňujícího vzdělávacího oboru do *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (dále je RVP ZV) odůvodnila tehdejší paní ministryně M. Kopicová na konferenci se slovy: „*Má jít o čistě praktický pedagogicko-psychologický nástroj, jak u dětí vytvářet pozitivní sociální návyky. Dnes a denně se přesvědčujeme, že naše společnost něco takového naléhavě potřebuje.*“ (Vacek, 2010a) Stejně, jako ve své knize uvádí Maňák, Janík a Švec (2008), jednu z nejdůležitějších očekávaných intervencí do kurikula je náprava zřetelného deficitu kurikula v etických otázkách. Problémem je rovněž nedostatek mravního vědomí, návyků slušného, kulturního chování, což se projevuje dokonce u některých veřejných činitelů a státních představitelů. Rovněž náboženství ztratilo dřívější vliv na morální chování žáků, oslaben je vliv rodiny a škola se touto problematikou téměř nezabývá. Proto je nutné přidat poučování o mravních normách a nácvik žádoucího chování do školního kurikula. Co se týká hodnot, jako je slušnost, odpovědnost, ohled na druhé, vzájemná pomoc a podpora, je zapotřebí cílevědomě je formovat a podporovat. Porovnáme-li etickou výchovu v kurikulu, tak můžeme říci, že pro kurikulum současnosti je stále typické vytrácení etických, ale i estetických otázek, zatímco kurikulum budoucnosti je plné plánů etické výchovy na školách, vyžadování k dodržování etických norem od všech občanů, zejména od veřejných činitelů. (Maňák, Janík, & Švec, 2008)

Celkově vzato jsou etická témata v RVP ZV různě roztroušena a prozatím není zvolen koncept systematického utváření charakteru (mravnosti) žáka, a to už od předškolního věku, až po ukončení docházky na střední školu. Taková témata se objevují a jsou většinou zmiňována v rámci jiného učiva, často pak v podobě neověřitelného a formálně

vykazovaného *prolínání* mravní výchovy všemi předměty či veškerým učivem. (Vacek, 2010a) Totéž zastává i Šrajer (2012b), který hovoří o proběhlé srovnávací obsahové analýze, v níž se ukázalo, že etická výchova se z 80 % překrývá s RVP ZV a průřezovými tématy *Osobnostní a sociální výchovy*. Etická výchova má však představovat systematičtější působení školy v oblasti etiky. Vacek (2010a) hovoří o koncepčním a promyšleném mravním působení, které by mělo mít oporu v tomto zásadním kurikulárním dokumentu, což však zatím nemůžeme potvrdit. Nicméně zavedení Etické výchovy jako vzdělávacího oboru je významným krokem vpřed. Předně je třeba zdůraznit, že školy mají právo rozhodovat o tom, zda vůbec etickou výchovu do *Školního vzdělávacího programu* (dále jen ŠVP) zapracují, případně jakým způsobem.

V situacích, kdy se škola rozhodne pro vyučování etické výchovy, je vhodnější, aby učitelé prošli kurzem osobnostní a sociální výchovy, který je postaven, ne na teorii, ale na prožitku učitele. Cílem je osvojit si aktivity, které budou realizovat s žáky. Jedná se o kurz s akreditací MŠMT, oprávněnost vyučovat etickou výchovu zajistí certifikát Pedagogické fakulty UHK. (Štefflová, 2009)

#### 1.4 Škola a výchova k hodnotám

Morálka, hodnoty a etika jsou vždy spojeny, souvisejí se společností a jsou připojeny ke společenské kultuře, která je ovlivňována politikou. Existence hodnoty není kontextově specifická. Hovoříme-li o kontextu vědy, jsou ve společnosti přítomny tři konkrétní domény hodnot, a sice hodnoty spojené se vzděláváním, hodnotami vědy a hodnotami přírodovědného vzdělávání. Zůstávají v blízkosti a dochází i k překrývání s dalšími. (Chowdhury, 2018)

Mnoho z pedagogů tvrdí, že nevytvářejí pouhou skutečnost, ale že ve svém konání realizují, či dokonce spoluvytvářejí hodnoty. Nejen v pedagogice, ale i v řadě dalších humanitních disciplínách, se s tímto pojmem operuje. Nejčastěji se vychází z toho, že k lidského života patří věci a činy vidět jako více či méně dobré nebo zlé, krásné či ošklivé, pravdivé nebo lživé, sympatické a nesympatické se širokou škálou hodnocení. Hodnotíme dennodenně, stále, a to v každé situaci. Smysl hodnotové výchovy není v předávání hotového hodnotového systému žákům, ale snaha vypěstovat v nich potřebu a schopnost se o hodnoty zajímat, poznávat je, rozumět jim a kladné hodnoty cítit. (Pelcová, 2013) Podstatné je děti učit uznávat základní morální hodnoty, což se zároveň považuje za nejefektivnější způsob výchovy, jakým můžeme přispět k tomu, aby se děti v životě cítily šťastné. Ať už hovoříme

o štěstí, které je individuální nebo společenské, spojuje se s chováním založeným na určitých morálních zásadách. Žáci tak postupně zjišťují metodou pokusů a omylů, že mezi životem založeným na hodnotách a pocitem štěstí existuje skutečná vzájemná souvislost. Při selhání a nepříjemných pocitech ze špatného chování mohou děti dojít k poznání základních hodnot a naučí se tak čestnému přístupu k životu, což je sice cesta náročná, za to velmi významná. Učit se uznávat tyto morální hodnoty mohou děti v každém věku, a to i tehdy, když se například rodiče nesnaží předat žádné vlastní hodnoty. Dítě je i přesto získává vědomě a nevědomě, pochyty je od vrstevníků, z televize, ve škole, nejvíce však v rodině. (Eyre, 2007)

Ne všechny hodnoty považujeme za stejně důležité. V průběhu života pod vlivem situací se hodnoty restrukturalizují, významné se mohou ztrácet a jiné naopak získávat prioritu. Vztahy mezi jednotlivými hodnotami jsou tvořeny hierarchickým uspořádáním, tj. stupňovitým seřazením hodnot. (Göbelová, 2015) Dochází tedy ke změně stavu rozvoje našeho citění hodnot. V oblasti hodnot rozlišuje Scheler následující hierarchii. Na nejnižší stupeň řadí hodnoty příjemného a nepříjemného ve smyslu motivace libosti a nelibostí. O jeden řád výše jsou hodnoty vitálního citění, například protiklad toho, co je vznešení a nízké, zdravé a nemocné, mladé a staré. Nad vitálními hodnotami stojí hodnoty duchovní, kde jsou zařazeny hodnoty morální, právní, estetické, i hodnoty pravdivého. Nejvyšší a poslední skupinu tvoří hodnoty posvátna a neposvátna. (Anzenbacher, 2001)

V kontextu současných společenských proměn dominuje výrazná změna v myšlení, jedná se o zásadní posun v hierarchii hodnot. Ubývá společných ideálů a zbývající ztrácejí obsah, v myšlení i v životním stylu vzrůstá výrazný individualismus, který se projevuje často egoismem. Důraz na autonomního, emancipovaného jedince, jenž upřednostňuje soukromá přání před ostatními sociálními povinnostmi se stává patrnějším. Takové upřednostňování vlastních zájmů má dramatické důsledky v každém rozhodování, ať už se jedná např. o zneužívání moci, korupci, střet zájmů, podvody apod. Na absenci etických hodnot upozorňují odborníci zabývající se ekonomickou problematikou. Za cíl se považuje dosáhnout určité změny v myšlení současné společnosti ve smyslu většího porozumění pro skutečné etické hodnoty. Funkce morálních pravidel je navození řádu ve společnosti. Takový řád vznikne, jsou-li dodržována pravidla. Má-li společnost fungovat, je tedy potřeba hledat a nacházet rovnováhu mezi egoismem a altruismem, opětovně upravovat a vytvářet pravidla, která seskupují zájmy jednotlivých členů a skupin. (Dvořáček, 2004)

Záměrná a cílevědomá mravní výchova je nutná, protože omezuje přirozené instinkty způsobem, který umožňuje existenci otevřené společnosti. Taková systematická výchova je

nezbytně nutná, jelikož morální pravidla nejsou vrozená. Člověk se rodí jako neopakovatelné individuum s výrazným egocentrismem a teprve až socializace, a v jejím rámci především výchova včetně vzdělávání, jej kultivuje do podoby lidské bytosti. Proto se pedagogika musí daného úkolu ujmout, důležitá je především redukce individuálního egoismu. Nejde o absolutní odstranění egoismu, to by nebylo ani účelné, neboť sehrává určitou úlohu v motivaci k seberealizaci. Potřebné je dosažení sladění zájmů individuálních se zájmy ostatních lidí. Pedagogové by měli jednak respektovat žákovu svobodu, a zároveň od něj požadovat plnění jasně stanovených povinností, které jsou vyjádřeny v mravních normách. Vzdělání se tak mimo osvojení vědomostí a dovedností významně podílí i na utváření postojů a hierarchii hodnot. Lze tedy říci, že podstatným rysem vzdělání je hodnotová orientace. (Dvořáček, 2004) Taková hodnotová orientace je uspořádaným souborem hodnot, jež jsou přijímány jedincem, skupinou, společenstvím. Jedná se o souvislý a stabilní systém hodnot regulující a usměrňující chování jedinců ve třídě, tvoří ji soustava postojů, zájmů a tendencí jednat určitým způsobem. (Göbelová, 2015)

Mravní výchova bez uplatňování hodnot sdílených s většinou společnosti jako konkrétní komunitou, ve které dítě žije, není myslitelná. Kritické soudobé většinové mravní výchovy však varují před útlakem, kdy je podle jejich názoru nadměrné, zato těžce praktikované, usměrňování dětí k tomu, co daná společnost považuje za správné a žádoucí. Naproti tomu zastánci hnutí výchovy charakteru zdůrazňují nutnost vedení k občanským ctnostem. Dominantní hodnotou této dnešní doby je osobní svoboda s možností maximální volnosti při volbě osobních cílů a prostředků k jejich dosažení, přičemž omezení má být pouze tam, kde by zasahovala či porušovala svobodu jiných lidí. K tomu se úzce váže ideál opravdovosti, autenticity, se kterým bývá spojováno přesvědčení, které zařadil do svého systému populární psychoterapeut Rogers – člověk je v podstatě dobrý, prosociální a bytostně směřuje k realizaci této své podstaty, jen je potřeba dát jeho tendenci k dobru dostatečný prostor. Za vrcholný smysl života bývá označováno nalezení a zrealizování svého pravého já. (Říčan, 2006)

Podle Fullana (2002) jsou koncepty vytvořené z hodnot základem pro zlepšování škol. Z analýzy bylo vyčleněno několik základních hodnot, které důsledněji směřují školu k produktivitě, a tím i ke jejímu zlepšování. Na začátku je podstatné, aby mise zprostředkovala pocit naděje, tedy otevřené dveře možností. Rovněž by se měla stát inspirativní a dávat vyhlídku, že podmínky jsou tvárné a zlepšení je možné, ba dokonce i pravděpodobné. Dále pak zahrnovat přesvědčení o tom, jak všichni žáci budou úspěšní, jsou

schopni se učit a pochopit skutečnost, že škola nepodceňuje schopnosti a výkonnost dětí, a proto se na žáky zaměřit. S tím souvisí, aby byla škola vedena způsobem, který podporuje zájmy studentů, a kde má optimismus vysokou pozici. V centru pozornosti stojí také vzdělávací program i výuka, její výsledky a kolektivní úsilí. (Murphy, 2017)

Přehodnocování hodnot, které jsou vžité znamená přehodnotit do jisté míry dobro a zlo. Téma zla se velmi často objevuje v umění i v literatuře, čímž dochází k narušování základních představ o dobru a zlu v oblasti práce, zábavy, sexuality. Tím, jak je zlo předkládáno s velkým zalíbením, dochází k trhání určitého konvenčního a pokryteckého obrazu, jaký si o sobě chtějí vytvářet *slušní* lidé. Umělec pak může být obviňován z toho, že napomáhá zvrhlosti a poškozuje obraz člověka. Pro pedagogický cíl by bylo nejvhodnější, aby se člověk zřekl morálních kategorií dobra i zla. Za velkou výchovnou hodnotu je možné považovat učení o protikladech právě dobra a zla apod. Výchova pak slouží k posílení rozhodovacích schopností. Ten, kdo se dokáže beze strachu vyrovnat se svými charakterovými rysy a nepotlačuje je, uchrání si tak svou suverenitu. (Prázný, 2007)

Proměny hodnot jsou generovány životním prostředím a jeho klimatem, politickým systémem, společenským uspořádáním, ale i kulturní úrovní dané společností. Rozhodně dochází k intenzivní proměně hodnotového spektra v souvislosti se stále novými informačními technologiemi a masovými komunikačními prostředky, a to vše pod subjektivními faktory, jako je biologická podstata člověka a jeho biosomatické, kulturní a duchovní potřeby a zájmy. Soudobá komercializace kultury vychovává z lidí mnohdy nezakotvenou, nesamostatnou a v podstatě nesvobodnou a nehumánní bytost. Pro mnohé pak v takových společenských podmínkách může ztrácet význam duchovní a mravní hodnota jednotlivce. Nicméně absolutní ochranu člověka jako sociálně citícího individua může zajistit jen morálka. Otázkou je, jak děti kultivovat, aby dokázaly rozlišovat dobré od špatného, pravdu od lži, pravou a čistou krásu od *pozlátka* a nevkusu. V České republice máme resorty a instituce, které jsou odpovědné ze zákona za stav kultury a umění, vzdělanosti, výchovy a potažmo i duševního zdraví národa. Stává se však jen velmi vzácně, že se některý z kompetentních pracovníků z těchto sektorů vyjadřuje například k hodnotově pokleslým mediálním programům, či k etice aktuálně prezentovaných televizních pořadů a zaujímá nějaké konkrétní stanovisko. Pokud se však pedagogům a výchovným pracovníkům nepodaří více proniknout do týmu, který vytváří vzdělávací televizní programy, pak se musí smířit s tím, že výsledný efekt i sebekvalitněji připravených projektů, může být patrný až po mnohaleté aplikaci. Hodnotová výchova není všemocná a není k dispozici ani žádný

algoritmus, který by mohl při dodržení posloupnosti stanovených kroků zaručit, že se budou vychovávaní chovat a jednat mravně a v souladu s vyznávanými hodnotami. K novým objevům provázející hledání vlastní identity a její hodnotové soustavy se každý člověk propracovává především sám. Hledáme-li však jiná východiska a další možné cesty nápravy, spatříme je zejména ve výchovném systému, který musí nějakým způsobem reagovat a snažit se vnést do školních vzdělávacích programů orientaci na hodnoty a etické otázky. Nicméně škola může žáka poučit o všem, co, jak a proč by mělo být, v kognitivním procesu jej poučit o správnosti a užitečnosti určité hodnotové orientace pro něj i společnost. Taková objektivizace a zdůvodňování orientace i její racionální akceptace bývá obvykle školou zvládnána bez výrazných potíží. Méně úspěšné je pak výchovné působení ve fázi, která zajišťuje subjektivní zvnitřnění racionálně již přijaté orientace, včetně přijetí vychovávaného, aby se s ní ztotožnil a snažil se v jejích intencích jednat i žít. V této souvislosti je nutné si připustit, že pouhá nařízení, zákazy a moralizování bez aktivní sebereflexe, stálého sebepoznávání a uvážlivé akulturace jsou účinná jen velmi málo, nebo vůbec. K dispozici jsou vedle utvářecích možností společenského, rodinného, školního aj. prostředí, které by podporovalo společensky přijatelné tendence, dominuje osvědčený prostředek – pozitivní příklad a jeho napodobování. (Spousta, 2008)

Eyrovi vytvořili seznam 12 takových hodnot, které lze prohlubovat i tehdy, když se na ně vědomě nesoustředíme a vyznačují se tím, že čím více je projevujeme ať už ve vztahu k sobě, nebo ve vztahu ke druhým, tím více je dostáváme. Rozlišují hodnoty do dvou kritérií, a sice na hodnoty bytí a dávání. Přičemž platí, že čím více jsme spokojeni sami se sebou, tím nám více záleží na tom, co dáváme druhým, než co vlastněme. Seznam hodnot obsahuje například poctivost, sebekázeň, odvahu (hodnoty bytí), respekt, spravedlnost, spolehlivost (hodnoty dávání). Učení hodnotám ukazují autoři na konkrétních postupech. Jedná se například o hraní rolí, kdy se děti vžijí do odpovídajících situací a představí si důsledky svého chování. Dále prosazují chválu a povzbuzování, které mají velkou sílu, rovněž medaile či diplomy, oceňování pozitivního chování aj. (Eyre, 2007)

## 2 METODY A PŘÍSTUPY V MRAVNÍ VÝCHOVĚ

Metody mravní výchovy lze označit za specifické postupy, jež se uplatňují v pedagogické komunikaci mezi dvěma subjekty, konkrétně mezi pedagogem a žákem, přičemž důležité je, aby bylo dosaženo výchovných cílů. Moderní pedagogika v oblasti mravní výchovy pak klade vysoký důraz na subjektovo-subjektový vztah obou činitelů výchovy, kdy je nejobecnějším cílem výchovy to, aby vychovávaný jedinec byl v určitém stádiu vývoje schopen pochopit svůj díl odpovědnosti za výsledky a stal se tak aktivním činitelem, tedy autonomní osobností se schopností sebevýchovy. Přehled níže sepsaných metod mravní výchovy vychází z kritéria účinku na vychovávaného jedince. Jedná se o zásadní kritérium, které je děleno do dvou skupin metod. První skupinu tvoří metody přímé (direktivní), druhá skupina jsou metody nepřímé, indirektivní. (Filová in Střelec 2005; Vacek, 2011)

Přímé metody působí na dítě přímo a otevřeně, dalo by se říci, že více méně z pozice autority. Jednou z takových metod je tzv. *metoda kladení požadavku*, kdy se za cíl považuje to, aby dítě respektovalo určitá pravidla, často však bez hlubšího porozumění. Požadavek by měl pedagog postupně ve větší míře provázet vysvětlením. Jeho podoba může být prosba, rada, doporučení, upozornění, instrukce, připomenutí, vybídnutí, pokyn, výzva, ale také povel, nařízení, zakázání či rozkaz. Na počátku je vhodné volit zpravidla mírnější formy požadavků. Ráznější podoby mají oprávnění tehdy, když na jemnější formy žák nereaguje, nebo reaguje v rozporu s očekáváním učitele. Důrazně vyslovujeme požadavky i tam, kde je ohroženo zdraví, nebo dokonce život žáků, a také ve výchovně vypjatých situacích. Muszynski (1983) odlišuje normy u požadavků, které něco doporučují a příkazují, dále pak normy takové, které jedince omezují či dokonce zakazují. Plnění příkazů vede spíše k aktivitě, kdežto naplnit zákaz znamená zpravidla něco nedělat, být pasivní. Zjednodušeně lze říci, že v prvním případě ten, kdo nekoná dobré skutky, postupuje špatně, naproti tomu ve druhém případě postupuje dobře ten, kdo se nedopouští špatných činů.

Další metodou je *metoda vysvětlování a poučování*, která je typická svou návazností na předchozí metodu kladení požadavku. Pro připomenutí, smyslem metody kladení požadavku je naučit se pravidla, jinými slovy normy, žádoucího chování. Naproti tomu při metodě vysvětlování jde o hlubší porozumění morálním zásadám. Lze říci, že vychovatel odpovídá na otázku „Proč?“ a postupně učí žáky, aby sami zdůvodnili jednání, která jsou z hlediska morálky mravná či nemravná. Můžeme metodu používat individuálně i skupinově. Zásadní je podat témata s mravní problematikou zajímavě a srozumitelně. Co může velmi pomoci je, když jsou uváděny příklady, ať už reálné či smyšlené, které jsou navozeny problémově.

Hledání řešení tzv. *morálních dilemat* při společné diskuzi ve třídě pak vytváří prostor, aby žáci sami pojmenovali dobro a zlo, a za nepřímé pomoci pedagoga dospěli k obecnějším morálním závěrům. Jako velmi neúčinné se jeví předkládání hotových pouček. Takové jednání je často chápáno jako kázání, což děti, a celkově mladí lidé všech generací, odmítají. Mnohdy panuje názor, že mladou generaci etická problematika nezajímá, a že se společnost řítí do mravní záhuby. Opak je však pravdou. Věk dospívání je eticky *nejčistší*. Jsou to právě zajímavě podaná morální témata, která se jeví pro mladé lidi jako nejvíce atraktivní.

*Metoda podněcování a tlumení citů* v sobě zahrnuje hned několik související pojmů, jako je sugesce, substituce, agitace, degravace, eliminace a sublimace. Při sugesci učitel využívá nakažlivosti citů. Snaží se vyvolat v žácích citové prožitky, případně je na ně přenáší. K sugesci má pak velmi blízko agitace, kdy se při působení na city snažíme žáky získat pro určitou činnost nebo myšlenku. Sugesci i agitaci tvoří velmi často součást přesvědčování. Eliminaci učitel využívá, pokud je potřeba citové zklidnění emočně vypjaté situace, a pomocí degravace oslabujeme tyto nežádoucí emoce, jako je např. agresivita, a to žertem, ironií, nadsázkou apod. Substitucí rozumíme nahrazení nevhodných podnětů vhodnějšími. Rovněž sublimace je také jednou z forem *náhrady*, či spíše převedení původního méně žádoucího chování do sféry společensky přijatelnější. Jako příklad lze uvést agresivitu ve férovém sportovním zápole apod.

Při *metodě přesvědčování*, jež úzce souvisí s vysvětlováním, působí učitel vždy na city žáků. Záleží na tom, kdo koho a o čem přesvědčuje, tedy na věku, pohlaví, vzdělání, odbornosti v oblasti, která je předmětem přesvědčování. Toto přesvědčování je mnohem více obtížnější než vysvětlování. Kromě věcného poučení je potřeba žáka získat, aby citově stranil dobru a zlo chápal za ošklivé ve vztahu k chování druhých osob, ale také ve vztahu k vlastnímu prožívání. Jestliže žák porozumí pravidlu spojeného s citovým prožitkem, povede to pak ke zvnitřnění normy. Soubor všech zvnitřněných norem je základem pro utváření svědomí.

Ovlivnění chování dítěte žádoucím směrem, vytvoření a využití názorných a přitažlivých vzorů chování je úkolem *metody příkladu*. Každý z nás se rodí s napodobovacím instinktem. Důležité je upozornit, že metoda není vždy přímá, mnohdy modely, které žáci pozorují v přirozených projevech učitelů, rodičů apod., působí nepřímo. Volba vzoru, jenž si jedinec vybere k napodobě, není často náhodná. V raném dětství se orientuje na osoby, k nimž má citovou vazbu a tráví s nimi více času, tzn. rodiče, prarodiče, učitelka v mateřské škole. Následně se náhradním objektem napodoby stávají postavy z různých televizních programů. Platí, že člověk má velký sklon napodobovat ty lidi, kteří vynikají v něčem více než my



sami. U mládeže jsou vzory jak reálné, tak i fiktivní. Mezi fiktivní vzory lze zařadit nejrůznější hrdiny pohádkové, knižní, filmové, divadelní. S věkem se hrdinové různí a obměňují. Reálnými vzory jsou pro děti nejčastěji úspěšní a populární herci, zpěváci, sportovci apod. Metodu příkladu učitelé někdy znehodnocují tím, že požadují například dochvilnost, pečlivost apod., a sami se chovají odlišně. Rovněž se za velmi nešťastné považuje, když se učitel před žáky staví jako neomylný a naprosto ve všem dokonalý. Je to právě přiznání chyby či nedostatku, co pedagoga polidští a žákům učitele přiblíží. Učitelé pracují s kladným i záporným příkladem. Kladný příklad má být žáky následován, záporný naopak odmítán. Je-li však hrdina přehnaně a nevěrohodně dokonalý, selže u žáků jako vzor. V takovém případě se sympatie přesunou k postavě záporné, která působí více živěji. Cílem je, aby děti dokázaly, například při diskusi, samy pojmenovat vlastnosti kladné i záporné postavy, a to, aniž by jim učitel vnucoval svůj názor.

*Metoda režimu* se zaměřuje na uvedení určitého řádu do života dítěte, které by mělo být považováno za velmi žádoucí. Pravidelně se opakující činnosti v cyklech v rámci dne nebo týdne umožňují dětskému organismu naladit se na přiměřený výkon. Navíc takto probíhající činnosti v určitém opakujícím se sledu, v tzv. dynamickém stereotypu, se stávají návykem či zvykem. A jedná-li člověk tak, jak je zvyklý, navodí mu to pocit libosti. Režim plní dvě funkce, a sice technologicko-organizační, což je pravidelný čas otevření a uzavření školy, rozvrh hodin apod., a druhou, výchovnou, kam se řadí práva a povinnosti žáků, zákazy atd. Dobrý režim má znaky účelnosti, konkrétnosti, přehlednosti a stručnosti. Děti by měly režim a jeho smysl chápat a přijmout za svůj. Při porušení obvykle přijde nějaká sankce. Nutno říci, že režim nemá být stanoven jednou a pro vždy zůstat v původní podobě. Po vzájemné dohodě je možné režim upravovat, žáci mohou diskutovat o pravidlech chodu třídy a školy. Toto má pro rozvoj jejich mravní stránky zásadní význam, tedy aby byli schopni posuzovat pravidla. Dalším benefitem se jeví přijmout navržené normy po diskusi a chápat je za závazné pro všechny členy výchovného zařízení.

Další *metoda kontroly a dozoru* je spjata s mnoha dalšími metodami, a sice s již popsanými metodami režimu a požadavku, ale také s metodou hodnocení a cvičení, ke kterým se ještě dostaneme. Pravidlo u této metody zní, že požadavky a tresty, jejichž naplnění nekontrolujeme, ztrácejí účinnost. Mimo jiné si dávat pozor na to, aby učitel vždy mohl vyřčený požadavek ověřit. V opačném případě jej ani neříkat. Stejně, jako u metody příkladu dochází k působení přímému i nepřímému, zde rozlišujeme kontrolu přímou, osobní a nepřímou. Přímá představuje například dozor na chodbě, ukázkou nepřímé může být

kontrola splnění domácího úkolu apod. Při přímé kontrole je základem chránit zdraví a bezpečí žáků. Dozor pak žáci často vnímají jako projev nedůvěry. Přítomnost dozoru může paradoxně vyvolat snahu normu porušit, a to z důvodu, že žáci nemají dostatek příležitostí k vlastnímu rozhodování a jednání. Proto se jeví za přínosné uplatnit dva principy. Předně by měl pedagog, při dozoru, s dětmi komunikovat, být přirozenou součástí situace. Opakem je nevrlý učitel, který vnímá dozory jako nepříjemné povinnosti. Druhý princip je založen na postupném předávání odpovědnosti, vzhledem k věku žáků, přímo na žáky a učitel, jako role *dozorce*, tak ustupuje do pozadí.

Předposlední přímou metodou je *metoda cvičení*, při níž jde o mnohonásobné opakování určitých činností až k úrovni zautomatizování. Z pohledu mravní výchovy se má jednat o cvičení mravních návyků a zvyků, které se mají stát výsledkem. Zjednodušeně řečeno, jedinec mravně *vybavený* má potřebu jednat navyklým způsobem v souladu s morálními konvencemi a pravidly. Jde tedy o to, aby u žáků došlo ke zvnitřnění tendence organismu. Rozhodujícím obdobím pro osvojení si mravních návyků je rané dětství.

*Metoda hodnocení* patří mezi nejvíce diskutované a rozebírané mravní metody. V zásadě rozlišujeme hodnocení kladné (odměňování) a záporné (trestání) v souvislosti s chováním dítěte. Odměny a tresty tvořily vždy nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu ve školách. H. Pink (2009) upozorňuje, že odměny jsou návykové. Pokud však děti odměnu neočekávají a dostanou ji, nemá to vliv na jejich vnitřní motivaci. Výjimka je u materiálních odměn, které mají tendenci negativně ovlivňovat jejich vnitřní motivaci. Pokud odměnu jednou nabídneme, způsobí to, že ji žák bude vždy očekávat, když dostane obdobný úkol. Zanedlouho se stane, že dosavadní odměna nebude dostatečná a děti budou vyžadovat odměny lepší, větší. H. Pink (2009) ve své knize představuje jednoduchý vývojový diagram popisující, kdy používat odměny. Při kreativních úkolech by učitel měl vytvořit zdravé a motivující prostředí, uvědomit si, že jakákoliv vnější odměna musí být neočekávaná a nabídnuta až po splnění úkolu; že nemateriální odměny jako chvála a pozitivní zpětná vazba jsou vhodnější, než návyková materiální odměna; a že je velmi přínosné se při zhodnocení zaměřit na užitečné konkrétní informace. V situacích, kdy se jedná o rutinní úkoly, můžeme občas odměnit, nicméně pedagog by měl nabídnout logické zdůvodnění, proč je úkol nezbytný, uznat, že je úkol nezajímavý a dovolit, aby žáci plnili úkol po svém. Stanovit tedy jen výsledek, ale ne způsob, kterým se toho má dosáhnout. O hodnocení hovoří Vacek (2008) v takové souvislosti, aby bylo kladné hodnocení vždy upřednostňováno před záporným. Důvody uvádí hned tři. Prvotně odměna navozuje ve výchovné situaci pozitivní atmosféru a

rovněž posiluje důvěru mezi vychovatel a vychovávaným. Kladně hodnocený žák prožívá po odměně pocity radostného uspokojení. Trest funguje přesně naopak. Druhý důvod, který zmiňuje je, že odměna má v sobě zakódovanou informaci o tom, jak máme jednat v obdobné či zcela stejné situaci příště. Poté už jen stačí opakovat odměněné chování a úspěch se jistě dostaví. Trest poukazuje na to, co příště rozhodně dělat nemáme, ale správné jednání musíme často pochopit z kontextu, protože trest většinou nebývá doprovázen vysvětlením a návodem na správné jednání. Posledním odůvodněním je odkaz na J. J. Rousseaua, který upřednostňoval omezení zásahů vychovatele do vývoje vychovávaného na minimum. V otázce odměn a trestů se doporučuje aplikace tzv. přirozených následků. Problém však nastává v situacích, kdy se přirozené následky nedostavují, nebo dokonce nesprávné jednání dětí se jim po určitou dobu *vyplácí*. V případě, kdy pedagog přistihne žáka při lhaní, neměl by čekat na přirozený negativní následek, neboť čekání může trvat delší dobu a mezitím se dítě ve lhaní natolik zdokonalí, že se u něj zafixuje. Dalším nežádoucím dopadem může být vážné poškození zdraví dítěte, a to v situacích, kdy například dítě chce sahat na rozpálená kamna.

Existují určité podmínky účinnosti užití odměn a trestů. *Přiměřenost*, která má dvojí podobu a sice časovou a věcnou. Účinek odměn i trestů se oslabuje jejich přílišnou četností, protože odměny zevšední, na tresty si žák zvykne. To, že jsou odměny návykové zastává i H. Pink (2000). Při příliš častém trestání žák otupí a dojde ke znehodnocení jeho sebevědomí i sebeúcty. Nedozírné následky mají zejména brutální tresty, jenž dítě poškozují fyzicky i psychicky. Ve množství odměn a pochval v naší výchovné tradici nehrozí přemíra. S nimi se naopak velmi šetří, zatímco chyby jsou vytýkány při sebemenší možnosti. Děti bychom tedy měli více chválit a povzbuzovat. Obzvláště pak u žáků méně úspěšných, u těch je zapotřebí navodit takovou výchovnou situaci, aby bylo co pochválit. Nevhodný je druhý extrém s žádnými nebo téměř žádnými odměnami a tresty. Obojí je signálem, že učitel nemá o vychovávaného svěřence zájem, případně, se uvažuje o nekompetentnosti učitele. Žák by si měl být vždy vědom, čeho se odměna nebo trest týká, a měl by být srozuměn zejména s druhem a výší trestu. Vědět, za co jsem odměněn nebo potrestán je základní podmínka, následně dochází ke kombinaci mravního hodnocení s metodou vysvětlování, eventuálně přesvědčování. Závisí i na časovém odstupu mezi jednáním a následnou odměnou či trestem, který by měl být co nejkratší. Při větším odstupu uniká vychovávanému souvislost mezi proběhlým činem a výchovným zásahem učitele a jeho účinek se postupně snižuje, dokonce se může zcela vytratit. U mladších dětí toto platí obzvláště. Reagovat okamžitě se

nedoporučuje v případě, kdy je učitel v afektu, v takové situaci je lepší, aby bylo rozhodnutí o trestu odloženo tak, aby jej mohl zvolit s *chladnou hlavou*. Druhá výjimečná událost nastává v některých rodinách. Dítě po přestupku čeká na trest („*až se vrátí táta domů, tak uvidíš*“), čekání je pro něj frustrující a trest může chápat paradoxně jako *vysvobození*. Podmínka kvalita vztahu mezi vychovávaným a vychovatelem ovlivňuje účinek odměn i trestů zcela zásadním způsobem. Je-li vztah konfliktní či nepřátelský, pak žák odměnu odmítá a trest od nesympatického učitele chápe jako akt pomsty a velikou nespravedlnost. Pokud je učitel s žákem nebo s celou třídou v dlouhodobém nepřátelském vztahu, pak jsou odměny a tresty *zbytečné*, neboť je třeba vztah nejprve normalizovat. Ve stabilizovaném vztahu žák přijme odměnu, případně pokárání a potrestání od učitele jej mrzí, protože si ho váží. Důležitou podmínkou je také citlivé uplatňování individuálního přístupu. Jedno stejné hlasité napomenutí vyvolá u dvou žáků dvě zcela odlišné reakce. U jednoho žáka se může jednat o jediný způsob, na který uslyší, u jiného dítěte může vyvolat nepřiměřenou reakci, například propuknutí v pláč apod. Pro úspěšnou volbu výchovných zásahů je nutné žáky velmi dobře poznat. Dalšími zásadami při trestání je, aby trest nikdy nevyzněl jako definitivní *zatracení* či odsouzení dítěte. Musí být vždy udělen s ohledem na budoucí užitek žáka a musí mu být spojen s nadějí do budoucna. Rovněž při udělení trestu uzavírá dění kolem přestupku. Příští komunikace by neměla být touto událostí nijak poznamenána. Právo připomenout původní přestupek vzniká při opakování stejného nebo velmi podobného typu. Při odměnách mají učitelé mnoho prostředků od mimiky, až po nejrůznější formy věcných a morálních odměn. V případě trestů je to obdobné, jedná se např. o zamračení, výtku, domluvu, napomenutí, důtku, snížení známky z chování apod. (Střelec, 2005; Vacek, 2008; Vacek, 2011)

Nepřímé, indirektivní, metody na dítě působí nenásilně. V systému morální výchovy mají své nezastupitelné místo, a to zejména v návaznosti na věkové zvláštnosti. Především v demokratickém výchovně-vzdělávacím prostředí nabývají, jiného, spíše humánnějšího obsahu a forem. Pro trvalejší a dlouhodobější ovlivnění charakteru žáků, jejich mravních vlastností a hodnotové orientace, je zapotřebí v daleko větší míře uplatňovat právě tyto nepřímé metody mravní výchovy. Rozdělujeme je na záměrně působící a záměrně navozené. Postupy, které učitel používá záměrně, jsou zaměřeny nespecificky, tj. formou i obsahem různorodé, nebo specificky, kdy obsahově směřují k morálním oblastem.

Nepřímou metodu s nespecifickým zaměřením chápeme jako činnost s jakýmkoliv obsahem a v jakémkoliv předmětu, jenž je uplatňována i mimo čas vyučování. Jejím záměrem je

mimo jiné pozitivně formovat mravní stránku vychovávaného. Kučerová (in Střelec, 2005) hovoří o „*metodách utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže*“, z nichž vyčleňuje dvě metody, které odpovídají dané charakteristice. Jedná se o metodu prověřování jednotlivce úkolem nebo funkcí a metodu utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou. Mezi nepřímé metody s nespécifickým obsahem patří například skupinová práce, skupinová diskuze, společná hra, rovněž prostor pro samostatnou tvůrčí práci žáků, prostor ve škole či třídě, který je vytvořen za účelem praktikování demokracie, tj. fungující školní či třídní parlament apod. Lze tedy říci, že škola, v níž učitelé pracují převážně frontálními metodami, blokují nebo přinejmenším brzdí morální vývoj žáků.

Nepřímé metody, jež jsou navozeny učitelem a jsou specificky zaměřeny na problematiku morálky, se považují z dlouhodobějšího hlediska za nezastupitelné. Pro úspěch je potřeba splnit dvě základní podmínky. A sice, aby byl program orientován na řešení konkrétního a zajímavého problému, a současně by žáci měli dostat příležitosti k vlastnímu a převážně samostatnému uvažování, případně korigovaného rovnocennou demokratickou diskuzí s vrstevníky. Žáci nalézají řešení úplně sami prostřednictvím diskuze. Jedná se o takové metody, které je vtahují do dění rozebíraných příběhů, navozují problémovou situaci, která se jich nějakým způsobem týká, podněcují je k mravně pozitivním aktivitám. Nesmí jít však o mentorování či moralizování. Rozlišit můžeme tři základní formy uplatnění této metody. První z nich jsou problémové situace neboli příběhy s morálním obsahem. Dle Halla a Davise (1975 in Vacek, 2008) je vhodné postupovat při práci s příběhem tzv. racionální strategii v jednotlivých krocích. Nejdříve prezentování příběhu, poté hledání alternativ, domýšlení důsledků rozhodnutí, sokratovsky se dotazovat, přičemž v rámci sokratovského dotazování oddělovat fakta od pocitů a představ, nalézat *nejlepší* důvody, rozhodovat se s oporou o univerzální principy, ideály a hodnoty, po sokratovském dotazování učinit rozhodnutí. Mimo zmíněnou racionální strategii se mluví o kognitivní strategii, při které jde o klasická morální dilemata. Základ obou strategií je skupinová diskuze s těžištěm výměnou názorů mezi účastníky. Druhou formou uplatnění popsané metody je analytická diskuzní metoda, jinými slovy rozbor obecnějšího morálního problému. Metoda se zaměřuje na nejruznější témata s mravním obsahem, nicméně s konkrétními příběhy nepracujeme. Jedná se o diskuzi, kdy pedagog podněcuje žáky, aby formulovali svá vlastní stanoviska bez obav, že by učitel očekával správné odpovědi. Vybírané téma se volí s ohledem na věk žáků, v diskuzi se rozebírá ze všech možných úhlů, stanoví se pravidla včetně práva nevyjadřovat se. Mohou to být témata jako etická stránka milosrdné lži v konfrontaci s oblíbenou tezí říci

každému to, co si o něm myslíme; problém, zda sdělit dítěti, že je adoptované; sporné otázky interrupce apod. Třetí, a zároveň poslední, jsou hry s morálním obsahem. Základní předností je, že žáci získávají přímou zkušenost v procesu morálního rozhodování. Navíc mnohem intenzivněji pocítí aktuální tlak situace a prožívají pocity, které jsou silnější, než při diskuzi. Výraznou kategorií je hraní rolí, které se může snadno kombinovat s řešením příběhů s morálním obsahem i s analytickou diskuzí. Využití metody hraní rolí je pro učitele značně náročné. Pro lepší ovládnutí této účinné techniky je elementární průprava v dramatické výchově. (Střelec, 2005; Vacek, 2008; Vacek, 2011)

## 2.1 Filosofie pro děti

Mladí lidé by se v rámci etické výchovy měli seznamovat s filosofickými základy etiky a rozumově odůvodňovat své chování v konkrétní situaci. Jde o to, aby se žáci naučili být hodnotově ukotvení, naučili se rozhodovat a mít odvahu prosazovat dobro. (Šrajer, 2012a)

Tato filosofie pro děti vznikla jako pedagogicky a didakticky propracovaný program v sedmdesátých letech 20. století. Zakladatelem je Kolumbijský profesor Lipman, který došel k závěru, že při diskuzích během studentských bouří na konci šedesátých let, mají studenti velké nedostatky v umění vůbec se vyjádřit, nebo dokonce logicky argumentovat, kriticky přemýšlet, či chovat se morálně vyspěleji. Proto došel k závěrům, že je třeba začít daleko dříve a v konkrétnějších situacích dětského života. Dále se domníval, že filosofie má být filosofií pro každého. Rozhodl se napsat několik krátkých příběhů ze života dětí v různém věku. Děti v nich něco prožívaly, přemýšlely, hovořily o tom a snažily se hledat hlubší a obecnější myšlenky, které z toho vyplývaly. Takto se setkávaly s filosofickými obory, jako je logika, estetika a etika.

Pedagogové, kteří používají metodu filosofie pro děti ve školní výuce *Etické výchovy* ji považují často za přínosnou, protože rozvíjí hned několik kategorií. Jednak je to rozvoj myšlení, kdy si žáci rozvíjí samostatné a kritické myšlení ve schopnosti svoje názory zdůvodňovat, definovat pojmy, vyslovovat hypotézy, hledat a nacházet alternativy, formulovat otázky, hledat souvislosti, vyvozovat závěry, rozhodovat se, vnímat různé perspektivy. Dalším benefitem je rozvoj jazykové kompetence a schopnosti vést dialog, při kterém si děti začínají uvědomovat vztah mezi myšlením a řečí. Navíc se přitom učí spontánně pravidlům logického myšlení, učí se vyjadřovat jasně, promyšleně a vědomě. V průběhu dialogů se naučí porozumět názorům druhých, ale také sebevědomě formulovat vlastní argumenty. S tím souvisí rozvoj sebevědomí i vlastní identity žáků. Mezi další

rozvíjející kategorie patří schopnost orientace v hodnotách, vnímání mezioborových přesahů ve výuce, schopnost ocenit výkony a názory druhých lidí, demokratického myšlení, zájmu o okolní svět a radosti z filosofování, údivu, obdivu a pokory vůči životu. (Muchová, 2012)

## 2.2 Škola a výchova charakteru žáků

Výchova charakteru se zaměřuje na morální pojetí, způsoby, občanství a osobnosti žáků, hodnoty, postoje a návyky ve vývoji žáků. V dřívější době, kdy byl důraz kladen na náboženství, tak se za nepostradatelnou považovala i výchova charakteru žáků. Většina současných průzkumů ukazuje, že společnost preferuje takové školy, které se aktivně podílí na budování charakteru žáků. K tomu dochází zejména v prvních školních letech, kdy jsou žáci ve stádiu vývoje a začínají si utvářet svůj vlastní názor na svět. Například v islámských zemích je výchova charakteru žáků důležitější než samotné vzdělávání. Navíc jsou učitelé považováni za vzor a studenti jim prokazují velkou úctu. (Chowdhury, 2018)

Možností působení školy při formování charakteru žáků je hned několik. Lickona vypracoval první program výchovy dobrého charakteru ve školách. Domnívá se, že základ mezilidských vztahů ve škole tvoří etické hodnoty jako starostlivost, čestnost, férovost, zodpovědnost, spravedlivost a úcta k sobě i k ostatním. K tomu, aby tyto hodnoty mohli žáci ve společnosti uplatnit, aby se formoval jejich charakter, potřebují mnoho rozmanitých příležitostí a každodenní interakce a diskuze. Projevení charakteru při konkrétním chování žáka vychází z kompetencí, tedy schopností jako je poslouchání, komunikace a spolupráce, dále pak z vůle, která mobilizuje náš úsudek a energii, a rovněž z morálního zvyku, jakožto vnitřní dispozice reagovat žádoucím způsobem. K určitým žádoucím hodnotám můžeme žáky vést. Příležitosti k tomu, aby si žáci uvědomili spolužití s ostatními, zaujali své vlastní stanovisko, prosadili svůj názor argumentací, naučili se spolupracovat, poskytuje jedna konkrétní podoba vyučování, a sice organizační forma, kooperativní vyučování. Ve výchovně vzdělávacím procesu pak může učitel hledat indikátory úspěšné spolupráce. Mezi níž se řadí pozitivně vzájemná závislost, která vzniká, když všichni členové skupiny mají vzájemnou propojenost a jednotlivec tak nemůže být úspěšný, pokud neuspějí všichni. Žáci pak mají vysokou tendenci si pomáhat, společně si vyjasní cíl, úlohy, případně role. Vypozorovat lze i znaky individuální zodpovědnosti, při níž se hodnotí výkonnost každého člena a výsledky se vrátí jednotlivci i skupině na porovnání s normou výkonu. Dalším znakem je vzájemný kontakt a interakce, která se objevuje, když se žáci mezi sebou navzájem povzbuzují a ulehčují si úsilí k dosažení společného cíle. Základní podmínkou pro

interakci a kontakt je zrakový kontakt mezi všemi členy. Indikátor využití sociálních zručností je založen na kompetencích spolupracovat v týmu, pro kvalitní spolupráci je třeba rozhodování, vedení, budování důvěry, komunikace, konstruktivní řešení konfliktů apod. Kvalita těchto sociálních dovedností je jednak prostředek kooperativního vyučování, ale také jeden z částečných cílů. Posledním znakem je reflexe skupinové činnosti spočívající v zamyšlení se členů týmu, které činnosti byly prospěšné, neužitečné, ve kterých činnostech by se mělo pokračovat, které je potřebné trochu upravit či zcela změnit. Takové kooperativní vyučování může být využíváno v jakémkoliv ročníku a téměř ve většině vyučovacích předmětech. (Zastková, 2020)

Role učitele při utváření charakteru žáků je nezastupitelná. Klíčovou úlohu osobnosti pedagogů lze spatřovat ve třech rovinách. Prvotní rovina je ta, při níž se užívání etických norem, pravidel, děje za účelem běžného fungování vztahů mezi lidmi, což je základem pro funkční a smysluplnou školu, případně jiné výchovně vzdělávací zařízení. Rovina etická plyne z poslání pedagogické profese a je typická tím, že žáky připravuje na život ve společnosti a optimálně dané jednotlivce rozvíjí. Poslední je rovina, při níž se etické chování učitele stává modelem, tedy vzorem, a je podmínkou pozitivního výchovného působení. Tyto popsané roviny se v praxi prolínají. Jak již bylo zdůrazněno, hlavním činitelem při rozvíjení charakterových vlastností žáků je učitel, avšak motivovaný. Bez tohoto předpokladu jsou jeho znalosti i dovednosti o mnoho méně platné. Motivovaný je takový učitel, který považuje převzetí spoluzodpovědnosti za zdárný vývoj žáka po všech stránkách za samozřejmost, jenž plyne z podstaty jeho profese. Nicméně ani dobře motivovaný učitel nemá zaručeno, že bude účinně působit na mravy svých žáků. Charakterový proces je totiž daleko složitější než vzdělávací. (Vacek, 2011)

### 2.3 Škola a výchova k empatii

Empatie je součástí emoční inteligence a je považována za základní sociální dovednost. Toto porozumění citům druhých, schopnost vidět situaci z jejich perspektivy a schopnost akceptovat rozdílné názory a emoce, není vrozeno, ale lze je trénovat a do jisté míry i naučit. Vyžadováno je po nás, abychom nemysleli jen na sebe, ale odložili svoji osobnost stranou a plně se soustředili na druhého. (Gabašová, 2020) Tato relativně stabilní vlastnost hraje klíčovou roli v řadě oblastí lidského života, zejména pak v té nejdůležitější, jakou je výchova dítěte. Pečující osoby, které se chovají k dětem empaticky, výrazně podporují schopnost dítěte regulovat své vlastní emoce. Naopak deficit empatie můžeme nalézt zejména u



narcistních osobností, či u jedinců, kteří prokazují zcela nulovou empatii. V takovém případě by se jednalo o neurologické postižení a zde je zapotřebí specifické péče než napravování či dokonce trestání. Při zvyšování empatie dochází ke snižování rizika páchaní krutosti na druhých. Jako užitečné se ukazuje učit jedince, kteří mají silnější sklony dopouštět se krutosti, aby se vcítili do toho, komuž už stačil ublížit. Rozvoj empatie má být samozřejmou součástí všech stupňů vzdělávacího systému. Vzdělávání u tzv. pomáhajících profesí, tedy i u pedagogů, by mělo podporovat kultivaci této dovednosti. To však vyžaduje teoretické zázemí, empirické testování, dlouhodobou perspektivu včetně důsledné selekce a tréninku pedagogů, kteří mají kurzy na podporu empatie vést. Nemusí jít pouze o speciální kurzy, užitečnější by bylo, kdyby se empatický přístup pedagogů stal samozřejmostí a trvalou kvalitou, jelikož empatie plodí empatii. Empatie tedy vždy začíná u sebe, je do jisté míry podmíněna sebeempatií. Jde o to, aby učitel poznával a přijímal své emoce a pocity, své silné i slabé stránky. Rovněž si má sám sebe více uvědomovat. V žácích pak bude *číst* tím, že se bude *vžívat do vlastních pocitů*. (Mikoška, & Novák, 2017)

Pojetí empatie se může prosazovat na úkor sympatie, spojována bývá také s prosociálním chováním. (Slaměnik, 2011) Při empatii často dochází nejprve k poznání, které se může transformovat právě v sympatii a zmíněném prosociálním chování. Taková částečná proměna empatie v sympatii předpokládá, že příčina strádání druhého člověka je vnímaná mimo kontrolu druhého např. nehoda, nemoc, ztráta blízké osoby. Pozorovatelé mohou považovat oběť za odpovědnou za svou nebo vlastní neutěšenou situaci. V souladu s tím často dochází k tomu, že pozorovatel bude oběť vinit, i přes skutečnost, že je takové kauzální přisouzení neopodstatněné. Když se tak stane a nedojde k přeměně na sympatii, je empatie buď snížena či neutralizována, protože je oběť neprávem znevažována. Na druhou stranu mají lidé spontánně tendenci připisovat příčiny událostem, takže spojení empatické úzkosti a kauzální atribuce v jakékoliv situaci by nemělo být až tak překvapivé. (Gibbs, 2003)

Začlenění empatie do vzdělávací oblasti a přípravy učitelů se považuje za velmi důležité. Účelů empatie v oboru vzdělávání je mnoho a mohou se dokonce i vzájemně lišit. Například zde můžeme zařadit empatii ve vztahu ke kulturní rozmanitosti a citlivosti. Učitelé musí chápat, že žáci nejsou stejní, a aby se stala výuka úspěšnou, měli by používat empatii ke každému. Dále jsou zde řazeny sociální dovednosti, tedy učení dětí toho, co je společensky přijatelné. Zvýšením sociální interakce dochází ke snížení egocentrismu, a naopak ke zvýšení sociální citlivosti. (Bouton, 2016) Egocentrismus je kvalitou mysli, kdy se i dospělí kolikrát podvolují tomuto spontánnímu, naivnímu postoji. Naproti tomu egocentrická

mentalita dítěte je v jistých ohledech srovnatelná, avšak má svá podstatná specifika. (Klusák, 2014)

V kontextu komunikace učitele a žáka se v rámci empatie má učitelova činnost, mimo jiné, řídit také zásadou vcit'ování se do stavu žáka. Při tom se v učiteli jako v zrcadle odráží emocionální děje odehrávající se v žákovi. V případě, kdy je žák v daný okamžik plný určitých emocí a následně tyto emoce určují jeho jednání, měl by si učitel od podobných emocí zachovat odstup. Například když učitel zpozoruje u žáka velké vnitřní napětí, nepoddá se tomu, nýbrž přiměřeně se vcit'uje. Výsledkem empatie je velmi blízké, až téměř totožné prožívání situace. Dochází tedy k navozování velmi podobných emocionálních stavů, jako u pozorované osoby. Hlavní zásadou pro vytušení citů druhého člověka je schopnost rozumět neverbálním projevům, jako je tón hlasu, gesta, výraz tváře apod. Až neuvěřitelných devadesát i více procent emočního sdělení je neverbální. Dovednosti, které rozhodují o kvalitě této reakce si osvojujeme také beze slov. Děti zkrátka napodobují to, co vidí v rodině, ve škole, v kolektivu vrstevníků, a tím si rozvíjí i své empatické reakce. Škola sehrává velkou roli, a to především reakce učitele na žáky, na jejich problémy, ale i jiné situace, které se školou přímo nemusí souviset, jsou dětmi velmi citlivě vnímány. A proto, pokud má učitel schopnost empatie rozvinutou jen velmi omezeně, či dokonce vůbec, nemůže v tomto směru rozvíjet a obohacovat další osoby, takže ani žáky. (Wedlichová, 2011)

Emoční vcitění můžeme sledovat u dětí už během prvního roku. Některé děti se rodí s větší schopností vcitění než jiné. Postupně se jejich schopnost vnímat a chápat vyvíjí, jsou schopny sladit svůj zájem o další jedince s vhodným chováním. V šesti letech dochází k počátku stádia kognitivní empatie, tedy rozumového vcit'ování, schopnosti podívat se na věc z hlediska druhé osoby a jednat podle toho. Taková dovednost například dítěti pomáhá rozeznávat, kdy má jít za svým nešťastným kamarádem a pomoci mu, a kdy jej má raději nechat o samotě. Starší děti ve věku osmi a dvanácti lety rozšiřují své schopnosti vcitění se nejen u těch osob, které znají nebo přímo vidí před sebou, ale také na skupiny lidí, s nimiž se nikdy nesetkaly. Empatie tohoto věku je nazývaná abstraktní a její podstatou je, že děti vyjadřují zájem o lidi, kteří mají odlišné podmínky jako ony, ať už se jedná o lidi žijící na druhém konci ulice, či dokonce světa. Všimnou-li si děti těchto rozdílů, reagují na ně altruistickými a dobročinnými skutky. V takovém případě se u nich vyvinula emoční dovednost vcitění skutečně naplno. (Shapiro, 2009)

K rozvoji empatie dochází díky schopnosti zpracovávat a rozlišovat emoční signály. Navození podobných pocitů usnadňuje porozumění jiným lidem, a to už v dětském věku, jak

bylo psáno výše. Důležitým předpokladem adekvátního sociálního chování je i schopnost mentalizace, tedy orientace v lidské mysli. Obsah mysli je možné usuzovat pouze na základě řady nepřímých signálů, jako výraz obličeje, určité rozhodnutí, chování apod. Základem mentalizace je právě empatie, obojí má vysoce vrozený základ a rozvíjí se učením na základě získaných zkušeností. Za nezbytný předpoklad pro rozvoj mentalizace se považuje sebeuvědomování, včetně vědomí obsahu vlastní mysli. Děti mají k rozvoji mentalizace vrozené předpoklady, avšak k adekvátnímu rozvoji potřebují získat zkušenosti, které vycházejí z interakce s jinými lidmi. Nejprve se mentalizace projeví schopností rozpoznat přání jiných lidí, následně až v další fázi jsou schopné chápat i jejich názory a přesvědčení. Pro děti předškolní, i školáky není vždy snadné, aby potlačily vlastní názory a pocity a představit si, co by si mohl myslet a představovat někdo jiný. A právě to je jeden z důvodů, proč dávají přednost vrstevníkům, s nimiž se skoro ve všem shodují. (Vágnerová, 2016)

Pro rozvoj empatie žáků je nutné zajistit ve třídě klid a pokud možno, nerušený průběh výuky. Z dlouhodobějšího pohledu je důležité, aby byl život dětí založen na přátelství, vzájemném respektu a přítomnosti. Díky tomu se může rozvinout empatie a pozornost a rovněž mohou být položeny základy pro pochopení, jak je to důležité, když lidé drží pospolu. Empatie a ohled na ostatní se posilují právě tím, když se děti setkávají s takovými kvalitami. To vyžaduje, aby učitelé měli kromě odborného vzdělání ve vyučovacích předmětech také osobní autoritu a autenticitu. (Jull, & Høeg et al., 2018)

## 2.4 Škola a výchova k prosociálnosti

Prosociální chování je takové, které přináší užitek jiným, za vyšší formu chování pak můžeme považovat altruismus, kdy se jedná o sklony chovat se tak, aby došlo ke zvýšení celkové pohody jiné osoby, přičemž aktérovi to nepřinese žádný zjevný prospěch, naopak si žádá jistou oběť, základem je zde soucit. (Vacek, 2010b) Prosociální chování je chápáno velmi podobně i u jiného autora, a sice jako určitá sociální akce určená k prospěchu ostatních, a to bez očekávání osobní odměny, mnohdy dokonce spojená s rizikem pro nás samotné. Základní motivací k takovému chování je altruistické jednání *pomocné* a *reformační*. U obou typů altruistů odpovídají cíle dobru a právu, mohou se vzájemně doplňovat. Pomáhající se empaticky ztotožňuje s lidmi, kterým pomáhá, zatímco reformátor usiluje o nápravu sociální nespravedlnosti. Přestože se prosociální chování pomáhajících týká především zmírňování utrpení, mohou zároveň usilovat o zmírnění příčiny tohoto utrpení související se sociální nespravedlností. Obdobné se může stát u reformátora, který se

soustřeďuje na logický motiv k nápravě nespravedlnosti nebo nerovnosti, přičemž může dojít ke splnutí morální nutnosti s motivační silou, a sice vcítění se do obětí této nespravedlnosti. Obě tyto kategorie prosociálního chování jsou primární, stejně jako základní zdroje morální motivace, jimiž tyto pomocné a reformátorské kategorie odpovídají. (Gibbs, 2003)

Forma mentálního tréninku podobná, jako u malých dětí, které by se měly zapojovat do různých denních a věkově vhodných praktik pro například svou péči o zdraví, je spojena s rozvojem empatie, soucitem k lidem, a to s měřitelnou změnou v altruistickém chování. Prozatím však neexistuje dostatek empirických výzkumů k účinku takových praktik, nicméně i přesto vykazuje počáteční studie všímavosti tréninku s dětmi slibné výsledky. (Flook, Goldberg, Pinger, & Davidson, 2015)

Ve škole má prosociální chování žáků za cíl pomáhat druhým, aniž by očekávali odměnu a je velmi důležité, neboť může předcházet agresivnímu chování. Pochází-li žáci z rodiny, která podporuje prosociální chování, bude pro ně snadnější jej přijat za své, a pravděpodobně vyrostou v mravního člověka. Rozvoj prosociálního chování žáků na základní škole lze podporovat prostřednictvím školního vzdělávacího programu. Mimo rodinu má na rozvoj prosociálního chování žáka velký vliv škola, která by k tomu měla vytvořit příznivé prostředí. Aby došlo k rozvoji snáze, je vhodné, aby rodiče se školou spolupracovali a děti tak měly vzor doma i ve škole. Na základě proběhlého výzkumu se zaměřením na strategie učitele při rozvíjení prosociálního chování žáků vyplynulo, že úsilí učitelů o rozvoj prosociálního chování zahrnuje jednak socializaci, která je založena na oboustranné spolupráci, dále pak zobrazování videí s prosociálním chováním, jakožto určité formy motivace, a v neposlední řadě důraz na učení, které je integrováno s výchovou charakteru. Základem se jeví motivace a rovněž chválení žáků. Mnoho učitelů považuje darování hmotných i nehmotných odměn, za jednu z vhodných motivací. Ve výzkumu se dále potvrdilo, že pokud učitel projevuje prosociální chování vůči žákům, bude se podobné chování formovat i u žáků. Rovněž se osvědčilo tzv. modelování, kdy si děti zkusí posoudit různé situace a následně je aplikovat ve svém životě. Zobrazování videí nejen s prosociálním obsahem, ale také vzdělávací, mají kladný dopad na žáky, a to zejména u těch, kteří sledují taková videa pravidelně. Na méně časté, ale o to více účinné se prokázaly sociální akce, která probíhala jednou týdně v pátek. Jednalo se například o sociální akci v podobě odškodnění pro sirotky, při které se pozitivní dopad na rozvoj prosociálního chování žáků prokázal. Účastníky byli žáci z pátého ročníku ZŠ, kteří nemají námítky proti těmto sociálním akcím,

a dokonce si na tyto dny odkládají peníze, jenž mají být přínosem pro ostatní. Za další z forem učitelské strategie pro rozvoj prosociálního chování žáků se prokázalo prosazování školní kázně. A to taková, aby se všichni ve škole chovali v souladu s předpisy, a tím bylo dosaženo vize, poslání i cílů školy. Prvořadě jde o to, aby rodiče spolupracovali se školou, jak už bylo zmíněno výše. Jedním z účinných pravidel, které podporují prosociálnost, se jeví zákaz nošení mobilních telefonů do školy, jakožto pravidlo pro žáky a zákaz nošení mobilních telefonů do třídy, jako pravidlo pro učitele. Důvodem je například to, aby se žáci více soustředili na učení a zvýšili, zejména o přestávkách, interakci s dětmi kolem sebe. Zákaz nošení mobilních telefonů do třídy pro učitele platí, aby nedocházelo k narušení výuky. Tím se navíc posílí pravidlo s mobily pro žáky, neboť učitel je vzorem, a i on nemá ve třídě telefon. Učitelé tedy musí být pro své žáky dobrým vzorem. Pokud bude učitel prosociálně jednat, pak to bude mít dobrý dopad i na žákovský rozvoj prosociálního chování. Jednoduše řečeno, prosociální chování se u žáků snadno zabuduje, když stejné chování jeví i jejich učitel. (Kuswendi, 2019)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

#### Hlavní cíl výzkumu:

- Zjistit, jak je mravní výchova zahrnuta v edukaci na 1. stupni ZŠ v ČR.

#### Hlavní výzkumná otázka:

- Jak je mravní výchova zahrnuta v edukaci na 1. stupni ZŠ v ČR?

Dílčí cíle výzkumu	Výzkumné otázky
Prozkoumat, jak je mravní výchova zahrnuta ve školních vzdělávacích programech na 1. stupni ZŠ.	Jak je mravní výchova zahrnuta ve školních vzdělávacích programech na 1. stupni ZŠ?
Zjistit, jakou mají paní učitelky 1. stupně ZŠ zkušenost s realizací mravní výchovy.	Jakou mají paní učitelky 1. stupně ZŠ zkušenost s realizací mravní výchovy?
Zjistit, jak paní učitelky 1. stupně ZŠ charakterizují projevy chování svých žáků.	Jak paní učitelky charakterizují projevy chování svých žáků?

Tabulka 1 - Výzkumné cíle a otázky

#### Cíl teoretické části diplomové práce:

- Sumarizovat poznatky o mravní výchově na ZŠ.

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Jedná se o kvalitativní výzkum. Z tohoto důvodu se může stát, že bude v průběhu sběru dat potřeba některé výzkumné otázky modifikovat. Jelikož se jedná o pružný typ výzkumu, nemusí vzniknout pouze nové otázky, ale také hypotézy a nová rozhodnutí, jak upravit zvolený výzkumný plán, a jak pokračovat při sběru dat a jejich analýze. Průběžně tak bude docházet ke sběru dat a jejich analýze současně. (Hendl, 2005)

### 4.1 Výzkumná metoda při sběru dat

Pro sběr dat byl využit hloubkový rozhovor s paními učitelkami na 1. stupni základních školách. Pomocí několika otevřených otázek jsem provedla nestandardizované dotazování. Konkrétněji byl zvolen jeden ze dvou typů hloubkového rozhovoru, a sice polostrukturovaný. Předem byla připravena témata a několik otázek vycházejících z výzkumných otázek. (Švaříček, & Šedřová et al., 2007)

Před zahájením rozhovorů s paními učitelkami jsem se nejdříve zorientovala v ŠVP dané školy, které bylo dostupné online.

Na začátku rozhovoru jsem se vždy nejprve představila, poté i téma diplomové práce, ujistila paní učitelku o zachování anonymity a požádala o souhlas rozhovor nahrávat. Abych měla souhlas potvrzený, nejprve jsem požádala o souhlas k nahrávání, poté spustila diktafon a zeptala se ještě jednou, aby byl souhlas součástí nahrávky. Úvodní otázky na začátku rozhovoru by měly být jednoduché a navodit spontánní vyprávění účastníka. Proto jsem volila otázku v podobě: „*Co považujete v mravní výchově na 1. stupni ZŠ za hlavní, co je potřeba předat žákům?*“ Jako hlavní otázky byly pokládány v závislosti na vyvíjení se rozhovoru zhruba tyto:

„*Dokáží žáci rozlišovat mezi dobrem a zlem ve Vaší třídě?*“

„*Jaké jsou nejčastější kázeňské přestupky žáků?*“

„*Jaké uplatňujete odměny a tresty?*“

„*Jsou nějaké hodnoty, které dnešní dětem chybí?*“

„*Dokáží se žáci vcítit do druhých žáků?*“

„*Dokáží žáci druhým pomoci bez očekávání nějakého zisku? Máte konkrétní příklad?*“

„*Jak lze u žáků rozvíjet charakter?*“



„Máte s žáky pravidelně opakující se činnosti mimo rozvrh rodnin, jako je například komunitní kruh?“

Poté byly vybrány ukončovací otázky jako: „Je něco, co jsme během rozhovoru zapomněli? Chtěla byste zdůraznit nějakou z probraných oblastí? Chcete se zeptat na něco Vy mne?“. Ještě jednou ujistím, že dodržím princip důvěrnosti, a že účastníci budou vystupovat pod pseudonymem. (Švaříček, & Šedřová et al., 2007)

## 4.2 Kritérium výběru a výzkumný soubor

Pro rozhovory byly kontaktováni učitelé na 1. stupni ZŠ ve Zlínském kraji. Kritérium výběru jsem stanovila na učitelé z ročníků 1.-5. ZŠ, kdy při oslovování základních škol se mi naskytla velkorysá a vstřícná nabídka, a sice, všechny paní učitelky (*ženy*) jedné ZŠ byly velmi ochotné a nabídly se mi pro interview úplně všechny. Tudíž mým výzkumným souborem jsou paní učitelky prvního stupně jedné ZŠ. Práce je tedy zaměřena na porovnávání jednotlivých ročníků, vymezeny jsou rozdíly a shody mezi pojetím mravní výchovy u paní učitelky ze stejné základní školy napříč ročníky. Naklonila jsem se osobnímu setkání s paními učitelkami, nicméně z důvodů stálé pandemie rozhovory probíhaly online formou.

## 4.3 Výzkumné metody při analýze dat

První, a zároveň hlavní, metodou této výzkumné práce je interpretativní fenomenologická analýza (*interpretative phenomenological analysis*, dále jen IPA). Zvolila jsem tuto metodu proto, že je známá poskytováním popisu a interpretace takovým způsobem, jakým nositel této zkušenosti přisuzuje význam. Navíc se při této metodě doporučuje 3-6 respondentů a má práce obsahuje pět. Výzkumník prozkoumává zkušenost konkrétních lidí z jeho perspektivy a zároveň si musí uvědomit, že v porozumění hraje ústřední roli výzkumníkova zkušenost. Cílem je porozumění participantovi a jeho žité zkušenosti, přičemž závěry jsou dočasné. (Říhářek, Čermák, & Hytych et al., 2013)

Druhou, doplňující, metodou je obsahová analýza, která byla zvolena zejména z důvodu inspirace jedné ze studií zaměřující se na právě obsahovou analýzu, a sice k definování obecného rámce studia souvisejícího s tvorbou kurikula. Účelem studie bylo shromáždit a analyzovat studie týkající se vývoje kurikula, který byl proveden v letech 2000 – 2019, s cílem rozpoznání podobných témat a zjistit, zda a jak souvisí s vývojem kurikula. (Jawabreh, & Gündüz, 2021)

#### 4.4 Interpretativní fenomenologická analýza – IPA

Poté, co proběhne sběr dat, tedy polostrukturované rozhovory s paními učitelkami z prvního stupně ZŠ jsem se zaměřila na doslovný přepis jednotlivých rozhovorů. Ten byl psaný do PC do běžně používaného programu Word. Následně už docházelo k rozboru jednotlivých rozhovorů. Přesto, že neexistuje správný či špatný způsob, jakým se analyzuje, zvolila jsem obecný analytický postup. Nejprve došlo k reflektování mého vztahu k tématu mravní výchovy na prvním stupni, povedla jsem vnitřní dialog se sebou. Tento krok je považován za tzn. nultý, následuje *čtení a opakované čtení*, kdy jsem pouštěla nahrávky, abych si připomněla hlasy respondentek a byla o to více vtažena do rozhovorů, poté byly přepisy rozhovorů několikrát přečteny znovu. Druhým krokem jsou už *počáteční poznámky a komentáře*, při nichž jsem se zaměřila na to, aby byly sepisovány po stranách textu, zvolila jsem podobu tabulky. Cílem této fáze je tvorba komplexních poznámek, zejména deskriptivních. Odlišovala jsem jednotlivé důležité části rozhovoru barvou pro lepší přehlednost. Následovalo *rozvíjení vznikajících témat*, kdy se jednalo o práci s počátečními poznámkami a komentáři, a sice jejich přetavení do výstižných témat, nicméně základní pro mne bylo zanechat kvalitu respondentovy zkušenosti, proto jsou témata hodně podobná, místy i totožná (ukázka viz Příloha 1). Předposledním krokem analýzy je *hledání souvislostí napříč tématy*, jistá strukturace a mapování témat, jejich vzájemné propojování, přičemž se nemusí všechna témata použít, některá lze vypouštět, nevztahují-li se k výzkumné otázce. Vznikla mi tabulka nadřazených a podřazených témat u každého případu, tedy rozhovoru (ukázka viz Příloha 2). Posledním krokem analýzy je *analýza dalšího případu*, kdy docházelo k opětovnému používání kroků *čtení a opakované čtení*, *počáteční poznámky a komentáře*, *rozvíjení vznikajících témat* a *hledání souvislostí napříč tématy*. (Říháček et al., 2013)

Následuje *hledání vzorců napříč všemi případy*. Nejdůležitějším krokem je zde interpretace. Interpretativní proces jsem založila na výrazech, které patří paní učitelkám a rovněž je opřela o přímé citace z rozhovorů. Každá citace je očíslovaná v závorce, přičemž se jedná o čísla stran původního přepisu rozhovorů, a také o čísla řádků. V případě interpretace výsledků společných témat v rozhovorech jsem použila ještě čísla respondentek, paní učitelek, podle toho, jaký ročník učí. Například závorka s čísly: (1, 5. 182-184) značí, že se jedná o převzetí doslovné citace u paní učitelky z 1. ročníku (první číslo v závorce), citaci najdeme v původním přepisu rozhovorů na straně 5 (druhé číslo v závorce), řádky 182-184 (číselné rozmezí v závorce).

V interpretativním textu jsou tedy popisy a interpretace výzkumníků bohatě doplňovány úryvky z dat, z důvodu zachování platnosti. Protože dobře zpracovaná IPA zprostředkovává čtenáři interpretaci ze dvou perspektiv, postupovala jsem tak také a vytvořila perspektivu jednotlivých případů, ale také perspektivu společných témat. (Říháček et al., 2013; Jirásek, & Svoboda, 2015)

## 4.5 Interpretace dat – IPA

### 4.5.1 Interpretace – Jednotlivé případy

#### 1. třída

Paní učitelka první třídy vnímá mravní výchovu ve třídě následovně: *„Ono ta mravní výchova je skoro všechno, jak působíme na ty děcka, že. Je to celkově ta výchova.“* (1. 11-12) Významnější rozdíly pak spatřuje zejména v chování žáků na základních školách na vesnicích či ve městech. Nikdy zatím ve městě neučila, ale má zde hned několik kamarádek, které se potkávají s většími problémy: *„Třeba já mám kamarádky, které působí někde ve městech, a tak a myslím, že oni tam mají daleko větší problémy i s těma dětma.“* (5. 199-200) Mnohé musely odejít ze zaměstnání, protože chování žáků bylo velmi těžce zvladatelné. I z těchto důvodů je paní učitelka na vesnické škole spokojená, nicméně shledává, že: *„I když, co si trošku myslím, že slevujeme. Co jsem před deseti lety, ať je to přísnost, i v té výchově a vzdělávání, tak se teď trošku tak slevuje. Už nejsou ani ty nároky na ty děcka takové. Rodiče dřív do toho tak nemluvili, jakože se mně nestalo dřív, jako teď, že rodiče mi zavolají třeba kvůli nějaké dvojce, nebo tak něco.“* (6. 206-209) Domnívá se, že žáci na vesnicích jsou více opečovávaní, navíc mají úplně jinak nastavené hodnoty: *„Ty děcka mají všechno, na co si vzpomenou. Dostanou třeba ovoce, které dostávají ve škole, zhruba dvakrát za měsíc a stane se, že řeknou „Fuj, to je hnusné“, a vyhodí to. Ty hodnoty jsou asi úplně jinde.“* (2. 78-80) Souvislosti spatřuje v tom, že jsou to právě jejich rodiče, kteří dětem mnohdy vše dovolí a koupí. Zastává názor, že to takto není správné, aby měli žáci vše dovoleno, či vše vlastnili. Dokonce hovoří o příkladu, kdy došlo k posměchu, protože jeden z žáků nemá takové materiální možnosti, jako jiné děti: *„No ale už jsem zaznamenala, že je tam jeden kluk takový sociálně slabší, nemá zázemí, nemá tatínka, žije s maminkou a s bráchou a děcka se mu začali posmívat, že má škaredé tričko.“* (3. 86-88) Naštěstí se podařilo paní učitelce tuto situaci vyřešit vysvětlením, kdy žáci mu triko chválili, chlácholili jej a poplácali jej po rameni. Navíc mnoho rodičů v dnešní době zastává své děti až moc: *„Rodiče dřív do toho tak nemluvili, jakože se mně nestalo dřív, jako teď, že rodiče*

*mi zavolají třeba kvůli nějaké dvojce, nebo tak něco.*“ (6. 208-209) Za důležité považuje paní učitelka příklad, tedy vzor jak učitele, tak právě i rodičů. Nejruznější vzorce chování a návyků pak žáci přebírají: „*Protože se mně třeba stalo (smích), že když maminka přišla na třídní schůzky a nepozdravila, tak potom, kde se to to dítě má naučit, že. No asi to vidí.*“ (3. 103-104) Přebírání hodnot, zejména mravních, začíná už od mateřské školy, a právě ze zmiňovaného rodinného prostředí, z domova. Na první stupni by si žáci hodnoty měli více uvědomovat a převést je do praxe. „*Protože já si myslím, že, třeba když řekneme tomu dítěti, že toto nedělej, nebo nemůžeš to, nebo nemůžeš být kamaráda, nebo něco takového, tak ono to vezme, že to nemá dělat. Ale aby si uvědomovalo, proč to nemá dělat.*“ (3. 7-9) Děti můžeme rozvinout zmíněným vzorem, příkladným chování, které na děti působí nejvíce, protože se často chovají *po druhém*, ale také: „*...Příkladem nějakého hrdiny.*“ (4. 140-141) Žákům chybí více samostatnosti: „*...Učit jich té samostatnosti víc. Nebo třeba i když se převlékají do tělocviku, tak maminka mě to chystá, a maminka to a to. Asi taková víc důslední, aby na to byli, no.*“ (3. 110-112), důslednosti, více ochoty mezi spolužáky, něco podat či nabídnout, pozdravit dospělého, učit je: „*...Takové základní věci mně tam trochu chybí.*“ (3. 98-99) Naopak se určití jedinci dovedou vcítit do druhého, někdy jim paní učitelka musí trochu poradit či pomoci, ale cítit s druhým dokáží. Nejvíce to vidí u dvou zmíněných kluků. Také nabídka pomoci bez očekávání odměny či jiného zisku je často paní učitelkou vyzorována: „*Někdo třeba nemá pastelky, pero, psací potřeby, nebo třeba jdeme do tělocviku, někdo něco zapomene, tak to by oni dali nejradši i svoje, nebo třeba když něco děláme, potřebují žlutou pastelku, ten ji nemá, tak on je schopen dát i svoji pastelku pro druhého. Oni jsou rádi, že se projdou po třídě, a že pomůžou kdekomu kdeco.*“ (4. 131-134) Nicméně jsou tu i takové děti, které nedokáží pomoc opětovat. S dovedností rozlišit dobro a zlo je to tak, že rozlišení není až tak náročné, ale někdy mají problém se tím řídit. Například při čtení příběhů rozliší kladného a záporného hrdinu, tedy rozpoznání děti zvládají. Když ale dojde k nějaké třenicí, tak paní učitelka vede s dětmi rozhovor, přičemž žáci: „*Řeknou, že to neměli, prostě to udělali, to je potom už takové jejich jednání, že někdo má takové zafixované ty postupy toho chování.*“ (1. 17-18) Někteří přesto, že vědí, že se nemohou postrkovat ve škole, ani doma to nemají dovoleno, tak to udělají. Nejčastější kázeňské přestupky se v této třídě vyskytují o přestávkách. Zejména pak u dvou kluků, dvojčat, ale na druhou stranu: „*...Vidím, že oni dokážou být při sobě. A jako opravdu, jak byli zvyklí pořád spolu, a že přesto, že se tak porvali v té třídě, tak asi za další hodinu prostě se drželi kolem krku a úplně, jak kdyby na to zapomněli.*“ (2. 45-48) Chování nejen těchto dvou chlapců je ovlivněno přítomností dozoru či třídní učitelky: „*...Pokud tam jsem, tak to nedělají, no a*

*když odejdu, tak jasně, zapojí se víc děcek, jak každé jiné děcka.*“ (2. 50-51) Při vhodném chování paní učitelka dává dětem občas odměnu v podobě pochvaly do systému EduPage. Když u čtyř žáků nastalo pravidelné a průběžné informování o chování, tak: „*Skutečně se to potom tak markantně zlepšilo a já jsem potom vždycky na konci týdne jim třeba napsala, že je chování v pořádku, takto jsem to sdělila. A viděla jsem veliký posun...*“ (2. 58-60) Zmiňovaná dvojčata jsou hodně motivovaní odměnou, ať už v podobě smajlíka, pochvaly. V situacích, kdy dochází k výraznému porušení pravidel, tak následuje trest, například takový, že stojí na chodbě. Tato podoba trestu není však paní učitelce blízká: „*Já vím, že by to asi nemělo být, ale bohužel, když to tak dojde daleko, tak ho postavím na chodbu a je. Ale není to pravidlem, je to občas.*“ (2. 70-71) Třídní pravidla jsou s krtečkem, aby děti lépe zaujala, a protože si je děti prozatím nepřečtou, tak jim je čte paní učitelka: „*No a když máme třídnickou hodinu, tak třeba se věnujeme jednomu tomu pravidlu. A jako, pokud to někdo poruší, tak nemůžu to přejít a nechat jenom tak.*“ (1. 25-27) Řešením je pak vysvětlování, názorný příklad, zkrátka klidnější přístup a spíše domluva. Někdy se však stane, že chce paní učitelka třídu celkově pochválit za jejich chování, ale: „*Vždycky tam někdo něco už provede.*“ (1. 34) Vhodný přístup je v takové situaci trpělivost učitelky: „*Člověk musí být obrněný asi trpělivostí a pořád dokola. Jak s téma svojima, tak s téma školníma.*“ (1. 37-38) Paní učitelka s dětmi má pravidelné třídnické hodiny a komunitní kruhy, při nichž mají žáci možnost hovořit o tom, co prožili, zažili, co se jim nelíbilo, co se jim vydařilo: „*...Takže tady jim dávám prostor, aby každý mluvil a vyjádřil se. A oni jsou tací hodně komunikativní a hodně i v tom vyučování...*“ (4. 157-158) Tuto potřebu něco sdělit řeší paní učitelka nalézáním prostoru pro rozhovor i ve výuce: „*Takže pokud se to nějak moc nerozjede, ta konverzace, tak mají prostor i v jiných hodinách.*“ (4. 161-162) Další pravidelností je doučování, kde je to více individuální záležitostí. Naproti individualitě mají žáci i skupinové práce, kdy se nejčastěji uplatňují čtyři skupiny, či dvě. Největší zastoupení skupinových prací je v tělesné výchově, nebo ve čtení. Avšak hodně: „*...Záleží na tom, které ty děcka v té skupině jsou.*“ (5. 175-176) Některé skupiny jsou poté rychle s úkoly hotové, jiné zápasí s časem. Skupinové práce se napříč tomu staly velkou oblibou u žáků i paní učitelky, která to pokládá za něco jiného, navíc: „*V té první třídě to musí být pořád takové variabilní, děcka nedokážou sedět 45 minut v lavici.*“ (5. 182-183) Protože má paní učitelka se svou třídou *nabítý program*, etickou výchovu by jako samostatný předmět nechtěla, ani předmět pod názvem mravní výchova. Hodinový předmět si nedokáže představit a navíc: „*...Vždycky to člověk někde zařadí. Akorát se o tom úplně nemluví, ale zařadí se to někde.*“ (5. 190-191)

## 2. třída

Ve druhé třídě si žáci začínají uvědomovat více svou odpovědnost za své chování. Třídní paní učitelka vnímá, jak mnohem více řeší, když jsou potrestáni a uvědomují si to. Mravní výchova je zde: „...*Víc probíraná, si myslím. A už jsou zodpovědnější sami za sebe.*“ (7. 242-243) V první třídě dostanou návyky, ve druhé třídě jsou pro ně důležité mezilidské vztahy, to, jestli se na sebe zlobí či nikoli. Hlavní roli hraje rodinné zázemí: „...*Všechno je o lidech. Záleží, z jaké rodiny ty děti přijdou a pokud je rodina naprosto v pohodě a je seznalá hodnoty učitele a vnímá ho jako člověka, který se opravdu snaží pomoci jeho dětem, tak vždycky to jednání mezi lidmi bude lepší, než když přijde rodič, který prostě hodnoty toho učitele naprosto shodí i před dětmi, tak potom už, co my zmůžeme s těmi dětmi, že jo.*“ (11. 415-419) Hledání společné cesty s rodiči žáků se nakonec vždy podaří, avšak rodiče většinou se svými dětmi souhlasí, s paní učitelkou už méně. To však paní učitelka chápe, protože například při řešení chování žáka ve škole dochází k tomu, že chování ve škole může být odlišné od toho, které je doma. Nicméně po společném sezení: „...*Vesměs na konci třeba toho rozhovoru dali za pravdu, že by možná mohlo to chování opravdu být takové, jak ho vidíme my.*“ (8. 301-303) Už byla svolána i oficiální sezení s rodiči, protože chování překračovalo určité hranice slušného chování. Pro podporu vhodného chování a zachování klidu a pořádku stanovuje paní učitelka s dětmi v září třídní pravidla: „*U nás třeba nemáme až tolik pravidel, protože čím méně jich je, těch hlavních, tak si myslím, že se na ně zaměří a samozřejmě, když jdou do vyšších ročníků, tak se ta pravidla mohou rozšiřovat.*“ (7. 260-262) Největší potíže jsou spatřovány v udržování klidu a nevykřikování. Žáci chtějí být často slyšeni. Tresty nejsou dávány pravidelně, spíše je kladen důraz na podporu pozitivního chování. Jedny tresty nemají paní učitelky vůbec doporučené dávat: „...*Protože jedny tresty máme doporučené vůbec nedávat, a to jsou psací tresty. Bud' dávat třeba trest fyzický, stylem udělej si dvacet dřepů za tady toto, cos řekl. Je to trošku vyčerpá, a pak máme pocit, že budou víc v klidu. Ale jinak tresty nedávám, možná, aby si žák stoupl, místo sezení, když ostatní sedí, tak on si třeba stoupne, a tím ho to taky zklidní.*“ (7. 265-270) Jiné tresty zvoleny nejsou. Naopak odměny jsou například za *pozitivní chování*, kdy žáci dostávají nálepky či žetony. Paní učitelka má třídu druhým rokem, takže plynule přechází z osvědčeného systému z první třídy: „*To jsme byli lesní třída, takže jsem nakoupila z Aliexpressu nalepovací včelíčky a oni vlastně viděli přímo u jmenného seznamu na zdi ve třídě, kdo kolik včelíček má. Tak jich to i motivovalo dotáhnout se třeba k těm lepším, nebo kdo jich měl úplně málo, tak nechtěl se nechat zahanbit, takže tím, že to vidí, tak ta snaha a motivace možná byla podpořena.*“ (8. 310-313) Postupně se však motivace vytrácí a žáci už nemají tolik zájem o

odměnu. Dětem se v dnešní době člověk už málokdy zavděčí, učitel může vymýšlet, ale už není tolik zájmu: „*Dřív jsme si vážili všeho, ale dneska si nevází ničeho, berou všechno jako samozřejmost a jak říkám, někdy se jim člověk ani nezavděčí.*“ (9. 335-336) Děti nejsou tolik samostatné, jako dříve a hodnoty nemají žádné, nebo je mají velmi snížené. Naopak děti, které nemají doma tolik materiálních možností, tak si věci více váží. Jiný žák ve třídě vnímá duchovní hodnotu a má v oblibě náboženství či čtení přímluv v kostele: „*Těší se do náboženství, těší se na ministrantské schůzky, ten tím úplně žije. A když on to jednou řekl před třídou a očekával asi, že ho prostě budou děcka obdivovat, tak naopak jakoby, ta odezva tam vůbec nebyla a z toho byl i zklamáný. Pak už se do něho začali i pouštět.*“ (9. 343-346) Paní učitelka opět hodně odkazuje na rodinné prostředí, ze kterého přijdou, protože pokud jsou doma vedeni k tomu, že nerespektují názor druhého: „*No tak ve škole v tom jakoby nevidí nic, co by nemohli dělat. A je pak o to horší je od toho odprosit, protože oni jsou na to navyklí.*“ (7. 253-255) Nicméně převážná většina si dobro a zlo uvědomuje už od první třídy, takže ví moc dobře, co mohou, a co ne.

Už od první třídy je v této skupině dětí potřeba řešit poruchy chování a učení: „*...Ale poradna nevydá prostě nic jiného než například podstoupit další vyšetření u klinického psychologa. Takže my máme nějaké doporučení, podle kterých se řídit, jak jednat, když je to dítě v afektu a podobně, ale je to dítě někdy hodně omlouvané bych řekla.*“ (7. 247-250) Třída je hodně živá, proto je zde posílený dozor a paní asistentka pedagoga. Nejčastěji se objevují kázeňské přestupky v podobě naschválů. Zejména pak u dvou chlapců, kdy má jeden nižší a druhý vyšší intelekt: „*Takže mám tady takové dva protipóly. Nízký intelekt a vysoký intelekt a oba dva se chovají prakticky stejně. Akorát, že ten, co je chytrý, tak to dělá velmi promyšleně a vymýšlí různé záludnosti...*“ (8. 285-287) Kluk s nižším intelektem je však o to více emočně založen. Má velmi rád asistentku, objímá ji a obdivuje, téměř jako svou maminku: „*A prostě stará se jakoby o něho, takže on si k ní naváže určitý vztah a potom, když je všechno dobré, tak by se k ní jenom tulil, tulil, tulil... Musíme to nějak ohraničit, jakože pohládit ano, ale odsud, posud.*“ (9., 10. 358-361) Děti jsou empatické, dokáží být jak zlé, tak naopak soucítit s druhými dětmi. Rovněž jsou ochotni pomoci při, jednak, maličkostech, ale také s učením: „*Šel a možná se cítil tak důležitý před tou třídou a byl i rád, že je zaměstnaný, a že už nemusí jenom tak sedět a čekat, než ti pomalejší to vypočítají.*“ (10. 367-369)

To, aby si žáci dokázali budovat svůj charakter jim může dopomoci hra, soutěž, popis osoby a vlastností. Ve třídě se nachází žák, který je hodně citlivý, hodně pláče, když prohraje. Snaží se po prohře nerozplakat a být silnější: „*Snaží se, snaží, buduje si i on, ten svůj charakter.*“

(10. 376) Pro budování charakteru jednotlivých žáků může pomoci i skupinová práce, při níž je vhodnější, aby se žáci nerozdělovali sami, ale aby: „...*Učitel zhodnotil a rozdělil ty děti spravedlivě. Aby ti šikovní podpořili ty slabší, a ti slabší naopak zas pocítili, že jich někdo organizuje a možná se od nich tímto způsobem i něco přiučili.*“ (11. 400-402) Nejčastěji jsou skupiny zařazovány v hodinách prvouky a ve výtvarné výchově. Z aktivit se často jedná o diskuzi či nějaké tvoření ve skupině. Mezi opakované činnosti patří komunitní kruh, který slouží za účelem *rozmluvení se*. Rovněž má třída tzv. kroniku třídy: „*Většinou se přihlásí o slovo ten, kdo třeba už předem ví, že ho o víkendu čeká něco zajímavého, tak si tu kroniku vezme. Máme i plyšáka duháčka, tak toho brávají s sebou. A přes víkend jsou ti rodiče schopni s dětmi dát dohromady pár řádků o tom, co zažili o víkendu přidají tam třeba i fotky nebo namalují něco.*“ (10. 380-383) Volba takové kroniky je z důvodu zanechání památky dětem, takže není vyloučené, že nedojde na druhém stupni k pokračování.

Paní učitelka nevidí potřebu v zavádění nového předmětu etické výchovy, protože by se mohlo jednat o nedomyšlenou novinku, kdyby etická výchova byla na úkor důležitějších hodin: „*Za mě teda rozhodně ne.*“ (11. 407-408)

### 3. třída

Ve třetí třídě považuje třídní paní učitelka za velmi významné třídnické hodiny, které chápe za velmi přínosné, moderní, ale zároveň nejednotné mezi školami: „*Třídnické hodiny pořádáme vesměs všichni, ale každý jinak. Někdo ji má jednou za týden, někdo jednou za měsíc, takže možná by se to mohlo nějak vyřešit.*“ (15., 16. 589-591) Považuje za vhodné nějaké jednotné sjednocení. Ona sama s žáky má třídnickou hodinu jednou za měsíc po dobu jedné vyučovací hodiny. V souvislosti s třídnickou hodinou spatřuje možnost zavedení nového předmětu etické výchovy za vhodné, a to v situaci: „*Takže pokud by ta etická výchova byla opravdu něco na způsob třídnické hodiny, tak by to možná nebylo špatné.*“ (15. 571-572) Rozdíly spatřuje zejména v tom, že na prvním stupni lze řešit etickou výchovu v rámci prvouky, nebo zmíněných třídnických hodinách. Naopak na druhém stupni by volbu samostatného předmětu doporučila více. Nicméně v rámci prvního stupně uvádí, že: „...*Je pravda, že je co zlepšovat.*“ (15. 570) Při třídnických hodinách dochází, mimo jiné i, ke zformulování vlastních pravidel na začátku školního roku. Společně žáci s paní učitelkou vytváří pravidla, která jsou napříč třídami dost podobná: „*Jako klasicky, asi to mají všichni dosti podobné... Prostě tady tohle, jakože chováme se ohleduplně, hlásíme se, pomáháme si, a podobně.*“ (12. 462-463, 12. 466-467) Pravidla si stále připomínají a samozřejmě nedochází ke 100% dodržování. Problém je pak zejména s dodržováním pravidla *hlášení se*



*o slovo, či neubližovat spolužákům a pomáhat si: „...Takže pořád si vlastně rozebíráme různé situace, když se třeba něco stane, tak to potom řešíme, jak by to mělo být. Jako je dobré to okomentovat, říct si to, nebo se třeba zeptat, proč to udělal, a podobně. Ale určitě se ty děti neustále posunují od té první třídy...“ (13. 476-478) Mezi časté kázeňské přestupky pak patří běhání po třídě, následkem je nejprve napomenutí, poté: „...Se holt jdou postavit třeba na chodbu a stráví třeba zbytek přestávky na chodbě. Případně, když třeba někdo neposlechne, může si třeba napsat větu: Poslechnu příkaz učitele – třeba pětkrát.“ (13. 492-494) Takový typ trestu kolikrát funguje, protože žák pak nemá čas pro sebe o přestávce. Dalším kázeňským přestupkem jsou konflikty mezi živějšími chlapci, posléze dochází k rozboru situace a omluvě: „A vedeme ty děti i k tomu, aby se uměly třeba i omluvit, což oceňuju u některých dětí, které opravdu umí, třeba přiznat svoji chybu a omluvit se.“ (13. 481-483) Když tedy dojde k porušení pravidlům, je na místě napomenutí, případně trest, omluva žáka a návrat k tomu, co je *správné*. Po škole paní učitelka žáky nenechává, taktéž poznámky píše jen výjimečně: „...Když už je nějaký velký problém, tak lze napsat do EduPage, což mi připadá celkem výhodné a šikovné. Tam můžu poslat třeba zamračené ikonky, smajlíka a k tomu připišu, jaký problém to byl...“ (13. 499-501) Naopak za vhodné chování jim paní učitelka například pustí písničku, pohádku, pochválí, nebo pošle do systému EduPage smile s úsměvem: „Určitě oceňujeme a potřebujeme i povzbuzovat. I když se někdo přizná a omluví se, tak řeknu třeba, že se umí hezky omluvit, že to je moc dobře.“ (13. 509-511)*

Hodnoty, které paní učitelka považuje za stěžejní v její třídě jsou: „...Třeba, dejme tomu, mám hodně dětí i věřících v té třídě, takže určitě hodnoty tradic Vánoc, Velikonoc... Uznávat nějaké kladné hodnoty, že nejenom třeba peníze na prvním místě, ale to, že se máme mít rádi, takže láska.“ (12. 435-437, 12. 440-441) Nutno říci, že hodnotu přátelskosti u dětí paní učitelka shledává a velmi ji oceňuje, ale také to, když některé z dětí vidí, že je někdo smutný, tak jde a snaží se druhému pomoci či jej rozesmát: „...Umí pomoci někteří žáci, všímají si těch druhých, co potřebují.“ (14. 518) Žáci jsou tedy empatičtí a dokáží pomoci bez očekávání nějakého zisku. Paní učitelka považuje za důležité, aby žáci: „...Byli vůči sobě ohleduplní, aby si i pomáhali, aby se učili vidět potřeby třeba spolužáka, třeba potřebuje něco pomoci, podat, půjčit, a podobně. Aby dokázali i vidět ty nějaké jeho potřeby a byli takoví vnímaví, všímaví...“ (12. 442-445) Což se daří: „Mám opravdu dobré děti, mám děti, které si myslím, že se dokážou vcítit do druhých a dokáží jim jako pomáhat, tak to určitě ano.“ (14. 524-526) Rovněž dokáží žáci rozlišovat dobro a zlo. Pojem dobro a zlo v dětech samovolně je, ví, co je dobré, a co zlé. Navíc děti vyhledávají dobré vlastnosti na druhých

spolužácích: „*Ted' jsme dělali takové slunička, kde jsme dávali paprsky, a tam jsme psali a snažili se najít dobré vlastnosti... Protože kolikrát poukazujeme jenom na to, co je špatné, tak aby si děti byly vědomi i toho dobrého u sebe, že mají i dobré vlastnosti.*“ (12. 451-452, 12. 454-455) Určité nezdary jsou vidět při spolupráci. Žáci se při skupinových prací občas urazí, nicméně právě tyto skupinové práce dopomáhají k účinnější spolupráci: „*Takže někteří se to musí učit stále, některým to třeba jde.*“ (15. 562) Nejčastěji jsou skupinové práce zařazovány v matematice, českém jazyce či v rámci třídnických hodin: „*...Tak domino třeba, nebo matematickou tajenku. Nebo v jazyce českém v rámci skupin máme soutěže, kdy vymýšlí nějaká slova ve skupinách a podobně.*“ (15. 554-555) Pro rozvíjení spolupráce a vztahů mezi dětmi jsou zařazovány i komunitní kruhy, při kterých sdílí, co prožili, vyslechnou názory druhých. Společně se zamýšlí nad tím, co je potřeba ještě zlepšit a podobně: „*Takže třeba jsme měli takového sněhuláka přeloženého na dvě strany na jednu stranu jsme psali ty dobré věci, na druhou ty horší. Určitě se zamýšlíme i nad tím, co ještě můžeme zlepšit, to jsou takové ty náměty do třídnických hodin. Nebo se zamýšlíme i nad tím, co se nám u druhých nelíbí, a to diskutujeme.*“ (14. 539-542) Paní učitelka celkově u žáků oceňuje a vnímá za potřebné předávat slušné chování, zdvořilostní jednání: „*Tak každopádně slušné chování třeba vůči spolužákům... Nebo když jdou na oběd, nějaká ta zdvořilost, pouštět první do dveří, zdravit, a tak dále, tady v tomto směru.*“ (12. 435, 12. 438-439) Od první třídy jsou děti na komunitní kruh zvyklé, mají jej v oblibě, a zařazen je také proto, že: „*...Taky rozvíjí takové určité dobré vztahy mezi spolužáky a i tím, že je vyslechneme, že jim dáme prostor. Myslím, že to určitě směřuje k takovému pozitivnímu naladění těch dětí...*“ (14. 535-537)

#### 4. třída

Mravní výchova je ve čtvrté třídě zejména založena na tom, že dochází k návaznosti na to: „*...Co umí z domu, co umí z první, druhé, třetí třídy.*“ (17. 623-624) Dochází tedy k další výchově, připomínání vhodného chování ke druhým lidem a podobně. Hodnoty mají žáci nastavené jinak, než tomu bylo dříve. Za nejdůležitější hodnoty, které je třeba žákům předat vnímá paní učitelka tyto: „*Já se je snažím vést k ohleduplnosti a opravdu tomu slušnému chování, no tak uvidím, jak to dopadne, jestli se to odrazí na nich nějak, to nevím.*“ (18. 669-671) Protože paní učitelka neučí prvním rokem a některé z žáků, teď už dospělých lidí, které dříve učila potkává, tak rozpoznala následující: „*...A ti největší darebáci mě vždycky pozdraví. Ale takové ty hodné holčičky a podobně, tak ne. Ale ti darebáci pozdraví vždycky.*“ (20. 762-764) Když nastane situace, kdy bývalí žáci nepozdraví, zamrzí ji to, protože to

vnímá, jako by se k ní žák neznal. Vidí v tom ponaučení, že více přísnosti a upozorňování se poté odráží: „*Čím jsme byli přísnější a upozorňovali na něco, tak jsme se jim víc vryli do paměti, že je to pěkné, pozdraví.*“ (20. 764-765) Jako odraz slušného chování žáků, které paní učitelka nyní vede, se mohou jevit nenáročné kázeňské problémy. Má ve třídě však jednu dívku, která si získává kamarády uplácením a předváděním: „*Jenomže ta holka je prostě z rodiny, kde mají všechno a já si myslím, že je trošku asi rozmazlená, že si všechno může dovolit, o cokoliv si může říct.*“ (17. 648-649) Dále jsou problémem řeči některých dětí, kdo koho miluje, hádání se mezi sebou, což paní učitelka musí usměrňovat, ale jinak nemá žádné větší problémy s kázní žáků. Paní učitelka je přesvědčena o tom, že základ slušného chování u většiny žáků je. Spíše jde o to: „*...Jestli si toho všimnu, že něco dělají špatně, že už je tam ta začínající puberta, že už se předvádím, a jestli si toho ta paní učitelka vůbec všimne, že se posmívám, nebo nepozdravím, nebo udělám to nebo to.*“ (17. 629-631) Navíc se děti hodně rozdělují na dvě skupiny genderové, na chlapce a dívky. V těchto skupinách se vzájemně podporují, ale ne mezi skupinami, nicméně: „*Možná ano, ale nedávají to najevo, protože by vybočili z té svojí skupinky.*“ (17. 675-676) Přisuzováno je to zejména z důvodu začínající puberty, stejně tak jako zkoušení překračování hranic. Tresty písemné nejsou na škole doporučeny, proto je paní učitelka nevyžaduje, občas jediným trestem jsou dřepy, ale: „*Ještě se mi nestalo, co jsem převzala třídu, že bych musela něco řešit, nějaké větší problémy.*“ (17. 640-641) Možná je to i tím, že jsou na začátku školního roku společně vytvořena pravidla, která všichni musí odsouhlasit a dodržovat je: „*Nedávám tam nic, co by se jim nelíbilo. A všichni, i když, je to tak dobrovolně na silu, tak to řeknu, budeme to tak dodržovat, tak budeme, řekla to paní učitelka, řekla, kdo je tady šéf ve třídě, paní učitelka.*“ (17. 635-637) Celek třídy netvoří jen kolektiv žáků, ale také paní učitelka. Důkazem může být skutečnost, že děti ve třídě mají pravidelné pondělní diskuze, kdy si žáci povídají o tom, co zažili o víkendu, případně si dávají tipy na výlety, kolikrát stačí třeba jen 10 minut a součástí diskuze je: „*...Protože se mě ptají „Paní učitelko, co vy jste dělala o víkendu?“ Takže taky patřím do té skupiny, tak jim vždycky řeknu, popravdě, jak jsem strávila víkend a jsme mezi sebou myslím upřímní a je to fajn.*“ (19. 708-710)

To, co se paní učitelce osvědčilo, a sice podoba odměny z minulého školního roku, kdy žáci sbírali, soutěžili a prostřednictvím hry získávali hrací peníze a nakupovali planety, protože měli téma *Vesmír*, tak pro letošní rok tato podoba odměny zatím není: „*Ted', jak mám ty čtvrtáky, tak jim stačí, když jim slíbím, že půjdeme na procházku.*“ (18. 659) Případně za vhodné chování chodí žáci bruslit. Je to v rámci tělocviku, a navíc mají děti tyto aktivity rády. Sladkosti či nálepky už ve čtvrté třídě paní učitelka neuplatňuje: „*Já si myslím, že první*

*a druhá třída na to ještě funguje.*“ (17. 653) Ve čtvrté třídě, kde jsou některé děti na úrovni pátého ročníku, by o tento typ odměny nejevily zájem. Charakter žáků pak paní učitelka podporuje zejména prostřednictvím pohádek, rozeznávání vhodného či nevhodného chování postav, ale také hrami. Hovoří o tom, že je v pořádku nechat dítě prohrát, protože: *„Nemůžeme být vždycky první, i když bychom někdy hrozně moc chtěli.“* (19. 699-700) Charakter je rozvíjen taky tím, že jsou žáci ochotni si pomoci ve vysvětlování učení. Mají mezi sebou trochu jinou řeč, proto se lépe chápou: *„...A v tomto se mi to hodně osvědčilo, že když už opravdu já nevím, jak to mám udělat, tak ty děti si navzájem pomůžou.“* (18. 685-686) Pomáhají si nejen v učení, ale také tím, že dokáží pomoci půjčovat pomůcky, dokonce kolikrát i svačinu. Co už není, hlavně ze začátku, tak jednoduché, je spolupráce ve skupině, kdy paní učitelka považuje za vhodnější vybírat členy skupiny sama: *„Tam je horší ten začátek. Když vidím, že jak řeknu jména, jak začínají odvracet ty oči a říkají „Ach jo, zase táto, s touto musím pracovat.“ Ale pak, jak spolu už sedí a dám jim nějaký úkol, tak už se to celkem dá.“* (19. 734-736) Rozdělování je záměrně vytvořeno tak, aby byli spolu žáci, kteří k sobě příliš netíhnou, aby si na sebe začali zase postupně zvykat: *„...Řekla bych v uvozovkách, takové ty nepřátele, co se pořád dohadují, schválně je dám do té jedné skupinky, abych viděla, jak spolu komunikují, nebo jim s tím pomáhám.“* (19. 721-723) Protože jsou děti bystré, dokáží si skupiny naplánovat například v tělesné výchově tak, aby tvořily opravdu silný tým, a poté až vybíraly spolužáky, kterým se v dané tělesné aktivitě daří méně. Případně: *„...Na začátku školního roku tělocvik dala jsem je na tu čáru a prostě jsem říkala první, druhý, první, druhý... V další hodině jsem to udělala znovu a už jsem viděla, jak to těm dětem bliklo v hlavě a už se dávaly schválně, první, druhý, kamarádi, protože si myslely, že to udělám.“* (19. 726-729)

Žáci jsou vzděláváni k mravní výchově a řeší často záležitosti s tím spojené, proto by paní učitelka etickou výchovu jako hodinový předmět nechtěla zavádět. Vzpomíná však na dobu, jak tomu bylo, když ona chodila na základní školu: *„U nás to tak fungovalo, kdo nenavštěvoval náboženství, tak měl etickou výchovu, na prvním stupni.“* (20. 740-741) Navíc mají děti etickou výchovu z části i ve vyučovacích hodinách náboženství, kam chodí většina ze třídy.

Celkově je paní učitelka ve škole moc spokojená, protože: *„...Už máme těch dětí tolik, co nám prošlo rukama, že už víme, co můžeme od některých rodičů očekávat, na co si dát pozor a podobně.“* (20. 757-759) Na této základní škole není Etický kodex pro učitele, avšak i přesto má paní učitelka zkušenost: *„...Když jsem učila na jiné škole, tak paní ředitelka, bylo*

*mi řečeno, že paní učitelky nesmí do školy nosit velké výstřihy, nesmí nosit nějaké průhledné oblečení, a tak dále, ale ještě jsem se s tím nesetkala.“ (20.750-752)*

## 5. třída

Do popředí vstupuje v páté třídě puberta: „*Už si tak jako víc vyskakují, no.*“ (21. 777-778) Dobré je nedávat k tomu žákům prostor, připomínat vhodné chování a především, je to o slušnosti. Žáci s tím souhlasí, chápou to, ale občas se stane: „*...Ale někdy jim to teď v té pubertě prostě uletí.*“ (21. 783-784) V rámci puberty této třídy zmiňuje často paní učitelka projevy žákovské drzosti, a to v různé podobě: „*No a hlavně ta drzost, sprosté slova, mezi sebou, které bohužel slyšíme, anebo jakoby drzost vůči učiteli, že prostě takové to polohlasné.*“ (22. 816-818) Paní učitelka drzost řeší předně komunikací s daným žákem a případně upraví zasedací pořádek tak, aby žák seděl vedle spolužáka, který je vědomostně zhruba na stejné úrovni a ve vyučování se nenudil: „*Tak toto jsem vyzkoušela, a jo, je pravda, že když jsem ho posadila jinam, toho kluka, který byl drzý a v hodinách buďto spal, nebo odmouval nějak drze, protože ho to tam vlastně nebavilo, tak když sedí teď sice s holkou, ale bystrou, tak se i mezi sebou baví, a je prostě vzhůru v hodině (smích) a baví ho to.*“ (22. 822-826) Mezi kázeňské přestupky, protože se jedná o třídu s problémovým chováním, tak dochází k různému ubližování, dokonce i poraněním nůžkami. V důsledku toho jsou rodiče pozváni do školy, případně se volá telefonicky, nicméně: „*...Většinou jako jsou strašně překvapení, že jako někdo z těch kluků dokáže něco říct a udělat, protože to doma asi vůbec nedělá, ale když to slyší od více učitelů, nebo on sám se přizná, tak už jim nic jiného nezbyvá.*“ (21.-22. 811-814) Paní učitelka teď už takové projevy chování nezaznamenává, avšak má zkušenost s jinou třídou, kdy žáka nevzala na výlet, protože jeho chování bylo nepředpověditelné z důsledku špatného rodinného zázemí: „*I když on byl hodně motivovaný, ale měl špatné rodinné zázemí, a pokud si maminka našla zase na chvíli partnera, tak on byl strašně moc šťastný, vše s tatínkem dělal, moc chtěl, ale chyběla ta pevná ruka. Mně to bylo líto, ho i nevzít, ale tam bych měla strach.*“ (22. 848-851) O rodinném zázemí hovoří paní učitelka vícekrát, kdy například zmiňuje i děti z ulice, nebo také děti, které naopak tráví čas s rodinou, což považuje za velmi důležité: „*V dnešní době rodiče jako, sice na jednu stranu dávají dětem všechno, mají milion kroužků, mají všechny vymoženosti a věci, ale vytrácí se úplně to nejdůležitější, věnovat jim čas.*“ (23. 859-861) Rovněž pokládá rodinu za důležitou také proto, jelikož by si z ní žák měl přebírat hodnoty a pokud je v rodině nemají, tak si žák z napomínání paní učitelky příliš nevezme. Vytváření vlastních hodnot proběhne až o něco později: „*Potom až asi dospějí, nebo prostě budou*

na tom rozumově trošku jinde, na druhém stupni a v dospělosti si prostě pak vytváří vlastní hodnoty.“ (23. 855-857) Co se týká hodnoty věcí, tu už žáci mají oproti nižších ročníků více rozvinutou, například si něco šetří, a poté se jim věc hůře půjčuje, ale většinou i tak půjčují. Ochota pomoci není problémem, žáci například pomáhají spolužákům s vysvětlováním učiva v matematice: „...*Toto je strašně baví, takto někomu jako pomáhat.*“ (23. 884-885) Empatie u některých žáků je více, jako například u nadanějších, u některých není. Když se například něco ve třídě stane, tak jsou žáci, kteří se snaží druhému pomoci. Nejčastěji dívky podporují dívky, a naopak chlapci se buď také podporují, nebo se například pádu druhého chlapce zasmějí, nevnímají to tolik: „*Pokud je někdo vyloženě zákeřný, nebo se směje, tak asi si to neuvědomí, a pak jako přestane, když je napomenutý, ale já si myslím, že někdo empatii má, a někdo to nemá.*“ (23. 874-876) Potom však jsou děti, které mají nižší intelekt a spoustu věcí si neuvědomí, nebo si to uvědomí, až to udělají. A tím, že je hyperaktivní a drzý na sebe jen upozorňuje: „*Takže mu to jaksi nedá, ale zase musí mět jako jisté hranice tak jak tak.*“ (21. 792-793) Hranice, pravidla, má paní učitelka s dětmi stanovená, dokonce dochází i ke čtení školního řádu, protože v pátém ročníku už tomu rozumí a více hranice zkouší, ve vážnějších případech pak: „*Ale jako když je drzý přemíru, tak jak říkám, třídní napomenutí, ředitelská. Prostě sprosté slova absolutně netolerovat. Ani ubližování.*“ (22. 826-827) Při méně závažných přestupcích, jako je například nepřipravenost na vyučovací hodinu: „...*Tak mají zakázané stále telefony, protože na škole jsou dovolené, takže o přestávce nemají telefony...*“ (22. 832-833) Jiným typem je: „...*Pokud někdo vyrušuje v hodině nebo o přestávce, tak ho na chvíli, v uvozkách za trest, vyčleníme z té společnosti jeho kamarádů a jde si prostě stoupnout na chodbu.*“ (21. 797-798) Naopak odměny paní učitelka volila v nižších ročnících v podobě celoroční hry, samolepek či razítek. Nyní, protože motivace klesá, tak mobilní telefony povolí na týden o přestávkách, nebo také: „*Jinak velká motivace je určitě školní výlet, protože jsem řekla, že pokud někdo bude opravdu hodně zlobit, tak ho s sebou nevezmu a pokud bude opravdu drzý ke mně nebo k dospělým, tak si ho na výlet prostě v žádném případě nevezmu.*“ (22. 839-841) Protože na výletě žáci nebyli už dva roky kvůli covidu, tak je to velká motivace a přání. Pro rozvoj charakteru žáků paní učitelka vidí přínos u her, soutěží, ale zejména u sportu a: „...*Prostě zažít ten prožitek, dostat se do toho stavu, kdy musí řešit nějaké ty nepříjemné situace a postupem času se to samozřejmě naučí.*“ (23.-24. 890-892) Toto se mohou žáci učit i ve skupinovém vyučování, na které si žáci této třídy perfektně zvykli. Skupiny vytváří paní učitelka různorodě, volí také párové vyučování, a to v situacích, kdy nejde vyloženě o výkon, ale spíše o snahu žáků: „*A pokud potřebuju soutěž nebo něco udělat, tak dám buď*

*dvojice v lavici, nebo si vytvořím skupinky vytahováním, nebo dělám třeba řady, a tak různě.*“ (24. 921-923) Vždy mají žáci možnost samostatné práce. Odůvodnění má paní učitelka jasné: *„Tak protože jsou děti, které, prostě vždycky nejsou vybrané a občas ty slabší děti, když třeba rozdělím tři skupinky, tak si dám slabší, aby si vybírali, aby nebyli v té pozici, že čekají až budou poslední.“* (24. 927-929) V této souvislosti připomíná, že jakékoliv posmívání nebude přijímáno: *„Měli jsme na to třídnickou hodinu, protože jak dospěli k sobě mají být slušní, tak děti.“* (21. 782-783) Mimo třídnické hodiny mají žáci s paní učitelkou každé pondělí komunitní kruh, kde si povídají, často celou vyučovací hodinu, protože je třída početná. Z tohoto důvodu volí paní učitelka často jiné prostředí než malý prostor ve třídě, a sice školní zahradu, když je hezké počasí, nebo: *„Když jsme měli distanční výuku, tak bez toho to nešlo, ani prostě při distanční výuce, chtěly každý povykládat a tam měly ještě možnost ukázat fotky z výletu, takže naposílaly fotky i videa z výletu, bavilo je to moc, vykládat o tom, co zažily.“* (24. 900-902) Délka povídání se liší u každého žáka, také slovní zásoba a paměť: *„A ono i ty děcka to mezi sebou zajímá, takže když se vyvykládají, tak aspoň pak tolik nevyrušují.“* (24. 913-914) Navíc paní učitelka hovoří o velkém posunu, protože vždy tomu tak nebylo. Obrovský posun spatřuje také v inkluzi, díky níž chodí na kurzy, kde radí, jak s dětmi pracovat: *„...Někdy je potřeba si získávat informace nějaké navíc, na které jsme prostě nebyli připraveni, a ne vždy, třeba pokud mají třeba i asistenta toho, tak je schopný a myslím si, že je dobré, že máme být trochu psychologové i my...“* (25. 940-942)

#### 4.5.2 Interpretace – Jednotlivá témata

Zde je tabulka s nadřazenými a podřazenými tématy, která se vyskytovala napříč případy.

Nadřazená témata	Podřazená témata
Chování žáků ve škole	a) Kázeňské přestupky b) Projevy empatie c) Rozvoj charakteru
Pravidla třídy	a) Odměny b) Trestry
Hodnoty žáků	
Podpora vztahů ve třídě	a) Skupinové vyučování b) Komunitní kruh
Etická výchova jako nový vyučovací předmět?	

Tabulka 2 - IPA – nadřazená a podřazená témata

#### 4.5.2.1 Chování žáků ve škole

Na prvním stupni se chování žáků liší, zejména pak u 1.-3. a 4.-5. třídy. V první třídě hovoří paní učitelka o tom, že žáci už dovedou rozlišovat, co je v chování dobré, a co špatné: „*Akorát, aby se tím řídili. Oni to ví, ale neřídí se tím někdy. Jako třeba zrovna to chování, ale jako už to dovedou rozlišit.*“ (1, 1. 14-16) Ve druhé třídě řeší paní učitelka s dětmi poruchy chování, rovněž odkazuje, na návyky z první třídy a z domu: „*Pokud přijdou z prostředí, kde se dennodenně perou mezi sebou, tak jim to přijde naprosto běžné, když jich maminka nenapomene doma a nechá je, ať se doma prostě semelou, že. No tak ve škole v tom jakoby nevidí nic, co by nemohli dělat.*“ (2, 7. 251-254) A taktéž paní učitelka ze třetí třídy hovoří o návaznosti první třídy: „*...Já si myslím, že je to o té výchově, ty děti se musí od první třídy učit a musíme je vychovávat, musí se učit, co je správné, takže pořád si vlastně rozebíráme různé situace, když se třeba něco stane, tak to potom řešíme, jak by to mělo být.*“ (3, 13. 474-477) Od čtvrté třídy se u žáků postupně začíná objevovat puberta: „*...Je to spíš o tom, jestli si toho všimnu, že něco dělají špatně, že už je tam ta začínající puberta, že už se předvádím, a jestli si toho ta paní učitelka vůbec všimne, že se posmívám, nebo nepozdravím, nebo udělám to nebo to.*“ (4, 17. 629-631) Následně v posledním ročníku prvního stupně, tedy v páté třídě, paní učitelka zmiňuje v žákovském chování projevy puberty ve výrazném popředí: „*Takže nedat jim ten prostor k tomu, a já nevím, když jsme něco řešili ve třídě, tak prostě to jako okamžitě zarazit.*“ (5, 21. 778-779) Potřebu slušného chování zmiňuje zejména paní učitelka ve třetí třídě: „*Ale určitě takové slušné chování, aby se mezi sebou nebyly ty děti, aby byly vůči sobě ohleduplní, aby si i pomáhaly, aby se učily vidět potřeby třeba spolužáka, třeba potřebuje něco pomoci, podat, půjčit, a podobně.*“ (3, 12. 442-444) Taky paní učitelka ve čtvrté třídě, kde se začíná sice objevovat žákovská puberta, tak přesto říká: „*...Takový ten základ slušného chování u většiny je.*“ (4, 18. 667-668) Slušnost jako určitý základní stavební kámen v chování žáků spatřuje i paní učitelka páté třídy: „*Ted' jsme o tom zrovna nedávno mluvili, fakt jako, prostě o té slušnosti.*“ (5, 21. 781-782)

#### Kázeňské přestupky

Nejčastěji jsou kázeňské přestupky o přestávkách, kdy například v první třídě se velmi často jedná o spory dvou sourozenců, kluků, dvojčat, kteří však paradoxně dokáží držet i při sobě: „*A jednou se stalo, že se fakt dorvali úplně do krve a člověk jich musí víc hlídat, dozor tam musí víc chodit, ale zase, musím říct, na takovou jejich obranu, že vidím, že oni dokážou být při sobě.*“ (1, 2. 44-46) O dvou velmi podobných, leč z určitého pohledu zároveň odlišných



dětech mluví paní učitelka ve druhé třídě: „Mám tam kluka, který má vlastně nízký intelekt a určité věci mu nedochází. On si třeba vyžaduje pozornost například tím, že přijde k někomu, shodí mu pouzdro, nebo ho bouchne do zad, rukou ho prostě pošťuchne. On to nemyslí možná zle, ale ublíží fyzicky.“ (2, 8. 278-281) Dále zmiňuje chlapce, který má taktéž tendence ubližovat, ale velmi promyšleně: „...No, a pak tam mám kluka, který, bych řekla naopak, se ukazuje jako nejinteligentnější ze všech, a ten si naopak jakoby vyžaduje tu jejich pozornost a taky dělá dětem naopak naschvály. ... Akorát, že ten, co je chytrý, tak to dělá velmi promyšleně a vymýšlí různé záludnosti.“ (2, 8. 283-285; 2, 8. 287) První, druhá, ale i třetí třída má kázeňské problémy zejména v chování chlapců: „Jinak hoši, jak už to, tak chodí, mám tam některých pár živých záčků, takže dochází někdy i k nějakým konfliktům.“ (3, 13. 496-497) Čtvrtá a pátá třída se oproti nižším ročníkům liší, ale také mezi sebou, neboť ve čtvrté třídě: „Tak já ve čtvrté třídě nemám až tak náročné kázeňské problémy, si myslím, ale mám tam třeba holku, která získává kamarády tak, že se předvádí, že by je třeba chtěla uplácat, a podobně.“ (4, 17. 643-645) Naproti tomu v páté třídě se objevují problémy s kázní, nejvíce však drzost a sprostá slova: „No a hlavně ta drzost, sprosté slova, mezi sebou, které bohužel slyšíme, anebo jakoby drzost vůči učiteli, že prostě takové to polohlasné. Takže já to ve třídě mám...“ (5, 22. 816-818)

### Projevy empatie

Už od první třídy je možné u dětí vyzorovat empatii: „Už i tyto malé děcka to dovedou se takto vcítit do role druhých.“ (1, 3. 115-116) Potvrzují to i slova paní učitelky ze druhé třídy: „Ty malé děti jsou empatické.“ (2, 9. 350) Paní učitelka třetí třídy tuto dovednost u svých žáků velmi oceňuje: „Já oceňuju, když třeba vidí, jsem se setkala s tím, že třeba byl někdo smutný a teď vidím, že ten druhý se ho snaží třeba rozveselit, což mně připadá velice pěkné, že se snaží prostě s ním ten problém rozebrat a prostě ho tak rozradostnit, což je pěkné.“ (3, 14. 514-517) Čtvrtá a pátá třída je charakteristická vytvářením dvou velkých skupin na dívky a chlapce, přičemž ve čtvrté třídě: „Tak u nás v té čtvrté třídě, jak už se dělají ty skupinky holky, kluci, tak mně to přijde, že už holky se uklidňují, a tak celkově opečovávají navzájem a kluci jako zas navzájem.“ (4, 18. 673-674) Taktéž skupiny v páté třídě se podporují vzájemně, rozdíl je však u chlapeckých skupin, kdy se někteří nepodporují, namísto toho se například při drobném nezdaru zasmějí: „Tady už je to takové, jo, když někdo spadne, nebo se bouchne, tak to je jasné, holky s holkama, kluci někteří, nebo se smějou, oni to asi ani tak neprožívají.“ (5, 23. 869-870)

Co se týká ochoty půjčit například pomůcky, ta se vyskytuje v každé třídě, zejména pak ve čtvrté třídě: „*Půjčovat pomůcky, to u nich není problém. Zapomene pravítko, zapoměla dneska jedna holka celé pouzdro, tak si půjčovala tam i pastelky a všechno.*“ (4, 18. 688-689) Taktéž třída první: „*Tak v té první třídě oni nabídnou hned pomoc. Někdo třeba nemá pastelky, pero, psací potřeby, nebo třeba jdeme do tělocviku, někdo něco zapomene, tak to by oni dali nejradši i svoje, nebo třeba když něco děláme, potřebují žlutou pastelku, ten ji nemá, tak on je schopen dát i svoji pastelku pro druhého.*“ (1, 4. 131-134) Nebo i ve druhé: „*Moji žáci jsou ochotni pomoci, ať je to při takových těch maličkostech a drobnostech zapomenu si tužku, pero, nebo cokoliv jiného.*“ (2, 10. 363-364) Trochu odlišné to je pouze v páté třídě, kde si žáci uvědomují hodnotu věci: „*Už podle toho, jak jsou děti vedené a už znají hodnotu těch věcí a ví, že si to třeba šetří, mají ty svoje pastelky, tak už se jim to jakoby hůř půjčuje.*“ (5, 23. 879-881) A poté se vyskytuje v některých třídách pomoc s vysvětlováním učiva, konkrétněji ve druhé třídě: „*Ale teď jsem si všimla, že jsou i ochotni pomoci hodně učením, a to například ti, kteří jsou rychle hotoví.*“ (2, 10. 364-365) Rovněž ve čtvrté třídě mají stejné zkušenosti: „*...Vysvětlovali to ochotně a vysvětlili jí to. Protože oni mají mezi sebou trošku jinou tu řeč a v tomto se mi to hodně osvědčilo, že když už opravdu já nevím, jak to mám udělat, tak ty děti si navzájem pomůžou.*“ (4, 18. 684-686) A také v páté třídě mají žáci možnost si pomoci se vzájemným učením přímo ve vyučovací hodině: „*Teď jsme měli v matematice sám sobě učitelem, kdy si sedli do dvojic a strašně moc je bavilo vysvětlovat něco tomu druhému, a tak mě to vyšlo vždycky nějaký jakoby rychlejší a pomalejší, a oni si to řeknou jakoby tím svým jazykem dětským a jo, toto je strašně baví, takto někomu jako pomáhat, no.*“ (5, 23. 881-885)

### **Rozvoj charakteru**

Pro rozvoj charakteru žáků volí v první třídě paní učitelka vhodný příklad: „*...Co asi tak nejvíc na ty děcka platí je příklad, příklad takových těch kladných věcí a nejlíp, když se s tím setkají v praxi, a ne pořád do nich něco hustit, ale prostě oni se jakoby tak opičí, doslova, a udělají to po druhém, a prostě takovým nějakým vhodným příkladem...*“ (1, 23. 142-144) Ve druhé třídě je to zejména popis pozitivních a negativních vlastností, ale také: „*Možná, co se týká popisu osoby, tak popis pozitivních a negativních vlastností a napadlo mě možná třeba i soutěžením a hrami se ten jejich charakter rozvíjí.*“ (2, 10. 371-372) S konkrétní aktivitou přichází paní učitelka třetí třídy, kdy také dává důraz na pozitiva v protikladu s negativy: „*Takže třeba jsme měli takového sněhuláka přeloženého na dvě strany na jednu stranu jsme psali ty dobré věci, na druhou ty horší. Určitě se zamýšlíme i nad tím, co ještě můžeme*

*zlepšit, to jsou takové ty náměty do třídnických hodin.*“ (3, 14. 539-542) Ve čtvrté třídě mají přednost pohádky: *„Tak hlavně u pohádek, když vidíme nějakou novou pohádku, nebo i když přemýšlíme nad nějakou starší, tak vždycky umí rozeznat a vědí, co je správné, a co není, a ty postavy zhodnotit.*“ (4, 18. 693-695) V páté třídě zmiňuje paní učitelka povahové rysy a rovněž dává tipy na aktivity: *„Myslím, že se každý narodí s nějakým povahovým rysem, a jestli je to cholerik, nebo flegmatik, tak je prostě potřeba rozvíjet to, co tam je slabší, ty kladné rysy a trochu se nějak snažit potlačit ty cholerické výbuchy a tady ty vlastnosti, které není třeba. A to se dá v různých soutěžích, možná i ve hrách, a hlavně ve sportu, a prostě zažít ten prožitek, dostat se do toho stavu, kdy musí řešit nějaké ty nepříjemné situace a postupem času se to samozřejmě naučí...*“ (5, 23. 887-892) Ve druhé třídě paní učitelka mluví o charakteru žáka, který je velmi citlivý: *„Mám tam chlapečka, který strašně pláče, chudák, když prohraje. Ale už se snaží jakoby i tu svoji povahu měnit, ale pořád u něho ty emoce převládají.*“ (2, 10. 372-374)

#### 4.5.2.2 Pravidla třídy

Ve třídách mají všechny paní učitelky stanoveny třídní pravidla. V první třídě se výrazně liší skutečnost, že děti pravidla nepřečtou hned od začátku školního roku: *„Oni si to teďka ještě celé nepřečtou, protože neumí všechno číst, ale já jim to třeba přečtu. No a když máme třídnickou hodinu, tak třeba se věnujeme jednomu tomu pravidlu.*“ (1, 1. 24-26) Ve všech třídách jsou pravidla tvořena na začátku školního roku. Ve druhé třídě mají pravidel méně, o to více je na ně kladen důraz: *„Ve druhé třídě začínáme vždycky v září začínáme těmi třídnickými pravidly, abysme jim nastavili nějaké hranice a sjednali si klid a pořádek. U nás třeba nemáme až tolik pravidel, protože čím méně jich je, těch hlavních, tak si myslím, že se na ně zaměří...*“ (2, 7. 259-261) Ve třetí i čtvrté třídě vytváří pravidla paní učitelky společně s žáky: *„Pravidla vytváříme spolu.*“ (3, 12. 461), *„Pravidla třídy si vytvoříme společně na začátku školního roku a všichni je musí odsouhlasit, že je budeme dodržovat.*“ (4, 17. 634-635) A v páté třídě nastává změna, kdy žáci čtou i školní řád: *„Jinak my ty pravidla vlastně probíráme na začátku i se čtením školního řádu, protože ti pátáci už tomu rozumí, a už prostě zkouší víc...*“ (5, 21. 801-802)

#### Odměny

Typy odměn se třídami liší, avšak je možné najít i shodu, konkrétněji takovou, že všechny paní učitelky dávají za vhodné/slušné/pěkné chování nějakou odměnu. V první třídě paní

učitelka uplatňuje následující odměny: „Mám třeba takové kartičky, na tom je takový obrázek, je to kartička s pochvalou, to jim dám. Pro ně je takové nejvíc, když dostanou do EduPage nějakou pochvalu, třeba za vhodné chování.“ (1, 2. 53-55) Ve druhé třídě už dochází k poklesu motivace: „To jsem hodnotila například pozitivní chování ve třídě, nebo když pracovali dobře, tak každému jsme dávali buď na konci týdne, anebo i v daný den, takové včeličky. ... Teď ve druhé třídě jde vidět, že dětem se už člověk moc nezavděčí, zvolila jsem podobný systém, akorát teda už ne včeličky, ale, jsme jakoby duhová třída a chtěli jsme to trošku napodobit, tak jedeme v nálepkách.“ (2, 8. 309-310; 2, 8. 314-316) U třetí třídy, stejně, jako u první je také systém EduPage, kdy paní učitelka může poslat smile: „...Když jsou hodní, tak si můžeme pustit nějakou písničku po velké přestávce, nebo si můžeme pustit nějakou kratičkou pohádku, co se jim líbí, třeba. Nebo, když zase naopak pošlu rodičům smajlíka usmátého, když je někdo hodný, nebo se něco podaří...“ (3, 13. 505-507) Ve čtvrté třídě je motivací procházka, či bruslení: „...Jim stačí, když jim slíbím, že půjdeme na procházku. Když budete hodní, tak třeba v pátek půjdeme na procházku, nebo když vydržíme a budeme se pěkně chovat, tak půjdeme bruslit.“ (4, 18. 659-661) Pátá třída má jeden z typů odměny za vhodné chování používání mobilních telefonů o přestávce či školní výlet: „...Ale jako zas je to motivace, když budete hodní, tak ten týden vám je dovolím... Jinak velká motivace je určitě školní výlet, protože jsem řekla, že pokud někdo bude opravdu hodně zlobit, tak ho s sebou nevezmu.“ (5, 22. 837-838; 5, 22. 839-840)

### Tresty

Typy trestů se rovněž liší napříč třídami, avšak i zde jsou určité shody. Žáci v první třídě prozatím nemají velké tresty, největším trestem je zamračený smile v EduPage: „Zatím takový největší trest, co byl, tak zamračený smajlík, nebo nějaká poznámka. ... Nebo trest mají ten, že stojí na chodbě, no. Já vím, že by to asi nemělo být, ale bohužel, když to tak dojde daleko, tak ho postavím na chodbu a je. Ale není to pravidlem, je to občas...“ (1, 1. 29; 1, 2. 70-71) Ve druhé třídě se uplatňuje trest v podobě dřepů, navíc paní učitelka zmiňuje trest, který není vedením doporučený: „...Jedny tresty máme doporučené vůbec nedávat, a to jsou psací tresty. ... Bud' dávat třeba trest fyzický, stylem udělej si dvacet dřepů za tady toto, cos řekl.“ (2, 7. 265-266; 2, 7. 267-268) Ve třetí třídě, stejně jako v první, paní učitelka píše do systému EduPage, nebo také uplatňuje: „...Když už je nějaký velký problém, tak lze napsat do EduPage, což mi připadá celkem výhodné a šikovné. ... Když jsou třeba napomenuty a neposlechnou, tak se holt jdou postavit třeba na chodbu a stráví třeba zbytek přestávky na chodbě. Případně, když třeba někdo neposlechne, může si třeba napsat větu:

*Poslechnu příkaz učitele, třeba pětkrát.*“ (3, 13. 499-500; 3, 13. 491-494) Čtvrtá třída uplatňuje stejný typ trestu, jako ve třídě druhé, a sice: „...*Když už, tak dřepy.*“ (4, 17. 639-640) Stejně tak, jako paní učitelka ve druhé třídě, tak i ve čtvrté nedává písemné tresty: „*Písemné tresty nám nejsou doporučené...*“ (4, 17. 639) Pátá třída má stejný typ trestů, jako první a třetí, tedy: „...*V uvozovkách za trest, vyčleníme z té společnosti jeho kamarádů a jde si prostě stoupnout na chodbu.*“ (5, 21. 797-798) Rovněž už došlo i větším trestům: „...*Prostě zkusí víc, takže když moje děti přinesly nějaký cizí předmět do školy, nebo už opravdu hodně byly drzí, tak trestem pro ně byla už jakoby třeba ředitelská, třídní důtka.*“ (5, 21. 802-804) Nebo také ještě jeden typ trestů: „...*Jelikož nebyli nachystaní na hodinu, tak mají zakázané stále telefony, protože na škole jsou dovolené, takže o přestávce nemají telefony...*“ (5, 22. 831-833) Tento typ trestů v opačné situaci, když jsou děti přichystané na vyučovací hodiny, tak může naopak být použit jako odměna, a sice, že žákům budou telefony o přestávce povoleny (viz výše).

#### 4.5.2.3 Hodnoty žáků

Žáci v první třídě přichází do školy s tím, že už mají přebrané hodnoty z domu a z mateřské školy: „...*Děcka takové ty mravní hodnoty přebírají už jako ze školky a z domu.*“ (1, 1. 4) Dnes mají hodnoty nastavené odlišněji než dříve, navíc roli hrají také rodiče: „...*Tam by měly být hodnoty úplně jinak nastavené. No tak ale nemůžeme jim mět za zlé, že jim rodiče něco dovolí a koupí.*“ (1, 2.-3. 81-83) Paní učitelka ve druhé třídě také vnímá určité změny v hodnotách žáků: „*Dřív jsme si vážili všeho, ale dneska si neváží ničeho, berou všechno jako samozřejmost a jak říkám, někdy se jim člověk ani nezavděčí.*“ (2, 9. 335-336) Hovoří také o duchovní hodnotě, kterou zaznamenala u jednoho žáka druhé třídy: „...*Mám tam jednoho chlapečka, který, já bych řekla, že on začal hodně i duchovně žít a je vedený ke křesťanství a zbožňuje náboženství.*“ (1. 9. 340-341) Duchovní hodnotu spatřuje ve své třídě s častějším zastoupením také paní učitelka třetí třídy, která chce tyto hodnoty dále rozvíjet: „...*Mám hodně dětí i věřících v té třídě, takže určitě hodnoty tradic Vánoc, Velikonoc.*“ (3, 12. 436-437) Zároveň chce podporovat u žáků: „...*Nějaké kladné hodnoty, že nejenom třeba peníze na prvním místě, ale to, že se máme mít rádi, takže láska.*“ (3, 12. 440-441) Ve čtvrté třídě, stejně, jako v první třídě, shledávají paní učitelky odlišnost hodnot: „*No tak určitě je to jiné, než to bývalo.*“ (4, 18. 667) Jako příklad uvádí jednu žačku a její hodnoty: „...*Holka je prostě z rodiny, kde mají všechno a já si myslím, že je trošku asi rozmazlená, že si všechno může dovolit, o cokoliv si může říct. Takže to je tak pak i ve škole.*“ (4, 17. 648-650) Paní

učitelka v páté třídě má obdobný názor s paní učitelkou v první třídě, a to ten, že: „...*Hodnoty z 90 % by si děti měly brát z rodiny.*“ (5, 23. 854) Dále pak zdůrazňuje: „...*Na druhém stupni a v dospělosti si prostě pak vytváří vlastní hodnoty.*“ (5, 23. 856-857)

#### 4.5.2.4 Podpora vztahů ve třídě

Ve všech třídách je na podporu spolupráce, a tím i vztahů, uplatňováno skupinové vyučování, ale také komunitní kruhy, rovněž na podporu vztahů v jednotlivých třídách.

#### Skupinové vyučování

V první třídě je skupinové vyučování velmi oblíbeno, nejčastěji zařazováno do vyučovacích hodin matematiky či čtení: „*V tělocviku třeba pracujeme ve skupinách, hlavně při závodivých hrách... Skládáme pexeso třeba ve čtení... Ty skupinky mají rádi...*“ (1, 5. 170; 1, 5. 175; 1, 5. 180) Ve druhé třídě paní učitelka děti do skupin rozdělí, aby byly skupiny výkonově vyvážené: „...*Lepší je opravdu, aby učitel zhodnotil a rozdělil ty děti spravedlivě.*“ (2, 11. 400-401) Tato paní učitelka uplatňuje skupinovou práci v jiných předmětech: „...*V hodinách prvouky, kdy je tam prostor pro nějakou diskuzi, debatu, nějaké tvoření. Ve výtvarné výchově občas...*“ (2, 10. 392-393) Odlišný výčet předmětů uvedla paní učitelka třetí třídy: „*Třeba i v matematice... Nebo v jazyce českém v rámci skupin máme soutěže, kdy vymýšlí nějaká slova ve skupinách a podobně.*“ (3, 15. 553; 3, 15. 554-555) Skupiny v matematice se osvědčují také paní učitelce ve čtvrté třídě: „...*Třeba dneska v geometrii.*“ (4, 19. 717-718) Ale také v tělesné výchově, jako paní učitelka v první třídě: „*V tělesné výchově jsem určila kapitány a vybírejte prostě, tak vidím, jak jdou ti nejsilnější, a pak se ten zbytek nějak tam vytrídí.*“ (4, 19. 716-717) Paní učitelka už změnila systém určování členů skupiny na následující: „...*Schválně míchám, míchám holky a kluky, protože potřebuji, aby si na sebe zvykli opět zpátky, aby tam našli mezi sebou nějaké to pouto...*“ (4, 19. 718-719) Paní učitelka v páté třídě přichází s něčím, co jiné paní učitelky nenabízí, a sice: „*Vždycky dám možnost i samopráce, že nemusí do skupinky, může si tvořit i sám.*“ (5, 24. 924-925) Tuto samostatnou práci paní učitelka obhazuje slovy: „...*Protože jsou děti, které, prostě vždycky nejsou vybrané a občas ty slabší děti, když třeba rozdělím tři skupinky, tak si dám slabší, aby si vybírali, aby nebyli v té pozici, že čekají až budou poslední.*“ (5, 24. 927-929)

### Komunitní kruh

Všechny třídy mají komunitní kruh zejména z důvodu toho, aby žáci řekli své zážitky o víkendu. V první třídě paní učitelka zařazuje komunitní kruh v pondělí: „...*Takové ty komunitní kruhy vždycky v pondělí. Pondělní rána máme většinou teda na koberci, kde hovoříme o tom, co prožili, zažili, co se jim nelíbilo, co se jim vydařilo, takže tady jim dávám prostor, aby každý mluvil a vyjádřil se.*“ (1, 4. 155-157) Ve druhé třídě je součástí povídání v komunitním kruhu i tzv. kronika třídy: „...*Hlavně, abychom se rozmluvili. Navíc jsme zavedli kroniku třídy, kdy si ji děcka nosí na víkend. Většinou se přihlásí o slovo ten, kdo třeba už předem ví, že ho o víkendu čeká něco zajímavého, tak si tu kroniku vezme.*“ (2, 10. 379-381) Paní učitelka třetí třídy považuje komunitní kruh za vynikající zejména pro rozvoj dobrých vztahů: „...*Tak si říkáme, co děti prožily třeba o víkendu, kde byly, nebo tak, takže sdílíme, což myslím, taky rozvíjí takové určité dobré vztahy mezi spolužáky a i tím, že je vyslechneme, že jim dáme prostor.*“ (3, 14. 534-536) Děti třetí třídy si komunitní kruh velmi oblíbily: „...*Chtějí vykládat o tom, co prožily, jakože kde byly, oni s tím už úplně počítají a těší se na to.*“ (3, 14. 548-549) A protože s tím žáci počítají, nebylo tomu jinak ani při online výuce: „*Když jsme měli online výuku, tak třeba i při té online výuce, jsme si takto zahájily hodinu.*“ (3, 14. 549-550) Ve čtvrté třídě paní učitelka občas na komunitní kruh zapomene, avšak žáci nikoli: „...*Co dělaly o víkendu, nebo co dělaly teď o jarních prázdninách, tak se o to prostě přihlásí.*“ (4, 19. 703-704) V této třídě žáci pokaždé vyžadují, aby i paní učitelka řekla, své zážitky: „*Samozřejmě, i já musím říct, protože se mě ptají...*“ (4, 19. 708) Pátá třída vyhrazuje komunitnímu kruhu hned celou vyučovací hodinu, z důvodu velkého počtu žáků: „...*Povídáme si, minimálně je to fakt skoro celá hodina, protože já mám 23 dětí.*“ (5, 24. 895-896) Totožností je obliba, kterou paní učitelka popisuje ve třetí třídě, tak i zde, ve třídě páté: „*Když jsme měli distanční výuku, tak bez toho to nešlo, ani prostě při distanční výuce, chtěly každý povykládat a tam měly ještě možnost ukázat fotky z výletu, takže naposílaly fotky i videa z výletu, bavilo je to moc.*“ (5, 24. 900-902) Paní učitelka páté třídy jako jediná hovoří o posunu oproti dřívějšíku: „...*Tady je velký posun, já jsem to třeba nezažila ve škole.*“ (5, 24. 911)

#### 4.5.2.5 Etická výchova jako nový vyučovací předmět?

V první třídě paní učitelka popisuje jejich program jako nabitý, proto by nový hodinový předmět neuvítala, navíc: „...*Ať je to mravní výchova, etická výchova, tak to vždycky člověk někde zařadí.*“ (1, 5. 189-190) Paní učitelka druhé třídy se obává, že: „...*To bude na úkor nějakých důležitějších hodin. Za mě teda rozhodně ne.*“ (2, 11. 407-408) Zcela odlišný názor

zastává paní učitelka třetí třídy, která by však: „...*Samostatný předmět, tak to bych volila spíš už třeba na druhém stupni.*“ (3, 15. 566) Smysl v zavedení nového předmětu vidí v tomto případě: „*Takže pokud by ta etická výchova byla opravdu něco na způsob třídnické hodiny, tak by to možná nebylo špatné.*“ (3, 15. 571-572) Zamýšlí se nad tím: „...*Ale je pravda, že je co zlepšovat.*“ (3, 15. 570) Obohacující vlastní zkušenosti má paní učitelka ve čtvrté třídě: „...*Kdo nenavštěvoval náboženství, tak měl etickou výchovu, na prvním stupni.*“ (4, 20. 741) Nicméně i ona, jako většina paní učitelek, se přikládá k názoru: „...*Myslím, že ty děti vzděláváme v tomto směru. Takže spíš ne.*“ (4, 20. 745) Názor zcela výstižný a jasný má paní učitelka páté třídy: „...*Jako samostatný předmět ne...*“ (5, 25. 933)

## 4.6 Obsahová analýza

Obsahová analýza se týká kurikulárních dokumentů, konkrétněji Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a dvou školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). Pro ještě lepší ucelení a obohacení výsledků z IPA používám ŠVP dané základní školy, z níž jsou převzaty všechny rozhovory s paními učitelkami. Dále jsem vybrala náhodně jedno ŠVP, které však bylo zvoleno takové, aby se jednalo o městskou základní školu. Rozhovory proběhly s paními učitelkami z vesnické základní školy, tudíž bude možné nahlížet na výsledné kategorie jednak z RVP, ale také ze dvou ŠVP.

Na každý složitější text, jako je právě RVP či ŠVP, je možné nahlížet z různých úhlů pohledu, neznamena to však, že je nějaká z interpretací chybná či správná. O kvalitativní analýze lze různě uvažovat a data se mohou zpracovat a systematizovat odlišným způsobem. Navíc je možné způsob měnit a přepracovávat v závislosti na nově zjištěných poznatcích analytické fáze. Konkrétněji se opírám o fáze výzkumu, které jsou následující. Pro možnost psaní do dokumentů ve formátech pdf jsem použila volně dostupný *Foxit pdf Reader*, jenž umožňuje psát a zvýrazňovat text právě v souborech tohoto typu. Nejprve proběhlo *kódování dat*, kdy jsem přiřazovala klíčová slova k částem textu tak, aby se mi lépe a rychleji manipulovalo s těmito označenými částmi textu a bylo možné prostřednictvím kódů kdykoli začít pracovat s většími celky. Jednalo se tedy o proces identifikace a systematického označování významových celků. Následně došlo k *archivaci kódovaných dat*, kdy jsem zachovala obě varianty textů, tedy zakódované i v původní podobě, poté proběhlo *propojování dat*, kdy jsem vyhledávala spojitosti v datech a propojovala jednotlivá data ve větší celky, vytvářela a identifikovala kategorie. *Komentování a doplňování dat* v podobě psaní komentářů a doplňujících informací, jenž, rozšiřovaly existující data a uváděly je do



vztahů, což může pomoci usnadnit a zpřesnit analýzu. (Miovský, 2006) Pro *prezentování výsledků* jsou tři možnosti, a sice používání souvislého textu, používání textových matic a provádění dodatečného průzkumu a analýzy kvalitativních dat. V mé práci je důležité popsat jednotlivé kódovací rámce, kdy popisují jednu kategorii za druhou. Mým nejdůležitějším zjištěním je totiž kódovací rámec, proto zvolím právě tuto cestu prezentování výsledků, nikoli podle jednotlivých případů. Vybrala jsem tedy podobu souvislého textu, kdy byly kategorie ilustrovány uvedením několika příkladů. Hledání společných výskytů a vzorců je součástí tohoto souvislého textu. Jsou uváděny přímé citace z kurikulárních dokumentů, včetně označení jejich stran. (Schreier, 2012)

Zvolila jsem kvalitativní metodu obsahové analýzy deskriptivní, nikoli přístup teoretický. Systém kategorií tedy vznikal postupně v průběhu analýzy, nevytvářela jsem jej předem a přiřazovala kategorie až na základě vytvoření celého systému. V mém případě procesy utřídění, klasifikace a deskripce jsou samy o sobě analytickým postupem. Deskriptivní přístup je chápán jako první stupeň analytické práce, rozhodně by ale měla předcházet jakékoli interpretaci, avšak při interpretaci se k ní budu znovu vracet. (Miovský, 2006)

#### 4.6.1 Výběr kurikulárních dokumentů

První z kurikulárních dokumentů tvoří *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), který je platný od 1. 9. 2021.

Druhým vybraným kurikulárním dokumentem je školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP 1) pod názvem *Otevřená škola*. Konkrétněji se jedná o základní školu, ze které jsou převzaty všechny rozhovory v diplomové práci, a sice s paními učitelkami prvního stupně. Jedná se o úplnou školu ve vesnici v Horní Lidči s devíti postupnými ročníky, přičemž maximální kapacita je 540 žáků. Zaměření ŠVP má těchto pět priorit – *prezentace školy na veřejnosti, podpora akcí vesnic, dny otevřených dveří, akce pro veřejnost, vzdělávání pedagogů*. Mezi základními pilíři patří *podpora dětí k učení se, podněcování k tvořivému myšlení, logickému uvažování a schopnosti řešit problémy, vést žáky k účinné komunikaci, rozvíjet schopnost spolupráce, učit žáky, jak chránit fyzické i duševní zdraví, vést žáky k toleranci ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, podporovat poznání vlastních schopností a možnost uplatnění při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci*. (ŠVP Horní Lideč, 2021)

Posledním, třetím zvoleným, kurikulárním dokumentem je školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen ŠVP 2), vlastní motto *Vstupte s námi do světa moudrosti a*

*zábavy* není nahodilé, vyjadřuje základní myšlenku celého ŠVP. I v tomto případě se jedná o základní školu úplnou s devíti postupnými ročníky, kam dochází celkem 520 žáků, maximální možná kapacita je 675 žáků. Cílem této školy je výchova člověka kulturního, tvořivého, komunikativního, a mimo jiné, také mravně odpovědného, chápajícího hodnotu zdraví. Základní škola při plnění ŠVP považuje za důležité, aby vedle cílů poznávacích byly plněny také cíle hodnotové, orientované k formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků. Stanovují si cíl *zaměřovat se na celkové kulturní prostředí školy a její estetiku, na kvalitu řízení a na systém mezilidských vztahů.* (ŠVP Vsetín, Trávníky, 2021)

## 4.7 Prezentování výsledků – obsahová analýza

Zjištěné výsledky jsem rozčlenila do čtyř kategorií – *učení se morálce, mravní vztahy, mravní normy a vzorce chování.* Tyto kategorie se vyskytovaly napříč všemi vybranými kurikulárními dokumenty.

### 4.7.1 Učení se morálce

V RVP ZV se vyskytuje učení se morálce na prvním stupni hned v několika různých podobách. Zejména pak utváření hodnotového systému žáků, a to z několika pohledů, například: „*Žáci docházejí k poznání, že zdraví je důležitá hodnota v životě člověka.*“ (RVP ZV. 45) Rozvoj hodnot probíhá také prostřednictvím vzdělávacích oblastí, zvláště pak v oblasti *Umění a kultura*, kde je důraz kladen nejen na utváření hierarchie hodnot, ale rovněž: „*...Pochopení a poznání uměleckých hodnot v širších sociálních a kulturních souvislostech...*“ (RVP ZV. 81) Také mezi doplňujícími vzdělávacími obory a průřezovými tématy nejsou hodnoty opomíjeny: „*...Pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot.*“ (RVP ZV. 124) Ve školních vzdělávacích programech je tomu velmi podobně. První ze základních škol má přímo mezi základními pilíři ŠVP stanoveno: „*Vést žáky k toleranci, ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám.*“ (ŠVP 1. 6) Rovněž začleňují v rámci průřezových témat morální rozvoj a s ním související hodnoty i postoje žáků. Vysokou hodnotu škola připisuje mezilidským vztahům a zdraví: „*Vytvářet hodnotné mezilidské vztahy. ... Pochopení hodnoty zdraví.*“ (ŠVP 1. 82; ŠVP 1. 181) Začlenění průřezových témat v rámci hodnot je i ve druhém ŠVP, kdy je ve čtvrtém ročníku začleněno průřezové téma *Výchova demokratického občana* s obsahem: „*Hodnoty, spravedlnost, tolerance a odpovědnost.*“ (ŠVP 2. 141), v pátém ročníku je zdůrazněna hodnota: „*...Uvědomuje si hodnotu peněz a umí je používat na přiměřené úrovni.*“ (ŠVP 2.

149) Škola se soustřeďuje také na: „*Spoluvytváření...pro tvorbu, poznání a pochopení uměleckých hodnot, v širších sociálních a kulturních souvislostech, k tolerantnímu přístupu k různorodým kulturním hodnotám minulosti a současnosti...*“ (ŠVP 2. 232)

Dále v rámci učení se morálce je v RVP ZV formulováno, také na několika místech, aby byli žáci vedeni k dodržování a respektování pravidel: „*Dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky.*“ (RVP ZV. 13) Lze nalézt vzdělávací oblasti, kde se o pravidlech hovoří v různých souvislostech: „*Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru. ... Vyvodí a dodržuje pravidla pro soužití ve škole...*“ (RVP ZV. 18; RVP ZV. 47) Jedná se tedy o dodržování pravidel pro soužití ve škole, ale také pravidla komunikační v rozhovoru či pravidla bezpečného chování jakožto účastníka silničního provozu, nebo pravidla her a soutěží apod. Podobnost formulace o pravidlech, se nachází v prvním ŠVP, a sice: „*Dodržovat dohodnutá pravidla.*“ (ŠVP 1. 6) Odlišnost a zajímavost v podání o pravidlech, můžeme shledat v této větě: „*Ukazovat žákům pravidla společenské etikety pomocí praktických činností s využitím exkurzí a výstav.*“ (ŠVP 1. 218) Nechybí pravidla hodnocení výsledků chování, pravidla komunikační, která jsou nastavena také v RVP ZV, či pravidla pro předmět tělesné výchovy: „*Jedná v duchu fair play, dodržuje pravidla her, pozná zjevné přestupky proti pravidlům.*“ (ŠVP 1. 194) Shodnost u pravidel komunikačních najdeme i u druhého ŠVP, kde jde o to, aby žáci dokázali: „*...Zvládnout pravidla mezilidské komunikace.*“ (ŠVP 2. 24) V rámci komunikace jde tato škola trochu hlouběji a zařazením průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchovy* pokládá za jeden z očekávaných výstupů: „*Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru.*“ (ŠVP 2. 34) S bohatostí pravidel, ať už jde o pravidla chování, pravidla při práci s digitálním zařízením, pravidla silničního provozu, je možné říci, že tato škola má, stejně jako první, jasno, co po žácích v pravidlech očekává napříč předměty: „*Seznámí se s pravidly stolování. ... Jedná v duchu fair play.*“ (ŠVP 2. 228; ŠVP 2. 261)

V neposlední řadě se hovoří o důležitosti, aby žáci dokázali formulovat své názory. RVP ZV stanovuje tuto dovednost jednak v klíčových komunikativních kompetencích: „*Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu.*“ (RVP ZV. 11) Napříč předměty se klade zájem především: „*...K formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku...*“ (RVP ZV. 114) Není opomíjeno ani respektování názorů druhých: „*...Respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí...*“ (RVP ZV. 114) Totožnost najdeme u ŠVP prvního, kde vedou žáky k tomu, aby dokázali: „*...Respektovat názory ostatních...*“ (ŠVP 1. 64) Ve vzdělávací oblasti *Umění a kultura* se žáci učí: „*...Vyslechnout názor druhých lidí na*

*společně prožitý estetický prožitek...*“ (ŠVP 1. 206) Naproti tomu u vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* se jedná spíše o: „*Vést je ... i ke kritice názorů druhých.*“ (ŠVP 1. 82), a u vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět* se žáci učí: „*...Reagovat na myšlenky a názory jiných.*“ (ŠVP 1. 103) Druhé ŠVP nabízí, stejně, jako RVP ZV, přehled už v klíčových kompetencích, a sice: „*Učit žáky obhajovat vhodnou formou svůj názor, ..., nést důsledky za své rozhodnutí a naslouchat názorům jiných lidí.*“ (ŠVP 2. 13), rovněž: „*Utvářet u žáků schopnost poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí.*“ (ŠVP 2. 13) Dochází k požadavku na žáky, kdy žák: „*Respektuje odlišný názor...*“ (ŠVP 2. 237) Tento ŠVP, stejně jako první ŠVP, má taktéž napříč předměty důraz na formulaci a vyjadřování názorů: „*Vede žáky ke srozumitelnému ústnímu i písemnému vyjadřování svých myšlenek a názorů.*“ (ŠVP 2. 133)

Své místo má mít také rozvoj identity žáka, alespoň RVP ZV na tuto skutečnost nahlíží skrze průřezové téma *Multikulturní výchovy*, kdy: „*Na pozadí této rozmanitosti si pak žáci mohou lépe uvědomovat i svoji vlastní kulturní identitu, ...*“ (RVP ZV. 131) Spatřit můžeme u průřezových témat také: „*...Napomáhají osobnostnímu a charakterovému rozvoji...*“ (RVP ZV. 124) Nejedná se pouze o průřezová témata, ale také o jeden z doplňujících vzdělávacích oborů, a sice *Taneční a pohybovou výchovu*, kdy učivo *Pohybové a taneční hry* v sobě ukrývá hry, jež přispívají k: „*...Formování charakteru a mravní výchově.*“ (RVP ZV. 122) Sebepoznávání je pak možné spatřit jak u průřezových, tak u doplňujících vzdělávacích oborů v RVP ZV, ale také u prvního ŠVP, kde však není blíže specifikováno, než, že se jedná o: „*Osobnostní rozvoj.*“ (ŠVP 1. 9) Rozvoj identity je směřován až na druhý stupeň, na prvním se objevuje spíše jen v této podobě: „*...Budovat v dětech sebedůvěru.*“ (ŠVP 1. 206) Jinak je tomu při druhém ŠVP, kdy už na prvním stupni v rámci průřezových témat: „*Utváří si vlastní identitu...*“ (ŠVP 2. 49) Další průřezové téma se opírá o to, aby žák dokázal například: „*...Odmítnout požadavek, který není schopný zvládnout nebo se neslučuje s jeho přesvědčením...*“ (ŠVP 2. 34) Rovněž jde o to, aby žáci byli schopni: „*...Poznání sama sebe...*“ (ŠVP 2. 64), tedy sebepoznání.

#### 4.7.2 Mravní vztahy

V základním vzdělávání v RVP ZV se usiluje o naplňování cílů, kdy je jedním z nich i: „*Rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě.*“ (RVP ZV. 8) Stejně je tomu i u klíčových kompetencí, zvláště pak komunikativních a sociální a personálních: „*Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě*

*potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá.*“ (RVP ZV. 12) První ŠVP nabízí zařazením průřezových témat do výuky mezilidské vztahy, napříč předměty se jedná například o: „...*Získané komunikační dovednosti pro navazování vztahů.*“ (ŠVP 1. 64) Případně se žáci učí vnímat: „...*Lidi a vztahy mezi nimi.*“ (ŠVP 1. 103) Druhé ŠVP se vyloženě zaměřuje na: „...*Kvalitu řízení a na systém mezilidských vztahů.*“ (ŠVP 2. 10) Rovněž najdeme i mezi vyučovacími předměty vazbu na vztahy žáků, ale i u klíčových kompetencí, jako například: „*Naučit žáky spolupracovat a respektovat práci druhých, projevovat pozitivní city v chování a v prožívání životních situací, vnímat citové vztahy k lidem, k prostředí, kde žijí.*“ (ŠVP 2. 13)

### 4.7.3 Mravní normy

Základní společenské chování, jako pozdravení, poděkování či prosba se vyskytuje v RVP ZV jednak ve vzdělávacích oblastech *Jazyk a jazyková komunikace*, kde je zastoupena ve dvou vzdělávacích oborech na první stupni, a sice *Český jazyk a literatura* a *Cizí jazyk*. Doplňující vzdělávací obor *Etická výchova* zahrnuje nejvíce těchto mravních norem v následující podobě: „*Komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vyjednávání, vysvětlování, žádost apod).*“ (RVP ZV. 127) První ze ŠVP má mravní normy různě vložené. Například poděkování najdeme v rámci vzdělávacích oblastí *Cizí jazyk* a *Člověk a jeho svět*: „*Umi slušně požádat o pomoc a poděkovat.*“ (ŠVP 1. 106) Stejně, jako RVP ZV stanovuje *Český jazyk a literatura*, při níž se má žák mnohemu učit, tak i zde se setkáváme s učivem: „*Komunikační situace: Omluva, žádost.*“ (ŠVP 1. 26) a to již v prvním ročníku. S pozdravy se v prvním ŠVP příliš nepracuje, pouze v rámci předmětu *Anglický jazyk*, kdy dochází k tomu, že žák: „...*Pozdraví a rozloučí se jak s dospělým, tak i s kamarádem.*“ (ŠVP 1. 64) Druhé ŠVP má více dopodrobna vypracovány doplňující vzdělávací obory i průřezová témata, proto je snadné vyčíst, že žáci v rámci vyučovacímho předmětu *Českého jazyka* budou probírat mezilidské vztahy, konkrétněji: „*Základní formy společenského styku – pozdrav, prosba.*“ (ŠVP 2. 31) Také například ve vzdělávací oblasti *Matematika a její aplikace* je zařazena *Osobnostní a sociální výchova*, kdy se žák učí: „...*Komunikaci v různých situacích – informování, odmítnutí, vysvětlování, žádost...*“ (ŠVP 2. 101) Nejedná se vždy pouze o ústní zdvořilostní podobu, ale také o: „*Písemné a ústní přání, požádání a poděkování.*“ (ŠVP 2. 37)

#### 4.7.4 Vzorce chování

Doplňující vzdělávací obory i průřezová témata jsou stěžejní pro podporu žákovské empatie. V RVP ZV se vyskytuje nejčastěji v *Etické výchově*, dále pak v *Osobnostní a sociální výchově*, *Výchově demokratického občana*, ale i v *Multikulturní výchově*. Nicméně nalezneme empatické jednání i v klíčových kompetencích: „...*Je schopen vcítit se do situací ostatních lidí...*“ (RVP ZV. 12) Nejvíce však skutečně v *Etické výchově*: „*Vyjádření soucitu, zájem o spolužáky.*“ (RVP ZV. 114) Podporu empatie zařazuje také první základní škola, která v rámci vyučovacího předmětu *Matematika*, kdy je součástí kompetencí sociálních a personálních: „*Vytvářet hodnotné mezilidské vztahy založené na vzájemné úctě, toleranci a empatii.*“ (ŠVP 1. 82) *Etická výchova* není zde zařazena na prvním stupni vůbec, posléze až na druhém stupni. Druhé ŠVP má empatii zařazenou v rámci vyučovacího předmětu *Pracovní činnosti* ve čtvrtém ročníku, konkrétněji: „...*Vede k respektu a vnímavosti, empatii.*“ (ŠVP 2. 288) Rovněž u vzdělávacího oboru *Výtvarná výchova* jsou žáci vedeni k dovednosti: „*Vcítit se do myšlení a citění druhých, vnímavě reagovat na jejich výtvarné i slovní vyjadřování.*“ (ŠVP 2. 240) Dokonce i ve vzdělávacím oboru *Tělesná výchova* je možné spatřit: „*Vedeme žáky ke schopnosti vcítění se do druhého a ke schopnosti respektovat druhého s jeho odlišnostmi.*“ (ŠVP 2. 266)

Asertivita je dalším důležitým pojmem v mravní výchově, který je možné spatřit v RVP ZV zejména na dvou konkrétních místech. Jedná se o doplňující vzdělávací obor *Etickou výchovu* a průřezové téma *Výchova demokratického občana*. V rámci *Etické výchovy* se jedná o očekávaný výstup: „*Iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné nabídky reaguje asertivně.*“ (RVP ZV. 115) Také je možné shledat v učivu *základy asertivního chování*, jež nabízí mimo jiné i: „...*Schopnost odmítnutí nabídky k podvodu, krádeži, pomlouvání, zneužívání návykových látek a sexuálnímu zneužívání.*“ (RVP ZV. 115) Jedno z ŠVP si přímo stanovuje mezi základní pilíře, že chce žáky učit: „...*Asertivnímu chování.*“ (ŠVP 1. 6) Dále je možné shledat tutéž informaci, ale tentokrát v záporném sdělení: „*Netolerujeme hrubé a agresivní chování.*“ (ŠVP 1. 7) O asertivitě a kompromisu se dočteme ve druhém ŠVP, kde v rámci průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchovy* mají žáci ve čtvrtém ročníku: „...*Zvládání zátěžových situací, vede k sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti, také k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu.*“ (ŠVP 2. 288) Jinak se taktéž více nedozvídáme, nicméně je možné, že obě základní školy mají tento pojem skryt například v učivu o *mezilidských vztazích* či jiném.

## 5 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Stanovila jsem si jednu hlavní výzkumnou otázku a k ní tři dílčí výzkumné otázky. Odpovědi na jednotlivé otázky je možné najít především v interpretaci jednotlivých případů, i v interpretaci, tedy prezentování výsledků, obsahové analýzy. Přesto je možné uvést alespoň stručné odpovědi na stanovené výzkumné otázky.

Znění hlavní výzkumné otázky: **Jak je mravní výchova zahrnuta v edukaci na 1. stupni ZŠ v ČR?**

Odpověď lze ze dvou hledisek, tedy jednak, jaký je obsah mravní výchovy v kurikulárních dokumentech na školní i na státní úrovni, a také reálné zkušenosti, jež mají paní učitelky ze základní školy. V kurikulárních dokumentech lze spatřit pojetí mravní výchovy v rámci *Vzdělávacích oblastí* i *Průřezových témat*. Chybí však komplexní ucelenost pro rozvoj mravní stánky žáků už od prvního stupně. Z odpovědí pěti respondentek bylo možné získat opravdu bohatá data, která jsou blíže rozepsaná v interpretaci, nicméně většinou se paní učitelky shodly na tom, že je mravní výchova běžně začleňovaná ve vyučovacích předmětech, případně v konkrétních aktivitách, které do výuky zařazují, nebo dokonce při pravidelných komunitních kruzích, jež jsou součástí každé třídy.

Znění 1. dílčí výzkumné otázky: **Jak je mravní výchova zahrnuta ve školních vzdělávacích programech na 1. stupni ZŠ?**

Protože ŠVP ZV vždy musí vycházet z RVP ZV, nejprve jsem analyzovala tento státní kurikulární dokument. V případě obou typů kurikulárních dokumentů jsem zjistila, že témata i učivo mravní výchovy je nahodilé a vyskytuje se v *klíčových kompetencích*, dále pak ve *Vzdělávacích oblastech*, stejně jako v *Průřezových tématech*. Potíž je v tom, že nejvíce se rozvoj mravní stránky žáků začleňuje do *doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*, která však není povinnou součástí základního vzdělávání, a proto je ve školních kurikulárních dokumentech opomíjena, či zařazena až od druhého stupně. Mravní výchova tedy je v kurikulárních dokumentech začleňována, ale nesystematicky. Objevené kategorie související s mravní výchovou žáků je možné členit na – *učení se morálce, mravní vztahy, mravní normy a vzorce chování*.

Znění 2. dílčí výzkumné otázky: **Jakou mají paní učitelky 1. stupně ZŠ zkušenost s realizací mravní výchovy?**

Zkušenosti paní učitelek s mravní výchovou jsou opravdu pestré. Všechny paní učitelky se shodly na tom, že mravní výchova je součástí vyučovacích předmětů, je začleňovaná vlastně stále. Jako důležité v mravním rozvoji žáků považují paní učitelky především vzor, který má žák jednak u učitele, ale i z domu, rovněž i hodnoty si přebírá už z prostředí mateřské školy, ale také z domu a ve škole se dál rozvíjí. Další shody se nacházely zejména u používání trestů či odměn, které jsou uplatňovány. Nejčastěji paní učitelky neupřednostňují tresty písemné, ale spíše tresty v podobě dřepů či záznam ikonky do systému EduPage. Z odměn se osvědčují nálepky či obrázky zejména pak u žáků mladších, později je to pohádka, výlet, nebo například procházka. Pro podpoření vztahů ve třídě volí všechny paní učitelky skupinové vyučování, ale také komunitní kruh, který probíhá pravidelně v každé třídě. Ohledně hodnot žáků zastávají paní učitelky různé názory, například, že shledávají u žáků méně vděčnosti, na druhou stranu si všímají například duchovních hodnot u žáků. Napříč třídami bylo možné určit tato nadřazená témata – *chování žáků ve škole, pravidla třídy, hodnoty žáků, podpora vztahů ve třídě a Etická výchova jako nový vyučovací předmět?*

Znění 3. dílčí výzkumné otázky: **Jak paní učitelky charakterizují projevy chování svých žáků?**

Chování žáků ve škole se projevuje jednak občasnými kázeňskými přestupky, ale také projevy empatie, která je napříč třídami, stejně, jako nezištná pomoc. Mezi nejčastější kázeňské přestupky je možné zařadit běžné třenicí ve třídě, v páté třídě jde často o drzost a sprostá slova. Nicméně v každé třídě jsou žáci, kteří se projevují empaticky a dokáží druhým půjčit pomůcky, nebo také pomoci s učením apod. Celkově paní učitelky podporují u žáků slušné/vhodné/pěkné chování a dokáží to ocenit. Už od první třídy žáci rozlišují, co je dobré, a co ne, akorát mají někdy problém podle toho jednat. Ve čtvrté i páté třídě už vstupuje do popředí puberta, proto paní učitelky vyžadují slušnost o to důrazněji.



## 6 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

V rámci polostrukturovaných rozhovorů bylo možné shledat tato vyskytující se nadřazená témata u všech případů – *chování žáků ve škole, pravidla třídy, hodnoty žáků, podpora vztahů ve třídě* a to, *zda má být etická výchova zavedena jako nový vyučovací předmět*. V rámci provedení obsahové analýzy RVP ZV a dvou ŠVP byly výsledky strukturovány do kategorií, a sice – *učení se morálce, mravní vztahy, mravní normy a vzorce chování*.

Shody tohoto výzkumu lze shledat zejména s názorem Vacka (2010a) a výzkumem od Šrajera (2012b), kdy oba hovoří o roztroušenosti etických témat v RVP ZV, bez cíleného systematictějšího ucelení. Obdobné výsledky jsem zaznamenala také, kdy se v kurikulárních dokumentech objevovala mravní témata v různých částech, například v klíčových kompetencích, v průřezových tématech, případně v doplňujících vzdělávacích oborech, či velice okrajově i ve vzdělávacích oblastech. Podobu ucelenějšího rámce v rozvoji mravní stránky žáků však lze spatřit alespoň v RVP ZV, konkrétněji v doplňujícím vzdělávacím oboru, a sice *Etické výchovy*. Tu však v obou ŠVP zařazují na prvním stupni jen velmi málo. Toto poznání je možné shrnout tak, že se v kurikulárních dokumentech rozvoj mravnosti u žáků skutečně vyskytuje, nejvíce v *Etické výchově*, avšak ve ŠVP se důraz na tuto stránku osobnosti klade až na druhém stupni základního vzdělávání.

Postavení mravní výchovy v kurikulu, z pohledu paní učitelek, přineslo velké množství různých postojů, avšak silně převažující s ohledem na začlenění mravní výchovy byl takový, že hodinový předmět pod názvem *Etická výchova* na škole jednak nemají a převážně by jej ani na prvním stupni neuvítaly. Zde dochází k tomu, co Vacek (2011) považuje za známé klišé, kdy paní učitelky považují mravní výchovu za něco, co se prolíná veškerou výukou. Jeho označení *nespecifické utváření mravní stránky osobnosti*, se prokázalo i v tomto případě. Lze však najít i projevy specifického utváření, a to v podobě nejrůznějších aktivit (např. hledání dobrých vlastností u žáků), jež paní učitelky cílevědomě žákům zařazují do výuky.

Limity výzkumu vidím zejména v tom, že jsem zvolila polostrukturované rozhovory, které byly čerpány všechny z jedné základní školy, a proto není možné nijak tyto výsledky zobecňovat. Rovněž spatřuji jako limit i skutečnost, že škola nemá etický kodex, který by také mohl přispět k obohacení dosavadních výsledků, a to za předpokladu, že by proběhla analýza tohoto dokumentu.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Zjištěné výsledky, ať už hovoříme o interpretaci rozhovorů, či o interpretaci kurikulárních dokumentů, mohou být podnětem zejména pro pedagogy působící na základních školách, kteří se podílejí na vytváření ŠVP ZV. Mravní výchovu by pak základní školy mohly více zařazovat již od prvního stupně, a to s jasnými, školou stanovenými, cíli. Jedná se především o to, aby ve ŠVP ZV byla témata rozvoje mravní stránky žáků zařazována více systematictěji a s jasnými požadavky. Například by se školy mohly více opírat o očekávané výstupy a učivo, zejména u doplňujícího vzdělávacího oboru *Etické výchovy*, ale také u průřezového tématu *Osobnostní a sociální výchovy*, který je charakteristický osobnostním, sociálním i morálním rozvojem. Je možné spatřit další prvky mravní výchovy napříč vzdělávacími oblastmi i jinými průřezovými tématy v RVP ZV, nicméně chybí ucelené a systematické zařazení, které by bylo závazné už od prvního stupně pro všechny základní školy.

S tím souvisí další doporučení, aby došlo k úpravě RVP ZV, kde jsou doporučené *doplňující vzdělávací obory*. Takovým je i *Etická výchova*, která rovněž není závazná, a tím vzniká u základních škol často záměrné zařazování mravní výchovy do vyučovacích předmětů jen ojediněle. Jedním z důvodů, proč dochází k zařazování těchto vzdělávacích oborů jen výjimečně, je to, že není určena minimální doporučená úroveň v RVP ZV. Proto považuji za vhodné jasně formulovat *Etickou výchovu* jako povinnou součást základního vzdělávání a tím stanovit závaznou úroveň v očekávaných výstupech a nezařazovat mravní výchovu jen nahodile v rámci jiných vyučovacích předmětů.

Po provedené analýze lze říci, že ucelený koncept mravní výchovy chybí, proto výše zmiňuji dvě doporučení, která by mohla u žáků prvního stupně základní školy cílevědomě rozvíjet a podporovat jejich osobnost.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala problematikou mravní výchovy a jejího postavení v kurikulu prvního stupně základní školy. Jednalo se o kvalitativní výzkum, při kterém byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka a tři dílčí otázky, přičemž teoretická část práce měla vytyčený cíl jeden. Stanovený záměr diplomové práce lze považovat za splněný, neboť jsem pomocí dvou kvalitativních metod byla schopna nalézt odpovědi na zformulované otázky.

V první kapitole teoretické části práce jsem především popsala základní pojmy, jenž souvisí velmi úzce s mravní výchovou žáků na prvním stupni základní školy, také byly objasněny jednotlivé vztahy mezi nimi. Další kapitola se zaměřuje na metody a přístupy mravní výchovy, které jsou dále členěny do podtémat jako je výchova charakteru, empatie či prosociálnosti žáků. Cílem této části bylo sumarizovat poznatky o mravní výchově na základní škole.

Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum, který probíhal formou polostrukturovaného rozhovoru s paními učitelkami na prvním stupni základních škol, následně byla provedena analýza těchto rozhovorů za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy. Pro potvrzení výsledků kvalitativního výzkumu jsem zvolila metodu obsahové analýzy, která byla použita u *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* a u dvou *Školních vzdělávacích programů*. Jeden z těchto školních kurikulárních dokumentů byl převzat ze stejné základní školy, kde proběhly rozhovory s paními učitelkami, aby tak došlo k prohloubení poznatků o mravní výchově na dané škole. Jako doplnění jsem zvolila i jiný školní kurikulární dokument a státní kurikulární dokument pro porovnání a hledání shod i rozdílů.

Zjistila jsem, že v kurikulárních dokumentech, ať už na státní či na školní úrovni, jsou témata mravní výchovy žáků vložena napříč *Vzdělávacími oblastmi* i *Průřezovými tématy*. Nejedná se tedy o systematické uspořádání, ale spíše o nahodilé prvky mravní výchovy napříč celými kurikulárními dokumenty.

Názory paní učitelek na postavení mravní výchovy byly velmi pestré. Jejich přístup k odměnám či trestům, které uplatňují mohou být inspirativní pro mnohé další učitele. Také jejich přístup k rozvoji charakteru žáků nebo řešení kázeňských přestupků, které se vyskytují napříč třídami v různé podobě. Bylo možné analyzovat i hodnoty, jenž u žáků paní učitelky vyzorovávají, taktéž jejich empatické reakce či nezištné chování ke druhým.

Prostřednictvím výzkumu jsem získala několik podnětných a bohatých zkušeností. Přínos nacházím především v tom, že se o ně mohu opírat, ale také inspirovat či poučit v rámci různých pracovních příležitostí s dětmi, čehož si vážím. Věřím, že výsledky výzkumu mohou shledat užitečným i případní čtenáři, zejména pak pedagogové prvního stupně základních škol, ale také například studenti oboru *Učitelství prvního stupně základní školy*, či jiní vychovatelé dětí.

Pro další výzkum v oblasti mravní výchovy je možné se více zaměřit například na základní školy, které mají *Etickou výchovu* záměrně jako součást základního vzdělání žáků již na prvním stupni. Případně výzkum směřovat k pozorování vyučovacích hodin na základní škole, při nichž bude součástí průřezové téma *Osobnostní a sociální výchovy* a zjistit, jakou formou je mravní výchova ve výuce žákům podána, a zde lze shledat rozdíly při porovnání s žáky ze základních škol s mravní výchovou jakožto povinným vyučovacím předmětem.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Anzenbacher, A. (2001). *Úvod do etiky*. Praha: Academia.
- Bouton, B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles. *SRATE Journal*, 25(2), 16-25.
- Čermák, I., Říháček, T., Hytych, R., & et al. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Dvořáček, J. (2004). Morální výchova v současné společnosti a v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 3(1), 46-52.
- Eyre, L. (2007). *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál.
- Flook, L., Goldberg S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental psychology*, 51(1), 44-51.
- Gabašová, J. (2020). *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe.
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. California: Sage Publication.
- Göbelová, T. (2015). *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
- Hend, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Chowdhury, M. (2018). Emphasizing Morals, Values, Ethics, And Character Education In Science Education And Science Teaching. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 1-16.
- Jankovský, J. (2018). *Etika pro pomáhající profese*. Praha: TRITON.
- Jawabreh, R., & Gündüz, N. (2021). Content Analysis of Curriculum Development Related Studies During: 2000-2019. *Near East University Online Journal of Education*, 4(2), 12-21.
- Jirásek, I., & Svoboda, J. (2015). *Putování a smysl života: proměna člověka v zimní přírodě*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Juul, J., Høeg P., & et al. (2018). *Trénink empatie u dětí*. Praha: Portál.
- Klimeková, A. (2000). K problematice autenticity člověka a etické výchovy. *Pedagogická orientace, 1*, 22-26.
- Klusák, M. (2014). *Morální vývoj školáků a předškoláků: paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta*. Praha: Karolinum.
- Krámský, D. (2015). *Filosofické základy psychologie morálky*. Liberec: Bor.
- Kuswendi, U. (2019). Teacher strategy in development prosocial behavior of students in elementary school. *PrimaryEdu-Journal of Primary Education, 3*(1), 5-16.
- Maňák, J., Janík, T., & Švec, V. (2008). *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido.
- Mareš, J. (2019). Ethical and Moral Aspects of School Education: The situation in the Czech Republic. *Pedagogika, 69*(4), 401–443.
- Mikoška, P., & Novák, L. (2017). *Jak současná věda objevuje empatii*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Muchová, L. (2012). Etická výchova – Výchova k morálním ctnostem a k morální argumentaci? *Caritas et Veritas 2*(2), 20-32.
- Murphy, J. (2017). *Professional standards for educational leaders: the empirical, moral, and experiential foundations*. California: SAGE.
- Nečasová, M. (2001). *Úvod do filozofie a etiky v sociální práci*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pelcová, N. (2013). Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. *Pedagogika, 63*(3), 285-300.
- Pink, D. H. (2011). *Pohon: překvapivá pravda o tom, co nás motivuje*. Olomouc: ANAG.
- Prázný, A. (2007). *Výchova jako přehodnocování hodnot*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2021). Praha: MŠMT. [cit. 2022-04-11]. Dostupné z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Říčan, P. (2006). Spiritualita jako základ mravní výchovy. *Pedagogika*, 56(2), 119-131.

Shapiro, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál.

Schreier, M. (2012). *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE.

Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada.

Spousta, V. (2008). Krize současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí. *Pedagogika*, 58(3), 241-252.

Střelec, S. (Ed). (2005). *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2021). Horní Lideč. [cit. 2022-04-11] Dostupné z <https://www.zshl.cz/skolni-vzdelavaci-program/>

*Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání.* (2021). Vsetín, Trávníky. [cit. 2022-04-02] Dostupné z <https://www.zs-travniky.cz/vzdelavaci-program>

Šrajfer, J. (2012a). Etická výchova „Dobro se nedá nacvičit, mladého člověka je potřeba pro něj získat...“. *Caritas et Veritas*, 2(2), 6-10.

Šrajfer, J. (2012b). Když „Etická výchova“ nemusí být etickou výchovou. *Caritas et Veritas*, 2(2), 12-19.

Štefflová, J. (2009). Budeme mít předmět etická výchova? *Učitel'ské noviny*, 4.

Švaříček, R., Šed'ová, K., & et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vacek, P. (2008). *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál.

Vacek, P. (2010a). Etická výchova a česká škola v roce 2010. *E-pedagogium*, 10(2), 61-72.

Vacek, P. (2010b). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vacek, P. (2011). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vágnerová, M. (2016). Význam sociálních podnětů pro rozvoj empatie a mentalizace u dětí aneb Dívej se mi do očí. *Pedagogika*, 66(1), 83-92.

Wedlichová, I. (2011). *Emoční inteligence*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.

Zastková, Z. (2020). Rozvíjanie charakteru dieťaťa primárneho vzdelávania prostredníctvom kooperácie v konkrétnej oblasti kurikula. *EduPort*, 4(1), 43-50.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

IPA – interpretativní fenomenologická analýza

MŠMT – *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*

RVP (ZV) – *Rámcový vzdělávací program (pro základní vzdělávání)*

ŠVP (ZV) – *Školní vzdělávací program (pro základní vzdělávání)*

ZŠ – základní škola

Apod. – a podobně

Atd. – a tak dále

et al. – a kolektiv

Např. – například

Tj. – to je

Tzn. – to znamená

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Výzkumné cíle a otázky .....	39
Tabulka 2 - IPA - nadřazená a podřazená témata .....	55

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Ukázka kódování rozhovorů (počáteční poznámky a komentáře, vznikající témata)

Příloha 2 – Ukázka tabulky s nadřazenými a podřazenými tématy

# PŘÍLOHA 1 – UKÁZKA KÓDOVÁNÍ ROZHOVORŮ

## 4. TŘÍDA – ANALÝZA ROZHOVORU

Počáteční poznámky a komentáře	Data	Vznikající témata
<p>Návaznost na hodnoty z domu a z nižších tříd</p> <p>Další upozorňování, vychovávání, připomínání</p>	<p><b>Co v mravní výchově na 1. stupni považujete za hlavní, co je potřeba žákům předat?</b></p> <p>„Tak v té čtvrté vlastně pořád jenom už navazujeme na to, co umí z domu, co umí z první, druhé, třetí třídy. Upozorňujeme a dál vychováváme, dál připomínáme, co se může stát, když uděláš tohle špatně, když jsme někde mimo školu, pořád připomínáme, jak se někde chováme, jak se chováme ke starším, k dospělým, k učitelům a tak dále. Takže myslím, že tak.“</p>	<p>Návaznost hodnot</p> <p>Další výchova</p>
<p>Obdobné chování v páté třídě</p> <p>Začínající puberta</p> <p>Předvádění se</p> <p>Zkoušení hranic</p>	<p><b>Dokáží žáci rozlišovat mezi dobrem a zlem ve Vaší třídě?</b></p> <p>„Tak oni, možná i v páté třídě to bude podobné, je to spíš o tom, jestli si toho všimnu, že něco dělají špatně, že už je tam ta začínající puberta, že už se předvádím, a jestli si toho ta paní učitelka vůbec všimne, že se posmívám, nebo nepozdravím, nebo udělám to nebo to. Že zkoušejí ty hranice hodně.“</p>	<p>Podobnost chování v páté třídě</p> <p>Začínající puberta</p> <p>Předvádění se</p> <p>Zkoušení hranic</p>
<p>Vytváření pravidel společně</p> <p>Odsouhlasení s pravidly</p> <p>Šéf ve třídě</p>	<p><b>Jaká třídní pravidla máte ve Vaší třídě a dochází k jejich porušení?</b></p> <p>„Pravidla třídy si vytvoříme společně na začátku školního roku a všichni je musí odsouhlasit, že je budeme dodržovat. Nedávám tam nic, co by se jim nelíbilo. A všichni, i když, je to tak dobrovolně na silu, tak to řeknu. Budeme to tak dodržovat, tak budeme, řekla to paní učitelka, řekla, kdo je tady šéf ve třídě, paní učitelka.“</p>	<p>Společná tvorba pravidel</p> <p>Souhlas s pravidly</p> <p>Autorita učitelky</p>
<p>Bez trestů</p> <p>Písemné tresty nedoporučené</p>	<p><b>Když žák udělá přestupek, jak to řešíte?</b></p> <p>„Já tresty nedávám, ani písemné. Písemné tresty nám nejsou doporučeny, ale když už, tak dřepy. Ještě se mi nestalo, co jsem“</p>	<p>Bez trestů</p> <p>Nedoporučené tresty</p>

<p>Dřepy</p> <p>Bez větších problémů</p>	<p>převzala třídu, že bych musela něco řešit, nějaké větší problémy.“</p>	<p>Typ trestu</p> <p>Bez větších problémů</p>
<p>Bez větších problémů</p> <p>Dívka, které uplácí spolužáky</p> <p>Boj proti klukům</p> <p>Řeči, kdo koho miluje</p> <p>Usměřování</p> <p>Rozmazlená dívka</p> <p>Vše dovoleno</p> <p>Neobliba u spolužáků</p>	<p><b>Jaké jsou nejčastější kázeňské přestupky žáků o přestávkách?</b></p> <p>„Tak já ve čtvrté třídě nemám až tak náročné kázeňské problémy, si myslím, ale mám tam třeba holku, která získává kamarády tak, že se předvádí, že by je třeba chtěla uplácet, a podobně. Teď, co se mně tam objevilo, tak hodně bojuje proti klukům, jsou tam už takové hloupé kolikrát řeči, kdo koho miluje, a takhle se různě hádají mezi sebou. Musím to tam usměřovat trochu v té čtvrté třídě, protože to se opravdu na takové malé děti ještě nehodí, a podobně. Jenomže ta holka je prostě z rodiny, kde mají všechno a já si myslím, že je trochu asi rozmazlená, že si všechno může dovolit, o cokoliv si může říct. Takže to je tak pak i ve škole. A vím o tom, že ostatní děti jí zas nadvkrát nemusí. Ona je chce získat, ale získává je takovým dost špatným způsobem. Tak, tak. Jinak ve třídě nemám žádné větší problémy.“</p>	<p>Bez větších problémů</p> <p>Rozmazlená dívka</p> <p>Dívky X Kluci</p> <p>Usměřování</p> <p>Vše dovoleno</p> <p>Neobliba u spolužáků</p>
<p>První a druhá třída touží po odměně</p> <p>Dříve hra na celý rok</p> <p>Nakupování planet za vhodné chování</p> <p>Osvědčilo se</p> <p>Nyní bez hry</p>	<p><b>Jaké uplatňujete odměny?</b></p> <p>„Já si myslím, že první a druhá třída na to ještě funguje. Já ještě před covidem jsem měla pátou třídu a měli jsme hru na celý rok a sbírali, soutěžili, v chování získávali nějaké peníze, a za to nakupovali planety, a podobně. Měli jsme Vesmír, a to je bavilo. Od té doby jsem to teď nezkusila, protože mám strach vůbec něco rozjet, protože nevím, jak bude ten školní rok vypadat, takže se to moc nedá. Ale tenkrát se to celkem osvědčilo.“</p>	<p>Pokles zájmu o odměny</p> <p>Osvědčená hra na rok</p> <p>Nyní bez hry</p>
<p>Přislíbená procházka, bruslení</p>	<p><b>Máte nějaké konkrétní odměny nyní v dané třídě?</b></p> <p>„Teď, jak mám ty čtvrťáky, tak jim stačí, když jim slíbím, že půjdeme na procházku.“</p>	<p>Typy odměn</p>

<p>Odměna za <i>pěkné</i> chování</p> <p>Šťastné děti, spokojená učitelka</p> <p>Neúčinnost kokin, nálepek</p>	<p>Když budete hodní, tak třeba v pátek půjdeme na procházku, nebo když vydržíme a budeme se pěkně chovat, tak půjdeme bruslit. Jim to úplně takhle stačí. Já to udělám v rámci tělocviku, já mám splněno, já jsem spokojená a děti jsou šťastné. Takže jim to stačí úplně takhle. Žádné kokinka, žádné nálepky jim nedávám. Já myslím, že ti čtvrtáci, někteří vlastně odkladoví, už jsou na úrovni pátáka, že by o to zas nestáli.“</p>	<p>Odměna za vhodné chování</p> <p>Šťastní žáci, spokojená učitelka</p> <p>Neúčinné odměny</p>
<p>Odlišnost hodnot dříve a dnes</p> <p>Slušné chování u většiny</p> <p>Pozdravení, poděkování, ohleduplnost</p> <p>Odraz výchovy</p>	<p><b>Jsou nějaké hodnoty, které u žáků nejvíce oceňujete, nebo naopak nějaké hodnoty, které dnešním dětem chybí?</b></p> <p>„No tak určitě je to jiné, než to bývalo. Pořád si ale říkám, že takový ten základ slušného chování u většiny je. Zase některým třeba chybí tento základ, jako třeba pozdravit, když vejdu do místnosti, kde je dospělý, nebo poděkovat za maličkost. Já se je snažím vést k ohleduplnosti a opravdu tomu slušnému chování, no tak uvidím, jak to dopadne, jestli se to odrazí na nich nějak, to nevím.“</p>	<p>Odlišnost hodnot</p> <p>Slušné chování</p> <p>Slušné chování</p> <p>Odraz výchovy</p>
<p>Skupinky na holky a kluky</p> <p>Vzájemné opečovávání</p> <p>Skrývání citů</p> <p>Předvádění mezi sebou</p> <p>Předpubertální děti</p>	<p><b>Dokáží se žáci vcit'ovat se do druhých? Máte konkrétní případ?</b></p> <p>„Tak u nás v té čtvrté třídě, jak už se dělají ty skupinky holky, kluci, tak mně to přijde, že už holky se uklidňují, a tak celkově opečovávají navzájem a kluci jako zas navzájem. Jako nevidím tam, že by bylo holkám líto, že třeba, ano, Karlovi se zrovna něco stalo. Možná ano, ale nedávají to najevo, protože by vybočili z té svojí skupinky. Já myslím, že je to v té třídě už tak, že už se mně začínají hodně rozdělovat na holky a kluky, že tam už vidí ty rozdíly, předvádějí se mezi sebou a nemůžou si dávat navzájem nějaké city. To už tak asi bývá u těch předpubertálních dětí.“</p>	<p>Skupinky na dívky a kluky</p> <p>Vzájemná náklonnost</p> <p>Skrývání citů</p> <p>Předvádění se</p> <p>Před pubertou</p>
<p>Překvapení učitelky</p>	<p><b>Dokáží žáci druhým pomoci bez očekávání nějakého zisku?</b></p> <p>„Já jsem ve čtvrté třídě byla hodně překvapená, že když jsem vysvětlovala teď nedávno učivo zlomky a celá třída to pochopila, kromě jedné holky. Říkám, tak to</p>	

<p>Ochotné vysvětlování učiva od spolužáků</p> <p>Osvědčené</p> <p>Vysvětlování o přestávce, v hodině, na doučování</p> <p>Vzájemná pomoc</p> <p>Bezproblémové půjčování pomůcek, rozdělení se se svačinou</p>	<p>už není možné, jenom ty jediná, já už nevím, jak jinak bych ti to řekla. Říkám, zkusíme poprosit spolužáky a bylo jedno, jestli tam jde kluk nebo holka, chodili k tabuli, vysvětlovali to ochotně a vysvětlili jí to. Protože oni mají mezi sebou trošku jinou tu řeč a v tomto se mi to hodně osvědčilo, že když už opravdu já nevím, jak to mám udělat, tak ty děti si navzájem pomůžou. A když ne v hodině, tak jim říkám, třeba o přestávce, nebo máme doučování, tak se na to podíváme společně. Půjčovat pomůcky to u nich není problém. Zapomene pravítko, zapomněla dneska jedna holka celé pouzdro, tak si půjčovala tam i pastelky a všechno. A jako i svačinu, kokina, když otevře jogurt s piškotama, tak i ty piškoty rozdá po třídě. Takže tady ta moje třída je na toto šikovná.“</p>	<p>Ochota vysvětlit učivo</p> <p>Účinná pomoc</p> <p>Vzájemná pomoc</p> <p>Ochota půjčit a rozdělit se</p>
<p>Pohádky nové i starší</p> <p>Rozeznání chování nevhodného a vhodného</p> <p>Zhodnocení postav</p> <p>Osvědčené hry</p> <p>Časté prohrávání a brečení</p> <p>Nemůžeme být vždy první</p>	<p><b>Máte něco osvědčeného, jak lze u žáků rozvíjet charakter?</b></p> <p>„Tak hlavně u pohádek, když vidíme nějakou novou pohádku, nebo i když přemýšlíme nad nějakou starší, tak vždycky umí rozeznat a vědí, co je správné, a co není, a ty postavy zhodnotit. Co je myslím perfektní, tak jsou hry, protože si pamatuju, že mladší brácha vždycky plakával a byl z toho úplně nešťastný, když prohrával a jeho charakter se opravil, a je z něho silný chlap teď. Tak si myslím, že opravdu hry jsou na toto výborné. Nechat ho prohrát, opravdu je musíme nechat prohrát. Náš malý taky vždycky pláče, když prohrává, ale to k životu prostě patří. Nemůžeme být vždycky první, i když bychom někdy hrozně moc chtěli.“</p>	<p>Pohádky</p> <p>Rozeznávání chování</p> <p>Zhodnocení postav</p> <p>Osvědčené hry</p> <p>Časté prohrávání a brečení</p> <p>Nemůžeme být vždy první</p>
<p>Tradiční diskuze o zážitcích</p> <p>Nutnost diskuze</p> <p>Krátká diskuze</p>	<p><b>Máte s žáky nějaké pravidelně opakující se činnosti mimo rozvrh hodin, jako je například komunitní kruh?</b></p> <p>„Moje děti ve třídě, i když bych se jich ráno v pondělí zapomněla zeptat, co dělaly o víkendu, nebo co dělaly teď o jarních prázdninách, tak se o to prostě přihlásí. Já na to prostě nesmím zapomínat. U nás to funguje tak, že sedneme dozadu na koberec, řekneme si, co jsme dělali, kolikrát stačí jen 10 minutek. Teď jsme na to využívali</p>	<p>Tradice diskuze</p> <p>Zájem o diskuzi</p> <p>Krátkost diskuze</p>

<p>Diskuze v rámci testování</p> <p>Zážitky učitelky</p> <p>Učitelka součást skupiny</p> <p>Upřímnost v diskuzi</p> <p>Diskuze o rodině</p> <p>Tipy na výlety</p>	<p>testování, měli jsme testování, tak jsme seděli na místě a za ten čas, než se nám vyhodnotil test, tak jsme si řekli, jaké jsme měli zážitky o víkendu. Samozřejmě, i já musím říct, protože se mě ptají <i>Paní učitelko, co vy jste dělala o víkendu?</i> Takže taky patřím do té skupiny, tak jim vždycky řeknu, popravdě, jak jsem strávila víkend a jsme mezi sebou myslím upřímní a je to fajn. Někdy jim povídám i o své rodině. Snažíme se dávat i tipy, kdo kde byl, jaké to tam bylo, takže se tam zajedeme podívat třeba někdy i společně, pokud se to dá, takže tak.“</p>	<p>Diskuze v rámci testování</p> <p>Zážitky učitelky</p> <p>Učitelka součást třídy</p> <p>Upřímnost při diskuzi</p> <p>Diskuze o rodině</p> <p>Tipy na výlety</p>
<p>Skupinové vyučování</p> <p>Rozdělování sami žáci jen v TV</p> <p>Členy skupin vybírá učitelka</p> <p>Skupina holky a kluci</p> <p>Skupina s žáky, kteří k sobě netíhnou</p> <p>Komunikace a pomoc ve skupině</p>	<p><b>Uplatňujete v některých vyučovacích hodinách kooperativní nebo i skupinové vyučování? Pokud ano, dokáží si žáci rozdělovat role a pracovat, pomáhají si?</b></p> <p>„Tak já skupiny uplatňuju, ale nedávám, aby se rozdělovali sami, protože už vím, jak by to u některých vypadalo. V tělesné výchově jsem určila kapitány a vybírejte prostě, tak vidím, jak jdou ti nejsilnější, a pak se ten zbytek nějak tam vytrídí. A když v hodinách, třeba dneska v geometrii, jsme měli čtyři skupinky, tak je schválně míchám, míchám holky a kluky protože potřebuji, aby si na sebe zvykli opět zpátky, aby tam našli mezi sebou nějaké to pouto protože vidím, jak se mně vzdalují, rozdělují, tak je schválně do těch skupinek míchám tak, že tam nedávám zrovna ty, takové, co k sobě tíhnou, ale dám, řekla bych v uvozovkách, takové ty nepřátele, co se pořád dohadují, schválně je dám do té jedné skupinky, abych viděla jak spolu komunikují, nebo jim s tím pomáhám.“</p>	<p>Skupinové vyučování</p> <p>Určení členů skupiny</p> <p>Skupina genderově různá</p> <p>Výběr členů skupiny</p> <p>Spolupráce ve skupině</p>
<p>Skupina s žáky, kteří k sobě netíhnou</p> <p>Rozdělování v TV</p>	<p><b>Je tedy podle Vás vhodnější dávat do jedné skupiny děti, které k sobě nemají vytvořený pevný přátelský vztah?</b></p> <p>„Myslím, že ano. Ještě vzpomenu jeden příklad, kdy jsme měli na začátku školního roku tělocvik dala jsem je na tu čáru a prostě jsem říkala <i>první, druhý, první, druhý...</i> V další hodině jsem to udělala znovu a už jsem viděla, jak to těm dětem bliklo v hlavě a už se dávaly schválně, první, druhý,</p>	<p>Výběr členů skupiny</p> <p>Tipy na rozdělování skupin TV</p>



<p>Učitelka musí předběhnout v myšlení</p> <p>Děti přemýšlí dopředu</p>	<p>kamarádi, protože si myslely, že to udělám. A teď, já jsem udělala první, druhý, třetí... Úplně tak, ať jim to nevyjde, protože člověk musí pořád přemýšlet, jak je v tom myšlení trochu předběhnout, protože čtvrtáci a určitě i pátáci už jsou hodně přemýšlí dopředu, co paní učitelka vymyslí, co chce udělat.“</p>	<p>Strategie na určení členů skupiny</p> <p>Myšlení učitelky</p> <p>Myšlení žáků</p>
<p>Komunikace žáků ve skupině</p> <p>Náročnější začátek, poté bez problémů</p> <p>Šílený nápad učitelky</p>	<p><b>Dochází k posílení vztahů v takto vytvořených skupinách?</b></p> <p>„Ano, oni pak spolu komunikují. Tam je horší ten začátek. Když vidím, že jak řeknu jména, jak začínají odvracet ty oči a říkají <i>Ach jo, zase táto, s touto musím pracovat</i>. Ale pak, jak spolu už sedí a dám jim nějaký úkol, tak už se to celkem dá, ale prostě na oko musí ukázat, jak je to šílené, co to ta paní učitelka opět vymyslela. Ale pak už, pak už to funguje.“</p>	<p>Komunikace ve skupině</p> <p>Spolupráce ve skupině</p> <p>Nápady učitelky</p>
<p>Dříve buď náboženství nebo EV</p> <p>Většina má náboženství</p> <p>Část etické výchovy v náboženství</p> <p>Vzdělávání EV</p>	<p><b>Chtěla byste, aby byl doplňující vzdělávací obor Etická výchova v RVP zařazena jako nový vyučovací předmět?</b></p> <p>„Dřív to tak bylo za nás, že kdo nechodil do náboženství, tak měl etiku. U nás to tak fungovalo, kdo nenavštěvoval náboženství, tak měl etickou výchovu, na prvním stupni. Ne jak dnes, že když děcka nechodí do náboženství, tak sedí ve třídě. U nás ve třídě většina dětí do náboženství chodí, a i tam je část etické výchovy vyučována, alespoň myslím, že je to teď tak. Ale my vesměs celkově v tom vyučování pořád něco řešíme a pořád, myslím, že ty děti vzděláváme v tomto směru. Takže spíš ne.“</p>	<p>Dřívější EV</p> <p>Náboženství</p> <p>Etika v náboženství</p> <p>Vzdělávání EV</p>
<p>Neznalost</p>	<p><b>Setkala jste se s metodou Filosofie pro děti?</b></p> <p>„Nesetkala, nevím, o co jde.“</p>	<p>Neznalost</p>
<p>Nejistota</p> <p>Škola nemá etický kodex</p>	<p><b>Má Vaše základní škola Etický kodex pro učitele?</b></p> <p>„Myslím, že nemáme, ale tak kdybych dělala něco špatně v tom chování, tak bych na to byla určitě upozorněna. Jako třeba, když jsem učila na jiné škole, tak paní ředitelka, bylo mi</p>	<p>Škola nemá etický kodex</p>

<p>Včasné upozornění</p> <p>Omezení ohledně oblečení na začátku</p>	<p>řeceno, že paní učitelky nesmí do školy nosit velké výstřihy, nesmí nosit nějaké průhledné oblečení, a tak dále, ale ještě jsem se s tím nesetkala. Tam bylo to omezení ohledně oblečení a tak. Ne, že bych chodila nějak vyzývavě, ale to mi bylo řečeno hned na začátku, jak budu chodit upravena.“</p>	<p>Upozornění chování</p> <p>Omezení učitelky</p>
<p>Spokojenost ve škole</p> <p>Vzájemné upozorňování učitelék</p> <p>Mrzí, když nepozdraví</p> <p>Darebáci pozdraví, hodné holčičky ne</p> <p>Přísnější jednání se více vryje</p>	<p><b>Je něco, co byste chtěla doplnit, vyzdvihnout, nebo jsme na něco během rozhovoru zapomněli?</b></p> <p>„Já musím říct, že jsem ráda za to, jak to tady je. Navíc už máme těch dětí tolik, co nám prošlo rukama, že už víme, co můžeme od některých rodičů očekávat, na co si dát pozor a podobně. Vždycky si navzájem řekneme, tady toto neříkej, toto nedělej, ano, v klidu, a tak dále. A jediné, co mě mrzí, tak když potkám dítě, které jsem učila číst a psát a ono nepozdraví. Je to opravdu takové, nevím, mrzí mě to, mrzí mě to, že ten žák, jak kdyby mě neznal. Já mám v místě bydliště děti, co jsem učila a už jsou dospělí a ti největší darebáci mě vždycky pozdraví. Ale takové ty hodné holčičky a podobně, tak ne. Ale ti darebáci pozdraví vždycky. Tak co si z toho vzít? (smích) Čím jsme byli přísnější a upozorňovali na něco, tak jsme se jim víc vryli do paměti, že je to pěkné, pozdraví. A mrzí, když nepozdraví.“</p>	<p>Spokojenost</p> <p>Rady učitelék navzájem</p> <p>Nezdravení</p> <p>Pozdrav darebáci X hodní žáci</p> <p>Dopady přísnosti</p>

## PŘÍLOHA 2 – TABULKA S NADŘAZENÝMI A PODŘAZENÝMI TÉMATY

### 4. TŘÍDA – Hledání souvislostí napříč tématy

(témata nadřazená a podřazená vzniklá ze všech objevujících se témat)

Nadřazená témata	Podřazená témata
Hodnoty	- Návaznost na nižší ročníky
Chování žáků	- Začínající puberta - Slušné chování
Pravidla	- Zkoušení hranic
Vztahy ve třídě	- Ochota půjčit, pomoc, rozdělit se, vysvětlit učivo - Skupiny dívek X kluků
Odměny	- Pokles zájmu o odměnu - Typy odměn
Tresty	- Typ trestu - Nedoporučený trest
Skupinové vyučování	- Typy na určení členů skupin - Komunikace a spolupráce ve skupině
Rozvoj charakteru	- Aktivity na rozvoj charakteru
Tradiční diskuze	
Rady učitelek	
Etická výchova X náboženství	
Neznalost metody Filosofie pro děti	
Bez etického kodexu	