

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Mgr. Jaroslava Kunstová

**ETICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ REALIZACE V PODMÍNKÁCH  
ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL  
NA ÚROVNI NIŽŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED 2)**

DISERTAČNÍ PRÁCE

Školitelka: doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.  
Školitel-specialista: PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.

OLOMOUC 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Olomouci dne

.....

Jaroslava Kunstová

## **Poděkování**

Děkuji zejména své školitelce doc. PaedDr. Vlastě Cabanové, PhD. za odborné vedení disertační práce a podporu, kterou mi poskytovala po celou dobu doktorského studia.

Děkuji školiteli specialistovi PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D. za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací.

Ráda bych poděkovala všem, kteří mi při tvorbě disertační práce byli nápomocni a jakkoli mě podnítili v rámci výzkumu týkajícího se tématu mé disertační práce – poděkování patří zaměstnancům Ústavu pedagogiky a sociálních studií v Olomouci, zaměstnancům Katedry pedagogických studií v Žilině a doc. PhDr. Tomáši Janíkovi, Ph.D., M.Ed. za poskytování cenných rad a připomínek.

V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým za podporu a pochopení.

# Obsah disertační práce

<b>ÚVOD.....</b>	<b>7</b>
<b>CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>9</b>
<b>I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – ETIKA A ETICKÁ VÝCHOVA.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY A ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....</b>	<b>12</b>
1.1 Etika a morálka.....	12
1.2 Etická výchova, mravní výchova .....	16
1.3 Hodnota, hodnotová výchova.....	19
1.4 Prosociálnost, prosociální chování .....	21
<b>2 VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY.....</b>	<b>24</b>
2.1 Výchova k prosociálnosti .....	24
2.2 Psychologická východiska etické výchovy .....	27
<b>3 ETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ A SLOVENSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE... 36</b>	
3.1 Historický exkurz do výuky etické výchovy .....	36
3.2 Výuka etické výchovy na Slovensku.....	40
3.3 Etická výchova ve školách v České republice.....	44
<b>4 DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>48</b>
4.1 Výchovný program .....	48
4.2 Výchovný styl.....	53
4.3 Výchovné metody.....	57
4.4 Výchovný cíl .....	62
<b>Shrnutí I. části.....</b>	<b>66</b>
<b>II. KONCEPTUÁLNĚ-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA – KURIKULUM ETICKÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>67</b>
<b>5 KURIKULUM A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY.....</b>	<b>68</b>
5.1 Pojem kurikulum, kurikulární dokument .....	68
5.2 Formy existence kurikula, dimenze kurikula .....	71
<b>6 PŘEHLED VÝZKUMŮ KURIKULA ETICKÉ VÝCHOVY V ČR A SR.. 74</b>	
6.1 Výzkumy kurikula etické výchovy v ČR .....	74
6.2 Výzkumy kurikula etické výchovy v SR.....	77

<b>7</b>	<b>MODEL BEREDAYE JAKO VÝCHODISKO PRO KOMPARACI .....</b>	<b>80</b>
7.1	Teoretický model Beredaye pro komparaci .....	80
7.2	Aplikace modelu Beredaye.....	82
<b>8</b>	<b>ETICKÁ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH V ČR A SR</b>	
	<b>– POROVNÁNÍ.....</b>	<b>83</b>
8.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) .....	83
8.1.1	Obecné vymezení RVP ZV.....	84
8.1.2	Etická a hodnotová problematika v RVP ZV .....	87
8.1.3	Doplňující vzdělávací obor Etická výchova .....	94
8.2	Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie (ŠVP ISCED 2).....	97
8.2.1	Obecné vymezení ŠVP ISCED 2.....	98
8.2.2	Etická a hodnotová problematika v ŠVP ISCED 2.....	102
8.2.3	Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy ..	105
8.3	Srovnání postavení etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2.....	108
	<b>Shrnutí II. části .....</b>	<b>114</b>
<b>III.</b>	<b>EMPIRICKÝ VÝZKUM – REALIZACE ETICKÉ VÝCHOVY NA 2.</b>	
	<b>STUPNI ZŠ V ČR A SR .....</b>	<b>116</b>
<b>9</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU .....</b>	<b>117</b>
9.1	Výzkumné otázky .....	118
<b>10</b>	<b>VÝZKUMNÝ DESIGN .....</b>	<b>119</b>
10.1	Výzkumný vzorek.....	121
10.2	Výzkumné metody .....	124
<b>11</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 1: srovnávací obsahová analýza ŠVP ISCED 2,</b>	
	<b>RVP ZV.....</b>	<b>126</b>
11.1	Vytváření výzkumného nástroje .....	126
11.2	Aplikace výzkumného nástroje.....	130
11.3	Výsledky srovnávací obsahové analýzy .....	136
11.4	Shrnutí a závěry výzkumného šetření 1 .....	138
<b>12</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 2: dotazníkové šetření s učiteli 2. stupně ZŠ .....</b>	<b>139</b>
12.1	Výzkumné hypotézy .....	139
12.2	Vytváření výzkumného nástroje .....	141
12.3	Pilotáž dotazníku, předvýzkum.....	143

12.4	Finální verze dotazníku.....	146
12.5	Výběr respondentů a sběr dat.....	147
12.6	Výběrový soubor.....	150
12.7	Postupy analýzy dat .....	155
12.8	Výsledky dotazníkového šetření .....	157
12.9	Shrnutí a závěry výzkumného šetření 2 .....	189
<b>13</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 3: doplňující dotazování s učiteli etické výchovy</b>	<b>192</b>
13.1	Výběr a charakteristika respondentů.....	192
13.2	Vytváření výzkumného nástroje .....	193
13.3	Výsledky doplňujícího dotazování .....	195
13.4	Shrnutí a závěry výzkumného šetření 3 .....	202
	<b>Shrnutí III. části.....</b>	<b>204</b>
	<b>SHRnutí A DISKUSE.....</b>	<b>205</b>
	<b>ZHODNOCENÍ DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>210</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>211</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>213</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>235</b>
	<b>ANOTACE .....</b>	<b>265</b>

# ÚVOD

S etickou výchovou se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti. Po staletí stála v popředí úvah významných myslitelů a ani v současnosti její význam neklesá. Etická výchova byla, je a bude aktuálním tématem, neboť do značné míry odráží úroveň mravního vývoje společnosti. Etická problematika zasahuje do všech oblastí lidské činnosti, zvláštní pozornost jí věnují společenské a humanitní vědy. Přestože je problematika etické výchovy velmi rozsáhlá, předkládaná disertační práce se zaměřuje na její zpracování z hlediska pedagogiky.

Etická výchova je nedílnou součástí českých a slovenských vzdělávacích programů pro základní školy. Zatímco na Slovensku je více než dvacet let předmětem povinně volitelným, status etické výchovy zůstává prozatím v českém školství otázkou nedořešenou. V posledních letech přibývá počet škol v České republice, které vyučují etickou výchovu jako předmět povinný, povinně volitelný či volitelný. Jedná se však o menšinu, neboť většina českých škol realizuje etickou výchovu implicitně, tedy v rámci témat jiných vyučovacích předmětů. Rozdílné postavení etické výchovy v kurikulu základního vzdělávání v České republice a Slovenské republice nás vedlo ke komparativnímu zaměření disertační práce, v níž analyzujeme koncepci výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a porovnáváme názory českých a slovenských učitelů 2. stupně základních škol na vybrané aspekty výuky etické výchovy.

Disertační práce je rozčleněna na tři části: teoretická východiska, konceptuálně-metodologická východiska a empirický výzkum. V první části – teoretická východiska – představujeme základní terminologii v kontextu zvoleného tématu, východiska etické výchovy jako vyučovacímho předmětu, projekt etické výchovy z pohledu jejích představitelů a iniciátorů. Dále stručně prezentujeme historický vývoj etické výchovy, analyzujeme současný stav výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole a v neposlední řadě se věnujeme didaktickým aspektům výuky etické výchovy (výchovný program, styl, metody, cíl etické výchovy). Při zpracování první části vycházíme především ze studia české a zahraniční odborné literatury, monografií, odborných článků a sborníků. V první části práce dochází k prolínání poznatků z obecné pedagogiky, psychologie, didaktiky, metodiky etické výchovy a vzdělávacích programů pro nižší sekundární vzdělávání ve vybraných zemích (ČR, SR).

V druhé části – konceptuálně-metodologická východiska – zavádíme pojmy kurikulum a kurikulární dokumenty, popisujeme dosavadní stav poznání problematiky a bez nároku na úplnost uvádíme přehled výzkumných šetření vztahujících se k dané problematice. Dále představujeme komparativní model Beredaye, který je pro disertační práci výchozí, analyzujeme a srovnáváme postavení etické výchovy v aktuálně platných kurikulárních dokumentech na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Teoretické obsahové analýze podrobujeme příslušné kurikulární dokumenty na státní úrovni, tj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie* (dále jen ŠVP ISCED 2). Vzdělávací programy obecně vymezujeme, následně analyzujeme zakotvení témat etické výchovy s použitím komparativního přístupu k řešené problematice. Při zpracování druhé části vycházíme zejména z dokumentů vydaných příslušnými ministerstvy školství, ze studia výzkumných šetření, disertačních či jiných závěrečných prací.

V třetí části – empirický výzkum – se zabýváme výzkumem projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy na 2. stupni ZŠ v ČR a SR. V návaznosti na základní metodologické údaje o výzkumu prezentujeme tři výzkumná šetření. V rámci výzkumného šetření 1 provádíme srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu klíčových témat etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2. Ve výzkumném šetření 2 porovnááme názory učitelů na vybrané aspekty výuky etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR. Výzkumné šetření 3 realizujeme jako doplňkovou metodu zkoumání, prostřednictvím níž zjišťujeme názory a zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy 2. stupně ZŠ na vybraná dilemata výuky etické výchovy.

Etická výchova je diskutovanou otázkou českého školství, stojí v popředí zájmu pedagogů v oblasti teorie a praxe, odborné i laické veřejnosti. Jde o aktuální problematiku, přestože její idea není nová. V tomto kontextu lze hovořit o přínosu disertační práce, která z hlediska synchronního, tj. zkoumání současného stavu problematiky, může být významným příspěvkem do diskuse a nastítnit podněty vedoucí k efektivní realizaci etické výchovy.



# CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

**Hlavním cílem disertační práce** je provést komparativní studii týkající se současné koncepce výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání<sup>1</sup> a na jejím základě porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Z hlavního cíle disertační práce vyplývají dílčí cíle, které specifikují jednotlivé části disertační práce.

## **Cíle první části disertační práce (teoretická východiska)**

Hlavním cílem první části disertační práce je představit etickou výchovu jako pojem a jako školní předmět, popsat aktuální stav výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.

Dílčí cíle první části disertační práce shrnujeme v následujících bodech:

- Na základě studia české a zahraniční literatury vymezit základní pojmový aparát v oblasti etické výchovy (etika, etická výchova, morálka, mravní výchova, hodnota, hodnotová výchova, prosociálnost, prosociální chování).
- Představit východiska etické výchovy jako vyučovacího předmětu (Olivarovu koncepci výchovy k prosociálnosti a další psychologická východiska).
- Analyzovat koncepci výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole včetně historických souvislostí.
- Prezentovat složky etické výchovy jako vyučovacího předmětu (tj. výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a výchovný cíl).

## **Cíle druhé části disertační práce (konceptuálně-metodologická východiska)**

Hlavním cílem druhé části je analyzovat a srovnat postavení etické výchovy v aktuálně platných kurikulárních dokumentech na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v ČR a SR. Dílčí cíle druhé části disertační práce shrnujeme v následujících bodech:

- Stanovit konceptuální rámec, z něhož vychází výzkum představený v empirické části.

---

<sup>1</sup> Problematika disertační práce je řešena na vzdělávací úrovni ISCED 2, tj. na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Kromě toho se v kurikulárních dokumentech můžeme setkat s pojmem 2. stupeň základních škol. Z tohoto důvodu budeme v disertační práci používat všechny výše uvedené pojmy (ISCED 2, nižší sekundární vzdělávání, 2. stupeň ZŠ) jako ekvivalenty.

- Analyzovat české a zahraniční výzkumy vztahující se k dané problematice.
- Představit model komparace dle Beredaye uplatňovaný v disertační práci.
- V rámci teoretické obsahové analýzy vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) vymezit vzdělávací oblasti, vzdělávací obory, průřezová témata, klíčové kompetence, očekávané výstupy související s řešenou problematikou.
- Zhodnotit a srovnat zastoupení problematiky etické výchovy v aktuálně platných kurikulárních dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2).

### **Cíle třetí části disertační práce (empirický výzkum)**

V návaznosti na dílčí cíle první a druhé části disertační práce je v třetí části završen hlavní cíl disertační práce. Je zde představena srovnávací obsahová analýza kurikulárních dokumentů a komparace názorů učitelů 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Pozornost empirického výzkumu je zaměřena na projektovanou a realizovanou formu kurikula etické výchovy na 2. stupni ZŠ v ČR a SR.

Dílčí cíle třetí části disertační práce shrnujeme v následujících bodech:

- Na základě kvantitativní obsahové analýzy srovnat zakotvení témat (klíčových pojmů) etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2 (výzkumné šetření 1 – výzkum projektovaného kurikula etické výchovy).
- Prostřednictvím dotazníkového šetření srovnat povědomí a názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty etické výchovy<sup>2</sup> (výzkumné šetření 2 – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy).
- Prostřednictvím dotazníkového šetření s otevřenými otázkami (jako doplňkové metody zkoumání v návaznosti na výzkumné šetření 2) zjistit zkušenosti, názory, postřehy slovenských učitelů etické výchovy z vlastní pedagogické praxe (výzkumné šetření 3 – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy).

---

<sup>2</sup> Zjišťujeme míru povědomí respondentů o etické výchově a následně porovnáváme jejich názory na vybrané aspekty výuky etické výchovy – cílová dimenze, obsahová dimenze, metodická dimenze, organizační dimenze kurikula etické výchovy, důležitost předmětu etická výchova, status předmětu etická výchova aj.

# I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – ETIKA A ETICKÁ VÝCHOVA

První část disertační práce je teoreticky zaměřená a zabývá se vymezením etické výchovy jako pojmu a jako školního předmětu. Problematiku etické výchovy chápeme jako systém, a proto respektujeme složitost pojmu, vzájemnou provázanost s příbuznými pojmy i ostatními oblastmi lidského konání. Prostřednictvím čtyř stěžejních kapitol popisujeme základní pojmový aparát, východiska etické výchovy, aktuální stav výuky etické výchovy ve vybraných zemích, charakterizujeme etickou výchovu jako vyučovací předmět. První část disertační práce interpretuje teoretická východiska na základě studia tuzemské a zahraniční literatury a je pomyslným prologem k dalším částem disertační práce.

Dílejší cíle první části disertační připomeneme v následujících bodech:

- Na základě studia české a zahraniční literatury vymezit základní pojmový aparát v oblasti etické výchovy (etika, etická výchova, morálka, mravní výchova, hodnota, hodnotová výchova, prosociálnost, prosociální chování).
- Představit východiska etické výchovy jako vyučovacího předmětu (Olivarovu koncepci výchovy k prosociálnosti a další psychologická východiska).
- Analyzovat koncepci výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole včetně historických souvislostí.
- Prezentovat složky etické výchovy jako vyučovacího předmětu (tj. výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a výchovný cíl).

# 1 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY A ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Kapitola představuje pojmy, které se v rámci řešené problematiky jeví jako klíčové a konstitutivní. Problematiku je důležité chápat v širších souvislostech, a proto se zaměříme na vymezení pojmů etika, morálka, mrav, hodnota, prosociálnost a také adjektiv od nich odvozených (etická, morální, mravní, hodnotová, prosociální). Vymezení stěžejních pojmů je důležité i z toho důvodu, že jejich pojetí není vždy jednotné z hlediska interpretace různých autorů či odlišných vědních disciplín. Definiční vymezení pojmů je předloženo s důrazem na obsahový a vztahový aspekt pojmů, nikoliv jejich historický vývoj.

## 1.1 Etika a morálka

Disertační práce se zabývá problematikou etické výchovy v edukačním prostředí, resp. výukou etické výchovy. V této souvislosti je nezbytné vymezit pojmy etika, morálka a představit jejich vzájemný vztah. Tyto pojmy k sobě neodmyslitelně patří, etika je v úzkém významu spojována s morálkou a naopak. Z tohoto důvodu věnujeme v úvodní kapitole pozornost jejich výkladu.

Etymologií pojmů etika a morálka se zabývá Anzenbacher (1994, s. 17). Řecké slovo *éthos* se původně týkalo zvířat a označovalo místo jejich pastvy, způsob života a chování zvířat. V přeneseném významu na člověka označuje *éthos* místo bydlení a také vše, co je obyčejem a mravem určitého společenství. Latinské *mos* se odkazuje na morálku a v původním významu znamenalo vůli, tedy i předpisy, zákony, mravy a obyčeje. V důsledku významových posunů označuje také způsob života, smýšlení, charakter a mravní chování jednotlivce. Etymologie slov ukazuje na původní sociální zasazení mravních jevů do společných mravů, zákonů a tradic. Teprve později nabývá význam výše uvedených slov „*subjektivně individuální aspekt osobního mravního smýšlení a charakteru*“ (Anzenbacher, 1994, s. 18).

**Etika** je rozsáhlý předmět, který se zabývá tím, co je správné a co je nesprávné. Sleduje mravní rozhodnutí a způsoby, kterými se je snaží zdůvodnit. Mravní rozhodování zasahuje do všech oblastí života, a proto neexistuje oblast života, ve které by se etika nedala uplatnit (Thompson, 2004, s. 11). Etiku ovlivňují obecné otázky o životě a jeho smyslu, neboť etika je odvětvím filozofie. V nejširším pojetí lze etiku

chápat jako vědní disciplínu zabývající se studiem lidského chování. Nezabývá se však pouze průměrnými standardy chování, ale snaží se najít to, co je správné a dobré a jak nejlépe žít. Usiluje o hledání základních hodnot, podle nichž bychom mohli žít za předpokladu, že povedou ke spravedlivosti a štěstí (Thompson, 2004, s. 14). Etika nerozlišuje pouze mezi pravdivým a nepravdivým, ale také mezi dobrým a špatným, lepším a horším. Etika je ta část praktické filozofie, která se ptá po dobrém, lepším a nejlepším (Sokol, 2010, s. 11, 73). Etika má hlavní význam při utváření charakteru, při výchově dětí i dospělých. Hlavním cílem etiky je vytvářet postoje a umět rozlišovat dobro od zla (Příkaský, 2000, s. 9). Posláním etiky ve společnosti je podle Vajdy (2004, s. 15) hledání cest k integraci člověka do společnosti ve shodě s respektováním všelidských hodnot, zachováním a rozvíjením lidského potencionálu.

Pedagogický slovník definuje etiku jako filozofickou disciplínu zabývající se teorií mravnosti – tedy hodnotovým základem postojů, jednáním a chováním lidí. Etiku lze chápat jako systém mravních norem, které vymezují postavení člověka ve společnosti a stanovují kritéria jeho morálního jednání. Etika tak odráží mravní chování člověka, soulad jeho jednání a chování s humánními etickými principy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 70–71). Psychologický slovník vysvětluje etiku jako vědu o mravnosti člověka zabývající se původem a vývojem jeho morálního vědomí, svědomí a jednání (Hartl, Hartlová, 2009, s. 144). Podle filozofického slovníku etika zkoumá mravní normy pro jednotlivé oblasti lidského chování v jejich smyslu a objektivní platnosti, zdůvodňuje jejich oprávnění. Etika jako filozofie morálky je filozofickým vysvětlením a zdůvodněním mravního fenoménu (Brugger, 1994, s. 130–131).

Klimeková (2005, s. 11) hovoří o etice jako o relativně samostatné disciplíně, která vznikla z filozofie a v rámci níž se formovala dlouhá staletí. Patří mezi jednu z nejstarších teoretických disciplín, konstituovala se a rozvíjela jako součást filozofie. Současná etika je samostatná, svojí podstatou filozofická teoretická disciplína, jejímž předmětem je morálka a morální vztahy. Vajda (2004, s. 31–32) řadí etiku mezi společenské vědy a také poukazuje na propojenost s filozofií. Etika zkoumá mravní jednání lidí, vztahy, které mezi lidmi vznikají a hodnotové struktury morálního vědomí. Hledá a určuje místo člověka ve společnosti a ve světě, zajímá se o vztah člověka k ostatním lidem, k sobě samému, svému životu, budoucnosti a k životním hodnotám. Etika akceptuje filozofický pohled na člověka a svět, svojí orientací je proto disciplínou filozofického charakteru. Jankovský (2003, s. 21–22) vnímá etiku jako praktickou filozofii reprezentující vztah člověka ke světu. Jako o vědě lze hovořit o etice tehdy,

když má stanovený svůj předmět. Tím je morálka, která posuzuje lidské jednání z hlediska dobra a zla. Etika je filozofickou vědou o správném způsobu života, která se snaží najít a zdůvodnit obecné základy, na nichž je morálka jako předmět etiky postavena.

Ondřejková (1997, s. 8) objasňuje, že význam pojmu etika lze vysvětlit dvěma způsoby. V prvním případě chápeme obsahový význam pojmu jako částečně shodný s tradicí, v níž etika měla charakter oceňování, hodnocení a samo slovo poukazuje na jedinou možnou přípustnou interpretaci ve vědeckém i společenském vědomí. Druhý způsob interpretuje etiku jako teoretický smysl morálky. Z tohoto hlediska je etika definovaná jako nauka o morálce, kde základem jsou etické hodnoty a způsoby tvoření morálního dobra. Hovoříme-li o etice, musíme hovořit také o morálce a naopak (Vajda, 2004, s. 13). Etika je vědou o morálce a morálka je předmětem jejího zájmu. Není proto možné zaobírat se etikou bez vztahu k morálce. Etika je nástrojem zkoumání morálky.

**Morálka** jako společenský jev je jednou z nejstarších forem života společnosti, která zasahuje do všech oblastí lidského konání. Morálka patří mezi regulátory lidského chování – reguluje mezilidské vztahy z hlediska morálních dimenzí dobra a zla, spravedlivosti a nespravedlivosti, čestnosti a nečestnosti atd. Morálka představuje způsob osvojení si světa na základě morálních dimenzí dobrého a zlého a v dalších příbuzných dimenzích (Vajda, 2004, s. 16–17). Morálku lze charakterizovat jako schopnost rozlišovat dobro a zlo a v těchto intencích jednat (Velký sociologický slovník, 1996, s. 648).

Často se vyskytují tendence definovat etiku prostřednictvím slova morálka a naopak<sup>3</sup>, konstatuje Hodovský (1992, s. 4) a upozorňuje na obtíže spojené s rozlišením pojmů etika a morálka. Z hlediska vědeckého uvažování nelze tyto pojmy ztotožňovat. Etika je termín, který slouží k označení vědní disciplíny zabývající se studiem mravního chování, mravního cítění, rozhodování, mravních hodnot atd. Morálka a s ní související mravní jevy potom tvoří předmět etiky jako vědy. Společným znakem těchto pojmů je jejich původ, obě slova pochází z antiky. Etika vznikla ze starořeckého slova *éthos*, což znamená mrav, obyčej, zvyk či charakter. Morálka je odvozena od latinského výrazu

---

<sup>3</sup> Z tohoto důvodu dochází v rámci definičního vymezení v kapitole 1.1 k prolínání obou klíčových pojmů.

*mos*<sup>4</sup>, který označuje mrav<sup>5</sup>, předpis, zákon, chování a vnitřní podstatu (srov. Anzenbacher, 1994, s. 17).

Morálka je svébytným druhem duchovně-praktického osvojení skutečnosti. Ve společenském životě a ve světě sociálních hodnot je morálka neodmyslitelným kompasem. Morálka se odráží v otázkách politických i právních, najdeme ji v umění, filozofii, vědě, náboženství, prolíná se celým praktickým lidským jednáním. Morální zkušenost představuje systém norem, zákazů, příkazů, hodnot či ideálů. Tento systém nám usnadňuje orientaci při výběru určité normy, hodnoty, způsobu chování. Morálka vychází z hierarchie hodnot, z určení místa člověka ve světě, z určení smyslu života, z určení vztahu člověka k sobě samému a druhým lidem. Svým systémem hodnot poskytuje člověku kritérium správného chování (Vajda, 2004, s. 18). Morálka se odlišuje od ostatních forem duchovního života svým hodnotově-normativním nábojem, který usměrňuje chování člověka a jeho orientaci v mezilidských vztazích (Vajda, 2004, s. 36). Morálku charakterizuje Miedzgová (2003, s. 11) jako souhrn kladných hodnot, které ve svém životě vyznáváme a o které usilujeme. Patří sem také pravidla, které vedou k dosažení kladných hodnot a zároveň nás odrazují od zlých skutků. Morálka vytváří sílu, nedostatek morálky způsobuje slabost v mezilidských vztazích. „*Práve miera ľudskosti – humanity, to je morálka.*“ Význam morálky v dnešní společnosti nelze podceňovat. Popelová (1981, s. 5) konstatuje, že pociťujeme vzrůstající potřebu pracovní morálky, morálky mezilidských vztahů, svědomitosti, zodpovědnosti, pracovitosti, šetrnosti k majetku, ohleduplnosti. Věda o morálce nemá být pouhým moralizováním, ale racionálním výkladem její podstaty a řešením základní problematiky<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Latinské slovo *mos* považuje v tomto kontextu Hodovský (1992, s. 5) za obdobu starořeckého slova *éthos*.

<sup>5</sup> České slovo *mrav* je odvozeno z praslovanského základu (staročesky *nрав*) a vyjadřuje něco, co se obecně líbí, co je vhodné. Používá se zejména v množném čísle *mravy*. Zde je pravděpodobně souvislost s latinským *mores*, které označovalo tradiční mravy a obyčeje. Odtud je zřejmá spojitost mravních jevů se společnými mravy, zvyky, zákony společenství. Později označuje toto slovo způsob osobního mravního smýšlení a charakteru člověka (Anzenbacher, 1994, s. 17–18). Jako mravy (morals) lze označit sociální normy a obyčeje, které umožňují standardní chování skupiny či společnosti. Mravy jsou konkrétním projevem morálky (Hartl, Hartlová, 2009, s. 329).

<sup>6</sup> V souvislosti s vymezením morálky se v odborné literatuře setkáváme rovněž s pojmem mravnost. Mnoho teoretiků řeší otázku, zdali mezi těmito pojmy existuje shoda, nebo zdali se významově rozcházejí. V každodenním styku lidí a praktickém dorozumívání však lze používat oba termíny jako synonyma. Velký sociologický slovník (1996, s. 648) uvádí, že pojem morálka se většinou užívá v českém jazykovém prostředí jako synonymum pojmu mravnost. Zcela odlišný úhel pohledu zastávají autoři, kteří obsahově diferencují význam pojmů morálka a mravnost (srov. např. Anzenbacher, 1994; Sokol, 2010; Gluchman, 2005). Otázkám chápání morálky a mravnosti v současné etické teorii se zabývá například Gluchman (2005, s. 7). Jeho pojetí morálky reflektuje aktuální stav mravního vědomí a mravních vztahů fungujících ve společnosti. O mravnosti však hovoří ve vztahu k člověku jako mravnímu subjektu.

Problematika morálky je předmětem úvah řady společenskovedních myslitelů<sup>7</sup>. Francouzský sociologický klasik Émile Durkheim považuje morálku za základní mechanismus regulace a zachování společnosti. Durkheim neusiluje o odhalení jednoho absolutního kritéria morálky, zabývá se studiem morálních pravidel v celé jejich komplexnosti (Chorvát, 2009, s. 186, 191). Durkheim si uvědomuje provázanost společnosti a vzdělávacího systému, stejně jako propojení praxe a teorie (Dopita, 2009, s. 203). Vystihuje to jeho myšlenka, v níž zdůrazňuje, že výchovný systém je odrazem stavu společnosti (Durkheim, 1997, s. 372). Výchova je podle Durkheima prostředkem, pomocí kterého si společnost vytváří podmínky svojí existence. Úlohou školy je integrovat normy a hodnoty světa, v němž žijeme a rozvíjet u dětí takové požadované kvality, které jim umožní žít ve společnosti (Ondrejko, 2009, s. 209). Na Durkheimův celoživotní zájem o morální problematiku, celoživotní hledání cest vedoucích k ustanovení morální výchovy směřující k ideálům individualismu, autonomie a společenské odpovědnosti poukazuje Strouhal (2010, s. 26). Durkheim nevnímá morálku jako teoretický problém, ale jako klíč k národní angažovanosti a duchovní obrodě lidstva (Strouhal, 2010, s. 37).

## 1.2 Etická výchova, mravní výchova

Ve spojitosti s mravním rozvojem žáků se v odborné literatuře setkáváme s pojmy etická výchova, mravní či morální výchova, hodnotová výchova, výchova k hodnotám, prosociální výchova (Podmanický, 2012, s. 22). V následujících podkapitolách se zaměříme na vymezení těchto pojmů. Společným jmenovatelem výše uvedených výrazů je pojem **výchova**, a proto představíme nejprve její definici. Při

---

Rovněž Anzenbacher (1994, s. 110, 112) zastává stanovisko významových posunů těchto pojmů. Mravnost chápe jako shodu (konformitu) se sociálně přijímanými normativními standardy. Z hlediska mravnosti rozlišuje mravné (odpovídající normě) a nemravné na základě konformity s normou. Měřítkem morálního posuzování je osobní svědomí, a proto mravně dobré je to, co se shoduje se svědomím jednatelů a mravně zlé označuje to, co svědomí odporuje. Z toho vyplývá, že morální neznamena jednoznačně mravní. Sokol (2010, s. 66–69) rozlišuje v rámci praktické filozofie tři roviny – společný mrav, individuální morálku a etiku v užším slova smyslu. Společný mrav vysvětluje jako konformitu, tedy soubor kulturních vzorců jednání a chování, k němuž společnost vede všechny svoje členy. Individuální morálka je mrávkou individua resp. svědomím jedince. Nejvyšší rovinu představuje etika v užším slova smyslu, která je chápána jako hledání lepšího a nejlepšího. Podobné rozlišení bychom našli i u některých francouzských filozofů (srov. Cornu, 1997; Ogien, 2007; Ricoeur, 1990).

<sup>7</sup> Klasikem mravní výchovy v českých zemích je Inocenc Arnošt Bláha, který se ve svých spisech systematicky zabývá aplikací etiky ve školství a společnosti. Jeden z ústředních pojmů – mravnost – chápe jako výraz „*osobnosti jednotlivcovy i vývojového stupně společnosti*“ (Bláha, 1923, s. 20).



vymezení výchovy<sup>8</sup> se v odborné literatuře setkáme s mnoha definicemi (liší se mírou obecnosti, pojetím různých autorů a filozofických směrů, rozdílným chápáním jejího vztahu ke vzdělávání atd.). Šimoník (2005, s. 40) chápe výchovu jako „*záměrné a cílevědomé působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“ Tímto způsobem definuje výchovu rovněž pedagogický slovník (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Podle Grecmanové, Holoušové a Urbanovské (1999, s. 50) je výchova specificky lidská činnost, která se „*projevuje všestranným formováním osobnosti a má adaptační, anticipační a permanentní charakter.*“ Pelikán (1995, s. 36) definuje výchovu jako proces cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek „*umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujících jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.*“ Blížkovský (1992, s. 23) pojímá výchovu jako optimalizaci člověka a jeho světa, jde o cílevědomé rozvíjení vztahu člověka (lidí) k světu, tj. přírodě, společnosti a k sobě samému. Jůva (2001, s. 48) chápe současnou výchovu jako „*cílevědomou a plánovitou přípravu jedince pro život v demokraticky pluralitní společnosti.*“ Toto záměrné působení na rozvoj osobnosti označované jako výchova nabývá dvou podob – intencionální a funkcionální. Intencionální (přímá) výchova spočívá v bezprostředním působení pedagoga na jedince, funkcionální (nepřímá) souvisí s ovlivňováním rozvoje osobnosti prostřednictvím vhodně adaptovaného prostředí. Výchovu považuje Jůva (2001, s. 47–48) za významný faktor rozvoje společnosti a jejich občanů jako vzdělaných, morálně uvědomělých a sociálně angažovaných osobností. Upozorňuje na provázanost mezi výchovou a společností, neboť výchova reflektuje znaky společnosti a zároveň připravuje člověka pro její další rozvoj.

**Etickou výchovu** lze interpretovat z různých hledisek (Korim et al., 2008, s. 8). V užším slova smyslu se jedná o mravní výchovu, výchovu k prosociálnosti. V širším pojetí lze hovořit o ekvivalentních předmětech k etické výchově, případně průřezových tématech v rámci jiných vyučovacích předmětů. V nejširším slova smyslu ji lze chápat jako společenský fenomén v neformálním vzdělávání. Výuka etiky by podle Vajdy

---

<sup>8</sup> Někteří autoři upřednostňují termín edukace (a s ním související pojmy jako edukační procesy, edukační prostředí, edukátor, edukant aj.). Vymezením základních pojmů a vztahů v kontextu edukační reality se zabývá Průcha (2005, s. 61–72). Pojem edukace je ekvivalentem anglického slova *education*. V pedagogice se používá jako synonymum termín vzdělávání, resp. vzdělávací proces (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 63). Edukace je procesem získávání a pěstování znalostí, schopností, dovedností, postojů, hodnot a charakterových vlastností (Burke, Lawrence, El-Sayed, Apple, 2009, s. 35).

(2004, s. 46) měla směřovat k morální praxi. Palouš (2011, s. 20) uvádí, že základem je poznávání „*mravného a nemravného, jednání mého či tvého, nikoli pouhé obecné teze bez zakotvení v lidských osudech.*“ Cílem etické výchovy je podle Lorenzové (2011, s. 293) integrace mravních stránek osobnosti, utváření interiorizované hodnotové sebeorientace a rozvíjení etické kompetence žáka. Smékal (2010, s. 37) se domnívá, že hlavními úkoly etické výchovy je: naučit žáky zaujímat prosociální perspektivu; přivést žáky k tomu, aby poznávali, co činí; rozvíjet empatii žáků, jejich přednosti a charakterové osobitosti; stanovit výchovu svědomí jako základ charakteru.

Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 159) se v definici etické výchovy odkazují na mravní výchovu. **Mravní výchovu** vysvětlují jako „*výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. Mravní výchova se opírá o lidské mravní hodnoty a humanistické tradice, projevující se v úctě k životu a lidem, k lidské práci a kultuře, v respektu k pravdě, spravedlnosti atd.*“ Mravní výchova je v pojetí Koláře et al. (2012, s. 164) chápána jako synonymum etické výchovy a týká se záměrného působení na rozvoj citové a volní stránky osobnosti (zejména vyšších citů, morálního myšlení a usuzování, mravního přesvědčení, sebekázně, etického jednání). Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1999, s. 111) uvádí, že mravní výchova patří k nejsložitějším složkám výchovy, neboť zabezpečuje důležitou součást rozvoje jedince. Višňovský, Kačáni et al. (2001, s. 151) považují za cíl mravní výchovy dosažení mravní identity jedince, formování pevného charakteru, hlubokých mravních citů, názorů, postojů a předsvědčení. Proces mravní výchovy zasahuje celou osobnost a směřuje k mravní zralosti lidské bytosti. Jde o proces složitý, dlouhodobý a komplexní. Vacek (2008a, s. 85) podotýká, že obsah mravní výchovy by měl být v edukačním prostředí více orientován na vytváření pozitivních stránek mravní výchovy. Dosud převládala orientace na odhalování negativních odchylek od morálních standardů (pravidel, řádů) a jejich trestání. Proto je potřeba zaměřit se primárně na rozvoj pozitivního programu osobnosti. K tomuto stanovisku se přiklání také Nováková (2006, s. 11–14) a dodává, že tzv. pozitivní program osobnosti by měl být obsahem mravní výchovy. Program je orientován na výchovu člověka s vlastní identitou, člověka zodpovědného a prospěšného ve vztahu k druhým, tedy člověka jednajícího uvědoměle mravně na základě svého vnitřního přesvědčení.

Cílem výchovy je přispívat k budování identity jedince. Nedílnou součástí edukačního procesu je uznání sociální a kulturní identity, tedy akceptace sociálního a kulturního kapitálu každého z nás. Úkolem edukačního procesu je pomáhat žákům rozvíjet individuální vlastnosti a schopnosti, formovat jejich „jáství“, pomáhat hledat cestu k sobě samým, druhým lidem a rovněž najít jejich místo v současném světě. Edukační proces je tvůrčím procesem spočívajícím v interakci učitele a žáků a směřujícím k vzájemnému morálnímu rozvoji všech účastníků tohoto procesu (Petrucciová, 2009, s. 99–100).

### 1.3 Hodnota, hodnotová výchova

**Hodnota** jako jedna z hlavních kategorií morálky je dalším pojmem, který v kontextu řešené problematiky musíme vymezit. Dorotíková (1980, s. 31) hovoří o hodnotě jako o pojmu všedního dne, zároveň je však pojmem mnohovýznamovým, neboť souvisí s utvářením dějin kultury. Hodnotu vnímá jako pozitivní jev, duchovní či materiální skutečnost, vlastnost člověka či přírody. Hodnoty jsou produktem lidské materiální i duchovní činnosti. Působí jako norma i jako vzor. „*Hodnoty akoby vylučovali nehodnoty*“ (Dorotíková, 1980, s. 32). Podle Hodovského (1992, s. 15–16) má hodnota v každodenní komunikaci široké uplatnění a ve většině případů popisuje něco významného, důležitého, kladného. Hodnoty lze chápat jako předměty či cíle, o něž v mravním životě usilujeme. Hodnotami označujeme předměty, myšlenky, ideje, činy, záměry, které nabývají z určitého lidského hlediska žádaný či chtěný význam. Hodnoty nemůžeme poznat, protože nejsou zpředmětnitelné. Lze je však chápat v procesu jejich utváření (Hodovský, 1992, s. 18).

Lidé seskupují jednotlivé hodnoty do systému dle stupně závažnosti a vytváří si tak pyramidu hodnot – hodnotovou hierarchii či hodnotový žebříček. Hodnotová hierarchie orientuje člověka ve vlastním světě hodnot (Vajda, 2004, s. 123–124). Vacek (2008a, s. 102–103) vyzdvihuje význam individuálního hodnotového žebříčku, který se promítá v jednání a uvažování každého člověka<sup>9</sup>. Čím je hodnotový systém ucelenější a

---

<sup>9</sup> Smékal (2009, s. 256) vychází z předpokladu, že hodnoty jsou zdrojem postojů a přesvědčení vztahovaných k určitým objektům. Z psychologického hlediska uvažuje o hodnotách ve čtyřech rovinách. Hodnoty jako obecné cíle, o něž člověk usiluje, protože pro něj mají nějaký smysl. Hodnoty jako prostředky, které používáme za účelem dosažení něčeho pro sebe významného. Hodnoty jako něco, kvůli čemu usilujeme o nějaký objekt nebo se mu vyhýbáme. Hodnoty jako kritéria sloužící k oceňování, posuzování různých předmětů a událostí v našem životě. Bilsky a Schwartz (1994, s. 165) vymezují pět formálních znaků, které se nejčastěji vyskytují v odborné literatuře při definování pojmu hodnota.

vlastní osobnosti jedince, tím větší vliv bude mít na jeho chování. Hodnotový systém je utvářen vnějšími i vnitřními vlivy během ontogenetického vývoje člověka. V individuální struktuře hodnot se odráží zvláštnosti každého jedince dané jeho zkušenostmi, věkem, pohlavím, rodinným zázemím, dosaženým vzděláním, profesí atd. Hodnotový systém ovlivňuje také každý výchovně-vzdělávací systém, který si klade za cíl předat určité hodnoty dospívající generaci. V oblasti výchovy přibývá odborníků, kteří se shodují v názoru, že je třeba systematictější a účinněji spoluutvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu. V naší pedagogice dosud neměla výchova k hodnotám jako speciální oblast tradici. **Výchova k hodnotám** či **hodnotová výchova** má zpravidla dvojí podobu. Dobře organizovaná výuka ve škole by měla vést žáky permanentně ke konkrétním hodnotám bez ohledu na typ předmětu a obsah učiva. Na druhou stranu výchova k hodnotám může mít i specifickou podobu, kdy jsou učivem samy hodnoty. V zahraničí se výchova k hodnotám vyskytuje samostatně, velmi často se prolíná s mravní výchovou, výchovou charakteru a problematikou morálního vývoje. Bohužel, právě tento specifický či přímý způsob rozvoje hodnotového systému žáků v českém školství prakticky chybí (Vacek, 2008a, s. 103–104). Hodnotová výchova zahrnuje aspekty kultivace hodnotového myšlení, citění, chování a hodnotových postojů osobnosti. Spojením výchovy a hodnot vzniká ve společnosti všeobecně akceptovaný kodex hodnot, který je potřeba předávat z generace na generaci (Podmanický, 2012, s. 22).

V kontextu hodnotové problematiky se v odborné literatuře setkáváme s názory autorů, kteří upozorňují na nebezpečí devalvace hodnot, neetické jednání, mravní úpadek společnosti, konzum civilizačních hodnot, krizi hodnotových modelů, mravní nemoci společnosti atd. (srov. např. Bendl, 2011; Maňák, 2009; Kraus, Poláčková et al., 2001; Ondřejková, 1997; Pelikán, 2007; Spousta, 2010<sup>10</sup>). Ondřejková (1997, s. 76) poukazuje na výskyt závažných společenských problémů z hlediska etického, které

---

Hodnoty jsou koncepty nebo přesvědčení, týkají se žádoucích stavů nebo žádoucího chování, přesahují specifické situace, usměrňují evaluaci chování a událostí, jsou seřazeny podle relativní důležitosti. Hodnoty jsou kognitivní reprezentace důležitých lidských cílů nebo motivací, o nichž musí lidé vzájemně komunikovat, aby mohli usměrňovat své chování. Rokeach (1968, s. 124) definuje hodnotu jako určitý druh přesvědčení o tom, jak bychom se měli nebo neměli chovat a stylu života, o jehož dosažení usilujeme. Hodnoty lze tedy chápat jako abstraktní ideály, pozitivní či negativní, reprezentující lidské přesvědčení o ideálních způsobech chování. Cakirpaloglu (2004, s. 385) prezentuje hodnoty jako systém získaných dispozic člověka jednat nebo směřovat k cíli v souladu s podmínkami existence. Hodnotu definuje jako „specifickou psychickou kategorii, která tvoří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka“ (Cakirpaloglu, 2004, s. 343).

<sup>10</sup> „Etické citění celé naší společnosti je v současné době v krizi, dochází ke stále výraznějšímu pragmatickému vyprazdňování etična. Otázky mravnosti a morální kodexy se staly jen předmětem úvah etiků, filozofů, sociologů a pedagogů, ...“ (Spousta, 2010, s. 47).

souvisí s krizí hodnotových modelů. „*Morálna paradoxnosť až absurdnosť problémov tohto sveta sa v novom sociálnom étose prejavuje ako túžba oslobodiť sa od spoločnosti, ktorá sa odovzdala konzumným, často aj falošným hodnotám.*“ Pelikán (1997, s. 18) vysvětluje příčinu problému v rozchodu s tradicemi. Typickým rysem současnosti je bourání ustálených hodnotových systémů a společenských tradic. K hodnotové problematice se vyjadřuje také Spousta (2002, s. 290), který upozorňuje, že společnost 21. století se jen těžko obejde bez restaurace staletími ověřených etických hodnot.

#### 1.4 Prosociálnost, prosociální chování

V teoretické části disertační práce je nezbytné vymezit **prosociálnost**, neboť jde o jeden ze základních pojmů v rámci řešené problematiky. Pojem prosociálnost pochází z latinského slova *socius* (společník, přítel). Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním a ochotou pomoci druhému člověku. Prosociální člověk má rád nejen sebe, ale i druhé lidi, a proto se k nim chová jako k potencionálním přátelům. Východiskem prosociálního chování je nezištné nasměrování ve prospěch druhých lidí. Představuje aktivní pomoc jednoho člověka druhému na základě empatie a vcítění se do jeho stavu (Hollá, 2009, s. 9–11). **Prosociální chování** je zaměřeno na dobro druhých, jeho základem je zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající a ochraňující chování (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 227). Prosociální chování lze definovat jako dobrovolné chování orientované ve prospěch druhých (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006, s. 646). Charakteristickým znakem prosociálního chování je jednání pro věc druhých, mimo vlastní já. O prosociálním chování hovoříme tehdy, „*když jedinec alespoň v rudimentální podobě anticipuje cizí zisk a představa tohoto zisku řídí jeho chování*“ (Zášková, Mlčák, 2009, s. 15). Prosociální chování<sup>11</sup> reprezentuje širokou kategorii zahrnující rozmanité aktivity a projevy prosociálnosti. Patří sem pomáhání, sdílení, naslouchání, obětování se, poskytování útěchy atd. (Zášková, Mlčák, 2009, s. 13). Vzhledem k širší pojmu se proto v odborné literatuře setkáváme s různými klasifikacemi

---

<sup>11</sup> V kontextu řešené problematiky se v domácí a zahraniční literatuře setkáváme také s pojmy altruismus, kooperace, pomáhající chování, pomoc, pozitivní sociální chování, solidarita, spolupráce; aiding, citizenship behaviour, donating behaviour, helping, helping behaviour, charity, generosity, morality, samaritanism, sharing, social responsibility, volunteering (Zášková, Mlčák, 2009, s. 14). Prosociální chování má svým obsahem blízko k altruismu, někteří autoři dokonce považují pojmy za totožné (Zášková, Mlčák, 2009, s. 15). V obou případech se jedná o formu pomáhajícího chování. V disertační práci se přikláníme k rozlišení těchto pojmů dle níže představené klasifikace (Carlo, Randall, 2002, s. 32–34) a chápeme altruismus (altruistické chování) jako jednu z forem prosociálního chování.

prosociálního chování<sup>12</sup>. Bierhoff (2002, s. 9) podotýká, že pomáhající chování (helping behaviour), prosociální chování (prosocial behaviour), altruismus (altruism) jsou často zaměňovanými pojmy. Přestože se jedná o příbuzné pojmy, které se do určité míry překrývají, nelze je považovat za identické. Autor se zabývá terminologickým výkladem pojmů a poukazuje na jejich významové posuny. Pomáhání je termín nadřazený prosociálnosti a altruismu, jde o obecný pojem zahrnující všechny formy mezilidské pomoci. O prosociálním chování hovoří v užším slova smyslu, jde o chování zaměřené na zlepšení situace druhé osoby, přičemž pomáhající není motivován profesní povinnostmi. Altruismus je pak specifická forma prosociálního chování, přičemž pomáhající je motivován vcítěním se do situace druhého.

Lencz (in Roche Olivar, 1992, s. 10) vysvětluje, že etická výchova je širší pojem než prosociální chování, na straně druhé je však klíčovým problémem mravního chování. Z toho lze vydedukovat, že prosociální chování podmiňuje mravní chování. Prosociálnost má hluboký etický rozměr a je zakotvená v zlatém pravidle mravnosti: „*Čo chceš, aby robili tebe, rob aj ty druhým, čo nechceš, aby tebe robili, nerob ani ty druhým*“ (Lencz, 1993, s. 5). Základním motivem prosociálního chování „*je vnútorná potreba alebo tendencia robiť to, čo prospíše druhému; cieľom výchovy k nemu je nielen osvojenie určitého vonkajšieho správania, ale priviesť k tomu, aby deti sa správali prosociálne z takejto vnútornej potreby*“ (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 6). Mezi charakteristiky prosociální osobnosti patří: projevování soucitu s lidmi, kteří mají těžkosti, radost z obdarování někoho anebo rozdělení se, poskytnutí pomoci druhým, jednání ve prospěch druhých, přijímání úspěchu jiných lidí bez závidění, pochopení starostí jiných lidí, schopnost empatie (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 6). Prosociálnost je stěžejním pojmem Olivarových prací. Podle Roche Olivara (1995, s. 8) prosociální chování zabraňuje nepřátelství a násilí, podporuje reciprocitu a solidaritu

---

<sup>12</sup> Carlo a Randall (2002, s. 32–34) představují klasifikaci, v rámci níž rozlišují šest typů prosociálního chování. Altruistické chování (altruistic prosocial behaviour) je dobrovolné pomáhání, motivované zájmem o potřeby a prospěch druhých osob. Altruistické chování může někdy vést k vlastním nákladům pomáhajícího subjektu, neboť pomáhající se primárně orientuje na potřebu a blaho druhých osob. Kompliance (compliant prosocial behaviour) lze vysvětlit jako vyžádané či vyhovující chování, jde o pomáhání druhým osobám na základě verbální nebo neverbální žádosti. S tímto druhem chování se setkáváme ve společnosti častěji než se spontánní formou pomáhajícího chování. Emocionální chování (emotional prosocial behaviour) se zaměřuje na pomoc druhým lidem v emočně vypjatých situacích. Veřejné chování (public prosocial behaviour) je chování poskytující pomoc za účasti publika (před zraky jiných lidí). Motivem je touha po uznání a respektu, zviditelnění vlastní osoby, získání obdivu přihlížejících. Anonymní chování (anonymous prosocial behaviour) je pomáhající chování vykonávané bez toho, aniž bychom věděli, komu pomáháme. Krizové chování (dire prosocial behaviour) je zaměřeno na pomoc druhým osobám v krizových či jiných ohrožujících situacích.

v mezilidských vztazích, napomáhá přisuzování pozitivních vlastností, buduje zdravé sebevědomí, vede k uvědomění lidské identity, stimuluje kreativitu a iniciativu, zlepšuje komunikační dovednosti, zvyšuje flexibilitu a snaží se předcházet dogmatismu, rozvíjí sebeovládání, zmírňuje podléhání trendům atd.

Rozvíjení prosociálnosti je podle Lencze (in Roche Olivar, 1992, s. 9) nezbytnou složkou etické výchovy. Bez ní by se mohlo stát, že vychováme člověka vzdělaného, společensky dobře adaptovaného, avšak egoistického a bezohledného. Výchova k prosociálnosti je základem etické výchovy. Etické chování předpokládá úctu k sobě i druhému člověku, schopnost empatie, schopnost překročit hranice svého já, zohlednit zájmy ostatních lidí a společnosti. Jak podotýká Lencz (in Roche Olivar, 1992, s. 10), učitel nesmí přehlédnout výzvy, aby motivoval žáky k prosociálnosti. Cílem rozvoje mezilidských vztahů není společenský úspěch, ale prosociální chování. Vacek (2008a, s. 78) vyzývá všechny pedagogy k rozvoji a podpoře prosociálního chování. Toto chování zahrnuje aktivní pomoc bližnímu, má podobu spoluúčasti, solidarity, soucítění. Prosociální chování je podmínkou správně orientovaného morálního rozvoje, a proto školy musí posilovat a rozvíjet prosociální projevy žáků.

## 2 VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY

Druhá kapitola reflektuje východiska etické výchovy. Existuje mnoho soudobých etických teorií a různých hledisek, jak lze k dané problematice přistupovat. Jde o komplexní problematiku, kterou nelze zestručnit v rámci jedné kapitoly, a proto je pro obsahovou náplň kapitoly určující zaměření vlastní disertační práce. V kapitole 2.1 představujeme Olivarův projekt výchovy k prosociálnosti, který byl určující pro formování etické výchovy jako vyučovacího předmětu. Koncepce etické výchovy čerpá poznatky z psychologie, a proto klademe důraz na psychologické teorie. Psychologická východiska etické výchovy jsou úzce spojena s východisky pedagogickými, což argumentujeme v kapitole 2.2.

### 2.1 Výchova k prosociálnosti

Koncepce a obsahové zaměření vyučovacího předmětu etická výchova v podmínkách české a slovenské základní školy vychází z projektu španělského psychologa a profesora Roberta Roche Olivara z Nezávislé univerzity v Barceloně. Olivarova koncepce výchovy k prosociálnosti tvořící základní východisko současné etické výchovy je inspirována zejména psychologickými teoriemi<sup>13</sup>. Roche Olivar ve svých výzkumných pracích zjišťoval faktory, které ovlivňují prosociální chování u dětí a činitele výchovného přístupu dospělých podmiňující rozvoj prosociálnosti. Koncept prosociálního chování stál od 70. let 20. století v centru pozornosti morální psychologie a byl východiskem mnohých projektů výchovy k prosociálnosti, které vznikaly v zahraničí jako ekvivalent institucionální mravní výchovy (Valica et al., 2011, s. 7).

Mezi významné projekty tohoto druhu patřil projekt CD (Character Development), který iniciovali psychologové E. A. Wynne, K. Ryan, T. Lickona a projekt CDP (Child Development Program)<sup>14</sup>, na němž se podílel D. Solomon, D. Watson a V. Battistich. Na projekt CDP navazuje **Roberto Roche Olivar**, který počátkem 80. let představil vlastní projekt výchovy k prosociálnosti. Koncepce jeho projektu vyplývá ze zjištění mnohých výzkumů, že rozhodujícím faktorem pozitivního rozvoje charakteru žáka je prosociálnost. Výsledky jeho výzkumů poukazyvaly na úzký

---

<sup>13</sup> Etická výchova a podobné výchovné projekty vznikaly na základě výzkumných prací zdůrazňujících dva aspekty vývoje osobnosti: 1) identitu, sebeobraz, sebeúctu, 2) prosociální chování a postoje (Podmanický, 2012, s. 31–32).

<sup>14</sup> Projekty CD a CDP představuje např. Podmanický (2012, s. 32).



vztah mezi prosociálností člověka a jeho charakterem – resp. že prosociálnost se významným způsobem podílí na utváření pozitivního charakteru. Závěry výzkumných šetření naznačovaly, že pokud u dítěte proběhne osvojení prosociálních způsobů chování, velmi pravděpodobně vyroste v charakterního člověka. Pokud nedojde k osvojení prosociálních postojů a chování, výsledek výchovy může být problematický (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 5).

Olivarův výzkum hledal odpověď na dvě základní otázky: 1) Jaké činitele chování dospělých (vychovatelů) podmiňují rozvoj prosociálního chování u dětí? 2) Jaké faktory týkající se postojů a chování dětí podmiňují jejich prosociální chování? Odpovědi na otázky umožňovaly vytvoření teoretického modelu prosociálnosti, který sloužil jako spolehlivý základ pro program rozvoje prosociálnosti. Na základě existujících empirických studií vytipoval Olivar při hledání teoretického modelu prosociálnosti 30 faktorů souvisejících s rozvojem prosociálního chování žáků. Údaje ověřil vlastním výzkumem, v němž různými testy zkoumal souvislost mezi prosociálností a ostatními faktory. Realizace výzkumu a statistické vyhodnocení získaných údajů vyústilo ve vytvoření teoretického modelu zahrnujícího 15 bodů (faktorů)<sup>15</sup>. Prvních deset bodů se týká žáků, navazujících pět bodů se vztahuje k výchovnému přístupu dospělých. V obou případech jde o výčet proměnných (činitelů, faktorů), které podmiňují prosociální chování žáků (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 6).

Lencz (in Roche Olivar, 1992, s. 7) uvádí deset faktorů teoretického modelu prosociálního chování. Ty představují vlastní výchovný program tj. obsahovou náplň (srov. kap. 4.1). Níže uvedených deset bodů přináší odpověď na otázku, jaké způsobilosti a vlastnosti je potřeba rozvíjet u dětí v rámci rozvoje prosociálnosti:

- 1) Důstojnost lidské osoby; úcta k sobě samému.
- 2) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
- 3) Pozitivní hodnocení chování druhých.
- 4) Kreativita a iniciativa.
- 5) Komunikace. Vyjadřování vlastních citů.
- 6) Interpersonální a sociální empatie.
- 7) Asertivita. Řešení agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Konflikty s druhými.

---

<sup>15</sup> Teoretický model rozvoje a optimalizace výchovy k prosociálnosti dostal název UNIPRO (Roche Olivar, 1995, s. 39). Aplikace modifikovaného modelu se později setkala s pozitivním ohlasem na Slovensku a nedávno i v České republice (Podmanický, 2012, s. 34).

- 8) Reálné a zobrazené prosociální modely.
- 9) Prosociální chování. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a starost o druhé.)
- 10) Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Nenásilí.)

Ostatní body (č. 11–15) směřují k chování dospělých a odpovídají na otázku, jak se mají vychovatelé chovat, aby svým výchovným stylem pozitivně působili na rozvoj prosociálního chování dětí. Jde tedy o faktory vymezující zásady správného výchovného přístupu dospělých (učitelů, vychovatelů, rodičů aj.). Mezi ně patří (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 7):

- 11) Přijetí žáka takového, jaký ve skutečnosti je; vyjadřování sympatie.
- 12) Přisuzování prosociálnosti.
- 13) Induktivní disciplína.
- 14) Vybízení k prosociálnosti.
- 15) Podporování prosociálnosti.

Etická výchova vycházející z Olivarova projektu<sup>16</sup> se skládá ze čtyř vzájemně se podmiňujících složek (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 8): výchovný program (viz výše uvedené faktory 1–10), výchovný styl (viz výše uvedené faktory 11–15), výchovné metody a rozvíjení prosociálnosti. Jednotlivé složky představíme podrobněji v rámci kapitoly 4.

Olivarův projekt výchovy k prosociálnosti byl východiskem slovenského výchovného projektu etická výchova. Adaptaci Olivarova projektu provedl na Slovensku Ladislav Lencz. Při úpravách došlo zejména k těmto změnám: rozšíření výchovného programu o aplikační témata, změna názvu projektu (původní název *Výchova k prosociálnosti*<sup>17</sup> byl nahrazen názvem *Etická výchova*), zdůraznění etické problematiky (Olivar akcentoval spíše osvojení sociálních zručností), změna pořadí některých témat, propracování metodiky a návrh aktivit k jednotlivým tématům výchovného programu, bohatší baterie výchovných metod (srov. např. Lencz, 1993; Lencz, 1996; Lencz, 1997; Lencz, Krížová, 2004).

---

<sup>16</sup> Olivarův projekt se odlišuje od etiky v běžném smyslu, protože z hlediska obsahové stránky nevyčerpává celou šířku etiky jako samostatné filozofické disciplíny. Vyučovací předmět etická výchova je koncipován jako výchova k prosociálnosti a výchova k eticky žádoucím postojům v různých oblastech života. Etické chování předpokládá úctu k sobě i druhým, schopnost empatie, zohledňuje potřeby a zájmy člověka i celé společnosti. Konečným cílem není společenský úspěch, ale prosociální chování. Bez tohoto základu nelze smysluplně hovořit o etické problematice (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 9–10).

<sup>17</sup> Název v originálu zní *Psicología y Educación para la Prosocialidad*, tj. psychologie prosociální výchovy (Roche Olivar, 1995).

Kromě toho, že je Lencz považován za tvůrce a garanta projektu, je rovněž autorem (event. spoluautorem) významných prací (Etická výchova, Etická výchova pre cirkevné školy, Metodický materiál k predmetu Etická výchova, Metódy etickej výchovy, Pedagogika etickej výchovy aj.) a koordinátorem učebních osnov etické výchovy. Lenczův projekt měl mezinárodní dosah, neboť ovlivnil koncepci české etické výchovy. Podle koncepce slovenské etické výchovy byl v nedávné minulosti v ČR schválen doplňujícího vzdělávací obor Etická výchova. Z výše uvedeného vyplývá, že teoretickým východiskem výuky etické výchovy je projekt výchovy k prosociálnosti, neboť rozhodujícím způsobem ovlivnil koncepci etické výchovy v české a slovenské škole. Olivarův projekt (a jeho soudobý odkaz vztahující se k výuce etické výchovy zpracovaný Lenczem) je východiskem disertační práce – je relevantní pro zakotvení vlastního výzkumu a obsahovou náplň dalších kapitol.

## 2.2 Psychologická východiska etické výchovy

V souvislosti s řešenou problematikou uvádíme také další existující teorie ve vztahu k etické výchově. Vzhledem k obsáhlosti a složitosti problematiky uvádíme pouze přehled jednotlivých teorií s odkazem na příslušnou literaturu.

Současné pojetí předmětu etická výchova je podle Svobodové (2011, s. 34) ovlivněno psychologickými kořeny, nikoliv filozofickými. Na psychologické teorie se odvolávají rovněž autoři obsahů vzdělávacích plánů. Po vzoru USA navazují na koncepci předmětu osobnostní výchova či výchova charakteru (Character Education). Pokračují tak v tradici autorů jako J. Dewey, J. Piaget, L. Kohlberg, C. Gilliganová a další (Svobodová, 2011, s. 34).

Hollá (2009, s. 9) se rovněž odvolává na psychologické kořeny etické výchovy. Již bylo vysvětleno, že nedílnou složkou etické výchovy je po vzoru Olivarova projektu prosociálnost resp. prosociální chování. Chováním člověka se zabývá psychologie a její odvětví, a proto se i prosociální chování opírá o poznatky psychologie. Podstata prosociálního chování se v polovině 20. století stala předmětem zájmu psychologických směrů, např. behaviorismu a kognitivismu. Etická výchova je nejzásadněji ovlivněna poznatky **humanistické psychologie**, zejména myšlenkami představitelů A. H. Maslowa a C. R. Rogerse. Humanistická psychologie zdůrazňuje existenciální podstatu člověka, který žije v sociálním prostředí, buduje mezilidské vztahy, realizuje sebe samého, formuje svoji osobnost a uspokojuje potřeby v návaznosti na sociální sféru.

Z toho vyplývá přirozená tendence člověka starat se a pomáhat druhým lidem, která je projevem prosociálního chování (Hollá, 2009, s. 10).

Humanistický přístup podle našeho názoru ovlivnil etickou výchovu nejvýznamněji, a proto mu věnujeme větší pozornost v porovnání s ostatními teoriemi. **Humanistický přístup (humanistická psychologie, humanistická pedagogika)** zdůrazňuje optimistický pohled na člověka a jeho pozitivní vývoj. Pro pozitivní a integrovaný vývoj člověka je nezbytné, aby byl člověk přijímán v kladném a empatickém stavu, aby měl možnost autenticky a spontánně se projevovat. Humanistický přístup považuje za klíčovou potřebu sebeúcty, sebehodnocení, seberealizace a smysluplnosti života (Šulová, 2011, s. 128). Můžeme říci, že humanistický přístup úzce souvisí se sebepojetím člověka, které Smékal (2009, s. 368) vysvětluje jako základ jáství člověka odrážející souhrn názorů na sebe a na své místo ve světě. Sebepojetí v tomto smyslu souvisí s pocity, na základě nichž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. „*Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka, který je strukturou zásad a mravně zakotvených postojů osobnosti*“ (Smékal, 2009, s. 368).

Vliv humanistické psychologie<sup>18</sup> a humanistické pedagogiky<sup>19</sup> na koncepci etické výchovy je nezpochybnitelný. Promítá se hned do dvou základních složek etické výchovy – obsahu (výchovného programu) a výchovného stylu. Některé potřeby humanistického přístupu vstupují jako základní témata do obsahu vyučovacího předmětu etická výchova – např. 2. téma: důstojnost lidské osoby, sebeúcta, pozitivní hodnocení sebe, 3. téma: pozitivní hodnocení druhých, 4. téma: tvořivost a iniciativa, 6. téma: empatie (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011, s. 4). Uplatňování humanistického přístupu se týká rovněž zásad výchovného stylu. Zde je patrný vliv Rogerse, který staví do popředí potřeby žáka, jeho akceptování a zakládá pedagogický vztah na empatii, vzájemné důvěře, pochopení, kongruenci a autenticitě (Rogers, 1975, s. 5, 9). Rogers zaujímá nedirektivní přístup soustředěný na jednotlivce. Podporuje

---

<sup>18</sup> Humanistická psychologie klade důraz na prožívání osobnosti, možnost volby, tvořivost, seberealizaci. Za nejvyšší hodnotu považuje důstojnost a rozvoj člověka (Hartl, Hartlová, 2009, s. 480). Humanistická (personalistická) psychologie oponuje freudovské koncepci osoby (člověk je ovládán nízkými instinkty) a zavrhuje radikální behaviorismus (člověk mechanicky reaguje na stimuly z prostředí). Humanistická psychologie, označovaná Maslowem jako třetí síla, se zakládá na interakčním pojetí jedince (Bertrand, 1998, s. 44).

<sup>19</sup> Humanistická pedagogika je spojována především s humanistickou psychologií Maslowa a Rogerse. Akcentuje přirozenou výchovu, autenticitu a seberealizaci člověka. Do popředí vstupuje emocionální a vztahová rovina – vztah mezi žákem a učitelem je založen na vzájemném pochopení a respektování (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 93).

zkušenostní učení, které chápe především jako osobní angažování se. Zkušenostní učení se zakládá na iniciativě žáka, poskytuje mu větší myšlenkovou nezávislost, svobodu, tvořivost a prostřednictvím vlastní zkušenosti umožňuje proměnu žákova chování, postojů, sebe samého (Bertrand, 1998, s. 47–49). Etická výchova aplikuje model humanistického stylu výchovy, v němž učitel vystupuje jako facilitátor, tedy osoba, která pomáhá, usnadňuje, podporuje žáka v průběhu jeho vzdělávací cesty a v osobnostním rozvoji (Gáborová, 2006, s. 44).

Společným jmenovatelem humanistické pedagogiky je důraz na emocionální a vztahovou stránku výchovy. Humanisté v čele s Rogersem a Maslowem akcentují orientaci na potřeby žáka, jeho osobnost, zdůrazňují význam sebeúcty žáka, osobnostních kvalit učitele, vzájemného vztahu mezi učitelem a žáky (Lencz, 1996, s. 15). Nejdůležitější principy humanistického přístupu shrnujeme v následujících bodech:

- 1) V pohledu na žáka a na podstatu výchovy je zásadní, aby učitel žákům důvěřoval a umožnil jim dělat vlastní rozhodnutí.
- 2) Ke klíčovým vlastnostem učitele patří autentičnost, bezpodmínečná akceptace žáka, empatie, citlivost k potřebám žáka, schopnost být žákům pozitivním vzorem.
- 3) Vztah mezi učitelem a žáky ovlivňuje výsledky edukačního procesu, a proto je důležité udržovat kladné vztahy s dětmi a zajímat se o jejich problémy.
- 4) Úspěchy žáků jsou ovlivněny mírou jejich sebehodnocení, a proto má učitel vhodnými prostředky podporovat pozitivní sebehodnocení žáků.
- 5) Učitel má povzbuzovat žáky k vyjádření vlastních citů a emocí.
- 6) Učitel má používat povzbuzovací techniky (hraní rolí, dramatizace, simulační hry), vést žáky k identifikaci s druhými a podpoře empatie.
- 7) Učitel má vést žáky k uvědomění si vlastních postojů a hodnot (Lencz, 1996, s. 15–16).

Humanistické teorie lze v odborné literatuře najít také pod pojmem personalistické teorie. Jedná se o nedirektivní, svobodné či otevřené teorie zakládající se na pojmech lidského já, svobody a autonomie (Bertrand, 1998, s. 17).

Kromě humanistické koncepce, kterou považujeme v rámci řešené problematiky za stěžejní, se v odborné literatuře setkáme i s dalšími přístupy. Šulová (2011, s. 125) prezentuje dále tyto koncepce morálně-etického vývoje dítěte: psychoanalytické a neopsychoanalytické, kognitivistické a sociokognitivistické, koncepce vycházející z teorie učení, teorie evoluční a sociobiologické.

**Psychoanalytický přístup** věnuje ve výkladu osobnosti zvláštní pozornost biologickým zdrojům. Vyhraněný důraz na tělesnou určenost osobnostní dynamiky struktur bychom našli u S. Freuda, C. Junga, O. Ranka a dalších. Charakter duševní činnosti je určen vnitřními silami a strukturami, které vyplývají z individuální existence organismu (Balcar, 1991, s. 187). Psychonalatytický přístup vychází z Freudova přesvědčení, že dítě není svou přirozeností morální (Šulová, 2011, s. 125). Podle psychoanalytiků se člověk morální bytostí nerodí, ale stává se jí v průběhu života v rámci nepřetržitého rozporu mezi uspokováním vlastních potřeb a očekáváním společnosti. Lidské chování ovládají podle Freuda tři složky: Id, Ego a Superego. Id – Ono ovlivňuje pudy a projevy dítěte, které se řídí principem slasti. Novorozený člověk se proto soustředí na vlastní prospěch a zažívání rozkoše. Ego – Já zprostředkuje kontakt mezi Id a okolním světem. Superego – Nadjá se vytváří na základě interiorizace požadavků ze strany autorit a společnosti. Je nositelem morálně-etického myšlení a má silný regulativní charakter. Superego souvisí s formováním vlastního svědomí a objevuje se po dosažení třetího roku života. Působení rodičů v raném věku dítěte je nezastupitelné, neboť rodiče usměřňují přirozený egoismus dítěte. Při formování morálního jednání je nepostradatelný dostatečný kontakt s rodiči (autoritami), neboť morální chování – superego – je podle Freuda zvnitřněním rodičovské výchovy (Šulová, 2011, s. 125).

Freud vycházel z předpokladu, že děti se učí prostřednictvím identifikace se svými rodiči. Výsledkem identifikace je interiorizace tj. zvnitřnění hodnot a norem. Pomocí těchto pojmů (identifikace, interiorizace) vysvětluje Freud mravní vývin dítěte, které musí překonat potřebu egoistických, pudových sklonů, s nimiž přichází na svět. Podstata interiorizace spočívá v tom, že skutečnosti vnějšího světa se stávají součástí vnitřního světa člověka, čímž dochází ke změně vnější regulace na vnitřní (Lencz, 1996, s. 13–14). Porozumění procesům identifikace a interiorizace považuje Lencz (1996, s. 15) za důležité z hlediska snazšího pochopení chování dítěte.

Představitelé **neopsychoanalytické teorie** (E. H. Erikson, E. Fromm, J. Bowlby) prosazovali názor, že pro vznik altruistického chování je důležitá empatie a přijali myšlenku různé motivace pro altruistické chování dítěte. Předpokladem vývoje altruismu u dítěte je uspokojování jeho potřeb, zajištění důvěry, bezpečí a zázemí. Za zásadní považovali vztah matky a dítěte, který se uskutečňuje na základě empatie, čímž se vytváří předpoklad vývoje altruistického chování dítěte (Šulová, 2011, s. 126).

**Kognitivistické teorie** se zajímají o duševní procesy a studují u žáka rozvoj

kognitivních procesů, jako je usuzování, analýza, řešení problémů, vytváření prekonceptů atd. (Bertrand, 1998, s. 17). Kognitivistický přístup je spojen s postupným dozráváním kognitivních struktur člověka. Vývoj morálky souvisí s vývojem rozumových schopností, a proto k morálnímu usuzování a chápání platných pravidel dochází v procesu rozumového dospívání dítěte. Vztah morálního uvažování a jednání lze považovat u Piageta a Kohlberga za klíčové téma (Šulová, 2011, s. 126–127). Piaget upozorňuje na skutečnost, že děti se od dospělých liší v kognitivním vývoji a v úrovni morálního usuzování. U dětí ve věku mezi šestým a dvanáctým rokem rozlišuje dvě stadia morálního vývoje – heteronomie a autonomie. Heteronomní morálka je typická pro mladší děti, starší děti se kolem dvanáctého roku dostávají do stádia autonomní morálky (Vacek, 2008b, s. 207). Ze zjištění Piageta vzešly doporučení vychovatelům (rodičům, učitelům aj.) při práci s dětmi. Pro překonání heteronomní morálky a rozvoj autonomní morálky jsou vhodné skupinové projekty ve třídě, spoluúčast dětí na tvorbě školních řádů či určitých norem, vytváření příležitostí pro společnou práci, rozhodování, plánování atd. (Vacek, 2008b, s. 207–208).

Kohlbergova klasifikace představuje tři úrovně a šest stadií morálního vývoje. Morální vývoj jedince probíhá postupně v rámci jednotlivých úrovní od prvního nejnižšího stádia po nejvyšší tj. šesté stádium (Vacek, 2008b, s. 213–219).<sup>20</sup> Inspiraci Kohlbergem pro realizaci etické výchovy nalezneme v jeho metodě morálních dilemat. Prostřednictvím metody rozhovoru nejdříve morální dilema odprezentoval a následně pokládal otázky (Vacek, 2008a, s. 32). Kohlbergovu metodu řešení morálních dilemat, kterou autor používal ke zkoumání úrovně morálního rozvoje, lze považovat za vhodnou metodu etické výchovy. Vacek (2008a, s. 35–44) popisuje, jak lze řešení dilemat aplikovat při skupinové diskusi mezi žáky, studenty i dospělými.

Lencz (1996, s. 22) tvrdí, že kognitivní metody mají pro etickou výchovu osobitý význam. Zejména využití hodnotové reflexe a řešení problémových situací je

---

<sup>20</sup> I. prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2) – pro člověka jsou společenské normy něco vnějšího, citlivost reakcí dítěte na společenské normy je ovlivněna stupněm autority anebo důsledky při nedodržení norem. Stadium 1 je charakteristické orientací na poslušnost a vyhýbání se trestu. Pro stadium 2 je typický individualismus, účelovost, reciprocita, zájem o odměnu a ocenění. II. konvenční úroveň (stadium 3 a 4) – člověk se s normami identifikuje, důležitý je však vliv institucionální nebo fyzické autority. V první řadě stojí snaha naplnit očekávání rodiny, přátel a podpora dodržování zákonů. Jedinec v této fázi zaujímá loajální postoj k sociálnímu očekávání a společenskému řádu. Stadium 3 se orientuje na vzájemné vztahy, sociální shodu a dohodu, interpersonální konformitu. Pro stadium 4 je příznačné respektování společenského systému, zákonu a řádu. III. postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6) – člověk společenské normy akceptuje a vyhodnocuje na základě vnitřně zabudovaných morálních principů (nehledě na vliv autority). Stadium 5 se orientuje na legální společenskou smlouvu a individuální práva. Stadium 6 směřuje k obecným etickým principům (Vacek, 2008b, s. 213–219).

v hodinách etické výchovy opodstatněné. Hodnotová reflexe směřuje k osvojení hodnoty a vytváření mravních zásad. Pro optimální výsledky doporučuje Lencz (1996, s. 22) postupovat od zážitkového učení k hodnotové reflexi. „*Vyučovanie etiky má byť reflexiou, ktorá zovšeobecňuje zážitky.*“ Řešení problémových situací vedoucích k rozvíjení morálního úsudku je považováno za stěžejní metodu mravní výchovy. Řešení situace může probíhat formou racionální analýzy nebo prostřednictvím hraní rolí. Řešené situace by měly být dětem blízké, vybrané z každodenního života. Hlavním cílem metody je nácvik všeobecných strategií rozhodování, které je možné uplatnit v praktickém životě (Lencz, 1996, s. 23–24). V rámci kognitivních metod se nabízí také využití meditace, která je vhodným naladěním na aktivitu, podporuje koncentraci žáků, při vhodném použití podporuje interiorizaci mravních zásad a etických hodnot (Lencz, 1996, s. 24–25).

Z důvodu obsáhlosti problematiky morálního vývoje neuvádíme koncepci N. Bulla, R. L. Selmana, E. Turiela, L. Nucciho, C. Gilliganové a dalších. Názory a teorie těchto autorů představuje dílo Vacka (2008a, s. 223–237; 2008b, s. 45–76).

Piagetovu teorii vývoje morálního usuzování ovlivnil **sociokognitivistický přístup**, jehož představitel L. S. Levine zdůrazňuje podíl nekognitivních faktorů (např. osobních charakteristik, sociálních postojů, pohlaví aj.) při řešení morálních dilemat (Šulová, 2011, s. 126–127). Sociokognitivní teorie zdůrazňuje význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznatků, tj. sociální a kulturní kontext poznání (Bertrand, 1998, s. 18). Sociokognitivní pedagogika se inspirovala odkazem J. Deweyho, akcentovala sociální dimenzi školního vzdělávání a demokratizaci školních procesů (Bertrand, 1998, s. 119).

**Behavioristický přístup** se zakládá na zákonitostech vztahů mezi vnějšími podněty a vnějšími odezvami lidského jedince. K hlavním představitelům klasického behaviorismu patří J. Watson, B. Skinner, E. Guthrie, za předchůdce tohoto směru je považován I. P. Pavlov (Balcar, 1991, s. 191). Mezi behavioristické teorie učení řadí Lencz (1996, s. 26–27) operační podmiňování a teorii sociálního učení. Operační podmiňování v zastoupení Skinnera vychází z myšlenky, že lidské chování je doprovázeno určitými důsledky, které ovlivňují, v jaké míře se toto chování bude opakovat. Pozitivní posilování (pochvala, projev souhlasu učitele, vyznamenání atd.) používáme pro dosažení pozitivních podnětů. Prostřednictvím negativního posilování se snažíme nežádoucí podněty odstranit. Přestože myšlenka operačního podmiňování přispěla ke vzniku významných pedagogických koncepcí (programové učení, vyučování



pomocí počítače), připouští Lencz (1996, s. 29) její omezení. Operační podmiňování je zaměřené zejména na vnější chování a modifikaci chování žáka, nevede proto k ovlivňování postojů a interiorizaci etických hodnot. Z toho důvodu je velmi pravděpodobné, že žák zůstane na úrovni heteronomní morálky (viz výše). I přesto lze v tomto přístupu najít inspiraci a využívat jej v rámci výuky etické výchovy za předpokladu, že používané podněty budou mít doplňující charakter. Mezi vhodné podněty patří například pozornost učitele, pochvala, uznání atd. (Lencz, 1996, s. 29–30).

**Přístupy vycházející z teorie učení** si pokládají otázku, zda je možné morální chování naučit. Tyto teorie vyzdvihují význam posilování a modelování, ke kterému dochází prostřednictvím učení pozorováním nebo imitací modelu. V průběhu sociálního učení dochází k předávání informací, vědomostí, názorů, postojů, hodnot konkrétní společnosti a osvojování sociálních norem. Již jsme upozornili na možné riziko použití metody – a to, že tímto způsobem lze docílit sociálně bezproblémového chování, které ale nemusí být morální (Šulová, 2011, s. 127). Představitel teorie sociálního učení A. Bandura<sup>21</sup> prosazoval, že k procesu učení dochází prostřednictvím pozorování chování jiné osoby – tzv. učení pozorováním nebo učení podle modelu (Lencz, 1996, s. 30). Učení podle modelu (vzoru) v kombinaci s emocionálním zážitkem a hodnotovou reflexí patří mezi vhodné metody etické výchovy (Lencz, 1996, s. 34). Modelem může být rodinný příslušník, osoba z kruhu známých či přátel, televizní či filmová postava, mediální osobnost atd. Významným modelem, zejména pro žáky nižších tříd, je sám učitel, kterého se žáci snaží imitovat (Lencz, 1996, s. 35). Tento aspekt považujeme při výuce etické výchovy za nezanedbatelný, neboť učitel by měl být pro žáky vzorem modelového učení.

Představitel **evolučního přístupu** Ch. Darwin vychází z předpokladu reciprocit (kmeny pomáhají svým bližním s předpokladem reciprocit). To znamená, že pokud budeme pomáhat svému druhu, získáme na oplátku pomoc zpět, až to budeme potřebovat. Zde spatřujeme inspiraci pro etickou výchovu, neboť prosociální chování se zakládá na reciprocitě. Darwin spojuje mravnost člověka se schopností zamýšlet se nad

---

<sup>21</sup> Bandura je považován za průkopníka úvah o sociálním učení. Bertrand (1998, s. 120, 122) řadí teorii sociálního učení mezi sociokognitivní teorie, čímž se názorově liší od Lencze (1996, s. 26, 30), který ji zařadil mezi behavioristické teorie učení. Bandurova teorie stojí v protikladu k radikálním formám behaviorismu (stojí také v protikladu k freudovským teoriím). Neznamená to však, že východiska sociokognitivní teorie odmítají myšlenky všech behaviorálně orientovaných přístupů. Sociokognitivní teorie řeší rozpor mezi krajním behaviorismem a Freudovou psychoanalýzou, ukazují na význam sociálních a kulturních proměnných. (Bertrand, 1998, s. 122, 225).

svými činy a vyhodnocovat jejich motivy. **Sociobiologický přístup** zdůrazňuje preferenci vlastní genetické informace, což znamená, že genetická spřízněnost ovlivňuje tendenci člověka chovat se prosociálně (Šulová, 2011, s. 128).

Klasifikaci koncepcí etické výchovy bychom našli např. u Lorenzové (2011, s. 294–303). Autorka rozlišuje koncepce na formální, materiální, normativní, nenormativní. Formální koncepce jsou zaměřeny na rozvíjení forem morálního myšlení, materiální se orientují na nácvik etického jednání a předávání etických hodnot. Představitelem formální koncepce je Kohlberg, v jehož pojetí etická výchova směřuje k rozvoji morálního usuzování a podpoře myšlenkových forem při řešení etických otázek. Normativní koncepce vedou žáky k předávání určitých hodnot, pěstování mravních návyků, osvojování etického jednání. Mezi normativní koncepce lze zařadit Olivarův projekt výchovy k prosociálnosti, který cíleně vede k rozvoji prosociálního chování a zakládá se na normativním pojetí mravní výchovy – formování žádoucích návyků. Nenormativní koncepce vedou k facilitaci procesu vyjasňování vlastních hodnot a navazují na myšlenky Maslowa a Rogerse, v nichž učitel přijímá roli facilitátora (učitel nepředává žákům hodnoty, nýbrž usnadňuje vyjasnění osobních hodnot žáků).

S odkazem na výše prezentované teorie lze říci, že soudobý projekt etické výchovy vychází z několika psychologických koncepcí. Ačkoliv u jejího zrodu sehrála významnou roli Olivarova koncepce výchovy k prosociálnosti, nejedná se o dílo jednoho autora. Třebaže se uvedené teorie a přístupy mohou jevit jako vzájemně se vylučující, není to pravda. Lencz (1996, s. 11) vysvětluje, že navzdory částečným negacím se teorie navzájem doplňují. Ani jedna z teorií nevystihuje problematiku výchovy morálně zralé osobnosti v celé komplexnosti, a proto Lencz (1996, s. 11) navrhuje přistupovat k teoriím komplementárně. Správná výchova je syntézou několika složek. Základem je emocionální složka, kterou akcentuje humanistický přístup. Dále má svoji kognitivní složku, která může čerpat užitečné podněty ze zjištění Piageta, Kohlberga a dalších. Nedílnou součástí je rovněž behaviorální složka související se způsobem chování a nabízející mnohé podněty v behaviorálních teoriích učení (Lencz, 1996, s. 12). Přestože projekt etické výchovy čerpá primárně z psychologie, neznamená to, že si nárokuje určení jediného správného návodu na výchovu. Psychologie je důležitým zdrojem, který napomáhá hledat odpovědi na konkrétní problémy pedagogiky. Psychologie umožňuje pochopit proces mravního vývoje osobnosti a přináší významné poznatky, které pedagogika přenáší do praxe (Podmanický, 2012, s.

36). Vztah pedagogiky a psychologie v etické výchově vysvětluje Lencz. Psychologie pomáhá pochopit proces geneze mravní osobnosti, poskytuje etické výchově teoretický a metodologický základ pro tvorbu výchovných metod. Pedagogika syntetizuje a realizuje, využívá svoje tradiční nástroje a poskytuje psychologii zpětnou vazbu (Lencz, 1996, s. 8). Pedagogika a psychologie jsou v úzkém vztahu a jedině jejich koexistence a kooperace umožňuje dosažení optimálních výsledků edukačního procesu. Psychologické teorie podstatně ovlivňují pedagogické myšlení a pedagogickou praxi, což potvrzuje také úzká provázanost výše popsaných psychologických teorií etické výchovy s pedagogickými.

Pro hlubší studium jednotlivých teorií se odkazujeme na dílo Balcara (1991), Bertranda (1998), Lencze (1996), Smékala (2009), Šulové (2011), Vacka (2008a, 2008b). Osobité pojetí východisek etických koncepcí uvádí např. Kachlík (2006), Motyčka (2013), Podmanický (2012), Sádovská (2012). V odborné literatuře najdeme kromě psychologických i další východiska etické výchovy (zejm. filozofická, pedagogická)<sup>22</sup>. Jsme si vědomi, že kapitola nepodává vyčerpávající přehled východisek soudobých etických koncepcí. Za prvé to nebylo cílem disertační práce, za druhé jsme z množství teorií museli vyselektovat ty, které jsou relevantní pro zaměření disertační práce.

---

<sup>22</sup> Pedagogická východiska etické výchovy jsme v kapitole argumentovali. Filozofická východiska etické výchovy jsou nezpochybnitelná, vždyť etická výchova je chápána jako část praktické filozofie (Sokol, 2010, s. 11) nebo filozofie morálky (Brugger, 1994, s. 130–131). Etická výchova bez etiky nemůže realizovat svoje záměry – jejich vzájemný vztah je vztahem komplementarity (Podmanický, 2012, s. 39).

### 3 ETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ A SLOVENSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Kapitola pojednává o aktuálním stavu výuky etické výchovy v podmínkách českého a slovenského základního školství. Vzdělávací politika v Čechách a na Slovensku byla v minulosti – v dobách Československa – jednotná. Po rozdělení Československa se školství v České republice a Slovenské republice vyvíjí odděleně, každá země má svá vzdělávací specifika. Je tomu tak i v případě etické výchovy, jejíž postavení v kurikulu základního vzdělávání se v obou zemích liší. V následujících kapitolách prezentujeme současnou situaci výuky etické výchovy v České republice a Slovenské republice. Úvodní kapitola pojednává o společensko-historickém kontextu etické výchovy. Historický exkurz do 20. a 30. let minulého století objasňuje okolnosti vzniku „dnešní“ etické výchovy, a proto nejdříve nastíníme historický vývoj etické resp. mravní výchovy v minulém století.

#### 3.1 Historický exkurz do výuky etické výchovy

Tradice etické výchovy spadá do dvacátých a třicátých let minulého století, kdy byla vyučována v rámci občanské nauky a výchovy na obecných a měšťanských školách. Její vývoj byl značně složitý. Nejednou čelila neshodám týkajícím se podoby její realizace a v podstatě ani v dnešní době nelze tvrdit, že by mezi odborníky panoval v tomto ohledu konsenzus. Od samého počátku se názory na její realizaci rozcházely, diskutovalo se o tom, zdali ji integrovat do vyučovacího předmětu občanská nauka a výchova nebo vyučovat jako konkrétní vyučovací předmět (srov. Ledr a Horčíčka, 1923; Novotný, 1929; Soukup, 1929)<sup>23</sup>. Navzdory rozdílným stanoviskům byla v minulosti problematika etické výchovy (resp. mravní výchovy)<sup>24</sup> prakticky realizována pouze v rámci obsahu občanské výchovy (resp. občanské nauky a

---

<sup>23</sup> Mezi zastánce integrované mravní výchovy patřil např. Ledr a Horčíčka (1923) a Novotný (1929). Jiné stanovisko prezentoval Soukup (1929), který nabízel vyučovat mravní výchovu prostřednictvím příležitostného vyučování nebo jako vyučovací předmět.

<sup>24</sup> Pro upřesnění – název *Etická výchova* se v té době nepoužíval, proto je v tomto kontextu přesnější odkazovat se na mravní výchovu. Vyučovací předmět s názvem *Etická výchova* vzniká až koncem 20. století v návaznosti na Olivarův projekt *Výchova k prosociálnosti*, který byl pod vedením Lencze upraven a pojmenován jako *Etická výchova*.

výchovy)<sup>25</sup>.

Občanskou nauku a výchovu zavádí jako samostatný povinný vyučovací předmět do škol obecných a měšťanských školský zákon z roku 1922 (tzv. Malý školský zákon). Učební osnovy<sup>26</sup> nového předmětu byly vydány o rok později v dubnu 1923. Tento rok považuje Staněk (2007a, s. 149) za první klíčový mezník „*ve vývoji výchovy k občanství do podoby samostatného vyučovacího předmětu*“. Od samého počátku se občanská nauka a výchova opírala o principy humanismu, demokracie a pluralismu. Nový vyučovací předmět měl plnit dvě funkce: naukovou a výchovnou. V rámci naukové funkce měl předmět zprostředkovávat žákům základní poznatky. „*Občanská nauka a výchova jakožto povinný předmět učebný na školách obecných a měšťanských má obsahovati základní poznatky o státě československém zvláště, o zařízeních života hospodářského, sociálního, politického a kulturního.*“ Neméně důležitá byla výchovná funkce předmětu. „*Občanská výchova má býti výchovou k demokracii, k lásce k národu, ke vzájemné snášenlivosti, úctě a lásce*“ (Ledr, Horčička, 1923, s. 2–3).

Z této doby pochází několik pramenů, které jsou dokladem implementace mravní problematiky do vzdělávacího obsahu předmětu občanská nauka a výchova. Mezi nejvýznamnější patří dílo Josefa Černého, Miloslava Skořepy, Josefa Bartoně, kteří se zabývali výukou a koncepcí mravní výchovy. Skořepa zpracoval koncepci nového předmětu, je autorem osnov a učebnic občanské nauky a výchovy. Občanskou nauku vnímá jako nerozdílný celek, součástí jehož obsahu je i mravní výchova. Obsah nového předmětu určují ideály pospolitosti, ctnosti a řádu (Skořepa, 1923, s. 7–9). Cílem mravní výchovy je, aby se žáci naučili „*dýchati v atmosféře lásky, spravedlnosti, aby budila se v nich touha po krásnu věci a ještě větší po krásnu duše, aby měli vůli, jež po lepších hodnotách touží, a rozum, jenž pravdu každou rozpozná a cit, jenž s nejvyššími ideály by je sbratřil*“ (Bartoň, 1921, s. 7).

Ačkoliv počátky mravní výchovy jsou spojovány s uzákoněním předmětu občanská nauka a výchova, otázka mravní výchovy v té době podle Maňáka (2008, s. 340–341) nebyla na prvním místě. To bylo zapříčiněno mj. důsledky náboženské výchovy, která byla součástí kurikula. Maňák se domnívá, že pravděpodobně i z tohoto

---

<sup>25</sup> Pro upřesnění – název *Občanská výchova* se používá až od roku 1991, počátky předmětu souvisí s názvem *Občanská nauka a výchova*.

<sup>26</sup> V plném znění *Učebné osnovy občanské nauky a výchovy pro školy obecné, občanské a pro jednorozhodní kursy při školách občanských* (Křivánek, 1924, s. 345–357).

důvodu se v názvu nového vyučovacího předmětu objevuje výraz „nauka“. V dalším vývoji společnosti se vliv náboženství na morálku oslabuje, ačkoliv ve škole zůstávají nadále oba předměty (jak náboženská výchova, tak občanská nauka a výchova).

V roce 1942/43, tj. po dvaceti letech od uzákonění předmětu, byla občanská nauka a výchova vypuštěna z učebního plánu obecných a měšťanských škol za účelem posílení hodinové dotace německého jazyka (Staněk, 2007a, s. 150). Ke znovuzavedení předmětu dochází v roce 1948, kdy se občanská nauka stává povinným předmětem na 2. stupni ZŠ. S obnovením předmětu dochází ke změně názvu – původní název *Občanská nauka a výchova* byl změněn na *Občanskou nauku*. Tvorbě učebních osnov občanské nauky byla věnována mimořádná pozornost. Pracovní tým tvořili přední čeští a slovenští pedagogové v čele s tehdejším ministrem školství, věd a umění Zdeňkem Nejedlým. Cílem nově pojaté občanské nauky bylo vychovávat mládež v „*politicky uvědomělé, činorodé a mravně odpovědné občany lidově demokratické republiky*“ (Staněk, 2007a, s. 151).

Ideály občanské nauky bohužel neměly dlouhé trvání, vytrácely se rovněž prvky mravní výchovy. Výchova k demokratickému občanství začala upadat a nakonec byla nahrazena vzorem národnostní politiky Sovětského svazu (Staněk, 2007a, s. 151). Druhým klíčovým mezníkem byl podle Staňka (2007a, s. 151) rok 1948, „*kdy se předmět stává ideologickým nástrojem indoktrinace mládeže.*“

Také Maňák (2008, s. 342) poukazuje na negativní dopad komunistického režimu na charakter předmětu občanská nauka a oslabení vlivu mravní výchovy ve prospěch komunistické morálky. Občanská nauka byla v tomto období ovlivněna ideologií marxismu-leninismu, což postupně vedlo k úpadku duchovních hodnot, převaze materialismu v teorii a v praxi. Kritiku komunistické výchovy najdeme i u Vacka (2008, s. 83): „*Koncepce komunistické mravní výchovy se odvíjela od dogmatického výkladu etiky, v níž byla tzv. komunistická etika (morálka) povýšena nad všechny ostatní etické systémy, ...*“

Klíčovým dokumentem pro utváření mravnosti celé společnosti se stal v roce 1961 tzv. *Morální kodex budovatele komunismu*, který byl dlouhá léta nebezpečným propagandistickým nástrojem (Staněk, Špiner, 2011, s. 34–35). Mravní úpadek společnosti v rozmezí let 1948–1989 se podepsal i na koncepci mravní výchovy. Občanská výchova usilovala v tomto období o následující cíle: utvářet základy vědeckého světového názoru žáků a upevnit jejich ateistické přesvědčení, seznámit žáky se základy komunistické morálky, formovat kladný vztah k práci a lidem, jednat podle

zásad socialistického soužití, rozvíjet komunistické přesvědčení v souladu s komunistickými ideály apod. (Výborný, Rosenzweig, 1960, s. 5–6). Za těchto okolností se v letech 1948–1989 realizovala mravní výchova, která byla integrována do vzdělávacího obsahu občanské nauky.

Polistopadové období související s pádem komunistickému režimu přineslo řadu změn nejen ve společnosti, ale také v rezortu školství. Na jednu stranu to byla doba příležitostí nesoucí vizi „lepších zítřků“, na stranu druhou s sebou nesla řadu otázek a problémů, kterým bylo potřeba čelit. Rovněž otázka mravní výchovy spadala do oblastí témat volajících po změnách a řešeních.

S nástupem demokratických změn po roce 1989 mělo dojít k proměně institucionální mravní výchovy. Teoretické úvahy se v praxi naplnily jen částečně. Došlo k odideologizování občanské nauky, z předmětu byla vyřazena témata spojená s komunistickou morálkou. Problémem však bylo, čím je nahradit (Staněk, Špiner, 2011, s. 36). Za další důležitý mezník vývoje mravní výchovy lze považovat rok 1991, v němž byly schváleny učební osnovy nově koncipované občanské výchovy. Autory osnov byli pracovníci katedry občanské výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze v čele s P. Piťhou (Staněk, 2007a, s. 152). Charakteristickým rysem nové občanské výchovy byla ideologická očista předmětu, návrat k demokratickému pojetí a nové chápání vztahu státu a občana. Podle nové koncepce předmětu občanská výchova „*nebude vychovávat občany pro stát, ale lidi pro život*“ (Piťha et al., 1992, s. 8).

Nový vyučovací předmět byl koncipován multidisciplinárně, integroval poznatky mnoha společenskovědních předmětů do jednoho celku. Ani po roce 1989 tedy nedošlo k ustanovení samostatného předmětu, který by se systematicky zabýval etickou problematikou. Stejně jako v období první republiky byla i nadále mravní a etická problematika rozvíjena v rámci vzdělávacího obsahu občanské výchovy (Staněk, Špiner, 2011, s. 36–37).

Prostřednictvím děl vybraných autorů jsme stručně představili vývoj mravní výchovy, který je v odborné literatuře spojován se vznikem předmětu občanská nauka a výchova. Z výše popsaného vyplývá, že etická výchova v minulosti nebyla samostatným vyučovacím předmětem v kurikulu základního vzdělávání – její

problematika byla integrována do vzdělávacího obsahu občanské výchovy.<sup>27</sup>

Kromě výše uvedených autorů se problematikou mravní výchovy zabývá např. Jiřina Popelová, Stanislava Kučerová, z novějších prací třeba vzpomenout Růženu Váňovou a Danu Nejedlou. Výčet autorů není vyčerpávající, ostatně disertační práce není historicky zaměřená. Cílem kapitoly bylo informovat o stavu etické výchovy v širším společensko-historickém kontextu. Vývoj etické výchovy na přelomu 20. a 21. století a současnou podobu její realizace mapují následující kapitoly. Stav výuky etické výchovy popisujeme samostatně pro SR a ČR, neboť po rozpadu Československa má každá země svá specifika v oblasti vzdělávání. Tato vzdělávací specifika se týkají rovněž odlišného způsobu implementace etické výchovy do vzdělávání v českých a slovenských základních školách.

### 3.2 Výuka etické výchovy na Slovensku

Kapitola pojednává o současném stavu etické výchovy ve Slovenské republice. Popisuje počátky konstituování slovenské etické výchovy a současný způsob realizace etické výchovy ve slovenském edukačním prostředí. Zabývá se rovněž vybranými problémy spojenými s akceptací vyučovacího předmětu etická výchova. Obsah kapitoly navazuje na kapitolu pojednávající o východiscích etické výchovy (kap. 2) a historický kontext výuky etické výchovy (kap. 3.1). V návaznosti na východiska etické výchovy a její vývoj v minulém století představujeme počátky vzniku samostatného vyučovacího předmětu etická výchova v SR, status předmětu a způsob realizace slovenské etické výchovy v současnosti.<sup>28</sup>

Ke konstituování etické výchovy jako vyučovacího předmětu dochází na Slovensku počátkem 90. let 20. století. Záměr etické výchovy byl evidentní od jejího vzniku, „*od prvých počiatkov patrili k prioritám jej konštituovania výchova k mravným hodnotám a k sociálnemu cíteniu*“ (Korim, 2008, s. 49). Koncepce etické výchovy korespondovala s humanistickými trendy výchovných projektů (Duch školy, Konštantín, Milénium)<sup>29</sup>, které v té době na Slovensku vznikaly (Valica, 2007, s. 26).

---

<sup>27</sup> Mezi další práce reflektující vývoj mravní výchovy v českých zemích patří např. Medved'ová (2008), Staněk (2007b), Šťastná (2013), Staněk a Mezihorák (2008).

<sup>28</sup> Kapitola 3.2 je rozšířenou verzí textu, který byl zveřejněn v autorských článcích (Kunstová, 2012a, 2012b).

<sup>29</sup> Humanistické trendy jmenovaných projektů charakterizuje blíže Podmanický (2012, s. 27–30).



Pod záštitou Ministerstva školství a tělovýchovy Slovenské republiky vznikla v roce 1990 expertní skupina v čele s L. Lenczem, která s odkazem na Olivarův projekt připravila koncepci nového vyučovacího předmětu etická výchova. Od školního roku 1990/1991 došlo k pilotnímu ověření etické výchovy přibližně na 20-ti slovenských školách (Vargová, 2009, s. 233). Důvodů pro přijetí Olivarova projektu jako základního východiska slovenské etické výchovy bylo hned několik: komplexnost řešení problematiky, rysy humanistické filozofie, harmonické rozvíjení identity a prosociálnosti žáků, konzistentnost celého modelu. Navíc aplikace modifikovaného projektu na Slovensku nevyžadovala zásah do existujícího systému školství (Podmanický, 2012, s. 35).

Etická výchova má ve slovenském školství dlouholetou tradici, zejména srovnáme-li její implementaci se situací v ČR. Za svoje místo ve státním vzdělávacím programu vděčí náboženské výchově, uvádí Kaliský (2009, s. 110–111). V roce 1993 byla zavedena náboženská výchova do slovenských škol a spolu s ní bylo potřeba najít alternativu pro žáky bez náboženského vyznání. Vhodnou alternativou se ukázal vyučovací předmět s názvem Etická výchova<sup>30</sup>, který se postupně zaváděl a realizoval na slovenských školách. Ve školním roce 1993/1994 byla rozhodnutím ministerstva školství zavedena jako povinně volitelný předmět spolu s náboženskou výchovou na 2. stupni ZŠ. Následně se od školního roku 1995/1996 začala vyučovat na středních školách a ve školním roce 2004/2005 se etická výchova dostala do osnov na 1. stupni ZŠ. Kaliský (2009, s. 121) oceňuje, že slovenská etická výchova nemá status náhradního předmětu k náboženské výchově (jak je tomu například v mnohých německy hovořících krajinách), ale že má svébytnou existenci, tedy status povinně volitelného předmětu.

Lencz (in Roche Olivar, 1992, s. 9) prezentuje výsledky a první zkušenosti učitelů s výukou etické výchovy. Slovenští učitelé na otázku, co přinesla etická výchova po uplynutí prvního roku výuky, odpověděli následovně: děti získaly k učiteli velkou

---

<sup>30</sup> Co se týče samotného názvu předmětu, uvádíme pro srovnání varianty jazykového označení předmětu v jednotlivých zemích (Kaliský, 2009, s. 19; Korim, 2008, s. 6–58). Zatímco na Slovensku a v České republice se prosadil název Etická výchova, v německy hovořících krajinách se lze setkat s těmito alternativami (Kaliský, 2009, s. 19): Etika (Ethik), Všeobecná etika (Allgemeine Ethik), Formování života – etika – religionistika (Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde), Filozofie (Philosophie), Filozofování s dětmi/filozofie (Philosophieren mit Kindern/Philosophie), Praktická filozofie/filozofie (Praktische Philosophie/Philosophie), Hodnoty a normy (Werte und Normen). Ve Francii je název předmětu Občanská a morální výchova (l'Instruction civique et morale) (Androvičová, 2008, s. 124), v Rusku se používá název Věda o společnosti (Obščestvoznanie), ve Velké Británii zase Osobnostní, sociální a zdravotní výchova (Personal, social and health education). Přehled alternativních názvů předmětu a stavu výuky etické výchovy ve vybraných evropských zemích podává Korim (2008, s. 6–58).

důvěru a nebály se mu svěřit se svými problémy; chování žáků se změnilo k lepšímu a problémy s kázní byly minimální; děti se naučily akceptovat znevýhodněné spolužáky (sociálně slabé, romské žáky, děti se speciálními vzdělávacími potřebami); podařilo se vyřešit několik obtížných výchovných problémů; hodiny se staly příjemným zážitkem pro děti i učitele. Zkušenosti učitelů ukázaly, že etická výchova může být významným prostředkem při řešení nelehkých výchovných případů, sehrává významnou úlohu v práci s dětmi s poruchami chování, a to bez finančně a personálně náročných opatření (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 9).

Modifikaci Olivarova projektu na Slovensku měl na starosti tým odborníků v čele s L. Lenczem, který je iniciátorem etické výchovy ve slovenském edukačním prostředí. Slovenští autoři usilovali při koncipování nového vyučovacího předmětu o vyvážené spojení výchovy k etickým hodnotám s výchovou k prosociálnímu chování. Etická výchova se nezaměřuje na předávání hotových informací<sup>31</sup>, nýbrž propojuje principy etické výchovy s konkrétními zkušenostmi žáků (Valica, 2007, s. 26). Posláním povinně volitelného předmětu etická výchova je „*vychovávať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto.*“ Etická výchova se primárně zaměřuje na „*výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. Pre etickú výchovu je primárny rozvoj etických postojov a prosociálneho správania*“ (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, s. 2).

Příprava učitelů probíhala od vzniku etické výchovy v metodicko-pedagogických centrech<sup>32</sup>, které sehrály významnou úlohu v přípravě učitelů etické výchovy zejména v prvních letech její výuky (Kaliský, 2009, s. 110). Poměrně rychle došlo ze strany univerzit k zabezpečení pregraduální přípravy učitelů etické výchovy, která se od roku 1993 stala součástí vysokoškolského vzdělávání. V současnosti je na Slovensku studijní program učitelství etické výchovy zabezpečován pedagogickými a filozofickými fakultami jednotlivých univerzit (Kudláčková, 2009, s. 134).

---

<sup>31</sup> Etická výchova se nespokojuje s pouhým „*poskytovaním informácií o morálnych zásadách, ale zážitkovým učením účinne podporuje pochopenie a interiorizáciu (zvnútornenie) mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade*“ (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, s. 2).

<sup>32</sup> Metodicko-pedagogická centra připravovala učitele v programu dalšího vzdělávání. Kurz pro učitele 1. stupně obsahoval 80 kontaktních hodin, pro učitele 2. stupně byly připraveny kurzy v délce 360 hodin. Pro srovnání uvádíme počet hodin absolventa *Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela*, který v rámci studijního programu *Učiteľstvo etickej výchovy* absolvuje více než 750 kontaktních vyučovacích hodin tj. hodin přímé výuky (Kaliský, 2009, s. 110).

Formování nového vyučovacího předmětu etická výchova bylo negativně ovlivněno hned několika faktory. Valica (2007, s. 27) kritizuje slabou informovanost odborné a laické veřejnosti, která zapříčinila problémy s akceptací předmětu ve společnosti. V počátcích zavádění etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu byla podceněna informovanost ředitelů škol a pedagogických pracovníků, což znemožnilo docenění významu tohoto předmětu. Dalším problémem, bohužel stále přetrvávajícím (pozn. autora), je mylné chápání předmětu jako protikladu k náboženské výchově. Kudláčková (2009, s. 135) popisuje okolnosti, které stojí za touto problematickou situací. Etická výchova byla od svého vzniku vyučována v alternaci s náboženskou výchovou. Oba vyučovací předměty mají status povinně volitelného předmětu, z čehož vyplývá možnost výběru pouze jednoho z nich. Tento fakt vede k výrazné preferenci vybraného předmětu a averzi vůči druhému (nezvolému) předmětu. Jinými slovy, nucená volba staví předměty do opozice a konfliktu. Stavění etické výchovy a náboženské výchovy do pozice konkurenčních předmětů způsobuje také praktické problémy v organizaci vyučování. Pokud etickou výchovu navštěvuje nízký počet žáků, dochází často v praxi ke sloučení žáků z více ročníků do jedné skupiny, což se negativně odráží na kvalitě výuky etické výchovy a způsobuje diskvalifikaci předmětu. K této situaci dochází v regionech s vysokou religiozitou, kde je velmi malá akceptace etické výchovy, neboť žáci (rodiče žáků) inklinují k náboženské výchově (Kudláčková, 2009, s. 135–136).

Koncepce etické výchovy je v odborné literatuře podrobována kritice z důvodu absence filozoficko-etických východisek předmětu (např. Grác, 2002, s. 60; Kaliský, 2009, s. 124). Vytýkáno je zejména primárně psychologické pojetí koncepce etické výchovy, které zastírá filozofické kořeny etiky jako vědy. Podle Kaliského (2009, s. 123–124) je etická výchova vycházející z Olivarova projektu slabě filozoficky zakotvená a nevychází z žádné etické teorie. Slovenská etická výchova vychází z psychologie, lze také říci, že je aplikovanou psychologií. Grác (2002, s. 60) tvrdí, že slovenská etická výchova je „*psychologickým variantom predmetu prosociálneho správania*.“ Hodiny etické výchovy postrádají různé etické koncepce, etická a filozofická dilemata (Kaliský, 2009, s. 124). Nedořešenou otázkou etické výchovy je podle Kudláčkové (2009, s. 137) problém aktualizace Olivarova projektu výchovy k prosociálnosti. Olivarův projekt odrážel společenskou situaci a sociální kontext výchovy v 70. letech 20. století. Od té doby uplynulo několik desítek let, a proto by podle autorky bylo potřeba výzkum podobného charakteru opakovat v současných

podmínkách. Kromě přehodnocení původních východisek etické výchovy a dosavadní koncepce vyučovacího předmětu by mělo dojít k odborným diskusím s odborníky zejména v oblasti etiky, filozofie, antropologie, psychologie a pedagogiky. Rovněž by se měla otevřít diskuse s učiteli etické výchovy na jednotlivých stupních škol ohledně jejich názorů a zkušeností, které by mohly přispět ke zkvalitnění předmětu. Pozornost si zaslouží také aplikace poznatků z vyučování etické výchovy z jiných evropských krajín, které by odpovídaly podmínkám slovenského edukačního prostředí (Kudláčková, 2009, s. 138–139).

I přes některé otevřené otázky týkající se budoucího vývoje etické výchovy je existence vyučovacího předmětu etická výchova v dnešní době realitou a nedílnou součástí slovenského vzdělávacího systému. Etickou výchovu vymezuje od roku 2011 tzv. *Štátny vzdelávací program*, v němž je konstituována jako povinně volitelný předmět s explicitně vyjádřenými cíli a obsahovou náplní tj. tematickými celky (ŠVP – Etická výchova, příloha ISCED 2, 2011). Valica (2007, s. 28) považuje projekt etické výchovy za jeden z nejúspěšnějších projektů změny kvality výchovy na slovenských základních školách. Slovenská etická výchova má status povinně volitelného předmětu, v rámci něhož se vyučuje na všech stupních škol, což považujeme za inspirativní pro českou edukační realitu.

### 3.3 Etická výchova ve školách v České republice

Kapitola prezentuje současný stav výuky etické výchovy v České republice. Shrnuje dva základní přístupy k realizaci etické výchovy v českém edukačním prostředí a představuje změny, které významným způsobem ovlivnily postavení etické výchovy v kurikulu základního vzdělávání a přispěly k implementaci etické výchovy v ČR.<sup>33</sup>

V současnosti může nabývat výuka etické výchovy v českých školách různých podob. Čizmáriková (2008, s. 216) hovoří o tzv. explicitní a implicitní rovině. Častěji se setkáváme s implicitní formou výuky etické výchovy, která je podle našeho názoru charakterističtější pro české školství. **Implicitní rovina**, resp. implicitně pojatá výuka etické výchovy, probíhá v rámci témat jiných vyučovacích předmětů<sup>34</sup>. Týká se to

---

<sup>33</sup> Kapitola 3.3 je rozšířenou verzí textu, který byl zveřejněn v autorských článcích (Kunstová, 2012a, 2012b).

<sup>34</sup> Resp. v rámci vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů rozčleněných do vyučovacích předmětů.

zejména průřezových témat, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a spojují vzdělávací obsahy různých oborů.

Čižmáriková (2008, s. 220) shodně s Vackem (2008, s. 106) uvádí, že v RVP ZV není problematika výchovy k hodnotám věnovaná dostatečná pozornost, termín hodnotová výchova (výchova k hodnotám) se v dokumentu nepoužívá.<sup>35</sup> Hodnotová problematika se odráží v cílech základního vzdělávání a charakteristice klíčových kompetencí. Ze vzdělávacích oblastí je nejvíc zřetelná v oblasti Člověk a společnost. Za nejvýznamnější zdroj rozvíjení mravní stránky žáků lze v RVP ZV považovat průřezová témata, v nichž je hodnotová výchova více či méně zahrnuta. Lze říci, že hodnotová výchova je v RVP ZV vyjádřena ve formulaci určitých cílů, k jejichž realizaci slouží konkrétní obsah – učivo. Chybí však zásobník metod, způsobů i specifikace toho, jak by měla hodnotová výchova ve škole vypadat (Čižmáriková, 2008, s. 220). Přestože se etická témata objevují ve vzdělávacích oblastech a v obsahu průřezových témat, celkově vzato jsou v RVP ZV roztroušena a nelze mluvit o systematickém utváření charakteru žáků (Vacek, 2010, s. 68).

S průřezovým pojetím výuky etické výchovy nesouhlasí Kaliský (2009, s. 127) a zdůrazňuje, že mravní výchovu ve školách nestačí realizovat pouze v rámci průřezových témat. Škola se nesmí vzdát úlohy při ovlivňování mravního rozvoje žáka a průřezová témata tento úkol nevyřeší.<sup>36</sup> Podle autora by se měla etická výchova na 2. stupni ZŠ realizovat jako povinný předmět pro všechny žáky.

Druhou možností je výuka etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu – tzv. **explicitní rovina**. V ČR je etická výchova nepovinným vyučovacím předmětem, a proto je v kompetenci jednotlivých škol, zdali budou předmět vyučovat či nikoliv (Čižmáriková, 2008, s. 216). Vyučovací předmět etická výchova nemá v českém edukačním prostředí dlouhou historii. Zatímco na Slovensku má etická výchova status povinně volitelného předmětu na všech stupních škol (1993, 1995, 2004)<sup>37</sup>, Česká republika se nachází ve fázi implementace etické výchovy do vzdělávání v základních

---

<sup>35</sup> Maňák (2007a, s. 6–7) upřesňuje, že termín *hodnota (hodnotový)* se v RVP ZV vyskytuje celkem čtyřicetkrát, avšak většinou se týká obecných proklamací, které hodnotovou problematiku nijak nespecifikují (např. životní hodnota, estetická hodnota, hodnota vlastního života, hodnota spolupráce, postoje a hodnoty, hodnotová orientace, hodnotová platnost atd.).

<sup>36</sup> „Je známym príkladom, že hoci sa napríklad slovenčina používa skoro vo všetkých vyučovacích predmetoch, nevyučuje sa len prierezovo, ale aj v samostatnom predmete; ... Je badateľný istý celospoločenský príklon k poznatkovým vyučovacím predmetom a odklon od výchovných predmetov“ (Kaliský, 2009, s. 127).

<sup>37</sup> V závorce uvádíme klíčové mezníky týkající se zavedení etické výchovy do slovenských škol: 1993 – zavedení etické výchovy na 2. stupni ZŠ, 1995 – zavedení etické výchovy na SŠ, 2004 – zavedení etické výchovy na 1. stupni ZŠ.

školách a nižších ročnících víceletých gymnázií. Zavádění etické výchovy do vzdělávání podpořilo v roce 2009 vydání *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, čl. 2), prostřednictvím kterého se do RVP ZV vkládá nový doplňující vzdělávací obor s názvem Etická výchova.<sup>38</sup> Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV byla skutečnost, že naše školská soustava postrádá samostatný vyučovací předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků, což je vzhledem k rostoucím výchovným problémům naléhavý úkol. Doplňující vzdělávací obor Etická výchova vychází ze slovenského modelu, a proto je česká verze téměř identická s Lenczovou koncepcí etické výchovy.<sup>39</sup> Zavedení nového doplňujícího vzdělávacího oboru iniciovalo Etické fórum<sup>40</sup>, které od počátku svého působení usilovalo o prosazení etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu do české vzdělávací soustavy (Motyčka, 2013, s. 39).

Realizace etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu je v českém školství otázkou aktuální, avšak složitou, neboť samotní učitelé (a také odborná veřejnost) se ve způsobu její realizace názorově rozcházejí<sup>41</sup>. Podle odpůrců (zavedení etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu do osnov základních škol) by se měla etická výchova prolínat všemi předměty a měli by se na ní podílet všichni pedagogové. S tímto názorem se plně ztotožňujeme, zároveň však podotýkáme, že realita tomuto ideálu nemusí odpovídat. Dalším argumentem odpůrců etické výchovy je fakt, že mravní výchova se v českých školách realizuje prostřednictvím průřezových témat. Tomuto názoru oponuje mnoho autorů, kteří podotýkají, že průřezová témata nemohou plnohodnotně suplovat etickou výchovu, neboť nevedou k systematickému mravnímu rozvoji žáků (např. Čižmáriková, 2008; Kaliský, 2009; Kudláčková, 2009; Vacek, 2010 aj.). Ani vyučovací předmět občanská výchova nemůže nahradit etickou

---

<sup>38</sup> „Do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání se do části 5.10 Doplňující vzdělávací obory vkládá jako část 5.10.3 nový doplňující vzdělávací obor s názvem Etická výchova“ (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009, čl. 2).

<sup>39</sup> Jemné terminologické odlišnosti jsou zapříčiněny adekvátním překladem ze slovenského jazyka do českého. Jediný rozdíl se týká počtu a názvu aplikačních témat etické výchovy. Slovenská etická výchova pracuje se šesti aplikačními tématy, na rozdíl od české koncepce obsahující sedm aplikačních témat. Kromě odlišného počtu aplikačních témat jsou patrné mírné rozdíly v pojmenování (názvech) jednotlivých aplikačních témat. Tato skutečnost ovlivnila konstrukci výzkumného nástroje (dotazníku vlastní konstrukce), v němž jsme museli najít terminologický kompromis obou verzí. Podrobněji se touto problematikou zabýváme v II. a III. části disertační práce.

<sup>40</sup> Etické fórum ČR je od roku 1999 občanským sdružením, které kromě podpory implementace etické výchovy do českých škol zajišťuje akreditované kurzy etické výchovy pro pedagogické pracovníky, organizuje akreditované semináře, konference k etické výchově a podílí na tvorbě metodik k předmětu etická výchova. Více informací zprostředkuje portál <http://www.etickeforumcr.cz/>.

<sup>41</sup> Názory učitelů týkající se realizace etické výchovy jsou zjišťovány v dotazníkovém šetření.

výchovu, ačkoliv část odborné veřejnosti argumentuje, že v občanské výchově je etická problematika zastoupena.<sup>42</sup>

Způsob realizace etické výchovy je nedořešenou otázkou. Odborná i laická veřejnost se dělí na dva tábory – vyučovat etickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět (explicitní rovina) nebo průřezově (implicitní rovina).<sup>43</sup> Motyčka (2013, s. 26) doporučuje kombinaci obou těchto forem. Podobné řešení navrhuje také Kudláčková (2009, s. 138) – vyučovací předmět etická výchova si vyžaduje charakter samostatného předmětu a její časová dotace by měla být minimálně 1 hodina týdně. Svébytnost předmětu však nevylučuje, aby se zároveň vyučovala průřezově v jiných vyučovacích předmětech.

Přes složitý vývoj etické výchovy a nekončící diskuse týkající se způsobu její realizace je pravdou, že nový doplňující vzdělávací obor Etická výchova usnadnil cestu etické výchově do českých škol. *„Zavedení etické výchovy, byť jako doplňujícího vzdělávacího oboru, je v daném kontextu významným krokem vpřed“* (Vacek, 2010, s. 68). Pochopitelně nelze očekávat, že zavedením etické výchovy do škol se vyřeší všechny problémy a podaří se vychovat absolutně morální jedince. Lze však očekávat, že žáci budou více rozmyšlet nad svým jednáním a budou regulovat svoje chování ve shodě s mravními zásadami (Ondřejková, 1997, s. 77). Etická výchova v podobě vyučovacího předmětu umožňuje systematický rozvoj mravní stránky osobnosti žáků. Zůstává však nadále v kompetenci jednotlivých škol, zdali přistoupí k realizaci tohoto předmětu resp. jakým způsobem zapracují etickou výchovu do školního vzdělávacího programu.

---

<sup>42</sup> Na tomto místě prezentujeme stanoviska autorů, kteří se názorově rozcházejí v hodnocení zastoupení etické problematiky v kurikulu. Valenta (2009, s. 18–19) vidí v realizaci etické výchovy jako samostatného předmětu hned několik problémů. Hlavní problém spatřuje v tom, že obsahová náplň etické výchovy je v RVP obsažena. Učivo etické výchovy koresponduje se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět, je součástí předmětu občanská výchova (oblast Člověk a společnost), vyskytuje se také v průřezových tématech (zejména Osobnostní a sociální výchova). Podle autora nemá smysl vřazovat do kurikulárního dokumentu učivo, které v něm je obsaženo. Pokud by se etická výchova stala součástí RVP, došlo by k duplicitě učiva a narušení principu konstrukce kurikulárního dokumentu (Valenta, 2009, s. 18). Se stanoviskem Valenty nesouhlasí Motyčka (2009, s. 155). Motyčka tvrdí, že etická témata jsou v osobnostní a sociální výchově pojímána hodnotově neutrálně a že průřezové téma postrádá náměty k rozvoji charakteru a mravního úsudku. Podobně hodnotí situaci Maňák (2008, s. 340–341). Odkazy na mravní rozvoj žáků a praktickou etiku jsou podle autora sporadické, na mravní výchovu není v občanské výchově dostatek prostoru a ani v RVP ZV nenajdeme odpovídající zastoupení etické problematiky. Celkově vzato *„o nějakém koncepčním a promyšleném mravním působení, které by mělo oporu v tomto zásadním kurikulárním dokumentu, nebylo možno doposud mluvit“* (Vacek, 2010, s. 68).

<sup>43</sup> V tomto kontextu se odkazujeme na veřejnou diskusi, která proběhla na metodickém portále [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz). Online diskuse obsahuje 355 příspěvků z řad odborné i laické veřejnosti. Diskuse zahrnuje zajímavé podněty, připomínky, zkušenosti, stanoviska z řad „zastánců i oponentů“ etické výchovy. Dostupná z: <http://diskuze.rvp.cz/viewtopic.php?f=433&t=7717&sd=d&start=10>.

## 4 DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY

Kapitola popisuje domény etické výchovy, které jsou didaktickými východisky předmětu. Etická výchova má v učebních plánech základních škol osobitý charakter díky těmto čtyřem vzájemně se podmiňujícím složkám: **výchovný program** (kap. 4.1), **výchovný styl** (kap. 4.2), **výchovné metody** (kap. 4.3), **výchovný cíl** (kap. 4.4). Dosažení výchovného cíle předpokládá osvojení potřebných sociálních zručností, které reprezentuje výchovný program. Realizaci výchovného programu podporuje způsob přístupu učitele k žákovi, tedy výchovný styl. Neméně důležitou složkou jsou osobité metody etické výchovy, které umožňují interiorizaci potřebných hodnot a sociálních zručností (Podmanický, 2012, s. 40). Je důležité respektovat návaznost a propojenost výchovných složek, neboť tvoří jeden celek (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 8). Vyjmenované složky popisují jednotlivé kapitoly a představují tak didaktické aspekty vyučovacího předmětu etická výchova.

### 4.1 Výchovný program

Výchovný program etické výchovy tvoří deset základních témat, na něž navazují aplikační témata. Soubor témat (resp. tematických celků) tvoří obsahovou náplň etické výchovy a směřuje k pozitivnímu vývoji osobnosti projevující se prosociálními způsoby chování. Etická výchova je založena na propracované struktuře výchovného programu, který předpokládá postupné osvojování jednotlivých, vzájemně se doplňujících a na sebe navazujících sociálních dovedností. *„Na rozdiel od náukových vyučovacích predmetov nepresycuje žiakov informáciami, ale prepája konkrétne princípy etickej výchovy s konkrétnymi a aktuálnymi skúsenosťami žiakov“* (Valica, 2007, s. 26). Program zahrnuje různé věkové skupiny, při jeho realizaci je proto nutné zohlednit věkové zvláštnosti a možnosti dětí. Pokud se s realizací programu začne již u menších dětí, doporučuje se na vyšším stupni zopakovat program do větší hloubky a se vzrůstající náročností. Desátý bod programu pokrývá náročnější problémy společnosti (společenská a komplexní prosociálnost), a proto se týká jen starších dětí (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 7). První část výchovného programu tvoří výchova k prosociálnosti, kterou reprezentují níže uvedené tematické celky. Deset základních tematických celků odpovídá jednotlivým faktorům prosociálnosti (Roche Olivar, 1992, s. 189).



## **1) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů**

První téma (resp. tematický celek) etické výchovy směřuje k optimalizaci mezilidských postojů a způsobilostí. Podle Roche Olivara (1992, s. 11–12) je v dnešní době věnováno málo pozornosti mezilidským a sociálním vztahům. Přitom význam mezilidských vztahů je zásadní pro adaptaci jedince, společenskou akceptaci a úspěch ve společnosti. V oblasti mezilidských vztahů tvoří základ tyto způsobilosti a postoje: pohled (oční kontakt), úsměv, formy kontaktu (pozdrav, představení se), naslouchání druhým lidem, poděkování, schopnost vést dialog, neverbální komunikace aj. V rovině cílů je téma zaměřeno na osvojení základních sociálně-komunikačních zručností (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011, s. 5).

## **2) Důstojnost lidské osoby a sebeúcta. Přisuzování důstojnosti a hodnoty sobě i ostatním**

Téma je zaměřeno na rozvíjení a upevňování lidské důstojnosti. Vědomí lidské důstojnosti je nutné konkretizovat v každodenní realitě. Mimořádný význam má první zkušenost dítěte a s ním spojená atribuce tj. přisuzování důstojnosti ze strany dospělých. Pokud je dítě akceptováno, bude schopné pochopit důstojnost jiných osob. S pojmem lidská důstojnost úzce souvisí sebeúcta a úcta k druhým lidem. Cílem tématu je přivést děti k poznání, že všichni lidé potřebují být akceptováni a oceňováni. Přisuzování důstojnosti se týká nejen vlastní osoby, ale také ostatních (Roche Olivar, 1992, s. 28–29).

## **3) Pozitivní hodnocení chování druhých. Pochvala**

Téma zdůrazňuje pozitivní přístup v mezilidských vztazích. Pozitivní hodnocení chování druhých je podmíněno pozitivním hodnocením vlastní osoby. Pozitivní obraz o vlastní osobě se zrcadlí v názoru vychovatelů, a proto je důležité, aby dospělí (učitelé, vychovatelé) pozitivně hodnotili činnosti a chování dětí. Primární je důvěra dítěte ve vlastní schopnosti a možnosti, která je nejlepším prostředkem k utváření způsobilostí týkajících se akceptace, pochvaly a pozitivního hodnocení chování druhých. Téma učí děti rozlišovat horizonty myšlení a vyhýbat se předsudkům. To vyžaduje otevřenost a ochotu přehodnocovat své dojmy. Cílem tématu je, aby si děti osvojily způsobilost pozitivně hodnotit činnosti a chování druhých lidí (Roche Olivar, 1992, s. 45–47).

#### **4) Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úloh. Analýza alternativ. Osobní a kolektivní rozhodnutí**

Cílem výchovného systému není pouhé předávání poznatků, norem a morálních kodexů, nýbrž také stimulace divergentního myšlení, tj. tvořivosti. Tvořivost a iniciativa umožňuje vyřešit různé problémy a je cestou k pokroku v poznání. V rámci optimalizace tvořivosti je žádoucí rozvíjet u dětí následující faktory: vnímavost, zvědavost, pozorovací schopnost, představivost, koncentraci, porozumění, flexibilitu, originalitu, nezávislost myšlení, vůli, vytrvalost, iniciativu, experimentování atd. (Roche Olivar, 1992, s. 55–67). Cílem tématu je, aby si žáci osvojili tvořivé řešení každodenních situací v mezilidských vztazích (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011, s. 5).

#### **5) Komunikace. Vyjádření citů**

Mezilidská komunikace a zejména vyjadřování citů je důležitým předpokladem empatie. Empatie patří do oblasti citů, ale také do oblasti poznání. Předpokladem empatie je schopnost vyjadřovat vlastní city, což je určující pro pořadí těchto témat. Vyjadřování citů je důležité nejen mezi dospělými a dětmi, ale i mezi dětmi navzájem. V pořadí páté téma směřuje k uvědomování, identifikaci citů a jejich vyjadřování (Roche Olivar, 1992, s. 81–83).

#### **6) Interpersonální a sociální empatie**

Projevy prosociálního chování vychází ze schopnosti empatie. Roche Olivar (1992, s. 94–95) rozlišuje dvě složky empatie – kognitivní (poznávací) a afektivní (citovou). Kognitivní i afektivní složka empatie spolu vzájemně souvisí, neboť jedna podmiňuje druhou. Kognitivní empatie je vnímání stavu druhé osoby prostřednictvím představivosti, kdy chápeme a předvídáme myšlenky, city a činy jiných. Afektivní empatie je emocionální reakcí, která předpokládá vcítění se do citů druhé osoby. Cílem tématu je rozvíjet schopnost empatie v sociálních vztazích, vést žáky k pochopení postojů druhých lidí na kognitivní i afektivní úrovni. Schopnost naslouchat druhým lidem a empatie patří mezi účinné způsoby rozvíjení sociálních vztahů (Roche Olivar, 1992, s. 97).

## **7) Asertivita. Uvolnění agresivity a soutěživosti. Sebekontrola. Konflikty s ostatními**

Agresivita nabývá v interpersonálních vztazích různých podob. Agresivita je neslučitelná s prosociálními způsoby chování, neboť agresivní chování vylučuje pozitivní postoje. Cílem tématu je rozvíjet pozitivní asertivitu, získat sebeovládání (sebekontrolu), zvládat agresivitu. Dílčím cílem tématu je zvládnutí soutěživosti, kterou jsme v dnešní společnosti obklopeni. Soutěživost podmiňuje kolektivní existenci a může být užitečná či potřebná pro motivaci člověka. Soutěživost nevylučuje prosociální chování, pokud se zaměřuje na oblast věcných úloh a neklade překážky druhým lidem. Pro sedmé téma je důležitý faktor asertivity, neboť žák ovládající asertivní schopnosti se projevuje jako klidná osoba, která zvládá sebekontrolu a nikdy nepoužívá násilné a agresivní chování. Za účelem zvládnutí konfliktu se téma orientuje na následující postoje a schopnosti: přijímání odlišnosti, vysvětlení vlastních pozic a práv, uvádění negativ, vyjadřování stížnosti, žádost o pomoc, projednávání a diskutování (Roche Olivar, 1992, s. 116–119).

## **8) Reálné a zobrazené vzory**

Prosociální vzory významně podporují proces osvojování prosociálního chování u dětí. Optimální podmínky mohou zajistit dospělí, pokud sami projevují altruismus v každodenních činnostech a jsou dětem vzorem. Díky tomu dochází k identifikaci se vzorem, tendenci přizpůsobit vlastní chování jiné osobě. Dítě imituje dospělého v širokém rozsahu jeho chování, názorech a postojích (Roche Olivar, 1992, s. 131–133). Kromě reálných vzorů, kterými jsou v první řadě dospělí (rodiče, učitelé, vychovatelé), je v současnosti nezanedbatelný vliv zobrazených vzorů, zejména masmédií. V tomto kontextu je důležité kriticky hodnotit masmédiá a eliminovat jejich negativní působení (Roche Olivar, 1992, s. 138). Téma vyzdvihuje důležitost pozitivních reálných a zobrazených vzorů. Rozvíjí u dětí schopnost mravního úsudku při posuzování pozitivních a negativních vzorů (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011, s. 7).

## **9) Pomoc, darování, dělení se**

Téma odráží globální cíl etické výchovy, který určuje strukturu předchozích témat a jejich cílů. Je zaměřeno na prosociální chování v osobních vztazích – zejména pomoc, darování, dělení se. Předpokladem prosociálního chování je schopnost odpoutat se od vlastních potřeb a zaměřit se na potřeby druhých. Prosociální chování v osobních

vztazích může nabývat různých podob – např. fyzická a verbální pomoc, služba, utěšování, povzbuzování, darování, schopnost podělit se, starostlivost o druhé (Roche Olivar, 1992, s. 149–150). Cílem tématu je objasnění a osvojení prosociálního chování v osobních vztazích.

## **10) Kolektivní a komplexní prosociálnost**

Předchozí téma vychází z prosociálních činů, které se často odehrávají mezi dvěma osobami – vykonavatelem a příjemcem. Osvojení prosociálního chování v osobních vztazích je nutným předpokladem posledního tématu – kolektivní a komplexní prosociálnosti. Komplexní prosociálnost rozšiřuje vztah mezi vykonavatelem a příjemcem o třetí stranu, kterou může být osoba, kolektiv nebo také společenský cíl. Existence třetí strany je součástí prosociálního činu a tento „trojúhelníkový“ vztah se stává složitějším. Kolektivní a komplexní prosociálnost je třeba chápat v celé složitosti uprostřed společenských procesů (Roche Olivar, 1992, s. 177–179). Cílem tématu je osvojení prosociálních způsobů chování jednotlivce ke skupině, národu, lidské společnosti i společenských skupin mezi sebou (Podmanický, 2012, s. 48).

Pořadí témat etické výchovy není náhodné, zakládá se na propracované struktuře výchovného programu, v němž jednotlivá témata logicky navazují na sebe se vzrůstající náročností. Prvních sedm témat tvoří systém sociálních zručností, které by si žáci měli v hodinách etické výchovy osvojit. V pořadí osmé téma (reálné a zobrazené vzory) je mostem k rozvíjení prosociálních aktivit reprezentovaných posledními dvěma tématy. V podstatě všechny získané poznatky a sociální zručnosti, které si žáci v předchozích tématech osvojili směřují k posledním dvěma tématům zaměřeným na rozvoj prosociálnosti. Deváté téma dává výchovnému programu etické výchovy hlubší smysl, desáté téma je završením celého výchovného programu (Podmanický, 2012, s. 46, 48). Deset základních témat (tematických celků) etické výchovy se v jednotlivých ročnících střídavě opakuje v širších kontextech a na vyšší úrovni náročnosti (Kaliský, 2009, s. 114).

Soubor základních témat výchovného programu prezentujeme podle slovenského překladu originálu knihy Roche Olivara. Při porovnání původní verze Olivarova projektu, slovenské koncepce a české koncepce etické výchovy jsou patrné úpravy (změny) v názvech jednotlivých témat (srov. Roche Olivar, 1992; ŠVP, Etická

výchova – příloha ISCED 2, 2011; Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009). Terminologické odlišnosti týkající se názvu základních témat slovenské a české verze etické výchovy analyzujeme v II. části disertační práce, v rámci níž porovnáváme kurikulum etické výchovy v české a slovenské škole.

Druhá část výchovného programu je zaměřena na aplikaci prosociálnosti v různých sférách života (vztah k práci, vzdělání, majetku, společnosti, rodině, přírodě atd.) a je vyjádřena tzv. aplikačními tématy (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 8). Aplikační témata reagují na problémy současného světa, reflektují konkrétní etické problémy a vedou k osvojování sociálních dovedností. Aplikační témata nejsou (na rozdíl od prvních deseti témat) uzavřenou částí výchovného programu, jejich rozpracování závisí od potřeb moderního člověka a aktuálnosti daných společenských problémů (Podmanický, 2012, s. 50).

Připomínáme, že aplikační témata tvoří součást Olivarova projektu v původním znění, nýbrž byla do výchovného programu zařazena dodatečně Ladislavem Lenczem v rámci modifikace projektu na Slovensku. Aplikační témata jsou součástí slovenské i české koncepce etické výchovy, ačkoliv jejich pojmenování a počet se liší. Srovnáním aplikačních témat se rovněž zabýváme v II. části disertační práce (viz kap. 8.3).

## 4.2 Výchovní styl

Výchovní styl je přístup učitele k žákovi (žákům), který se projevuje ve vzájemných vztazích mezi žákem a učitelem, ve způsobu komunikace, v náročnosti požadavků na žáka, ve volbě výchovných prostředků atd. Výchovní styl etické výchovy lze charakterizovat jako vztah učitele k žákovi zakládající se na partnerské bázi. Je specifický v tom, že žák se stává hlavním aktérem hodiny a učitel vykonává roli facilitátora. Tvoří jej soubor osobitých zásad, jejichž respektování vede k dosažení výchovného cíle tj. prosociálnosti (Podmanický, 2012, s. 52–53). Výchovní styl etické výchovy je charakterizovaný těmito zásadami (srov. Lencz, 1993; Roche Olivar, 1992; Učebné osnovy Etická výchova pre základné školy I. stupeň, 2004)<sup>44</sup>:

---

<sup>44</sup> Soudobá odborná literatura charakterizuje výchovní styl etické výchovy devíti zásadami, avšak tento počet se liší od Olivarova původního konceptu. Olivarova výchova k prosociálnosti obsahovala pět zásad (viz kap. 2.1). Ty byly rozpracovány Lenczem, který v díle *Pedagogika etickej výchovy* (1993) prezentuje

- 1) **Vytvořme z třídy výchovné společenství** – zásada je jádrem výchovného stylu, neboť dodává účinnost ostatním výchovným zásadám a zároveň je cílem, k němuž všechny výchovné aktivity směřují. Zásada zdůrazňuje princip spolupráce všech členů (žáků), přičemž každý je autonomním jedincem. Zásada klade na učitele tyto požadavky: jednat s žáky jako s partnery, zapojovat je do vytváření pravidel chování ve třídě, svěřit jim přiměřenou zodpovědnost, být otevřený vůči jejich potřebám a názorům (Lencz, 1993, s. 17, 20). Principem výchovného společenství je, že už nevychovává pouze učitel, ale že samotní žáci jsou aktivními subjekty výchovy (Lencz, 1993, s. 42).
- 2) **Přijměme žáka takového, jaký je a projevíme přátelské city** – zásada odráží požadavek bezpodmínečné akceptace žáka, projevení náklonnosti a sympatie k žákovi. Pozitivní přijetí dítěte podmiňuje účinnost výchovy a je důležitým faktorem při rozvíjení prosociálnosti a zdravé osobnosti (Lencz, 1993, s. 20–21). Přijetí dítěte vyžaduje nemanipulativní přístup vychovatele, který dítě neodsuzuje a nesnaží se jej ovládat. Přijmout dítě znamená upřímně jej milovat a rozvíjet jeho potenciál. Přijímání a vyjadřování náklonnosti ze strany vychovatelů směřuje k optimalizaci prosociálnosti. Navození pozitivní atmosféry je základní podmínkou výchovy k prosociálnosti (Roche Olivar, 1992, s. 191–192).
- 3) **Připisujeme dětem pozitivní vlastnosti, zejména prosociálnost** – připisování pozitivních vlastností je důležitým pedagogickým nástrojem, a proto je důležité připisovat žákům takové vlastnosti, které u nich chceme rozvíjet. Děti se do jisté míry stávají takovými, za jaké je považujeme (Lencz, 1993, s. 24–25). Pokud se žák cítí být vnímaný na základě pozitivní vlastnosti, snaží se tomuto očekávání vyhovět. Přisuzování (atribuce) pozitivních vlastností je základem působení na druhé a z hlediska výchovy je nejvlivnějším psychickým mechanismem. Důvěra v druhého člověka je nejlepším způsobem, jak rozvíjet jeho potenciál (Roche Olivar, 1992, s. 195).
- 4) **Formulujeme jasná a splnitelná pravidla** – existence každého společenství je podmíněna vytvořením a dodržováním srozumitelných pravidel. Význam mají především ta pravidla, s nimiž se žáci interiorizují. Pravidla působí na rozvíjení

---

osm zásad (Olivarův model rozšířil o další tři zásady). Pozdější práce (např. Lencz et al., 1997) shodně s dokumentem Učebné osnovy Etická výchova pro základní školy I. stupeň (2004) uvádí devět zásad, čímž byl soubor rozšířen o poslední zásadu (budme nositeli radosti). Dle vlastního názoru nepovažujeme finální číslo vyjadřující počet zásad za stěžejní, neboť devátá zásada je implicitně obsažena v předchozích.

charakteru, prohlubují důvěru, podporují spravedlivost, podněcují otevřenou komunikaci a společenskou angažovanost (Podmanický, 2012, s. 54). Olivar doporučuje, aby se na vytváření pravidel spolupodíleli žáci, neboť to rozvíjí jejich iniciativu, asertivitu, kreativitu a schopnost analyzovat situace (Roche Olivar, 1992, s. 203).

- 5) Na negativní jevy reagujeme klidným poukázáním na jejich důsledky** – inductivní disciplína je usměrňování pozornosti dítěte prostřednictvím důsledků, které má určitá činnost na dítě (Roche Olivar, 1992, s. 193). Inductivní disciplína má kognitivní (poznávací) a emocionální (citovou) složku. Emocionální složka podporuje schopnost empatie a je základním předpokladem prosociálního chování. Při používání indukce se učitel vyhýbá globálním soudům a poukazuje na možné důsledky nesprávného chování. Tím usměrní pozornost dítěte na ublížení způsobené druhému dítěti (Lencz, 1993, s. 28–31). Používání tvrdých technik usměrňování nevede k rozvoji prosociálnosti, naopak rozvíjí v dětech agresivní tendence. Pokud vysvětlením možných důsledků negativního činu pozornost dítěte usměrníme na ublížení způsobené druhému dítěti, podněcujeme u dítěte empatii a prosociální charakter (Roche Olivar, 1992, s. 192–193). Indukci je vhodné používat nejen při negativních, ale také při pozitivních důsledcích chování jiné osoby. Tímto způsobem lze efektivně vysvětlit a zdůvodnit hodnoty a normy chování (Roche Olivar, 1992, s. 194).
- 6) Vybízíme žáky k prosociálnosti** – nabádání žáků k prosociálnímu chování má významný vliv za předpokladu vhodného prosociálního modelu, pozitivních mezilidských vztahů a uplatňování inductivní disciplíny. Nabádání žáků je osvědčeným výchovným prostředkem, avšak ustavičné a velmi intenzivní nabádání může vyvolat opačné účinky. Pouze přiměřené, dostatečně intenzivní nabádání s přesvědčivými argumenty působí ve prospěch prosociální činnosti (Roche Olivar, 1992, s. 197). Vhodnou formou nabádání může být tzv. heslo týdne, což je výstižná formulace zásady, kterou se děti snaží realizovat po dobu jednoho týdne. Učitelé etické výchovy potvrdili pozitivní zkušenosti s používáním stručných hesel vybízejících k prosociálnímu chování (Lencz, 1993, s. 33–35).
- 7) Odměny a tresty použijeme opatrně** – Základním prostředkem výchovy je připisování pozitivních vlastností dítěti, nikoliv používání odměn a trestů. Nepřiměřené odměny a tresty mohou mít někdy opačný efekt, než se očekává. Proto by jejich používání mělo být opatrné a rozumné (Lencz, 1993, s. 36–37). Olivar

připouští používání odměn a trestů v rámci stimulace prosociálnosti. Pozitivní stimul následuje po poskytnutí pomoci nebo služby, negativní stimul zeslabuje nevhodné chování. Například pochvala učitele může stimulovat žákovu ochotu pomáhat druhým. Olivar doporučuje vychovatelům, aby analyzovali způsoby stimulace žáků v různých výchovných situacích a na jejich základě vypracovali inventář. Prosociální tendence žáků nesmíme přehlížet, ale vhodně posílit, aby došlo k jejich opětovnému výskytu (Roche Olivar, 1992, s. 197–198).

- 8) Zapojme rodiče do výchovného procesu** – výchova je v první řadě posláním rodiny, a proto je pro účinnost školní výchovy důležitá spolupráce školního a rodinného prostředí. Kromě toho, fungující výchovné společenství ve třídě (viz první zásada) je obohacující i pro rodiče (Lencz, 1993, s. 39). Jednotné působení výchovných prostředí na žáka se odráží v celkové efektivitě edukačního procesu. Spolupráce s rodiči zajišťuje rovněž pozitivní preventivní výchovu. Osobní setkání s rodiči není jediným způsobem, jak s nimi být v kontaktu. V rámci etické výchovy lze využít zadávání úkolů vyžadujících spolupráci žáka s rodiči, prostřednictvím nichž dochází k participaci rodičů (Lencz, 1993, s. 41).
- 9) Budme nositeli radosti** – radost a veselost patří k přirozeným lidským reakcím, a proto má svoje opodstatnění i v rámci etické výchovy. Učitel by neměl radost eliminovat, ale ani podporovat rozpustilost žáků. Radost a smysl učitele pro humor je žádoucím prvkem v hodinách etické výchovy (Ivanová, Kopinová, 2004, s. 31–32). Radost souvisí s pozitivním naladěním člověka a pomáhá překonávat drobné nepříjemnosti v každodenním životě (Podmanický, 2012, s. 56).

S výše popsányými zásadami by se měl učitel etické výchovy nejen ztotožňovat, ale především je realizovat v hodinách etické výchov. Etická výchova navíc klade osobité nároky na osobnost učitele, které se týkají zejména jeho lidských kvalit. Učitel etické výchovy by měl být svým chováním a životním stylem žákům vzorným příkladem prosociálnosti (Ivanová, Kopinová, 2004, s. 32).



### 4.3 Výchovné metody

Výchovné metody<sup>45</sup> mají pro etickou výchovu osobitý význam. Jejich společným jmenovatelem a zároveň specifickým je, že poskytují dětem zkušenost a umožňují vytvoření vlastního úsudku. Žáci se učí na základě svých prožitků, zážitků, zkušeností, které přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování. Tyto metody se nejčastěji označují jako metody zážitkové (příp. prožitkové metody, zážitkové učení). Žáci jsou v hodinách etické výchovy hlavními aktéry dané situace, zatímco aktivita učitele ustupuje do pozadí. Jeho hlavní úlohou je vytvořit zajímavou situaci a nechat děti diskutovat, uvažovat, experimentovat, vytvořit si zkušenost. Můžeme říci, že učitel plní úlohu moderátora a děti se „vychovávají“ samy. Psychologicky adekvátně propracované metody vycházejí z existencionálních potřeb žáků a jsou pro ně racionálně i emocionálně působivé (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 8–10).

Kromě zážitkových metod mají v hodinách etické výchovy uplatnění metody skupinové, interaktivní, metody založené na sociálním učení a aktivizaci žáka. I při těchto metodách vystupuje učitel spíše v roli moderátora anebo „katalyzátora“ skupinově dynamických procesů a navozuje situace ovlivňující postoje žáka a formující zralou morální osobnost (Lencz, 1996, 6–7). Pro metody etické výchovy jsou důležité tyto charakteristiky:

- Metody podporují pozitivní hodnocení sebe i druhých, vytvářejí a udržují pozitivní atmosféru ve třídě.
- Zakládají se na participativním učení, a proto žáci nepřijímají informace pasivně, ale iniciativně a tvořivě se zapojují do výuky. Přijaté informace stimulují vlastní procesy myšlení žáků a vytváření nových perspektiv.
- Podporují kooperativní učení, jedná se o metody podporující interakci, kooperaci, pozitivní mezilidské vztahy, otevřenou a efektivní komunikaci, vzájemnou pomoc spolužáků při učení, divergentní (tvořivé) myšlení atd.
- Opírají se o učení založené na zážitku a zkušenosti. Zážitkové (zkušenostní) učení je kreativní, zakládá se na přímé interakci učícího se, umožňuje porozumění sobě samému, přírodě, druhým, je spojené se změnou postojů a chování.

---

<sup>45</sup> Metodu lze chápat jako cestu k něčemu, resp. postup k dosažení určitého cíle. V didaktické rovině je vyučovací metoda interpretována jako specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, kterým se rozvíjí vzdělanostní profil žáka v souladu s edukačními cíli (Vališová, Valenta, 2011, s. 191).

- Využívají kreativního učení, čímž rozvíjí divergentní myšlení, řešení problémů, vytváření perspektiv (Lencz, 1996, s. 42).

Vacek (2008a, s. 84) podotýká, že za zcela zásadní překážku v rozvoji charakteru žáků lze považovat stále jednoznačně převládající frontální formu vyučování. Frontální výuka poskytuje žákům minimum příležitostí spolupracovat, diskutovat, názorově se setkávat, prosazovat a obhajovat svůj postoj atd. Čižmáriková (2008, s. 220–221) souhlasně dodává, že frontální výuka a osvojení určitého množství informací nevede k rozvoji hodnotových a postojových stránek osobnosti, budování sebedůvěry a integrity každého dítěte tak, jak to předpokládá projekt etické výchovy. Vhodným způsobem je využívání zážitkových metod, skupinové práce a dalších interaktivních metod, které vedou k rozvíjení personálních a interpersonálních kompetencí žáků. Významné uplatnění má podle Lencze (1996, s. 43) **skupinová práce**, zejména diskuse ve skupině, hraní rolí, modelování situací, simulační hry, zkušenostní a reálné aktivity jako jsou sociální aktivity, participace na ekologických projektech aj. Mezi osobité metody etické výchovy lze zařadit:

- 1) anketové metody (dialog, diskuse),
- 2) zážitkové neboli zkušenostní metody (didaktické hry, hraní rolí a scének),
- 3) učení posilováním žádoucího chování,
- 4) učení disciplinováním (Lencz, 1996, s. 43–57).

Výše uvedené metody etické výchovy stručně představíme:

**1) Anketové metody (dialog, diskuse)** jsou důležitým prostředkem k získávání nových, relevantních poznatků z hlediska ovlivňování postojů a chování. Předpokládají osvojení důležitých sociálních zručností (ochota poslouchat druhé, neskákat do řeči), k jejichž nácviku se používají různé techniky, např. nácvik poslouchání, diskuse se zpětnou vazbou, role ve skupině, moderování skupinové diskuse aj. (Lencz, 1996, s. 43–45). Anketní metody zjišťují názory, zkušenosti a postoje žáků, přispívají k uvědomění hodnot a možností jejich realizace v každodenním životě (Lencz, 1996, s. 60).

**2) Zážitkové (zkušenostní) metody** zahrnují nejčastěji aktivity založené na manipulaci s předměty a modely, vnímání přírody, vnímání situací a interakci s osobami. Patří sem např. návštěva parku, v němž se žáci pokouší o vnímání přírody, mohou si prohlédnout věci, vzít si je do ruky, ohmatat, vnímat vůně přírody aj. Učitel podporuje pozitivní zážitky a postřehy žáků bez toho, aniž by je moralizoval. Pokud

chce něco sdělit, vyjádří to jako svůj zážitek nebo zkušenost. Zážitkové metody jsou jedinečné v tom, že umožňují žákům vytvořit si závěry na základě vlastní zkušenosti (Lencz, 1996, s. 46–47, 59). Zážitkové metody základající se na interakci s osobami vedou žáky k pochopení, že konkrétní úlohu (situaci) mohou vyřešit pouze při vzájemné spolupráci. Při hodnocení aktivity sumarizují žáci svoje zážitky v rámci plnění aktivity, potřebu spolupráce, její průběh a přínos (Lencz, 1996, s. 47–49). Široké uplatnění mají v hodinách etické výchovy **didaktické hry**. Jsou specifické v tom, že mobilizují aktivitu žáka, udržují jeho pozornost a schopnost koncentrace. Didaktické hry zahrnují pestrou škálu aktivit od jednoduchých manuálních zručností až po učení se sociálním zručnostem a etickým hodnotám. Důležitou podmínkou je, aby se hra zakládala na srozumitelných a jednoduchých pravidlech, aby podporovala spontánnost a tvořivost dítěte. V hodinách etické výchovy zaujímají přední postavení zejména hry, které rozvíjí etické hodnoty nebo způsobilosti vztahující se k etickým hodnotám (Lencz, 1996, s. 49–50). **Hraní rolí** je osvědčenou metodou při rozvíjení morálního úsudku, rozhodovacích schopností, řešení problémů a konfliktů, osvojování sociálních zručností, odstraňování předsudků atd. Pro hraní rolí je typické, že nemá předem připravený scénář – účastníci vychází pouze ze zadané situace a přidělených rolí. **Hraní scének** se od hraní rolí odlišuje v tom, že scénář i děj je předem připravený. Cílem hraní scének není řešení problému, ale rozvíjení komunikace či prezentování modelu chování. Tato metoda se stává efektivnější, pokud sami žáci vyberou námět a vymyslí scénář nějaké scénky. Při hraní rolí a scének je důležité ponechat dostatečný prostor fantazii žáků, aby mohli rozvíjet svoji tvořivost (Lencz, 1996, s. 50–51).

**3) Učení posilováním žádoucího chování** spočívá v učitelově posilování žádoucího chování žáka. To znamená, že učitel svým chováním a reakcemi (náklonností, uznáním žáka, projevem důvěry, pozitivního očekávání atd.) posiluje prosociální chování žáků. V tomto kontextu se nabízí používání materiálních odměn, avšak i ty by se měly spojovat s projevy uznání a náklonnosti, aby nedošlo k posilování materiálních zájmů dítěte. Základním principem této metody je, že upřednostňujeme posilování žádoucího chování před trestáním nevhodného chování (Lencz, 1996, s. 53–55).

**4) Učení disciplinováním** napomáhá za určitých podmínek k rozvíjení interiorizovaných prosociálních postojů. Podmínky se vztahují k následujícím zásadám (Lencz, 1996, s. 56–57):

- Disciplinování chápeme v etické výchově jako cestu vedoucí ke svobodnému sebeovládání. Učení disciplinováním umožňuje překonávat vlastní pudové potřeby, pohodlí, přecitlivělost, labilitu a pěstuje odolnost žáků vůči pudovým nárokům a emocionálním výkyvům.
- Ačkoliv je disciplinování podmínkou zdravé výchovy, výhradně negativní disciplinování bez pozitivního posilování představuje velkou hrozbu v rozvoji jedince (převaha negativního disciplinování může vést ke stagnaci, apatii, agresi, neschopnosti projevovat city, navazovat kontakty atd.).
- Induktivní disciplína je vhodným způsobem disciplinování. Spočívá v usměrňování pozornosti případně upozornění dítěte na negativní důsledky jeho jednání či chování. Poukázáním na negativní následky chování podporujeme vnitřní porozumění mravních zásad.
- Jakékoliv disciplinování musí být spravedlivé a opodstatněné, žákům jej musíme racionálně vysvětlit a zdůvodnit.
- Disciplinování je potřeba vnímat jako zpětnou vazbu, pomoc pro pozitivní změnu v jeho chování, nikoliv jako pomstu žákovi.
- Disciplinování nesmí způsobit strach či frustraci, učitel projevuje pozitivní očekávání ve vztahu k budoucímu chování žáka.

V etické výchově je disciplinování součástí pozitivní socializace prostřednictvím modelového učení a posilování žádoucího chování žáků v přátelské výchovné atmosféře (Lencz, 1996, s. 57). Výše prezentované metody nepředstavují vyčerpávající přehled metod etické výchovy, nýbrž výběr osobitých metod etické výchovy, které považuje Lencz za stěžejní. Ucelený přehled metod etické výchovy najdeme např. u Lorenzové (2011, s. 303–309)<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> Za metody etické výchovy lze v užším smyslu považovat ty, které směřují k formování etické kompetence a utváření hodnotové orientace žáků. Mezi metody záměrného výchovného působení patří následující (Lorenzová, 2011, s. 304–309): 1) Metody názorného působení (metoda mravního příkladu – působení reálných a zprostředkovaných vzorů); 2) Metody usměrňování jednání žáka (metoda odměny, pochvaly, ocenění eticky hodnotného jednání, metoda trestu, metoda požadavku, metoda cvičení aj.); 3) Metody citového zaangažování žáka (metoda apelace, přesvědčování, metoda získávání, metody kognitivně-emoční senzibilizace); 4) Metody rozvoje morálního uvažování a porozumění (metoda vysvětlování a objasňování, metoda řešení morálních dilemat, analytická diskusní metoda, metody reflektující, hermeneutická metoda); 5) Metody podporující instrospekci a sebepoznání (metody vyjasňování osobních hodnot, projektivní metody verbální i neverbální); 6) Metody rozvoje sociálně a občanské odpovědnosti (metody demokratické školní praxe, metody občanské participace, metody rozvoje solidarity a komplexní prosociálnosti - návštěvy v pomáhajících institucích, veřejně prospěšná činnost, aktivní pomoc lidem v nouzi aj.); 7) Další metody etické výchovy (metody dramatické výchovy, metody sociálně-psychologického výcviku, projektové vyučování, kooperativní vyučování, metody osobnostně-sociální výchovy aj.).

Pracovně lze metody etické výchovy rozlišit na metody tradiční a inovativní (Lorenzová, 2011, s. 304; srov. Zormanová, 2012, s. 36–143)<sup>47</sup>. Přestože je místo tradičních výukových metod v edukačním procesu nezpochybnitelné, specifčnost vyučovacího předmětu etická výchova (obsahová náplň předmětu, výchovný cíl a styl) vyžaduje převážně uplatňování inovativních metod. Kromě výběru vhodných metod musíme v hodinách etické výchovy respektovat metodický postup při realizaci aktivit. Lencz (1996, s. 60–61) popisuje optimální uspořádání aktivit prostřednictvím čtyřfázového modelu<sup>48</sup> etické výchovy:

- 1) **Senzibilizace** – první fáze zahrnuje emocionální a kognitivní senzibilizaci, tedy pochopení a emocionální ztotožnění s novou skutečností (hodnotou, normou). Cílem je vzbudit zájem žáků, pochopit smysl a význam tématu, o němž se hovoří. Mezi nejčastější formy práce patří pozorování, didaktické hry, prezentace pozitivních vzorů chování, u menších dětí zejména hry a pohádky.
- 2) **Hodnotová reflexe** – vede žáky k reflexi dané skutečnosti, pochopení motivů vedoucích ke zdůvodnění a zevšeobecnění. Hodnotovou reflexi je vhodné zařazovat po každé zážitkové aktivitě. Důležitými formami práce je např. dialog a hodnocení aktivity.
- 3) **Nácvik ve třídě** – třetí fáze zahrnuje experimentování s určitým druhem chování, cílem je vyzkoušení a nácvik určité způsobilosti ve třídě (skupině žáků). Nácvik vyžaduje zpětnou vazbu a vyvození praktických důsledků, vede žáky k osvojení žádoucího chování. Uplatnění mají zejména scénky a hraní rolí.
- 4) **Zevšeobecnění a transfer (reálná zkušenost)** – Poslední fáze je zaměřena na aplikaci osvojené způsobilosti v reálném životě. K tomuto účelu slouží záznamy pozorování chování lidí, vedení deníku o zkušenostech s aplikací osvojené způsobilosti, rozhovory v rodině na dané téma apod.

Lenczův čtyřfázový model etické výchovy lze heslovitě vyjádřit následujícím způsobem: vnímat – reflektovat – konat – zevšeobecnit. Předností modelu je, že je dynamický a že zahrnuje celý proces osvojení chování od senzibilizace po reálnou zkušenost (Lencz, 1996, s. 61, 64).

---

<sup>47</sup> Klasifikaci metod etické výchovy uvádí dále např. Sádovská (2012, s. 88–111), Vacek (2008a, s. 84–99), Valica et al. (2011, s. 86–144), Zelina (1996, s. 27–215).

<sup>48</sup> Lencz hovoří o tzv. modifikované metodě R. Roche Olivara, neboť Olivarova původní koncepce (výchova k prosociálnosti) vycházela z třífázového modelu zahrnujícího kognitivní senzibilizaci, nácvik ve třídě a reálnou zkušenost. Olivar nepopírá potřebu reflexe, avšak implicitně ji ve svém modelu neuvádí. Olivarův třífázový model byl s časovým odstupem upraven Lenczem, který rozšířil první fázi o emocionální senzibilizaci a přidal fázi hodnotové reflexe (srov. např. Lencz, 1996, s. 60–61; Lencz, 1993, s. 45–46; Lencz, Krížová, 2004, s. 5–7).

#### 4.4 Výchovní cíl

Představené složky etické výchovy (výchovní program, výchovní styl a metody) jsou koncipovány tak, aby jednotně podporovaly výchovní cíl etické výchovy – tj. prosociálnost. Rozvíjení prosociálnosti je nezbytnou složkou programu a hlavní vizí etické výchovy. Bez této čtvrté složky by se mohlo stát, že vychováme člověka vzdělaného, tvořivého, společensky dobře adaptovaného, avšak egoistického a bezohledného (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 9). Prosociálnost a prosociální chování jsme definovali v kapitole 1.4, a proto se vymezením pojmu nebudeme znovu zabývat.

Gál (1996, s. 1–2) vysvětluje, že etickou výchovu nelze realizovat bez cílů. Rozvoj prosociálního chování je hlavním cílem etické výchovy. K dosažení hlavního cíle dochází prostřednictvím plnění dílčích cílů. Jednotlivé cíle na sebe navazují a tvoří hierarchii. Dílčí cíle lze vysvětlit jako specifické cíle, resp. cíle podřízené hlavnímu cíli, s nimiž učitel etické výchovy pracuje v rámci konkrétních aktivit. Jedná se o deset hierarchicky uspořádaných cílů, které odpovídají výchovnímu programu (srov. kap. 4.1). Každý dílčí cíl etické výchovy je dále tvořen souborem konkrétních cílů. Čím více je konkrétních cílů, tím lépe se objasňuje a dosahuje dílčí cíl a také hlavní cíl etické výchovy. Gál (1996, s. 2–38) rozlišuje hlavní cíl etické výchovy, dílčí cíle i konkrétní cíle dílčích cílů (podcíle).

**Hlavní cíl** etické výchovy – být prosociální – tvoří deset **dílčích cílů**:

- 1) **Být způsobilý komunikovat** – konkrétní cíle: uvědomovat si význam očního kontaktu, chápat význam úsměvu, osvojit si pozdrav, ovládat základní prvky komunikace, projevit svoji pozici podáním ruky, uvědomovat si komunikační chyby, pozorně naslouchat lidem, pozorovat a hodnotit komunikaci, efektivně se vyjadřovat (Gál, 1996, s. 3).
- 2) **Oceňovat osobnost každého člověka** – konkrétní cíle: uvědomovat si a napravovat svoje chyby, projevovat pozitivní sebehodnocení, chápat velikost člověka, projevovat úctu k lidské osobě, ovládat schopnost sebekontroly a sebeovládání, projevovat sebeobětování, uvědomovat si potřebu soustavného sebezdokonalování, chápat hodnotu člověka, posuzovat vlastní silné a slabé stránky (Gál, 1996, s. 30).
- 3) **Pozitivně hodnotit druhé lidi** – konkrétní cíle: pozitivně hodnotit druhé lidi ve ztížených podmínkách, pozitivně hodnotit situace a události, projevovat laskavost druhým lidem, oslovovat blízké lidi vlastním jménem, vyjadřovat uznání

a sympatie, přijmout každého, vyjadřovat představu o příteli, rozeznávat upřímnost a falešnost, připisovat druhým lidem pozitivní vlastnosti (Gál, 1996, s. 31).

- 4) **Být kreativní a iniciativní** – konkrétní cíle: vytvářet představy, soustředit se a pozorovat, chápat a realizovat renatalizaci<sup>49</sup>, zapojovat se iniciativně do řešení, projevovat vůli a vytrvalost, přijímat konflikt a pozitivně ho řešit, projevovat nezávislé myšlení, syntetizovat skutečnost, projevovat flexibilitu, koncentrovat svoji pozornost (Gál, 1996, s. 32).
- 5) **Vyjadřovat svoje city** – konkrétní cíle: objasňovat pravidla vyjadřování citů, rozpoznat znaky deprese, rozlišovat a zvládat negativní city, vyvolávat city spokojenosti, poznávat citové rozpoložení, projevovat verbální formou sympatii, vyjadřovat vděčnost, ovládat mimické vyjadřování citů a postojů, identifikovat svoje city (Gál, 1996, s. 33).
- 6) **Být empatický** – konkrétní cíle: spolupracovat v empatii, charakterizovat empatii, projevovat účast, projevovat vlastní empatii nasloucháním druhých, předpokládat reakci jiných pomocí empatie, ovládat empatické otázky a odpovědi, vyjadřovat neverbální empatii, analyzovat a hodnotit empatii, otevírat se druhým, vžít se do situace druhých lidí (Gál, 1996, s. 34).
- 7) **Být asertivní, ovládat zásady asertivního chování** – konkrétní cíle: hledat a nacházet příčiny svého rozhodování, mít odvalu vyslovit svůj návrh, požádat o laskavost, poznat zásady asertivního chování, uplatňovat asertivní práva, čelit manipulaci, osvojit si asertivní techniky, uvědomovat si nevhodnost pasivního a agresivního chování, hrát „fair play“ (Gál, 1996, s. 35).
- 8) **Využívat reálné a zobrazené vzory** – konkrétní cíle: odhalovat negativní modely, charakterizovat svůj vzor, charakterizovat hodnoty veřejného vzoru, vybírat pozitivní vzory, analyzovat a hodnotit předkládané vzory, rozlišovat, co je prosociální a co negativní, zamyslet se nad vzory ze svého dětství, vzbouzet touhu být k sobě náročný, zhodnotit svoje danosti (Gál, 1996, s. 36).
- 9) **Podporovat prosociálnost** – konkrétní cíle: vytvářet pracovní skupiny, společně rozhodovat, spolupracovat bez formálního vedoucího, oceňovat výhody spolupráce, nacházet konsenzus, uvědomovat si výhody individuální a skupinové spolupráce, týmově spolupracovat, oceňovat spolupráci jiných, nezištně pomáhat druhým lidem (Gál, 1996, s. 37).

---

<sup>49</sup> Renatalizace je výměna rolí v dialogu, jehož téma je předmětem sporu (Valenta, 2008, s. 189). Renatalizace umožňuje vnímat věci očima druhého, zvážit problém z opačného hlediska.

**10) Demonstrovat komplexní prosociálnost** – konkrétní cíle: vyjadřovat svoji prosociálnost v roli zprostředkovatele, angažovat se v rámci společenských zájmů, postavit se proti společenskému útlaku, projevovat občanský postoj, zasahovat ve prospěch spravedlivosti, poskytovat pomoc v globálním měřítku, tolerovat rozdílné názory, akceptovat rozdíly, projevovat lidskost (Gál, 1996, s. 38).

Stanovení dílčích cílů a podcílů stimuluje záměry etické výchovy, konkretizuje požadavky na změnu stavu a ukazuje, na co se zaměřit v rámci rozvoje prosociálnosti. Vytyčení cílů usnadňuje výběr adekvátních pomůcek, materiálů, učebnic, dává možnost k vytváření doplňkových projektů, programů a celkového prohloubení charakteru působení předmětu. Uvedené cíle nejsou závazné, mají orientační charakter (Gál, 1996, s. 39). Při stanovení jednotlivých cílů etické výchovy je nutné vycházet z konkrétního stavu ve třídě (Gál, 1996, s. 1).

Stejně jako obsah (výchovný program) jsou také cíle etické výchovy stanoveny se vzrůstající náročností na dovednosti a způsobilosti žáků. U žáků 1. stupně ZŠ<sup>50</sup> se začíná s plněním méně náročných výchovných cílů, přičemž náročnost cílů se v každém ročníku zvyšuje. Žáci si nejprve osvojují oslovování křestními jmény a základní komunikační dovednosti (např. pozdrav, naslouchání, poděkování, omluva, přiměřená gestikulace aj.). Prostřednictvím dodržování srozumitelných pravidel se podílí na vytváření společenství třídy, vyjadřují city v jednoduchých situacích, využívají prvky tvořivosti při společném plnění úkolů. Žáci si osvojují základní předpoklady pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým lidem, základy pozitivního hodnocení a přijetí druhých, zvládají prosociální chování v běžných situacích (pomoc spolužákům, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky atd.). Na konci 1. stupně ZŠ si žáci uvědomují své schopnosti, silné stránky, vytváří pozitivní sebehodnocení, pozitivně hodnotí ostatní. Kromě verbální komunikace reflektují důležitost prvků neverbální komunikace, identifikují city sebe i druhých, zvládají hovořit s druhými lidmi o prožitcích, empaticky reagují, aplikují tvořivost a iniciativu v mezilidských vztazích (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009, s. 2–3). Cíle etické výchovy jsou náročnější a komplexnější na 2. stupni ZŠ. Od žáků se očekává pravdivá, otevřená a situaci přiměřená komunikace, respektování důstojnosti lidské osoby, vlastní jedinečnosti a identity, empatické

---

<sup>50</sup> Z důvodu komplexnosti problematiky výchovných cílů etické výchovy prezentujeme stručně cíle etické výchovy na 1. i 2. stupni ZŠ. V dalších kapitolách disertační práce se zabýváme výhradně etickou výchovou na 2. stupni ZŠ vzhledem k tematickému zaměření disertační práce na úroveň nižšího sekundárního vzdělávání.



chování, aktivní spolupráce, vnímavost vůči sociálním problémům. Žák nahrazuje agresivní chování asertivním, dokáže neagresivním způsobem hájit svoje práva, odhalit skrytou manipulaci, kriticky zhodnotit situaci, uvážlivě jednat, analyzovat etické aspekty různých situací, identifikovat se s pozitivními prosociálními vzory, aplikovat prosociální způsoby chování (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009, s. 3–4).

Cílem vyučovacího předmětu Etická výchova je podle ŠVP (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011, s. 3) vychovat osobnost, která:

- má svoji vlastní identitu, jejíž součástí je prosociálnost
- má pozitivní vztah k životu a lidem
- její chování vychází z osobního přesvědčení a interiorizovaných etických norem
- má zralý morální úsudek a je schopná adekvátně reagovat ve složitých situacích
- spojuje správné myšlení se správným jednáním
- jedná v souladu se svými zásadami a citovou angažovaností
- akceptuje rozdílnost druhých lidí a jejich názory
- je ochotná spolupracovat, iniciovat spolupráci a přijímat kompromisy.

Etická výchova se orientuje na rozvíjení sociálních způsobilostí „*kteřé jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti, na samostatné pozorování s následným kritickým posouzením a vyvozením závěrů pro praktický život, samostatnost při hledání vhodných způsobů řešení problémů, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, názorům a přesvědčení jiných lidí, schopnost vcítit se do situací ostatních lidí, pozitivní představu o sobě samém a schopnost účinné spolupráce*“ (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009, s. 2). Etická výchova se zaměřuje na cíle, které jsou vědecky zdůvodněné, jsou podmínkou přežití lidstva a zároveň jsou revoluční ve vztahu ke konzumní morálce současného člověka (Lencz, 1996, s. 3). Prvořadým cílem etické výchovy je rozvíjení eticky hodnotných postojů a chování. Etická výchova směřuje k výchově prosociální osobnosti, která je svobodná, ochotná spolupracovat, pomáhat, darovat a která dokáže obhájit svoje názory, zájmy a práva bez ohrožení druhých lidí (Lencz, 1996, s. 5–6).

Čtvrtá kapitola představuje etickou výchovu z didaktického hlediska. Kapitoly popisují didaktické aspekty vyučovacího předmětu etická výchova – tj. výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a výchovný cíl etické výchovy. Specifikem

třetí kapitoly je, že vychází především z publikací Roche Olivara (Etická výchova) a Lenze (Pedagogika etickej výchovy, Metódy etickej výchovy), přestože se problematikou zabývají i jiní autoři<sup>51</sup>. Výběr autorů byl záměrný, neboť jejich publikace považujeme za primární zdroje. Čtvrtá kapitola uzavírá první část disertační práce, prostřednictvím níž jsme čtenářům představili teoretická východiska etické výchovy jako vyučovacího předmětu.

## Shrnutí I. části

V první části disertační práce jsme prezentovali teoretická východiska etické výchovy. První kapitola vymezila základní pojmy řešené problematiky. Kromě klíčového pojmu (etická výchova) byly představeny pojmy související – tj. morálka, mravní výchova, hodnota, hodnotová výchova, prosociálnost a prosociální chování.

Druhá kapitola uvedla východiska etické výchovy – Olivarův projekt výchovy k prosociálnosti, který byl pro formování koncepce etické výchovy určující a další vybrané psychologické teorie úzce související s řešenou problematikou.

Třetí kapitola objasnila historické pozadí a okolnosti vzniku etické výchovy jako vyučovacího předmětu a charakterizovala současný stav výuky etické výchovy v českém a slovenském edukačním prostředí.

Čtvrtá kapitola popsala složky etické výchovy (výchovný program, výchovný styl, výchovné metody, výchovný cíl), čímž seznámila čtenáře s teoretickými východisky didaktiky etické výchovy.

První část disertační práce respektovala provázanost, systematičnost, odbornost textu a představila teoretická východiska s ohledem na tematické zaměření disertační práce, úměrný rozsah a logickou návaznost jednotlivých částí disertační práce.

---

<sup>51</sup> Vybrané složky etické výchovy prezentuje např.: Hollá et al. (2009, s. 9–21, s. 25–130); Ivanová, Kopinová (2006, s. 5–33); Kaliský (2009, s. 113–120); Líšková (2012, s. 5–13); Líšková, Matúšková (2012, s. 5–10); Lorenzová (2011, s. 303–309); Podmanický (2012, s. 30–67); Sádovská (2012, s. 88–111); Staněk, Špiner (2011, s. 59–68); Vacek (2008a, s. 84–99), Valica et al. (2011, s. 76–144) a další.

## **II. KONCEPTUÁLNĚ-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA – KURIKULUM ETICKÉ VÝCHOVY**

Významným pojmem disertační práce je kurikulum etické výchovy, jemuž věnujeme druhou část disertační práce, pojatou jako konceptuálně-metodologická východiska. Prostřednictvím jednotlivých kapitol vymezuje pojem kurikulum, kurikulární dokumenty, popisujeme dosavadní stav zkoumané problematiky, představujeme model Beredaye jako východisko pro komparaci a porovnáváme postavení etické výchovy ve vybraných vzdělávacích programech v ČR a SR. Konceptuálně-metodologická východiska reflektují východiska vlastního výzkumu. Potřeba komparativního zaměření výzkumu je dána cílem provést porovnání současné koncepce výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání včetně porovnání názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Konceptuálně-metodologická východiska jsou pomyslným mostem mezi teoretickou a empirickou částí disertační práce. Dílčí cíle druhé části disertační práce shrnujeme v následujících bodech:

- Stanovit konceptuální rámec, z něhož vychází výzkum představený v empirické části.
- Analyzovat české a zahraniční výzkumy vztahující se k dané problematice.
- Představit model Beredaye pro komparaci uplatňovaný v disertační práci.
- V rámci teoretické obsahové analýzy vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) vymežit vzdělávací oblasti, vzdělávací obory, průřezová témata, klíčové kompetence, očekávané výstupy související s řešenou problematikou.
- Zhodnotit a srovnat zastoupení problematiky etické výchovy v aktuálně platných kurikulárních dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2).

## 5 KURIKULUM A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

V páté kapitole definujeme pojem kurikulum v kontextu pedagogické terminologie a představujeme kurikulární dokumenty v ČR a SR, které podrobujeme analýze v rámci druhé a třetí části disertační práce<sup>52</sup>. Stručně nastíníme rovněž teorii kurikula, konkrétně formy existence kurikula, dimenze kurikula a objasníme jejich souvislost s disertační prací. Dílčí kapitoly představují konceptuální rámec výzkumu a jsou vyústěním do metodologických východisek disertační práce.

### 5.1 Pojem kurikulum, kurikulární dokument

Pojem **kurikulum** se již integroval do české odborné terminologie, ačkoliv jeho vymezení není jednoznačné. Kurikulum je v pedagogických souvislostech chápáno různě, a proto v odborné literatuře narážíme na celou řadu definic:

- Kurikulum zastřešuje komplex problémů (klíčových témat cílů, obsahů, strategií vzdělávání, způsobů jejich plánování, realizace a hodnocení) odpovídajících na otázky proč, koho, kdy, jak, v čem, za jakých podmínek a s jakými očekávanými efekty vzdělávat (Walterová, 1994, s. 13).
- Kurikulum lze charakterizovat jako „*rozvíjení školního životopisu žáků za spoluúčasti tvůrců vzdělávacích programů a realizátorů vzdělávání.*“ Walterová (1994, s. 14) při vymezení upřednostňuje komplexní chápání pojmu, neboť kurikulum zahrnuje proces, prostředí i prostředky k dosažení výukových cílů.
- Kurikulum je obsah vzdělávání (učivo) v širším slova smyslu a proces jeho osvojování, tj. jako veškerá zkušenost žáka, kterou získává ve školském prostředí a činnosti vztahující se k jeho osvojování (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 14).
- Klíčový pojem kurikulum se nejčastěji používá pro označení vzdělávacího programu, projektu či plánu. Lze jej rovněž chápat jako průběh studia a jeho obsah nebo jako obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 136).
- Užší pojetí kurikula se týká programu výuky ve smyslu obsahu školní výuky, jeho výběru a uspořádání. V širším smyslu lze kurikulum vysvětlit jako

---

<sup>52</sup> V druhé části disertační práce provádíme teoretickou srovnávací obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů, v třetí části provádíme kvantitativní srovnávací obsahovou analýzu.

komplexní program vzdělávacích institucí, v tomto kontextu jde o projekt výuky, který definuje cíle, vymezuje obsah, metody, organizaci výuky (Vališová, Kasíková, 2011, s. 126).

- Je rozdíl v pojetí kurikula mezi odbornou a laickou veřejností. Kurikulum bývá širokou veřejností chápáno jako předmět nebo série psaných dokumentů (např. knih, sylabů). Odborná veřejnost vnímá kurikulum v širším slova smyslu jako soubor školních zkušeností (Wiles, 2009, s. 2).
- Kurikulum se týká toho, co je plánované, implementované, vyučované, hodnocené, zkoumané ve škole na všech stupních vzdělávání (McKernan, 2008, s. 4).
- Kurikulum je klíčový koncept. Neexistuje jedna definice kurikula, protože neexistuje jedno jediné kurikulum, ale několik (Afdal, 2006, s. 53).

Vybrané definice naznačují, že v odborné literatuře se setkáváme s celou škálou významových variant kurikula. Definice kurikula ve většině případů reflektují jeho dva hlavní významy, tj. vzdělávací program a obsah vzdělávací dráhy. V současnosti došlo k významným posunům ve vymezení kurikula v těchto ohledech – definice jsou komplexnější, strukturovanější, rozlišují různé formy existence kurikula, roviny kurikula, chápou je ve vzájemných vztazích, akceptují širší okruh aktérů včetně žáků jako subjektů kurikula, využívají se výsledky výzkumů kurikula atd. (Walterová, 1994, s. 15–16). Teorií a výzkumem kurikula se v ČR<sup>53</sup> zabývá zejména Janík, Maňák, Pišová, Švec, Štech, Rýdl, Walterová aj. Problematice kurikula v SR<sup>54</sup> věnuje pozornost např. Kašćák, Pavlov, Pupala, Rosa, Turek, Zelina.

**Kurikulární dokumenty** jakožto dokumenty vymezující program (obsah) vzdělávání zahrnují učební plány, učební osnovy, učebnice, didaktické a metodické pomůcky pro učitele, didaktické texty pro žáky, standardy vzdělávání, evaluační standardy apod. (Skalková, 2007, s. 97). Mezi kurikulární dokumenty v ČR patří (Zormanová, 2014, s. 68):

- Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR)
- Standardy základního vzdělávání

---

<sup>53</sup> Janík, Knecht, Najvarová (2007); Janík et al. (2010a, 2010b); Janík, Maňák, Knecht, Němec (2010); Maňák (2003, 2007a, 2007b); Maňák, Janík (2006); Maňák, Janík, Švec (2008); Walterová (1994); Rýdl (2009); Štech (2009); Pišová, Kostková, Janík (2011).

<sup>54</sup> Humajová, Kříž, Pupala, Zajac (2008); Pavlov (2010); Pupala (2013); Pupala, Kašćák (2014); Rosa, Turek, Zelina (2001); Zelina (2014).

- Vzdělávací programy (RVP, ŠVP)
- Učební plány
- Učební osnovy
- Tematický učební plán
- Učebnice
- Metodické příručky.

Kurikulární dokumenty v ČR jsou tvořeny na dvou úrovních: státní a školní. Státní úroveň kurikulárních dokumentů v ČR reprezentuje Národní program rozvoje vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále RVP). Školní úroveň v systému kurikulárních dokumentů tvoří školní vzdělávací programy<sup>55</sup> (dále ŠVP). Školní úroveň kurikulárních dokumentů vytváří prostor pro pedagogickou autonomii a tvořivost škol, neboť každá škola má možnost zpracovat si svůj vlastní ŠVP (Tvrzová, 2011, s. 94–95). ŠVP jsou součástí plánů rozvoje škol, specifikují kurikulární nabídku školy, vyjadřují její profil a charakterizují vnitřní organizaci školního života (Skalková, 2007, s. 97).

S dvojúrovňovým modelem koncipování obsahu vzdělávání se setkáváme také na Slovensku. První úroveň představuje štátny vzdelávací program, druhou úroveň tvoří školské vzdelávacie programy (Kmeť, 2011, s. 507, 510). Dvojúrovňový model tvorby vzdělávacích programů je důležitou charakteristikou reformy obsahu vzdělávání na slovenských základních a středních školách. *Štátne vzdelávacie programy* by měly vycházet z *Národného programu výchovy a vzdelávania* a měly by představovat centrální úroveň projektování vzdělávání napříč jednotlivým oborům a stupňům vzdělání. *Školský vzdelávací program* je konkretizovaným projektem pro každou školu, je v souladu se štátnym vzdelávacím programom a zároveň zohledňuje možnosti školy, potřeby lokálního prostředí i potřeby žáků (Kříž, 2008, s. 49).

Kurikulární reforma<sup>56</sup> definovaná vzdělávacími programy je ve vybraných zemích podobná, a tedy z hlediska kurikulárních dokumentů dobře srovnatelná. **V disertační práci** se zabýváme analýzou kurikulárních dokumentů na **státní úrovni, tj. RVP – ČR, ŠVP – SR.**

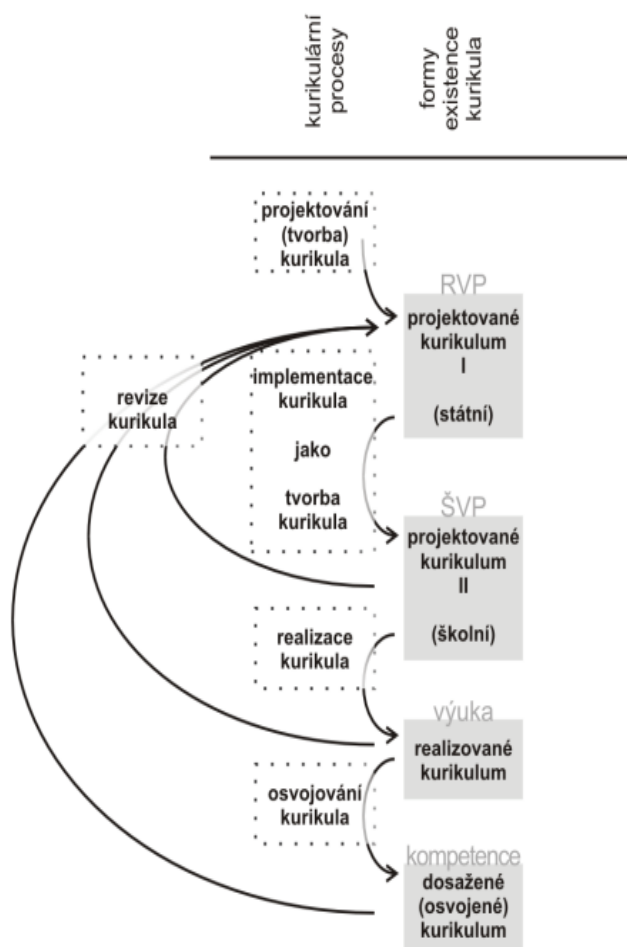
<sup>55</sup> Velké počáteční písmeno u rámcových a školních vzdělávacích programů používáme v případě, že se odkazujeme na oficiální název dokumentu. V opačném případě (pro obecné označení druhu dokumentu) používáme malé počáteční písmeno. Stejně přistupujeme k rozlišení malých a velkých počátečních písmen u vzdělávacích programů v SR.

<sup>56</sup> Kurikulární reforma je definovaná v ČR *rámcovými a školními vzdělávacími programy*, v SR *štátnymi a školskými vzdelávacími programami*, přičemž slovenské štátné vzdelávacie programy jsou obdobou českých rámcových vzdělávacích programů – podobně školské vzdelávacie programy jsou obdobou našich školních vzdělávacích programů.

## 5.2 Formy existence kurikula, dimenze kurikula

Disertační práce se do značné míry opírá o teorii kurikula, neboť empirická část svým zaměřením spadá do oblasti výzkumu kurikula. V rámci konceptuálně-metodologických východisek považujeme za nezbytné vymezit hlavní pojmy teorie kurikula, čímž rovněž představíme základní terminologii pro vlastní výzkum. Následující schéma rozlišuje dva zastřešující pojmy: kurikulární procesy a formy existence kurikula.

**Obrázek 1:** Kurikulární procesy a formy existence kurikula



Zdroj: Píšová, Kostková, Janík et al., 2011, s. 17

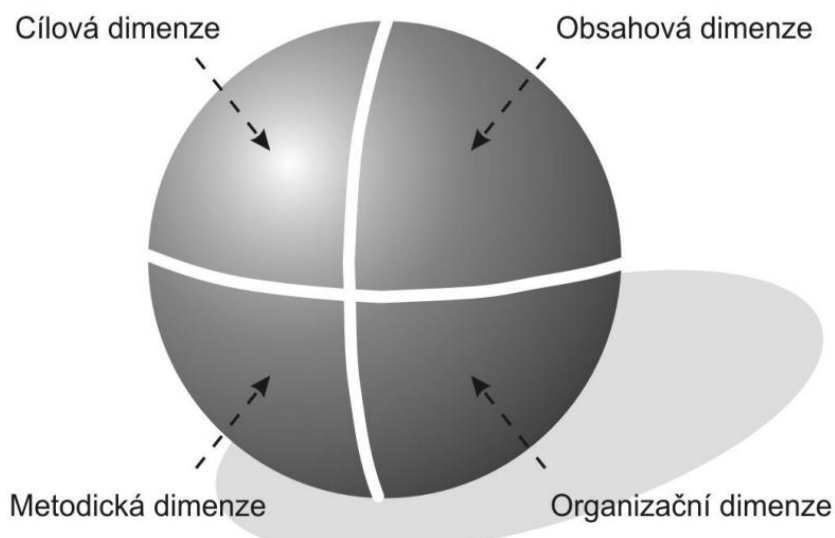
- Kurikulární proces **projektování (tvorba) kurikula** spočívá v rozpracování cílů a obsahů vzdělávání do kurikulárních dokumentů. Výsledkem procesu je **projektované kurikulum I (státní)**.
- V rámci **implementace kurikula** dochází k zavádění kurikulárních dokumentů do škol, výsledkem čehož je **projektované kurikulum II (školní)**.
- **Realizace kurikula** je procesem, v němž dochází ke zprostředkovávání cílů

a obsahů vzdělávání směrem k žákům. V tomto kontextu hovoříme o **realizovaném kurikulu**.

- **Osvojování kurikula** je proces zvnitřňování kurikulárních cílů a obsahů žáky a výsledkem je **dosažené (osvojené) kurikulum**.
- Sled kurikulárních procesů zakončuje **revize kurikula** spočívající v zavádění změn do projektovaného kurikula, výsledkem je revidované projektované kurikulum (Píšová, Kostková, Janík et al., 2011, s. 17).

Disertační práce se na základě stanovených cílů zabývá **výzkumem projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy** (viz empirický výzkum). Na tomto místě představujeme dále dimenze kurikula, s nimiž operujeme v třetí části disertační práce (tj. dimenze, které jsou předmětem výzkumu projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy). Z hlediska struktury kurikula rozlišujeme čtyři dimenze: **cílovou (ideovou), obsahovou, organizační, metodickou** (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23–28).

**Obrázek 2:** Dimenze kurikula



Zdroj: Píšová, Kostková, Janík et al., 2011, s. 18

Pod pojmem dimenze kurikula si lze představit oblasti nebo „vytyčující úseky, do nichž se daná problematika promítá“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 23).

- **Cílová (ideová) dimenze** se týká cílových hodnot realizovaných v edukačním procesu. Cíle jsou v tomto smyslu chápány jako projekce ideálů, představ a vizí,



kterých má být dosaženo. Tato dimenze představuje oblast ideového zaměření.

- **Obsahová dimenze** se vztahuje k transformaci poznatků a činností v učivo. Učivo jakožto obsah sdělovaných poznatků slouží k rozvoji a utváření dovedností, znalostí a dalších dispozic. Obsahová dimenze zastřešuje oblast vzdělávacích obsahů.
- **Organizační dimenze** postihuje oblast organizačního zabezpečení výuky. Zahrnuje podmínky a okolnosti, v nichž se edukační proces realizuje.
- **Metodická dimenze** se vztahuje k problematice výukových metod a didaktického ztvárnění učiva, dimenze souvisí s oblastí metodické transformace učiva (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 25–26).

V kapitole jsme představili klíčové pojmy teorie a výzkumu kurikula vzhledem k zaměření disertační práce. Následující kapitola podává přehled stěžejních výzkumů kurikula etické výchovy v ČR a SR.

## 6 PŘEHLED VÝZKUMŮ KURIKULA ETICKÉ VÝCHOVY V ČR A SR

V současnosti je problematika etické výchovy řešena z různých hledisek, např. kurikulum etické výchovy v primárním a sekundárním vzdělávání, proměny a historie etické výchovy, teoretická východiska etické výchovy, koncepce etické výchovy v evropském kontextu, rozvoj prosociálního chování žáků, pregraduální příprava učitelů etické výchovy, profesní etika, etický kodex učitele, vztah etické a náboženské výchovy aj. Problematika může být rovněž řešena v rámci různých vědních disciplín (pedagogika, psychologie, filozofie aj.).

Problematikou etické a hodnotové výchovy se v českém edukačním prostředí zabývá Dorotíková, Hodovský, Kučerová, Lorenzová, Motyčka, Nováková, Smékal, Sokol, Spousta, Staněk, Svobodová, Špiner, Vacek, Valach, Vyvozilová aj.

Na Slovensku se tématem etické výchovy zabývá například Androvičová, Brožík, Čižmáriková, Diatka, Fridrichová, Gluchman, Gluchmanová, Grác, Ivanová, Kaliská, Kaliský, Klimeková, Korim, Kudláčková, Lomnický, Ondřejková, Podmanický, Poliach, Potočárová, Vajda, Valica, Valihorová, Žilínek.<sup>57</sup> Díla většiny jmenovaných autorů se promítají v první části disertační práce pojaté jako teoretická východiska. Ve spojitosti s řešenou problematikou představíme stěžejní výzkumy kurikula etické výchovy v ČR a SR. Vybrané výzkumy jsou seřazeny chronologicky od nejstarších po nejaktuálnější. Přehled výzkumů zabývajících se etickou výchovou předkládáme bez nároku na úplnost. Výzkumy vybíráme s ohledem na zaměření vlastní disertační práce, a proto se omezujeme na české a slovenské výzkumy.

### 6.1 Výzkumy kurikula etické výchovy v ČR

Fišarová (2007) se zaměřila na *Výzkum efektivity výuky morální výchovy na základní škole*. Autorka posuzovala účinnost konkrétní metodiky morální výchovy (metodika vlastní konstrukce), která cíleně vedla k morálnímu rozvoji žáků. Na základě kombinace kvalitativního a kvantitativního designu výzkumu zachytila pojetí vybraných

---

<sup>57</sup> Problematiku najdeme rovněž v publikacích mnoha zahraničních autorů (např. Bennaars, 1993; Campbell, 1997; Coles, 1997; R. a L. Eyre, 1993; Freakley, Burgh, MacSporrán, 2008; Garrod, 1992; Kidder, 1995; Kovač Šebart, Krek, 2010; Lickona, 1991, Lipman, 2003; Lockwood, 2009; Mackie, 1990; McElmeel, 2002; Nucci, Narvaez, 2008; Peperzak, 2004; Starratt, 1994 aj.).

hodnot u žáků 2. stupně ZŠ v závislosti na aplikované metodice (před/po aplikaci vlastní metodiky).

Kubcová (2011) je autorkou disertační práce *Hodnoty jako pedagogický problém*. Na základě dotazníkového šetření zjišťovala názorové postoje učitelů a žáků týkající se tématu hodnot v rámci školy. Autorka si položila otázku, zda je rozdíl mezi hodnotovými preferencemi učitelů a žáků, zda mají hodnoty v současné škole své místo, zda jim učitelé věnují patřičnou pozornost a zda v této souvislosti učitelé pozitivně ovlivňují své žáky.

Analýzy Spurné a Maňáka (2011) provedené v rámci případové studie (*Případová studie: Postavení etické výchovy v kurikulu*) byly zaměřeny na cílovou a obsahovou dimenzi kurikula etické výchovy. Hlavní metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor s učiteli gymnázia. Autoři použili významové analýzy záznamu z prvního rozhovoru (zachycujícího jazyk teorie a praxe); analýzy kurikulárních dokumentů (RVP pro gymnázia, ŠVP vybraných gymnázií); obsahové analýzy záznamu z druhého rozhovoru (s cílem zjistit, jak učitel přistupuje k problematice transformace obsahu a strukturování obsahu etické výchovy). Příspěvek považujeme za hodnotný z hlediska použitého kategoriálního systému pro analýzy v rámci případové studie.

Tématem disertační práce Vaněka (2011) byl *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy*. Vaněk zpracoval evaluační výzkumnou studii zkoumající efekt realizace etické výchovy v oblastech klima a vztahy ve třídě, sebehodnocení žáků, míra výskytu prosociálního chování. Výzkumný vzorek tvořili žáci 6. a 7. tříd vybrané ZŠ. K dosažení výzkumného cíle použil autor baterii výzkumných metod: Rosenbergova škála sebehodnocení, dotazník Naše třída, dotazník prosociálních tendencí, nominační technika výskytu prosociálního chování, dotazník Moje rodina, dotazník s otevřenými otázkami. Práce Vaněka je prozatím nejaktuálnější výzkumnou studií zabývající se efektem realizace etické výchovy v českém edukačním prostředí. Oceňujeme rovněž širokou škálu použitých výzkumných metod. I přesto je nutné připustit limity výzkumu, který probíhal po dobu jednoho školního roku u žáků 6. a 7. tříd jedné brněnské ZŠ.

Z hlediska aktuálnosti řešené problematiky považujeme za významnou disertační práci Motyčky (2013) s názvem *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Autor popsal dosavadní stav implementace etické výchovy jako samostatného doplňujícího vzdělávacího oboru v ČR. V empirické

části zjišťoval, jak etická výchova ovlivňuje osobnost žáků a sociální klima ve třídě. Autor využil smíšené metodologie – přirozený experiment s jednou nezávisle proměnnou, nominační techniku, dotazník s otevřenou otázkou aj.

Kromě výzkumů zaměřených na etickou výchovu jsou předmětem studia komparativní výzkumné studie<sup>58</sup> a studie zabývající se výzkumem kurikula. V tomto případě by byl výčet výzkumů zdlouhavý. Jen stručně nastíníme, že za inspirativní považujeme disertační práce pojaté jako komparativní studie a aktuální publikace zabývající se výzkumem kurikula. Záběr kurikulárních výzkumů je široký, výzkumy řeší otázky týkající se cílů a obsahů vzdělávání, zaměřují se na procesy tvorby, implementace, realizace a evaluace kurikulárních dokumentů, zkoumají vztahy mezi teorií kurikula a vzdělávací praxí, zabývají se problematikou kvality kurikula aj. Přehled výzkumů vztahující se k problematice kurikula české základní školy podává Janík a Knecht (2007). Dále se odkazujeme na příspěvek Švece, Maňáka a Janíka (2006) podávající stručný přehled výzkumů kurikula ve světě a v České republice. Za významné v tomto kontextu považujeme rovněž výzkumné aktivity Institutu výzkumu školního vzdělávání, které jsou mimo jiné zaměřeny na mapování kurikulárního výzkumu (Maňák, Janík, Švec, 2008; Janík et al., 2009) a jeho metodologie (Janík, Najvar, Knecht et al., 2010).

---

<sup>58</sup> Např. disertační práce Čecha (2005), který srovnává protidrogovou výchovu a její realizaci na primárním stupni základních škol v ČR a SR. Přínosná je v tomto kontextu rovněž rigorózní práce Vlčka (2009), který uvádí přehled současného školství v ČR a Německé spolkové republice se zaměřením na tělesnou výchovu z pohledu srovnávací pedagogiky. V rámci empirické části autor porovnává projektové kurikulum tělesné výchovy se zaměřením na vzdělávací cíle, obsah a výstupy předmětu tělesná výchova.

## 6.2 Výzkumy kurikula etické výchovy v SR

V souvislosti s prací Vaněka uvádíme podobně zaměřený výzkum, který s několikaletým předstihem provedla na Slovensku Koubeková (1994). Její výzkum byl zaměřen na *Pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov základných škôl*. Koubeková (1994, s. 205–215) zjišťovala působení projektu etická výchova na osobnost žáků základních škol. Na základě experimentu realizovaného u žáků 5. – 8. tříd ZŠ zjistila, že členové experimentální skupiny, kteří se po dobu dvou let účastnili výuky etické výchovy, vykazují vyšší míru sebeúcty a sebeocení. Podle výsledků výzkumu došlo pod vlivem etické výchovy ke zlepšení interakčních vztahů a atmosféry ve třídě.

*Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychickým vývinom* zkoumala Kopasová a Obložinská (1999, s. 250–255). Autorky experimentálně ověřovaly efektivitu projektu etická výchova na rozvoj prosociálního chování dětí předškolního věku s rizikovým psychickým vývojem. Výzkum u dvanácti dětí (3–7 let) s rizikovým vývojem ukázal na nárůst projevů prosociálního chování (úcta k sobě, naslouchání druhým, empatie aj.). Výzkumný vzorek byl v tomto případě velmi malý a specifický, a proto výsledky nešlo zevšeobecnit.

Výsledkem výzkumných snah autorského týmu ve složení Androvičová, Kaliský, Poliach, Valica (2007) byla *Kategoriálna analýza osnov vyučovacieho predmetu etická výchova*. Autoři příspěvku provedli kategoriální analýzu osnov etické výchovy s dvěma výzkumnými záměry: 1) vymezit pojmy etické výchovy, podle nichž se identifikují vyučovací předměty vybraných evropských zemí vhodných ke komparaci (etická výchova se jako samostatný předmět nevyučuje pod stejným názvem ve všech evropských zemích, ačkoliv svým cílovým a obsahovým zaměřením může být zastoupena v různých vyučovacích předmětech, které jsou blízké slovenské etické výchově, a tudíž vhodné pro komparaci); 2) vyčlenit pojmy, které jsou relevantní při výzkumu a komparaci předmětů s podobným zaměřením ve vybraných zemích. Na základě deskriptivní metody sestavili autoři dva seznamy: 1) klíčové pojmy etické výchovy (seznam umožňuje vyhledávat předměty v evropských zemích vhodných pro komparaci se slovenskou etickou výchovou), 2) hlavní klíčové pojmy obsahu etické výchovy (seznam umožňuje vyčlenění konkrétních pojmů relevantních pro komparaci).

*Obsahová analýza osnov etickej výchovy – predbežné kvantitatívne zistenia* je příspěvkem Poliacha a Valihorové (2007), v němž autoři prezentovali výsledky z

kvantitativní obsahové analýzy učebních osnov etické výchovy (pro I. stupeň ZŠ, II. stupeň ZŠ, SŠ). Východiskem kvantitativní obsahové analýzy bylo zpracování frekvenčního slovníku prostřednictvím dekompozice analyzovaného dokumentu na slova a následné vyhodnocení počtu výskytu jednotlivých slov. Tímto způsobem autoři vytvořili tabulku třiceti nejčastějších kategorií v učebních osnovách etické výchovy pro jednotlivé stupně vzdělávání. Z hlediska zaměření vlastní disertační práce byla pro nás přínosná kvantitativní analýza dokumentu *Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*, kterou provádíme po vzoru autorů v rámci empirického výzkumu (viz výzkumné šetření 1).

Poliach a Valica (2009) jsou autory příspěvku *Učitelia a kurikulum etickej výchovy*, v němž zjišťovali názory učitelů etické výchovy základních a středních škol v SR na důležitost a náročnost jednotlivých témat etické výchovy. Výzkumný vzorek představovalo více než 300 učitelů etické výchovy s pokrytím všech krajů SR. Výzkumnou metodou byl dotazník vlastní konstrukce, v němž učitelé posuzovali důležitost a náročnost 16-ti (základních a aplikačních) témat etické výchovy. Dotazník umožnil respondentům vyjádřit se k navržení nových témat etické výchovy. Vzhledem k tomu, že v disertační práci zkoumáme obsahovou dimenzi kurikula etické výchovy, považujeme příspěvek autorů za podnětný při konstrukci vlastního dotazníku. Zkušenosti autorů využíváme v dotazníku vlastní konstrukce u otázky č. 8, kterou modifikujeme s ohledem na stanovené cíle disertační práce.

*Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy* zkoumal Poliach a Valica (2010). Výzkumné šetření autorů zjišťovalo názory učitelů etické výchovy na otázky související s koncepcí a kurikulem etické výchovy na Slovensku. U výzkumného vzorku, který tvořilo více než 300 učitelů etické výchovy ze všech krajů SR, mapovali autoři názory na vybrané aspekty postavení a kurikula etické výchovy. Dotazníkové šetření (*Evalvačný dotazník pre učiteľov Etickej výchovy*) zjišťovalo: 1) názory učitelů na postavení etické výchovy mezi ostatními vyučovacími předměty, 2) názory učitelů na cíle a obsah etické výchovy jako vyučovacím předmětu, 3) názory učitelů týkající se inovace obsahu a organizace etické výchovy, 4) názory učitelů na metody používané při výuce etické výchovy, 5) názory učitelů na propojení etické výchovy a výchovy k občanské participaci. Závěry výzkumu ukázaly, že většina učitelů etické výchovy souhlasí se současnou koncepcí etické výchovy jako vyučovacím předmětu, jejím cílovým a obsahovým zaměřením, uplatňováním metod zážitkového, problémového, kooperativního sociálního učení vedoucího k interiorizaci prosociálních hodnot a

norem. Učitelé etické výchovy kritizovali marginalizaci etické výchovy zapříčiněnou alternací s náboženskou výchovou, která způsobuje polarizaci postojů společnosti (zejména rodičovské veřejnosti) k etické výchově. Učitelé spatřovali řešení v zavedení etické výchovy jako povinně volitelného předmětu na všech státních školách, z hlediska dalších inovativních snah navrhli funkční změny obsahu, metodiky, organizace výuky etické výchovy, tvorbu nových metodických materiálů, didaktických pomůcek pro jednotlivé stupně vzdělávání aj. Interpretaci empirických údajů prezentovaných v příspěvku ovšem zkruslil fakt, že výsledky výzkumu reflektovaly stav názorů učitelů před zavedením dvojúrovňového modelu kurikula. Příspěvek považujeme z hlediska zaměření vlastní disertační práce za podnětný, ačkoliv adaptace výzkumného nástroje nepřipadala v úvahu z těchto důvodů: dotazník byl určený pro učitele etické výchovy, kteří mají o dané problematice dostatek informací, a tudíž jsou schopni reagovat na specifické otázky. Vzhledem k tomu, že výzkumným vzorkem vlastního dotazníkového šetření jsou učitelé 2. stupně ZŠ různých aprobací, nelze dotazník autorů (*Evalvačný dotazník pre učiteľov Etickej výchovy*) použít. Kromě toho, je zde předpoklad, že respondenti v ČR nemají o řešené problematice tolik informací vzhledem k rozdílnému postavení etické výchovy v kurikulu základního vzdělávání. Adaptace existujícího výzkumného nástroje proto nebyla možná a přistoupili jsme k vytvoření dotazníku vlastní konstrukce.

V šesté kapitole jsme představili české a slovenské výzkumy kurikula etické výchovy resp. výzkumy etické výchovy realizované v českém a slovenském edukačním prostředí. Studium výzkumných šetření prezentovaných v kapitole 6.1, 6.2 bylo přínosné z hlediska tvorby vlastního výzkumného nástroje (zejm. Poliach, Valíhorová, 2007; Poliach, Valica, 2009; Poliach, Valica, 2010).<sup>59</sup> Výběr výše prezentovaných výzkumů podléhal komparativnímu zaměření vlastní disertační práce, v níž srovnáváme etickou výchovu a její realizaci v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. V tomto kontextu považujeme disertační práci za hodnotnou, neboť zpracování disertační práce jako komparativní studie výuky etické výchovy v ČR a SR je novátorským příspěvkem do diskuse.

---

<sup>59</sup> Z dalších zajímavých výzkumných šetření se pouze jmenovitě odkazujeme na následující autory: Hoferková, Šťastná (2009), Šťastná, Hoferková (2009), Uhrin (2013), Valíhorová, Bullová (2009) aj.

## **7 MODEL BEREDAYE JAKO VÝCHODISKO PRO KOMPARACI**

Disertační práci koncipujeme jako komparativní (srovnávací)<sup>60</sup> pedagogickou studii etické výchovy a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Vzhledem ke komparativnímu pojetí disertační práce je nutné vycházet z modelu, který stanovuje posloupnost kroků (jednotlivých stupňů) srovnání. Východiskem pro komparaci se stal model G. Z. F. Beredaye, jehož koncept a aplikaci popisují následující kapitoly.

### **7.1 Teoretický model Beredaye pro komparaci**

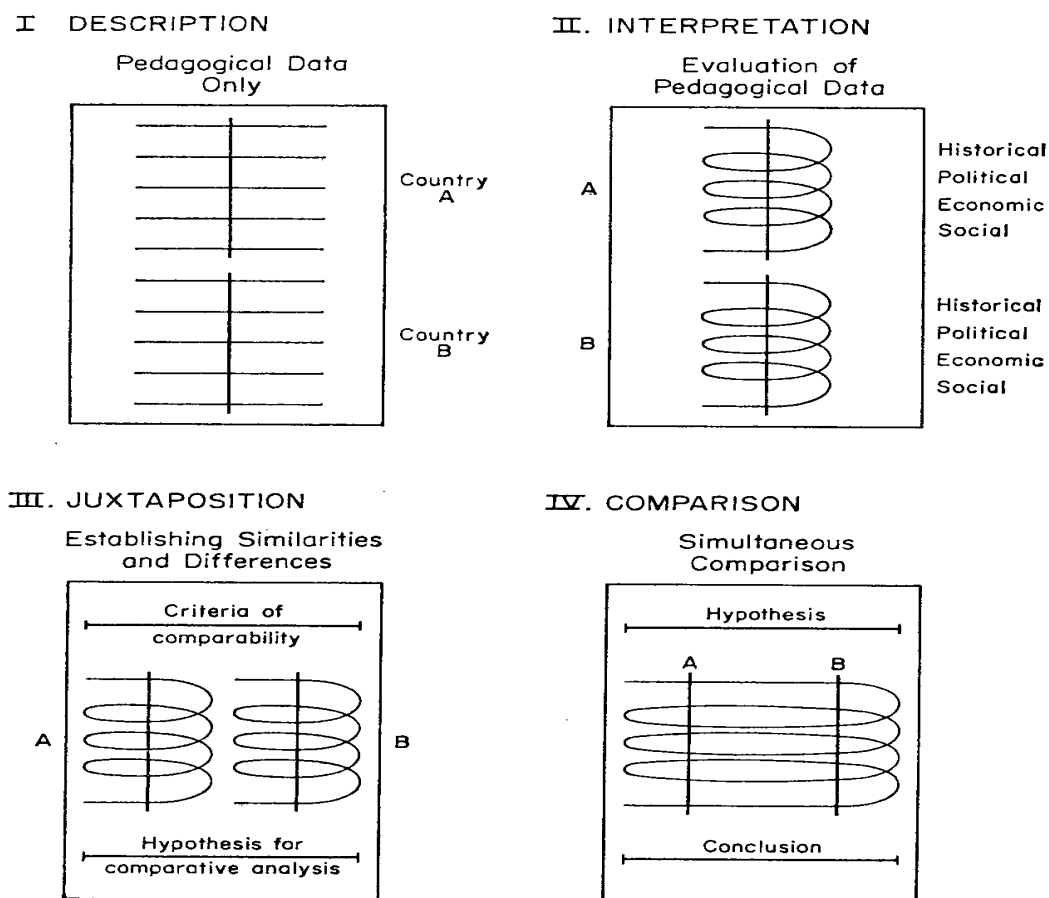
Při komparaci vycházíme z modelu Beredaye, který rozlišuje čtyři fáze (stupně srovnání): I. deskripce, II. interpretace, III. juxta pozice, IV. komparace. Bereday je považován za jednoho z průkopníků komparativního přístupu ve vzdělávání. Za účelem komparace vzdělávacích systémů navrhuje Bereday (1964, s. 28) čtyřfázový komparativní model, který prezentuje obr. 3.

---

<sup>60</sup> Srovnávací pedagogika se zabývá popisem, srovnáváním a hodnocením vzdělávacích systémů v různých zemích. Srovnávací pedagogika zkoumá strukturu vzdělávacích systémů, jejich fungování, pojetí, obsahy vzdělávání, dosahované vzdělávací výsledky, styly výuky a různé faktory podmiňující vzdělávací systémy. Cílem je objevení, vysvětlení, šíření poznatků o vývoji a inovacích vzdělávacích systémů a podpora využívání těchto poznatků při dalším rozvoji vzdělávacích systémů (Průcha, Veteška, 2012, s. 239). Srovnávací (komparativní) pedagogika je relativně samostatný obor pedagogiky, který se zaměřuje na studium, analýzu, srovnávací analýzu výchovně vzdělávacích systémů v různých zemích a směřuje k postihu výchovných a vzdělávacích tendencí ve světě. Orientuje se zejména na organizaci, obsahy vzdělávacích soustav, sociální determinaci, podmínky fungování, jejich efektivitu, kulturní tradice (Kolář et al., 2012, s. 98).



**Obrázek 3:** Model komparace dle Beredaye



Zdroj: Bereday (1964, s. 28)

První stupeň srovnání představuje **deskripce**, v níž dochází ke sběru a popisu pedagogických dat ve vybraných zemích. Druhým krokem je **interpretace** zaměřená na vysvětlení pedagogických dat v širším společenském kontextu (na pozadí historických, politických, ekonomických a sociálních faktorů). Třetí fázi představuje **juxtapozice**, v níž dochází ke konfrontaci podobností a rozdílů vzdělávacích systémů. Juxtapozice je chápána jako počátek srovnávání, provizorní srovnávací analýza, předběžná komparace. Jak naznačuje obrázek, data jsou v rámci třetí fáze porovnávána „vedle sebe“ – tj. odděleně v obou zemích. Třetí fáze je zakončena stanovením hypotéz. K testování hypotéz dochází v rámci poslední (čtvrté) fáze – tzv. **simultánní komparace**. Čtvrtá fáze zahrnuje souběžné porovnání dat vybraných zemí již jako jednoho celku. Vzájemné porovnání pedagogických dat ve vybraných zemích vede ke stanovení závěrů (Bereday, 1964, s. 28).

## 7.2 Aplikace modelu Beredaye

Teoretický model Beredaye představený v kapitole 7.1 aplikujeme v jednotlivých kapitolách disertační práce následujícím způsobem:

**I. stupeň srovnání (deskripce)** uplatňujeme v rámci vybraných kapitol I. a II. části disertační práce. K deskripci pedagogických dat ve vybraných zemích dochází v kapitolách **3.2, 3.3, 8.1.2, 8.1.3, 8.2.2, 8.2.3**. V kapitolách prezentujeme základní informace týkající se výuky etické výchovy v SR a ČR (kap. 3.2 a 3.3), následuje deskripce zakotvení problematiky etické výchovy v kurikulárních dokumentech těchto zemí (kap. 8.1.2, 8.1.3, 8.2.2, 8.2.3).

**II. stupeň srovnání (interpretace)** se promítá v kapitole **3.1**, v níž vysvětlujeme historický kontext etické výchovy, který ovlivnil současnou podobu výuky etické výchovy v ČR a SR. V kapitole **3.2** popisujeme sociální kontext vzniku vyučovacího předmětu etická výchova, který byl v SR zaveden jako povinně volitelný předmět v alternaci s náboženskou výchovou a stal se tak alternativou pro žáky bez náboženského vyznání. Problematiku zasazujeme do širšího společenského kontextu v rámci kapitol **8.1.1 a 8.2.1**, které objasňují kurikulární reformu ve vybraných zemích a vedou k pochopení politického kontextu.

**III. stupeň srovnání (juxtapozice)** uplatňujeme v kapitole **8.3**, kterou chápeme jako provizorní srovnávací analýzu (předběžnou komparaci) řešené problematiky ve vybraných zemích. Výsledkem třetího stupně srovnání je stanovení srovnávacích hypotéz formulovaných v třetí části (viz empirický výzkum – kap. **12.1**).

**IV. stupeň srovnání (komparace)** probíhá v rámci **III. části** disertační práce. Na základě stanovených hypotéz dochází k jejich testování, souběžnému srovnávání dat s cílem vyvození závěrů (viz výzkumné šetření 1–3).

Komparativní (srovnávací) studie musí být prováděny ve vztahu k určitému modelu komparace. V sedmé kapitole jsme popsali model Beredaye, který byl východiskem pro komparaci v rámci řešené problematiky.

## 8 ETICKÁ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH V ČR A SR – POROVNÁNÍ

V kapitole popisujeme a srovnáváme zastoupení témat etické výchovy ve vzdělávacích programech v České republice a Slovenské republice. V kontextu řešení problematiky provádíme analýzu českých a slovenských kurikulárních dokumentů pro 2. stupeň základních škol. Zjištěné údaje odpovídají dílčímu cíli druhé části disertační práce a jsou rovněž východiskem pro realizaci výzkumných šetření.

Realizaci vzdělávání v České republice určují tzv. *Rámcové vzdělávací programy* (dále jen RVP), ve Slovenské republice se vzdělávání uskutečňuje ve shodě s tzv. *Štátnymi vzdelávacími programami* (dále jen ŠVP). Jedná se o kurikulární dokumenty na státní úrovni. Z hlediska obsahu a vymezení řešené problematiky na nižší sekundární vzdělávání vycházíme při analýze z těchto kurikulárních dokumentů: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, *Štátny vzdelávací program pre druhý stupeň základnej školy*.

### 8.1 **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

Kapitola popisuje etickou a hodnotovou problematiku v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* na úrovni ISCED 2. Vzhledem k tomu, že RVP ZV se zabývá vzděláváním na 1. a 2. stupni ZŠ, je nutné v rámci obsahové analýzy segregovat části dokumentu týkající se pouze 2. stupně ZŠ. Tento krok provádíme z důvodu tematického zaměření řešené problematiky na úroveň nižšího sekundárního vzdělávání.<sup>61</sup>

V kapitole 8.1.1 vymezujeme RVP v systému kurikulárních dokumentů a stručně charakterizujeme RVP ZV. V kapitole 8.1.2 provádíme obsahovou analýzu RVP ZV z hlediska zakotvení témat etické a hodnotové problematiky. Kapitola 8.1.3 představuje etickou výchovu jako doplňující vzdělávací obor RVP ZV.

---

<sup>61</sup> V tomto kontextu je obsahová analýza ŠVP – SR méně náročná, neboť existuje svébytně ŠVP pro 1. stupeň ZŠ a ŠVP pro 2. stupeň ZŠ.

### 8.1.1 Obecné vymezení RVP ZV

*Rámcové vzdělávací programy* představují hlavní kurikulární dokumenty v České republice a jsou vytvářeny pro všechny úrovně vzdělávání. Vychází z tzv. *Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice* neboli *Bílé knihy*. Národní program rozvoje vzdělávání je závazný dokument, který formuluje vládní strategii v oblasti vzdělávání v podobě koncepčních východisek, obecných záměrů a rozvojových programů směrodatných pro vývoj vzdělávací soustavy v ČR. Národní program rozvoje vzdělávání vyjadřuje hlavní cíle vzdělávací politiky, oblasti a obsahy vzdělávání, zohledňuje celospolečenské potřeby a zájmy, zároveň dává konkrétní podněty k práci všech stupňů škol a pedagogických pracovníků. Finální verze dokumentu byla schválena na zasedání vlády České republiky dne 7. 2. 2001 (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001, s. 7–8)<sup>62</sup>.

**Rámcové vzdělávací programy** jsou sestaveny pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. *Rámcové vzdělávací programy* vymezují především konkrétní cíle, formu, obsah a rozsah vzdělávání podle zaměření daného oboru vzdělání, podmínky vzdělávání (materiální, personální, bezpečnostní aj.), organizační uspořádání a také zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Školní vzdělávací program vydává ředitel školy (školského zařízení) a musí být v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, s. 10262–10263).<sup>63</sup> *Rámcové vzdělávací programy* vychází z nové strategie vzdělávání s důrazem na provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem, uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. RVP vychází z koncepce celoživotního učení, formulují očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro absolventy jednotlivých etap vzdělávání a zároveň podporují pedagogickou autonomii škol (RVP ZV, 2013, s. 6).

---

<sup>62</sup> Systém vzdělávacích programů v České republice zavádí do vzdělávací soustavy zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který nabyl účinnosti 1. 1. 2005. Kurikulární dokumenty v ČR jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní. Státní úroveň kurikulárních dokumentů představuje *Národní program rozvoje vzdělávání* a rámcové vzdělávací programy. Státní úroveň je nadřazena školní úrovni kurikulárních dokumentů, kterou tvoří školní vzdělávací programy (RVP ZV, 2013, s. 5; Zákon č. 561/2004 Sb., 2004, s. 10262–10263, 10345).

<sup>63</sup> *Národní program rozvoje vzdělávání* tedy vymezuje počáteční vzdělávání jako celek, rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání, školní vzdělávací programy následně konkretizují realizaci vzdělávání na jednotlivých školách. *Školní vzdělávací program* si každá škola zpracovává sama podle zásad uvedených v RVP. Pro usnadnění tvorby ŠVP mohou školy využít tzv. *Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů* (RVP ZV, 2013, s. 5).

S ohledem na řešenou problematiku disertační práce vycházíme z RVP ZV – závazného dokumentu pro realizaci základního vzdělávání v ČR (RVP ZV, 2013, s. 7). **Základní vzdělávání** utváří klíčové kompetence, poskytuje žákům základ všeobecného vzdělání a rozvíjí takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve vybrané profesi, dále se vzdělávat během celého života a aktivně se podílet na životě společnosti. Základní vzdělávání navazuje na výchovu v rodině, předškolní vzdělávání a je jedinou etapou, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních (RVP ZV, 2013, s. 8).

Problematika disertační práce je řešena na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2), a proto se primárně zabýváme specifiky 2. stupně základní školy. **Druhý stupeň ZŠ je v ČR tvořen 6. – 9. ročníkem.** Základní vzdělávání na 2. stupni poskytuje žákům nezbytné vědomosti, dovednosti a návyky, utváří hodnoty a postoje žáků vedoucí ke kultivovanému chování, zodpovědnému rozhodování, respektování práv a občanských povinností. Nižší sekundární vzdělávání usiluje o všestranný rozvoj žáků, široký rozvoj jejich zájmů, provázanost vzdělávání a života školy se životem mimo školu. Zahrnuje náročnější metody práce, nové zdroje a způsoby poznávání, úkoly či projekty dlouhodobějšího a komplexnějšího charakteru (RVP ZV, 2013, s. 8).<sup>64</sup>

RVP ZV zdůrazňuje rozvoj **klíčových kompetencí** důležitých a potřebných v řadě studijních, pracovních i osobních životních situací. Osvojování klíčových kompetencí představuje dlouhodobý proces, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a dotváří se v průběhu života. Cílem je vybavit všechny žáky souborem kompetencí odpovídajících konkrétní úrovni vzdělávání, připravit je na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Klíčové kompetence nejsou rozvíjeny izolovaně, nýbrž jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu, a proto k jejich utváření přispívají všechny vzdělávací obsahy, aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. *„Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové*

---

<sup>64</sup> RVP ZV zastřešuje 1. i 2. stupeň ZŠ. Problematika disertační práce je řešena na vzdělávací úrovni ISCED 2, avšak nelze ji v celém dokumentu (RVP ZV) analyzovat svěbytně, protože některé části RVP ZV jsou společné pro oba stupně. Umožňuje-li to situace, zabýváme se problematikou výhradně na 2. stupni ZŠ.

*kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu“ (RVP ZV, 2013, s. 10).*

**Vzdělávací obsah** RVP ZV nechápe učivo jako cíl, ale jako prostředek k osvojení očekávaných výstupů, které vytváří předpoklady k účinnému využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí (RVP ZV, 2013, s. 10). **Vzdělávací obsah** RVP ZV (2013, s. 14) rozlišuje **devět vzdělávacích oblastí**, které jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory<sup>65</sup>:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk)
- **Matematika a její aplikace** (Matematika a její aplikace)
- **Informační a komunikační technologie** (Informační a komunikační technologie)
- **Člověk a jeho svět** (Člověk a jeho svět)
- **Člověk a společnost** (Dějepis, Výchova k občanství)
- **Člověk a příroda** (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- **Umění a kultura** (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- **Člověk a zdraví** (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- **Člověk a svět práce** (Člověk a svět práce).

**Cílové zaměření vzdělávací oblasti** vymezuje, k čemu je žák prostřednictvím vzdělávacího obsahu veden, aby postupně dosahoval klíčových kompetencí. Propojení vzdělávacího obsahu s klíčovými kompetencemi je dáno tím, že podle cílového zaměření vzdělávacích oblastí si každá škola stanovuje v ŠVP výchovné a vzdělávací strategie jednotlivých vyučovacích předmětů. Obsah vzdělávacích oborů je tvořen očekávanými výstupy a učivem. Totéž platí i pro **doplňující vzdělávací obory**, které doplňují a rozšiřují vzdělávací obsah základního vzdělávání. Očekávané výstupy mají činnostní povahu, jsou prakticky zaměřené a vymezují předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě (RVP, 2013, s. 14).<sup>66</sup>

---

<sup>65</sup> Vzdělávací obory jsou uvedeny v závorce.

<sup>66</sup> Učivo je v RVP ZV strukturováno do tematických okruhů a slouží jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Učivo vymezené v RVP ZV je doporučeno školám k distribuci a dalšímu rozpracování, na úrovni ŠVP se učivo stává závazné. Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení a rozpracuje do vyučovacích předmětů. Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden nebo i více vyučovacích předmětů. RVP ZV umožňuje integraci vzdělávacího obsahu na úrovni

Kurikulární reforma (tzv. školská reforma) znamenala přechod od jednotných osnov pro všechny školy k vytvoření rámcových vzdělávacích programů, podle nichž si samy školy vytváří vlastní školní vzdělávací programy. K tvorbě a schválení rámcových a školních vzdělávacích programů docházelo postupně. Vznik jednotlivých RVP byl podpořen jejich pilotním ověřováním v praxi. Podle RVP vznikaly oficiální manuály pro tvorbu příslušných ŠVP. Ke schválení RVP ZV došlo v roce 2005, o dva roky později v roce 2007 začínají základní školy učit podle vlastních ŠVP (MŠMT, 2006).

### 8.1.2 Etická a hodnotová problematika v RVP ZV

V návaznosti na předchozí text se v kapitole 8.1.2 zabýváme postavením etické a hodnotové<sup>67</sup> problematiky v RVP ZV. Hodnotovou (etickou) problematiku v RVP ZV identifikujeme zejména v cílech základního vzdělávání, v části věnující se charakteristice klíčových kompetencí, v rámci průřezových témat. V kapitole představujeme vybrané části RVP ZV (tj. cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, průřezová témata), v nichž nacházíme odkazy na etická témata<sup>68</sup>.

RVP ZV zohledňuje etickou (hodnotovou) problematiku při vymezení cílů základního vzdělávání. **Základní vzdělávání** usiluje o naplnění těchto **cílů** (RVP, 2013, s. 8–9):

- motivovat žáky k celoživotnímu učení a osvojit si strategie učení
- podněcovat žáky k tvořivému a logickému myšlení, k řešení problémů
- vést žáky k efektivní, všestranné, otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků smysl pro spolupráci, respektování práce a úspěchů vlastních i druhých

---

témat, tematických okruhů, eventuálně vzdělávacích oborů. Důležité je, aby učitelé při tvorbě ŠVP spolupracovali, propojovali vhodná témata pro příslušný vzdělávací obor a posilovali nadpředmětový přístup ke vzdělávání. Přílohu RVP ZV tvoří *Standardy pro základní vzdělávání*, které jsou určeny na pomoc školské praxi a mají efektivně pomáhat k dosažení cílů stanovených v RVP ZV (2013, s. 14–15).

<sup>67</sup> V RVP ZV se vyskytuje pojem hodnota (a další tvary slova hodnota) častěji než pojem etika (a další tvary slova etika). Etickou problematikou se zabývá v RVP ZV tzv. *Doplňující vzdělávací obor Etická výchova*. Kromě tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru se v dokumentu se slovem etika setkáváme velmi zřídka. Terminologicky pracuje dokument s hodnotovou problematikou, a proto se v názvu a obsahu kapitoly odkazujeme na etickou a hodnotovou problematiku v RVP ZV.

<sup>68</sup> Resp. odkazy na hodnotovou výchovu (výchovu k hodnotám).

- naučit jednat žáky jako svébytné, svobodné, zodpovědné osobnosti, které mají svá práva a plní své povinnosti
- rozvíjet vnímavost a citlivost k druhým lidem, prostředí, přírodě a společnosti
- učit žáky projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací
- učit žáky rozvíjet a chránit fyzické, duševní, sociální zdraví sebe i ostatních
- vést žáky k toleranci odlišnosti jiných kultur a duchovních hodnot
- učit žáky žít společně s ostatními lidmi
- rozvíjet schopnosti žáků v souladu s jejich reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.

V cílech základního vzdělávání identifikujeme cíle zaměřené na vzdělávací stránku (podněcovat žáky k logickému myšlení, řešení problémů, osvojit si strategie učení atd.) a dále cíle směřující k etické výchově (např. vést žáky ke spolupráci, otevřené komunikaci, respektu, zodpovědnosti, vyjadřování pozitivních citů, vnímavosti a citlivosti k prostředí a přírodě, toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, kulturám, duchovním hodnotám atd.). Je zřejmá podobnost některých cílů základního vzdělávání s cíli etické výchovy (srov. kap. 4.4).

**Klíčové kompetence** představují další oblast RVP ZV, v níž lze najít odkazy na etickou výchovu. Klíčové kompetence jsou souborem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění jednotlivce. „*Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti ...*“ (RVP, 2013, s. 10). V základním vzdělávání jsou za klíčové považovány následující kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní (RVP ZV, 2013, s. 10). Zakotvení témat etické (hodnotové) problematiky lze sledovat zejména v oblasti kompetencí komunikativních, sociálních a personálních, občanských. **Komunikativní kompetence** se zaměřují na osvojení efektivní komunikace, naslouchání a porozumění druhým lidem, využívání komunikačních prostředků a dovedností potřebných ke kvalitní komunikaci a spolupráci s ostatními lidmi, vytváření pozitivních lidských vztahů aj. **Kompetence sociální a personální** upevňují mezilidské vztahy ve smyslu utváření pravidel společné práce, příjemné



atmosféry, ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi, poskytování pomoci bližním, respektování různých názorů, formování pozitivní představy o sobě samém, ovládání vlastního jednání a chování ve prospěch svůj i prospěch společnosti a vedoucího k dosažení pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. **Kompetence občanské** vedou žáky k respektování přesvědčení druhých lidí, uznávání jejich vnitřních hodnot, rozvíjí schopnost empatie, dodržování zákonů a společenských norem, práv a povinností ve škole i mimo ni, vedou žáky k zodpovědnému chování, poskytnutí pomoci v krizových situacích, respektování tradic a kulturního dědictví, formují pozitivní postoje k umění a kultuře, aktivní přístup k environmentálním problémům, životnímu prostředí a principům trvale udržitelného rozvoje společnosti (RVP ZV, 2013, s. 11–12).

Již bylo řečeno, že odkazy na etickou problematiku v oblasti klíčových kompetencí nejzřetelněji identifikujeme u kompetencí komunikativních, sociálních a personálních, občanských. Samozřejmě, že také u zbývajících kompetencí (kompetence k učení, řešení problémů, pracovní kompetence) nacházíme v RVP ZV (2013, s. 10–13) prvky více či méně související s etickou (hodnotovou) problematikou (např. formování pozitivního vztahu k učení a celoživotnímu učení, tvůrčí řešení problémů, rozvoj vztahu k pracovním činnostem z hlediska kvality, funkčnosti hospodárnosti a společenského významu atd.).

Teoretická obsahová analýza RVP ZV ukázala, že nejzřetelněji je etická problematika zastoupena v průřezových tématech. **Průřezová témata** představují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa. „*Jsou důležitým formativním prvkem základního vzdělávání, vytvářejí příležitosti pro individuální uplatnění žáků i pro jejich vzájemnou spolupráci a pomáhají rozvíjet osobnost žáka především v oblasti postojů a hodnot*“ (RVP ZV, 2013, s. 104). Průřezová témata<sup>69</sup> jsou povinnou součástí základního vzdělávání, a proto základní školy musí do vzdělávání na 1. a 2. stupni zařadit všechna průřezová témata vymezená v RVP ZV. Není však povinností školy,

---

<sup>69</sup> Průřezová témata mají jednotné zpracování, popisují charakteristiku a tematické okruhy průřezového tématu, přinášejí průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot. Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je vyjádřen v tematických okruzích, které zahrnují nabídku témat (činností, námětů). Výběr konkrétních témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci jednotlivých škol. Tematické okruhy průřezových témat prolínají vzdělávací oblasti a propojují vzdělávací obsahy oborů, čímž umožňují žákům vytvořit si integrovaný pohled na danou problematiku. Průřezová témata jsou v úzké souvislosti s klíčovými kompetencemi, neboť přispívají k formování a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Průřezová témata musí být úzce propojena se vzdělávacím obsahem vyučovacích předmětů a rovněž s obsahem všech činností žáků realizovaných ve škole i mimo ni (RVP ZV, 2013, s. 104).

aby byla všechna průřezová témata zastoupena v každém ročníku. V průběhu základního vzdělávání nabízí škola žákům postupně všechny tematické okruhy jednotlivých průřezových témat. Rozsah a konkrétní způsob realizace stanovuje ŠVP. Průřezová témata mají podobu samostatných předmětů (projektů, seminářů, kurzů atd.) nebo jsou integrativní součástí vzdělávacího obsahu vyučovacího předmětu. Základní vzdělávání stanovuje tato průřezová témata (RVP ZV, 2013, s. 104):

- **Osobnostní a sociální výchova**
- **Výchova demokratického občana**
- **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**
- **Multikulturní výchova**
- **Environmentální výchova**
- **Mediální výchova**

Stručně představíme jednotlivá průřezová témata, abychom objasnili souvislost s etickou problematikou. **Osobnostní a sociální výchova** je průřezové téma reflektující osobnost žáka, jeho individuální potřeby a zvláštnosti, jehož smyslem je pomáhat žákům rozvíjet praktické životní dovednosti. Specifickým rysem tématu je, že se učivem stává sám žák, žakovská skupina či běžné situace každodenního života. Osobnostní a sociální výchova pomáhá žákovi najít cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému, druhým lidem a okolnímu světu (RVP ZV, 2013, s. 105). V oblasti postojů a hodnot přispívá průřezové téma k: utváření pozitivního postoje k sobě samému a ostatním, oceňování hodnoty spolupráce a pomoci, uvědomování si hodnoty různosti lidí a odlišnosti názorů, uvědomování mravních rozměrů lidského chování a v neposlední řadě v prevenci rizikového chování (RVP ZV, 2013, s. 105). Tematické okruhy osobnostní a sociální výchovy jsou zaměřeny na tři oblasti – osobnostní, sociální a mravní rozvoj. V rámci osobnostního rozvoje jsou stanoveny tematické okruhy: rozvoj schopností poznávání, sebepoznávání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygienu a kreativita. Sociální rozvoj se tematicky zaměřuje na: poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikaci, kooperaci a kompetenci. Oblast morálního rozvoje zahrnuje tematické okruhy týkající se: řešení problémů, rozhodování, hodnot, postojů, prosociálního chování a praktické etiky. Všechna témata by měla reflektovat aktuální potřeby žáků a měla by se uskutečňovat prakticky tj. prostřednictvím her, cvičení, modelových situací apod. (RVP ZV, 2013, s. 106–107).

Průřezové téma považujeme za nejvýznamnější zdroj etické výchovy v RVP ZV, neboť jeho obsah (tematické okruhy) a cíle korespondují s koncepcí předmětu etická výchova.

**Výchova demokratického občana** je průřezovým tématem RVP ZV, které je charakteristické mezioborovým a multikulturním zaměřením. V obecné rovině je syntézou hodnot, a to spravedlivosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině rozvíjí kritické myšlení, vědomí občanských práv a povinností, porozumění demokratickému uspořádání společnosti. Vybavuje žáky základní úrovni občanské gramotnosti, tj. způsobilostí orientovat se ve složitostech, problémech či konfliktech demokratické a pluralitní společnosti. Průřezové téma vytváří demokratickou atmosféru třídy a pozitivně ovlivňuje klima školy. Rozvíjí vztahy založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu, umožňuje žákům demokraticky se podílet na rozhodnutích celé třídy jako otevřeného společenství (RVP ZV, 2013, s. 107). Přínos průřezového tématu k rozvoji osobnosti žáka je v oblasti postojů a hodnot zaměřen na: otevřené a aktivní postoje v životě, úctu k zákonu, disciplinovanost a sebekritiku, sebeúctu a sebedůvěru, samostatnost a angažovanost, ohleduplnost a ochotu pomáhat slabším, respekt k odlišnostem, asertivní jednání, schopnost kompromisu, schopnost zaujmout vlastní stanovisko, uvědomění a přijetí hodnot jako je spravedlnost, solidarita, tolerance a odpovědnost (RVP ZV, 2013, s. 108).

**Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** je průřezové téma, které ve vzdělávání zdůrazňuje evropskou dimenzi, globální myšlení a mezinárodní porozumění. Usiluje o výchovu budoucích evropských občanů jako zodpovědných bytostí, schopných mobility a flexibility v občanském, pracovním i osobním životě. Průřezové téma rozvíjí vědomí evropské identity, nabízí žákům širší horizonty poznání a perspektivy života v evropském a mezinárodním prostředí. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech prohlubuje tradiční evropské hodnoty, ke kterým patří například humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva, osobní zodpovědnost a další (RVP ZV, 2013, s. 109). Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech rozvíjí osobnost žáka v oblasti postojů a hodnot tím, že: pomáhá překonávat stereotypy a předsudky, otevírá žákům životní perspektivy v evropském a mezinárodním prostředí, kultivuje postoje k Evropě a ke světu, rozvíjí pozitivní postoje k jinakosti, kulturní rozmanitosti stejně jako k tradičním evropským hodnotám, vede k osvojení vzorců chování zodpovědného evropského občana (RVP ZV, 2013, s. 110).

Průřezové téma **Multikulturní výchova** seznamuje žáky s rozmanitostí různých kultur, jejich tradicemi a hodnotami. Tím zároveň přispívá k uvědomění vlastní kulturní identity, tradic a hodnot. Průřezové téma zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení, porozumění a respektování odlišných kultur. Rozvíjí u žáků smysl pro spravedlnost, solidaritu, toleranci, vede k pochopení a respektování sociokulturní rozmanitosti. Multikulturní výchova se svým zaměřením dotýká také mezilidských vztahů ve škole, vztahů mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem, mezi školou, rodinou a místní komunitou. Ve škole se setkávají žáci různého sociálního a kulturního zázemí, a proto je potřeba vést žáky k vzájemnému poznávání, toleranci, odstraňování nepřátelství a předsudků vůči jinakosti. Škola by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit rovnoprávně (RVP ZV, 2013, s. 111). V oblasti postojů a hodnot rozvíjí Multikulturní výchova: postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, vědomí vlastní identity, stimuluje a koriguje jednání žáků, hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, vede k angažovanosti v boji proti xenofobii, diskriminaci, rasismu a předsudkům, buduje vztahy žáků jako budoucích občanů k minoritním skupinám (RVP ZV, 2013, s. 112).

**Environmentální výchova** je průřezové téma sledující cíle udržitelného rozvoje společnosti a zdůrazňující význam odpovědnosti lidského jednání k životnímu prostředí. Environmentální výchova usiluje o pochopení komplexnosti vztahů člověka a životního prostředí, informuje o možnostech řešení environmentálních problémů, vede „*k aktivní účasti na ochraně a utváření prostředí a ovlivňuje v zájmu udržitelnosti rozvoje lidské civilizace životní styl a hodnotovou orientaci žáků*“ (RVP ZV, 2013, s. 113). V oblasti postojů a hodnot průřezové téma: vede žáky k zodpovědnému jednání vůči ochraně přírody a přírodních zdrojů, k pochopení významu udržitelného rozvoje jako pozitivní perspektivy vývoje lidské společnosti, rozvíjí žádoucí vzorce chování žáků ve vztahu k prostředí, podílí se na utváření zdravého životního stylu a estetických hodnot prostředí, vede k aktivní účasti týkající se řešení ekologických problémů, rozvíjí angažovanost a citlivý přístup k přírodnímu a kulturnímu dědictví, přispívá k vnímání života jako nejvyšší hodnoty (RVP ZV, 2013, s. 114).

Průřezové téma **Mediální výchova** zprostředkuje žákům základní poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Média jsou socializačním faktorem, ovlivňují chování jedince a společnosti, působí na životní styl člověka a jeho kvalitu života. Média jsou neoddělitelnou součástí života dnešní generace, která by měla být schopna správně vyhodnotit předávaná sdělení z hlediska záměru jejich vzniku

(informovat, manipulovat, pobavit aj.) a z hlediska vztahu k realitě (věcná správnost, hodnotová platnost aj.). Zejména důležitá je schopnost žáků analyzovat a kriticky zhodnotit mediovaná sdělení, posoudit jejich věrohodnost a komunikační záměr. Cílem průřezového tématu je vybavit žáka základní úrovní mediální gramotnosti (RVP ZV, 2013, s. 115). V oblasti postojů a hodnot rozvíjí Mediální výchova citlivost vůči stereotypům v obsahu médií, vůči předsudkům o společnosti a jednotlivci, vede k uvědomování si hodnoty vlastního života a volného času, poukazuje na možnost svobodného vyjádření vlastních postojů a odpovědnosti za způsob jeho prezentace (RVP ZV, 2013, s. 116).

Z analyzovaných oblastí (cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence, průřezová témata) RVP ZV zjišťujeme, že etickou (hodnotovou) problematiku nejsystematičtěji reflektují průřezová témata. Při srovnání obsahu etické výchovy a průřezových témat lze říci, že se jejich obsahová náplň v řadě témat (částečně, ne zcela) překrývá. Vzhledem k faktu, že rozsah ani způsob realizace průřezových témat není pro ZŠ jednotně stanoven<sup>70</sup>, nelze je podle našeho názoru považovat za ekvivalentní náhradu etické výchovy. Etická výchova pracuje se škálou osobitých metod, pro realizaci průřezových témat metodika není stanovena. Základní školy přistupují k průřezovým tématům individuálně z hlediska výběru témat, rozsahu, forem realizace, výběru metod atd. I z tohoto důvodu se domníváme, že průřezová témata nemohou nahradit etickou výchovu.<sup>71</sup> Podle našeho názoru se průřezová témata a etická výchova vhodně doplňují, jejich existenci chápeme svébytně, a proto není žádoucí, aby jedna oblast byla vytlačována druhou.

---

<sup>70</sup> „Výběr témat a způsob jejich zpracování v učebních osnovách je v kompetenci školy“ (RVP ZV, 2013, s. 104).

<sup>71</sup> Podle Maňáka (2007a, s. 8) se průřezová témata zaměřují zejména na řešení problémů, rozhodovací dovednosti, analýzu postojů a hodnot, vytváření povědomí o kvalitách jako je odpovědnost, spolehlivost, tolerance, spravedlnost, respekt atd. V morální oblasti je hlavní zřetel kladen na poznávání, analýzu, vytváření povědomí, avšak důraz na citové prožívání zůstává v pozadí. Průřezová témata jsou orientována na dovednosti komunikace, kooperace, kompetice, avšak málo rozvíjí dovednosti empatie, sdílení, pomoci atd.

### 8.1.3 Doplnující vzdělávací obor Etická výchova

Doplňující vzdělávací obor Etická výchova je jedním ze čtyř doplňujících vzdělávacích oborů RVP ZV.<sup>72</sup> Doplnující vzdělávací obor (dále DVO) Etická výchova není povinnou součástí základního vzdělávání, pouze doplňuje a rozšiřuje jeho vzdělávací obsah (RVP ZV, 2013, s. 90). Etická výchova je poměrně novým doplňujícím vzdělávacím oborem, který byl zařazen do RVP ZV a nabyl platnosti v září 2010.<sup>73</sup>

Kapitola představuje obsah, učivo a očekávané výstupy etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru. Kapitola prezentuje řešenou problematiku výhradně na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání z důvodů výše popsaných.

#### Obsah doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova

Jednou z charakteristik vzdělávacího oboru je obsah doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova, který prezentují tyto **základní témata** (RVP ZV, 2013, s. 92):

1. Mezilidské vztahy a komunikace.
2. Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3. Pozitivní hodnocení druhých.
4. Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5. Komunikace citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8. Reálné a zobrazené vzory.
9. Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10. Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

Kromě základních témat jsou součástí obsahu etické výchovy následující **aplikační témata**:

- Etické hodnoty

---

<sup>72</sup> Aktuální RVP ZV obsahuje čtyři vzdělávací obory: dramatická výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova (RVP ZV, 2013, s. 2).

<sup>73</sup> Pod čj. 12586/2009-22 bylo dne 16. 12. 2009 vydáno *Opatření ministryně školství mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. RVP ZV se v části 5.10 Doplnující vzdělávací obory rozšiřuje o nový doplňující vzdělávací obor 5.10.3 s názvem Etická výchova. Toto opatření nabývá účinnosti 1. 9. 2010.

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

Etická výchova vede žáky k navazování a udržování uspokojivých lidských vztahů, vytvoření si reálné představy o sobě samém, tvořivému řešení problémů, formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku, ke kritickému myšlení, vnímání souvislostí moderního světa, pochopení základních environmentálních a ekologických problémů. Doplnující vzdělávací obor etická výchova zprostředkuje příležitost pro rozvoj sociálních dovedností žáků. Etická výchova pěstuje sociální dovednosti, které jsou zaměřeny na vlastní prospěch, prospěch druhých lidí a celé společnosti, na samostatné jednání, správné způsoby komunikace, respekt k hodnotám, schopnost naslouchání, empatie a účinné spolupráce v mezilidských vztazích (RVP ZV, 2013, s. 92–93).

Etická výchova systematicky rozvíjí mravní stránku osobnosti žáků. Předmět tohoto typu v naší školské soustavě doposud chyběl. Důležitost zavedení etické výchovy podporují i zkušenosti zemí OECD, které předmět s podobným obsahem do svého vzdělávacího systému již zařadily (RVP ZV, 2013, s. 93).

### **Učivo a očekávané výstupy etické výchovy**

Vzdělávací obsah etické výchovy je začleněn v obou stupních základního vzdělávání podle stoupající náročnosti učiva. **Učivo doplňujícího vzdělávacího oboru etická výchova na 2. stupni základní školy** obsahuje následující tematické okruhy (RVP ZV, 2013, s. 95–96):

1. Komunikace
  - otevřená komunikace
  - aktivní naslouchání
2. Důstojnost a identita lidské osoby
  - úcta k lidské osobě
  - jedinečnost a identita člověka

3. Asertivní chování
  - asertivní chování
  - obrana před manipulací – asertivní techniky
  - fair play
4. Reálné a zobrazené vzory
  - pozitivní vzory versus pochybné idoly
  - podpora pozitivního působení televize a médií
  - já - potenciální vzor pro druhé
5. Iniciativa a komplexní prosociálnost
  - iniciativa a tvořivost
  - iniciativa ve ztížených podmínkách
  - uplatnění komplexní prosociálnosti
6. Aplikovaná etická výchova
  - etické hodnoty
  - sexuální zdraví
  - rodina
  - duchovní rozměr člověka
  - ekonomické hodnoty
  - ochrana přírody a životního prostředí.

Součástí vzdělávacího obsahu etické výchovy jsou kromě učiva **očekávané výstupy**. Očekávané výstupy vymezují úroveň, které mají žáci dosáhnout na konci 3. ročníku (1. období), 5. ročníku (2. období) a 9. ročníku. Jedná se o předpokládanou způsobilost využívat osvojené učivo v praktických situacích a v běžném životě (RVP ZV, 2013, s. 14, 140). Doplnující vzdělávací obor etická výchova stanovuje **pro žáky 2. stupně následující očekávané výstupy** (RVP ZV, 2013, s. 94–95):

- otevřeně a pravdivě komunikovat, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci
- respektovat důstojnost a jedinečnost lidské osoby, uvědomovat si vlastní identitu a vytvářet zdravé sebevědomí
- jednat empaticky ve vztahu k ostatním
- chovat se asertivně, neagresivním způsobem obhajovat svá práva
- rozlišovat manipulační působení médií



- identifikovat se s pozitivními prosociálními vzory
- spolupracovat v obtížných sociálních situacích
- zaujímat aktivní postoj k sociálním problémům a v rámci svých možností přispívat k jejich řešení
- analyzovat etické aspekty různých životních situací
- rozhodovat se uvážlivě a adekvátně v každodenních situacích
- nevyhýbat se řešení osobních problémů
- aplikovat postoje a způsobilosti, které rozvíjí mezilidské vztahy.

Zpracování DVO ovlivnila slovenská koncepce etické výchovy. O prosazení a přijetí nového doplňujícího oboru usilovalo od samého počátku Etické fórum ČR (viz kap. 3.3). Zavedení etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru RVP ZV považuje Vacek (2010, s. 68) za významný krok vpřed. Podle autora jsou etická témata v RVP ZV roztroušena, vyskytují se epizodicky, a proto ucelený koncept mravního působení v kurikulárním dokumentu doposud chyběl. Zavedení etické výchovy, byť jako doplňujícího vzdělávacího oboru, přispělo v českém edukačním prostředí k vytvoření komplexního školního projektu (Vacek, 2010, s. 70). DVO Etická výchova podpořil realizaci etické výchovy v českém edukačním prostředí, nicméně zůstává nepovinnou součástí vzdělávání, a proto jeho způsob zapracování do školního vzdělávacího programu je v kompetenci jednotlivých základních škol.

## **8.2 Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie (ŠVP ISCED 2)**

Kapitola pojednává o zakotvení témat etické problematiky ve *Štátnom vzdelávacím programe pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike* (dále ŠVP ISCED 2). V kapitole 8.2.1 vymezujeme ŠVP ISCED 2 v systému kurikulárních dokumentů a stručně dokument charakterizujeme. V kapitole 8.2.2 analyzujeme etickou problematiku v ŠVP ISCED 2 prostřednictvím teoretické obsahové analýzy. Součástí kapitoly je rovněž Etická výchova jako příloha ŠVP ISCED 2. V kapitole 8.2.3 představujeme *Učebné osnovy Etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*.

## 8.2.1 Obecné vymezení ŠVP ISCED 2

Kapitola vymezuje *Štátny vzdelávací program* v systému kurikulárních dokumentů v SR a následně charakterizuje *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základných škôl*, který je předmětem teoretické obsahové analýzy.

Slovenská státní vzdělávací politika připravila v roce 2008 legislativní podmínky na systémovou reformu (přijetí nového školského zákona). Nový školský zákon zavedl dvojúrovňové kurikulum pro všechny školy od preprimárního po sekundární vzdělávání, přičemž štátny vzdelávací program vymezuje závazné edukační linie pro jednotlivé typy škol, školský vzdelávací program jej konkretizuje a doplňuje (Kosová, Porubský, 2011, s. 41). **Štátny (celonárodný) vzdelávací program** je hierarchicky nejvyšší projekt vzdělání v SR zahrnující rámcový model absolventa, rámcový učební plán a rámcové učební osnovy pro určitý stupeň vzdělávání. *Štátny vzdelávací program* tvoří první (rámcovou) úroveň dvojúrovňového participativního modelu řízení škol. Vyjadřuje hlavní principy a cíle vzdělávací politiky státu, demokratické a humanistické hodnoty, všeobecné cíle škol, klíčové dovednosti, rámcový obsah vzdělání, vzdělávací standardy pro jednotlivé vzdělávací stupně. ŠVP je východiskem pro vytváření školských vzdělávacích programů, které zohledňují specifické lokální, regionální podmínky a potřeby jednotlivých škol (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 3). **Školské vzdelávacie programy** (ŠkVP) představují druhou úroveň participativního modelu vzdělávacích programů. *Školský vzdelávací program* reflektuje volitelný obsah vzdělávání a dává školám možnost se profilovat. Školy jsou otevřeným společenstvím a mohou promítat požadavky obce, regionu, potřeby a zájmy žáků do obsahu vzdělání v rámci volných hodin<sup>74</sup>. Tvorba a realizace ŠkVP si žádá týmovou spolupráci pedagogických pracovníků a zdůrazňuje variabilnější organizaci vyučování (blokové vyučování, individualizované vyučování, změny v hodnocení žáků aj.) (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 4). Specifikem slovenských kurikulárních dokumentů je, že pracují s mezinárodní standardní klasifikací vzdělávání ISCED (International Standard Classification of Education). Vzhledem k tematickému zaměření disertační práce se zabýváme analýzou

---

<sup>74</sup> Volný počet hodin může škola využít pro: vyučovací předměty, které rozlišují a prohlubují obsah předmětů zařazených do ŠVP ISCED 2; vyučovací předměty, které si škola vybere z nabídky volitelných předmětů; vyučovací předměty, které si sama škola zvolí; specifické předměty pro žáky se speciálními výchovně-vzdělávacími potřebami, experimentálně ověřené inovační programy atd. (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 4).

kurikulárních dokumentů na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) odpovídajících 2. stupni ZŠ<sup>75</sup> (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 5).

Závazným dokumentem pro úroveň nižšího sekundárního vzdělávání v SR je *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie*. Druhý stupeň základní školy v SR představuje 5. – 9. ročník.

Mezi **hlavní cíle** nižšího sekundárního vzdělávání (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 6) patří:

- rozvíjet klíčové kompetence žáků přiměřené jejich věku, smysluplné základní vědomosti a znalosti
- osvojit si základ všeobecného vzdělání poskytovaného školou
- vypěstovat zájem o celoživotní učení se a potřebu učit se i mimo školu
- osvojit si efektivní strategie učení se
- získat přiměřenou úroveň komunikačních dovedností a spolupráce
- získat respekt k druhým, vypěstovat zodpovědný vztah k sobě samému
- vybudovat povědomí národního a světového kulturního dědictví
- rozvíjet zájem a potřebu smysluplné aktivity a tvořivosti.

Dosažení cílů nižšího sekundárního vzdělávání podporuje interdisciplinární (mezipředmětový) přístup při osvojování znalostí, způsobilostí žáků, rozvoj analytických a kritických schopností. Důraz je kladen na uplatňování znalostí v praxi, přičemž aktuální znalosti žáků jsou výchozím bodem pro získávání nových znalostí a další rozvoj kompetencí žáků (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 6).

Profil absolventa odráží **klíčové kompetence**, které jsou souborem vědomostí, schopností, hodnotových postojů umožňujících žákovi uplatnit svoje vzdělání v pracovním, občanském, rodinném a osobním životě. Absolvent nižšího sekundárního vzdělávání by si měl osvojit následující kompetence (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 7–9): kompetencie k celoživotnému učení sa, sociálne komunikačné kompetencie, kompetencie uplatňovať základ matematického myslenia a základné schopnosti poznávať v oblasti vedy a techniky, kompetencie v oblasti informačných a komunikačných technológií, kompetencie riešiť problémy, kompetencie občianske, kompetencie sociálne a personálne, kompetencie pracovné, kompetencie smerujúce k

---

<sup>75</sup> Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) odpovídá 2. stupni ZŠ, nižším ročníkům víceletých gymnázií a konzervatořím (Skalková, 2007, s. 262). Problematika disertační práci je řešena výhradně na 2. stupni ZŠ.

iniciativnosti a podnikavosti, kompetencie vnímať a chápať kultúru a vyjadrovať sa nástrojmi kultúry.

**Vzdělávací oblasti ŠVP ISCED 2** jsou okruhy zahrnující problematiku vyčleněnou z obsahu celkového vzdělávání a formulování klíčových kompetencí. Vzdělávací oblasti mají nadpředmětový charakter a jejich obsah je rozčleněný do vyučovacích předmětů, přičemž školy mohou do těchto vzdělávacích oblastí doplnit i další předměty. ŠVP ISCED 2 (2008, s. 10) rozlišuje **osm vzdělávacích oblastí** zahrnujících tyto vyučovací předměty<sup>76</sup>:

- **Jazyk a komunikácia** (Slovenský jazyk a literatúra, Prvý cudzí jazyk, Druhý cudzí jazyk)
- **Matematika a práca s informáciami** (Matematika, Informatika)
- **Človek a príroda** (Fyzika, Chémia, Biológia)
- **Človek a spoločnosť** (Dejepis, Geografia, Občianska náuka)
- **Človek a hodnoty** (Etická výchova, Náboženská výchova)
- **Človek a svet práce** (Svet práce, Technika)
- **Umenie a kultúra** (Hudobná výchova, Výtvarná výchova, Výchova umením)
- **Zdravie a pohyb** (Telesná a športová výchova)<sup>77</sup>

Povinnou součástí obsahu nižšího sekundárního vzdělávání jsou **průřezová témata** prolínající se vzdělávacími oblastmi. Realizace průřezových témat nemá závaznou podobu – nabízí se integrace do vzdělávacího obsahu a vhodných vyučovacích předmětů, realizace formou samostatného předmětu v rámci rozšiřujících hodin, formou projektu či kurzu. Konkrétní způsob realizace průřezových témat je v kompetenci jednotlivých škol, ačkoliv základní podmínkou je využívání aktivizujících, interaktivních vyučovacích metod. ŠVP ISCED 2 (2008, s. 20–24) vymezuje na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání tato průřezová témata<sup>78</sup>:

---

<sup>76</sup> Vyučovací předměty jsou uvedeny v závorce.

<sup>77</sup> Charakteristickým rysem ŠVP ISCED 2 (2008, s. 24) jsou tzv. **vzdělávací standardy**, které reflektují výstupy vzdělávání prostřednictvím obsahového standardu a výkonového standardu. Podle charakteru předmětu se formulují požadavky na výstupy z konkrétního ročníku nebo celého stupně vzdělávání. Klade se důraz na jasnou formulaci výstupů, zdůvodnění zařazení obsahu vzdělávání, strukturovaný popis způsobilosti. Vzdělávací standardy objasňují, k jakým cílům mají žáci dospět. Obsahová část vzdělávacího standardu je tvořena učivem a určuje minimální obsah vzdělávání. Výkonová část vzdělávacího standardu formuluje výkony v podobě operacionalizovaných cílů (tzn. stanovuje, na jaké úrovni má žák dané učivo zvládat a co má vykonat).

<sup>78</sup> **Multikulturní výchova** rozvíjí poznání odlišných tradičních a nových kultur, akceptaci a vnímání kulturní rozmanitosti jako společenské reality, podporuje rozvoj tolerance, respektu, prosociálního chování ve vztahu ke kulturním odlišnostem. **Mediální výchova** si klade za cíl rozvíjet u žáků schopnosti

- **Multikultúrna výchova**
- **Mediálna výchova**
- **Osobnostný a sociálny rozvoj**
- **Environmentálna výchova**
- **Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke**
- **Ochrana života a zdravia**
- **Tvorba projektu a prezentačné zručnosti**

Kurikulárny dokument (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 25–36) ďalej popisuje rámcové učebné plány (dokument vymezujúci časovú dotáciu vyučovacích predmetů), organizačné podmienky na výchovu a vzdelávanie, povinné personálne zabezpečenie, povinné materiálne-technické a priestorové zabezpečenie, podmienky bezpečnosti a ochrany zdravia, podmienky výchovy a vzdelávania žiakov se špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, zásady pre vypracovanie tzv. školských vzdelávacích programov ISCED 2.

**Školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP)** základnej školy vydáva riaditeľ školy, ktorý je zodpovedný za súlad individuálneho ŠkVP se *Štátnym vzdelávacím programom* daného školského stupňa (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 35). Na tvorbe ŠkVP se podieľa celý pedagogický zbor a škola jej vypracováva na základe všeobecne platného a záväzného *Štátneho vzdelávacieho programu*. ŠkVP odráža poslanie, funkciu, zamerenie a stratégiu svojej školy, zohľadňuje ako potreby a možnosti žiakov, tak pedagogického zboru. ŠkVP podporuje autonómiu škôl – školy si vypracovávajú vlastný učebný plán, v ktorom sú využité všetky hodiny, ktoré má škola k dispozícii (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 36).

---

a zručnosti týkajúce sa uplatňovania kompetentného zachádzania s rôznymi médiami, zmysluplného a kritického využívania médií, vytvárania vlastného názoru na médiá, kritického posudzovania mediálneho sveta aj. Průřezové téma **Osobnostný a sociálny rozvoj** pomáha žiakov získať osobnostnú integritu, pestovať kvalitné medziľudské vzťahy, uplatňovať svoje práva, rešpektovať práva ostatných, rozvíjať sociálne dovednosti aj. **Environmentálna výchova** je průřezové téma vytvárajúce postoje žiakov k životnému prostrediu. Jejím cieľom je, aby žiaci vnímali život ako najvyššiu hodnotu, pochopili význam udržateľného rozvoja spoločnosti, prehĺbovali hodnotový systém v prospech životného prostredia, prístupovali zodpovedne k životnému prostrediu, prírode, kultúrnemu dedičstvu atď. **Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke** rozvíja vedomosti a návyky žiakov smerujúce k bezpečnému chovániu v rôznych dopravných situáciách. **Ochrana života a zdravia** školí žiakov v sebeochrane a poskytovaní pomoci druhým ľuďmi v prípadoch ohrozenia života a zdravia, rozvíja morálne vlastnosti žiakov týkajúce sa vlasteneckého a národného citenia, formuje predpoklady k dosiahnutiu odolnosti organizmu v náročných životných situáciách atď. Kompetencie osvojené v průřezovom tematu **Tvorba projektu a prezentačné zručnosti** umožňujú žiakov komunikovať, argumentovať, pracovať s informáciami, riešiť problémy, prezentovať se ako jednotlivca či prezentovať prácu skupiny (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 20–24).

## 8.2.2 Etická a hodnotová problematika v ŠVP ISCED 2

V návaznosti na obecné vymezení ŠVP ISCED 2 se zaměřujeme na analýzu etické a hodnotové problematiky v tomto dokumentu. Podobně jako u českého kurikulárního dokumentu (RVP ZV) identifikujeme témata etické výchovy ve vybraných částech ŠVP ISCED 2. Kromě odkazů na etickou výchovu v analyzovaném dokumentu zjišťujeme, že etická výchova má v ŠVP ISCED 2 svébytné postavení. Kapitola popisuje vybrané části kurikulárního dokumentu zabývající se etickou problematikou a představuje etickou výchovu jako povinně volitelný vyučovací předmět ŠVP ISCED 2.

Kurikulární dokument ŠVP ISCED 2 reflektuje demokratické a humanistické hodnoty, na nichž je vzdělávání na Slovensku založené. Dokument se zaměřuje nejen na rozvoj a osvojování vědomostí, způsobilostí, ale také hodnotových postojů, které jsou rozvíjeny prostřednictvím obsahu vzdělání (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 3). Koncepce kurikulárního dokumentu zohledňuje hodnoty jako demokracie, vlastenectví, kulturní a přírodní dědictví, lidská identita, estetično, správná životospráva, respekt, tolerance, empatie, zodpovědnost k sobě a druhým lidem, prosociálnost aj. Odkazy na hodnotovou a etickou problematiku identifikujeme zejména v těchto částech ŠVP ISCED 2: klíčové kompetence (*kompetencie občianske, kompetencie sociálne a personálne*), průřezová témata (*Osobnostný a sociálny rozvoj*), vzdělávací oblasti (*Človek a spoločnosť, Človek a hodnoty*). Jednotlivé části ŠVP ISCED 2 jsou popsány v rámci kapitoly 8.2.1, čímž se na ně odkazujeme. Ze souboru **klíčových kompetencí** se etická a hodnotová problematika nejvýrazněji promítá u *kompetencie občianske* (oceňování humanistických hodnot, národního kulturního dědictví, principů demokracie, respektování vlastních práv i práv ostatních atd.), *kompetencie sociálne a personálne* (budování vlastní identity, samostatnosti, nezávislosti, stanovení vlastních cílů a priorit, usměrňování vlastního chování atd.). Odkazy na hodnotovou (etickou) problematiku bychom našli i u ostatních kompetencí, neboť soubor kompetencí (viz kap. 8.2.1) jako celek usiluje o osvojení hodnotových postojů (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 7–9). Hodnotová (etická) problematika se dále promítá v **průřezových tématech** (viz kap. 8.2.1). Z hlediska rozvoje etických hodnot a postojů identifikujeme etická témata nejuceleněji v průřezovém tématu *Osobnostný a sociálny rozvoj* (např. rozvoj sebereflexe, sebezpoznávání, sebeúcty, sebedůvěry, sebevzdělávání, kvalitních mezilidských vztahů,

sociálních zručností, osobnostní integrity, převzetí zodpovědnosti za svoje jednání, respektování názorů, potřeb a práv ostatních) (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 20–21).

Rovněž v cílech nižšího sekundárního vzdělávání (viz kap. 8.2.1) bychom našli odkazy na etickou problematiku (např. respekt k druhým, zodpovědný vztah k sobě a svému zdraví, osvojení spolupráce aj.) (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 6). Etická problematika je zohledněna ve **vzdělávacích oblastech**, zejména v oblasti *Človek a spoločnosť* (v rámci vyučovacího předmětu *Občianska náuka*), *Človek a hodnoty* (v rámci předmětu *Etická výchova*). Vzdělávací oblast *Človek a spoločnosť* se prostřednictvím svého obsahu snaží zachovat kontinuitu tradičních hodnot společnosti v souladu s aktuálními integračními procesy. Vzdělávací oblast směřuje k utváření pozitivních občanských postojů a dává prostor pro osvojení kultivovaných individuálních a společenských kompetencí. V oblasti hodnotových a etických postojů vede k osvojování norem společenského chování a občanského spolužití, respektování hodnoty pozitivních mezilidských vztahů, pochopení podstaty demokracie, práv a povinností občanů, rozvoji vědomí vlastní identity, uvědomění vlastního místa a role ve společnosti, kultivovanému vyjadřování a obhajování vlastních myšlenek a názorů, úctě k vlastnímu i jiným národům, respektování kulturních, náboženských a jiných odlišností, budování pozitivního vztahu k humanistickým a demokratickým hodnotám atd. Vzdělávací oblast *Človek a spoločnosť* tvoří vyučovací předměty *dejepis*, *geografia*, *občianska náuka*, přičemž etická a hodnotová problematika je nejvíc zohledněna v předmětu *občianska náuka* (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 15–16).

V rámci teoretické analýzy ŠVP ISCED 2 zjišťujeme, že etická témata jsou nejvíce zakotvena ve vzdělávací oblasti **Človek a hodnoty**, v níž má etická výchova svébytné postavení jako povinně volitelný předmět. Vzdělávací oblast *Človek a hodnoty* se zaměřuje na formování a kultivaci mravního, duchovního a sociálního rozvoje žáků. Směřuje k postupnému utváření hodnotové orientace žáků a připravuje mladé lidi pro život. Vzdělávací oblast směřuje k vytváření harmonických a stabilních vztahů, vede k oceňování pro život významných hodnot jako je např. úcta k člověku a přírodě, spolupráce, prosociálnost, národní hodnoty aj. Jejím cílem je interiorizace (zvnitřnění) mravních norem a osvojení chování odpovídajícího mravním normám. Obsah vzdělávací oblasti *Človek a hodnoty* se realizuje v rámci etické výchovy nebo náboženské výchovy, což jsou ve slovenském edukačním prostředí povinně volitelné vyučovací předměty. Vyučovací předmět *Etická výchova* se primárně zaměřuje na výchovu k prosociálnosti, rozvoj etických postojů a prosociálního chování. Nedílnou

součástí předmětu je rozvoj sociálních dovedností. Vzdělávání v oblasti *Člověk a hodnoty* vede v rámci vyučovacího předmětu *Etická výchova* žáky k sebeúctě, autonomnímu myšlení a citění, poznávání zásad pozitivních mezilidských vztahů, zvnitřňování prosociálních hodnot, postojů a sociálních norem, formování společenství žáků, uplatňování efektivní komunikace, rozvíjení sociálních dovedností, rozlišování dobra a zla atd. (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 17–18). Cílem etické výchovy jako povinně volitelného předmětu na nižším stupni sekundárního vzdělávání je (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011, s. 4–5):

- zprostředkovat žákům zkušenosti podporující důvěru, autonomii, iniciativu
- osvojit základní komunikační dovednosti, pravidla společenského chování
- naučit žáky pozitivně hodnotit sebe i druhé, kultivovaně projevovat svůj názor
- tvořivě řešit každodenní situace v mezilidských vztazích
- vysvětlit žákům pojmy empatie, asertivita, spolupráce, prosociální chování
- vést žáky k osvojení sociálních dovedností a základních postojů souvisejících s vlastní osobou
- osvojit si práva a povinnosti v rodině, respekt k rodině, respekt k ostatním lidem
- přijímat zodpovědnost za svoje rozhodnutí a jednání
- uvědomit si svoji sexuální identitu, zaujímat správný postoj k otázkám týkajícím se sexuality, oceňovat pozitivní hodnoty přátelství, lásky, manželství, rodiny
- budovat pozitivní postoje žáků k postiženým a nemocným
- seznámit žáky s pojmy týkající se volby životních cílů, světonázoru, náboženství, etických hodnot a norem
- formulovat své životní cíle, rozvíjet povědomí o vlastní důstojnosti, hodnotách lidské bytosti, kriticky hodnotit masmediální vlivy, podporovat tvořivé a kritické myšlení žáků, zdůvodňovat základní mravní normy
- vést žáky k pochopení základních etických problémů v souvislosti s ekonomickými hodnotami, pravdou a dobrým jménem
- vysvětlit základní pojmy související s ochranou přírody a životního prostředí (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011, s. 4–5).

ŠVP ISCED 2 zohledňuje etickou problematiku nejen v celkové koncepci dokumentu, ale i etickou výchovu jako povinně volitelný vyučovací předmět. Charakteristice vyučovacího předmětu etická výchova, cílům a obsahu se podrobněji věnuje příloha ŠVP ISCED 2 (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011).



Vzdělávací oblast *Človek a hodnoty, Človek a spoločnosť* reflektujú etickou a hodnotovou problematiku najviac v porovnaní s ostatnými vzdelávacími oblasťami. Nelze však tvrdiť, že zbývajúce vzdelávací oblasti riešenou problematiku vo svojom obsahu nezohľadňujú. Odkazy na hodnotovú a etickú problematiku lze identifikovať vo vzdelávací oblasti *Jazyk a komunikácia* (vzájemné mezinárodné porozumenie a tolerance v rámci výuky cudzích jazykov), *Matematika a práca s informáciami* (rozvoj logického a kritického myslenia, schopnosti komunikovať, spolupracovať vo skupine, hľadať stratégie riešenia problémov aj.), *Človek a príroda* (uvedomenie princípov zdravého životného štýlu), *Umenie a kultúra* (budovanie kultúrnej identity, oceňovanie významu umenia v živote jednotlivca a spoločnosti, tolerance hodnôt rôznych kultúr, zákonitosti etikety aj.), *Človek a svet práce* (pozitívny vzťah k práci, zodpovednosti za výsledky pracovnej činnosti, rozvíjanie postojov a hodnôt vo vzťahu k práci človeka, technice a životnému prostrediu, chápanie práce ako príležitosti k seberealizácii a sebezoddelávaniu, rešpektovanie environmentálnych hodnôt, recyklácie materiálov aj.), *Zdravie a pohyb* (rozvoj návykov a postojov spojených so zdravím, zdravým spôsobom života, pestovanie vzťahu k pravidelnej pohybovej činnosti ako základu zdravého životného štýlu atď.) (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 11–19).

### **8.2.3 Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy**

Výuka etickej výchovy na 2. stupni základných škôl v SR prebieha podľa *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Tento dokument vymedzuje ciele etickej výchovy ako vyučovacieho predmetu, obsah tematických celkov a dielcov ciele v jednotlivých ročníkoch 2. stupňa ZŠ.<sup>79</sup> Časová dotácia etickej výchovy podľa *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* (1997, s. 3–6) je 1 vyučovacia hodina týždeň v každom ročníku, čo dáva dohromady asi 33 hodín ročne. *Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* (1997, s. 3–7) vymedzujú pre jednotlivé ročníky 2. stupňa ZŠ tieto dielcov ciele a obsahy tematických celkov:

**Ciele etickej výchovy v 5. ročníku:** zprostredkovať žiakom pozitívne skúsenosti podporujúce základnú dôveru, autonómiu, iniciatívu, osvojiť základnú komunikačnú dovednosť, základné pravidlá spoločenského správania, pozitívne hodnotiť seba i ostatných,

<sup>79</sup> Ciele etickej výchovy popisuje rovněž ŠVP ISCED 2 (ŠVP ISCED 2, 2008, s. 17–18) a príloha ŠVP ISCED 2 (ŠVP, Etická výchova – príloha ISCED 2, 2011, s. 3–5).

tvořivě řešit situace v mezilidských vztazích, umět vysvětlit základní pojmy týkající se ochrany přírody a životního prostředí.

**Obsah etické výchovy v 5. ročníku:** verbální a neverbální komunikace (pozdrav, otázka, poděkování, omluva), poznávání a pozitivní hodnocení sebe, poznávání a pozitivní hodnocení druhých, tvořivost v mezilidských vztazích, iniciativa, etické aspekty ochrany přírody (Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997, s. 3).

**Cíle etické výchovy v 6. ročníku:** chápat pojmy empatie, asertivita, spolupráce, prosociální chování, osvojit sociální dovednosti související s těmito pojmy tzn. vyjadřování citů, empatické chování, asertivní jednání atd.

**Obsah etické výchovy v 6. ročníku:** identifikace a vyjadřování vlastních citů, kognitivní a emocionální empatie, pochopení druhých, vcítění se do situace druhých, zvládání agresivity, pozitivní vzory, prosociální chování (pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství) (Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997, s. 3–4).

**Cíle etické výchovy v 7. ročníku:** osvojit postoje podmiňující kultivované dospívání, poznávat sám sebe, objevovat svoji identitu, rozvíjet sebeoceňování, obhajovat svoje práva a názory, poznávat svoje práva a povinnosti v rodině, kultivovaně sdělovat svůj názor, přebírat zodpovědnost za svá rozhodnutí a jednání, respektovat vlastní rodiče, uvědomovat si sexuální identitu, oceňovat hodnoty přátelství, lásky, manželství, rodiny, rozvíjet pozitivní postoj k postiženým, nemocným, slabším, starším a pomoc potřebujícím skupinám obyvatelstva.

**Obsah etické výchovy v 7. ročníku:** objevování vlastní jedinečnosti a identity (velikost a důstojnost lidské osoby, úcta k člověku, zdravé sebevědomí, poznávání silných a slabých stránek), obhajování svých práv a názorů, prosociálnost jako složka vlastní identity, etické aspekty vztahu k vlastní rodině (dobré vztahy v rodině, pravidla v rodině, práva a povinnosti v rámci rodiny), etické aspekty integrování sexuální zralosti do kontextu osobnosti (rozvíjení sexuální identity, vztahy mezi chlapci a děvčaty, přátelství a láska, představy o budoucím partnerovi, sexuální postoje aj.), vztah k nemocným, starým, postiženým lidem (Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997, s. 4–5).

**Cíle etické výchovy v 8. ročníku:** vysvětlit pojmy související s volbou životních cílů, světonázorem, náboženstvím, etickými hodnotami a normami, chápat etické problémy související s ekonomickými hodnotami, pravdou, dobrým jménem, respektovat lidi s odlišnými názory, formulovat životní cíle, zdůvodňovat mravní normy, zaujímat správný postoj k otázkám týkajícím se sexuality, manželství, rodiny.

**Obsah etické výchovy v 8. ročníku:** zdroje etického poznání lidstva (etika, mravní hodnoty a normy, svědomí, pozitivní vzory), život, tělesné a duševní zdraví jako etická hodnota, etické aspekty manželství, rodinného a sexuálního života (sebeovládání, přátelství, zamilovanost, známost, manželství, plánované rodičovství, antikoncepce, metody regulace početí aj.), ekonomické hodnoty a etika (vlastnictví, peníze, spořivost, podnikavost, umění hospodařit, svépomoc, solidarita, pomoc sociálně slabším, poctivost, ochrana spotřebitelů aj.), dobré jméno a pravda jako etické hodnoty (pravda a lež, tajemství, čest, dobré jméno, ublížení na cti), tvořivost v mezilidských vztazích, zaměstnání a povolání (Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997, s. 5–6).

**Cíle etické výchovy v 9. ročníku:** rozvíjet u žáků vědomí vlastní důstojnosti, hodnoty lidské bytosti, prohlubovat komunikační dovednosti orientované na řešení problémů a konstruktivní vedení dialogu, podporovat zdravý životní styl, přebírat zodpovědnost za svá rozhodnutí v různých situacích, osvojovat pozitivní myšlení v lidském životě.

**Obsah etické výchovy v 9. ročníku:** vlastní důstojnost a hodnota lidské bytosti (rozvoj zájmů, objevování nových darů jako např. dar přátelství, lidské možnosti, touhy a sny, odvaha), prohlubování komunikačních dovedností (naslouchání, vedení dialogu, řešení konfliktů, asertivita orientovaná na prosociálnost), zdravý životní styl, závislosti ohrožující život a zdraví člověka, masmediální vlivy (prosociální vzory v masmédiích, kritické hodnocení masmédií, televizní pseudorealita aj.), radost a optimismus (Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997, s. 6–7).

Cíle a tematické celky etické výchovy se vzájemně prolínají, doplňují a v jednotlivých ročnících opakují se vzrůstající náročností. Cíle vyučovacího předmětu Etická výchova v 9. ročníku jsou zaměřeny na prohloubení hodnot a sociálních dovedností rozvíjených v předešlých ročnících. Prostor je vyhraněn také na diskusi týkající se aktuálních problémů současného světa a života mládeže (Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy, 1997, s. 6–7).

### 8.3 Srovnání postavení etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2

V předchozích kapitolách popisujeme postavení etické výchovy ve státních kurikulárních dokumentech v ČR a SR. Nejprve obecně vymezujeme analyzované dokumenty (RVP ZV, ŠVP ISCED 2), následně provádíme teoretickou obsahovou analýzu s cílem popsat zakotvení témat etické a hodnotové problematiky v těchto dokumentech. Vybrané kurikulární dokumenty podrobujeme analýze nezávisle na sobě, a proto na tomto místě provádíme srovnání zjištěných údajů. V návaznosti na deskriptivní a interpretační fázi (odpovídající I. a II. stupni srovnání dle modelu Beredaye) provádíme provizorní srovnávací analýzu tj. srovnání zjištěných údajů (III. stupeň srovnání, viz obr. 3). V kapitole 8.3 se zaměřujeme na konfrontaci podobností a odlišností týkající se postavení etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2.

Kurikulární reforma v obou zemích (ČR, SR) se opírá o dvojúrovňový model kurikula. Koncept dvojúrovňového kurikula zahrnuje dvě úrovně – státní a školní – čímž podporuje vytváření rámcových a školních vzdělávacích programů. Předmětem srovnávací teoretické obsahové analýzy je první (státní) úroveň dvojúrovňového modelu, tedy *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* v ČR, *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy* v SR. Přestože se oba kurikulární dokumenty zdají být dobře srovnatelné vzhledem ke stejným podmínkám realizované kurikulární reformy, nacházíme v dokumentech zásadní rozdíly, které je nutno zohlednit v rámci srovnávací teoretické obsahové analýzy.

Rozdíly týkající se obecné charakteristiky kurikulárních dokumentů jsou následující: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* je programový dokument závazný pro 1. a 2. stupeň základní školy. *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike* je programový dokument pro nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2). Téma disertační práce je vymezeno vzdělávací úrovní ISCED 2. Aby bylo možné dokumenty komparovat v kontextu zkoumané problematiky, je nezbytné se v RVP ZV zaměřit pouze na části týkající se úrovně nižšího sekundárního vzdělávání. Jako problematické se jeví některé pasáže RVP ZV, které jsou společné pro vzdělávací úroveň ISCED 1 a ISCED 2. Při důkladné analýze RVP ZV lze identifikovat a vyjmout pasáže, které jsou platné pro ISCED 1 a tudíž nevhodné pro vlastní výzkumné záměry.<sup>80</sup> Z výše uvedeného vyplývá, že RVP ZV je

---

<sup>80</sup> Týká se to například vzdělávací oblasti *Člověk a jeho svět*. Po analýze RVP ZV jsme zjistili, že *Člověk a jeho svět* se věnuje hodnotové problematice nejuceleněji ze všech devíti vzdělávacích oblastí. Je však nezbytné zohlednit, že *Člověk a jeho svět* je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována

kvantitativně rozsáhlejší dokument (zahrnuje oba stupně ZŠ) ve srovnání s ŠVP ISCED 2 (který se zabývá 2. stupněm ZŠ). Další rozdíl spatřujeme v počtu ročníků, které představují jednotlivé stupně základního vzdělávání v ČR a SR. Druhý stupeň ZŠ je v ČR tvořen 6. – 9. ročníkem, zatímco v SR jej tvoří 5. – 9. ročník. Výše uvedené rozdíly týkající se specifik analyzovaných dokumentů jsou důležité a musí být zohledněny v kontextu řešené problematiky.

V rámci juxtaopozice – provizorní srovnávací analýzy (viz obr. 3) – identifikujeme následující podobnosti a odlišnosti týkající se postavení etické výchovy v analyzovaných dokumentech. Hodnotová a etická problematika je v obou analyzovaných dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) zastoupena v **cílech základního vzdělávání, vzdělávacích oblastech, klíčových kompetencích a průřezových tématech**. Počet a název vzdělávacích oblastí, průřezových témat, klíčových kompetencí se ve vybraných zemích liší (viz kap. 8.1.1, 8.1.2 a 8.2.1, 8.2.2). V kapitole 8.1 a 8.2 popisujeme, jak je etická problematika implementována do vzdělávacích programů v ČR a SR. Pojmy hodnotová problematika a etická problematika považujeme v rámci analyzovaných dokumentů za synonyma. Pojmy zavádíme úmyslně, neboť v RVP ZV se vyskytuje pojem etická výchova ojedinele (výhradně v rámci DVO). Z tohoto důvodu pracujeme s pojmem hodnotová problematika, který má z hlediska terminologického zakotvení v českém edukačním prostředí větší tradici. Problematiku etické výchovy v RVP ZV zohledňuje nový **doplňující vzdělávací obor Etická výchova**, který doplňuje a rozšiřuje vzdělávací obsah základního vzdělávání v ČR, avšak **není jeho povinnou součástí**. Postavení etické výchovy v ŠVP ISCED 2 je odlišné, neboť na Slovensku má etická výchova **status povinně volitelného předmětu**. Slovenské kurikulární dokumenty se zabývají etickou výchovou systematičtěji než české kurikulární dokumenty. Etická výchova je jako povinně volitelný předmět v SR charakterizována v následujících dokumentech: *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie* (2008, s. 17–18); *ŠVP, Etická výchova – príloha ISCED 2* (2011, s. 2–14); *Učebné osnovy Etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* (1997, s. 2–8). Je patrné, že etické výchově je z hlediska kurikulárního zakotvení řešené problematiky věnována větší pozornost ve slovenském edukačním prostředí.

---

výhradně pro vzdělávací úroveň ISCED 1. Z tohoto důvodu je pro vlastní výzkumné záměry nevyhovující a z obsahové analýzy musí být vyloučena, neboť by do značné míry zkreslila výsledky výzkumu.

Při srovnání pojetí etické výchovy v českém a slovenském edukačním prostředí zjišťujeme, že charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR je téměř identická s charakteristikou povinně volitelného předmětu Etická výchova v SR. Česká etická výchova vznikla po vzoru slovenské etické výchovy, která má původ v Olivarově výchově k prosociálnosti (viz kap. 2.1). Při komparaci DVO Etická výchova v ČR a povinně volitelného předmětu Etická výchova v SR spatřujeme **rozdíly v názvu tematických oblastí, odlišném počtu a pojetí aplikačních témat.** Terminologické odlišnosti tematických oblastí etické výchovy v SR a ČR prezentuje následující tabulka (tab. 1).

**Tabulka 1:** Základní témata etické výchovy – SR, ČR

Základní témata EtV	Slovenská republika (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011)	Česká republika (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009)
1	Otvorená komunikácia.	Mezilidské vztahy a komunikace.
2	Dôstojnosť ľudskej osoby, sebaúcta, pozitívne hodnotenie seba.	Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
3	Pozitívne hodnotenie iných.	Pozitivní hodnocení druhých.
4	Tvorivosť a iniciatíva.	Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
5	Vyjadrovanie citov.	Komunikace citů.
6	Empatia.	Interpersonální a sociální empatie.
7	Asertivita.	Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
8	Reálne a zobrazené vzory.	Reálné a zobrazené vzory.
9	Prosociálne správanie – pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca.	Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
10	Komplexná prosociálnosť.	Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

**Komentář k tab. 1:** Počet tematických oblastí v obou zemích je stejný, jedná se o deset základních témat. Terminologické rozdíly týkající se názvu témat jsou způsobeny adekvátním překladem ze slovenského jazyka do českého jazyka a dále také sklonem k preferenci původního znění Olivarovy koncepce výchovy k prosociálnosti (viz tab. 2).

Pojetí etické výchovy v ČR (jako doplňujícího vzdělávacího oboru) i v SR (jako povinně volitelného předmětu) vychází z Olivarovy koncepce výchovy k prosociálnosti (kap. 2.1). Srovnání Olivarovy koncepce se soudobou českou a slovenskou etickou výchovou umožňuje pochopit posun v názvech jednotlivých verzí. Srovnání názvosloví základních témat u všech tří modelů etické výchovy (Roche Olivar – SR – ČR) prezentuje tab. 2.

**Tabulka 2:** Základní témata etické výchovy – Roche Olivar, SR, ČR

Olivarův projekt (Roche Olivar, 1992)	Slovenská republika (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011)	Česká republika (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009)
Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.	Otvorená komunikácia.	Mezilidské vztahy a komunikace.
Důstojnost lidské osoby a sebeúcta. Přisuzování důstojnosti a hodnoty sobě i ostatním.	Dôstojnosť ľudskej osoby, sebaúcta, pozitívne hodnotenie seba.	Důstojnost lidské osoby. Pozitivní hodnocení sebe.
Pozitivní hodnocení chování druhých. Pochvala.	Pozitívne hodnotenie iných.	Pozitivní hodnocení druhých.
Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úloh. Analýza alternativ. Osobní a kolektivní rozhodnutí.	Tvorivosť a iniciatíva.	Kreativita a iniciativa. Řešení problémů a úkolů. Přijetí vlastního a společného rozhodnutí.
Komunikace. Vyjádření citů.	Vyjadrovanie citov.	Komunikace citů.
Interpersonální a sociální empatie.	Empatia.	Interpersonální a sociální empatie.

Asertivita. Uvolnění agresivity a soutěživosti. Sebekontrola. Konflikty s ostatními.	Asertivita.	Asertivita. Zvládnutí agresivity a soutěživosti. Sebeovládání. Řešení konfliktů.
Reálné a zobrazené vzory.	Reálne a zobrazené vzory.	Reálné a zobrazené vzory.
Pomoc, darování, dělení se.	Prosociálne správanie - pomoc, darovanie, delenie sa, spolupráca.	Prosociální chování v osobních vztazích. Pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství.
Kolektivní a komplexní prosociálnost.	Komplexná prosociálnosť.	Prosociální chování ve veřejném životě. Solidarita a sociální problémy.

**Komentář k tab. 2:** Počet základních témat etické výchovy a jejich obsahová náplň je u všech tří modelů indentická. Při komparaci modelů pozorujeme změny týkající se označení jednotlivých témat, přičemž česká verze etické výchovy se terminologicky přibližuje Olivarově koncepci, zatímco slovenští autoři dali přednost stručnějšímu označení témat. K významovým posunům nedochází, terminologické posuny jsou zapříčiněny adekvátním překladem (ze španělského originálu do slovenského jazyka, ze slovenského jazyka do českého jazyka) a mírou preference Olivarovy původní koncepce.

Charakteristickým rysem etické výchovy v SR a ČR jsou aplikační témata umožňující aplikaci etiky do různých oblastí lidské činnosti a reagující na aktuální problémy moderního světa.<sup>81</sup> Při srovnání české a slovenské verze etické výchovy jsou patrné rozdíly v počtu a pojetí aplikačních témat. Přehled aplikačních témat etické výchovy ve vybraných zemích prezentuje tab. 3.

<sup>81</sup> Aplikační témata nejsou součástí původní koncepce výchovy k prosociálnosti, vznikají v rámci modifikace Olivarova projektu na Slovensku.



**Tabulka 3a:** Aplikační témata etické výchovy – SR, ČR

Aplikační témata EtV	Slovenská republika (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011)	Česká republika (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009)
1	Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania.	Etické hodnoty.
2	Etika a ekonomické hodnoty.	Sexuální zdraví.
3	Etika a náboženství – tolerancia a úcta.	Rodinný život.
4	Rodina, v ktorej žijem.	Duchovní rozměr člověka.
5	Výchova k manželstvu a rodičovstvu.	Ekonomické hodnoty.
6	Ochrana přírody a životního prostředí.	Ochrana přírody a životního prostředí.
7		Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.

**Komentář k tab. 3a:** Kurikulární dokumenty v SR a ČR prezentují soubor aplikačních témat etické výchovy. Přestože RVP ZV (2013, s. 92) hovoří o šesti aplikačních tématech DVO Etická výchova, ve skutečnosti jich uvádí sedm<sup>82</sup>. Tuto nepřesnost nepovažujeme za zásadní, neboť počet a oblasti aplikačních témat zůstávají otevřeny inovacím, vznikajícím potřebám, požadavkům a problémům moderního světa.

Vzájemné srovnání aplikačních témat etické výchovy v SR a ČR umožňuje tab. 3b, v níž jsme pořadí témat záměrně upravili za účelem sdružení ekvivalentních témat.

<sup>82</sup> „Na deset základních témat navazuje šest aplikačních témat, mezi která patří: Etické hodnoty, Sexuální zdraví, Rodinný život, Duchovní rozměr člověka, Ekonomické hodnoty, Ochrana přírody a životního prostředí, Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka“ RVP ZV (2013, s. 92).

**Tabulka 3b:** Aplikační témata etické výchovy (sdružení ekvivalentních témat) – SR, ČR

SR (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, 2011)	ČR (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, 2009)
Ochrana přírody a životního prostředí.	Ochrana přírody a životního prostředí.
Etika a náboženství – tolerancia a úcta.	Duchovní rozměr člověka.
Etika a ekonomické hodnoty.	Ekonomické hodnoty.
	Sexuální zdraví.
Rodina, v ktorej žijem.	Rodinný život.
Výchova k manželstvu a rodičovstvu.	
Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania.	Etické hodnoty.
	Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.

**Komentář k tab. 3b:** Etická výchova v SR je zastoupena šesti aplikačními tématy, etická výchova v ČR sedmi aplikačními tématy. Ve většině případů se oblasti prezentovaných aplikačních témat překrývají. Česká verze etické výchovy obsahuje navíc v porovnání se slovenskou verzí aplikační téma *Sexuální zdraví*. Ostatní témata jsou srovnatelná, ačkoliv dochází k mírným významovým posunům. Slovenská verze pracuje s pojmem *náboženství*, česká verze se přiklání k neutrálnějšímu pojmu *duchovní rozměr*. Tematická oblast rodina je na Slovensku zastoupena dvěma aplikačními tématy (*Rodina, v ktorej žijem; Výchova k manželstvu a rodičovstvu*), v ČR lze považovat za ekvivalent aplikační téma *Rodinný život*. Poslední prezentované téma se okrajově dotýká filozofických kořenů etické výchovy. I zde jsou patrné významové posuny tématu v obou zemích – v SR se aplikační téma profiluje jako kořeny prosociálního chování, v ČR se jeví filozofický dosah aplikačního tématu širší (*Etické hodnoty; Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka*).

## Shrnutí II. části

Druhá část disertační práce představila konceptuálně-metodologická východiska disertační práce. V rámci jednotlivých kapitol jsme uvedli analyzované kurikulární dokumenty, přehled výzkumů v souvislosti s řešenou problematikou a model Beredaye, který je východiskem pro komparaci. Jednotlivé fáze komparativního modelu jsme představili a následně popsali aplikaci modelu v rámci disertační práce. Hlavním cílem druhé části disertační práce bylo provést teoretickou obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů v ČR a SR na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání, která umožnila zjistit, jak je etická problematika zakotvena ve vybraných kurikulárních dokumentech.

Teoretické obsahové analýze byly podrobeny kurikulární dokumenty na státní úrovni – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* platný v ČR (RVP ZV) a *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy* platný v SR (ŠVP ISCED 2).

V rámci RVP ZV jsme analyzovali části, které se etickou (hodnotovou) problematikou zabývají, tj. cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence a průřezová témata. Odkazy na etickou problematiku jsme identifikovali nejzřetelněji v průřezových tématech. Jednotlivá průřezová témata jsme stručně představili, abychom specifikovali zakotvení témat etické problematiky v RVP ZV. Zjistili jsme, že RVP ZV pracuje s pojmem etická výchova pouze v části *Doplňující vzdělávací obor Etická výchova*. Vzhledem k rozdílnému způsobu realizace etické výchovy v ČR a SR konstatujeme, že v českém edukačním prostředí prozatím pojem etická výchova nenabyl stejného zakotvení jako ve slovenském edukačním prostředí.<sup>83</sup> Tento fakt potvrdila teoretická obsahová analýza kurikulárních dokumentů. Na základě srovnávací teoretické obsahové analýzy jsme zjistili, že RVP ZV pracuje s pojmem etická výchova pouze okrajově na rozdíl od ŠVP ISCED 2.

Rovněž v ŠVP ISCED 2 je etická problematika zastoupena v cílech základního vzdělávání, vzdělávacích oblastech, klíčových kompetencích a průřezových tématech. Etická výchova je nedílnou součástí ŠVP ISCED 2, neboť má status povinně volitelného předmětu. Charakteristiku etické výchovy jako povinně volitelného předmětu v SR určují *Učebné osnovy Etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* (1997) a *Etická výchova – príloha ISCED 2* (2011). Obsahová analýza ukázala, že **etická problematika je zakotvena v kurikulumu obou porovnávaných zemí, avšak v rozdílných koncepčních variantách.**

Na základě realizované srovnávací teoretické obsahové analýzy konstatujeme, že etické výchově je z hlediska zakotvení řešené problematiky v kurikulárních dokumentech věnována větší pozornost v ŠVP ISCED 2 než v RVP ZV. Na srovnávací teoretickou obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů navazuje srovnávací kvantitativní obsahová analýza, kterou prezentujeme v třetí části disertační práce (viz kap. 11).

---

<sup>83</sup> V pojetí českých autorů se častěji setkáváme s pojmy hodnotová výchova, výchova k hodnotám, mravní výchova atd. Z tohoto důvodu operujeme v kap. 8.1.2 s pojmem hodnotová problematika (příp. hodnotová výchova, výchova k hodnotám), který má v českém edukačním prostředí delší tradici než pojem etická výchova.

### III. EMPIRICKÝ VÝZKUM – REALIZACE ETICKÉ VÝCHOVY NA 2. STUPNI ZŠ V ČR A SR

V návaznosti na dílčí cíle první a druhé části disertační práce je v třetí části završen hlavní cíl disertační práce. Jde zde představena srovnávací obsahová analýza kurikulárních dokumentů a komparace názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Třetí část disertační práce se zabývá výzkumem projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy. Její dílčí cíle shrnujeme v následujících bodech:

- Na základě kvantitativní obsahové analýzy srovnat zakotvení témat (klíčových pojmů) etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2 (výzkumné šetření 1 – výzkum projektovaného kurikula etické výchovy).
- Prostřednictvím dotazníkového šetření srovnat povědomí a názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty etické výchovy<sup>84</sup> (výzkumné šetření 2 – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy).
- Prostřednictvím dotazníkového šetření s otevřenými otázkami (jako doplňkové metody zkoumání v návaznosti na výzkumné šetření 2) zjistit zkušenosti, názory, postřehy slovenských učitelů etické výchovy z vlastní pedagogické praxe (výzkumné šetření 3 – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy).

Empirický výzkum reflektuje teoretická a konceptuálně-metodologická východiska disertační práce. V rámci splnění výzkumných cílů dodržujeme posloupnost metodologických postupů. Nejdříve představujeme výzkumný problém, cíle výzkumu a formulujeme výzkumné otázky. Následně prezentujeme design výzkumu a průběh jednotlivých výzkumných šetření. Popisujeme výzkumný vzorek, použité výzkumné metody, proces tvorby výzkumného nástroje. Provádíme vyhodnocení získaných dat s použitím statistických metod, interpretujeme výsledky výzkumných šetření, provádíme diskusi nad výsledky výzkumu, formulujeme závěry pro pedagogickou teorii a praxi.

---

<sup>84</sup> Zjišťujeme míru povědomí respondentů o etické výchově a následně porovnáváme jejich názory na vybrané aspekty výuky etické výchovy – cílová dimenze, obsahová dimenze, metodická dimenze, organizační dimenze kurikula etické výchovy, důležitost předmětu etická výchova, status předmětu etická výchova aj.

## 9 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU

Předmětem empirického výzkumu je **projektované (státní) a realizované kurikulum etické výchovy**. Do koncepce výzkumu vstupují výše popsané **dimenze kurikula** (viz kap. 5.2): **cílová, obsahová, organizační, metodická**. V souvislosti s výzkumem projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy na 2. stupni ZŠ v ČR a SR jsme stanovili tyto cíle:

1. provést srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu RVP ZV a ŠVP ISCED 2 – výzkum projektovaného kurikula etické výchovy se zaměřením na obsahovou dimenzi kurikula;
2. porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na výuku etické výchovy – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy se zaměřením na cílovou, obsahovou, organizační a metodickou dimenzi kurikula;
3. zjistit a analyzovat názory zkušených učitelů etické výchovy na vybraná dilemata výuky etické výchovy vedoucí k hlubšímu porozumění zkoumané problematice – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy – doplňující výzkumné šetření.

V prvním výzkumném šetření (výzkumné šetření 1) provádíme srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu témat etické výchovy v RVP ZV a ŠVP ISCED 2. Zaměřujeme se na identifikaci klíčových pojmů etické výchovy, kvantifikaci těchto pojmů a srovnání četností pojmů v obou dokumentech. V rámci prvního výzkumného šetření uplatňujeme kvantitativní přístup. Následuje druhé výzkumné šetření (výzkumné šetření 2), v němž srovnáváme názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Součástí výzkumného šetření 2 je rovněž zjistit a srovnat, jaké je povědomí českých a slovenských učitelů o výuce etické výchovy. Také v druhém výzkumném šetření uplatňujeme kvantitativní přístup. V pořadí třetí výzkumné šetření (výzkumné šetření 3) zjišťuje názory a zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy na vybraná dilemata týkající se výuky etické výchovy. Výzkumné šetření 3 je realizováno jako doplňující, neboť v něm nedochází ke komparaci názorů. Je provedeno v úzké návaznosti na výzkumné šetření 2, klade důraz na porozumění a interpretaci získaných zjištění. Ve třetím výzkumném šetření uplatňujeme kvalitativní přístup. Z jednotlivých výzkumných šetření vyplývají výzkumné otázky, které specifikujeme v rámci následujících kapitol včetně popisu metodologie výzkumu.

## 9.1 Výzkumné otázky

V závislosti na výzkumných cílech formulujeme výzkumné otázky. U některých výzkumných otázek uvádíme v závorce *zkoumanou dimenzi kurikula etické výchovy*.

### Výzkumné otázky (výzkumné šetření 1):

- 1) Jaké je zastoupení vybraných klíčových pojmů etické výchovy v analyzovaných dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání? (*obsahová dimenze projektovaného kurikula etické výchovy*)

### Výzkumné otázky (výzkumné šetření 2):

- 2) Jaké mají učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR povědomí o výuce etické výchovy?
- 3) Jak učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR hodnotí důležitost vyučovacího předmětu etická výchova?
- 4) Jaké jsou názory učitelů 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR na realizaci etické výchovy?
- 5) Jaké cíle vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité? (*cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*)
- 6) Jaké obsahy vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité? (*obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*)
- 7) Jaké metody vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité? (*metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*)
- 8) Které limitující faktory omezují, případně brzdí, realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR? (*organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*)
- 9) Které faktory podporují realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR? (*organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*)

### Výzkumné otázky (výzkumné šetření 3):

- 10) Jaké jsou názory, zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy na 2. stupni ZŠ na předkládaná dilemata výuky etické výchovy?

## 10 VÝZKUMNÝ DESIGN

Výzkum je koncipován jako komparativní studie ve shodě s modelem Beredaye (kap. 7). Výzkum je rozdělen do čtyř navazujících fází, které se odlišují povahou výzkumné činnosti a použitými výzkumnými metodami. Schéma výzkumného designu zprostředkuje obrázek 4.

**Obrázek 4:** Schéma výzkumného designu

2010/ 2011	Přípravná fáze	rešerše literatury, studium literatury, kurikulárních dokumentů, českých a slovenských výzkumů	teoretický rámec (koncept.- metodologická východiska)	teoretická obsahová analýza vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2)	výzkumné otázky
2011/ 2012	1. fáze (výzkumné šetření 1)	tvorba kategoriálního systému	srovnávací obsahová analýza dokumentů prostřednictvím navrženého kateg. systému	kvantifikace jednotek obsahové analýzy	interpretace zjištění srovnávací analýzy
2012/ 2013  2013/ 2014	2. fáze (výzkumné šetření 2)	tvorba elektronického dotazníku vlastní konstrukce	předvýzkum	realizace dotazník. šetření	statistické zpracování dat, vyhodnocení a interpretace
2013/ 2014	3. fáze (výzkumné šetření 3)	tvorba variant dotazníku s otevřenými	realizace dotazník. šetření s vybranými	kvalitativní rozbor odpovědí a interpretace	

2014/ 2015		otázkami	respondenty	
	Shrnutí výsledků výzkumných šetření, diskuse, závěry a doporučení pro pedagogickou praxi			

**Přípravná fáze** je zaměřena na proniknutí do současného stavu poznání řešené problematiky, rešerši literatury, studium kurikulárních dokumentů, teoretických prací, empirických výzkumů a souvisejících komparativních studií. V přípravné fázi provádíme teoretickou obsahovou analýzu vybraných dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2), která je výchozí pro výzkumné šetření 1 zaměřené na kvantitativní srovnávací obsahovou analýzu těchto dokumentů. Završením přípravné fáze je formulace výzkumné otázky resp. výzkumných otázek pro jednotlivá výzkumná šetření. Následující fáze výzkumu jsou chápány jako realizační.

**První fáze** představuje výzkumné šetření 1, v němž dochází k tvorbě kategoriálního systému, na základě kterého provádíme kvantitativní srovnávací obsahovou analýzu RVP ZV a ŠVP ISCED 2. V této fázi čerpáme z informací získaných v přípravné fázi a studia podobně zaměřených výzkumných šetření (viz kap. 6). Kategoriální systém prezentuje klíčové pojmy etické výchovy, které jsme vyabstrahovali z *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Na základě kategoriálního systému kvantifikujeme jednotky (klíčové pojmy etické výchovy) v obou dokumentech a číselné údaje srovnáváme.

V navazující **druhé fázi** realizujeme výzkumné šetření 2 pojaté jako dotazníkové šetření. Výzkumným nástrojem je elektronický dotazník vlastní konstrukce, který je vytvořen ve dvou verzích – české a slovenské. Vytvoření finální verze dotazníku podléhá více než ročnímu pilotování zahrnující četné úpravy, adaptaci výzkumného nástroje, konzultace s odborníky (slovenskými rodilými mluvčími, učiteli z praxe, metodologem a statistikem). Následuje realizace předvýzkumu a jeho statistické vyhodnocení, na základě něhož provádíme konečné úpravy finální verze dotazníku. Druhá fáze výzkumu je završena realizací dotazníkového šetření, statistickým zpracováním dat, vyhodnocením a interpretací výsledků.

**Třetí fáze** spočívá v realizaci doplňujícího dotazníkového šetření s otevřenými otázkami. Dotazník určený pro slovenské učitele etické výchovy pokládá záměrně vybraným respondentům několik otázek, jejichž charakter a obsahová náplň vyplývá



z odpovědí získaných v předchozí fázi (výzkumné šetření 2). Učitelé etické výchovy se v dotazníku mají možnost volně vyjádřit k předkládaným dilematům výuky etické výchovy. Cílem je prohloubit a interpretovat jejich názory, zkušenosti s výukou etické výchovy na 2. stupni ZŠ. Výzkumné šetření 3 chápeme jako doplňující, neboť v něm nedochází ke komparaci názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ. Cílem je interpretovat vybraná dilemata výuky etické výchovy prostřednictvím kvalitativní analýzy odpovědí zkušených slovenských učitelů etické výchovy.

Design vlastního výzkumu tvoří čtyři na sebe navazující fáze – přípravná fáze a tři fáze realizační odpovídající jednotlivým výzkumným šetřením. Závěry z jednotlivých fází jsou výchozími zjištěními pro realizaci následujících fází. Teoretická obsahová analýza (fáze přípravná) umožňuje důkladnou orientaci v textu (kurikulárních dokumentech) a vybavuje nás poznatky, které zohledňujeme v rámci výzkumného šetření 1. Výzkumné šetření 1 postihuje „jazyk teorie“ (kurikulárních dokumentů) a zabývá se projektovaným (státním) kurikulem etické výchovy. Vyhodnocení odpovědí dotazníkového šetření realizovaného jako výzkumné šetření 2 abstrahuje otázky, které jsou výchozí pro výzkumné šetření 3. Výzkumné šetření 2 a 3 se zabývají realizovaným kurikulem etické výchovy a zachycují „jazyk praxe“ (tj. učitelé běžně užívaný jazyk). Jednotlivé fáze směřují ke komparaci zjištěných dat s vyjímkou 3. fáze, která má charakter doplňujícího výzkumného šetření (výzkumné šetření 3).

## 10.1 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem přípravné fáze výzkumu jsou kurikulární dokumenty, teoretické práce, empirické výzkumy a komparativní studie související s řešenou problematikou. Domácí a zahraniční studie umožňují dospět ke konceptuálnímu uchopení dané problematiky (projektované a realizované kurikulum etické výchovy) a vytyčení způsobů (výzkumných metod, výzkumných nástrojů), jejichž prostřednictvím lze řešenou problematiku empiricky zkoumat.

### Výzkumné šetření 1

V **první fázi** jsou **výzkumným vzorkem** vybrané kurikulární dokumenty. Jedná se o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2* –

*nižšie sekundárne vzdelávanie (ŠVP ISCED 2), Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy.* Na základě učebních osnov etické výchovy vytváříme kategoriální systém (resp. frekvenční slovník), prostřednictvím kterého provádíme kvantitativní srovnávací obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů na státní úrovni tj. RVP ZV, ŠVP ISCED 2.

## **Výzkumné šetření 2**

**Výzkumným vzorkem druhé fáze** jsou čeští a slovenští učitelé vybraných základních škol na vzdělávací úrovni ISCED 2. Prostřednictvím elektronického dotazníku vlastní konstrukce srovnáváme povědomí učitelů o výuce etické výchovy a jejich názory na vybrané aspekty výuky etické výchovy na 2. stupni základních škol v ČR a SR. Dotazníkové šetření realizujeme na 2. stupni vybraných základních škol městského typu.<sup>85</sup> V rámci výběru do výzkumného vzorku preferujeme základní školy městského typu na rozdíl od vesnických škol, a to z několika důvodů:

- Předpokládáme, že učitelé městských ZŠ budou mít snazší přístup k internetu než učitelé vesnických ZŠ (zejm. větší síť počítačů trvale připojených k internetu; zřízení emailových schránek s doménou školy, které umožňují efektivnější komunikaci mezi zaměstnanci školy).
- Předpokládáme, že městské ZŠ v SR umožňují výuku etické výchovy (v alternaci s náboženskou výchovou) na rozdíl od vesnických základních škol, v nichž dominuje zájem o náboženskou výchovu (jak naznačily výsledky předvýzkumu<sup>86</sup>).<sup>87</sup>

---

<sup>85</sup> Z výše uvedeného plyne, že do výzkumného vzorku nejsou zahrnuty školy vesnického typu. Domníváme se, že mezi odpověďmi učitelů z různých typů škol mohou být statisticky významné rozdíly. Vzhledem k tomu, že není cílem disertační práce ověřovat vztah mezi názory učitelů a typem jednotlivých škol, rozhodli jsme se do vlastního výzkumu zahrnout pouze školy městského typu a tím zajistit homogenitu výzkumného vzorku. Ze stejného důvodu jsme se rozhodli neprovádět výzkumné šetření na 1. a 2. stupni základních škol, ale začlenit do výzkumného vzorku pouze učitele 2. stupně. K tomuto rozhodnutí nás vedly také zkušenosti z realizovaného předvýzkumu. Výsledky předvýzkumu ukázaly, že názory učitelů mohou být ovlivněny stupněm a typem školy. Závislost těchto proměnných (stupeň školy, typ školy) nejsou předmětem ověřování, a proto jsme se rozhodli provést hlavní výzkumné šetření u učitelů 2. stupně základních škol městského typu. Do výzkumu nebyly zahrnuty školy alternativního typu, církevní školy, soukromé školy, speciální školy, školy při domovech mládeže atd., neboť disertační práce usiluje o zachycení specifík běžné základní školy.

<sup>86</sup> V rámci předvýzkumu jsme provedli ve vybraných krajích vyčerpávající výběr základních škol (městských i vesnických) na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Z odpovědí učitelů jsme zjistili, že na některých vesnických školách se etická výchova nevyučuje z důvodu inklinace k výuce náboženské výchovy. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zařadit do hlavního výzkumného šetření základní školy městského typu. Na problém upozorňuje také odborná literatura – podle Kudláčkové (2009, s. 135) je pro regiony s vysokou religiozitou příznačná malá akceptace výuky etické výchovy.

- Předpokládáme, že městské ZŠ jsou většinou plnotřídní s oběma stupni na rozdíl od některých vesnických málotřídních ZŠ.
- Předpokládáme zajištění reprezentativnosti výzkumu, neboť výzkumný vzorek zahrnuje pokrytí všech krajských měst v ČR a SR.
- V neposlední řadě předpokládáme, že selekce základních škol městského typu povede k zajištění homogenity výzkumného vzorku.

Vzhledem ke značné rozsáhlosti základního souboru uplatňujeme vícestupňový výběr<sup>88</sup>. Podle Chráska (2007, s. 22) se jedná o druh výběru, u kterého postupujeme od skupin nejvyššího řádu k základním jednotkám. Výběrem respondentů se podrobněji zabýváme v kap. 12.5.

### **Výzkumné šetření 3**

**Výzkumným vzorkem třetí fáze** jsou slovenští učitelé etické výchovy 2. stupně ZŠ – jedná se o zkušené učitele, kteří mají dlouholetou praxi s výukou etické výchovy. Několika záměrně vybraným učitelům etické výchovy předkládáme elektronický dotazník vlastní konstrukce s otevřenými otázkami. Předkládané otázky formulované jako dilemata reagují na individuální odpovědi těchto učitelů získané v předchozím výzkumném šetření (výzkumné šetření 2), čímž umožňují přesnější interpretaci názorů na vybraná dilemata výuky etické výchovy. V této fázi nedochází ke komparaci zjištěných údajů, je koncipována jako doplňující (prohlubující). Výběrem respondentů se podrobněji zabýváme v kap. 13.1.

---

<sup>87</sup> Aktuální počty žáků navštěvující etickou a náboženskou výchovu nejsou známy. Zajímavou statistiku o podílu žáků navštěvujících etickou a náboženskou výchovu v ZŠ podle jednotlivých ročníků ve školním roce 2005/2006 prezentuje Ústav informací a prognóz školstva (2006). Po zprůměrování hodnot v jednotlivých ročnících ZŠ (5. – 9. ročník) vyloučeno, že etickou výchovu navštěvovalo ve školním roce 2005/2006 přibližně 30 % všech žáků a náboženskou výchovu přibližně 70 % žáků. Zveřejněny byly rovněž počty žáků navštěvující etickou a náboženskou výchovu podle jednotlivých krajů. Ve školním roce 2005/2006 byla nejvyváženější situace v Bratislavském kraji (kde přibližně 50 % žáků navštěvovalo etickou výchovu a 50 % náboženskou výchovu), naopak největší nepoměr v návštěvnosti se prokázal v kraji Prešovském (kde etickou výchovu ve školním roce 2005/2006 navštěvovalo pouhých 12 % žáků a zbylých 88 % navštěvovalo náboženskou výchovu). Dostupné z: <http://slovakia.humanists.net/uips.htm>

<sup>88</sup> V metodologické literatuře se rovněž můžeme setkat s označením vícenásobný výběr, které preferuje např. Chráska (2007, s. 22).

## 10.2 Výzkumné metody

V rámci výzkumných šetření používáme odlišné výzkumné metody a postupy. Výzkumné metody představujeme v takovém pořadí, v jakém byly postupně použity v jednotlivých fázích výzkumu. **V přípravné fázi** výzkumu aplikujeme **metodu obsahové a srovnávací analýzy**. Prostřednictvím této metody analyzujeme a porovnáváme vybrané kurikulární dokumenty, české a slovenské teoretické a empirické studie, které umožňují empirické uchopení dané problematiky.

### Výzkumné šetření 1

Výzkumnou metodou první fáze výzkumu je **srovnávací kvantitativní obsahová analýza** kurikulárních dokumentů na státní úrovni v ČR a SR. Východiskem obsahové analýzy je určení předmětu analýzy, výběr a definování kategorií (Ferjenčík, 2000, s. 186). Předmětem analýzy jsou v našem případě vybrané části kurikulárních dokumentů RVP ZV, ŠVP ISCED 2. Obsahová analýza vyžaduje vytvoření kategoriálního systému, na základě kterého posuzujeme frekvenci výskytu zkoumaných jednotek v jednotlivých kategoriích (Ferjenčík, 2000, s. 187–188). Jednotky kvantifikujeme a srovnáváme jejich zastoupení v analyzovaných dokumentech. Při zpracování kategoriálního systému vycházíme z *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* po vzoru Poliacha a Valihorové (2007, s. 40–47). Podrobněji se tvorbou výzkumného nástroje zabýváme v kap. 11.1.

### Výzkumné šetření 2

Výzkumnou metodou druhé fáze výzkumu je často používaná metoda kvantitativního výzkumu – dotazník. Výzkumným nástrojem výzkumného šetření 2 je **elektronický dotazník vlastní konstrukce** (viz příloha – *Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ, Dotazník pre učiteľov 2. stupňa ZŠ*). Gavora (2000, s. 99) představuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník se sestává z předem připravených a promyšlených otázek, které jsou cíleně seřazeny a na která dotazovaná osoba, tj. respondent, odpovídá písemným způsobem.

V použitém dotazníku se vyskytují položky otevřené, uzavřené, polouzavřené a škálované (s využitím škály Likertova typu, numerické posuzovací škály)<sup>89</sup>. Podle obsahu, který položka dotazníku zjišťuje, využíváme položky zjišťující fakta (např.

---

<sup>89</sup> Otázky s využitím Likertovy škály formulujeme jako výroky, u nichž respondent posuzuje na základě svého názoru míru souhlasu či nesouhlasu s daným výrokem. Pro posuzovací škály je charakteristické extrémní označení krajních bodů, které podněcují diferencovaný přístup k ostatním bodům škály (Chráska, 2007, s. 159).

demografické otázky), položky zjišťující míru povědomí učitelů o výuce etické výchovy a především položky zjišťující názory učitelů 2. stupně českých a slovenských základních škol na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Při tvorbě výzkumného nástroje zohledňujeme překlad a adaptaci dotazníku, aby vyhovoval podmínkám českého i slovenského edukačního prostředí. Adekvátní překlad slovenské verze dotazníku je zabezpečen rodilými mluvčími. Při tvorbě a adaptaci výzkumného nástroje respektujeme kroky, které popisuje Gavora (2012) v publikaci *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Popisem výzkumného nástroje se podrobněji zabýváme v kap. 12.2.

### **Výzkumné šetření 3**

Výzkumnou metodou třetí fáze výzkumu je **dotazník s otevřenými otázkami**. Dotazník s otevřenými otázkami patří mezi kvalitativní techniky dotazování (Hendl, 2008, s. 186). Tento typ dotazování slouží k osvětlení získaných interpretací, čímž se stává vhodnou doplňkovou metodou k získávání pedagogických dat. Výzkumným nástrojem je i v tomto případě elektronický dotazník vlastní konstrukce, který předkládáme třem záměrně vybraným respondentům – zkušeným učitelům etické výchovy 2. stupně ZŠ. Otázky v dotazníku formulujeme na základě odpovědí respondentů získaných v rámci předchozího šetření (výzkumné šetření 2). Vzhledem k tomu, že u jednotlivých položek dochází k názorovým odlišnostem, je nutné individuální odpovědi respondentů (výzkumné šetření 2) zohlednit při formulaci otázek v rámci výzkumného šetření 3. Jinými slovy, vytváříme „otázky na míru“ na základě získaných odpovědí, a tím dostáváme tři varianty dotazníku s otevřenými otázkami. Cílem dotazníku s otevřenými otázkami je reflektovat zkušenosti respondentů s výukou etické výchovy a pokusit se o hlubší porozumění zkoumané problematice. K zajištění kritérií důvěryhodnosti kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 33–39) aplikujeme následující techniky: pečlivý výběr účastníků výzkumu, přímé citace výroků účastníků výzkumu a do jisté míry audit kolegů (posouzení závěrů výzkumu ze strany zkušených expertů). Kritérium přenositelnosti zajišťujeme zdokumentováním výzkumného procesu, posouzením limitů výzkumu, spojením závěrů výzkumu s odbornou literaturou. Kritérium autenticity se snažíme zajistit objektivním přístupem ke zkoumané problematice pohledem nestranného výzkumníka. Výzkumný nástroj podrobněji popisujeme v kap. 13.2.

## 11 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 1: srovnávací obsahová analýza ŠVP ISCED 2, RVP ZV

Výzkumné šetření 1 se zabývá výzkumem projektovaného (státního) kurikula etické výchovy se zaměřením na obsahovou dimenzi kurikula. Provádíme srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu vybraných částí RVP ZV a ŠVP ISCED 2, která umožňuje kvantifikaci klíčových pojmů (témat) etické výchovy a srovnání četností těchto pojmů (témat) v analyzovaných dokumentech. Výzkumným nástrojem je kategoriální systém, při jehož tvorbě vycházíme z *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy. Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* jsou výchozím dokumentem pro tvorbu kategoriálního systému, neboť konkretizují obsah tematických celků (obsahovou dimenzi kurikula etické výchovy).

### 11.1 Vytváření výzkumného nástroje

Pro tvorbu kategoriálního systému je výchozí zjištění Poliacha a Valihorové (2007, s. 40–47), kteří provedli kvantitativní obsahovou analýzu *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Po vzoru autorů uplatňujeme stejný metodologický postup sestávající se z následujících kroků:

- vytvoření frekvenčního slovníku prostřednictvím dekompozice dokumentu (*Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*) na jednotlivá slova a vyhodnocení počtu výskytu každého z těchto slov. Výstupem je tzv. „zdrojový slovník“.
- Vyloučení slov, která samy o sobě nejsou nositeli významu. Na základě toho vzniká tzv. „slovník sémanticky nosných pojmů“.
- Abecední seřazení slovníku sémanticky nosných pojmů.
- Kategorizace tj. vytváření shluků synonym a podobných pojmů (např. etika, etický, etická, etických atd.). Následné vyjádření četností pojmů pro každou kategorii, čímž vzniká tzv. „slovník kategorií“.
- Frekvenční uspořádání slovníku kategorií od nejčastějších po nejméně se vyskytující kategorie. Tímto krokem je završena tvorba kategoriálního systému.

Kategoriální systém Poliacha a Valihorové (2007, s. 43–44), který prezentujeme v tabulce 4, se stal výchozím pro tvorbu vlastního kategoriálního systému.

**Tabulka 4** uvádí třicet nejčastěji se vyskytujících kategorií v dokumentu *Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Do srovnávací analýzy nejsou zahrnuta slova na úrovni jednorázových výskytů, autoři berou v potaz slova vyskytující se v dokumentu více než třikrát. Absolutní četnost informuje o početním zastoupení slov dané kategorie v analyzovaném dokumentu, čili vyjadřuje celkovou sumu výskytů slov kategorie v dokumentu. Relativní četnost udává procentuální zastoupení slov dané kategorie v celkovém počtu sémanticky plnohodnotných slov, kterých je v analyzovaném dokumentu 1379. Autoři zvýrazňují v tabulce tučným písmem kategorie, které přesahují metodickou terminologii a vztahují se výhradně k obsahu předmětu etická výchova. Vzhledem k tomu, že se výzkumné šetření 1 zaměřuje na obsahovou dimenzi kurikula etické výchovy, jsou pro nás tučně zvýrazněné kategorie primární. Níže uvedené kategorie týkající se obsahové dimenze kurikula (tučně zvýrazněné) jsou zásadní pro tvorbu vlastního kategoriálního systému.

**Tabulka 4:** Třicet nejčastějších kategorií v dokumentu *Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*

Pořadí	Kategorie	Absolutní četnost	Relativní četnost	Relativní četn. (%)
1	<b>eticke, etickej, etika etc.</b>	46	0,033	3,3
2	<b>hodnoty, hodnotenie, hodnotová</b>	31	0,022	2,2
3	výchova, vychovávať, výchovné etc.	26	0,019	1,9
4	<b>pozitívne, pozitívneho etc.</b>	24	0,017	1,7
5	žiak, žiaci etc.	23	0,017	1,7
6	rok, ročne, ročník etc.	21	0,015	1,5
7	ciele, cieľa, cieľov etc.	20	0,015	1,5
8	<b>ne- (nedokončené, negatívne, nepovyšovať etc.)</b>	19	0,014	1,4
9	svoj, svoje etc.	19	0,014	1,4
10	<b>seba- (sebe, sebou, sebahodnotenie, sebaovládanie etc.)</b>	16	0,012	1,2
11	<b>vzťah, vzťahy etc.</b>	16	0,012	1,2
12	hodina, hodinách etc.	15	0,011	1,1
13	<b>Ťudí, Ťudskej etc.</b>	15	0,011	1,1

14	obsah, obsahuje	14	0,010	1,0
15	<b>rodina, rodičia, rodičovstvo</b>	14	0,010	1,0
16	<b>správanie etc.</b>	14	0,010	1,0
17	učiť, učivo, učebné etc.	14	0,010	1,0
18	<b>sex, sexuálny, sexualita etc.</b>	12	0,009	0,9
19	vedenie, vedieť etc.	12	0,009	0,9
20	základné etc.	11	0,008	0,8
21	<b>zdravá, zdravie etc.</b>	11	0,008	0,8
22	<b>poznanie, poznania</b>	10	0,007	0,7
23	<b>problémy etc.</b>	10	0,007	0,7
24	celkov, celku, celok	9	0,007	0,7
25	druhých, druhým, druhými	9	0,007	0,7
26	<b>osobné, osobnosť, osoba etc.</b>	9	0,007	0,7
27	<b>prosociálne, prosociálnosť</b>	9	0,007	0,7
28	tematický etc.	9	0,007	0,7
29	<b>morálne, mravné etc.</b>	8	0,006	0,6
30	<b>rozvoj, rozvíjanie, rozvíjajúce</b>	8	0,006	0,6

Zdroj: Poliach, Valihorová (2007, s. 43-44)<sup>90</sup>

Na základe kvantitatívnej obsahovej analýzy *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* vytvárame výzkumný nástroj, tj. kategoriálny systém, ktorý umožňuje kvantitatívnu obsahovú analýzu vybraných častí RVP ZV a ŠVP ISCED 2.<sup>91</sup> Vychádzame z výzkumných zistení Poliacha a Valihorová (2007), z jejichž tabulky kategórií (viz tab. 4) vypouštíme kategórie presahujúce obsahovou dimenziu kurikula a ďalšie eticky neutrálne pojmy<sup>92</sup>. Týmto spôsobom dostávame novú tabuľku kategórií – kategoriálny systém – predstavujúci výzkumný nástroj výzkumného šetrenia 1.

<sup>90</sup> Tabuľku vytvorenú autory (Poliach, Valihorová, 2007, s. 43–44) jsme rozšířili o sloupec udávající relativní četnosti v procentech.

<sup>91</sup> Nevýhodou použité kvantitatívnej metódy je mechanickosť prístupu spočívajúcej v jednoduchom počítaní výskytu slov. Z dôvodu oslabenia tohto nedostatku uplatňujeme kvalitatívnu analýzu slov v rámci významového kontextu, pretože slova môžu nabývať rôznych (s etickou výchovou nesouvisejících) významů (např. odlišné významy slova *hodnota* – *hodnota človeka* versus *číselná hodnota*). Za hlavnú výhodu kvantitatívnej obsahovej analýzy považujeme ve shodě Poliachem a Valihorovou (2007, s. 41) objektivitu, pretože táto metóda vylučuje zkráslenie výsledkov osobnými postojmi a preferenciami.

<sup>92</sup> Z tabulky 4 preberáme tučne zvýraznené kategórie reflektujúce obsahovú dimenziu kurikula, z nichž vypouštíme niektoré eticky neutrálne pojmy. Eticky neutrálne a vágné pojmy jsou v tomto prípade pojmy,



**Tabulka 5** představuje výzkumný nástroj výzkumného šetření 1. Kategoriální systém prezentuje nejčastěji se vyskytující kategorie etické výchovy vyabstrahované z *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Čísla v prvním sloupci udávají pořadí jednotlivých kategorií před vynecháním irelevantních kategorií (tj. eticky neutrálních, obecných kategorií a kategorií nesouvisejících s obsahovou dimenzí kurikula). Kategoriální systém (tab. 5) je vzhledem ke své jednoduchosti spíše slovníkem kategorií etické výchovy. Vzhledem k tomu, že kategoriální systém podrobujeme kvantitativní obsahové analýze RVP ZV a ŠVP ISCED 2 s cílem srovnat výskyt zastoupení témat (pojmu) etické problematiky v obou zemích (ČR, SR), je potřeba zkonstruovat tomu odpovídající kategoriální systém. Navržený kategoriální systém (slovník kategorií) těmto požadavkům odpovídá.

**Tabulka 5:** Kategoriální systém – slovník kategorií etické výchovy

Pořadí	Kategorie
1	etické, etickej, etika etc.
2	hodnoty, hodnotová
4	pozitívne, pozitívneho etc.
10	seba- (sebe, sebou, sebahodnotenie, sebaovládanie etc.)
11	vzťah, vzťahy etc.
13	ľudí, ľudskej etc.
15	rodina, rodičia, rodičovstvo
16	správanie etc.
21	zdravá, zdravie etc.
26	osobné, osobnosť, osoba etc.
27	prosociálne, prosociálnosť
29	morálne, mravné etc.
30	rozvoj, rozvíjanie, rozvíjajúce

---

ktelé se v analyzovaných kurikulárních dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) vyskytují v obecném slova smyslu – hodnotenie, ne- (nedokončené, negatívne, nepovyšovať atd.), poznanie, poznania, problémy, sex, sexualita.

## 11.2 Aplikace výzkumného nástroje

Před analýzou kurikulárních dokumentů je nutné specifikovat, které jejich části budou podrobeny kvantitativní obsahové analýze. Vybrané kurikulární dokumenty (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) není možné analyzovat jako celek z důvodů popsaných v kap. 8.3. Připomínáme, že dokumenty jsou v původním znění obtížně srovnatelné z důvodu jejich rozdílného zaměření a rozsahu. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* je programový dokument závazný pro 1. a 2. stupeň základní školy. Rozsah aktuální verze RVP ZV je 142 stran. Do rozsahu dokumentu nepočítáme přílohy a slovníček použitých výrazů, neboť to v daném kontextu považujeme za irelevantní.<sup>93</sup> *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike* je programový dokument pro nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2), zabývá se výhradně vzděláváním na 2. stupni ZŠ. Jeho rozsah je 37 stran, což je v porovnání s RVP ZV značný nepoměr. Téma disertační práce je vymezeno vzdělávací úrovní ISCED 2. Aby bylo možné dokumenty komparovat v kontextu zkoumané problematiky, je nezbytné se v RVP ZV zaměřit pouze na ty části, které se týkají vzdělávací úrovně ISCED 2.

Na základě srovnávací teoretické obsahové analýzy provedené v kap. 8 zjišťujeme, že etická problematika je v RVP ZV a ŠVP ISCED 2 zastoupena v cílech základního vzdělávání, vzdělávacích oblastech, klíčových kompetencích a průřezových tématech. Proto provádíme kvantitativní obsahovou analýzu u těchto částí kurikulárních dokumentů. Vybrané části kurikulárních dokumentů jsou srovnatelné z hlediska obsahu, což je pro kvantitativní obsahovou analýzu primární.<sup>94</sup>

V návaznosti na výše uvedené realizujeme v rámci **ŠVP ISCED 2** kvantitativní obsahovou analýzu těchto částí (kapitol):

- **kapitola 5: Profil absolventa – vzdelanostný model absolventa** (vyjádřený v podobě klíčových kompetencí)
- **kapitola 6: Vzdelávacie (obsahové) oblasti a prierezové témy (tematiky).**

Celkově 18 stran textu, 6577 slov.

---

<sup>93</sup> Aktuální verze RVP ZV má dvě přílohy. První přílohu tvoří Standardy pro základní vzdělávání. Druhou přílohou je *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Tyto přílohy nejsou podrobeny obsahové analýze. Rovněž nebereme v potaz slovníček použitých výrazů vysvětlující význam použitých výrazů v dokumentu. Tyto části nejsou směrodatné pro vlastní výzkumné záměry a zaměření disertační práce.

<sup>94</sup> I zde čelíme problému nepoměru analyzovaných částí, který je ovlivněn faktem, že RVP ZV je téměř čtyřikrát rozsáhlejší dokument než ŠVP ISCED 2. Z tohoto důvodu pracujeme kromě absolutních četností s relativními četnostmi (podíl absolutní četnosti a rozsahu souboru), u nichž na velikostech porovnávaných výběrů nezáleží.

**Tabulka 6a** prezentuje zastoupení jednotlivých kategorií v analyzovaných částech dokumentu, u něhož provádíme kvantitativní obsahovou analýzu prostřednictvím navrženého kategoriálního systému. Pořadí jednotlivých kategorií uvádíme ve shodě s tabulkou 5. Absolutní četnost 1 vyjadřuje celkovou sumu výskytů slov kategorie v dokumentu. Relativní četnost 1 udává procentuální zastoupení slov dané kategorie v celkovém počtu slov, kterých je v analyzovaném dokumentu 6577. Absolutní četnost 1 a relativní četnost 1 jsou pouze orientační hodnoty – mechanicky počítají celkovou sumu výskytů slov dané kategorie bez zvážení významového kontextu. Absolutní četnost 2 a relativní četnost 2 vyjadřují frekvenci výskytu slov, přičemž výskyty každého slova jsou posuzovány ve významovém (event. situačním) kontextu. Absolutní četnost 2 a relativní četnost 2 jsou pro výzkumné záměry určující, neboť počítají s výskyty těch slov, které nabývají skutečného významu v kontextu analyzovaného jevu.<sup>95</sup>

**Tabulka 6a:** Obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 (výběr)

Kategorie	Absolutní četnost 1	Relativní četnost 1 (uváděná v %)	Absolutní četnost 2	Relativní četnost 2 (uváděná v %)
etické, etickej, etika aj.	8	0,121	<b>2</b>	<b>0,030</b>
hodnoty, hodnotová aj.	29	0,441	<b>23</b>	<b>0,350</b>
pozitívne, pozitívneho aj.	11	0,167	<b>9</b>	<b>0,137</b>
seba- (sebe, sebou, sebahodnotenie, sebaovládanie aj.)	19	0,289	<b>18</b>	<b>0,274</b>

<sup>95</sup> V této souvislosti uvádíme několik případů, v nichž výskyty slov **nej**sou zahrnuty do příslušné kategorie: *etické, etickej, etika aj.* opakovaný výskyt slova *etická výchova* ve smyslu název vyučovacího předmětu; *hodnoty, hodnotová* opakovaný výskyt slova *Človek a hodnoty* ve smyslu název vzdělávací oblasti; *vzťah, vzťahy aj.* výskyt slova *vzťah* ve smyslu *matematické vzťahy*; *zdravá, zdravie aj.* opakovaný výskyt slova *Ochrana života a zdravie, Zdravie a pohyb* ve smyslu název průřezového tématu, název vzdělávací oblasti; *osobné, osobnosť, osoba aj.* výskyt slova *osobnej* ve smyslu *osobnej dopravy*, opakovaný výskyt slova *osobnostný* ve smyslu *Osobnostný a sociálny rozvoj* jako název průřezového tématu aj.; *rozvoj, rozvíjanie, rozvíjajúce aj.* výskyt slova *rozvoj* ve smyslu *rozvoj v oblasti IKT, rozvoj matematickej kompetencie, rozvoj čitateľských schopností aj.* Výskyty slova *rozvoj* počítáme v kontextu osobnostního a sociálního rozvoje žáků apod. (např. *rozvoj etických postojov a prosociálneho správania, rozvoj sociálnych zručností, rozvíjať svoj potenciál, rozvoj tolerancie, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti, rozvinúť morálne vlastnosti žiakov aj.*).

vzťah, vzťahy aj.	29	0,441	<b>28</b>	<b>0,426</b>
ľudí, ľudskej aj.	20	0,304	<b>20</b>	<b>0,304</b>
rodina, rodičia, rodičovstvo aj.	4	0,061	<b>4</b>	<b>0,061</b>
správanie aj.	16	0,243	<b>16</b>	<b>0,243</b>
zdravá, zdravie aj.	30	0,456	<b>21</b>	<b>0,319</b>
osobné, osobnosť, osoba aj.	30	0,456	<b>25</b>	<b>0,380</b>
prosociálne, prosociálnosť	6	0,091	<b>6</b>	<b>0,091</b>
morálne, mravné aj.	7	0,106	<b>7</b>	<b>0,106</b>
rozvoj, rozvíjanie, rozvíjajúce aj.	78	1,186	<b>51</b>	<b>0,775</b>

**Tabulka 6b** prezentuje zastupení jednotlivých kategórií v analyzovaných častiach ŠVP ISCED 2 seřazených od nejčasteji se vyskytujících kategórií po nejméně se vyskytující (sestupné frekvenční pořadí). Na rozdíl od tabulky 6a uvádíme v tabulce 6b výhradně absolutní četnosti a relativní četnosti udávající frekvenci výskytu slov, které nabývají skutečného významu v kontextu analyzovaného jevu. Tabulka 6b je finálním produktem kvantitativní obsahové analýzy vybraných částí ŠVP ISCED 2.

**Tabulka 6b:** Obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 (výběr) – sestupné frekvenční pořadí

Pořadí	Kategorie	Absolutní četnost 2	Relativní četnost 2 (uváděná v %)
1	rozvoj, rozvíjanie, rozvíjajúce aj.	<b>51</b>	<b>0,775</b>
2	vzťah, vzťahy aj.	<b>28</b>	<b>0,426</b>
3	osobné, osobnosť, osoba aj.	<b>25</b>	<b>0,380</b>
4	hodnoty, hodnotová aj.	<b>23</b>	<b>0,350</b>
5	zdravá, zdravie aj.	<b>21</b>	<b>0,319</b>
6	ľudí, ľudskej aj.	<b>20</b>	<b>0,304</b>
7	seba- (sebe, sebou, sebahodnotenie, sebaovládanie aj.)	<b>18</b>	<b>0,274</b>

8	správanie aj.	16	0,243
9	pozitívne, pozitívneho aj.	9	0,137
10	morálne, mravné aj.	7	0,106
11	prosociálne, prosociálnosť	6	0,091
12	rodina, rodičia, rodičovstvo aj.	4	0,061
13	etické, etickej, etika aj.	2	0,030

V rámci **RVP ZV** provádíme kvantitativní obsahovou analýzu těchto částí (kapitol):

- **kapitola 4: Klíčové kompetence** (vyjma informací pro ISCED 1)
- **kapitola 5: Vzdělávací oblasti** (vyjma informací pro ISCED 1 a podkapitoly 5.10 *Doplňující vzdělávací obory*, neboť ta není povinnou součástí základního vzdělávání)
- **kapitola 6: Průřezová témata** (vyjma informací pro ISCED 1)<sup>96</sup>.

Celkově se jedná o 74 stran textu, 27 179 slov.

**Tabulka 7a** prezentuje zastoupení jednotlivých kategorií ve vybraných částech RVP ZV podle navrženého kategoriálního systému. Pořadí kategorií uvádíme ve shodě s tab. 5 a tab. 6a. Absolutní četnost 1 je číslo udávající celkovou sumu výskytů slov kategorie v dokumentu. Relativní četnost 1 vyjadřuje procentuální zastoupení slov dané kategorie v celkovém počtu slov, kterých je v analyzovaném dokumentu 27 179. Absolutní četnost 1 a relativní četnost 1 udává celkovou sumu výskytů slov kategorie bez zvažení významového kontextu, a proto jsou čísla spíše orientační. Určující je absolutní četnost 2 a relativní četnost 2, tedy hodnoty vyjadřují frekvenci výskytu slov v situačním a významovém kontextu<sup>97</sup>.

<sup>96</sup> Z výše uvedených částí RVP ZV jsou vyjmuty pasáže týkající se 1. stupně ZŠ. Jedná se o vzdělávací oblast *Člověk a jeho svět*, charakteristiky vzdělávacích oblastí pro 1. stupeň, vzdělávací obsahy vzdělávacích oborů pro 1. stupeň, doplňující vzdělávací obory, které nejsou povinnou součástí základního vzdělávání.

<sup>97</sup> V tomto kontextu uvádíme několik případů, v nichž výskyty slov **nejso** zahrnuty do příslušné kategorie: *etická, etické, etika aj.* výskyt slova *etika* ve smyslu *informační etika, sportovní etika; hodnoty, hodnotová aj.* výskyt slova *hodnota* ve smyslu *nulová hodnota, hodnota čísla, hodnotová platnost, hodnota peněz* atd.; *vztah, vztahy aj.* výskyt slova *vztahy* ve smyslu *matematické vztahy, fyzikální vztahy, právní vztahy, vztahy gramatických jednotek, vztahy mezi přímou a nepřímou úměrností, přírodní vztahy aj.; lidi, lidské aj.* výskyt slova *lidské* ve smyslu *lidské tělo, povolání lidí, existence lidí aj.*; výskyt slova *chování* ve smyslu *chování živočichů, chování tělesa, bezpečné chování, chování při práci s elektrickými přístroji aj.*; *zdraví, zdravé aj.* opakovaný výskyt slova *zdraví* v kontextu *Člověk a zdraví, Výchova ke zdraví* jako název vzdělávací oblasti, název vzdělávacího oboru aj.; *osobní, osobnost, osoba aj.* opakování slova *osobnost, osobní* ve smyslu *významné osobnosti, osobnosti antiky, osobní přeprava, osobní*

**Tabulka 7a:** Obsahová kvantitativní analýza RVP ZV (výběr)

Kategorie	Absolutní četnost 1	Relativní četnost 1 (uváděná v %)	Absolutní četnost 2	Relativní četnost 2 (uváděná v %)
etická, etické, etika, eticky, etickými aj.	9	0,033	<b>7</b>	<b>0,026</b>
hodnota, hodnoty, hodnotová aj.	64	0,235	<b>52</b>	<b>0,191</b>
pozitivní, pozitivního aj.	29	0,107	<b>26</b>	<b>0,096</b>
sebe- (sebeúcta, sebedůvěra, sebepoznávání aj.)	59	0,217	<b>55</b>	<b>0,202</b>
vztah, vztahy aj.	126	0,464	<b>77</b>	<b>0,283</b>
lidi, lidské aj.	128	0,471	<b>81</b>	<b>0,298</b>
rodina, rodiče, rodičovství aj.	24	0,088	<b>22</b>	<b>0,081</b>
chování aj.	59	0,217	<b>47</b>	<b>0,173</b>
zdraví, zdravé aj.	118	0,434	<b>86</b>	<b>0,316</b>
osobní, osobnost, osoba aj.	89	0,327	<b>49</b>	<b>0,180</b>
prosociální, prosociálnost	2	0,007	<b>2</b>	<b>0,007</b>
morální, mravné aj.	11	0,040	<b>11</b>	<b>0,040</b>
rozvoj, rozvíjení, rozvíjející aj.	144	0,53	<b>100</b>	<b>0,368</b>

**Tabulka 7b** prezentuje zastoupení jednotlivých kategorií v analyzovaných částech RVP ZV seřazených od nejčastěji se vyskytujících kategorií po nejméně se

---

*rozpočet, osobní účast, osobní výkon, osobní bezpečí, Osobnostní a sociální výchova jako název průřezového tématu atd.; rozvoj, rozvíjení aj. výskyt slova rozvoj ve smyslu rozvoj klíčových kompetencí, rozvojové země, rozvoj ekosystémů, rozvoj plavecké vytrvalosti, rozvoj svalů, rozvojová jádra, rozvoj regionu, rozvoj hudebního sluchu, rozvoj dýchacích svalů atd. Počítáme pouze výskyty slova rozvoj v kontextu osobnostního a sociálního rozvoje žáků apod. (např. rozvoj osobnosti žáka, mravní rozvoj, morální rozvoj, rozvoj sociálních dovedností, osobní rozvoj aj.).*

vyskytující (sestupné frekvenční pořadí). Na rozdíl od tab. 7a uvádíme v tab. 7b výhradně absolutní a relativní četnosti udávající frekvenci výskytu slov, které nabývají skutečného významu v kontextu analyzovaného jevu. Tabulka 7b je finálním produktem kvantitativní obsahové analýzy vybraných částí RVP ZV.

**Tabulka 7b:** Obsahová kvantitativní analýza RVP ZV (výběr) – sestupné frekvenční pořadí

Pořadí	Kategorie	Absolutní četnost 2	Relativní četnost 2 (uváděná v %)
1	rozvoj, rozvíjení, rozvíjející aj.	<b>100</b>	<b>0,368</b>
2	zdraví, zdravé aj.	<b>86</b>	<b>0,316</b>
3	lidí, lidmi, lidské aj.	<b>81</b>	<b>0,298</b>
4	vztah, vztahy aj.	<b>77</b>	<b>0,283</b>
5	sebe- (sebe, sebou, sebeúcta, sebedůvěra, sebepoznávání aj.)	<b>55</b>	<b>0,202</b>
6	hodnot, hodnoty, hodnotová, hodnotové aj.	<b>52</b>	<b>0,191</b>
7	osobní, osobnost, osoba aj.	<b>49</b>	<b>0,180</b>
8	chování aj.	<b>47</b>	<b>0,173</b>
9	pozitivní, pozitivně, pozitivního aj.	<b>26</b>	<b>0,096</b>
10	rodina, rodiče, rodičovství aj.	<b>22</b>	<b>0,081</b>
11	morální, mravné aj.	<b>11</b>	<b>0,040</b>
12	etická, etické, etika, eticky, etickými aj.	<b>7</b>	<b>0,026</b>
13	prosociální, prosociálnost	<b>2</b>	<b>0,007</b>

### 11.3 Výsledky srovnávací obsahové analýzy

Po kvantitativní obsahové analýze vybraných částí ŠVP ISCED 2, RVP ZV následuje srovnání zjištěných údajů. Tabulka 8a uvádí v sestupném frekvenčním pořadí hodnoty relativních četností analyzovaných etických kategorií v ŠVP ISCED 2 a RVP ZV. Tabulka 8b prezentuje etické kategorie vedle sebe, čímž umožňuje snazší orientaci při srovnání etických kategorií v analyzovaných dokumentech. Výsledky srovnávací kvantitativní obsahové analýzy prezentují tabulky 8a a 8b.

**Tabulka 8a** srovnává zastoupení jednotlivých kategorií v analyzovaných částech ŠVP ISCED 2 a RVP ZV jako výsledek kvantitativní obsahové analýzy vybraných dokumentů. Kategorie jsou v obou případech seřazeny od nejčastěji se vyskytujících po nejméně se vyskytující (sestupné frekvenční pořadí). Srovnávací tabulka prezentuje hodnoty relativní četnosti 2 udávající frekvenci výskytu slov, které nabývají skutečného významu v kontextu analyzovaného jevu.

**Tabulka 8a:** Srovnávací obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 a RVP ZV – sestupné frekvenční pořadí

Poř.	Kategorie ŠVP ISCED 2 (výběr)	Relat. četn. 2	Kategorie RVP ZV (výběr)	Relat. četn. 2
1	rozvoj, rozvíjanie, rozvíjajúce	<b>0,775</b>	rozvoj, rozvíjení, rozvíjející aj.	<b>0,368</b>
2	vzťah, vzťahy aj.	<b>0,426</b>	zdraví, zdravé aj.	<b>0,316</b>
3	osobné, osobnosť, osoba aj.	<b>0,380</b>	lidí, lidmi, lidské aj.	<b>0,298</b>
4	hodnoty, hodnotová	<b>0,350</b>	vztah, vztahy aj.	<b>0,283</b>
5	zdravá, zdravie aj.	<b>0,319</b>	sebe- (sebe, sebou aj.)	<b>0,202</b>
6	ľudí, ľudskej aj.	<b>0,304</b>	hodnot, hodnota aj.	<b>0,191</b>
7	seba- (sebe, sebou, sebahodnotenie aj.)	<b>0,274</b>	osobní, osobnost, osoba aj.	<b>0,180</b>
8	správanie aj.	<b>0,243</b>	chování aj.	<b>0,173</b>
9	pozitívne, pozitívneho aj.	<b>0,137</b>	pozitivní, pozitivního aj.	<b>0,096</b>
10	morálne, mravné aj.	<b>0,106</b>	rodina, rodiče, rodičovství aj.	<b>0,081</b>



11	prosociálne, prosociálnosť	<b>0,091</b>	morálny, mravné aj.	<b>0,040</b>
12	rodina, rodičia, rodičovstvo	<b>0,061</b>	etická, etické, etika aj.	<b>0,026</b>
13	etické, etickej, etika aj.	<b>0,030</b>	prosociálny, prosociálnosť	<b>0,007</b>

**Tabulka 8b** srovnáva zastoupení jednotlivých kategórií v analyzovaných častiach ŠVP ISCED 2 a RVP ZV. Rozhodujúci jsou relativní četnosti 2 vyjadřující procentuální zastoupení slov kategorií v celkovém počtu slov dokumentu při uvážení situačního a významového kontextu.

**Tabulka 8b:** Srovnávací obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 a RVP ZV

Kategorie ŠVP ISCED 2 (výběr)	Relat. četn. 2	Kategorie RVP ZV (výběr)	Relat. četn. 2
rozvoj, rozvíjanie, rozvíjajúce	<b>0,775</b>	rozvoj, rozvíjení, rozvíjející aj.	<b>0,368</b>
vzťah, vzťahy aj.	<b>0,426</b>	vztah, vztahy aj.	<b>0,283</b>
osobné, osobnosť, osoba aj.	<b>0,380</b>	osobní, osobnost, osoba aj.	<b>0,180</b>
hodnoty, hodnotová	<b>0,350</b>	hodnot, hodnota aj.	<b>0,191</b>
zdravá, zdravie aj.	<b>0,319</b>	zdraví, zdravé aj.	<b>0,316</b>
ľudí, ľudskej aj.	<b>0,304</b>	lidi, lidmi, lidské aj.	<b>0,298</b>
seba- (sebe, sebou, sebahodnotenie aj.)	<b>0,274</b>	sebe- (sebe, sebou aj.)	<b>0,202</b>
správanie aj.	<b>0,243</b>	chování aj.	<b>0,173</b>
pozitívne, pozitívneho aj.	<b>0,137</b>	pozitivní, pozitivního aj.	<b>0,096</b>
morálne, mravné aj.	<b>0,106</b>	morálny, mravné aj.	<b>0,040</b>
prosociálne, prosociálnosť	<b>0,091</b>	prosociálny, prosociálnosť	<b>0,007</b>
rodina, rodičia, rodičovstvo	<b>0,061</b>	rodina, rodiče, rodičovství	<b>0,081</b>
etické, etickej, etika aj.	<b>0,030</b>	etická, etické, etika aj.	<b>0,026</b>

## 11.4 Shrnutí a závěry výzkumného šetření 1

Výzkumné šetření 1 se zabývá zkoumáním obsahové dimenze projektovaného kurikula etické výchovy. Prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy srovnáváme zakotvení témat (klíčových pojmů) etické výchovy v RVP ZV a ŠVP ISCED 2. Obsahová analýza vyžaduje vytvoření kategoriálního systému – výzkumného nástroje – jímž posuzujeme frekvenci výskytu zkoumaných jednotek v jednotlivých kategoriích. Na základě kategoriálního systému kvantifikujeme jednotky (klíčové pojmy etické výchovy) v obou dokumentech a číselné údaje srovnáváme. Relativní četnosti 2 jednotlivých kategorií porovnáujeme v rámci ŠVP ISCED 2 a RVP ZV (viz tab. 8b) a docházíme k následujícímu závěru: přestože rozdíly mezi údaji nejsou zásadní, byla prokázána vyšší frekvence výskytu klíčových pojmů etické výchovy u slovenského kurikulárního dokumentu. Z výše uvedeného vyplývá, že zastoupení vybraných klíčových pojmů etické výchovy v analyzovaných dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání je větší v ŠVP ISCED 2 než v RVP ZV. Teoretická a kvantitativní obsahová analýza potvrdila, že v ŠVP ISCED 2 je problematice etické výchovy věnována větší pozornost než v RVP ZV.

Při práci s kategoriálním systémem se ukázalo, že není zcela funkčním výzkumným nástrojem vzhledem k rozdílnému charakteru (zaměření a rozsahu) analyzovaných dokumentů. Z tohoto důvodu si neklademe za cíl vyvozovat dalekosáhlé závěry a omezujeme se na konstatování zjištěných poznatků. Procentuální zastoupení slov jednotlivých kategorií v celkovém počtu slov je při zvážení situačního a významového kontextu větší v ŠVP ISCED 2 téměř ve všech případech. Z hlediska posouzení obsahové dimenze projektovaného kurikula etické výchovy konstatujeme, že jsou klíčové pojmy etické výchovy zastoupeny v ŠVP ISCED 2 ve větší míře než v RVP ZV. Největší pozorovaný rozdíl byl u kategorie *rozvoj*, ve smyslu *rozvoj žáka* – výskyt této kategorie byl ve slovenském dokumentu o 0,4 % větší než v českém dokumentu. Pouze jedna kategorie (*rodina, rodiče, rodičovství aj.*) prokazuje v porovnání s ŠVP ISCED nepatrně vyšší frekvenci výskytu slov v RVP ZV. Zdůrazňujeme, že výskyt jednotek srovnávaných kategorií se liší v desetinách procent, a proto není na místě vyvozovat obecnější závěry.

## 12 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 2: dotazníkové šetření s učiteli 2. stupně ZŠ

Výzkumné šetření 2 pojaté jako dotazníkové šetření koncipujeme v návaznosti na přípravnou fázi výzkumu a výzkumné šetření 1. V přípravné fázi výzkumu disertační práce provádíme teoretickou obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů, která je východiskem navazujících výzkumných šetření – zejména srovnávací kvantitativní obsahové analýzy ŠVP ISCED 2 a RVP ZV (výzkumné šetření 1). Srovnávací analýza kurikulárních dokumentů plní ve vztahu k dotazníkovému šetření funkci orientační, neboť umožňuje získat vhled do zkoumané problematiky, specifikovat výzkumný problém, formulovat výzkumné otázky a hypotézy. Dotazníkové šetření (výzkumné šetření 2) představuje v pořadí 2. fázi výzkumu, přičemž výsledky dotazníkového šetření jsou východiskem navazující 3. fáze výzkumu (výzkumné šetření 3). Dotazníkové šetření plní vzhledem k poslední fázi výzkumu funkci navigující – výsledky dotazníkového šetření využíváme ke specifikaci otázek v dotazníku s otevřenými otázkami pro učitele etické výchovy, který koncipujeme jako doplňkovou metodu zkoumání. Dotazníkové šetření je realizováno na reprezentativním souboru základních škol a zaměřuje se na učitele 2. stupně vybraných základních škol v ČR, SR.

### 12.1 Výzkumné hypotézy

Hypotézy a hledání vztahů mezi proměnnými<sup>98</sup> se týkají následujících oblastí: povědomí a informovanost o výuce etické výchovy, důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu, realizace etické výchovy, dimenze kurikula etické výchovy (cílová, obsahová, metodická, organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy).

V návaznosti na výzkumné otázky (viz kap. 9.1) formulujeme výzkumné hypotézy. Vzhledem k delší tradici výuky etické výchovy na Slovensku a vzhledem k faktu, že slovenský kurikulární dokument ŠVP ISCED 2 věnuje etické výchově větší pozornost než český kurikulární dokument RVP ZV (viz kap. 11.4), formulujeme výchozí hypotézu: názory učitelů 2. stupně ZŠ v SR budou vykazovat statisticky

---

<sup>98</sup> Závisle proměnné: názory učitelů 2. stupně vybraných ZŠ v ČR a SR na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Nezávisle proměnná: stát (ČR, SR).

významnější rozdíl než názory učitelů 2. stupně ZŠ v ČR. Z výchozí hypotézy vyplývají dílčí hypotézy (H1–H8):

*Povědomí a informovanost o výuce etické výchovy*

**H1:** Mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ o výuce etické výchovy je statisticky významný rozdíl.

*Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu*

**H2:** Mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se důležitosti předmětu etická výchova je statisticky významný rozdíl.

*Realizace etické výchovy*

**H3:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se způsobu realizace etické výchovy se statisticky významně liší.

*Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*

**H4:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se cílů vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

*Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*

**H5:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se obsahu (tematických oblastí) vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

*Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*

**H6:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se metod výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

*Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy*

**H7:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se limitujících faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

**H8:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se podpůrných faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

## 12.2 Vytváření výzkumného nástroje

Výzkumným nástrojem výzkumného šetření 2 je **elektronický dotazník vlastní konstrukce**. Dotazník vychází z dílčích výzkumných cílů a reflektuje výzkumné otázky. Tvorba dotazníku (od první verze dotazníku po finální) trvala téměř dva roky. Konstrukce výzkumného nástroje byla zahájena v roce 2012 – v době, kdy byla dokončena přípravná a první fáze výzkumu spočívající ve srovnávací (teoretické a posléze kvantitativní) obsahové analýze ŠVP ISCED 2 a RVP ZV. V rámci teoretické obsahové analýzy kurikulárních dokumentů se postupně selektovaly dotazníkové položky, jejichž formulace jsme konzultovali s odborníkem v oblasti etiky, odborníkem v problematice výzkumu a tvorby kurikula, metodologem, statistikem a s učiteli z praxe (viz kap. 12.3). Tím byla zajištěna **obsahová validita dotazníku**. Významným zdrojem formulací některých dotazníkových položek byly rovněž podobně orientované české a slovenské výzkumy (Čech, 2010; Poliach, Valica, 2009, s. 201).<sup>99</sup>

V úvodu dotazníku vymezujeme cíl dotazníkového šetření, garantujeme anonymitu respondenta, zdůvodňujeme důležitost výzkumu a podáváme stručné pokyny k vyplnění dotazníku. Následuje baterie otázek (otázky I–V) zjišťující míru povědomí a informovanosti respondentů o etické výchově. V rámci otázek I–V vymezujeme pojmy etická výchova a prosociální chování, aby nedocházelo k mylné interpretaci základních pojmů. Hlavní část dotazníku obsahuje soubory položek (kombinace uzavřených, polouzavřených, otevřených a škálovaných otázek), které jsou uspořádány do jednotlivých baterií. Baterie otázek se vztahují ke sledovaným oblastem s důrazem na cílovou, obsahovou, metodickou a organizační dimenzi kurikula etické výchovy, dále k oblastem zaměřeným na dokreslení celkového obrazu zkoumané problematiky. V závěrečné části se nachází položky zjišťující základní charakteristiky respondentů (pohlaví, délka pedagogické praxe, pozice ve škole, aprobace, typ základní školy aj.). V rámci nepovinné položky vybízíme učitele etické výchovy k uvedení jejich emailu za účelem zodpovězení doplňujícího dotazníku pro učitele etické výchovy (navazující výzkumné šetření 3). Závěr dotazníku obsahuje poděkování respondentovi, poskytuje

---

<sup>99</sup> Při zjišťování míry povědomí učitelů o výuce etické výchovy (otázky I–V) jsme použili podobný typ dotazníkových položek, jaké použil Čech (2010) ve své habilitační práci při zjišťování míry povědomí a informovanosti o mobbingu a bossingu mezi učiteli ZŠ. Při zjišťování důležitosti jednotlivých témat etické výchovy (otázka 8) jsme použili po vzoru Poliacha a Valici (2009) typ škálovaných položek, který autoři použili ke zjišťování důležitosti témat etické výchovy z hlediska jejich přínosu k cílům etické výchovy. Podobně aplikujeme tento typ škálovaných položek u otázek zjišťujících důležitost cílů etické výchovy a důležitost výchovných metod v rámci výuky etické výchovy (otázky 7, 9).

prostor pro jeho připomínky, komentáře k dotazníku a umožňuje vyjádřit se k dané problematice.

V rámci konstrukce výzkumného nástroje respektujeme jednotlivé kroky doporučené pro tvorbu výzkumného nástroje (Gavora, 2012, s. 15): vymezujeme účel výzkumného nástroje, opíráme dotazník o relevantní teorii, stanovujeme počet a druh složek (částí, dimenzí, tematických okruhů) dotazníku, vymezujeme formu (podobu) položek, vytváříme soubor položek dotazníku, určujeme subjekt výzkumu, provádíme pilotáž položek, rozhodujeme o způsobu vyhodnocení položek, navrhujeme grafickou podobu dotazníku, určujeme validitu a reliabilitu výzkumného nástroje, realizujeme předvýzkum, stanovujeme kritéria pro výběr skupiny subjektů. Následně zajišťujeme překlad české verze dotazníku do slovenského jazyka s pomocí rodilých mluvčích. Překlad do slovenského jazyka provedl rodilý mluvčí a zároveň odborník v oblasti etické výchovy. Před administrací dotazníku jsme zajistili kontrolu ze strany druhého nezávislého rodilého mluvčího, posléze jsme odzkoušeli srozumitelnost znění položek dotazníku u třech slovenských učitelů z praxe (viz pilotáž dotazníku). Na základě zpětné vazby jsme upravili některé výrazy z hlediska lepšího porozumění a adekvátního překladu do slovenského jazyka.

Kromě terminologických problémů souvisejících s překladem specifické slovní zásoby se jako problematická ukázala formulace variant odpovědí týkající se aplikačních témat etické výchovy, neboť jejich počet a pojmenování je v českém a slovenském edukačním prostředí odlišný (viz kap. 8.3). Z tohoto důvodu bylo nutné jednotlivá aplikační témata mezi sebou porovnat, zařadit do ekvivalentních kategorií a pojmenovat tak, aby nově vzniklá formulace aplikačního tématu zastřešila českou i slovenskou verzi (viz tab. 9). Tabulka 9 prezentuje v prvním sloupci aplikační témata definovaná podle ŠVP ISCED 2, v druhém sloupci uvádí aplikační témata etické výchovy v souladu s RVP ZV. Ve třetím sloupci navrhujeme vlastní formulaci aplikačních témat etické výchovy zatřešující obě předchozí verze (slovenskou a českou), kterou jsme použili v rámci konstrukce autorského dotazníku (u otázky 8).

**Tabulka 9:** Zastřešující názvy aplikačních témat etické výchovy

Aplikační témata SR (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2)	Aplikační témata ČR (RVP ZV, 2013, s. 92)	Aplikační témata – (zastřešující pro ČR + SR)
Ochrana přírody a životního prostředí	Ochrana přírody a životního prostředí	Ochrana přírody a životního prostředí (pozn. beze změny)
Etika a náboženství – tolerancia a úcta	Duchovní rozměr člověka	Duchovní rozměr člověka, etika a náboženství
Etika a ekonomické hodnoty	Ekonomické hodnoty	Etika a ekonomické hodnoty
	Sexuální zdraví	Sexuální zdraví (pozn. beze změny)
Rodina, v ktorej žijem	Rodinný život	Rodinný život, výchova k manželství a rodičovství
Výchova k manželstvu a rodičovstvu		
Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania	Etické hodnoty	Etické hodnoty, hledání kořenů prosociálního chování
	Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka	

### 12.3 Pilotáž dotazníku, předvýzkum

**První verze dotazníku** byla podrobena oponentuře a účastnickému posuzování. Oponentura proběhla v rámci odborných konzultací s odborníkem v oblasti etiky, odborníkem z Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, se zaměstnanci Ústavu pedagogiky a sociálních studií Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, se zaměstnanci Katedry pedagogických studií Žilinské univerzity v Žilině, s metodologem a v neposlední řadě se statistikem.

Pilotáž dotazníku proběhla v rámci účastnického posuzování, které jsme realizovali s pěti učiteli 2. stupně základních škol (tři slovenští a dva čeští učitelé 2. stupně ZŠ). Oponenti a učitelé z praxe upozornili na nejednoznačnost formulací některých položek, sugestivnost některých otázek, neúplný výčet možností odpovědí

v případě uzavřených otázek, terminologické nuance. U většiny položek byla doplněna varianta odpovědi *nevím* (ve smyslu nedokážu posoudit) a *jiné*. Přípomínky obou stran byly několikrát podrobeny diskusi a zapracovány do dotazníku (v tomto případě se jednalo o první verzi dotazníku).

Oponenturu a účastnické pozorování završil předvýzkum realizovaný na základních školách ve vybraných dvou českých krajích a dvou slovenských krajích.<sup>100</sup> Oslovili jsme několik stovek základních škol v těchto krajích: Olomoucký, Ústecký, Banskobystrický, Žilinský.<sup>101</sup> V rámci předvýzkumu se ve vybraných krajích provedl vyčerpávající výběr základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.<sup>102</sup> Před oslovením základních škol bylo nutné prostudovat jejich profil na webových stránkách, abychom vyloučili školy nevyhovující našim požadavkům (kritériím) – tj. málotřídní školy (typ neúplně organizovaných základních škol, které jsou tvořeny ročníky 1. stupně) a takové školy, které neodpovídají specifikům běžné základní školy (např. školy alternativního typu, církevní školy, soukromé školy, speciální školy aj.). Vybrané základní školy byly osloveny prostřednictvím emailu, který obsahoval průvodní dopis s žádostí o spolupráci na dotazníkovém šetření a rovněž odkaz na elektronický dotazník.

V rámci předvýzkumu jsme zjišťovali psychometrické charakteristiky<sup>103</sup> dotazníku – **koeficient reliability Cronbachova alfa**. Cronbachův koeficient vnitřní konzistence (Cronbachova alfa) se používá na výpočet reliability výzkumného nástroje.

---

<sup>100</sup> Realizace předvýzkumu byla podpořena projektem SGS (IGA) 2012 č. PdF\_2012\_028 (Komparace etické výchovy na vybraných základních školách v České a Slovenské republice).

<sup>101</sup> V první fázi předvýzkumu jsme oslovili ZŠ pouze v Olomouckém a Žilinském kraji, neboť jsme se domnívali, že výběr jednoho kraje v každé zemi bude dostačující a zajistí přiměřenou návratnost dotazníků. Počet vyplněných dotazníků po skončení 1. etapy sběru dat se pohyboval v řádech několika desítek – získali jsme přibližně 40 dotazníků z každého kraje. Vzhledem k tomu, že počet vyplněných dotazníků po skončení 1. etapy sběru dat nebyl ze statistického hlediska vyhovující, rozhodli jsme se provést 2. etapu sběru dat v kraji Ústeckém a Banskobystrickém. Po skončení 2. etapy sběru dat jsme získali dohromady více než 200 vyplněných dotazníků, přičemž 88 dotazníků pocházelo ze SR (Banskobystrický a Žilinský kraj), 130 dotazníků bylo z ČR (Olomoucký a Ústecký kraj). Po konzultaci se statistikem jsme dospěli k závěru, že tento počet dotazníků je pro účely předvýzkumu dostačující.

<sup>102</sup> Na základě realizovaného předvýzkumu jsme zjistili, že návratnost dotazníků v SR byla nižší než v ČR, přestože počet oslovených škol na území ČR a SR byl přibližně stejný. Toto zjištění nás překvapilo, neboť jsme předpokládali opačný závěr. A sice, že návratnost bude nižší v ČR, neboť čeští učitelé nebudou v dané problematice dostatečně zainteresováni vzhledem k faktu, že výuka etické výchovy v českých školách nemá (na rozdíl od slovenského školství) dlouholetou tradici. Na druhou stranu, existuje možné vysvětlení, proč byl autorův předpoklad chybný. Při prvních prognózách jsme neuvážili, že na Slovensku byla provedena celá řada výzkumných šetření týkajících se etické výchovy (viz kap. 6). Případá tedy v úvahu, že námi oslovení respondenti byli v minulosti podrobeni podobně zaměřeným výzkumným šetřením, a proto mohou být dotazníky v této oblasti přesyceni (resp. nejsou dostatečně motivováni k jejich vyplnění).

<sup>103</sup> Gavora (2012, s. 18) v tomto kontextu hovoří o edumetrických kvalitách výzkumného nástroje (srov. Gavora, 2012, s. 18; Janík et al., 2010a, s. 12).



Pokud je jeho hodnota větší než 0,7, lze považovat danou položku za reliabilní (Lajčiaková, Tabačková, 2010, s. 83). Koeficient reliability Cronbachova alfa nabývá hodnot od 0 do +1, přičemž 0 vyjadřuje nulový stupeň reliability, 1 vyjadřuje maximální tj. ideální stupeň reliability. Stanovení reliability pomocí Cronbachova koeficientu alfa patří v praxi mezi často používané postupy při zpracování výsledků měření počítačovými statistickými systémy (Chráška, 2007, s. 38–39). Cronbachova alfa se počítala zvlášť pro vybrané položky (dotazníkové baterie) české verze dotazníku, zvlášť pro položky slovenské verze dotazníku. Položky, u nichž byla prokázána dostatečná míra vnitřní konzistence v české i slovenské verzi dotazníku, jsme zařadili ve stejném znění do finální verze dotazníku. V opačném případě jsme přistoupili k vyřazení položky.<sup>104</sup> Otázky operující s nominálními daty nebyly předmětem ověřování, neboť tyto případy neumožňují statistické posouzení reliability.

**Validita výzkumného nástroje** byla zajištěna kompetentními posuzovateli – odborníkem v oblasti etiky, odborníkem v problematice výzkumu a tvorby kurikula, metodologem, statistikem, učiteli z praxe. Posuzovatelé byli požádáni o zpětnou vazbu k jednotlivým položkám dotazníku, jejich srozumitelnosti a náročnosti. Sledována byla obsahová validita<sup>105</sup> výzkumného nástroje. Na základě jejich připomínek a návrhů byly provedeny změny v položkách dotazníku.

Statisticky zpracované výsledky a odpovědi respondentů, které byly podrobeny analýze<sup>106</sup>, odkryly nedostatky první verze dotazníku. Nedostatky odhalené v předvýzkumu jsme odstranili, připomínky posuzovatelů jsme zohlednili při finalizaci dotazníku. Došlo k úpravám dotazníku, na základě nichž byla vytvořena finální verze dotazníku.<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> V rámci předvýzkumu došlo k vyřazení jedné otázky, u níž nebyla prokázána dostatečná míra vnitřní konzistence v české a slovenské verzi dotazníku.

<sup>105</sup> Obsahová validita znamená reprezentativnost nebo přiměřenost vzorku obsahu v prostředí měření, tedy reprezentativnost vzorku odpovědí respondenta na položky prostředí měření (v našem případě dotazníku). Obsahová validizace spočívá v podstatě v úsudku – badatel zkoumá jednotlivé položky testu a posuzuje, zda se vztahují k vlastnosti, která se měří. Je žádoucí, aby i jiní kompetentní posuzovatelé posoudili obsahovou validitu výzkumného nástroje a posléze došlo ke sjednocení nezávislých posudků (Kerlinger, 1972, s. 436–438). Validita (platnost) patří spolu s reliabilitou a praktičností mezi základní vlastnosti dobrého měření (Chráška, 2007, s. 37).

<sup>106</sup> Analýza dat byla provedena s využitím kontingenčních tabulek v MS Excel. Práce s kontingenčními tabulkami zahrnovala sumarizaci, slučování, filtraci položek a umožnila prezentaci zjištěných dat.

<sup>107</sup> V původní verzi dotazníku došlo po konzultaci se statistikem a metodologem k následujícím úpravám: zpřesnění informací v úvodní části dotazníku, úpravě formulací některých položek, sjednocení nabízených variant odpovědí, změně typu vybraných položek (z polouzavřených na uzavřené, z polouzavřených na škálované), přidání/odebrání odpovědí u některých otázek, změně pořadí otázek aj. Na základě výsledků předvýzkumu jsme dospěli ke zjištění, že při používání škálovaných položek byla varianta odpovědi *jiné* ve většině případů irelevantní. Výsledky předvýzkumu rovněž odhalily, že u škálovaných položek vybralo variantu odpovědi *nevím* nízké procento respondentů.

## 12.4 Finální verze dotazníku

Na základě vyhodnocení interní oponentury dotazníku, účastnického posouzení v rámci pilotáže a realizovaného předvýzkumu byla provedena úprava dotazníku a následně vytvořena jeho finální verze pro účely hlavního dotazníkového šetření. Dotazník ve finální podobě lze rozčlenit na několik oblastí, které jsou zastoupeny dotazníkovými bateriemi – jedná se o baterie otázek vztahující se k příslušné oblasti. Celkem bylo sestaveno 29 otázek<sup>108</sup> s následujícím konceptem:

- povědomí a informovanost respondentů o etické výchově (otázky I–V, celkem 5 otázek)
- forma realizace etické výchovy (otázky 1–3, celkem 3 otázky)
- důležitost vyučovacího předmětu etická výchova (otázky 4 a 10f, celkem 2 otázky)
- cílová dimenze kurikula etické výchovy (otázka 7 zahrnující celkem 9 škálovaných položek)
- obsahová dimenze kurikula etické výchovy (otázka 8 zahrnující celkem 16 škálovaných položek)
- metodická dimenze kurikula etické výchovy (otázka 9 zahrnující celkem 7 škálovaných položek)
- organizační dimenze kurikula etické výchovy (otázky 11–16, celkem 6 otázek)
- ostatní dokreslující otázky (mravní rozvoj žáků 10a–d + 10g–h, etická výchova jako prevence nekázně – otázka 5, 6, 10e)
- sociodemografické a identifikační údaje o respondentovi (závěrečné nečíslované otázky, celkem 8 otázek).

Spolu s odkazem na elektronický dotazník (online dotazník) byl respondentům zaslán průvodní dopis v elektronické podobě. V průvodním dopise jsme se na respondenty obrátili s žádostí o spolupráci na dotazníkovém šetření a poskytli základní informace týkající se: cíle výzkumného šetření, cílové skupiny respondentů, zajištění anonymity respondentů, instrukcí k vyplnění dotazníku (čas potřebný k jeho vyplnění, termín pro zaslání vyplněného dotazníku atd.).

---

Navzdory tomuto zjištění jsme se rozhodli variantu odpovědi *nevím* v dotazníku ponechat, aby nedošlo k vynucování hodnocení v případě, že respondent nemá vyhraněný názor k hodnocenému jevu.

<sup>108</sup> Jednalo se o otázky vyžadující odpověď, tj. povinné položky. Kromě nich jsme v dotazníku použili několik nepovinných položek, na něž respondenti odpovídali na základě vlastního uvážení a zainteresovanosti (např. dodatečná argumentace odpovědi v otázce č. 3, možnost navrhnout další cíle/témata/metody etické výchovy, možnost volně se vyjádřit ke zkoumané problematice, připomínkovat dotazník atd.).

## 12.5 Výběr respondentů a sběr dat

Výzkumným vzorkem dotazníkového šetření byli učitelé vybraných základních škol v ČR a SR na vzdělávací úrovni ISCED 2. Základní soubor realizovaného dotazníkového šetření představovali učitelé 2. stupně základních škol v ČR a SR ve školním roce 2013/2014. Cílem dotazníkového šetření byla komparace názorů učitelů na vybrané aspekty výuky etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v České republice a Slovenské republice. Dotazníkové šetření bylo realizováno na 2. stupni základních škol městského typu. Vzhledem k značné rozsáhlosti základního souboru uplatňujeme vícestupňový výběr.

### Výběr výzkumného vzorku:

- 1) vyčerpávající výběr krajských měst v České republice a Slovenské republice
- 2) náhodný výběr 10 základních škol v těchto krajských městech
- 3) výběr učitelů 2. stupně základních škol.

Pro zajištění vysoké míry reprezentativnosti výběrového souboru vzhledem k souboru základnímu byl při vícestupňovém výběru respondentů uplatněn princip náhodnosti. Vzhledem k tomu, že seznam učitelů působících na všech základních školách v ČR a SR není k dispozici, byl náhodný výběr proveden na úrovni základních škol s využitím příslušných databází. K určení výběrového souboru v SR jsme použili databázi na stránkách Ústavu informací a prognóz školstva. Výběrový soubor respondentů v ČR byl určen s pomocí adresáře škol, který vychází z Rejstříku škol a školských zařízení a je průběžně aktualizován odborem statistiky MŠMT.

Výběr výzkumného vzorku byl těžkým rozhodnutím, neboť bylo potřeba zajistit reprezentativnost výzkumného vzorku a rovněž docílit uspokojivé návratnosti dotazníků. Vzhledem ke zkušenostem s nízkou návratností dotazníků v rámci realizovaného předvýzkumu jsme počítali i s variantou, že bude potřeba dotazníkové šetření opakovat, tzn. provést druhou etapu sběru dat. Tento předpoklad se ukázal jako opodstatněný a dotazníkové šetření bylo nakonec nutné provést opakovaně ve třech etapách sběru dat z důvodu nízké návratnosti dotazníků. K administraci dotazníků bylo použito speciálního webového emailu, který umožnil distribuci a monitorování emailů. Elektronická distribuce prostřednictvím běžně používaných emailových služeb nebyla

vhodná, neboť emaily obsahující odkaz (v našem případě odkaz na online dotazník) jsou vystaveny velkému riziku spamu (tj. nevyžádaných emailů).

**První etapa sběru dat** proběhla na 10 náhodně vybraných základních školách ve všech krajských městech SR a ČR. Slovenská republika má 8 krajských měst: Banská Bystrica, Bratislava, Košice, Nitra, Prešov, Trenčín, Trnava, Žilina. V České republice se nachází 13 krajských měst: Brno, České Budějovice, Hradec Králové, Jihlava, Karlovy Vary, Liberec, Olomouc, Ostrava, Pardubice, Plzeň, Praha, Ústí nad Labem, Zlín. Přestože je počet krajských měst v ČR (13) větší než v SR (8), rozhodli jsme se oslovit ve všech krajských městech stejný počet základních škol (10) s využitím principu náhodnosti. Prostřednictvím emailu jsme oslovili ředitele vybraných základních škol s žádostí o spolupráci na dotazníkovém šetření. Email obsahoval průvodní dopis a odkaz na elektronický dotazník (online dotazník). Aby vzrostla šance na návratnost dotazníků, oslovovali jsme také přímo učitele 2. stupně základních škol prostřednictvím emailových adres uváděných na stránkách školy (pokud tato informace byla dostupná). První etapa sběru dat proběhla v dubnu 2014 (od 1. 4. 2014 do 30. 4. 2014). Na konci první etapy sběru dat bylo shromážděno 237 dotazníků z ČR a 74 dotazníků ze SR. Vzhledem k tomu, že návratnost dotazníků v SR nebyla uspokojivá, rozhodli jsme se provést druhou etapu sběru dat v obou zemích.

**Druhá etapa sběru dat** proběhla formou opakované žádosti o vyplnění a distribuci dotazníků. Oslovili jsme stejné základní školy jako v první etapě sběru dat, a tudíž použili tytéž kontakty (emailové adresy) na ředitele a učitele základních škol. Druhá etapa sběru dat proběhla v první polovině měsíce května 2014 (od 1. 5. 2014 do 15. 5. 2014). Období sběru dat bylo v tomto případě kratší, neboť zkušenost z prvního kola ukázala, že pokud se respondenti rozhodnou dotazník vyplnit, učiní tak v prvních dvou týdnech (resp. deseti dnech) po obdržení emailu. Ke dni 15. 5. 2014 činil počet vyplněných dotazníků v ČR 283, počet vyplněných dotazníků v SR byl 135. Vzhledem k tomu, že návratnost dotazníků v SR stále nebyla velmi uspokojivá, přistoupili jsme k realizaci třetí etapy sběru dat – tentokrát pouze v SR. Předpokládali jsme, že se tak zároveň zmenší rozdíl v počtu vyplněných dotazníků v obou zemích.<sup>109</sup>

**Třetí etapa sběru dat** proběhla na základních školách v SR z důvodu neuspokojivé návratnosti slovenské verze dotazníků. Aby byla zachována koncepce

---

<sup>109</sup> Větší návratnost dotazníků v ČR se dala očekávat, neboť v ČR jsme vzhledem k většímu počtu krajských měst oslovili více škol v porovnání se SR.

výběru výzkumného vzorku v rámci prvního stupně výběru týkajícího se výběru krajských měst, museli jsme z 8 krajských měst v SR oslovit ty školy, které doposud nebyly osloveny. Tím jsme narušili princip náhodnosti u druhého stupně výběru, neboť do výběrového souboru byly dodatečně zařazeny i školy zbývající. Následkem toho se z náhodného výběru v rámci druhého stupně výběru základních škol v SR stal výběr vyčerpávající. Jsme si vědomi, že tento postup se mohl stát možným zdrojem zkreslení<sup>110</sup>, avšak v dané situaci se jednalo o jediné řešení, které umožnilo zachovat původní myšlenku procedury výběru. Třetí etapa sběru dat proběhla v druhé polovině května 2014 (od 16. 5. 2014 do 31. 5. 2014). Na konci třetí etapy sběru dat bylo shromážděno 182 dotazníků ze SR, což znamená že jejich počet v porovnání s druhou etapou vzrostl o 36. Po konzultaci se statistikem jsme dospěli k závěru, že počet vyplněných dotazníků v obou zemích je z hlediska statistického zpracování výsledků dostačující.

Po skončení třetí etapy sběru dat byl znám celkový počet vyplněných dotazníků. Ke dni 31. 5. 2014 vyplnilo online dotazník 182 slovenských a 283 českých učitelů (respondentů). Učitelé, kteří se zapojili do dotazníkového šetření a vyplnili online dotazník, tvořili výběrový soubor. Přesnou návratnost dotazníků nelze stanovit, neboť spolehlivé údaje o počtu učitelů na 2. stupni základních škol v ČR a SR nejsou k dispozici.<sup>111</sup> Před statistickým zpracováním dat došlo k vyřazení nevyhovujících dotazníků. Z výběrového souboru byli vyřazeni respondenti, kteří neodpovídali předem stanoveným kritériím pro výběr skupiny respondentů. Vyřazení se týkalo zejména učitelů 1. stupně základních škol, učitelů základních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, učitelů církevních, soukromých a jiných základních škol.<sup>112</sup> Po vyřazení respondentů, kteří nevyhovovali předem stanoveným kritériím, jsme získali 171 dotazníků ze SR a 277 dotazníků z ČR, které byly podrobeny statistickému zpracování dat.

---

<sup>110</sup> Navzdory zvolené proceduře výběru mohlo dojít i k dalším zkreslením. Zdrojem zkreslení mohla být velikost školy, neboť učitelé větších škol měli větší prostor k vyjádření se. Důvodem možného zkreslení byl fakt, že výběr jsme provedli na úrovni škol, nikoliv na úrovni učitelů. Podotýkáme však, že výběr na úrovni učitelů nebyl reálný – seznamy učitelů působící na ZŠ v ČR a SR nejsou k dispozici. Další možné zkreslení mohlo nastat v případě, že na dotazník odpovídali zejména ti učitelé, kteří mají k dané problematice vyhraněné názory. Ke zkreslení mohlo dojít rovněž vlivem nestejně urovňe počítačové gramotnosti, což mohlo méně technicky zdatné učitele odradit od vyplnění dotazníku.

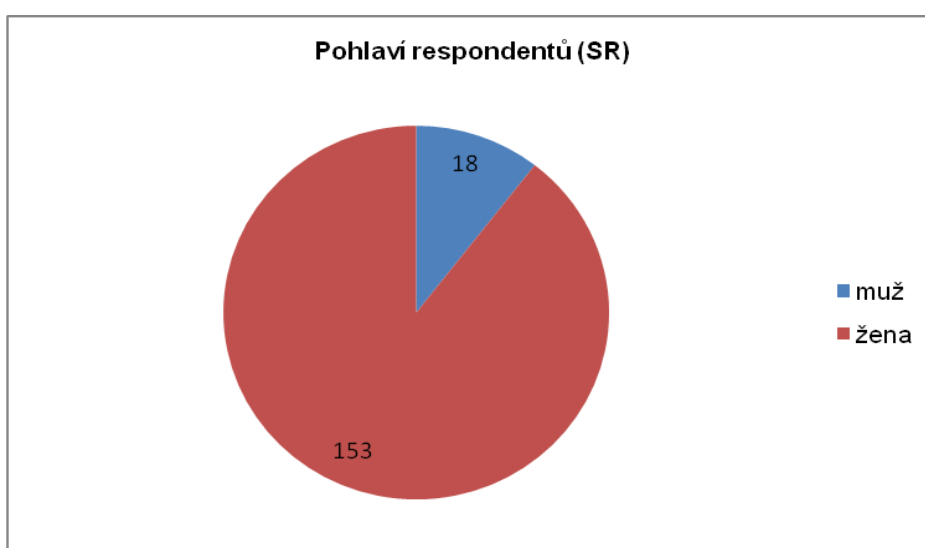
<sup>111</sup> Pokud předpokládáme, že průměrný počet učitelů na 2. stupni ZŠ je 10–15, lze hovořit přibližně o 15% návratnosti dotazníků v SR a 20% návratnosti dotazníků v ČR. Toto číslo je pouze orientační. Návratnost dotazníků byla nižší v SR, což se dalo očekávat vzhledem ke zkušenostem z předvýzkumu.

<sup>112</sup> Kritériem výběru bylo oslovení ZŠ na úrovni ISCED 2, které odpovídají specifickým běžné základní školy.

## 12.6 Výběrový soubor

Výběrový soubor tvořili učitelé různých aprobačních 2. stupně vybraných ZŠ v ČR a SR. U respondentů jsme zjišťovali následující sociodemografické a identifikační údaje: pohlaví, délka pedagogické praxe, stupeň působení, typ základní školy<sup>113</sup>, specifická funkce v rámci školy, krajské město, vyučované předměty. Vybrané základní informace o výběrovém souboru v SR, ČR prezentují následující grafy.<sup>114</sup> Prostřednictvím grafů 1–4 uvádíme velikost skupin respondentů ve vybraných zemích, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření.

**Graf 1a:** Počet respondentů dle pohlaví (SR)

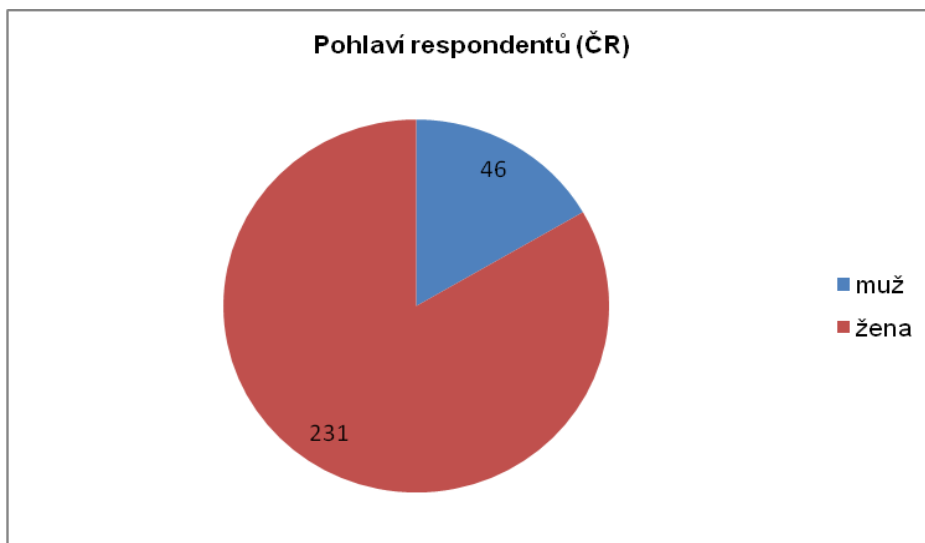


**Popis grafu 1a:** Z grafu je patrné, že většinu respondentů realizovaného dotazníkového šetření (SR) tvořily ženy. Dotazník vyplnilo 153 žen (tj. 89,5 %) a 18 mužů (tj. 10,5 %).

<sup>113</sup> Stupeň působení a typ základní školy jsme zjišťovali proto, abychom dodrželi základní požadavek výběrového souboru (tj. učitelé 2. stupně běžného typu základních škol). Ačkoliv byla tato informace součástí průvodního dopisu, do dotazníkového šetření se zapojilo i několik učitelů 1. stupně ZŠ. Z toho důvodu jsme museli respondenty, kteří stanoveným kritériím neodpovídali, z výběrového souboru vyřadit.

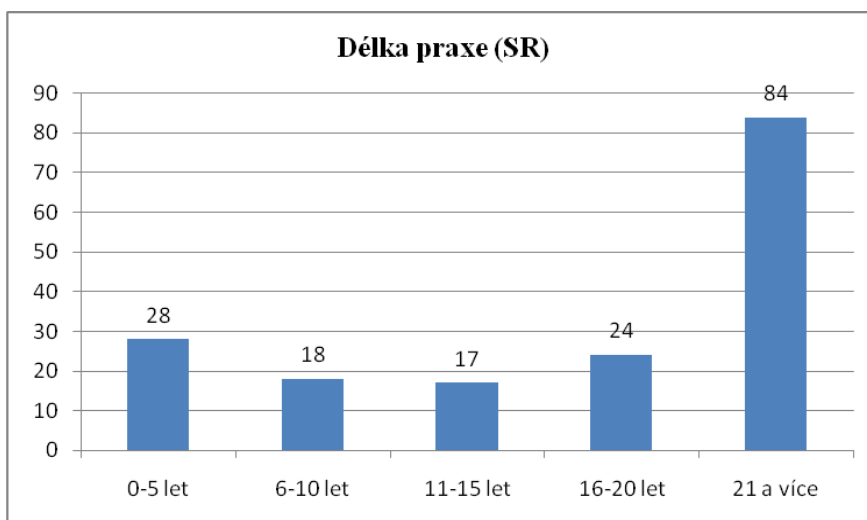
<sup>114</sup> Hodnoty v grafech uvádí počty respondentů, popisy grafů vyjadřují hodnoty v procentech.

**Graf 1b:** Počet respondentů dle pohlaví (ČR)



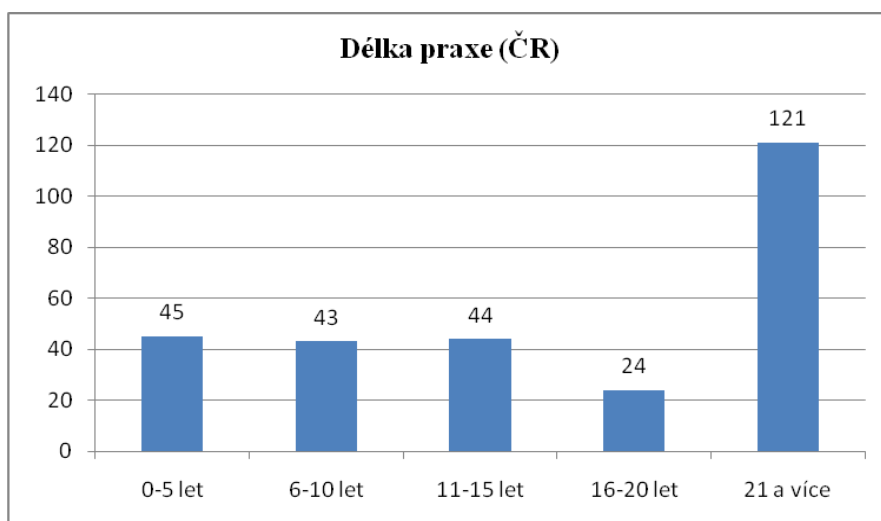
**Popis grafu 1b:** Početnější skupinou v rámci dotazníkového šetření (ČR) byly ženy – dotazník vyplnilo 231 žen (tj. 83,4 %). Méně početnou skupinu představovali muži – počet vyplněných dotazníků byl 46 (tj. 16,6 %).

**Graf 2a:** Počet respondentů dle délky pedagogické praxe (SR)



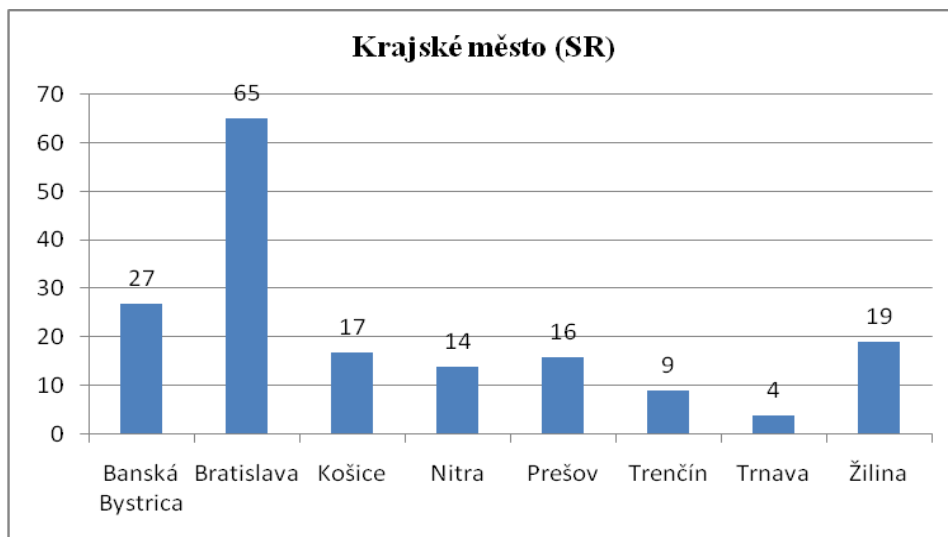
**Popis grafu 2a:** Nejpočetnější skupinu dotazníkového šetření (SR) tvořili učitelé s praxí 21 let a více – dotazník vyplnilo 84 respondentů (tj. 49,1 %). Druhou nejpočetnější skupinu, avšak podstatně menší, představovala skupina začínajících učitelů, tj. s pedagogickou praxí do 5 let. V této kategorii (0–5 let praxe) odpovědělo 28 respondentů (tj. 16,4 %). Dotazníkového šetření se zúčastnilo 24 učitelů (tj. 14 %) s praxí 16–20 let. Zbývající kategorie tvořilo 18 učitelů s praxí 6–10 let (10,5 %) a 17 učitelů s praxí 16–20 let (tj. 9,9 %).

**Graf 2b:** Počet respondentů dle délky pedagogické praxe (ČR)



**Popis grafu 2b:** Dotazníkového šetření (ČR) se zúčastnilo 121 (43,7 %) učitelů s pedagogickou praxí 21 a více let. I v tomto případě se jednalo o nejpočetnější kategorii respondentů. Nejméně početná byla kategorie v rozpětí 16–20 let pedagogické praxe, kterou reprezentovalo 24 respondentů (tj. 8,7 %). Zbývající kategorie (0–5 let, 6–10 let, 11–15 let) byly poměrně vyrovnané – zastupovalo je přibližně 16 % respondentů.

**Graf 3a:** Počet respondentů dle krajského města, v němž respondent vyučuje (SR)

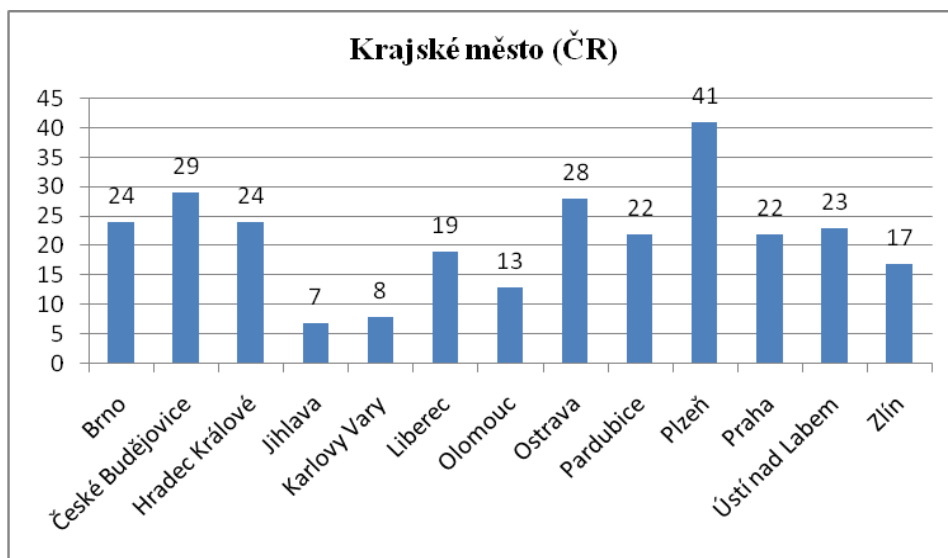


**Popis grafu 3a:** Graf prezentuje počty respondentů z hlediska krajského města (v SR), v němž se nachází základní škola, na níž působí. Ačkoliv jsme usilovali o rovnoměrné zastoupení škol v jednotlivých krajských městech, je z grafů 3a, 3b patrná disproporce z hlediska zapojení učitelů do výzkumu. Rovnoměrné zastoupení počtu škol v jednotlivých krajských městech bylo narušeno v důsledku třetí etapy sběru dat (viz kap. 12.5). Vzhledem k tomu, že větší krajská města disponují větším počtem škol se dala předpokládat větší angažovanost učitelů. Proto není překvapující, že největší návratnost dotazníků se týkala Bratislavy, kde byl počet základních škol v porovnání s ostatními krajskými městy podstatně větší.



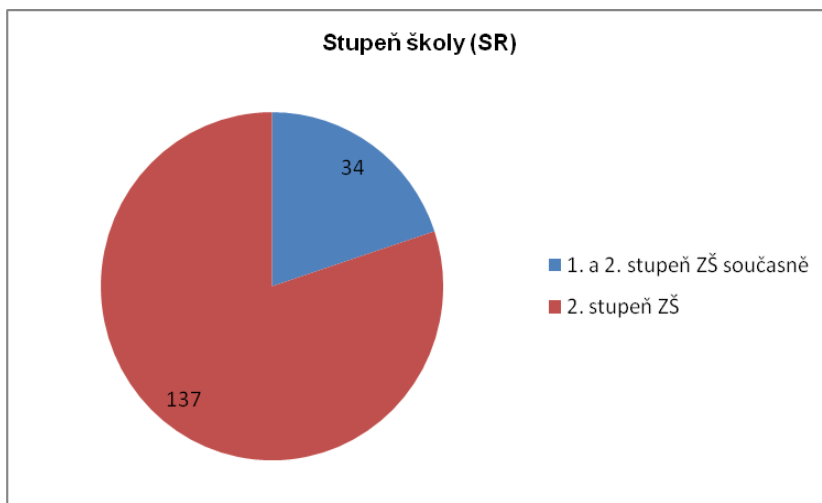
V Bratislavě vyplnilo dotazník 65 respondentů (tj. 38 %). Z Banské Bystrice se vrátilo 27 (15,8 %) dotazníků, ze Žiliny 19 (11,1 %) dotazníků, z Košic 17 (9,9 %) a z Prešova 16 (9,4 %) dotazníků. V Nitře vyplnilo dotazník 14 respondentů (8,2 %). Dotazníkového šetření se zúčastnilo nejméně respondentů z Trenčína (9, tj. 5,3 %) a Trnavy (4, tj. 2,3 %).

**Graf 3b:** Počet respondentů dle krajského města, v němž respondent vyučuje (ČR)



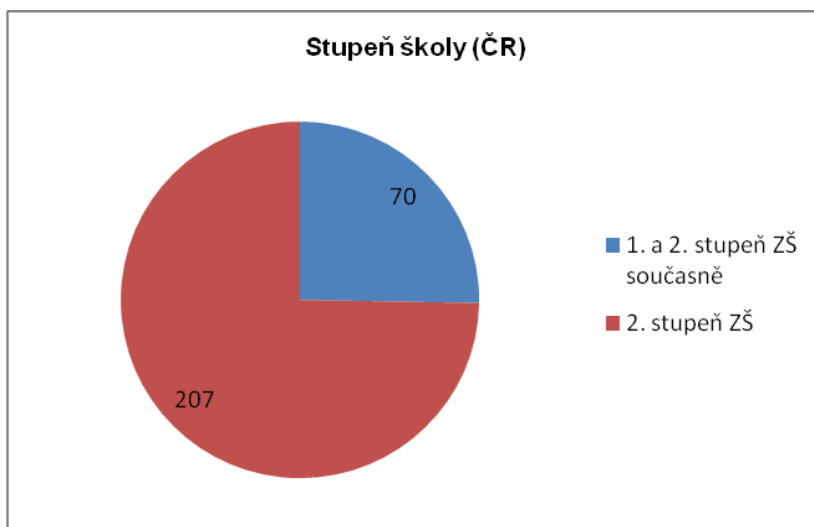
**Popis grafu 3b:** I přes rovnoměrné zastoupení ZŠ v jednotlivých krajských městech (v ČR) jsou z grafu 3b patrné výkyvy týkající se zapojení učitelů do výzkumu. Nejvíce respondentů bylo z Plzně, kde dotazník vyplnilo 41 respondentů (tj. 14,8 %). Z Českých Budějovic se vrátilo 29 vyplněných dotazníků (tj. 10,5 %), v Ostravě vyplnilo dotazník 28 respondentů (tj. 10,1 %). Nejméně respondentů bylo z Jihlavy a Karlových Varů. V Karlových Varech se dotazníkového šetření zúčastnilo 8 učitelů (tj. 2,9 %), v Jihlavě se do výzkumu zapojilo pouze 7 učitelů (tj. 2,5 %). Z Olomouce pocházelo 13 respondentů (tj. 4,7 %), ze Zlína bylo 17 respondentů (tj. 6,1 %) a z Liberce se vrátilo 19 dotazníků (tj. 6,9 %). Počet respondentů zapojených do výzkumu ve zbývajících krajských městech (Brno, Hradec Králové, Ostrava, Pardubice, Praha, Ústí nad Labem) byl přibližně stejný – počet vyplněných dotazníků se pohyboval v rozmezí 22–29 (tj. 7,9–10,5 %). Získané údaje mohly být do jisté míry ovlivněny velikostí jednotlivých škol, od níž se odvíjí počet učitelů působících na 2. stupni ZŠ.

**Graf 4a:** Počet respondentů dle stupně ZŠ, na němž respondent vyučuje (SR)



**Popis grafu 4a:** Graf prezentuje zastoupení respondentů (SR) ve výzkumu z hlediska stupně základní školy, na němž jako učitelé působí. Do dotazníkového šetření se zapojilo 137 učitelů 2. stupně ZŠ (tj. 80,1 %). Do výběrového souboru byli zařazeni rovněž respondenti, kteří působí jako učitelé na 1. a 2. stupni ZŠ současně. V tomto případě vyplnilo dotazník 34 respondentů, učitelů 1. a 2. stupně ZŠ (tj. 19,9 %). Učitelé 1. stupně ZŠ byli z výběrového souboru vyřazeni.

**Graf 4b:** Počet respondentů dle stupně ZŠ, na němž respondent vyučuje (ČR)



**Popis grafu 4b:** Výzkumu se zúčastnilo celkem 207 českých učitelů 2. stupně ZŠ (tj. 74,7 %). Do výběrového vzorku (ČR) byli zahrnuti také respondenti, kteří vyučují na obou stupních. Dotazník vyplnilo 70 českých učitelů působících na 1. a 2. stupni ZŠ současně (tj. 25,3 %).

Grafy týkající se ostatních identifikačních údajů neuvádíme z důvodu omezeného rozsahu disertační práce. Identifikační údaje informují o charakteristice zkoumaného souboru, nevstupují do dalších analýz jako třídící proměnné, a proto si neklademe nároky představit tyto údaje v plném rozsahu.

## 12.7 Postupy analýzy dat

Dříve než přistoupíme k postupu analýzy dat připomeneme, že sběr dat v rámci dotazníkového šetření probíhal v online HTML prostředí. Sebraná data byla statisticky zpracována a vyhodnocena prostřednictvím programu STATISTICA. Statistické zpracování dat se týkalo 171 dotazníků ze SR a 277 dotazníků z ČR. Položky *nevím, nedokážu posoudit* jsme klasifikovali jako chybějící údaje, a proto nebyly podrobeny statistickému zpracování. Při statistickém zpracování dat jsme použili následující metody deskriptivní statistiky: výpočet míry centrální tendence (tj. aritmetický průměr, medián, modus)<sup>115</sup>, směrodatnou odchylku a četnost modu. Normalita rozložení dat ve výběrovém souboru byla testována pomocí Shapiro-Wilkova testu. Pro zjišťování vztahů proměnných byly použity odpovídající neparametrické testy<sup>116</sup>: U-test Manna a Whitneyho, Pearsonův chí-kvadrát test dobré shody, Cramerův kontingenční koeficient (Cramerovo V). Reliabilitu dotazníkových baterií jsme ověřovali prostřednictvím koeficientu reliability Cronbachova alfa ( $\alpha$ )<sup>117</sup>.

Použité testy a metody deskriptivní statistiky ve stručnosti představíme, abychom připomenuli, na jakém principu pracují a usnadnili porozumění prezentovaným výsledkům:

- **Aritmetický průměr** leží v geometrickém středu rozdělení, vyjadřuje součet hodnot jednotlivých údajů vydělený počtem těchto údajů. Jeho nevýhodou je, že velmi citlivě reaguje na extrémní hodnoty. Výpočet aritmetického průměru používáme pro intervalová a poměrová data (Ferjenčík, 2000, s. 230).
- **Modus** je hodnota proměnné, která se v daném souboru vyskytuje nejčastěji. Jde o hodnotu s nejvyšší frekvencí. Modus se nejčastěji uplatňuje při práci s nominálními proměnnými (Ferjenčík, 2000, s. 231).
- **Medián** reprezentuje střed distribuce. Lze jej chápat jako bod, který rozděluje data souboru, seřazená od nejnižší po nejvyšší hodnotu, na dvě stejně velké části. Medián upřednostňujeme u pořadových (ordinálních) měření (Ferjenčík, 2000, s. 231). Stručně řečeno, medián reprezentuje prostřední hodnotu z řady hodnot seřazených podle velikosti (Chráska, 2007, s. 48).

<sup>115</sup> Míry centrální (ústřední) tendence – aritmetický průměr, medián, modus – používáme k odhadu střední hodnoty základního souboru, jejíž skutečná hodnota zpravidla není známá (Chráska, 2007, s. 45).

<sup>116</sup> Neparametrické testy nesplňují předpoklad normality. Předpoklad normality je porušený v případě, že výběry získané ze základního souboru nejsou normálně rozloženy (Kerlinger, 1972, s. 261).

<sup>117</sup> Cronbachův koeficient vnitřní konzistence nebo také Cronbachův korelační koeficient spolehlivosti výsledku (zkráceně Cronbachova  $\alpha$ ) představujeme v kap. 12.3.

- **Směrodatná odchylka** je nejdůležitější indikátor míry variability (Ferjenčík, 2000, s. 232). Směrodatná odchylka je parametrem rozdělení náhodné proměnné. Počítá se jako druhá odmocnina z rozptylu, přičemž rozptyl vyjadřuje stupeň rozptýlenosti hodnot náhodné proměnné od její očekávané hodnoty (Hendl, 2012, s. 134).
- **Shapiro-Wilkův test** patří mezi často používané testy pro malé výběry. Ověřuje normalitu zkoumaného statistického výběru, resp. zjišťuje, jak těsně naše data korelují s křivkou normálního rozdělení. Ve statistice se používá pro testování hypotéz, zda náhodný výběr pochází z normálního rozdělení s blíže nespecifikovanými parametry (Lewis, Orav, 1989, s. 144–146; Sen, Srivastava, 1990, s. 105).
- **U-test Manna a Whitneyho** je neparametrický test, který používáme v případech, kdy máme rozhodnout, zda dva výběry pocházejí ze stejného základního souboru, tedy zda mají stejné rozdělení četností (Chráška, 2007, s. 92). U-test se používá při porovnání dvou nezávislých vzorků (výběrových souborů), u nichž se testuje rozdíl průměrů pořadí. Tento neparametrický test zjišťuje, zda je rozdíl mediánů (průměrů pořadí) dvou vzorků statisticky významný nebo náhodný (Sheskin, 2004, s. 423).
- **Pearsonův chí-kvadrát test dobré shody** ověřuje, zda četnosti, které byly získány pedagogickým měřením se odlišují od teoretických četností, které odpovídají stanovené nulové hypotéze. Smyslem testu je rozhodnout, zdali zjištěné rozdíly mezi četnostmi výběrů jsou statisticky významné (Chráška, 2007, s. 71–72).
- **Cramerův kontingenční koeficient (Cramerovo V)** vyjadřuje míru asociace mezi dvěma kategorickými proměnnými a nabývá hodnot od 0 po 1 (Rimarčík, 2007, s. 84). Čím více se hodnota blíží 0, tím je závislost mezi proměnnými slabší. Čím více je hodnota blíže 1, tím je závislost těsnější. Pokud je koeficient větší než 0,7, lze hovořit o silné asociaci (Kraska-Miller, 2013, s. 70).

## 12.8 Výsledky dotazníkového šetření

Kapitola prezentuje výsledky realizovaného dotazníkového šetření, jehož hlavním cílem byla komparace názorů učitelů na vybrané aspekty výuky etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR.

V návaznosti na výzkumné cíle a výzkumné otázky (viz kap. 9.1) jsme formulovali 8 hypotéz (H1–H8) týkajících se následujících oblastí:

- povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy
- důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu
- forma realizace etické výchovy
- cílová dimenze kurikula etické výchovy
- obsahová dimenze kurikula etické výchovy
- metodická dimenze kurikula etické výchovy
- organizační dimenze kurikula etické výchovy.

Výsledky jsou zpracovány v tabulkách, grafech a odvolávají se na použité statistické testy. Graficky prezentované údaje doprovází tabulka dat pod příslušným grafem. Tabulky dat pod jednotlivými grafy uvádí výhradně hodnoty relativních četností, neboť relativní četnost umožňuje srovnání počtu výskytů v nestejně velkých výběrových souborech. Tabulky četností neuvádíme z důvodu zamezení duplikace údajů a přesycenosti textu. Nezbytnou součástí statistického zpracování údajů je ověření reliability, které předchází statistickému ověření jednotlivých hypotéz. Prostřednictvím výpočtu koeficientu Cronbachova alfa dokládáme reliabilitu testovaných položek.

### **Povědomí a informovanost o výuce etické výchovy**

První oblast reprezentovaná baterií otázek I–V zjišťovala povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy. Vzhledem k závěrům z předchozích fází výzkumu se domníváme, že mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů o výuce etické výchovy je statisticky významný rozdíl. Teoretická a kvantitativní obsahová analýza odhalila, že etická problematika je více zohledněna v ŠVP ISCED 2 než v RVP ZV. Předpokládáme tedy, že povědomí a informovanost slovenských respondentů je vzhledem k systematičtějšímu zakotvení etické výchovy v kurikulárních dokumentech větší než povědomí a informovanost českých respondentů. Na základě těchto úvah formulujeme hypotézu (H1):

**H1:** Mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ o výuce etické výchovy je statisticky významný rozdíl.

H0: Mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ o výuce etické výchovy není statisticky významný rozdíl.

H1: Mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ o výuce etické výchovy je statisticky významný rozdíl.

Statistickému ověření hypotézy předcházelo ověření reliability položek. Koeficient reliability Cronbachova alfa byl pro položky I–V (SR)  $\alpha = 0,73$  a pro položky I–V (ČR)  $\alpha = 0,79$  (viz tab. 10a, 10b).

**Tabulka 10a:** Povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy – ověření reliability položek I–V (SR)

Souhrn pro měř.: Prům=18,2105 SmOdch =2,07566 Plat. N:171 (I,II,III,IV,V_SR) <b>Cronbach. alfa: ,786086</b> Standardiz. alfa: --,807823 Prům. kor. mezi prvky:--					
Proměnná	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
I	14,561	2,925	1,710	0,605	0,734
II	14,392	3,115	1,765	0,598	0,742
III	14,421	3,016	1,737	0,611	0,735
IV	14,374	3,065	1,751	0,567	0,747
V	15,094	2,319	1,523	0,552	0,781

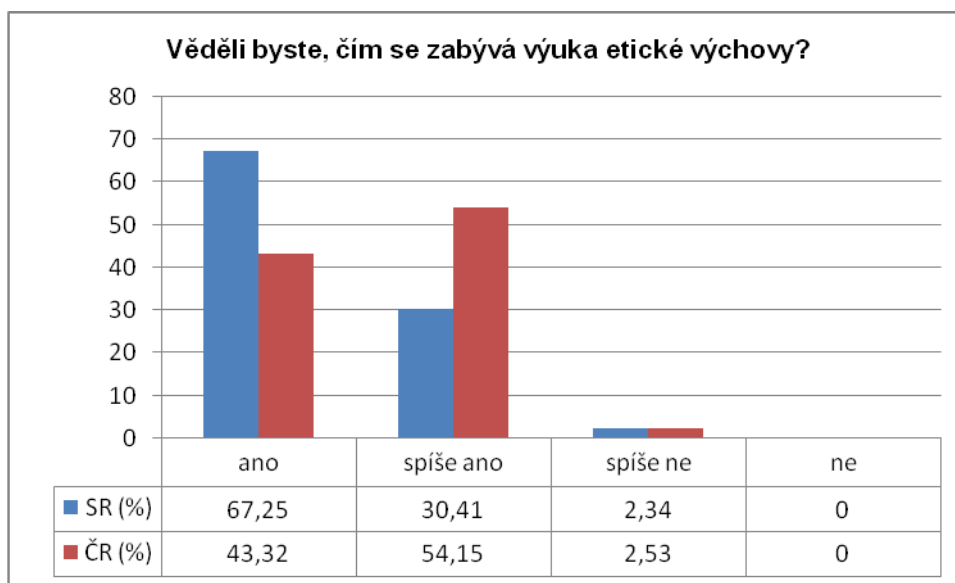
**Tabulka 10b:** Povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy – ověření reliability položek I–V (ČR)

Souhrn pro měř.: Prům=16,5668 SmOdch =2,29367 Plat. N:277 (I,II,III,IV,V_CR) <b>Cronbach. alfa: ,732855</b> Standardiz. alfa: --,740473 Prům. kor. mezi prvky:--					
Proměnná	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
I	13,159	3,968	1,992	0,456	0,703
II	12,884	4,081	2,020	0,457	0,705
III	13,213	3,243	1,801	0,622	0,634
IV	13,065	3,209	1,791	0,537	0,671
V	13,946	3,394	1,842	0,445	0,713

Koeficient reliability Cronbachova alfa dosahoval v obou případech uspokojivých hodnot, a proto lze konstatovat, že reliability položek I–V je dostačující.

Úvodní otázka zjišťovala povědomí respondentů o etické výchově, aniž by byl tento pojem předem definován. Respondentům jsme položili následující otázku (I): *Věděli byste, čím se zabývá výuka etické výchovy?* Respondenti odpovídali na čtyřstupňové škále: *ano – spíše ano – spíše ne – ne*. Rozdíly v odpovědích českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ prezentuje graf 5.

**Graf 5:** Povědomí o etické výchově (bez seznámení s pojmem etická výchova) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)

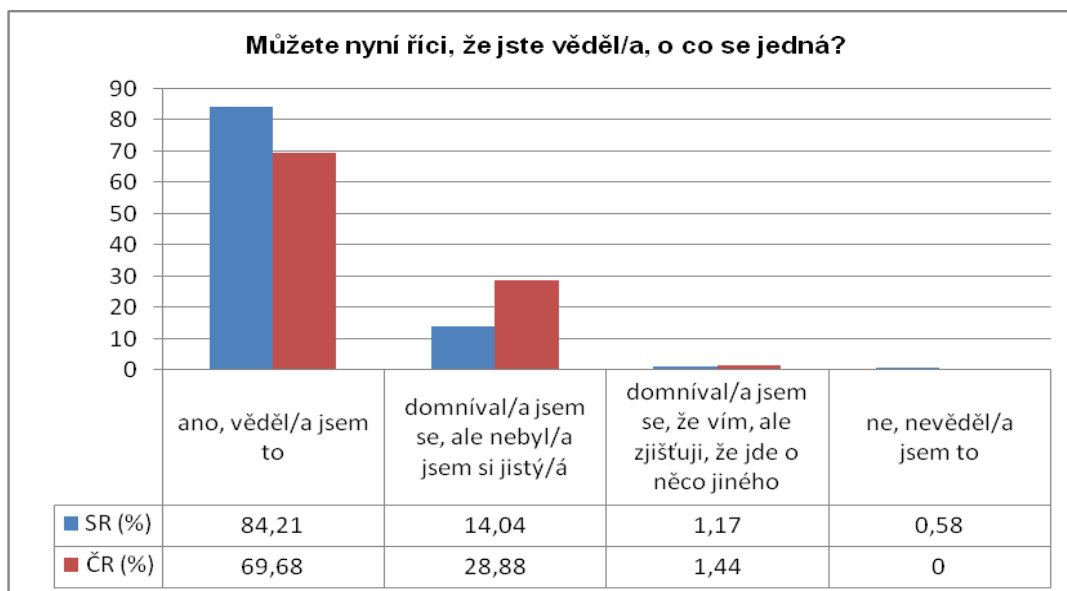


**Popis grafu 5:** Na otázku *Věděli byste, čím se zabývá výuka etické výchovy?* odpovědělo v SR 67,25 % respondentů *ano*, 30,41 % respondentů *spíše ano*, 2,34 % respondentů *spíše ne*. Žádný slovenský respondent nevybral odpověď *ne*. Učitelé 2. stupně v ČR zvolili odpověď *ano* v 43,32 %, odpověď *spíše ano* v 54,15 % a odpověď *spíše ne* vybralo 2,53 %. Žádný český respondent nevybral odpověď *ne*. Největší rozdíl v odpovědích prezentuje první sloupec, tj. odpověď *ano*, kterou vybralo o 24 % slovenských učitelů více než českých učitelů. Z grafu je patrné, že čeští respondenti inklinovali k výběru odpovědi *spíše ano*, zatímco u slovenských respondentů převažovala odpověď *ano*. Ostatní odpovědi (*spíše ne*, *ne*) byly srovnatelné. Graf 5 naznačuje, že slovenští učitelé hodnotili své povědomí o etické výchově lépe než čeští učitelé.

V následující fázi jsme respondenty seznámili s vymezením etické výchovy. Tento krok vedl k vyjasnění klíčového pojmu. Díky tomu jsme v další fázi dotazování pracovali s jasně definovaným pojmem, což zabránilo případné mylné interpretaci. Po vymezení pojmu jsme respondentům položili následující otázku (II): *Můžete nyní říci, že jste věděl/a, o co se jedná?* Respondenti odpovídali na čtyřstupňové škále: *ano, věděl/a jsem to – domníval/a jsem se, že se jedná o tento jev, ale jistý/á jsem si nebyl/a –*

domníval/a jsem se, že vím o co jde, ale nyní zjišťuji, že ve skutečnosti jde o něco jiného – ne, nevěděl/a jsem to<sup>118</sup>. Jednotlivé odpovědi prezentuje graf 6.

**Graf 6:** Povědomí o etické výchově (po seznámení s pojmem etická výchova) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)



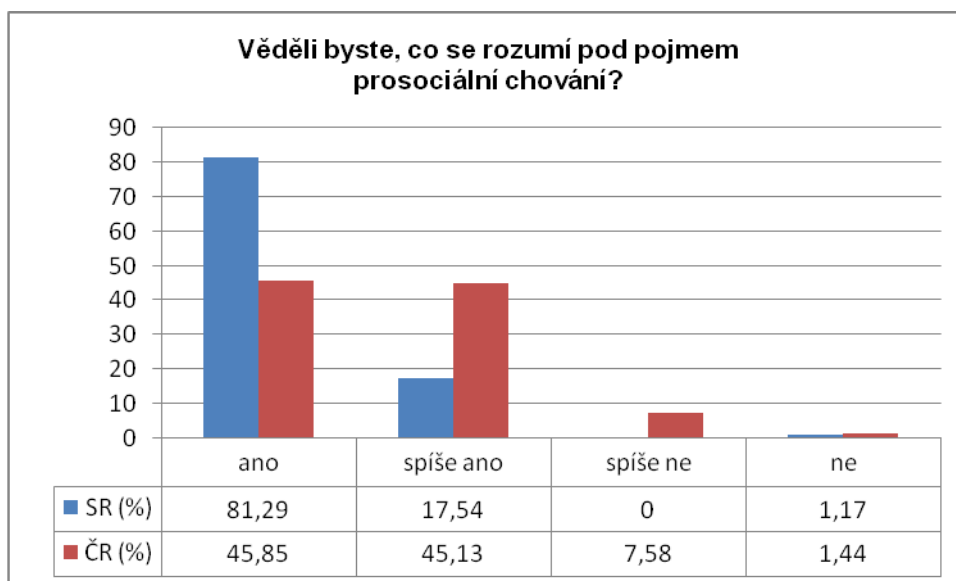
**Popis grafu 6:** Jistější odpovědi lze sledovat u slovenských respondentů, kteří v 84,21 % vybrali odpověď *ano, věděl/a jsem to* (zatímco v ČR vybralo tuto odpověď 69,68 %). Nejistota se projevila v odpovědích českých učitelů – odpověď *domníval/a jsem se, že se jedná o tento jev, ale jistý/á jsem si nebyl/a* vybralo 28,88 % českých respondentů (zatímco v SR to bylo o polovinu méně, tj. 14,04 %). Zbývající odpovědi českých a slovenských respondentů se procentuálně výrazně nelišily. Z grafu je zřejmé, že slovenští učitelé hodnotí své povědomí o výuce etické výchovy lépe než čeští učitelé, neboť v odpovědích reagovali sebejistěji než čeští učitelé (odpověď *ano, věděl/a jsem to*).

Další otázka (III) zjišťovala povědomí respondentů o prosociálním chování. Princip dotazování byl analogický jako u předchozích dvou otázek. Nejprve jsme zjišťovali povědomí respondentů o prosociálním chování, aniž bychom je s tímto pojmem seznámili. V této fázi respondenti odpovídali na otázku: *Věděli byste, co se rozumí pod pojmem prosociální chování?* Jejich odpovědi se načítaly na čtyřstupňové škále: *ano – spíše ano – spíše ne – ne*. Rozdíly v odpovědích českých a slovenských učitelů prezentuje graf 7.

<sup>118</sup> Z hlediska úspory místa uvádíme jednotlivé kategorie (resp. nabízené možnosti odpovědí) v tabulce pod grafem ve zkrácené verzi. Z důvodu snazší orientace v tabulkách a grafech uvádíme znění jednotlivých položek dotazníku pouze v českém jazyce.



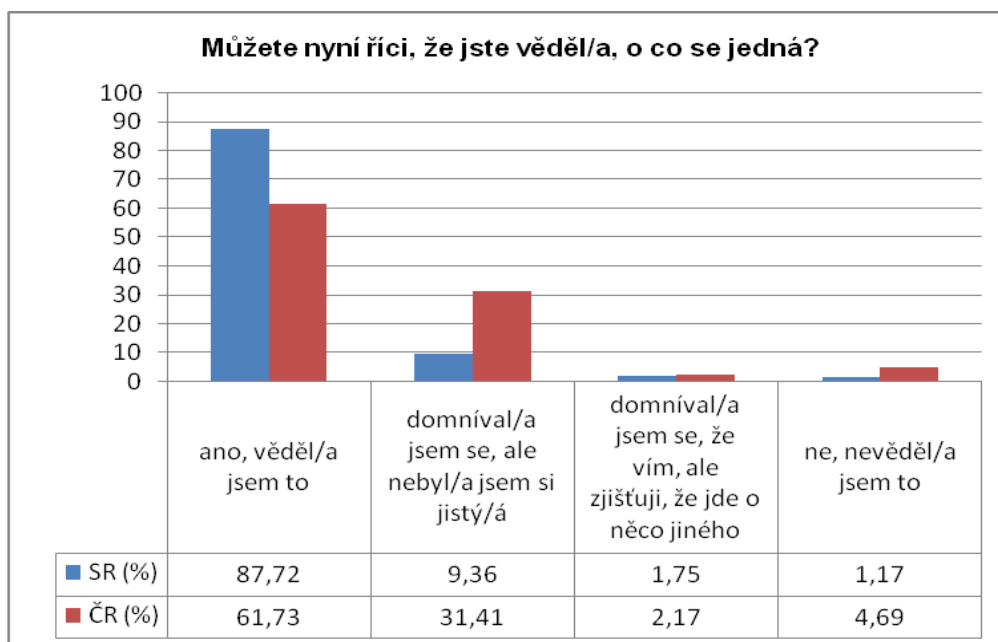
**Graf 7:** Povědomí o prosociálním chování (bez seznámení s pojmem prosociální chování) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)



**Popis grafu 7:** Na otázku *Věděli byste, co se rozumí pod pojmem prosociální chování?* odpovědělo v SR 81,29 % respondentů *ano*, 17,54 % respondentů *spíše ano*, 1,17 % respondentů *ne*. Odpověď *spíše ne* nikdo ze slovenských dotazovaných učitelů nevybral. Odpovědi respondentů v ČR se poměrně výrazně lišily, jak dokazuje grafické znázornění výsledků. Respondenti v ČR zvolili odpověď *ano* v 45,85 %, odpověď *spíše ano* v 45,13 %, odpověď *spíše ne* v 7,58 % a odpověď *ne* zvolilo 1,44 %. Největší rozdíl v odpovědích prezentuje první sloupec (odpověď *ano*) a druhý sloupec (odpověď *spíše ano*). Z grafu je patrné, že čeští respondenti inklinovali k výběru odpovědi *spíše ano*, zatímco u slovenských respondentů převažovala jistější odpověď *ano*. Na základě údajů v tabulce je patrné, že slovenští učitelé hodnotí své povědomí o prosociálním chování lépe než čeští učitelé.

V další fázi byli respondenti seznámeni s definicí prosociálního chování. Vyjasnění terminologie nám umožnilo pracovat s přesně vymezeným pojmem a zabránilo případným dezinterpretacím. Po vyjasnění klíčového pojmu jsme respondentům položili otázku (IV): *Můžete nyní říci, že jste věděl/a, o co se jedná?* Respondenti odpovídali na čtyřstupňové škále: *ano, věděl/a jsem to – domníval/a jsem se, že se jedná o tento jev, ale jistý/á jsem si nebyl/a – domníval/a jsem se, že vím o co jde, ale nyní zjišťuji, že ve skutečnosti jde o něco jiného – ne, nevěděl/a jsem to*. Odpovědi slovenských a českých respondentů srovnává graf 8.

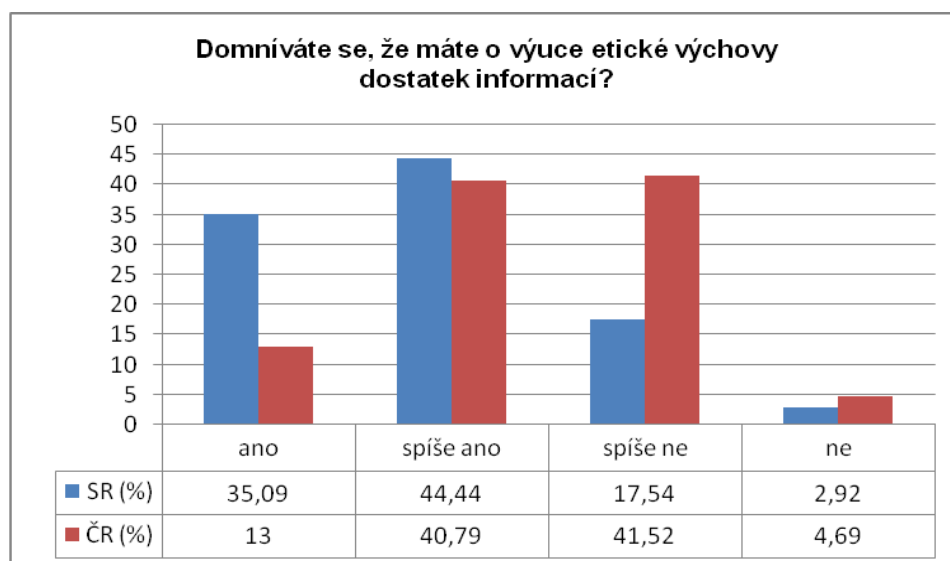
**Graf 8:** Povědomí o prosociálním chování (po seznámení s pojmem prosociální chování) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)



**Popis grafu 8:** Stejně jako v předešlých grafech jsou největší pozorovatelné rozdíly v prvním a druhém sloupci. 87,72 % respondentů v SR uvedlo, že vědělo, o co se jedná. V ČR bylo toto číslo podstatně menší. Odpověď *ano, věděl/a jsem to* vybralo 61,73 % českých respondentů, což bylo o téměř 26 % méně než slovenských respondentů. Odpověď *domníval/a jsem se, že se jedná o tento jev, ale jistý/á jsem si nebyl/a* vybralo 9,36 % slovenských respondentů, zatímco v ČR tuto možnost zvolilo 31,41 %. K nejisté odpovědi tedy inklinovalo o 22 % českých respondentů více než slovenských. Rozdíly ve zbývajících odpovědích nebyly pro interpretaci výsledků zásadní. Dotazovaní slovenští učitelé hodnotili své povědomí o prosociálním chování lépe než čeští učitelé i po vyjasnění pojmu.

Dotazníkovou baterii (I–V) zjišťující povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy uzavírala otázka (V): *Domníváte se, že máte o výuce etické výchovy dostatek informací?* Respondenti odpovídali na čtyřstupňové škále: *ano – spíše ano – spíše ne – ne*. Rozdíly v odpovědích českých a slovenských respondentů znázorňuje graf 9.

**Graf 9:** Informovanost o etické výchově – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)



**Popis grafu 9:** Z výsledků vyplývá, že slovenští učitelé hodnotí svoji informovanost o výuce etické výchovy lépe než čeští učitelé. Vyplývá to zejména z rozdílů relativních četností u odpovědí *ano*, *spíše ne* (první a třetí sloupec). Odpověď *ano* zvolilo o 22 % slovenských respondentů více než českých, odpověď *spíše ne* vybralo téměř o 24 % českých respondentů více než slovenských. Z grafu je patrné, že u slovenských respondentů převažovaly pozitivní odpovědi (*ano*, *spíše ano*).

V návaznosti na výše uvedené popisujeme vyhodnocení kauzálních vztahů vymezených hypotézou H1. Položky v dotazníkové baterii (I–V) byly obodovány od 1 do 4 následujícím způsobem – *ano* (4 body), *spíše ano* (3 body), *spíše ne* (2 body), *ne* (1 bod)<sup>119</sup>. Čím vyšší povědomí a informovanost, tím vyšší skóre.

Dle Shapiro-Wilkova testu nepochází průměrná skóre z normálního rozdělení. Pokud předpoklad normálního rozdělení dat není splněn, použijeme pro porovnání souborů statistických dat neparametrické testy. Pro ověření hypotézy se jevil vhodný Mann-Whitneyho test používaný pro hodnocení nepárových pokusů, kdy porovnáváme dva různé výběrové soubory. Důkladnější analýza však odhalila, že data jsou v každém souboru (SR, ČR) rozložena jinak a nesouměrně, resp. asymetricky<sup>120</sup>. K použití Mann-Whitneyho testu jsme nakonec nepřistoupili, neboť důkladné studium odborné literatury ukázalo, že výrazně asymetrické rozdělení výsledků může vést v případě robustní analýzy (tj. neparametrických testů) k nesprávným závěrům. „*Při analýze speciálních typů dat, kde ... je rozdělení výrazně asymetrické (zešikmené obvykle k vyšším*

<sup>119</sup> Podobně byly obodovány odpovědi: *ano, věděl/a jsem to* (4 body), *domníval/a jsem se, že se jedná o tento jev, ale jistý/á jsem si nebyl/a* (3 body), *domníval/a jsem se, že vím o co jde, ale nyní zjišťuji, že ve skutečnosti jde o něco jiného* (2 body), *ne, nevěděl/a jsem to* (1 bod).

<sup>120</sup> Nesouměrnost dat v souborech byla ověřena histogramy, které z důvodu úspory textu neuvádíme. Histogramy poukázaly na asymetrické rozdělení dat v souborech.

hodnotám), ... vede jak standardní tak i robustní analýza často k nesprávným závěrům resp. vylučování dat, která sice neodpovídají předpokladu symetrie, ale jsou "přijatelná". V takových případech pak bez ohledu na kvalitu analytické metody rozhoduje o výsledku kvalita zpracování dat“ (Militký, Meloun, 2000, s. 137). Výrazně asymetrické rozdělení výsledků znemožnilo ověření hypotézy prostřednictvím neparametrických testů. Proto jsme přistoupili k výpočtu středních hodnot. Vypočítanou hodnotu mediánu jsme porovnali u obou výběrových souborů (viz tab. 11).

**Tabulka 11:** Povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy – popisná statistika (SR, ČR)

Proměnná	Popisné statistiky				
	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
Míra povědomí_ČR	3,4	3,4	58	1,4	4,0
Míra povědomí_SR	3,8	4	55	1,4	4,0

Hodnota mediánu vyšla vyšší u SR. Porovnání hodnot mediánu ukazuje na vyšší míru povědomí a informovanosti o výuce etické výchovy u slovenských učitelů 2. stupně ZŠ. Na základě porovnání hodnot mediánu se náš předpoklad jeví jako opodstatněný – slovenští učitelé 2. stupně vykazují na základě vlastního sebehodnocení větší míru povědomí a informovanosti o výuce etické výchovy než čeští učitelé 2. stupně ZŠ. Vypočítané hodnoty naznačují, že by hypotéza H1 mohla platit, nicméně vzhledem k asymetrickému rozdělení dat v souborech není možné vyvodit jednoznačný závěr.

### **Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu**

V druhé oblasti jsme zjišťovali důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu. Vycházeli jsme z předpokladu, že slovenští učitelé 2. stupně ZŠ přisuzují etické výchově jako vyučovacímu předmětu větší důležitost než čeští učitelé 2. stupně ZŠ. Vzhledem k tomu, že vyučovací předmět etická výchova má ve slovenském edukačním prostředí 20letou tradici očekáváme, že slovenští učitelé jí budou přisuzovat větší důležitost než čeští učitelé. Formulace hypotézy (H2) je následující:

**H2:** Mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se důležitosti vyučovacího předmětu etická výchova je statisticky významný rozdíl.

H0: Mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se důležitosti předmětu etická výchova není statisticky významný rozdíl.

H1: Mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se důležitosti předmětu etická výchova je statisticky významný rozdíl.

K ověření hypotézy H2 byly použity odpovědi otázek 4 a 10f. U položek jsme zjišťovali míru vnitřní konzistence Cronbachova alfa (viz tab. 12a, 12b).

**Tabulka 12a:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – ověření reliability položek 4, 10f (SR)

proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=6,98802 SmOdch=1,35766 Cronbach. alfa: ,654037 Standardiz. Alfa: --, 727838 (SR) Prům. kor. mezi prvky: --				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
Ot. 4	4,167665	0,941949	0,970540	0,572126	
Ot. 10f inv	2,820359	0,291083	0,539521	0,572126	

**Tabulka 12b:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – ověření reliability položek 4, 10f (ČR)

proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=6,32456 SmOdch=1,57343 Cronbach. alfa: ,583648 Standardiz. Alfa: --, 652213 (ČR) Prům. kor. mezi prvky: --				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
Ot. 4	3,657895	1,330333	1,153400	0,483914	
Ot. 10f inv	2,666667	0,415205	0,644364	0,483914	

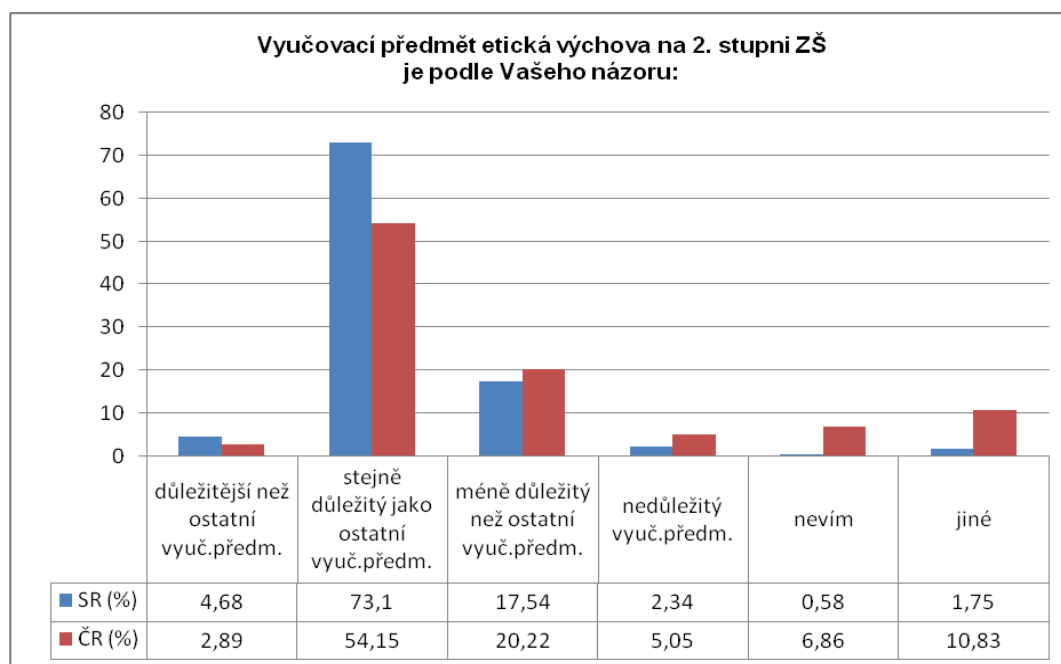
Hodnota koeficientu pro baterii položek 4, 10f v případě SR byla  $\alpha = 0,65$ , což naznačuje relativně nízkou, ale podle některých autorů ještě přijatelnou reliability položek<sup>121</sup>. Koeficient reliability Cronbachova alfa pro ČR vyšel  $\alpha = 0,58$ , což je pod limitující hranicí, a proto baterii položek (4, 10f) nelze považovat za reliabilní. Vzhledem k tomu, že reliability nebyla splněna, není možno položky testovat jako

<sup>121</sup> Interpretací koeficientu Cronbachova alfa se zabývá např. Beauducel, Leue (2014), Brosius, (2011), Suter (2012). Sociální vědy nejčastěji akceptují limit hodnoty koeficientu 0,7 a výše. Podle některých zahraničních autorů (např. Indrayan, 2013, s. 785) lze již hodnotu v rozmezí 0,6–0,8 považovat za přijatelnou.

dotazníkovou baterii. Obě otázky byly vyhodnoceny samostatně s použitím U-testu Manna a Whitneyho.

V otázce 4 jsme zjišťovali názory respondentů na důležitost vyučovacího předmětu etická výchova v porovnání s ostatními vyučovacími předměty. Respondenti odpovídali, zda je etická výchova v porovnání s ostatními vyučovacími předměty *důležitější – stejně důležitý – méně důležitý – nedůležitý vyučovací předmět*. Kromě těchto odpovědí měli možnost odpovědi *nevím* a *jiné*. Odpověď *nevím, jiné* vybralo podstatné procento českých respondentů (17,7 %), což mohlo být příčinou možných zkreslení výsledků. Četnost jednotlivých odpovědí prezentuje graf 10.

**Graf 10:** Důležitost etické výchovy v porovnání s ostatními vyučovacími předměty – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)



**Popis grafu 10:** Přestože rozdíly v grafech nejsou zásadní, lze pozorovat, že slovenští učitelé přisuzují etické výchově větší důležitost (v porovnání s ostatními vyučovacími předměty) než čeští učitelé. Větší procento slovenských respondentů odpovědělo, že etická výchova je v porovnání s ostatními vyučovacími předměty důležitější než ostatní vyučovací předměty či stejně důležitá jako ostatní vyučovací předměty. Naopak čeští respondenti ve srovnání se slovenskými častěji odpovídali, že se jedná o předmět méně důležitý či nedůležitý (v porovnání s ostatními vyučovacími předměty). V odpovědích českých respondentů se projevila větší nejistota (odpověď *nevím*) než u slovenských respondentů. V odpovědi *jiné*, kterou vybralo 1,75 % slovenských a 10,83 % českých respondentů, učitelé nejčastěji argumentovali, že důležitost etické výchovy nelze srovnávat s ostatními vyučovacími předměty. Čeští respondenti v odpovědi *jiné* rovněž uváděli, že otázku nelze hodnotit, neboť nesouhlasí s realizací etické výchovy jako vyučovacího předmětu.

Otázku 4 jsme statisticky vyhodnotili s použitím U-testu Manna a Whitneyho – viz tab. 13. Nulovou hypotézu testujeme pomocí testového kritéria U. Vypočítané testovací kritérium U se porovnává s tabulkovou kritickou hodnotou Mann-Whitneyho testu, která se určuje na zvolené hladině významnosti  $\alpha$  (v našem případě 0,05). Statistické programy umožňují testování statistických hypotéz prostřednictvím výpočtu  $p$ -hodnoty (tj. pravděpodobnosti  $p$ ). Pokud je  $p$ -hodnota menší než hladina významnosti  $\alpha$ , zamítáme nulovou hypotézu  $H_0$ . Jestliže je  $p$ -hodnota větší než hladina významnosti  $\alpha$ , nulovou hypotézu  $H_0$  nezamítáme (Soukup, 2010, s. 83).

**Tabulka 13:** Důležitost etické výchovy v porovnání s ostatními vyučovacími předměty – U-test Manna a Whitneyho (otázka 4)

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test				
	Sčt poř. ČR	Sčt poř. SR	U	Z	p-hodn.
Ot. 4	42977,00	35233,00	16871,00	-1,93275	0,053268

Z tab. 18 je patrné, že  $p$ -hodnota ( $p = 0,053$ ) je větší než hladina významnosti ( $\alpha = 0,05$ ), a proto přijímáme nulovou hypotézu. Mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se důležitosti předmětu etická výchova není statisticky významný rozdíl. Závěr potvrzuje také popisná statistika – tab. 14. Z níže uvedené tabulky je patrné, že střední hodnoty (průměr, medián, modus) jsou u obou výběrových souborů (téměř) stejné.

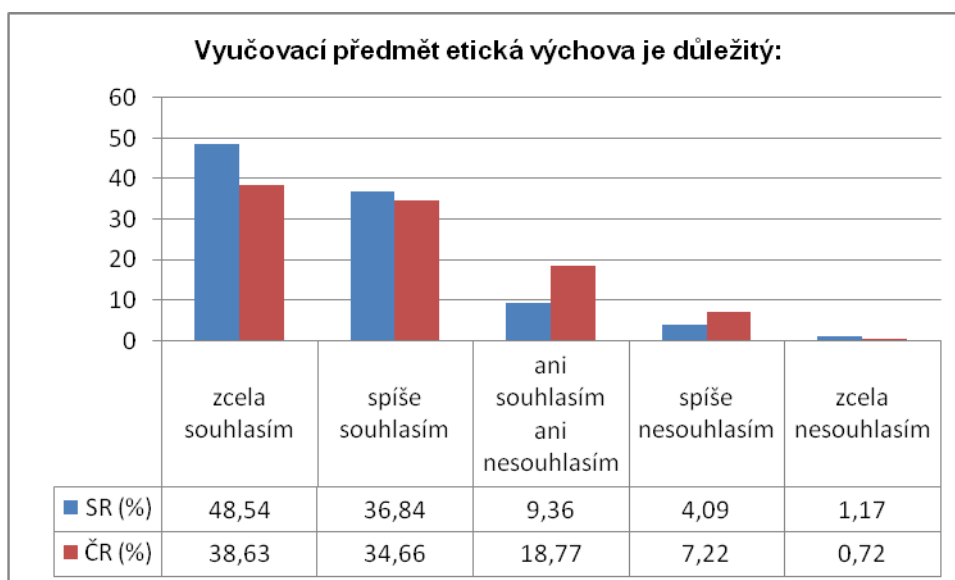
**Tabulka 14:** Důležitost etické výchovy v porovnání s ostatními vyučovacími předměty – popisná statistika (otázka 4)

Proměnná	Popisné statistiky					
	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
Ot.4_ČR	2,67	3	3	150	1	4
Ot.4_SR	2,82	3	3	125	1	4

Obdobným způsobem jsme postupovali u otázky 10f, jejíž odpovědi byly použity k testování hypotézy  $H_2$ . Důležitost vyučovacích předmětů etická výchova

posuzovali respondenti na základě jednoduchého výroku s použitím pětistupňové Likertovy škály. Respondentům jsme předložili výrok: *Vyučovací předmět etická výchova je důležitý*. Likertova škála požadovala od respondenta, aby vyjádřil stupeň souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem. Při výběru odpovědi měl respondent k dispozici následující škálu možností: 1 – *úplně souhlasím*, 2 – *spíše souhlasím*, 3 – *ani souhlasím, ani nesouhlasím*, 4 – *spíše nesouhlasím*, 5 – *vůbec nesouhlasím*. Četnost jednotlivých odpovědí prezentuje graf 11.

**Graf 11:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – grafické porovnání výsledků (otázka 10f – SR, ČR)



**Popis grafu 11:** Z grafu je patrné, že slovenští učitelé mají tendenci přisuzovat etické výchově jako vyučovacímu předmětu větší důležitost než čeští učitelé. Téměř polovina slovenských respondentů (48,54 %) zcela souhlasila s výrokiem, že vyučovací předmět etická výchova je důležitý. Spíše souhlasilo 36,84 % slovenských respondentů, neurčitě se vyjádřilo 9,36 % respondentů a s výrokiem (zcela či spíše) nesouhlasilo 5,26 % slovenských respondentů. Čeští učitelé zcela souhlasili v 38,63 %, spíše souhlasili v 34,66 %, neurčitě se vyjádřilo 18,77 % a (zcela či spíše) nesouhlasilo 7,94 % českých respondentů.

K vyhodnocení otázky 10f jsme použili U-test Manna a Whitneyho. Prostřednictvím programu Statistica došlo k výpočtu *p*-hodnoty (tab. 15).



**Tabulka 15:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – U-test Manna a Whitneyho (otázka 10f)

	Mann-Whitneyův U Test				
	Dle proměn. Stát				
	Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$				
Proměnná	Sčt poř. ČR	Sčt poř. SR	U	Z	p-hodn.
Ot. 10f	70056,50	30519,50	15813,50	5,911214	0,000000

Hodnota testovacího kritéria je 5,91 a  $p$ -hodnota je 0. Protože v otázce 10f vyšla  $p$ -hodnota menší než hladina významnosti ( $p < 0,05$ ), zamítáme nulovou hypotézu. Mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na důležitost vyučovacího předmětu etická výchova existuje statisticky významný rozdíl. Dle součtu pořadí v tab. 20 vidíme, že slovenští učitelé přisuzují větší důležitost předmětu etická výchova v porovnání s českými učiteli. Náš závěr dokládáme popisnou statistikou otázky 10f – viz tab. 16. U výběrového souboru ze SR vychází hodnota aritmetického průměru a modu menší než u výběrového souboru z ČR. Z toho vyplývá, že slovenští učitelé přisuzují vyučovacím předmětům etická výchova větší důležitost než čeští učitelé 2. stupně ZŠ. Podotýkáme, že otázka 10f byla (jako jediná ze všech otázek) hodnocena inverzně – tzn. čím menší číslo, tím větší je důležitost vyučovacího předmětu etická výchova.

**Tabulka 16:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – popisná statistika (otázka 10f)

Proměnná	Popisné statistiky					
	Průměr	Medián	Modus	Četnost modu	Minimum	Maximum
10f_ČR	2,52	2,00	2	86	1	5
10f_SR	1,83	2,00	1	78	1	5

Hypotézu H2 jsme testovali pomocí dvou otázek 4 a 10f, které byly vyhodnoceny samostatně (z důvodu nedostatečné reliability dotazníkové baterie). Výsledky U-testu Manna a Whitneyho v rámci otázky 4 neprokázaly statisticky významný rozdíl v názorech českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ. Výsledky otázky 4 mohly být zkráceny variantou odpovědi *jiné* a *nevím*, kterou zvolilo celkem 17,7 % českých respondentů. Vzhledem k faktu, že důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu byla v otázce 4 posuzovaná v porovnání s ostatními

vyučovacími předměty, přikládáme větší výpovědní hodnotu výsledkům otázky 10f, v níž respondenti posuzovali důležitost předmětu pomocí jednoduchého výroku s využitím pětibodové Likertovy škály. Vypočítaná *p*-hodnota u otázky 10f prokázala statisticky významný rozdíl mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně týkající se důležitosti vyučovacího předmětu etická výchova. Výsledky U-testu Manna a Whitneyho v rámci otázky 10f prokázaly, že slovenští učitelé přisuzují vyučovacím předmětům etická výchova větší důležitost než čeští učitelé 2. stupně ZŠ. Z hlediska ověření hypotézy H2 přikládáme větší výpovědní hodnotu výsledkům otázky 10f, neboť její formulace byla cílenější a riziko zkreslení výsledků bylo v tomto případě menší. Vzhledem k náročné interpretaci dat v případě otázek 4 a 10f se straníme formulaci generalizujících závěrů.

### **Realizace etické výchovy**

Další zjišťovanou oblastí dotazníkového šetření byl způsob realizace etické výchovy. Etická výchova se vyučuje na slovenských základních školách jako samostatný vyučovací předmět (povinně volitelný předmět v alternaci s náboženskou výchovou). Způsob realizace etické výchovy je v SR od roku 1993 legislativně zakotven. V ČR spočívá konkrétní způsob výuky etické výchovy prozatím v kompetenci jednotlivých škol.<sup>122</sup> Dané skutečnosti nás vedli k předpokladu, že existují statisticky významné rozdíly mezi názory českých a slovenských učitelů na způsob realizace etické výchovy na 2. stupni ZŠ. Z výše uvedeného vyplývá formulace hypotézy H3:

**H3:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se způsobu realizace etické výchovy se statisticky významně liší.

H0: Mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se způsobu realizace etické výchovy není statisticky významný rozdíl.

H1: Mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se způsobu realizace etické výchovy je statisticky významný rozdíl.

Ke zjištění názorů českých a slovenských učitelů týkajících se způsobu realizace etické výchovy na 2. stupni ZŠ byly sestaveny dvě otázky – otázka 2 a 3. K tomu,

---

<sup>122</sup> Realizace etické výchovy je v ČR a SR rozdílně legislativně ustanovena, což analyzujeme v II. části disertační práce.

abychom mohli pracovat s otázkami jako s dotazníkovou baterií, musela být ověřena reliabilita těchto položek (viz tab. 17a, 17b).

**Tabulka 17a:** Realizace etické výchovy – ověření reliability položek 2, 3 (SR)

	Souhrn pro měř.: Prům=7,73529 SmOdch=1,61188 Cronbach. alfa: ,748289 Standardiz. Alfa: --, 777904 (SR) Prům. kor. mezi prvky: --				
Proměnná	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
Ot. 2	3,541117	0,530658	0,72846	0,63653	
Ot. 3	4,19411	1,08584	1,04204	0,63653	

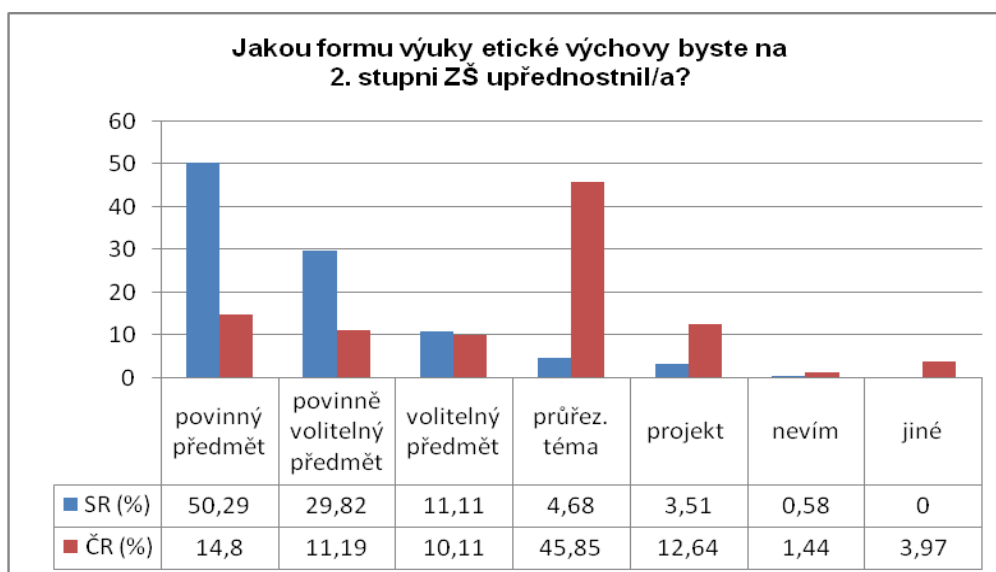
**Tabulka 17b:** Realizace etické výchovy – ověření reliability položek 2, 3 (ČR)

	Souhrn pro měř.: Prům=4,96094 SmOdch=2,09164 Cronbach. alfa: ,765375 Standardiz. Alfa: --, 778877 (ČR) Prům. kor. mezi prvky: --				
Proměnná	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
Ot. 2	2,27734	1,02854	1,01417	0,63783	
Ot. 3	2,68359	1,66160	1,28903	0,63783	

Koeficient reliability Cronbachova alfa dosáhl hodnot  $\alpha = 0,75$  pro SR a  $\alpha = 0,76$  pro ČR. Za těchto podmínek lze dotazníkovou baterii považovat za reliabilní.

V otázce 2 jsme se respondentů zeptali: *Jakou formu výuky etické výchovy byste na 2. stupni ZŠ upřednostnil/a?* Jednalo se o polouzavřenou otázku s následujícími možnostmi odpovědí: *povinný předmět, povinně volitelný předmět, volitelný předmět, průřezové téma, projekt (projektové vyučování), nevím, jiné.* Odpovědi respondentů prezentuje graf 12.

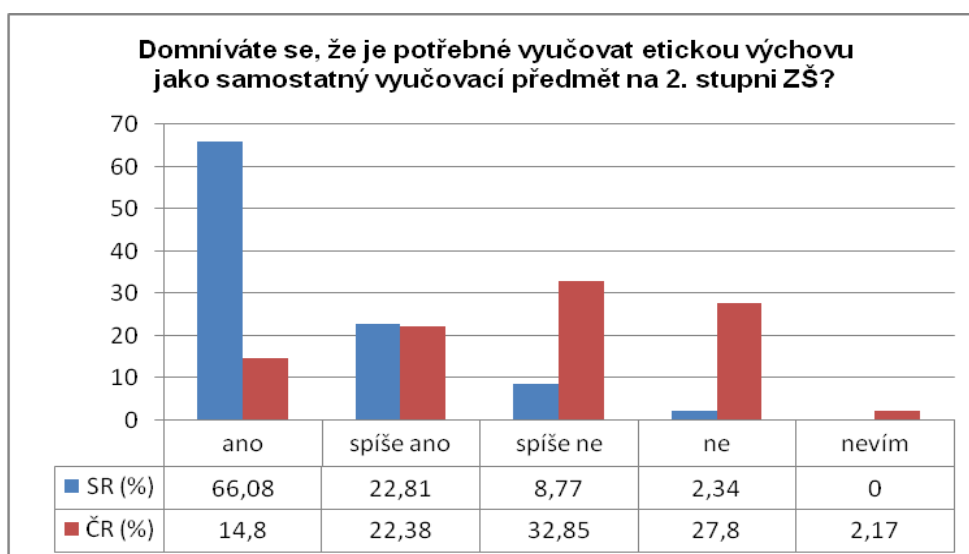
**Graf 12:** Realizace etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 2 – SR, ČR)



**Popis grafu 12:** Z grafu vyplývá, že více než 91 % slovenských učitelů by preferovalo explicitní výuku etické výchovy, tedy formu samostatného vyučovacího předmětu (odpověď *povinný předmět*, *povinně volitelný předmět*, *volitelný předmět*). Polovina slovenských respondentů by dokonce upřednostnila výuku etické výchovy jako povinného předmětu. Pro českou edukační realitu je charakteristická implicitní výuka etické výchovy, a proto nebylo překvapujícím zjištěním, že téměř polovina českých učitelů inklinovala k odpovědi *průřezové téma*.

V otázce 3 jsme zjišťovali, zdali respondenti považují za potřebné vyučovat etickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět na 2. stupni ZŠ. Otázka byla koncipovaná jako uzavřená a nabízela tyto varianty odpovědí: *ano*, *spíše ano*, *spíše ne*, *ne*, *nevím*. Odpovědi respondentů prezentuje graf 13.

**Graf 13:** Realizace etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 3 – SR, ČR)



**Popis grafu 13:** Z údajů vyplývá, že 66,08 % slovenských učitelů by upřednostnilo výuku etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu na 2. stupni ZŠ. Procento výskytu této varianty odpovědi je několikanásobně vyšší než u českých respondentů, kteří ji vybrali v 14,80 %. Více než 60 % českých respondentů odpovědělo na otázku negativně (*spíše ne, ne*) zatímco na Slovensku vybralo variantu odpovědi *spíše ne, ne* pouhých 11 % respondentů.

Dle Shapiro-Wilkova testu nepochází průměrná skóre z normálního rozdělení, a proto jsme k ověření hypotézy H2 použili U-test Manna a Whitneyho (viz tab. 18).

**Tabulka 18:** Realizace etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 2, 3)

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test				
	Sčt poř. ČR	Sčt poř. SR	U	Z	p-hodn.
Otázka 2, 3	46474,5	54101,5	7971,5	-11,801	0,000000

Hodnota testovacího kritéria je -11,8 a *p*-hodnota je 0. Z toho vyplývá, že nulovou hypotézu zamítáme. Mezi českými a slovenskými učiteli 2. stupně ZŠ existuje statisticky významný rozdíl v názorech na způsob realizace etické výchovy. Dle součtu pořadí vidíme, že slovenští učitelé upřednostňují explicitní výuku etické výchovy více než čeští učitelé.

### **Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy**

V dotazníkovém šetření jsme se dále zaměřili na oblast cílové dimenze realizovaného kurikula etické výchovy. V rámci této oblasti výzkumu jsme srovnávali, zdali se čeští a slovenští respondenti liší v názorech týkajících se cílů vyučovacího předmětu etická výchova. Zjišťovanou oblast zastupovala hypotéza H4.

**H4:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se cílů vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

H0: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se cílů vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně neliší.

H1: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se cílů vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

K ověření H4 jsme použili otázku 7, koncipovanou jako dotazníkovou baterii zahrnující celkem 9 škálovaných položek. Reliabilitu dotazníkové baterie popisují tab. 19a, 19b.

**Tabulka 19a:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 7 (SR)

Proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=38,9699 SmOdch =6,27 (SR) Cronbach. alfa: ,916906 Standardiz. alfa: --,918741 Prům. kor. mezi prvky:--				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
[Osvojovanie zákl. komunik. a sociál. zručnosti]	34,723	31,152	5,581	0,604	0,916
[Vytvár. rebríčku spoloč. žiaducich, humán. hodnôt]	34,627	30,824	5,552	0,732	0,906
[Form. schopnosti critic. myslenia]	34,982	32,717	5,720	0,561	0,917
[Rozvíj. tvoriv. rieš. každoden. sit. v medziľud. vzťahoch]	34,771	31,393	5,603	0,691	0,909
[Rozvíjanie sebaúcty, autonómneho cítienia a myslenia]	34,614	30,803	5,550	0,758	0,904
[Rozvíjanie dobrých medziľudských vzťahov]	34,464	30,767	5,547	0,793	0,902
[Zvnútorňovanie mravných a sociálnych noriem]	34,596	31,144	5,581	0,752	0,905
[Rozvíjanie prosociálneho správania a postojov]	34,434	31,390	5,603	0,767	0,904
[Formovanie hodnotovej orientácie žiakov]	34,548	31,272	5,592	0,746	0,905

**Tabulka 19b:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 7 (ČR)

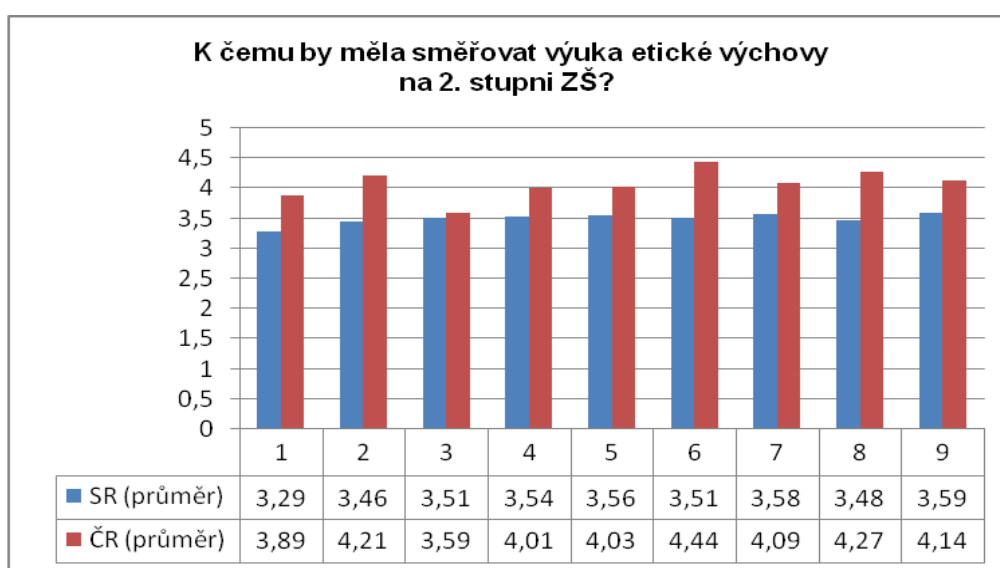
Proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=36,7718 SmOdch =7,06 (ČR) Cronbach. alfa: ,922195 Standardiz. alfa: --,922562 Prům. kor. mezi prvky:--				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
[Osvojování zákl. komunikačních a sociál. dovedností]	32,842	40,863	6,392	0,598	0,921
[Vytváření žebříčku společ. žádoucích, humán. hodnot]	32,535	39,668	6,298	0,761	0,911
[Formování schopnosti kritického myšlení]	33,166	41,184	6,417	0,609	0,920
[Rozvíjení tvořiv. řeš. každoden. sit. v mezilid. vztazích]	32,768	39,780	6,307	0,702	0,915
[Rozvíjení sebeúcty, autonomního cítění a myšlení]	32,743	38,581	6,211	0,757	0,911
[Rozvíjení dobrých mezilidských vztahů]	32,315	39,145	6,257	0,792	0,909
[Zvnějškování mravních a sociálních norem]	32,681	38,599	6,213	0,754	0,911
[Rozvíjení prosociálního chování a postojů]	32,498	39,354	6,273	0,781	0,910
[Formování hodnotové orientace žáků]	32,627	39,529	6,287	0,745	0,912

Reliabilita položek dotazníkové baterie zastoupená otázkou 7 je dostačující, koeficient reliability Cronbachova alfa dosáhl v obou případech (SR, ČR) hodnot  $\alpha = 0,92$ .

Otázka 7 zjišťovala názory respondentů týkající se cílů etické výchovy. Respondentům byla položena následující otázka: *K čemu by měla směřovat výuka etické výchovy na 2. stupni ZŠ?* Na základě vlastního názoru se respondenti vyjadřovali k

důležitosti jednotlivých položek formulovaných jako cíle etické výchovy. Svůj názor vyjadřovali pomocí škál v tabulce dle míry důležitosti, přičemž 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost. Kromě pětibodové škály se nabízela varianta odpovědi *nevím* pro případ, že by respondent nedokázal danou položku posoudit. Zprůměrování zjištěných hodnot umožnilo grafické znázornění odpovědí respondentů – viz graf 14. Znění jednotlivých položek – cílů etické výchovy – uvádíme v poznámce pod grafem.<sup>123</sup>

**Graf 14:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 7 – SR, ČR)



**Legenda ke grafu 14:** 1 – Osvojování zákl. komunikačních a sociálních dovedností, 2 – Vytváření žebříčku společensky žádoucích, humánních hodnot, 3 – Formování schopnosti kritického myšlení, 4 – Rozvíjení tvořivého řešení každodenních situací v mezilidských vztazích, 5 – Rozvíjení sebeúcty, autonomního cítění a myšlení, 6 – Rozvíjení dobrých mezilidských vztahů, 7 – Zvnitřňování (interiorizace) mravních a sociálních norem, 8 – Rozvíjení prosociálního chování a postojů, 9 – Formování hodnotové orientace žáků.

Dle Shapiro-Wilkova testu nepochází průměrná skóre z normálního rozdělení, a proto jsme k testování hypotézy H4 použili neparametrický U-test Manna a Whitneyho (viz tab. 20).

<sup>123</sup> Popisnou statistiku u otázky 7 a 8 vzhledem k obsáhlosti dotazníkové baterie neuvádíme.

**Tabulka 20:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 7)

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test				
	Sčt poř. ČR	Sčt poř. SR	U	Z	p-hodn.
Otázka 7 (cíle EtV)	56539,5	43141,5	18589,5	-3,7192	0,000200

Hodnota testovacího kritéria je -3,7 a *p*-hodnota je 0,002. To znamená, že nulovou hypotézu zamítáme. Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se cílů vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší. Čeští učitelé přikládali jednotlivým cílům etické výchovy větší důležitost než slovenští učitelé. Čeští učitelé považovali za nejdůležitější cíl rozvíjení dobrých mezilidských vztahů (dále rozvíjení prosociálního chování a postojů, vytváření žebříčku společensky žádoucích, humánních hodnot). Slovenští učitelé hodnotili jako nejdůležitější cíl etické výchovy formování hodnotové orientace žáků (dále zvnitřňování mravních a sociálních norem, rozvíjení sebeúcty, autonomního citění a myšlení). Největší rozdíly mezi názory českých a slovenských učitelů byly pozorovány u následujících cílů: vytváření žebříčku společensky žádoucích, humánních hodnot; rozvíjení dobrých mezilidských vztahů; rozvíjení prosociálního chování a postojů. Tendence českých učitelů přisuzovat větší důležitost cílům etické výchovy v porovnání se slovenskými učiteli byla poněkud překvapivým zjištěním. Zde vstupuje do diskuse otázka, zda tato tendence nesouvisí s absencí systematické výuky etické výchovy v českých školách, což u českých respondentů zapříčinilo, že předloženým cílům přikládali větší důležitost než slovenští učitelé, kteří mají s výukou etické výchovy mnoholeté zkušenosti.

### ***Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy***

Mezi další zkoumanou oblast dotazníkového šetření patřila obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy. V rámci této oblasti jsme zjišťovali názory respondentů na obsah vyučovacího předmětu etická výchova. Cílem bylo srovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se obsahů (tematických oblastí) předmětu etická výchova. Výzkumný záměr formulujeme v hypotéze H5:



**H5:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se obsahu (tematických oblastí) vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

H0: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se obsahu (tematických oblastí) vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně neliší.

H1: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se obsahu (tematických oblastí) vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

K testování hypotézy H5 došlo na základě odpovědí otázky 8, která představovala dotazníkovou baterii zahrnující celkem 16 škálovaných položek. I v tomto případě bylo nutné nejdříve zjistit vnitřní konzistenci vyjádřenou pomocí Cronbachovy alfy – viz tab. 21a, 21b.

**Tabulka 21a:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 8 (SR)

Proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=65,7500 SmOdch =9,88 (SR) Cronbach. alfa: ,922598 Standardiz. alfa: --,925914 Prům. kor. mezi prvky:--				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
[Mezifudské vzťahy a komunikácia]	61,175	87,807	9,371	0,591	0,919
[Sebaúcta, pozitívne sebahodnotenie]	61,319	85,955	9,271	0,708	0,916
[Pozitívne hodnotenie druhých]	61,413	85,842	9,265	0,699	0,916
[Tvovivosť a iniciatíva]	61,806	84,556	9,195	0,643	0,917
[Vyjadrovanie citov]	61,650	86,328	9,291	0,631	0,918
[Empatia]	61,300	86,197	9,284	0,690	0,916
[Asertivita, zvládanie agresivity, sebaovládanie]	61,169	87,278	9,342	0,677	0,917
[Reálne a zobrazené vzory]	61,938	86,671	9,310	0,555	0,920
[Prosociálne správanie v osobných vzťahoch]	61,294	86,782	9,316	0,663	0,917
[Spoločenská a komplexná prosociálnosť]	61,456	87,361	9,347	0,638	0,918
[Etické hod., hľadanie koreň. prosoc. správania]	61,831	85,978	9,272	0,620	0,918
[Sexuálne zdravie]	62,031	86,743	9,314	0,520	0,921
[Rodinný život, výchova k manželstvu a rodičovstv]	61,681	83,605	9,144	0,657	0,917
[Duchovný rozmer človeka, etika a náboženstv]	62,169	85,203	9,231	0,582	0,919
[Etika a ekonomické hodnoty]	62,150	83,565	9,141	0,659	0,917
[Ochrana prírody a životného prostredia]	61,869	83,352	9,130	0,613	0,919

**Tabulka 21b:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 8 (ČR)

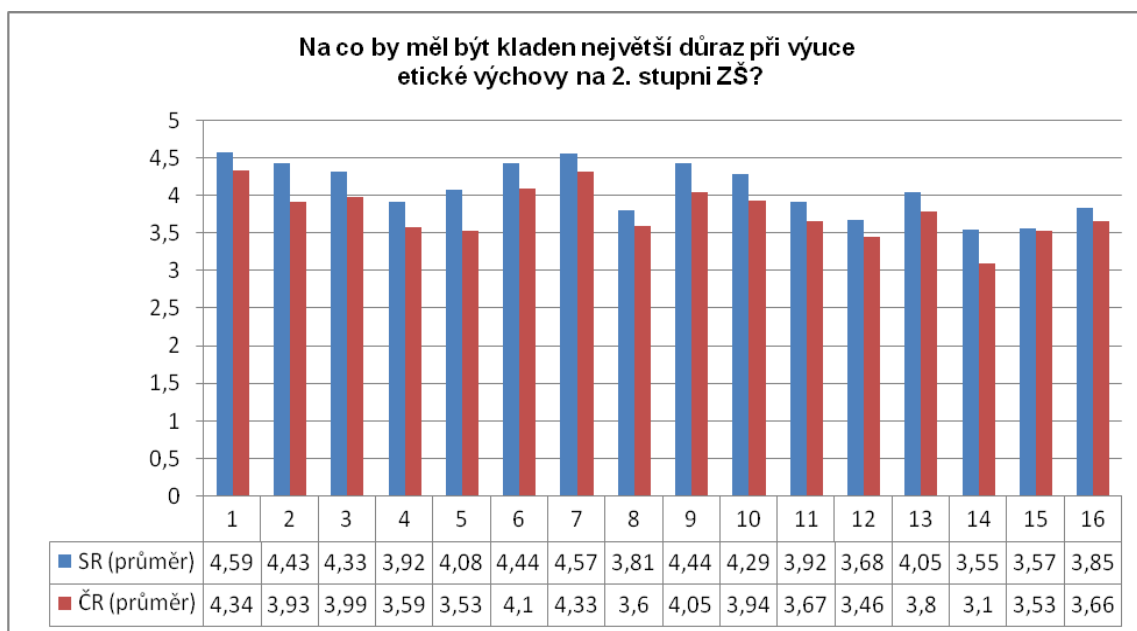
Proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=60,4837 SmOdch =11,75 (ČR) Cronbach. alfa: ,938240 Standardiz. alfa: --,939535 Prům. kor. mezi prvky:--				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
[Mezilidské vztahy, komunikace]	56,175	122,05	11,047	0,666	0,935
[Sebeúcta, pozitivní hodnocení sebe]	56,561	121,124	11,006	0,734	0,933
[Pozitivní hodnocení druhých]	56,516	119,981	10,954	0,791	0,932
[Tvořivost a iniciativa]	56,902	122,665	11,075	0,637	0,935
[Vyjadřování citů]	56,955	122,157	11,052	0,686	0,934
[Empatie]	56,431	120,757	10,989	0,729	0,933
[Asertivita, zvládnání agresivity, sebeovlá	56,191	121,642	11,029	0,695	0,934
[Reálné a zobrazené vzory]	56,907	122,865	11,084	0,666	0,935
[Prosoc. chování v osobních vztazích]	56,443	121,361	11,016	0,708	0,934
[Společ. a komplex. prosociálnost ]	56,549	120,841	10,993	0,727	0,933
[Etické hod., hledání koř. prosoc. chov.]	56,817	120,385	10,972	0,702	0,934
[Sexuální zdraví]	56,992	119,943	10,952	0,663	0,935
[Rodin. život, vých. k manželství a rodič.]	56,679	121,348	11,016	0,615	0,936
[Duchov. rozměr člověka, etika a nábož.]	57,378	122,918	11,087	0,555	0,937
[Etika a ekonomické hodnoty]	56,943	121,956	11,043	0,648	0,935
[Ochrana přírody a životního prostředí]	56,817	119,589	10,936	0,636	0,936

Koeficient reliability Cronbachova alfa dosáhl vysokých hodnot:  $\alpha = 0,92$  pro SR,  $\alpha = 0,94$  pro ČR. Reliabilita položek dotazníkové baterie zastoupená otázkou 8 je dostačující.

Jednotlivé položky dotazníkové baterie představovaly tematické okruhy etické výchovy tak, jak je stanovují příslušné kurikulární dokumenty (RVP ZV, ŠVP ISCED 2). Respondentům jsme předložili následující otázku: *Na co by měl být kladen největší důraz při výuce etické výchovy na 2. stupni ZŠ?* Prostřednictvím numerické posuzovací škály (kde 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost) se respondenti vyjadřovali k důležitosti 10 základních a 6 aplikačních témat etické výchovy<sup>124</sup>. K dispozici byla rovněž varianta odpovědi *nevím* pro případ, že by respondent nedokázal danou položku posoudit. Na základě zprůměrování zjištěných hodnot jsme odpovědi respondentů graficky znázornili – viz graf 15. Znění jednotlivých položek – tematických oblastí etické výchovy – uvádíme v poznámce pod grafem.

<sup>124</sup> Vzhledem k tomu, že názvy některých aplikačních témat etické výchovy nebyly v příslušných kurikulárních dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) shodné, museli jsme je pro potřeby dotazníkového šetření upravit tak, aby název aplikačního tématu zastřešil původní českou a slovenskou verzi (viz tab. 9, kap. 12.2).

**Graf 15:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 8 – SR, ČR)



**Legenda ke grafu 15:** 1 – Mezilidské vztahy, komunikace, 2 – Sebeúcta, pozitivní hodnocení sebe, 3 – Pozitivní hodnocení druhých, 4 – Tvořivost a iniciativa, 5 – Vyjadřování citů, 6 – Empatie, 7 – Asertivita, zvládání agresivity, sebeovládání, 8 – Reálné a zobrazené vzory, 9 – Prosociální chování v osobních vztazích, 10 – Společenská a komplexní prosociálnost, 11 – Etické hodnoty, hledání kořenů prosociálního chování, 12 – Sexuální zdraví, 13 – Rodinný život, výchova k manželství a rodičovství, 14 – Duchovní rozměr člověka, etika a náboženství, 15 – Etika a ekonomické hodnoty, 16 – Ochrana přírody a životního prostředí.

K ověření hypotézy H5 jsme použili neparametrický U-test Manna a Whitneyho (viz tab. 22), neboť podle Shapiro-Wilkova testu nepochází průměrná skóre z normálního rozdělení.

**Tabulka 22:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 8)

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test				
	Dle proměn. Stát				
Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$					
	Sčt poř.	Sčt poř.	U	Z	p-hodn.
	ČR	SR			
Otázka 8 (obsah EtV)	55337,00	43898,005	17387,00	-4,5423	0,000

Poněvadž je hodnota testovacího kritéria  $-4,54$  a  $p$ -hodnota je  $0,00$ , zamítáme nulovou hypotézu. Názory českých učitelů a slovenských učitelů týkající se obsahu (tematických oblastí) vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

Slovenští respondenti přisuzovali tematickým oblastem etické výchovy větší důležitost než čeští učitelé. Největší rozdíly v hodnocení důležitosti obsahu etické výchovy mezi českými a slovenskými učiteli se týkaly následujících tematických oblastí: sebeúcta, pozitivní hodnocení sebe a vyjadřování citů. Zajímavým zjištěním bylo, že respondenti se názorově rozcházel v posuzování důležitosti jednotlivých tematických oblastí, avšak shodovali se v identifikaci obsahů, které považovali za nejdůležitější a za nejméně důležité. Jako nejdůležitější se v hodnocení českých a slovenských učitelů po zprůměrování hodnot ukázala tematická oblast mezilidské vztahy, komunikace (dále asertivita, zvládnání agresivity, sebeovládání, empatie a prosociální chování v osobních vztazích). Nejmenší bodové skóre po zprůměrování zjištěných hodnot získala tematická oblast reálné a zobrazené vzory (v rámci základních témat), duchovní rozměr člověka, etika a náboženství (v rámci aplikačních témat). Tyto oblasti identifikovali čeští a slovenští respondenti jako nejméně důležité.

### **Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy**

V dotazníkovém šetření jsme se dále zaměřili na oblast metodické dimenze realizovaného kurikula etické výchovy. V rámci zkoumané oblasti jsme porovnávali názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na metody výuky etické výchovy. Metodickou dimenzi realizovaného kurikula etické výchovy zastupovala hypotéza H6:

**H6:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se metod výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

H0: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se metod vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně neliší.

H1: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se metod vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

K ověření hypotézy H6 jsme použili otázku 9, koncipovanou jako dotazníkovou baterii. Představovalo ji celkem 7 položek, u nichž jsme v první řadě zjišťovali koeficient reliability Cronbachova alfa – viz tab. 23a, 23b.

**Tabulka 23a:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 9 (SR)

proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=25,2215 SmOdch =4,12 (SR) Cronbach. alfa: ,698534 Standardiz. alfa: --,698209 Prům. kor. mezi prvky:--				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
[Metoda výkladu]	23,127	12,946	3,598	0,391	0,669
[Krátký výklad doplněný praktickými ukázkami]	21,975	11,303	3,362	0,501	0,638
[Metoda diskuse]	20,835	13,694	3,701	0,433	0,662
[Metoda hry]	20,810	13,888	3,727	0,373	0,674
[Metoda filozofického dialogu]	22,101	12,104	3,479	0,450	0,653
[Kritické čtení]	21,968	12,550	3,543	0,447	0,654
[Metody zážitkového učení]	20,513	14,832	3,851	0,268	0,695

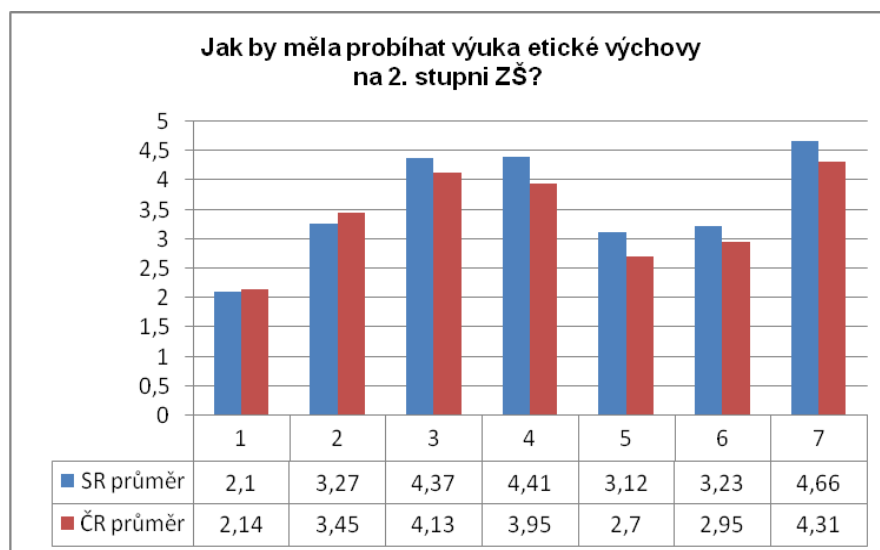
**Tabulka 23b:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 9 (ČR)

Proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=23,7125 SmOdch =4,15 (ČR) Cronbach. alfa: ,619473 Standardiz. alfa: --,619147 Prům. kor. mezi prvky:--				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
[Metoda výkladu]	21,563	15,863	3,983	0,031	0,669
[Krátký výklad doplněný praktickými ukázkami]	20,217	14,136	3,760	0,225	0,617
[Metoda diskuze]	19,563	12,604	3,550	0,516	0,526
[Metoda hry]	19,771	11,935	3,455	0,532	0,512
[Metoda filozofického dialogu]	20,996	12,679	3,561	0,347	0,578
[Kritické čtení]	20,771	13,427	3,664	0,333	0,582
[Metody prožitkového učení]	19,396	13,039	3,611	0,387	0,564

Koeficient reliability Cronbachova alfa byl  $\alpha = 0,70$  pro SR a  $\alpha = 0,62$  pro ČR. Hodnota koeficientu Cronbachova alfa pro dotazníkovou baterii byla v případě ČR relativně nízká ( $\alpha = 0,62$ ), avšak ještě přijatelná.

V otázce 9 jsme respondentům položili otázku, jak by měla podle jejich názoru probíhat výuka etické výchovy na 2. stupni ZŠ. U nabízených variant posuzovali důležitost výukových metod s použitím numerické posuzovací škály, kde 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost. Kromě toho se nabízela varianta odpovědi *nevím* pro případ, že by respondent nedokázal danou položku posoudit. Zjištěné hodnoty u jednotlivých položek byly zprůměrovány a graficky znázorněny – viz graf 16. Plné znění položek – metod etické výchovy – uvádíme v poznámce pod grafem.

**Graf 16:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 9 – SR, ČR)



**Legenda ke grafu 16:** 1 – Metoda výkladu, 2 – Krátký výklad doplněný praktickými ukázkami, 3 – Metoda diskuse, 4 – Metoda hry, 5 – Metoda filozofického dialogu, 6 – Kritické čtení, 7 – Metody prožitkového učení (skupinová práce, dramatizace, řešení problémových situací atd.).

K testování hypotézy  $H_6$  jsme použili neparametrický U-test Manna a Whitneyho (viz tab 24).

**Tabulka 24:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 9)

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test				
	Sčt poč. ČR	Sčt poč. SR	U	Z	p-hodn.
Otázka 9 (metody EtV)	43871,5	35529,5	14951,5	-3,5694	0,00035

Hodnota testovacího kritéria vyšla -3,57 a  $p$ -hodnota je 0,00035, což znamená, že zamítáme nulovou hypotézu. Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se metod vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší. Jak je patrné z grafu, mezi jednotlivými metodami etické výchovy se vyskytovaly podstatné rozdíly v posuzování jejich důležitosti. Za stěžejní metodu etické výchovy označili shodně čeští i slovenští učitelé metodu prožitkového učení (skupinová práce, dramatizace, řešení problémových situací atd.). Dalšími důležitými metodami etické

výchovy byly dle odpovědí českých a slovenských respondentů metoda diskuse a metoda hry. Jako nejméně důležitou metodu etické výchovy identifikovali shodně čeští a slovenští repositenti metodu výkladu, která na základě zprůměrování zjištěných hodnot získala nejmenší průměrné bodové skóre. Interpretaci výsledků dokládáme rovněž popisnou statistikou – viz tab. 25.

**Tabulka 25:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – popisná statistika (otázka 9)

Proměnná	ČR			SR		
	Medián	Průměr	Sm.odch	Medián	Průměr	Sm.odch
Metoda výkladu	2	2,14	1,02	2	2,10	1,05
Krátký výklad doplněný praktickými ukázkami	3	3,45	1,08	3	3,27	1,21
Metoda diskuse	4	4,13	0,99	5	4,37	0,83
Metoda hry	4	3,95	1,08	5	4,41	0,84
Metoda filozofického dialogu	3	2,70	1,21	3	3,12	1,13
Kritické čtení	3	2,95	1,06	3	3,23	1,04
Metody prožitkového učení	5	4,31	1,06	5	4,66	0,79

### Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy

Poslední zjišťovaná oblast dotazníkového šetření se týkala organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy. V rámci této oblasti jsme zjišťovali názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na limitující a podpůrné faktory výuky etické výchovy. Zkoumanou oblast zastupovaly dvě hypotézy – H7 a H8:

**H7:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se limitujících faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

H0: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se limitujících faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně neliší.

H1: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se limitujících faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

**H8:** Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se podpůrných faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

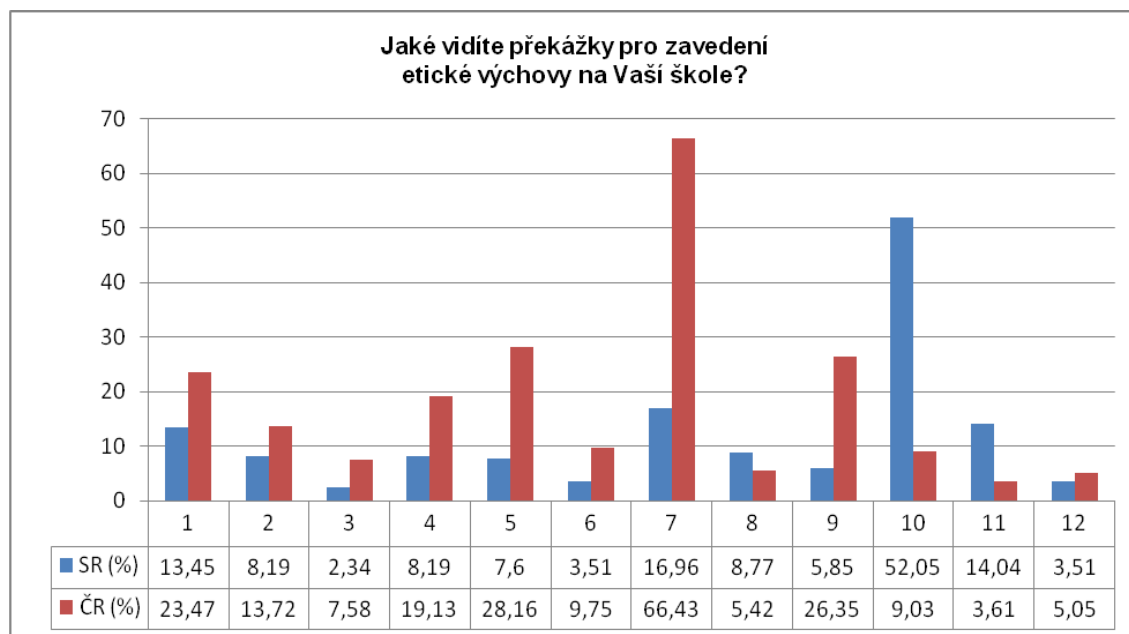
H0: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se podpůrných faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně neliší.

H1: Názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se podpůrných faktorů výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

K ověření hypotéz H7, H8 sloužily otázky 14, 15. U těchto otázek nebylo možné posoudit reliabilitu, neboť operovaly s nominálními daty. Z tohoto důvodu otázky 14, 15 nebyly předmětem ověřování reliability.

Platnost hypotézy H7 byla ověřena otázkou 14, v níž jsme zjišťovali názory respondentů na limitující faktory resp. překážky pro zavedení výuky etické výchovy. Respondentům jsme položili otázku: *Jaké vidíte překážky pro zavedení výuky etické výchovy na Vaší škole?* Z nabízených variant odpovědí mohli respondenti vybrat až tři nejdůležitější položky. Výsledky prezentuje graf 17, varianty odpovědí uvádíme v poznámce pod grafem.

**Graf 17:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (limitující faktory) – grafické porovnání výsledků (otázka 14 – SR, ČR)



**Legenda ke grafu 17:** 1 – nezájem dětí, 2 – nezájem rodičů, 3 – nezájem učitelů, 4 – nedostatek učitelů s aprobací v předmětu etická výchova, 5 – nedostatek vyškolených učitelů v této oblasti (kurz etické výchovy), 6 – nedostatek ochotných učitelů tento obor vyučovat, 7 – časová dotace pro nový předmět –



bylo by to na úkor důležitějších předmětů, 8 – vliv společenského prostředí, kulturní odlišnost, 9 – nedostatek financí, 10 – nevidím žádné překážky, 11 – nevím, 12 – jiné.

**Popis grafu 17:** Za zajímavou považujeme analýzu odpovědí českých a slovenských respondentů v rámci položky 12 (*jiné*). V této položce se respondenti vyjadřovali k dalším limitujícím faktorům (neuvedeným v nabízených položkách). Slovenští respondenti v rámci odpovědi *jiné* uváděli, že etická výchova se na jejich škole jako předmět vyučuje. Čeští respondenti v odpovědi *jiné* nejčastěji uváděli, že etická výchova se vyučuje v jiných předmětech anebo že jde o předmět nepotřebný. Přestože charakter odpovědí respondentů neodpovídal zadání otázky (limitující faktory – překážky) a přestože je procento odpovědí příliš malé, odpovědi do jisté míry reflektují českou a slovenskou edukační realitu a rovněž odlišná stanoviska českých a slovenských respondentů k výuce etické výchovy.

Hypotézu H7 jsme ověřili Chí-kvadrát testem, neboť se jednalo o vztah dvou nominálních proměnných (stát, limitující faktory). Po zapsání výsledků do kontingenční tabulky<sup>125</sup> následoval výpočet očekávaných četností – viz tab. 26.

**Tabulka 26:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (limitující faktory) – očekávané četnosti (otázka 14)

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Pearsonův chí-kv. : 261,580, sv=9, p=0,00000			
Limitující faktory	Stát ČR	Stát SR	Řádk. součty
nezájem dětí	66,430	21,569	88,000
nezájem rodičů	39,254	12,745	52,000
nezájem učitelů	18,872	6,127	25,000
nedostatek učitelů s aprobačí v předmětu etická výchova	50,577	16,422	67,000
nedostatek vyškolených učitelů v této oblasti	68,694	22,305	91,000
nedostatek ochotných učitelů tento obor vyučovat	24,911	8,088	33,000
časová dotace pro nový předmět	138,899	45,100	184,000
vliv společenského prostředí, kulturní odlišnost	22,646	7,353	30,000
nedostatek financí	62,655	20,344	83,000
nevidím žádné překážky	86,057	27,942	114,000
Vš.skup.	579,000	188,000	767,000

Očekávané četnosti musí splňovat podmínky dobré aproximace. 80 % četností musí být větší než 5 a zbytek nesmí klesnout pod 1. Podmínky dobré aproximace byly splněny, a proto lze použít Chí-kvadrát test – viz tab. 27.

<sup>125</sup> Kontingenční tabulku (u otázek 14 a 15) z hlediska úspory a přehledosti textu neuvádíme.

**Tabulka 27:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (limitující faktory) – Pearsonův chí-kvadrát test (otázka 14)

Statist.	Statist. : Limitující faktory(10) x Stát(2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	261,5796	df=9	p=0,0000
Cramér. V	,5839884		

Protože vypočítaná  $p$ -hodnota chí-kvadrát testu je menší než zvolená hladina významnosti ( $p < 0,05$ ), zamítáme nulovou hypotézu. Mezi českými a slovenskými učiteli 2. stupně ZŠ existuje statisticky významný rozdíl v názorech na limitující faktory výuky etické výchovy.

Ověření hypotézy a vyhodnocení odpovědí ukázalo, že názory českých a slovenských respondentů na limitující faktory etické výchovy (překážky pro zavedení etické výchovy) se podstatně lišily. Největší překážkou pro zavedení etické výchovy je podle českých respondentů jednoznačně časová dotace pro nový předmět, dále nedostatek vyškolených učitelů v této oblasti a nedostatek financí. Více než polovina slovenských respondentů uvedla, že pro zavedení etické výchovy nevidí žádné překážky. Z nabízených možností dále slovenští učitelé vybrali časovou dotaci jako limitující faktor.

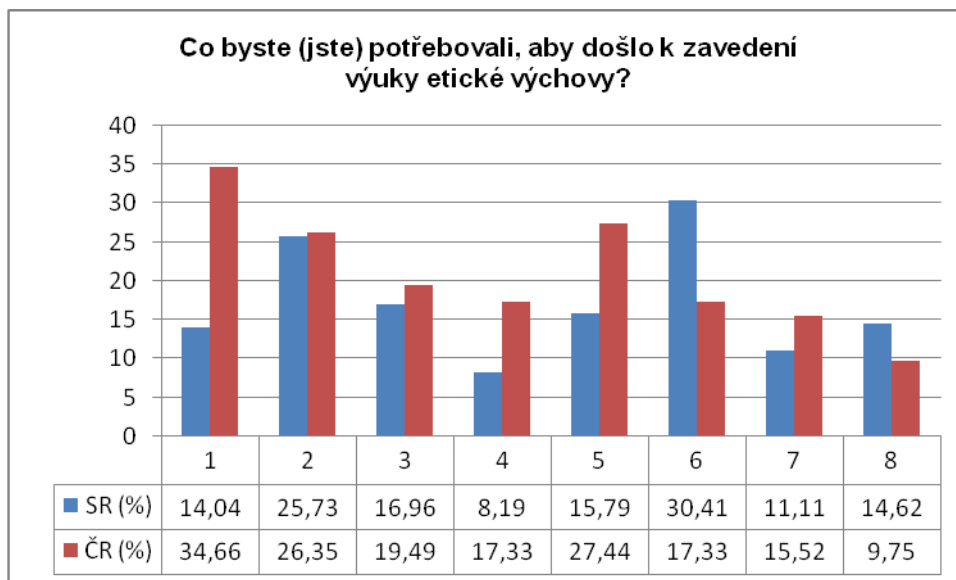
Z výsledků je patrné, že názory na limitující faktory výuky etické výchovy závisí na státu. Z důvodu přesnější interpretace hodnot jsme přistoupili k výpočtu koeficientu asociace (korelace) tzv. koeficient Cramerovo V, který umožňuje vyjádřit sílu závislosti. Cramerovo V je číslo, které nabývá hodnot v intervalu od 0 do 1. Čím více se blíží jeho hodnota k 0, tím je závislost slabší, čím více se přibližuje k 1, tím je závislost silnější (např. Morgan et al., 2012, s. 136; Rimarčík, 2007, s. 84; Le Roy, 2012, s. 193). Výpočet koeficientu umožňuje určit, zdali se jedná o závislost slabou, střední či silnou. Cramerovo V vyšlo v našem případě 0,58, což vypovídá o středně silné závislosti, neboť  $V \in (0,3; 0,7)$  indikuje střední závislost.<sup>126</sup>

Platnost hypotézy H8 byla ověřena otázkou 15, v níž jsme srovnávali názory českých a slovenských učitelů na podpůrné faktory etické výchovy. Respondentům jsme předložili následující otázku: *Co byste (jste) potřebovali, aby došlo k zavedení výuky*

<sup>126</sup> Interpretaci koeficientu Cramerovo V provádíme podle autora Kraska-Miller (2013, s. 70):  $V \in (0; 0,3)$  indikuje slabou závislost,  $V \in (0,3; 0,7)$  indikuje střední závislost,  $V \in (0,7; 1)$  indikuje silnou závislost.

*etické výchovy?* Z nabízených variant možností vybírali minimálně 1, maximálně 3 nejdůležitější položky (podpůrné faktory). Odpovědi respondentů zprostředkuje graf 18, v poznámce pod grafem uvádíme plné znění variant odpovědí.

**Graf 18:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (podpůrné faktory) – grafické porovnání výsledků (otázka 15 – SR, ČR)



**Legenda ke grafu 18:** 1 – více informací, 2 – učebnice, 3 – učitele s aprobací v předmětu etická výchova, 4 – metodický pokyn MŠMT, 5 – širší nabídku vzdělávacích kurzů, 6 – není potřeba nic speciálního, 7 – nevím, 8 – jiné.

**Popis grafu 18:** Analýza položky 8 (*jiné*) přinesla i v tomto případě zajímavé podněty. Respondenti se vyjadřovali k dalším podpůrným faktorům (neuvezeným v nabízených položkách). Slovenští respondenti v rámci odpovědi *jiné* reagovali stejně jako v předchozí otázce, tedy že etickou výchovu již realizují. Čeští respondenti v rámci odpovědi *jiné* uvedli, že k zavedení výuky by potřebovali časovou dotaci a přesvědčení vyučovat etickou výchovu jako předmět. Dále argumentovali, že nesouhlasí se zavedením etické výchovy jako vyučovacího předmětu a že její začlenění v ŠVP je dostačující. I zde lze pozorovat rozdílné názory českých a slovenských učitelů k výuce etické výchovy, které odráží současnou edukační realitu v obou zemích. Protože charakter odpovědi *jiné* zpravidla nekorespondoval se zadáním otázky (podpůrné faktory) a protože je procento odpovědí příliš malé, zdržujeme se vyvození závěrů.

Hypotézu H8 jsme ověřili Chí-kvadrát testem, neboť se jednalo o vztah dvou nominálních proměnných (stát, podpůrné faktory). Četnosti jednotlivých položek byly zapsány do kontingenční tabulky a následně vypočítány očekávané četnosti – viz tab. 28.

**Tabulka 28:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (podpůrné faktory) – očekávané četnosti (otázka 15)

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti Pearsonův chí-kv. : 32,1436, sv=5, p=,000006			
Potřeby	Stát ČR	Stát SR	Řádk. součty
více informací	81,025	38,974	120,000
učebnice	79,000	38,000	117,000
učitele s aprobací v predmetu etická výchova	56,042	26,957	83,000
metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a telovýchy	41,863	20,136	62,000
širší nabídku vzdělávacích kurzu	69,547	33,453	103,000
není potřeba nic speciálního	67,521	32,478	100,000
Vš.skup.	395,000	190,000	585,000

Podmínky dobré aproximace byly splněny, a proto lze k ověření hypotézy H8 použít test dobré shody, tj. Pearsonův chí-kvadrát test – viz tab. 29.

**Tabulka 29:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (podpůrné faktory) – Pearsonův chí-kvadrát test (otázka 15)

Statist.	Statist. : Potřeby(6) x Stát(2)		
	Chí-kvadr.	sv	p
Pearsonův chí-kv.	32,14360	df=5	p=,00001
Cramér. V	,2344063		

Na základě  $p$ -hodnoty chí-kvadrát testu, která je menší než zvolená hladina významnosti ( $p < 0,05$ ), zamítáme nulovou hypotézu. Mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na podpůrné faktory realizace etické výchovy existuje statisticky významný rozdíl.

Slovenští učitelé nejčastěji uváděli, že k zavedení výuky etické výchovy není potřeba nic speciálního. Tato odpověď nebyla překvapujícím zjištěním, neboť výuka etické výchovy má ve slovenském školství dlouholetou tradici. Mezi podpůrné faktory k realizaci etické výchovy zařadili slovenští učitelé učebnice, dále učitele s aprobací v předmětu etická výchova a širší nabídku vzdělávacích kurzů. Čeští učitelé nejčastěji uváděli, že k zavedení výuky etické výchovy by potřebovali více informací. Ani tento výsledek nebyl překvapujícím zjištěním, když uvážíme fakt, že pro české školství je typická implicitně pojatá výuka etické výchovy realizovaná v rámci jiných vyučovacích předmětů. Čeští učitelé (shodně se slovenskými) zařadili mezi podpůrné faktory širší nabídku vzdělávacích kurzů, učebnice a učitele s aprobací v předmětu etická výchova.

Pearsonův chí-kvadrát test vedl k zamítnutí nulové hypotézy, čímž se prokázala závislost proměnných. Sílu závislosti vyjádříme Cramérovým V. Cramérův koeficient má hodnotu 0,23, což vypovídá o slabé závislosti, neboť  $V \in (0,1; 0,3)$  indikuje slabou závislost.

## 12.9 Shrnutí a závěry výzkumného šetření 2

Hlavním cílem výzkumného šetření 2 byla komparace názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. S použitím příslušných statistických postupů jsme ověřovali platnost hypotéz (H1–H8) týkajících se následujících oblastí: povědomí a informovanost o etické výchově, forma realizace etické výchovy, důležitost vyučovacího předmětu etická výchova, cílová dimenze kurikula etické výchovy, obsahová dimenze kurikula etické výchovy, metodická dimenze kurikula etické výchovy, organizační dimenze kurikula etické výchovy.

První oblast reprezentovaná baterií otázek I–V srovnávala **povědomí a informovanost českých a slovenských respondentů o výuce etické výchovy**. Pro ověření platnosti hypotéz jsme zpravidla volili Mann-Whitneyho test používaný pro hodnocení nepárových pokusů, kdy porovnáváme dva různé výběrové soubory (ČR, SR). V tomto případě však nebylo použití Mann-Whitneyho testu vhodné vzhledem k výrazně asymetrickému rozdělení dat. Za těchto okolností doporučuje odborná literatura zohlednit kvalitu zpracování dat (Militký, Meloun, 2000, s. 137), a proto jsme po konzultaci se statistikem přistoupili k výpočtu středních hodnot. Porovnání hodnot mediánu u výběrových souborů a důkladná analýza výsledků vedla k přijetí hypotézy H1 – mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů o výuce etické výchovy je statisticky významný rozdíl (odpovědi slovenských učitelů 2. stupně vykazovaly větší míru povědomí a informovanosti o výuce etické výchovy než odpovědi českých učitelů 2. stupně ZŠ).

**Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu** představovala druhou oblast, v níž jsme zjišťovali, zdali existuje statisticky významný rozdíl mezi názory českých a slovenských učitelů na důležitost vyučovacího předmětu etická výchova. K ověření H2 byly použity dvě otázky (4, 10f), které byly vyhodnoceny samostatně (z důvodu nedostatečné reliability dotazníkové baterie). Výsledky U-testu Manna a Whitneyho u otázky 4 neprokázaly statisticky významný rozdíl. Výsledky U-testu

Manna a Whitneyho u otázky 10f potvrdily H2 – slovenští učitelé přisuzují vyučovacím předmětům etická výchova větší důležitost než čeští učitelé 2. stupně ZŠ. Větší výpovědní hodnotu přikládáme výsledkům otázky 10f, neboť riziko zkreslení výsledků bylo v tomto případě menší.

Názory učitelů na **způsob realizace etické výchovy na 2. stupni ZŠ** zjišťovaly otázky 2, 3. Výsledky U-testu Manna a Whitneyho potvrdily, že mezi českými a slovenskými učiteli 2. stupně ZŠ existuje statisticky významný rozdíl v názorech na způsob realizace etické výchovy (H3). Výsledky ukázaly, že slovenští učitelé upřednostňují explicitní výuku etické výchovy na rozdíl od českých učitelů, kteří preferují spíše její implicitní podobu.

Oblast **cílové dimenze** realizovaného kurikula etické výchovy byla posuzována dotazníkovou baterií (otázka 7). Rovněž k testování H4 jsme použili U-test Manna a Whitneyho, který prokázal statisticky významnou závislost – mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se cílů vyučovacím předmětům etická výchova existuje statisticky významný rozdíl.

V rámci **obsahové dimenze** realizovaného kurikula etické výchovy jsme porovnávali názory respondentů na obsah vyučovacím předmětům etická výchova. K ověření H5 byla použita otázka 9 koncipovaná jako dotazníková baterie obsahující 16 škálovaných položek. U-test Manna a Whitneyho prokázal statisticky významnou závislost mezi názory českých a slovenských učitelů na obsah vyučovacím předmětům etická výchova.

Oblast **metodické dimenze** realizovaného kurikula etické výchovy srovnávala v zastoupení H6 názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na metody výuky etické výchovy. Odpovědi respondentů v otázce 10 byly statisticky vyhodnoceny pomocí U-testu Manna a Whitneyho. Výsledky prokázaly statisticky významnou závislost – mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů na metody výuky etické výchovy existuje statisticky významný rozdíl.

**Organizační dimenze** realizovaného kurikula etické výchovy byla zastoupena dvěma hypotézami – H7, H8. Hypotéza H7 ověřovala, zdali se názory českých a slovenských učitelů na limitující faktory výuky etické výchovy statisticky významně liší. V otázce 14 jsme se respondentů dotazovali, jaké vidí překážky pro zavedení výuky etické výchovy. Hypotéza H8 ověřovala, zda existuje statisticky významná závislost mezi názory českých a slovenských respondentů na podpůrné faktory výuky etické výchovy. Z tohoto důvodu jsme v otázce 15 zjišťovali, co by čeští a slovenští učitelé

potřebovali k zavedení výuky etické výchovy. Platnost hypotéz H7 a H8 byla ověřena Chí-kvadrát testem, neboť hypotézy vyjadřovaly vztah dvou nominálních proměnných. Statisticky významný rozdíl se potvrdil v obou případech – mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na limitující/podpůrné faktory výuky etické výchovy je statisticky významný rozdíl. Nejčastěji uváděným **limitujícím faktorem** v odpovědích českých učitelů byla časová dotace pro nový předmět. Slovenští učitelé nejčastěji uváděli, že pro zavedení etické výchovy nevidí žádné překážky. Síla závislosti (limitující faktory vs. stát) byla vyjádřena pomocí koeficientu Cramérovo V, jehož výpočet potvrdil středně silnou závislost. Respondenti se rozcházel rovněž v názorech na **podpůrné faktory** realizace etické výchovy. Čeští učitelé nejčastěji odpovídali, že pro zavedení etické výchovy by potřebovali více informací, slovenští učitelé se nejčastěji shodli na odpovědi, že k zavedení výuky etické výchovy není potřeba nic speciálního. Sílu závislosti (podpůrné faktory vs. stát) jsme vyjádřili Cramérovým V, jehož výpočet prokázal slabou závislost.

## 13 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 3: doplňující dotazování s učiteli etické výchovy

V rámci předchozích realizovaných výzkumných šetření jsme k řešené problematice přistupovali z kvantitativního hlediska. Vzhledem k potřebě hlubšího porozumění zkoumané problematice a prohloubení předcházejících kvantitativně orientovaných fází výzkumu jsme ve výzkumném šetření 3 zvolili kvalitativní přístup. Výzkumné šetření 3 má charakter kvalitativního dotazování. Jeho hlavním cílem je prohloubit a interpretovat názory slovenských učitelů etické výchovy 2. stupně ZŠ na vybraná dilemata výuky etické výchovy. Výzkumným nástrojem je dotazníkové šetření s otevřenými otázkami určené pro učitele etické výchovy. Učitelé etické výchovy se v dotazníku mají možnost volně vyjádřit k předkládaným dilematům výuky etické výchovy. Výzkumné šetření 3 je realizováno jako doplňková metoda zkoumání v úzké návaznosti na výzkumné šetření 2. V této fázi nedochází ke komparaci zjištěných údajů a zodpovězení výzkumných otázek, neboť je koncipována jako doplňující.

### 13.1 Výběr a charakteristika respondentů

Výběr respondentů podléhal kvalitativní povaze výzkumného šetření 3. Respondenty byli slovenští učitelé etické výchovy 2. stupně ZŠ, u nichž byl proveden záměrný výběr podle předem stanovených kritérií.

**Výběr výzkumného vzorku** (výzkumné šetření 3) probíhal ve dvou krocích:

1. Anketní výběr<sup>127</sup> slovenských učitelů etické výchovy – v rámci výzkumného šetření 2 jsme slovenské učitele etické výchovy požádali o uvedení osobního emailu za účelem vyplnění doplňujícího dotazníku určeného učitelům etické výchovy;
2. Záměrný výběr slovenských učitelů etické výchovy – ze získaných kontaktů jsme záměrně vybrali tři učitele etické výchovy, které jsme oslovili prostřednictvím uvedeného emailu. Kritériem výběru byla za prvé délka pedagogické praxe (stanovená na více než 10 let), neboť chceme získat odpovědi

---

<sup>127</sup> Jedinci se dostávají do výběru sami na základě svého vlastního rozhodnutí (Chráska, 2007, s. 22).



zkušených učitelů etické výchovy<sup>128</sup>. Druhým kritériem byla povaha odpovědi získaných v rámci výzkumného šetření 2. Vybrali jsme záměrně 3 respondenty, jejichž odpovědi (z výzkumného šetření 2) se názorově rozcházejí a vytvářejí pomyslné tři profily učitelů etické výchovy: a) „propagátor“ etické výchovy jako vyučovacího předmětu, b) „oponent“ etické výchovy jako vyučovacího předmětu, c) „neutrální“ (nevyhraněný, nestranný) posuzovatel. Prostřednictvím důkladného rozboru odpovědí učitelů etické výchovy, kteří se v rámci anketního výběru dostali do prvního kola výběru, jsme záměrně vybrali tři respondenty s cílem prohloubit a blíže interpretovat odpovědi „zastánců, oponentů a neutralistů“ etické výchovy.

### 13.2 Vytváření výzkumného nástroje

Výzkumným nástrojem výzkumného šetření 3 je elektronický dotazník vlastní konstrukce s otevřenými otázkami. Dotazník předkládá záměrně vybraným respondentům několik otázek (dilemat<sup>129</sup>), jejichž obsahová náplň a přesná formulace vychází z odpovědí těchto respondentů získaných v rámci výzkumného šetření 2. Předkládané otázky reagují na individuální odpovědi učitelů získané v předchozím výzkumném šetření, čímž umožňují přesnější interpretaci názorů na vybraná dilemata etické výchovy. Výzkumné šetření 3 realizujeme u třech záměrně vybraných respondentů, a proto vytváříme tři varianty dotazníku. Na míru sestavené otázky a volně formulované odpovědi respondentů přináší hlubší vhled do zkoumané problematiky. Protože je dotazník určen slovenským učitelům etické výchovy, byl u všech tří variant dotazníku zajištěn adekvátní překlad do slovenského jazyka.

---

<sup>128</sup> Odborná literatura uvádí, že k nabývání vlastností zkušeného učitele dochází po pěti letech učitelovy práce – do té doby se většinou hovoří o začátečnickém období učitele – tzv. začínající učitel (např. Kalhous, Horák, 1996, s. 246; Šimoník, 1994; Zormanová, 2014, s. 47). Vzhledem k tomu, že přesný počet let je individuální a závisí na osobnosti daného jedince, stanovujeme jako kritérium výběru více než 10 let pedagogické praxe.

<sup>129</sup> Práci s dilematy najdeme rovněž v odborné literatuře. V tomto kontextu nelze opomenout Kohlbergovu metodu morálních dilemat používanou k zjišťování úrovně morálního vývoje. Uplatnění dilemat ve výzkumu v pojetí Kohlberga prezentuje např. Eisenberg (1982, s. 230–231), Krebs et al. (2014, s. 139–150), Norman, Richards, Bear (2011, s. 337), Pickren, Dewsbury, Wertheimer (2012, s. 287–291), Pressley, McCormick (2007, s. 75–81), Puka (1994, s. 432) aj. Z metodologického hlediska považujeme za inspirativní práci s dilematy v rámci tzv. kontrastního interview, kdy je záměrem výzkumníka nahlédnout do subjektivních teorií ve vztahu k určitému dilematu. Pokus o interpretaci subjektivní teorie ve vztahu k pedagogickému dilematu prezentuje Janík (2004, s. 18–22).

Úvodní část dotazníku byla shodná pro všechny varianty dotazníku:

*Vážená pani učitelka, na základe Vášho vyplneného dotazníka týkajúceho sa výučby etickej výchovy na 2. stupni ZŠ, v ktorom ste uviedli osobný email, sa na Vás obraciam s prosbou o zodpovedanie niekoľkých otázok určených pre učiteľov etickej výchovy. Nižšie uvedené otázky súvisia s Vašimi odpoveďami v dotazníku a zisťujú Váš osobný názor (prípadne skúsenosť) na vybrané dilemy vzťahujúce sa na výučbu etickej výchovy na 2. stupni ZŠ. Prosím Vás o spontánne odpovede, akoby šlo o rozhovor. Radi by sme získali odpovede v rozsahu niekoľkých viet. Vaše odpovede budú anonymne vyhodnotené a poslúžia výlučne pre účely výskumu. Váš email nebude nikde zverejnený. Ďakujem Vám za dôveru a ochotu podeliť sa o Vašu osobnú skúsenosť s výučbou etickej výchovy.*

Obsahová náplň otázok otvoreného dotazníku prirodzene vyplynula z predchádzajúcich fáz výskumu (zejména z výskumného šetření 2) a částečně také z teoretické části disertační práce, neboť i v ní jsme nastínili některé problémy související s realizací etické výchovy. Jedná se o otázky diskutované odbornou a laickou veřejností, otázky evokující odlišné názory na výuku etické výchovy, otázky, které byly zodpovězeny v rámci výskumného šetření 2, avšak bez hlubšího kontextu a možnosti porozumění získaným odpovědím. Výzkumné šetření 3 proto směřuje k interpretaci názorů zkušených učitelů etické výchovy na vybraná dilemata výuky etické výchovy.

V dotazníku jsme vytvořili baterii otevřených otázek směřujících ke zjišťování názorů učitelů etické výchovy týkajících se realizace etické výchovy, důležitosti předmětu a možnosti zkvalitnění její výuky. Obsahová náplň některých otázek jednotlivých variant dotazníku se lišila, neboť konkrétní formulace otázek podléhala odpovědím získaným ve výzkumném šetření 2. Zbývající otázky, které nepracovaly s informacemi z předešlého výzkumného šetření, byly formulovány stejným způsobem. Znění otázek (dilemat) představíme v následující kapitole spolu s ukázkami přímé řeči respondentů u vybraných pasáží kvalitativního dotazování.

### 13.3 Výsledky doplňujícího dotazování

Kapitola představuje výsledky výzkumného šetření 3 zaměřujícího se na interpretaci názorů slovenských učitelů etické výchovy na vybraná dilemata týkající se výuky etické výchovy s cílem hlubšího porozumění zkoumané problematice. V návaznosti na znění otázek jednotlivých variant dotazníků citujeme ukázky odpovědí respondentů, provádíme primární interpretaci a následně formulujeme hlavní zjištění vyplývající z kvalitativního dotazování.

**První dilema** se týkalo formy realizace etické výchovy. Formulace začínala stejně pro všechny varianty dotazníku: *Teraz Vám predložíme päť otázok. Prvá otázka sa týka formy výučby etickej výchovy na 2. stupni ZŠ.* Následná formulace otázky (resp. dilematu) variovala podle individuálních odpovědí respondentů z předchozího výzkumného šetření, čímž vznikly tři obsahové modifikace jejího znění (k jejich rozlišení používáme římských číslic – I, II, III).

První dilema (I): *V dotazníku ste odpovedali, že by sa etická výchova na 2. stupni ZŠ mala vyučovať ako povinný predmet. Radi by sme sa dozvedeli viac o tom, prečo si myslíte, že by etická výchova na 2. stupni ZŠ mala byť vyučovaná ako povinný predmet.* Respondent „propagátor“ (I): *„Pretože je nositeľom základných všeobecných morálnych hodnôt, ktoré mnohým dnešným deťom chýbajú. Pretože to, čo a ako sa učí na etike sa žiak na inom predmete nedozvie, nevyskúša si. ... Všetci žiaci by mali prejsť týmto predmetom, aby prostredníctvom zážitkového učenia si uvedomili nielen samých seba, ale aj svoj vzťah k iným, aby si dokázali vyberať z morálnych vzorcov správania, ktoré ponúka tento predmet. Etická výchova vychováva deti tak, ako žiadny iný predmet.“*

První dilema (II): *V dotazníku ste odpovedali, že by sa etická výchova na 2. stupni ZŠ mala vyučovať ako voliteľný predmet. Radi by sme sa dozvedeli viac o tom, prečo si myslíte, že by etická výchova na 2. stupni ZŠ mala byť vyučovaná ako voliteľný predmet.* Respondent „oponent“ (II): *„Je to viac-menej relaxačná hodina, všetko závisí od učiteľa, aké aktivity s deťmi robí, či ich zaujme, mnoho detí veľa aktivít nebaví. Mnoho detí sa hanbí vyjadriť svoje pocity, nechcú sa zapojiť do diskusie na témy vyplývajúce z etickej výchovy, povedia, že je to ich súkromie a nezapoja sa, nie je to pre ne až také záživné učivo.“*

První dilema (III): *V dotazníku ste odpovedali, že by sa etická výchova na 2. stupni ZŠ mala vyučovať ako povinne voliteľný predmet. Radi by sme sa dozvedeli viac o tom, prečo si myslíte, že by etická výchova na 2. stupni ZŠ mala byť vyučovaná ako povinne voliteľný predmet.*

Respondent „neutralista“ (III): *„Etika je základ, hlavne v dnešnej dobe. Od snahy naučiť deti čo najviac poznatkov už pomaly nezostáva čas na nich samých. Preto je dôležité, aby sa etická výchova realizovala vo vyššie uvedenej forme, aby zostával čas na diskusie s deťmi o ich pohľade na svet, čo si myslia o nás dospelých a o pravidlách, ktoré sú nastavené v dnešnej spoločnosti. ... Na tomto predmete je práve priestor, kde sa dá so žiakmi hovoriť a vplývať na nich cez dopredu pripravené aktivity tak, aby boli nielen vzdelaní ale aj ľudskí – a to dnes chýba. Etická výchova prináša priestor na uvažovanie o medziľudských vzťahoch, ako byť ľudskejším, chápavejším, citlivejším a vnímavším k rôznym negatívnym, ale aj pozitívnym spoločenským javom.“*

První dilema přineslo tři názory zdůvodňující opodstatnění realizace etické výchovy jako povinného, volitelného a povinně volitelného předmětu. Z odpovědí respondenta „propagátora a neutralisty“ je zřejmé podobné stanovisko k předloženému dilematu. Na základě jejich odpovědí lze shrnout, že vyučovací předmět etická výchova je nenahraditelný z hlediska možnosti osobnostního rozvoje žáka – zejména rozvoje citové stránky, mezilidských vztahů, morálních ctností, postojů, hodnot. V odpovědích respondenta „propagátora a neutralisty“ se reflektují zásadní tematické oblasti utvářející obsah vyučovacího předmětu etická výchova (představený rovněž v teoretické části disertační práce). Kromě klíčových pojmů vztahujících se k obsahu etické výchovy jsme mohli v odpovědi respondenta „propagátora“ zaznamenat odkaz k metodické stránce etické výchovy. Jednalo se o pojem zážitkové učení – tedy klíčovou metodu etické výchovy. Ze získaných odpovědí je zřejmé, že respondenti jsou zkušenými učiteli etické výchovy, neboť si jsou plně vědomi poslání a charakteru předmětu. Respondent „oponent“ zastával realizaci etické výchovy jako volitelného předmětu, neboť jde podle jeho názoru o předmět spíše odpočinkový. Dále argumentoval, že témata (aktivity) etické výchovy nejsou pro žáky dostatečně zajímavá a že jim vzhledem k citlivosti problému není diskuse na dané téma vždy příjemná.

Rovněž **druhé dilema** se týkalo realizace etické výchovy. Respondentům jsme předložili stejné dilema, v němž měli obhájit svůj názor na realizaci etické výchovy prostřednictvím průřezových témat či jiných vyučovacích předmětů. V této fázi byla formulace problému shodná pro všechny respondenty.

*Druhé dilema: Niektorí učitelia tvrdia, že nie je potrebné vyučovať etickú výchovu ako samostatný vyučovací predmet na 2. stupni ZŠ, pretože sa vyučuje prierezovo v iných predmetoch, prelína sa so všetkými vyučovacími predmetmi, podieľajú sa na nej všetci učitelia ZŠ atď. Aké je Vaše stanovisko k tomuto názoru?*

Respondent „propagátor“ (I): *„Nesúhlasím. Nepoznajú dostatočne obsah tohto predmetu. Tí, ktorí to tvrdia, sú asi spokojní s tým, že deti naučia, čo niektoré pojmy etiky znamenajú, ale asi ich až tak netrápi, čo si o tom myslia, ako prežívajú reálne životné situácie. Na to treba viac času a priestoru, ktorý sa nájde práve na samostatných hodinách etiky. ... Etická výchova kladie dôraz na jedinečnosť každého žiaka, dáva priestor na prejav názorov, nehodnotenie názorov, komunikatívne stretnutie žiakov a pedagóga, spoluprácu založenú na dôvere a nie na vedomostiach. ... Spôsobmi práce je etická výchova jedinečná, zaslúži si mať samostatné postavenie vo výučbe. Etos, mravy, cit, empatia, ľudskosť, prosociálnosť atď. nemožno k žiadnemu predmetu prilepiť.“*

Respondent „oponent“ (II): *„Plne súhlasím, stačí prierezovo v iných predmetoch. Každý vyučujúci v rámci svojho predmetu istým spôsobom žiakov vychováva. Etická výchova je súčasťou života každej školy, v každej chvíli a za každých okolností. Každý učiteľ sa snaží svojim žiakom vštepiť ten najlepší vzor správania počas celého vyučovania. Mnohé témy sa prelínajú s inými predmetmi, občianska náuka je tiež vhodná na riešenie prierezových tém etickej výchovy. Príležitostí je teda dosť, navyše aktivity a témy, ktoré sú obsahom etickej výchovy sa môžu vykonávať v rámci triednických hodín a aj ako jednorazové aktivity.“*

Respondent „neutralista“ (III): *„Áno, s časti to je pravda. Zrejme mali na mysli témy ako komunikácia, ekologické témy atď. Ale napriek tomu si myslím, že ak by sa etická výchova riešila formou prierezových tém, v realite by sa len veľmi málo času venovalo jej osobitným témam. Tento predmet je potrebný ako osobitná hodina. Je to priestor,*

*kde sa deti môžu správať uvoľnene a je hlavne o postojoch a hodnotách. Toto by som chcela zdôrazniť. Etická výchova dáva mnohokrát priestor na anonymné priznanie sa k problému a následne aj na možnosť riešenia.“*

Na základě analýzy odpovědí respondentů provádíme primární interpretaci výsledků. Podle respondenta „oponenta“ je realizace etické výchovy přes průřezová témata a jiné vyučovací předměty zcela dostačující, neboť k jejímu začleňování dochází za každých okolností. Etická výchova je nedílnou součástí života školy, participují na ní všichni učitelé, vyučovací předměty, a proto ji není potřeba zavádět jako samostatný předmět. Odpovědi respondenta „propagátora a neutralisty“ byly jednotné v názoru, že realizace etické výchovy prostřednictvím průřezových témat či ostatních vyučovacích předmětů zdaleka nemůže suplovat poslání etické výchovy jako takové. Realizace etické výchovy jako samostatného vyučovacímho předmětu je podle respondentů opodstatněná a nenahraditelná pro svou specifickou – zejména svébytná témata a metody práce etické výchovy. V odpovědích respondentů zazněly klíčové pojmy etické výchovy – komunikace, důvěra, city, empatie, lidskost, mravy, postoje, hodnoty, reálné životní situace, řešení problémů ... a rovněž také pojem prosociálnost (což je podle Roche Olivara a Lencze hlavní vize etické výchovy – viz kap. 4.4). Na základě analýzy odpovědí těchto respondentů není pochyb, že mají s výukou etické výchovy osobní zkušenost. Pokud by nešlo o učitele etické výchovy, sotva bychom získali odpovědi natolik odpovídající specifickým rysům etické výchovy.

**Třetí dilema** se týkalo důležitosti etické výchovy jako vyučovacímho předmětu. Problematiku jsme otevřeli již v rámci předchozího výzkumného šetření, kde byla tato otázka formulována jako polouzavřená. Na základě získaných odpovědí jsme respondenty vyzvali k odůvodnění svého názoru. Formulace otázky začínala jednotně pro všechny varianty dotazníku: *Tretia otázka sa týka porovnania etickej výchovy s ostatnými vyučovacími predmetmi.* Její dokončení se odvíjelo od individuálních odpovědí respondentů, proto vytváříme tři obsahové modifikace této otázky (I, II, III).

Třetí dilema (I): *V dotazníku ste odpovedali, že etická výchova je v porovnaním s ostatnými vyučovacími predmetmi dôležitejši ako ostatné vyučovacie predmety. Prečo si to myslíte?*

Respondent „propagátor“ (I): *„Pretože je tu priestor na formovanie osobnosti a charakteru jednotlivca, ovplyvňovanie triednej klímy a pestovanie komunikačných zručností a iných spôsobilostí. Pretože vedieť pozdraviť, poprosiť, poďakovať, vedieť odmietnuť, vedieť určiť hodnotu seba a iných, vedieť sa obhájiť, priznať si chybu..., je dôležitejšie ako napr. vybrané slová, integrály a pod. ... Okrem výučby klasických predmetov je etická výchova dôležitá predovšetkým preto, že odhaľuje názory a myšlienky jednotlivcov, učiteľ má možnosť komunikovať so žiakom otvorene a bezprostredne, spoznáva jeho názory a môže na neho vplývať svojou osobnosťou a svojim pohľadom na vec. Táto výhoda na výučbe iných predmetov úplne absentuje.“*

Třetí dilema (II): *V dotazníku ste odpovedali, že etická výchova je v porovnaní s ostatnými vyučovacími predmetmi nedôležitý vyučovací predmet. Prečo si to myslíte?*

Respondent „oponent“ (II): *„Nedôležitý predmet je relatívne, skôr by som privítala namiesto etickej výchovy viac hodín telesnej výchovy popr. cudzieho jazyka. ... Aktivity ktoré máme na škole v časovo-tematických plánoch sú mnohé nezaujímavé pre deti, povinne si hodinu odsedia ...“*

Třetí dilema (III): *V dotazníku ste odpovedali, že etická výchova je v porovnaní s ostatnými vyučovacími predmetmi rovnako dôležitá. Prečo si to myslíte?*

Respondent „neutralista“ (III): *„Odpoveď ja schovaná v samotnom porovnaní. Potom by sme sa mohli pýtať resp. zamýšľať sa, prečo sa učí toľko predmetov, veď ten kto chce byť lekárom, nemal by sa učiť len biológiu ?.... Domnievam sa, že je to rovnocenný predmet. Prečo? Opäť sa vrátim k už spomínanému. Iné predmety neposkytujú toľko priestoru na osvojenie si prosociálnych zručností, morálnych cností ...“*

Etická výchova je podľa respondenta „oponenta“ v porovnaní s ostatnými predmety nedôležitý vyučovací predmet z dôvodu nedostatečného zájmu žiakov o daný predmet a aktivity s ním spojené. Respondent „propagátor“ označil etickú výchovu v porovnaní s ostatnými vyučovacími predmety za dôležitejší predmet, respondent „neutralista“ za predmet rovnako dôležitý. Oba respondenti sa shodli ve stanovisku, že etická výchova má v porovnaní s ostatnými predmety špecifickú dôležitosť, pretože jej výchovný dopad na žiakov je unikátny a ostatnými vyučovacími predmety nenahradiťelný. Etická výchova rozvíja prosociálne zručnosti, morálne ctnosti, formuje charakter a postoje žiakov, čo podľa respondentov žiadny iný predmet neumožňuje v takej miere.

**Čtvrté předložené dilema** se týkalo realizace etické výchovy v návaznosti na organizační dimenzi kurikula etické výchovy. Již bylo v teoretické části vysvětleno, že etická výchova se na 2. stupni slovenských základních škol vyučuje jako povinně vyučovací předmět v alternaci s náboženskou výchovou. S odkazem na odpovědi respondentů získané v předešlém výzkumném šetření jsme je vyzvali, aby obhájili svůj názor na tuto problematiku.

Úvodní věta, která sdělovala oblast řešeného dilematu, byla stejná pro všechny respondenty: *Ďalšia otázka sa týka výučby etickej výchovy v alternácii (zastúpení) s náboženskou výchovou. Znění problému jsme následně modifikovali podle individuálních odpovědí respondentů získaných v rámci výzkumného šetření 2, čímž vznikly tři varianty (I, II, III).*

Čtvrtá dilema (I): *V dotazníku ste odpovedali, že etická výchova by sa nemala vyučovať v alternácii s náboženskou výchovou. Nižšie uveďte, prečo sa domnievate, že by sa etická výchova nemala vyučovať v alternácii s náboženskou výchovou.*

Respondent „propagátor“ (I): *„Podľa mňa by mali etickú výchovu absolvovať všetci žiaci bez ohľadu na náboženské vyznanie. Myslím, si že by sa prehĺbila náboženská tolerancia medzi deťmi a taktiež by to napomohlo odstráneniu iných predsudkov. Predmet etická výchova obsahuje základné morálne hodnoty, ktorými by sa mali riadiť všetci slušní ľudia, bez ohľadu na to či sa hlásia k nejakej náboženskej príslušnosti alebo nie.“*

Čtvrtá dilema (II): *Vaša odpoveď na otázku, či by sa etická výchova mala vyučovať v alternácii s náboženskou výchovou, bola „skôr áno“. Nižšie uveďte, prečo sa domnievate, že by sa etická výchova skôr mala vyučovať v alternácii s náboženskou výchovou.*

Respondent „oponent“ (II): *„Žiaci, ktorí navštevujú predmet náboženská výchova si môžu etickú výchovu vybrať ako nepovinný predmet a opačne.“*

Čtvrtá dilema (III): *Vaša odpoveď na otázku, či by sa etická výchova mala vyučovať v alternácii s náboženskou výchovou, bola „skôr nie“. Nižšie uveďte, prečo sa domnievate, že by sa etická výchova skôr nemala vyučovať v alternácii s náboženskou výchovou.*



Respondent „neutralista“ (III): *„Všetky deti by mali absolvovať etickú výchovu. Každý žiak na škole by mal dostať možnosť oboznámiť sa s prosociálnym správaním bez ohľadu na jeho vierovyznanie... Etická výchova by nemala byť protipólom náboženskej výchovy. Alternácia s náboženskou výchovou nie je dobrá, nemajú rovnaké ciele výučby.“*

Respondent „oponent“ neshledal alternáciu etickej výchovy s náboženskou výchovou jako problematickou, neboť se podle jeho názoru volba výběru předmětu nevylučuje s předmětem druhým. Pokud žáci navštěvují náboženskou výchovu, je zde možnost volby etické výchovy jako nepovinného předmětu. Podle našeho názoru tento argument nelze považovat za relevantní, neboť nabídka volitelných a nepovinných předmětů je v kompetenci jednotlivých škol, odvíjí se od profilace školy, podmínek školy, zájmu žáků atd. Respondenti „propagátor a neutralista“ se shodli v názoru, že alternace etické výchovy s náboženskou výchovou je nežádoucí, neboť staví předměty do opozice. Etickou výchovu by podle respondentů měli navštěvovat všichni žáci bez ohledu na náboženské vyznání.

**V závěrečné části dotazníku** jsme zjišťovali, co by podle respondentů přispělo ke zlepšení výuky etické výchovy na 2. stupni ZŠ. Poslední otázka nebyla koncipována jako dilema, neboť jejím cílem bylo shromáždění podnětů ke zkvalitnění výuky etické výchovy. Otázku jsme formulovali stejně u všech tří variant dotazníku: *Čo by podľa Vášho názoru či skúsenosti prispelo ku skvalitneniu výučby etickej na 2. stupni ZŠ?*

Respondent „propagátor“ (I): *„Pracovné zošity spracované podľa tém v danom ročníku. Ja osobne si musím materiál zháňať a pripravovať sama. K niektorým témam mám iba osobne zostavené materiály, k iným mám naopak veľa. Poukazujem týmto na nerovnomernosť. Ako učiteľke etickej výchovy mi tiež prekáža etická výchova ako alternácia k náboženskej výchove a ešte viac to, že etickú výchovu učia nekvalifikovaní učitelia v tomto odbore. Mimoriadne dôležitá je práve pri tomto predmete kvalifikovanosť pedagóga. Nesmie to byť len predmet na doplnenie úväzku!“*

Respondent „oponent“ (II): *„Keďže je dnešná mládež zameraná na počítače, tak zaujímavé programy, filmy k problematike súčasnej mládeže, možno viac kultúry v praxi – kiná, divadlá, koncerty, výstavy popr. besedy so zaujímavými ľuďmi a pod.“*

*Preferovala by som výučbu "naživo" v praxi, teória nie je zaujímavá, deti ju nemajú radi. Tiež je dôležité nespájať žiakov z 2–3 tried do jednej skupiny. Nedajú sa riešiť problémy v triede, pretože žiaci sa hanbia alebo obávajú vyjadriť svoj názor.“*

Respondent „neutralista“ (III): *„Predovšetkým aby vyučovali tento predmet kvalifikovaní učitelia a nebol len doplnkovým predmetom na doplnenie úväzku učiteľom iných aprobácií. Predmet etická výchova potrebuje učiteľa, ktorého si deti veľmi vážia, je im vzorom a môžu mu dôverovať. Etickú výchovu by mal vyučovať erudovaný školený učiteľ so schopnosťou diskutovať, ktorý rád rozoberá problematiku a rozvíja diskusie, vie deti nadchnúť, inak to je trápenie pre učiteľa aj žiaka. Ďalej je treba dostupnosť kvalitného metodického materiálu pre učiteľov resp. jeho distribúcia na školy pod gesciou ministerstva školstva.“*

Odpovědi respondentů na poslední otázku přinesly podněty ke zkvalitnění výuky etické výchovy. Zajímavá byla shoda v názorech dvou respondentů na tuto problematiku. Oba respondenti („propagátor, neutralista“) poukázali na problém spojený s nekvalifikovaností učitelů v tomto oboru. Jako další problém souhlasně uvedli, že etickou výchovou se mnohdy v praxi doplňuje úvazek učitelů jiných aprobací, čímž logicky dochází k degradaci předmětu. Shoda v jejich názorech se týkala rovněž připomínek ohledně metodických materiálů, u nichž respondenti postrádají zejména dostupnost a tematickou vyváženost jednotlivých obsahových oblastí. Názor třetího respondenta („opponenta“) přinesl jiný úhel pohledu na danou problematiku. Respondent kritizoval spojování žáků z více tříd do jedné skupiny, což znemožňuje otevřeně a efektivně diskutovat o daném problému. Respondent dále uvedl, že ke zkvalitnění výuky etické výchovy by bylo potřeba propojení teorie a praxe prostřednictvím vhodných výchovných akcí.

### **13.4 Shrnutí a závěry výzkumného šetření 3**

Výzkumné šetření 3 mělo charakter kvalitativního dotazování se záměrně vybranými učiteli etické výchovy. Dotazování chápeme jako doplňkovou metodu zkoumání, jejímž cílem bylo prohloubení zkoumané problematiky. Otevřený dotazník vyplnili tři slovenští učitelé, kteří jsou učiteli etické výchovy a mají s její výukou dlouholeté zkušenosti. Záměrně vybraní respondenti prezentovali tři rozdílné profily:

„propagátor“ tj. respondent podporující etickou výchovu ve smyslu samostatného vyučovacího předmětu, „oponent“ tj. respondent zdrženlivý a „neutralista“ tj. respondent nestranný. Respondenti se vyjadřovali k předem připraveným problémům resp. dilematům, která vyplynula z předchozích částí výzkumu. Mezi výzkumným šetřením 2 a 3 byla úzká návaznost, neboť tři z pěti předložených problémů se odvolávali na odpovědi respondentů získané v rámci výzkumného šetření 2. Odpovědi respondentů přinesly zajímavé podněty, které stručně sumarizujeme.

Podobné názory se vyskytovaly u respondenta „propagátora a neutralisty“. Etickou výchovu považují za svébytný vyučovací předmět, který má v edukačním procesu významné postavení. Vyjimečnost tohoto předmětu spatřují respondenti zejména v obsahu, cílech a osobitých metodách etické výchovy. Respondenti se shodli, že etická výchova si zaslouží samostatné postavení ve výuce, neboť průřezová témata ani ostatní vyučovací předměty ji nemohou suplovat. Etická výchova umožňuje na rozdíl od ostatních vyučovacích předmětů práci na citové úrovni, systematicky rozvíjí mravní hodnoty a prosociální chování žáků. Realizace etické výchovy v alternaci s náboženskou výchovou je podle respondentů nevyhovující, neboť staví předměty do opozice. Podle respondentů by etickou výchovu měli navštěvovat všichni žáci bez ohledu na náboženské vyznání, neboť etické zásady, mravní vědomí, cítění a jednání je nutné rozvíjet u všech žáků. Ke zkvalitnění výuky etické výchovy by podle respondentů přispělo, kdyby ji vyučovali kvalifikovaní učitelé a kdyby nebyla předmětem na doplnění úvazku. Respondenti postrádali rovněž kvalitní metodický materiál a jeho vyváženost napříč jednotlivými tematickými oblastmi.

Jiný úhel pohledu na zkoumanou problematiku přinesly odpovědi respondenta „oponenta“. Etickou výchovu chápe jako nedílnou součást každé školy, která probíhá za všech okolností, prolíná se všemi předměty a na její realizaci se podílejí všichni učitelé. Proto je podle něj dostačující výuka etické výchovy v rámci jiných vyučovacích předmětů, průřezových témat, třídnických hodin, projektů aj. Etickou výchovu nepovažuje za rovnocenný vyučovací předmět, ale spíše za relaxační. Vysvětluje, že aktivity etické výchovy pro žáky nejsou dostatečně zajímavé anebo se do nich nechtějí zapojit kvůli stydlivosti a rozpačitosti sdělovat svoje pocity či soukromí. Z hlediska zkvalitnění výuky etické výchovy by respondent ocenil propojení teorie a praxe formou vhodných výchovných akcí a programů. Důležité je také vyvarovat se spojování ročníků (žáků z více tříd do jedné skupiny), neboť to narušuje otevřenou komunikaci v rámci skupiny.

Realizované kvalitativní dotazování umožnilo získání doplňujících informací a do jisté míry porozumění dílčím výsledkům kvantitativního výzkumného šetření 2. Odpovědi respondentů na otevřené otázky (dilemata) přinesly zajímavé impulsy, které by v praxi mohly přispět ke zkvalitnění výuky etické výchovy na 2. stupni ZŠ. V odpovědích respondentů se promítly některé klíčové pojmy etické výchovy tak, jak byly popsány v teoretické části disertační práce a v rámci výzkumného šetření 1. V důsledku realizace výzkumného šetření 3 v návaznosti na výzkumné šetření 2 došlo k přirozenému propojení jazyka teorie a praxe, což považujeme za velmi významné.

### **Shrnutí III. části**

Třetí část představila empirický výzkum disertační práce. Popsány byly metodologické aspekty výzkumu a jednotlivá výzkumná šetření. Prostřednictvím třech výzkumných šetření byl završen hlavní cíl disertační práce – provést srovnávací obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů na úrovni ISCED 2, zjistit a porovnat názory učitelů 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR na vybrané aspekty výuky etické výchovy. V rámci výzkumného šetření 1 jsme provedli srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu témat etické výchovy v RVP ZV a ŠVP ISCED 2, která umožnila kvantifikaci a srovnání četností klíčových pojmů v analyzovaných dokumentech. Výzkumné šetření 2 pojaté jako dotazníkové šetření vedlo k porovnání názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Výzkumné šetření 3 bylo v návaznosti na předchozí šetření realizováno jako doplňující, neboť kladlo důraz na porozumění a interpretaci získaných zjištění. Prostřednictvím dotazníkového šetření s otevřenými otázkami jsme zjistili názory a zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy 2. stupně ZŠ na vybraná dilemata výuky etické výchovy. Vzhledem k povaze výzkumných šetření jsme v rámci výzkumného šetření 1 a 2 uplatnili kvantitativní přístup, ve výzkumném šetření 3 jsme zvolili kvalitativní přístup. Zjištění z výzkumných šetření vedly k formulaci závěrů a navržení podnětů vedoucích ke zkvalitnění výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole.

## SHRNUTÍ A DISKUSE

Kapitola je závěrečným shrnutím hlavních výzkumných zjištění a zodpovězením výzkumných otázek. Zjištěné poznatky se pokusíme zasadit do širšího interpretačního rámce a nastínit podněty ke zkvalitnění výuky etické výchovy.

V přípravné části výzkumu jsme provedli teoretickou obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2), která byla nezbytným východiskem k realizaci první fáze výzkumu (výzkumné šetření 1). V úzké návaznosti na přípravnou část jsme se ve výzkumném šetření 1 zaměřili na zodpovězení výzkumné otázky: **(1) Jaké je zastoupení vybraných klíčových pojmů etické výchovy v analyzovaných dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání?** Výzkumnou metodou výzkumného šetření 1 byla srovnávací kvantitativní obsahová analýza. Na základě kategoriálního systému jsme ve vybraných kurikulárních dokumentech analyzovali, kvantifikovali a srovnávali frekvenci výskytu zkoumaných jednotek (četnost klíčových pojmů etické výchovy) v předem stanovených kategoriích. Na základě realizace výzkumného šetření 1 bylo zjištěno, že zastoupení vybraných klíčových pojmů etické výchovy v analyzovaných dokumentech na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání je větší v ŠVP ISCED 2 než v RVP ZV. Srovnávací teoretická a kvantitativní obsahová analýza prokázala, že v ŠVP ISCED 2 je problematice etické výchovy věnována větší pozornost než v RVP ZV. Vzhledem k tomu, že výskyt jednotek srovnávaných kategorií se lišil v desetinách procent, není na místě vyvozovat obecnější závěry. Lze souhlasit s názorem autorů (např. Čizmáriková, 2008, s. 220; Maňák, 2011, s. 35; Motyčka 2009, s. 155; Vacek, 2010, s. 68 aj.), že etická problematika je v RVP ZV zohledněna, avšak chybí její systematické zakotvení.

Druhá fáze byla pro empirický výzkum stěžejní, neboť vedla k naplnění hlavního cíle disertační práce – porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Výzkumné šetření 2 jsme realizovali jako dotazníkové šetření, použitým výzkumným nástrojem byl elektronický dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl vyhotoven v českém a slovenském jazyce jako výsledek spolupráce výzkumníka s rodilými mluvčími, učiteli z praxe, metodologem a statistikem. Výzkumným vzorkem byli čeští a slovenští učitelé

vybraných základních škol na vzdělávací úrovni ISCED 2. Při zpracování získaných údajů byly použity následující testy a metody deskriptivní statistiky: aritmetický průměr, modus, medián, směrodatná odchylka, Shapiro-Wilkův test, U-test Manna a Whitneyho, test dobré shody Chí-kvadrát, Cramerův kontingenční koeficient. Realizace výzkumného šetření 2 umožnila zodpovězení následujících výzkumných otázek (2–9):

**(2) Jaké mají učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR povědomí o výuce etické výchovy?** Statistické vyhodnocení dotazníkové baterie ukázalo, že odpovědi slovenských učitelů 2. stupně vykazovaly větší míru povědomí a informovanosti o výuce etické výchovy než odpovědi českých učitelů 2. stupně ZŠ. Hypotéza byla potvrzena – mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ o výuce etické výchovy je statisticky významný rozdíl.

**(3) Jak učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR hodnotí důležitost vyučovacího předmětu etická výchova?** Statistické vyhodnocení otázky, v níž respondenti posuzovali důležitost vyučovacího předmětu etická výchova pomocí jednoduchého výroku s využitím pětibodové Likertovy škály ukázalo, že slovenští učitelé přisuzují vyučovacímu předmětu etická výchova větší důležitost než čeští učitelé 2. stupně ZŠ. Hypotéza, říkající že existuje statisticky významný rozdíl mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se důležitosti vyučovacího předmětu etická výchova, byla potvrzena.

**(4) Jaké jsou názory učitelů 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR na realizaci etické výchovy?** Statistické zpracování odpovědí ukázalo, že slovenští učitelé upřednostňují explicitní výuku etické výchovy více než čeští učitelé. Ve svých odpovědích slovenští respondenti inklinovali k realizaci etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu (nejčastěji povinného předmětu a povinně volitelného) na rozdíl od českých respondentů, kteří preferovali nejvýrazněji realizaci etické výchovy prostřednictvím průřezových témat. Došlo k potvrzení hypotézy – mezi českými a slovenskými učiteli 2. stupně ZŠ existuje statisticky významný rozdíl v názorech na způsob realizace etické výchovy. Za přinejmenším zajímavé považujeme, že rozdílnost názorů českých a slovenských učitelů na způsob realizace etické výchovy jako by odrážela současnou edukační realitu v obou zemích popsanou v kap. 3.2, 3.3. Z toho lze usoudit, že realizace etické výchovy je za nynějších podmínek pro české a slovenské učitele v podstatě vyhovující.

**(5) Jaké cíle vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?** Podle zprůměrovaných hodnot je pro české respondenty nejdůležitějším cílem rozvíjení dobrých mezilidských vztahů (dále rozvíjení prosociálního chování a postojů, vytváření žebříčku společensky žádoucích, humánních hodnot). Slovenští učitelé považovali v tomto kontextu za nejdůležitější cíl předmětu etická výchova formování hodnotové orientace žáků (dále zvnitřňování mravních a sociálních norem, rozvíjení sebeúcty, autonomního citění a myšlení). Hypotéza byla potvrzena – názory českých a slovenských učitelů týkající se cílů vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší. Celkem vzato přikládali čeští učitelé cílům předmětu etická výchova větší důležitost než slovenští učitelé. Tendence českých učitelů přisuzovat větší důležitost předkládaným cílům etické výchovy byla poněkud překvapivým zjištěním. Zde vstupuje do diskuse otázka, zda tato tendence nesouvisí s absencí systematické výuky etické výchovy v českých školách, což u českých respondentů zapříčinilo, že předloženým cílům etické výchovy přikládali větší důležitost než slovenští učitelé mající s její výukou dlouholeté zkušenosti.

**(6) Jaké obsahy vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?** Vyhodnocení dotazníkové baterie ukázalo, že čeští a slovenští učitelé se názorově rozcházelí v posuzování důležitosti jednotlivých tematických oblastí, avšak shodovali se v identifikaci obsahů, které považovali za nejdůležitější a za nejméně důležité. Po zprůměrování hodnot z odpovědí českých a následně slovenských respondentů se ukázala jako nejdůležitější tematická oblast mezilidské vztahy, komunikace (dále asertivita, zvládnání agresivity, sebeovládání, empatie a prosociální chování v osobních vztazích). Grafické zpracování numerických škál demonstrovalo, že slovenští respondenti přisuzovali tematickým oblastem etické výchovy větší důležitost než čeští učitelé. I v tomto případě došlo k potvrzení hypotézy – názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se obsahu (tematických oblastí) vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

**(7) Jaké metody vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?** Čeští a slovenští učitelé se shodli v názoru, že stěžejní metodou výuky etické výchovy je metoda prožitkového učení. Hlas praxe tedy koresponduje s hlasem teorie, která zakládá etickou výchovu na prožitku resp. zážitkovém učení (např. Fornaciari, Dean, 2009, s. 143; Lencz, 1993, s. 45; Nováková, 2014, s. 113; Roche Olivar, 1992, s. 8–9; Podmanický, 2013, s. 45;

Woodward, 1994, s. 234 aj.). Vysoké bodové skóre získala v odpovědích českých a slovenských učitelů dále metoda diskuse a metoda hry, jako nejméně důležitou shodně označili metodu výkladu. Na základě statistického testování hypotézy se potvrdil předpoklad, že názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se metod výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

**(8) Které limitující faktory omezují, případně brzdí, realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR?** Názory českých a slovenských respondentů na limitující faktory etické výchovy se podstatně lišily. Čeští učitelé označili jako největší překážku pro zavedení etické výchovy časovou dotaci pro nový předmět (66,4 %), dále nedostatek vyškolených učitelů (28,16 %) a nedostatek financí (26,35 %). Rovněž slovenští učitelé označili časovou dotaci jako limitující faktor, avšak pouze v 16,96 %. Většina slovenských učitelů (52 %) uvedla, že pro zavedení etické výchovy nevidí žádné překážky. Statistické testování hypotézy prokázalo, že v názorech českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na limitující faktory výuky etické výchovy existuje statisticky významný rozdíl.

**(9) Které faktory podporují realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR?** Nejčastější odpovědí slovenských učitelů (30,4 %) bylo, že k zavedení výuky etické výchovy není zapotřebí nic speciálního. Tato odpověď se dala očekávat vzhledem k bohatým zkušenostem slovenských učitelů s výukou etické výchovy jako povinně volitelného předmětu. Z podpůrných faktorů nejčastěji uváděli učebnice (25,7 %), učitele s aprobací v předmětu etická výchova (17 %) a širší nabídka vzdělávacích kurzů (15,8 %). Čeští učitelé nejčastěji uváděli (34,7 %), že k zavedení výuky etické výchovy by potřebovali více informací. Rovněž toto zjištění se dalo očekávat, když zvážíme okolnosti implicitně pojaté výuky etické výchovy v ČR. Mezi další nejčastěji uváděné podpůrné faktory zařadili čeští respondenti širší nabídka vzdělávacích kurzů (27,4 %), učebnice (26,4 %) a učitele s aprobací v předmětu etická výchova (19,5 %). Rovněž zde došlo k potvrzení hypotézy – mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na podpůrné faktory realizace etické výchovy existuje statisticky významný rozdíl. Informace získané v rámci výzkumných otázek 8 a 9 lze považovat za významné z hlediska jejich přínosu pro pedagogickou praxi, neboť objasnily podněty ke zkvalitnění výuky etické výchovy. Hypotézy formulované v rámci výzkumného šetření 2 byly potvrzeny.



První a druhá fáze výzkumu vycházela z kvantitativního přístupu a směřovala ke komparaci získaných dat. Třetí fáze výzkumu měla charakter doplňujícího výzkumného šetření (výzkumné šetření 3), neboť v ní nedocházelo ke komparaci názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ. Výzkumné šetření 3 bylo provedeno v úzké návaznosti na výzkumné šetření 2 a zjišťovalo názory (zkušenosti) slovenských učitelů etické výchovy na vybraná dilemata týkající se výuky etické výchovy. Výzkumné šetření 3 kladlo důraz na porozumění a interpretaci zjištění získaných z předchozí fáze výzkumu, a proto bylo koncipováno jako kvalitativní dotazování. Výzkumným nástrojem byl dotazník s otevřenými otázkami, který jsme předložili třem záměrně vybraným, zkušeným učitelům etické výchovy. Výzkumné šetření 3 směřovalo k zodpovězení poslední výzkumné otázky: **(10) Jaké jsou názory, zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy na 2. stupni ZŠ na předkládaná dilemata výuky etické výchovy?** Dva ze tří respondentů ocenili výjimečnost předmětu etická výchova, který podle jejich zkušeností umožňuje práci na citové úrovni, systematicky rozvíjí mravní hodnoty a prosociální chování žáků. Z tohoto důvodu si zaslouží podle jejich názoru samostatné postavení ve výuce, neboť poslání předmětu etická výchova nemůže suplovat žádný jiný vyučovací předmět. Třetí respondent chápal etickou výchovu jako nedílnou součást každé školy, a proto zastával její implicitní výuku. Ke zkvalitnění výuky etické výchovy by přispělo, aby ji vyučovali kvalifikovaní učitelé, aby nebyla předmětem na doplnění úvazku, aby nebyla vnímána jako opozice k náboženské výchově (srov. Poliach, Valica, 2010) a aby nedocházelo ke spojování ročníků – žáků z více tříd do jedné skupiny. Z vlastní zkušenosti by respondenti ocenili také kvalitní metodický materiál včetně vyváženého zpracování jednotlivých obsahů, propojení teorie a praxe prostřednictvím vhodných výchovných akcí. Analýza odpovědí slovenských učitelů etické výchovy přinesla zajímavé impulsy, které by v praxi mohly přispět ke zkvalitnění výuky etické výchovy na 2. stupni ZŠ a možná i zdroje inspirace pro její zavádění v podmínkách českých základních škol.

## ZHODNOCENÍ DISERTAČNÍ PRÁCE

V kapitole se pokusíme zhodnotit disertační práci z hlediska jejího přínosu, limitů a perspektiv. Disertační práce zpracovává řešenou problematiku z hlediska pedagogiky. Na výuku etické výchovy nahlíží prostřednictvím základních pedagogických disciplín – zejména obecné pedagogiky (kap. 1), didaktiky (kap. 4), srovnávací pedagogiky (kap. 7, 8.3, 11, 12), metodologie pedagogiky (kap. 9, 10) a okrajově také dějin pedagogiky (kap. 3.1).

Přínos disertační práce spatřujeme v několika aspektech. Předkládaná disertační práce:

- hodnotí dosavadní vývoj zkoumané problematiky v českém a slovenském edukačním prostředí (zejména na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání)
- podává ucelený pohled na pojetí výuky etické výchovy, kurikulární koncepci a realizaci etické výchovy na 2. stupni ZŠ
- popisuje a srovnává aktuální stav výuky etické výchovy na 2. st. ZŠ v ČR a SR
- prostřednictvím zjištění a výsledků dílčích výzkumných šetření přináší podněty ke zkvalitnění výuky etické výchovy na 2. stupni ZŠ
- otevírá perspektivu pro řadu dalších výzkumných šetření v této oblasti.

Hlavní a dílčí cíle disertační práce stanovené v rámci jednotlivých částí se podařilo splnit. I přes promyšlenou strategii empirického výzkumu se ukázaly některé metodologické postupy jako problematické, a proto je nutné přistupovat k interpretaci některých výsledků a závěrů obezřetně. Omezení empirického výzkumu spatřujeme v zobecnitelnosti našich výsledků z důvodu: metodologických limitů kategoriálního systému, nerovnoměrného pokrytí výzkumného vzorku v rámci jednotlivých krajských měst, nízké návratnosti dotazníků, náročného statistického vyhodnocení dat v ojedinělém případě nerovnoměrného rozložení pedagogických dat ve srovnávaných souborech a ojediněle též hraniční hodnoty koeficientu reliability Cronbachova alfa.

Z hlediska budoucích výzkumných aktivit by bylo vhodné pokračovat v práci s kategoriálním systémem, což podle našeho názoru a zkušeností vyžaduje úzkou spolupráci českých a slovenských odborníků v oblasti kurikula etické výchovy. Dalším námětem pro pedagogické bádání je realizace rozhovorů s učiteli etické výchovy či jiných hloubkových studií, které by ještě více konkretizovaly zkušenosti s výukou etické výchovy. Nabízí se také možnost ověřování kauzálních závislostí a vztahů mezi dalšími stanovenými proměnnými.

## ZÁVĚR

Disertační práce zpracovává z našeho pohledu aktuální téma, které reflektuje požadavky soudobých vzdělávacích dokumentů. Řešená problematika stojí v pozornosti českých i zahraničních výzkumů, názory odborné i širší veřejnosti na výuku etické výchovy odráží tiskové a odborné konference, diskusní fóra, pedagogická literatura aj. Zvláště důležitý je v tomto kontextu hlas praxe, tedy názory učitelů jakožto potenciálních zprostředkovatelů cílů a obsahů etické výchovy. Také proto jsme v rámci disertační práce zjišťovali a porovnávali názory učitelů 2. stupně českých a slovenských základních škol na vybrané aspekty výuky etické výchovy.

**Hlavním cílem disertační práce** bylo za: 1) vytvořit komparativní studii týkající se koncepce výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. K naplnění tohoto cíle došlo v první a druhé části disertační práce (pojaté jako teoretická, konceptuálně-metodologická východiska); 2) provést srovnávací obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů a porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Tento cíl byl splněn v rámci třetí části disertační práce (pojaté jako empirický výzkum). Realizace tří výzkumných šetření přinesla řadu zjištění prezentovaných v třetí části disertační práce. Výzkumné šetření 2 umožnilo ověření vztahů mezi názory českých a slovenských učitelů na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Hypotézy a hledání vztahů mezi proměnnými se týkaly následujících oblastí: povědomí a informovanost o výuce etické výchovy, důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu, realizace etické výchovy, dimenze kurikula etické výchovy (cílová, obsahová, metodická, organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy). Na základě stanovených hypotéz bylo potvrzeno, že mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ existuje statisticky významný rozdíl.

Na základě zjištění z realizovaných výzkumných šetření docházíme k závěru, že by bylo vhodné kurikulárními opatřeními ujednotit formu realizace etické výchovy na 2. stupni základních škol, což by mohlo zmírnit problémy související s její výukou. Ve školách v ČR má etická výchova status doplňujícího vzdělávacího oboru, což umožňuje různé formy její realizace (samostatný vyučovací předmět, projekt, kurz apod.). Osobité pojetí realizace etické výchovy v rámci jednotlivých škol však s sebou nese riziko, že výuka etické výchovy se bude více či méně přibližovat (vzdalovat) původnímu poslání

a charakteru tohoto předmětu. Status etické výchovy na Slovensku je od počátku jejího vzniku vymezen – na slovenských základních školách je realizována jako povinně volitelný předmět v alternaci s náboženskou výchovou. Výsledky empirického výzkumu ve shodě s odbornou literaturou však potvrdily, že stavění etické výchovy do opozice s náboženskou výchovou má nepříznivý dopad na její efektivní realizaci a vede k marginalizaci předmětu etická výchova.

Závěrem lze konstatovat, že stanovené cíle disertační práce byly naplněny. Disertační práce přinesla nové impulzy do aktuální diskuse na téma etické výchovy, které mohou být využity pro navazující výzkum, ať už kvalitativního či kvantitativního zaměření. Přínosem disertační práce bylo zhodnocení současného stavu problematiky v pedagogické teorii v úzké návaznosti na pedagogickou praxi. Zjištěné závěry přinesly impulzy ke zkvalitnění výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole a možná, že sdílené zkušenosti slovenských učitelů s výukou etické výchovy mohou být v určitých směrech inspirativní pro českou edukační realitu.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

AFDAL, Geir. *Tolerance and the Curriculum*. Münster: Waxmann Verlag, 2006. ISBN 978-3-8309-1704-5.

ANDROVIČOVÁ, Z., J. KALISKÝ, V. POLIACH a M. VALICA. Kategoriální analýza osnov vyučovacího predmetu etická výchova. In: KALISKÝ, Ján, ed. *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2007, s. 30–39. ISBN 978-80-8083-496-8.

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2. vyd. Chrudim: Mach, 1991.

BARTOŇ, Josef. *Mravní výchova ve škole: první pokus v teorii i praxi*. Brno: Ústřední spolek učitelstva na Moravě a ve Slezsku, 1921.

BEAUDUCEL André a Anja LEUE. *Psychologische Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2014. ISBN 978-3-8409-2256-6.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-432-2.

BENNAARS, Gerard A. *Ethics, Education and Development*. Nairobi: East African Educational Publishers Ltd., 1993. ISBN 9966-46-486-7.

BEREDAY, George Z. F. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

BIERHOFF, Hans Werner. *Prosocial behaviour*. London: Psychology Press, 2002. ISBN 0-86377-773-2.

BILSKY, Wolfgang a Shalom H. SCHWARTZ. Values and Personality. *European Journal of Personality* [online]. 1994, roč. 8, s. 163–181 [cit. 2013-05-20]. Dostupné z: [http://strandtheory.org/images/Schwartz\\_Value\\_Theory.pdf](http://strandtheory.org/images/Schwartz_Value_Theory.pdf)

BLÁHA, Arnošt Inocenc. *Základy mravnosti*. Praha: Státní nakladatelství, 1923.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír. *Systémová pedagogika*. Ostrava: Amosium servis, 1992. ISBN 80-85498-18-9.

BROSIUS, Felix. *SPSS 19*. Wachtendonk: Mitp-Verlag, 2011. ISBN 978-3-8266-9038-9.

BRUGGER, Walter. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.

BURKE, K., B. LAWRENCE, M. EL-SAYED a D. APPLE. Process Education - Past, Present, and Future. *International Journal of Process Education* [online]. 2009, roč. 1, č. 1, s. 35–42 [cit. 2014-05-20]. Dostupné z: [http://www.processeducation.org/ijpe/pdf/pe\\_hxX.pdf](http://www.processeducation.org/ijpe/pdf/pe_hxX.pdf)

CAKIRPALOGLU, Pajanotis. *Psychologie hodnot: přehled pro humanitní obory*. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.

CAMPBELL, Elizabeth. Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education. *Journal of Teacher Education*. 1997, roč. 48, č. 4, s. 255–263. ISSN 0022-4871.

CARLO, Gustavo a Brandy A. RANDALL. The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence* [online]. 2002, roč. 31, č. 1, s. 31–44 [cit. 2014-05-20]. ISSN 0047-2891. Dostupné z: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1069&context=psychfacpub>

COLES, Robert. *The Moral Intelligence of Children: How To Raise a Moral Child*. New York: Plume, 1997. ISBN 0-452-27937-2.

CORNU, Michel. *La Confiance dans tous ses états: pour une éthique du don*. Genève: La Joie de Lire, 1997. ISBN 2-88258-101-7.

ČECH, Tomáš. *Protidrogová výchova a její realizace v podmínkách primárního stupně základních škol* [online]. Brno, 2005 [cit. 2013-05-20]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/15881/pedf\\_d/text.pdf](http://is.muni.cz/th/15881/pedf_d/text.pdf)

ČECH, Tomáš. *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*. Brno, 2010. Habilitační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

ČIŽMÁRIKOVÁ, Katarína. Hodnotová výchova v České republice. In: KORIM, Vojtech et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008, s. 210–228. ISBN 978-80-8083-661-0.

DOPITA, Miroslav. Věda o výchově a pedagogice v díle É. Durkheima. In: KUSÁ, Zuzana a Miroslav TÍŽIK, eds. *Elementárne formy sociologického myslenia: súčasné reflexie Durkheimovho diela*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2009, s. 193–205. ISBN 978-80-85544-58-9.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Filozofia a problém hodnoty*. Bratislava: Pravda, 1980.

DURKHEIM, Émile. *Suicide: A Study in Sociology*. Translated by John A. SPAULDING & George SIMPSON. New York: The Free Press, 1997. ISBN 0-684-83632-7.

EISENBERG, Nancy, ed. *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press, 1982. ISBN 0-12-234980-6.

EISENBERG, N., R. A. FABES, T. L. SPINRAD. Prosocial development. In: DAMON, W., R. M. LERNER, N. EISENBERG, eds. *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development*. 6. vyd. New York: Wiley, 2006, s. 646–718. ISBN 978-0471272908.

*Etické fórum České Republiky* [online]. ©2012 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/>

EYRE, Richard a Linda EYRE. *Teaching Your Children Values*. New York: Fireside, 1993. ISBN 0-671-76966-9.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

FÍŠAROVÁ, Gabriela. Výzkum efektivity výuky morální výchovy na základní škole. In: ŠIMONÍK, O., H. HORKÁ a S. STŘELEČEK, eds. *Hodnoty a výchova: sborník referátů z vědecké konference*. Brno: MSD, 2007, s. 220–229. ISBN 978-80-86633-78-7.

FORNACIARI, J. Charles a Kathy Lund DEAN. State of the Art: Ethics and Learning. In: ARMSTRONG, J. Steven a Cynthia V. FUKAMI, eds. *The SAGE Handbook of*

*Management Learning, Education and Development*. London: SAGE Publications Ltd, 2009, s. 141–160. ISBN 978-1-4129-3539-5.

FREAKLEY, M., G. BURGH a L. T. MACSPORRAN. *Values Education in Schools: A Resource Book for Student Inquiry*. Camberwell: ACER Press, 2008. ISBN 0-86431-992-4.

FRIDRICHOVÁ, Petra. Kurikulum etickej výchovy v primárnom vzdelávaní. In: LIGAS, Štefan, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 44–54. ISBN 978-80-8083-822-5.

GARROD, Andrew, ed. *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*. Westport: Praeger, 1992. ISBN 0-275-94045-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02353-0.

GÁBOROVÁ, Ľubica. Uplatňovanie humanistickej psychológie vo výchove a vzdelávaní. In: KUBÁNI, Viliam, ed. *Psychologická revue I*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2006, s. 42–69. ISBN 80-8068-507-X.

GÁL, Jozef. *Ciele v etickej výchove*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-8041-093-3.

GLUCHMAN, Vasil. *Človek a morálka*. Prešov: LIM, 2005. ISBN 80-89012-03-5.

GRÁC, Ján. Ku psychologickým otázkam etiky ako vyučovacieho predmetu. In. *Etika a etická výchova v školách: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Trnava: PdF TU, 2002, s. 55–63. ISBN 80-89074-23-5.

GRECMANOVÁ, H., D. HOLOUŠOVÁ a E. URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.



HENDL, Jan. *Kvalitatívny výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0200-4.

HODOVSKÝ, Ivan. *Úvod do etiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-191-2.

HOFERKOVÁ, Stanislava a Jarmila ŠŤASTNÁ. Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu jako možnost prevence sociálně patologických jevů. *Učitel'ské noviny* [online]. 2009, č. 12, s. 17–19 [cit. 2013-04-28]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1723>

HOLLÁ, Zuzana. Prosociálne správanie. In: HOLLÁ, Zuzana et al. *Vybrané pedagogické aspekty rozvoja prosociálnosti u detí*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2009, s. 9–24. ISBN 978-80-8084-450-9.

HOLLÁ, Zuzana et al. *Vybrané pedagogické aspekty rozvoja prosociálnosti u detí*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, 2009. ISBN 978-80-8084-450-9.

HUMAJOVÁ, Z., M. KRÍŽ, B. PUPALA a P. ZAJAC. *Vzdelávanie pre život: reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2008. ISBN 978-80-89121-12-0.

CHORVÁT, Ivan. Sociológia morálky v diele É. Durkheima. In: KUSÁ, Zuzana a Miroslav TÍŽIK, eds. *Elementárne formy sociologického myslenia: súčasné reflexie Durkheimovho diela*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2009, s. 184–192. ISBN 978-80-85544-58-9.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

INDRAYAN, Abhaya. *Medical Biostatistics*. 3. vyd. Boca Raton: CRC Press, 2013. ISBN 978-1-4398-8414-0.

IVANOVÁ, Eva a Ľubica KOPINOVÁ. *Etická výchova v 1. ročníku základnej školy: metodická príručka pre učiteľov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2004. ISBN 80-8052-206-5.

JANÍK, Tomáš. Transmise versus konstrukce? Pedagogické dilema v subjektivních teoriích učitelů. In: WIEGEROVÁ, Adriana, ed. *Zborník z príspevkov zo VII. ročníka stretnutí Študentské fórum*. Bratislava: OZ V4 a Edičné centrum FMFI UK, 2004, s. 18–22. ISBN 80-969146-1-8.

JANÍK, Tomáš et al. *Kurikulum – výuka – školní klima – učiteléské vzdělávání: Analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001–2008)*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4771-6.

JANÍK, Tomáš et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích: výsledky dotazníkového šetření*. Praha: VÚP, 2010a. ISBN 978-80-87000-39-7.

JANÍK, Tomáš et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010b. ISBN 978-80-87000-36-6.

JANÍK, Tomáš a Petr KNECHT. Pedagogický výzkum a kurikulární reforma české školy. In: *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu: sborník příspěvků XV. konference České asociace pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. České Budějovice: KPP PdF JČU, 2007. ISBN 978-80-7040-991-6.

JANÍK, T., P. KNECHT a V. NAJVAROVÁ, eds. *Příspěvky k tvorbě a výzkumu kurikula*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-153-9.

JANÍK, T., P. NAJVAR a P. KNECHT et al. *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol*. Praha: VÚP, 2010. ISBN 978-80-87000-36-6.

JANÍK, T., J. MAŇÁK, P. KNECHT a J. NĚMEC. Proměny kurikula současné české školy: vize a realita. *Orbis scholae* [online]. 2010, roč. 4, č. 3, s. 9–35 [cit. 2014-06-26]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010\\_03.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2010_03.pdf)

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

JŮVA, Vladimír et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KACHLÍK, Jan. *Etická výchova a její místo v kurikulu základního vzdělávání* [online]. Praha, 2006 [cit. 2014-02-15]. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Pedagogická

fakulta, Katedra pedagogiky. Dostupné z:  
<https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/27103/?lang=cs>

KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika* [online]. 1996, roč. XLVI, č. 3, s. 245–255. ISSN 2336-2189 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977>

KALISKÝ, Ján, ed. *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2007. ISBN 978-80-8083-496-8.

KALISKÝ, Ján. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8.

KERLINGER, Fred N. *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia, 1972.

KIDDER, Rushworth M. *How Good People Make Tough Choices: Resolving the Dilemmas of Ethical Living*. New York: Morrow, 1995. ISBN 0-688-17590-2.

KLIMEKOVÁ, Anna. *Etika, mravná výchova a profesná etika*. Prešov: LANA, 2005. ISBN 80-969053-9-2.

KMEŤ, Peter. Štátny a školský vzdelávací program: základné dokumenty kurikulárnej transformácie vzdelávania na Slovensku. In: *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov: recenzovaný zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie* [online]. Prešov: Prešovská univerzita, 2011, s. 506–514 [cit. 2014-10-19]. ISBN 978-80-555-0482-7. Dostupné z:  
[http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf\\_doc/Zbornik\\_finalna\\_verzia.pdf](http://www.pulib.sk/elpub2/FHPV/Istvan1/pdf_doc/Zbornik_finalna_verzia.pdf)

KOLÁŘ, Zdeněk et al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOPASOVÁ, Dorota a Ingrid OBLOŽINSKÁ. Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychickým vývoje. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 1999, roč. 34, č. 3, s. 250–255. ISSN 0555-5574.

KORIM, Vojtech et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.

KORIM, Vojtech. Východiska a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy. In: KORIM, Vojtech et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008, s. 6–58. ISBN 978-80-8083-661-0.

KOSOVÁ, Beata a Štefan PORUBSKÝ. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0275-9.

KOUBEKOVÁ, Eva. Pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov základných škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychologie, 1994, roč. 29, č. 3, s. 205–215. ISSN 0555-5574.

KOVAČ ŠEBART, Mojca a Janez KREK. *The Public School: Values and Educational Discourse*. Pardubice: University of Pardubice, 2010. ISBN 978-80-7395-387-4.

KRASKA-MILLER, Marie. *Nonparametric Statistics for Social and Behavioral Sciences*. Alabama: Auburn University, 2013. ISBN 978-1-4665-0760-9.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

KREBS, Dennis L. et al. Structural and Situational Influences on Moral Judgement: The Interaction Between Stage and Dilemma. In: KURTINES, William M. a Jacob L. GEWIRTZ, eds. *Handbook of moral behavior and development*. New York: Psychology Press, 2014. ISBN 978-0-805-80881-0.

KRÍŽ, Martin. Niekoľko postrehov k prebiehajúcej kurikulárnej transformácii. In: HUMAJOVÁ, Z., M. KRÍŽ, B. PUPALA a P. ZAJAC. *Vzdelávanie pre život: reforma školstva v súvislostiach*. Bratislava: Konzervatívny inštitút M. R. Štefánika, 2008, s. 49–54. ISBN 978-80-89121-12-0.

KŘIVÁNEK, Jan, ed. *Příručka zákonů, nařízení a předpisů o národním školství v republice Československé*. Brno: Ústřední spolek učitelský na Moravě, 1924.

KUBCOVÁ, Šárka. *Hodnoty jako pedagogický problém* [online]. Praha, 2011 [cit. 2014-04-03]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra školní a sociální pedagogiky. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/101903/?lang=cs>

- KUDLÁČKOVÁ, Blanka. História, súčasnosť a perspektívy predmetu etická výchova v SR. In: LIGAS, Štefan, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 133–140. ISBN 978-80-8083-822-5.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Koncepcie výuky etickej výchovy v českej a slovenskej základnej škole. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2012*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012a, s. 1935–1940. ISBN 978-80-905243-3-0.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. K výuce etickej výchovy na českých a slovenských základných školách. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: Interdisciplinární mezinárodní vědecká konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE 2012*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2. vyd., 2012b, s. 791–796. ISBN 978-80-905243-0-9.
- LAJČIAKOVÁ, Petra a Klaudia TABAČKOVÁ. *Ako spracovať výskum: manuál pre študentov psychológie*. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-537-7.
- LEDR, Josef a Josef HORČIČKA, J. *Občanská výchova a nauka ve škole národní (sbírka příkladů). Díl II., Pro střední stupeň (4.-5. školní rok)*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství České grafické unie, 1923.
- LENCZ, Ladislav. Úvod. In: ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, s. 5–10. ISBN 80-7158-001-5.
- LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1993. ISBN 80-85185-49-0.
- LENCZ, Ladislav. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-88796-23-7.
- LENCZ, Ladislav. *Etická výchova pre cirkevné školy 1. časť*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-8052-010-0.
- LENCZ, Ladislav a Oľga KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: Rokus, 2004. ISBN 80-89055-50-8.
- LE ROY, Michael. *Research Methods in Political Science*. 8. vyd. Wadsworth: Cengage Learning, 2012. ISBN 978-1-133-30930-7.

- LEWIS, P. W. A. a E. J. ORAV. *Simulation Methodology for Statisticians, Operations Analysts, and Engineers*. California: Wadsworth & Brooks, 1989. ISBN 0-534-09450-3.
- LICKONA, Thomas. *Educating for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility*. New York: A Bantam Book, 1991. ISBN 0-553-37052-9.
- LIPMAN, Matthew. *Thinking in Education*. 2. vyd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-01225-2.
- LÍŠKOVÁ, Eva. *Etická výchova v primárním vzdělávání. 1. část*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-422-7.
- LÍŠKOVÁ, Eva a Renáta MATUŠKOVÁ. *Výchova k prosociálnímu správání vo výchove mimo vyučovania*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. ISBN 978-80-8052-411-1.
- LOCKWOOD, Alan. L. *The Case for Character Education: A Developmental Approach*. New York: Teachers College Press, 2009. ISBN 978-0-8077-4924-1.
- LORENZOVÁ, Jitka. Etická výchova. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 289–309. ISBN 978-80-247-3357-9.
- MACKIE, John Leslie. *Ethics: Inventing Right and Wrong*. Harmondsworth: Penguin, 1990. ISBN 978-0-140-13558-9.
- MAŇÁK, Josef. Problém – kurikulum. *Pedagogická orientace*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2003, č. 3, s. 62–69. ISSN 1211-4669.
- MAŇÁK, Josef. Kurikulum a hodnoty. *Pedagogická orientace* [online]. 2007a, roč. 17, č. 2, s. 2–10 [cit. 2014-04-20]. ISSN 1809-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1052/843>
- MAŇÁK, Josef. Modelování kurikula. *Orbis scholae* [online]. 2007b, roč. 1, č. 1, s. 40–53 [cit. 2014-04-20]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: [http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007\\_1\\_03.pdf](http://www.orbisscholae.cz/archiv/2007/2007_1_03.pdf)
- MAŇÁK, Josef. Postavení občanské výchovy v kurikulu základní školy. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK, eds. *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008, s. 337–348. ISBN 978-80-904187-0-7.

MAŇÁK, Josef. Vzdělávání ve společnosti vědění. In: JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC et al. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009, s. 11–20. ISBN 978-80-7315-193-5.

MAŇÁK, Josef. Etická výchova v kurikulu. In: KNECHT, Petr a Tomáš JANKO, eds. *Bulletin Institutu výzkumu školního vzdělávání*. Brno: PdF MU, 2011, s. 35–37. ISBN 978-80-210-5749-4.

MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK, eds. *Problémy kurikula základní školy*. Brno: MU, 2006. ISBN 80-210-4125-0.

MAŇÁK, J., T. JANÍK a V. ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MCELMEEL, Sharron. L. *Character Education: A Book Guide for Teachers, Librarians, and Parents*. Greenwood Village: Libraries Unlimited, 2002. ISBN 1-56308-884-3.

MCKERNAN, James. *Curriculum and Imagination: process theory, pedagogy and action research*. London, New York: Routledge, 2008. ISBN 978-0-415-41337-4.

MEDVEĐOVÁ, Gabriela. Občanská nauka a výchova v atmosféře I. Československé republiky. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK, eds. *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008, s. 36–44. ISBN 978-80-904187-0-7.

MIEDZGOVÁ, Jana. *Základy etiky*. 4. vyd. Bratislava: SPN, 2003. ISBN 80-10-00241-0.

MILITKÝ, Jiří a Milan MELOUN. Diagnostika rozdělení dat ve stopové analýze. In: *Sborník XXXIV. semináře o metodice stanovení a významu stopových prvků v biologickém materiálu, 5. - 7. 9. 2000* [online]. Liblice, 2000, s. 137–155 [cit. 2014-09-21]. ISBN 80-86380-04-1. Dostupné z: <http://meloun.upce.cz/docs/publication/091.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

MORGAN, George Arthur et al. *IBM SPSS for Introductory Statistics: Use and Interpretation*. 5. vyd. New York: Routledge, 2012. ISBN 978-1-84872-982-7.

MOTYČKA, Pavel. Proces implementace etické výchovy do vzdělávacích dokumentů v ČR. In: LIGAS, Štefan, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 155–161. ISBN 978-80-8083-822-5.

MOTYČKA, Pavel. *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice* [online]. Praha, 2013 [cit. 2015-04-07]. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/93244/>

*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001 [cit. 2014-01-19]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila\\_kniha\\_2001\\_cz.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/knihovna-koncepci/bila-kniha/bila_kniha_2001_cz.pdf)

NORMAN, A. D., H. C. RICHARDS a G. G. BEAR. Moral Reasoning and Religious Belief: Does Content Influence Structure? In: WALLEN, N. E. a FRAENKEL, J. R. *Educational Research: A Guide to the Process*. 2. vyd. New Jersey: Taylor & Francis Group, 2011, s. 337–348. ISBN 1-4106-0100-5.

NOVÁKOVÁ, Marie et al. *Učíme etickou výchovu: manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Luxpress, 2006. ISBN 80-7130-126-4.

NOVÁKOVÁ, Marie. Etická výchova jako porozumění vlastní existenci. In: KOSOVÁ, Martina et al. *Logoterapie v praxi: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 112–127. ISBN 978-80-247-4346-2.

NOVOTNÝ, Oldřich Josef. *Příručka občanské nauky a výchovy. Díl II., stupeň střední*. 2. vyd. Praha: Státní nakladatelství v Praze, 1929.

NUCCI, P. Larry a Darcia NARVAEZ. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 2008. ISBN 978-0-8058-5960-7.

OGIEN, Ruwen. *L'éthique aujourd'hui: maximalistes et minimalistes*. Paris: Gallimard, 2007. ISBN 978-2070343577.

ONDREJKOVÁ, Anna. *Etika 20. storočia*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 1997. ISBN 80-8055-085-9.



ONDREJKOVIČ, Peter. Émile Durkheim a sociológia výchovy. In: KUSÁ, Zuzana a Miroslav TÍŽIK, eds. *Elementárne formy sociologického myslenia*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, 2009, s. 206–212. ISBN 978-80-85544-58-9.

*Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. 12586/2009-22* [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>

PALOUŠ, Radim. Etický kondicionál. In: SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011, s. 19–25. ISBN 978-80-905117-0-5.

PAVLOV, Ivan. *K metodike tvorby kurikula učebného predmetu*. Prešov: Škola plus s.r.o, 2010. ISBN 978-80-970275-3-7.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

PEPERZAK, A. Theodor. *Elements of Ethics*. California: Stanford University Press, 2004. ISBN 0-8047-4770-9.

PETRUCIOVÁ, Jelena. Human Identity and Educational Challenges. *The New Educational Review* [online]. 2009, roč. 17, č. 1, s. 91–101 [cit. 2013-05-24]. ISSN 1732-6729. Dostupné z: [http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner\\_1\\_2009.pdf](http://www.educationalrev.us.edu.pl/vol/tner_1_2009.pdf)

PICKREN, W. E., D. A. DEWSBURY a M. WERTHEIMER, eds. *Portraits of Pioneers in Developmental Psychology*. New York: Taylor & Francis Group, 2012. ISBN 978-1-84872-895-0.

PÍTHA, Petr et al. *Úvod do výchovy k občanství: knížka pro učitele a veřejnost*. Praha: AVED, 1992.

PÍŠOVÁ, M., K. KOSTKOVÁ a T. JANÍK, eds. *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP, 2011. ISBN 978-80-87000-81-6.

PODMANICKÝ, Ivan. *Teória a prax etickej výchovy 1*. Trnava: Trnavská univerzita, 2012. ISBN 978-80-8082-550-8.

PODMANICKÝ, Ivan. *Teória a prax etickej výchovy 2*. Trnava: Trnavská univerzita, 2013. ISBN 978-80-8082-739-7.

POLIACH, Vladimír a Miroslav VALICA. Učiteľia a kurikulum etickej výchovy. In: LIGAS, Štefan, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 193–201. ISBN 978-80-8083-822-5.

POLIACH, Vladimír a Miroslav VALICA. Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy. *Pedagogické rozhľady* [online]. 2010, roč. 19, č. 1, s. 24–27 [cit. 2013-05-28]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr1-2010.pdf>

POLIACH, Vladimír a Marta VALIHOVÁ. Obsahová analýza osnov etickej výchovy – predbežné kvantitatívne zistenia. In: KALISKÝ, Ján, ed. *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 40–47. ISBN 978-80-8083-496-8.

POPELOVÁ, Jiřina. *Etika: dejiny etických teórií*. Bratislava: Pravda, 1981.

PRESSLEY, Michael a Christine B. MCCORMICK. *Child and Adolescent Development for Educators*. New York: The Guilford Press, 2007. ISBN 978-1-59385-352-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3960-1.

PŘÍKASKÝ, J. Vladimír. *Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2000. ISBN 80-7192-505-5.

PUKA, Bill, ed. *Moral Development: Caring voices and women's moral frames*. New York: Garland Pub, 1994. ISBN 0-8153-1553-8.

PUPALA, Branislav. Legislatívna kliečka kurikulárnej politiky. *Učiteľské noviny* [online]. 2013, č. 25, s. 4–5 [cit. 2015-01-18]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: [http://www.digitalnevzdelavanie.sk/files/Ucitelske\\_noviny\\_25\\_2013.pdf](http://www.digitalnevzdelavanie.sk/files/Ucitelske_noviny_25_2013.pdf)

PUPALA, Branislav a Ondrej KAŠČÁK. *Neposedné predškolské kurikulum: od komparatívnej analýzy k učiteľským emóciám*. Bratislava: Wolters Kluwer, 2014. ISBN 978-80-8168-026-7.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

RICOEUR, Paul. *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil, 1990. ISBN 2-02-011458-5.

RIMARČÍK, Marián. *Štatistika pre prax*. Bratislava: Marián Rimarčík, 2007. ISBN 978-80-969813-1-1.

ROGERS, Carl Ransom. Empathic: An Unappreciated Way of Being. *The Counseling Psychologist* [online]. 1975, roč. 5, č. 2, s. 2–10 [cit. 2013-05-20]. Dostupné z: [http://www.sageofasheville.com/pub\\_downloads/EMPATHIC\\_AN\\_UNAPPRECIATED\\_WAY\\_OF\\_BEING.pdf](http://www.sageofasheville.com/pub_downloads/EMPATHIC_AN_UNAPPRECIATED_WAY_OF_BEING.pdf)

ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. Přeložil LENCZ, L., M. HUČKO a L. MIKULCOVÁ. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad: optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad: programa adecuado a contextos escolares y familiares*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona, 1995. ISBN 978-84-490-0327-1.

ROKEACH, Milton. *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

ROSA, V., I. TUREK a M. ZELINA. *Milénium: Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov*. Bratislava: Iris, 2001. ISBN 80-89018-36-X.

RÝDL, Karel. Tradice školství a efektivní kurikulum. In: JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC et al. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009, s. 63–74. ISBN 978-80-7315-193-5.

SÁDOVSKÁ, Anna. *Mravná výchova*. Trnava: Pdf Trnavskej univerzity v Trnave, 2012. ISBN 978-80-8082-573-7.

SEN, Ashish a Muni SRIVASTAVA. *Regression Analysis: Theory, Methods, and Applications*. New York: Springer-Verlag, 1990. ISBN 0-387-97211-0.

SHEKIN, J. David. *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. 3. vyd. Florida: Chapman & Hall/CRC, 2004. ISBN 1-58488-440-1.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

SKOŘEPA, Miloslav. *Příručka občanské nauky a výchovy pro školy občanské a vyšší stupeň škol obecných*. Praha: Státní nakladatelství, 1923.

SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.

SMĚKAL, Vladimír. Etický rozměr občanské a politické kultury osobnosti. *E-pedagogium* [online]. 2010, č. 2, s. 28–44 [cit. 2013-05-20]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium\\_2010/e-pedagogium\\_2010\\_II.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_2010_II.pdf)

SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.

SOUKUP, František Alois. *Metodika občanské nauky a výchovy*. Velké Meziříčí: Nakladatelství Aloise Šaška, 1929.

SOUKUP, Petr. Nesprávná užívání statistické významnosti a jejich možná řešení. In: *Data a výzkum - SDA Info* [online]. 2010, roč. 4, č. 2, s. 77–104 [cit. 2014-03-10]. ISSN 1802-8152. Dostupné z: [http://www.archiv.soc.cas.cz/download/1082/DaV10\\_2\\_s77\\_104.pdf](http://www.archiv.soc.cas.cz/download/1082/DaV10_2_s77_104.pdf)

SPOUSTA, Vladimír. Gamblerství a narkomanie. In: DOPITA, Miroslav a Ivan HODOVSKÝ, eds. *Etika a sociální deviace – sborník příspěvků z 5. mezinárodní etické*

*konference věnované otázkám vztahu etiky a sociálních deviací*. Olomouc: UP, 2002, s. 284–291. ISBN 80-7182-049-0.

SPOUSTA, Vladimír. Etické aspekty vědecké práce. *E-pedagogium* [online]. 2010, č. 2, s. 45–60 [cit. 2013-05-20]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium\\_2010/e-pedagogium\\_2010\\_II.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_2010_II.pdf)

SPURNÁ, Michaela a Josef MAŇÁK. Případová studie: Postavení etické výchovy v kurikulu. In: PÍŠOVÁ, M., K. KOSTKOVÁ a T. JANÍK, eds. *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2011, s. 242–268. ISBN 978-80-87000-81-6.

STANĚK, Antonín. Mezníky vývoje občanství v českém školství. *E-pedagogium* [online]. 2007a, č. 2, s. 147–154 [cit. 2014-04-07]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E\\_pedagogium\\_II\\_2007.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/E_pedagogium_II_2007.pdf)

STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007b. ISBN 80-7182-224-8.

STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK, eds. *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008. ISBN 978-80-904187-0-7.

STANĚK, Antonín a Dušan ŠPNER. *Vybrané problémy etické výchovy: pro učitele na druhém stupni základních škol a na středních školách* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: <http://ksv.upol.cz/txt/ETP.pdf>

STARRATT, Robert J. *Building An Ethical School: A Practical Response To The Moral Crisis In Schools*. London: The Falmer Press, 1994. ISBN 0-7507-0084.

STROUHAL, Martin. K morálním a pedagogickým aspektům Durhkeimova pojetí socializace. *Pedagogický časopis, Journal of Pedagogy* [online]. 2010, roč. 1, č. 1, s. 25–48 [cit. 2013-05-24]. ISSN 1338-2144. Dostupné z: [http://www.academia.edu/959466/Vol.\\_1\\_No.\\_1\\_2010](http://www.academia.edu/959466/Vol._1_No._1_2010)

SUTER, Peter. *Determinanten der Schulwahl: Elterliche Motive für oder gegen Privatschulen*. Wiesbaden: Springer-Verlag, 2012. ISBN 978-3-531-19728-9.

SVOBODOVÁ, Zuzana. Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti. In: SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011, s. 27–42. ISBN 978-80-905117-0-5.

SVOBODOVÁ, Zuzana, ed. *K etické výchově*. Praha: Karez, 2011. ISBN 978-80-905117-0-5.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.

*Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2008 [cit. 2014-06-20]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf)

*Štátny vzdelávací program. Etická výchova - príloha ISCED 2* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2011 [cit. 2014-04-07]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/eticka\\_vychova\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf)

ŠTECH, Stanislav. Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula. *Pedagogika* [online]. 2009, roč. LIX, č. 2, s. 105–115 [cit. 2013-01-18]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?cat=10165>

ŠŤASTNÁ, Kamila. Tradice etické výchovy na českých školách. *E-pedagogium* [online]. 2013, č. 1, s. 7–14 [cit. 2014-04-20]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-pedagogium\\_01\\_2013.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/e-pedagogium_01_2013.pdf)

ŠŤASTNÁ, Jarmila a Stanislava HOFERKOVÁ. Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu. *E-pedagogium* [online]. 2009, č. 3, s. 149–165 [cit. 2013-06-09]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/05Grecmanova\\_Helena\\_-\\_e-pedagogium\\_3-2009.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/05Grecmanova_Helena_-_e-pedagogium_3-2009.pdf)

ŠULOVÁ, Lenka. Morálně-etický vývoj dítěte. In: WEISS, Petr et al. *Etické otázky v psychologii*. Praha: Portál, 2011, s. 123–140. ISBN 978-80-7367-845-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, V., J. MAŇÁK a T. JANÍK. Některé problémy výzkumu kurikula. In: *Sborník ze 14. konference České asociace pedagogického výzkumu* [CD-ROM]. Plzeň: PdF ZČU, 2006, s. 1–7. ISBN 80-7043-48.

THOMPSON, Mel. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-806-6.

TVRZOVÁ, Ivana. Školy a jejich alternativy. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 91–104. ISBN 978-80-247-3357-9.

*Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 1997 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/documents/nereformne\\_rocniky/zs/eticcka.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/nereformne_rocniky/zs/eticcka.pdf)

*Učebné osnovy etická výchova pre základné školy I. stupeň* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2004 [cit. 2014-04-20]. Dostupné z: [http://www2.statpedu.sk/buxus/generate\\_page.php\\_page\\_id=353.html](http://www2.statpedu.sk/buxus/generate_page.php_page_id=353.html)

UHRIN, Peter. Názory učiteľov etickej výchovy na projektovanie výučby etickej výchovy. In: KALISKÝ, Ján, ed. *Dobro a zlo, alebo o morálke I: Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, s. 343–348. ISBN 978-80-557-0538-5.

ÚSTAV INFORMÁCIÍ A PROGNOZ ŠKOLSTVA. *Prehľady o podieloch (návštevnosti) žiakov základných a stredných škôl na vyučovaní povinného alternatívneho vyučovacieho predmetu etická výchova – náboženská výchova v školskom roku 2005/2006* [online]. Bratislava, 2006 [cit. 2014-03-24]. Dostupné z: <http://slovakia.humanists.net/uips.htm>

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálneho vedomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008a. ISBN 978-80-7367-386-4.

VACEK, Pavel. Psychologie morálky jako prostředek účinné výchovy k občanství. In: STANĚK, Antonín a František MEZIHORÁK, eds. *Výchova k občanství pro 21. století*. Praha: SPHV, 2008b, s. 206–238. ISBN 978-80-904187-0-7.

VACEK, Pavel. Etická výchova a česká škola v roce 2010. *E-pedagogium* [online]. 2010, č. 2, s. 61–72 [cit. 2013-05-29]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium\\_2010/e-pedagogium\\_2010\\_II.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_2010_II.pdf)

VAJDA, Ján. *Úvod do etiky*. Nitra: Enigma, 2004. ISBN 80-89132-12-X.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

VALENTA, Josef. Budeme mít předmět etická výchova? J. Štefflová, UN č.4/2009. *Učitel'ské noviny* [online]. 2009, č. 6, s. 18–19 [cit. 2013-04-20]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=1632>

VALICA, Miroslav. Konštituovanie etickej výchovy a realizácia prípravy učiteľov etickej výchovy na metodicko-pedagogických centrách. In: KALISKÝ, Ján, ed. *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2007, s. 26–29. ISBN 978-80-8083-496-8.

VALICA, Miroslav et al. *Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2011. ISBN 978-80-557-0326-8.

VALIHOROVÁ, Marta a Andrea BULLOVÁ. *Uplatnenie intervenčného programu rozvíjania prosociálneho správania žiakov strednej školy*. In: LIGAS, Štefan, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PF Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 217–226. ISBN 978-80-8083-822-5.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALIŠOVÁ, Alena a Josef VALENTA. *Metody vyučování a jejich modernizace*. In: VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, eds. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011, s. 191–212. ISBN 978-80-247-3357-9.

VANĚK, David. *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně základní školy v kontextu Etické výchovy* [online]. Brno, 2011 [cit. 2014-09-12]. Disertační práce.



Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/21210/fss\\_d/David\\_Vanek\\_disertace.pdf?lang=cs](http://is.muni.cz/th/21210/fss_d/David_Vanek_disertace.pdf?lang=cs)

VARGOVÁ, Dáša. Kompetenčný profil učiteľa etickej výchovy vo svetle kurikulárnych zmien slovenského systému vzdelávania. In: LIGAS, Štefan, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 233–240. ISBN 978-80-8083-822-5.

*Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.

VIŠŇOVSKÝ, Ľudovít a Vladislav KAČÁNI et al. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 2001. ISBN 80-89018-25-4.

VLČEK, Petr. *Komparace současného pojetí tělesné výchovy v českém a německém školství* [online]. Brno, 2009 [cit. 2013-10-18]. Rigorózní práce. Masarykova univerzita. Fakulta sportovních studií. Dostupné z: [http://is.muni.cz/th/346572/fsps\\_r/RIGO\\_konecna.pdf?lang=cs](http://is.muni.cz/th/346572/fsps_r/RIGO_konecna.pdf?lang=cs)

VÝBORNÝ, František a Milan ROSENZWEIG. *Občanská výchova v 6.-9. ročníku základní devítileté školy: metodická příručka pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova Univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WILES, Jon. *Leading Curriculum Development*. California: Corwin Press, 2009. ISBN 978-1-4129-6141-7.

WOODWARD, Alan. Making Ethics Part of Real Work. In: PRESTON, Noel, ed. *Ethics for the public sector*. Sydney: The Federation Press, 1994, s. 219–236. ISBN 1-86287-145-0.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů* [online]. 2004, částka 190, s. 10262–10324 [cit. 2014-10-12]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/legislativa/2004\\_562\\_563.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/legislativa/2004_562_563.pdf)

ZÁŠKODNÁ, Helena a Zdeněk MLCÁK. *Osobnostní aspekty prosociálního chování a empatie*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-306-6.

ZELINA, Miron. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa: metódy výchovy*. 2. vyd. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

ZELINA, Miron. Od kuvika vrabčieho po metakognitívnu sebareguláciu: teória a prax tvorby učebných osnov. *Učiteľské noviny* [online]. 2014, č. 40, s. 4–5, 7 [cit. 2014-07-09]. ISSN 0139-5718. Dostupné z: [http://www.digitalnevzdelavanie.sk/files/Ucitelske\\_noviny\\_40\\_2014.pdf](http://www.digitalnevzdelavanie.sk/files/Ucitelske_noviny_40_2014.pdf)

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metódy v pedagogice*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

# PŘÍLOHY

## Příloha 1: Seznam obrázků, grafů a tabulek

### Seznam obrázků

**Obrázek 1:** Kurikulární procesy a formy existence kurikula

**Obrázek 2:** Dimenze kurikula

**Obrázek 3:** Model komparace dle Beredaye

**Obrázek 4:** Schéma výzkumného designu

### Seznam grafů

**Graf 1a:** Počet respondentů dle pohlaví (SR)

**Graf 1b:** Počet respondentů dle pohlaví (ČR)

**Graf 2a:** Počet respondentů dle délky pedagogické praxe (SR)

**Graf 2b:** Počet respondentů dle délky pedagogické praxe (ČR)

**Graf 3a:** Počet respondentů dle krajského města, v němž respondent vyučuje (SR)

**Graf 3b:** Počet respondentů dle krajského města, v němž respondent vyučuje (ČR)

**Graf 4a:** Počet respondentů dle stupně ZŠ, na němž respondent vyučuje (SR)

**Graf 4b:** Počet respondentů dle stupně ZŠ, na němž respondent vyučuje (ČR)

**Graf 5:** Povědomí o etické výchově (bez seznámení s pojmem etická výchova) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)

**Graf 6:** Povědomí o etické výchově (po seznámení s pojmem etická výchova) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)

**Graf 7:** Povědomí o prosociálním chování (bez seznámení s pojmem prosociální chování) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)

**Graf 8:** Povědomí o prosociálním chování (po seznámení s pojmem prosociální chování) – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)

**Graf 9:** Informovanost o etické výchově – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)

**Graf 10:** Důležitost etické výchovy v porovnání s ostatními vyučovacími předměty – grafické porovnání výsledků (SR, ČR)

**Graf 11:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – grafické porovnání výsledků (otázka 10f – SR, ČR)

- Graf 12:** Realizace etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 2 – SR, ČR)
- Graf 13:** Realizace etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 3 – SR, ČR)
- Graf 14:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 7 – SR, ČR)
- Graf 15:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 8 – SR, ČR)
- Graf 16:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – grafické porovnání výsledků (otázka 9 – SR, ČR)
- Graf 17:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (limitující faktory) – grafické porovnání výsledků (otázka 14 – SR, ČR)
- Graf 18:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (podpůrné faktory) – grafické porovnání výsledků (otázka 15 – SR, ČR)

### Seznam tabulek

- Tabulka 1:** Základní témata etické výchovy – SR, ČR
- Tabulka 2:** Základní témata etické výchovy – Roche Olivar, SR, ČR
- Tabulka 3a:** Aplikační témata etické výchovy – SR, ČR
- Tabulka 3b:** Aplikační témata etické výchovy (sdružení ekvivalentních témat) – SR, ČR
- Tabulka 4:** Třicet nejčastějších kategorií v dokumentu *Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*
- Tabulka 5:** Kategoriální systém – slovník kategorií etické výchovy
- Tabulka 6a:** Obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 (výběr)
- Tabulka 6b:** Obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 (výběr) – sestupné frekvenční pořadí
- Tabulka 7a:** Obsahová kvantitativní analýza RVP ZV (výběr)
- Tabulka 7b:** Obsahová kvantitativní analýza RVP ZV (výběr) – sestupné frekvenční pořadí
- Tabulka 8a:** Srovnávací obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 a RVP ZV – sestupné frekvenční pořadí

- Tabulka 8b:** Srovnávací obsahová kvantitativní analýza ŠVP ISCED 2 a RVP ZV
- Tabulka 9:** Zastřešující názvy aplikačních témat etické výchovy
- Tabulka 10a:** Povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy – ověření reliability položek I–V (SR)
- Tabulka 10b:** Povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy – ověření reliability položek I–V (ČR)
- Tabulka 11:** Povědomí a informovanost respondentů o výuce etické výchovy – popisná statistika (SR, ČR)
- Tabulka 12a:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – ověření reliability položek 4, 10f (SR)
- Tabulka 12b:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – ověření reliability položek 4, 10f (ČR)
- Tabulka 13:** Důležitost etické výchovy v porovnání s ostatními vyučovacími předměty – U-test Manna a Whitneyho (otázka 4)
- Tabulka 14:** Důležitost etické výchovy v porovnání s ostatními vyučovacími předměty – popisná statistika (otázka 4)
- Tabulka 15:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – U-test Manna a Whitneyho (otázka 10f)
- Tabulka 16:** Důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu – popisná statistika (otázka 10f)
- Tabulka 17a:** Realizace etické výchovy – ověření reliability položek 2, 3 (SR)
- Tabulka 17b:** Realizace etické výchovy – ověření reliability položek 2, 3 (ČR)
- Tabulka 18:** Realizace etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 2, 3)
- Tabulka 19a:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 7 (SR)
- Tabulka 19b:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 7 (ČR)
- Tabulka 20:** Cílová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 7)
- Tabulka 21a:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 8 (SR)
- Tabulka 21b:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 8 (ČR)

- Tabulka 22:** Obsahová dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 8)
- Tabulka 23a:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 9 (SR)
- Tabulka 23b:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – ověření reliability dotazníkové baterie – položka 9 (ČR)
- Tabulka 24:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – U-test Manna a Whitneyho (otázka 9)
- Tabulka 25:** Metodická dimenze realizovaného kurikula etické výchovy – popisná statistika (otázka 9)
- Tabulka 26:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (limitující faktory) – očekávané četnosti (otázka 14)
- Tabulka 27:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (limitující faktory) – Pearsonův chí-kvadrát test (otázka 14)
- Tabulka 28:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (podpůrné faktory) – očekávané četnosti (otázka 15)
- Tabulka 29:** Organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy (podpůrné faktory) – Pearsonův chí-kvadrát test (otázka 15)

## Příloha 2: Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění následujícího dotazníku v rámci výzkumného projektu disertační práce. Cílem dotazníkového šetření je porovnat názory učitelů 2. stupně na výuku etické výchovy na vybraných slovenských a českých základních školách (dále jen ZŠ). Dotazník je určen pro učitele všech aprobací na 2. stupni ZŠ. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere mnoho času. Pokud není stanoveno jinak, vyberte vždy jen 1 odpověď. Váš názor je důležitý, proto Vás prosím o upřímné odpovědi - mohou napomoci ke zlepšení podmínek pro pedagogickou činnost. Předem Vám děkuji za ochotu a spolupráci.

Mgr. Jaroslava Kunstová, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

\*Povinné pole

► V úvodní části dotazníku bych se Vás ráda zeptala na obeznámenost s etickou výchovou a prosociálním chováním. Cílem otázek není Vás zkoušet. Pro výzkumné účely je vyjasnění těchto pojmů nezbytné.

### I. Věděli byste, čím se zabývá výuka etické výchovy? \*

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Nyní vymezíme etickou výchovu: Etická výchova se orientuje na výchovu člověka s vlastní identitou, člověka zodpovědného a prospěšného ve vztahu k druhým, tedy člověka jednajícího uvědoměle mravně na základě svého vnitřního přesvědčení. Cílem etické výchovy je vychovat mravného člověka ve smyslu pozitivní hodnotové orientace spočívající zejména v respektu a úctě k člověku, prostředí a společnosti, v níž žijeme.

### II. Můžete nyní říci, že jste věděl/a, o co se jedná? \*

- ano, věděl/a jsem to
- domníval/a jsem se, že se jedná o tento jev, ale jistý/á jsem si nebyl/a
- domníval/a jsem se, že vím o co jde, ale nyní zjišťuji, že ve skutečnosti jde o něco jiného
- ne, nevěděl/a jsem to

### III. Věděli byste, co se rozumí pod pojmem prosociální chování? \*

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

Nyní vymezíme prosociální chování: Prosociální chování je chování vedoucí ke vzájemné spolupráci, dobru a prospěchu druhých, aniž by za to byla očekávána protislužba nebo odměna. Prosociální chování je zaměřeno na dobro druhých, jeho základem je zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající a ochraňující chování.

### IV. Můžete nyní říci, že jste věděl/a, o co se jedná? \*

- ano, věděl/a jsem to
- domníval/a jsem se, že se jedná o tento jev, ale jistý/á jsem si nebyl/a
- domníval/a jsem se, že vím o co jde, ale nyní zjišťuji, že ve skutečnosti jde o něco jiného
- ne, nevěděl/a jsem to

### V. Domníváte se, že máte o výuce etické výchovy dostatek informací? \*

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne

► Následující část dotazníku obsahuje 16 otázek, které zjišťují Vaše názory vztahující se k výuce etické výchovy.

#### 1) Vyučuje se etická výchova na Vaší škole? \*

- ano, jako samostatný vyučovací předmět (tj. povinně volitelný/volitelný)
- ano, etická témata v rámci jiných předmětů (průřezová témata)
- ne
- nevím



Jiné:

**2) Jakou formu výuky etické výchovy byste na 2. stupni ZŠ upřednostnil/a? \***

- povinný předmět
- povinně volitelný předmět
- volitelný předmět
- průřezové téma
- projekt (projektové vyučování)
- nevím
- Jiné:

**3) Domníváte se, že je potřebné vyučovat etickou výchovu jako samostatný vyučovací předmět na 2. stupni ZŠ? \***

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nevím

**Zdůvodněte prosím svoji odpověď:**

**4) Vyučovací předmět etická výchova na 2. stupni ZŠ je podle Vašeho názoru: \***

- důležitější než ostatní vyučovací předměty
- stejně důležitý jako ostatní vyučovací předměty
- méně důležitý než ostatní vyučovací předměty
- nedůležitý vyučovací předmět
- nevím
- Jiné:

**5) Domníváte se, že vyučovací předmět etická výchova může sloužit jako podpora kázně (prevence nekázně)? \***

- ano
- spíše ano
- spíše ne
- ne
- nevím

**6) Z jakých důvodů může, podle Vašeho názoru, vyučovací předmět etická výchova sloužit jako podpora kázně (prevence nekázně)? \***

Vyberte 1 nejdůležitější položku

- posiluje žádoucí chování žáků
- učí žáky respektovat pravidla slušného chování
- podílí se na formování prosociálního chování
- vede žáky k sebevýchově
- nevím
- nevede k podpoře kázně
- Jiné:

**7) K čemu by měla směřovat výuka etické výchovy na 2. stupni ZŠ? \***

Na základě Vašeho názoru posuďte důležitost níže uvedených CÍLŮ etické výchovy pomocí škál v tabulce, přičemž 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost. (Nedokážete-li posoudit, vyberte položku nevím.)

	1	2	3	4	5	nevím
Osvojování základních komunikačních a sociálních dovedností	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vytváření žebříčku společensky žádoucích, humánních hodnot	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	nevím
schopnosti kritického myšlení						
Rozvíjení tvořivého řešení každodenních situací v mezilidských vztazích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjení sebeúcty, autonomního citění a myšlení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjení dobrých mezilidských vztahů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zvnitřňování (interiorizace) mravních a sociálních norem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjení prosociálního chování a postojů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formování hodnotové orientace žáků	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Máte možnost navrhnout i DALŠÍ CÍL (CÍLE) etické výchovy a přiřazením ČÍSLICE zhodnotit jeho (jejich) důležitost, přičemž 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost.**

**8) Na co by měl být kladen největší důraz při výuce etické výchovy na 2. stupni ZŠ? \***

Na základě Vašeho názoru posuďte důležitost níže uvedených TÉMAT etické výchovy pomocí škál v tabulce, přičemž 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost. (Nedokážete-li posoudit, vyberte položku nevím.)

	1	2	3	4	5	nevím
Mezilidské vztahy, komunikace	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sebeúcta,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	nevím
pozitivní hodnocení sebe						
Pozitivní hodnocení druhých	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tvořivost a iniciativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyjadřování citů	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asertivita, zvládání agresivity, sebeovládání	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reálné a zobrazené vzory	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosociální chování osobních vztazích	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Společenská a komplexní prosociálnost	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etické hodnoty, hledání kořenů prosociálního chování	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexuální zdraví	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodinný život, výchova manželství a rodičovství	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duchovní rozměr člověka, etika a náboženství	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etika ekonomické hodnoty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ochrana přírody	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	nevím
životního prostředí						

Máte možnost navrhnout i DALŠÍ TÉMA (TÉMATA) etické výchovy a přiřazením ČÍSLICE zhodnotit jeho (jejich) důležitost, přičemž 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost.

**9) Jak by měla probíhat výuka etické výchovy na 2. stupni ZŠ? \***

Na základě Vašeho názoru posuďte důležitost níže uvedených METOD etické výchovy pomocí škál v tabulce, přičemž 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost. (Nedokážete-li posoudit, vyberte položku nevím.)

	1	2	3	4	5	nevím
Metoda výkladu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krátký výklad doplněný praktickými ukázkami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metoda diskuze	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metoda hry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metoda filozofického dialogu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kritické čtení	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metody prožitkového učení (skupinová práce, dramatizace, řešení problémových situací atd.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Máte možnost navrhnout i DALŠÍ METODU (METODY) etické výchovy a přiřazením ČÍSLICE zhodnotit její (jejich) důležitost, přičemž 1 = minimální důležitost, 5 = maximální důležitost.

**10) V následujících tvrzeních označte na 5-ti stupňové škále míru svého souhlasu s výroky, přičemž 1 - zcela souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - ani souhlasím ani nesouhlasím, 4 - spíše nesouhlasím, 5 - zcela nesouhlasím. \***

a) Škola by měla plnit důležitou úlohu v mravním rozvoji žáků.

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

b) Škola sehrává důležitou úlohu v mravním rozvoji žáků.

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

c) Základní škola, na které vyučuji, pozitivně ovlivňuje mravní rozvoj žáků.

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

d) Vyučovací předmět etická výchova plní důležitou úlohu v mravním rozvoji žáků.

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

e) Vyučovací předmět etická výchova je vhodným nástrojem v prevenci rizikového chování ve škole (prevence šikanování, agresivity, užívání návykových látek apod.).

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

f) Vyučovací předmět etická výchova je důležitý.

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

g) Utváření mravní stránky osobnosti žáků je významnou součástí práce učitele.

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

h) Mně osobně se daří pozitivně působit na mravní rozvoj žáků.

1 2 3 4 5

zcela souhlasím      zcela nesouhlasím

**11) Jakou aprobaci by měl mít podle Vašeho názoru učitel etické výchovy? \***

- aprobaci humanitního směru (např. občanská výchova, rodinná výchova)

- aprobaci v předmětu etická výchova
- jakoukoliv aprobaci
- nevím
- Jiné:

**12) Jaký byste navrhovali název pro označení etické výchovy, kdyby šlo o vyučovací předmět? \***

- etická výchova
- hodnotová výchova (výchova k hodnotám)
- mravní výchova
- morální výchova
- prosociální výchova
- nevím
- Jiné:

**13) Jakým způsobem by měla být klasifikována etická výchova? \***

- známkou
- slovním hodnocením
- kombinovaným hodnocením (tzn. známka + slovní hodnocení)
- absolvoval, neabsolvoval (prospěl, neprospěl)
- neklasifikovat
- nevím
- Jiné:

**14) Jaké vidíte překážky pro zavedení výuky etické výchovy na Vaší škole? \***

Vyberte nejvíce 3 nejdůležitější položky.

- nezájem dětí
- nezájem rodičů

- nezájem učitelů
- nedostatek učitelů s aprobací v předmětu etická výchova
- nedostatek vyškolených učitelů v této oblasti (kurz etické výchovy)
- nedostatek ochotných učitelů tento obor vyučovat
- časová dotace pro nový předmět – bylo by to na úkor důležitějších předmětů
- vliv společenského prostředí, kulturní odlišnost
- nedostatek financí
- nevidím žádné překážky
- nevím
- Jiné:

**15) Co byste (jste) potřebovali, aby došlo k zavedení výuky etické výchovy? \***

Vyberte nejvíce 3 nejdůležitější položky.

- více informací
- učebnice
- učitele s aprobací v předmětu etická výchova
- metodický pokyn Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy
- širší nabídku vzdělávacích kurzů
- není potřeba nic speciálního
- nevím
- Jiné:

**16) Měla by se etická výchova na 2. stupni ZŠ vyučovat v alternaci (zastoupení) s náboženskou výchovou? \***

- ano
- spíše ano



- spíše ne
- ne
- nevím

► Na závěr Vás prosím o vyplnění několika identifikačních údajů, které poslouží výhradně ke statistickému zpracování výzkumu.

**Jste: \***

- muž
- žena

**Délka pedagogické praxe: \***

- 0-5 let
- 6-10 let
- 11-15 let
- 16-20 let
- 21 a více

**Vyučujete: \***

- na 1. stupni ZŠ
- na 2. stupni ZŠ
- na 1. i 2. stupni ZŠ současně

**Vyučujete na základní škole: \***

- běžného typu
- s mateřskou školou
- s rozšířenou výukou
- soukromé
- církevní
- speciální
- praktické

- běžného typu se třídami pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- ZŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
- Jiné:

**Vaše pozice nebo specifická funkce v rámci školy, na níž působíte je: \***  
V případě kulminace funkcí, zaškrtněte více možností.

- učitel/ka
- výchovný poradce
- školní metodik prevence
- psycholog
- speciální pedagog
- zástupce ředitele/ky
- ředitel/ka
- Jiné:

**Ve kterém městě se nachází škola, na níž vyučujete? \***

- Brno
- České Budějovice
- Hradec Králové
- Jihlava
- Karlovy Vary
- Liberec
- Olomouc
- Ostrava
- Pardubice
- Plzeň

- Praha
- Ústí nad Labem
- Zlín
- Jiné:

**Jaký vyučovací předmět (předměty) tvoří hlavní náplň Vašeho úvazku: \***

- přírodovědné
- společenskovedné
- český jazyk
- cizí jazyky
- uměnovědné
- technické
- tělesná výchova
- Jiné:

**Jste učitel/učitelka etické výchovy? \***

- ano
- ne

**Jste-li učitel/ka etické výchovy a jste ochotný/á vyplnit doplňující dotazník pro učitele etické výchovy, prosím uveďte svůj email:**

**Vaše připomínky, komentáře k otázkám:**

**V závěrečné části dotazníku se můžete volně vyjádřit k problematice výuky etické výchovy.**

Moc děkuji za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku.

### Příloha 3: Dotazník pre učiteľov 2. stupňa ZŠ

Vážená pani učiteľka, vážený pán učiteľ,

dovoľujem si Vás požiadať o vyplnenie nasledujúceho dotazníka v rámci výskumného projektu dizertačnej práce. Cieľom dotazníkového prieskumu je porovnať názory učiteľov 2. stupňa na výučbu etickej výchovy na vybraných slovenských a českých základných školách (ďalej len ZŠ). Dotazník je určený pre učiteľov všetkých aprobácií na 2. stupni ZŠ. Dotazník je anonymný a jeho vyplnenie Vám nezaberie veľa času. Pokiaľ nie je uvedené inak, vyberte vždy len 1 odpoveď. Váš názor je dôležitý, preto Vás prosím o úprimné odpovede - môžu napomôcť k zlepšeniu podmienok pre pedagogickú činnosť. Vopred Vám ďakujem za ochotu a spoluprácu.

Mgr. Jaroslava Kunstová, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

\*Povinné pole

► V úvodnej časti dotazníka by som sa Vás rada spýtala na oboznámenosť s etickou výchovou a prosociálnym správaním. Cieľom otázok nie je Vás skúšať. Pre výskumné účely je objasnenie týchto pojmov nevyhnutné.

#### I. Vedeli by ste, čím sa zaoberá výučba etickej výchovy? \*

- áno
- skôr áno
- skôr nie
- nie

Teraz vymedzíme etickú výchovu: Etická výchova sa orientuje na výchovu človeka s vlastnou identitou, človeka zodpovedného a prospešného vo vzťahu k druhým, teda človeka konajúceho uvedomelo mravne na základe svojho vnútorného presvedčenia. Cieľom etickej výchovy je vychovať mravného človeka v zmysle pozitívnej hodnotovej orientácie spočívajúcej najmä v rešpekte a úcte k človeku, prostrediu a spoločnosti, v ktorej žijeme.

#### II. Môžete teraz povedať, že ste vedeli, o čo ide? \*

- áno, vedel/a som to
- domnieval/a som sa, že sa jedná o tento jav, ale istý/á som si nebol/a
- domnieval/a som sa, že viem o čo ide, ale teraz zisťujem, že v skutočnosti ide o niečo iné
- nie, nevedel/a som to

#### III. Vedeli by ste, čo sa rozumie pod pojmom prosociálne správanie? \*

- áno

- skôr áno
- skôr nie
- nie

Teraz vymedzíme prosociálne správanie: Prosociálne správanie je správanie vedúce k vzájomnej spolupráci, dobru a prospechu druhých bez toho, aby za to bola očakávaná protislužba alebo odmena. Prosociálne správanie je zamerané na dobro druhých, jeho základom je zdvorilé, empatické, kooperatívne, pomáhajúce a ochraňujúce správanie.

**IV. Môžete teraz povedať, že ste vedeli, o čo ide? \***

- áno, vedel/a som to
- domnieval/a som sa, že sa jedná o tento jav, ale istý/á som si nebol/a
- domnieval/a som sa, že viem o čo ide, ale teraz zisťujem, že v skutočnosti ide o niečo iné
- nie, nevedel/a som to

**V. Domnievate sa, že máte o výučbe etickej výchovy dostatok informácií? \***

- áno
- skôr áno
- skôr nie
- nie

► Nasledujúca časť dotazníka obsahuje 16 otázok, ktoré zisťujú Vaše názory vzťahujúce sa k výučbe etickej výchovy.

**1) Vyučuje sa etická výchova na Vašej škole? \***

- áno, ako samostatný vyučovací predmet (t.j. povinne voliteľný/voliteľný)
- áno, etické témy v rámci iných predmetov (prierezové témy)
- nie
- neviem
- Jiné:

**2) Akú formu výučby etickej výchovy by ste na 2. stupni ZŠ uprednostnili? \***

- povinný predmet
- povinne voliteľný predmet
- voliteľný predmet
- prierezová téma
- projekt (projektové vyučovanie)
- neviem
- Jiné:

**3) Domnievate sa, že je potrebné vyučovať etickú výchovu ako samostatný vyučovací predmet na 2. stupni ZŠ? \***

- áno
- skôr áno
- skôr nie
- nie
- neviem

**Odôvodnite prosím svoju odpoveď:**

**4) Vyučovací predmet etická výchova na 2. stupni ZŠ je podľa Vášho názoru: \***

- dôležitejší ako ostatné vyučovacie predmety
- rovnako dôležitý ako ostatné vyučovacie predmety
- menej dôležitý ako ostatné vyučovacie predmety
- nedôležitý vyučovací predmet
- neviem
- Jiné:

**5) Domnievate sa, že vyučovací predmet etická výchova môže slúžiť ako podpora disciplíny (prevencia nedisciplinovanosti)? \***

- áno
- skôr áno
- skôr nie
- nie
- neviem

**6) Z akých dôvodov môže, podľa Vášho názoru, vyučovací predmet etická výchova slúžiť ako podpora disciplíny (prevencia nedisciplinovanosti)? \***  
 Vyberte 1 najdôležitejšiu položku.

- posilňuje pozitívne správanie žiakov
- učí žiakov rešpektovať pravidlá slušného správania
- podieľa sa na formovaní prosociálneho správania
- vedie žiakov k sebvýchove
- neviem
- nevedie k podpore disciplíny
- Jiné:

**7) K čomu by mala smerovať výučba etickej výchovy na 2. stupni ZŠ? \***

Na základe Vášho názoru posúďte dôležitosť nižšie uvedených CIELOV etickej výchovy pomocou škál v tabuľke, pričom 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť. (Pokiaľ nedokážete posúdiť, vyberte položku neviem.)

		1	2	3	4	5	neviem
Osvojovanie komunikačných a zručností	základných sociálnych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vytváranie spoločensky humánnych hodnôt	rebríčku žiaducich,	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formovanie kritického myslenia	schopnosti	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjanie tvorivého riešenia každodenných situácií v medziľudských vzťahoch		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

		1	2	3	4	5	neviem
Rozvíjanie autonómneho myslenia	sebaúcty, cítienia a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjanie medziľudských vzťahov	dobrych	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zvnútorňovanie mravných a sociálnych noriem	(interiorizácia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rozvíjanie správania a postojov	prosociálneho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formovanie orientácie žiakov	hodnotovej	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Máte možnosť navrhnúť aj ĎALŠÍ CIEĽ (CIELE) etickej výchovy a priradením ČÍSLICE zhodnotiť jeho (ich) dôležitosť, pričom 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť.**

**8) Na čo by sa mal klásť najväčší dôraz pri výučbe etickej výchovy na 2. stupni ZŠ? \***

Na základe Vášho názoru posúďte dôležitosť nižšie uvedených TÉM etickej výchovy pomocou škál v tabuľke, pričom 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť. (Pokiaľ nedokážete posúdiť, vyberte položku neviem.)

		1	2	3	4	5	neviem
Medziľudské vzťahy a komunikácia	a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sebaúcta, pozitívne sebahodnotenie		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pozitívne hodnotenie druhých		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tvorivosť iniciatíva	a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vyjadrovanie citov		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empatia		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Asertivita, zvládanie agresivity, sebaovládanie		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reálne zobrazené vzory	a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prosociálne správanie	v	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



	1	2	3	4	5	neviem
osobných vzťahoch						
Spoločenská a komplexná prosociálnosť	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etické hodnoty, hľadanie koreňov prosociálneho správania	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sexuálne zdravie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodinný život, výchova k manželstvu a rodičovstvu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duchovný rozmer človeka, etika a náboženstvá	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etika a ekonomické hodnoty	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ochrana prírody a životného prostredia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Máte možnosť navrhnúť aj ĎALŠIU TÉMU (TÉMY) etickej výchovy a priradením ČÍSLICE zhodnotiť jej (ich) dôležitosť, pričom 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť.**

**9) Ako by mala prebiehať výučba etickej výchovy na 2. stupni ZŠ? \***

Na základe Vášho názoru posúďte dôležitosť nižšie uvedených METÓD etickej výchovy pomocou škál v tabuľke, pričom 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť. (Pokiaľ nedokážete posúdiť, vyberte položku neviem.)

	1	2	3	4	5	neviem
Metóda výkladu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Krátky výklad doplnený praktickými ukázkami	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metóda diskusie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metóda hry	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	1	2	3	4	5	neviem
Metóda filozofického dialógu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kritické čítanie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Metódy zážitkového učenia (práca v skupinách, dramatizácia, riešenie problémových situácií atď.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Máte možnosť navrhnúť aj ĎALŠIU METÓDU (METÓDY) etickej výchovy a priradením ČÍSLICE zhodnotiť jej (ich) dôležitosť, pričom 1 = minimálna dôležitosť, 5 = maximálna dôležitosť.**

**10) V nasledujúcich tvrdeniach označte na 5 stupňovej škále mieru svojho súhlasu s výrokmi, pričom 1 - úplne súhlasím, 2 - skôr súhlasím, 3 - ani súhlasím, ani nesúhlasím, 4 - skôr nesúhlasím, 5 - vôbec nesúhlasím. \***

a) Škola by mala plniť dôležitú úlohu v mravnom rozvoji žiakov.

	1	2	3	4	5	
úplne súhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vôbec nesúhlasím

b) Škola zohráva dôležitú úlohu v mravnom rozvoji žiakov.

	1	2	3	4	5	
úplne súhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vôbec nesúhlasím

c) Základná škola, na ktorej vyučujem, pozitívne ovplyvňuje mravný rozvoj žiakov.

	1	2	3	4	5	
úplne súhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vôbec nesúhlasím

d) Vyučovaci predmet etická výchova plní dôležitú úlohu v mravnom rozvoji žiakov.

	1	2	3	4	5	
úplne súhlasím	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	vôbec nesúhlasím

e) Vyučovaci predmet etická výchova je vhodným nástrojom v prevencii rizikového správania v škole (prevencia šikanovania, agresivity, drogových závislostí a pod.).

	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

úplne súhlasím      vôbec nesúhlasím

f) Vyučovací predmet etická výchova je dôležitý.

1 2 3 4 5

úplne súhlasím      vôbec nesúhlasím

g) Vytváranie mravnej stránky osobnosti žiakov je významnou súčasťou práce učiteľa.

1 2 3 4 5

úplne súhlasím      vôbec nesúhlasím

h) Mne osobne sa darí pozitívne pôsobiť na mravný rozvoj žiakov.

1 2 3 4 5

úplne súhlasím      vôbec nesúhlasím

**11) Akú aprobáciu by mal mať podľa Vášho názoru učiteľ etickej výchovy? \***

- aprobáciu humanitného zamerania (napr. občianska výchova, rodinná výchova)
- aprobáciu v predmete etická výchova
- akúkoľvek aprobáciu
- neviem
- Jiné:

**12) Aký by ste navrhovali názov pre označenie etickej výchovy, keby išlo o vyučovací predmet? \***

- etická výchova
- výchova k hodnotám (hodnotová výchova)
- mravná výchova
- morálna výchova
- prosociálna výchova

- neviem
- Jiné:

**13) Akým spôsobom by mala byť klasifikovaná etická výchova? \***

- známkou
- slovným hodnotením
- kombinovaným hodnotením (t.j. známka + slovné hodnotenie)
- absolvoval, neabsolvoval (prospel, neprospel)
- neklasifikovať
- neviem
- Jiné:

**14) Aké vidíte prekážky pre zavedenie výučby etickej výchovy na Vašej škole? \***

Vyberte najviac 3 najdôležitejšie položky.

- nezáujem detí
- nezáujem rodičov
- nezáujem učiteľov
- nedostatok učiteľov s aprobáciou v predmete etická výchova
- nedostatok vyškolených učiteľov v tejto oblasti (kurz etickej výchovy)
- nedostatok ochotných učiteľov tento predmet vyučovať
- časová dotácia pre nový predmet – bolo by to na úkor dôležitejších predmetov
- vplyv spoločenského prostredia, kultúrna odlišnosť
- nedostatok financií
- nevidím žiadne prekážky
- neviem

- Jiné:

**15) Čo ste (by ste) potrebovali, aby došlo k zavedeniu výučby etickej výchovy? \***

Vyberte najviac 3 najdôležitejšie položky.

- viac informácií
- učebnice
- učiteľov s aprobáciou v predmete etická výchova
- metodický pokyn Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu
- širšiu ponuku vzdelávacích kurzov
- nie je potrebné nič špeciálne
- neviem
- Jiné:

**16) Mala by sa etická výchova na 2. stupni ZŠ vyučovať v alternácii (zastúpení) s náboženskou výchovou? \***

- áno
- skôr áno
- skôr nie
- nie
- neviem

► Na záver Vás prosím o vyplnenie niekoľkých identifikačných údajov, ktoré poslúžia výhradne k štatistickému spracovaniu výskumu.

**Ste: \***

- muž
- žena

**Dĺžka pedagogickej praxe: \***

- 0-5 rokov
- 6-10 rokov

- 11-15 rokov
- 16-20 rokov
- 21 a viac rokov

**Vyučujete: \***

- na 1. stupni ZŠ
- na 2. stupni ZŠ
- na 1. i 2. stupni ZŠ súčasne

**Vyučujete na základnej škole: \***

- bežného typu
- s materskou školou
- s rozšírenou výučbou
- súkromnej
- cirkevnej
- špeciálnej
- praktickej
- bežného typu s triedami pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- ZŠ pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- Jiné:

**Vaša pozícia alebo špecifická funkcia v rámci školy, na ktorej pôsobíte je: \***  
V prípade kulminácie funkcií, zaškrtnite viac možností.

- učiteľ/ka
- výchovný poradca
- školský koordinátor prevencie
- psychológ

- špeciálny pedagóg
- zástupca riaditeľa/ky
- riaditeľ/ka
- Jiné:

**V ktorom meste sa nachádza škola, na ktorej vyučujete? \***

- Banská Bystrica
- Bratislava
- Košice
- Nitra
- Prešov
- Trenčín
- Trnava
- Žilina
- Jiné:

**Aké vyučovacie predmety (predmet) tvoria hlavnú náplň Vášho úväzku: \***

- prírodovedné
- spoločenskovedné
- slovenský jazyk
- cudzie jazyky
- umelecké
- technické
- telesná výchova
- etická výchova
- náboženská výchova

Jiné:

**Ste učiteľ/učiteľka etickej výchovy? \***

áno

nie

**Ak ste učiteľ/učiteľka etickej výchovy a ste ochotný/á vyplniť doplňujúci dotazník pre učiteľa etickej výchovy, prosím uveďte svoj email:**

**Vaše pripomienky, komentáre k otázkam:**

**V záverečnej časti dotazníka sa môžete voľne vyjadriť k problematike výučby etickej výchovy.**

Veľmi pekne ďakujem za Vašu ochotu a čas strávený pri vyplňaní dotazníka.



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jaroslava Kunstová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce/školitel:</b>	doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2)
<b>Název v angličtině:</b>	Ethical Education and its Attainment under the Conditions of Czech and Slovak Primary Schools on the Level of Lower Secondary Education (ISCED 2)
<b>Anotace práce:</b>	<p>Disertační práce se zabývá problematikou výuky etické výchovy v základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v ČR a SR. První část disertační práce (teoretická východiska) vymezuje základní pojmy vztahující se k danému tématu, popisuje východiska etické výchovy jako vyučovacího předmětu a prezentuje současný stav výuky etické výchovy v ČR a SR na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Druhá část (konceptuálně-metodologická východiska) se věnuje kurikulu etické výchovy – vymezuje pojem kurikulum a kurikulární dokumenty, popisuje dosavadní stav zkoumané problematiky, představuje model komparace dle Beredaye a porovnává postavení etické výchovy ve vybraných vzdělávacích programech v ČR a SR. Třetí část (empirický výzkum) pojednává o realizovaných výzkumných šetřeních, jejichž cílem bylo provést srovnávací obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2), zjistit a porovnat názory učitelů 2. stupně základních škol v ČR a SR na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Empirický výzkum vychází z kombinace kvantitativních metod s výběrovým doplněním kvalitativní analýzy. Realizace výzkumných šetření prostřednictvím navržených metod (kvantitativní obsahová analýza kurikulárních dokumentů, dotazník, otevřený dotazník jako doplňující metoda zkoumání) poskytuje komplexní pohled na zkoumanou problematiku.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Etická výchova, výuka, základní škola, učitel nižší sekundární školy, kurikulární dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Štátny vzdělávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie), pedagogický výzkum, komparace (Česká republika, Slovenská republika), srovnávací obsahová analýza, dotazník.

<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with ethical education in Czech and Slovak primary schools on the level of lower secondary education. The first part (theoretical background) defines the basic terms and concepts related to the topic, describes the basis of ethics as a school subject and presents the current status of ethical education in the Czech Republic and Slovak Republic on the level of lower secondary education. The second part (conceptual and methodological background) is focused on the curriculum of ethical education – it defines the concept of curriculum, curriculum documents, introduces researches and the current conditions of the issue, presents Bereday’s model for comparative studies and compares the position of ethical education in Czech and Slovak educational programmes. The third part (empirical research) represents research surveys which provide comparative content analysis of selected curriculum documents and comparison of Czech and Slovak teachers’ opinions about the selected aspects of ethical education. Empirical research is based on combination of quantitative methods with selective addition of qualitative analysis. The implementation of research surveys via research methods (quantitative content analysis of curriculum documents, questionnaire, open ended questionnaire as a complementary method of investigation) provides a comprehensive view of the topic.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Ethical education, education, primary school, lower secondary school teacher, curriculum documents, pedagogical research, comparison (the Czech Republic, the Slovak Republic), comparative content analysis, questionnaire.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	3 přílohy v rozsahu 30 stran Příloha 1: Seznam obrázků, grafů a tabulek Příloha 2: Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ Příloha 3: Dotazník pre učiteľov 2. stupňa ZŠ
<b>Rozsah práce:</b>	234
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav pedagogiky a sociálních studií



Mgr. Jaroslava Kunstová

**ETICKÁ VÝCHOVA A JEJÍ REALIZACE V PODMÍNKÁCH  
ČESKÝCH A SLOVENSKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL  
NA ÚROVNI NIŽŠÍHO SEKUNDÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (ISCED 2)**

Autoreferát disertační práce

Školitelka: doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

Školitel-specialista: PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.

OLOMOUC 2015

**Autor:** Mgr. Jaroslava Kunstová

**Název:** Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2)

**Obor:** Pedagogika

**Školitelka:** doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

**Oponenti:** doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.  
doc. Dr. Bohumír Hulan, CSc.

**Místo a termín obhajoby:** Pedagogická fakulta UP v Olomouci,.....

**Místo vystavení práce:** Pedagogická fakulta UP v Olomouci  
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc

## Obsah autoreferátu

1	Úvod.....	270
2	Obsah disertační práce .....	272
3	Cíle disertační práce.....	275
4	Představení řešené problematiky .....	277
5	Metodologie výzkumu .....	279
5.1	Výzkumný problém a cíle výzkumu .....	279
5.2	Výzkumné otázky.....	280
5.3	Výzkumný design.....	282
5.4	Výzkumný vzorek .....	284
5.5	Výzkumné metody .....	286
6	Shrnutí a diskuse .....	289
7	Zhodnocení disertační práce .....	294
8	Závěr .....	295
9	Výběr z použité literatury a zdrojů .....	297
10	Profesní kurikulum .....	302
11	Přehled odborných aktivit a publikační činnosti.....	303
12	Anotace .....	305

# 1 Úvod

S etickou výchovou se setkáváme v lidské společnosti od nepaměti. Po staletí stála v popředí úvah významných myslitelů a ani v současnosti její význam neklesá. Etická výchova byla, je a bude aktuálním tématem, neboť do značné míry odráží úroveň mravního vývoje společnosti. Etická problematika zasahuje do všech oblastí lidské činnosti, zvláště pozornost jí věnují společenské a humanitní vědy. Přestože je problematika etické výchovy velmi rozsáhlá, předkládaná disertační práce se zaměřuje na její zpracování z hlediska pedagogiky.

Etická výchova je nedílnou součástí českých a slovenských vzdělávacích programů pro základní školy. Zatímco na Slovensku je více než dvacet let předmětem povinně volitelným, status etické výchovy zůstává prozatím v českém školství otázkou nedořešenou. V posledních letech přibývá počet škol v České republice, které vyučují etickou výchovu jako předmět povinný, povinně volitelný či volitelný. Jedná se však o menšinu, neboť většina českých škol realizuje etickou výchovu implicitně, tedy v rámci témat jiných vyučovacích předmětů. Rozdílné postavení etické výchovy v kurikulu základního vzdělávání v České republice a Slovenské republice nás vedlo ke komparativnímu zaměření disertační práce, v níž analyzujeme koncepci výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a porovnáváme názory českých a slovenských učitelů 2. stupně základních škol na vybrané aspekty výuky etické výchovy.

Disertační práce je rozčleněna na tři části: teoretická východiska, konceptuálně-metodologická východiska a empirický výzkum. V první části – teoretická východiska – představujeme základní terminologii v kontextu zvoleného tématu, východiska etické výchovy jako vyučovacího předmětu, projekt etické výchovy z pohledu jejích představitelů a iniciátorů. Dále stručně prezentujeme historický vývoj etické výchovy, analyzujeme současný stav výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole a v neposlední řadě se věnujeme didaktickým aspektům výuky etické výchovy (výchovný program, styl, metody, cíl etické výchovy). Při zpracování první části vycházíme především ze studia české a zahraniční odborné literatury, monografií, odborných článků a sborníků. V první části práce dochází k prolínání poznatků z obecné pedagogiky, psychologie, didaktiky, metodiky etické výchovy a vzdělávacích programů pro nižší sekundární vzdělávání ve vybraných zemích (ČR, SR).

V druhé části – konceptuálně-metodologická východiska – zavádíme pojmy kurikulum a kurikulární dokumenty, popisujeme dosavadní stav poznání problematiky a bez nároku na úplnost uvádíme přehled výzkumných šetření vztahujících se k dané problematice. Dále představujeme komparativní model Beredaye, který je pro disertační práci výchozí, analyzujeme a srovnáváme postavení etické výchovy v aktuálně platných kurikulárních dokumentech na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Teoretické obsahové analýze podrobujeme příslušné kurikulární dokumenty na státní úrovni, tj. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (dále jen RVP ZV), *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie* (dále jen ŠVP ISCED 2). Vzdělávací programy obecně vymezujeme, následně analyzujeme zakotvení témat etické výchovy s použitím komparativního přístupu k řešené problematice. Při zpracování druhé části vycházíme zejména z dokumentů vydaných příslušnými ministerstvy školství, ze studia výzkumných šetření, disertačních či jiných závěrečných prací.

V třetí části – empirický výzkum – se zabýváme výzkumem projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy na 2. stupni ZŠ v ČR a SR. V návaznosti na základní metodologické údaje o výzkumu prezentujeme tři výzkumná šetření. V rámci výzkumného šetření 1 provádíme srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu klíčových témat etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2. Ve výzkumném šetření 2 porovnááme názory učitelů na vybrané aspekty výuky etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR. Výzkumné šetření 3 realizujeme jako doplňkovou metodu zkoumání, prostřednictvím níž zjišťujeme názory a zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy 2. stupně ZŠ na vybraná dilemata výuky etické výchovy.

Etická výchova je diskutovanou otázkou českého školství, stojí v popředí zájmu pedagogů v oblasti teorie a praxe, odborné i laické veřejnosti. Jde o aktuální problematiku, přestože její idea není nová. V tomto kontextu lze hovořit o přínosu disertační práce, která z hlediska synchronního, tj. zkoumání současného stavu problematiky, může být významným příspěvkem do diskuse a nastítnit podněty vedoucí k efektivní realizaci etické výchovy.

## 2 Obsah disertační práce

ÚVOD.....	7
CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	9
<b>I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA – ETIKA A ETICKÁ VÝCHOVA.....</b>	<b>11</b>
<b>1 VYMEZENÍ PROBLEMATIKY A ZÁKLADNÍCH POJMŮ .....</b>	<b>12</b>
1.1 Etika a morálka.....	12
1.2 Etická výchova, mravní výchova .....	16
1.3 Hodnota, hodnotová výchova.....	19
1.4 Prosociálnost, prosociální chování .....	21
<b>2 VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY.....</b>	<b>24</b>
2.1 Výchova k prosociálnosti .....	24
2.2 Psychologická východiska etické výchovy .....	27
<b>3 ETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ A SLOVENSKÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLE... 36</b>	<b>36</b>
3.1 Historický exkurz do výuky etické výchovy .....	36
3.2 Výuka etické výchovy na Slovensku.....	40
3.3 Etická výchova ve školách v České republice.....	44
<b>4 DIDAKTICKÁ VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>48</b>
4.1 Výchovný program.....	48
4.2 Výchovný styl.....	53
4.3 Výchovné metody.....	57
4.4 Výchovný cíl .....	62
<b>Shrnutí I. části.....</b>	<b>66</b>
<b>II. KONCEPTUÁLNĚ-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA –</b>	<b>–</b>
<b>KURIKULUM ETICKÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>67</b>
<b>5 KURIKULUM A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY.....</b>	<b>68</b>
5.1 Pojem kurikulum, kurikulární dokument .....	68
5.2 Formy existence kurikula, dimenze kurikula .....	71
<b>6 PŘEHLED VÝZKUMŮ KURIKULA ETICKÉ VÝCHOVY V ČR A SR.. 74</b>	<b>74</b>
6.1 Výzkumy kurikula etické výchovy v ČR .....	74
6.2 Výzkumy kurikula etické výchovy v SR.....	77



<b>7</b>	<b>MODEL BEREDAYE JAKO VÝCHODISKO PRO KOMPARACI .....</b>	<b>80</b>
7.1	Teoretický model Beredaye pro komparaci .....	80
7.2	Aplikace modelu Beredaye.....	82
<b>8</b>	<b>ETICKÁ VÝCHOVA VE VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH V ČR</b>	
	<b>A SR – POROVNÁNÍ.....</b>	<b>83</b>
8.1	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) .....	83
8.1.1	Obecné vymezení RVP ZV.....	84
8.1.2	Etická a hodnotová problematika v RVP ZV .....	87
8.1.3	Doplňující vzdělávací obor Etická výchova .....	94
8.2	Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie (ŠVP ISCED 2).....	97
8.2.1	Obecné vymezení ŠVP ISCED 2.....	98
8.2.2	Etická a hodnotová problematika v ŠVP ISCED 2.....	102
8.2.3	Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy ..	105
8.3	Srovnání postavení etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2.....	108
	<b>Shrnutí II. části .....</b>	<b>114</b>
<b>III.</b>	<b>EMPIRICKÝ VÝZKUM – REALIZACE ETICKÉ VÝCHOVY NA</b>	
<b>2.</b>	<b>STUPNI ZŠ V ČR A SR .....</b>	<b>116</b>
<b>9</b>	<b>VÝZKUMNÝ PROBLÉM A CÍLE VÝZKUMU .....</b>	<b>117</b>
9.1	Výzkumné otázky .....	118
<b>10</b>	<b>VÝZKUMNÝ DESIGN .....</b>	<b>119</b>
10.1	Výzkumný vzorek.....	121
10.2	Výzkumné metody .....	124
<b>11</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 1: srovnávací obsahová analýza ŠVP ISCED</b>	
<b>2,</b>	<b>RVP ZV.....</b>	<b>126</b>
11.1	Vytváření výzkumného nástroje .....	126
11.2	Aplikace výzkumného nástroje.....	130
11.3	Výsledky srovnávací obsahové analýzy .....	136
11.4	Shrnutí a závěry výzkumného šetření 1 .....	138
<b>12</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 2: dotazníkové šetření s učiteli 2. stupně ZŠ .....</b>	<b>139</b>
12.1	Výzkumné hypotézy .....	139
12.2	Vytváření výzkumného nástroje .....	141
12.3	Pilotáž dotazníku, předvýzkum.....	143

12.4	Finální verze dotazníku.....	146
12.5	Výběr respondentů a sběr dat.....	147
12.6	Výběrový soubor.....	150
12.7	Postupy analýzy dat .....	155
12.8	Výsledky dotazníkového šetření .....	157
12.9	Shrnutí a závěry výzkumného šetření 2 .....	189
<b>13</b>	<b>VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ 3: doplňující dotazování s učiteli etické výchovy</b>	<b>192</b>
13.1	Výběr a charakteristika respondentů.....	192
13.2	Vytváření výzkumného nástroje .....	193
13.3	Výsledky doplňujícího dotazování .....	195
13.4	Shrnutí a závěry výzkumného šetření 3 .....	202
	<b>Shrnutí III. části.....</b>	<b>204</b>
	<b>SHRUTÍ A DISKUSE.....</b>	<b>205</b>
	<b>ZHODNOCENÍ DISERTAČNÍ PRÁCE.....</b>	<b>210</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>211</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>213</b>
	<b>PŘÍLOHY.....</b>	<b>235</b>
	<b>ANOTACE .....</b>	<b>265</b>

### 3 Cíle disertační práce

**Hlavním cílem disertační práce** je provést komparativní studii týkající se současné koncepce výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání<sup>130</sup> a na jejím základě porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Z hlavního cíle disertační práce vyplývají dílčí cíle, které specifikují jednotlivé části disertační práce.

#### **Cíle první části disertační práce (teoretická východiska)**

Hlavním cílem první části disertační práce je představit etickou výchovu jako pojem a jako školní předmět, popsat aktuální stav výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání.

Dílčí cíle první části disertační práce shrnujeme v následujících bodech:

- Na základě studia české a zahraniční literatury vymezit základní pojmový aparát v oblasti etické výchovy (etika, etická výchova, morálka, mravní výchova, hodnota, hodnotová výchova, prosociálnost, prosociální chování).
- Představit východiska etické výchovy jako vyučovacího předmětu (Olivarovu koncepci výchovy k prosociálnosti a další psychologická východiska).
- Analyzovat koncepci výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole včetně historických souvislostí.
- Prezentovat složky etické výchovy jako vyučovacího předmětu (tj. výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a výchovný cíl).

#### **Cíle druhé části disertační práce (konceptuálně-metodologická východiska)**

Hlavním cílem druhé části je analyzovat a srovnat postavení etické výchovy v aktuálně platných kurikulárních dokumentech na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v ČR a SR. Dílčí cíle druhé části disertační práce shrnujeme v následujících bodech:

---

<sup>130</sup> Problematika disertační práce je řešena na vzdělávací úrovni ISCED 2, tj. na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Kromě toho se v kurikulárních dokumentech můžeme setkat s pojmem 2. stupeň základních škol. Z tohoto důvodu budeme v disertační práci používat všechny výše uvedené pojmy (ISCED 2, nižší sekundární vzdělávání, 2. stupeň ZŠ) jako ekvivalenty.

- Stanovit konceptuální rámec, z něhož vychází výzkum představený v empirické části.
- Analyzovat české a zahraniční výzkumy vztahující se k dané problematice.
- Představit model komparace dle Beredaye uplatňovaný v disertační práci.
- V rámci teoretické obsahové analýzy vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) vymezit vzdělávací oblasti, vzdělávací obory, průřezová témata, klíčové kompetence, očekávané výstupy související s řešenou problematikou.
- Zhodnotit a srovnat zastoupení problematiky etické výchovy v aktuálně platných kurikulárních dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2).

### **Cíle třetí části disertační práce (empirický výzkum)**

V návaznosti na dílčí cíle první a druhé části disertační práce je v třetí části završen hlavní cíl disertační práce. Je zde představena srovnávací obsahová analýza kurikulárních dokumentů a komparace názorů učitelů 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Pozornost empirického výzkumu je zaměřena na projektovanou a realizovanou formu kurikula etické výchovy na 2. stupni ZŠ v ČR a SR.

Dílčí cíle třetí části disertační práce shrnujeme v následujících bodech:

- Na základě kvantitativní obsahové analýzy srovnat zakotvení témat (klíčových pojmů) etické výchovy v RVP ZV, ŠVP ISCED 2 (výzkumné šetření 1 – výzkum projektovaného kurikula etické výchovy).
- Prostřednictvím dotazníkového šetření srovnat povědomí a názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty etické výchovy<sup>131</sup> (výzkumné šetření 2 – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy).
- Prostřednictvím dotazníkového šetření s otevřenými otázkami (jako doplňkové metody zkoumání v návaznosti na výzkumné šetření 2) zjistit zkušenosti, názory, postřehy slovenských učitelů etické výchovy z vlastní pedagogické praxe (výzkumné šetření 3 – výzkum realizovaného kurikula etické výchovy).

---

<sup>131</sup> Zjišťujeme míru povědomí respondentů o etické výchově a následně porovnááme jejich názory na vybrané aspekty výuky etické výchovy – cílová dimenze, obsahová dimenze, metodická dimenze, organizační dimenze kurikula etické výchovy, důležitost předmětu etická výchova, status předmětu etická výchova aj.

## 4 Představení řešené problematiky

Disertační práce se zabývá problematikou etické výchovy v edukačním prostředí, resp. výukou etické výchovy. Etickou výchovu lze interpretovat z různých hledisek (Korim et al., 2008, s. 8). V užším slova smyslu se jedná o mravní výchovu, výchovu k prosociálnosti. V širším pojetí lze hovořit o ekvivalentních předmětech k etické výchově, případně průřezových tématech v rámci jiných vyučovacích předmětů.

Teoretickým východiskem výuky etické výchovy je projekt výchovy k prosociálnosti<sup>132</sup> Roberta Roche Olivara, neboť rozhodujícím způsobem ovlivnil koncepci etické výchovy v české a slovenské základní škole. Adaptaci Olivarova projektu provedl na Slovensku Ladislav Lencz<sup>133</sup>. Lenczův projekt měl mezinárodní dosah, neboť podle koncepce slovenské etické výchovy byl v nedávné minulosti v ČR zaveden doplňující vzdělávací obor etická výchova. Etická výchova vycházející z Olivarova projektu se skládá ze čtyř vzájemně se podmiňujících složek (Lencz in Roche Olivar, 1992, s. 8): výchovný program, výchovný styl, výchovné metody a rozvíjení prosociálnosti (tj. výchovný cíl). Výchovný program etické výchovy tvoří deset základních a pět aplikačních témat. Výchovný styl je specifický v tom, že žák se stává hlavním aktérem hodiny a učitel vykonává roli facilitátora. Výuka etické výchovy je založena na zážitkových (prožitkových) metodách, jejichž podstatou je učení na základě vlastních prožitků, zážitků a zkušeností. Výše uvedené složky etické výchovy jsou koncipovány tak, aby směřovaly k výchovnému cíli – prosociálnosti.

Etická výchova má ve slovenském školství dlouholetou tradici. Za svoje místo ve státním vzdělávacím programu vděčí náboženské výchově, uvádí Kaliský (2009, s. 110–111). V roce 1993 byla zavedena náboženská výchova do slovenských škol a spolu

---

<sup>132</sup> Prosociálnost se vyznačuje pozitivním sociálním chováním a ochotou pomoci druhému člověku. Prosociální chování je zaměřeno na dobro druhých, jeho základem je zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající a ochraňující chování (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 227). Prosociální chování lze definovat jako dobrovolné chování orientované ve prospěch druhých (Eisenberg, Fabes, Spinrad, 2006, s. 646).

<sup>133</sup> Při úpravách došlo zejména k těmto změnám: rozšíření výchovného programu o aplikační témata, změna názvu projektu (původní název výchova k prosociálnosti byl nahrazen názvem etická výchova), zdůraznění etické problematiky (Roche Olivar akcentoval spíše osvojení sociálních zručností), změna pořadí některých témat, propracování metodiky a návrh aktivit k jednotlivým tématům výchovného programu, bohatší baterie výchovných metod (srov. např. Lencz, 1993; Lencz, 1996; Lencz, 1997; Lencz, Krížová, 2004).

s ní bylo potřeba najít alternativu pro žáky bez náboženského vyznání. Vhodnou alternativou se ukázal vyučovací předmět s názvem Etická výchova, který se postupně zaváděl a realizoval na slovenských školách. Etickou výchovu vymezuje od roku 2011 tzv. Štátny vzdelávací program, v němž je konstituována jako povinně volitelný předmět s explicitně vyjádřenými cíli a obsahovou náplní tj. tematickými celky (ŠVP – Etická výchova, příloha ISCED 2, 2011). Posláním povinně volitelného předmětu etická výchova je *„vychovávať osobnosť s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálnosť a národné hodnoty zaujímajú významné miesto.“* Etická výchova se primárně zaměřuje na *„výchovu k prosociálnosti, ktorá sa odráža v morálnych postojoch a v regulácii správania žiakov. Pre etickú výchovu je primárny rozvoj etických postojov a prosociálneho správania“* (ŠVP, Etická výchova – příloha ISCED 2, s. 2).

V České republice může nabývat výuka etické výchovy různých podob. Čižmáriková (2008, s. 216) hovoří o tzv. explicitní a implicitní rovině. Implicitní rovina, resp. implicitně pojatá výuka etické výchovy, probíhá v rámci témat jiných vyučovacích předmětů. Týká se to zejména průřezových témat, která procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a spojují vzdělávací obsahy různých oborů. Druhou možností je výuka etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu – tzv. explicitní rovina. Vyučovací předmět etická výchova nemá v českém edukačním prostředí dlouhou historii. Zatímco na Slovensku má etická výchova status povinně volitelného předmětu na všech stupních škol<sup>134</sup>, Česká republika se nachází ve fázi implementace etické výchovy do vzdělávání v základních školách a nižších ročnících víceletých gymnázií. Zavádění etické výchovy do vzdělávání podpořilo v roce 2009 vydání *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (Opatření ministryně ... čj. 12586/2009-22, čl. 2), prostřednictvím kterého se do RVP ZV vkládá nový doplňující vzdělávací obor s názvem Etická výchova. Hlavním důvodem pro zařazení etické výchovy do RVP ZV byla skutečnost, že naše školská soustava postrádá samostatný vyučovací předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků. Doplňující vzdělávací obor Etická výchova doplňuje a rozšiřuje vzdělávací obsah základního vzdělávání v ČR,

---

<sup>134</sup> Ve školním roce 1993/1994 byla rozhodnutím ministerstva školství zavedena jako povinně volitelný předmět spolu s náboženskou výchovou na 2. stupni ZŠ. Následně se od školního roku 1995/1996 začala vyučovat na středních školách a ve školním roce 2004/2005 se etická výchova dostala do osnov na 1. stupni ZŠ.

avšak není jeho povinnou součástí. Zůstává tedy nadále v kompetenci jednotlivých škol, zda přistoupí k realizaci tohoto předmětu resp. jakým způsobem zapracují etickou výchovu do školního vzdělávacího programu.

Vzhledem k rozdílnému postavení etické výchovy v kurikulu základního vzdělávání v ČR a SR jsme se rozhodli zaměřit práci komparativně – srovnat zastoupení problematiky etické výchovy ve vybraných kurikulárních dokumentech na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně základních škol na vybrané aspekty výuky etické výchovy.

## 5 Metodologie výzkumu

Empirický výzkum spočíval v realizaci tří výzkumných šetření. V rámci naplňování výzkumných cílů dodržujeme posloupnost metodologických postupů. Nejdříve představujeme výzkumný problém, cíle výzkumu a formulujeme výzkumné otázky. Poté prezentujeme design výzkumu a průběh jednotlivých výzkumných šetření. Popisujeme výzkumný vzorek, použité výzkumné metody, proces tvorby výzkumného nástroje. Provádíme vyhodnocení získaných dat s použitím statistických metod, interpretujeme výsledky výzkumných šetření, provádíme diskusi nad výsledky výzkumu a formulujeme závěry pro pedagogickou teorii a praxi. Kapitola představuje vybrané metodologické postupy (aspekty) empirického výzkumu týkajícího se realizace etické výchovy na 2. stupni ZŠ (projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy).

### 5.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Předmětem výzkumu je projektované (státní) a realizované kurikulum etické výchovy. Do koncepce výzkumu vstupují výše popsané dimenze kurikula (viz kap. 5.2<sup>135</sup>): cílová, obsahová, organizační, metodická. V souvislosti s výzkumem **projektovaného a realizovaného kurikula etické výchovy na 2. stupni ZŠ v ČR a SR** jsme stanovili tyto cíle:

1. **provést srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu RVP ZV a ŠVP ISCED 2** – výzkum projektovaného kurikula se zaměřením na obsahovou

---

<sup>135</sup> Kapitola 5.2 disertační práce. Rovněž v dalších případech se odkazujeme na kapitoly v disertační práci.

dimenzi kurikula;

2. **porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy** – výzkum realizovaného kurikula se zaměřením na cílovou, obsahovou, organizační a metodickou dimenzi kurikula;
3. **realizovat doplňující dotazování s cílem interpretace názorů a zkušeností slovenských učitelů etické výchovy** – výzkum realizovaného kurikula se zaměřením na organizační dimenzi kurikula.

Ve výzkumném šetření 1 provádíme srovnávací kvantitativní obsahovou analýzu témat etické výchovy v RVP ZV a ŠVP ISCED 2. Zaměřujeme se na identifikaci klíčových pojmů etické výchovy, kvantifikaci těchto pojmů a srovnání četností pojmů v obou dokumentech. V rámci prvního výzkumného šetření uplatňujeme kvantitativní přístup.

V rámci výzkumného šetření 2 porovnááme názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Součástí výzkumného šetření 2 je rovněž zjistit a srovnat, jaké je povědomí českých a slovenských učitelů o výuce etické výchovy. Také v druhém výzkumném šetření uplatňujeme kvantitativní přístup.

Výzkumné šetření 3 je realizováno jako doplňující (rozšiřující) a jeho cílem je prohloubit a autentickými výroky ilustrovat názory slovenských učitelů etické výchovy na vybraná dilemata výuky etické výchovy (vyplývající z předchozího výzkumného šetření). Ve třetím výzkumném šetření uplatňujeme kvalitativní přístup.

## **5.2 Výzkumné otázky**

V závislosti na výzkumných cílech formulujeme výzkumné otázky. Z důvodu přehlednosti stanovujeme výzkumné otázky pro každé výzkumné šetření zvlášť.

### **Výzkumné otázky (výzkumné šetření 1):**

- 1) Jaké je zastoupení vybraných klíčových pojmů etické výchovy v analyzovaných dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání?



**Výzkumné otázky (výzkumné šetření 2):**

- 2) Jaké mají učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR povědomí o výuce etické výchovy?
- 3) Jak učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR hodnotí důležitost vyučovacího předmětu etická výchova?
- 4) Jaké jsou názory učitelů 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR na realizaci etické výchovy?
- 5) Jaké cíle vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?
- 6) Jaké obsahy vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?
- 7) Jaké metody vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?
- 8) Které limitující faktory omezují, případně brzdí, realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR?
- 9) Které faktory podporují realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR?

**Výzkumné otázky (výzkumné šetření 3):**

- 10) Jaké jsou názory, zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy na 2. stupni ZŠ na předkládaná dilemata výuky etické výchovy?

### 5.3 Výzkumný design

Výzkum je koncipován jako komparativní studie dle modelu Beredaye<sup>136</sup>. Výzkum je rozdělen do čtyř navazujících fází<sup>137</sup>, které se odlišují povahou výzkumné činnosti a použitými výzkumnými metodami. Schéma výzkumného designu zprostředkuje obrázek 1.

**Obrázek 1: Schéma výzkumného designu**

2010/2011	Přípravná fáze	rešerše literatury, studium relevantní literatury, kurikulárních dokumentů, českých a slovenských výzkumů	teoretický rámec (konceptuálně-metodologická východiska)	teoretická obsahová analýza vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2)	výzkumné otázky
2011/2012	1. fáze (výzkumné šetření 1)	tvorba kategoriálního systému	srovnávací obsahová analýza dokumentů prostřednictvím navrženého kateg. systému	kvantifikace jednotek obsahové analýzy	interpretace zjištění srovnávací analýzy

<sup>136</sup> Komparativní (srovnávací) studie mají být prováděny ve vztahu k určitému modelu komparace. V disertační práci uplatňujeme komparativní přístup dle modelu Beredaye, který rozlišuje čtyři fáze (stupně srovnání). První stupeň srovnání představuje deskripce, v níž dochází ke sběru a popisu pedagogických dat ve vybraných zemích. Druhým krokem je interpretace zaměřená na vysvětlení pedagogických dat v širším společenském kontextu (na pozadí historických, politických, ekonomických a sociálních faktorů). Třetí fázi představuje juxtapozice, v níž dochází ke konfrontaci podobností a rozdílů vzdělávacích systémů. Juxtapozice je chápána jako počátek srovnávání, provizorní srovnávací analýza, předběžná komparace. Třetí fáze je zakončena stanovením hypotéz. K testování hypotéz dochází v rámci poslední (čtvrté) fáze – tzv. simultánní komparace. V této fázi dochází k souběžnému porovnání dat vybraných zemí již jako jednoho celku. Vzájemné porovnání pedagogických dat ve vybraných zemích vede ke stanovení závěrů (Bereday, 1964, s. 28). Aplikaci modelu Beredaye představujeme v kapitole 7.2.

<sup>137</sup> Design vlastního výzkumu tvoří čtyři na sebe navazující fáze – přípravná fáze a tři realizační odpovídající jednotlivým výzkumným šetřením.

2012/2013 2013/2014	2. fáze (výzkumné šetření 2)	tvorba elektronického dotazníku vlastní konstrukce	předvýzkum	realizace dotazníkového šetření	statistické zpracování dat, vyhod- nocení a interpretace
2013/2014	3. fáze (výzkumné šetření 3)	tvorba variant dotazníku s otevřenými otázkami	realizace dotazn. šetření s vybranými respondenty	kvalitativní rozbor odpovědí a interpretace	
Shrnutí výsledků výzkumných šetření, diskuse, závěry a doporučení pro pedagogickou praxi					

**Přípravná fáze** je zaměřena na proniknutí do současného stavu poznání řešené problematiky, rešerši literatury, studium kurikulárních dokumentů, teoretických prací, empirických výzkumů a souvisejících komparativních studií. V přípravné fázi provádíme teoretickou obsahovou analýzu vybraných dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2), která je výchozí pro výzkumné šetření 1 zaměřené na kvantitativní srovnávací obsahovou analýzu těchto dokumentů. Završením přípravné fáze je formulace výzkumné otázky resp. výzkumných otázek pro jednotlivá výzkumná šetření. Následující fáze výzkumu jsou chápány jako realizační.

**První fáze** představuje výzkumné šetření 1, v němž dochází k tvorbě kategoriálního systému, na základě kterého provádíme kvantitativní srovnávací obsahovou analýzu RVP ZV a ŠVP ISCED 2. V této fázi čerpáme z informací získaných v přípravné fázi a studia podobně zaměřených výzkumných šetření (viz kap. 6). Kategoriální systém prezentuje klíčové pojmy etické výchovy, které jsme vyabstrahovali z *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Na základě kategoriálního systému kvantifikujeme jednotky (klíčové pojmy etické výchovy) v obou dokumentech a číselné údaje srovnáváme.

V navazující **druhé fázi** realizujeme výzkumné šetření 2 pojaté jako dotazníkové šetření. Výzkumným nástrojem je elektronický dotazník vlastní konstrukce, který je vytvořen ve dvou verzích – české a slovenské. Vytvoření finální verze dotazníku podléhá více než ročnímu pilotování zahrnující četné úpravy, adaptaci

výzkumného nástroje, konzultace s odborníky (slovenskými rodilými mluvčími, učiteli z praxe, metodologem a statistikem). Následuje realizace předvýzkumu a jeho statistické vyhodnocení, na základě něhož provádíme konečné úpravy finální verze dotazníku. Druhá fáze výzkumu je završena realizací dotazníkového šetření, statistickým zpracováním dat, vyhodnocením a interpretací výsledků.

**Třetí fáze** spočívá v realizaci doplňujícího dotazníkového šetření s otevřenými otázkami. Dotazník určený pro slovenské učitele etické výchovy pokládá záměrně vybraným respondentům několik otázek, jejichž charakter a obsahová náplň vyplývá z odpovědí získaných v předchozí fázi (výzkumné šetření 2). Učitelé etické výchovy se v dotazníku mají možnost volně vyjádřit k předkládaným dilematům výuky etické výchovy. Cílem je prohloubit a interpretovat jejich názory, zkušenosti s výukou etické výchovy na 2. stupni ZŠ. Výzkumné šetření 3 chápeme jako doplňující, neboť v něm nedochází ke komparaci názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ. Cílem je interpretovat vybraná dilemata výuky etické výchovy prostřednictvím kvalitativní analýzy odpovědí zkušených slovenských učitelů etické výchovy.

## 5.4 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem přípravné fáze výzkumu jsou kurikulární dokumenty, teoretické práce, empirické výzkumy a komparativní studie související s řešenou problematikou. Domácí a zahraniční studie umožňují dospět ke konceptuálnímu uchopení dané problematiky (projektované a realizované kurikulum etické výchovy) a vytyčení způsobů (výzkumných metod, výzkumných nástrojů), jejichž prostřednictvím lze řešenou problematiku empiricky zkoumat.

### Výzkumné šetření 1

V **první fázi** jsou **výzkumným vzorkem** vybrané kurikulární dokumenty. Jedná se o *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, *Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie (ŠVP ISCED 2)*, *Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Na základě učebních osnov etické výchovy vytváříme kategoriální systém (resp. frekvenční slovník), prostřednictvím kterého provádíme kvantitativní srovnávací obsahovou analýzu kurikulárních dokumentů na státní úrovni tj. RVP ZV, ŠVP ISCED 2.

## **Výzkumné šetření 2**

**Výzkumným vzorkem druhé fáze** jsou čeští a slovenští učitelé vybraných základních škol na vzdělávací úrovni ISCED 2. Základní soubor dotazníkového šetření (výzkumné šetření 2) představují učitelé 2. stupně základních škol v ČR a SR ve školním roce 2013/2014. Prostřednictvím elektronického dotazníku vlastní konstrukce srovnáváme povědomí učitelů o výuce etické výchovy a jejich názory na vybrané aspekty výuky etické výchovy na 2. stupni základních škol v ČR a SR. Dotazníkové šetření realizujeme na 2. stupni vybraných základních škol městského typu. Vzhledem ke značné rozsáhlosti základního souboru uplatňujeme víceetapový výběr<sup>138</sup>.

**Výběr výzkumného vzorku** (výzkumné šetření 2) probíhal následovně:

1. vyčerpávající výběr krajských měst v České republice a Slovenské republice
2. náhodný výběr 10 základních škol v těchto krajských městech
3. výběr učitelů 2. stupně základních škol.

## **Výzkumné šetření 3**

**Výzkumným vzorkem třetí fáze** jsou slovenští učitelé etické výchovy 2. stupně ZŠ – jedná se o zkušené učitele, kteří mají dlouholetou praxi s výukou etické výchovy. Několika záměrně vybraným učitelům etické výchovy předkládáme elektronický dotazník vlastní konstrukce s otevřenými otázkami. Předkládané otázky formulované jako dilemata reagují na individuální odpovědi těchto učitelů získané v předchozím výzkumném šetření (výzkumné šetření 2), čímž umožňují přesnější interpretaci názorů na vybraná dilemata výuky etické výchovy. V této fázi nedochází ke komparaci zjištěných údajů, je koncipována jako doplňující (prohlubující).

**Výběr výzkumného vzorku** (výzkumné šetření 3) probíhal ve dvou krocích:

1. Anketní výběr<sup>139</sup> slovenských učitelů etické výchovy – v rámci výzkumného šetření 2 jsme slovenské učitele etické výchovy požádali o uvedení osobního emailu za účelem vyplnění doplňujícího dotazníku určeného učitelům etické výchovy.

---

<sup>138</sup> V metodologické literatuře se rovněž můžeme setkat s označením vícenásobný výběr, které preferuje např. Chráska (2007, s. 22). Jedná se o druh výběru, u kterého postupujeme od skupin nejvyššího řádu k základním jednotkám.

<sup>139</sup> Jedinci se dostávají do výběru sami na základě svého vlastního rozhodnutí (Chráska, 2007, s. 22).

2. Záměrný výběr slovenských učitelů etické výchovy – ze získaných kontaktů jsme záměrně vybrali tři učitele etické výchovy, které jsme oslovili prostřednictvím uvedeného emailu. Kritériem výběru byla za prvé délka pedagogické praxe (stanovená na více než 10 let), neboť chceme získat odpovědi zkušených učitelů etické výchovy<sup>140</sup>. Druhým kritériem byla povaha odpovědí získaných v rámci výzkumného šetření 2. Vybrali jsme záměrně 3 respondenty, jejichž odpovědi (z výzkumného šetření 2) se názorově rozcházel a vytvářely pomyslné tři profily učitelů etické výchovy: a) „propagátor“ etické výchovy jako vyučovacího předmětu, b) „oponent“ etické výchovy jako vyučovacího předmětu, c) „neutrální“ (nevyhraněný, nestranný) posuzovatel. Prostřednictvím důkladného rozboru odpovědí učitelů etické výchovy, kteří se v rámci anketního výběru dostali do prvního kola výběru, jsme záměrně vybrali tři respondenty s cílem prohloubit, blíže interpretovat a autentickými výroky podložit jejich názory na vybraná dilemata řešené problematiky vyplývající z předchozí fáze výzkumu.

## 5.5 Výzkumné metody

V rámci výzkumných šetření používáme odlišné výzkumné metody a postupy. Výzkumné metody představujeme v takovém pořadí, v jakém byly postupně použity v jednotlivých fázích výzkumu. **V přípravné fázi** výzkumu aplikujeme **metodu obsahové a srovnávací analýzy**. Prostřednictvím této metody analyzujeme a porovnáváme vybrané kurikulární dokumenty, české a slovenské teoretické a empirické studie, které umožňují empirické uchopení dané problematiky.

### Výzkumné šetření 1

Výzkumnou metodou první fáze výzkumu je **srovnávací kvantitativní obsahová analýza** kurikulárních dokumentů na státní úrovni v ČR a SR. Výhodiskem obsahové analýzy je určení předmětu analýzy, výběr a definování kategorií (Ferjenčík, 2000, s. 186). Předmětem analýzy jsou v našem případě vybrané části kurikulárních

---

<sup>140</sup> Odborná literatura uvádí, že k nabývání vlastností zkušeného učitele dochází po pěti letech učitelovy práce – do té doby se většinou hovoří o začátečnickém období učitele – tzv. začínající učitel (např. Kalhous, Horák, 1996, s. 246; Šimoník, 1994; Zormanová, 2014, s. 47). Vzhledem k tomu, že přesný počet let je individuální a závisí na osobnosti daného jedince, stanovujeme jako kritérium výběru více než 10 let pedagogické praxe.

dokumentů RVP ZV, ŠVP ISCED 2. Obsahová analýza vyžaduje vytvoření kategoriálního systému, na základě kterého posuzujeme frekvenci výskytu zkoumaných jednotek v jednotlivých kategoriích (Ferjenčík, 2000, s. 187–188). Jednotky kvantifikujeme a srovnáváme jejich zastoupení v analyzovaných dokumentech. Při zpracování kategoriálního systému vycházíme z *Učebných osnov etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* po vzoru Poliacha a Valihorové (2007, s. 40–47). Výzkumný nástroj adaptujeme pro potřeby a podmínky vlastního výzkumného šetření. Tvorbou výzkumného nástroje se zabýváme v kap. 11.1.

## **Výzkumné šetření 2**

Výzkumnou metodou druhé fáze výzkumu je často používaná metoda kvantitativního výzkumu – dotazník. Výzkumným nástrojem výzkumného šetření 2 je **elektronický dotazník vlastní konstrukce** (*Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ, Dotazník pre učiteľov 2. stupňa ZŠ*). Gavora (2000, s. 99) představuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník se sestává z předem připravených a promyšlených otázek, které jsou cíleně seřazeny a na která dotazovaná osoba, tj. respondent, odpovídá písemným způsobem.

V použitém dotazníku se vyskytují položky otevřené, uzavřené, polouzavřené a škálované (s využitím škály Likertova typu, numerické posuzovací škály)<sup>141</sup>. Podle obsahu, který položka dotazníku zjišťuje, využíváme položky zjišťující fakta (např. demografické otázky), položky zjišťující míru povědomí učitelů o výuce etické výchovy a především položky zjišťující názory učitelů 2. stupně českých a slovenských základních škol na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Při tvorbě výzkumného nástroje zohledňujeme překlad a adaptaci dotazníku, aby vyhovoval podmínkám českého i slovenského edukačního prostředí. Adekvátní překlad slovenské verze dotazníku je zabezpečen rodilými mluvčími. Při tvorbě a adaptaci výzkumného nástroje respektujeme kroky, které popisuje Gavora (2012) v publikaci *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Popisem výzkumného nástroje se zabýváme v kap. 12.2.

---

<sup>141</sup> Otázky s využitím Likertovy škály formulujeme jako výroky, u nichž respondent posuzuje na základě svého názoru míru souhlasu či nesouhlasu s daným výrokiem. Pro posuzovací škály je charakteristické extrémní označení krajních bodů, které podněcují diferencovaný přístup k ostatním bodům škály (Chráska, 2007, s. 159).

### Výzkumné šetření 3

Výzkumnou metodou třetí fáze výzkumu je **dotazník s otevřenými otázkami**. Dotazník s otevřenými otázkami patří mezi kvalitativní techniky dotazování (Hendl, 2008, s. 186). Tento typ dotazování slouží k osvětlení získaných interpretací, čímž se stává vhodnou doplňkovou metodou k získávání pedagogických dat. Výzkumným nástrojem je i v tomto případě elektronický dotazník vlastní konstrukce, který předkládáme třem záměrně vybraným respondentům – zkušeným učitelům etické výchovy 2. stupně ZŠ. Otázky v dotazníku formulujeme na základě odpovědí respondentů získaných v rámci předchozího šetření (výzkumné šetření 2). Vzhledem k tomu, že u jednotlivých položek dochází k názorovým odlišnostem, je nutné individuální odpovědi respondentů (výzkumné šetření 2) zohlednit při formulaci otázek v rámci výzkumného šetření 3. Jinými slovy, vytváříme „otázky na míru“ na základě získaných odpovědí, čímž dostáváme tři varianty dotazníku s otevřenými otázkami. Cílem dotazníku s otevřenými otázkami je reflektovat zkušenosti respondentů s výukou etické výchovy a pokusit se o hlubší porozumění zkoumané problematice. K zajištění kritérií důvěryhodnosti kvalitativního výzkumu (Švaříček, Šedřová et al., 2007, s. 33–39) aplikujeme následující techniky: pečlivý výběr účastníků výzkumu, přímé citace výroků účastníků výzkumu a do jisté míry audit kolegů (posouzení závěrů výzkumu ze strany zkušených expertů). Kritérium přenositelnosti zajišťujeme zdokumentováním výzkumného procesu, posouzením limitů výzkumu, spojením závěrů výzkumu s odbornou literaturou. Kritérium autenticity se snažíme zajistit objektivním přístupem ke zkoumané problematice pohledem nestranného výzkumníka. Výzkumný nástroj popisujeme v kap. 13.2.



## 6 Shrnutí a diskuse

Kapitola je závěrečným shrnutím hlavních výzkumných zjištění a zodpovězením výzkumných otázek. Zjištěné poznatky se pokusíme zasadit do širšího interpretačního rámce a nastínit podněty ke zkvalitnění výuky etické výchovy.

V přípravné části výzkumu jsme provedli teoretickou obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2), která byla nezbytným východiskem k realizaci první fáze výzkumu (výzkumné šetření 1). V úzké návaznosti na přípravnou část jsme se ve výzkumném šetření 1 zaměřili na zodpovězení výzkumné otázky: **(1) Jaké je zastoupení vybraných klíčových pojmů etické výchovy v analyzovaných dokumentech (RVP ZV, ŠVP ISCED 2) na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání?** Výzkumnou metodou výzkumného šetření 1 byla srovnávací kvantitativní obsahová analýza. Na základě kategoriálního systému jsme ve vybraných kurikulárních dokumentech analyzovali, kvantifikovali a srovnávali frekvenci výskytu zkoumaných jednotek (četnost klíčových pojmů etické výchovy) v předem stanovených kategoriích. Na základě realizace výzkumného šetření 1 bylo zjištěno, že zastoupení vybraných klíčových pojmů etické výchovy v analyzovaných dokumentech na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání je větší v ŠVP ISCED 2 než v RVP ZV. Srovnávací teoretická a kvantitativní obsahová analýza prokázala, že v ŠVP ISCED 2 je problematice etické výchovy věnována větší pozornost než v RVP ZV. Vzhledem k tomu, že výskyt jednotek srovnávaných kategorií se lišil v desetinách procent, není na místě vyvozovat obecnější závěry. Lze souhlasit s názorem autorů (např. Čižmáriková, 2008, s. 220; Maňák, 2011, s. 35; Motyčka 2009, s. 155; Vacek, 2010, s. 68 aj.), že etická problematika je v RVP ZV zohledněna, avšak chybí její systematické zakotvení.

Druhá fáze byla pro empirický výzkum stěžejní, neboť vedla k naplnění hlavního cíle disertační práce – porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Výzkumné šetření 2 jsme realizovali jako dotazníkové šetření, použitým výzkumným nástrojem byl elektronický dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl vyhotoven v českém a slovenském jazyce jako výsledek spolupráce výzkumníka s rodilými mluvčími, učiteli z praxe, metodologem a statistikem. Výzkumným vzorkem byli čeští a slovenští učitelé

vybraných základních škol na vzdělávací úrovni ISCED 2. Při zpracování získaných údajů byly použity následující testy a metody deskriptivní statistiky: aritmetický průměr, modus, medián, směrodatná odchylka, Shapiro-Wilkův test, U-test Manna a Whitneyho, test dobré shody Chí-kvadrát, Cramerův kontingenční koeficient. Realizace výzkumného šetření 2 umožnila zodpovězení následujících výzkumných otázek (2–9):

**(2) Jaké mají učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR povědomí o výuce etické výchovy?** Statistické vyhodnocení dotazníkové baterie ukázalo, že odpovědi slovenských učitelů 2. stupně vykazovaly větší míru povědomí a informovanosti o výuce etické výchovy než odpovědi českých učitelů 2. stupně ZŠ. Hypotéza byla potvrzena – mezi povědomím a informovaností českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ o výuce etické výchovy je statisticky významný rozdíl.

**(3) Jak učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR hodnotí důležitost vyučovacího předmětu etická výchova?** Statistické vyhodnocení otázky, v níž respondenti posuzovali důležitost vyučovacího předmětu etická výchova pomocí jednoduchého výroku s využitím pětibodové Likertovy škály ukázalo, že slovenští učitelé přisuzují vyučovacímu předmětu etická výchova větší důležitost než čeští učitelé 2. stupně ZŠ. Hypotéza, říkající že existuje statisticky významný rozdíl mezi názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se důležitosti vyučovacího předmětu etická výchova, byla potvrzena.

**(4) Jaké jsou názory učitelů 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR na realizaci etické výchovy?** Statistické zpracování odpovědí ukázalo, že slovenští učitelé upřednostňují explicitní výuku etické výchovy více než čeští učitelé. Ve svých odpovědích slovenští respondenti inklinovali k realizaci etické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu (nejčastěji povinného předmětu a povinně volitelného) na rozdíl od českých respondentů, kteří preferovali nejvýrazněji realizaci etické výchovy prostřednictvím průřezových témat. Došlo k potvrzení hypotézy – mezi českými a slovenskými učiteli 2. stupně ZŠ existuje statisticky významný rozdíl v názorech na způsob realizace etické výchovy. Za přinejmenším zajímavé považujeme, že rozdílnost názorů českých a slovenských učitelů na způsob realizace etické výchovy jako by odrážela současnou edukační realitu v obou zemích popsanou v kap. 3.2, 3.3. Z toho lze usoudit, že realizace etické výchovy je za nynějších podmínek pro české a slovenské učitele v podstatě vyhovující.

**(5) Jaké cíle vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?** Podle zprůměrovaných hodnot je pro české respondenty nejdůležitějším cílem rozvíjení dobrých mezilidských vztahů (dále rozvíjení prosociálního chování a postojů, vytváření žebříčku společensky žádoucích, humánních hodnot). Slovenští učitelé považovali v tomto kontextu za nejdůležitější cíl předmětu etická výchova formování hodnotové orientace žáků (dále zvnitřňování mravních a sociálních norem, rozvíjení sebeúcty, autonomního citění a myšlení). Hypotéza byla potvrzena – názory českých a slovenských učitelů týkající se cílů vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší. Celkem vzato přikládali čeští učitelé cílům předmětu etická výchova větší důležitost než slovenští učitelé. Tendence českých učitelů přisuzovat větší důležitost předkládaným cílům etické výchovy byla poněkud překvapivým zjištěním. Zde vstupuje do diskuse otázka, zda tato tendence nesouvisí s absencí systematické výuky etické výchovy v českých školách, což u českých respondentů zapříčinilo, že předloženým cílům etické výchovy přikládali větší důležitost než slovenští učitelé mající s její výukou dlouholeté zkušenosti.

**(6) Jaké obsahy vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?** Vyhodnocení dotazníkové baterie ukázalo, že čeští a slovenští učitelé se názorově rozcházel v posuzování důležitosti jednotlivých tematických oblastí, avšak shodovali se v identifikaci obsahů, které považovali za nejdůležitější a za nejméně důležité. Po zprůměrování hodnot z odpovědí českých a následně slovenských respondentů se ukázala jako nejdůležitější tematická oblast mezilidské vztahy, komunikace (dále asertivita, zvládnání agresivity, sebeovládání, empatie a prosociální chování v osobních vztazích). Grafické zpracování numerických škál demonstrovalo, že slovenští respondenti přisuzovali tematickým oblastem etické výchovy větší důležitost než čeští učitelé. I v tomto případě došlo k potvrzení hypotézy – názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se obsahu (tematických oblastí) vyučovacího předmětu etická výchova se statisticky významně liší.

**(7) Jaké metody vyučovacího předmětu etická výchova považují učitelé 2. stupně vybraných základních škol v ČR a SR za důležité?** Čeští a slovenští učitelé se shodli v názoru, že stěžejní metodou výuky etické výchovy je metoda prožitkového učení. Hlas praxe tedy koresponduje s hlasem teorie, která zakládá etickou výchovu na prožitku resp. zážitkovém učení (např. Fornaciari, Dean, 2009, s. 143; Lencz, 1993, s. 45; Nováková, 2014, s. 113; Roche Olivar, 1992, s. 8–9; Podmanický, 2013, s. 45;

Woodward, 1994, s. 234 aj.). Vysoké bodové skóre získala v odpovědích českých a slovenských učitelů dále metoda diskuse a metoda hry, jako nejméně důležitou shodně označili metodu výkladu. Na základě statistického testování hypotézy se potvrdil předpoklad, že názory českých učitelů a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ týkající se metod výuky etické výchovy se statisticky významně liší.

**(8) Které limitující faktory omezují, případně brzdí, realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR?** Názory českých a slovenských respondentů na limitující faktory etické výchovy se podstatně lišily. Čeští učitelé označili jako největší překážku pro zavedení etické výchovy časovou dotaci pro nový předmět (66,4 %), dále nedostatek vyškolených učitelů (28,16 %) a nedostatek financí (26,35 %). Rovněž slovenští učitelé označili časovou dotaci jako limitující faktor, avšak pouze v 16,96 %. Většina slovenských učitelů (52 %) uvedla, že pro zavedení etické výchovy nevidí žádné překážky. Statistické testování hypotézy prokázalo, že v názorech českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na limitující faktory výuky etické výchovy existuje statisticky významný rozdíl.

**(9) Které faktory podporují realizaci a naplňování cílů etické výchovy na 2. stupni vybraných základních škol v ČR a SR?** Nejčastější odpovědí slovenských učitelů (30,4 %) bylo, že k zavedení výuky etické výchovy není zapotřebí nic speciálního. Tato odpověď se dala očekávat vzhledem k bohatým zkušenostem slovenských učitelů s výukou etické výchovy jako povinně volitelného předmětu. Z podpůrných faktorů nejčastěji uváděli učebnice (25,7 %), učitele s aprobací v předmětu etická výchova (17 %) a širší nabídka vzdělávacích kurzů (15,8 %). Čeští učitelé nejčastěji uváděli (34,7 %), že k zavedení výuky etické výchovy by potřebovali více informací. Rovněž toto zjištění se dalo očekávat, když zvážíme okolnosti implicitně pojaté výuky etické výchovy v ČR. Mezi další nejčastěji uváděné podpůrné faktory zařadili čeští respondenti širší nabídka vzdělávacích kurzů (27,4 %), učebnice (26,4 %) a učitele s aprobací v předmětu etická výchova (19,5 %). Rovněž zde došlo k potvrzení hypotézy – mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na podpůrné faktory realizace etické výchovy existuje statisticky významný rozdíl. Informace získané v rámci výzkumných otázek 8 a 9 lze považovat za významné z hlediska jejich přínosu pro pedagogickou praxi, neboť objasnily podněty ke zkvalitnění výuky etické výchovy. Hypotézy formulované v rámci výzkumného šetření 2 byly potvrzeny.

První a druhá fáze výzkumu vycházela z kvantitativního přístupu a směřovala ke komparaci získaných dat. Třetí fáze výzkumu měla charakter doplňujícího výzkumného šetření (výzkumné šetření 3), neboť v ní nedocházelo ke komparaci názorů českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ. Výzkumné šetření 3 bylo provedeno v úzké návaznosti na výzkumné šetření 2 a zjišťovalo názory (zkušenosti) slovenských učitelů etické výchovy na vybraná dilemata týkající se výuky etické výchovy. Výzkumné šetření 3 kladlo důraz na porozumění a interpretaci zjištění získaných z předchozí fáze výzkumu, a proto bylo koncipováno jako kvalitativní dotazování. Výzkumným nástrojem byl dotazník s otevřenými otázkami, který jsme předložili třem záměrně vybraným, zkušeným učitelům etické výchovy. Výzkumné šetření 3 směřovalo k zodpovězení poslední výzkumné otázky: **(10) Jaké jsou názory, zkušenosti slovenských učitelů etické výchovy na 2. stupni ZŠ na předkládaná dilemata výuky etické výchovy?** Dva ze tří respondentů ocenili výjimečnost předmětu etická výchova, který podle jejich zkušeností umožňuje práci na citové úrovni, systematicky rozvíjí mravní hodnoty a prosociální chování žáků. Z tohoto důvodu si zaslouží podle jejich názoru samostatné postavení ve výuce, neboť poslání předmětu etická výchova nemůže suplovat žádný jiný vyučovací předmět. Třetí respondent chápal etickou výchovu jako nedílnou součást každé školy, a proto zastával její implicitní výuku. Ke zkvalitnění výuky etické výchovy by přispělo, aby ji vyučovali kvalifikovaní učitelé, aby nebyla předmětem na doplnění úvazku, aby nebyla vnímána jako opozice k náboženské výchově (srov. Poliach, Valica, 2010) a aby nedocházelo ke spojování ročníků – žáků z více tříd do jedné skupiny. Z vlastní zkušenosti by respondenti ocenili také kvalitní metodický materiál včetně vyváženého zpracování jednotlivých obsahů, propojení teorie a praxe prostřednictvím vhodných výchovných akcí. Analýza odpovědí slovenských učitelů etické výchovy přinesla zajímavé impulsy, které by v praxi mohly přispět ke zkvalitnění výuky etické výchovy na 2. stupni ZŠ a možná i zdroje inspirace pro její zavádění v podmínkách českých základních škol.

## 7 Zhodnocení disertační práce

V kapitole se pokusíme zhodnotit disertační práci z hlediska jejího přínosu, limitů a perspektiv. Disertační práce zpracovává řešenou problematiku z hlediska pedagogiky. Na výuku etické výchovy nahlíží prostřednictvím základních pedagogických disciplín – zejména obecné pedagogiky (kap. 1), didaktiky (kap. 4), srovnávací pedagogiky (kap. 7, 8.3, 11, 12), metodologie pedagogiky (kap. 9, 10) a okrajově také dějin pedagogiky (kap. 3.1).

Přínos disertační práce spatřujeme v několika aspektech. Předkládaná disertační práce:

- hodnotí dosavadní vývoj zkoumané problematiky v českém a slovenském edukačním prostředí
- podává ucelený pohled na pojetí výuky etické výchovy, kurikulární koncepci a realizaci etické výchovy na 2. stupni ZŠ
- popisuje a srovnává aktuální stav výuky etické výchovy na 2. stupni ZŠ v ČR a SR
- prostřednictvím zjištění a výsledků dílčích výzkumných šetření přináší podněty ke zkvalitnění výuky etické výchovy na 2. stupni ZŠ
- otevírá perspektivu pro řadu dalších výzkumných šetření v této oblasti.

Hlavní a dílčí cíle disertační práce stanovené v rámci jednotlivých částí se podařilo splnit. I přes promyšlenou strategii empirického výzkumu se ukázaly některé metodologické postupy jako problematické, a proto je nutné přistupovat k interpretaci některých výsledků a závěrů obezřetně. Omezení empirického výzkumu spatřujeme v zobecnitelnosti našich výsledků z důvodu: metodologických limitů kategoriálního systému, nerovnoměrného pokrytí výzkumného vzorku v rámci jednotlivých krajských měst, nízké návratnosti dotazníků, náročného statistického vyhodnocení dat v ojedinělém případě nerovnoměrného rozložení pedagogických dat ve srovnávaných souborech a ojediněle též hraniční hodnoty koeficientu reliability Cronbachova alfa.

Z hlediska budoucích výzkumných aktivit by bylo vhodné pokračovat v práci s kategoriálním systémem, což podle našeho názoru a zkušeností vyžaduje úzkou spolupráci českých a slovenských odborníků v oblasti kurikula etické výchovy. Dalším námětem pro pedagogické bádání je realizace rozhovorů s učiteli etické výchovy či jiných hloubkových studií, které by ještě více konkretizovaly zkušenosti s výukou etické výchovy. Nabízí se také možnost ověřování kauzálních závislostí a vztahů mezi dalšími stanovenými proměnnými.

## 8 Závěr

Disertační práce zpracovává z našeho pohledu aktuální téma, které reflektuje požadavky soudobých vzdělávacích dokumentů. Řešená problematika stojí v pozornosti českých i zahraničních výzkumů, názory odborné i širší veřejnosti na výuku etické výchovy odráží tiskové a odborné konference, diskusní fóra, pedagogická literatura aj. Zvláště důležitý je v tomto kontextu hlas praxe, tedy názory učitelů jakožto potenciálních zprostředkovatelů cílů a obsahů etické výchovy. Také proto jsme v rámci disertační práce zjišťovali a porovnávali názory učitelů 2. stupně českých a slovenských základních škol na vybrané aspekty výuky etické výchovy.

**Hlavním cílem disertační práce** bylo za: 1) vytvořit komparativní studii týkající se koncepce výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. K naplnění tohoto cíle došlo v první a druhé části disertační práce (pojaté jako teoretická, konceptuálně-metodologická východiska); 2) provést srovnávací obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů a porovnat názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Tento cíl byl splněn v rámci třetí části disertační práce (pojaté jako empirický výzkum). Realizace tří výzkumných šetření přinesla řadu zjištění prezentovaných v třetí části disertační práce. Výzkumné šetření 2 umožnilo ověření vztahů mezi názory českých a slovenských učitelů na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Hypotézy a hledání vztahů mezi proměnnými se týkaly následujících oblastí: povědomí a informovanost o výuce etické výchovy, důležitost etické výchovy jako vyučovacího předmětu, realizace etické výchovy, dimenze kurikula etické výchovy (cílová, obsahová, metodická, organizační dimenze realizovaného kurikula etické výchovy). Na základě stanovených hypotéz bylo potvrzeno, že mezi názory českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ existuje statisticky významný rozdíl.

Na základě zjištění z realizovaných výzkumných šetření docházíme k závěru, že by bylo vhodné kurikulárními opatřeními ujednotit formu realizace etické výchovy na 2. stupni základních škol, což by mohlo zmírnit problémy související s její výukou. Ve školách v ČR má etická výchova status doplňujícího vzdělávacího oboru, což umožňuje různé formy její realizace (samostatný vyučovací předmět, projekt, kurz apod.). Osobitě pojetí realizace etické výchovy v rámci jednotlivých škol však s sebou nese riziko, že výuka etické výchovy se bude více či méně přibližovat (vzdalovat) původnímu poslání

a charakteru tohoto předmětu. Status etické výchovy na Slovensku je od počátku jejího vzniku vymezen – na slovenských základních školách je realizována jako povinně volitelný předmět v alternaci s náboženskou výchovou. Výsledky empirického výzkumu ve shodě s odbornou literaturou však potvrdily, že stavění etické výchovy do opozice s náboženskou výchovou má nepříznivý dopad na její efektivní realizaci a vede k marginalizaci předmětu etická výchova.

Závěrem lze konstatovat, že stanovené cíle disertační práce byly naplněny. Disertační práce přinesla nové impulzy do aktuální diskuse na téma etické výchovy, které mohou být využity pro navazující výzkum, ať už kvalitativního či kvantitativního zaměření. Přínosem disertační práce bylo zhodnocení současného stavu problematiky v pedagogické teorii v úzké návaznosti na pedagogickou praxi. Zjištěné závěry přinesly impulsy ke zkvalitnění výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole a možná, že sdílené zkušenosti slovenských učitelů s výukou etické výchovy mohou být v určitých směrech inspirativní pro českou edukační realitu.



## 9 Výběr z použité literatury a zdrojů

- ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- BEAUDUCEL André a Anja LEUE. *Psychologische Diagnostik*. Göttingen: Hogrefe Verlag, 2014. ISBN 978-3-8409-2256-6.
- BENNAARS, Gerard A. *Ethics, Education and Development*. Nairobi: East African Educational Publishers Ltd., 1993. ISBN 9966-46-486-7.
- BEREDAY, George Z. F. *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1964.
- BIERHOFF, Hans Werner. *Prosocial behaviour*. London: Psychology Press, 2002. ISBN 0-86377-773-2.
- BILSKY, Wolfgang a Shalom H. SCHWARTZ. Values and Personality. *European Journal of Personality* [online]. 1994, roč. 8, s. 163–181 [cit. 2013-05-20]. Dostupné z: [http://strandtheory.org/images/Schwartz\\_Value\\_Theory.pdf](http://strandtheory.org/images/Schwartz_Value_Theory.pdf)
- CAMPBELL, Elizabeth. Connecting the Ethics of Teaching and Moral Education. *Journal of Teacher Education*. 1997, roč. 48, č. 4, s. 255–263. ISSN 0022-4871.
- COLES, Robert. *The Moral Intelligence of Children: How To Raise a Moral Child*. New York: Plume, 1997. ISBN 0-452-27937-2.
- ČIŽMÁRIKOVÁ, Katarína. Hodnotová výchova v České republice. In: KORIM, Vojtech et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008, s. 210–228. ISBN 978-80-8083-661-0.
- EISENBERG, Nancy, ed. *The Development of Prosocial Behavior*. New York: Academic Press, 1982. ISBN 0-12-234980-6.
- EISENBERG, N., R. A. FABES, T. L. SPINRAD. Prosocial development. In: DAMON, W., R. M. LERNER, N. EISENBERG, eds. *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, Emotional, and Personality Development*. 6. vyd. New York: Wiley, 2006, s. 646–718. ISBN 978-0471272908.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.

- FORNACIARI, J. Charles a Kathy Lund DEAN. State of the Art: Ethics and Learning. In: ARMSTRONG, J. Steven a Cynthia V. FUKAMI, eds. *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE Publications Ltd, 2009, s. 141–160. ISBN 978-1-4129-3539-5.
- GARROD, Andrew, ed. *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*. Westport: Praeger, 1992. ISBN 0-275-94045-4.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GAVORA, Peter. *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. Bratislava: SPN, 2012. ISBN 978-80-10-02353-0.
- GÁL, Jozef. *Ciele v etickej výchove*. Banská Bystrica: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-8041-093-3.
- HENDL, Jan. *Kvalitatívny výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.
- HENDL, Jan. *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0200-4.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika* [online]. 1996, roč. XLVI, č. 3, s. 245–255. ISSN 2336-2189 [cit. 2013-08-05]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977>
- KALISKÝ, Ján. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica: PF UMB, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8.
- KORIM, Vojtech et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica: PdF UMB, 2008. ISBN 978-80-8083-661-0.
- KRASKA-MILLER, Marie. *Nonparametric Statistics for Social and Behavioral Sciences*. Alabama: Auburn University, 2013. ISBN 978-1-4665-0760-9.
- LENCZ, Ladislav. Úvod. In: ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992, s. 5–10. ISBN 80-7158-001-5.

LENCZ, Ladislav. *Pedagogika etickej výchovy: výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum, 1993. ISBN 80-85185-49-0.

LENCZ, Ladislav. *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum, 1996. ISBN 80-88796-23-7.

LENCZ, Ladislav. *Etická výchova pre cirkevné školy 1. časť*. Bratislava: Metodické centrum, 1997. ISBN 80-8052-010-0.

LENCZ, Ladislav a Oľga KRÍŽOVÁ. *Metodický materiál k predmetu Etická výchova*. Prešov: Rokus, 2004. ISBN 80-89055-50-8.

LICKONA, Thomas. *Educating for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility*. New York: A Bantam Book, 1991. ISBN 0-553-37052-9.

MAŇÁK, Josef. Etická výchova v kurikulu. In: KNECHT, Petr a Tomáš JANKO, eds. *Bulletin Institutu výzkumu školního vzdělávání*. Brno: PdF MU, 2011, s. 35–37. ISBN 978-80-210-5749-4.

MAŇÁK, J., T. JANÍK a V. ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1.

MOTYČKA, Pavel. Proces implementace etické výchovy do vzdělávacích dokumentů v ČR. In: LIGAS, Štefan, ed. *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela, 2009, s. 155–161. ISBN 978-80-8083-822-5.

NOVÁKOVÁ, Marie. Etická výchova jako porozumění vlastní existenci. In: KOSOVÁ, Martina et al. *Logoterapie v praxi: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 112–127. ISBN 978-80-247-4346-2.

NUCCI, P. Larry a Darcia NARVAEZ. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge, 2008. ISBN 978-0-8058-5960-7.

*Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, čj. 12586/2009-22* [online]. Praha: MŠMT, 2009 [cit. 2014-05-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>

PODMANICKÝ, Ivan. *Teória a prax etickej výchovy 2*. Trnava: Trnavská univerzita, 2013. ISBN 978-80-8082-739-7.

POLIACH, Vladimír a Miroslav VALICA. Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy. *Pedagogické rozhľady* [online]. 2010, roč. 19, č. 1, s. 24–27 [cit. 2013-05-28]. ISSN 1335-0404. Dostupné z: <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/pr1-2010.pdf>

POLIACH, Vladimír a Marta VALIHOVÁ. Obsahová analýza osnov etickej výchovy – predbežné kvantitatívne zistenia. In: KALISKÝ, Ján, ed. *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 40–47. ISBN 978-80-8083-496-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2013 [cit. 2014-03-29]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

RIMARČÍK, Marián. *Štatistika pre prax*. Bratislava: Marián Rimarčík, 2007. ISBN 978-80-969813-1-1.

ROCHE OLIVAR, Roberto. *Etická výchova*. Přeložil LENCZ, L., M. HUČKO a L. MIKULCOVÁ. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

ROCHE OLIVAR, Roberto. *Psicología y educación para la prosocialidad: optimización de las actitudes y comportamientos de generosidad, ayuda, cooperación y solidaridad: programa adecuado a contextos escolares y familiares*. Barcelona: Universidad Autònoma de Barcelona, 1995. ISBN 978-84-490-0327-1.

ROKEACH, Milton. *Beliefs, Attitudes and Values: A Theory of Organization and Change*. San Francisco: Jossey-Bass, 1968.

SMÉKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2009. ISBN 978-80-87029-62-6.

SOKOL, Jan. *Etika a život: pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-063-3.

STARRATT, Robert J. *Building An Ethical School: A Practical Response To The Moral Crisis In Schools*. London: The Falmer Press, 1994. ISBN 0-7507-0084.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

*Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie* [online]. Bratislava: ŠPÚ, 2008 [cit. 2014-06-20].

Dostupné z:

[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2\\_spu\\_uprava.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/isced2_spu_uprava.pdf)

*Štátny vzdelávací program. Etická výchova - príloha ISCED 2* [online]. Bratislava:

ŠPÚ, 2011 [cit. 2014-04-07]. Dostupné z:

[http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/eticka\\_vychova\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/eticka_vychova_isced2.pdf)

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitatívny výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

*Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy* [online]. Bratislava:

ŠPÚ, 1997 [cit. 2014-05-23]. Dostupné z:

[http://www.statpedu.sk/files/documents/nereformne\\_rocniky/zs/eticka.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/nereformne_rocniky/zs/eticka.pdf)

VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál, 2008a. ISBN 978-80-7367-386-4.

VACEK, Pavel. Etická výchova a česká škola v roce 2010. *E-pedagogium* [online].

2010, č. 2, s. 61–72 [cit. 2013-05-29]. ISSN 1213-7499. Dostupné z:

[http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium\\_2010/e-pedagogium\\_2010\\_II.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/e-pedagogium_2010/e-pedagogium_2010_II.pdf)

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova Univerzita, 1994. ISBN 80-210-0846-6.

WOODWARD, Alan. Making Ethics Part of Real Work. In: PRESTON, Noel, ed. *Ethics for the public sector*. Sydney: The Federation Press, 1994, s. 219–236. ISBN 1-86287-145-0.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

## 10 Profesní kurikulum

**Jméno a příjmení:** Jaroslava Kunstová  
**Dosažený titul:** Mgr.  
**Datum narození:** 7. 4. 1985  
**Místo narození:** Hustopeče u Brna  
**Státní příslušnost:** ČR  
**Adresa:** Lipová 384, Vranovice 691 25  
**E-mail:** j\_kunstova@centrum.cz

### Dosažené vzdělání:

1996 – 2004 Gymnázium T.G.M. v Hustopečích  
2004 – 2009 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,  
obor Učitelství pedagogiky a hudební výchovy pro střední školy  
2007 – 2011 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,  
obor Učitelství anglického jazyka pro základní školy  
2010 – dosud Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta,  
doktorský studijní program Pedagogika

### Profesní praxe:

2009 – 2010 Gymnázium Šternberk, Horní náměstí 5, Šternberk 785 01,  
středoškolská učitelka (anglický jazyk – hudební výchova)  
2014 – dosud Základní škola Jasanová 2, Brno Jundrov 637 00, učitelka 2. stupně  
ZŠ (anglický jazyk – hudební výchova)

## 11 Přehled odborných aktivit a publikační činnosti

### Aktivní vystoupení na konferencích:

- 1.12.2010 – VIII. ročník mezinárodní studentské vědecké konference s názvem Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů, PdF UP v Olomouci.
- 1.12.2011 – IX. ročník mezinárodní studentské vědecké konference s názvem Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů, PdF UP v Olomouci.
- 2.2.2012 – Medzinárodné meranie funkčnej gramotnosti – výsledky a výzvy pre Slovensko, medzinárodná vedecká konferencia FF Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- 26.4.-27.4.2012 – Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci – medzinárodná vedecká konferencia FF PU v Prešove.
- 25.11.2012 – Vedecké sympóziu 2012 s názvom Dobro a zlo, alebo o morálke (Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii), UMB, Banská Bystrica.

### Recenze pedagogické publikace:

- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Pedagogika prožitku. *E-pedagogium*. 2011, č. 1, s. 170–172. ISSN 1213-7758.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Jak eliminovat problémové chování dětí aneb nekázeň jako fenomén 21. století. *E-pedagogium*. 2012, č. 1, s. 152–154. ISSN 1213-7499.

### Publikované práce:

- KUNSTOVÁ, Jaroslava. K předmětu Etická výchova. In: *Primární a preprimární vzdělávání z pohledu studentů doktorských studijních programů*. Olomouc: UP, 2011, s. 40–48. ISBN 978-80-244-2774-4.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Předmět Etická výchova a její vliv na školní kázeň – zpráva z výzkumného šetření. In: *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů IX*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II, 2012, s. 92–100. ISBN 978-80-87533-03-1.

- KUNSTOVÁ, Jaroslava. K výuce etické výchovy na českých a slovenských základních školách. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: Interdisciplinární mezinárodní vědecká konference doktorandů a odborných asistentů QUAERE 2012*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2. vyd., 2012, s. 791–796. ISBN 978-80-905243-0-9.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Neformální autorita učitele. *Acta Humanica*. Žilina: Fakulta humanitných vied ŽU, EDIS – Vydavateľstvo ŽU, 2012, s. 41–52. ISSN 1336-5126.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Teacher's versus learner's roles. In: *Quo vadis vysokoškolská pedagogika: Vysokoškolský učiteľ*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2012, s. 62–69. ISBN 978-80-8105-453-2.
- MUSILOVÁ, M., M. KINDERMANNOVÁ a J. KUNSTOVÁ. Význam pedagogické praxe v pregraduální přípravě učitelů. In: *Quo vadis vysokoškolská pedagogika: Vysokoškolský učiteľ*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda, 2012, s. 78–86. ISBN 978-80-8105-453-2.
- MUSILOVÁ, M., J. KUNSTOVÁ a M. KINDERMANNOVÁ. Sebereflexe studentů v učitelské praxi. *Acta Humanica*. Žilina: Fakulta humanitných vied ŽU, EDIS – Vydavateľstvo ŽU, 2012, s. 21–30. ISSN 1336-5126.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Koncepce výuky etické výchovy v české a slovenské základní škole. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: Mezinárodní Masarykova konference pro doktorandy a mladé vědecké pracovníky 2012*. Hradec Králové: Magnanimitas, 2012, s. 1935–1940. ISBN 978-80-905243-3-0.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava. Názory učitelů českých a slovenských základních škol na výuku etické výchovy. In: *Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference: Evropské pedagogické fórum 2012*, Hradec Králové: Magnanimitas, 2012, s. 11–19. ISBN 978-80-905243-2-3.
- KUNSTOVÁ, Jaroslava a Denisa SNOPOKOVÁ. Význam etické výchovy v reflexi učitelů vybraných základních škol. In: KALISKÝ, Ján, ed. *Dobro a zlo, alebo o morálke I: Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, 2013, s. 269–275. ISBN 978-80-557-0538-5.

#### **Řešený projekt:**

- IGA: PdF\_2012\_028: Komparace Etické výchovy na vybraných základních školách v České a Slovenské republice, funkce hlavního řešitele.



## 12 Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Jaroslava Kunstová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce/školitel:</b>	doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2)
<b>Název v angličtině:</b>	Ethical Education and its Attainment under the Conditions of Czech and Slovak Primary Schools on the Level of Lower Secondary Education (ISCED 2)
<b>Anotace práce:</b>	<p>Disertační práce se zabývá problematikou výuky etické výchovy v základní škole na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání v ČR a SR. První část disertační práce (teoretická východiska) vymezuje základní pojmy vztahující se k danému tématu, popisuje východiska etické výchovy jako vyučovacího předmětu a prezentuje současný stav výuky etické výchovy v ČR a SR na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání. Druhá část (konceptuálně-metodologická východiska) se věnuje kurikulu etické výchovy – vymezuje pojem kurikulum a kurikulární dokumenty, popisuje dosavadní stav zkoumané problematiky, představuje model komparace dle Beredaye a porovnává postavení etické výchovy ve vybraných vzdělávacích programech v ČR a SR. Třetí část (empirický výzkum) pojednává o realizovaných výzkumných šetřeních, jejichž cílem bylo provést srovnávací obsahovou analýzu vybraných kurikulárních dokumentů (RVP ZV, ŠVP ISCED 2), zjistit a porovnat názory učitelů 2. stupně základních škol v ČR a SR na vybrané aspekty výuky etické výchovy. Empirický výzkum vychází z kombinace kvantitativních metod s výběrovým doplněním kvalitativní analýzy. Realizace výzkumných šetření prostřednictvím navržených metod (kvantitativní obsahová analýza kurikulárních dokumentů, dotazník, otevřený dotazník jako doplňující metoda zkoumání) poskytuje komplexní pohled na zkoumanou problematiku.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Etická výchova, výuka, základní škola, učitel nižší sekundární školy, kurikulární dokumenty (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republike, ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie), pedagogický výzkum, komparace (Česká republika, Slovenská republika), srovnávací obsahová analýza, dotazník.

<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis deals with ethical education in Czech and Slovak primary schools on the level of lower secondary education. The first part (theoretical background) defines the basic terms and concepts related to the topic, describes the basis of ethics as a school subject and presents the current status of ethical education in the Czech Republic and Slovak Republic on the level of lower secondary education. The second part (conceptual and methodological background) is focused on the curriculum of ethical education – it defines the concept of curriculum, curriculum documents, introduces researches and the current conditions of the issue, presents Bereday’s model for comparative studies and compares the position of ethical education in Czech and Slovak educational programmes. The third part (empirical research) represents research surveys which provide comparative content analysis of selected curriculum documents and comparison of Czech and Slovak teachers’ opinions about the selected aspects of ethical education. Empirical research is based on combination of quantitative methods with selective addition of qualitative analysis. The implementation of research surveys via research methods (quantitative content analysis of curriculum documents, questionnaire, open ended questionnaire as a complementary method of investigation) provides a comprehensive view of the topic.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Ethical education, education, primary school, lower secondary school teacher, curriculum documents, pedagogical research, comparison (the Czech Republic, the Slovak Republic), comparative content analysis, questionnaire.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	3 přílohy v rozsahu 30 stran Příloha 1: Seznam obrázků, grafů a tabulek Příloha 2: Dotazník pro učitele 2. stupně ZŠ Příloha 3: Dotazník pre učiteľov 2. stupňa ZŠ
<b>Rozsah práce:</b>	234
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk