

**Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie**

**Vliv etické výchovy na prosociální kulturu
osobnosti žáků
The influence of moral education on prosocial
personality culture of pupils**



Bakalářská diplomová práce

Autor:
Vedoucí práce:

Ing. Marie Jakešová
prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

**Olomouc
2016**

Ochrana informací v souladu s ustanovením § 47b zákona o vysokých školách, autorským zákonem a směrnicí rektora k Zadání tématu, odevzdávání a evidence údajů o bakalářské, diplomové, disertační práci a rigorózní práci a způsob jejich zveřejnění. Student odpovídá za to, že veřejná část závěrečné práce je koncipována a strukturována tak, aby podávala úplné informace o cílech závěrečné práce a dosažených výsledcích. Student nebude zveřejňovat v elektronické verzi závěrečné práce plné znění standardizovaných psychodiagnostických metod chráněných zákonem (záznamový arch, test/dotazník, manuál). Plné znění psychodiagnostických metod může být pouze přílohou tištěné verze závěrečné práce. Zveřejnění je možné pouze po dohodě s autorem nebo vydavatelem.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma: „Vliv etické výchovy na prosociální kulturu osobnosti žáků“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Praze

dne

Podpis

Poděkování

Děkuji prof. PhDr. Vladimíru Smékalovi, CSc. za jeho trpělivost, vytrvalost, podnětné nápady, cenné připomínky a podporu při vedení mé bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	5
Teoretická část.....	6
1 Projekt etické výchovy.....	6
1.1 Pozadí vzniku etické výchovy a situace dnes.....	6
1.2 Složky etické výchovy	7
1.3 Prosociálnost	9
2 Etická kultura osobnosti a charakter	11
3 Využití pozitivní psychologie při měření prosociální kultury osobnosti žáků	19
4 Specifika dospívání z hlediska vývojové psychologie	21
5 Současná situace	22
Praktická část	28
6 Popis aplikované metodiky	28
6.1 Výzkumný problém.....	28
6.2 Cíle výzkumu	28
6.3 Hypotéza	29
6.4 Předvýzkum	29
6.5 Proměnné	29
6.6 Dotazník.....	29
6.7 Etické hledisko.....	31
6.8 Výzkumný soubor	31
6.9 Popis použité statistiky.....	32
7 Výsledky	33
7.1 Deskriptivní statistika.....	33
7.2 Statistická analýza.....	35
7.3 Analýza dotazníků obsahujících silné stránky se skóry 9 nebo 10.....	35
8 Diskuze.....	39
8.1 Diskuze nad potenciálními zdroji chyb či nepřesností.....	39
8.2 Srovnání dosažených výsledků s výsledky jiných studií.....	41
8.3 Zamyšlení nad případným dalším výzkumem v této oblasti.....	42
9 Závěr	43
Souhrn	44
Seznam použité literatury.....	48
Seznam příloh	
1 Formulář zadání bakalářské diplomové práce	
2 Abstrakt bakalářské diplomové práce - ČJ	

3 Abstrakt bakalářské diplomové práce - AJ

4 Seligmanův dotazník charakteristických silných stránek

Úvod

Jeden z nejsilnějších zážitků s výukou etické výchovy jsem prožila v samotném závěru svého víceletého působení na osmiletém gymnáziu. Koncem školního roku přišel do třídy na hospitaci nový ředitel. O etické výchově toho v té době moc nevěděl a já jsem řešila problém, jak ho rychle informovat a neztratit tak cenný čas na práci s dětmi a nepromarnit napjaté očekávání a soustředění, které provázelo začátky našich společných hodin. Do poslední chvíle jsem vlastně nevěděla, jak hodinu pojmu, protože jsem si byla vědoma citlivosti dlouhodoběji spolupracujících skupin na přítomnost jiných osob. Nápad pozvat pana ředitele do našeho kruhu a dát slovo dětem se ukázal být pro danou chvíli správným řešením. Poprosila jsem žáky a žákyně, aby každý za sebe řekl, čím pro něj etická výchova je, co mu dala a co by eventuálně navrhoval dělat v souvislosti s tímto předmětem jinak. Kolečko, které trvalo celou hodinu, bylo vyznáním a poděkováním etické výchově. Zaznívala slova díky za příležitost mluvit, naslouchat, přemýšlet a sdílet, za pomoc při vytváření přátelštějšího prostředí ve třídě, za lepší porozumění ostatním i sobě, za smích, ale i dojetí, které někdy ve třídě zavládlo. V návrzích na změnu se opakovala žádost, aby se „etika“ učila povinně a ve všech ročnících.

Jednalo se o skupinu, která etickou výchovu měla již pátým rokem, navíc o děti, které si ji zvolily v rámci výběru z dobrovolně volitelných předmětů. Byly by reakce stejné, kdyby se jednalo o děti „klasické“ základní školy, kdyby měly etickou výchovu povinně, tedy i ty děti, které o ni nestojí? Pod vlivem svých zkušeností nejen z gymnázia, ale i ze stavebního učiliště troufám si říci: byly by podobné. Toto moje přesvědčení je potvrzeno i zkušenostmi desítek učitelek a učitelů, kteří procházejí dvouletými vzdělávacími kurzy etické výchovy a s nimiž jako lektorka těchto kurzů přicházím již dvanáct let do kontaktu.

Téma mé bakalářské práce vyplynulo z rozhovoru s panem profesorem Smékalem během jedné z konferencí o etické výchově. Bylo to zřejmé: práce bude o „etice“ a bude příležitostí zjistit, nakolik moje nadšení a subjektivní přesvědčení odpovídá parametrům, jež lze změřit a spočítat.

V teoretické části své práce bych ráda čtenáře a čtenářky seznámila s projektem etické výchovy, přiblížila související pojmy, zmínila myšlenky některých autorů zabývajících se vývojem a výchovou charakteru a morálky a představila některé studie z poslední doby.

V praktické části se budu zabývat srovnáním prosociální kultury osobnosti skupiny žáků, která výukou etické výchovy prošla a skupiny, která tuto výuku neměla.

Teoretická část

1 Projekt etické výchovy

1.1 Pozadí vzniku etické výchovy a situace dnes

Etická výchova, někdy také výchova k prosociálnosti, je svým autorem, profesorem Nezávislé univerzity v Barceloně Robertem Rochem Olivarem, prezentována jako jeden z důsledků událostí, jež začaly jedné březnové noci roku 1964 v New Yorku. Tehdy se z práce domů vracela osmadvacetiletá Kitty Genovese. Byla napadena útočníkem, který se ji pokoušel ubodat. Její křik jej nejprve zahnal, posléze se však agresor vrátil a svůj čin dokonal. Později se ukázalo, že útok trávající zhruba půl hodiny nějakým způsobem zaregistrovalo 38 lidí, nikdo z nich ale nijak nezasáhl, aby pomohl nebo pomoc přivolal. Celá záležitost vyvolala u veřejnosti otřes a podnítila zájem psychologů pátrat po příčinách takové masivní lhostejnosti. Byly popsány jevy, jako efekt přihlížejících a rozptýlená odpovědnost. Zároveň se však probudil i zájem o chování, které je v zásadním kontrastu k chování patologickému, antisociálnímu, tedy prosociálnost a altruismus (Řehan, 2007).

Aktuální se stala otázka charakteru a faktorů ovlivňujících jeho rozvoj. Výzkumy naznačily, že odpovědí je právě prosociálnost jako rozhodující faktor pozitivního vývoje v tomto ohledu. Jak tedy u dětí pomoci rozvoji prosociálnosti? Roche tuto problematiku vtělil do dvou otázek: jaké činitele chování *dospělých* podmiňují a podporují spontánní rozvoj prosociálního chování u dětí a jaké způsobilosti a vlastnosti *děti* je třeba za tímto účelem rozvíjet přímo u dětí. Jejich zodpovězení dalo kostru teoretickému modelu výchovy k žádoucímu chování. Na základě existujících studií i dalšího výzkumu byla vytipována řada činitelů souvisejících s prosociálností. Jejich počet se později ustálil na šesti faktorech vztahujících se k chování dospělých směrem k dítěti a na deseti faktorech, což by kompetencích, které je třeba rozvíjet u dětí (Roche, 1992).

Na konferenci O výchově v Castel Gandolfo v roce 1990, kde Roche o svém projektu přednášel, byl přítomen L. Lencz ze Slovenska, který projekt od Rocheho přijal a následně spolu s dalšími odborníky z řad pedagogů a psychologů rozpracoval pro podmínky středoevropského posttotalitního prostoru (Podmanický, 2014).

Mezníkem pro existenci etické výchovy v České republice je rok 1999, kdy bylo založeno Etické fórum ČR, které si za svůj cíl určilo zavedení etické výchovy jako samostatného předmětu do vzdělávacího systému. Prostředkem k tomuto cíli byla zejména

akreditace 250 hodinového kurzu v rámci celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků a osvětová činnost přispívající ke zvýšení povědomí veřejnosti o existenci a smysluplnosti etické výchovy. Šance pro etickou výchovu přišla v roce 2005 s Rámcovým vzdělávacím programem, který dává prostor etickým a morálním tématům. Představa Etického fóra se uplatnila až v roce 2007, kdy byla etická výchova zařazena jako doplňující vzdělávací obor pro gymnaziální vzdělávání. Pro základní školství bylo analogickým úspěchem opatření ministryně školství z roku 2009. Spolupráce se slovenskými kolegy trvá dodnes, nicméně v současné době jsou k dispozici původní české učebnice, metodiky a pracovní listy. V dlouhodobých kurzech bylo vyškoleno kolem tisíce učitelů, učitelek a dalších lidí pracujících s mládeží, v kratších kurzech jsou to další stovky pedagogů. Při MŠMT pracuje Skupina pro implementaci etické výchovy, kromě Etického fóra a jeho webu www.etickeforumcr.cz popularizaci projektu napomáhá portál pro etickou výchovu www.etickavychova.cz (Motyčka, 2013).

1.2 Složky etické výchovy

Projekt etické výchovy je komplexní a logicky strukturovaný. Má čtyři složky. První z nich je cíl a vize, což je prosociálnost, která bude představena dále.

Druhou složkou je výchovný program, zahrnující deset též výše zmíněných faktorů, jejichž rozvoj je podporován přímo u dětí, a to prostřednictvím vlastního obsahu, který je dětem nabízen. Jednotlivá témata jsou koncipována jako stupně, kde se na každém dalším začíná pracovat až po zvládnutí předchozího. Prvním tématem je komunikace, jako výchozí sociální dovednost. Následuje téma důstojnosti lidské osoby a úcty k sobě. Dětem je zvědomováno, že každý člověk má svoji důstojnost už ze samotné podstaty své existence, a prostřednictvím aktivit jsou vedeny k poznání, že i v případě každého z nich je mnoho důvodů, proč si sebe vážit a mít se rád. Třetím tématem je pozitivní hodnocení druhých. Zde se nejmarkantněji projevuje skutečnost, že pro dítě má ve školním prostředí, s výjimkou těch nejmenších, největší význam to, co zazní od spolužáka, učitel je i zde pouze v pozadí všech aktivit. Čtvrtý stupeň, jímž je tvořivost a iniciativa, je orientován na tvořivost v mezilidských vztazích, včetně oblasti řešení konfliktů a problémů. Pátým tématem je komunikace citů, kde cílem je pomoci dětem k tomu, aby se naučily city a pocity akceptovat, vyjadřovat a usměrňovat. Empatie jako šestý stupeň rozvíjí schopnost vcítovat se do druhého člověka. Sedmé téma týkající se asertivity je zaměřené na dovednosti spojené s projevením svých vlastních názorů, prosazením oprávněných požadavků, ochranou před slovní agresí, manipulací apod. Reálné a zobrazené vzory jsou

kapitolou, která čerpá z nepřeberného množství příkladů, jež na děti působí. Zde se uplatní ukázky filmů, úryvky z knížek, ale i povídání o skutečných lidech, ať už jsou to lidé obecně známí nebo lidé z okolí dítěte. Smyslem není, aby učitel určoval, který vzor je „dobrý“ a který „špatný“, ale aby i zde vedl děti k hlubšímu zamyšlení. Devátým stupněm projektu je pomoc, přátelství a spolupráce, desátým posledním je komplexní prosociálnost. Cílem je přivést děti k tomu, aby se naučily vnímat svět kolem sebe nejen jako prostředí, ve kterém se bezprostředně pohybují, ale chápaly širší souvislosti a měly účast i na záležitostech, které se jich zdánlivě netýkají. Výchovný program je nadstavbově doplněn tzv. aplikačními tématy, která nacházejí uplatnění zejména na 2. stupni ZŠ a na středních školách.

Třetí složkou je výchovný styl obsahující faktory, které vyplynuly jako odpověď na otázku, jak může učitel svým vlastním přístupem podpořit prosociálnost dítěte. Tyto prvky jsou běžně využívány v každém kvalitním pedagogickém procesu, v procesu etické výchovy je však kladen důraz na jejich důsledné a vědomé užívání. Původně bylo vytipováno šest činitelů, dnes hovoříme o devíti. Uplatňovány by měly být průběžně a současně. Jeden z nejdůležitějších úkolů pro to, aby etická výchova vůbec mohla probíhat, je práce na vytvoření výchovného společenství. Snahou je, aby vztahy ve třídě nebyly dány nahodilostí sociálního prostředí či konkurenčním laděním, na kterém je současná škola založena, ale aby byly určovány především přátelstvím a spoluprací. Dalším nárokem na učitele je bezpodmínečné přijetí žáka, což je sice známý pedagogický imperativ, ale v praxi může být složitou záležitostí, zvláště u dětí tzv. problematických. Učitel etické výchovy by si však měl být dobře vědom toho, že právě pro takové děti je přijetí a projevování přízně nejdůležitější. Atribuce, coby připisování pozitivních vlastností, je založena na tendenci ke konzistenci, spočívající ve snaze uvést do souladu naše chování s názory o nás. Zde je tedy kladen nárok na schopnost učitele pozitivní vlastnosti v dětech vidět a věřit, že jsou jejich nositeli, byť chování tomu třeba neodpovídá. Indukcí v pojetí etické výchovy nazýváme poukazování na důsledky negativních jevů. Zde vychovatel využívá mj. schopnost empatie dítěte a zároveň ji tímto rozvíjí. Dalším nástrojem výchovného stylu je nabádání, jehož úspěšnost spočívá v odhadu správné intenzity a vhodného způsobu. Etická výchova se nezříká ani metody odměn a trestů, ovšem za dodržení jistých předpokladů. Cílem je především zvnitřnění určitých zásad nikoli pouhé zamezení např. nežádoucímu chování. Hlavním nástrojem v této souvislosti se stává metoda posilňování. Dalším prvkem je práce s pravidly. Osvědčuje se, aby se na jejich formulaci a sestavení podílely samy děti. Snáze pak taková pravidla zachovávají. Na učiteli je důslednost a motivace dětí k jejich

dodržování. Předposledním bodem je spolupráce s rodiči, do které, zvláště v problematických případech, by měl pedagog vstupovat tvořivě, s respektem a zájmem tak, aby rodiče pro součinnost motivoval. Toto může být jedním z nejnáročnějších úkolů a bez kvalifikace učitele pro účinnou komunikaci v obtížných situacích nemusí být úspěšně naplněn. Poslední bod je formulován jako vytváření atmosféry radosti. Toto zřejmě nelze dlouhodobě naplňovat bez práce na vlastní motivaci, sebereflexi apod.

Čtvrtou složkou jsou výchovné metody. Obecně lze říci, že je využívána zážitková pedagogika. Co je pro etickou výchovu specifické, je struktura hodiny skládající se ze senzibilizace na dané téma, vlastní aktivity, která umožní dětem zkoušku určitého chování v dané situaci, hodnotové reflexe zprostředkovávající zvědomění a zhodnocení prožitého a motivace pro transfer do běžného života (Roche, 1992).

1.3 Prosociálnost

Pojem prosociálnost jako cíl a smysl etické výchovy zaslouží podrobnější výklad, proto mu věnujeme samostatnou podkapitolu. Jedná se o nepříliš frekventovaný výraz v běžné řeči, který dle např. Nakonečného (1997) vyjadřuje důležitý aspekt osobnosti, v němž se uplatňují různé nadosobní cíle související zejména s uspokojováním potřeb jiných lidí, ať už jedinců nebo skupin. Smékal (2014a) považuje prosociálnost za jeden z hlavních projevů lidskosti a respektu k lidské důstojnosti v člověku, který je zároveň viditelným projevem životního stylu založeného na etické kultuře osobnosti. Slaměník a Janoušek (2008) upozorňují na jistou terminologickou nejednotnost, kdy pojmy prosociálnost, altruismus i pomáhající chování jsou některými autory používány synonymicky, jiní tyto termíny významově odlišují. Prosociální chování může být v pojetí některých autorů dokonce synonymem pro pojmy charakter či morálka (Cakirpaloglu, 2013).

Lečbych (2004) altruismus a prosociální chování nerozlišuje, neboť, jak uvádí, stále není vyřešen spor, zda existuje chování, které nekalkuluje ani se sebemenším ziskem a dalo by se tedy vymezit jako samostatná kategorie – altruismus.

Zůstaneme-li u vymezení prosociálnosti a altruismu, lze říct, že prosociální chování je některými považováno za vzorec chování, zatímco altruismus za motivaci. Nejobecněji je altruismus považován za specifický druh prosociálního chování, přičemž jeho specifikem je nezištnost až sebeobětování (Slaměník, Janoušek, 2008).

Roche (2005) spatřuje rozdíl v tom, že v souvislosti s altruismem je kladen důraz na roli autora chování, zatímco prosociálnost se zaměřuje na situaci příjemce. Nemělo by tedy

docházet k situacím, kdy pomoc je vysláním zprávy o nekompetentnosti příjemce nebo může být prvkem vytvářejícím závislost mezi ním a poskytovatelem. Kdo pomáhá, získává určitou míru moci, což je aspekt, který je třeba brát v úvahu. Pocit uspokojení z poskytnutého prosociálního chování však není podle Rocheho na závalu. Naopak to, že takové chování umožňuje poskytovateli prožít určitý vnitřní význam a integrovat své vlastní hodnoty a cíle, je považováno za obohacující a rozvíjející jeho další schopnosti, jako je např. iniciativa a tvořivost. Přináší tím poskytovateli také zvýšení sebeúcty a prohloubení sebepoznání, čímž zároveň do značné míry koriguje tendenci ovládat druhé a manipulovat jimi. Za další pozitivum pokládá Roche citlivější vnímání lidské důstojnosti v konkrétních případech až k obecnému povědomí a respektování lidských práv v rámci širší společnosti. Prosociálnost má řadu dalších pozitivních konsekvencí, jako např. zjednodušení komunikace, snižování výskytu násilného chování v kolektivech mladých lidí, inspiraci k podobnému chování apod.

Zeldin, Small a Savin Williams (1982, in Roche 1992) vymezují tři podmínky nutné pro to, abychom nějakou činnost mohli označit jako prosociální:

1. má být vykonávána ku prospěchu jiné osoby či skupiny,
2. vykonavatel ji nevykonává jako povinnost, ani nevyplývá z jeho role,
3. je vykonávána nezištně a není požadována ze strany jiného člověka.

Předmětem polemiky je zejména třetí podmínka podněcující otázku, nakolik je člověk schopen a ochoten vykonat nějakou činnost absolutně nezištně. Pro účely etické výchovy se tato podmínka někdy uvádí s upřesněním, že činnost je vykonávána bez ohledu na *vnější* odměnu, čímž jsou zohledněny pozitivní dopady na poskytovatele uvedené výše (Lencz, 1998).

S odvoláním na další autory uvádí Roche (1992) pět základních kategorií prosociálního chování. Jsou to:

1. fyzická pomoc jako neverbální chování poskytující fyzickou podporu,
2. fyzická služba jako neverbální chování, které v tomto případě eliminuje potřebu příjemce činnosti fyzicky zasahovat do plnění dané úlohy, jinými slovy udělám něco „za“ někoho.
3. dělení se, poskytnutí něčeho vlastního další osobě,
4. verbální pomoc ve smyslu poskytnutí rady, vysvětlení, informace apod.
5. verbální podpora vyjadřující zájem, soucit, útechu, uznání (Roche, 1992).

Nověji doplnil Roche (2005) dalších pět kategorií: potvrzení a pozitivní hodnocení druhých, soustředěné vyslechnutí, empatie, solidarita a pozitivní přítomnost a jednota.

2 Etická kultura osobnosti a charakter

Smékal (2014a) za jednu z výzev současné psychologie pro etickou výchovu považuje nutnost poukázat na význam studia osobnostních souvislostí s morální úrovní prožívání a jednání, a na širší souvislosti s rozvíjením politické a občanské kultury osobnosti. S tím souvisí potřeba vytvářet formační projekty a evaluovat jejich efektivitu, aby se prokázalo, které vývojové a formativní vlivy jsou rozhodující pro utváření charakterových ctností. Jako perspektivní pro toto pojetí se jeví Seligmanova koncepce ctností obsažená v jeho pozitivní psychologii. V tomto kontextu navrhuje cíl vzdělávací a výchovné činnosti v rámci předmětu etická výchova charakterizovat jako rozvíjení etické kultury osobnosti, což lze konkretizovat jako rozvíjení charakteru a prosociálnosti (Smékal, 2014a).

Etickou kulturou osobnosti míní Smékal ty rozvinuté vlastnosti osobnosti, postoje a názory, které rozhodují o mravní a morální úrovni jednání a prožívání osobnosti. Tyto jednotky osobnosti lze shrnout pod pojem morální inteligence. Jakkoli tradiční psychologie kritizuje rozšíření inteligence na všechny oblasti činnosti a o uvedených kvalitách by hovořila spíše jako o etické vyspělosti osoby spadající pod pojem charakter, můžeme morální inteligenci považovat za schopnost rozpoznat dobro a zlo a být motivovaný chovat se v souladu s etickými hodnotami. Morálně inteligentní člověk je tedy schopen morálně se chovat a morálně uvažovat, přičemž se řídí svým svědomím (Smékal, 2014a). Autor této koncepce A. Hass považuje za její jádro moudrost, spravedlnost, smysl pro povinnost a odpovědnost, respektování důstojnosti své i druhých, soucit a lásku k bližnímu projevující se připraveností pomáhat (Smékal, 2009).

Smékal (2014a) chápe osobnost v tomto kontextu jako jednotu duševního života, založenou na jednotě těla, utvářenou a projevující se v činnostech, v sociálních vztazích a v duchovním životě – u jednotlivých lidí v něčem stejně, v něčem podobně a v něčem odlišně. Dále navrhuje pohled filozofie, který v osobnosti rozlišuje látku, formu a obsah. Látka osobnosti zahrnuje vlohy a temperament. Je ovlivňována dědičností a přírodními vlivy. Forma osobnosti představuje utvářecí vlivy, mezi nimiž jsou rozhodující socializace, výchova, sebeutváření, hodnoty a smysl. Obsah osobnosti je vyjádřen v charakteru a životní dráze člověka.

Pojem charakter je mnohými psychology odmítán jakožto zavádějící normativní hledisko, které do empirické vědy nepatří. V souvislosti s etickou výchovou se ale bez něj neobejdeme, protože, jak uvádí Nakonečný (1997), v praxi, zejména v oblasti klinické či pedagogické psychologie, nelze od hodnotících charakteristik abstrahovat. Nejčastěji se

můžeme setkat s dvojitým chápáním pojmu charakter, jednak v čistě psychologickém smyslu vyjadřujícím individuální zvláštnost člověka a jednak ve smyslu „morálního charakteru“ jako pohotovosti, resp. nedostatku pohotovosti jednat podle určitých etických principů.

Seligman (2003) se dokonce domnívá, že je třeba charakter uznat jako základní pojem vědeckého zkoumání lidského chování. Základní námitku týkající se hodnotící povahy pojmu charakter přijímá tvrzením, že skutečná věda má být deskriptivní, nikoliv normativní. Úkolem pozitivní psychologie však podle něj není diktovat komukoliv, jaký by měl být, ale poukazovat na důsledky toho kterého chování, např. že optimistické smýšlení zmírňuje výskyt deprese apod.

Smékal (2014b) vychází z mínění, že jádrem etické kultury osobnosti je charakter a připomíná, že v behavioristicky orientované psychologii osobnosti se pojem charakteru nevyskytoval.

Dále Smékal (2014a) uvádí trojí pojetí charakteru v současné psychologii, a to: jako soustavy stěžejních vztahů k jednotlivým oblastem skutečnosti, jako soustavy dominujících vlastností a jako soustavy zásad a způsobů jejich uvádění v život.

Dle Smékala (2012) by se pak školní i mimoškolní výchova a klima naší české společnosti mělo zaměřit na rozvíjení určitých charakteristik, které jako očekávané kvality charakteru považuje za základ etické kultury osobnosti. Jsou to: prosociálnost, solidarita, slušnost, čestnost, férovost, poctivost, empatie, zodpovědnost, uvážlivost (ohleduplnost), moudrost, spravedlnost, statečnost a uměřenost.

Allport (1961) považuje charakter za eticky zhodnocenou osobnost, zatímco osobnost představuje charakter, kterému je hodnota odebrána.

Cakirpaloglu (2013) upozorňuje též za zajímavý fenomén současné americké psychologie, která tento pojem používá spíše výjimečně a nahrazuje jej pojmy morálka nebo právě prosociální chování.

Např. v Psychologii Atkinsonové a Hilgarda se pojem charakter nevyskytuje vůbec, nejbližší je mu v této obsáhlé publikaci zřejmě pojem morální usuzování, které dle autorů vyjadřuje způsob, jímž děti chápou morální pravidla a společenské konvence (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Wagenaar, 2012).

Uvedené pojmy nelze libovolně zaměňovat bez uvedení kontextu, v němž jsou použity. Např. Psychologický slovník pod heslem charakter uvádí kromě Allportovy definice ještě osm dalších definic, zatímco morálku definuje jako soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídicích chování a jednání lidí dané společnosti, jedná se o jakýsi mravní kodex (Hartl, Hartlová, 2004).

Podle Fromma (1997) je charakter relativně stálý systém všech neinstinktivních pohnutek, kterými se člověk vztahuje k lidskému i přírodnímu světu. Charakterové rozdíly závisí nejméně na sociálních podmínkách, zatímco instinkty jsou všem lidem společné. Význam instinktivní výbavy člověka však klesá a vzhledem k potřebě účinných reakcí se nabízí domněnka, že charakter, resp. charakterová struktura se vyvinula, aby nahradila instinktivní chování. Tato struktura organizuje lidskou energii pro sledování určitých cílů a motivuje chování pro jejich naplnění. Fromm souhlasí s Hérakleitovým výrokem, že charakter je lidským osudem. V souvislosti s tzv. produktivním charakterem hovoří o „život podporujícím syndromu“, jenž se projevuje láskou, solidaritou, spravedlností a rozumem.

Freud (1971) považuje charakter za strukturu vybudovanou z materiálu sexuálních podnětů a pudů zafixovaných v dětství, z konstruktů získaných sublimací a konečně z konstrukcí sloužících k potlačování perverzních hnutí.

Freudovo vysvětlení charakterové struktury dále souvisí s jeho teorií psychosexuálního vývoje probíhajícího v pěti stádiích: orálním, análním, falickým, latentním a genitálním. Názvy jsou odvozeny od oblasti těla, ve které dítě uspokojuje svoji potřebu slasti. Každá vývojová etapa s sebou nese i určitý způsob vztahování se k okolnímu světu a druhým lidem. Názvy typů charakteru jsou totožné s názvy vývojových fází a naznačují fixaci jedince v daném období. Tím poskytují vodítko k vysvětlení různých typů poruch, zejména neuróz, a umožňují psychoanalytickou práci. Genitální charakter je nejvyšší a poslední a jeho zralost spočívá v tom, že uspokojení objektu přikládá stejnou váhu jako uspokojení vlastnímu (Kohoutek, 2008).

Z méně známých teorií je to např. Cloningerova teorie charakteru jako tří rozměrů sebepojetí, což jsou sebezaměření, ochota spolupracovat a přesah. Přesah je chápán coby vědomí jednoty s celým bytím, s přírodou i druhými lidmi. Lidé vyznačující se touto kvalitou jsou radostní, pracovití, ale nehoní se za penězi, odpovědní a zároveň svobodní a mají vysoký stupeň úcty k životu (Koukolík, 1996).

Pro některé autory je v této oblasti klíčovým pojmem morálka. Podle Heidbringa (1997) je zásadní otázkou morálky otázka „dobra“ a „zla“. Patří k nejstarším otázkám filosofie, která se snaží zodpovědět, jak by lidé měli jednat, zatímco psychologie se pokouší zjistit, jak a proč lidé jednají tak, jak jednají.

Piaget se jako autor vývojové teorie týkající se poznání věnoval i vývoji morálního usuzování, resp. morálky. Základem Piagetova zkoumání vývoje morálky jsou rozhovory a pozorování asi stovky švýcarských dětí předškolního a školního věku. Dětem byly

vyprávěny tzv. mikropříběhy, k nimž měly zaujímat stanoviska. V centru Piagetova zájmu bylo dětské chápání provinění, lži, trestu, spravedlnosti, rovnosti a autority (Heidbrink, 1997).

Závěry Piagetovi pak posloužily pro vytvoření vývojového modelu morálky se stěžejními pojmy, jimiž jsou heteronomní a autonomní morálka. V rámci tématu hovoří o vývoji zvláštních citů morální závaznosti neboli svědomí. Zatímco Freud uvedl v této souvislosti pojem „nadjá“ jako zvnitřnělé citové představy otce či rodičů, které se stává zdrojem povinností, závazných vzorů, pocitů viny a někdy i sebetrestání, Piaget poukazuje na Baldwinovo pojetí, v němž od jisté hranice nejde o nápodobu rodičovského „já“, ale o zrod „ideálního já“ (Piaget, 1997).

Pojetí heteronomní a autonomní morálky rozpracoval dále Kohlberg do známých šesti stadií morálního vývoje. Kohlbergova morální dilemata, z nichž nejslavnější je Heinzovo dilema, mohou být řešena na všech šesti, resp. pěti (Kohlberg pod tlakem kritiky šesté stadium zrušil) stupních vždy dvěma způsoby, přičemž „dobré“ či „špatné“ řešení z nich dělá motiv konajícího (Vacek, 2008).

Jak však upozorňuje Heidbrink (1997) i mnozí další, problematika je složitější a jednoduché kategorizaci se v mnoha ohledech vzpírá. Základní pochybnost ohledně kvalitativního vývoje probíhajícího ve stadiích trvá dodnes (Bergin, 2014).

Z Kohlbergovy longitudinální studie vyplynulo zjištění, že u mládeže po střední škole často dochází k regresi morálního usuzování na nižší stupně. Vzhledem k tomu, že Kohlbergova teorie regresi vylučuje, pokoušel se autor jev vysvětlit jako mísení struktur a obsahu morálního myšlení a zavedl další stupně, tzv. mezistupně s označením hodnotově relativistické. Heidbrink se domnívá, že tento pohled by mohl odpovídat Piagetově teorii rozšířené o myšlenku opakování heteronomní a autonomní sekvence v rámci spirálovitého vývoje (Heidbrink, 1997).

Vacek se inspirován Lickonou (1977, in Vacek, 2013) zabývá vztahem kognitivní a emocionální složky při mravním usuzování a chování. Mravní vědomí a mravní cítění spolu vytvářejí mravní přesvědčení, které je teprve spolu s dalšími činiteli východiskem pro mravní chování.

Selman (1984, in Heidbrink, 1997) obohacuje teorie morálního vývoje o další, tzv. sociální perspektivu. Ta spočívá v přejímání rolí, jež vyjadřuje hlavní hledisko sociálního vědomí a hodnocení a zároveň schopnosti nahlížet sebe i druhé jako subjekty a být schopen vidět sebe očima druhých. Jedná se o důsledně uplatňovanou schopnost empatie. Selman se inspirovuje Piagetovými stupni logického myšlení i Kohlbergovým dlouhodobým výzkumem

a vytváří pět úrovní přejímání sociální perspektivy. Nakolik „schody“ jednotlivých autorů na sebe „dosedají“, zda lze po nich vystupovat diskontinuálně a jestli je možno po nich v různých situacích i sestupovat, zůstává předmětem dalších úvah (Heidbrink, 1997).

Kohlbergova žákyně a jeho pozdější kritička Carol Gilliganová (1983, in Heidbrink, 1997) vnesla do diskuse o morálce genderové hledisko. Nabyla dojmu, že výsledky jeho výzkumů častěji přiřazují muže na stupeň vývoje čtyři, zatímco ženy častěji pouze na trojku. Studium těchto stupňů dospěla k závěru, že je lze zbavit hierarchičnosti a položit vedle sebe. Tímto prezentovala morálku ženskou, spočívající v péči, a morálku mužskou, zakládající se na spravedlnosti. Ženská morálka se tedy podle ní pojí s citlivostí pro situaci, flexibilitou a s „já“ propojeným s ostatními. Mužská morálka je situačně nezávislá a rigidní. Obě jsou však rovnocenné.

Cakirpaloglu (2009) k Piagetovi a Kohlbergovi, jejichž teorie pokládají vývoj morálního cítění a hodnot za nedělitelnou součást obecného vývoje kognitivních a emocionálních charakteristik jedince, řadí i Eriksona a jeho učení o morálním vývoji.

Erikson (2002) lidský život rozděluje do osmi věků a každému tomuto stadiu připisuje určitý psychosociální konflikt, který musí být člověkem vyřešen. Podaří-li se to, dochází k osvojení určité ctnosti a přechodu na další stupeň nic nebrání. V opačném případě je vývoj ohrožen. Eriksonovo pojetí bere v úvahu společenské, kulturní a historické podmínky vývoje. Optimistický pohled na šanci jednotlivce překonávat krize vývojových období převažuje nad úvahami o psychopatologických důsledcích, pokud se toto nezdaří.

Jak uvádí Cakirpaloglu (2009), Erikson se zamýšlí nad dopadem správného etického vedení dítěte nejen na jeho osobnost, ale i na samotnou existenci sociálního řádu. Zatímco ritualizace jako proces představuje podle Eriksona tendenci lidstva chránit proces vývoje Já a etických vlastností osobnosti před nežádoucími vlivy a deformacemi, ritualizmem nazývá specifickou anomálii, ke které dojde, pokud se proces zvrhne a životaschopné spojení Ega a ethosu se vytrácí. Dalším důsledkem je moralizátorství, jež však Erikson úplně neztrácuje, nýbrž v něm hledá stopy etických potenciálů, které lze výchovou podněcovat a čelit tak rozkládání etické tkáně společnosti. Eriksonův přínos spatřuje mj. v propracování psychologické ekologie a duševního zdraví, byť v intencích krize a úzkosti, bez nichž by však nebylo lidské síly, pravých hodnot ani pocitu štěstí a smysluplného života.

Cakirpaloglu (2009) pojmy etika, mravnost, morálka, a ctnost označuje jako pojmy příbuzné a inklinující k pojům hodnota a hodnocení, přičemž hodnotu jako psychologickou kategorii kvalitou dominance a obecnosti v hierarchii psychických jevů

staví na vrchol. V této souvislosti nepomíjí hierarchickou koncepci hodnot A. Maslowa, kterého zařazuje mezi nejvýznamnější představitele psychologie morálky. Maslowovo přesvědčení, že v nejhlubších vrstvách člověka se nachází dobro, našlo svůj výraz v jeho koncepci prosazování osobnostního růstu a tendence k seberealizaci, jež se uskutečňuje zejména neustálou kritickou duševní inventurou.

Tužbami člověka se zabýval i J. A. Komenský, který v knize Vševýchova představuje jejich seznam. Posuzuje zde to, oč lidé usilují nejvíc, a jakou to má hodnotu z hlediska občanské etiky a spravedlnosti. Dále uvádí: *"Konečně však, béřeme-li v úvahu vrozené lidské tužby v jejich celku, rozčlení se pěstování lidskosti ve dvanáct složek. Neboť každý, kdo se narodil jako člověk, touží už z nejhlubších podnětů své přirozenosti:*

1. *existovat, tj. žít;*
2. *žít pevně, tj. něco znamenat;*
3. *žít vnímavě, tj. vědět, co má člověk kolem sebe;*
4. *žít světle, tj. rozumět tomu, co ví;*
5. *žít svobodně, tj. chtít a volit věci, pochopené jako dobré, nechít a zamítat věci špatné, a se vší nakládat pokud možno podle vlastní vůle;*
6. *žít činně, tj. také konat ty věci, které člověk chápe a volí, aby nechápal a nevolil nadarmo;*
7. *mít čili, vlastnit mnoho;*
8. *užívat všeho, co má, a to bezpečně;*
9. *také vynikat a být ve vážnosti;*
10. *být pokud možno výmluvný pro pohotové a výrazné sdělování svého vědění a své vůle jiným;*
11. *mít také oblibu a přízeň u lidí, takže mu nezávidí, nýbrž mu blahopřejí k životu tím klidnějším, příjemnějším a bezpečnějším;*
12. *konečně mít náklonnost Boží jako nejhlubší radost a pro bezpečnost svého štěstí v Bohu.*" (Komenský, 1948, 44).

Překonat sama sebe, vyrůst nad sebe a tím se změnit je nejdůležitější ze tří cest ke smyslu v životě v pojetí logoterapie V. E. Frankla. Kromě této spočívá další možnost ve vytváření díla nebo ve vykonání činu, třetí tkívá v prožívání něčeho nebo v setkání s někým; jinými slovy, smysl může být nalezen nejen v díle, ale i v lásce. Prožívání může být dle Frankla (1997) stejně hodnotné jako výkon, neboť vyvažuje náš jednostranný důraz na vnější svět výkonu poukazem na vnitřní svět prožívání. Tomu odpovídají ve Franklově pojetí individuální zážitkové, tvůrčí a postojoyé hodnoty (Frankl, 1997).

V souvislosti s tématem morálního usuzování a jednání mnozí autoři zmiňují vliv situačních proměnných. Zimbardo (2005) na základě svých i Milgramových experimentů, týkajících se konformity a poslušnosti, formuloval deset kroků, které mohou vést člověka na cestu zla, a nazval je Luciferovým efektem. Spočívají v manipulaci s ideologií, významem chování, pravidly, závazky, autoritou, rolemi, rozptýlenou zodpovědností a uváděním na scestí postupnými krůčky coby známou „šikmou plochu“.

Samotné experimenty a závěry naznačující, že pod tlakem je možno donutit kohokoliv k čemukoliv, zpochybňuje např. Fromm, který o projevech lidské destruktivity říká: „To, co se náhle vynoří v podobných situacích, není lidská přirozenost, ale destruktivní potenciál, živený určitými dlouhodobými podmínkami a mobilizovaný náhlými traumatizujícími událostmi. Bez těchto provokujících faktorů by ničivá energie jen dřímala“ (Fromm, 1997, 272).

Hlavní význam Zimbardem formulovaného desatera tkví v možnosti podívat se na něj jakousi obrácenou optikou a získat tak zdroj didaktických inspirací, které naopak mohou vést k uvědomování si určitých nebezpečí a senzitivě v morální oblasti, čehož lze využít v různých edukačních programech týkajících se morálního usuzování a jednání, potažmo ovlivnění prosociální kultury osobnosti žáků.

Lečbých (2004) se ve svém zkoumání altruismu zamýšlí naopak zejména nad osobnostními proměnnými. Ač kontext, v němž se prosociální chování odehrává, nepomíjí, z výzkumů zabývajících se záchranou Židů za druhé světové války vyvozuje, že pro rozvoj altruismu mohou být kromě osobnostních vlivů rozhodující sociologické faktory, jako je pečující výchova, absence negativních stereotypů a altruistický model v rodině.

V souladu s tím, jak uvádí Vacek, „předkládání hotových pouček a morálních zdůvodnění může být velmi neúčinné. Mnohdy vyústí v plané moralizování a kázání, což mladí lidé všech generací odmítají. Zklamaní a neúspěšní pedagogové-moralizátoři dospívají k závěru, že mladou generaci etická problematika nezajímá a že se společnost řítí do záhuby. Platí přitom opak. Věk dospívání je eticky „nejčistší“. Naše osobní zkušenost ukazuje, že právě morální témata, ovšem zajímavě podaná, jsou pro mladé lidi nejatraktivnější“ (Vacek, 2008, 88).

To vyplývá i z Heidbrinkova popisu průběhu diskusí na morální témata v učňovských třídách. Někde byly debaty podnětné a zajímavé, někde žáci diskutovali bez valného nadšení nebo vůbec ne. Nejmarkantnější rozdíl mezi znuděnou a angažovanou třídou spočíval podle něj v samotném přístupu a působení učitele (Heidbrink, 1997).

Lickona a kol. se na základě výzkumů charakteru, jimž se věnuje od 70. let minulého století, zabývá též tvorbou výchovných projektů jakožto praktických aplikací. Jedním z důsledků práce jeho a jeho kolegů je Sdružení pro výchovu charakteru, usilující o rozšíření této výchovy k dětem státních i soukromých škol po celých Spojených státech amerických. Za tímto účelem vznikají Národní fóra pro výchovu charakteru sdružující učitele, politiky, manažery a další zájemce o problematiku na široké platformě. Nástroji k inspiraci a motivaci pro vytčený cíl jsou kromě široké nabídky systémového a praktického vzdělávání pedagogů výzvy k ucházení se o různá ocenění stupňovitého rázu, příklady dobré praxe, spolupráce s institucemi a nadacemi a i finanční podpora. Lickonou a kol. (2007) bylo formulováno jedenáct principů efektivní výchovy charakteru. Prvním je holistický princip, kdy je apelováno na to, aby základní etické hodnoty nebo též ctnosti, jako jsou např. péče, poctivost, čestnost, respekt k sobě i druhým, pracovitost apod., byly sdílené, mluvílo se o nich, ale byly zároveň skutečně realizované v rámci vztahů ve škole. Druhý princip usiluje o rozvoj kognitivního, emocionálního i behaviorálního aspektu morálního života. Třetí princip vyjadřuje nutnost využít vše, co se ve škole děje, jako příležitost pro rozvoj charakteru, jedná se vlastně o kultivaci skrytého školního kurikula. Škola uplatňující uvedené principy se v rámci čtvrtého z nich zavazuje k tomu, že se stane určitým mikrosvětlem, kde funguje občanská, pečující a spravedlivá společnost. Pátý princip klade důraz na praktickou stránku každodenního řešení problémů a situací, kdy mohou být uplatňována etická hlediska. Snahou je, aby se kompetence všech studentů zvyšovala, aby uplatnili všechny své dovednosti a potenciály, díky čemuž mohou sami sebe prožívat jako autonomní bytosti. Tomu je podřízen učební plán, v němž se usiluje o maximální smysluplnost, což je obsahem šestého principu. Další zásada vyjadřuje důležitost opatrnosti práce s odměnami a tresty, neboť cílem je interiorizace mravních zásad, nikoli pouhé následování pravidel. Zahnutí do programu výchovy charakteru jsou naprosto všichni lidé, kteří jsou zaměstnanci školy, což představuje osmý princip. Devátý princip řeší organizaci školy z hlediska nutnosti adekvátního vedení a rozvoje zaměstnanců. Předposledním východiskem je motivace ke spolupráci s rodinami i s širší veřejností. Poslední princip vyjadřuje myšlenku, že má-li být výchova charakteru efektivní, je zapotřebí používat k ověřování účinku kvalitativní i kvantitativní metody, přičemž oblastí zkoumání je charakter školy, charakter zaměstnanců a konečně charakter žáků (Lickona a kol, 2007).

3 Využití pozitivní psychologie při měření prosociální kultury osobnosti žáků

Seligman se jako představitel pozitivní psychologie zabývá pozitivními emocemi. Seligmana (2003) především zajímá, jaký je jejich význam pro člověka, kdo jimi disponuje a kdo ne a jak je ve svém životě můžeme prožívat trvaleji a hojněji. Na základě výzkumů dochází k závěru, že zážitek opravdového štěstí se dostavuje ve spojení s určitým nárokem neboli jakýmsi pocitem „zasloužení si“, poté, co člověk uplatní nějakou svoji silnou stránku. Příjemné pocity, které jsou naopak v tomto smyslu nezasloužené, jsou dosaženy určitou zkratkou a v důsledku toho jsou krátkodobé a mohou být dokonce následovány prázdnotou, neautentičností, neklidem a depresí. Seligman rozlišuje dobrý život a příjemný život, přičemž dobrý život předpokládá každodenní využívání charakteristických silných stránek. Pro výběr a výzkum těchto stránek volí tři kritéria: jsou ceněny v téměř každé kultuře, jsou ceněny samy o sobě, nejen jako prostředek vedoucí k jinému cíli a dají se naučit. Studium základních děl všech významných náboženských a filosofických tradic došel Seligman s kolegy k šesti ctnostem, které byly ve všech těchto zdrojích obsaženy:

Moudrost a vědění

Odvaha

Láska a lidskost

Spravedlnost

Střídmost

Duchovnost a transcendence

Těchto šest ctností vnímá jako základní vlastnosti podporované všemi důležitými náboženskými a filosofickými směry, které zároveň vytvářejí pojem dobrého charakteru. Takto formulované ctnosti jsou však příliš abstraktní pro to, aby mohly být posilovány a měřeny. Navíc každé z nich může být dosaženo různými způsoby. Právě tyto způsoby neboli cesty, kterými se k daným ctnostem lze blížit, označil jako silné stránky charakteru. Jsou to vlastně morální vlastnosti, které se úzce dotýkají vůle, zatímco nadání je relativně automatické. Jsme-li svědky činu, při kterém bylo nutno překonat nelehkou překážku, může to v nás vyvolat povznesení a inspiraci, v samotném aktérovi pak hrdost, uspokojení, radost, naplnění, harmonii a smysl. Silných stránek v návaznosti na ctnosti vytipoval Seligman dvacet čtyři a vytvořil inventář, který umožňuje jedinci porovnat zastoupení jeho silných stránek. O skutečně silnou stránku konkrétního člověka se podle Seligmana jedná, když v ní daný jedinec skóruje hodnotami 9 nebo 10. Seligman pak doporučuje, aby tyto

silné stránky byly rozvíjeny, zatímco na silné stránky, které u jedince nejsou výrazně zastoupeny, navrhuje nevynakládat energii (Seligman, 2003).

Projekt etické výchovy má se Seligmanovým pojetím silných stránek osobnosti celou řadu styčných oblastí. Prosociálnost coby cíl etické výchovy je vlastně v Seligmanově koncepci předpokladem, ale i naplněním dobrého života, jímž je míněn život opřený o každodenní užívání charakteristických silných stránek, potažmo ctností. Sociální dovednosti, jež jsou obsahem projektu etické výchovy, se dají naučit, stejně jako ctnosti v Seligmanově přístupu. Ctnost moudrost a vědění zahrnuje mj. vynalézavost a originalitu, což odpovídá stupni výchovného programu etické výchovy, jímž je tvořivost a iniciativa. Dalším obsahem uvedené ctnosti je sociální inteligence, znalost sebe sama a emoční inteligence. Tato témata nacházejí v etické výchově svůj protějšek na stupních důstojnost lidské osoby, komunikace citů a empatie. Ctnost odvaha, zejména její součástí jako udatnost, statečnost, integrita a poctivost, jsou dětem zprostředkovávány skrze nácvik asertivní komunikace a motivaci k autentickému chování a jednání. Láska a lidskost prolíná témata pozitivní hodnocení druhých, empatie a pomoc, přátelství a spolupráce. Spravedlnost se nejvýrazněji odráží ve stupni komplexní prosociálnosti. Také prvky výchovného stylu odpovídají ctnostem v Seligmanově pojetí. Je tomu tak zejména v přibližování se ctnosti transcendence. Seligmanem zde uvedené silné stránky naděje, optimismus a orientace na budoucnost jsou v etické výchově vyjádřeny jako atribuce prosociálnosti a vybízení k prosociálnosti. Hravost a humor odpovídá vytváření radostné atmosféry. Ctnost láska a lidskost je ve školním prostředí vyjádřena požadavkem na bezpodmínečné přijetí dítěte. Schopnost komunikace coby základní prvek výchovného programu prostupuje Seligmanovým inventářem jako nezbytný předpoklad téměř všech ctností. Kapitola vzorů zde sice není explicitně uvedena, přesto lze předpokládat, že téma ctností vzory nějakým způsobem zahrnuje.

Slezáčková (2012) v etické výchově vidí prostor, do kterého může pozitivní psychologie velmi účinně vstoupit. Pozitivní přístup je zde již hluboce zakotven a klíčové slovo „pozitivní“ zaznamenala v materiálech MŠMT souvisejících s etickou výchovou v patnácti spojeních, a to např.: pozitivní hodnocení sebe, pozitivní hodnocení druhých, pozitivní vzory, pozitivní vlastnosti, pozitivní emoce, pozitivní působení medií, pozitivní vztah k diverzitám apod. Slezáčková doporučuje učitelům etické výchovy hlubší obeznámení se s aktuálními poznatky pozitivní psychologie, které zde mohou být velmi dobře využity.

Seligmanův inventář v úpravě Aleny Slezáčkové je použit v praktické části této práce.

4 Specifika dospívání z hlediska vývojové psychologie

Výzkum se týká žáků 8. a 9. tříd ZŠ, kteří z hlediska vývojové psychologie procházejí obdobím dospívání. Pojetí, které je dnes preferováno, tuto etapu označuje názvem adolescence a zahrnuje věk od 11 do 20 let. Ve výzkumu se objevili žáci ve věku 13 až 16 let, přičemž většina je ve věku od 14 do 15 let, což zhruba odpovídá střední adolescenci dle Macka (2003).

Je to etapa, která klade na adolescenta řadu úkolů, a to vše v situaci, kdy sám prochází významnými změnami. Jsou to jednak změny v biologickém smyslu, v jejichž důsledku dochází u jedince k plné pohlavní zralosti a dokončení tělesného růstu. V oblasti psychiky se ohlašují nové pudové tendence a s nimi potřeba nalezení způsobu jejich uspokojování a kontroly. Myšlení je charakterizováno nástupem vyspělého formálně abstraktního rázu, zatímco emocionalita se vyznačuje značnou labilitou. V útlém dětství započatý proces socializace v adolescenci nabývá na intenzitě i důležitosti. Jeho směřování je nyní charakterizováno emancipací od rodiny a naopak zintenzivněním vztahů k vrstevníkům. Zřejmě nejdůležitějším úkolem tohoto období je dosažení stabilního pocitu vlastní identity. Zároveň začíná na jedince doléhat nutnost zvolit si povolání. Také se výrazně mění pojetí morálky a dochází k posunu na postkonvenční úroveň. Adolescent vědomě přijímá základní normy a principy, které určují, co je správné a dobré, a co ne. Je to většinou pojetí absolutní, vyznačující se černobílým viděním a odmítáním kompromisů. Je kladen důraz na spravedlnost, upřímnost a typická je i neúměrná kritičnost, která se může vztahovat k okolí nebo naopak k vlastní osobě. Zážitek neuskutečnitelnosti mravního ideálu může adolescenta vrhnout do opačného extrému projevovaného cynismem a hrubostí. Mnozí mladí lidé také touží po určitém duchovním směřování a kladou si otázky ohledně smyslu života a své vlastní existence. Dnešní společnost je navíc nositelkou dalších specifických problémů-rozporů, které musí dospívající vyřešit. Je to jednak rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí, dále mezi rolí a statusem, mezi hodnotami mladé a starší generace a konečně mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti (Langmeier, 2006).

Smékal (2009) uvádí pro toto období polarity dominantních zážitků, jimiž jsou skupinová identita versus odcizenost. V oblasti přizpůsobení je nutností začlenit se a formativním vlivem je tlak vrstevníků. Možnou kritickou událostí je mj. změna školy a z ní vyplývající kompetence versus neúspěšnost.

Macek (2003) se věnuje popisu adolescence i v souvislosti s projevy rizikového a problémového chování, jimiž mohou být delikvence a kriminalita, konzumace alkoholu a

dalších drog, rizikové sexuální chování, poruchy příjmu potravy a další problémy vyplývající zejména z problémů a krize identity.

5 Současná situace

V americkém prostředí je prosociální chování známým pojmem, jemuž je věnována značná pozornost a je zde realizována řada projektů usilujících o jeho rozvoj. Je spojováno s řadou pozitivních důsledků pro jeho nositele a existuje množství studií, které tyto důsledky potvrzují.

Rozsáhlá publikace vydaná v roce 2014 téma prosociálnosti nahlíží multidimenzionálním přístupem, představuje typy prosociálního chování, cíle, kontexty, vlivy a motivace s ním související. Přibližuje také různé teoretické pohledy, metodologické přístupy, výzkumné poznatky a poskytuje i konkrétní doporučení realizovatelná v praxi (Carlo, Padilla-Walker, 2014).

Pro kontext etické výchovy může být podnětná část s názvem *Výchova studentů k prosociálnosti ve škole*, jejíž autorka Bergin (2014) považuje za důležité rozvíjet prosociální chování na všech stupních škol, mateřskou počínaje. Prosociální chování je součástí „soft skills“, jejichž význam se jeví jako rozhodující pro uplatnění v 21. století. Americký akreditovaný program pro vzdělávání PK-12 klade důraz na přípravu žáků v tomto ohledu. V současné době mnoho škol usiluje o tento či podobný program, v němž deklarují podporu prosociálnosti. Kompetence zahrnující schopnost pracovat v týmu, domluvit se se spolužáky, později se spolupracovníky a klienty, to vše v multikulturním prostředí, mohou být důležitější než nabyté akademické vědomosti. Podpora prosociálnosti má potenciál být efektivnější než následné snahy o eliminaci problémového chování ve třídách.

Pozornost je věnována konkrétním projevům prosociálnosti ve školním prostředí. Bergin uvádí výsledky studie, kdy žádala žáky základní školy, aby popsali konkrétní projevy prosociálního chování spolužáků, pro které je takové chování typické. 276 projevů roztřídila do 24 kategorií. Kromě projevů, které uvádí Roche, se zde objevuje např.: vyjadřování pozitivních emocí, nereagování na posměšky, schopnost obrátit situaci do nezraňujícího žertu, uklidňování zjitřené atmosféry, schopnost změnit téma, je-li někdo vysmíván, snaha nepůsobit bolest druhým, tendence být přátelský – např. zjišťováním, zda nikdo nebyl opomenut apod. V jiné studii byla zkoumána četnost prosociálních projevů a položena související otázka, zda je zde závislost na věku. Vzhledem k vývojovým teoriím kognitivního vývoje a morálního usuzování Piageta a Kohlberga a k tomu, že se rodina i

škola snaží dítě socializovat, by se dalo předpokládat, že odpověď bude kladná. Dvě linie výzkumu dle Bergin naznačují, že tomu tak není. Jednak existují studie prokazující přítomnost prosociálního chování již v raném věku a za druhé naopak není dost důkazů o tom, že by se prosociálnost přirozeně sama od sebe zvyšovala. Studie čítající více než 3000 dětí od čtvrtého ročníku základní školy do konce střední školy (12. ročník) ukázala nárůst prosociálnosti na prvním stupni ZŠ, pak pokles na druhém, a na střední škole opět mírný nárůst. Jako možné důvody poklesu uvádí mj. množství antisociálních vzorů, které jsou mladými lidmi obdivovány a „ekonomičtější“ hospodaření s náklady na prosociálnost, v důsledku tedy důraz na vlastní zájmy.

Několika studii bylo zjištěno, že žáci, kteří jsou více prosociální, dosahují lepších studijních výsledků. U žáků základních škol koreloval výskyt prosociálního chování s vyššími skóry v testech čtení, matematiky, slovní zásoby a neverbální inteligence (např. Miles & Stipek, 2006, in Bergin, 2014). Bergin připouští možnost existence třetí proměnné, např. sebeovládání, která by korelaci vysvětlovala. Uvádí však další studie potvrzující, že jedinci projevující prosociální chování v určitém věku dosahují lepších studijních výsledků v dalších ročnících (např. Romano et al., 2010, in Bergin, 2014). Zdá se, že schopnost efektivně spolupracovat s ostatními se prolíná se schopností sám sebe účinně organizovat a zaměřovat pozornost v souladu se vzdělávacími aktivitami. Další faktor, jehož prostřednictvím by prosociální chování mohlo pozitivně ovlivňovat úspěch, jsou pozitivní emoce. Tyto kvality nepůsobí jen na individuální úrovni, ale vztahují se na celé třídy, jak dokládá výzkum Bergin z roku 2013, kdy zkoumala zájem dětí o zapojení do tříd vykazujících určité projevy prosociálního chování. Pokud jde o konkrétní ovlivňování prosociálnosti, uvádí Bergin tři úrovně působení: učitelé, specializovaní poradci a žáci spolupracující v rámci vrstevnických programů. Učitelé mají zásadní vliv, proto jejich působení věnuje nejvíce prostoru. V první řadě mohou a měli by působit jako vzory, tzn. chovat se přirozeně prosociálně. Dále mají k dispozici řadu prvků výchovného stylu, které by měli uplatňovat: vytvořit pozitivní vztah se svými žáky, podporovat rozvoj emoční kompetence, být schopni rozumět svým pocitům a pocitům druhých, modelovat prosociální chování poukazováním na vhodné vzory a příklady, obhajovat prosociální hodnoty a vybízet k jejich naplňování, používat indukční disciplínu – poukazovat na možné důsledky určitého chování, posilovat prosociální chování oceňováním a spontánně využívat vzniklých situací pro praxi (srov. prvky výchovného programu etické výchovy).

V roce 2009 provedla Bergin a kol. výzkum, kdy byli učitelé nejprve vyškoleni a pak náhodně rozděleni do čtyř skupin. Každá z těchto skupin pak využívala, resp. nevyužívala

některý z prvků výchovného působení: indukce, slovní nebo fyzická podpora, indukce a slovní či fyzická podpora a kontrolní skupina bez využití uvedených prvků. Byly sledovány projevy prosociálního chování před zavedením těchto prvků a po něm. Ač učitelé změnili své chování poměrně nevýrazně, výsledky jednoznačně potvrdily účinnost využívání těchto prvků učitelem.

Dle Bergin mohou být tyto prvky implementovány bez jakýchkoliv dalších nároků na finance nebo změny ve školním kurikulu.

Autorka se dále věnuje evaluaci programů rozšířených v Americkém školním prostředí. Už od osmdesátých let je v USA široce rozšířen program s názvem Pečující školní společenství (CSC). Cílem byl rozvoj prosociálnosti, časem se cíle posunuly více ke kognitivnímu rozvoji a prevenci sociálně nežádoucích jevů, zrovna tak se několikrát změnil název. Tento program, realizovaný v tisících tříd, je americkým ministerstvem zdravotnictví a sociální péče dnes považován za vzorový příklad těchto programů. Čtyři základní komponenty jsou: konkrétní lekce týkající se prosociálních hodnot, jako je např. férovost, pomoc, respekt, apod., podpora vytváření kontaktů mladších a starších žáků, sociální aktivity školního společenství a aktivity zahrnující rodinné příslušníky.

Efektivita byla zjišťována složkami amerického ministerstva školství s nejednoznačným výsledkem. Obecně bylo konstatováno, že k významnému nárůstu spontánního prosociálního chování došlo na školách, které dovedly k realizaci ideu školního prostředí založeného na péči a podpoře.

Programy sociálního rozvoje a rozvoje charakteru (SACD), v USA rovněž rozšířené, jsou založeny na myšlence zvnitřnění prosociálních hodnot a vedou žáky k tomu, aby tyto hodnoty přijali za své.

Institutem pro vzdělávání a prevenci byla provedena evaluace několika těchto programů na školách, které praktikovaly program po dobu tří let od třetí do páté třídy, zahrnovala stovky žáků a stejný počet tvořila kontrolní skupina. Byly sledovány projevy prosociálního chování prostřednictvím žáka, učitele a rodiče. Výsledky byly do značné míry zklamáním: dva programy neprokázaly žádný efekt, dva prokazovaly efekt pouze prostřednictvím hodnocení učitelů, jeden měl účinek pozitivní a jeden dokonce negativní. Možné důvody neúspěchu jsou uvedeny čtyři: program není dostatečně silný na to, aby byl efektivní, program nebyl dostatečně implementován, kontrolní školy byly angažovány v podobných aktivitách, evaluační metody nepostihly dobře souvislosti.

Programy sociálního a emocionálního učení (SEL) jsou dalším nástrojem, jenž je podporován, aby se stal součástí osnov mateřskými školami počínaje, přes základní až po

střední školy. Vystavěn je na pěti klíčových kompetencích: sebeuvědomění, sociální povědomí, sebeřízení, vztahové dovednosti a odpovědné rozhodování. Ačkoli žádná z nich není synonymem pro prosociální chování, jsou pro toto chování předpokladem. Byla provedena metaanalýza 213 SEL programů, výsledky ukázaly slabou, ale pozitivní účinnost. Spíše negativní výsledky SACD a spíše pozitivní výsledky SEL mohou být důsledkem různých metodologických přístupů, kdy na jedné straně dochází k podhodnocování a na druhé k nadhodnocování výsledků. Bergin se domnívá, že skutečné účinky leží někde mezi sadami zjištěných výsledků. Pro budoucnost vychází z konstatování, že prosociálnímu chování je stále věnována malá pozornost. V současnosti je praktikováno zaměření častěji na prevenci nežádoucího chování než na rozvoj žádoucího. Výzkum prosociálního chování je stále minimální. Ten by měl důsledněji vycházet z faktu, že prosociální chování je multidimenzionální konstrukt. Přestože Bergin považuje za prokázané, že prosociálnost souvisí s celkovou osobní úspěšností ve škole, upozorňuje na to, že zatím není jasné, které prvky tohoto chování úspěšnost ovlivňují výrazněji. Pozornost výzkumníků by se dále měla zaměřit na chování učitele a zkoumat prvky, které nejvíce podporují prosociálnost u žáků. Důležitým poznatkem je fakt, že vícesložkové programy jsou méně účinné než programy jednodušší. Jako další oblast výzkumu Bergin navrhuje zjistit způsoby, jak nejlépe školit samotné učitele. Durlak a kol. (2011, in Bergin, 2014) zjistili, že programy SEL významně působí na učitele. Jennings a Greenberg (2009, in Bergin, 2014) tvrdí, že programy SEL jsou účinnější, jsou-li prováděny učiteli, kteří sami disponují sociální a emoční kompetencí.

V našem prostředí se komplexnějším výzkumem výchovy k prosociálnosti v poslední době zabýval mj. Vaněk (2011), který sledoval dopady jednorozměrného působení etické výchovy na žáky některých brněnských základních škol. Srovnával skupinu 175 žáků, kteří výuku absolvovali, a skupinu 70 žáků, kteří výukou etické výchovy neprošli. V rámci výzkumu proběhly dvě studie. Jedna se věnovala efektu etické výchovy na žáky a sledovala zejména: klima a vztahy ve třídě, sebehodnocení žáků a míru výskytu prosociálního chování u žáků. Proběhla měření zahrnující stav před zahájením výuky a další na konci školního roku, u kontrolní skupiny analogicky. Výsledky ukazují pozitivní změny ve většině sledovaných oblastí. Druhá studie se zaměřila na profil učitelky etické výchovy a na efektivitu předmětu z pohledu samotných žáků. Z výsledků vyplynulo, že žáci spatřují efekt v těchto oblastech: rozvoj prosociálního chování, rozvoj tolerance k odlišnosti druhého člověka, získání nových poznatků ohledně mezilidských vztahů, poznání druhých a zlepšení vzájemných vztahů, sebepoznání a pozitivní změna sebe. Pro

některé je předmět Etická výchova zdroj zábavy a radosti. Malý počet respondentů shledává žádný nebo dokonce negativní efekt tohoto předmětu. Požadované vlastnosti a charakteristiky učitelky byly v specifikovány takto: přívětivost, klid a trpělivost, autorita, prosociálnost, spravedlnost, měla by vyučovat zážitkovou metodou učení, k žákům přistupovat jako k rovnocenným partnerům a otevřeně s nimi komunikovat. Dalším cílem této studie bylo porovnat teoretická východiska projektu strukturovaného do čtyř částí se zpětnými vazbami žáků a zjistit, zda jsou jimi tyto části reflektovány a akceptovány. Toto bylo potvrzeno, žáci vnímají, že předmět umožňuje rozvoj prosociálnosti a dalších sociálních dovedností, oceňují zážitkovou metodu a partnerský vztah mezi učitelem a žákem. Vaněk spatřuje hlavní přínos své práce ve zprostředkování pohledu dětí na jimi vnímanou efektivitu předmětu, která je v úzkém vztahu s kvalitou osobnosti vyučujícího. Podle Gráce (1996, in Vaněk, 2011) je rozdíl mezi výchovným a vzdělávacím působením v tom, že u výchovných předmětů, ke kterým patří Etická výchova, jde především o „vztahotvorný“ proces, zatímco u vzdělávacích předmětů hovoříme o „výkonotvorném“ procesu. (srov. Bergin).

Motyčka (2013) se ve svém výzkumu zabývá vlivem etické výchovy na studenty základních a středních škol ve věku kolem 14 let, v počtu přes dvě stě v experimentální a téměř sto dětí v kontrolní skupině. Nejdůležitější sledovanou proměnnou je rozvoj prosociálnosti, projevující se konkrétními dovednostmi, jimiž jsou: vzájemná pomoc, zúčastněné naslouchání, dělení se, pozitivní ocenění druhých a také míra spolupráce. Dále je pozornost věnována důvěře mezi žáky jako základnímu předpokladu pro vytvoření výchovného společenství, míře úzkostnosti studentů, míře behaviorálních problémů a kvalitě sociálního klimatu. Výsledky výzkumu nepotvrdily rozvoj ve všech sociálních dovednostech. Motyčka jako možné vysvětlení nabízí domněnku, že děti procházející výukou etické výchovy jsou při posuzování prosociálních projevů kritičtější. Hypotéza o nárůstu prosociálního chování a důvěry nebyla potvrzena, zatímco hypotéza o poklesu úzkostnosti ano. Měření behaviorálních problémů a kvality sociálního klimatu přineslo nejednoznačné výsledky. Na základě dosažených výsledků kvantitativního a doplňujícího kvalitativního výzkumu a i vlastních zkušeností nabízí autor další podněty pro implementaci etické výchovy, spočívající v odborné teoretické ukotvenosti, kvalitní přípravě pedagogů, a zejména ve vybudování široké platformy, na které by se setkávaly názory odborníků a učitelů z praxe.

Psychologií morálky a výchovou charakteru žáků se dlouhodobě zabývá Vacek (2013). Ve svých výzkumech věnuje dlouhodobě pozornost fenoménu školního podvádění,

přičemž má za to, že formování mravní stránky osobnosti dítěte může být ovlivněno důsledky takového chování, a zejména jeho podceňováním. Vacek v souladu s Lickonou vyjadřuje obavu z fixace podvádivého chování a možnosti toho, že se stane trvalým rysem osobnosti. Postoje vůči podvádivému chování, rozlišenému na napovídání a opisování, zkoumal s kolegy v roce 1989 a 2008. Respondenty byli studenti pedagogické fakulty, tedy budoucí učitelé. Z nich se přiznalo k uvedenému jednání 92, resp. 80 procent. Pouze 6,7 % budoucích učitelů vnímá napovídání jako jednoznačně nečestné. Kromě vlastního výskytu podvádivého chování zajímaly Vacka v souvislosti s tímto chováním též postoje respondentů, jejich motivy, vliv na oblibu v kolektivu a postoje učitelů. Za významné považuje zjištění, že pouhá 3,9, resp. 3,3 procenta učitelů pokládá napovídání za velmi závažný problém. Důvodem podle něj může být fakt, že podvádění patří ve škole k méně závažným přestupkům ve srovnání se záškoláctvím, šikanou, drogami apod. Význam pro praxi spatřuje Vacek v tom, že studenti pravděpodobně více podvádějí, vnímají-li své učitele jako nekompetentní, neférové a bez zájmu o studenty. Naopak v prostředí, kde jsou ujasněny morální standardy, je přesvědčivě vysvětlována nemorálnost podvádění a jeho důsledky, je šance na významné umenšení tohoto jevu. Ani restrikce, ani prevence ve smyslu opatření neumožňujících podvádění není řešením a nevede k výchově charakteru žáků. Opomíjení etické dimenze celé problematiky se rovná rezignaci na ovlivnění mravní stránky osobnosti žáků. Roli učitele v tomto procesu se Vacek věnoval i výzkumem etické stránky učitelské profese, kde sledoval, co vlastně sami učitelé a studenti pedagogiky pokládají za neetické, jaký význam přiřkládají utváření mravní stránky osobnosti žáků jako součásti své práce a nakolik se to v našem školním prostředí daří. Většina z celkového počtu 420 respondentů považuje působení na mravní stránku žáků za důležité, ale podle jejich názorů se to téměř nedaří.

Praktická část

Projekt etické výchovy je komplexní program zprostředkovávající osvojení si sociálních dovedností, které mají být ku prospěchu nejen tomu, kdo jimi disponuje, ale i lidem v jeho okolí. Učitelé, kteří jsou v projektu vyškoleni a kteří s ním pracují dlouhodobě a kompetentně, se shodují v tom, že výsledky jsou ve třídách patrné.

Jaké jsou to výsledky? Jak se konkrétně projevují? Jak souvisejí s chováním žáků? Odrážejí posun žáků v oblasti rozvoje charakteru? Souvisí tento posun s aplikací projektu etické výchovy? Pokud ano, jakým způsobem?

Tyto a podobné otázky nejsou dosud zodpovězeny tak, jak by si asi učitelé etické výchovy přáli. Výzkumů snažících se vnést do této oblasti více poznání je relativně málo a přinášejí odpovědi spíše nejednoznačné. Protože jsem sama etickou výchovu také několik let učila a změny ve třídách jsem také registrovala, chtěla bych přispět svým výzkumem do mozaiky poznatků o ovlivňování žáků prostřednictvím etické výchovy.

6 Popis aplikované metodiky

6.1 Výzkumný problém

Z hlediska typologie výzkumných problémů jde o kauzální vědecký problém, kdy se na základě kvaziexperimentu pokusíme o prokázání významných souvislostí.

6.2 Cíle výzkumu

1. porovnat, v čem se liší sledované skupiny žáků z hlediska úrovně prosociální kultury osobnosti měřené Seligmanovým dotazníkem ctností a charakteristických silných stránek.

2. prozkoumat vliv etické výchovy na prosociální kulturu osobnosti.

3. analyzovat jednotlivé ctnosti a charakteristické silné stránky žáků v závislosti na působení etické výchovy.

4. analyzovat jednotlivé ctnosti a charakteristické silné stránky žáků v závislosti na působení etické výchovy a vlivu věku.

5. analyzovat jednotlivé ctnosti a charakteristické silné stránky žáků v závislosti na působení etické výchovy a vlivu pohlaví.

6.3 Hypotéza

Žáci experimentální skupiny, kteří absolvovali etickou výchovu, vykazují vyšší úroveň prosociální kultury měřené dotazníkem ctností a charakteristických silných stránek než žáci skupiny kontrolní, kteří touto výchovou neprošli.

Výše uvedenou výchozí hypotézu budeme ověřovat také v závislosti na pohlaví a věku respondentů. Prosociální kulturu budeme analyzovat z hlediska jednotlivých charakteristických silných stránek osobnosti dle Seligmana.

6.4 Předvýzkum

Pro ověření časové náročnosti, celkové srozumitelnosti testování pro probandy a náročnosti další administrace jsme se rozhodli provést předvýzkum. Za tímto účelem byla využita pražská základní škola, na které v jedné třídě 3. ročníku je etická výchova aplikována a v paralelní třídě nikoliv. Vzhledem k tomu, že se jednalo o děti třetí třídy, použili jsme pro ně Dahlsgaardové Dětský dotazník na silné stránky v úpravě V. Smékala. Předvýzkum potvrdil záměr pracovat s žáky plánovaným způsobem.

6.5 Proměnné

Nezávisle proměnná, jejíž působení na probandy chceme zjišťovat, je realizována výukou etické výchovy. Tato výuka probíhala po dobu 1 roku, když byli žáci v 6. třídě, a to podle Školního vzdělávacího programu, který odpovídá koncepci doplňujícího vzdělávacího oboru uvedeného v rámcovém vzdělávacím programu MŠMT.

Sledovanou závisle proměnnou je prosociální kultura osobnosti žáka, operacionalizovaná na 24 silných stránek Seligmanova dotazníku v úpravě A. Slezáčkové.

6.6 Dotazník

Pracovali jsme se Seligmanovým dotazníkem 24 silných stránek charakteru. Nadále používáme výrazu dotazník v souladu s autorem, přestože se přísně vzato jedná o inventář. Každá jednotlivá stránka je určena dvěma tvrzeními, kterých je tedy celkem 48. Tyto silné stránky vycházejí ze šesti ctností, ve kterých jsou zahrnuty v počtu 2 až 7.

Většina silných stránek charakteru ze Seligmanova dotazníku nachází úplnou nebo částečnou analogii v prvcích výchovného programu a výchovného stylu.

V tabulce č. 1 se pokusíme o propojení Seligmanových charakteristických silných stránek s prvky výchovného programu a výchovného stylu vycházejícími z projektu etické výchovy.

Tab. 1: Propojení Seligmanova dotazníku s prvky vých. programu a stylu EtV

Ctnost	Silná stránka	Prvky výchovného programu, resp. stylu
Moudrost a vědění	1. zvědavost	komunikace, tvořivost a iniciativa
	2. láska k učení	tvořivost a iniciativa
	3. úsudek	tvořivost a iniciativa
	4. vynalézavost	tvořivost a iniciativa
	5. sociální inteligence	důstojnost lidské osoby, komunikace citů, empatie
	6. perspektiva	pozitivní hodnocení lidí, situací a událostí
Odvaha	7. udatnost	asertivita
	8. vytrvalost	důstojnost lidské osoby
	9. integrita	důstojnost lidské osoby
Láska a lidskost	10. laskavost	komunikace citů, pozitivní hodnocení druhých, empatie
	11. schopnost milovat a být milován	bezpodmínečné přijetí
Spravedlnost	12. občanské vystupování	komunikace, pomoc, přátelství, komplexní prosociálnost
	13. nestrannost	asertivita
	14. schopnost vést	komunikace, spolupráce
Střídmost	15. sebekázeň	komunikace (např. aktivní naslouchání, vedení diskuze), důstojnost lidské osoby
	16. obezřetnost	ekonomické hodnoty
	17. pokora	důstojnost lidské osoby
Duchovnost a transcendence	18. smysl pro krásu	ochrana přírody
	19. vděk	duchovní rozměr člověka
	20. naděje	atribuce prosociálnosti
	21. duchovnost	duchovní rozměr člověka
	22. odpouštění	vybízení k prosociálnosti
	23. humor	radostná atmosféra
	24. entuziasmus	pozitivní hodnocení lidí, situací a událostí, radostná atmosféra

Téma komunikace jsme explicitně uvedli jen u tří silných stránek, ale lze si představit její prolínání většinou silných stránek. Podobně jsme nepřiradili téma vzorů, které lze ale také aplikovat průběžně u jednotlivých silných stránek, potažmo ctností.

Žáci pracovali s dotazníkem na sebezposuzovací škále, kdy se rozhodovali u každého tvrzení pro jednu z pěti možností: 1. je pro mě zcela netypické, vůbec mě nevystihuje; 2. je pro mě netypické, spíš mě nevystihuje; 3. neutrální; 4. je pro mě typické, spíš mě vystihuje; 5. je pro mě zcela typické, úplně mě vystihuje.

Dle Seligmana u člověka hovoříme o silné stránce tehdy, pokud dosáhl skóru 9 až 10 bodů.

6.7 Etické hledisko

Na obou školách se spolupráce domlouvala poměrně dlouho dopředu, v obou případech s ředitelkou, resp. ředitelem školy. Na obou školách má vedení školy k dispozici generální souhlas zákonných zástupců dětí pro případy, jako je námi realizované dotazníkové šetření.

Při vlastní administraci jsme žákům poskytli vysvětlení a úvodní informace o záměru a cíli šetření. Bylo zdůrazněno anonymní vyplnění dotazníku a zazněla instrukce, aby nikam nepsali svoje jméno, ani jiné identifikační údaje. Následovala prosba o upřímné odpovědi, přičemž neexistují „správné“ a „špatné“ odpovědi. Vysvětlena a akcentována byla dobrovolnost. Ta se týkala jednak možnosti nezúčastnit se šetření vůbec, jednak možnosti nechat libovolnou otázku v průběhu vyplňování nezodpovězenou a i možnosti nedokončit vyplňování, pokud by tak uznali za vhodné. Byl poskytnut prostor pro dotazy, a to nejen na začátku, ale přítomný administrátor byl po celou dobu k dispozici, což bylo žákům také připomenuto. Většina výše uvedených instrukcí byla navíc písemně uvedena na první – úvodní straně dotazníku.

6.8 Výzkumný soubor

Design výzkumu pracuje se dvěma skupinami: experimentální a kontrolní. Experimentální skupina je skupina dětí, které během své školní docházky prošly alespoň jednoletou výukou předmětu etická výchova. Kontrolní skupina představuje skupinu, která tuto ani podobnou výuku neměla. Požadavek na výuku etiky dopředu velmi zúžil výběr vhodných škol. Existují jen velmi nepřesné a neúplné informace o školách, kde je etická výchova vyučována. Navíc i tyto údaje jsou někdy zavádějící, etika je zaměňována s etiketou apod. Mnohde je etika součástí výjezdů nebo projektových dnů, ale není vyučována soustavně jako samostatný předmět. Mnohé školy, které výuku etiky avizují,

jsou školy soukromé nebo církevní, a tudíž specifické z důvodu působení dalších vlivů na děti. Plánované šetření České školní inspekce by snad tento rok mělo přispět k většímu přehledu škol s výukou etické výchovy. K vybrané škole jsme hledali školu podobnou z hlediska typu, lokality a velikosti. Po zohlednění všech požadavků jsme se rozhodli oslovit dvě školy, které jsou v uvedených parametrech srovnatelné.

Obce, ve kterých jsou vybrané školy, leží necelých 20 km od Prahy. Obě obce mají status města a počet obyvatel je v případě školy s etickou výchovou přes 4 tisíce obyvatel, u druhé školy je to přes 8 tisíc obyvatel. Obě školy jsou základní s devíti ročníky. Škola, na které se vyučuje etická výchova, má téměř 600 žáků, škola kontrolní má žáků lehce přes 600.

Výuka etické výchovy na vybrané škole probíhá v šestém ročníku v rozsahu 1 hodina týdně. Její výuka je žákům představena a tím také zahájena na úvodním pobytovém soustředění.

Do výzkumu vstoupily všechny 8. a 9. třídy v obou školách. Na škole s etickou výchovou to byly dvě 8. a dvě 9. třídy, na druhé škole ty byla jedna 8. a dvě 9. třídy. Po vyřídění nepoužitelných dotazníků se nám celkově podařilo pro náš výzkum získat 128 žáků.

Tab. 2: Počty žáků ve skupinách

	Chlapci	Děvčata	8. třída	9. třída	Celkem
Experimentální skupina	25	41	35	31	66
Kontrolní skupina	34	28	26	36	62
Celkem	59	69	61	67	128

6.9 Popis použité statistiky

Z celkového počtu 134 získaných dotazníků bylo 6 vyřazeno z důvodů více nevyplněných položek než 10 % nebo pro styl vyplňování, který evidentně neodpovídal snaze o smysluplnou odpověď. Data zahrnující odpovědi 128 účastníků na 48 tvrzení byla uložena do souboru Excel a dále zpracována. V této fázi proběhlo kódování s ohledem na skupinu (experimentální, kontrolní), pohlaví (chlapec, dívka) a třídu (8., 9.). Uveden byl také věk respondentů.

Další zpracování vyčištěných dat proběhlo v programu Statistica 12.

7 Výsledky

Nejprve jsme testovali normalitu rozložení Shapiro-Wilkovým W testem a Kolmogorov-Smirnovovým & Lillieforsovým testem. Toto testování prokázalo, že musíme zamítnout nulovou hypotézu o normalitě. Z toho důvodu jsme přistoupili k dalšímu testování souboru pomocí neparametrického Mann-Whitneyova U testu.

7.1 Deskriptivní statistika

V rámci popisné statistiky uvádíme průměr, medián, maximum, minimum a směrodatnou odchylku v tabulce č. 2. Zde jsou uvedeny jednotlivé statistiky souhrnně pro jednotlivé ctnosti dle Seligmana. Statistická významnost rozdílu se zde neprokázala u žádné z uvedených ctností. Hrubé skóry průměru jsou vyšší u experimentální skupiny z hlediska celku pouze u ctnosti moudrost a vědění. Dále jsme porovnávali experimentální a kontrolní skupinu ještě z hlediska pohlaví (chlapci a dívky) a hlediska věku (8. a 9. třída). Tímto rozdělením jsme zjistili, že experimentální skupina skóruje výše u ctnosti moudrost a vědění u chlapců, v 8. a 9. třídě a dále u ctnosti odvaha v 8. třídě a u ctnosti láska a lidskost a transcendence v 9. třídě.

Tab. 3: Deskriptivní statistika ctností u jednotlivých skupin

Skupiny		Ctnosti					
		Moudrost a vědění	Odvaha	Láska a lidskost	Spravedlnost	Střídmost	Transc.
celkem							
<i>experiment.</i> (N=66)	Mean	40,58	19,83	14,80	17,92	17,97	47,52
	Median	40,00	20,00	15,00	18,00	18,00	48,00
	Min	31	11	6	9	10	34
	Max	53	27	20	25	26	61
	Std. Dev.	5,108	3,209	2,910	3,297	3,347	6,891
<i>kontrolní</i> (N= 62)	Mean	40,08	20,32	14,92	18,65	18,21	47,98
	Median	40,00	20,00	15,00	18,00	19,00	48,00
	Min	27	14	7	12	12	34
	Max	52	28	20	26	25	62
	Std. Dev.	4,347	3,109	2,899	2,680	2,881	6,577
chlapci							
<i>experiment.</i> (N = 25)	Mean	40,76	20,68	13,84	17,76	18,16	48,20
	Median	40,00	21,00	14,00	18,00	18,00	49,00
	Min	33	14	7	13	13	35
	Max	51	27	19	23	23	60
	Std. Dev.	5,456	3,198	2,996	2,420	2,897	6,608

<i>kontrolní</i> (N = 34)	Mean	39,44	20,32	13,88	18,97	18,24	48,44
	Median	39,50	20,00	14,00	19,00	19,00	48,50
	Min	27	14	7	12	12	34
	Max	47	27	19	26	25	62
	Std. Dev.	4,646	3,121	2,626	2,844	2,955	7,488
<i>dívky</i>							
<i>experiment.</i> (N = 41)	Mean	40,46	19,32	15,39	18,02	17,85	47,10
	Median	40,00	19,00	16,00	18,00	18,00	46,00
	Min	31	11	6	9	10	34
	Max	53	26	20	25	26	61
	Std. Dev.	4,950	3,142	2,728	3,758	3,623	7,106
<i>kontrolní</i> (N = 28)	Mean	40,86	20,32	16,18	18,25	18,18	47,43
	Median	40,50	20,00	16,00	18,00	18,00	47,50
	Min	33	15	10	12	12	38
	Max	52	28	20	24	23	60
	Std. Dev.	3,894	3,151	2,749	2,459	2,842	5,350
<i>8. třída</i>							
<i>experiment.</i> (N = 35)	Mean	40,37	19,86	14,37	17,94	18,00	45,66
	Median	40,00	20,00	15,00	18,00	18,00	46,00
	Minimum	31	11	6	12	12	34
	Maximum	51	27	19	25	26	58
	Std. Dev.	5,281	3,264	3,069	3,412	3,430	5,657
<i>kontrolní</i> (N = 26)	Mean	39,65	19,31	15,27	18,54	18,04	47,77
	Median	40,00	20,00	15,50	18,00	18,50	49,00
	Minimum	27	14	7	12	12	34
	Maximum	46	26	20	24	23	57
	Std. Dev.	4,195	2,990	3,067	2,687	3,105	6,147
<i>9. třída</i>							
<i>experiment.</i> (N = 31)	Mean	40,81	19,81	15,29	17,90	17,94	49,61
	Median	40,00	20,00	15,00	19,00	18,00	52,00
	Minimum	34	14	9	9	10	34
	Maximum	53	26	20	24	25	61
	Std. Dev.	4,983	3,198	2,686	3,218	3,306	7,619
<i>kontrolní</i> (N = 36)	Mean	40,39	21,06	14,67	18,72	18,33	48,14
	Median	40,00	21,00	15,00	19,00	19,00	47,00
	Minimum	33	16	10	12	12	34
	Maximum	52	28	20	26	25	62
	Std. Dev.	4,487	3,023	2,788	2,711	2,746	6,954

7.2 Statistická analýza

Statistické významnosti jsme dosáhli analýzou jednotlivých silných stránek osobnosti.

Z hlediska celku jsme prostřednictvím neparametrického testu zaznamenali signifikanci u silné stránky sociální inteligence: $Z = -2,349$, $p = 0,019$ a silné stránky integrity: $Z = -3,200$, $p = 0,001$.

Tyto výsledky hovoří ve prospěch kontrolní skupiny, což nás vede k zamítnutí naší hypotézy.

Testování podskupin však přineslo výsledky méně jednoznačné.

Ve skupině chlapců se projevila statistická významnost ve prospěch experimentální skupiny u silné stránky úsudek hodnotami: $Z = 2,956$, $p = 0,003$, zatímco kontrolní skupina skórovala výše u silné stránky nestrannost hodnotami: $Z = -2,39$, $p = 0,017$.

Ve skupině dívek se statistická významnost projevila u silné stránky integrity, kde skórovala výše kontrolní skupina hodnotami: $Z = -2,783$, $p = 0,005$.

Testování 8. tříd prokázalo signifikanci u silné stránky udatnost ve prospěch experimentální skupiny hodnotami: $Z = 2,211$, $p = 0,027$. Naopak kontrolní skupina skórovala výše u silné stránky smysl pro krásu hodnotami: $Z = -2,113$, $p = 0,035$.

V 9. třídách se projevila signifikance u 6 silných stránek, a to následujícím způsobem: ve prospěch experimentální skupiny u silné stránky láska k učení: $Z = 2,124$, $p = 0,034$, vděk: $Z = 2,113$, $p = 0,035$ a entuziasmus: $Z = 2,026$, $p = 0,043$. Kontrolní skupina 9. tříd skórovala výše u silné stránky sociální inteligence: $Z = -2,572$, $p = 0,01$, udatnost: $Z = -1,966$, $p = 0,049$ a integrity: $Z = -3,017$, $p = 0,003$.

7.3 Analýza dotazníků obsahujících silné stránky se skóry 9 nebo 10

Vzhledem k tomu, Seligman za silnou stránku považuje takovou, kde jedinec skóruje hodnotami 9 nebo 10, zaměřili jsme pozornost na počty žáků, kteří těchto hodnot dosáhli.

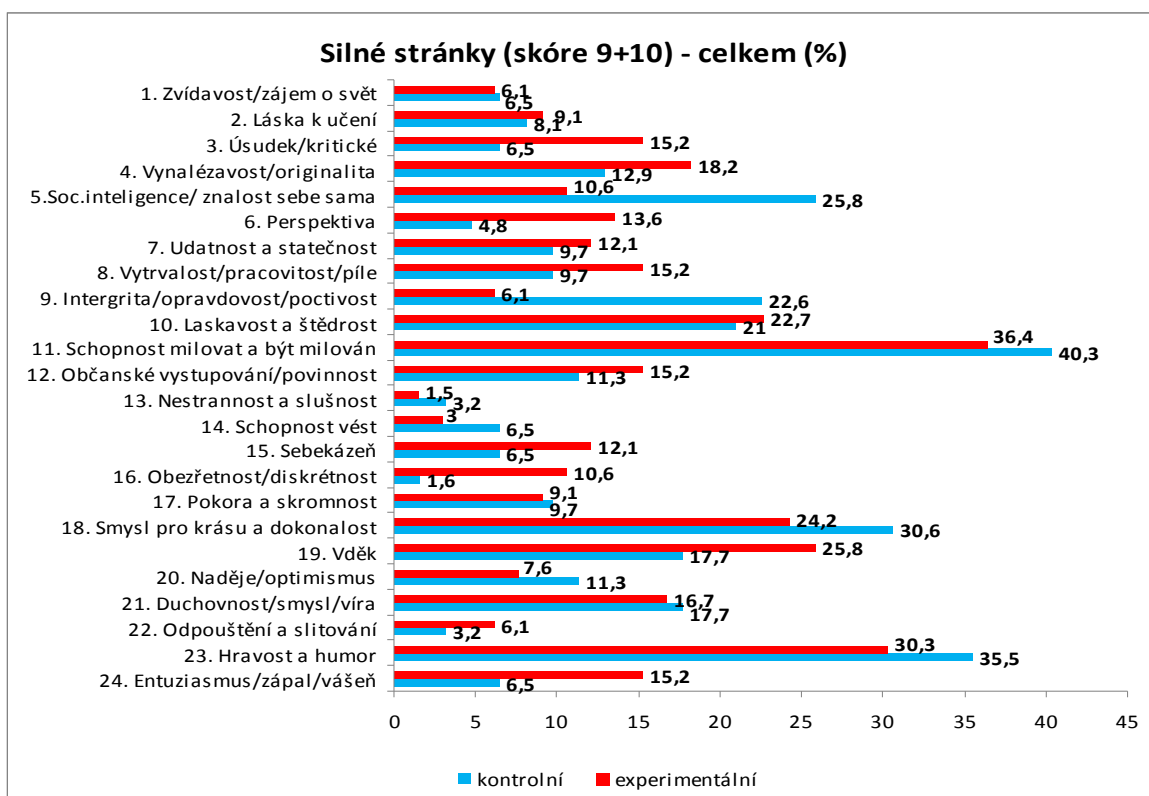
V následujících grafech jsou znázorněna zastoupení těchto žáků v experimentální a kontrolní skupině.

V celkovém porovnání jsou žáci experimentální skupiny zastoupeni vyšším počtem skóru 9 nebo 10 u 13 z celkového počtu 24 silných stránek.

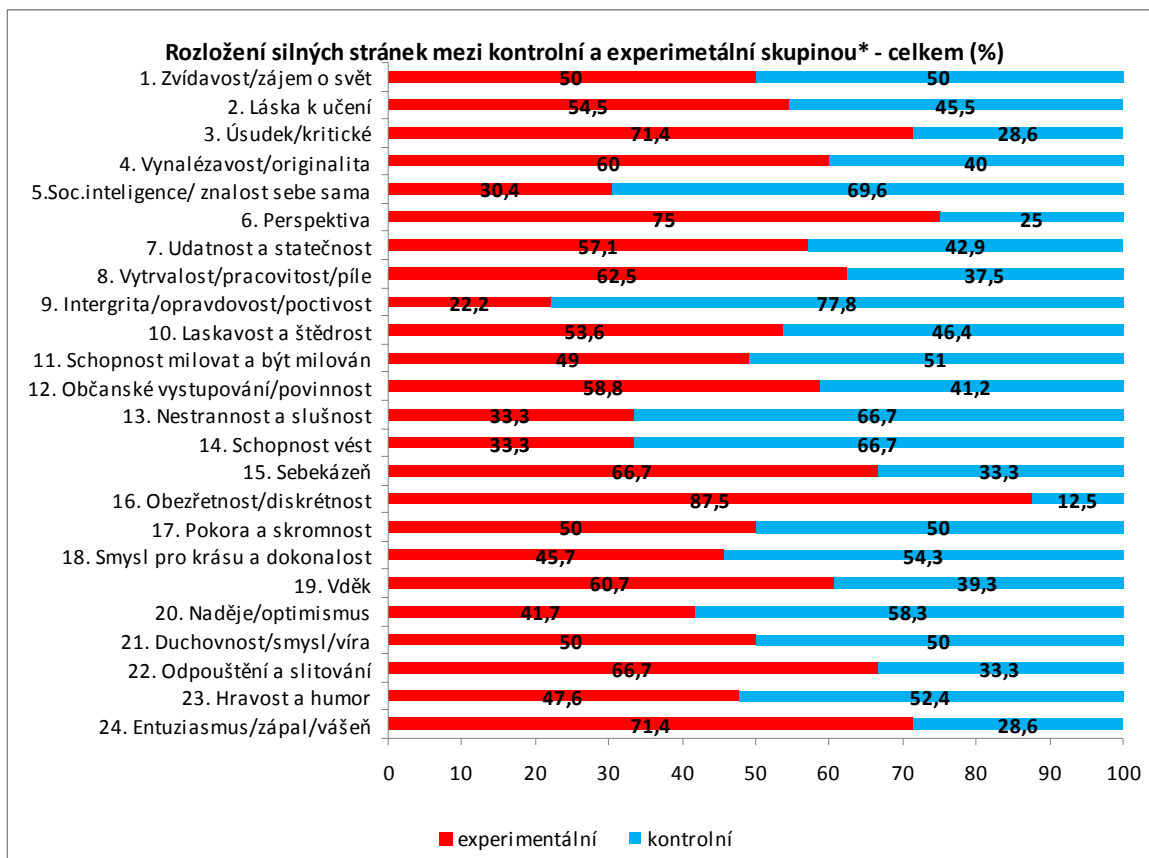
V porovnání žáků 9. tříd je to 15 silných stránek z 24 ve prospěch žáků experimentální skupiny.

V této analýze porovnáváme procentuální zastoupení žáků disponujících silnými stránkami dle Seligmana, statistická významnost rozdílu nebyla definována, viz grafy 1 až 6.

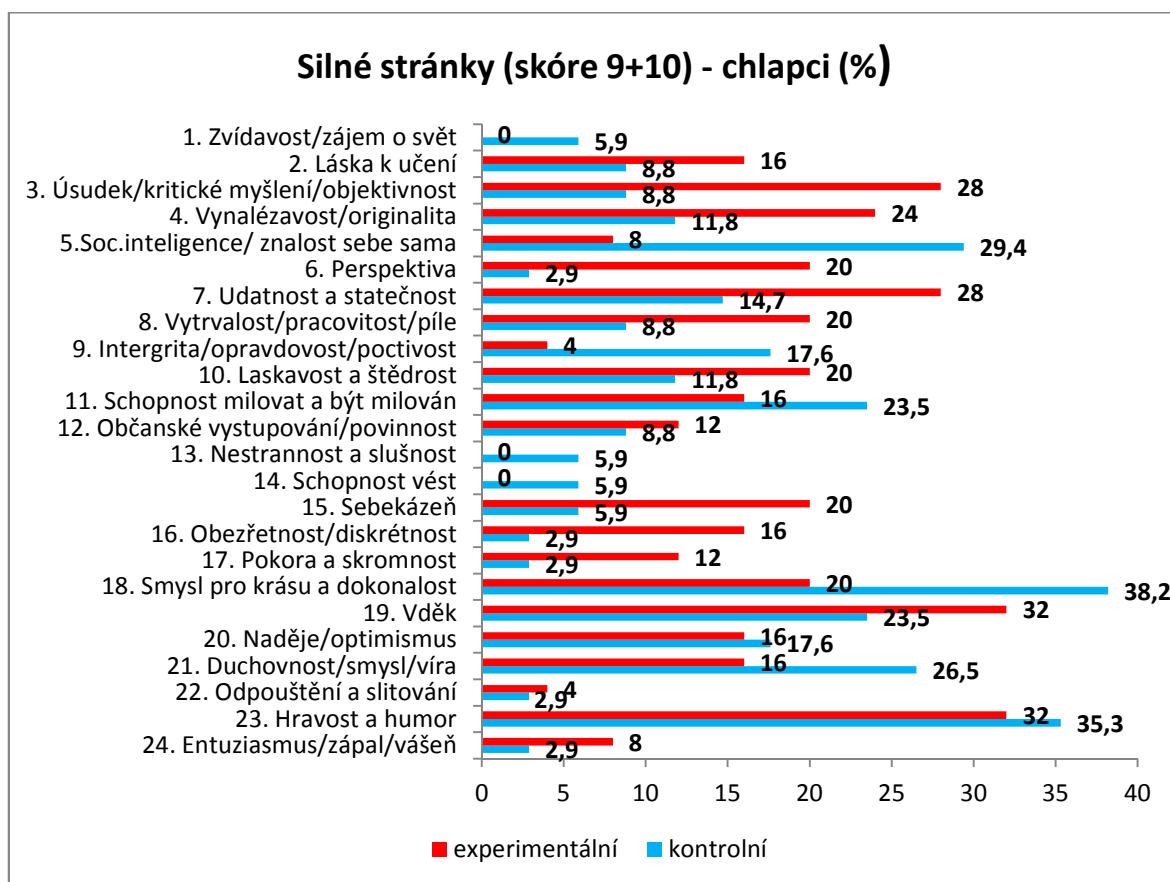
Graf 1



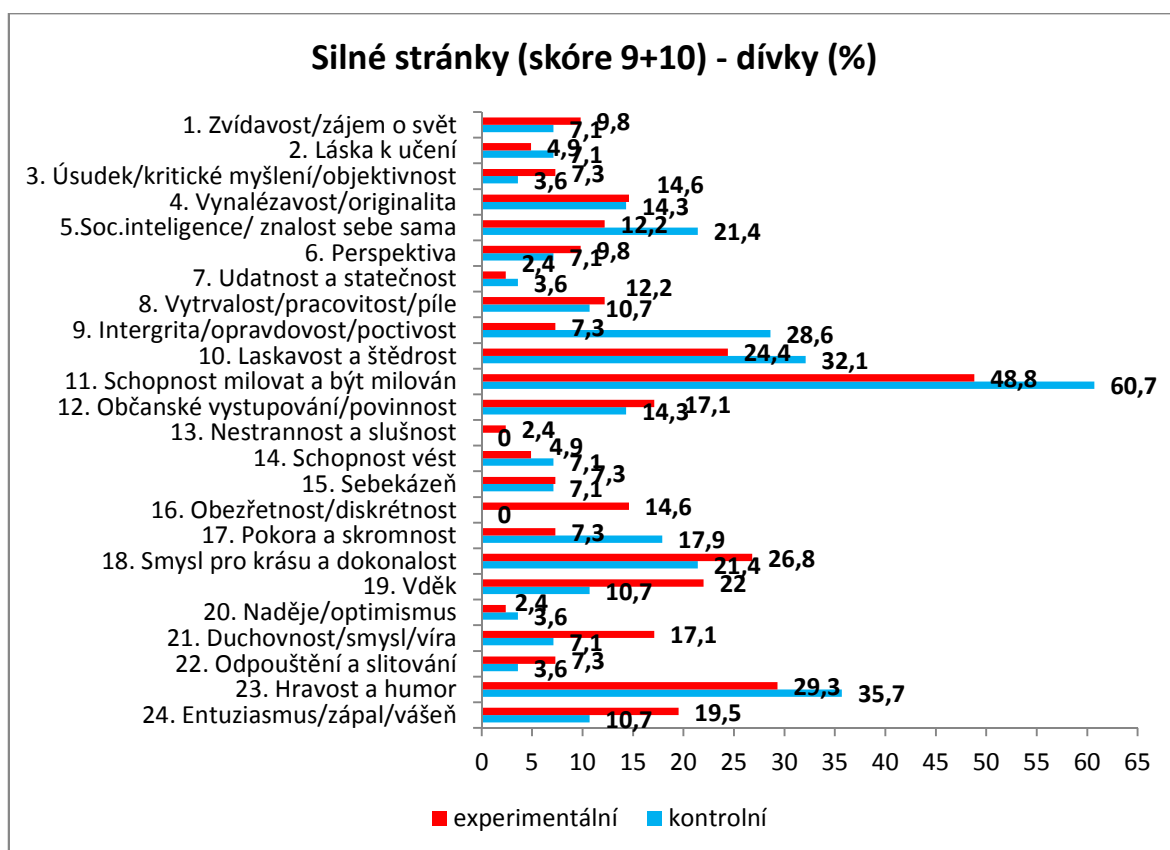
Graf 2 (* zahrnutí pouze respondenti se skórem 9 a 10)



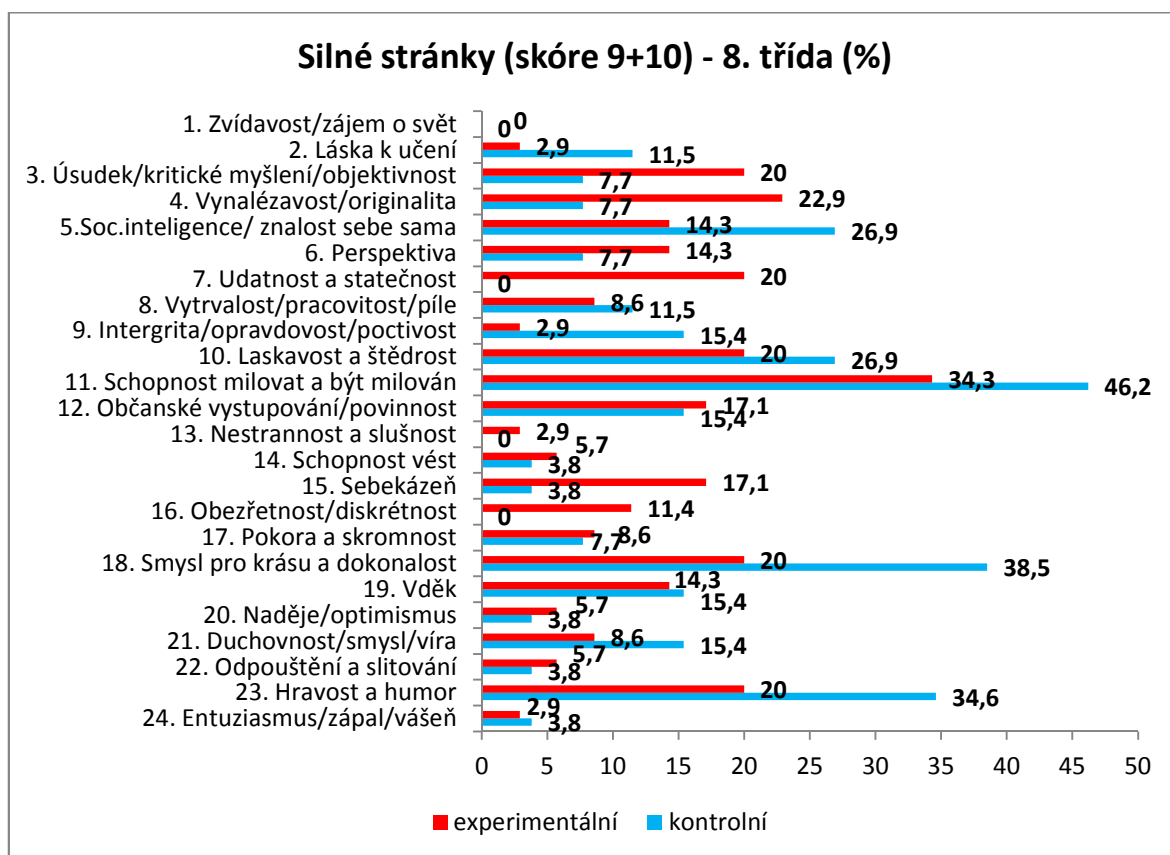
Graf 3



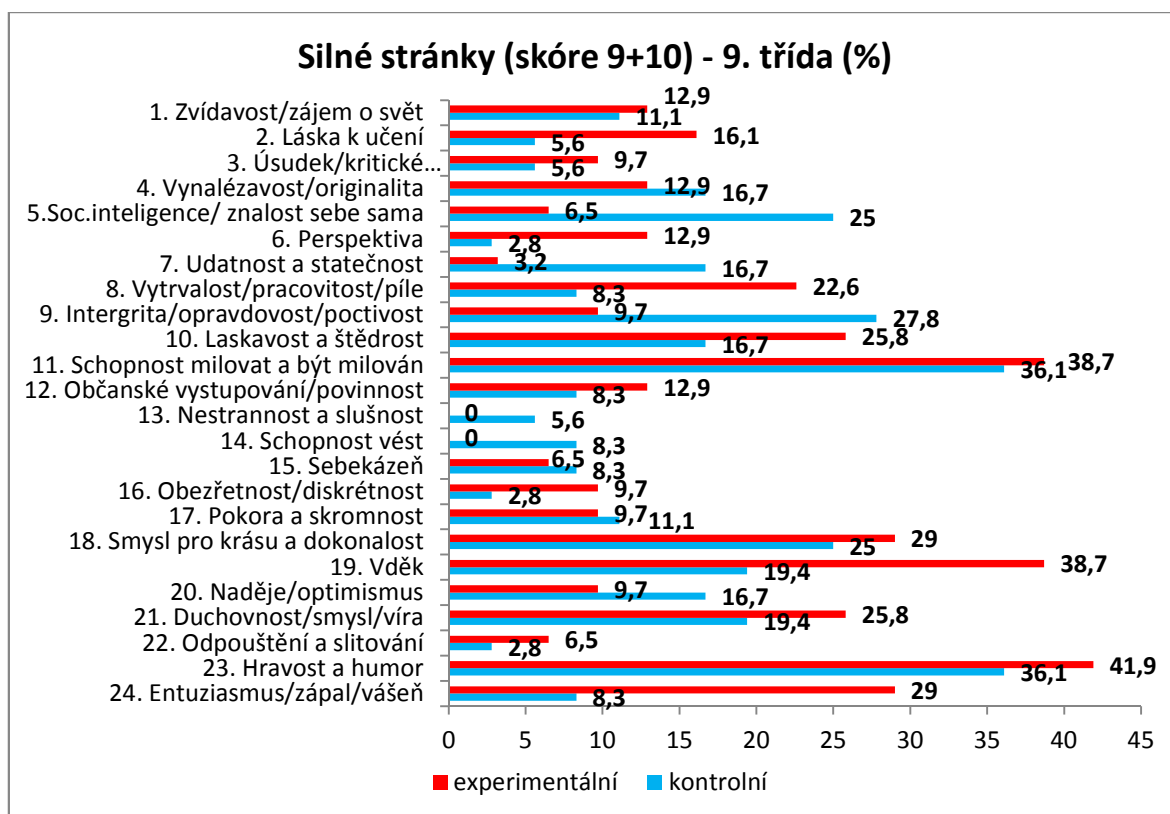
Graf 4



Graf 5



Graf 6



V následující kapitole se pokusíme navrhnout možné vysvětlení námi dosažených výsledků.

8 Diskuze

8.1 Diskuze nad potenciálními zdroji chyb či nepřesností

V diskuzi uvedeme pokus o objasnění výsledků výzkumu. Naše první hypotéza předpokládá, že žáci experimentální skupiny vykazují vyšší úroveň prosociální kultury měřenou dotazníkem silných stránek než žáci skupiny kontrolní, kteří takovou výukou neprošli. Tato hypotéza byla zamítnuta. Naopak skóry u dvou silných stránek etické kultury osobnosti - sociální inteligence a integrity - byly vyšší u kontrolní skupiny. Taková situace v prostředí zkoumajícím dopady prosociálního vzdělávání občas nastává. Za jedno z možných vysvětlení bývá uváděna možnost, že děti, které prošly etickou výchovou, jsou vůči tématu citlivější. Z toho plyne zvýšená kritičnost jak vůči ostatním, např. pokud posuzují vztahy ve třídě, tak i vůči sobě, pokud posuzují svoje vlastnosti na sebeposuzující škále, jako v našem případě.

Otázkou, na kterou naše práce nepřináší odpověď, je, zda etická výchova, jejíž výuka proběhla v 6. třídě, mohla děti takovým způsobem ovlivnit.

Dalším faktorem vstupujícím do problematiky je věk probandů odpovídající střední adolescenci, kdy probíhá období určité revolty vůči hodnotám dospělých a zápasu o stabilní pocit vlastní identity. Tento faktor se týká obou skupin, klademe si otázku, jaká je jeho souvislost s výukou etické výchovy. Dětem experimentální skupiny byly v 6. třídě představeny určité hodnoty a ideál představující prosociální chování. Přestože učitelka etické výchovy byla s danými třídami v době, kdy tam učila, spokojená, výuka proběhla dobře a děti se jevily být pozitivně ovlivněny, s odstupem času mohly určité věci přehodnotit. Mezitím získaly s lidským chováním další vlastní zkušenosti, které bez možnosti je reflektovat a hovořit o nich v rámci třídy, mohly vyvolat určitou skepsi týkající se i jich samotných. Svoji roli může hrát i snaha o stylizaci do určité „drsnosti“, která je mladými lidmi alespoň explicitně poměrně oceňována.

Ve výzkumu se mohl projevit také vzájemný poměr počtu žáků 8. a 9. tříd, kdy v kontrolní skupině bylo 36 žáků 9. tříd a 26 žáků 8. tříd, zatímco v experimentální skupině byl poměr 31:35, přičemž věk sám o sobě měl za následek u většiny jednotlivých silných stránek vyšší skóry v dotazníku, byť ne u všech položek statisticky významně.

Zřejmě nejzávažnějším faktorem, který ovlivnil naše výsledky, je skutečnost, že výuka etické výchovy proběhla v 6. třídě a výzkum byl prováděn v době, kdy žáci byli v 8. a 9.

třídě. Ze strany autorky práce došlo k přecenění vyjádření učitelky etické výchovy, která považovala tyto žáky za významně ovlivněné.

Zajímavým momentem, který dle našeho názoru mohl sehrát další významnou úlohu, byla situace na kontrolní škole. Pro náš výzkum to byla situace nehodící se, ale pro další vývoj tamějších dětí možná do určité míry formativní. V době, kdy jsem si tam domluvila výzkum, došlo k náhlému a nečekanému odvolání ředitele v důsledku změn ve vedení radnice. To mimo jiné způsobilo, že jsme byli v určitých pochybnostech, zda vůbec bude možné, aby výzkum ve škole proběhl. Toto nám bylo posléze umožněno zástupkyní ředitele. Atmosféra ve škole byla tou dobou velmi zvláštní. Škola se několik měsíců nacházela bez vedení a v nejistotě, co bude dál. Rozhovor s několika učiteli i zastupujícím vedením jednoznačně potvrdil velmi zjitřené emoce, pocity nespravedlnosti, křivdy, bezmocnosti a intenzivní pocit, že se škola stala nástrojem, prostřednictvím kterého si „mocní“ vyřizují svoje záležitosti. Bylo by zajímavé zjišťovat, nakolik se tyto pocity dospělých přenesly na děti. Jeví se nám velmi pravděpodobné, že události ve škole minimálně vyvolaly v dětech tendenci uvažovat o souvislostech ve světě dospělých, o nespravedlnosti, která postihla oblíbeného ředitele, a o důsledcích, které to bude mít i pro ně. Děti byly tiché, ani o přestávkách zde nevládl ruch typický pro základní školu. Do vyplňování dotazníků se pustily s vážností a po skončení se zapojily do spontánní diskuze nad položkami dotazníku, přičemž projevovaly zájem o širší souvislosti. Jedna třída dokonce v závěru hodiny odměnila snažení výzkumnice potleskem.

Dalším podnětem k úvahám je otázka použité metody. Seligmanův dotazník silných stránek etické kultury osobnosti, které dohromady tvoří 6 nejobecnějších ctností, je ve své podstatě atraktivním nástrojem. Jednotlivé silné stránky korespondují s prvky výchovného programu a výchovného stylu etické výchovy, takže se použití jeví jako vhodné. Citlivost dotazníku jako nástroje pro měření vlivu etické výchovy je však zřejmě diskutabilní. Za zamýšlení stojí též atraktivita dotazníku pro dnešního adolescenta.

Nabízí se též úvahy o časové organizaci výzkumu. Z časových důvodů byl výzkum organizován pouze jako posttest. Jako alternativní metodu při méně omezených časových možnostech by bylo možné využít pretest a následný posttest.

Dalším vysvětlením pozitivního výsledku v kontrolní skupině může být nějaká další proměnná, jejíž vliv se nepodařilo zachytit. Může to být kooperativní styl výuky, který je případně aplikován na kontrolní skupině v rámci nějakého vyučovacího předmětu, přestože bylo ověřeno, že zde neprobíhá etická výchova ani podobná výuka.

Podle Gavory (2000) nemůžeme vyloučit ani vliv hawthornského efektu, který je způsobený tím, že subjekty jsou si vědomy faktu, že jsou pozorovány a chovají se v důsledku toho jinak než za normálních okolností, a v prostředí škol se projevuje poměrně silně.

Zajímavé výsledky přineslo porovnání skupin, když jsme vzali v úvahu zastoupení silných stránek dle Seligmana, což znamená položky, u kterých jedinec dosahuje hodnoty 9 nebo 10. Z tohoto porovnání vychází žáci experimentální skupiny jako ti, kteří častěji skórovali 9 nebo 10 než žáci kontrolní skupiny. To by znamenalo, že v experimentální skupině, přestože celkově dosáhla v dotazníku nižších hodnot, bylo zastoupeno více jedinců vykazujících silné stránky osobnosti dle Seligmanova pojetí. Velmi hypotetickým vysvětlením tohoto jevu, může být názor, že etická výchova některé děti nezasáhla téměř vůbec a některé ovlivnila poměrně silně. Vysvětlení příčiny tohoto jevu by znamenalo sledovat další proměnné, jako styl výchovy v rodině, vlivy zprostředkované členstvím v zájmových skupinách apod.

8.2 Srovnání dosažených výsledků s výsledky jiných studií

Pokud je nám známo, zatím nebylo Seligmanova dotazníku použito pro měření vlivu etické výchovy nebo jiného podobného předmětu na skupinu školních dětí. Máme tedy možnost srovnání s jen velmi přibližně podobnými výzkumy. Vaněk (2011) ve svém výzkumu použil metody kvantitativní i kvalitativní. Měření probíhala na začátku a na konci školního roku. Kvantitativní výzkum byl založen na nominační technice a dotaznících: Naše třída a Moje rodina. Sebeuposuzování žáků probíhalo prostřednictvím Dotazníku Rosenberg a Dotazníku prosociálních tendencí v chování. Ačkoliv ve většině ukazatelů Vaněk zaznamenává posun experimentální skupiny směrem ke spokojenosti a soudržnosti žáků, zlepšeného sebehodnocení, dokonce percepce prosociálnosti, nárůst prosociálních tendencí prokázán nebyl.

V baterii testů, které použil Motyčka (2013), můžeme spatřit určitou analogii s naším měřením v použití Dotazníku SDQ, mapujícím silné a slabé stránky dítěte. Zásadní rozdíl v tomto případě spočívá v tom, že Dotazník SDQ vyplňuje učitel. U experimentální skupiny byl v posttestu zaznamenán výrazný nárůst hodnot na škále prosociálního chování na rozdíl od skupiny kontrolní. Na základě výsledků použité nominační techniky zpracované žáky ale Motyčka konstatuje, že k nárůstu prosociálního chování u experimentální skupiny po roční výuce etické výchovy nedošlo.

8.3 Zamyšlení nad případným dalším výzkumem v této oblasti

V souvislosti s vlastními zkušenostmi ve výuce etické výchovy, se zkušenostmi výše zmíněných kolegů a konečně s výzkumem popisovaným v této práci jsme došli k závěrům, které by bylo vhodné uplatnit při eventuálním pokračování mapování této oblasti.

Původně jsme plánovali provést kromě kvantitativního i kvalitativní výzkum, jehož zahrnutí by však mělo za následek výrazné překročení rozsahu práce, a tudíž jsme od něj upustili. Potenciál technik, jako je např. metoda tzv. nedokončených vět, se ale zdá být v této problematice dobře využitelný.

Z hlediska způsobu rozvržení experimentu se pro podobné výzkumy nabízí námi opět z časových a kapacitních důvodů nevyužitá metoda pretestu a posttestu, která představuje dle Gavory (2000) elegantní a symetrický plán. Náročnější by bylo uplatnění Solomonova experimentálního plánu se čtyřmi skupinami, kdy bychom kombinovali experimentální působení a aplikaci pretestu, který by byl však použit jen u dvou skupin, zatímco posttestem by po dané době prošly všechny skupiny. Tento způsob by však umožnil kontrolovat případný účinek pretestu na subjekty.

Pokud jde o volbu typu dotazníku, respektive dotazníku jako výzkumného nástroje vůbec, musíme konstatovat, že v této oblasti je zřejmě jistá slabina podobných výzkumů. Sice se daří k určitým výsledkům dobírat, ale spolehlivý, univerzální nástroj na měření vlivu výchovných metod na rozvoj charakteru a prosociální kultury osobnosti zatím není k dispozici. Relevantnější výsledky přináší kombinace sebesuzovacích dotazníků např. s nominační technikou. V souvislosti s posuzováním vlivu etické výchovy by byla zajímavým počinem tvorba dotazníku reflektujícího dopady konkrétních prvků specifických pro tento předmět.

Poté, co jsme se zamýšleli nad tím, jak se skutečně prakticky projevuje vliv etické výchovy ve třídách, došli jsme k názoru, že k určitým měřitelným rozdílům mezi experimentální a kontrolní skupinou by patrně bylo možno dojít metodou více či méně strukturovaného pozorování činnosti žáků během daných aktivit. Pokud by se žákům předložila určitá aktivita, včetně možnosti následné reflexe, lze na základě zkušenosti z praxe předpokládat, že žáci, kteří prošli výukou etické výchovy, by byli např. schopni diskutovat s větším zaujetím a sebevědoměji, ale zároveň s větší ochotou vyslechnout druhého a projevit vůči jeho názoru respekt. Praktickou otázkou však zůstává, jak takové pozorování provést zejména v kontrolní skupině. Ze strany škol, kde podobná výuka neexistuje, nebývá valná ochota k účasti na výzkumu a dalším zřejmým problémem by

byla osoba učitele nebo učitelky dané školy, který by měl výuku vést, protože by s největší pravděpodobností nebyli k tomuto typu výuky vyškoleni.

Vezmeme-li v úvahu veškeré výše zmíněné postřehy k realizovanému výzkumu, ukazuje se, že možných důvodů, pro které jsme nemohli přijmout naši hypotézu, bylo zřejmě víc, přičemž i nadále zřejmě zůstává nejvýraznějším faktorem vlivu síla implementace výuky etické výchovy. V této souvislosti můžeme s potěšením konstatovat, že škola, která poskytla experimentální skupinu žáků, rozšířila v roce 2015 na základě vlastních dobrých zkušeností etickou výchovu do dalšího ročníku a zprostředkovává tak svým žákům dva po sobě následující roky výuky etické výchovy v rozsahu jedné hodiny týdně.

9 Závěr

Naše výchozí hypotéza předpokládala, že žáci experimentální skupiny, kteří měli etickou výchovu, vykazují vyšší úroveň prosociální kultury měřené dotazníkem silných stránek než žáci skupiny kontrolní, kteří touto výchovou neprošli.

Tato hypotéza byla zamítnuta.

Tuto hypotézu jsme ověřovali také v závislosti na pohlaví a věku respondentů. Pojem prosociální kultura jsme analyzovali z hlediska jednotlivých ctností a charakteristických silných stránek osobnosti dle Seligmana.

Z hlediska posuzování 6 ctností jsme u žádné ctnosti neprokázali statistickou významnost při vzájemném porovnávání obou testovaných skupin.

Z hlediska 24 jednotlivých silných stránek jsme pro některé z nich získali statisticky významné hodnoty.

Při porovnávání skupin jako celků byla signifikance prokázána u dvou silných stránek, a to ve prospěch kontrolní skupiny.

Při porovnávání skupin s ohledem na pohlaví byla signifikance prokázána 1x u dívek ve prospěch kontrolní skupiny a u chlapců 1x pro každou skupinu.

Při porovnávání skupin s ohledem na věk se projevila signifikance v 8. třídě 1x pro každou skupinu, v 9. třídě v poměru 3:3.

Dosažení silných stránek dle Seligmana spočívá ve skórování hodnotami 9 nebo 10. V tomto ohledu dosahovali žáci experimentální skupiny vyšších počtů takto oskórovaných silných stránek. Nejvýrazněji se tento poměr projevila ve skupině 8. tříd u silné stránky udatnost, kde žáci experimentální skupiny dosáhli silné stránky ve 20 % a žáci kontrolní skupiny v 0 %. Ve skupině dívek u silné stránky obezřetnost se skór projevila poměrem 15:0

%. Tato silná stránka se projevila i z hlediska celku poměrem 11:2 %. Ve skupině chlapců byl zaznamenán největší rozdíl u silné stránky perspektiva poměrem 20:3 %.

Souhrn

Bakalářská práce se zabývá vlivem etické výchovy na prosociální kulturu osobnosti žáka. Etická výchova se jeví být v praxi účinným nástrojem k osvojení sociálních dovedností, přičemž cílem je prosociálnost. Zajímalo nás, nakolik se ohlasy i vlastní zkušenosti z praxe podaří zachytit ve výzkumu. Tato osobní motivace je nastíněna v úvodu.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Ve struktuře teoretické části jsme se snažili reflektovat název práce. První kapitolu tedy tvoří popis projektu etické výchovy, ve kterém uvádíme pozadí vzniku, situaci dnes a jednotlivé složky projektu. Tyto složky jsou 4 a tvoří logickou komplexní soustavu. Vlastním obsahem projektu je výchovný program zahrnující jednotlivé sociální dovednosti podle struktury, která zohledňuje jejich obtížnost a řadí je z toho hlediska.

Program je nadstavbově doplněn tzv. aplikačními tématy, která nacházejí uplatnění zejména na 2. stupni ZŠ a na středních školách. Další složkou je výchovný styl zahrnující prvky, prostřednictvím kterých se učitelé vztahují k žákům. Ačkoliv se jedná o obecně uznávané pedagogické zásady, projekt etické výchovy počítá s jejich důsledným a vědomým uplatňováním. Třetí složkou jsou výchovné metody, které jsou postaveny na zážitkové pedagogice. Specifikem etické výchovy je pak struktura vyučovací hodiny, jejíž klíčovou složkou je hodnotová reflexe realizovaná dětmi. Poslední, námi uváděnou složkou je cíl etické výchovy, jímž je prosociálnost. Tato složka je natolik důležitá, že jí věnujeme v teoretické části samostatnou kapitolu.

V další kapitole nazvané Etická kultura osobnosti a charakter objasňujeme pojmy a teorie vztahující se k vývoji charakteru a k psychologii morálky. Jsou zde interpretováni klasici oboru Freudem počínaje, přes E. Eriksona, Piageta, Kohlberga a další až k našim současníkům včetně vyučujících Univerzity Palackého v Olomouci a prof. Smékala z Masarykovy univerzity v Brně.

Věnujeme se zde i popisu Seligmanova dotazníku charakteristických silných stránek osobnosti. Seligman podrobil analýze významná světová náboženství a filosofické systémy s cílem dobrat se vlastností či ctností, které by byly těmito systémy univerzálně akceptovány. Výsledkem je 6 ctností, jejichž dalším zkoumáním dospěl k tomu, že zahrnují 24 stránek charakteru. Tyto stránky je možno ověřit dotazníkem, přičemž dosažení skóru 9 nebo 10 znamená, že jedinec disponuje danou silnou stránkou.

Součástí teoretické práce je i kapitola představující vybranou skupinu z vývojového hlediska.

Současné výzkumy související s naším tématem reprezentuje ve světovém měřítku Bergin, v našem prostředí jsme vybrali Motyčku, Vaňka a Vacka. Tyto výzkumy ukazují, že zkoumání ovlivnění vývoje charakteru prostřednictvím výchovných programů nepřináší jednoznačné výsledky.

Praktická část popisuje výzkum, který proběhl na dvou základních školách srovnatelné lokalizace, velikosti i typu obce, ve kterých se školy nacházejí. Další podmínkou bylo, aby na jedné škole byla vyučována etická výchova alespoň po dobu 1 roku, zatímco na druhé škole tento, ani podobný program aplikován nebyl. Takové dvě školy byly vytipovány, osloveny a výzkum na nich proběhl. Pracovali jsme se žáky 8. a 9. tříd. Experimentální skupina měla etickou výchovu v 6. třídě. Žákům byl předložen výše popsaný Seligmanův dotazník. K volbě tohoto nástroje nás vedlo srovnání Seligmanem definovaných silných stránek s výchovným programem a stylem etické výchovy. Ke všem silným stránkám Seligmanova dotazníku se nám podařilo přiřadit odpovídající položky vycházející z projektu etické výchovy.

Etické požadavky na výzkum byly zohledněny generálním souhlasem zákonných zástupců žáků škol a zadáním dotazníku, při kterém byla zdůrazněna dobrovolnost a anonymita.

Po vyřazení nevyhovujících dotazníků jsme získali v experimentální skupině 66 probandů a v kontrolní skupině 62 probandů.

Následně jsme přistoupili ke statistickému zpracování dat. Protože se neprokázalo normální rozložení ve výběru, porovnávali jsme výzkumné soubory prostřednictvím neparametrického testu. Popisnou statistiku jsme provedli pro 6 Seligmanem popsaných ctností. Zde se neprojevila statistická významnost, ale z porovnání hrubých skóre vyplynuly vyšší hodnoty pro experimentální skupinu pouze pro ctnost moudrost a vědění.

Při dalším srovnávání experimentální a kontrolní skupiny jsme brali v úvahu pohlaví (chlapec, dívka) a věk (8., 9. třída) účastníků. Testování Mann-Whitneyovým U testem jsme prováděli pro jednotlivé silné stránky. Testování obou souborů jako celků prokázalo signifikanci u dvou silných stránek ve prospěch kontrolní skupiny. Testování skupiny chlapců prokázalo signifikanci po jedné pro každou skupinu. Děvčata skórovala statisticky významně 1x v kontrolní skupině. 8. třídy měly statistickou významnost 1x ve prospěch experimentální skupiny a 1x ve prospěch kontrolní. V 9. třídách jsme zaznamenali poměr 3:3.

Další výsledky přinesla práce s dotazníky, které obsahovaly skóry 9 nebo 10, což jsou podle Seligmána silné stránky daného jedince. Počty jedinců disponujících těmito stránkami byly u většiny silných stránek vyšší v experimentální skupině. Tento poměr byl ještě výraznější ve skupině 9. tříd.

V diskuzi se snažíme nejednoznačné výsledky našeho výzkumu interpretovat. Fakt, že se náš základní předpoklad nenaplnil, otevírá široké pole možných vysvětlení.

Mezi faktory, které způsobily, že nebyl potvrzen vliv etické výchovy na skórování v dotazníku u experimentální skupiny, mohou patřit: větší kritičnost této skupiny, situace na kontrolní škole, kde došlo k náhlému odvolání ředitele a v důsledku toho vážné náladě mezi učiteli i dětmi, nevyrovnaný poměr dětí 8. a 9. tříd v kontrolní skupině, věk probandů související s určitou revoltou vůči hodnotám dospělých, vlastní měřicí nástroj, který prostřednictvím sebezkušování nemusí odrážet získané dovednosti, nějaká další námi nerozpoznaná zkreslující proměnná a konečně, zřejmě nejvýznamnější – nedostatečná implementace předmětu.

V diskuzi se dále zamýšlíme nad dalšími možnostmi zkoumání daného fenoménu. Na základě získaných zkušeností během našeho výzkumu bychom považovali za užitečné kombinovat kvantitativní výzkum s kvalitativním. To byl náš původní záměr, který jsme však nerealizovali z důvodu nutného překročení rozsahu práce. Další možnou metodou zjišťování vlivu etické výchovy se zdá být vhodné pozorování přímo ve třídě. Dále by zřejmě bylo vhodné využít pretestu a postestu. K námi předpokládaným výsledkům bychom možná spíše dospěli, pokud bychom pro výzkum získali školu, kde jsou žáci etickou výchovou provázeni delší dobu. Na škole, která poskytla pro výzkum experimentální skupinu, přistoupilo vedení v roce 2015 k rozšíření výuky etické výchovy do dalšího ročníku.

Samostatným a zásadním tématem pro další výzkum v této oblasti je osoba vyučujícího. Důležitost lidských kvalit vyučujícího jako vzoru pro studenty je prvním a naprosto zásadním předpokladem pro úspěšné pedagogické působení vůbec, tím víc v této oblasti.

Na závěr uvedu vlastní názor na prospěšnost či nebezpečí předmětu typu Etická výchova. Jsem přesvědčena, že máloco může být dětem prospěšnější než výchova tohoto typu vedená zodpovědným učitelem, který kromě kvalitního sebezkušnostního vzdělání disponuje přirozeným pedagogickým taktem, usiluje o poctivou sebereflexi, snaží se být pravdivý, spravedlivý, otevřený a děti má rád. Máloco naopak může děti ve škole více ohrozit než výchova tohoto typu vedená učitelem vyhořelým, bez zájmu, bojujícím s dětmi

o moc a vlastní prestiž, bez citu a taktu, učitelem, jemuž je výuka pouze prostředkem k obživě, nebo člověkem, který má ve všem jasno.

Seznam použité literatury

1. Allport, G. W., (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
2. Bergin, Ch. (2014). Educating Students to Be Prosocial at School. doi:10.1093/acprof:oso/9780199964772.003.0014 In Padilla, L. M. & Carlo, G. (Eds.) *Prosocial Development: A Multidimensional Approach*. Oxford: Scholarship Online. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199964772.001.0001
3. Cakirpaloglu, P. (2009). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
4. Cakirpaloglu, P. (2013). *Vybrané kapitoly psychologie osobnosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
5. Erikson, E. (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
6. Frankl, V. (1997). *Případ: tragický optimismus*. Prostor. 35, 54-69.
7. Freud, S. (1971). *Práce k sexuální teorii a k učení o neurosách*. Praha: Avicenum.
8. Fromm, E. (1997). *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Lidové noviny.
9. Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
10. Hartl, P., Hartlová, H. (2004). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
11. Heidbrink, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál.
12. Komenský, J. A. (1948). *Vševýchova*. Praha: Státní nakladatelství.
13. Koukolík, F., Drtilová, J. (1996). *Vzpouza deprivantů*. Praha: Makropulos.
14. Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
15. Lečbych, M. (2004). Obtížné zkoumání altruistické osobnosti. *Psychologie dnes*, 11, 22-23.
16. Lencz, L. (1998). *Pedagogika etickej výchovy – výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum.
17. Lickona, T. Schaps, E. & Lewis, C. (2007). CEP's Eleven Principles of Effective Character Education. Získáno 17. srpna. 2015 z <http://character.org/more-resources/11-principles/>
18. Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
19. Motyčka, P. (2013). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. (Disertační práce). Získáno 17. března 2015 z Repozitáře závěrečných prací (<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93244/>).
20. Nakonečný, M. (1997). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.

21. Nolen – Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., Wagenaar, W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
22. Piaget, J., Inhelderová, B., (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
23. Podmanický, L., Rajský, A. (Eds.). (2014). *Prosociálnost' a etická výchova – Skúsenosti a perspektívy*. Trnava: Universitas Ternaviensis.
24. Roche, R. O. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
25. Roche, R. O. (2005). Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže. In Kolektiv autorů. *Na cestě s etickou výchovou*. Praha: Luxpress.
26. Řehan, V. (2007). *Sociální psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
27. Seligman, M. (2003). *Opravdové štěstí*. Praha: Ikar.
28. Slaměník, I., Janoušek, J. (2008). Prosociální chování. In Výrost, J., & Slaměník, I. (Eds.). *Sociální psychologie* (285 – 302). Praha: Grada Publishing.
29. Slezáčková, A. (2012). *Průvodce pozitivní psychologií*. Praha: Grada Publishing.
30. Smékal, V. *Etická výchova a formování charakteru žáků na ZŠ*. Katedra psychologie FSS MU, Brno, Přednáška pro NIDV Brno, 19. listopadu 2014a.
31. Smékal, V. (2014b). Etická kultura osobnosti - Výzvy současné psychologie pro etickou výchovu. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 48, 3-4, 168-186.
32. Smékal, V. (2009). *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno: Barrister & Principal.
33. Smékal, V. *Vývojová psychologie a etika*. Katedra psychologie FSS MU, Brno, Přednáška pro Rotary, Brno, 5. prosince 2012.
34. Vacek, P. (2008). *Rozvoj mravního vědomí žáků*. Praha: Portál.
35. Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
36. Vaněk, D. (2011). *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. (Disertační práce). Získáno 17. března 2015 z Archivu závěrečných prací Masarykovy univerzity (https://is.muni.cz/th/21210/fss_d/).
37. Zimbardo, P. (2005). *Moc a zlo*. Břeclav: Moraviapress.

Seznam příloh

1 Formulář zadání bakalářské diplomové práce

2 Abstrakt bakalářské diplomové práce - ČJ

3 Abstrakt bakalářské diplomové práce - AJ

4 Seligmanův dotazník charakteristických silných stránek

Příloha č. 1: Formulář zadání bakalářské diplomové práce

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

Studijní program: Psychologie
Forma: Kombinovaná
Obor/komb.: Psychologie (PSYB)

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

PŘEDKLÁDÁ:	ADRESA	OSOBNÍ ČÍSLO
Ing. JAKEŠOVÁ Marie	Tomanova 24, Praha - Břevnov	F130768

TÉMA ČESKY:

Vliv etické výchovy na prosociální kulturu osobnosti žáků

TÉMA ANGLICKY:

The influence of moral education on prosocial personality culture of pupils

VEDOUCÍ PRÁCE:

prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc. - KSV

ZÁSADY PRO VYPRACOVÁNÍ:

1. Teoretická východiska práce

Hlavní témata teoretické části: Popis tématické oblasti a důvody, proč je výzkum důležitý, Přehled dosavadních poznatků, Co je třeba řešit

2. Popis výzkumného problému

3. Design výzkumného projektu

a) Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit a podle možností doložit kvalitativní i kvantitativní analýzou dat, v čem se sledované skupiny žáků liší pokud jde o kvalitu prosociálnosti a etické kultury osobnosti.

b) Základní výzkumný soubor

Zvolte vhodné třídy žáků základních a event. i středních škol (aspoň jednu), kde je zařazen výukový předmět "Etická výchova", a k tomu obdobné třídy (aspoň jednu) kontrolní, kde etická výchova není realizovaná. Snažte se, aby sociální složení a prostředí, odkud pocházejí, bylo podobné.

c) Metody sběru a zpracování dat

Aplikujte všem respondentům dotazník uvedený v díle M. Seligmana (Opravdové štěstí) a vytvořte (nebo vyhledejte) vhodný test nedokončených vět; jako doplňkovou metodu, o každém respondentovi zjistěte údaje o jeho zájmech, volnočasových aktivitách, pořadí v řadě sourozenců a o rodině (v rozsahu, který dovoluje ustanovení o ochraně soukromí).

Výsledky zpracujte podle zásad kvalitativní i kvantitativní metodologie.

SEZNAM DOPORUČENÉ LITERATURY:

- Cakirpaloglu, P. (2004). Psychologie hodnot. Olomouc: Votobia.
Cakirpaloglu, P. (2012). Úvod do psychologie osobnosti. Praha: Grada.
Frankl, V. (1997). Případ: tragický optimismus. *Prostor*, 35, s. 54-69. (89-100).
Fromm, E. (1997). Anatomie lidské destruktivity. Praha: Lidové noviny.
Hartl, P., Hartlová, H. (2004). Psychologický slovník. Praha: Portál, s.r.o.
Heidbrink, H. (1997). Psychologie morálního vývoje. Praha: Portál, s.r.o.
Komenský, J. A. (1948). Vševýchova. Praha: Státní nakladatelství.
Lickona, T., Ryan, K. (1992). Character development. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.
Motýčka, P. (2013). Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice. (Disertační práce). Získáno 17. března 2015 z Repozitáře závěrečných prací (<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93244/>).
Nakonečný, M. (1997). Psychologie osobnosti. Praha: Academia.
Nolen Hoeksema, S., Fredrickson, B. L., Loftus, G. R., Wagenaar, W. A. (2012). Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Praha: Portál.
Olivar, R. R. (1992). Etická výchova. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
Piaget, J., Inhelderová, B., (1997). Psychologie dítěte. Praha: Portál, s.r.o.
Podmanický, L., Rajský, A. et al. (2014). Prosociálnosť a etická výchova: Skúsenosti a perspektívy. Trnava: Universitas Ternaviensis.
Podmanický, I. (2012). Teória a prax etickej výchovy I. Trnava: Trnavská univerzita v Trnavě.
Seligman, M. (2003). Opravdové štěstí. Praha: Ikar.

- Smékal, V. Etická výchova a formování charakteru žáků na ZŠ. Katedra psychologie FSS MU, Brno, Přednáška pro NIDV Brno, 19. 11. 2014.
- Smékal, V. (2013). Práva dítěte ve školské praxi. Cesty ke škole respektující a naplňující práva dítěte (200-265). Brno: Brno Boskovice.
- Smékal, V. (2010). Etická kultura osobnosti - Výzvy současné psychologie pro etickou výchovu. Rukopis.
- Smékal, V. (2009). Pozvání do psychologie osobnosti. Brno: Barrister & Principal.
- Smékal, V. Uzdravující síla přátelství. Logoterapeutická konference Osamělost mezi lidmi, Katedra psychologie FSS MU, Brno, Olomouc, 10. 10. 2014.
- Smékal, V. Vývojová psychologie a etika. Katedra psychologie FSS MU, Brno, Přednáška pro Rotary, Brno, 5. 12. 2012.
- Sokol, J. (2010). Etika a život. Praha: Vyšehrad.
- Vacek, P. (2008). Rozvoj mravního vědomí žáků. Praha: Portál, s.r.o.
- Vacek, P. (2013). Psychologie morálky a výchova charakteru žáků. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vaněk, D. (2011). Etická výchova - možnost rozvoje prosociálního chování u žáků 2. stupně základní školy. Experimentální studie. Paidagógos, 1, 28-41.
- Vaněk, D. (2011). Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy. (Disertační práce). Získáno 17. března 2015 z Archívu závěrečných prací Masarykovy univerzity (https://is.muni.cz/th/21210/fss_d/).
- Yeomans, T. Duchovní poradení a psychoterapie. Přeložili Mirka Štěpánková a Vladimír Smékal Pro vnitřní potřebu Katedry psychologie FSS MU v Brně, 06. 1994
- Zimbardo, P. (2005). Moc a zlo. Břeclav: Moraviapress.

Podpis studenta:

Datum:

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Příloha č. 2: Abstrakt bakalářské diplomové práce - ČJ

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Vliv etické výchovy na prosociální kulturu osobnosti žáků

Autor práce: Marie Jakešová

Vedoucí práce: prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Počet stran a znaků: 49, 101.804

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 37

Abstrakt (800–1200 zn.):

V rámci této práce jsme zjišťovali, zda a jak ovlivňuje etická výchova prosociální kulturu žáků. Prostřednictvím kvantitativního výzkumu jsme provedli výzkum na experimentální skupině 66 žáků a kontrolní skupině 62 žáků. Sledovanou nezávisle proměnnou byl projekt etické výchovy aplikovaný po dobu jednoho roku v experimentální skupině. Sledovanou závisle proměnnou byla prosociální kultura osobnosti žáků měřená Seligmanovým dotazníkem charakteristických silných stránek. Na základě statistického výpočtu pomocí Mann-Whitneyova U testu jsme hypotézu o vlivu etické výchovy v souvislosti s naším výzkumem zamítli. Statistická významnost se projevila jen u některých silných stránek. Analyzovali jsme výskyt silných stránek také v závislosti na pohlaví a věku. Předmětem našeho zájmu dále byl výskyt probandů, u kterých se objevily skóry 9 nebo 10, což jsou dle Seligmana ti, kteří skutečně disponují danou silnou stránkou. Výskyt těchto dětí byl čtenější v experimentální skupině. Možných důvodů pro nejednoznačné vyznění výzkumu je celá řada od větší citlivosti dětí experimentální skupiny, přes vývojová specifika daného věku, nedostatečnou implementaci až k neodhaleným zkreslujícím proměnným.

Klíčová slova: projekt etické výchovy, prosociálnost, prosociální kultura osobnosti žáka, Seligmanův dotazník charakteristických silných stránek a ctností.

Příloha č. 3: Abstrakt bakalářské diplomové práce - AJ

ABSTRACT OF THESIS

Title: The influence of moral education on prosocial personality culture of pupils

Author: Marie Jakešová

Supervisor: prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Numberofpages and characters: 49, 101.804

Numberofappendices: 4

Numberofreferences: 37

Abstract (800–1200 characters):

This paper is about if and how ethical education affects students' prosocial behavior. For this reason quantitative research with an experimental group comprising 66 students and a control group of 62 pupils was conducted. The observed independent variable was the “Ethical Education” project realized with the former group over the course of one year. The observed dependent variable were the prosocial skills of pupils defined according to Seligman's questionnaire on character strengths. The hypothesis, that “ethical education” has any effect in the context of this research, had to be declined based on statistical calculations using the Mann-Whitney U-test. Statistical significance was discernible only in certain strengths. An analysis of strengths dependent on gender and age was also carried out. Further focus was on the occurrence of probands with scores of 9 or 10, which, according to Seligman, are those that actually have a given strength. The appearance of such children was more frequent in the experimental group. Possible reasons for this ambiguous research result range from a greater susceptibility of students of the experimental group, through to developmental specifics of a given age group, insufficient implementation and undetected confounding variables.

Key words: project of ethical education, prosociality, prosocial personality culture of pupils, VIA Survey of Character Strengths, Seligman

Příloha č. 4: Seligmanův dotazník charakteristických silných stránek

Plné znění použitého dotazníku je uvedeno v tištěné verzi bakalářské práce.