

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Kateřina Stískalová

Vliv etické výchovy na morální usuzování dětí staršího
školního věku

Olomouc, 2022

vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a veškerou použitou odbornou literaturu a další zdroje jsem uvedla v seznamu na konci práce.

V Olomouci dne

.....

Bc. Kateřina Stískalová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat panu Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D. za jeho cenné rady a připomínky v průběhu psaní této práce. Poděkování též míří slečně Mgr. Zuzaně Cieslarové a Ing. Lukáši Kratochvilovi za pomoc se statistickým zpracováním dat.

Velký dík si také zaslouží paní ředitelky a učitelky základních škol, které mi umožnily uskutečnit můj výzkum a samozřejmě žáci, bez kterých by nebylo co zkoumat.

Poděkování patří i mým nejbližším, kteří mi poskytovali tu největší možnou podporu během mých studií.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Etika.....	8
1.1 Předmět zkoumání	8
1.2 Úkoly etiky	8
1.3 Členění etiky	9
1.4 Historie etiky	10
2 Etická výchova	14
2.1 Etická výchova v českém školství	14
2.2 Metody ve výuce etické výchovy	18
2.3 Učebnice etické výchovy	23
2.4 Osobnost učitele etické výchovy	24
2.5 Etické fórum	26
2.6 Etická výchova, o.p.s.	27
2.7 Centrum rozvoje charakteru	27
2.8 Historie výuky etické výchovy v českém školství	28
3 Psychologie morálky	30
3.1 Vybrané teorie psychologie morálky	30
3.1.1 Jean Piaget	31
3.1.2 Lawrence Kohlberg	33
3.1.3 Georg Lind.....	35
4 Starší školní věk	36
4.1 Časové vymezení	36
4.2 Vývoj individuality	36
4.3 Emoční vývoj.....	37
4.4 Kognitivní vývoj.....	38
4.5 Pubescent a školní prostředí	39
PRAKTICKÁ ČÁST	41
5 Metodologie	41
5.1 Výzkumný problém	41
5.2 Cíl výzkumu	42

5.3 Výzkumné hypotézy	42
5.4 Metoda sběru dat	43
6 Výzkumný vzorek a sběr dat	46
6.1 Výzkumný vzorek	46
6.2 Analýza ŠVP oslovených škol s EV	47
6.3 Průběh sběru dat	48
7 Analýza dat.....	50
7.1 Rozložení C-skóru	50
7.2 Ověřování hypotéz.....	53
7.3 Další výsledky mimo testování hypotéz.....	56
8 Diskuze.....	65
Závěr	69
Seznam použité literatury	71
Anotace	78

Úvod

Puberta.

Bouřlivá etapa v životě jedince, který si hledá své místo ve světě. Náročné období pro rodiče i učitele. A také doba, kdy lze výraznou měrou pozitivně formovat morálku žáků – pokud tedy víme, jak na to.

Žáci staršího školního věku – pubescenti – prochází mnoha prudkými změnami. Nejen v oblasti psychomotoriky, myšlení a emocí, ale i po stránce mravní. Důležitost tohoto faktu se odrazila v roce 2010 implementací etické výchovy do Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jakožto doplňující vzdělávací obor. Do té doby totiž chyběl v českém školství předmět, který by přímo svým obsahem působil na morální stránku žáků.

Cílem etické výchovy je především výchova žáka k prosociálnosti, kterou bychom mohli lidově označit jako nezištnou pomoc. Působením etické výchovy získává žák sociální kompetence, díky kterým dokáže efektivně komunikovat s druhými lidmi, hledat konstruktivní řešení, pomoci lidem v obtížných situacích a respektovat hodnoty a názory druhých. Tento obor je však i cestou, jak u žáků budovat pozitivní obraz o sebe samém a učít ho ujasnit si své hodnoty a postoje.

Etická výchova čerpá svá východiska i z poznatků teorií morálního vývoje. Jedním z klíčových pojmů těchto teorií je morální kompetence. Zjednodušeně se jedná o kompetenci, díky které člověk jedná na základě vlastních morálních hodnot, neovlivněn žádným vnějším faktorem. Na tuto kompetenci jsme se zaměřili v našem výzkumu.

Nejprve se ale v teoretické části práce seznámíme s etikou jako vědou, předmětem jejího zkoumání, jejím členěním a stručnou historií. Plynule navážeme na výuku etické výchovy, kde se zaměříme na její ukotvení v české školské soustavě, vhodné výukové metody a jaký by měl být učitel etické výchovy. Představíme si spolky, které se etickou výchovou zabývají a shrneme vývoj její výuky v české historii. Pro pochopení celého výzkumu je zásadním bodem obeznámení se s pro tento výzkum důležitými teoriemi morálního vývoje. Teoretickou část poté uzavřeme charakteristikou staršího školního věku.

Empirická část se bude věnovat výzkumu vlivu etické výchovy na morální kompetenci žáků staršího školního věku. Osloveni budou žáci základních škol jak s výukou, tak bez výuky

etické výchovy. Cílem je zjistit, jestli je etická výchova významným faktorem při utváření morálních kompetencí žáků. Dílčím cílem je zjištění vlivu pohlaví a víry na morální kompetenci.

Ve výzkumu budeme vycházet z práce německého profesora psychologie Georga Linda. Ten se dlouhodobě zabýval morální kompetencí a jejím rozvojem. Pro účely měření této kompetence vytvořil *Moral Competence Test* (Test morální kompetence), který využijeme pro sběr dat.

Práce je svým zaměřením významná především proto, že o vztahu mezi etickou výchovou a morální kompetencí nebyly doposud publikovány žádné výzkumy. Její výsledky pak mohou být výchozím bodem pro další podobné výzkumy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Etika

Pro pochopení východisek etické výchovy je důležité vyjasnění samotného pojmu etika. Na následujících řádcích si vymezíme její předmět, úkoly, dělení a stručně představíme vývoj etiky jakožto odvětví filosofické disciplíny a později samostatné vědy.

1.1 Předmět zkoumání

Aby mohla být etika vědou, je potřeba vymežit předmět jejího zkoumání. Tím je morálka. Pojem morálka bývá v laické veřejnosti často skloňovaný, a proto bychom mohli nalézt hned několik lidových, ale i odborných výkladů tohoto termínu. Samotný pojem pochází z latinského slova *mos*, který označuje mrav či zvyk; dalším výkladem pak může být vůle a způsob života. Na základě původního slova lze tedy odvodit, že morálkou rozumíme souhrn úsudků, zvyků či norem, kterými se daná společnost řídí a považuje za správné. Podstatou morálky je svědomí, které se projevuje pocitem studu či trapnosti při porušení morální normy (Vacek, 2011, s. 121). Pelcová (2014, s. 166) dodává, že morálku také můžeme chápat jako formu poznání či ideu, které je spojena s morálními soudy a na formu vyjádření těchto soudů. Podle této autorky je také morálka jednou z konstant pojetí pedagogické profese, spolu s výchovou, úsilí o řešení konfliktů či vírou ve smysluplnost své práce (Pelcová, 2014, s. 188). Z výše uvedeného vyplývá, že etiku a morálku mezi sebou nelze zaměňovat a v odborné rovině se nejedná o synonyma.

1.2 Úkoly etiky

V etice jde o nalezení a definování toho, co je v naší společnosti dobré a jaký je ten správný způsob žití. Jde o nalezení základních hodnot, které jsou klíčem ke šťastnému životu a spravedlnosti. V 60. letech minulého století se předpokládalo, že se veškeré pokusy o definování toho, co je dobré a ctnostné, nepodaří. Etika a pojmy s ní spojené se tak spíše staly jazykovou hrou. To se změnilo ve chvíli, kdy převážilo odvětví aplikované etiky (více viz kap. 1.3). V dnešní době patří mezi hlavní úkoly etiky eliminovat nejasnosti a rozlišit mezi fakty, hodnotami a argumenty. Jedná se také o zkoumání, zda jsou základy různých komentářů a názorů logické a nevychází z našich emocí, nýbrž z našich vnitřních postojů (Thompson, 2004, s. 14-15).

1.3 Členění etiky

Etiku bychom tedy mohli rozčlenit podle toho, jak se na morálku a další pojmy s ní spojené dívá:

1) Deskriptivní etika

- jevy pouze pozoruje, popisuje, mapuje jejich historii a zkoumá jejich chápání v různých společnostech (Bureš, 1991, s. 25),
- částečně se jedná o kombinaci sociologie a psychologie morálky,
- může tak např. popisovat, jak je ve kterých zemích přistupováno k trestu smrti, ale již nesoudíme, zda je to správné či ne,
- její důležitost spočívá v tom, že pokládá základ pro následující odvětví etiky (Thompson, 2004, s. 11-12).

2) Normativní etika

- snaží se definovat, co je správné a co ne,
- na rozdíl od deskriptivní etiky by tak nepopisovala trest smrti, ale snažila se odpovědět na otázku, zda je takový trest správný (Thompson, 2004, s. 12),
- dalo by se říci, že se zabývá čtyřmi oblastmi: jak bychom měli jednat, jaké chování je přirozeně dobré, jaké povahové rysy jsou ctnostné a jaká máme morální práva (Gensler, 2018, s. 3).

3) Metaetika

- zkoumá etiku z pohledu logiky a lingvistiky,
- ptá se tak např. na otázky jako: *Co znamená „dobré“ a „měl bych“? Existují nějaké morální pravdy? Existuje nějaké morální vědomí? Jak můžeme ospravedlnit či rozumově zdůvodnit morální přesvědčení?*,
- metaetická hlediska se často skládají ze dvou částí – povaha morálních soudů (definice „dobra“) a metody (jak si zvolit naše morální principy),
- příkladem může být kulturní relativismus – dobré je to, co je schváleno společností, a své morální principy bychom si měli formovat na základě toho, co tato společnost schvaluje; jiné pohledy mohou jako proměnnou volit osobní pocity či Boží vůli (Gensler, 2018, s. 2-3).

4) Aplikovaná etika

- etika uvedená do praxe,
- zabývá konkrétními oblastmi jako je problematika potratů, lhaní, anebo morálních dilemat v oblasti lékařství či podnikání (Gensler, 2018, s. 3),

- řadíme zde např. bioetiku, environmentální etiku, žurnalistickou etiku, geoetiku atd.,
- podílí se také na tvorbě etických kodexů různých povolání (Jankovský, 2018, s. 26).

1.4 Historie etiky

Znamé dějiny etiky sahají až do dob antického Řecka. První pokusy o zkoumání mravnosti podnikl Sokrates (5. stol. př. n. l.), když začal přemýšlet nad otázkou, co je to ctnost. Ve snaze dosáhnout odpovědi vedl dialogy s ostatními občany a učil je tak přemýšlet o etických záležitostech. Jelikož Sokrates sám své myšlenky nezaznamenával, byly tyto dialogy sepsány jeho žákem Platónem. Jednotlivé ctnosti jsou zmíněny a následujících dílech:

- 1) rozumnost – dialog *Charmidés*,
- 2) statečnost – dialog *Lachés*,
- 3) zbožnost – dialog *Euthyfrón*,
- 4) moudrost – dialog *Euthydémos*,
- 5) spravedlnost – dialog *Gorgiás* (Platón, 2003; Platón, 2005).

V dialozích o ctnostech však nakonec Sokrates i jeho žák seznávají, že žádnou z ctností nelze jednoduše definovat, lze se k definici pouze přiblížit. Sokratova etika také sestává z tvrzení, že špatné jednání pramení z nedostatku moudrosti: „*Vždyt' vy jste uznali, že ti, kteří chybují, chybují z nedostatku vědění o volbě libosti a nelibosti – to jsou dobré a zlé věci*“ (Platón, 2003, s. 223).

O etiku jako vědu o chování lidí se však zasloužil Aristoteles. Ve svém spisu *Etika Nikomachova* označuje za nejvyšší dobro blaženost: „*(...) které dobro ze všech vykonatelných dober jest nejvyšší (...) Téměř většina lidí se shoduje ve jméně, jež mu dávají (...) nazývají je blažeností a myslí, že býti blažen jest totéž, jako dobře žíti, dobře jednati a dobře se míti.*“ (Aristoteles, 1937, s. 4). Žít blaženě však podle Aristotela neznamená bezuzdné užívání, nýbrž žít podle svého vlastního rozumu (tamtéž, s. 245).

Se vzestupem křesťanství došlo k proměně pohledu na morálku a na určitý čas tak zvítězila etika náboženská. Podstatou je vděčnost a respekt člověka k Bohu. Specificky v křesťanství je za správné považováno respektovat dobro bližního a neočekávat za to žádnou odměnu (Jankovský, 2018, s. 27).

Jedním z nejvýznamnějších středověkých filosofů zabývajících se etikou je Tomáš Akvinský. Ten ve svých dílech často navazoval na myšlenky Aristotela, přičemž je aplikoval na křesťanské myšlení tehdejší doby. Mezi jeho rozebíraná témata patřila např. otázka blaženosti a ctností. Podobně jako pro Aristotela, i pro Akvinského je blaženost nejvyšším dobrem a cílem, ke kterému směřuje vůle člověka. Toto dobro však představuje Bůh, blaženost je tedy totožná s Bohem (Akvinský, 2016, s. 71). V otázce ctností přidává k antickým ctnostem (moudrost, spravedlnost, statečnost, uměřenost) tři ctnosti teologické. Tyto ctnosti jsou nadřazené všem ostatním, jelikož jejich cílem je Bůh, tudíž dokonalé dobro. První z nich je láska, jejíž důležitost dokládá Akvinský tvrzením, že „*žádná ctnost nemůže být dokonalá bez lásky*“ (Akvinský, 2013, s. 63) a „*habitus lásky je lepší než habitus jiných ctností, protože nás více přibližuje k Bohu*“ (Akvinský, 2013, s. 73). Druhou ctností je víra, která se nachází v poznávací síle a je formou lásky (Akvinský, 2014, s. 71). Poslední z ctností je naděje, o které Akvinský soudí, že „*má povahu ctnosti díky tomu, že se člověk přimyká k Boží pomoci, aby dosáhl života věčného*“ (Akvinský, 2014, s. 285).

Za rozvoj etiky se dále zasloužili i britští empirici – zde uveďme Thomase Hobbesa a Davida Huma. Hobbes přišel s teorií přirozeného (počátečního) stavu, ve kterém bojuje člověk proti člověku. Podle Hobbesa jsou totiž v přirozenosti člověka tři vlastnosti, způsobující tento boj. Zaprvé se jedná o soupeřivost, která se projevuje násilím a má za cíl vládnout nad ostatními. Druhou charakteristikou je ochrannost, se kterým brání tento svůj majetek. Poslední vlastností je pak touha po slávě a dobré reputaci. Neustálý boj je však hrozbou pro vlastnictví člověka, a proto je nutné vytvořit takový právní systém, který bude toto vlastnictví chránit. Na dodržování těchto práv a povinností má pak dohlížet autorita, která vyjadřuje vůli všech (Hobbes, 1651, in Singer, 1994, s. 29-35).

Hume ve svém díle rozebírá mj. problematiku neřesti (ta nám působí bolest, nelibost) a ctnosti (způsobuje potěšení, libost). Všechno jednání by se pak z pohledu morálky mělo posuzovat podle toho, zda nám čin přinesl pocity libosti či nelibosti (Hume, 2019, s. 92). Při dosahování libosti jsme pak vedeni jak našimi vášněmi, tak rozumem, jelikož podle Huma nejsou tyto dva faktory ovlivňující naše jednání v rozporu (Hume, 2019, s. 21-213).

V novověku se objevuje několik dalších směrů, jako je například utilitarismus (lat. *utilis* – prospěšný) pro něhož je nejvyšším cílem dosahování maximálního užítku pro co nejvyšší počet lidí. Činy jsou hodnoceny podle toho, jestli jsou užitečné k dosažení štěstí, přičemž

se toto jednání neposuzuje z hlediska motivu a prostředků k dosažení cíle (Jankovský, 2018, s. 31).

V tom se utilitarismus liší od Immanuela Kanta. Ten za největší dobro považuje „dobrou vůli“, která jedná dle vlastní povinnosti a kterou je nadán člověk jakožto bytost obdařená rozumem. Kant tvrdí, že pokud by cílem člověka bylo dosažení blaha a k tomuto cíli by byl využit rozum, zabránila by příroda jeho praktickému užití, a tudíž by se volba účelů i prostředků k jejich dosažení řídila instinkty (Kant, 2014, s. 14-15). Zároveň konstatuje, že *„morální hodnota jednání nezáleží tedy v účinku, který se od něho očekává, a proto ani v nijakém principu jednání, který si potřebuje vypůjčit svou pohnutku od tohoto očekávaného účinku. Všechny takové účinky (příjemnost vlastního stavu, ba dokonce i podpora cizího štěstí) mohly totiž vzniknout i působením jiných příčin, a nebylo k tomu tedy zapotřebí vůle rozumné bytost: v té jedině se však nachází nejvyšší a nepodmíněné dobro“* (Kant, 2014, s. 20). Kant tedy správnost činu neposuzuje z hlediska dosaženého blaha, ale z hlediska následování povinnosti.

Etikou a mravností se ve svém díle *Genealogie morálky* zabýval i německý filosof Friedrich Nietzsche. Nietzsche operuje s pojmy „dobro a zlo“ a „dobré a špatné“. Uvádí, že dříve považovali za „dobré“ a nesobecké jednání ti, kteří z něj měli užitek. Následně se ale na příčinu této chvály zapomnělo a nesobecké jednání se stalo dobrým ze zvyku, bylo dobrým samo o sobě. To však Nietzsche kritizuje; podle něj by úsudky o dobru neměly vycházet od těch, kteří mají z dobra užitek, tj. kterým se dobro projevuje, ale naopak ti, od kterých vychází. Těmi Nietzsche míní vysoce postavené a vznešené lidi, kteří sami své chování vnímají jako dobré. Protikladem k nim pak je vše nízce smýšlející, sprosté a davové (Nietzsche, 2002, s. 16).

Na tomto příkladu se dá vcelku snadno odvodit Nietzscheho rozdělení morálky na „panskou“ (tj. tu dobrou, vznešenou) a „otrockou“ (špatnou, nízkou). Panská morálka má původ v onom mocném člověku samém, kdežto otrocká má původ v něčem vnějším (Nietzsche, 2002, s. 25). Proto je otrocká morálka spojena s poslušností a podvolením se; je tak znakem slabých. Naopak morálka panská je ta silná, posilovaná vůlí k moci (vůli k moci se Nietzsche zabýval především ve svém díle *Tak pravila Zarathustra*).

Z mladších myslitelů, zabývajících se etikou lze zmínit i Jeana-Paula Sartra, který bývá řazen v existencialistickému filosofickému proudu. Podle Sartra je každý člověk od narození „odsouzen“ ke svobodě. Odsouzen proto, jelikož nebyl stvořen sám sebou, je do

světa vhozen a je sám zodpovědný za vše, co udělá (Sartre, 2004, s. 24). V souvislosti s bytím člověka vyslovuje Sartre myšlenku, že existence předchází esenci: „(...) *člověk nejprve existuje, setkává se se světem, vynořuje se v něm, a teprve potom sám sebe definuje*“ (Sartre, 2004, s. 15). Co se týče morálky, zastává Sartre stanovisko, že žádný z předchozích konceptů morálky nemůže rozhodnout o tom, co je správné. Žádná morálka nám ani není schopna dát znamení, a proto jsme to my sami, kdo musíme rozhodnout, jak se zachovat, a to na základě vnitřního citu a důvěry k vlastním instinktům. (Sartre, 2004, s. 27-30).

Otázku morálky a morálního usuzování řeší ve svých úvahách i Michael Smith, jeden ze současných filosofů. Smith se ve své práci mj. zabývá dvěma prvky morálních úsudků, a to objektivita a praktičnost. Objektivita morálního usuzování znamená, že máme tendenci vynášet morální soudy ovlivněni objektivními okolnostmi, že se snažíme jednat podle toho, co je podle okolí správné. Praktičnost představuje úplný opak – naše morální soudy vyjadřují naše touhy (Smith, in Singer, 1994, s. 172-173).

2 Etická výchova

Již podle názvu je možno odvodit, že etická výchova má jako hlavní cíl především výchovné působení na žáka. Vzhledem k tomu, že formuje morálku žáka, je také některými autory nazývána jako výchova mravní, jako je tomu např. v Průchově *Pedagogickém slovníku*. Ten mravní výchovu definuje jako „*výchovné působení na žáka, jeho rozum, představy, postoje, city, vůli a jednání, aby byly v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky*“ (Mareš a Průcha, 2001, s. 128).

Termín mravní výchova používá také Vacek (2011, s. 121). Ten považuje za její hlavní úkol „naučit“ jedince morálce. Toto učení pak může probíhat buď nevědomě a intuitivně v rámci blízkého okolí člověka (např. v rodině), anebo lze morálku rozvíjet i ve vzdělávací instituci, jako je právě škola.

Více autorů (např. Muchová, 2015, Vacek, 2011, Hubálek, 2017a) zdůrazňuje důležitost etické výchovy ve vzdělávacím systému. Především vyzdvihují její schopnost rozvíjet v žácích sociální dovednosti, vytvořit si vlastní hodnotový systém a zároveň respektovat hodnoty ostatních a v neposlední řadě rozvíjet morální kompetence žáků.

Myšlenka zavedení EV jako samostatného předmětu se začala objevovat v 80. a 90. letech v západní Evropě. Důvody pro zavedení byly dva. Původem toho prvního byly závěry několika sociologických šetření. Z těch vyplynulo, že tehdejší mládež měla ztíženou možnost zaměřit se na určité hodnoty kvůli celkově problémové společnosti. Důsledkem tak byla nestabilita ve vztazích a problém ujasnit si hodnotovou orientaci. Tyto nedostatky v morální rovině poté vedly k předpokladu, že právě absence hodnot je jedním z příčin, proč mladí inklinují k různým závislostem (Muchová, 2015, s. 181).

Druhým důvodem byl trend mizení a slábnutí původních autorit, v tomto případě především církve. Ta totiž dlouhou dobu hrála důležitou roli při výchově mládeže, již vštěpovala právě onu hodnotovou orientaci. Vyvstala tedy otázka, kdo tuto roli převezme. Nejpravděpodobnějším nástupcem je stát, který je hlavním aktérem při organizaci školské soustavy. Logicky by tedy měl EV nabízet ve svém kurikulu. To je důvod, proč v některých státech západní Evropy existuje vedle hodin náboženství i EV (Muchová, 2015, s. 182).

2.1 Etická výchova v českém školství

Ze zprávy České školní inspekce z roku 2016 vyplývá, že samostatný předmět etická výchova se tehdy vyskytovala pouze v necelých 10 % plně organizovaných základních

škol. V případě integrace témat EV do jiného předmětu se jednalo taktéž o 10 %. Integraci do více předmětů volilo 72 % škol (Tematická zpráva, 2016).

Školy, které EV nezavedly do svých Školních vzdělávacích programů, uvádí jako nejčastější důvod nezavedení EV do výuky především nedostatečnou časovou dotaci, chybějící pedagogy, kteří by byli k výuce EV vyškoleni a nutnost změny ŠVP dané školy. Mezi jiné důvody se řadí také názor, že prvky EV by měly prostupovat celou výukou, a není tak třeba samostatný předmět (Tematická zpráva, 2016).

Dvě třetiny z oslovených škol bez EV také neuvažují o zavedení EV do výuky v budoucnu. Jako důvody uvádí předimenzovanost témat RVP ZV. Většina škol, které o zavedení EV přemýšlí, plánují integrovat její témata do jiných předmětů. Čtvrtina škol chce pak její témata realizovat v rámci projektových dnů (Tematická zpráva, 2016).

Závěry šetření však ukazují, že má EV pozitivní vliv na klima školy a její zavedení by tak bylo vcelku prospěšným:

„Přibližně čtyři pětiny oslovených učitelů si myslí, že po zavedení etické výchovy na škole se zlepšily vztahy mezi žáky a celkové klima školy. Jako největší změny v chování a jednání žáků po zavedení etické výchovy do výuky vnímají učitelé to, že se žáci vzájemně více tolerují a dokážou si více pomáhat. Pouze necelá desetina učitelů se domnívá, že zavedení etické výchovy do výuky nepřineslo žádné pozitivum a nepociťují žádnou změnu v chování žáků“ (Tematická zpráva, 2016).

Etická výchova jako samostatný obor

Etická výchova patří, spolu s dramatickou, filmovou/audiovizuální a taneční a pohybovou výchovou, mezi doplňující vzdělávací obory. Důvodem zavedení EV jako doplňujícího vzdělávacího oboru udává RVP ZV absenci předmětu v českém vzdělávacím systému, jehož cílem by byl systematický rozvoj morální stránky žáků.

Témata EV jsou sestavena podle myšlenek španělského profesora Roberta Roche Olivara, který je významný svým vlastním projektem výchovy k prosociálnosti. Prosociálnost můžeme definovat jako chování, které vede k pomoci či prospěchu jiných lidí, a to bez očekávání odměny. Jinými slovy se v podstatě jedná o to, co bychom v běžné řeči nazvali nezištnou láskou (Vyvozilová, 2005, s. 61).

Olivar na základě výzkumu 300 žáků ve věku 13-16 let sestavil teoretický model, podle kterého lze žáky k prosociálnosti vést. Zahrnuje 10 bodů týkajících se rozvoje žáka, a 5

bodů vychovatele a rodiče (Vyvozilová, 2005, s. 59). U žáků by se měly rozvíjet tyto oblasti:

- 1) Důstojnost lidské osoby, úcta k sobě.
- 2) Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů,
- 3) Pozitivní hodnocení chování druhých,
- 4) Kreativita a iniciativa,
- 5) Komunikace. Vyjádření vlastních citů,
- 6) Interpersonální a sociální empatie,
- 7) Asertivita. Řešení agresivity a soupeřivost. Sebeovládání. Konflikty s druhými,
- 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, občanská neposlušnost, násilí) (Olivar, 1992, s. 7).

Tyto body převzal a poupravil slovenský pedagog Ladislav Lencz a úspěšně tak zformoval tehdejší osnovy předmětu etická výchova na Slovensku. Učivo rozšířil o některé teoretické základy (např. vývojová psychologie) a pozměnil pořadí témat, přičemž jako první bod uvedl schopnost otevřené komunikace a aktivního naslouchání (Lencz, 2005, s. 18-19). Dnešní slovenský Státní vzdělávací program zařazuje etickou výchovu do oblasti *Človek a hodnoty*, přičemž využívá Lenczův návrh témat (Štátny vzdělávací program, 2011).

Tento koncept poté přejal i český RVP ZV, který témata uvádí takto:

- 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 (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Základní témata jsou dále doplněna o témata aplikační, a to:

- 1) Etické hodnoty,
- 2) Sexuální zdraví,
- 3) Rodinný život,
- 4) Duchovní rozměr člověka,
- 5) Ekonomické hodnoty,
- 6) Ochrana přírody a životního prostředí,
- 7) Hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Cílem etické výchovy tedy není jen navazování a udržování dobrých mezilidských vztahů, ale i budování pravdivého obrazu sebe sama a pozitivní sebehodnocení. Žáci by po absolvování předmětu měli také zvládnout řešit každodenní problémy tvořivým přístupem a kritickým myšlením posoudit vlivy utvářející jeho vlastní světonázor. Důležitou složkou je také schopnost žáka vnímat ekologické problémy dnešní doby a aktivně se zasazovat o jejich řešení (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Etická výchova napříč RVP

Témata etické výchovy lze nalézt i v rámci jiných vzdělávacích oblastí a jejich oborů. Pro příklad si uveďme obor Český jazyk a literatura, ve kterém by se žák druhého stupně měl naučit naslouchat druhým, vhodně se vyjadřovat vzhledem ke komunikační situaci či ovládat neverbální prostředky řeči. Témata etické výchovy bychom však našli i v oboru Přírodopis, který mezi očekávané výstupy řadí schopnost žáka uvést příklady vlivu člověka na přírodu a jakým způsobem může být narušena rovnováha ekosystémů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Snad nejvíce prvků EV bychom našli v obsahu vzdělávacího oboru Výchova k občanství. V rámci učiva *Vztahy mezi lidmi* by se měl žák učit např. zásadám mezilidské komunikace či řešení konfliktů. Problematiku morálky, pravidel slušného chování a spolupráci s ostatními lidmi obsahuje učivo *Zásady lidského soužití*. Utváření hodnot a schopnosti upřímného sebehodnocení se pak věnuje učivo *Vnitřní svět člověka* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Na tomto místě je důležité uvést i průřezová témata, která by měla procházet napříč vzdělávacími oblastmi. Jak se uvádí v samotném dokumentu, tato témata mají z hlediska výchovy významný vliv na osobnostní rozvoj žáků a pomáhají jim tvořit jejich vlastní postoje a hodnotový žebříček. Nejblíže k tématům EV má průřezové téma Osobnostní a sociální výchova. Je rozděleno na 3 tematické okruhy, a to osobnostní rozvoj, sociální rozvoj a morální rozvoj (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

V současné době převažuje počet škol, které prvky EV zařazují do učiva jiných předmětů, a to především z časových důvodů, kvůli kterým nemohou výuku EV realizovat jako samostatný předmět.

2.2 Metody ve výuce etické výchovy

Jelikož je EV zaměřena především na rozvoj afektivní složky osobnosti žáka, je nezbytné, aby učitel ve svých hodinách používal metody k tomu vhodné. Lencz (1993, s. 4-5) jako adekvátní model výchovy uvádí přístup, kdy nezasahujeme do fungování žákovy osobnosti (kterou navíc můžeme poznat jen částečně), ale uspořádáme mu vnější podmínky tak, aby se rozvinul jeho pozitivní potenciál. Důležité jsou také kompetence a způsobilosti pedagoga k výuce EV. V případě nedostatečného psychologického vzdělání totiž hrozí vznik nejistoty, která brání využití intuitivních schopností pedagoga.

Metodologií EV se zabývá Lencz, který zmiňuje následující metody:

- 1) klasické didaktické metody – ty by měly být ve výuce EV použity s mírou, a to např. v úvodu k praktickým cvičením anebo v návaznosti na skupinovou práci,
- 2) diskuzní – v případě diskuzních metod je potřebné žáky nejprve naučit hlavním zásadám dialogu a diskuze, tj. naučit se naslouchat a mluvit pouze tehdy, kdy mám slovo (Lencz, 1993, s. 43),
- 3) zážitková metoda – založena na zážitku a zkušenosti, kdy si žák uvědomuje své osobní postoje, hodnoty a city. Výchozím aktem je vnímání, při kterém mohou být zapojené i další smysly. V průběhu zážitkových aktivit dochází k interakci s druhými lidmi či přírodou a výsledkem jsou změny v chování či tvořivosti (Lencz, 1993, s. 42),
- 4) hodnotová reflexe – cílem je žákovu uvědomění si a pochopení vlastních morálních přesvědčení a z toho plynoucích morálních hodnot,
- 5) rozvíjení morálního úsudku,

- 6) meditace – nejedná se o meditaci v pravém slova smyslu, nýbrž spíše jako pozastavení se a poslouchání vnitřního ticha (Lencz, 1993, s. 22-25).

Maňák (2003, s. 123-124) zmiňuje i možnost propojení EV s dramatickou výchovou, kdy kombinujeme hraní rolí s řešením problémů. Žáci si díky ní procvičují osvojené učivo, učí se pochopit motivy jednání a pocity druhých lidí a skrze vlastní prožívání pochopit intenzitu mezilidských vztahů. Rozlišujeme inscenaci strukturovanou (předem připravený scénář) a nestrukturovanou (bez zpracovaného scénáře, příklad z praxe) (Maňák, 2003, s. 123-124).

Inscenaci či dramatizaci také doporučuje Olivar. Pro příklad uveďme aktivitu v rámci tématu navazování kontaktů, kdy žáci dostanou za úkol vytvořit seznam verbálních i neverbálních pozdravů. V další části každý z žáků předvede, jakým způsobem by pozdravil různé osoby – matku, babičku, učitele či neznámého člověka (Olivar, 1992, s. 24).

Kromě výše uvedených metod lze také do hodin zařadit aktivizační metody. Ty se mohou využít u témat jako jsou lidská práva (kresba stromu lidských práv v rámci skupinové práce) či rozpoznávání pravdy a lži. Je také vhodné zařadit aktivity, řešící témata dnešní doby, jako je např. adopce dětí homosexuálními páry či etiketa na internetu (Hubálek, 2017a).

Další klasifikaci metod EV uvádí Muchová (2015, s. 208-247), která člení metody následovně:

- 1) kognitivně zaměřené metody – rozvíjení kognitivních funkcí (paměť, vědomosti, myšlení, porozumění)
 - informace, vzdělávání, poučování (monologicko-asymetrický vztah mezi učitelem a žákem, neměla by v hodinách EV převládat)
 - rozhovor (symetrická struktura, rozvíjení argumentačních schopností a umění naslouchat, práce s dilematy apod.)
 - vyjasňování hodnot (žáci objevují, vyjasňují své hodnoty a žijí podle nich)
- 2) emocionálně zaměřené metody (vyvolávají empatii, soucit)
 - zážitková metoda (pro realizaci je velmi důležité přátelské prostředí)
 - učení pozitivním posilováním (pochvalou či uznáním, podpora energie k morálnímu růstu)
 - učení na modelech (např. vyprávění příběhů, rozhovory s osobnostmi)

3) metody zaměřené na jednání

- metody umělého vytváření situací pro nácvik morálního jednání
- metody využívání přirozených situací pro morální výchovu ve škole

Metoda dilemat ve výuce

Test morální kompetence, který budeme využívat v našem výzkumu (více o Testu viz kap. 5.4), zjišťuje morální kompetence respondentů na základě vyjádření názoru ke dvěma dilematům. Je tedy na místě přiblížit si metodu využití dilemat ve výuce etické výchovy.

Morální dilema je problematická situace, ve které člověk stojí před dvěma možnými řešeními, přičemž každé z nich má nepříznivé důsledky (Heidbrink, 1997, s. 70). V takové situaci se každý z nás může někdy ocitnout, a proto je vhodné s žáky o této eventualitě mluvit.

Metoda za využití dilematu je vždy spojena se skupinovou diskuzí, případně individuálním rozhovorem. Vacek (2010) uvádí několik základních bodů, kterými se taková výuka vyznačuje:

- 1) jádrem je vždy diskuze mezi žáky, kteří si mezi sebou vyměňují názory a pohledy na danou situaci,
- 2) žáci diskutují nad dilematem, který je buď již vytvořený (např. Heinzovo dilema, viz níže), anebo se může jednat o aktuální problém přímo se dotýkající žáků; je nezbytné, aby byl příběh reálný a pro žáky dobře uchopitelný,
- 3) učitel by se měl vyvarovat jakémukoliv ovlivňování či moralizování žáků; může však žákům pomoci při vyjadřování a ukazovat jim širší souvislosti,
- 4) důležitá je volba hlavní postavy – žáci se v průběhu řešení vžívají do jejích pocitů, řeší problém „za ni“ (Vacek, 2010, s. 92).

Galbraith a Jones (1976) ve své knize *Moral Reasoning: A Teaching Handbook for Adapting Kohlberg to the Classroom* uvádí několik dilemat dobře využitelných ve výuce. Kniha obsahuje jak dilemata formulované pro 1. stupeň základní školy (např. Otevřené okno – příběh o dětech, které vnikly do zavřené školy otevřeným oknem a jedna z žaček si není jistá tímto činem), tak pro 2. stupeň (např. Pravidla nemocnice – k sestře příběhne muž, který tvrdí, že je venku těžce raněný muž, ale sestra nemůže nemocnici opustit kvůli internímu nařízení).

Dalším z předpřipravených dilemat může být Heinzovo dilema, vytvořené Lawrenceem Kohlbergem:

V jedné daleké zemi umírala žena, která onemocněla zvláštním druhem rakoviny. Existoval lék, o němž si lékaři mysleli, že by mohl ženu zachránit. Šlo o zvláštní formu radia, kterou jeden lékárník v tomtéž městě právě před nedávnem objevil. Výroba byla drahá, avšak lékárník požadoval desetkrát víc, než kolik jej stála výroba. Za radium zaplatil 200 dolarů a za malou dózu s lékem požadoval 2000. Heinz, manžel nemocné ženy, vyhledal všechny své známé, aby si vypůjčil peníze, a usiloval i o podporu úřadů. Shromáždil však jen 1000 dolarů, tedy polovinu požadované ceny. Vyprávěl lékárníkovi, že jeho žena umírá a prosil jej, aby mu lék prodal levněji, popř. aby mu Heinz mohl zbytek zaplatit později. Lékárník však řekl: „Ne, já jsem ten lék objevil a chci na něm vydělat nějaké peníze.“ Heinz tím vyčerpал všechny legální možnosti; je zcela zoufalý a uvažuje, zda by se neměl do lékárny vloupat a lék pro svou ženu ukrást. (Heidbrink, 1997, s. 70).

Pro žáky však může být ještě lépe srozumitelné dilema vytvořené učitelem. Pokud se učitel rozhodne takový příběh vytvořit, měl by dodržet následující zásady:

- *zaměření* – téma dilematu by mělo být žákům blízké a uvěřitelné,
- *ústřední postava* – každé dilema by mělo mít jednu ústřední postavu či ústřední skupinu postav, jejichž jednání budou žáci posuzovat,
- *volba* – tato postava se musí nacházet před nějakou situací, kdy si má zvolit jedno ze dvou řešení, přičemž ani jedno by celou společností nebylo označováno jako to jediné správné,
- *sporný bod* – každé dilema by se mělo týkat některého ze sporných bodů (např. sociální normy, autorita, občanské svobody, pravda apod.),
- *„co by měl/a udělat“?* – dilema je zakončeno otázkou, co by měla hlavní postava udělat, jak se zachovat; důležité je zde slovo „měl“ – pokud bychom se totiž zeptali, co by postava udělala, jednalo by se pouze o to, že chceme po žácích dokončení příběhu; také je vhodné vyvarovat se otázky „Co bys udělal ty?“ (Galbraith, Jones, 1976, s. 38-40).

Kritérii pro tvorbu morálního dilematu se zabýval také Vacek. Ten k již výše uvedeným bodům přidává následující:

- v diskuzi by žáci neměli odbíhat od tématu,

- při řešení reálného dilematu by neměli být přítomni aktéři takového příběhu,
- učitel by měl být řádně připraven na tuto metodu, včetně různých typů otázek k diskuzi – motivační, vyvažující, prohlubující, zobecňující,
- ideální je žáky posadit tak, aby na sebe viděli, tj. například sezení v kruhu,
- time management – nenechat diskuzi na posledních 10 minut vyučovací hodiny; optimální doba pro diskuzi je alespoň 30 minut i více, dokud je diskuze podnětná (Vacek, 2010, s. 96-97).

Dilema může být buď vyprávěno učitelem, přečteno samotnými žáky či je možné využít video. Po seznámení se s příběhem by se podle Vacka mělo postupovat následně:

- 1) společné shrnutí toho, co jsme se dozvěděli – postavy, prostředí, jednání postav, jejich problém,
- 2) žáci se rozhodnou pro jedno z řešení a společně s odůvodněním své volby si jej napíší na papír,
- 3) učitel vyzve žáky k hlasování – zeptá se, kdo se přiklání k prvnímu a kdo k druhému řešení problému,
- 4) následuje diskuze, do které by měl učitel zasahovat velmi uvážlivě (např. klást podněcující otázky, zpřesnit, pokud žáci například „nepochytili“ vzájemný vztah mezi postavami příběhu, na konci diskuze příběh zobecnit),
- 5) společnou diskuzi lze také nahradit prvotní diskuzí v malých skupinách – na žáky je vyvíjen menší tlak a více se zapojí do diskuze; skupiny by měly být heterogenní,
- 6) závěrem by měly být shrnuty nejdůležitější argumenty pro a proti a také zda žáci během diskuze změnili svůj prvotní názor (Vacek, 2010, s. 94-95).

Využitím dilematu ve výuce se zabýval také Georg Lind, jehož teorie morální kompetence je stěžejní pro tuto práci (viz kap. 3.1.3). Lind vyvinul výukovou metodu zvanou Kostnická metoda diskuse o dilematu (KMDD), jejímž cílem je rozvíjení morální kompetence. Lind na příkladu Sokratova dialogu ilustruje, že morální hodnoty má člověk vrozené, a tudíž není potřeba k nim děti vychovávat. Místo toho je nutné rozvíjet jejich morální kompetence a schopnost diskuse, k čemuž slouží právě již zmíněná KMDD (Lind, 2011, s. 56). Na rozdíl od Kohlbergiánů došel Lind k názoru, že morální vývoj neovlivňuje věk jedince, nýbrž úroveň jeho vzdělání (Lind, 2013, s. 174).

Pro využití KMDD je nutné, aby daný pedagog prošel speciálním kurzem. V opačném případě by tato metoda mohla mít nežádoucí účinky např. v podobě zvýšeného stresu či

vyvolání bouřlivých emocí vychovávaných. Metodu lze použít u dětí od 10 let věku, ale i u vysokoškolských studentů či dospělých, přičemž by jedna lekce měla trvat alespoň 90 minut. Metoda spočívá v uvedení poloskutečných příběhů fiktivního hrdiny, který řeší nějaké dilema. Pedagog či lektor poté zahájí diskusi, ve které se účastníci rozhodují, jak a proč by danou situaci řešili, formulují své argumenty a zároveň naslouchají argumentům ostatních a v neposlední řadě se vypořádávají s konflikty mezi tlakem skupiny a vlastním svědomím. Lind uvádí, že konfrontace s protiargumenty se jeví jako velmi dobrý prostředek k morálnímu rozvoji (Fostering Moral Competence with Discussion Theater and the KMDD, 2019).

Na závěr je nutné připomenout fakt, že EV není psychoterapií, a učitel by tak neměl používat aktivity, které vyvolávají až hluboké prožívání emocí. EV má směřovat především ke schopnosti hodnotové reflexe a eticky pozitivnímu chování (Lencz, 1993, s. 41).

2.3 Učebnice etické výchovy

Pro inspiraci učitelů etické výchovy bylo vytvořeno několik učebnic, které se zabývají jejími tématy.

V současné době disponuje doložkou Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pouze učebnice od nakladatelství Fraus. Ta je určená pro celý druhý stupeň. Obsah učebnice zcela koresponduje s koncepcí EV tak, jak je uvedena v RVP ZV, tj. prezentuje 10 obecných a 7 aplikačních etických témat. Každé z obecných témat se pak skládá ze 3 částí. Učebnice je v podstatě zároveň i uceleným plánem hodiny, jelikož každá část je vytvořena tak, aby pokryla jednu vyučovací jednotku. V první části (a tedy první hodině) pracují žáci s příběhem, ve druhé s videem a ve třetí se věnují projektu (Etická výchova, 2022).

Učebnice využívá především metod zážitkové pedagogiky a metodu posilování žádoucího chování. Obsahuje však také výkladové části. Společně s učebnicí nabízí nakladatelství i příručku pro učitele (Etická výchova, 2022).

Druhou sadou, tentokrát však bez doložky MŠMT, jsou učebnice od Národního institutu pro další vzdělávání za podpory Etické výchovy, o.p.s., které jsou dostupné jak v tištěné, tak online podobě. Pro 1.-3. ročník nebyla učebnice vydána, nicméně jsou na stránkách EV k dispozici pracovní listy a metodika pro učitele. Dále byly vydány 3 učebnice. Témata, kterými se učebnice zabývají, převážně korespondují s tématy uvedenými v RVP ZV. Ke každé učebnici je samostatně taktéž vydána příručka pro učitele (Učebnice ke stažení, online).

Hlavním prvkem učebnice je to, že obsahuje opravdu minimum výkladové složky. Aktivity se zaměřují převážně na podnícení diskuze, zamýšlení se žáků nad vlastními postoji a hodnotami a dovednosti reflektovat své jednání. Na konci každé učebnice je komiks, ilustrující jedno z témat. Učebnice také nabízí náměty na didaktické hry a aktivity „na doma“, které žáci mohou dělat i mimo školu a např. si o nich vést deník (Trčková, 2014).

První učebnice je společná pro 4.-5. ročník, témata jsou však rozděleny podle ročníku. Ve 4. ročníku jsou obsažena témata Neverbální komunikace, Pozitivní hodnocení druhých, Komunikace citů, Empatie a Vzory. V 5. ročníku se jedná o témata Dialog jako prostředek komunikace, Sebehodnocení a sebeúcta, Iniciativa a tvořivost, Asertivita a Prosociální chování (Trčková, 2014).

Učebnice pro 6.-7. ročník obsahuje v případě 6. ročníku témata Otevřená a citlivá komunikace, Rozhodnost a řešení problémů, Fair play, Média a jejich vliv na člověka, Rodina, ve které žijí, Etika a ochrana přírody a životního prostředí a Dospívání. V 7. ročníku se žáci věnují tématům Pravdivá komunikace, Přiměřené sebevědomí, Pozitivní hodnocení událostí a druhých, Reálné a zobrazené vzory, Asertivita a Prosociálnost za snížených podmínek (Navrátilová, 2014).

I třetí učebnice je společná pro dva ročníky, a to 8. a 9. Žáci osmých tříd se v průběhu školního roku zabývají tématy Důstojnost lidské osoby, Komunikace citů, Asertivita, Sexuální zdraví, Média a jejich vliv na člověka, Komplexní prosociálnost, Etika a ekonomika a Etické ctnosti. V 9. třídě se jedná o témata Sociální empatie, Asertivita ve skupině, Já, potenciální vzor pro druhé, Komplexní prosociálnost a rozvojová pomoc, Duchovní rozměr člověka, Etická stránka lidské sexuality a Etické ctnosti (Ginterová, 2014).

Etickou výchovou se zabývá i učebnice *Osobnostní a etická výchova pro střední školy* od nakladatelství Computer Media.

2.4 Osobnost učitele etické výchovy

Obecně se podle Vacka osobnost učitele projevuje ve třech rovinách:

- 1) pedagog jako osoba znalá etických norem, které jsou základem pro správné fungování vzdělávací instituce a vztahů mezi lidmi v ní,
- 2) pedagog jako zprostředkovatel odkazu generací minulých na generaci současnou a zároveň osoba připravující žáky na život,

3) pedagog jako morální model (Vacek, 2011, s. 154).

Každý pedagog (nejen vyučující EV) by pak měl disponovat:

- schopností zvládat konflikty v žákovském kolektivu,
- porozuměním skupinovým procesům v tomto kolektivu,
- vědomím osobní odpovědnosti za své jednání, plynoucí z jeho morálních úsudků,
- schopností přemýšlet nad morálními výzvami, před kterými jeho žáci stojí,
- vědomím o tom, že si jeho žáci někdy nemusí uvědomovat důsledky svého jednání; proto by měl být schopný s nimi o tomto diskutovat,
- úsilím a snahou o to, aby všichni jeho žáci jednali spravedlivě (Muchová, 2015, s. 308-309).

Šolc (2005, s. 9) považuje výuku EV za náročnou nejen z didaktického, ale především metodického hlediska. Pro rozvinutí prosociálních dovedností žáků je totiž nezbytný osobnostní předpoklad pedagoga, který by měl jít svým žákům příkladem. Učitel by měl být schopný vytvářet pozitivní vztah učitel-žák i žák-žák. Měl by vytvořit ze třídy pozitivní výchovné společenství, které přijme každé dítě takové, jaké je. Proto je i důležité stanovit si jasná a splnitelná pravidla a na negativní jevy reagovat klidným poukázáním na jejich důsledky. Důležitá je při dosahování cílů výchovy k prosociálnosti i efektivní komunikace a spolupráce s rodiči (Lencz, 2005, s. 23).

Olivar (1992, s. 37) zdůrazňuje, že by se učitel měl vyvarovat předčasného hodnocení žáka. Pokud ve své třídě objeví žáky s nízkým sebehodnocením, měl by zdůrazňovat jejich pokroky. K tomu by měl učitel vytyčit cíle, kterých tito žáci budou moci dosáhnout. I v případě nedosažení cíle se však dítě musí cítit milováno a přijímáno.

Učitel by měl být také silně motivován, pokud chce pozitivně rozvíjet morálku žáků. Veškeré vědomosti a dovednosti zůstanou nevyužity, pokud chybí motivace. V takovém případě se většinou jedná o pedagoga s restriktivním přístupem k žákům, kdy jejich doplňující dotazy a „živost“ jsou mu na obtíž. Motivace se projevuje tak, že si je učitel vědom podstaty své profese, a to spoluzodpovědnosti za vývoj žáka (Vacek, 2011, s. 154-155).

Jak dále uvádí Lencz, podle humanistické pedagogiky je důležité, aby vychovávající pedagog:

- 1) důvěřoval dětem a umožňoval jim dělat vlastní rozhodnutí,

- 2) byl autentický, tj. shodovalo se jeho chování s jeho hodnotami a přesvědčením,
- 3) vytvářel pozitivní vztah k dětem a poznával jejich problémy,
- 4) ukazoval žákům, že jsou zodpovědní a schopní,
- 5) povzbuzoval žáky k vyjádření pocitů,
- 6) používal určité techniky k tomuto účelu,
- 7) pomáhal žákům při uvědomování si vlastních hodnot (Lencz, 1993, s. 15-16).

Humanistický přístup učitele ve výuce EV zmiňuje také Kosová. Podle ní by měl být takový pedagog tolerantní k pocitům, potřebám a individuálním odlišnostem žáků. Důležitá je podpora jejich samostatného myšlení, rozdílných a nekonvenčních řešení konfliktů či vedení k efektivní spolupráci s ostatními lidmi. Důsledkem jeho výchovného působení by také měla být schopnost žáků pochopit podstatu vlastního jednání a převzít za něj zodpovědnost. Ve svých hodinách by měl nastavit takové podmínky, ve kterých se žáci nebudou bát pokládat otázky, vyjádřit svůj názor a účastnit se diskuze. Při výuce by si naopak neměl vynucovat aktivitu žáků a vytvářet atmosféru strachu, napětí či obavy z posměchu (Kosová, in Bradová, 2013).

2.5 Etické fórum

Na tomto místě je vhodné zmínit existenci Etického fóra, které vzniklo roku 1999 jako občanské sdružení. Jeho vznik podpořil i tehdejší prezident Václav Havel, který se o další činnost fóra poté živě zajímal. Po úvahách, jakou etikou by se fórum mělo zabývat, se její členové shodli na etice prosociální. Podle fóra je tato etika široce přijatelná, protože není postavená na určitém světonázoru či filosofické koncepci. Zjednodušeně řečeno je jejím hlavním principem interpretace Kantova mravního zákona v podobě „*Co nechceš, aby dělali tobě, nečiň jiným*“ (Šolc, 2005, s. 8).

S tímto projektem měli několikaletou společnost pedagogové na Slovensku (Ladislav Lencz a Olga Križová), a tak s nimi EF navázalo úzkou spolupráci. Významná byla i pomoc od jiných subjektů, která se realizovala formou bezplatného pronájmu prostor či příspěvku na tisk metodických materiálů (Lášek, 2012).

EF nabízí učitelům hned několik vzdělávacích kurzů. Tím hlavním je dvouletý kurz zaměřený na přípravu pedagogů k výuce EV podle programu prosociálnosti. V rámci kurzu navázalo EF spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity v Hradci Králové a CMTF Univerzity Palackého v Olomouci. Po úspěšném zakončení kurzu získají jeho účastníci osvědčení k realizaci EV v rámci ŠVP (Propozice kurzu etické výchovy, 2012).

Fórum dále nabízí i kratší, 40h kurz, případně workshopy a semináře určené pro sborovny. Ty se týkají i oblastí mimo EV, jako je formativní hodnocení, zvládání a práce s emocemi, motivace žáků, efektivní spolupráce s rodiči apod. V případě, že se škola rozhodne EV zařadit do svého ŠVP, nabízí Fórum pomoc ve formě konzultace s lektorem (Vzdělávání v Etické výchově, 2012).

2.6 Etická výchova, o.p.s.

V roce 2010 bylo EF jedním ze zakladatelů obecně prospěšné společnosti Etická výchova. Ta se taktéž zasazuje o rozvoj EV v českém školství a to pomocí:

- dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v podobě kurzů pro jednotlivce či pro celé sborovny,
- udělování ocenění „Etická škola“ pod záštitou MŠMT,
- distribuce učebnic EV (viz kap. 2.3),
- distribuce jiných výukových materiálů (video pomůcky, omalovánky, komiksy, minipořady),
- projektu ASET (Adopt a School for Ethics), který propojuje eticky uvědomělé firmy se školami, které by chtěly EV vyučovat (Co nabízíme, 2022).

V době psaní této práce byl nejnovějším kurzem víkendový program „O krok dál“, který se zaměřoval na mladé učitele s praxí do 4 let, ale i studenty učitelství na VŠ. Motto kurzu znělo „Na charakteru záleží“, a právě osobnost učitele byla v centru vzdělávacího kurzu (O krok dál, 2021). Program tvořily tři oblasti – komunikační dovednosti, charakter a sebepoznání. Účastníci se učili, jak efektivně komunikovat a projevovat podporu, rozvíjet charakter svůj i charakter žáků a také jakým způsobem dosáhnout svých snů. Závěrem kurzu bylo vytvoření tzv. akčního programu, ve kterém si každý z účastníků stanovil své cíle a jak jich dosáhnout.

2.7 Centrum rozvoje charakteru

Etickou a morální výchovou se také zabývá Centrum rozvoje charakteru, založeno roku 2021. Mezi zakladatele patří mimo jiné filosof výchovy a kmenolog Jan Hábl a psycholog morálky Pavel Vacek, autor několika publikací na etická témata, včetně etické výchovy. Ve stejném roce vzniklo taktéž Centrum etiky a rozvoje charakteru, zaštitované Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové. Obě centra spolu úzce spolupracují při dosahování cíle, kterým je „*tematizovat, kultivovat a posilovat myšlenku celostního*

formování charakteru“ (O nás, 2022). Mezi další spolupracující subjekty patří i hnutí Otevřeno, iniciované studenty a učiteli pedagogických fakult.

Mezi hlavní činnosti centra patří pořádání výchovně-vzdělávacích, popularizačních a vědecko-výzkumných aktivit. Jedná se např. o kurzy výchovy charakteru jak pro studenty učitelství, tak již učitele zkušené, přípravu metodických materiálů či odborné konference (Výchova charakteru, 2022).

2.8 Historie výuky etické výchovy v českém školství

Při exkurzu do dějin etické výchovy na našem území je dobré se vrátit až k „učiteli národů“ – Janu Amosovi Komenskému, jehož dílo se ve velké míře nese v duchu mravní výchovy. Podobně jako např. Sokrates či Platon se i on zabýval lidskými ctnostmi, které se podílejí na formování charakteru. Utváření ctností a celkově morálky člověka mělo být podle Komenského jedním z hlavních cílů vzdělávání. Vzděláním se totiž dosahuje moudrosti, díky které pak člověk dokáže správně jednat. Zásadní vliv na to má právě instituce školy, která by měla děti vést k lidskosti a hledání pravdy. Takto vychovaný jedinec pak přispívá k míru a spokojenosti svého národa (Somr, 1987, s. 44-46).

Komenským se za dob osvícenského absolutismu inspiroval J. I. Felbiger, který etickou výchovu realizoval i ve výuce dějepisu, a to prostřednictvím výkladu o panovnících a významných osobnostech. Ty pak mohly sloužit dětem jako vzor a utvářet v nich úctu k tehdejšími hodnotám. Ke změně došlo v dobách metternichovského absolutismu, kdy měla nad školou dozor především církve a cílem bylo z žáků vychovat především loajální poddané. Důležitým mezníkem ve vývoji školství v českých zemích pak bylo období národního obrození, kdy se vlastenečtí učitelé snažili v žácích budovat češství a smysl pro povinnosti člověka jako občana (Hubálek, 2017b, s. 10-12).

K systematizaci občanského vzdělávání došlo za období první československé republiky. Po první světové válce bylo třeba pozvednout morálku ve společnosti, a proto byl do školních zařazen předmět občanská nauka a výchova. Jak již vyplývá z názvu, prvním cílem bylo žákům předat poznatky, a to především o fungování nového, demokratického státu. Výchovná funkce pak měla v žácích vzbudit zájem o stát, pěstovat v nich dobré povahové vlastnosti a vychovat občany respektující svá občanská práva a povinnosti (Hubálek, 2017b, s. 28-29).

V období nacistické okupace došlo k narušení výuky OV. K největším změnám došlo mezi lety 1941-1943, kdy měly být z vyučování odstraněny jakékoliv pozůstatky z dob první

republiky, a naopak měl být kladen důraz na budování nadšení žáků pro velkoněmeckou myšlenku. V důsledku zvyšování hodinové dotace pro výuku německého jazyka byla nakonec OV zrušena úplně (Staněk, 2007, s. 26).

Po druhé světové válce se škola opět stala prostředím pro šíření propagandy, tentokrát komunistické. Po roce 1948 začaly z učebnic postupně mizet zmínky o prvorepublikových ideálech a seznamovat žáky s komunistickou morálkou. Ta zahrnovala zásady jako láska k socialistické vlasti, kolektivismus, pilná společná práce či přátelství a bratrství s národy SSSR. Učitelé občanské výchovy byli pečlivě vybíráni. Vhodnými adepty byli především členové KSČ; v případě členství v jiné parlamentní straně byl daný kantor pod neustálým dohledem příslušných orgánů. Na rozdíl od období první ČSR, kdy byl poměr vzdělávací a výchovné složky vyvážený, se za dob socialistického školství kladl důraz především na část výchovnou (Hubálek, 2017b, s. 55-59).

Po roce 1989 nastalo poněkud váhavé období, jelikož si spousta odborníků nedokázala představit nestranné pojetí jak občanské, tak etické výchovy. Etika se tak stala záležitostí spíše jednotlivých pedagogů, kteří se snažili svým žákům vštípit morální zásady. Snahu prosadit etickou výchovu jako samostatný předmět mělo Etické fórum, založeno roku 1999. Mezi jeho aktivity patřila např. koordinace jednotlivých osob podílejících se na rozvoji etické výchovy či akreditování kurzů celoživotního vzdělávání pro pedagogy (více o Etickém fóru viz kap. 2.5).

V roce 2009 předložilo MŠMT návrh etické výchovy jako doplňujícího vzdělávacího oboru. Po veřejné diskuzi pedagogické i nepedagogické veřejnosti na stránkách Výzkumného ústavu pedagogického se 230 z 250 diskutujících vyjádřilo pro zavedení Etické výchovy do RVP ZV (Motyčka, 2009, s. 157-158) S účinností k 1. září 2010 tak bylo vydáno opatření ministryně školství, kterým se Etická výchova stala součástí RVP ZV (Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy čj. 12586/2009-22, 2009).

3 Psychologie morálky

Jedním z mnoha odvětví vědního oboru psychologie je i psychologie morálky. Krámský (2015) uvádí, že morálka jako taková byla do dob Davida Huma či Lawrence Kohlberga výlučně záležitostí filosofie, která morálku vnímala jako čistě obecný termín a zkoumat by ji měla teoretická etika a morální filosofie. Aby mohla být morálka předmětem psychologie, bylo třeba chápat tento pojem jako skutečnost, kterou lze zkoumat empiricky. Z psychologického hlediska tak např. nebudeme posuzovat amorální sociální projevy, ale budeme zkoumat příčiny takového jednání na základě empirického výzkumu. To je pro filosofii naopak irelevantní (Krámský, 2015, s. 13-15).

Do konce 90. let spadal tento obor pod vývojovou psychologii a v centru pozornosti byla odpověď na otázku, kde se vlastně bere morálka. Intuitivně se nabízí dvě odpovědi – morálku máme od narození (tj. nativistický přístup), anebo ji získáváme v průběhu života (tj. empirický přístup). Ve skutečnosti existuje ještě třetí přístup, který v druhé polovině 20. století zvítězil – „*děti se k morálnímu vědomí dopracovávají samy*“ (Haidt, 2013, s. 27-28).

3.1 Vybrané teorie psychologie morálky

V oblasti psychologie morálky bychom našli tři základní koncepce. Psychoanalytický přístup je nejčastěji spojován se Sigmundem Freudem. Podle něj tvoří každou osobnost tři složky – *id* („to“), *ego* („já“) a *superego* („nadjá“). *Id* je nejnižší, nevědomou a pudovou složkou, jejíž hnací silou je *eros* (instinkt života) a *thanatos* (instinkt smrti) (Drapela, 2011, s. 24-25). Ty se projevují v chování člověka ve formě sexuální činnosti a agrese. Vědomou složku tvoří *ego*, které se řídí principem reality. *Superego* působí jak na vědomé úrovni (zvnitřněné pochvaly a zákazy) tak na úrovni nevědomí (pravidla osvojené v raném dětství). *Superego* můžeme nazvat jako moralizující složku osobnosti, jelikož se řídí principem dokonalosti. Freud tvrdil, že pokud se u jedince nerozvine *superego* dostatečně, není tento člověk schopný cítit vinu i po spáchání větších mravních přestupků. V krajním případě se pak může začít dopouštět trestné činnosti či antisociálního chování. Opačná situace, tj. nadměru vyvinuté *superego*, s sebou však také nese rizika, a to především perfekcionismus, který může vést až k mravní úzkosti či nemocem (Drapela, 2011, s. 21-23).

Druhou teorií, kterou je vhodné zmínit, je teorie sociálně kognitivní, či teorie sociálního učení, s jejímž konceptem přišel Albert Bandura. Podle něj mají na jednání jedince vliv tři faktory, které se navzájem ovlivňují:

- osobnost (kognitivní, afektivní a biologické procesy),
- vzorce chování,
- prostředí (Bandura, 1999, s. 23)

Jednání je také regulováno vnějšími a vnitřními sankcemi. Pokud je důsledkem nějakého jednání nesouhlas či potrestání ze strany společnosti, jedná se o vnější sankce a jedinec se tak do budoucna snaží podobnému jednání vyhnout. Stejně tak se vyhýbá činům, které by snížily jeho sebeúctu (vnitřní sankce) (Bandura, 1999, s. 27). Pro Banduru je důležitým prvkem v morálním vývoji právě pozorování důsledků vlastního chování, vyhýbání se nežádoucího chování a nápodoba chování žádaného (Bandura, 1999, s. 25).

Detailněji popíšeme kognitivní teorii morálního vývoje, konkrétně její představitele Jeana Piageta, Lawrence Kohlberga a Georga Lindu, kteří na sebe svými výzkumy a teoriemi navazovali.

3.1.1 Jean Piaget

Piaget je znám svým kognitivním přístupem k morálnímu vývoji. Podle něj tento vývoj neprobíhá mezigeneračním děděním morálních hodnot a postojů, ale člověk si jej v průběhu života vytváří sám situacemi, do kterých se dostává (Dvořáková, 2008, s. 11).

Piaget věřil, že pochopit vývoj lidské morálky lze pozorováním dětí při hře a dotazováním se jich na pravidla této hry. Jeho závěry poté uvedl v knize *The Moral Judgement of the Child*. Při svém pozorování často používal techniku zdánlivé naivity, kdy před dětmi předstíral neznalost pravidel a žádal po dětech jejich vysvětlení. Tímto způsobem mohl popsat porovnat způsob jakým jednotlivé věkové skupiny chápou a vysvětlují rozdíly (Fleming, 2005, s. 1).

Výzkum se zaměřoval na pravidla hry „kuličky“, kterou hráli chlapci. Aby Piagetovy závěry nebyly zkřiveny za neobjektivitu, zahrnul do výzkumu i děvčata, hrající hru na schovávanou. I přesto byly jeho nejdůležitější závěry vyvozeny na základě výzkumu chlapců, za což si od některých dalších autorů vysloužil kritiku. Piaget tvrdil, že hry dívek jsou méně složité a jejich pravidla nejsou dostatečně komplexní, a nelze tak spolehlivě pozorovat a určit stádia morálního vývoje jako u chlapců. Jedním z kritiků byla Carol

Gilliganová, která tyto závěry chápala jako sdělení, že dívky mají méně sofistikovaný, a tudíž nedostatečný smysl pro morální porozumění. Ve svém výzkumu se tedy převážně zaměřovala na morální vývoj dívek (Fleming, 2005, s. 5-6).

Ze způsobu, jakým dítě pravidla aplikuje, vyvodil Piaget 4 stádia. První stádium má čistě individuální charakter, během kterého dítě nakládá s kuličkami podle svých návyků a ritualizovaných schémat. V této fázi tedy ještě nelze hovořit o užívání kolektivních pravidel. Druhé stádium se vyznačuje typickým egocentrismem a nastává mezi 2. a 5. rokem. Dítě si sice hraje s ostatními a ví o existenci nějakých vnějších pravidel, ale i přesto hraje převážně samo za sebe podle vlastních vzorců. Do třetího stádia se dítě dostává přibližně okolo 7 let, kdy dochází k první kooperaci. Při hře se již každé dítě snaží vyhrát, a to za pomoci vytvoření jednoduchých unifikovaných pravidel. Stále se ale jedná o spíše vágní představy o pravidlech a děti si často protiřečily, když byly Piagetem dotázány na jejich vysvětlení. Ke kodifikaci pravidel dochází mezi 11. a 12. rokem dítěte. V tomto čtvrtém stádiu mají děti nejen promyšlené řešení každého možného problému, který může při hře nastat, ale při hře aplikují pravidla, přijímané celou společností (Piaget, 1948, s. 16-17).

Druhým způsobem definování morální úrovně dítěte je pozorovat, zda a jak si uvědomuje existenci pravidel a kdo tato pravidla určuje. V počátečním období si dítě hraje podle vlastních schémat a není si vědomo žádných vnějších pravidel. Toto se mění až s rozvojem řeči, kdy dítě začíná vnímat jisté normy i v běžném životě. Podle Piageta je tedy docela možné, že když se dítě poprvé setká s kuličkami, je již přesvědčeno, že pro tyto nové předměty platí určitá pravidla (Piaget, 1948, s. 44-45).

Druhé období nazývá Piaget jako morální realismus či období heteronomie. Morální realismus se vyznačuje třemi charakteristikami:

- 1) jakýkoliv čin, který prokazuje poslušnost autoritě je dobrý, ať už se jedná o jakýkoliv rozkaz,
- 2) je dodržována spíše litera (doslovné znění) než podstata zákona či nařízení,
- 3) hodnocení činu nikoliv podle motivu, ale z hlediska jejich přesné shody se stanovenými pravidly (Piaget, 1948, s. 105-107).

Z uvedených charakteristik vyplývá, že v období heteronomie je morálka dítěte utvářena z vnějšku, a to rodiči či jinými autoritami.

Po 10. roce života se však tyto postoje mění a dítě se dostává do tzv. období autonomie. Na rozdíl od předchozího období je dítě schopné připustit změnu v pravidlech, pokud se na tom shodnou všichni zúčastnění. Teokratické a gerontokratické myšlení tak ustupuje myšlení demokratickému. Dítě zároveň přestává pravidla vnímat jako věčná a neměnná a uvědomuje si, že pravidla hry jsou iniciativou zapojených dětí, ne vnucením pravidel dospělých (Piaget, 1948, s. 56-58).

3.1.2 Lawrence Kohlberg

Kohlberg navázal na výzkum Jeana Piageta, s nímž souhlasil v provázanosti myšlenkového vývoje s řešením a hodnocením morálních dilemat (Dvořáková, 2008, s. 14). Naopak nesouhlasil s psychology, kteří tvrdili, že morální vývoj je důsledkem přenášení norem a hodnot dospělých do vědomí vychovávaného za pomoci trestů a pochval. Zároveň odmítal morální vývoj jako důsledek vývoje biologického (Pelcová, 2014, s. 167).

Kohlberg rozdělil morální vývoj člověka do 3 úrovní, z nichž každá se skládá ze dvou stádií. Tyto úrovně Kohlberg popsal na základě 20letého výzkumu 58 chlapců ve věku 10, 13 a 16 let (věk v době začátku výzkumu). Účastníkům postupně rozdával celkem devět morálních dilemat a na základě jejich morálních úsudků se snažil ověřit své úvahy o morálním vývoji (Colby, Kohlberg, 1983).

Autor zmiňuje, že jednotlivé úrovně morálního vývoje se překrývají se stádií vývoje kognitivního tak, jak je popsal Piaget. Pro dosažení vyššího morálního stádia je tedy podle Kohlberga zapotřebí, aby měl jedinec více vyvinuté myšlení. To znamená, že pokud bychom se bavili o dítěti na úrovni stádia konkrétních operací podle Piageta, v teorii morálního vývoje by se nacházelo v prvním nebo druhém stádiu prekonvenční úrovně (Kohlberg, 1976, s. 171).

Kohlberg nicméně dodává, že ač je vývoj logického myšlení nezbytným předpokladem vývoje morálního, nemusí být dostačující. Mnoho jedinců se nachází na vyšší úrovni kognitivního vývoje než v paralelně odpovídající morální úrovni, ale v podstatě nikdo nemůže být ve vyšším stádiu morálního vývoje než stádiu vývoje myšlení (Kohlberg, 1976, tamtéž).

Morální vývoj se také podle autora řídí především dvěma zákonitostmi. Na základě svých pozorování dospěl Kohlberg k závěru, že morální vývoj jde vždy dopředu a není možné, že by jedinec např. sestoupil z pátého do čtvrtého stádia. Druhým pravidlem je pak přirozená plynulost přechodu mezi stádií, a tedy nemožnost vynechání jednoho ze stádií (Kohlberg,

1977, s. 54). Byl také zjištěn vliv socioekonomického statusu, věku, IQ a vzdělání na úroveň morálního usuzování (Colby, Kohlberg, 1983).

Prekonvenční úroveň

Počáteční úroveň nazval Kohlberg prekonvenční. Do té řadí děti mladší 9 let a některé dospívající a dospělé zločince (Kohlberg, 1976, s. 172). V prvním stádiu této úrovně se dítě řídí podle tzv. heteronomní morálky. Považuje za správné vyhýbat se porušování pravidel, za které by následoval fyzický trest. V tomto stádiu je dítě také velmi egocentrické; nezohledňuje zájmy ostatních a není schopno vidět situaci z různých úhlů. K tomuto přispívá i fakt, že nejvyšší autoritou je pro něj dospělý, který udává vzorce dobrého a špatného chování. Egocentrismus se začíná utlumovat ve druhém stádiu, kdy si již dítě uvědomuje zájmy i jiných osob. Za správné považuje chování dle dohodnutých a rovnocenných pravidel (Kohlberg, 1976, s. 174).

Konvenční úroveň

V konvenční úrovni se nachází převážná většina pubescentů, adolescentů a dospělých (Kohlberg, 1976, s. 172). Pro jedince ve třetím stádiu je dobré žít podle toho, co od něj očekává jeho nejbližší okolí jako od syna, bratra či kamaráda. Je pro něj velmi důležité být označován jako „hodný“ či „dobrý“. Být dobrý pro něj znamená mít dobré motivy svého chování („jestli to ten člověk myslel dobře“), mít starost o druhé a udržovat vztahy založené na důvěře, respektu a vděčnosti. Ve čtvrtém stádiu je hlavním cílem striktní dodržování nastavených pravidel. Nejvyšší autoritou je pak ta, která tato pravidla nastavuje (tj. společnost, skupina či různé instituce) (Kohlberg, 1976, s. 174-175).

Postkonvenční úroveň

Postkonvenční úrovně podle autora dosáhne pouze malá část dospělých. V této fázi sice dospělý rozumí a akceptuje podstatu společensky nastavených pravidel, ale zároveň si uvědomuje morální podstatu lidského konání. Tím, že ji mnohdy upřednostňuje, se může dostat do konfliktu s konvenčními pravidly (Kohlberg, 1976, s. 172-173). Páté stádium se vyznačuje uvědoměním si relativity všech hodnot a názorů. Jedinec v tomto stádiu zvažuje jak morální, tak zákonné stanovisko. Uvědomuje si, že mezi nimi může nastat rozpor a může být obtížné obě složky integrovat. V šestém a konečném stádiu se člověk zaměřuje na univerzálně etické principy. Ty tvoří především dodržování lidských práv, spravedlnost

a respektování lidské důstojnosti. Pokud nějaká z právních norem toto porušuje, je třeba ji změnit ve prospěch společnosti (Kohlberg, 1976, s. 175-176).

3.1.3 Georg Lind

Kohlbergovou a Piagetovou teorií se inspiroval německý psycholog Georg Lind. Piaget zastával názor, že kognitivní a afektivní složku morálky lze od sebe odlišit, ale zároveň nelze oddělit jednu od druhé. Tento pohled posléze z části převzal i Kohlberg. Lind se oběma vědci inspiroval a sestavil tzv. teorii duálního aspektu. Podle Lind je pro komplexní popis morálního jednání nutné vzít v potaz jak kognitivní, tak afektivní aspekt (Lind, 2000, s. 2)

Afektivní aspekt zahrnuje morální postoje, hodnoty a ideály jedince (Lind, 1996, s. 3). Zároveň nám sděluje směr lidského jednání. Kognitivní aspekt zahrnuje morální kompetenci a podává informaci o struktuře a organizaci jednání (Lind, 2000, s. 3). Lind se v této teorii odkázal na Kohlberga, který sám uvažoval nad dvěma dimenzemi morálně-kognitivního vývoje. Kognitivní dimenzi představovaly tři úrovně (prekonvenční, konvenční, postkonvenční), afektivní dimenzi poté 6 morálních stádií (viz kap. 3.1.2) (Kohlberg, 1976).

Pojem morální kompetence taktéž pochází od Kohlberga, který ji definoval jako „*schopnost činit rozhodnutí a soudy, které jsou morální (tzn. založené na vnitřních principech) a jednat v souladu s těmito soudy*“ (Kohlberg, 1964, s. 425). Lind však poznamenává, že pojem morální kompetence v dnešním pojetí lze nalézt již v práci Charlese Darwina (Lind, 2005, s. 2).

V roce 1975 začal Lind přemýšlet o způsobu, jakým měřit morální kompetenci v souvislosti s morálkou, tj. měřit oba aspekty jednání. Sestavil *Test morální kompetence (Moral Competence Test – MCT)*, který měl být ekonomičtější a méně pracnou variantou Kohlbergova *Moral Judgement Interview*. Cílem testu bylo nejen změřit lidské jednání a postoje, ale i posoudit kognitivní základy tohoto jednání. Validizace MCT trvala dva roky, přičemž je test pouze s drobnými úpravami používán dodnes. Celkově byl test přeložen do 29 jazyků a jeho základní myšlenku si vypůjčily i další testy (např. *Moral Judgment Questionnaire* pro výzkum vojenského personálu nebo *Moralisches Urteil-Praefferenz-Test (MUP)* pro výzkum středoškolských studentů) (Moral Competence Test, 1977-2021). Více o testu v kap. 5.4.

4 Starší školní věk

4.1 Časové vymezení

Podle Thorové (2015, s. 256) trvá období staršího školního věku zhruba od 12. do 15. roku života dítěte. Pokud bychom se na tuto fázi podívali z biologického hlediska, mohli bychom ji nazvat první fází dospívání – pubescencí.

Detailněji toto období dělí Langmeier a Krejčířová (2006, s. 143). Mezi 11. a 13. rokem jde o fázi tzv. prepuberty, kdy se začínají objevovat první sekundární pohlavní znaky (např. prohloubení hlasu u chlapců, růst prsou u dívek). Koncem této fáze je začátek menstruačního cyklu u dívek a výskytem nočních polucí u chlapců. Poté nastává období samotné puberty, v jejímž průběhu se dostavuje i ovulační cyklus dívek a později schopnost reprodukce i u chlapců. V průběhu obou fází je fyzický vývoj chlapců opožděn o 1-2 roky.

4.2 Vývoj individuality

Pubescentním obdobím zároveň začíná období nejistoty, které pramení z přeorientování se z rodiny na svou vlastní kompetentnost k rozhodování se. Do této doby byla totiž zdrojem jistoty právě rodina, která dítě chránila a ve velké míře rozhodovala za něj. Nyní je na dítěti, jakou pozici si ve společnosti vybuduje svým chováním. Pokud bude tento proces úspěšný, získá dítě zpět původní jistotu. Šanci na úspěch zvyšuje i vědomí jistoty získané již v raném dětství (Vágnerová, 2012, s. 370).

Při vývoji pubescentova „já“ se často dostávají konflikty s rodiči. Zde dochází k určitému paradoxu. To, že se dítěti daří odmítat a pohrdat svými rodiči, jen dokazuje citové pouto, které mezi nimi bylo vytvořeno v předchozích vývojových obdobích. Důvodem konfliktů bývá především odlišné vnímání skutečnosti a v některých případech tvrdý výchovný styl. Dítě v tomto období potřebuje, aby dospělý namísto příkazů a zákazů vnímal a respektoval jeho touhy a přání (Rogge, 2018, s. 44).

Místo rodičů se dostává do popředí vliv vrstevníků. Ti slouží jako referenční skupina, díky které dítě získává stabilitu a podporu. Přátelé se stávají komunikačními partnery, se kterými dítě sdílí ty záležitosti, ve kterých by ho mohli rodiče z jeho úhlu pohledu usměřňovat (Rogge, 2018, s. 47). Tento krok může na druhou stranu zraňovat rodiče; najednou už nejsou důvěrníky svého dítěte, jelikož jejich roli přebírá někdo jiný (Rogge, 2018, s. 55). Navazování kontaktů a hledání přátel však není proti rodičům namířeno, nýbrž je naopak důkazem dříve vytvořeného citového základu (Rogge, 2018, s. 46).

Důležitým procesem je i hledání hodnot a postojů. Při něm nezřídka dochází k extrémním projevům včetně pohrdání lidskostí či ke snaze vzhledově se odlišit. V této fázi mohou pubescenti vnímat jakékoli rady rodičů jako nátlak; pomoci můžou spíše rady někoho nezasvěceného (Rogge, 2018, s. 49).

Nejistotu ale může také přinést nespokojenost s vlastním vzhledem. U některých pubescentů se dokonce vyskytuje dysmorfofobie (tj. strach ze své vlastní ošklivosti). Dívky se ze strachu z posměšků na adresu jejich těla často vyhýbají situacím, ve kterých by mohly být vystaveny právě nepříjemným poznámkám či pohledům vrstevníků (např. při návštěvě koupaliště). V některých případech se tyto nedostatky snaží kompenzovat přizpůsobováním svého stylingu podle úspěšných hereček či zpěvaček. Krajním řešením se pak může stát anorexie či bulimie. U chlapců se může vyskytovat tzv. adonisův komplex. Ve snaze dosáhnout dokonalého těla se tito chlapci uchylují až ke zdraví nebezpečnému tréninku. Často se také přestanou vyváženě stravovat a začnou se více soustředit na množství přijatých bílkovin. Do jídelníčku si pak mohou přidávat různé výživové doplňky a v krajním případě se mohou uchýlit k užívání či aplikování anabolických steroidů (Jedlička, 2017, s. 172-177).

Zevnějšek obecně je v období puberty cíl i prostředek. Aby se pubescent přesvědčil o své hodnotě a zalíbil se i ostatním, vyvíjí velké úsilí k tomu, aby se přiblížili své vysněné představě (u dívek je to často štíhlá postava, dlouhé vlasy atd.). V tomto období dochází k tíhnutí k uniformitě, tzn. že se mladý člověk snaží přizpůsobit modelům prezentovaných v médiích, na sociálních sítích apod. Zde dochází k paradoxu – na jedné straně si chce pubescent vybudovat svou identitu, ale na tu druhou se chce podobat těmto modelům (Vágnerová, 2021, s. 384).

4.3 Emoční vývoj

Emoční vývoj je v období puberty velmi bouřlivý. Vyznačuje se vysokou labilitou a dráždivostí. Emoční reakce bývají více nápadné a nepřiměřené ve vztahu k podnětům, které je vyvolaly. Vzhledem k tomu, že samo dítě často neví, proč reaguje tímto způsobem, může se u něj dostavit rozčarování z vlastního já (Vágnerová, 2021, s. 398).

Typický je i emoční egocentrismus, který je charakterizován pocitem výjimečnosti vlastních citů. Tyto city se však pubescent snaží nedávat najevo, jelikož by ho mohli určitým způsobem ohrozit v očích vrstevníků. Jedná se především o smutek, trapnost apod. (Vágnerová, 2021, s. 398).

Langmeier uvádí, že se u žáků staršího školního věku často střídají stavy apatie a přehnané aktivity. Ty mohou být doprovázeny negativními jevy, jako jsou poruchy spánku nebo snížená/zvýšená chuť k jídlu (Langmeier, 2006, s. 147).

Zdrojem negativních emocí nezdědka bývá i nejistota a kritické reakce okolí jedince. Nejistota může v některých případech přerůst až v úzkost, která je prožívána velmi intenzivně. Pubescent se nad těmito emocemi velmi často zamýšlí, reflektuje je a opakovaně rozebírá do hloubky (toto nazýváme jako emoční ruminaci). S přicházejícím obdobím adolescence však přichází i snaha tyto negativní pocity potlačit (Vágnerová, 2012, s. 391-392).

Emoce mohou ovlivňovat i školní výkon; u pubescentů dochází ke střídání fází intenzivní aktivity, a naopak apatie či nechuti k různým činnostem. Navíc se dostavuje i stádium introverze, kdy se dítě nerado svěruje se svými pocity svému okolí, což může vytvářet prostor pro těžší zpozorování projevů šikany ve školním prostředí (Vágnerová, 2012, s. 390-392).

4.4 Kognitivní vývoj

Co se týče kognitivních procesů, je dítě staršího školního věku již schopno uvažovat v hypotézách. Při řešení problému zvažuje různé možnosti a vybírá z nich tu, která se mu zdá nejschůdnější. Zároveň je schopen abstraktně myslet; může tak řešit např. matematické úlohy obsahující mimo čísla i jiné symboly. V abstraktní rovině dochází i k rozvoji induktivního uvažování, které s sebou přináší schopnost zobecňování. (Vágnerová, 2012, s. 379-383).

Rozvíjí se i tzv. kognitivní flexibilita. Díky ní dokáže pubescent interpretovat nové vědomosti odlišným způsobem než doposud. Pokud např. při řešení úkolu ve výuce dojde k nesprávnému výsledku, neznamená to, že konkrétní ověřované pravidlo neplatí, nýbrž že zde existuje možnost, že se stala chyba v procesu řešení úlohy (Vágnerová, 2021, s. 389).

Podle Piageta se mnoho autorů zabývá rychlým a intenzivním vývojem citů a sociálních vazeb v pubescenci, ale již si neuvědomují, co tomuto vývoji předchází. Je to právě schopnost pracovat s hypotézami a soudit různé výroky i bez vazby na realitu (Piaget, 2014, s. 101). V této fázi, kterou Piaget nazývá stádiem formálních operací, je pubescent schopen pochopit a správně uvažovat i nad fyzikálními zákonitostmi. To můžeme demonstrovat např. na pohybu kyvadla. Zatímco dítě na úrovni konkrétních operací je přesvědčeno, že na frekvenci kyvů má vliv především hmotnost kyvadla, pubescent oddělí faktory jako

hmotnost, frekvence kmitů, délka kyvadla, rozkmit a počáteční impulz a dojde naopak k závěru, že hmotnost nemá na frekvenci žádný vliv (Piaget, 2014, s. 113-14). Na tomto příkladu je tedy zcela pochopitelné, že například fyzika je do výuky zařazována až na druhém stupni základní školy.

4.5 Pubescent a školní prostředí

Přechod z prvního na druhý stupeň je jedním ze zlomových bodů v životě žáků. Začínají více rozlišovat užitečnost předmětů podle toho, čím by v budoucnu chtěli být, jakému oboru se budou věnovat (Vágnerová, 2012, s. 412).

S příchodem pubescence se zásadně mění i motivace k učení. Zatímco žáci mladšího školního věku jsou motivováni pochvalou okolí za dobré známky, starší žáky motivuje spíše již zmíněná užitečnost předmětu a zda jej výsledky tohoto předmětu posunou v jeho budoucím rozvoji. Namotivovat starší žáky bývá mnohdy těžší, než je tomu u žáků mladších, kteří se učí především díky vnitřní motivaci a radosti z učení se („učím se, protože mě to baví“) (Vágnerová, 2012, s. 412-413).

Kritický postoj k vyučování získávají žáci především ze dvou zdrojů. Tím prvním je jejich nabytá schopnost vytvářet hypotézy, a tudíž více přemýšlet o smyslu předmětu a jeho užitečnosti v praxi. Druhým zdrojem je zvýšená náročnost učiva druhého stupně. Nezávládnutí látky tak může logicky vést ke snížení motivace k učení (Vágnerová, 2012, s. 413).

Důležitost smysluplnosti výuky zmiňuje i Langmeier (2006, s. 149). Mnohem snadněji a účinněji se žák staršího školního věku učí látku, která má logické souvislosti. Naopak odmítá látku, která mu nedává žádný smysl a musí se ji učit z paměti.

Existuje několik druhů motivací, které se u žáků mohou vyskytnout. Učitel by měl tyto motivace rozpoznat a využít je pro aktivní učení:

- 1) získané informace jsou užitečné a využitelné v praxi – každý učitel by se měl snažit demonstrovat užití dané látky v praxi,
- 2) danou látku potřebujeme k získání kvalifikace – zde se jedná o motivaci dlouhodobou, probudíme ji především u cílevědomých jedinců; učitel by se měl snažit žákům ukázat, že má dané učivo přesah i do oborů, které jej zajímají,
- 3) posílení sebevědomí – každý úspěch, který žák ve škole zažije, posiluje jeho sebevědomí; v opačném případě se může dostat do tzv. kruhu neúspěchu; učitel by

tak měl žáky chválit a oceňovat jejich dobrou práci a v případě neúspěchů nabídnout pomocnou ruku,

- 4) potřeba ocenění – pro mnoho žáků je motivací pochvala od ostatních, proto jsou často soutěživí, aby se porovnali se svými spolužáky; učitel by měl být však při vymýšlení soutěžních aktivit obezřetný, aby nedošlo k zesměšňování „slabších“ žáků,
- 5) obava z neúspěchu – někteří žáci se učí proto, aby se nedočkali negativních reakcí od okolí; učitel by měl žáky vést k systematickému učení a vysvětlit jim význam testů a zkoušení,
- 6) radost z učení – tento typ motivace převládá u žáků, které daný předmět opravdu zajímá, případně u žáků, u kterých je učitel určitého předmětu oblíbený i přesto, že samotná látka žáky příliš nebaví; udržet tuto motivaci může učitel zábavným podáním látky či zadáváním problémových úloh (Sitná, 2013, s. 18-23).

Co se dále týká výuky na druhém stupni, je myšlení dětí často ovlivňováno spíše jednostranně. Úlohy mívají jasně daná pravidla a jen jedno správné řešení; dítě si však v této chvíli začíná uvědomovat, že v životě to takto nefunguje a může se tak dostavit rozčarování ze stylu a obsahu výuky (Vágnerová, 2012, s. 379-383).

Je nezbytné, aby učitel znal všechna uvedená specifika tohoto vývojového období a vzal je v potaz nejen při tvorbě plánu výuky, ale i v celkovém přístupu k žákům.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie

Pro přesný sběr dat, jejich analýzu a interpretaci bylo nezbytné stanovit si výzkumný problém, cíl výzkumu a hypotézy, které budou výzkumem ověřovány. Zásadním krokem bylo také detailní seznámení se s metodou sběru dat, a to konkrétně s Lindovým *Testem morální kompetence* (viz kap. 5.4).

5.1 Výzkumný problém

Empirická část práce je zaměřena na měření morální kompetence žáků staršího školního věku. Na výzkumném vzorku bude ověřována závislost míry morální kompetence na 3 faktorech:

- 1) výuka etické výchovy,
- 2) pohlaví,
- 3) víra.

Výzkumy morální kompetence za použití *Testu morální kompetence* (MCT) započaly v druhé polovině 70. let minulého století.

V českém prostředí se těmto výzkumům věnovala Slováčková, která zkoumala morální kompetenci u studentů lékařství Univerzity Hradce Králové. Z výzkumu vyplynulo, že na morální kompetenci má vliv především věk, ročník studia a životní spokojenost. Naopak nebyl prokázán významný vliv pohlaví, náboženství ani národnosti (Slováčková, 2001).

Závislost C-skóru na věku studentů obchodního vzdělání potvrdil i výzkum Desplaca, který zároveň zkoumal i vliv přítomnosti neetického jednání v prostředí respondentů na jejich morální kompetenci. Jeho výzkum ukázal, že studenti, kteří okolo sebe vnímají neetické chování, nemají nižší morální kompetenci než studenti, kteří se s takovým chováním neseťkávají (Desplaces, 2007).

Na Slovensku se výzkumu věnovala Lajčiaková. Ta zjistila, že s narůstajícím věkem roste i morální kompetence. Podobně jako u Slováčkové se neukázala závislost morální kompetence na věku ani víře (Lajčiaková, 2013).

Tyto a další výzkumy byly zdrojem pro formulaci hypotéz, uvedených v kap. 5.3.

5.2 Cíl výzkumu

Prvotním a hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda a do jaké míry etická výchova ovlivňuje morální kompetenci žáků staršího školního věku. Tato souvislost nebyla zatím v českém prostředí zkoumána. Mezi dílčí cíle patří vyvrácení či potvrzení závěrů předchozích výzkumů, které se zabývaly vztahem mezi morální kompetencí a pohlavím. Dále budeme zkoumat vliv víry na morální kompetenci.

Výsledky výzkumu by tedy rozšířily dosavadní poznatky z oblasti morální kompetence o roli etické výchovy.

5.3 Výzkumné hypotézy

Ve výzkumu budeme ověřovat 3 následující hypotézy, vycházejících z prostudované literatury a závěrů dosavadních výzkumů.

H1: Etická výchova má vliv na morální kompetenci žáků staršího školního věku.

H1₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi C-skóre žáků, kteří absolvovali předmět etická výchova, a žáků, kteří se tento předmět nikdy neučili.

H1_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi C-skóre žáků, kteří absolvovali předmět etická výchova, a žáků, kteří se tento předmět nikdy neučili.

V českém prostředí doposud nebyla souvislost mezi morální kompetencí a výukou etické výchovy potvrzena ani vyvrácena. Výzkumů vlivu EV na jiné oblasti morální stránky žáků se sice realizovalo hned několik, avšak s rozdílnými výsledky (srov. např. Vaněk, 2011; Čermáková, 2015). V našem případě se budeme přiklánět spíše k pozitivnímu vlivu tohoto předmětu na morální kompetenci žáků. Pro tento výzkum je potvrzení či vyvrácení H1 zásadním bodem.

H2: Pohlaví žáků nemá vliv na morální kompetenci.

H2₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi C-skóre chlapců a dívek.

H2_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi C-skóre chlapců a dívek.

Tato hypotéza je založena především na opakovaných výzkumech (např. Lind, 1997; Slováčková, 2001), které potvrdily, že pohlaví nijak neovlivňuje morální kompetenci. Platnost těchto výzkumů budeme ověřovat.

H3: Náboženská víra nemá vliv na morální kompetenci.

H3₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl mezi C-skóre věřících a nevěřících žáků.

H3_A: Existuje statisticky významný rozdíl mezi C-skóre věřících a nevěřících žáků.

V otázce vlivu víry na morální kompetenci se dosavadní výzkumy rozcházejí. Zatímco Slováčková (2001) a Lajčiaková (2013) tento vliv nepotvrzují, výsledky výzkumu Durieze naopak (2003) ukázaly, že věřící respondenti vykazovali nižší hodnoty morální kompetence než nevěřící. Lind (2000) však upozorňuje, že morální kompetence může být u věřících ovlivněna především druhým dilematem (dilema lékaře). To totiž řeší otázku zabíjení z milosti, které může být pro některé věřící neetickým jednáním jdoucím proti jejich náboženskému přesvědčení. Abychom se vyvarovali nepřesných výpočtů ovlivněných tímto jevem, budeme v případě věřících počítat C-skóre u každého dilematu zvlášť a následně porovnáme, zda se liší výraznou měrou či nikoliv. Teprve poté budeme moci hypotézu ověřit.

5.4 Metoda sběru dat

Pro účely této práce byl sběr dat proveden kvantitativní metodou výzkumu pomocí dotazníkového šetření. Dotazník se skládal ze dvou částí. První zjišťovala obecné informace o respondentech a to: pohlaví, věk, zda měl někdy respondent v rozvrhu etickou výchovu a zda je věřící či nikoliv.

Druhou část tvořil Test morální kompetence (*Moral Competence Test*) sestavený Georgem Lindem. Test se skládá ze dvou dilemat – dilema dělníka a dilema lékaře. Po přečtení každého z těchto krátkých příběhů se dotazovaný nejprve musí rozhodnout, nakolik souhlasí s chováním účastníků příběhu. Následuje série argumentů jak podporujících, tak odsuzujících uvedené jednání. Tyto argumenty představují preference jednotlivých stádií podle Kohlbergovy teorie.

Pro ilustraci si uveďme dilema lékaře a příklad argumentu, vážícího se k příběhu:

„Žena má rakovinu a není u ní naděje na vyléčení. Trpí hroznými bolestmi, které lze tlumit jen velkými dávkami analgetik typu morfin, ty však mohou ohrozit její život. Již dříve žádala svého ošetřujícího lékaře, aby jí dávku morfinu ještě zvýšil a ukončil tak její trápení. Říkala, že již déle nevydrží snášet takové bolesti a stejně do několika týdnů zemře. Lékař jejímu zoufalému přání vyhověl.“

Př. argumentu pro:

„Zdravotní stav této ženy ospravedlňuje lékaře k tomu, aby porušil morální pravidlo zachovat pacientův život.“

Př. argumentu proti:

„Jeho kolegové lékaři, kteří jsou proti zabíjení z milosti, by ho mohli odsoudit.“

Českou verzi připravila Birgita Slováčková, která test využila pro zjištění morálních kompetencí studentů Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. Tato verze je již plně validovaná.

Prvním výstupem tohoto testu je míra morální kompetence vyjádřená C-skóre (kognitivní aspekt), která vyjadřuje schopnost dotazovaného hodnotit argumenty pro a proti určitému chování s ohledem na morální kvalitu těchto argumentů, nikoliv s ohledem na názorovou shodu, která může být ovlivněna např. okolím jedince (Lind, 2019, s. 53). Hodnoty C-skóre se pohybují od 0-100. Čím je hodnota C-skóre vyšší, tím větší je i morální kompetence dotazovaného.

Lind rozlišuje C-skóre do 5 úrovní takto:

- 0,0 – 4,9 → žádná morální kompetence (toto nastává v případě počtu účastníků méně než 20),
- 5,0 – 9,9 → velmi nízká morální kompetence,
- 10 – 19,9 → nízká morální kompetence,
- 20,0 – 29,9 → dostatečná morální kompetence,
- 30,0 – 100 → vysoká až velmi vysoká morální kompetence (Reporting the C-score, online).

Druhým výstupem je určení preference morálního stádia (afektivní aspekt), která korespondují s morálními stádii podle Kohlberga.

Lindův MCT je validní jak pro teoretický, tak empirický výzkum. Podle Lindy jsou podobné testy validní pouze tehdy, pokud si stanovíme objekt měření v psychologických pojmech a pokud jej založíme na propracované psychologické teorii. Teoretickou validitu potvrzuje design testu, kterým se autor snažil maximálně přiblížit ke Kohlbergově teorii (Lind, 2019, s. 60).

Empirická validita může být ověřena na základě následujících pěti hypotéz:

- 1) „nefalšovatelnost“ – respondent by neměl být schopen simulovat skóre morálních kompetencí směrem nahoru,
- 2) posloupnost preferencí – respondenti by měli preferovat „vyšší“ stádia morální orientace před nižšími,
- 3) simplexní struktura typové inter-korelace – preference respondentů by měly mezi sebou více korelovat v případě „sousedních“ typů morálních orientací (např. typ 3 a typ 4), než mezi více vzdálenými typy,
- 4) afektivně-kognitivní paralela – čím vyšší typ morální orientace respondent upřednostňuje, tím více koreluje s vyšší morální kompetencí,
- 5) jazyková správnost – argumenty jsou sestaveny tak, aby žádným způsobem neovlivnily respondenta v jeho rozhodování; zároveň je dbán důraz na gramatickou složitost a délku argumentů a jejich uvedení v náhodném pořadí (tj. nikoli v pořadí morálních stádií) (Lind, 2019, s. 60-62).

Odpovědi respondentů však mohou být zkresleny. Nejčastějším důvodem bývá časová tíseň a strach z hodnocení. Pro některé žáky může být také test vcelku složitý a obtížný na porozumění. Lind však uvádí, že teprve když jsou respondenti konfrontováni se skutečně obtížným úkolem, můžeme pozorovat a měřit jejich kompetence (Lind, 2021).

6 Výzkumný vzorek a sběr dat

6.1 Výzkumný vzorek

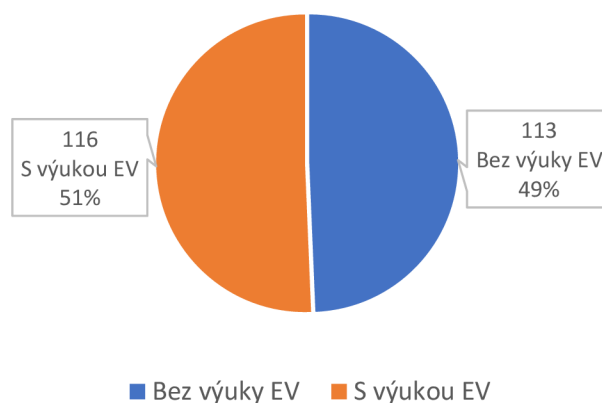
Pro realizaci výzkumu bylo nutno oslovit jak školy s etickou, tak bez etické výchovy. Výzkumu se zúčastnilo 6 základních škol, a to konkrétně:

- 1) ZŠ s výukou EV
 - ZŠ Slovan Kroměříž
 - Základní škola a mateřská škola Brno, Kotlářská
 - Církevní základní škola logopedická Don Bosco a mateřská škola logopedická
- 2) ZŠ bez výuky EV
 - 1. ZŠ Holešov
 - 3. ZŠ Holešov
 - Základní škola sv. Voršily v Olomouci

Školy byly osloveny e-mailovou komunikací a až na výjimku u 3. ZŠ Holešov byly dotazníky vyplňovány za naší přítomnosti.

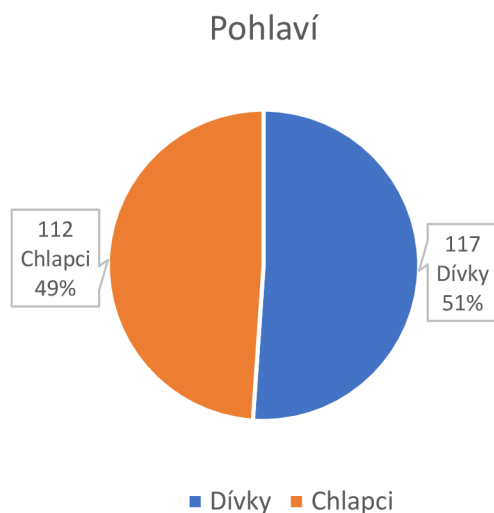
Výzkumu se zúčastnilo celkem 229 žáků, z toho 113 z nich etickou výchovu neabsolvovalo. Zbývajících 116 žáků mělo EV alespoň v jednom ročníku druhého stupně ZŠ.

Podíl žáků s a bez výuky EV



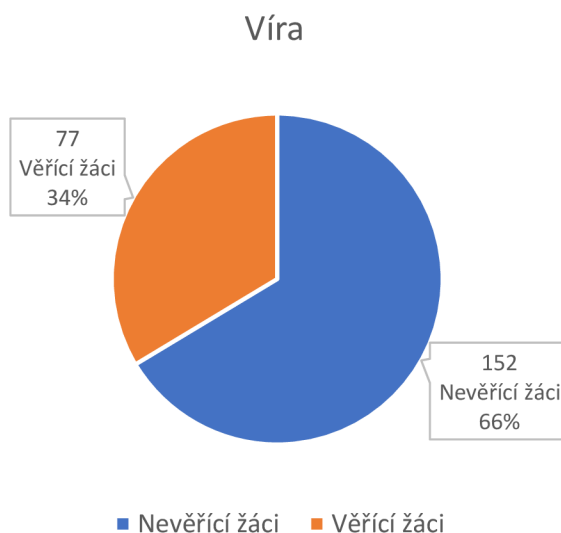
Graf 1: Podíl žáků s a bez výuky EV

Ze vzorku respondentů bylo 117 dívek a 112 chlapců.



Graf 2: Pohlaví respondentů

V otázce víry převažovali žáci nevěřící, kterých bylo 152. Zbylých 77 žáků víru nevyznávalo.



Graf 3: Podíl věřících a nevěřících žáků

6.2 Analýza ŠVP oslovených škol s EV

Vzhledem k zaměřenosti výzkumu na vliv etické výchovy byla také provedena analýza ŠVP škol, které mají etickou výuku zařazenou mezi povinně vyučované předměty. V otázce témat a očekávaných výstupů samozřejmě následují všechny školy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (viz kap. 2.1), liší se pouze v některých školních výstupech.

Základní a mateřská škola, Kotlářská v Brně vyučuje EV v 6. a 7. ročníku. Předmět integruje výstupy nejen z doplňujícího vzdělávacího oboru *Etická výchova*, ale i ze vzdělávací oblasti *Člověk a zdraví*. Obsahem předmětu je tedy jak výchova k prosociálnosti

a sebepoznání, tak výchova ke zdravému životnímu stylu. Žáci se učí otevřené komunikaci, úcty k lidské osobě či jak se bránit před manipulativním chováním. Ve vztahu ke zdraví je žák veden k odpovědnosti za své zdraví, k tělesné a duševní hygieně či k možnostem prevence závažných kardiovaskulárních/metabolických onemocnění (Školní vzdělávací program, 2021, s. 401-410).

Druhou školou vyučující EV, v tomto případě v 6. ročníku dvěma hodinami týdně, je ZŠ Slovan v Kroměříži. Dle ŠVP je vzdělávací obsah předmětu realizován nejen v hodinách EV, ale i v hodinách výchovy k občanství, výchovy ke zdraví a v celoškolském projektu Bezpečná škola, jehož cílem je snížení úrazovosti. Dvouhodinový blok se vždy skládá ze 3 částí – vnímání a senzibilizace (žák se „zcitliví“, naladí na výuku), nácvik dovedností ve třídě a reálná životní zkušenost (využití dovedností v každodenním životě) (Školní vzdělávací program pro ZV ZŠ Slovan Kroměříž – inkluze, 2016, s. 602-609).

Na Základní škola Dona Bosca v Praze mají žáci EV v rozvrhu v 6. ročníku. Tato škola v hodinách EV integruje obsah oboru *Etická výchova* s oborem *Výchova k občanství*, je tak svým zaměřením více humanistická (Školní vzdělávací program pro ZV – Škola porozumění, 2017, s. 160-166). Vzhledem k tomu, že se jedná o školu církevní, je také výuka dle slov pedagožek této školy zčásti ovlivněna etikou křesťanskou, a v praxi má tak výuka svá specifika, kterými se od ZŠ Brno a ZŠ Kroměříž odlišuje.

Co všechny školy spojuje jsou především výukové metody. Ve výuce používají především zážitkovou metodu, kdy se děti učí vlastním prožitkem, který pak formuje jeho postoje a hodnoty. Dále školy kladou důraz na kooperativní výuku a diskuzi.

6.3 Průběh sběru dat

Data byla sesbírána během období říjen 2021-leden 2022. Vzhledem k přetrvávající pandemii nemoci covid-19 a tedy následné vysoké absenci žáků byl počet respondentů nižší, než se očekávalo. e

Při sběru dat bylo také potřebné dodržet etickou stránku výzkumu. Po oslovení škol a následného schválení vedením školy byli požádáni jednotliví vyučující (většinou učitelé tzv. „výchov“ a českého jazyka) o včasné informování žáků o realizaci výzkumu. Žáci byli následně vyzváni o vyplnění dotazníků. Byli upozorněni, že je dotazník zcela anonymní, nebude nijak známkován (a tudíž není třeba opisovat) a jeho vyplnění trvá přibližně 15-20 minut. Při samotném vyplňování dotazníků jsme byli přítomni.

Jedinou výjimku tvořila 3. ZŠ Holešov, která se z hygienických důvodů rozhodla, že na vyplňování dotazníků budou dohlížet učitelé. Žáci měli nicméně k dotazníku přiložené instrukce k jeho vyplnění. Učitelé byly zároveň instruovány, aby žákům nedávali krátký časový limit, neovlivňovali jejich odpovědi a zdůraznili, že je dotazník anonymní.

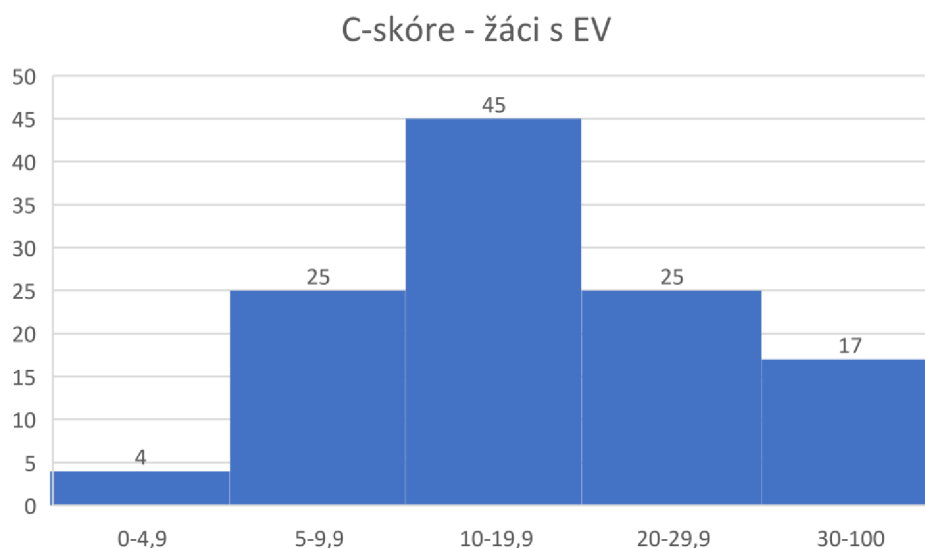
7 Analýza dat

V této kapitole provedeme analýzu dat získaných za použití MCT. K analýze byl použit program Microsoft Excel. Nejprve byl vypočítán C-skóre pro jednotlivé skupiny (žáci s etickou výchovou, žáci bez etické výchovy, chlapci, dívky, věřící a nevěřící). Následně byly vytvořeny grafy s rozložením hodnot C-skóre pro tyto skupiny. U těchto hodnot jsme dále ověřovali statistickou významnost pomocí neparametrického Mann-Whitney testu. Na závěr kapitoly uvádíme grafy znázorňující podíl odpovědí na argumenty jednotlivých skupin respondentů.

7.1 Rozložení C-skóre

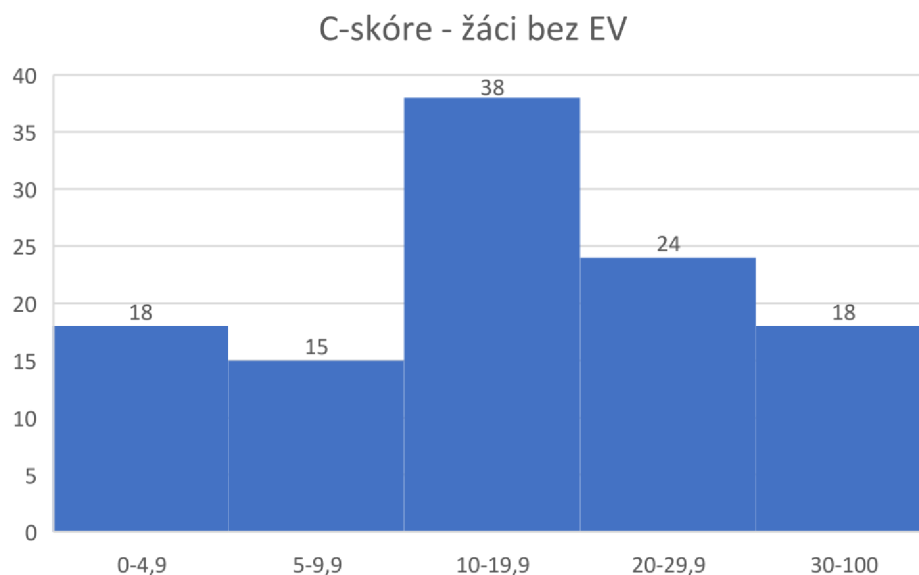
Na následujících grafech je zobrazeno rozložení hodnot C-skóre u jednotlivých skupin.

Pokud budeme C-skóre třídit do úrovní podle Linda, lze z grafu vyčíst, že se nejvíce žáků (45) nacházelo v intervalu hodnot C-skóre od 10-19,9, což značí nízkou morální kompetenci. Nejméně zastoupená byla úroveň žádné morální kompetence. Nejnižší naměřená hodnota C-skóre byla 1, nejvyšší 66,7.



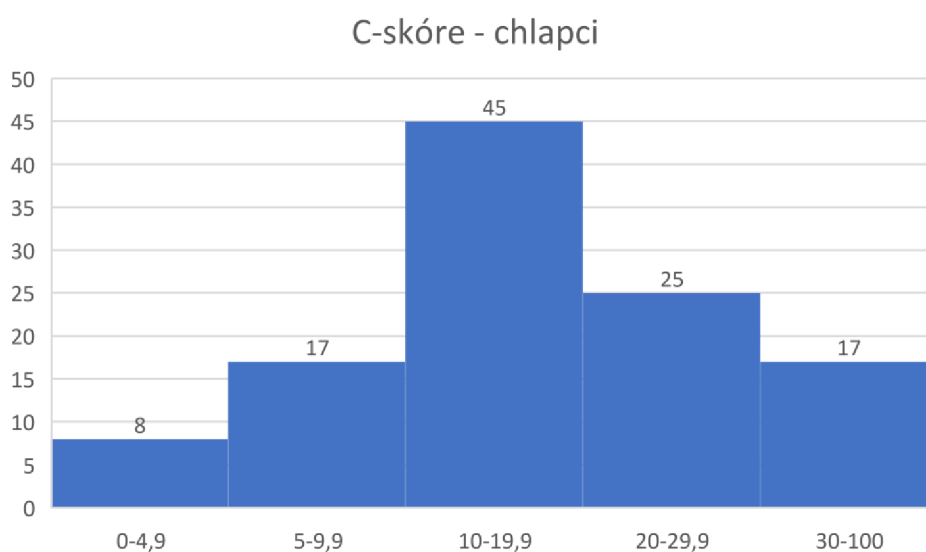
Graf 4: Rozložení C-skóre u žáků s EV

U žáků bez výuky EV byla taktéž nejvíce zastoupena nízká morální kompetence. Vcelku početně zastoupeny však byly i opačné póly stupnice, a to velmi nízká až žádná morální kompetence, kde nejnižší hodnota C-skóru byla 1,1, a vysoká až velmi vysoká morální kompetence s nejvyšší naměřenou hodnotou 45,6. Nejednalo se tedy o čistě normální rozložení hodnot



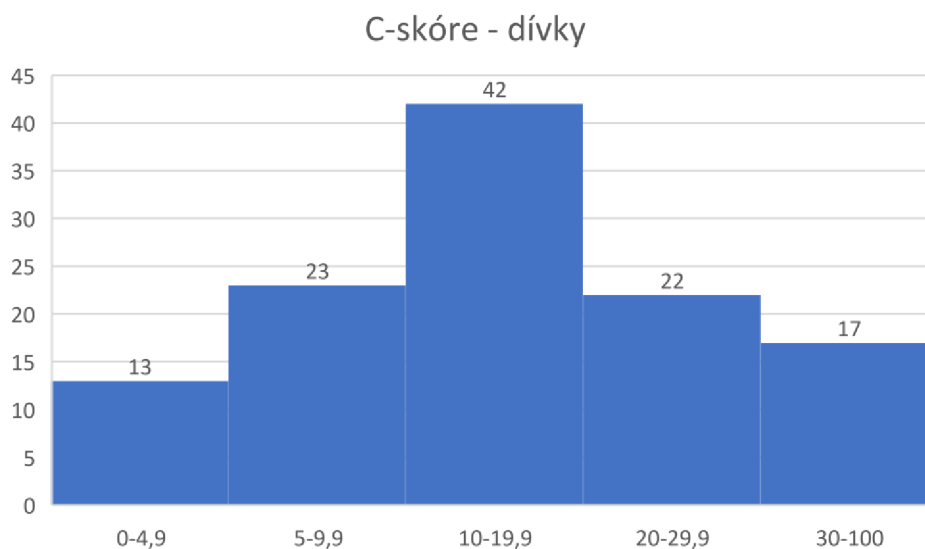
Graf 5: Rozložení C-skóre u žáků bez EV

Rozložení C-skóre u chlapců již více odpovídalo normálnímu rozložení vzorků než u předchozí skupiny. Nejvíce chlapců se opět nacházelo v intervalu hodnot 10-19,9 – nízká kompetence. Nejnižší vypočítaný C-skóre byl 0,9, nejvyšší naměřená hodnota byla 52,1.



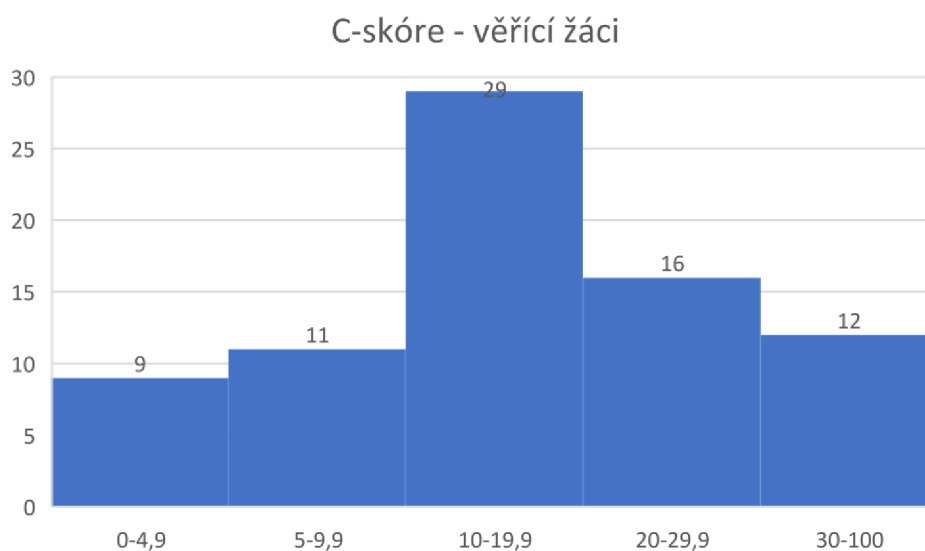
Graf 6: Rozložení C-skóre u chlapců

Obdobná situace nastala i u dívek. Nejvíce z nich disponovalo nízkou morální kompetencí. Poněkud vysokým číslem respondentek byla však zastoupena i úroveň žádné morální kompetence, kde nejnižší hodnota C-skóre byla 1,1. Opačnou stranu představovalo C-skóre 45,6.



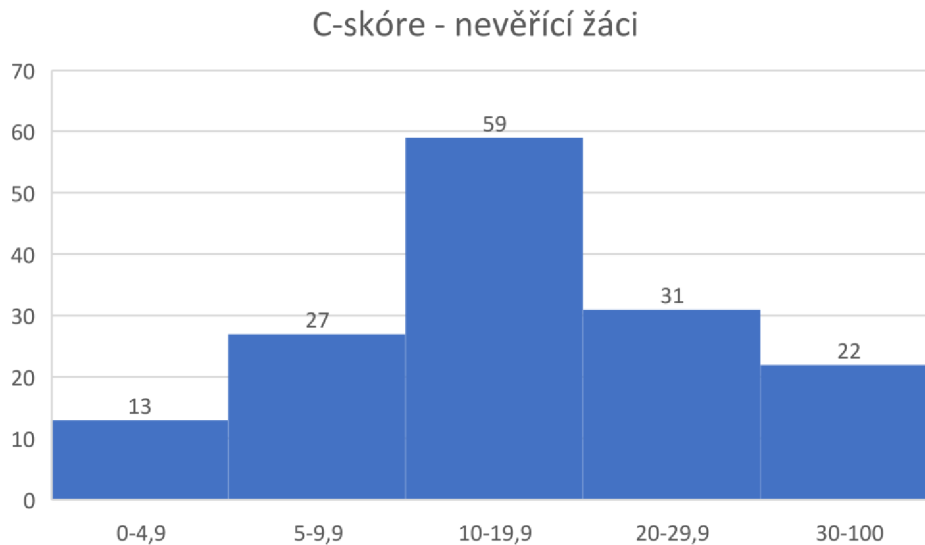
Graf 7: Rozložení C-skóre u dívek

V případě žáků věřících bylo vypočítáno nejnižší C-skóre ze všech sledovaných skupin – 0,8. Nejvyšší byla hodnota 52,1.



Graf 8: Rozložení C-skóre u žáků věřících

Normálnímu rozložení odpovídal i vzorek nevěřících žáků. Nejvyšší hodnota C-skóre byla 45,6, nejnižší 1.



Graf 9: Rozložení C-skóre u žáků nevěřících

7.2 Ověřování hypotéz

H1: Etická výchova má vliv na morální kompetenci žáků staršího školního věku.

Pro potvrzení či vyvrácení této hypotézy bylo potřeba si nejprve rozdělit dotazníky vyplněné žáky s výukou a žáky bez výuky EV a vypočítat C-skóre pro každou ze skupin zvlášť. Výpočty ukázaly pouze nepatrný rozdíl v hodnotách C-skóre.

Hodnota C-skóre u žáků s EV a bez EV			
	C-skóre	N	Směrodatná odchylka
Žáci s EV	17,91	116	11,3
Žáci bez EV	17,14	113	11,05

Tab. 1: C-skóre dle výuky EV

K ověření první hypotézy jsme použili neparametrický Mann-Whitney test. Vzhledem k velmi podobným hodnotám nebyl ani prokázán statisticky významný rozdíl mezi C-skóre žáků s EV a bez EV ($\alpha = 0,05$, $p=0,38$). **H1 nebyla potvrzena.**

H2: Pohlaví žáků nemá vliv na morální kompetenci.

I v případě druhé hypotézy bylo potřeba si dotazníky rozdělit, tentokrát podle pohlaví. Chlapci po vyhodnocení dotazníků dosahovali lehce vyššího C-skóre.

Hodnota C-skóre u chlapců a dívek			
	C-skóre	N	Směrodatná odchylka
Chlapci	18,1	112	10,49
Dívky	16,5	117	10,77

Tab. 2: C-skóre dle pohlaví

K účelům ověření druhé hypotézy jsme opět použili neparametrický Mann-Whitney test. Podobně jako v případě předchozí hypotézy jsme výpočtem zjistili, že neexistuje statisticky významný rozdíl ($\alpha = 0,05$, $p=0,22$). **H2 byla potvrzena.**

H3: Náboženská víra nemá vliv na morální kompetenci.

Jak již bylo uvedeno v kap. 5.3, je v případě vyplňování dotazníku respondenty s vyznáním možné zkreslení hodnot C-skóre směrem dolů kvůli dilematu lékaře. Z tohoto důvodu bylo nutné u věřících žáků vypočítat C-skóre zvlášť pro jednotlivá dilemata.

V tabulce níže lze vidět, že hodnoty C-skóre u dilematu dělníka a lékaře byla v případě věřících žáků téměř totožné, dokonce se u dilematu lékaře objevila vyšší hodnota. Po použití Mann-Whitney testu nebyl mezi hodnotami nalezen významný statistický rozdíl ($\alpha = 0,05$, $p=0,65$).

Hodnota C-skóre u věřících žáků			
	C-skóre	N	Směrodatná odchylka
Dilema dělníka	25,6	77	17,35
Dilema lékaře	27,8	77	17,34

Tab. 3: C-skóre u žáků věřících dle dilemat

V druhém kroku byl již vypočítáno C-skóre pro skupinu věřících a nevěřících žáků zvlášť (viz. Tab 4. Souvislost mezi vírou a morální kompetencí jsme ověřovali za použití neparametrického Mann-Whitney testu. I přes rozdílné hodnoty nebyl při hladině významnosti $\alpha = 0,05$ nalezen signifikantní rozdíl ($p=0,71$). **H3 byla potvrzena.**

Hodnota C-skóre u věřících a nevěřících žáků			
	C-skóre	N	Směrodatná odchylka
Věřící	17,4	77	10,49
Nevěřící	18,4	152	10,77

Tab. 4: C-skóre u žáků věřících a nevěřících

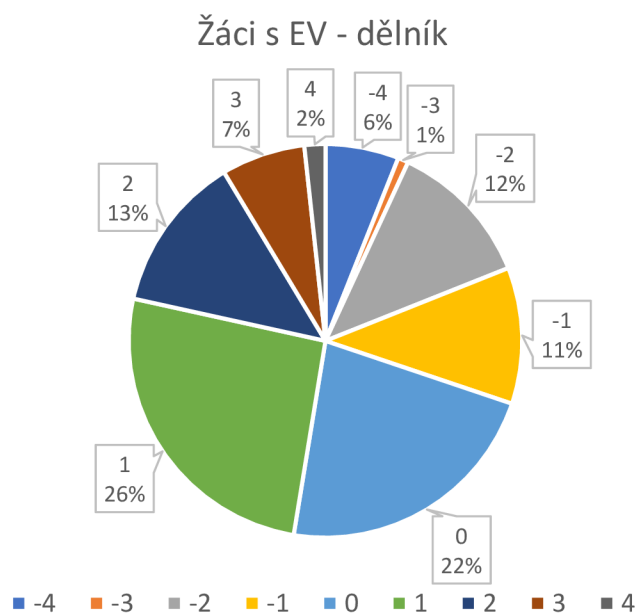
7.3 Další výsledky mimo testování hypotéz

Kromě výpočtu C-skóre a preferencí morálního stádia si na tomto místě také uvedeme, do jaké míry jednotlivé skupiny respondentů souhlasily či nesouhlasily s chováním účastníků v příbězích. Žáci mohli odpovídat v intervalu -4 (naprosto nesouhlasím) do +4 (naprosto souhlasím).

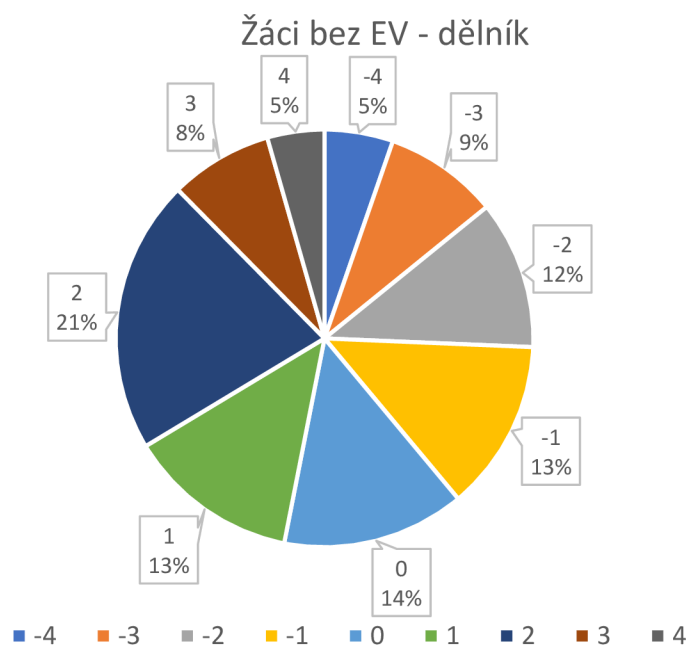
Vzhledem k lehce rozdílným počtům respondentů jsme počty odpovědí žáků k jednotlivým argumentům převedli na procentuální vyjádření.

Porovnání odpovědí žáků s etickou výchovou a bez etické výchovy

Na daných grafech můžeme vidět, že v případě dilematu dělníka je rozložení odpovědí žáků bez etické výchovy rovnoměrnější, než u žáků s EV. Nejčastější odpověď u žáků s EV byla hodnota 1, tj. „lehký“ souhlas. Žáci bez EV naopak nejčastěji volili hodnotu 2, čili zaujímali o něco více souhlasné stanovisko. Po sečtení zvláště kladných a zvláště záporných hodnot docházíme k závěru, že s uvedeným chováním více souhlasí žáci s EV, a to ve 48 %. Na druhou stranu je však v této skupině o 8 % více žáků s neutrální odpovědí.



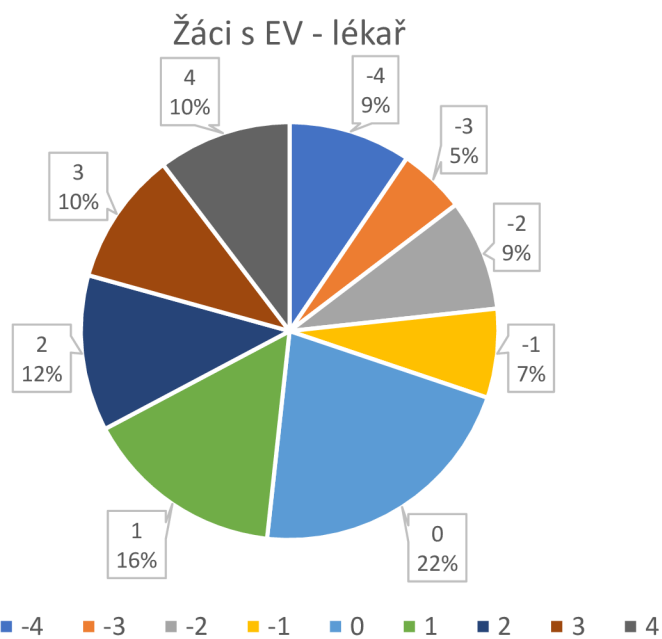
Graf 10: Míra souhlasu s chováním dělníka – žáci s EV



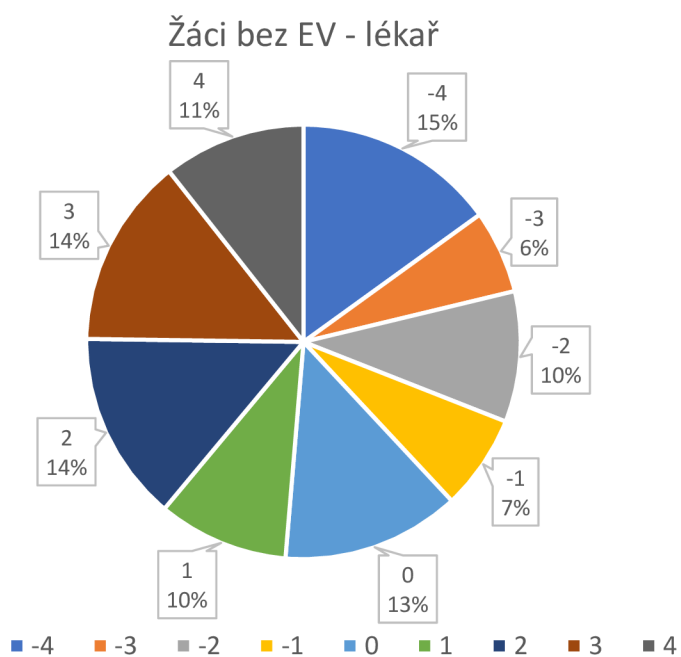
Graf 11: Míra souhlasu s chováním dělníka – žáci bez EV

V případě dilematu lékaře je rozložení odpovědí ještě více nejednotné. Můžeme říci, že se i v tomto případě žáci přiklíněli k souhlasu s jednáním, nicméně je nutné podotknout, že se zde ve větší míře, než u dilematu dělníka vyskytovaly krajní odpovědi (-4, +4). S chováním silně nesouhlasili ve větší míře žáci bez EV, a to v o 6 % více případů. Silný souhlas vyslovil podobný podíl respondentů – u žáků s EV se jednalo o 10 %, u žáků bez EV o 11 %. Tyto jednoznačné odpovědi lze přičíst celkovému charakteru dilematu. Sami respondenti vypovídali, že je pro ně dilema lékaře lépe uchopitelné pro představu než dilema dělníka, a jsou tedy ve svých odpovědích rozhodnější.

Zároveň podotýkáme, že se v případě dilematu lékaře ve spojení se skupinou žáků bez EV objevilo největší procento silně nesouhlasných odpovědí (-4) – tuto možnost volilo 15 % žáků ze sledované skupiny.



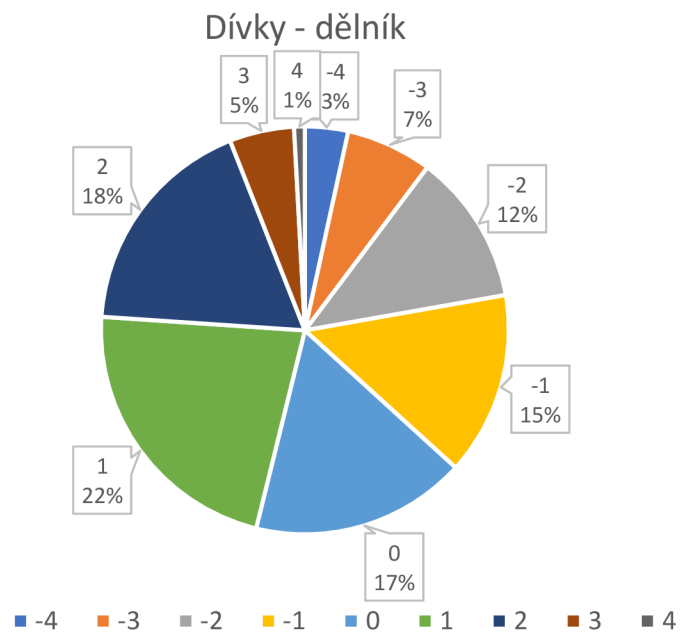
Graf 12: Míra souhlasu s chováním lékaře – žáci s EV



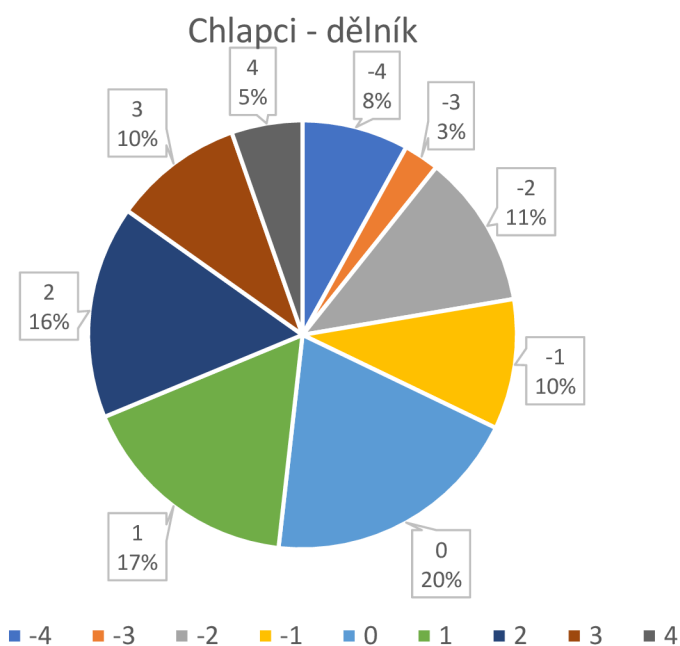
Graf 13: Míra souhlasu s chováním lékaře – žáci bez EV

Porovnání odpovědí dívek a chlapců

Dalšími sledovanými skupinami byly dívky a chlapci. Nejčastější odpovědi u dívek byla hodnota 1, u chlapců odpověď neutrální. Tuto odpověď zvolilo o 3 % více chlapců než dívek. Zároveň také chlapci častěji volili kladné hodnoty, tj. souhlas s uvedeným chováním. Zde byl rozdíl 2 %.

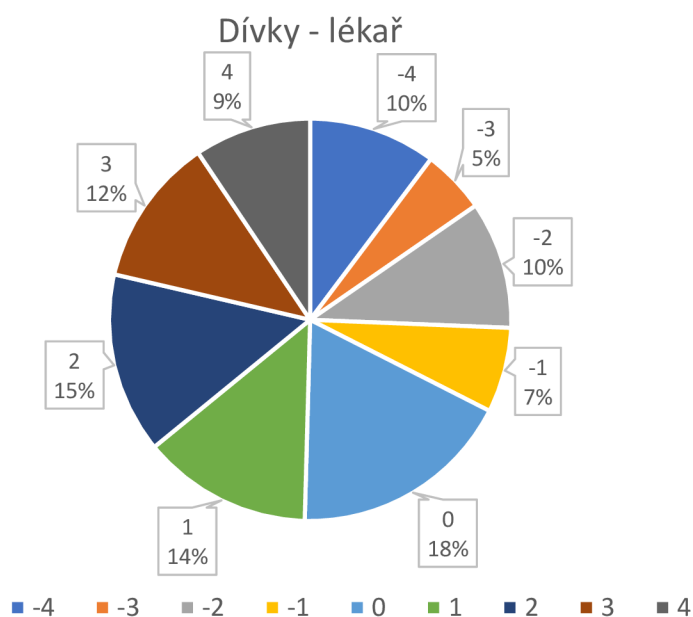


Graf 14: Míra souhlasu s chováním dělníka – dívky

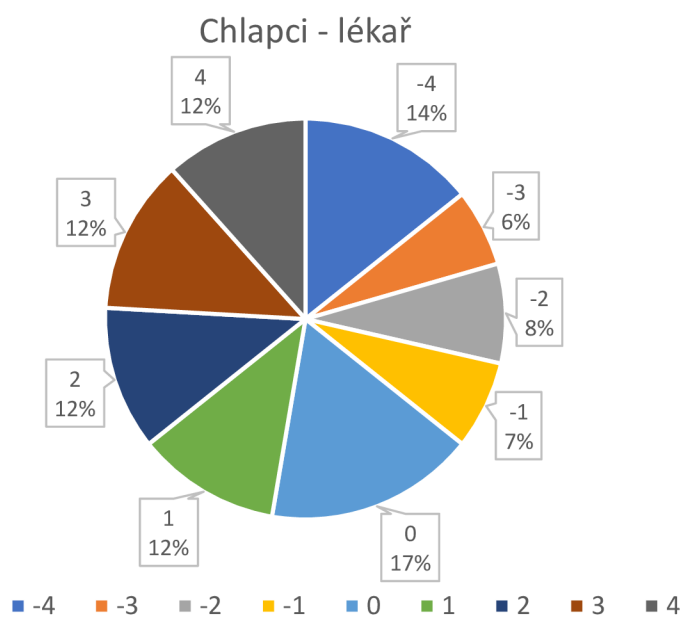


Graf 15: Míra souhlasu s chováním dělníka – chlapci

I v případě dívek a chlapců se dilema lékaře ukázalo jako lépe uchopitelné. Zde byly silné souhlasy i nesouhlasy zastoupeny ve velmi podobné míře, jako v případě srovnání žáků s ohledem na EV. Více vyhranění byli chlapci, kteří s jednáním lékaře silně nesouhlasili v o 4 % více případů než děvčata, a silně souhlasili v o 3 % více případů. Dívky však častěji volily kladné odpovědi – v 50 % oproti 48 % u chlapců.



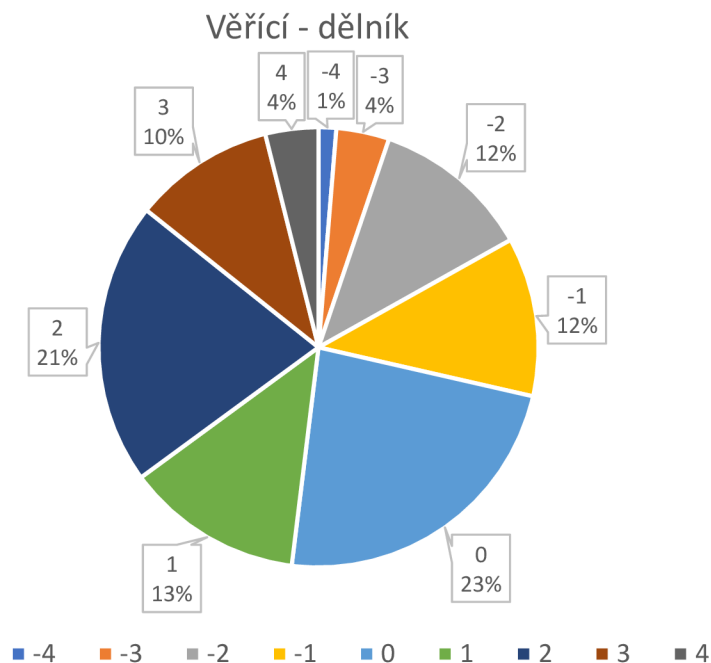
Graf 16: Míra souhlasu s chováním lékaře – dívky



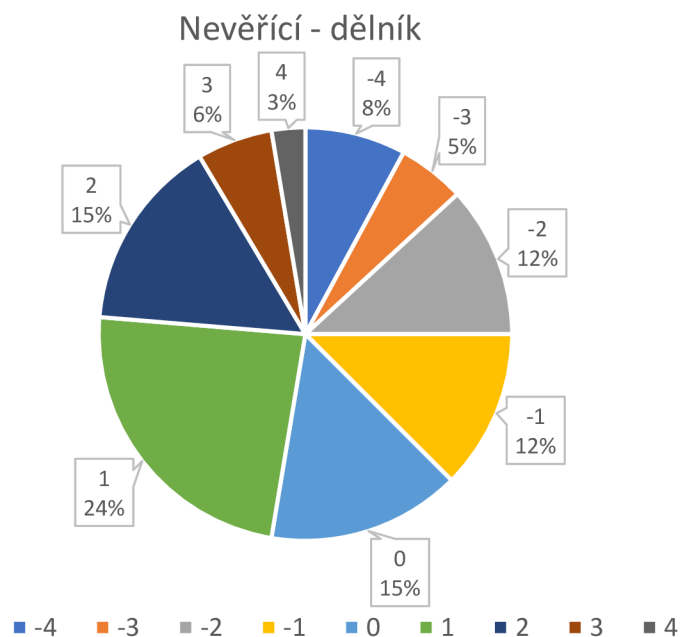
Graf 17: Míra souhlasu s chováním lékaře – chlapci

Porovnání odpovědí žáků věřících a nevěřících

V případě rozdělení žáků na věřící a nevěřící byl nejvýraznější rozdíl v neutrálních odpovědích. Tu volili více žáci věřící, a to v o 8 % více případech. Další z větších rozdílů byl v případě projevení silného nesouhlasu – hodnotu -4 volilo 8 % žáků nevěřících; u žáků věřících to bylo pouze 1 %. Podíl souhlasných odpovědí byl stejný u obou skupin – 48 %.

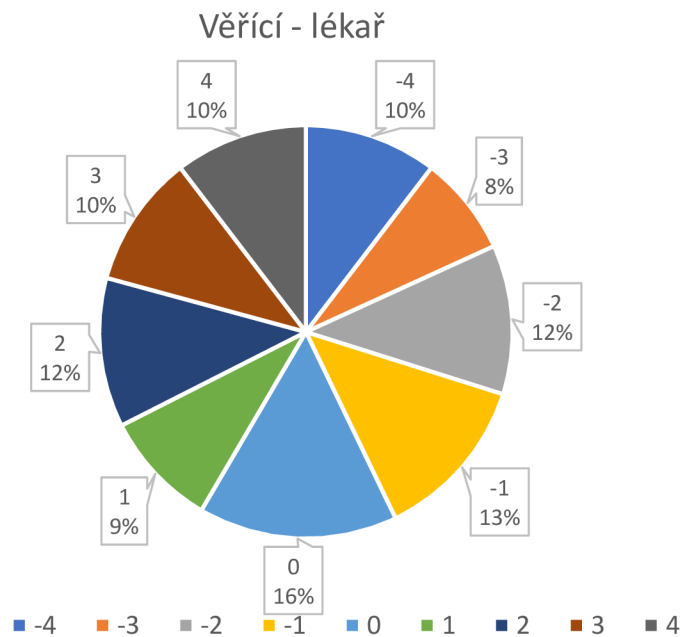


Graf 18: Míra souhlasu s chováním dělníka – věřící žáci

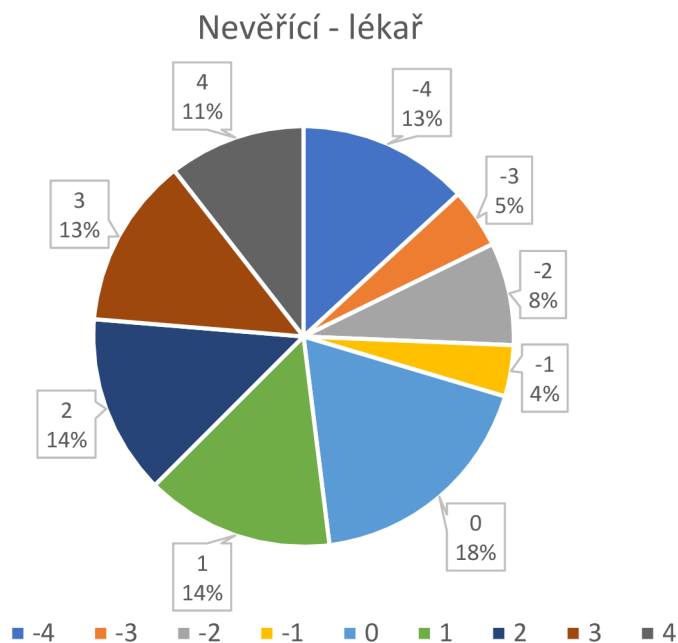


Graf 19: Míra souhlasu s chováním dělníka – nevěřící žáci

V případě skupiny věřících a dilematu lékaře šlo o nejsilnější skupinu, ve které se projevilo nejvíce nesouhlasu s jednáním lékaře. Záporné hodnoty volili věřící žáci ve 43 % odpovědí. Důvodem je pravděpodobně fakt, že z náboženského pohledu se „milosrdná smrt“ nepřipouští. Žáci nevěřící však volili častěji silný nesouhlas (-4) – ve 13 % oproti 10 % u žáků věřících, a taktéž silný souhlas (+4) – 11 % oproti 10 %.



Graf 20: Míra souhlasu s chováním lékaře – věřící žáci



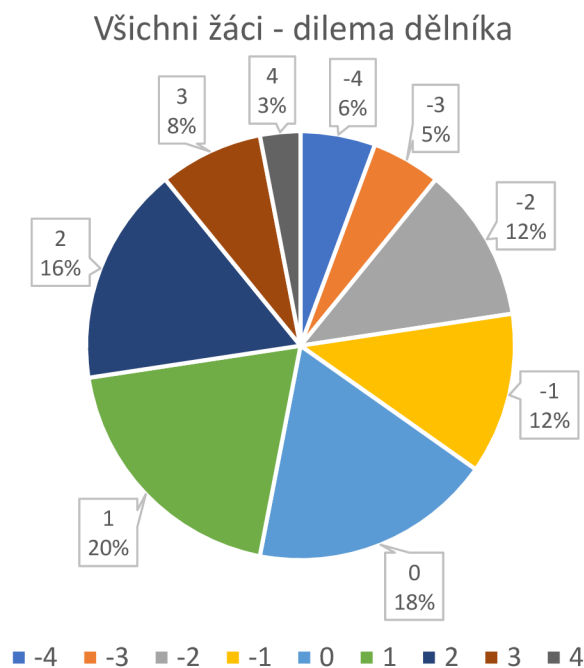
Graf 21: Míra souhlasu s chováním lékaře – nevěřící žáci

Porovnání odpovědí celého vzorku

Vzhledem k relativně vyváženému počtu respondentů v jednotlivých skupinách jsme se rozhodli porovnat odpovědi celého vzorku k jednotlivým dilematům. Následující grafy tak nereflektují výuku EV, pohlaví ani věru.

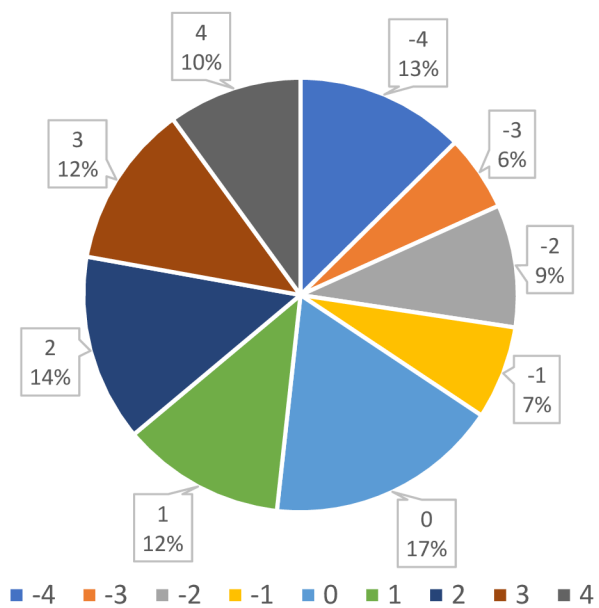
Analýza odpovědí všech žáků ukázala podobné výsledky, jaké vykazovaly jednotlivé skupiny. V dilematu dělníka převažoval lehký souhlas s chováním (20 %) následován nerozhodnými odpověďmi. Tuto hodnotu zvolilo 18 % žáků. Krajní hodnoty byly zastoupeny v pouhých 3 % v případě hodnoty +4 a v 6 % v případě hodnoty -4.

Odlišné hodnoty volili žáci v případě lékaře. Podíl nerozhodných odpovědí byl podobný, jako v případě dělníka (17 %), nicméně se zde objevilo až 13 % odpovědí s hodnotou -4 a 10 % odpovědí s hodnotou +4.



Graf 22: Míra souhlasu s chováním dělníka – všichni žáci

Všichni žáci - dilema lékaře



Graf 22: Míra souhlasu s chováním lékaře – všichni žáci

8 Diskuze

Na tomto místě si shrneme výsledky našeho výzkumu. Prvotním a hlavním cílem bylo zjistit, zda existuje vztah mezi absolvováním předmětu etická výchova a morální kompetencí. Výzkumů vlivu etické výchovy na osobnost a morálku žáka bylo v českém prostředí provedeno několik, avšak doposud nebyl tento předmět dán do souvislosti s morální kompetencí. V tomto směru má tedy tato práce přidanou hodnotu a její výsledky přispěly k rozšíření poznatků v problematice etické výchovy.

Abychom tohoto cíle dosáhli, bylo třeba oslovit jak žáky, kteří již mají zkušenost s hodinami etické výchovy, tak žáky, kteří s etickou výchovou nepřišli do styku. Jelikož byl počet respondentů téměř totožný v obou skupinách (116 žáků s EV, 113 žáků bez EV), mají výsledky velkou vypovídající hodnotu. Na základě zmíněných výzkumů, prokazujících pozitivní vliv EV na žáka jsme předpokládali, že se tento předmět bude výraznou měrou podílet i na utváření morální kompetence žáků. Hodnoty C-skóre, které představují hodnoty této kompetence, se lišily pouze minimálně (17,91 u žáků s EV, 17,14 u žáků bez EV). Žáci se uvedenými hodnotami C-skóre řadili podle Lindových kritérií do úrovně nízké morální kompetence. Pomocí Mann-Whitney testu jsme zjistili, že tyto výsledky nejsou statisticky významné, což lze vyčíst už jen ze zmíněných hodnot. První předpoklad se nám tedy nepotvrdil, a tak jsme tuto hypotézu museli zamítnout.

Druhým cílem bylo ověření předpokladu neexistence vlivu pohlaví na morální kompetenci. Většina výzkumů potvrzuje, že mezi ženami a muži nebyly nalezeny signifikantní rozdíly. Vzorek respondentů byl i v tomto případě rovnoměrně rozložen, do výzkumu se zapojilo 117 dívek a 112 chlapců. Výsledkem byla hodnota C-skóre 16,5 u dívek a 18,1 u chlapců, obě skupiny tedy spadaly do úrovně nízké morální kompetence. Chlapci sice disponovali kompetencí vyšší, nicméně ve srovnání s dívkami se nejednalo o významný rozdíl. Tímto bylo ověřena nezávislost morální kompetence na pohlaví.

Vzhledem k zapojení dvou církevních škol do výzkumu bylo také cílem zjistit, zda existuje vztah mezi vírou a morální kompetencí. Předešlé výzkumy se ve svých zjištěních rozcházely. Zatímco Lajčiaková (2013) a Slováčková (2001) nezjistily významný vliv víry na morální kompetenci, Duriez (2003) prokázal nižší kompetenci u věřících respondentů. V našem případě jsme se přiklonili k předpokladům výzkumů, které tento vztah nepotvrdily.

Poměr respondentů byl v tomto případě nevyrovnaný (77 žáků věřících, 152 nevěřících). Tento jev připisujeme především faktu, že Česká republika není zvláště náboženskou zemí (dle Sčítání lidu, domů a bytů z roku 2021 bylo z 69,9 % obyvatel, kteří tuto položku vyplnili, pouze 18,7 % věřících) (ČSÚ představil první výsledky Sčítání 2021, 2021). I přesto jsme se však rozhodli poslední hypotézu ověřit.

Abychom nedošli k mylným závěrům, bylo potřeba vypočítat C-skóre odděleně ke každému z obou dilemat. Lind totiž upozorňuje na nebezpečí zkreslení morální kompetence směrem dolů kvůli dilematu lékaře. Samotné jednání aktéra tohoto příběhu může být pro některé silně věřící nepřipustitelným, a v tomto případě tak mohou dosahovat nízkého C-skóre. Po výpočtu jsme zjistili, že se C-skóre u jednotlivých dilemat liší pouze nepatrně, konkrétně se jednalo o hodnoty 25,6 v případě dilematu dělníka a 27,8¹ v případě lékaře. Tento výpočet byl poměrně překvapivý, jelikož se na základě slov samotného autora testu můžeme domnívat, že u jednání lékaře by věřící žáci dosahovali nižších hodnot C-skóre.

Po uvedeném ověření následoval výpočet celkového C-skóre u žáků věřících a nevěřících. Nábožensky založení žáci sice vykazovali mírně nižší hodnoty (17,4 oproti 18,4 – v obou případech se jedná o nízkou morální kompetenci), nicméně se nejednalo o statisticky významný rozdíl. Potvrdil se nám tedy původní předpoklad, a to že víra a morální kompetence se navzájem neovlivňují.

Nízké hodnoty kompetence mohou být způsobeny několika faktory. Lind mezi ty nejčastější řadí nedostatek času na vyplnění dotazníku. Při našem výzkumu jsme se snažili dát žákům tolik času, kolik bude potřeba, nicméně v některých případech musela pomalejší žáky „popohnat“ vyučující, aby vyplňování nezabralo celou hodinu. Zde je pak možné riziko rychlého zaznačení náhodných odpovědí. Podle slov některých žáků byl také dotazník obtížnější na pochopení a museli se k některým argumentům vracet, aby jej správně pochopili. Na části žáků byla také znát únava, která mohla pramenit z toho, že se již jednalo o 5. či 6. vyučovací hodinu, anebo se jednalo o celkovou psychickou a fyzickou únavu z momentální situace, kdy se žáci střídavě učili prezenčně a distančně kvůli omezením plynoucím z pandemie nemoci covid-19.

¹ Uvedené hodnoty jsou vyšší než celkové vzhledem k tomu, že se jedná o výpočet každého dilematu zvlášť. Lind na tento jev sám ve svých materiálech opakovaně upozorňuje a doporučuje nepreferovat pouze jedno z dilemat, nýbrž počítat obě dilemata dohromady.

Vzhledem k tomu, že je tento výzkum první svého druhu v ČR, by bylo více než vhodné, aby se tato data ověřila na větším vzorku žáků a jeho výsledky se porovnály se závěry výzkumu v této práci. V důsledku hygienických omezení měli někteří žáci etickou výchovu vyučovanou pouze v online prostředí, což mohlo negativně ovlivnit samotnou výuku předmětu, která má svůj specifický charakter (zážitková metoda, hraní rolí apod.). Z tohoto důvodu by bylo dobré výzkum opakovat v čase opětovné prezenční výuky.

Na závěr jsme také provedli analýzu toho, do jaké míry žáci schvalovali jednání účastníků příběhů. Zde mohli volit na škále od -4 (zcela nesouhlasím) do +4 (zcela souhlasím). Nejzajímavějším poznatkem bylo rozložení odpovědí v případě dilematu lékaře, kde se u všech skupin objevovaly krajní hodnoty častěji než v případě příběhu dělníka.

Po vyplnění dotazníku jsme společně s žáky vedli krátkou diskuzi o chování lidí v příběhu. Žáci sdělili, že dilema lékaře je pro ně mnohem lépe pochopitelné. Důvodem podle našeho názoru může být osobní blízkost příběhu k věku a kognitivním schopnostem dětí. Dilema dělníků řeší chování zaměstnanců, tudíž pracovní prostředí, ve kterém se žáci ještě nějakou chvíli pravděpodobně pohybovat nebudou. S lékařem se naopak už všichni z nich setkali, a je možné že i s těžkou nemocí či úmrtím někoho ve svém okolí, tudíž si tuto situaci mohou lépe představit.

Při těchto diskuzích je však na základě našich zkušeností potřeba být maximálně citlivý a ohleduplný. Při diskuzi v 7. třídě došlo až k pláči jedné z žaček, jelikož podle jejích slov museli nedávno utratit svého psa. Velmi pozitivní byl přístup paní učitelky, která celou situaci vzala vážně a citlivým způsobem se snažila nejen uklidnit a povzbudit tuto žačku, ale i mluvit s dětmi o tom, že smrt je přirozenou součástí života.

Obě dilemata mohou dobře sloužit jako výchozí bod k diskuzi v hodinách etické výchovy. Diskuze nad dilematem lékaře by mohla být vedena např. v rámci tématu *Mezilidské vztahy a komunikace* či *Komunikace citů*, kde by se žáci mohli učit, jak mluvit s lidmi, kteří jsou těžce nemocní či s lidmi, kteří právě přišli o někoho blízkého. Dilema dělníka by pak mohlo sloužit jako začátek diskuze k tématu *Řešení problémů a úkolů, Přijetí vlastního a společného rozhodnutí* či *Řešení konfliktů*.

Pokud škola nevyučuje etickou výchovu, bylo by možné téma obtížných životních situací řešit i v hodinách výchovy k občanství v rámci učiva *Vztahy mezi lidmi a Zásady lidského soužití*. Prostor pro toto téma by však samozřejmě mohl být i v jiných vzdělávacích oblastech RVP ZV (např. Jazyk a jazyková komunikace, Umění a kultura).

V dnešní společnosti, kdy můžeme vedle spolehlivých zdrojů najít i nepřehledné množství dezinformací, hoaxů a cíleného ovlivňování, je velmi důležité, aby se žáci učili kriticky myslet a jednat hlavně na základě vlastního úsudku, nikoliv v důsledku tlaku okolí. Rozvíjení morální kompetence je jednou z cest, jak žáky takovému myšlení učit a prostředí školy je k tomu ideální. Nemusí se tomu však dít striktně v hodinách etické či občanské výchovy; tento proces by měl prostupovat nejlépe celým školským systémem.

Závěr

Etická výchova je součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání již 12 let. I přesto však doposud nebyla zkoumána v souvislosti s úrovní morální kompetence. Tato práce si tedy kladla za cíl zjistit, zda existuje vztah mezi absolvováním etické výchovy a touto kompetencí a být tak průkopníkem a zároveň výchozím bodem pro další podobné výzkumy.

Pro pochopení kontextu celého výzkumu jsme si nejprve v teoretické části představili všechny důležité termíny a koncepce, vážící se k tématu. V první řadě jsme si definovali etiku jako vědu, popsali její odvětví a přiblížili její historii. Nezbytnou součástí bylo obeznámení se s předmětem etická výchova tak, jak je vymezen v RVP ZV. Vzhledem k její specifčnosti jsme si také uvedli vhodné výukové metody a to, jaký by měl být ideální učitel etické výchovy. Následovalo uvedení významných teorií psychologie morálky, kde jsme se zaměřili především na kognitivní teorii morálního vývoje, reprezentovanou Jeanem Piagetem, Lawrenceem Kohlbergem a Georgem Lindem. Teoretickou část uzavíralo vymezení staršího školního věku se všemi jeho charakteristikami.

Empirická část čerpala z výše uvedených poznatků, a to především z práce Geoga Linda. Pomocí jeho *Testu morální kompetence* jsme provedli výzkum s cílem ověřit vliv etické výchovy na žáky staršího školního věku. Test se skládal ze dvou dilemat a 12 argumentů, které buď ospravedlňovaly, nebo naopak odsuzovaly jednání představitelů příběhu. Úkolem respondentů bylo se rozhodnout, nakolik s uvedenými argumenty souhlasí. Z uvedených odpovědí se poté vypočítala úroveň morální kompetence. Výzkum byl prováděn na 6 školách s celkovým počtem respondentů 229. Bylo ověřováno, zda má na morální kompetenci vliv etická výchova, pohlaví a víra.

Předpokládali jsme, že vzhledem k potvrzenému pozitivnímu vlivu etické výchovy na osobnost žáků v jiných výzkumech bude mít tento obor vliv i na morální kompetenci. Z odpovědí respondentů a následnými výpočty bylo však zjištěno, že je tento vliv minimální. Naopak se nám potvrdil předpoklad, že na morální kompetenci nemá vliv pohlaví ani víra.

Nad rámec našich předpokladů jsme se zaměřili i na míru souhlasu účastníků výzkumu s chováním účastníků dilemat v *Testu*. Po zpracování dat do grafů jsme zjistili, že žáci byli mnohem více rozhodní v případě dilematu lékaře, kde mnoho z nich zaujímalo krajní

přístup, tj. buď silný nesouhlas, anebo silný souhlas. Důvodem mohlo být to, že dilema lékaře bylo žákům více srozumitelné.

Ocenili jsme i následnou diskuzi s žáky po vyplnění testu. Výroky a názory, které v průběhu diskuze zazněly, obohatily naše chápání žáka i z jiného úhlu pohledu a potvrdily i již dříve formulované nuance mezi jednotlivými stádii morálního vývoje.

Cíl práce byl tedy splněn. Nemělo by se však jednat o poslední výzkum tohoto typu; pokud by se časem výsledky změnily a etická výchova začala mít značný vliv i v oblasti morální kompetence, bylo by možné uvažovat o jejím zařazení mezi povinné vzdělávací obory.

Na úplný závěr si dovolíme citovat Williama Damona z jeho knihy *The Moral Child*, kde zdůrazňuje, že podobné výzkumy by neměly zůstat pouze v akademických kruzích, ale měly by mít dopad i v praxi:

„Vědecký výzkum dětské morálky v sobě skrývá velký potenciál, který nám může pomoci v naší naléhavé touze zlepšit morální hodnoty dětí. Jedná se však o nevyužitý potenciál, protože většina tohoto výzkumu je buď veřejnosti neznámá, ignorovaná jako irelevantní nebo považovaná za nesmysl. (...) Vědecké práce zkoumající dětskou morálku zůstávají zahalené, protože zůstaly zavřeny v akademických časopisech a rozptýleny v nejrůznějších odborných člancích“ (Damon, 2008, s. 13-14).

Seznam použité literatury

Tištěné zdroje

AKVINSKÝ, Tomáš. *O blaženosti v Teologické sumě*. Praha: Krystal OP, 2016. Summa theologiae. ISBN 978-808-7183-946.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech II: láska a naděje*. Praha: Krystal OP, 2014. Aquinata. ISBN 978-808-7183-700.

AKVINSKÝ, Tomáš. *Otázky o ctnostech III: kardinální ctnosti*. Praha: Krystal OP, 2013. Aquinata. ISBN 978-808-7183-601.

ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. V Praze: Jan Laichter, 1937. XXI, 305 s.

BANDURA, Albert. Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*. USA: Stanford University, 1999(2), 21-41.

BUREŠ, Radim. *Základy etiky: učební text pro střední školy*. V Praze: S & M, 1991, 31 s. ISBN 80-900096-5-4.

DAMON, William. *The Moral Child: Nurturing Children's Natural Moral Growth*. New York: Free Press, 1990.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 8071781347.

DURIEZ, Bart. Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 1, 76-83, 2003.

DVOŘÁKOVÁ, Jana. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4751-8.

GENSLER, Harry J. *Ethics: a contemporary introduction*. Third edition. New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2018, x, 243 s. Routledge contemporary introductions to philosophy. ISBN 978-0-8153-7867-9.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Přeložil Ondřej MÜLLER. Praha: Portál, 1997, 175 s. ISBN 8071781541.

HOBBS, Thomas. In: SINGER, Peter. *Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1994, s. 28-35. ISBN 0192892452.

HUBÁLEK, Tomáš. *Aktivizační metody v etické výchově*. Praha: Epoque, 2017a, 95 s. Erudica, svazek 31. ISBN 978-80-7557-109-0.

HUBÁLEK, Tomáš. *Vývoj občanského vzdělávání a etické výchovy v českých zemích*. Praha: Epoque, 2017b, 104 s. Erudica, svazek 32. ISBN 978-80-7557-110-6.

HUME, David. *Pojednání o lidské přirozenosti*. Praha: Togga, 2019. ISBN 978-80-74357770.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2018, 302 s. ISBN 978-80-7553-414-9.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017, 280 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5.

KANT, Immanuel, BARABAS, Marina a Pavel KOUBA, ed. *Základy metafyziky mravů*. Vyd. 3., opr. Přeložil Ladislav MENZEL. Praha: OIKOYMENH, 2014, 103 s. Knihovna novověké tradice a současnosti, sv. 84. ISBN 978-80-7298-501-2.

KOHLBERG, Lawrence. *Moral Stages and Moralization: The Cognitive-Development Approach*. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior: Theory and Research and Social Issues*. New York, NY: Holt, Rinehart, and Winston, 1976.

KOHLBERG, Lawrence. *Development of Moral Character and Moral Ideology. Review of Child Development Research*. New York: Russell Sage Foundation, 1964, s. 383-432.

LAJČIAKOVÁ, Petra. *Social work students' moral judgement competence. Czech and Slovak Social Work* 5, 13, 51-56, 2013.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LENCZ, Ladislav. *Metódy etickej výchovy*. 1. vyd. V Bratislave: Metodické centrum, 1993. ISBN 8085185539.

LENCZ, Ladislav. *K teoretickým základom etickej výchovy*. In: *Na cestě s etickou výchovou: sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy: Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress, 2005. ISBN 80-7130-121-3.

- LIND, Georg. *The Optimal Age of Moral Education*. Kostnice: Univerzita Kostnice, 1996.
- LIND, Georg. Empirical Findings on the Cross-Cultural Validity of the Moral Judgment Test (MJT). In: *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 2003.
- LIND, Georg. The cross-cultural validity of the Moral Judgment Test: Findings from 27 crosscultural studies. In: *Presentation at the conference of the American Psychological Association* (pp. 18-21), 2005.
- LIND, Georg. Moral education: Building on ideals and fostering competencies. *Contemporary Issues in Education*, 2.1: 45-59, 2011.
- LIND, Georg. Favorable learning environments for moral competence development. A multiple intervention study with 3.000 students in a higher education context. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, vol. 4, no. 4, pp. 173-192 ProQuest Central. 2013. ISSN 19494947.
- LIND, Georg. Making moral competence visible. LIND, Georg. *How to Teach Moral Competence*. Berlín: Logos Verlag, 2019, s. 51-68. ISBN 978-3-8325-5005-9.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
- MAREŠ, Jiří, Jan PRŮCHA a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 322 s. ISBN 8071785792.
- MOTYČKA, Pavel. Proces implementace etické výchovy do vzdělávacích dokumentů v ČR. In *Mravná výchova v školách na Slovensku a v zahraničí: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, 2009, s. 155–161. ISBN 978-80-8083-822-5.
- MUCHOVÁ, Ludmila. *Morální výchova v nemorální společnosti?*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK), 2015, 334 s. ISBN 978-80-7325-386-8.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogie morálky: polemika*. Přeložil Věra KOUBOVÁ. Praha: Aurora, 2002, 147 s. ISBN 8072990489.
- OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova*. Přeložil Ladislav LENCZ. Bratislava: Orbis pictus Istropolitana, 1992, 209 s. ISBN 80-7158-001-5.

- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014, 142 s. ISBN 978-80-262-0691-0.
- PLATÓN. *Euthyfrón: Obrana Sókrata ; Kritón*. 5., opr. vyd. Přeložil František NOVOTNÝ. Praha: OIKOYMENH, 2005, 111 s. ISBN 8072981404.
- PLATÓN. *Platónovy spisy*. Praha: OIKOYMENH, 2003. ISBN 80-729-8066-1.
- ROGGE, Jan-Uwe. *Puberta: opora, volnost, mantinely*. Přeložil Nina FOJTŮ. Brno: Edika, 2018, 245 s. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-1280-3.
- SARTRE, Jean-Paul. *Existencialismus je humanismus*. Přeložil Petr HORÁK. Praha: Vyšehrad, 2004, 109 s. Krystal, svazek 4. ISBN 80-7021-661-1.
- SITNÁ, Dagmar, 2013. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SLOVÁČKOVÁ, Birgita. Morální kompetence a morální postoje u studentů Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. *Psychiatrie*, 5(2), 74-79, 2001.
- SMITH, Michael. In: SINGER, Peter. *Ethics*. Oxford: Oxford University Press, 1994, s. 170-176. ISBN 0192892452.
- STANĚK, Antonín. *Výchova k občanství a evropanství*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2007, 166 s. ISBN 8071822248.
- ŠOLC, Jan. Etické fórum. In: *Na cestě s etickou výchovou: sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy: Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress, [2005]. ISBN 80-7130-121-3.
- THOMPSON, M.: *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. 1. vyd. 167 s. ISBN 80-7178-806-6.
- VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 197, liii s. Recenzované monografie, 7. ISBN 978-80-7435-108-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021, 542 s. ISBN 978-80-246-4961-0.

VYVOZILOVÁ, Zdislava. Představení projektu Roberta Roche Olivara jako zásadní koncepce aktivit Etického fóra upravený L. Lenczem. In: *Na cestě s etickou výchovou: sborník přednášek semináře S etickou výchovou do sjednocené Evropy: Kroměříž 2004*. Praha: Luxpress, [2005]. ISBN 80-7130-121-3.

Online zdroje

BRADOVÁ, Gabriela. The Personality of an Ethical Educational Teacher. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [online]. 106, 2972-2976, 2013 [cit. 2021-12-02]. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.342

Co nabízíme, 2022. *Etická výchova* [online]. [cit. 2022-02-01]. Dostupné z: <http://evops.cz/co-nabizime/>

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. *A longitudinal study of moral judgment*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 48(1-2), 1983, 124. <https://doi.org/10.2307/1165935>

ČSÚ představil první výsledky Sčítání 2021. *Sčítání 2021* [online]. 2021 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/csu-predstavil-prvni-vysledky-scitani-2021>

Etická výchova, 2022. *Fraus.cz* [online]. [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <https://ucebnice.fraus.cz/catalog/cs/ii-stupen-vychovy-a-prurezova-temata-eticka-vychova/p5484ick2svptick2s.html>

FLEMING, J.S. *Piaget, Kohlberg, Gilligan, and Others on Moral Development*, 2006 [online]. [cit. 2021-11-19]. Dostupné z: https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/iatl/study/ugmodules/ethicalbeings/theoretical_approach_intro_reading.pdf

Fostering Moral Competence with Discussion Theater and the KMDD®. *Moral Competence* [online]. Kostnice: Georg Lind, 2019 [cit. 2021-11-19]. Dostupné z: <http://moralcompetence.net/moral/dildisk-e.htm>

GINTEROVÁ, Hana a Světlana HAJDINOVÁ. *Etická výchova: 8-9* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014 [cit. 2022-04-13]. ISBN 978-80-87449-57-8. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Ucebnice_8-9_rocnik_w.pdf

KOHLBERG, Lawrence, and Richard H. HERSH. *Moral Development: A Review of the Theory. Theory Into Practice* [online]. 1977, 16(2), 53-59 [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: <http://web.missouri.edu/~segerti/capstone/kohlberg.pdf>

LÁŠEK, Milan. Etické fórum České republiky a jeho konkrétní aktivity. In: *Etika v podnikání a ve společnosti* [online]. Kunín: Rotary International, 2012 [cit. 2021-1-25]. Dostupné z: https://www.motivp.com/shop/video/Eticke_foretika%20vm_CR_a_jeho_konkretni_aktivita

LIND, Georg. Moral Competence Test (MCT) [online]. 2021 [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <http://moralcompetence.net/mut/mjt-engl.htm>

LIND, Georg. Reporting the C-score. *Moral Competence* [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: http://moralcompetence.net/mut/_Reporting_the_C_score.pdf

NAVRÁTILOVÁ, Marie, Hana BRICHOVÁ a Marcela MATĚJCOVÁ. *Etická výchova: 6-7* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014 [cit. 2022-04-13]. ISBN 978-80-87449-56-1. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Ucebnice_6-7_rocnik_w.pdf

O krok dál. *Etická výchova* [online]. Etická výchova, 2021 [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <http://evops.cz/o-krok-dal/>

Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy čj. 12586/2009-22 ze dne 16.12. 2009, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2021-11-3]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi>

PELCOVÁ, Naděžda, and Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání* [online]. V Praze: Charles University in Prague, Karolinum Press, 2014 [cit. 2021-11-3]. Dostupné z: <https://eds.s.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzExMDc2NjdfX0FO0?siid=2c4a63d6-a6cb-44fa-9969-cdcd078bd7bc@redis&vid=1&format=EB&rid=2>

PIAGET, Jean. *The Moral Judgement of the Child* [online]. Illinois: The Free Press, 1948 [cit. 2019-11-21]. Dostupné z: <https://www.burmalibrary.org/en/the-moral-judgement-ofthe-child>

Propozice kurzu etické výchovy. *Etické fórum*, 2012 [online]. [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/kurzy/propozice>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 142 s. [cit. 2021-10-28]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Slovan Kroměříž - inkluze.

Kroměříž: Základní škola Slovan, Kroměříž, příspěvková organizace, 2016. Dostupné také z: <https://www.zsslovan.cz/files/documents/volne-materialy/svp-inkluze-2016.pdf>

Školní vzdělávací program. Brno: Základní škola a mateřská škola Brno, příspěvková organizace Kotlářská 4, 2021. Dostupné také z: <https://cdn.digilabs.cz/zs-kotlarska/files/uhtqo79p6fqpqzq.pdf>

Štátny vzdelávací program: Etická výchova [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2011 [cit. 2021-11-12]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_isced2.pdf

Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf

TRČKOVÁ, Květa a Romana ZEMANOVÁ. *Etická výchova: 4-5* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014 [cit. 2022-04-13]. ISBN 978-80-87449-55-4. Dostupné z: http://www.etickavychova.cz/ucebnice/Ucebnice_4-5_rocnik_w.pdf

Učebnice ke stažení. *Etická výchova* [online]. Etická výchova [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <http://www.etickavychova.cz/ucebnice-ke-stazeni/>

Vzdělávání v Etické výchově. *Etické fórum*, 2012 [online]. [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: <http://www.etickeforumcr.cz/eticka-vychova/kurzy>

Anotace

Jméno a příjmení	Bc. Kateřina Stískalová
Katedra	Katedra společenských věd
Vedoucí práce	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby	2022

Název práce	Vliv etické výchovy na morální usuzování dětí staršího školního věku
Název práce v angličtině	The Influence of Ethical Education on Moral Judgement of Older School Children
Anotace	Diplomová práce se zabývá etickou výchovou a jejím vlivem na morální kompetenci žáků. Pro pochopení záměrů výzkumu jsou v práci vymezeny pojmy etika, etická výchova a psychologie morálky. Obsahem je také popis teorií morálního vývoje a charakteristika vývojového období staršího školního věku. Cílem výzkumu je zjistit, zda má výuka etické výchovy vliv na morální kompetenci žáků. Dílčími cíli je zjistit vliv pohlaví a víry na tuto kompetenci. Výzkum je uskutečněn pomocí dotazníkového šetření, a to konkrétně pomocí Testu morální kompetence vytvořeném Georgem Lindem.
Klíčová slova	Etická výchova, Georg Lind, morální kompetence, Test morální kompetence, morální vývoj, starší školní věk
Anotace v angličtině	The diploma thesis is focused on ethical education and its influence on the moral competence of pupils. To understand the aims of the research, the terms ethics, ethical education, and psychology of morality are defined in the thesis. The content also includes a description of theories of moral development and characteristics of the developmental period of older school age. The aim of the research is to find out whether the teaching of ethical education has an effect on the moral competence of pupils. The partial goals are to find out the influence of gender and faith on this competence. The research is carried out using a questionnaire survey, specifically the Moral Competence Test developed by George Lind.
Klíčová slova v angličtině	Ethical education, Georg Lind, moral competence, Moral Competence Test, moral development, older school age
Rozsah práce	77 s.
Jazyk	Čeština