

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

**ROZVOJ SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH KOMPETENCÍ
U ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL
V KONTEXTU ETICKÉ VÝCHOVY**

**DEVELOPMENT OF SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES
IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS
IN THE CONTEXT OF ETHICAL EDUCATION**



Magisterská diplomová práce

Autor:

Mgr. et Mgr. Bc. Klára Černá

Vedoucí práce:

Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Olomouc

2024

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Rozvoj sociálně-emočních kompetencí u žáků základních škol v kontextu etické výchovy“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Karlových Varech dne

Podpis

Ráda bych touto formou poděkovala Mgr. Lucii Viktorové, Ph.D. za vedení práce a podnětné konzultace. Děkuji všem představitelům škol, rodičům i dětem, díky jejichž laskavé spolupráci mohla být studie realizována. Díky patří také mým přátelům jmenovitě Ing. Veronice Čihákové a MgA. Martině Tylové a celé mé rodině za nevýslovnou podporu. Díky Bohu.

OBSAH

ÚVOD	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 VYMEZENÍ POJMŮ: ETIKA, SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE, PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	7
1.1 ETIKA A ETICKÉ KOMPETENCE	7
1.2 KONCEPT SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH KOMPETENCÍ A JEJICH KATEGORIZACE	10
1.3 PROSOCIÁLNOST	15
1.4 KOMPARACE ETICKÉ A SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE, JEJICH PŘESAH DO PROSOCIÁLNOSTI	22
1.5 SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE A PROSOCIÁLNOST VE VZDĚLÁVÁNÍ	25
2 ETICKÁ VÝCHOVA A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ	27
2.1 VÝCHODISKA ETICKÉ VÝCHOVY	27
2.1.1 CDP (Child development program)	28
2.1.2 Výchova k prosociálnosti Roche-Olivara	29
2.1.3 Slovenský model etické výchovy Ladislava Lencze	30
2.2 ETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÉ REPUBLICE	31
2.2.1 Historie etické výchovy v ČR	31
2.2.2 Charakteristika etické výchovy v České republice	33
2.3 ETICKÁ VÝCHOVA A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ VE SVĚTĚ	36
2.4 VLIV ETICKÉ VÝCHOVY A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍHO UČENÍ NA OSOBNOSTNÍ ROZVOJ ŽÁKŮ	37
2.4.1 Účinek sociálně-emocionálního učení na osobnostní rozvoj žáků	37
2.4.2 Účinek etické výchovy (morální výchovy, výchovy k prosociálnosti) na osobnostní rozvoj žáků	41
EMPIRICKÁ ČÁST	53
3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A STANOVENÍ HYPOTÉZ	54
3.1 PRVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	54
3.2 DRUHÝ VÝZKUMNÝ CÍL A VÝZKUMNÁ OTÁZKA	55
4 METODICKÝ RÁMEC	56
4.1 VÝZKUMNÝ PLÁN	56
4.2 METODY ZÍSKÁVÁNÍ DAT	58
4.2.1 Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS)	58
4.2.2 Interview - etická výchova a sociálně-emoční kompetence	61
4.3 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	63
4.4 ETICKÉ ASPEKTY VÝZKUMU	64
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	65
5.1 POPIS VZORKU	66
6 VÝSLEDKY	68
6.1 ANALÝZA VÝSLEDKŮ SROVNÁVACÍ STUDIE	68
6.2 ANALÝZA VÝSLEDKŮ DESKRIPTIVNÍ STUDIE	72
7 DISKUZE	88
6 ZÁVĚRY	100
SOUHRN	102
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY	105
SEZNAM PŘÍLOH	

ÚVOD

Výzvou dnešní společnosti je vychovat zralého jedince, který si je vědom vlastní identity a zároveň respektuje individualitu druhých, cítí odpovědnost za svá rozhodnutí a své jednání poměřuje jeho „lidskostí“. Snaha splnit tento úkol na straně jedné a omezit problémy plynoucí z neetického chování a sociálně-patologických jevů na straně druhé obrací pozornost společnosti stále intenzivněji k tématům prosociálnosti, etiky, morálky a jejich místu ve vzdělávání (Krátká, 2004; Ma, 2006; Motyčka, 2013).

Tato diplomová práce teoreticky vymezuje vztah prosociálnosti, etických, sociálních a emočních kompetencí a analyzuje konsekvence jejich rozvoje prostřednictvím vzdělávání. Předkládá řadě studií zabývajících se účinkem sociálně-emočního učení, výchovy k prosociálnosti, morální a etické výchovy na osobnostní rozvoj žáků. V rámci České republiky se důkladněji zaměřuje na etickou výchovu, která je od roku 2010 stále častěji zařazována do školních vzdělávacích programů základních i středních škol. Vymezuje obsah etické výchovy s přihlédnutím ke vzdělávacím cílům a sociálně-emočnímu učení, poskytuje přehled jejích východisek, evaluačních a dalších souvisejících studií.

Empirická část diplomové práce je zaměřena na uchopení výzkumné problematiky vlivu etické výchovy na posílení sociálně-emočních kompetencí žáků základních škol s cílem objasnit, zda se českému vzdělávacímu systému daří prostřednictvím etické výchovy dané dovednosti u nastupující generace rozvíjet. V rámci komparativní studie byly porovnávány sociálně-emoční kompetence žáků třetích tříd absolvujících etickou výchovu v prvních dvou letech školní docházky s dovednostmi žáků, kteří předmět nenavštěvovali. Doplnující deskriptivní část výzkumu ilustrovala postoje představitelů vedení základních škol, jež disponovaly minimálně desetiletou zkušeností s implementací etické výchovy, k efektivitě tohoto vzdělávacího oboru v souvislosti s rozvojem sociálně a emočně kompetentního jednání žáků. Šetření bylo provedeno s cílem doplnit chybějící údaje o dosahované efektivitě etické výchovy u žáků mladšího školního věku a se záměrem poskytnout informace o vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků v prostředí České republiky. Výzkumné závěry byly porovnány s výsledky souvisejících studií v Česku i v zahraničí a poskytly platformu k zamyšlení nad perspektivou systémového řešení sociálně-emočního učení v rozvoji zralých osobností připravených vytvářet harmonické vztahy, s hodnotovou orientací, v níž úcta k člověku a spolupráci zastává významné místo.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMŮ: ETIKA, SOCIÁLNĚ-EMOČNÍ KOMPETENCE, PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

První kapitola je věnována vymezení ústředních pojmů této práce, které se střetávají na rovině sémantické stejně jako na poli etické výchovy.

1.1 Etika a etické kompetence

Etika je od svého vzniku pokládána za praktickou filosofii, jež má být využitelná v praktickém životě. Předmětem zkoumání etiky jako vědní disciplíny je morálka, morální jednání a jeho normy. Pojmy etika a morálka spolu přitom etymologicky úzce souvisí. Termín etika je odvozen od slova „*ethos*“, které ve starořečtině označovalo mrav, zvyk, charakter, postoj či způsob myšlení (Vajda, 2010). Díky Aristotelovi se ve 3. století př. n. l. začal tento pojem stahovat úžeji na mravnost a ve tvaru etika pouze na filosofickou disciplínu, za jejíhož zakladatele je považován (Graeser, 2000; Vajda, 2010). „*Mos*“ je latinský výraz, který je slovu „*ethos*“ obsahově nejbližší. Značí rovněž mrav a charakter, dále pak chování, podstatu, předpis a zákon. V 1. století před naším letopočtem odvodil Cicero od tohoto termínu slovo „*moralis*“, což znamená mravný. Morálka („*moralis*“), jež představuje soubor kulturně podmíněných norem, mravních principů a hodnot, má stejný etymologický základ¹ (Hartmann, 1935; Vajda, 2010).

Již denotace pojmu „*ethos*“ předznamenávají binaritu objektivního a subjektivního významu etiky. Zatímco ve smyslu mravu, konvencí a tradice vysvítá aspekt lidské vzájemnosti, vztahuje se subjektivní význam ethosu (poukazující na způsob myšlení, charakter či postoj) výslovně k jedinci (Graeser, 2000; Rich, 1994). Etika jako filosofie lidského (Graeser, 2000) tedy od počátku integruje oba tyto aspekty, reflektuje morálku jednak jako společenský jev, soustavu pravidel akceptovaných danou společností, a na druhé straně zvažuje také individuální stránku morálnosti vyplývající z nároků kladených osobním svědomím (Drozenová, 2012). Třetím významným prvkem, který se podílí na formulaci etických otázek, je určení účelu jednání – úmyslu a docíleného užitku pro jedince i společnost (Havelková, 1996).

¹ Pojmy morálka a mravnost jsou mnohými autory chápány jako synonyma. Sémantické rozlišení těchto pojmů navazuje na fenomenologii ducha G. W. F. Hegela. Na rozdíl od morálky, která je v tomto pojetí chápána jako morální vědomí společnosti a definována souborem mravních zásad a hodnot, odkazuje pojem mravnost k projevenému chování, jež je v souladu s platnými morálními standardy v otázce obsahu jednání i motivů (Havelková, 2017; Vajda, 2010).

Etiku lze považovat za filosofický výklad mravního fenoménu, kritickou reflexi morálky z hlediska legitimacy nároků na morální platnost. Historickou relativnost morálky a nazírání hodnot etika překlenuje vytvořením souhrnného přehledu, který připouští obsahový pluralismus (Hartmann, 1935). Etika se však v pojetí většiny autorů nevzdává nároku na hledání jednotících principů při dosahování (obsahově neurčité) nejvyšší morální hodnoty dobra (Graeser, 2000; Hartmann, 1935; Küng, 1992). Úloha etiky tedy není pouze deskriptivní, ale také badatelská, regulační, normativní, prognostická, motivační a praktická, zachovávajíc zřetel k etickému rozměru jednání, k jeho pohnutkám a důsledkům (Brugger, 1994; Vajda, 2010). V heuristickém pojetí může být etika chápána jako uvědomělé hledání dobra (včetně kritérií správného rozhodování) na rozdíl od morálky reprezentující již utvořený soubor představ (norem, pravidel), jenž má o správném jednání daná společnost (Hartmann, 1935). Všechny uvedené funkce etiky ústí do funkce výchovné (Vajda, 2010). Osvojování si mravního vědomí, cítění, norem a mravního jednání hraje podstatnou roli při formování osobnosti.

Etické kompetence

Mnoho vědců se pokusilo o operacionalizaci etiky a etických postojů pomocí tzv. etické kompetence. Pojmy etická a morální kompetence přitom jsou některými autory používány jako označení souznačná (Bolmsjö, Edberg, & Sandman, 2006; Bužgová, & Sikorová, 2013; Källemark Sporrang, Arnetz, Hansson, Westerholm, & Höglund, 2007; Kulju, Stolt, Suhonenand, & Leino-Kilpi, 2015). Jiní se zabývají pouze etickou (Baerøe, & Norheim, 2011; Eriksson, Helgesson, & Höglund, 2007; Kavathatzopoulos, 2003) či morální kompetencí (Dupoux, & Jacob, 2007; Duriez, & Soenens, 2006; Jormsri, Kunaviktikul, Ketefian, & Chaowalit, 2005; Ma, 2006; Park, & Peterson, 2006). Různou terminologií spojuje skutečnost, že dané kompetence souvisí s lidskou snahou o rozpoznání úsudků a činů, které definují správné a nesprávné chování. Morální i eticky kompetentní člověk je schopen rozlišit správné jednání a dle toho se řídit (Menzel, 2016). Pro účely nalezení souvislostí s konceptem prosociálnosti a sociálně-emočními kompetencemi byly do úvah zahrnuty všechny uvedené přístupy.

Evropská komise označuje etickou kompetenci jako metakompetenci, jenž je zásadní pro rozvoj odpovědnosti a samostatnosti (European Commission, 2008). Tématu etické kompetence se dotýká také Světová zdravotnická organizace. Mezi klíčové dovednosti globálního kompetenčního modelu WHO (2012), které s etickou kompetencí úzce souvisí,

je možné zařadit aktivní naslouchání, porozumění při komunikaci s ostatními, respektování individuálních rozdílů, odpovědnost za vlastní jednání, schopnost identifikovat konflikty, jednat v souladu s osobními hodnotami, etickým a právním rámcem.

Vědci z Finské Univerzity v Turku došli při rozsáhlé analýze 358 citací věnujících se etické a morální kompetenci (z nichž bylo vybráno 18 článků definujících tento koncept) k závěru, že se v literatuře těmto pojmům nejčastěji připisují čtyři atributy: *síla charakteru*, *etické povědomí*, *morální úsudek* a *ochota konat dobro* (Kulju et al., 2015).

Jádrem etické kompetence je síla charakteru (Kulju et al., 2015; Larcher, Watson, & Slowther, 2007; Park, & Peterson, 2006). Silný charakter zahrnuje rozvážnost, pokoru, morální integritu a odvahu realizovat principy humanity. Díky toleranci a soucitu je jedinec schopen akceptovat různé pohledy v obtížných situacích. Čestnost, nestrannost a sebereflexe pak umožňuje rozvoj vztahů založených na důvěře a respektu (Larcher et al, 2007; Park, & Peterson, 2006). Uvedené charakterové vlastnosti usnadňují získávání, aplikování a rozvíjení základních etických dovedností a znalostí (Larcher et al, 2007).

Etickým povědomím je míněna citlivost k předvídání a identifikaci etického problému, schopnost pochopit etický konflikt, vnímat vlastní zodpovědnost a zasáhnout ve prospěch řešení, které respektuje lidskou důstojnost, zohledňuje potřeby a rovnocennost aktérů dané obtížné situace (Baerøe, & Norheim, 2011; Jormsri et al, 2005; Kavathatzopoulos, 2003; Larcher et al., 2007; Paganini, & Egry, 2011).

Morální úsudek vyjadřuje schopnost eticky kompetentní osoby smýšlet kriticky a autonomně, logicky zohlednit všechny principy, potřeby a hodnoty svázané s danou eticky náročnou situací (Bolmsjö et al, 2006; Jormsri et al, 2005; Kavathatzopoulos, 2003; Ma, 2006). Zahrnuje také způsobilost uvažovat a jednat otevřeně bez mechanicky volených reakcí a automatických odpovědí dle naučených zásad (Kulju et al., 2015; Menzel, 2016). Termín morální kompetence ve smyslu schopnosti činit morální rozhodnutí a jednat v souladu s nimi užíval již Lawrence Kohlberg (1981) ve své šestistupňové teorii morálního vývoje.

Motivační aspekt etické kompetence je vyjádřen touhou a ochotou konat dobro, podporovat etické procesy a jednat ve prospěch ostatních lidí (Kulju et al., 2015).

Mezi předpoklady etické kompetence řadí Kulju et al. (2015) ve své rešerši schopnost uplatňovat ctnosti jako např. empatii a praktickou moudrost potřebné k uvážlivé volbě etického postupu řešení. Etická kompetence dále předpokládá schopnost komunikace, vyžaduje určité etické znalosti a životní zkušenosti, díky nimž může být dále

prohlubována. Při propagaci etické způsobilosti by proto měl být kladen důraz také na osvojení uvedených předpokladů, zejména etických znalostí a umění komunikace, které lze rozvíjet prostřednictvím vzdělávání (Paganini, & Egry, 2011).

Etická kompetence se dotýká široce sdílených obecných a univerzálních morálních principů a ideálů, které jsou předpokladem rozvoje demokratické společnosti.

1.2 Koncept sociálně-emočních kompetencí a jejich kategorizace

Koncepce sociálně-emočních kompetencí vznikla poměrně nedávno. Pojem sociální a emocionální učení (SEL) zazněl poprvé v roce 1994. Pro jeho vědecké zpracování a ustavení jako nezbytné součásti vzdělávání byla v USA založena společnost CASEL, plným názvem Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, nedat.). Termín sociálně-emocionální učení byl za účelem implementace do vzdělávacího systému operacionalizován prostřednictvím konkrétních sociálně-emočních kompetencí a v roce 1997 poprvé veřejně prezentován v publikaci *Promoting social and emotional learning* (Elias et al., 1997).

Existence sociálních a emočních kompetencí však byla v historii vědecké psychologie předjímana již dříve prostřednictvím konstruktů sociální a emoční inteligence (Gardner, 1999; Kang, Day, & Meara, 2007; Orosová, Sarková, Madarasová Gecková, Katreniaková, 2004).

Počátek zájmu o uvedenou problematiku sahá až do roku 1920, kdy Edward L. Thorndike termín sociální inteligence navrhl a definoval jej jako schopnost porozumět ostatním a chovat se moudře v mezilidských vztazích. Společně s inteligencí mechanickou a abstraktní pak sociální inteligenci řadil do trojice základních intelektových schopností (Thorndike, 1920). Snaha o operacionalizaci sociální inteligence vedla mnohé autory k přijetí multidimenzionálního modelu. Herbert A. Marlow (1986) identifikoval na základě faktorové analýzy pět faktorů, jež sociální inteligenci utvářejí. Jednalo se o prosociální přístup, kompetenci k empatii, emocionalitu, sociální dovednosti a sociální úzkostnost. Výsledky Marlowových studií podpořily sílicí konsenzus ohledně vícerozměrnosti sociální inteligence (Marlowe, 1986; Buhrmester, Furman, Wittenberg, & Reis, 1988; Riggio, Messamer, & Throckmorton, 1991), přestože počet proměnných se u jednotlivých autorů liší. Mezi další složky sociální inteligence bývají řazeny sociální znalosti (Schneider, Ackerman, & Kanfer, 1996), sociální paměť (Svoboda, Humpolíček, & Šnorek, 2013)

a sociální vhléd (Gough, 1965). Přes dílčí odlišnosti jednotlivých přístupů považuje většina autorů sociální inteligenci za důležitý indikátor kvality mezilidských vztahů (Meijs, Cillessen, Scholte, Segers, & Spijkerman, 2008; Silman, & Dogan, 2013; Záškodná, 2012).

V 80. letech, kdy se o sociální inteligenci začalo uvažovat jako o multidimenzionálním konstrukt, byla zahájena diskuze také o pojmu emoční inteligence, který rovněž disponuje vícerozměrným charakterem. Termín emoční inteligence byl však poprvé použit již dříve, a to v roce 1953 v rámci literární kritiky Dorothy Van Ghent. Na poli psychiatrie se objevil v roce 1966 díky B. Leuner (Leuner, 1966; Zeidner, Matthews, & Roberts, 2009). „*Vztah sociální a emoční inteligence je mnohoznačný, liší se podle autorů, jejichž pojetí těchto konstruktů je srovnáváno. Dle některých se význam termínu sociální inteligence v různé míře s obsahem pojmu emoční inteligence překrývá*“ (Černá, 2017, 22). Tvůrci teorie emoční inteligence Peter Salovey a John D. Mayer (1990, 189) vymezili emoční inteligenci² jako: „*podmnožinu sociální inteligence, která zahrnuje schopnost monitorovat pocity a emoce vlastní a druhých, rozlišovat mezi nimi a použít tyto informace k regulaci myšlení a jednání jedince*“.

V reakci na uvedenou definici došel Reuven Bar-On (2006) k závěru, že oba koncepty pravděpodobně reprezentují propojené složky téhož konstrukt, který nazval emočně-sociální inteligencí. Tento model zohledňuje sociální aspekty citů. Reprezentuje provázané sociální a emocionální faktory, jež determinují to, jak se člověk dokáže vyrovnávat s každodenními nároky, do jaké míry rozumí sám sobě, jak zvládá vyjadřovat pocity, porozumět ostatním, být společensky odpovědný, navazovat a pěstovat kvalitní vztahy (Bar-On, 2006). Podobně také Daniel Goleman, popularizátor konceptu emoční inteligence jakožto prediktoru životní spokojenosti, zahrnul sociální kompetence do svého pojetí³ (Boyatzis, Goleman, & Rhee, 2000). O integraci sociální a emoční inteligence do společného konstrukt se dále významně zasadil Rodald E. Riggio (1986; 2010). Riggio zkoumal model sociálních a emočních komunikačních dovedností, které pokládal za snáze uchopitelné v porovnání se souvisejícími inteligenčními konstrukty a také za vhodnější ke

² Emoční inteligence je podle Saloveye a Mayera tvořena čtyřmi oblastmi, které se odrážejí v konkrétních schopnostech. Spojují sféru vnímání, hodnocení a vyjadřování emocí s oblastmi emoční podpory myšlení, porozumění emocím (znalost emocí, emoční analýza, interpretace) a řízení emocí ke stimulaci emočního i intelektuálního růstu (Mayer, & Salovey, 1997; Mayer, Salovey, & Caruso, 2012).

³ Do emoční inteligence Goleman řadil (1997, 42): „*schopnost dokázat sám sebe motivovat a nevzdávat se tváří v tvář obtížím a frustraci, schopnost ovládat svoje pohnutky a odložit uspokojení na pozdější dobu, schopnost ovládnout svoji náladu a zabránit úzkosti a nervozitě, schopnost ovlivňovat kvalitu svého myšlení, schopnost vcítit se do situace druhého člověka a ani v těžkých chvílích neztrácet naději*“.

sledování vývojového aspektu. Riggiov model obsahuje tři komunikační kompetence: vyjadřování (kódování informací), vnímavost (dekódování zprávy) a kontrolu (regulaci chování). Tyto schopnosti jsou ukotveny a manifestovány v rovině emoční, která souvisí s neverbální komunikací, a v rovině sociální týkající se komunikace verbální (Kusá, & Maxianová, 2001; Riggio, 1986; Riggio, & Reichard, 2008). K rozvoji konceptu sociálně-emočních kompetencí přispěla Riggiova metoda především zavedením multidimenzionálního rámce zkoumání sociálních a emocionálních dovedností (Zášková, 2012). Konceptualizace sociálně-emocionálního učení vedla k popularizaci pojmu sociálně-emoční kompetence, který v odborné literatuře začal postupně nahrazovat termín emoční inteligence (Smékalová, 2016). Ze srovnání čtyř aspektů emoční inteligence definované na bázi schopností Saloveyem a Mayerem (1990; 1997), viz výše, s pěti základními sociálně-emočními kompetencemi dosahovanými sociálně-emocionálním učením (CASEL, 2013) zřetelně vystupují podobnosti mezi oběma koncepty.

Konstrukty sociální inteligence, emoční inteligence a sociálně-emocionální učení jsou historicky provázané a částečně také obsahově spojené, což je patrné i při komparaci diagnostických metod k jejich měření (Černá, 2017). Přes zjevné paralely, jimž se podrobněji věnuje Palová (2016), není možné uvedené pojmy považovat za synonyma (Zášková, 2012).

Sociálně-emoční (nebo také sociálně-emocionální) kompetence představují souhrn znalostí a dovedností, jež umožňují jedinci rozeznat a porozumět vlastním emocím i emocím druhých, regulovat jejich prožívání a kultivovat je, orientovat se v komplexních vztazích a adekvátně řešit situace z nich vyplývající, v neposlední řadě reprezentuje také schopnost posoudit správnost řešení a zohlednění etického hlediska ve svém jednání (Smékalová, 2016).

„Na rozvoj sociálně-emočních kompetencí v dětství má vliv primárně rodina, úlohu zde však sehrává i škola. V pozdějším věku se tyto dovednosti formují a třebí na základě interakce vlastního duševního života se širokým rámcem sociálních vztahů, ze širšího hlediska jejich rozvoj souvisí s hodnotami uznávanými celou společností. Rozvoj sociálních a emocionálních dovedností se může uskutečňovat v průběhu celého života“ (Černá, 2017, 9). Tento proces nabývání a rozvoje sociálně-emočních kompetencí je označován termínem sociálně-emocionální (sociálně-emoční) učení (CASEL, 2013).

Kategorizace sociálně-emočních kompetencí

Sociálně-emoční kompetence jsou souhrnným označením vzájemně propojených znalostí, dovedností a postojů, jejichž získávání a uplatňování přispívá k vývoji zdravé identity, ke zvládnutí emocí, rozvoji empatie, navazování a udržování podpůrných vztahů, osvojení sociální zodpovědnosti a morálního uvažování při dosahování osobních a kolektivních cílů. Mezinárodně uznávanou kategorizaci těchto kompetencí vypracovala organizace CASEL zabývající se implementací sociálně-emocionálního učení do systému vzdělávání v USA.

CASEL (2013) rozlišuje pět hlavních kompetencí, jejichž rozvoj považuje za cíl sociálně-emocionálního učení. Náleží mezi ně kompetence k sebeuvědomování (*self-awareness*), sebeřízení (*self-management*), sociální citění (*social-awareness*), vztahové dovednosti (*relationship skills*) a zodpovědné jednání (*responsible decision making*)⁴ experimentální skupina porovnávala z hlediska závisle proměnné, kterou představovala úroveň sociálně-emočních kompetencí, komparace byla realizována v oblastech:

- Kompetence k sebeuvědomění (sebepoznání) znamená schopnost identifikovat emoce, rozeznat myšlenky a zhodnotit jejich vliv na chování, zahrnuje také rozpoznání silných stránek a slabých stránek, potřeb a hodnot, ukotvení optimismu a pocitu sebejistoty, vnímání vlastní účinnosti (*self-efficacy*) a spirituality (CASEL, 2013; Zins, Bloodworth, Weissberg, & Walberg, 2004)
- „*Sebeřízení (sebeovládání) je schopnost účinně regulovat vlastní emoce, myšlení a jednání v různých situacích. Zahrnuje organizační schopnosti, zvládnutí stresu, motivaci sebe samého, cílevědomost a aktivní směřování k dosahování stanovených cílů*“ (CASEL, 2013, in Černá, 2017, 11).
- „*Sociálním citěním je míněna schopnost zohledňovat různé úhly pohledu, respektovat lidi z rozdílného prostředí a kultury a být empatičtí, schopnost chápat sociální a etické normy chování, rozpoznat zdroje podpory ve vlastní rodině, škole a komunitě*“ (CASEL, 2013, in Černá, 2017, 12).
- Vztahové dovednosti umožňují: „*navazovat a udržovat zdravé a hodnotné vztahy s různorodými jedinci i skupinami. Zahrnují jasnou komunikaci, aktivní naslouchání,*

⁴ Názvy sociálně-emočních kompetencí jsou citovány z překladu K. Palové (2016).

spolupráci, odolávání nepřiměřenému společenskému nátlaku, konstruktivní řešení konfliktů, schopnost požádat o pomoc a nabídnout ji v případě potřeby“
(CASEL, 2013, 9, cit. Černá, 2017, 13).

- *„Kompetence k zodpovědnému rozhodování znamená způsobilost činit konstruktivní volby v sociálních interakcích i ve vlastním jednání, a to s ohledem na normy etické a sociální, bezpečnost a realistické posouzení důsledků různých činů, vlastní úspěch i štěstí ostatních“* (CASEL, 2013, in Černá, 2017, 13-14). Rámcově lze do kompetence k zodpovědnému rozhodování řadit schopnost analyzovat situaci, identifikovat problém a řešit jej s osobní i etickou zodpovědností a také připravenost k provedení reflexe a evaluace (Zins et al., 2004).

Výzkumy věnující se rozvoji sociálně-emočních kompetencí u dětí akcentují spolupráci školy, komunity a rodiny ke zvýšení efektivity daného procesu (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Za podstatné považují také nastavení vzdělávací politiky, jež systémovou implementaci sociálně-emocionálního učení do vzdělávání umožňuje (Weissberg, Durlak, Domitrovich, & Gullotta, 2015).

V českém vzdělávacím systému jsou výše zmíněné schopnosti a dovednosti částečně zakotveny v Rámcových vzdělávacích programech⁵. V etapě základního vzdělávání se sociálně-emoční kompetence pojí se všemi klíčovými kompetencemi⁶ (zejména pak s kompetencí sociální a personální, kompetencí občanskou) a odrážejí se také v očekávaných výstupech jednotlivých předmětů i průřezových témat (Černá, 2017; MŠMT, 2023).

⁵ „Rámcové vzdělávací programy (RVP) jsou (společně s Národním programem vzdělávání) součástí systému kurikulárních dokumentů České republiky, které rozpracovávají a konkretizují obecné cíle vzdělávání zakotvené ve školském zákoně. RVP formulují pro jednotlivé etapy vzdělávání závazný rámec v podobě vzdělávacího obsahu, tj. učiva a očekávaných výstupů jednotlivých oblastí vzdělávání. RVP jsou podkladem pro formulaci školních vzdělávacích programů (ŠVP), které specifikují realizaci vzdělávání na úrovni jednotlivých škol“ (Černá, 2017, 10).

⁶ „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (MŠMT, 2023, 10). Za klíčové jsou v rámci základního vzdělání považovány: kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanská a pracovní kompetence (MŠMT, 2023).

1.3 Prosociálnost

Prosociálnost lze na nejobecnější úrovni operacionálně definovat jako akt chování, v němž se projevuje tendence pomáhat či prospět jinému člověku, skupině lidí nebo společenským cílům (Dovidio, Piliavin, Schroeder, & Penner, 2006; Výrost, & Slaměník, 2008). Často je tato definice rozšiřována o altruistický aspekt zdůrazněním, že iniciátor prosociálního chování jedná bez očekávání vnější odměny⁷ (Kline, Bankert, Levitan, & Kraft, 2017; Roche-Olivar, 1997). V duchu nezištnosti je prosociálnost chápána i v *Projektu etické výchovy* Etického fóra České republiky (EF ČR, z.s., nedat.). Tento výklad koresponduje s úvahou, že osvojení etické kompetence je možné dosáhnout podporováním rozvoje spravedlnosti a altruistického chování (Ma, 2006).

R. Roche-Olivar, autor programu *Výchovy k prosociálnosti*, na který navazuje iniciativa prosociálního vzdělávání a etické výchovy v celosvětovém měřítku, vyvinul širší definici prosociálního chování. Prosociální je podle něj takové chování, které bez vyhledávání vnější odměny upřednostňuje ostatní lidi nebo skupiny, a to dle kritérií recipientů, je objektivně pozitivní, chrání identitu, kreativitu a iniciativu zúčastněných osob, zvyšuje pravděpodobnost vytvoření pozitivní reciprocity a solidarity v následných mezilidských nebo sociálních vztazích (Roche-Olivar, 1997).

Jiné teorie považují altruismus pouze za jednu ze čtyř podkategorií prosociálního chování, které tak může být realizováno rovněž prostřednictvím prosté pomoci (s očekáváním externí odměny), formou dobrovolnictví, či spolupráce⁸ (Dovidio et al., 2006; Schroeder, & Graziano, 2015).

Dle obecně prospěšné společnosti Etická výchova, jež spolupracuje s MŠMT na zavedení etické výchovy v ČR, charakterizuje prosociální osobnost kromě ochoty jednat ve prospěch druhých také umění projevit soucit, mít pochopení pro potíže a chyby ostatních, schopnost prožívat s lidmi jejich radosti i strasti, cítit radost z možnosti obdarovat někoho, nebo se rozdělit (Etická výchova, o.p.s., nedat.a).

⁷ Kline a jeho výzkumný tým došli ve své komparační studii k závěru, že se při definování prosociálnosti (kromě altruistické a kooperační charakteristiky) shodují odborníci také na jejím negativním vymezení ve smyslu opaku sobeckosti (Kline et al., 2017).

⁸ Dovidio a kolektiv (2006) definovali spolupráci jako sociální interakce, ve kterých se všechny strany účastní vzájemně závislých vztahů; očekává se, že jejich jednání bude koordinováno ke sledování společných vzájemně prospěšných (tj. prosociálních) cílů, které mohou zahrnovat sociální i materiální odměny.

Výzkumem prosociálního chování se zabývá vývojová a diferenciální psychologie. Evoluční a sociální psychologie přispívají k porozumění prosociálnosti v širším společenském měřítku, podílejí se na uchopení jejích příčin i důsledků, které z prosociálního chování vyplývají pro všechny složky sociálního systému (Roche-Oliver, 1997; Schroeder, & Graziano, 2015).

Evoluční aspekt prosociálnosti

Evoluční perspektivu při studiu prosociálních reakcí načrtl v roce 1908 William McDougall ve své učebnici *Úvod do sociální psychologie*, jež je považována za základní kámen nové vědní disciplíny (Farr, 1986). V 50. a 60. letech 20. století začali etologové hledat behaviorální vzorce zapojené do komplexního sociálního chování, jež by mohlo mít genetický základ. Výzkumné programy Konráda Loenze (1935), Karla von Frische (1948) a Nikolaase Tinbergena (1953)⁹ podpořily McDougallovy názory na instinktivní základ lidského chování a prokázaly vrozenou sílu predispozice, která přispívá k prosociálnímu jednání. Pochopení evolučních kořenů prosociálnosti dále prohloubil William Hamilton (1964) *teorií inkluzivní zdatnosti*, jež vysvětluje tendenci prospět jedincům s příbuzným genetickým materiálem¹⁰. Bartal, Rodgers, Sarria, Decety a Mason (2014) v polemice s Hamiltonovou hypotézou ověřili na populaci krys, že podporu lze očekávat spíše od známých jedinců, než od jedinců neznámých navzdory jejich blízké genetické spřízněnosti.

Model recipročního altruismu Roberta Triverse (1971) je spolu s Hamiltonovým výkladem příbuzenského altruismu považován za základní teorii vývoje sociálního chování. Předpokládá, že se genetická tendence ke vzájemné pomoci, sdílení a spolupráci

⁹ Tito tři významní etologové: Konrad Lorenz, objevitel vtiskování, Karl von Frisch, jenž dekoval včelí tanec jako prostředek dorozumívání včelstva, a Nikolaas Tinbergen, badatel na poli společenského chování živočichů, který zpracoval podrobnou analýzu vrozených reakcí živočichů na specifické podněty, obdrželi v roce 1973 za své objevy nejvyšší vědecké vyznamenání Nobelovu cenu za fyziologii a lékařství.

¹⁰ Hamilton (1964) formuloval stanovisko, že spíše než reprodukce vlastního přesného genetického kódu je v zájmu organismu zachování a šíření genetické informace, která s jedincem úzce souvisí. Objasňoval tak jednání vedoucí k ochraně nejbližších členů rodiny za cenu sebeobětování. Inkluzivní fitness (kin selection), která byla za účelem zpřesnění podmínek altruistického chování navržena, zahrnuje biologickou zdatnost jedince (schopnost jedince předat své geny dalším generacím) i jeho příbuzných. Při výpočtu příspěvku příbuzných jedinců je využíván koeficient příbuznosti, který může být vyjádřen intervalem od 0 u nepříbuzných po 1 u jednovaječných dvojčat (index příbuznosti činí 1/2 u sourozenců a rodičů, 1/4 u synovců a 1/8 u bratranců). Altruistické chování lze očekávat, převažují-li možné výhody nad anticipovanými ztrátami. Z uvedeného vyplývá, že je jedinec připravený obětovat se, může-li tím zachránit více než dva bratry nebo osm bratranců (Hamilton, 1964).

vyvinula díky výhodám, které v rané evoluční historii člověka poskytovala spolupracující skupina v otázkách zajištění obrany a potravy. Jedinci, kteří sdílejí, tak disponují větší šancí na přežití a šíření své genetické informace bez ohledu na příbuzenské vztahy (Trivers 1971).

Rolí prosociálnosti v rámci meziskupinových vztahů se zabývá *teorie víceúrovňového výběru* (McAndrew, 2002; Wilson, Van Vugt, & O’Gorman, 2008). Skupiny, které se skládají z mnoha altruistů, dle tohoto pojetí zvyšují svoji reprodukční úspěšnost v porovnání se skupinami s menším počtem sdílejících členů. Inkluzivní zdatnost je tedy posuzována nejen v individuálním měřítku, ale také na úrovni skupin (McAndrew, 2002). Doprovodným faktorem procesu skupinového výběru je vrozená predispozice k rozlišování členských a nevlastních sociálních skupin, k dodržování pravidel a norem a také k jejich vymáhání (Boyd, & Richerson, 2005; Wilson et al., 2008).

Teorie geneticko-kulturní koevoluce (Simpson, & Beckes, 2010) tvrdí, že evoluční tendence ke konformitě, spolupráci, vyznávání skupinových preferencí a ochotě trestat nespolupracující a nesdílné členy sociální skupiny je v příčinném vztahu k rozvoji systému sociální kontroly (např. kulturních norem či náboženství), jenž střeží relativní rovnost mezi lidmi a je součástí tzv. *morální komunity* (Boehm, 1999; 2012). Z hlediska etiky tak mohou být zásady rovnosti a spolupráce podporované systémem sociální kontroly považovány za jednotící morální principy uplatňované v lidské společnosti. Podle Kohlberga (1971) pak regulativní idea spravedlnosti, která s myšlenkou rovnosti a systémem sociální kontroly úzce souvisí, jediná splňuje formální požadavky na univerzální preskriptivní etický princip.

Osobnostní determinanty prosociálního chování

Přestože studie dvojčat naznačují, že dědičnost významně přispívá k formování prosociálnosti (Knafo & Israel, 2010; Knafo & Plomin, 2006), za významnou část její variability zodpovídají také individuální rozdíly ve vlastnostech, hodnotách a přesvědčeních o vlastní účinnosti (Alessandri, Caprara, Eisenberg, & Steca, 2009; Caprara, Alessandri, Di Giunta, Panerai, & Eisenberg; 2010). Zohlednění dispozičních faktorů a rozšíření úvah o osobnostní rozměr prosociálnosti umožňuje hlubší porozumění souvislostem, jak individuální rozdíly ovlivňují tendenci k prosociálnímu jednání.

Pro výzkum osobnostních příčin prosociálního chování se stal přelomovým sociálně-kognitivní přístup Waltera Mischela, který ve své monografii z roku 1968 navrhl zohlednit interakci mezi osobnostními faktory a charakteristikou situace (interakcionistický

přístup) místo do té doby obvyklého hledání přímých vztahů osobnostních konstruktů s poskytovanou pomocí (Mischel, 1996; Schroeder, & Graziano, 2015). Perspektiva interakce osobnostních dispozic se situačními faktory pomohla překonat rozpaky raných studií, např. Hartshorn a May (1928)¹¹, Darley a Latane (1968), Darley a Batson (1973)¹², jejichž závěry napříč četným měřítkům přičky osobnostním rysům zanedbatelnou roli v predikci prosociálního chování. Přestože již v roce 1980 Rushton (1984) svou výzvou k přehodnocení výsledků Hartshorna a Maye zpochybnil do té doby dominantní výzkumnou perspektivu.¹³ Význam dispozičních faktorů v situačním kontextu byl prokázán až na přelomu století zejména dvěma výzkumnými programy pod vedením Pennera a Fritzsche a kolektivu kolem Graziana.

Penner, Fritzsche, Craiger a Freifeld (1995) provedli faktorovou analýzu osobnostních proměnných, od nichž se koncepčně očekávala souvislost s prosociálními reakcemi. Podstatné se ukázaly být dva činitele: empatie zaměřená na ostatní a užitečnost (*helpfulness*).

Faktor empatie se skládal ze čtyř komponent: afektivní a kognitivní empatie, sociální odpovědnosti a morálního uvažování včetně zájmu o blaho ostatních. Faktor užitečnosti pak zahrnoval zkušenosti s pomocí, jež byla jedincem poskytnuta v minulost, a odolnost vůči egoistickému pocitu osobního ohrožení (*self-oriented personal distress*) v případě, že jiná osoba zažívá extrémní utrpení.

¹¹ Hartshorn a May (1928) se na rozsáhlém vzorku 11 000 žáků ZŠ a SŠ pokoušeli pomocí testování, objektivního posuzování a pozorování zjistit, zda sklony k prosociálnímu chování vznikají působením přetrvávajících osobních charakteristik (vstřícnosti, vytrvalosti, čestnosti, sebeovládání a morálních znalostí) napříč situacemi, nebo jsou spíše výsledkem konkrétních situačních omezení a požadavků. Došli k závěru, že povahové vlastnosti ovlivňují chování jen velice nepatrně s korelací od 0,2 do 0,3 (Rushton, 1984).

¹² Při experimentálním ověření ochoty pomoci při epileptické záchvatu (Darley, & Latane, 1968) a kolapsu kolemjdoucího (Darley, & Batson, 1973) nevykazovala řada osobnostních měřítek žádné významné korelace s poskytnutou pomocí na rozdíl od situačních proměnných. Rychlost hlášení mimořádné události byla výrazně snížena vlivem účasti dalších přihlížejících, jejichž přítomnost vedla k difúzi odpovědnosti i viny (Darley, & Latane, 1968). Také spěch účastníků vedl k významnému poklesu pravděpodobnosti a míry poskytnuté pomoci (Darley, & Batson, 1973).

¹³ Rushton (1984) upozornil na to, že závěry Hartshorna a Maye (1928) o neexistenci obecného faktoru charakterní osobnosti byly vyvozeny z nízkých korelací mezi osobnostními proměnnými a jednotlivými akty chování v testových situacích. Využitím složených měř osobnostních charakteristik (osobnostních rysů) a prosociálních akcí by přitom bylo dosaženo poměrně vysoké předvídatelnosti chování (s korelací v rozmezí 0,5 do 0,6). Také vztah mezi celkovým skóre chování a skóre reputace ($r = 0,61$) společně s vnímáním altruistických tendencí učitelů a spolužáků ($r = 0,81$) naznačují dle Rushtona (1984) značnou míru konzistence altruistického chování.

Prosociální chování je rovněž značně ovlivněno odhadem nákladů na poskytnutí i na neposkytnutí pomoci, přičemž pravděpodobnost prosociálního zásahu diváka s rostoucími náklady na pomoc klesá (Penner et al., 1995; Schopler, & Bateson, 1965).

Penner a Fritzsche (1993, in Penner et al., 1995) výzkumně ověřili hypotézu, že prosociální osobnostní charakteristiky zmírňují vliv (odhadovaných i skutečných) nákladů na rozhodnutí pomoci. Prosociální osobnostní tendence negativně korelovaly s odhady nákladů na nabídku pomoci, konkrétně odhady nákladů s empatií orientovanou na ostatní $r = -0,21$, s užitečností pak $r = -0,31$, oba $p < 0,001$ (Penner et al., 1995).

Penner s kolegy (1995) se dále pokusili prokázat souvislost mezi prosociálností a afektivními reakcemi. Při intervenční studii přihlížejících požádali respondenty ($n = 173$), aby hodnotili, do jaké míry zažili každou ze 16 emocí v různých situacích (např. když potřebovala pomoci osoba se zdravotním postižením). Emoce byly dále seskupeny do čtyř afektivních reakcí, kde figuroval soucitný zájem o osobu (např. účast), osobní nepohodlí (např. ustaranost), pozitivní vliv (např. soucit, lítost) a negativní afekt (např. podrážděnost). Obě výše zmíněné osobnostní proměnné, empatie zaměřená na ostatní a užitečnost, korelovaly kladně se sympatickým zájmem a pozitivním vlivem. Konkrétně faktor empatie orientovaný na druhé se sympatickým zájmem $r = 0,42$; s pozitivním vlivem $r = 0,31$ a s negativním vlivem $r = -0,27$; faktor užitečnosti významně koreloval se sympatickým zájmem ($r = 0,20$) a pozitivním vlivem ($r = 0,19$); vše na hladině významnosti $p < 0,01$ (Penner et al., 1995).

Batson a Shaw (1991) ve své rešerši výzkumů altruismu podpořili spojení ochoty kolemjdoucích zasáhnout v nouzi s afektivní reakcí soucitného zájmu. Zážitek osobního nepohodlí pak ve shodě s Pennerovými předpoklady (Penner et al., 1995) nebývá nepovažován za průkazný motivátor pomoci (Batson, & Shaw, 1991), ale vyskytují se i studie, které významnost osobní tísně v prosociálním jednání dokládají (Schroeder, Dovidio, Sibicky, Matthews, & Allen, 1988).

Schroeder a kolektiv (1988) ověřovali souvislost možného poskytnutí pomoci s faktorem emocionální reakce a uvažovanými náklady na únik. Z výsledků jejich studie vyplynulo, že méně pomoci lze očekávat při pocitu osobní tísně kombinované s možností snadného úniku než při stejné emocionální reakci v situaci s obtížným vyhnutím, ale také méně než při vnímání empatického zájmu bez ohledu na složitost dosažení distance (Schroeder et al., 1988).

Weiner (1980) potvrdil za využití simulační metodiky pozitivní korelace mezi pozitivním účinkem a pomáháním ($r = 0,61$), negativní korelace pak mezi negativní afektivní reakcí a poskytnutím pomoci ($r = 0,67$; oba $p < 0,001$).

Graziano a jeho kolegové (např. Graziano, & Habashi, 2010; Graziano, Habashi, Sheese, & Tobin, 2007; Graziano, Habashi, & Woodcock, 2011; Graziano & Tobin, 2013; Habashi, Graziano, & Hoover, 2016; Jensen-Campbell, & Graziano, 2001) reprezentují druhý výzkumný proud, který významnou měrou přispěl k pochopení role osobnostních dispozic v prosociálním chování. Své zkoumání založili na dobře etablovaném osobnostním konstrukt. Prosociální aspekt dali do souvislosti s přívětivostí, jednou z pěti velkých osobnostních dimenzí „Big five“, jež zahrnuje dispoziční vlastnosti soucitu, velkorysosti, tolerance, ochoty, vstřícnosti a indikuje harmonické sociální vztahy (Goldberg, 1992; Graziano, & Tobin, 2002).

V řadě studií porovnávali úroveň empatie pociťované k osobě v nouzi s náklady na pomoc a mírou vzájemné vztahové blízkosti aktérů. Dané proměnné sledovali za různých okolností (např. v situaci umožňující pomoc spolužákovi, asistenci při problémech s autem či záchraně z hořící budovy). Respondenti s vysokou mírou přívětivosti nabízeli obětem pomoc častěji, jejich chování přitom nebylo znatelně ovlivněno situačním kontextem a pomoc byla méně vázána na příbuzenské vztahy (Graziano et al., 2007; Graziano, & Habashi, 2010; Graziano, & Tobin, 2013). Ze závěrů uvedených studií vyplývá, že jedinci s vysokou přívětivostí pravděpodobně pomohou bez ohledu na okolnosti, zatímco osoby s nižším skóre v dimenzi přívětivosti budou spíše zvažovat, komu pomoc poskytnout. Podle Graziana a kolektivu (2007) by se tak míra přívětivosti mohla stát ukazatelem úrovně prosociální motivace.

Příjemní jedinci dále vykazovali ochotu obětovat své vlastní zájmy ve prospěch druhých, reagovat konstruktivně při řešení mezilidských konfliktů, spolupracovat na skupinových úkolech, projevovat sebekontrolu a pozitivní vnímání ostatních (Cumberland-Li, Eisenberg, & Reiser, 2004; Graziano, Hair, & Finch, 1997; Graziano, Jensen-Campbell, & Hair, 1996; Jensen-Campbell & Graziano, 2001).

Penner a kolektiv (1995) zjistili podstatnou korelaci mezi přívětivostí a faktorem empatie orientované na ostatní, $r = 0,52$, $p < 0,001$, ale korelace mezi přívětivostí a užitečností (*helpfulness*) nebyla signifikantní $r = 0,11$.

Výzkumné týmy pod vedením Pennera (Penner et al., 1995) a Graziana (Graziano et al., 2007; Graziano & Habashi, 2010; Graziano, & Tobin, 2009) prokázaly důležitost interakcionalistického přístupu k prosociálnímu chování, v němž přívětivost, užitečnost a empatie hrají roli mediátorů situačních efektů. Jejich koncepce poskytly užitečné organizační schéma odhalující společné rysy mezi různými typy prosociálního chování a umožnily zkoumat vzájemné vztahy jednotlivých aspektů tohoto fenoménu. Novější modely integrovaly obě teorie a doložily spoluúčast všech uvedených faktorů na tendenci k prosociálnímu chování (Caprara, Alessandri, & Eisenberg, 2012).

Další faktory rozvoje prosociálnosti

Z hlediska evoluční psychologie představuje pomoc a spolupráce chování, které podporuje přežití nejschopnějších (Bartal et al., 2014; McAndrew, 2002; Triverse 1971; Wilson, et al., 2008). Temperament, socializace, vývojové a sociálně-kognitivní faktory jsou dalšími nezbytnými prostředníky k získání dovedností potřebných pro rozvoj zralé prosociální osobnosti. Tyto proměnné ovlivňují, jakými způsoby jednotlivci interpretují své potřeby, sociální vztahy i situační kontext (Schroeder, & Graziano, 2015). Osobnostní determinanty jako užitečnost, přívětivost, empatie a sociální hodnotová orientace představují sporý výčet individuálních proměnných, které také hrají v otázce prosociality důležitou roli (Habashi, et al., 2016; Penner et al., 1995). Prosociální orientace osobnosti souvisí dle dostupných výzkumů signifikantně s podílením se na dobrovolnických aktivitách, účastí v charitativních organizacích (Penner, 2002), ochotou stát se mentorem (Allen, 2003) či dárcem orgánů (Cicognani, 1999, in Penner, 2002).

Evoluční, biologické¹⁴, neurologické a osobnostní faktory mohou člověka předurčovat k prosociálnímu chování, zda bude pomoc poskytnuta a proč však závisí také na bezprostřední motivaci vyvolané situačními okolnostmi a na připravenosti jedince

¹⁴ V otázce prosociálnosti se ukázaly být podstatné také genderové rozdíly (Eagly, & Crowley, 1986; Eagly, Wood, & Diekmann, 2000; Schwartz, & Clausen, 1970; Wood, & Eagly, 2010). Ačkoli se muži a ženy nemusí výrazně lišit v míře poskytované pomoci, odlišují se způsobem pomoci v závislosti na povaze situace (Deaux, & Major, 1987). Eagly & Crowley (1986) tvrdí, že ženy s vyšší pravděpodobností poskytnou útěchu a sociální podporu potřebným, muži pak reagují prosociálněji než ženy ve fyzicky nebezpečných situacích. Rovněž vnímání nákladů na pomoc se může lišit dle pohlaví a ovlivňovat ochotu k poskytnutí pomoci. Muži mohou být vstřícnější k poskytnutí pomoci v situacích, v nichž je zapotřebí síla. Pomoc, která se neobejde bez fyzické námahy, může vyžadovat relativně menší úsilí, a tedy nižší náklady od muže než od ženy (Becker & Eagly, 2004).

jednat ku prospěchu ostatních (Schroeder, & Graziano, 2015). Mezi situačními faktory, u nichž byl výzkumně ověřen vliv na rozhodování o poskytnutí pomoci, lze identifikovat čtyři hlavní kategorie situačních determinant. Schroeder a Graziano (2015) mezi ně řadili dopad přítomnosti druhých na poskytnutí pomoci, komunikaci situace (např. vyslovením žádosti o pomoc, výměnou informací), osobní vztah mezi příjemci prosociální akce a potenciálními pomocníky (viz výše) a anticipaci nákladů a odměn, které mohou být vynaloženy a realizovány prostřednictvím prosociálního jednání.

Studium prosociálního chování je rozvíjející se výzkumnou oblastí, která zkoumá mnoho různých způsobů, jak lidé jednají ve prospěch druhých, a snaží se odhalit příčiny prosociálnosti. Graziana a Habashiho (2010) dovedla analýza vědecké literatury věnující se prosociálnosti k přesvědčení, že prosociální osobnost má vícerozměrný základ. Prosociální myšlení, cítění i chování nejsou podle nich psychologické moduly určené výhradně prosociálním funkcím. Místo toho jsou součástí zobecněného systému získaného částečně dispozičně, částečně zkušenostmi a udržovaného zvykem.

1.4 Komparace etické a sociálně-emoční kompetence, jejich přesah do prosociálnosti

Ze srovnání etické a sociálně-emoční kompetence vyplývá vzájemná provázanost obou konceptů a jejich přesah k altruistickému chování a prosociální orientaci.

Souvislost kompetence k sebeuvědomění, sebeřízení a k sociálnímu cítění s etickou kompetencí a prosociálním chováním

Souvislost morálních a sociálně-emočních kompetencí vysvítá z definice výzkumného týmu Jormsri, Kunaviktikul, Ketefian, Chaowalit (2005), jež byla zpracována na základě rozsáhlé literární rešerše v kombinaci s rozhovory s pedagogickými a zdravotnickými pracovníky. Morální kompetence je zde vymezena jako schopnost osob rozpoznávat vlastní emoce (jelikož emoce ovlivňují, co je v konkrétní situaci pojímáno jako dobré, či špatné), reflektovat tyto pocity, činit na jejich základě rozhodnutí a jednat morálním způsobem (Jormsri et al., 2005). Morální kompetence v tomto pojetí představuje kombinaci tří dimenzí: afektivní, kognitivní a behaviorální, které jsou realizovány prostřednictvím morálního vnímání a komunikace hodnot, morálního úsudku a morálního jednání (Jormsri et al., 2005).

Sociálně-emoční kompetence k sebeuvědomění, sebeřízení a sociálnímu citění lze chápat jako předpoklady rozvoje silného charakteru, jenž je považován za základ etické kompetence (Anzenbacher, 2001; Kulju et al., 2015). Mohou však být nahlíženy také jako jeho projev (Park, & Peterson, 2006).

Motivační aspekt etické kompetence, tedy ochota podporovat etické procesy, se v procesu sociálního a emočního učení dotýká kompetence k sociálnímu citění. Motivaci k jednání ve prospěch ostatních se výzkum prosociálního chování intenzivně věnuje.

Další významný průsečík mezi srovnávanými koncepty tvoří empatie. Schopnost porozumět pocitům druhého a prožít je jako své vlastní je dle Rogerse (2000) nejsilnějším nástrojem lidského propojení. Schopnost empatie spoluutváří sociálně-emoční kompetenci k sociálnímu citění (CASEL, 2013), zároveň patří mezi předpoklady etické kompetence (Kulju et al., 2015) a představuje jednu ze základních charakteristik prosociální osobnosti (Penner et al., 1995), či obecněji jeden z hlavních mediátorů prosociálních reakcí (Batson, Lishner, & Stocks, 2015; Davis, 1980; Dovidio et al., 2006).

Sebeuvědomění, sociální svědomí a etickou reflexi, které propojují etickou a sociálně-emoční kompetenci, považuje Lawrence Kohlberg (1981), tvůrce teorie morálního vývoje, za hlavní formovatelné vývojové dovednosti, jež umožňují člověku dosáhnout skutečné lidskosti.

Souvislost vztahových dovedností a kompetence k zodpovědnému rozhodování s etickou kompetencí a prosociálním chováním

Kompetence k zodpovědnému rozhodování v procesu sociálního a emočního učení je definována prostřednictvím sociálních a etických norem, schopnost chápat tyto normy je pak součástí sociálně-emoční kompetence k sociálnímu citění (CASEL, 2013).

Obsahově se kompetence k sociálně a eticky zodpovědnému rozhodování do značné míry překrývá se způsobilostí k morálnímu úsudku, jež tvoří jeden z pilířů etické kompetence (Kulju et al., 2015). Morální úsudek (případně morální uvažování) má rovněž spojitost s prosociální činností a prosociální osobností, a to na úrovni dispozic i zpracování zkušeností k posouzení konkrétní situace (Ma, 2006; Penner et al., 1995; Wilson, et al., 2008).

Podle Wilsona a kolektivu (2008) zahrnuje lidská tendence k altruismu, spolupráci a morálce rysy benevolence, odplaty, spravedlnosti, lítosti i odpuštění. Neurobiologické

mechanismy, na nichž se sklony k prosociálnímu jednání zakládají, jsou podle nich primárně automatické a emotivní (za sociální emoce považují např. hněv a pocit viny), předpokládají tedy, že morální intuici lze morálním uvažováním regulovat jen částečně.¹⁵

Na základě analýzy morálního uvažování osobnosti z hlediska míry uplatnění empatie (sociálního cítění, morálních emocí) a systemizace navrhl Haidt (2012) inspirován Baron-Cohenovou teorií (2005) faktoriální matici modelující strukturu prosociálních dispozic. Podle druhu morálního hodnocení pak vyvodil i čtyři typy prosociální osobnosti (Haidt, 2012).

Souvislost mezi sociálně-emoční kompetencí k zodpovědnému rozhodování, vztahovými sociálně-emočními dovednostmi a etickým povědomím reprezentujícím základní atribut etické kompetence je dalším příkladem provázanosti těchto konstruktů.

Kompetence k zodpovědnému rozhodování je dle Kulju a kolektivu (2015) rozvíjena na základě etického povědomí, které zahrnuje citlivost, předporozumění a pochopení etických otázek. Etické povědomí umožňuje vnímat svou zodpovědnost a jednat konstruktivním způsobem, jenž zachovává princip rovnosti každého člověka a respektuje lidskou důstojnost, čímž je manifestována rovněž spojitost etické kompetence se vztahovými sociálně-emočními dovednostmi (Baerøe, & Norheim, 2011; Jormsri et al., 2005; Kavathatzopoulos, 2003; Larcher et al., 2007; Paganini, & Egry, 2011).

Vztahová kompetence k pomoci a spolupráci přímo odkazuje k jednotlivým formám prosociálního chování (Dovidio et al., 2006; Schroeder, & Graziano, 2015). Navazování a udržování zdravých a hodnotných vztahů indikuje rozvinuté vztahové sociálně-emoční dovednosti (CASEL, 2013) a působí zároveň jako faktor prosociálnosti (Goldberg, 1992; Graziano, & Tobin, 2002).

¹⁵ K hlubšímu pochopení souvislosti morálního usuzování s emocemi mohou přispět hypotézy dvou čelních představitelů morální psychologie Jonathana Haidta (2001) a Joshuya Greena (2014). Morální úsudek je podle nich na cestě k rozhodnutí ovlivněn oběma druhy poznání – emocemi i rozumem (Greena, 2014; Haidta, 2001). Emoce zahrnují systematické vzorce zpracování informací, využívají asociativní procesy a porovnávání vzorů, představují rychlý a intuitivní aspekt morálních hodnocení, zatímco druhá komponenta využívá pomalejšího jazykového uvažování. Green (2014) pokládá emocionální procesy a kognitivní uvažování za dva nezávislé mechanismy morálního úsudku, naproti tomu Haidt (2001) zastává názor, že emoce a intuice morálního uvažování řídí.

1.5 Sociálně-emoční kompetence a prosociálnost ve vzdělávání

Případ Kitty Genovese zvedl v roce 1964 vlnu vědeckého zájmu o prosociální chování. Zároveň vyvolal naléhavou otázku, zda je v lidských silách zvýšit tendenci k prosociálnosti, morální povědomí a společenskou zodpovědnost a jakým způsobem (Bickman, 1971; Darley, & Latane, 1968; Rosenthal, 1964). Definice sociální, emoční inteligence a etické (morální) kompetence přiblížily možnosti rozvoje charakterní osobnosti (Anzenbacher, 2001; Kulju et al., 2015; Larcher et al., 2007; Marlowe, 1986; Park, & Peterson, 2006; Salovey, & Mayer, 1990). Pozitivní souvislost morální orientace, vlastní vnímané sociální i afektivní účinnosti s prosociálností byla dosvědčena v řadě výzkumů (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996; Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino, & Pastorelli, 2003; Caprara et al., 2010; Caprara et al., 2012; Ma, 2003).

Některé provedené studie upozornily na nepřímý lineární vztah prosociálních rysů a tendencí s delikventním chováním (Bandura et al., 2003; Robins, John, & Caspi, 1994), výsledky jiných šetření nebyly však v tomto ohledu průkazné (Jensen-Campbell & Graziano, 2001).

Prosociálnost, morálnost, sociální i emoční inteligenci je možné interpretovat na základě různých teoretických rámců, zjednodušeně k nim lze přistupovat jako k souboru vlastností (rysů), jako ke schopnostem¹⁶, či předpokládat kombinaci obojího (Austin, & Saklofske, 2007). Pro aplikaci ve vzdělání je nezbytné alespoň částečně uzнат strukturování těchto konceptů na bázi schopností, jež lze prohloubit výcvikem a zkušeností¹⁷ (Goetz, Frenzel, Pekrun, & Hall, 2007; Jensen-Campbell, & Graziano, 2001; Palová, 2016).

¹⁶ Již Aristoteles ve své koncepci ctností (areté) považoval moudrost morální – etickou, za ctnost založenou na zvyku, jenž je rozvíjena a upevňována nácvikem; ctnosti nejsou v jeho podání vrozenými danostmi, je nutné si je v průběhu života osvojit, proto zdůrazňoval vliv výchovy i vzdělání (Aristoteles, 1996). Mravní ctnost dle Aristotela rozhoduje o tom, „že člověk volí správný cíl, (mravní) rozumnost pak působí, že volí správné prostředky, které k němu vedou“ (Aristoteles, 1996, 165).

¹⁷ Kromě praxe a zkušeností je pro formální rozvoj etických a sociálně-emočních dovedností podstatná také jejich znalostní složka (Eriksson et al., 2007). Kritická reflexe teoretických východisek a pochopení normativních pravidel jsou v ideálním případě podpořeny diskuzí a procvičováním v interakci s ostatními (MA, 2006). Například citlivost při rozhodování může být zvýšena prezentací a analýzou klasických případů etických dilemat, seznámení se s jednotlivými druhy emocí a citovými projevy usnadňuje nácvik rozpoznávání emocí, rozbor ukázkových příkladů napomáhá rozvoji sociálně-kompetentního jednání, diskuze

Mnozí autoři považují sociální a morální rozvoj za ústřední bod výchovného působení a roli školy v tomto ohledu za významnou (Benner, & Nikolova, 2016; Caprara et al., 2010; Kulju et al., 2015; Ma, 2006; Weissberg et al., 2015). Roche-Olivar (1992) a další (Domitrovich, Cortes, & Greenberg, 2007) upozornili na důležitost kultivace sociálních a emočních kompetencí pro rozvoj zdravých společenských vztahů. Příznivý vliv systematicky rozvíjené seberegulace, empatie, vlídnosti a sympatií k druhým lidem na posílení prosociálnosti bývá často zdůrazňován (Bandura et al., 2003; Caprara et al., 2010; Feshbach, & Feshbach, 2009; Roche-Olivar, 1992).

nad možnostmi usměrňování emocí může pomoci rozšířit portfolio nástrojů seberegulace (Cannaerts, Gastmans, & Casterlé, 2014; Grob, Meyer, & Arx, 2013; Kavathatzopoulos, 2003; Mitchell, Myser, & Kerridge, 1993).

2 ETICKÁ VÝCHOVA A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

Formulování etických a sociálně-emočních kompetencí umožnilo cílené začlenění sociálně-emočního učení a rozvoje v oblasti etiky do vzdělávacího procesu a jejich evaluaci (Kulju et al., 2015). Zároveň poskytlo možnost zhodnocení návaznosti daných znalostí a dovedností na kompetence etablované v konkrétních vzdělávacích systémech jednotlivých států.

Souvislost sociálně-emočních kompetencí a klíčových kompetencí českého Rámcově vzdělávacího programu byla podrobně rozpracována Černou (2017, 9-14). Z analýzy vyplynulo, že etická výchova kvalitativně i kvantitativně rozšiřuje možnosti osvojování sociálně-emočních kompetencí v českém školství (Černá, 2017). Zvláště v otázce rozpoznávání, reflexe, regulace a komunikace emocí, jež jsou důležitými milníky na cestě k rozvoji empatie, hraje etická výchova v českém vzdělávacím systému nezastupitelnou roli.

2.1 Východiska etické výchovy

Ve druhé polovině 20. století se uskutečnilo mnoho výzkumů pokoušejících se zjistit, jaké faktory souvisí s rozvojem zdravého charakteru ve smyslu charakterní osobnosti. Řada z nich došla k závěru, že při vývoji charakterní osobnosti hrají klíčovou roli etické kompetence (Anzenbacher, 2001; Kulju et al., 2015) a prosociálnost (Habashi et al., 2016; Kline et al., 2017). V návaznosti na vědecké studie charakteru a prosociálního chování (Bickman, 1971; Darley, & Batson, 1973; Darley, & Latane, 1968) začaly vznikat pedagogicko-psychologické projekty s cílem prakticky aplikovat získané poznatky, např.: CDP - komplexní program rozvoje prosociálního charakteru (Battistich, Watson, Solomon, Schaps, & Solomon, 1991), projekt výchovy k prosociálnosti Roche-Olivara (1992) a etické výchovy Ladislava Lenze (Lencz, 1996; Lencz & Křižová, 2000). Koncepce etické výchovy v České republice jako doplňujícího vzdělávacího oboru vycházela zejména z posledních dvou jmenovaných. Pojetí (předmětu) etické výchovy je zaměřeno především na podporu a rozvoj schopnosti kooperace, prosociálnosti a empatie s cílem vybavit novou generaci kompetencemi, jejichž osvojení je žádoucí vzhledem k požadavkům rodinného, společenského a politického života (Krausová & Šrajer, 2015; MŠMT, 2010_a).

2.1.1 CDP (Child development program)

Mezi pedagogicko-psychologickými projekty akcentujícími etické a prosociální hledisko se stal v polovině 80. let výrazným milníkem výchovný program rozvoje prosociálního charakteru CDP (*Child development program*) systematicky zpracovaný psychology E. A. Wynnem, K. Ryanem a T. Lickonem, spolu s D. Solomonem, D. Watsonem a V. Battistichem (Battistich, Watson, Solomon, Schaps, & Solomon, 1991). CDP je založen na teoretickém modelu, který kombinuje prvky tradičních socializačních a kognitivně-vývojových teorie (Battistich, Schaps, Solomon, & Watson, 1991). Prostřednictvím metody *řízené autonomie* ovlivňuje intelektuální, sociální a etický rozvoj dětí (Narvaez, 2006). Program CPD lze popsat v termínech pěti vzájemně propojených prvků, které zřetelněji odhalují souvislost s rozvojem sociálně-emočních kompetencí (Battistich, Schaps, Solomon, & Watson, 1991):

1. **Kooperativní aktivita** stmeluje malé skupiny dětí, které spolupracují na společných úkolech. Při dosahování stanovených cílů je zároveň systematicky podporováno usilování o spravedlnost, ohleduplnost a sociální odpovědnost. Děti jsou proškoleny v uvedených dovednostech skupinové interakce a jsou jim prostřednictvím reflexe poskytovány příležitosti přemýšlet o tom, jak byly sociální hodnoty a dovednosti aplikovány a naplněny v sociálních vztazích.
2. **Vývojovou disciplínou** je míněn přístup k vedení třídy, jenž podporuje internalizaci prosociálních norem a hodnot. Děti jsou zapojeny do procesu rozhodování a stanovení pravidel s důrazem na pochopení principů, z nichž pravidla vycházejí. Na rozdíl od externě uložených odměn je kladen důraz na řešení problémů uvnitř skupiny a dosažení skupinové shody. Prostřednictvím budování pozitivních mezilidských vztahů ve třídě je rozvíjeno sebeovládání.
3. **Činnosti podporující sociální porozumění** jako jsou diskuze o knihách, filmech či událostech, které se ve třídě spontánně objevují, zvyšují citlivost a porozumění dětí pro pocity, potřeby a perspektivy druhých.
4. **Zdůraznění prosociálních hodnot** směřuje k všímavosti a porozumění smyslu jejich uplatnění v každodenním životě.
5. Při **pomocných aktivitách** děti přebírají odpovědnost za vykonávání práce pro školu a třídu. Učí se pomáhat ostatním studentům, podílet se na doučování a být činní v charitativní komunitě.

2.1.2 Výchova k prosociálnosti Roche-Olivara

Na program CDP navázal v súčasnosti široce rozšírený projekt profesora R. Roche-Olivara, garanta laboratoře aplikovaného prosociálneho výzkumu na Katedře klinické psychologie a psychologie zdraví Autonomní univerzity v Barceloně (UAB, nedat.)¹⁸. Roche-Oliver se pokoušel od počátku 80. let 20. století odpovědět na otázku, které kompetence a vlastnosti je vhodné u dětí posilovat, aby bylo dosaženo optimálního rozvoje charakteru. Na základě výsledků rozsáhlých psychologických výzkumů prosociálního chování představil Roche-Oliver (1992) v knize *Etická výchova*¹⁹ projekt *Výchovy k prosociálnosti*, jenž sestává ze dvou složek.

První z nich je *tematický program* Výchovy k prosociálnosti. Zahrnuje deset okruhů odpovídajících faktorům prosociálnosti, které jsou systematicky rozvíjeny konkrétními aktivitami k postupné kultivaci postojů, hodnot a k osvojení vzájemně navazujících sociálních a emočních dovedností. Program obsahuje témata způsobnosti v mezilidských vztazích, lidské důstojnosti, hodnocení pozitivních aspektů chování druhých, kreativity, řešení problémů, komunikace a vyjadřování citů, empatie, sebekontroly a asertivity, vzorů, pomoci, kolektivní a komplexní prosociálnosti (Roche-Oliver, 1992; 1997).

Druhou složku projektu Výchovy k prosociálnosti představuje doporučený *výchovný styl*. Roche-Oliver (1992) v něm rozpracoval pět faktorů poskytujících rodičům a učitelům vodítka k efektivnímu rozvoji zdravého charakteru u dětí, figuruje mezi nimi přijímání a náklonnost, induktivní disciplína, atribuce prosociálnosti, nabádání k prosociálnosti a její stimulace. Roche-Oliver využíval k aplikaci svého programu třífázovou výchovnou metodu sestávající z kognitivní senzibilizace, nácviku ve třídě a reálné zkušenosti (Lencz, & Križová, 2000).

Prosociální chování přináší dle Roche-Olivara (2004) člověku následující výhody: zvyšuje prestiž jedince ve vztahu k lidským právům, obohacuje lidské životy o kvality iniciativnosti a kreativity, dopomáhá k uvědomění vlastního smyslu, k integraci osobních

¹⁸ Roche-Oliver se jako výzkumný pracovník zabýval prosociálním chováním od roku 1981. Řídil a koordinoval týmy pro studium, optimalizaci a intervenci programů k rozvoji prosociálnosti u dětí (na *Plánu pro uplatnění prosociality ve vzdělávání* spolupracovalo více než 200 škol v Katalánsku a ve zbytku Španělska). Na mezinárodní úrovni podporoval síť odborníků z mnoha univerzit se zájmem o prosociální intervenci ve vzdělávací a sociální oblasti (Editorial Ciudad Nueva, nedat.).

¹⁹ V originálním španělském vydání nesla kniha název *Psichologia y Education de la Prosocialidad*, což v přímém překladu znamená *Psychologie a vzdělávání k prosociálnosti*. Pod názvem *Etická výchova* ji uvedli ve známost slovenští překladatelé L. Lencz, M. Hučka a L. Mikulcová (Roche-Oliver, 1992).

hodnot a cílů, prosociální jednání zjednodušuje komunikaci a umožňuje ji i v případě setkání protichůdných názorů, podporuje vzájemnou empatii, poskytuje vodítka k ovládnutí lidské tendence manipulovat s ostatními.

Program CDP se stal inspirací pro formování etické výchovy na Slovensku, v Portugalsku a Španělsku (Roche-Olivar, 1992).

2.1.3 Slovenský model etické výchovy Ladislava Lencze

Ladislav Lencz rozpracoval projekt Roche-Olivara pro potřeby slovenského vzdělávacího systému. Lencz (1995; 1997) rozšířil metodiku, doplnil soubor aplikačních témat a přizpůsobil probíraná témata slovenským společenským a kulturním podmínkám. Pod názvem Etická výchova byl program experimentálně zaveden v roce 1990 na třiceti slovenských školách, o rok později publikoval Lencz zkušenosti z výzkumu (Lencz, 1991). Na vybraných školách byla navozena důvěrná atmosféra mezi žáky a učiteli etické výchovy, prohloubila se vzájemná akceptace mezi žáky provázená redukcí sporů, snížil se výskyt kázeňských a výchovných problémů (Lencz, 1991; 1995). Na základě pozitivních výsledků se ve školním roce 1991/1992 dalších 140 škol rozhodlo zařadit nový výchovný předmět. V roce 1991 získala etická výchova na Slovensku statut nepovinného předmětu (Lencz, 1995). Od roku 1993 byla zavedena jako předmět povinně-volitelný v alternaci s náboženstvím na 2. stupni základních škol, o dva roky později na středních školách a od roku 2004 také na 1. stupni základních škol (Vicenová, 2009).

Projekt L. Lencze je složen ze čtyř prvků, které se vzájemně podmiňují (Lencz, 1998). První dvě složky přímo navazují na projekt Výchovy k prosociálnosti. *Výchovný program* je vyjádřený osnovami a doplněný o aplikační témata a konkrétní aktivity vhodné pro výuku. Pořadí témat je oproti projektu Roche-Olivara pozměněno, aby byl podpořen přirozený proces osobnostně-mravního dozrání žáka (Lencz, 1995; Lencz, & Križová, 2000). *Styl výchovy* zdůrazňující bezpodmínečné přijetí, empatičnost a autentičnost hraje i ve slovenském modelu etické výchovy stěžejní roli (Lencz, 1995). Lencz k základním pilířům etické výchovy přidal procesuální složku *specifických metod* a postupů označovaných jako *zážitkové učení* (Lencz, 1996). Komplexním uplatňováním uvedených složek je dosahováno *prosociálnosti*, kterou Lencz označil za cílovou součást etické výchovy (Lencz, 1997; 1998).

Oproti modelu Roche-Olivara zaměřeného primárně na kognitivní stránku výchovného procesu se L. Lencz snaží oslovit jak emocionalitu, tak intelekt žáka (Križová,

1995). Kromě doplnění emocionální senzibilizace do výchovné metody podpořil Lencz (1996) internalizaci hodnot a norem také pomocí reflektivního dialogu, vznikla tak čtyřfázová metodika, která chronologicky postupuje fázemi vnímání (kognitivních a afektivních podnětů), reflexe, konání a generalizace.

Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky charakterizuje etickou výchovu ve vzdělávacích standardech základních škol takto: „*Předmět etická výchova se zaměřuje na výchovu k prosociálnosti. Zvláště důležité na tomto stupni vzdělávání je věnovat potřebný čas rozvíjení sebeúcty žáků a úcty k druhým, rozvoji sociálních dovedností orientovaných na interpersonální vztahy žáků a na zvyšování jejich odolnosti vůči negativním sociálně-patologickým, či amorálním vlivům, které stále více zasahují nižší věkové kategorie žáků*“ (MŠVVaŠ SR, 2023, 8).

2.2 Etická výchova v České republice

2.2.1 Historie etické výchovy v ČR

Na konci devadesátých let minulého století sílila u pedagogů základních a středních škol potřeba přistoupit systematičtěji k rozvoji mravní stánky nastupující generace. Tyto tendence vyústily v roce 1999 v založení občanského sdružení Etické fórum České republiky, jež si stanovilo za cíl prosazování etické výchovy (EV) v českém školství (EF ČR, z.s., nedat.; CECR, 2021). Pro formulování koncepce Etické výchovy v České republice se staly stěžejními zdroji inspirace zejména programy R. Roche-Olivara a L. Lencze, v souladu s jejich hlavním cílem i česká verze vede žáky k prosociálním způsobům chování (Šťastná, & Hoferková, 2009; Motyčka, 2013).

S formální i obsahovou oporou v osvědčených projektech byly Etickým fórem navrženy dvouleté kurzy etický výchovy pro učitele, které získaly v roce 2000 akreditaci MŠMT ČR. V oblasti přípravy a dalšího vzdělávání pedagogů navázalo Etické fórum ČR spolupráci s Metodickým centrem v Bratislavě, jakožto vlastníkem atestu ke slovenskému projektu Etické výchovy (Krátká, 2004). Za podpory Metodického centra v Bratislavě byly přeloženy také první metodické materiály, které sloužily při výuce pedagogů (Lencz, Drejnár, Nováková, Šolc, & Šuvarská, 2005; Lencz, & Ivanová, 2003; Lencz, & Křižová, 2000).

V roce 2003 byl při Katedře pedagogiky a psychologie na Univerzitě Hradec Králové založen Kabinet Etické výchovy, který se podílel na realizaci kurzů Etického fóra a akademicky je zaštiťoval. Představitelé kabinetu si kladli za cíl přispívat ke zlepšení

úrovně etické výchovy monitoringem dané výchovné činnosti a zvýšením informovanosti pedagogických pracovníků i veřejnosti. Kabinet Etické výchovy dále odbornou garancí, organizací a lektorskou činností přispíval k realizaci několika projektů Podpory etického vzdělávání v Královéhradeckém kraji²⁰ (CECR, 2021; Pachelová, 2022).

V roce 2006 Senát Parlamentu ČR v Usnesení č. 125 konstatoval, že *„etická výchova mladé generace ve školách je nezbytnou částí výchovného procesu, na níž musí mít škola - vedle funkční rodiny - významný podíl. Podcenění mravní složky výchovy je nedostatkem, který bolestivě postihuje mladou generaci s důsledkem rizikového chování mladých, což se promítá (...) i do dospělé populace“* (Senát PČR, 2006, 2). Dále pak Senát (2006, 2) žádá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, aby *„doporučilo ředitelům škol věnovat zvýšenou pozornost etické výchově a zařazovat etickou výchovu jako významnou součást výchovy a vzdělávání dětí a mládeže do každodenní výuky v základních a středních školách“*. Ve stejném roce byla EV zařazena jako doplňující vzdělávací obor do RVP pro gymnázia. V roce 2009 byl zaveden nový doplňující vzdělávací obor Etická výchova do RVP pro základní vzdělávání, změna RVP nabyla účinnosti dnem 1. září 2010 (Kubičková, 2014; MŠMT, 2010_d). Doplňující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí vzdělávání, slouží jako doplněk a rozšíření vzdělávacího obsahu s možností využití pro všechny nebo cíleně pro některé žáky. Je možné je zařadit do ŠVP jako povinné, nepovinné, či volitelné vyučovací předměty, nebo realizovat formou průřezových témat²¹ (VÚP, 2009).

Návrh podoby doplňujícího vzdělávacího oboru EV připravilo občanského sdružení Etické fórum ČR, konkrétně Pavel Motyčka (2009_a; 2009_c). Vzdělávací obsah i očekávané výstupy pro ZŠ stanovené kurikulem Etické výchovy zpracoval P. Motyčka a Zdislava Vyvozilová (oba lektori EF ČR) ve spolupráci s pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (Krausová & Šrajfer, 2015; Motyčka, 2009_b). S konceptualizací Etické výchovy v ČR jsou spojováni rovněž Jan Sokol a Jiřina Tichá, na jejím ustavení v českém vzdělávacím systému dále spolupracovali například Pavel Vacek, Jana Hamanová a Jan Šolc (Krausová & Šrajfer, 2015; Sokol, 2010; Tichá, 2009; Vacek, 2009; 2013).

²⁰ V roce 2021 byl Kabinet Etické výchovy transformován v Centrum etiky a výchovy charakteru (CERC), které *„navazuje na činnost Kabinetu Etické výchovy a tuto rozšiřuje obsahově i personálně k propracovanějšímu modelu rozvoje výchovy charakteru na pevných filosofických, psychologických a především pedagogických základech“* (CECR, 2021, 2).

²¹ *„Z průřezových témat navazuje (etická výchova) především na vzdělávací obsah osobnostní a sociální výchovy, multikulturní výchovy, environmentální výchovy a mediální výchovy“* (MŠMT, 2023).

Ke zlepšení situace v oblasti etické výchovy a pro poskytování podpory při jejím zavádění do škol byla v roce 2010 založena obecně prospěšná společnost Etická výchova²². V roce 2012 iniciovala Etická výchova, o.p.s. projekt Adopce školy pro etickou výchovu (ASET) ke zprostředkování podpory jednotlivých škol od subjektů soukromého sektoru. Záštitu projektu poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Americká obchodní komora. O rok později začala společnost Etická výchova udělovat ocenění „Etická škola“ zaštitěné rovněž MŠMT (CECR, 2021). Od roku 2012 umožnila Univerzita Hradec Králové zájemcům absolvovat bakalářské a navazující magisterské studium etické výchovy v programu Učitelství pro 2. stupeň ZŠ v kombinaci s druhým aprobačním předmětem (Pachelová, 2022). V roce 2014 byly v souvislosti s projektem Etická výchova a učebnice zveřejněny Vzorové osnovy doplňujícího vzdělávacího oboru EV pro základní školy (Etická výchova, o.p.s., 2014).

Mezi milníky na cestě k mravnímu rozvoji žáků je možné zařadit také vydání textů a učebnic od českých autorů (např. Hábl, 2015; 2022; Nováková et al., 2006; Vacek, 2013). Díky opakovaným rozvojovým programům MŠMT (pod názvem Podpora implementace Etické výchovy do vzdělávání) a díky vkladu občanských iniciativ Etického fóra a Etické výchovy jsou v současné době k dispozici učebnice, pracovní listy i navazující metodiky určené všem ročníkům základních škol (např. Plachá, & Koutská, 2014; Trčková, & Zemanová, 2014). V roce 2021 byla doplněna také učebnice pro první a druhé ročníky střední školy (Motyčka et al., 2021). Učebnice etické výchovy, metodiky, pracovní listy i audiovizuální pomůcky pro ZŠ a víceletá gymnázia byly poskytnuty veřejnosti zdarma na webových stránkách Etické výchovy, o.p.s. (nedat.b,c).

2.2.2 Charakteristika etické výchovy v České republice

V průběhu 20. století se objevila řada vývojových teorií, které přispěly k utváření nového edukačního pojetí zaměřeného na osobnostní a sociální rozvoj vyvažující verbalismus a kognitivismus (Hábl, 2015). Na revoluční teorii kognitivního vývoje Jeana Piageta navázal Lawrence Kohlberg rozpracováním principů morálního rozvoje, Erik Erikson poskytl vhled do stádií vývoje psychosociálního (Erikson, 2015; Kohlberg, 1981; Lencz, 1995; Piaget, 1966). Abraham H. Maslow ovlivnil nové edukační tendence

²² V roce 2022 se Etická výchova, o.p.s. transformovala na zapsaný ústav - Etická a charakterová výchova (CECR, 2021).

zdůrazněním potřeby holistického přístupu k učení a žákovi s jeho komplexními tělesnými i duševními potřebami, Carl Rogers otevřel otázku uplatnění nedirektivního přístupu ve výuce (Hábl, 2015; Lencz, 1995; 1996). Ve druhé polovině 20. století byl také podrobně rozpracován koncept prosociálnosti a teorie rozvoje zdravého charakteru (Bickman, 1971; Darley, & Batson, 1973; Darley, & Latane, 1968). Nové pedagogicko-psychologické projekty se pokoušely uvedené poznatky integrovat a uvést do pedagogické praxe.

Koncepce Etické výchovy v České republice navázala především na projekt Výchova k prosociálnosti Roche Olivara a model etické výchovy Ladislava Lencze (MŠMT, 2010_a). Oba autoři se otevřeně hlásili k eklektickému přístupu. Kromě uvedených teorií vycházeli rovněž z poznatků sociální, kognitivní a behaviorální psychologie, psychoanalytické teorie, logoterapie a teorie emoční inteligence (Lencz, 1995; 1996; 1998; Roche, 1992). České pojetí Etické výchovy čerpalo inspiraci zejména z psychologického konstruktů emoční inteligence (Goleman, 1999), jenž s prosociálností skrze schopnost empatie úzce souvisí; z pedagogických směrů navázalo především na principy humanistické pedagogiky akcentující emocionální a vztahový rozměr ve výchově (Motyčka, 2013). Východiskem koncepce Etické výchovy v ČR se stal dle Motyčky (2013) tzv. životně-hermeneutický přístup: „*Etický rozměr tohoto konceptu spočívá v reflexi, při které žák společně s ostatními hledá základní životní hodnoty a normy a formuje tak svoje postoje a způsoby jednání.*“ (Motyčka, 2010, 1).

Po vzoru slovenského přístupu také český model etické výchovy (v porovnání s Výchovou k prosociálnosti) akcentuje strukturou předkládaných témat vývojový a osobnostní aspekt mravní výchovy (Lencz, 1995). Osnovy etické výchovy tak v mladším školním věku zdůrazňují rozvíjení sociálních dovedností, v pubertě se věnují objevování a rozvíjení vlastní identity a prosociálnosti: „*vztah k sobě a vztah k druhým se vzájemně podmiňují a rozvíjejí ve vzájemné interakci (...) prosociální výchova je zároveň výchovou k identitě*“ (Lencz, 1995, 111-112).

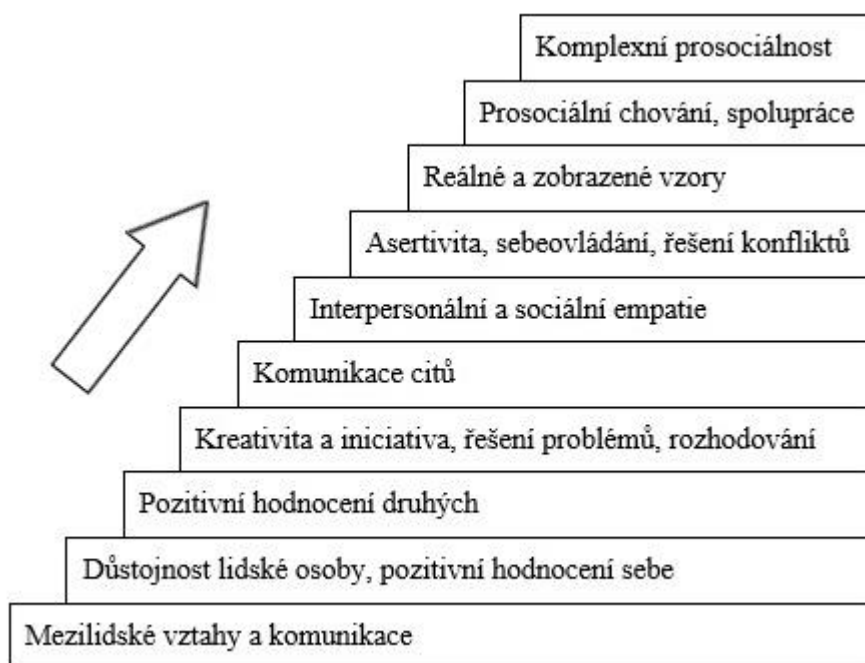
Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy charakterizuje etickou výchovu takto: „*Doplňující vzdělávací obor Etická výchova je založen na systematickém osvojování sociálních dovedností u žáků především na základě zážitkové metody. Není tedy filozofickou disciplínou, ale praktickým pedagogicko-psychologickým nástrojem, jak u žáků rozvíjet základní sociální dovednosti*“ (MŠMT, 2010_a, 1).

Český Rámcově-vzdělávací program se díky etické výchově podařilo obohatit o chybějící témata a oblasti zastoupené nedostatečně. „*K doplnění vzdělávacích dokumentů došlo především v oblasti rozvoje mravního úsudku, emoční inteligence – zvláště v oblasti*

komunikace citů, iniciativnosti, působení vzorů, smyslu života a prosociálních forem jednání.“ (Motyčka, 2013). Dále bylo kurikulum rozšířeno a doplněno například o témata konstruktivní kritiky, pramenů lidské důstojnosti, přiměřené akceptace heteronomního hodnocení, odpuštění a smyslu života (Motyčka, 2010).

Cílem etické výchovy je vést žáky k prosociálnosti prostřednictvím témat, jež formulují obsah celého vzdělávacího procesu. Obsah (výchovní program) doplňujícího vzdělávacího oboru tvoří deset tematických celků znázorněných na obrázku 1. Uspořádání témat umožňuje navozovat výchovné podněty v souladu s vývojovými a psychologickými teoriemi a umožnit tak rozvinutí potenciality pozitivního charakteru a schopnosti jednat prosociálně (Fedorko, 2015).

Obrázek 1: Posloupnost témat vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR
(zpracováno dle Lencz, Křižová, 2000; MŠMT, 2010_a)



Etická výchova je zaměřena na rozvoj správných způsobů komunikace, vnímavosti, kritického posuzování a vyvozování závěrů pro praktický život. Vede k navazování a udržování uspokojivých mezilidských vztahů, rozvíjí respekt k názorům a hodnotám druhých lidí, schopnost vcítit se do situace ostatních. Posiluje úctu k sobě samému a připravenost efektivně spolupracovat s ostatními lidmi, kreativně a přiměřeně řešit každodenní problémy. Směřuje k porozumění základním environmentálním a ekologickým otázkám a souvislostem moderního světa, k uplatnění celospolečenské prosociálnosti (MŠMT, 2023).

2.3 Etická výchova a sociálně-emocionální učení ve světě

V evropských státech je mravní výchova poměrně dobře zakotvena. Dle výzkumů Eurydice (2021; 2023_a), informační síť Evropské komise, má etická výchova ve většině zemí Evropské Unie statut povinně-volitelného předmětu (v alternaci k náboženství) na primárním i sekundárním stupni vzdělávání. Zeměmi s povinnou, či povinně-volitelnou výukou etické (morální) výchovy v rámci EU jsou: Finsko, Dánsko, Holandsko, Belgie, Lucembursko, Francie, Německo, Rakousko, Litva, Lotyšsko, Slovensko, Slovinsko (v rámci sociálních studií), Maďarsko, Rumunsko, Portugalsko, Španělsko, Itálie, Bulharsko, Řecko, Malta, Kypr; součástí nepovinného kurikula je etická výchova v Estonsku, Polsku, České republice, Portugalsku, Chorvatsku a nefiguruje pouze ve Švédských učebních osnovách. Z dalších Evropských zemí mimo EU (k roku 2023) je etická (morální) výchova zařazena do povinného všeobecného vzdělávání (včetně povinně-volitelné varianty) ve Velké Británii, Irsku, Norsku, Lichtenštejnsku, Švýcarsku, v Bosně a Hercegovině, Srbsku, Černé Hoře a Severní Makedonii (European Commission/Eurydice, 2021; 2023_a).

V Austrálii patří „*etické porozumění*“ mezi sedm hlavních kompetencí dosahovaných v daném vzdělávacím systému, etické porozumění je rozvíjeno napříč ročníky i předměty (Australian Curriculum, 2022).

V Kanadě se předmět Etika a náboženská kultura vyučuje ve druhé nejlidnatější provincii Québec, v ostatních devíti provinciích se témata tvořící vzdělávací obsah etické výchovy objevují v rámci předmětu výchova ke zdraví (Britská Kolumbie, Saskatchewan, Mednitoba, Ontario, Nové Skotsko, Newfoundland a Labrador, Ostrov prince Edvarda) či ve výuce osobní wellness (Alberta, 2022; Manitoba Education, 2021; New Brunswick, 2021; Ontario, Curriculum and Resources, 2019; Prince Edward Island, 2023).

Také ve Spojených státech amerických je kladen důraz na rozvoj sociálních a emočních kompetencí žáků a studentů s reflektovaným pozitivním přesahem do celé školní komunity. Přestože je školský systém v USA decentralizovaný, doporučuje Ministerstvo školství federální vlády Spojených států implementaci sociálně emočního učení (SEL) do vzdělávací politiky jednotlivých států a zřizuje centra Federální technické pomoci se zaváděním strategií rozvoje sociálně emočního a duševního zdraví na úrovni států, okresů i jednotlivých škol (U. S. Department of Education, 2021). V roce 2022

organizace CASEL vyhodnotila, že již všechny státy USA přijaly v určité formě cíle sociálně-emocionálního učení do své vzdělávací politiky (CASEL, 2022).

Povinná výuka výchovy ke zdraví (*Health Education*) s důrazem na duševní, emoční a sociální zdraví byla zavedena například v Kalifornii a Texasu, některé státy implementovaly standardy rozvoje sociálně-emočních kompetencí průřezově formou vzdělávacích programů (např. New York, Ohio, Minnesota), další zařadily do povinného kurikula samostatný předmět pod názvem sociální a emocionální učení (např. Illinois)²³.

2.4 Vliv etické výchovy a sociálně-emocionálního učení na osobnostní rozvoj žáků

2.4.1 Účinek sociálně-emocionálního učení na osobnostní rozvoj žáků

Organizace CASEL zabývající se implementací sociálně-emocionálního učení do vzdělávání v USA spolupracuje rovněž na vyhodnocování nezávislých studií efektivity vzdělávacích projektů a rozvoje sociálně-emočních kompetencí.

První rozsáhlá metaanalýza 213 programů sociálně-emocionálního učení - SEL (zahrnující 270 034 studentů základních a středních škol) zkoumala důsledky intervencí sociálního a emočního učení (v porovnání s kontrolními skupinami), které byly k dispozici do roku 2007 (Durlak et al., 2011). Touto metodou bylo prokázáno statisticky významné zlepšení sociálně-emočních dovedností studentů (velikost účinku - ES / vypočtena jako Hedgesovo g nebo Cohenovo d / = 0,57; konfirmační interval CI = 0,48–0,67; není-li uvedeno jinak, $p < 0,05$), jejich postojů k sobě a ostatním (ES = 0,23; CI = 0,16–0,30), zdokonalení sociálního chování (ES = 0,24; 0,16–0,32) a akademické úspěšnosti (ES = 0,27; CI = 0,15–0,39), kromě toho analýzy odhalily významné snížení problémů s chováním studentů (ES = 0,22; CI = 0,16–0,29) (Durlak et al., 2011). Na základě pozitivních zjištění Durlaka a jeho kolegů (2011) byly započaty podstatné změny ve vzdělávací praxi a politice USA směřující k podpoře zavedení SEL na celém území Spojených států amerických (Cipriano et al., 2023).

²³ (California Department of Education, 2011; Illinois State Board of Education, 2023; Minnesota Department of Education, nedat.; NYS Education Department, 2022; Ohio School Boards Association, 2019; Texas Education Agency, 2022).

Výsledky nejrozsáhlejší metaanalýzy účinků výukových programů sociálně-emocionálního učení (čerpající z 523 studií vypracovaných po celém světě s účastí přibližně milionu žáků základních a středních škol) z roku 2022 potvrdily původní Durlakovy závěry a shodně referovaly o zvýšení sociálně-emočních kompetencí, pozitivním ovlivnění akademického úspěchu a prosociálního chování, o snížení emočního stresu a problémů s chováním; účinky SEL přitom byly hodnoceny jako konzistentně statisticky významné napříč recenzemi (Durlak, Mahoney, & Boyle, 2022).

Vzdělávacími institucemi nejčastěji citovaným přínosem zavedení sociálně-emocionálního učení do výuky je jeho pozitivní vliv na zlepšení studijních výsledků žáků. Sociálně-emocionální učení (SEL) dle komparací dostupných výzkumů (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; 2022) systematicky kultivuje sociální a emocionální dovednosti, které posilují zapojení studentů do vzdělávacího procesu, a tím přispívá ke zlepšení jejich akademických výsledků. Účast studentů ve výukových programech SEL se projevuje statisticky významně vyšší úrovní školního fungování ($ES = 0,122$; $CI = 0,065-0,178$; $p < 0.001$), které se odráží ve výsledcích testů, v lepších známkách, při plnění úkolů, v docházce a celkovém fungování školy, jak dokládá metaanalýza Ciprianové a kolektivu (2023) porovnávající 424 studií z let 2008 - 2020 (o celkovém vzorku cca 575 000 studentů). Intervence SEL, které se zabývaly rozvojem pěti základních kompetencí, zvýšily akademický výkon studentů o 11 percentilových bodů ve srovnání s kontrolní skupinou (Durlak et al., 2011). Metaanalýza z roku 2017 přezkoumala longitudinální výzkumy účinků 82 SEL programů, jichž se zúčastnilo 97 406 žáků a studentů od mateřských po střední školy (průměrný věk = 11,09 let); následné výsledky (v rozsahu 6 měsíců až 18 let po intervenci) demonstrovaly, že zlepšení akademického výkonu zůstalo zachováno i roky poté, co se studenti zúčastnili výuky SEL ($ES = 0,33$; $CI = 0,17-0,49$) a jejich akademické výsledky byly v průměru o 13 percentilových bodů vyšší než u studentů, kteří se jí nezúčastnili (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). Dle longitudinálních výzkumů se dlouhodobý vliv programů SEL na podporu akademického růstu zdá být srovnatelný s programy navrženými speciálně na podporu akademického učení (Mahoney, Durlak, & Weissberg, 2018). Asi 90 procent pedagogů z reprezentativního vzorku 1 200 učitelů základních a středních škol ze Spojených států amerických souhlasilo s tím, že podpora SEL vede ke zlepšení studijních výsledků studentů (Hamilton, & Doss, 2020). Rešerše výzkumných studií Zinse a kolektivu (2004) naznačila, že když se studenti naučí, jak zvládat své emoce a sociální interakce žádoucími způsoby, činí zodpovědnější

rozhodnutí, rozvíjejí respektující vztahy s vrstevníky, zlepšuje se jejich vztah ke škole, kde se cítí bezpečněji, a mohou snáze rozvíjet svůj potenciál.

Kromě výrazného zlepšení sociálně-emočních dovedností (ES = 0,219; CI = 0,166–0,221; $p < 0.001$) je účast v programech SEL spojena se zvýšením prosociálního chování (ES = 0,178; CI = 0,126–0,229; $p < 0.001$), pozitivnějším přístupem k sobě (ES = 0,209, CI = 0,160–0,258; $p < 0.001$) i k ostatním (ES = 0,255, CI = 0,043–0,466; $p < 0.001$), se sníženým emočním vypětím (ES = 0,14; CI = 0,043–0,466; $p < 0.001$) a s menším výskytem externalizujícího chování včetně problémů s disciplínou a šikanou (ES = 0,162, CI = 0,121–0,204; $p < 0.001$) (Cipriano et al., 2023). Longitudinální studie také potvrdila, že absolventi SEL programů s odstupem času vykazují výrazně lepší výsledky v doméně sociálně-emočních dovedností (ES = 0,23; CI = 0,15–0,31) a v pozitivním sociálním chování (ES = 0,13; CI = 0,05–0,21), statisticky významný pokles se pak v dlouhodobé perspektivě projevil ve výskytu problémového chování (ES = 0,14; CI = 0,07–0,21), emočního distresu (ES = 0,16; CI = 0,08–0,23) a v užívání drog (ES = 0,16; CI = 0,09–0,24) (Taylor et al, 2017). Uvedené dlouhodobé přínosy systematického rozvoje sociálně-emočních kompetencí připravují studenty k prožívání duševní pohody, navazování zdravějších vztahů a lepšímu uplatnění ve společnosti. Výzkum Cooka a kolektivu (2015) upozornil, že ještě většího zlepšení celkového duševního zdraví a snížení externalizujícího chování je možné dosáhnout kombinací sociálně-emocionálního učení s programem Pozitivní behaviorální intervence a podpory (PBIS), jenž směřuje žáky k uctivosti, prožívání zodpovědnosti a pocitu bezpečí.

U studentů se silnějšími sociálními a emocionálními dovednostmi je statisticky významně pravděpodobnější, že dosáhnou promoce na střední škole (poměr šancí (OR = 1,54; CI = 1,09–2,19), dokončí vysokoškolské vzdělání (OR = 2; CI = 1,07–3,75) a získají v mladé dospělosti stabilní zaměstnání (OR = 1,66; CI = 1,13–2,43)²⁴ (Jones, Greenberg, & Crowley, 2015). Důležitost sociálně-emočních kompetencí v pracovním uplatnění je reflektována i zaměstnavateli: v průzkumu pro Wall Street Journal 92 % vedoucích pracovníků z téměř 900 uvedlo, že měkké dovednosti (jako např. jasná komunikace a umění řešit problémy) jsou stejně důležité nebo důležitější než technické dovednosti (Davidson, 2016). 80 % odborníků a náborových manažerů (z více než 5 000

²⁴ Celkový vzorek longitudinálního výzkumu Jonese a kolektivu (2015) tvořilo 753 jedinců (386 v testové skupině, 367 v kontrolní), jejich sociálně-emoční dovednosti byli poprvé měřeny v mateřské škole, podruhé o 13-19 let později.

dotázaných) souhlasilo s tím, že v době vzestupu automatizace a umělé inteligence jsou měkké dovednosti pro úspěch firem stále důležitější (LinkedIn, 2019).

Také učitelé, rodiče i studenti hodnotí sociálně-emoční kompetence jako zásadní. 84 % pedagogů dotazovaných v anketě časopisu Education Week sdělilo, že sociálně-emocionální učení má pozitivní dopad na dovednosti jako je spolupráce, komunikace a kritické myšlení (Klein, 2022). Většina (88 %) z více než 2 500 rodičů žáků amerických základních až středních škol (K-12) uváděla, že jim vyhovuje, když se děti ve školách učí sociálním dovednostem, jako je respekt, spolupráce, vytrvalost a empatie (National PTA, 2022). Dvě třetiny z reprezentativního vzorku 3 251 rodičů žáků K12 se vyjádřily, že je pro ně extrémně nebo velmi důležité, aby škola jejich děti naučila rozvíjet sociální a emocionální dovednosti (Horowitz, 2022). Z 800 studentů amerických středních škol 76 % upřednostňovalo školu, v níž se uplatňuje sociálně-emocionální učení, 74 % středoškoláků vyjádřilo názor, že by jim SEL osobně pomohlo (CASEL, 2018).

Výzkumy zaměřující se na výši časových a finančních investic nutných k realizaci začlenění sociálně-emocionálního učení do vzdělávání naznačují, že výstupní zisky mají tendenci předčít vstupní náklady (Belfield et al, 2015). Pedagogové si přejí, aby studenti dodržovali pravidla, spolupracovali ve skupinách, odevzdávali své práce včas, aby aktivně naslouchali a prokazovali osobní integritu. Sociálně-emocionální učení staví tyto kompetence do popředí tím, že je začleňuje do osnov a školních aktivit. Systematickým nacvičováním sociálně-emočních dovedností se ve vzdělávacím prostředí snižuje externalizující chování žáků a rozvíjí kultura respektu a sounáležitosti, díky níž je výuka efektivnější a produktivnější (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; 2022). Výsledky jsou přitom dlouhodobě statisticky významné (Taylor et al, 2017). Realizace SEL tedy nevyžaduje nutně více času, naopak jej může šetřit zkrácením časové dotace výuky potřebné k dosažení stanoveného výkonu. Podrobná analýza Belfielda a kolektivu (2015) zabývající se účinností 4 programů SEL naznačila, že z dlouhodobého hlediska finanční zisky realizace SEL vysoce převyšují náklady (2,6 - 12 krát).

V České republice k ověření účinnosti sociálně-emocionálního učení v mladším školním věku přispěly prostřednictvím programu Druhý krok Palová (2016, 2020), Smékalová (2016) a další (Bendlová, 2018; Faastová 2017; Chobotská, 2017; Lisníková, 2017; Mánkové, 2017; Pronyšynová, 2018).

Program Druhý krok projevil (při půlroční realizaci ve třetích třídách) svou účinnost v otázce tvořivosti, $F = 47,9$; $p < 0,001$ (Faastová, 2017), sebepojetí, $t = 3,51$; $p < 0,001$;

ES = 0,76 a nepodléhání úzkosti, $t = 0,65$; $p = 0,004$; ES = 0,39 (Chobotská, 2017); jeho vliv na verbální schopnosti (Bendlová, 2018), morální uvažování (Lisníková, 2017) a afektivní prožívání (Faastová, 2017) nebyl prokázán. Zlepšení sociálního klimatu třídy po realizaci programu doložila Palová (2020) v rozsáhlém longitudinálním výzkumu třetích a čtvrtých ročníků ZŠ, $F = 3,73$; $p = 0,04$, výsledky studie Lisníkové (2017) týkající se třetích tříd však nebyly v tomto ohledu průkazné. Ve vztahu ke klimatu třídy je možné polemizovat také se závěrem Mánkové (2017) o zlepšení vzájemného pozitivního hodnocení mezi žáky ($Z = -2,00$, $p = 0,045$) a s výsledkem kvalitativního výzkumu Pronyšynové (2018), jenž programu Druhý krok podíl na zlepšení třídního klimatu rovněž přiznává. Nekonzistentní výsledky byly publikovány v souvislosti se spokojeností, jejíž zlepšení prostřednictvím Druhého kroku evidovala Chobotská (2017), $t = 2,35$; $p = 0,01$; ES = 0,53, Lisníková (2017) však nikoli.

Za nejvíce prozkoumané lze v rámci ČR považovat působení programu Druhý krok na sociálně-emoční kompetence žáků, pozitivní efekt byl v tomto ohledu prokázán ve druhém ročníku ZŠ, $F = 17,4$; $p < 0,001$ (Palová, 2016) i ve třetích třídách, $F = 50,05$; $p < 0,001$ (Lisníková, 2017). V dlouhodobém výzkumu třetích a čtvrtých tříd Palová (2020) osvědčila zlepšení žáků v rozpoznávání emocí ($df = 2$; $\chi^2 = 25,15$; $p < 0,001$) a jejich regulaci ($df = 2$; $\chi^2 = 20$; $p < 0,001$). Výzkum Lisníkové (2017) ve třetích ročnících ZŠ tyto závěry potvrzuje (rozpoznávání emocí: $U = 277,5$; $Z = -4,28$; $p < 0,001$, regulace emocí: $U = 193$; $Z = -5,21$; $p < 0,001$) a naznačuje příznivý účinek také na rozvoj porozumění sociálním situacím ($U = 328,5$; $Z = -3,72$; $p < 0,001$) a připravenosti k sociálně kompetentnímu jednání ($U = 236,00$; $Z = -4,74$; $p < 0,001$).

2.4.2 Účinek etické výchovy (morální výchovy, výchovy k prosociálnosti) na osobnostní rozvoj žáků

Emoční a sociální kompetence hrají důležitou roli rovněž v rámci etické výchovy a výchovy k prosociálnosti. Roche-Olivar s ohledem na třicetileté zkušenosti Laboratoře aplikovaného prosociálního výzkumu (LIPA)²⁵ s implementací mezinárodních programů prosociálnosti deklaruje oboustrannou vazbu mezi prosociálním chováním a emočními kompetencemi a jejich determinující vliv na duševní zdraví a kvalitu sociálního soužití:

²⁵ Skupina LIPA se účastnila cca 20 evropských projektů s cílem poskytnout zapojeným zemím metodiky emočního a prosociálního vzdělávání např. ke snížení tendence studentů nedokončit střední školu (2010–2011), k časné prevenci závislosti (2019–2021), či k podpoře vzniku inkluzivních školních komunit (2015–2017) (Roche-Olivar, 2021).

„Neexistuje žádná emoční pohoda bez prosociálního kontextu vývoje (...) prosociálnost lze považovat za most mezi výchovou k hodnotám a citovou výchovou“ (Roche-Olivar, 2021, 85).

Efektivita Komplexního programu rozvoje prosociálního charakteru, jenž se stal podkladem konceptu Výchovy k prosociálnosti Roche-Olivara, byla ověřena v rozsáhlých studiích Daniela Solomona, Victora Battistiche a jejich kolegů (Battistich et al, 1989; Battistich, Schaps, Watson, & Solomon, 1996; Battistich, Watson, Solomon, Schaps, & Solomon, 1991; Solomon, Battistich, Watson, Schaps, & Lewis, 2000).

Při longitudinálním testu účinků programu CDP použitého u kohorty žáků 3. až 6. ročníků základních škol v USA (velikost vzorku: 12 škol - 24 tříd, z toho 6 škol - 12 tříd kontrolních, $n = 4700$) dosáhli žáci vyučovacího programu statisticky vyššího skóre v hodnocení prosociálního chování a akademické motivace ve srovnání se třídami bez intervence a došlo také ke snížení výskytu rizikového chování (Battistich, Schaps, Watson, & Solomon, 1996, Solomon et al., 2000). U žáků experimentální skupiny (v porovnání s kontrolní) bylo na základě dotazníkového šetření mezi žáky a učiteli registrováno statisticky významné zlepšení prožívání v rámci třídního kolektivu ($\beta = 0,75$; $df = 13$; $\chi^2 = 31,3$; $p < 0,05$), vzrostla angažovanost ve třídě ($\beta = 0,22$; $df = 11$; $\chi^2 = 25,7$; $p < 0,05$) a obliba školy ($\beta = 0,66$; $df = 13$; $\chi^2 = 30,7$; $p < 0,05$). V případě pěti škol s vysokou mírou implementace programu byla navíc zaznamenána změna akademických postojů ve smyslu nárůstu orientace na úkol ($t = 4,64$; $p < 0,001$; $ES = 0,24$) a vnitřní akademické motivace ($t = 2,57$; $p < 0,001$; $ES = 0,33$) manifestované mimo jiné vyšší frekvencí čtení knih mimo prostředí školy ($t = 2,16$; $p < 0,05$; $ES = 0,11$), dále došlo ke zvýšení smyslu pro školní komunitu ($t = 9,04$; $p < 0,001$; $ES = 0,47$) a demokratické hodnoty ($F = 2,10$; $p < 0,02$; $ES = 0,16$), ke zlepšení vnitřní prosociální motivace ($F = 3,06$; $p < 0,002$; $ES = 0,41$), starostlivosti o ostatní ($F = 2,86$; $p < 0,002$; $ES = 0,13$) a rozvoji kompetence k řešení konfliktů ($F = 4,17$; $p < 0,001$; $ES = 0,22$) (Solomon et al, 2000). Analýza údajů o rizikovém chování žáků pátých a šestých tříd ukázala, že absolvování programu bylo spojeno se statisticky významným snížením užívání drog (alkoholu: $F = 4,19$; $p < 0,04$, tabáku: $F = 11,52$; $p < 0,001$, marihuany v testové podskupině škol s vysokou mírou implementace: $F = 8,56$; $p < 0,001$) a redukcí delikvence mezi studenty (krádeže vozidel: $F = 5,8$; $p < 0,01$, ve školách s vyšší mírou začlenění programu rovněž nošení zbraní $F = 7,28$; $p < 0,002$ a chození za školu $F = 2,41$; $p < 0,09$); účinky byly nejvýraznější u studentů v podskupině škol, které dosáhly největšího pokroku v implementaci programu (Battistich et al, 1996).

Na základě rozsáhlé metasyntézy 353 studií zabývajících se etikou ve vzdělávání byl pozorován od roku 2000 nárůst počtu vědeckých prací, které se tomuto tématu věnují (Sarıkaya, & Bakır, 2023). Existují však stále rezervy na výzkumném poli směřujícím k ověření efektivity etické a morální výchovy, přestože tendence k jejich integraci do systémů vzdělávání se zvyšuje zejména od roku 2019 (Sarıkaya, & Bakır, 2023).

Ucelená data ohledně účinnosti morální výchovy poskytla metaanalýza 10 srovnávacích studií z let 2002 - 2016 (z Velké Británie, Íránu, USA, Austrálie, Turecka a Číny; $n = 1\,509$) zabývajících se vlivem vzdělávacího programu Filosofie pro děti (P4C) na kognitivní funkce žáků základních a středních škol (Yan, Walters, Wang, & Wang, 2018). Empirické studie projektu P4C, jenž bývá spojován s výukou morální výchovy, naznačily, že po jeho absolvování je dosaženo pozitivního účinku na kognitivní funkce žáků ($ES = 0,43$; $CI = 0,33-0,53$; $p < 0,01$) (Russell, 2002; Yan et al, 2018).

Ve Skotsku byly uskutečněny kvalitativní studie efektivity výuky morální výchovy (Filosofie s dětmi), jejichž výsledky se závěry metaanalýzy (Yan et al, 2018) korespondují: u dvou skupin (po 30 žácích) ve věku 7 - 8 a 11 - 12 let bylo evidováno, že výuka stimuluje vyšší kognitivní schopnosti, konkrétně pomohla dětem rozvíjet připravenost k dedukci, explifikaci, komparaci, diferenciaci a generalizaci (Russell, 2002). Výzkum na rozsáhlejším vzorku 180 žáků ve věku 10 let rozděleném na kontrolní a experimentální skupinu, která podstoupila 7 měsíční program morální výchovy, doložil zlepšení v uvažování žáků při zdůvodňování názorů a rozvoj komunikačních interakcí ve třídě mezi učitelem a dětmi a mezi žáky vzájemně jak z hlediska kvantity, tak kvality; rozdíly v míře změny byly dle autorů v intervenční skupině evidentní (Topping, & Trickey, 2007). U předškolních dětí ($n = 32$) navštěvujících roční kurz morální výchovy (v rámci programu Filosofie pro děti - přemýšlení o emocích) v Madridu bylo (v porovnání s kontrolní skupinou, $n = 28$) rozpoznáno významné zlepšení v chápání emocí ($F = 5,21$; $p < 0,05$ u pětiletých účastníků) a rovněž v úrovni sociálních kompetencí (u pětiletých účastníků, $t = -10,5$; $p < 0,001$, i u čtyřletých, $t = -2,2$; $p < 0,05$) (Giménez-Dasí, Quintanilla, & Daniel, 2013). Účinnost etické výchovy na střední škole byla zkoumána v Irsku v rámci pilotního kvalitativního hodnocení nového kurikula pro tento předmět. Na třech středních školách, kde bylo kurikulum zavedeno, ilustrovaly zkušenosti 13 učitelů a 2 ředitelů pozitivní změny týkající se rozvoje morálních a etických dovedností, například etické citlivosti, morálního úsudku, respektu k odlišnostem a také kultivace kritického myšlení a reflexe. Mnozí uváděli, že kurikulum má pozitivní vliv na rozkvět studentské a školní

komunity, podporu vzájemně respektujících, spravedlivých a spolupracujících vztahů v interakcích studentů i učitelů (Bourke, Kinsella, & Prendeville, 2019).

Výzkumy vlivu etické výchovy na osobnostní rozvoj v ČR a na Slovensku

Od 90. let 20. století byla provedena řada studií zabývajících se implementací etické výchovy na Slovensku. V České republice se etická výchova začala intenzivněji zkoumat až po roce 2009, kdy byla zavedena jako doplňující obor do RVP ZV (MŠMT, 2010_d). V této době se na dané téma začaly v České republice konat také odborné konference²⁶.

Za první rozsáhlou studii na území bývalého Československa lze považovat již zmíněný výzkum z roku 1991 provedený na třiceti slovenských školách, kde byla etická výchova pilotně zavedena. Cílem tohoto výzkumu bylo provést evaluaci efektů etické výchovy prostřednictvím dotazování učitelů (Lencz, 1991; 1995). Výsledky výzkumu doložily, že žáci za poměrně krátkou dobu pěti až deseti měsíců získali značnou důvěru k učitelům etické výchovy manifestovanou mimo jiné tím, že se mu začali svěřovat se svými problémy; hádky a spory mezi žáky byly postupně redukovány; žáci se naučili přistupovat k sobě navzájem s respektem bez ohledu na rozdíly (dané například různým kulturním, sociálním a ekonomickým statutem); atmosféra při hodinách etické výchovy byla vnímána jako pospolitá a přátelská, výuku etické výchovy hodnotili žáci i učitelé jako příjemný zážitek; pomocí etické výchovy se podařilo vyřešit také několik komplikovaných výchovných problémů (Lencz, 1995).

²⁶ První konference v České republice, na níž se problematika potřebnosti etické výchovy pro český vzdělávací systém tematizovala, proběhla v roce 2009 (MŠMT, 2009_b). Na tiskové konferenci ze začátku roku 2010 byl již ministryní školství, mládeže a tělovýchovy představen záměr začlenit etickou výchovu systematictěji do českého vzdělávání (MŠMT, 2010_c). Školní rok 2010/2011, v němž nabylo platnost zařazení nového oboru do RVP ZV, zahájila konference, jejímž cílem bylo nadchnout pedagogickou veřejnost pro diskuzi o zkvalitnění vzdělávání prostřednictvím etické výchovy. Její závěr byl věnován ustavení skupin pro evidenci nabídky vzdělávacích institucí v oblasti etické výchovy a mapování možností navázání spolupráce s neziskovými organizacemi a školami (MŠMT, 2010_b). V roce 2014 realizoval Národní institut pro další vzdělávání (NIDV) ve spolupráci s Etickým fórem ČR odbornou konferenci k dovršení projektu Etická výchova a učebnice (NIDV, 2014). O rok později uskutečnilo MŠMT spolu s obecně prospěšnou společností Etická výchova tiskovou konferenci k příležitosti pětiletého výročí ukotvení etické výchovy v systému českého školství (Etická výchova, o.p.s., 2015). Konference každoročně poskytují možnost prezentovat výsledky etického vzdělávání a analyzovat vztah mezi etickou výchovou a aktuálními tématy, např. inkluzí, inovacemi ve školství v souvislosti s koronavirem, wellbeingem žáků a pedagogů, edukací bez indoktrinace (Galová, 2017; NIDV, 2018, Školy sobě, 2021; 2023).

Působením programu Výchovy k prosociálnosti na osobnost žáků 5. - 8. tříd ZŠ na Slovensku se zabývala Koubeková (1994): zástupci experimentální skupiny, jež se 2 roky účastnily etické výchovy, dosahovaly dle výsledků výzkumu vyšší míry sebeúcty a pozitivnější sebehodnocení, ke zlepšení došlo také na úrovni interakčních vztahů a třídní atmosféry.

Efektivita rozvoje prosociálního chování byla na Slovensku zkoumána rovněž u dětí předškolního věku (3 - 7 let) s rizikovým psychickým vývojem (Kopasová, & Obložinská, 1999). Data od 12 dětí poukázala na zvýšení projevů prosociálního chování např. v oblastech úcta k sobě, empatie a naslouchání druhým, výsledky však vzhledem k nedostatečné velikosti a specifičnosti vzorku nebylo možné zobecnit.

V roce 2007 byla provedena analýza kategoriálních dat slovenských osnov základních a středních škol předmětu etická výchova k vyčlenění relevantních pojmů umožňujících srovnání etické výchovy s jinými předměty v rámci Slovenské republiky i zahraničí; k jednotlivým tematickým celkům byly přiřazeny signifikantní pojmy daného okruhu a dále bylo doplněno 6 souvisejících tematických celků, mezi nimi např. rodina, či ochrana životního prostředí (Androvičová, Kaliský, Poliach, & Valica, 2007). Poliach ve spolupráci s Valihorovou (2007) na uvedený výzkum navázali kvantitativní obsahovou analýzou slovenských osnov etické výchovy; na základě frekvenčního výskytu slov bylo rozlišeno 30 nejfrekventovanějších pojmů (nejfrekventovanější výchova následovaná etikou, rodinou, chováním atd.). Výsledky studie se staly východiskem pro porovnání českých a slovenských kurikulárních dokumentů, viz níže (Kunstová, 2015).

Vladimír Poliach se angažoval také na průzkumu názorů učitelů na aspekty implementace předmětu etická výchova, na její koncepci a kurikulárním ukotvení včetně obsahu, cílů, metod a postavení mezi ostatními vyučovacími předměty; výzkum z roku 2008 pracoval formou evaluačního dotazníku s výzkumným vzorkem 313 učitelů etické výchovy, kteří byli vybráni ze všech krajů Slovenské republiky (Poliach, 2008; Poliach, & Valica, 2010). Výsledky studie hovořily o vysoké míře ztotožnění učitelů s koncepcí EV (na stupnici 0 - úplný nesouhlas, 5 - úplné ztotožnění; modus = 5; AP = 4,28; SD = 0,91), o převažujícím přesvědčení, že etická výchova přispívá k osobnostnímu rozvoji žáků (modus = 5; AP = 3,95; SD = 1,05) a je pro žáky užitečná (modus = 5; AP = 3,75; SD = 1,09) (Poliach, 2008). Obsahové zaměření a cíle EV hodnotili učitelé pozitivně, shoda panovala rovněž v uplatňování kooperativních, problémových a reflektivních metod zážitkového učení: za nejdůležitější metody etické výchovy považovali pedagogové na prvním místě dialog a diskuzi, dále pak řešení běžných životních situací následované hrou,

jako nejméně vhodná metoda byla uváděna frontální výuka (Poliach, & Valica, 2010). Těsnou souvislost vnímali učitelé mezi EV a umělecko-výchovnými předměty, slovenským jazykem a náboženskou výchovou (Poliach, & Valica, 2010). V otázce nakolik souhlasí s praxí vyžadující volbu mezi etickou a náboženskou výchovou byli respondenti v názorech rozdělení (0 = 40 %; 5 = 25 %; zbytek rovnoměrně rozložen; modus = 0; AP = 2,03; SD = 2,05) (Poliach, 2008). Alternaci s náboženskou výchovou kriticky reflektovali jako snížení možnosti předat kompetence představované etickou výchovou všem žákům a doporučovali, aby byla EV zavedena pro všechny žáky státních škol (Poliach, & Valica, 2010).

Rovněž ověřovací dotazníková studie z roku 2011 (s účastí 80 respondentů z řad pedagogů etické výchovy na základních a středních školách) potvrdila, že slovenští učitelé hodnotí etickou výchovu jako přínosnou pro osobnostní rozvoj žáků (na škále 0 - 5, kde 0 značí žádný přínos, 5 významný přínos s výsledky: 5 = 45 %; 4 = 42,5 %; 3 = 12,5 %) (Valica, Fridrichová, Rohn, & Kalinský, 2012). Za nejdůležitější témata vzhledem k cílům etické výchovy byla považována: komplexní prosociálnost (AP = 4,33; SD = 0,78), asertivita (AP = 4,31; SD = 0,74) a ochrana životního prostředí (AP = 4,17; SD = 0,78); mezi nejdůležitější metody etické výchovy byly kromě výše zmíněných (srov. Poliach, & Valica, 2010) zařazeny také metody situačně-inscenační (Valica et al, 2012). Jako kompetence významné pro výkon profese učitele EV účastníci výzkumu uváděli rozvoj sebereflexe a sebehodnocení žáka (AP = 4,43; SD = 0,7), rozvoj hodnotícího myšlení (AP = 4,39; SD = 0,63) a identifikaci a řešení sociálně-patologických jevů u žáka (AP = 4,18; SD = 0,72) (Valica et al, 2012).

V podmínkách českého školství podala ucelenou reflexi efektivity implementace etické výchovy do vzdělávacího systému Česká školní inspekce. Její tematická zpráva z roku 2016, jež hodnotila postoje ředitelů přibližně čtvrtiny všech mateřských, základních (n = 940) a středních škol (n = 308) prostřednictvím online-dotazníku, prezentovala následující výsledky (ČŠI, 2016):

Vedení 65 % oslovených základních škol a 83 % středních škol potvrdilo, že mají ve školním vzdělávacím programu etickou výchovu zařazenu buď jako samostatný předmět, formou témat, či integrovaných prvků. Jako nejčastější důvody, proč konkrétní školy etickou výchovu nezavedly, uváděly nedostatek časové dotace (ZŠ = 52 %, SŠ = 62 %), neproškolený pedagogický sbor (ZŠ = 33 %, SŠ = 9,5 %) a absenci proškoleného pedagoga (ZŠ = 32 %, SŠ = 9,5 %). 42 % představitelů základních a 29 % středních škol

uvedlo, že plánují etickou výchovu v budoucnu zavést. Bylo vyhodnoceno, že ze škol se zavedenou etickou výchovou byla vyučována formou samostatného předmětu na 1. stupni ZŠ v 2,4 %, na 2. stupni v 9,7 % a na SŠ v 5 % případů, přibližně 70 % ZŠ a 64 % SŠ integrovalo etickou výchovu do několika jiných předmětů, 10 % ZŠ a 25 % SŠ do jednoho předmětu. Na základních školách byl k realizaci témat etické výchovy častěji využíván projektový den (na 1. stupni ZŠ 10 % odpovědí, na 2. stupni 4 %) v porovnání se středními školami, kde převládaly spíše adaptační kurzy a semináře (5 %).

Řízeným rozhovorem získala ČŠI (2016) informace také od učitelů z 92 základních a 22 středních škol, které etickou výchovu do svých ŠVP zařadily: většina oslovených učitelů uvedla, že po zavedení etické výchovy došlo ke zlepšení komunikace mezi učiteli a žáky (ZŠ = 78 %, SŠ = 96 %), zlepšily se vztahy mezi žáky (ZŠ = 86 %, SŠ = 95 %) a celkové klima školy (ZŠ = 79 %, SŠ = 77 %), minimum učitelů bylo přesvědčeno, že zavedení EV žádné pozitivum nepřineslo (ZŠ = 5 %, SŠ = 0 %). Jako nejvýraznější změny chování v důsledku zavedení etické výchovy vnímali učitelé, že si žáci dokáží více pomáhat (ZŠ = 77 %, SŠ = 55 %), vzájemně se více tolerují (ZŠ = 76 %, SŠ = 82 %) a jsou otevřenější ve svých názorech (ZŠ = 68,2 %, SŠ = 72,7 %). Na ZŠ registrovali dále také skutečnost, že se žáci vlivem etické výchovy cítí ve škole bezpečněji (55 %), zatímco na SŠ pozorovali ve velké míře nárůst zapojení žáků do školních aktivit (59 %). Metodicky se učitelé při výuce EV nejčastěji opírali o řízený rozhovor - diskuzi (ZŠ = 82 %, SŠ = 80 %) a výklad - vysvětlování - vyprávění (ZŠ = 81 %, SŠ = 88 %) následované na ZŠ řešením problémových situací (ZŠ = 79 %) a na SŠ přednáškami, besedami a debatami s experty (SŠ = 64,3 %).

Z obsahu etické výchovy byla na základních školách nejčastěji zařazována témata mezilidské vztahy a komunikace (99 %), prosociální chování v osobních vztazích (93 %) důstojnost lidské osoby (89 %), asertivita, sebeovládání (85 %), kreativita, iniciativa a řešení problémů (80 %), nejméně pozornosti je věnováno reálným a zobrazeným vzorům (52 %) (ČŠI, 2016). Četností využití základních témat etické výchovy ve výuce se zabýval rovněž výzkum Národního institutu dalšího vzdělávání (2019, viz dále), na prvních dvou pozicích dospěl ke stejným výsledkům jako ČŠI (mezilidské vztahy a komunikace - 98 %, prosociální chování v osobních vztazích 61 %), poslednímu umístěnému tématu - reálným a zobrazeným vzorům bylo však dle respondentů věnováno o poznání méně prostoru (26 %) (Česká škola, 2019 srov. ČŠI, 2016). Kunstová (2015) upozornila na statisticky významný rozdíl mezi českými a slovenskými učiteli v názoru, na které tematické oblasti by měl být kladen největší důraz ($Z = -4,5$; $p < 0,05$). První a poslední pozice se v obou

zemích shodovala s výsledky nejčastěji zařazovaných tematických okruhů ČŠI a NIDV, největší rozdíly v hodnocení obsahu EV se týkaly tematických oblastí vyjadřování citů a sebeúcta - pozitivní sebehodnocení, kterým slovenští učitelé 2. stupně ZŠ přisuzovali v porovnání s českými kolegy podstatně vyšší důležitost.

V roce 2019 Národní institut dalšího vzdělávání rozeslal pedagogickým pracovníkům v jednotlivých krajích ČR evaluační dotazník s cílem odhalit problémy, s nimiž se školy v oblasti etické výchovy nejčastěji setkávají a určit v této souvislosti jejich potřeby (Česká škola, 2019): Z 54 respondentů všichni potvrdili zařazení EV do výuky v jejich škole, a to formou průřezových témat (41 %), samostatného předmětu (33 %) či příležitostně (26 %). Etická výchova byla dle šetření vyučována jako samostatný předmět především v 8. třídě (19 % odpovědí), v 9. a 6. třídě (shodně 17 %) a v 7. třídě (15 %), na 1. stupni ZŠ byla samostatně zařazována v menší míře (9 %). Jako nejpálčivější problémy v oblasti výchovy byla označena inkluze (69 %) a šikana s mezilidskými vztahy (69 %); 39 % respondentů se vyjádřilo, že etická výchova má zřetelný vliv na řešení a prevenci těchto problémů, 50 % se domnívalo, že působí částečně a zbývajících 11 % vliv etické výchovy v tomto ohledu neregistrovalo (Česká škola, 2019).

V odborných publikacích, disertačních a diplomových pracích byla rozpracována další témata související s etickou výchovou v českých podmínkách. Realizovaly se studie zaměřené na názory českých učitelů na předmět etická výchova a jejich stanoviska k případnému zařazení etické výchovy jako povinného předmětu (Dedková, 2010). Pozornost byla věnována výzkumu dopadů etické výchovy na emoční a morální aspekty osobnosti žáků (Jiřík, 2019; Motyčka, 2013; Vaněk, 2011). Další studie byly zaměřeny na vzdělávací proces doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, na jeho cíle, obsah a metody (Dedková, 2010). Předmětem výzkumu se stala komparace koncepcí etické výchovy v České republice a na Slovensku prostřednictvím kurikulárních dokumentů (Kunstová, 2015; Spišáková, 2015). Etická výchova byla zkoumána také z hlediska její využitelnosti jakožto prostředku primární prevence šikany a prevence sociálně patologických jevů (Hoferková, & Šťastná, 2009; Králová, 2008).

Výzkumem efektivity etické výchovy z pohledu žáků se ve svých disertačních pracích uceleně zabývali především David Vaněk (2011) a Pavel Motyčka (2013). Vaněk (2011) sledoval změny, které se projevily u 100 žáků šestých a sedmých tříd ZŠ po absolvování roční výuky etické výchovy (na rozdíl od 58 stejně starých žáků, kteří výuku

neabsolvovali) v oblastech sociálního klimatu třídy, prosociálního chování, sebehodnocení a zlepšení vztahu k sobě samým.

Změna klimatu třídy byla hodnocena v kategoriích spokojenosti ve třídě, soudržnosti, počtu vzájemných třenic mezi žáky a míře soutěživosti. Ke statisticky významnému zlepšení (u experimentální skupiny v porovnání s kontrolní) došlo v proměnných spokojenost ve třídě ($F = 4,97$; $p = 0,027$) a soudržnost mezi žáky ($F = 11,856$; $p = 0,001$). Míra sporů a soutěživosti nezaznamenala u výzkumné ani u kontrolní skupiny mezi prvním a druhým měřením žádnou statisticky významnou změnu (Vaněk, 2011).

Změna ve vnímání a projevech prosociálnosti byla posuzována prostřednictvím hodnocení prosociálního statusu žáků (dle názoru spolužáků), prosociálních tendencí a vnímané míry prosociálního chování ve třídě. Z uvedených kategorií byla statisticky významná diskrepance mezi skupinami v průběhu času zjištěna u indexu percepce prosociálnosti ($F = 7,939$; $p = 0,005$) a v rámci prosociálního statusu žáků ($F = 26,985$; $p = 0,001$), u obou proměnných došlo k výraznému zlepšení v testové skupině v porovnání s kontrolní.²⁷

V kritériu sebehodnocení byl zaznamenán nárůst ve skupině, která absolvovala etickou výchovu, výsledky kontrolní skupiny zůstaly v tomto ohledu beze změny. Rozdíl mezi skupinami dosáhl statisticky významných hodnot ($F = 6,660$; $p = 0,012$) (Vaněk, 2011).

Vlivu etické výchovy na sociální klima třídy a chování žáků (na míru prosociálnosti a behaviorálních problémů) se věnoval také tvůrce vzdělávacího obsahu oboru Etická výchova P. Motyčka (2013), jeho výzkumný vzorek (o celkové velikosti 337 subjektů) byl však rozšířen z žáků základních škol (7 - 9 třída) i na studenty škol středních (průměrný věk 239 žáků v experimentální skupině činil 14,05 let, nezávislou proměnnou se stala roční výuka EV).

Výzkum potvrdil, že etická výchova přispěla k většímu zaujetí žáků pro školní práci ($t = -2,253$; $p = 0,025$), ke zvýšení orientace na úkoly ($t = -2,213$ a $p = 0,028$) a snížení nepozornosti ($z = 2,697$; $p = 0,007$). Na zlepšení klimatu třídy je možné usuzovat z rozvoje kvalit pochopení pro ostatní ($t = -4,425$; $p = 0,001$) a vnímané důležitosti spolužáků, jež úzce souvisí se vzájemnou akceptací ($t = -5,217$; $p = 0,001$). Výsledky vedly rovněž k částečnému přijetí hypotézy o účinku etické výchovy na rozvoj prosociálních dovedností:

²⁷ V míře prosociálních tendencí nedošlo u testové skupiny téměř k žádné změně oproti kontrolní skupině, kde se objevil mírný pokles, rozdíl ve výsledcích však nebyl průkazný (Vaněk, 2011)

statisticky významně došlo u žáků experimentální skupiny (na rozdíl od kontrolní) k pozitivnímu posunu na škále prosociálního chování ($t = -3,254$; $p = 0,001$) a k signifikantně negativnímu vývoji v kategorii odmítání, který poukazuje na redukci výskytu pomluv, lží, výmluv, nadávek a posměchu ze strany vrstevníků ($t = -2,533$; $p = 0,012$). Související předpoklady o vlivu etické výchovy na nárůst důvěry mezi žáky, zlepšení vztahů ve třídě a redukci míry behaviorálních problémů se však nepotvrdily (Motyčka, 2013). V otázce rozvoje emočních aspektů autor konstatoval, že etická výchova zapříčinila u žáků snížení míry úzkostnosti ($t = 1,89$; $p = 0,061$) a dalších emocionálních symptomů ($t = -2,184$; $p = 0,03$) mezi pretestem a posttestem v porovnání s testovou skupinou (Motyčka, 2013).

Komparativní výzkumný design využil Jiřík (2019) k ověření hypotézy o efektu EV na rozvoj asertivního chování²⁸ u žáků 9. ročníků ZŠ a 4. ročníků osmiletého gymnázia absolvujících EV ($n = 64$) v porovnání se skupinou bez etického vzdělání ($n = 122$ žáků); vzhledem k nesplnění předpokladu o existenci statisticky významného rozdílu v aritmetických průměrech obou nezávislých skupin však efekt nebyl prokázán.

Další cenné informace o vzdělávacím procesu etické výchovy a jejím účinku poskytli pedagogičtí pracovníci, s nimiž byla výzkumná šetření prováděná převážně formou dotazníků.

Dedková (2010) zjistila, že 50 % ze 126 učitelů 11 základních škol by upřednostnilo zařazení etické výuky do vzdělávacího systému ve formě povinně-volitelného předmětu s alternací (např. s náboženstvím) v porovnání se 35 % pedagogů, kteří by volili cestu povinného předmětu, pouhá 2 % účastníků výzkumu se vyslovila pro možnost etickou výchovu na školách vůbec nenabízet.

Jako hlavní cíle etické výchovy určila Dedková (2010) na základě výběru účinného pedagogy (různých aprobací) z 12 možností: toleranci (15 %), úctu (14 %), spolupráci (14 %), smysl pro povinnost (12 %) a solidaritu (11 %). V otázce metod výuky EV se učitelé vyslovili pro upřednostnění krátkého výkladu doplněného praktickými ukázkami (52 %) před metodami hry (6 %) a diskuze (4 %), které ve výzkumech Poliacha a Valici na

²⁸ Jiřík (2019, 47) využil ke sběru dat dotazníkovou metodu ASA: „*Ve znění otázek ASA metody je vždy první část sugestivní a má u adolescenta navodit včítění se do určité modelové situace (...) respondent následně vybírá z nabídnutých odpovědí tu, která je jemu vlastnímu nepřírozenější*“.

Slovensku obsadily první místa, jako nevhodná (s 0 % podporou) byla reflektována výkladová metoda²⁹ (Dedková, 2010 srov. Poliach, & Valica, 2010; Valica et al, 2012).

Hoferková se Šťastnou (2009) na základě dotazníkového průzkumu mezi 68 pedagogy (absolventy kurzu etické výchovy) shledaly, že učitelé jednoznačně chápou etickou výchovu jako přínosnou pro společnost (98,5 % odpovědí). Dle respondentů může předmět etická výchova sloužit jako prevence sociálně patologických jevů (95,5 %) a to především díky tomu, že podporuje u žáků zdravé sebevědomí a sebeúctu (v 16,4 % odpovědí), učí orientaci na pozitivní společenské hodnoty (15,4 %), vede k poznání sebe a ostatních (13,5 %) a utváří pozitivní vztahy k druhým lidem (10,6 %)³⁰ (Hoferková, & Šťastná, 2009).

Komparací českých a slovenských kurikulárních dokumentů RVP a ŠVP ISCED 2 prostřednictvím kvantitativní obsahové analýzy (s využitím kategoriálního systému Poliacha a Valihorské, 2007) bylo zjištěno, že klíčové pojmy etické výchovy (např. rozvoj, vztah, osobnost, hodnoty, zdraví, lidé a pozitivní lidské chování aj.) jsou na nižší úrovni sekundárního vzdělávání více procentuálně zastoupeny ve slovenském kurikulu téměř ve všech případech (kromě kategorie rodina, rodiče, rodičovství) (Kunstová, 2015). Názory českých a slovenských učitelů 2. stupně základních škol (volených náhodným výběrem) byly Kunstovou (2015) zjišťovány formou elektronického dotazníku. Výsledky šetření naznačují, že slovenští učitelé reflektovali vyšší povědomí a informovanost o etické výchově a prosociálním chování než čeští učitelé (vzhledem k asymetrickému rozložení dat však nebylo možné vyhodnotit jednoznačný závěr). Slovenští učitelé přisuzovali předmětu etická výchova na 2. stupni ZŠ statisticky vyšší důležitost ($Z = 5,9$; $p < 0,05$). Statisticky významný rozdíl byl zaznamenán také v názorech na formu realizace etické výchovy ($Z = -11,8$; $p < 0,05$), přičemž slovenští učitelé upřednostňovali explicitní výuku etické výchovy v rámci samostatného předmětu (89 % odpovědí ano, spíše ano v porovnání s 37 % u českých učitelů). Jako hlavní překážku pro zavedení etické výchovy ve škole uváděli čeští učitelé časovou dotaci pro nový předmět (66 %), nedostatek vyškolených učitelů v této oblasti (28 %) a nedostatek financí (26 %), zatímco většina slovenských učitelů (52 %)

²⁹ Rozdíly ve výsledcích mohly být částečně způsobeny volbou výzkumného vzorku, v případě Dedkové (2010) byl tvořen pedagogy různých aprobací, zatímco ve výzkumných designech slovenských autorů výlučně učiteli etické výchovy (srov. Poliach, & Valica, 2010; Valica et al, 2012).

³⁰ V otázce největších rizik z hlediska vzniku sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže figurovaly nejčastěji odpovědi: neúplné, nestabilní a nefunkční rodiny (19,8 %), média (16,6 %), rozvolněná morálka, hodnotový systém společnosti (12,7 %) a nezájem ze strany rodičů (8,3 %) (Hoferková, & Šťastná, 2009).

neanticipovala žádné komplikace. Rozdíly pohledu na limitující faktory zavedení etické výchovy dosáhly rovněž statistické významnosti ($\chi^2 = 261,6$; $p < 0,05$). Zajímavou perspektivu k nižší informovanosti českých učitelů o etické výchově a jejich pohledu na zařazení etické výchovy jako samostatného předmětu poskytla další analýza deklarující u českých a slovenských učitelů 2. stupně ZŠ statisticky významný rozdíl ve vnímání vyučovacích cílů etické výchovy ($Z = -3,7$; $p < 0,05$), Kunstová (2015, 175) uvedený výsledek komentovala takto: „*Tendence českých učitelů přisuzovat větší důležitost cílům etické výchovy v porovnání se slovenskými učiteli byla poněkud překvapivým zjištěním. Zde vstupuje do diskuse otázka, zda tato tendence nesouvisí s absencí systematické výuky etické výchovy v českých školách, což u českých respondentů zapříčinilo, že předloženým cílům přiřkládali větší důležitost než slovenští učitelé, kteří mají s výukou etické výchovy mnoholeté zkušenosti*“. Mezi pedagogickými pracovníky českých a slovenských škol byly statisticky významně diferencované také názory na obsah EV reprezentovaný tematickými okruhy, viz výše ($Z = -4,5$; $p < 0,05$), na metodické ($Z = -3,57$; $p < 0,05$) i organizační dimenze ($\chi^2 = 32,1$; $p < 0,05$) (Kunstová; 2015).³¹

³¹ Pouze jmenovitě uvádíme výzkumy prosociálního chování, jež vycházejí z vlastních intervenčních programů, nebo z projektů navazujících na etickou výchovu nepřímo, např. Fišarová (2007); Králová (2008); Valihorová, & Bullová (2009). Případovými studii v souvislosti s etickou výchovou se zabývali např. Spurná, Maňák (2011) a Pachelová (2022).

EMPIRICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A STANOVENÍ HYPOTÉZ

Sociálně-emocionální učení, etická, morální i charakterová výchova mají společný cíl, jímž je rozvoj zdravého člověka s pozitivním sebehodnocením, schopností seberegulace a komunikace citů, připraveného navazovat plnohodnotné respektující vztahy, spolupracovat a rozhodovat se zodpovědně s ohledem na sociální a etické normy, vlastní potřeby i štěstí druhých. Tendence cíleně podporovat rozvoj těchto ctností v rámci edukačních systémů je patrná po celém světě. Také v České republice je od roku 2010 vzdělávací obor Etická výchova stále častěji zařazován do ŠVP základních i středních škol. V oblastech rozpoznávání, reflexe, regulace a komunikace emocí, které úzce souvisí s rozvojem empatie, hraje etická výchova v českém systému vzdělávání nezastupitelnou roli (Motyčka, 2009_a; 2009_c; MŠMT, 2023)

Tato studie se zabývá primárně výzkumnou problematikou vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků základních škol, a to ve smyslu relačním a deskriptivním (Gavora, 2000).

Výzkumné cíle jsou s ohledem na výzkumný problém stanoveny takto:

1. Ověřit vztahy mezi výukou etické výchovy a rozvojem sociálně-emočních kompetencí u žáků 3. tříd základních škol.
2. Analyzovat postoje představitelů vedení základních škol k etické výchově v souvislosti se sociálními a emocionálními kompetencemi žáků.

3.1 První výzkumný cíl a výzkumné hypotézy

Z porovnání provedených studií efektivity etické výchovy v českém prostředí vyšlo najevo několik skutečností, které určily směr našeho výzkumného úsilí. Z hlediska cílové populace postrádáme výzkumy zaměřené na dosahovanou efektivitu etické výchovy u žáků prvního stupně základních škol. Na všech úrovních vzdělávacího systému jsou dostupná sporá data o vlivu etické výchovy na emoční rozvoj žáků a studentů.

S ohledem na zmíněné poznatky je hlavní část výzkumu zaměřena na populaci žáků prvního stupně základních škol, konkrétně na porovnání sociálně-emočních kompetencí u žáků 3. tříd, kteří v předešlých dvou letech absolvovali etickou výchovu, se stejně starými žáky bez účasti na etické výchově (pro žáky, jež nebyli zapojeni do etického vzdělávání, užíváme také synonymum kontrolní skupina).

K objasnění souvislosti etické výchovy s rozvojem sociálně-emočních kompetencí u žáků 3. tříd byly definovány jednostranné alternativní hypotézy:

Hypotéza 1: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyšších hodnot *Socio-emočního indexu* IDS než žáci z kontrolní skupiny.

Hypotéza 2: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu IDS *rozpoznávání emocí* než žáci z kontrolní skupiny.

Hypotéza 3: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu IDS *regulace emocí* než žáci z kontrolní skupiny.

Hypotéza 4: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu IDS *porozumění sociálním situacím* než žáci z kontrolní skupiny.

Hypotéza 5: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu IDS *sociálně-kompetentní jednání* než žáci z kontrolní skupiny.

3.2 Druhý výzkumný cíl a výzkumná otázka

Druhá část výzkumu navázala na explorativní studii České školní inspekce³² z roku 2016, která na základě řízeného interview s 92 pedagogy základních škol se zavedenou etickou výchovou, podala zprávu o vnímaných pozitivních účincích etické výchovy na zlepšení sociálních kompetencí - vzájemné pomoci, respektu a tolerance mezi žáky (ČŠI, 2016). S využitím stejné metodiky strukturovaného interview byly v rámci naší studie vybrané výsledky tematické zprávy ČŠI ověřeny, v otázce sociálních kompetencí rozšířeny a doplněny o postoje zástupců vedení základních škol k etické výchově ve vztahu k emocionálním dovednostem žáků.

Výzkum byl koncipován na podkladě deskriptivního designu s cílem najít odpovědi a výzkumné otázky:

VO1: *Jakou důležitost představitelé vedení škol přikládají vyučování etické výchovy?*

VO2: *Hodnotí představitelé vedení škol s mnohaletou zkušeností s integrací etické výchovy její realizaci v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků jako účinnou?*

³² Na přípravě a realizaci šetření spolupracovala České školní inspekce s Etickou výchovou, o.p.s. a Etickým fórem ČR, z.s. (ČŠI, 2016).

4 METODICKÝ RÁMEC

Tato kapitola se zaměřuje na přiblížení výzkumného plánu a objasnění metodologického rámce výzkumu včetně metod získávání, zpracování a vyhodnocování dat. Zabývá se rovněž etickými aspekty výzkumu a opatřeními přijatými k zajištění etické korektnosti.

4.1 Výzkumný plán

S ohledem na výzkumný problém týkající se vlivu vyučování předmětu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí byl zvolen **kvantitativní typ výzkumu**. Mezi nevýhodami zvoleného výzkumného rámce vnímáme zřetelně riziko potenciálního zjednodušení odpovědí pokládáním uzavřených otázek v interview se zástupci vedení ZŠ a převodem reakcí dětí na testové skóry ve srovnávací studii. V návaznosti na stanovené výzkumné cíle studie byl kvantitativní výzkum shledán jako vhodnější především kvůli snazší kvantifikaci jevů a komunikaci výsledků analyzovaných prostřednictvím statistických metod s možností jejich zobecnění (Gavora, 2000; Miovský, 2006).

Výzkumný plán z roku 2017 navrhoval využít k řešení výzkumného problému kvaziexperimentální design s roční výukou etické výchovy jakožto nezávisle proměnnou. V září 2019 byl proveden pretest za použití socioemočních subtestů Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5–10 let (IDS) v osmi třetích třídách vybraných ze šesti základních škol (polovina tříd náležela k testové, polovina ke kontrolní skupině). Provedení posttestu na konci školního roku 2019/2020 bylo znemožněno uzavřením škol v souvislosti s pandemií covidu-19. Ani na počátku dalšího školního roku se nepodařilo výzkum dokončit kvůli stále vážné epidemiologické situaci. Na základě telefonických rozhovorů s třídními učiteli testových tříd bylo posléze od záměru provést retest úrovně sociálně-emočních kompetencí žáků upuštěno z důvodu dlouhodobé absence výuky etické výchovy při distanční formě vzdělávání. Data získaná při prvním testování jsme se rozhodli využít k provedení komparativní studie, která byla doplněna analýzou postojů představitelů vedení základních škol k etické výchově v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků.

K dosažení prvního výzkumného cíle ověřit vztahy mezi výukou etické výchovy a rozvojem sociálně-emočních kompetencí u žáků 3. tříd ZŠ byl uplatněn srovnávací výzkumný design s jednou nezávisle proměnnou - vyučováním předmětu etická výchova po dobu prvních dvou let školní docházky. Při ověřování hypotéz byla skupina absolventů etické výchovy porovnávána se skupinou žáků, kteří etickou výchovu nenavštěvovali, z hlediska závisle proměnné reprezentované úrovně sociálně-emočních kompetencí. Komparace byla realizována v oblastech:

- rozpoznávání emocí (z výrazu obličeje)
- regulace negativních emocí
- porozumění sociálním situacím, jejich příčinám a významu
- strategií sociálně kompetentního jednání
- a celkové úrovně sociálně-emočních kompetencí

Sledované sociálně-emoční kompetence se do značné míry shodují s očekávanými výstupy vzdělávacího oboru Etická výchova pro 1. stupeň ZŠ deklarovanými RVP ZV (MŠMT, 2023). Míra rozvoje těchto kompetencí byla zjišťována pomocí jednotlivých socioemočních subtestů a celkového Socio-emočního indexu Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5–10 let (Grob, Meyer, & Arx, 2013):

- pomocí subtestu *rozpoznávání emocí*, který je zaměřen na posouzení dovednosti rozeznat emoce z výrazu obličeje dítěte, byla ověřována dílčí část očekávaného výstupu EV-5-1-04: „žák identifikuje základní city“ (MŠMT, 2023, 116).
- prostřednictvím subtestu *regulace emocí* sloužícího k ověření schopnosti dětí regulovat negativní emoce bylo zkoumáno osvojení dovednosti „*usměrňování základních citů*“ (MŠMT, 2023, 116).
- v subtestu *porozumění sociálním situacím* jsou dětem prezentovány obrázky sociálních interakcí, kterým mají porozumět a jejichž příčiny a významy mají vysvětlit. Výsledky tohoto subtestu mohou odkazovat k míře naplnění očekávaného výstupu EV-3-1-07: „žák reflektuje situaci druhých“ (MŠMT, 2023, 115).
- subtestem *sociálně-kompetentní jednání* je sledována schopnost dětí uvádět sociálně kompetentní možnosti chování v situacích zachycených na obrázcích, které jsou jim předkládány. Tento subtest může být použit k ověření očekávaných výstupů EV-3-1-07, EV-5-1-04, EV-5-1-06: „žák reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc, (...) na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí, (...)“

iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné nabídky reaguje asertivně“ (MŠMT, 2023, 115-116). Podrobněji je poslední bod rozvinut v příkladech konkrétního učiva základů asertivního chování ve smyslu: „hledání možností, jak vycházet s jinými lidmi v rodině, ve třídě, mezi vrstevníky“ (MŠMT, 2023, 116).

Navazující část studie měla pomoci nahlédnout výzkumnou problematiku vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí z perspektivy představitelů vedení základních škol. Pro spolupráci byly vybrány školy, které měly s výukou etické výchovy dlouholeté zkušenosti. Ke zpracování deskriptivní části šetření byla využita metoda strukturovaného interview.

Kombinace výzkumných metod a zdrojů informací měla za cíl přispět ke komplexnějšímu uchopení tématu.

4.2 Metody získávání dat

K ověření efektivity etické výchovy byly použity dva nástroje: standardizovaná Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (Grob, Meyer, & Arx, 2013) a strukturované interview vypracované s cílem určit jaké změny chování žáků dávají zástupci vedení škol do souvislosti s etickou výchovou. Získaná data byla v obou případech zpracována kvantitativně.

4.2.1 Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS)

Na základě rešerše nástrojů určených k měření sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku (Černá, 2017) byla pro účely uvedené studie vybrána metoda IDS, konkrétně její socioemoční subtesty (Grob, Meyer, & Arx, 2013).

Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let byla vytvořena s cílem zajistit pedagogickým psychologům kvalitní nástroj pro posuzování školní zralosti, diagnostiku dětských kognitivních funkcí a celkové vývojové úrovně (Grob et al., 2013). Záhy po uvedení metody do psychologické praxe v německy mluvících zemích v roce 2009 byla zahájena iniciativa k vytvoření adaptace testu pro české podmínky. Díky autorskému kolektivu Krejčířová, Urbánek, Širůček a Jabůrek byla již v roce 2013 tato moderní metoda

screeningu kognitivního a celkového vývoje dětí zprostředkována českým psychologům³³ (Grob et al., 2013; Krejčová, 2014). Profil kognitivního a celkového vývoje dětí je v české variantě škály tvořen prostřednictvím dat z 21 subtestů, administrace celého testu trvá 1,5 až 2 hodiny (Krejčová, 2014; Grob et al., 2013). Kromě celkové charakteristiky probanda nabízí metoda rovněž: „*diagnosticky cenná data pro diferenciální diagnostiku při stanovování různorodých vývojových poruch, pro sledování vývoje dětí, určení profilu jejich kognitivních funkcí i některých osobnostních charakteristik, vymezení silných a slabých stránek a navržení vhodného dalšího postupu výchovné a vzdělávací práce s dětmi*“ (Krejčová, 2014, 67). Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let nachází uplatnění v pedagogické psychologii, výchovném a rodinném poradenství, v pediatrii, psychiatrii a dětské klinické psychologii (Testcentrum, 2013).

Testová baterie IDS je složena ze dvou oblastí: „*spojuje velké a dosud do značné míry nezávislé linie zkoumání inteligence a celkového vývoje a umožňuje výpočet inteligenčního kvocientu i hodnocení dalších vývojově relevantních funkčních oblastí*“ (Grob et al., 2013, 35). První část testu se zaměřuje na vývoj kognitivních funkcí (např. v oblastech selektivní pozornosti, fonologické, sluchové, vizuálně-prostorové paměti, pojmového a konstitučního myšlení) a je spojována spíše s konceptem fluidní inteligence (Krejčová, 2014). Vývojová škála je v rámci metody IDS (v původní verzi) rozdělena do pěti funkčních oblastí, a to psychomotoriky, sociálně-emočních dovedností, matematiky, řeči a výkonové motivace (Grob et al., 2013). Česká verze testu byla doplněna o dva subtesty věnované verbálnímu myšlení a informovanosti, čímž byl diagnostický záběr metody rozšířen o orientační hodnocení krystalické inteligence (Krejčová, 2014; Černá, 2017).

Subtesty funkční oblasti sociálně-emočních kompetencí

Socioemoční subtesty IDS umožňují multidimenzionální hodnocení úrovně sociálních a emocionálních kompetencí v porovnání s metodami podobného zaměření, které se však často zabývají pouze dílčími aspekty uvedené problematiky (Grob et al., 2013; Černá, 2017):

Subtest **rozpoznávání emocí** obsahuje deset portrétních fotografií zachycujících děti, které vyjadřující mimikou vybrané primární emoce dle P. Ekmana (2015): radost, překvapení, hněv, strach a smutek (každá z uvedených emocí je prezentována dvakrát). Za správnou identifikaci emoce z obrazového materiálu je započítán 1 bod.

³³ Českou i slovenskou verzi testu IDS vydalo nakladatelství Hogrefe - Testcentrum.

V subtestu **regulace emocí** je pozornost věnována strategiím zvládnání vzteku, strachu a smutku. Na základě fotografií z předchozího subtestu je dotazovaný postupně vyzván, aby odpověděl na 3 otázky. Nejprve má poradit dítěti na fotografii, např.: „*Co může to dítě udělat, aby už nebylo smutné?*“ (Grob et al., 2013, 76). Dále přiblížit vlastní postupy regulace: „*Co děláš ty, když jsi smutný, abys už nebyl smutný? (...) A co bys ještě mohl dělat, abys už nebyl smutný?*“ (Grob et al., 2013). Na základě zařazení odpovědi do kategorie adaptivních, ostatních, či maladaptivních strategií je možné získat 2, 1 nebo 0 bodů (Grob et al., 2013). Za adaptivní jsou při vyhodnocování považovány např. strategie zaměřené na rozptýlení, přehodnocení či řešení problému. Ostatní strategie na rozdíl od adaptivních neregistrují aktivní zapojení dítěte do transformace emočního stavu v pozitivní, nikomu ale ani neškodí (dítě volí např. vyhýbavou strategií či hledá sociální oporu). Jako maladaptivní jsou hodnoceny strategie rezignace, izolace, agrese aj. (Grob et al., 2013).

Třetí subtest **porozumění sociálním situacím** ověřuje komplexnější schopnost rozpoznávat emoce v sociálním kontextu a interpretovat sociální interakce pomocí obrazového materiálu a návodných otázek; např. u obrázku č. 2 se administrátor ptá: „*Co se tu děje a proč se to stalo? (...) Jak se cítí ti lidé na obrázku?*“ (Grob et al., 2013, 88). „*Pokud dítě nepodá vyčerpávající odpověď, ale některý z důležitých aspektů obrázku popsat opomene, je mu položena příslušná doplňující otázka. Porozumění sociálním situacím je hodnoceno především dle schopnosti dítěte určit správně zobrazené lidské emoce a jejich příčiny. Zohledněno je rovněž, zda dítě popsal sociální situaci samostatně v reakci na obecné otázky (v tom případě je odpověď hodnocena 2 body), či až po položení doplňující otázky (odpověď je hodnocena 1 bodem). 0 bodů získává dítě, které uvede nesprávnou odpověď či neuvede odpověď na doplňující otázku*“ (Černá, 2017, 38).

Subtest **sociálně kompetentní jednání** prověřuje celkovou pohotovost dítěte k adekvátnímu jednání v modelových situacích, které jsou navozovány podnětovým materiálem a cílenými otázkami. „*Prostřednictvím obrázků je dítě konfrontováno s agresivním a útočným chováním namířeným vůči jemu samému, vůči jeho vlastnictví či proti jinému dítěti, dále reaguje na setkání se zraněným a s plačícím dítětem, na situaci navazování vztahů*“ (Černá, 2017, 38). Např. obrázek plačícího chlapce sedícího na schodech je doplněn otázkou: „*Co bys dělal, kdybys viděl nějaké dítě plakat?*“ (Grob et al., 2013, 92). V případě, kdy dítě osvědčí připravenost reagovat na situaci aktivním a sociálně kompetentním způsobem, získává 2 body. Nepřímý způsob řešení

manifestovaný nejčastěji zainteresováním dospělé osoby je hodnocen 1 bodem. Pokud jedná dítě sociálně nekompetentně, či nezná odpověď, body mu nejsou uděleny (Grob et al., 2013).

Testování prostřednictvím socioemočních subtestů IDS se uskutečnilo v září 2019 formou strukturovaných individuálních rozhovorů trvajících 15–20 minut. Tyto rozhovory probíhaly podle přesných pokynů obsažených v manuálu a testovém sešitu, jenž postupně odkrýval podnětový materiál na straně respondenta a doslovné instrukce k zadávání testu na straně administrátora. Odpovědi respondentů byly zaneseny do záznamového archu. Zástupci škol účastnících se výzkumu umožnili provést administraci testu ve volných třídách a v prostorách družiny.

Na základě záznamů byly posléze hrubé skóry jednotlivých subtestů transformovány do podoby vážených skórů, jejich součet byl převeden na tzv. Socio-emoční index (SEI), který reprezentuje celkovou úroveň zachycených sociálně-emočních kompetencí konkrétních respondentů (Grob et al., 2013). Na skóre SEI odkazuje 1. výzkumná hypotéza.

4.2.2 Interview - etická výchova a sociálně-emoční kompetence

K zajištění komplexnější představy o efektivitě etické výchovy v souvislosti s rozvojem emočních a sociálních kompetencí byl relační výzkum s populací žáků doplněn o perspektivu představitelů vedení škol, na nichž se etická výchova dlouhodobě vyučovala. Za tímto účelem bylo vypracováno závazné znění strukturovaného interview mapujícího názory respondentů na vnímané změny chování žáků v důsledku realizace etické výchovy.

V rámci telefonického rozhovoru bylo zjišťováno, zda je na 70 školách, které byly v roce 2010 uveřejněny MŠMT na seznamu škol vyučujících etickou výchovu, tato praxe stále zachována (MŠMT, 2010_e). Další otázky zabývající se formami výuky etické výchovy, důrazem kladeným na její integraci a postoji k efektivitě etické výchovy (viz níže) byly kladeny rovněž představitelům dalších 21 škol oslovených na doporučení Etického fóra ČR.

Předvýzkum pomocí polostrukturovaného rozhovoru se zástupci uvedených 91 základních škol byl proveden v květnu a červnu roku 2019. Na základě získaných údajů byly vybrány školy, které byly osloveny s nabídkou další spolupráce na původně plánované experimentální studii.

V lednu a únoru roku 2024 byly školy opětovně kontaktovány. K zodpovězení 1. výzkumné otázky zkoumající důležitost, kterou představitelé škol vyučování etické výchovy přikládají, byly respondenti dotazováni na formy výuky EV uplatňované na jejich škole a dále na důraz, který je na výuku kladen (na škále malý - střední - velký).

Struktura navazující části interview (náležící ke druhé výzkumné otázce) sestávala z 11 uzavřených otázek. Dotazy byly navrženy s cílem reflektovat postoje zástupců vedení škol k vlivu etické výchovy na pozorovatelné chování žáků odrážející jejich sociálně-emoční dovednosti. Odpovědi byly lokalizovány na čtyřstupňové škále souhlasu - nesouhlasu. Pět otázek navázalo na výzkum České školní inspekce, který v roce 2016 podal zprávu o postojích pedagogů k účinkům etické výchovy na zlepšení sociálních kompetencí žáků v aspektech vzájemné pomoci, tolerance, respektu, asertivního vystupování a redukce konfliktů (ČŠI, 2016). Kromě kurikulárních cílů etické výchovy (MŠMT, 2010_a) byly otázky konstruovány také s ohledem na teoretická východiska koncepce sociálně-emocionálního učení (CASEL, 2013).

První část otázky: „*Změnilo se jednání žáků v důsledku realizace etické výchovy...*“ byla doplněna vždy jedním z 11 výroků, jež operacionalizovaly připravenost žáku k sociálně (a emocionálně) kompetentnímu jednání. Výroky byly prezentovány v následujícím pořadí:

1. Žáci dokáží konstruktivněji řešit spory.
2. Žáci se k sobě chovají více empaticky.
3. Žáci dokáží vzájemně lépe komunikovat.
4. Žáci se k sobě chovají tolerantněji.
5. Žáci dokáží snáze mluvit o svých emocích.
6. Žáci dokáží vystupovat více asertivně.
7. Žáci se dokáží snadněji svěřit se svými problémy učitelům.
8. Žáci se k sobě chovají více s respektem.
9. Žáci lépe ovládají své emoce.
10. Žáci si vzájemně dokáží více pomáhat.
11. Žáci si méně ubližují, nevyvolávají potyčky v takové míře.

Výroky reprezentovaly čtyři dimenze: sociální dovednosti, komunikaci, řešení konfliktů a emocionální kompetence.

4.3 Zpracování a analýza dat

Zpracování údajů první části výzkumu zahrnovalo přepis hrubých skóreů ze záznamových archů IDS do datové tabulky programu Microsoft Excel pod příslušným kódem zajišťujícím anonymizaci dat. Hrubé skóreů jednotlivých subtestů byly převedeny na ekvivalenty váženého skóreů dle věku respondentů, ze součtu vážených skóreů byly za pomoci převodních tabulek získány osobní Socio-emoční indexy (SEI). Výsledky testování bylo možné považovat za metrické proměnné.

Analýza dat včetně popisné statistiky byla provedena pomocí programu Statistica 13. Vzhledem k omezenému rozsahu výzkumného vzorku se pro posouzení normality rozložení dat stal výchozím nástrojem Shapirův-Wilkův test, který porušení normality nedetekoval. Předpoklad homogenity rozptylu u nezávislých výběrů byl ověřen Leveneovým testem. Na základě předpokládané přítomnosti normálního rozdělení dat a shody rozptylů byly k základnímu ověření hypotéz využity parametrické statistické postupy, konkrétně t-test pro dva nezávislé výběry.

Ve druhé výzkumné části věnované analýze postojů zástupců základních škol k etické výchově v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků byla data na úrovni jednotlivých otázek i souhrnných kategorií deskriptivně zpracována prostřednictvím programu Microsoft Excel. Stanoviska představitelů základních škol s mnohaletou tradicí integrace etické výchovy byla zjišťována formou strukturovaného interview s převážně uzavřenými otázkami. Postoje k efektivitě etické výchovy byly zaznamenány na čtyřstupňové Likertově škále, dle způsobů integrace EV byly školy rozděleny do čtyř (v další fázi analýzy do tří) kategorií a dle důrazu, který představitelé škol EV připisovali, do tří skupin. O výsledcích deskriptivní části studie jsme uvažovali jako o ordinálních proměnných. Za účelem možného porovnání výsledků s dalšími výzkumy jsme kromě charakteristik polohy typických pro ordinální data uvedli v případě postojů k jednotlivým kompetencím rovněž aritmetický průměr a směrodatnou odchylku, které ovšem považujeme vzhledem k povaze dat pouze za orientační.

K nalezení odpovědí na výzkumné otázky byla provedena kategoriální analýza dat. V rámci doplňujícího hodnocení byly pomocí Spearmanova korelačního koeficientu posuzovány vzájemné souvislosti mezi postoji k rozvoji jednotlivých sociálně-emočních kompetencí žáků v důsledku realizace etické výchovy. Stejným způsobem byl zjišťován vztah výpovědí k formě integrace etické výchovy a přikládanému důrazu. K ověření

možnosti, že jedna ze skupin škol (tříděných dle strukturovanosti začlenění etické výchovy a dle připisovaného důrazu) nabývá na stupnici postojů vyšších hodnot než druhá, byl využit Mann-Whitneyův test, neparametrická metoda umožňující porovnání ordinálních dat. Výsledky kategoriální analýzy postojů ředitelů škol a jejich zástupců k efektivitě etické výchovy v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi byly pomocí programu Microsoft Excel zpracovány do podoby skládaných pruhových grafů a upraveny pomocí softwaru Adobe Photoshop k přehledné prezentaci souhrnných výsledků.

Při zpracování a rozboru dat jsme našli oporu zejména v Manuálu k ovládání programu Statistica (Beranová, Blažková, & Uldrich, 2012), v Přehledu statistických metod J. Hendla (2004) a v publikaci autorského kolektivu Urbánek, Denglerová a Širůček (2011).

4.4 Etické aspekty výzkumu

Prvním etickým aspektem, jímž jsme se při přípravě šetření zabývali, byl informovaný souhlas všech účastníků studie. Informovanost účastníků o povaze, účelu a rozsahu výzkumu byla zajištěna prostřednictvím informačního dopisu rozeslaného elektronicky zástupcům vedení škol (viz Příloha č. 3). Souhlas s realizací studie byl na úrovni škol ověřen telefonicky. Na školách, které účast potvrdily, byl prostřednictvím třídních učitelů vyžádán od zákonných zástupců žáků třetích tříd informovaný souhlas potvrzený písemně (Příloha č. 4). Informované souhlasy obsahovaly podrobnější informace ohledně výzkumu a jeho časového plánu. Žáci nebyli do výzkumu zařazeni bez písemného souhlasu svých zákonných zástupců.

Etický aspekt zachování důvěrnosti při zveřejňování výzkumných dat odkazuje k nutnosti nezveřejňovat žádné údaje, jež by mohly vést ke zpětné identifikaci účastníků (Švaříček, & Šedřová, 2007). Anonymizace dat k ochraně osobních údajů respondentů byla zajištěna formou předdefinovaných kódů, jež byly probandům přiděleny. Výzkumná data byla zabezpečena proti zneužití nepovolnou osobou.

V rámci výzkumu nedocházelo ke klamání zúčastněných osob. Zástupcům vedení škol účastnících se první části studie byly k zajištění principu reciprocity nabídnuty konzultace obecné úrovně sociálně-emočních dovedností daných tříd s třídními učiteli a prezentace možností jejich rozvoje. Představitelé škol, kteří na výzkumu spolupracovali, byli informováni o možnosti seznámit se s jeho výsledky. Výzkumná situace byla ošetřena způsobem minimalizujícím možnost psychické či fyzické újmy účastníků výzkumu.

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

K reprezentaci základního souboru zástupců vedení základních škol byly kontaktovány školy ze všech krajů České republiky. Výchozím dokumentem pro formování výzkumného vzorku se stal seznam 70 škol s etickou výchovou uveřejněný Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy v roce 2010 (MŠMT, 2010_e). Na doporučení Etického fóra ČR bylo dále osloveno 21 škol, které v roce 2014 spolupracovaly na ověřování výukových materiálů pro etickou výchovu.

V květnu a červnu 2019 byl v rámci pilotního výzkumu navázán kontakt s představiteli uvedených 91 škol z celé České republiky, které se v průběhu uplynulého desetiletí hlásily k uplatnění etické výchovy ve svých vzdělávacích programech. Získali jsme odpovědi na otázky, zda se etická výchova na daných školách stále uplatňuje a jakou formou (v případě zařazení samostatného předmětu etická výchova bylo specifikováno, v jakých ročnících je vyučován). Na základě získaných údajů bylo vybráno deset škol realizujících etickou výchovu ve třetím ročníku, z nich tři přislíbily spolupráci na uskutečnění původně experimentálního výzkumného plánu. Výzkumný soubor experimentální skupiny žáků byl tedy získán pomocí **příležitostného výběru** definovaného ochotou škol vyučujících etickou výchovu ve třetím ročníku ke spolupráci. Při výběru škol kontrolní skupiny byl uplatněn princip srovnatelnosti s testovým souborem v oblastech velikosti škol, velikosti sídel a kraje, jenž měl být v obou případech totožný. Časový harmonogram první části výzkumu byl stanoven v souladu s možnostmi zúčastněných škol a proveden v září 2019.

Ze tří škol disponujících 4 třídami v experimentální skupině (v nichž se etická výchova vyučovala ve třetím ročníku) byly pro účely srovnávací studie vybrány pouze dvě třídy v rámci jedné školy, které absolvovaly etickou výchovu také v průběhu prvních dvou let školní docházky. Kontrolní skupina byla zachována v původním rozsahu čtyř tříd ze tří škol. Výběr populace dětí ve věku 8 až 9 let byl motivován snahou o výzkumné ověření dosahované efektivity etické výchovy u žáků prvního stupně základních škol, které v České republice zatím nebylo realizováno.

Druhá část výzkumu byla prostřednictvím strukturovaného interview uskutečněna v lednu a únoru roku 2024. Výzkumný vzorek činil 75 škol, které byly vybrány z 91 škol oslovených při pilotní studii dle klíče spočívajícího v zachování výuky etické výchovy.

5.1 Popis vzorku

Testování formou socioemočních subtestů IDS se účastnilo celkem 151 žáků (76 v testové, 75 v kontrolní skupině). Jeden z žáků kontrolní skupiny byl následně ze studie vyloučen, jelikož jeho věk neodpovídal stanovenému intervalu 8-9 let, z testové skupiny došlo rovněž k vyřazení jednoho respondenta z důvodu nespolupráce na testování, které vedlo ke zkreslení výsledků.

Do srovnávací studie byly zařazeny výsledky pouze 36 účastníků, kteří absolvovali etickou výchovu v prvním a druhém ročníku ZŠ a 74 žáků, kteří výuku etické výchovy nenavštěvovali. Vzhledem ke změně výzkumného designu první části studie a časové náročnosti jejího provedení se nepodařilo získat dostatečně velký výběrový soubor, který by vzhledem k populaci žáků třetích tříd základních škol v České republice mohl být považován za reprezentativní (Hendl, 2004). Charakteristiky užšího výzkumného souboru čítajícího 110 žáků blíže specifikujeme.

Školu, z níž byly vybrány třídy, které prošly výukou etické výchovy v prvních dvou ročnících školní docházky, je možné charakterizovat jako větší městskou vzdělávací instituci (540 žáků) sídlištního typu z Hradce Králové. Z městských škol Královéhradeckého kraje byly vybrány rovněž školy nezařazující etickou výchovu do svých ŠVP, velikostně se jednalo o dvě menší školy (obě cca 330 žáků) a jednu velkou základní školu (935 žáků) participující na výzkumu dvěma třídami.

Průměrný věk žáků účastnících se výzkumu byl ke dni sběru dat 8,76 roku (SD = 0,42), přičemž ve skupině absolvující etickou výchovu byl zaznamenán (k 10. a 12. září 2019) průměrný věk respondentů 8,82 let (SD = 0,39), ve skupině bez etické výchovy (k datům 9., 13., 16. a 17. září 2019) věk 8,71 let (SD = 0,39). Zastoupení dívek a chlapců ve výzkumném souboru bylo poměrně rovnoměrné, chlapců se účastnilo 61 (55 %), dívek 49 (45 %). Chlapci převažovali ve skupině žáků, kteří neprošli předmětem etická výchova (59 %).

Ve druhé části výzkumu byli osloveni zástupci 70 školy, na kterých se etická výchova vyučovala v roce 2010 dle seznamu zveřejněného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a dále 21 škol spolupracujících s Etickým fórem ČR na pilotáži učebnic v roce 2014 (MŠMT, 2010_e). Ze 70 škol realizujících etickou výchovu od jejího zavedení jakožto doplňujícího vzdělávací oboru, bylo kompletní interview učiněno s 58, zbylých 12 od výuky etické výchovy upustilo. Z 21 škol integrujících etickou výchovu

v roce 2014 se přestala vyučovat pouze na 4 z nich. Strukturovaný rozhovor byl proveden se 75 představiteli vedení škol s minimálně desetiletou tradicí výuky etické výchovy ze všech krajů České republiky, konkrétně s 38 řediteli/kami a 37 zástupci/kyněmi (k popisu výzkumného vzorku volíme generické maskulinum).

Dle rozsáhlého šetření České školní inspekce zařazovalo v roce 2016 65 % základních škol etickou výchovu (nebo její prvky) do svých ŠVP (ČŠI, 2016). Porovnáme-li tyto údaje s informacemi zprostředkovanými institucí Eurydice (2023b) o organizaci základního vzdělávání České republiky ve školním roce 2022/2023, můžeme konstatovat, že (za předpokladu konstantního procentuálního zastoupení) je etická výchova v určité formě vyučována na přibližně 2765 českých základních škol. Základní soubor provedené studie je užší, sestává ze škol, které integrovaly etickou výchovu před minimálně deseti lety. O rozsahu základního souboru škol s minimálně desetiletou tradicí výuky etické výchovy nemáme přesné informace, indicii poskytuje informace uveřejněná MŠMT, že se v roce 2015 k realizaci etické výchovy hlásilo již 500 škol (MŠMT, 2015).

Výzkum zahrnoval totální výběr 58 nejzkušenějších „etických“ škol vyučujících etickou výchovu od roku 2010 a doplnil je 17 školami s desetiletou zkušeností (od roku 2014). V charakteristikách výběrového souboru nelze vyloučit určitou míru zkreslení, jelikož výběr nebyl proveden náhodně, nýbrž jako vyčerpávající vzorek škol dle dostupných pramenů, nárok na reprezentativnost je tedy splněn pouze částečně.

6 VÝSLEDKY

V následující kapitole prezentujeme výsledky statistických analýz a testů, které byly použity k ověření stanovených hypotéz a k získání odpovědí na výzkumné otázky.

6.1 Analýza výsledků srovnávací studie

První výzkumný cíl směřoval k ověření vztahu mezi výukou etické výchovy a rozvojem sociálně-emočních kompetencí u žáků 3. tříd základních škol, kteří v prvních dvou letech školní docházky absolvovali etickou výchovu.

V tabulce 1. uvádíme přehled podstatných informací o výsledcích měření provedených ve srovnávací části studie. Socioemočním subtestům IDS bylo přiřazeno pořadí 1 až 4, přestože v Inteligenční a vývojové škále pro děti ve věku 5–10 let zaujímají pozice 11–14 (Grob et al., 2013). Výsledky jsou prezentovány ve formě vážených skóre a v podobě Socio-emočního indexu (SEI). Kromě průměrných hodnot, jsou uváděna také minima (MIN) a maxima (MAX) měřených veličin, směrodatné odchylky (SD) a rozdíly aritmetických průměrů porovnávaných skupin ($\bar{x}_{SE} - \bar{x}_{SB}$)

Tabulka 1: Popisná statistika srovnávací studie

Subtest	Skupina absolventů etické výchovy (n = 36)				Skupina bez etické výchovy (n = 74)				Rozdíl $\bar{x}_{SE} - \bar{x}_{SB}$
	Průměr	MIN	MAX	SD	Průměr	MIN	MAX	SD	
SEI	102,89	82	122	9,81	101,32	73	124	11,50	1,57
1	10,25	6	14	1,79	9,86	3	14	2,73	0,39
2	10,53	3	15	3,09	10,09	3	15	3,00	0,44
3	10,58	5	14	2,18	11,08	4	18	2,69	- 0,50
4	10,25	6	14	2,17	9,72	2	14	2,50	0,53

Z porovnání průměrných hodnot Socio-emočních indexů skupiny, která absolvovala etickou výchovu (SE) a skupiny bez etické výchovy (SB), je zřejmé že vyšších hodnot dosahovali v průměru jedinci navštěvující etickou výchovu. V rámci jednotlivých subtestů tvořil výjimku subtest 2, v němž dosahovali vyššího bodového hodnocení respondenti kontrolního souboru.

Rozhodnutí o použití metod k ověření stanovených hypotéz srovnávací studie předcházelo posouzení normality rozložení dat a shody rozptylů.

Přítomnost Gaussova rozdělení byla zkoumána pomocí Shapirova-Wilkova testu, jenž porušení normality nedetekoval u celkového skóre skupiny, jež absolvovala etickou výchovu ($W = 0,98$; $p = 0,62$) ani u skupiny bez etické výchovy ($W = 0,98$; $p = 0,18$).

Předpoklad týkající se homogenity rozptylu byl u nezávislých výběrů ověřen Leveneovým testem, který statisticky významnou odlišnost rozptylů neprokázal:

Subtest 1 $F = 3,85$; $p = 0,52$

Subtest 2 $F = 0,24$; $p = 0,63$

Subtest 3 $F = 1,82$; $p = 0,18$

Subtest 4 $F = 0,25$; $p = 0,62$

SEI $F = 1,22$; $p = 0,27$

Očekávaná přítomnost normálního rozdělení dat a přibližné shody rozptylů otevřela možnost využít k ověření rozdílů středních hodnot veličin měřených u dvou nezávislých výběrů parametrické testy.

Porovnání rozdílů středních hodnot Socio-emočního indexu a výsledků socioemočních subtestů IDS u dvou skupin lišících se nezávislou proměnnou (v podobě absolvování etické výchovy v první a druhé třídě ZŠ) bylo provedeno pomocí t-testů pro dva nezávislé výběry. Výsledky dvouvýběrového t-testu jsou uvedeny v tabulce 2.

Tabulka 2: T-test pro dva nezávislé výběry

Závisle proměnné	t (108)	p-hodnota obosustranná	p-hodnota jednostranná	d
SEI	0,70	0,49	0,24	0,14
Subtest 1	0,76	0,45	0,22	0,16
Subtest 2	0,70	0,49	0,24	0,14
Subtest 3	-0,96	0,34	0,83	-0,19
Subtest 4	1,09	0,28	0,14	0,22

Tabulka č. 2 představuje souhrnný přehled informací, jenž umožňuje interpretaci výsledků porovnání středních hodnot (závisle proměnných u dvou nezávislých skupin) ve vztahu k formulovaným alternativním hypotézám (H1 až H5). Obsahuje testovou

statistiku (t) se 108 stupni volnosti, oboustrannou i jednostrannou variantu p-hodnot a ukazatel míry účinku Cohenovo d.

Hypotéza 1: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyšších hodnot *Socio-emočního indexu* IDS než žáci z kontrolní skupiny.

Rozdíl průměrné hodnoty *Socio-emočního indexu* u skupiny žáků, která se účastnila etického vzdělávání v prvních dvou letech školní docházky (102,89) a skupiny, jež do etické výchovy nebyla zapojena (101,32), nedosáhl na hladině $\alpha = 0,05$ statistické významnosti, $t(108) = 0,70$; $p_{\text{jedn.}} = 0,24$. Pozorované hodnoty SEI u skupiny s etickou výchovou byly vyšší o 0,14 směrodatné odchylky (d). Naše měření nesvědčila ve prospěch stanovené alternativní hypotézy. Nulovou hypotézu o rovnosti středních hodnot SEI srovnávaných skupin nelze zamítnout.

Hypotéza 2: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu IDS *rozpoznávání emocí* než žáci z kontrolní skupiny.

Přestože výsledné hodnoty subtestu *rozpoznávání emocí* byly u skupiny žáků s etickou výchovou vyšší o 0,16 směrodatné odchylky oproti skupině, která se etické výchovy neúčastnila, komparace středních hodnot pomocí dvouvýběrového t-testu neindikovala zamítnutí nulové hypotézy na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, $t(108) = 0,76$; $p_{\text{jedn.}} = 0,22$; $d = 0,16$. Alternativní hypotézu nebylo na základě dostupných údajů možné přijmout.

Dále je uvedena podrobnější analýza efektivity rozpoznávání emocí v souvislosti se základními emočními projevy.

Tabulka 3: Detailní analýza připravenosti k rozpoznávání emocí

Základní emoce	Skupina absolventů EV		Skupina bez EV		Celkový výsledek	
	\bar{x} Hrubý skór	Procent. zastoupení	\bar{x} Hrubý skór	Procent. zastoupení	\bar{x} Hrubý skór	Procent. zastoupení
Radost	0,78	78	0,74	74	0,75	75
Vztek	0,92	92	0,88	88	0,89	89
Strach	0,83	83	0,83	83	0,83	83
Smutek	0,75	75	0,77	77	0,76	76
Překvapení	0,44	44	0,36	36	0,39	39

V tabulce 3 uvádíme průměrné hodnoty hrubého skóru dosahovaného při jednotlivém pokusu o určení konkrétní emoce, jejíž správné rozpoznání bylo hodnoceno 1 bodem, dále prezentujeme procentuální vyjádření úspěšnosti rozpoznávání emocí u porovnávaných skupin a jejich společný výsledek. V souladu se souhrnnými výsledky Palové (2020), jež v rámci svého výzkumu efektivity programu Druhý krok administrovala subtest rozpoznávání emocí rovněž na počátku třetího ročníku ZŠ, představuje vztek nejlépe rozpoznávanou emoci a nejnižší četnost určení vykazuje překvapení. Druhý nejvyšší výsledek v rozpoznávání emocí jsme registrovali u strachu, zatímco Palová (2020) na druhém místě identifikovala smutek. Mezi srovnávanými výběry bylo evidováno rozdílné pořadí třetího a čtvrtého místa. Na třetí pozici se ve skupině, jež absolvovala etickou výchovu, umístilo rozpoznávání radosti oproti smutku v kontrolní skupině.

Hypotéza 3: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu *IDS regulace emocí* než žáci z kontrolní skupiny.

Srovnání rozdílů středních hodnot vážených skóru subtestu regulace emocí u porovnávaných skupin přineslo výsledky testové statistiky: $t(108) = 0,70$; $p_{\text{jedn.}} = 0,24$ s mírou účinku $d = 0,14$. Nebylo tedy možné zamítnout nulovou hypotézu a tudíž ani domněnku, že rozdíl středních hodnot výsledků subtestu rozpoznávání emocí není (na hladině významnosti $\alpha = 0,05$) statisticky významný. Alternativní hypotézu nelze přijmout.

Tabulka 4: Detailní analýza připravenosti k regulaci emocí

Základní emoce	Skupina absolventů EV		Skupina bez EV		Celkový výsledek	
	\bar{x} Hrubý skór	Procent. zastoupení	\bar{x} Hrubý skór	Procent. zastoupení	\bar{x} Hrubý skór	Procent. zastoupení
Vztek	1,39	69	1,23	61	1,28	64
Strach	1,22	61	1,10	55	1,14	57
Smutek	1,38	69	1,48	74	1,45	72

Tabulka č. 4 shrnuje průměrné hodnoty hrubého skóru kvantifikujícího adaptabilitu uváděných strategií regulace emocí na škále od 0 bodů za předložení žádné či maladaptivní strategie po 2 body za adaptabilní postupy (viz kapitola 4.2.1 věnovaná IDS). Procentuální vyjádření úspěšnosti při navrhování strategií regulace emocí upozorňuje na vyšší míru adaptability postupů uváděných žáky ze skupiny, jež se účastnila etického vzdělávání, v souvislosti se vztekem a strachem. Vhodnější strategie zvládnutí smutku pak uváděli představitelé kontrolní skupiny. Celkově prokázali žáci největší připravenost volit

adaptivní strategie při zvládání smutku, nejnižší pak při regulaci strachu, což korespondovalo s výsledky výzkumu regulace emocí Palové (2020).

Hypotéza 4: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu IDS *porozumění sociálním situacím* než žáci z kontrolní skupiny.

Žáci, kteří nebyli zapojeni do etického vzdělávání, dosahovali při administraci subtestu porozumění sociálním situacím průměrně o 0,19 směrodatné odchylky vyšších hodnot než žáci absolvující etickou výchovu, $t(108) = -0,96$; $p_{\text{jedn.}} = 0,83$; $d = -0,19$ (z důvodu existence rozdílu, jenž nekořespondoval s očekávaným směrem změny, byla k získání jednostranné varianty p odečtena polovina oboustranné p -hodnoty od jedničky). Rozdíl vážených skóru ve prospěch kontrolní skupiny nebyl (na hladině významnosti $\alpha = 0,05$) statisticky významný, proto nebylo možné zamítnout nulovou hypotézu o rovnosti středních hodnot porovnávaných skupin a přijmout alternativní hypotézu.

Hypotéza 5: Žáci, kteří absolvovali předmět etická výchova, dosahují vyššího skóru v subtestu IDS *sociálně-kompetentní jednání* než žáci z kontrolní skupiny.

Při analýze výsledků nezávislých skupin (v subtestu sociálně-kompetentní jednání) byla zaznamenána v porovnání s ostatními subtesty nejvyšší míra účinku ($d = 0,22$) ve prospěch žáků účastnících se etické výchovy. Přestože v absolutních číslech dosahovali absolventi etické výchovy vyšších hodnot vážených skóru, nebyl rozdíl mezi skupinami shledán statisticky významným, $t(108) = 1,09$; $p_{\text{jedn.}} = 0,14$; $d = 0,22$. Na hladině významnosti 0,05 nelze pro čtvrtý subtest zamítnout nulovou hypotézu deklarující rovnost středních hodnot porovnávaných veličin.

6.2 Analýza výsledků deskriptivní studie

Druhá část empirické práce byla věnována deskriptivnímu uchopení výzkumného problému. V rámci strukturovaného rozhovoru byli osloveni představitelé vedení škol, které měly s etickou výchovou nejméně desetiletou zkušenost, aby zhodnotili vliv EV na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků. Ředitelé a zástupci ředitelů poskytli při telefonickém interview odpovědi na stanovené výzkumné otázky, data byla podrobena systematické analýze a interpretaci. Strukturovaný rozhovor byl proveden se 75 zástupci škol (82% z 91 oslovených), které po deseti a více letech od zavedení etické výchovy s její výukou stále pokračovaly.

Mezi motivy 16 škol k ukončení výuky etické výchovy figurovalo ve 4 případech (25 %) snížení časové dotace vlivem zavedení druhého cizího jazyka v roce 2013, v 1 případě snížení časová dotace bez bližší specifikace (6 %), představitelé 3 škol (19 %) uvedli jako důvod odchod pedagogického pracovníka zajišťujícího etickou výchovu, jehož absenci nebylo vedení školy schopné personálně nahradit odborně proškoleným personálem. Ve 4 případech (25 %) nebylo vyučování výuky potvrzeno, přestože zástupci škol v prvním kontaktu uvedli, že etickou výchovu průřezově začleňují, po doptání však nepotvrdili implementaci jednotlivých témat, personální ani materiální zajištění (učebnice, pracovní listy), povědomí, či snahu o realizaci výukových cílů etické výchovy (před zařazením těchto čtyř škol mezi další, které etickou výchovu nevyučují, byli k upřesnění podoby integrace EV osloveni minimálně 2 zástupci dané instituce). Představitelé zbylých 4 škol příčinu změny neuvedli.

VO1: *Jakou důležitost představitelé vedení škol přikládají vyučování etické výchovy?*

V souvislosti s první výzkumnou otázkou se okrajově zabýváme také formami výuky, které mají doplnit představu o důležitosti etické výchovy reflektované vedoucími představiteli ZŠ.

Tabulka 5: Formy výuky etické výchovy

Formy výuky EV		Četnost výskytu	Četnost celkem	%	
Školy vyučující EV formou průřezových témat	Jako průřezové téma zařazené ve 2 a více předmětech		24	32	
	Vyučování EV v rámci 1 předmětu pod jiným názvem	Osobnostní (a sociální) výchova	3	11	15
		Osobnostní (a sociální) rozvoj	3		
		Výchova ke zdraví	4		
		Výchova k občanství	1		
Školy vyučující EV jako samostatný předmět	Povinně-volitelný předmět	Na 1. stupni ZŠ	1	6	8
		Na 2. stupni ZŠ	4		
		Na obou stupních	1		
	Povinný předmět	Na 1. stupni ZŠ	4	34	45
		Na 2. stupni ZŠ	20		
Na obou stupních		10			
Celkem			75	100	

Největší podíl představovaly ve výběrovém vzorku školy, které vyučovaly etickou výchovu povinně jako samostatný předmět, v četnosti je následovaly školy zařazující EV jako průřezové téma ve dvou a více předmětech a dále v rámci jednoho předmětu pod jiným názvem. Nejméně často byla EV realizována formou volitelného předmětu ve většině případů v alternaci k náboženství, v jednom případě k rozšířené výuce matematiky.

Mezi rozšiřujícími formami uplatnění etické výchovy kromě uvedených figurovaly v pěti případech (7 %) třídnické hodiny (hodiny navíc přidané se souhlasem rodičů k povinnému rozvrhu), na dvou školách (3%) semináře zajištěné odborníkem a v jednom případě (1 %) doplňující výuka etické výchovy ve školní družině.

Tabulka 6: Četnost hodinové dotace vyučování EV v jednotlivých ročnících ZŠ

Samostatný předmět EV	Ročníky ZŠ									Celkem
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Povinně-volitelný	1	0	0	0	1	3	1	3	3	12
%	8	0	0	0	8	25	8	25	25	99
Povinný	10	10	9	10	10	24	23	14	12	122
%	8	8	7	8	8	20	19	11	10	99

Větší četnost zařazování etické výchovy jako povinného či povinně-volitelného předmětu byla shledána na 2. stupni základních škol v souladu s výsledky výzkumu Národního institutu dalšího vzdělávání (Česká škola, 2019).

Odpověď na otázku: „*Jaký je na Vaší škole kladen důraz na etickou výchovu?*“ mohli dle instrukcí respondenti odstupňovat na škále: malý / střední / velký.

Tabulka 7: Důležitost etické výchovy reflektovaná vedoucími představiteli škol

Důležitost etické výchovy	Četnost výskytu	Procent. zastoupení
Malá	6	8
Střední	16	21
Velká	53	71

V souladu s předpokladem oslovení zkušených „etických“ škol, většina respondentů uvedla, že jejich škola klade na etickou výchovu velký důraz. Souvislost mezi důrazem přiřkládaným etické výchově a formami výuky je prezentovaná v tabulce 8.

Tabulka 8: Důležitost EV reflektovaná zástupci škol ve vztahu k formám výuky

Důležitost etické výchovy	Formy výuky	Četnost výskytu	% v rámci jednotlivých kategorií důležitosti	% celkem
Malá	Průřezové téma ve 2 a více předmětech	3	50	100
	Průřezové téma v rámci 1 předmětu	1	17	
	Povinně-volitelný předmět	1	17	
	Povinný předmět	1	17	
Střední	Průřezové téma ve 2 a více předmětech	9	56	100
	Průřezové téma v rámci 1 předmětu	3	19	
	Povinně-volitelný předmět	2	13	
	Povinný předmět	2	13	
Velká	Průřezové téma ve 2 a více předmětech	12	23	100
	Průřezové téma v rámci 1 předmětu	7	13	
	Povinně-volitelný předmět	3	6	
	Povinný předmět	31	58	

Reflektovaná vysoká důležitost souvisela dle uvedených údajů s integrací etické výchovy formou povinného předmětu, školy deklarující střední a nízkou důležitost EV integrovaly tento obor spíše průřezově. V doplňující analýze byl vztah mezi důležitostmi (na tří stupňové škále 1- velká, 2 - střední, 3 - nízká) a formami výuky (dle strukturovanosti integrace na škále 1 - povinný předmět, 2 - povinně-volitelný, 3 - průřezová integrace do jednoho předmětu pod jiným názvem, 4 - průřezová téma v rámci dvou a více předmětů³⁴)

³⁴ Pojímání integrace etické výchovy do jednoho předmětu pod jiným názvem jako vyšší stupeň začlenění v porovnání s jejím průřezovým zařazením do dvou a více předmětů vychází z následujících předpokladů: Předmět, který je do ŠPV vložen jako doplněk k povinným blokům např. osobnostní (a sociální) rozvoj či osobnostní (a sociální) výchova, viz tabulka 5, poskytuje větší prostor k zážitkovému vzdělávání a implementaci prvků EV (v našem případě tyto předměty zvolené školou tvořily 55% platformu průřezové integrace EV do 1 předmětu pod jiným názvem). Dále u začlenění etické výchovy do jednoho povinného předmětu předpokládáme snazší dodržení linie a návaznosti etických témat a možnost poskytnutí komplexní zpětné vazby k jejím výsledkům. Třídění efektů dle míry implementace programu je inspirováno výzkumným designem Solomona a kolektivu (2000).

shledán za využití Spearmanova korelačního koeficientu statisticky významným a středně silným ($r_s = 0,39$; $p < 0,01$).

Při hledání odpovědi na stanovenou výzkumnou otázku č. 1: *Jakou důležitost představitelé vedení škol přikládají vyučování etické výchovy?* jsme došli k závěru, že více než dvě třetiny představitelů škol s dlouholetou tradicí výuky etické výchovy kladou na její realizaci velkou důležitost. Vysoký význam může potvrzovat také vysoké procento zařazování etické výchovy formou povinného předmětu do ŠVP (45 %) v porovnání s výzkumem České školní inspekce (2016), jenž referoval o maximálně 9,7% integraci EV formou povinného (či volitelného, nepovinného) předmětu v rámci ZŠ s etickou výchovou, a se studií Národního institutu dalšího vzdělávání zmiňujícího v této otázce 33% zastoupení (Česká škola, 2019). Souvislost mezi důležitostmi etické výchovy reflektovanou představiteli vedení škol a strukturovaností formy integrace EV byla statisticky potvrzena.

VO2: Hodnotí představitelé vedení škol s mnohaletou zkušeností s integrací etické výchovy její realizaci v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků jako účinnou?

K získání odpovědi na druhou výzkumnou otázku byli představitelé vedení škol formou strukturovaného rozhovoru dotazováni na pozorovatelné projevy sociálně-emočních kompetencí u žáků. Otázka: „*Změnilo se jednání žáků v důsledku realizace etické výchovy?*“ byla doplněna 11 výroky, které operacionalizovaly připravenost žáků k sociálně a emocionálně kompetentnímu jednání. Stanoviska představitelů škol k pravdivosti tvrzení byla zaznamenána na čtyřstupňové Likertově škále (1 - souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nesouhlasím). Výroky byly sloučeny do čtyř kategorií: sociální dovednosti, komunikace, řešení konfliktů a emocionální kompetence, jež vytvořily interpretační rámec k analýze dat (prezentované akty chování přitom nepředstavují plný výčet projevů sociálně-emočních kompetencí).

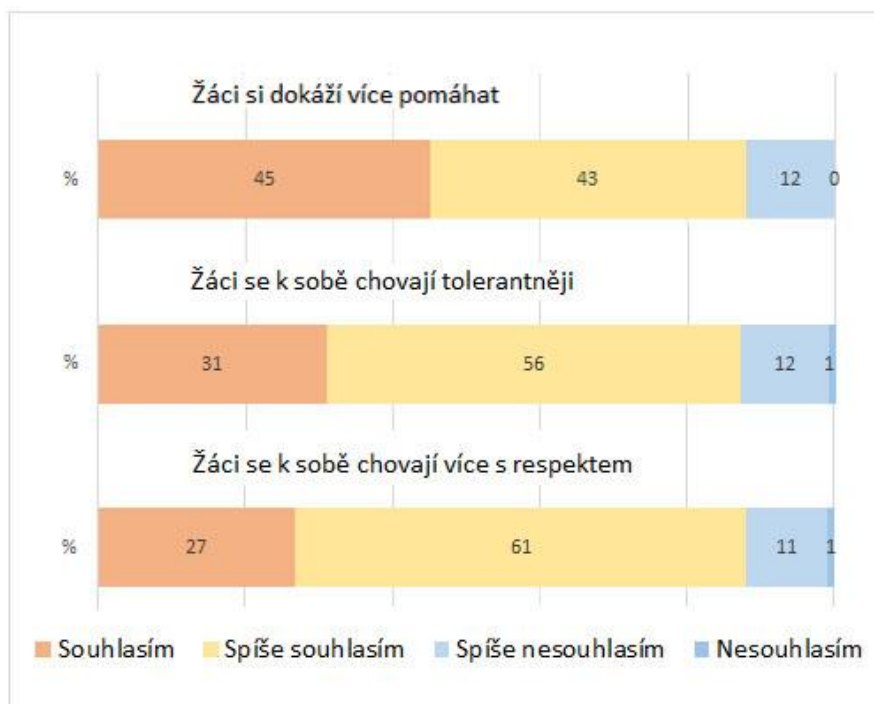
Tabulka 9: Popisná statistika deskriptivní studie

<i>Změnilo se jednání žáků v důsledku realizace EV?</i> (1 - souhlasím až 4 - nesouhlasím)	Popis ordinálních dat				Popis orientační	
	Modus	Medián	MIN	MAX	Průměr	SD
Žáci si dokáží více pomáhat.	1	2	1	3	1,67	0,68
Žáci se k sobě chovají tolerantněji.	2	2	1	4	1,84	0,68
Žáci se k sobě chovají více s respektem.	2	2	1	4	1,87	0,64
Žáci se dokáží snadněji svěřit se svými problémy učitelům.	1	2	1	4	1,71	0,80
Žáci dokáží vzájemně lépe komunikovat.	2	2	1	4	1,69	0,68
Žáci dokáží konstruktivněji řešit spory.	2	2	1	4	1,81	0,67
Žáci si méně ubližují, nevyvolávají potyčky v takové míře.	2	2	1	4	1,93	0,78
Žáci dokáží vystupovat více asertivně.	2	2	1	4	2,08	0,75
Žáci dokáží snáze mluvit o svých emocích.	1	2	1	4	1,73	0,80
Žáci dokáží lépe ovládat své emoce.	2	2	1	3	2,21	0,70
Žáci se k sobě chovají více empaticky.	2	2	1	4	1,75	0,70

Tabulka 9 obsahuje údaje, na které se odkazujeme v následujícím popisu výsledků a v kapitole věnované diskuzi.

Sociální dovednosti:

Graf 1: Procentuální zastoupení postojů v kategorii sociální dovednosti



Vedoucí představitelé škol z 87 % až 88 % souhlasili (včetně stupně spíše souhlasím), že se v důsledku realizace etické výchovy zlepšilo jednání žáků, jež odkazuje k sociálním dovednostem připravenosti k pomoci, toleranci a respektu k druhým. Největší zastoupení plného souhlas bylo v kategorii sociálních dovedností zaznamenáno v souvislosti s výrokem: žáci si dokáží více pomáhat (45 %). Při kvantifikaci postojů k výroky (na škále 1 - souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nesouhlasím) byl přítom v celkovém hodnocení modus 1 zaznamenán pouze ve třech případech (viz tabulka 9).

V rámci doplňující analýzy dat byla zjišťována vnitřní souvislost vnímaných změn jednotlivých sociálně-emočních aspektů chování žáků v důsledku realizace etické výchovy pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. V kategorii sociálních dovedností vykazovaly podstatnou korelaci postoje ke změnám chování indikujícím respekt a toleranci ($r_s = 0,66$; $p < 0,01$) a respekt se schopností pomáhat druhým ($r_s = 0,43$; $p < 0,01$). Napříč kategoriemi byla silná souvislost zaznamenána mezi reflektovanou změnou projevené empatičnosti a schopností pomáhat ($r_s = 0,55$; $p < 0,01$) a mezi rozvojem empatičnosti a respektu ($r_s = 0,45$; $p < 0,01$). Pozorovaná změna ve schopnosti žáků pomáhat byla v rámci kategorie emocionálních kompetencí vztažena rovněž k regulaci emocí ($r_s = 0,45$;

$p < 0,01$), ve zbylých kategoriích pak k připravenosti komunikovat ($r_s = 0,45$; $p < 0,01$), svěřit se se svými problémy učitelům ($r_s = 0,47$; $p < 0,01$), a konstruktivněji řešit spory ($r_s = 0,43$; $p < 0,01$). S vnímaným rozvojem kompetence k řešení konfliktů v důsledku realizace etické výchovy silně souvisela také stanoviska k posílení tolerance ($r_s = 0,54$; $p < 0,01$).

Komparace postojů vedoucích představitelů škol k jednotlivým výroky (1 - souhlasím, 2 - spíše souhlasím, 3 - spíše nesouhlasím, 4 - nesouhlasím) a důrazu přikládanému výuce etické výchovy (na škále 1 - velká, 2 - střední, 3 - nízká) nastínila existenci statisticky významné souvislosti mezi důrazem kladeným na realizaci etické výchovy a rozvojem připravenosti pomáhat ($r_s = 0,30$; $p < 0,01$).

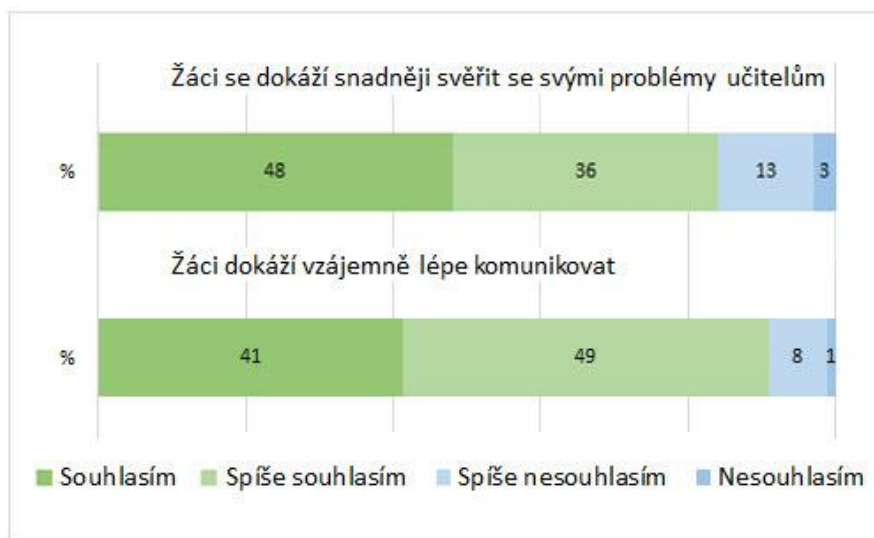
Rozvoj schopnosti pomáhat byl u žáků základních škol s prioritou etické výchovy registrován signifikantně více než na školách přikládajících EV střední a nízký důraz, $U = 403,5$; $Z = 2,08$; $p_{\text{jedn.}} = 0,02$; $AUC = 0,65$.³⁵

Medián postojů vedoucích představitelů k účinnosti etické výchovy při rozvoji kompetence žáků k pomáhání druhým dosáhl u škol věnujících etické výchově velkou pozornost hodnoty 1, u škol připisujících EV střední a nízkou významnost zůstal medián stejný, ale modus poklesl na hodnotu 2.

³⁵ K ověření možnosti, že školy charakterizované velkým důrazem kladeným na etickou výchovu (v porovnání se skupinou škol připisujících EV malý a střední důraz), vnímají výrazněji efekt EV na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků, byly testovány jednostranné alternativní hypotézy, z tohoto důvodu jsou ve výsledcích Mann-Whitneyova testu referovány jednostranné p-hodnoty. Stejným způsobem jsme postupovali při posuzování vlivu strukturovanosti integrace etické výchovy na postoje vedoucích představitelů škol, viz dále.

Komunikace:

Graf 2: Procentuální zastoupení postojů v kategorii komunikace

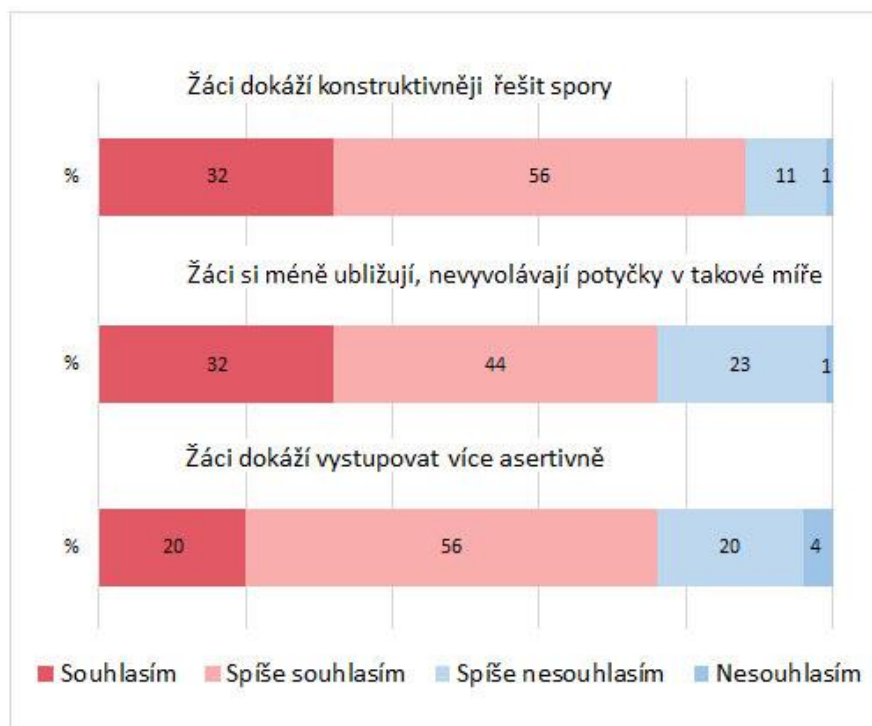


Plný souhlas představitelů škol s účinkem etické výchovy byl nejčastěji zastávaným postojem v souvislosti s vlivem EV na usnadnění cesty žáků ke svěřením svých problémů učitelům, souhlas společně s částečným souhlasem byl v této otázce registrován v 84 % případů. Pravdivost tvrzení, že etická výchova přispěla ke zlepšení vzájemné komunikace žáků, dosvědčilo (včetně možnosti spíše souhlasím) 90 % ředitelů škol a jejich zástupců, pouze 1 respondent ze 75 (1%) se zlepšením komunikace mezi žáky v důsledku realizace etické výchovy zcela nesouhlasil.

Jak bylo uvedeno výše, vnímaná změna u obou projevů chování v kategorii komunikace významně korelovala s rozvojem připravenosti žáků pomáhat druhým (žáci se dokáží snáze svěřit se se svými problémy učitelům, $r_s = 0,47$; $p < 0,01$, zlepšují vzájemnou komunikaci, $r_s = 0,45$; $p < 0,01$). Reflektované posílení schopnosti komunikace (výrok 2 v uvedené kategorii) souviselo u žáků signifikantně s rozvojem ovládnutí emocí ($r_s = 0,41$; $p < 0,01$), empatie ($r_s = 0,42$; $p < 0,01$), s asertivním vystupováním ($r_s = 0,41$; $p < 0,01$), dále s vnímaným praktikováním konstruktivnějších strategií řešení sporů ($r_s = 0,48$; $p < 0,01$) a snížením potyček mezi žáky ($r_s = 0,42$; $p < 0,01$).

Řešení konfliktů:

Graf 3: Procentuální zastoupení postojů v kategorii řešení konfliktů



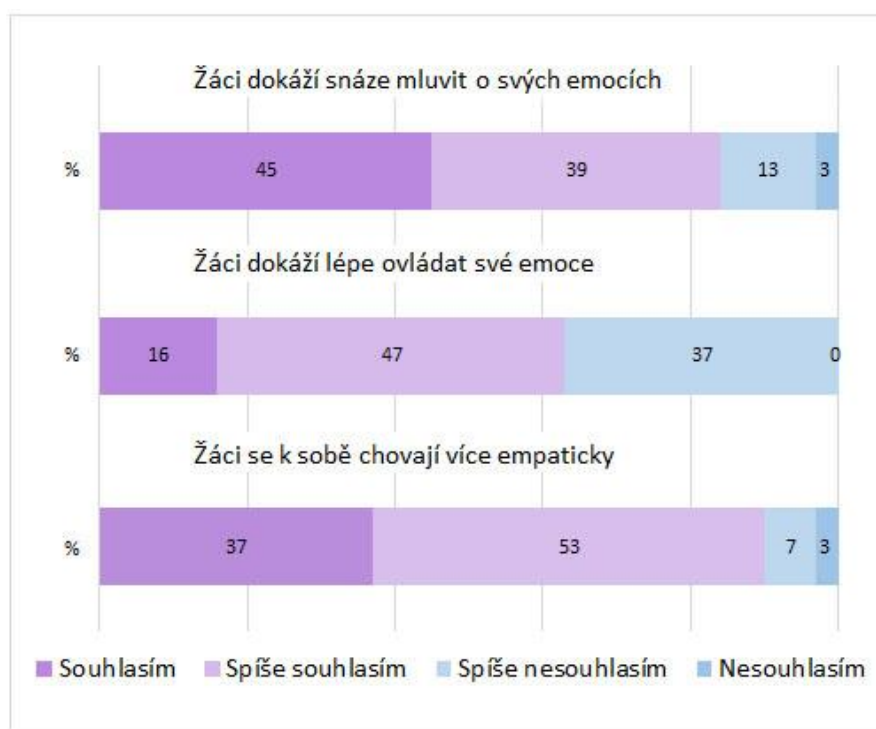
V kategorii řešení konfliktů vyjádřilo největší procento představitelů škol alespoň částečnou shodu s výrokem: žáci dokáží (v důsledku realizace etické výchovy) konstruktivněji řešit spory (88 %). Souhlas respondentů s vlivem etické výchovy na rozvoj asertivity a snížení externalizujícího chování nebyl tak markantní, v obou případech téměř čtvrtina (24 %) dotázaných s pozitivní změnou spíše nesouhlasila až nesouhlasila.

V rámci uvedené kategorie vykazovaly postoje ke zlepšení dovednosti žáků konstruktivně řešit spory podmíněnému etickou výchovou souvislost s vnímanou redukcí vzájemného ubližování a potyček ($r_s = 0,40$; $p < 0,01$). Postoje ke změnám všech tří aspektů sekce řešení konfliktů souvisely s vnímaným rozvojem schopnosti komunikovat (konkrétně konstruktivnější řešení sporů, $r_s = 0,48$; $p < 0,01$, úbytek ubližování a potyček mezi žáky, $r_s = 0,42$; $p < 0,01$, asertivní vystupování, $r_s = 0,41$; $p < 0,01$). Stanoviska ke zlepšení schopnosti žáků řešit spory vlivem EV vykazovala signifikantní spojitost také s postoji ke zvýšení empatie ($r_s = 0,47$; $p < 0,01$), tolerance ($r_s = 0,54$; $p < 0,01$) a připravenosti žáků ke vzájemné pomoci ($r_s = 0,43$; $p < 0,01$). Názory na rozvoj asertivity žáků projevovaly vazbu k reflektovanému posílení schopnosti komunikovat emoce ($r_s = 0,41$; $p < 0,01$).

Postoje vedoucích představitelů ke zlepšení asertivity žáků v návaznosti na realizaci etické výchovy (na škále 1 - souhlas až 4 - nesouhlas, viz výše) vykazovaly souvislost s důrazem, jenž školy EV přikládaly (v rozmezí 1 - velký až 3 - malý), $r_s = 0,34$; $p < 0,01$. Posílení asertivního vystupování bylo statisticky významně více potvrzováno u škol přikládajících etické výchově velkou prioritu oproti školám se středním a nízkým důrazem, $U = 370$; $Z = 2,47$; $p_{jedn.} < 0,01$; $AUC = 0,69$. Modus a medián zůstaly beze změny.

Emocionální kompetence:

Graf 4: Procentuální zastoupení postojů v kategorii emocionální kompetence



Největší zastoupení plného souhlas vedoucích představitelů škol bylo v kategorii emocionálních kompetencí zaznamenáno u výroku: žáci dokáží (díky etické výchově) snáze mluvit o svých emocích (45%, modus 1). Naproti tomu nejnižší procentuální zastoupení shody respondentů v dané kategorii i v celkové analýze bylo vyhodnoceno v souvislosti s předpokládaným zlepšením regulace emocí (plný souhlas 16 %, včetně částečného 63 %). Nejpočetnější celkový souhlas v rámci studie potvrzoval vliv etické výchovy na zlepšení empatie žáků (90 %).

Postoje k předpokladu, že etická výchova usnadňuje žákům komunikaci emocí, souvisely statisticky významně s názory na pokrok žáků v afektivní regulaci ($r_s = 0,40$; $p < 0,01$) a v asertivním vystupování ($r_s = 0,41$; $p < 0,01$). Vnímané posílení kompetence

k ovládní emocií vlivem etické výchovy souviselo s hodnocením zlepšení vzájemné komunikace žáků ($r_s = 0,41$; $p < 0,01$) a schopnosti pomáhat ($r_s = 0,45$; $p < 0,01$). Změna komplexní schopnosti empatie žáků (v důsledku etické výchovy) dle komparace názorů respondentů vykazovala signifikantní spojitost s přesvědčením o posílení respektujícího chování žáků ($r_s = 0,45$; $p < 0,01$), o rozvoji vzájemné komunikace ($r_s = 0,42$; $p < 0,01$), schopnosti si pomáhat ($r_s = 0,55$; $p < 0,01$) a konstruktivněji řešit spory ($r_s = 0,47$; $p < 0,01$)

Korelační analýza naznačila statisticky významnou souvislost stanovisek ke všem výrokům tematizujícím efekt etické výchovy v kategorii emocionálních kompetencí s důležitostmi, jež školy etické výchově přikládaly (žáci dokáží snáze mluvit o svých emocích, $r_s = 0,38$; $p < 0,01$, žáci dokáží lépe ovládat své emoce $r_s = 0,41$; $p < 0,01$ a žáci se k sobě chovají více empaticky, $r_s = 0,28$; $p < 0,05$). U škol s vysokou prioritou etické výchovy se vedoucí představitelé signifikantně více názorově shodovali s předpokladem, že EV působí pozitivně na zlepšení komunikace emocí ($U = 318,5$; $Z = 3,07$; $p_{\text{jedn.}} = 0,001$; $AUC = 0,73$), regulaci emocí ($U = 310$; $Z = 3,17$; $p_{\text{jedn.}} < 0,001$; $AUC = 0,74$) a zvýšení empatičnosti žáků ($U = 413,5$; $Z = 1,97$; $p_{\text{jedn.}} = 0,02$; $AUC = 0,65$) v porovnání se školami přikládajícími EV malý až střední důraz. U skupiny škol s velkým důrazem bylo oproti výchozím hodnotám modu a mediánu postojů ke vlivu EV na verbalizaci emocí (oba s hodnotou 2) patrné snížení obou charakteristik polohy o jeden stupeň (hodnoty u škol se středním a malým důrazem zůstaly v otázce komunikace citů beze změny). U postojů k výroku: žáci dokáží lépe ovládat své emoce se malý až střední důraz na etickou výchovu promítl do odpovědí vedoucích představitelů škol tak, že se modus i medián zvýšily z hodnoty 2 (spíše souhlasím) na stupeň 3 (spíše nesouhlasím), který zároveň představoval maximální bod intervalu odpovědí (u škol s velkým důrazem na EV zůstaly v daném případě zmíněné míry polohy konstantní). V otázce postojů k rozvoji empatie žáků se modus ani medián po analýze zohledňující důraz připisovaný EV nezměnily.

Oproti předešlým kategoriím byla v případě emocionálních kompetencí nalezena souvislost mezi postoji k vlivu etické výchovy a strukturovaností integrace tohoto doplňujícího vzdělávacího oboru (na škále 1 - povinný a povinně-volitelný předmět etická výchova, 2 - integrace EV do jednoho předmětu pod jiným názvem, 3 - průřezové zařazení

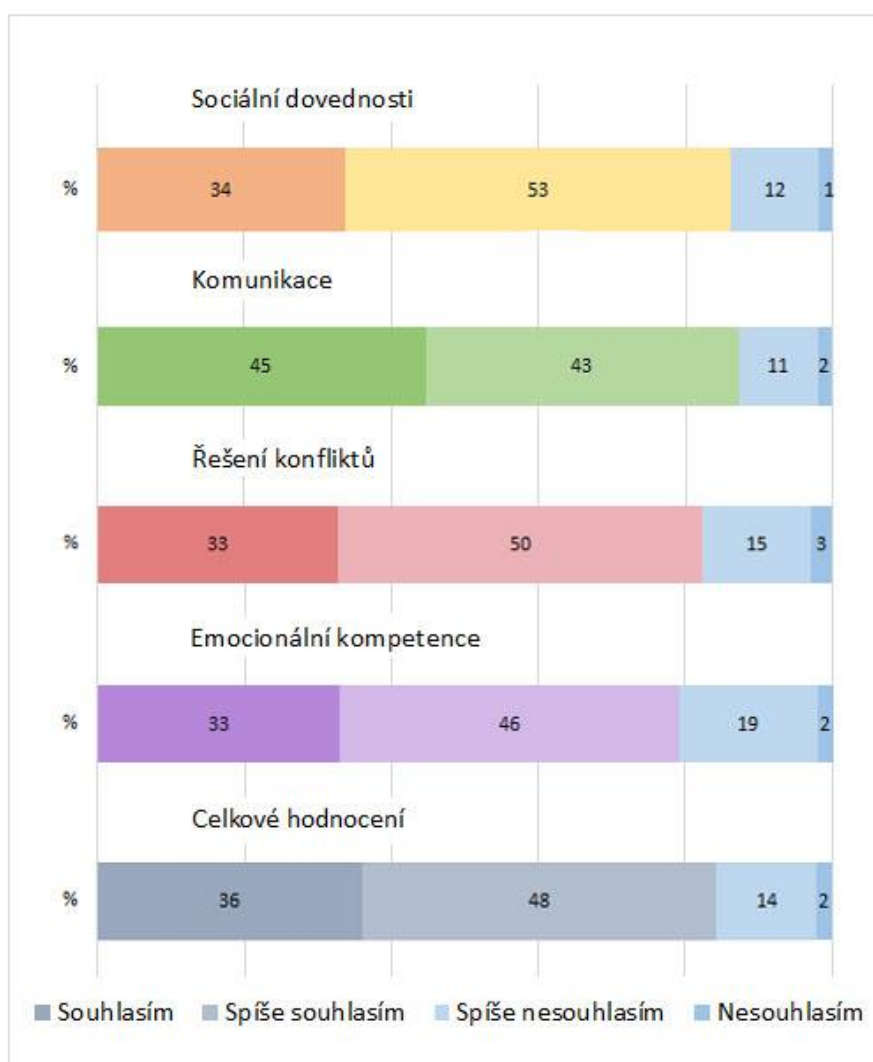
do dvou a více předmětů³⁶). Strukturovanost statisticky významně korelovala s názory vedoucích představitelů na existenci etickou výchovou podmíněného zlepšení žáků v komunikaci emocí ($r_s = 0,34$; $p < 0,01$) a jejich regulaci ($r_s = 0,24$; $p < 0,05$). Skupina škol, které zařadily etickou výchovu do svých ŠVP formou povinného či povinně-volitelného předmětu, se signifikantně vyšší pravděpodobností potvrzovala vliv EV na pozitivní změnu v komunikaci citů ($U = 462$; $Z = 2,52$; $p_{\text{jedn.}} = 0,005$; $AUC = 0,67$) a regulaci emocí u žáků ($U = 531$; $Z = 1,79$; $p_{\text{jedn.}} = 0,04$; $AUC = 0,62$) v porovnání se skupinu integrující EV průřezově (formou jednoho či více předmětů).

Mezi vlivy důrazu přikládaného etické výchově a strukturovanosti integrace EV (1 - povinný a povinně-volitelný předmět EV až 3 - průřezové zařazení do dvou a více předmětů, viz výše) na její efektivitu při rozvoji emocionálních kompetencí žáků předpokládáme interakční působení, což potvrzuje i statisticky významná korelace mezi těmito dvěma faktory ($r_s = 0,34$; $p < 0,01$).

³⁶Třístupňová stupnice strukturovanosti integrace EV byla v tomto případě použita s odkazem na studii České školní inspekce (2016). Předpoklady pro uplatnění daného pořadí míry začlenění etické výchovy popisujeme výše.

Celkové hodnocení

Graf 5: Kategoriální analýza - celkové hodnocení

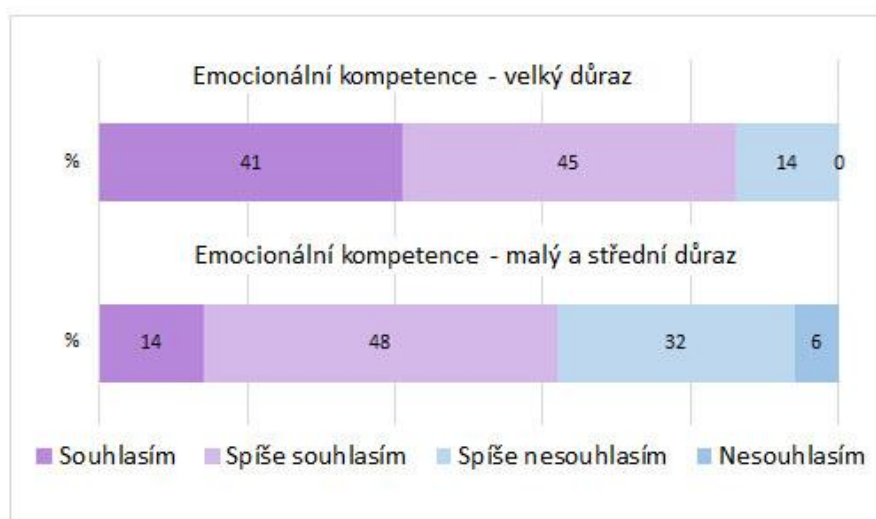


Nejvýraznější shodu názorů představitelů s pozitivními změnami v chování žáků akcentovanými etickou výchovou vykazovala kategorie komunikace zahrnující zlepšení interakce mezi žáky a usnadnění osobní komunikace žáků směrem k učitelům (plný souhlas 45 %; modus 1, souhlas včetně částečného 89 %). V četnosti souhlasů následovala kategorie sociálních dovedností zaštiťující především vztahové sociálně-emoční kompetence k uplatnění tolerance, respektu a pomoci druhým (33% plný souhlas, 87 % v součtu s částečným souhlasem). U kategorie řešení konfliktů byl registrován nárůst nesouhlasů s vývojem chování v žádaném směru. 24 % respondentů rozporovalo (plně či zčásti) rozvoj asertivního chování žáků, redukci vzájemného ubližování a míry potyček. Díky vyšší shodě s předpokladem, že žáci dokáží v důsledku realizace etické výchovy konstruktivněji řešit spory (88 % odpovědí od souhlasím po spíše souhlasím), dosáhlo

celkové potvrzení pozitivní změny v kategorii řešení konfliktů 83% zastoupení (různého stupně souhlasu). S rozvojem emocionálních kompetencí (komunikace emocí, regulace emocí a projevené empatie) projevilo souhlas průměrně 33 % respondentů, alespoň částečně pozitivní změnu potvrdilo 79 % z dotázaných, plný nesouhlas pak vyjádřilo 6 % probandů.

V kategorii emocionálních kompetencí byly postoje ke všem výroky deklarujícím pozitivní změnu chování ovlivněny důrazem kladeným jednotlivými školami na etickou výchovu, což se promítlo i do celkového hodnocení (jak ilustruje graf 6). Názory na rozvoj komunikace a regulace emocí pak ovlivnila také míra strukturovanosti integrace etické výchovy, viz výše.

Graf 6: Emocionální kompetence v interakci s důrazem přikládaným EV



Graf 6. umožňuje porovnat v kategorii emocionálních kompetencí relativní četnost odpovědí vedoucích představitelů škol, které etické výchově věnovaly velkou pozornost se školami, které jí přikládaly střední a malý důraz. 24% rozdíl byl zaznamenán při prostém porovnání souhlasu a nesouhlasu v obou skupinách.

V celkovém hodnocení 36 % oslovených zástupců škol uplatňujících deset a více let etickou výchovu plně potvrdilo její účinnost na chování žáků odkazující k rozvoji sociálně-emočních kompetencí. Připočtením varianty odpovědi „spíše souhlasím“, vzroste shoda představitelů škol s pozitivním vlivem EV na sociálně-emoční kompetence na 84%. Plný nesouhlas byl průměrně přítomen pouze ve 2 % reakcí.

Výsledky studie naznačují, že na výzkumnou otázku č. 2: *Hodnotí představitelé vedení škol s mnohaletou zkušeností s integrací etické výchovy její realizaci v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků jako účinnou?* můžeme s přihlédnutím k nejvyšší četnosti reakcí odpovědět spíše ano, případně poukázat na 84 % potvrzení (prostřednictvím plného a částečného souhlasu) pozitivního účinku etické výchovy na rozvoj sociálně a emocionálně kompetentního jednání žáků.

7 DISKUZE

Sociální a morální rozvoj dětí je mnohými autory považován za hlavní cíl výchovného působení a role školy při jeho dosahování je nahlížena jako nezastupitelná (Caprara et al., 2010; Domitrovich et al., 2007; Kulju et al., 2015; Ma, 2006; Roche-Oliver, 2021; Weissberg et al., 2015). Pozitivní vliv systematického rozvíjení sociálních a emocionálních dovedností je celosvětově hojně výzkumně doložen, a to ve vztahu žáků k sobě, ke druhým lidem i ke škole (Battistich et al., 1996; Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Roche-Oliver, 1992; Battistich, Schaps, Watson, & Solomon, 1996; Solomon et al., 2000; Zins et al., 2004). Zlepšení sociálně-emočních kompetencí vede dle dostupných studií ke snížení emočního vypětí žáků (Cipriano et al., 2023), k rozvoji prosociálnosti a respektujících vztahů mezi vrstevníky (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2022; Solomon et al., 2000), k menšímu výskytu externalizujícího chování, problémů s disciplínou a se šikanou (Battistich et al., 1996; Cipriano et al., 2023), zlepšuje vztah žáků a studentů ke škole (Zins et al., 2004), jejich akademickou motivaci i úspěšnost (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; 2022) a také celkové klima školy (Cipriano et al., 2023). Stálost výsledků v čase se v souvislosti s pozitivním sociálním jednáním a zlepšením akademického výkonu projevila i roky po ukončení programů sociálně-emocionálního učení, statisticky významný pokles byl v dlouhodobé perspektivě doložen u míry emočního distresu, ve vztahu k výskytu problémového chování a užívání drog (Taylor et al., 2017; Mahoney et al., 2018). Dle výzkumného týmu Jonese a kolektivu (2015) ovlivňuje osvojení sociálních a emočních dovedností lidské životy zásadním způsobem, zvyšuje pravděpodobnost dosažení maturity, dokončení vysokoškolského vzdělání a získání stabilního zaměstnání, což potvrzují i sami zaměstnavatelé (Davidson, 2016; LinkedIn, 2019). Přesah systematické kultivace sociálních a emočních dovedností jedince na celospolečenskou úroveň bývá často diskutován (Caprara et al., 2012; Benner, & Nikolova, 2016; Domitrovich et al., 2007; Roche-Oliver, 2012; 2021; Weissberg et al., 2015).

Za účelem zpřístupnění sociálně-emocionálního učení žákům byla v České republice etablována řada vzdělávacích projektů, z nichž nejlépe doloženou účinnost má program Druhý krok (Palová 2016, 2020). Nejvíce využívanou možností systematického rozvoje sociálně-emočních kompetencí na školách představuje od roku 2010 doplňující vzdělávací obor Etická výchova, jenž se s koncepcí sociálně-emocionálního učení významně prolíná (Černá, 2017; Palová, 2020).

Dle výzkumu České školní inspekce (2016), která oslovila přibližně čtvrtinu základních škol v ČR (n = 940), potvrdilo 65 % ředitelů zařazení etické výchovy (nebo jejích prvků) do svých školních vzdělávacích programů. Na 1. stupni byla etická výchova vyučována buď jako samostatný předmět, nebo v rámci jednoho jiného předmětu na 13 % základních škol (zařazujících EV v prvních pěti ročnících školní docházky), na druhém stupni školy integrovali etickou výchovu samostatně, nebo formou konkrétního jiného předmětu ve 20 % případů. Pokusíme-li se zobecnit uvedené údaje na populaci, získáme představu o rozšíření etické výchovy v ČR k roku 2016. Při anticipaci dalšího vývoje trendu implementace etické výchovy můžeme zohlednit skutečnost, že 42 % základních škol bez etické výchovy zvažovalo její zavedení v blízké budoucnosti, konkrétně v letech 2016–2019 (ČŠI, 2016). V roce 2019 Národní institut dalšího vzdělávání referoval na základě svého šetření o zvýšení podílu ZŠ škol integrujících etickou výchovu formou samostatného předmětu (ze vzorku 54 škol hlásících se k vyučování etické výchovy) na jednu třetinu (Česká škola, 2019). Závěry předložené deskriptivní studie doložily 53% začlenění etické výchovy formou povinného či povinně-volitelného předmětu ze 75 škol s minimálně desetiletou zkušeností s integrací EV.

Přestože etická výchova působí od roku 2010 jako platforma zajišťující v rámci české školské soustavy systematický rozvoj morálních, emocionálních a sociálních dovedností žáků a studentů, její efektivita v dosahování stanovených cílů (zejména na 1. stupni ZŠ) nebyla v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi uspokojivě ověřena. Cílem předložené studie bylo ověřit vztahy mezi výukou etické výchovy a rozvojem sociálně-emočních kompetencí u žáků 3. tříd ZŠ a dále analyzovat postoje představitelů vedení ZŠ k etické výchově v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků. Kromě deklarovaných cílů etické výchovy (MŠMT, 2010_a) nalezl výzkumný záměr oporu také v teoretických východiscích koncepce sociálně-emočního učení (CASEL, 2013).

První část výzkumu byla zaměřena na komparaci sociálně-emočních kompetencí žáků třetích tříd, kteří v prvních dvou letech školní docházky absolvovali etickou výchovu, s dovednostmi žáků, kteří se výuky neúčastnili. Ve všech kategoriích sociálně-emočních kompetencí (*rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně-kompetentní jednání*) analyzovaných pomocí socioemočních subtestů Inteligenční a vývojové škály pro děti ve věku 5–10 let (IDS) nebyly zaznamenány statisticky

významné rozdíly mezi výsledky porovnávaných skupin, přestože žáci skupiny s etickým vzděláním dosahovali ve většině subtestů vyšších hodnot než kontrolní skupina (kromě porozumění sociálním situacím). Komparace středních hodnot celkového Socio-emočního indexu v souladu s dílčími výsledky subtestů nepotvrdila existenci rozdílu dosažených úrovní sociálně-emočních kompetencí mezi skupinami. Stanovené alternativní hypotézy nebylo možné přijmout.

Výsledky komparativní analýzy nekorespondují se závěry druhé části studie reflektující postoje představitelů vedení „etických“ škol k vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí (viz níže). Jelikož výzkumy etické výchovy srovnatelné z hlediska předmětu zájmu a věkové kategorie s prezentovaným šetřením nejsou dostupné, pokusíme se o porovnání výsledků v širším kontextu. Vliv etické výchovy na emoční prožívání v českém prostředí byl výzkumně doložen pouze v souvislosti s významným snížením míry úzkostnosti žáků a redukcí dalších emocionálních symptomů (Motyčka, 2013). Více pozornosti bylo v ČR věnováno efektu etické výchovy v souvislosti se sociálními dovednostmi žáků. Experimentální studie Vaňka (2011) zaměřující se na šesté a sedmé třídy ZŠ osvědčila zlepšení vnímaných sociálních dovedností jedinců účastnících se etické výchovy ve smyslu percepce prosociálnosti a prosociálního statusu žáků. Motyčka (2013) u žáků 6. až 9. tříd ZŠ a studentů středních škol registroval po roční intervenci etické výchovy zlepšení žáků na škále prosociálnosti a významný rozvoj pochopení pro ostatní u žáků experimentální skupiny v porovnání s kontrolní, tedy zlepšení v kvalitách, které by mohly mít souvislost s kategoriemi porozumění sociálním situacím a sociálně-kompetentní jednání, jimž se věnovala naše studie. Zlepšení sociálních kompetencí vlivem etické výchovy u žáků ZŠ bylo doloženo také prostřednictvím dotazníkových šetření zprostředkujících pohledy učitelů (ČŠI, 2016; Hoferková, & Šťastná, 2009).

Problematice rozvoje sociálně-emočních kompetencí v mladším školním věku se v ČR věnovalo několik experimentálních studií v souvislosti s programem sociálně-emočního učení Druhý krok (Palová 2016; 2020; Lisníková, 2017). Výzkum Palové (2016) osvědčil prostřednictvím socioemočních subtestů IDS pozitivní efekt programu Druhý krok (ve druhých ročnících ZŠ) na zvýšení Socio-emočního indexu žáků a rozvoj dílčí kompetence k regulaci emocí. Studie Lisníkové (2017) u žáků o rok starších tyto závěry potvrdila a naznačila příznivý vliv intervence také na rozpoznávání emocí a připravenost k sociálně kompetentnímu jednání. Dvouletý výzkum programu Druhý krok s počátkem ve třetí třídě indikoval zlepšení žáků při rozpoznávání emocí a jejich regulaci

(Palová, 2020). Značná souvislost cílů etické výchovy se zaměřením sociálně-emočního učení umožnila jejich propojení prostřednictvím programu Druhý krok, který se na Slovensku stal učební pomůckou etické výchovy doporučenou ministerstvem školství.

Výsledky představené komparativní studie účinku etické výchovy na sociálně-emoční dovednosti žáků mladšího školního věku je nutné nahlížet v souvislosti s omezeními, které vyplynuly z průběhu realizace výzkumu. Původní výzkumný plán navrhoval využít k ověření efektivity etické výchovy rovněž kvaziexperimentální design (s nezávisle proměnnou v podobě výuky etické výchovy ve 3. třídě ZŠ). Po provedení pretestu byl však výzkum ukončen z důvodu uzavření škol v souvislosti s pandemií covidu-19. Údaje získané v úvodním sběru dat byly v redukované míře použity k porovnání skupiny žáků, která absolvovala etickou výchovu již v prvních dvou letech školní docházky, s žáky, kteří nebyli do etického vzdělávání zapojeni. Okolnost změny výzkumného designu však mohla mít na provedenou studii negativní vliv. Hlavní nedostatek vnímáme ve ztrátě možnosti porovnat u obou skupin počáteční stav, který by nastínil dynamiku vývoje sociálně-emočních kompetencí v porovnávaných skupinách. Nelze tedy vyloučit možnost, že skupina vystavená etickému vzdělávání učinila významný pokrok ve sledovaných dovednostech, jelikož při analýze manifestativní úrovně výkonu není faktor skupinové historie zohledněn. Z hlediska komparační studie jsme si vědomi také nevhodného načasování administrace socioemočních subtestů IDS, která proběhla v září 2019. Předpokládáme, že vyšší míra účinku etické výchovy by mohla být reflektována při provedení měření bezprostředně po ukončení sledované intervence (v našem případě tedy na konci druhého ročníku ZŠ), přestože dlouhodobé účinky efektivity vzdělávacích programů sociálně-emočního učení (realizovaného v různém rozsahu od mateřské po střední školy) byly rozsáhlou metaanalýzou longitudinálních výzkumů rovněž potvrzeny (Taylor et al., 2017). Další nevýhodou úpravy výzkumného plánu byla nutnost vyřadit 39 účastníků původně experimentální skupiny, kteří měli etickou výchovu podstoupit poprvé ve třetím ročníku ZŠ. Redukcí výzkumného vzorku vznikl nepoměr mezi porovnávanými skupinami více než 2:1 ve prospěch souboru bez účasti na etické výchově. Možnost připojení nezařazených účastníků do skupiny, která neabsolvovala etické vzdělávání, byla zamítnuta z důvodů nemožnosti vyloučit potenciální působení etického klimatu školy na sociálně-emoční kompetence žáků i bez přímé účasti na vyučování (v odkazu na výsledky studie České školní inspekce z roku 2016, v níž 78 %

zástupců škol zařazujících etickou výchovu do svých ŠVP zlepšení celkového klimatu školy reflektovalo). Z důvodu omezené velikosti výběrového souboru jsou výsledky předloženého šetření těžko zobecnitelné. Mezi limity dané komparační studie figuruje také nízká reprezentativnost výzkumného vzorku, který sestával ze základních škol Královehradeckého kraje a na úrovni skupiny absolvující etickou výchovu (po zúžení souboru) pouze ze dvou paralelních tříd jedné školy.

K překonání nedostatků shledaných v provedené relační studii doporučujeme provést ověření výsledků efektivity etické výchovy v oblasti sociálně-emočních kompetencí s využitím experimentálního designu. Socioemoční subtesty IDS se za tímto účelem osvědčily jako cenný zdroj informací o naplnění očekávaných výstupů etické výchovy postulovaných v Rámcově-vzdělávacím programu ČR (MŠMT, 2023). O očekávané výstupy etické výchovy pro 1. stupeň ZŠ společně se Vzorovými osnovami doplňujícího vzdělávacího oboru EV opíráme předpoklad, že u žáků třetích ročníků ZŠ může být vlivem realizace etické výchovy patrně výraznější zlepšení sociálně-emočních kompetencí (Etická výchova, o.p.s., 2014; MŠMT, 2023). Za předpokladu započetí výzkumu ve 3. třídě umožňuje metoda IDS (standardizovaná do téměř jedenácti let) provést několik follow up měření až do konce 4. ročníku ZŠ. Jestliže může být představená komparační studie inspirací k budoucím snahám o prokázání efektivity etické výchovy na 1. stupni ZŠ v ČR, pak experimentální ověření v longitudinální studii považujeme za vhodný následující krok k dosažení tohoto cíle.

Druhá část empirické práce představuje výzkumnou problematiku vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků ZŠ z perspektivy představitelů vedení základních škol, jež měly s integrací etické výchovy mnohaletou zkušenost. V rámci deskriptivní studie, využívající ke sběru dat strukturované interview, byly stanoveny dvě výzkumné otázky, témata jimi navozená se ukázala být vzájemně úzce propojena.

První otázka důležitosti etické výchovy byla uchopena skrze faktické údaje o formách její integrace a doplněna subjektivním pohledem vedoucích představitelů na důležitost přikládanou EV na školách, jež reprezentovali. Velkou důležitost připisovalo etické výchově 71 % oslovených škol, 21 % pak střední a zbylých 8 % malou důležitost. O velkém významu etické výchovy pro soubor zkušených „etických“ škol svědčilo také vysoké procento integrace etické výchovy formou povinného či povinně-volitelného

předmětu (45 %) v porovnání s výzkumem České školní inspekce (2016), jenž referoval o maximálně 9,7% realizaci EV formou povinného (volitelného, nepovinného) předmětu v rámci ZŠ s etickou výchovou. Souvislost mezi důležitostmi etické výchovy reflektovanou představiteli vedení škol a strukturovaností formy integrace EV byla potvrzena.

Ve druhé části deskriptivní studie zástupci vedení škol, které na své půdě dlouhodobě usilují o integraci etické výchovy do výuky, vyjadřovali postoje k výskytu pozitivní změny pozorovatelných projevů sociálně-emočních kompetencí v jednání žáků v důsledku její realizace (na čtyřstupňové Likertově škále 1 - souhlasím až 4 - nesouhlasím). Odpověď na druhou výzkumnou otázku, zda představitelé vedení škol vnímají etickou výchovu v souvislosti s rozvojem sociálně-emočních kompetencí žáků jako účinnou, byla kladná, což hodnotíme jako rozpor s výsledky srovnávací studie. 84 % vedoucích představitelů škol potvrdilo (formou plného či částečného souhlasu) efektivitu EV v souvislosti se sociálním a emocionálním rozvojem žáků. Největší shody postojů zástupců škol s pozitivním vlivem etické výchovy bylo dosaženo v tématech spojených s komunikací a sociálními dovednostmi (souhlas či částečný souhlas vyslovilo 87 % z nich). U otázek zaměřených na řešení konfliktů a emocionální kompetence zástupci škol ve větší míře rozporovali vliv etické výchovy, při analýze souvisejících kategorií však negativní reakce nedosáhly v četnosti ani jedné čtvrtiny odpovědí.

Kategorie sociálních dovedností zaštiťovala především vztahové sociálně-emoční kompetence k uplatnění tolerance, respektu a pomoci druhým. Vnímanou pozitivní změnu chování žáků v důsledku realizace etické výchovy na základních školách doložil v této oblasti již výzkum České školní inspekce z roku 2016. Dle závěrů ČŠI uváděli učitelé nejčastěji, v 77% případů, efekt etické výchovy ve spojitosti s rozvojem vzájemné pomoci mezi žáky, posílení tolerance zmiňovali s jen o procento nižší frekvencí, výskyt respektujícího chování byl zaznamenán v 54 % odpovědí (ČŠI, 2016). V předložené studii byl souhlas zástupců škol s vlivem etické výchovy manifestován nejčastěji rovněž v souvislosti s rozvojem vzájemné pomoci žáků (45 % plný souhlas, 43 % částečný). Přesto byly v hodnocení registrovány signifikantní rozdíly. Rozvoj schopnosti pomáhat byl u žáků základních škol příkládajících EV vysokou prioritu registrován signifikantně více než na školách charakterizovaných středním a nízkým důrazem.

Dedková (2010) ve své studii dospěla k závěru, že čeští pedagogové volili toleranci jako hlavní cíl etické výchovy (spolupráce těsně následovala). Představitelé zkušených „etických“ škol vliv EV ve vztahu k toleranci potvrdili v 87 % případů (plně 31 %,

částečně 56 %), v případě respektu v 88 % (plně 27 %, částečně 56 %). Motyčka (2013) na základě experimentální studie doložil efekt etické výchovy na zlepšení žáků v proměnné pochopení pro ostatní, jež s tolerancí a respektem úzce souvisí. O zlepšení vzájemného respektu žáků základních škol (bez ohledu na rozdíly dané ekonomickým, kulturním a sociálním statutem) referoval také Lencz (1991) v rámci pilotního ověření účinku etické výchovy na Slovensku.

Potvrzení efektu etické výchovy na zlepšení vzájemné komunikace mezi žáky bylo vyhodnoceno jako druhé nejsilnější po zlepšení schopnosti pomáhat druhým (41 % plný souhlas, 49 % částečný). Platnost tvrzení, že etická výchova usnadnila žákům cestu ke svěřeni svých problémů učitelům, dosvědčilo (včetně možnosti spíše souhlasím) 84 % ředitelů zkušených škol a jejich zástupců. Dle výzkumu České školní inspekce (2016) 78 % oslovených učitelů uvedlo, že po zavedení etické výchovy došlo ke zlepšení komunikace mezi učiteli a žáky. Experimentálně bylo zlepšení vzájemné komunikace žáků a interakce dětí s učiteli doloženo pouze v souvislosti s morální výchovou a to v kvalitě i v kvantitě komunikačních interakcí (Topping, & Trickey, 2007).

V kategorii řešení konfliktů největší procento vedoucích představitelů škol s dlouholetou tradicí realizace etické výchovy pozorovalo zlepšení u schopnosti žáků konstruktivně řešit spory (32 % souhlas, 56 % částečný souhlas). Souhlas respondentů s vlivem etické výchovy na snížení externalizujícího chování (ubližování a vyvolávání potyček mezi žáky) nebyl tak markantní, téměř čtvrtina (24 %) dotázaných s pozitivní změnou spíše nesouhlasila, až nesouhlasila. Dle závěrů studie ČŠI (2016) dávali učitelé redukci ubližování a vyvolávání půtek mezi žáky do souvislosti s etickou výchovou ve 42 % výpovědí.

Ze zahraničních výzkumů věnujících se tomuto tématu lze jmenovat longitudinální studii Solomona a kolektivu (2000) potvrzující signifikantní účinek vzdělávacího programu CDP (který ovlivnil koncept etické výchovy) u kohorty žáků 3. až 6. ročníků ZŠ v USA na zvýšení jejich kompetence k řešení konfliktů a snížení výskytu rizikového chování ve srovnání se třídami bez intervence. V kontextu sociálně-emocionálního učení bylo snížení problémů s chováním žáků doloženo ve dvou rozsáhlých metaanalýzách (Durlak et al., 2011; 2022) a stálost výsledků potvrzena i s mnohaletým časovým odstupem (Taylor et al, 2017). V České republice se nicméně předpoklady o etickou výchovou podmíněné redukci míry behaviorálních problémů mezi žáky nepodařilo experimentálně potvrdit (Motyčka, 2013).

Posledním tématem zkoumaným v souvislosti s řešením konfliktů bylo asertivní vystupování žáků. Orientační porovnání aritmetických průměrů 11 odpovědí (na škále 1 - souhlasím až 4 - nesouhlasím) upozornilo v tomto případě na výskyt druhé nejvyšší hodnoty po regulaci emocí, nesouhlas (včetně částečného) se zlepšením asertivního chování žáků v důsledku absolvování etické výchovy vyjádřilo 34 % dotázaných. Posílení asertivního vystupování bylo statisticky významně více potvrzováno u škol příkládajících etické výchově velkou prioritu oproti školám se středním a nízkým důrazem. Asertivním chováním se zabývala také studie ČŠI (2016), účinek etické výchovy na jeho zlepšení vnímalo 46 % učitelů. Komparativní výzkum Jiříka (2019) však souvislost EV s rozvojem asertivního chování (u žáků 9. ročníků ZŠ a 4. ročníků osmiletého gymnázia) neprokázal.

V rámci kategorie emocionálních kompetencí jsme došli k závěru, že vedoucí představitelé škol vnímali jako výsledek etické výchovy spíše usnadnění komunikace emocí (45 % souhlas, 39 % částečný souhlas) než zlepšení jejich ovládnutí (16 % plný, 47 % částečný souhlas). Poměrně vysoká četnost potvrzení pozitivního účinku etické výchovy na komunikaci emocí (84 %) a regulaci emocí (63 %) nekorespondovala s výsledky uvedené paralelní srovnávací studie, která pozitivní působení EV na rozpoznávání a ovládnutí emocí nepotvrdila. Vliv etické výchovy na emoční aspekt osobnosti v českém prostředí zkoumal Motyčka (2013), který došel k závěru, že v důsledku etické výchovy došlo u žáků ke snížení míry úzkostnosti a dalších emocionálních symptomů mezi pretestem a posttestem při porovnání dvou skupin. V kontextu morální výchovy bylo významné zlepšení v chápání emocí experimentálně doloženo ve Španělsku u pětiletých a čtyřletých dětí (Giménez-Dasí et al., 2013). V České republice byl v sérii výzkumů od roku 2016 experimentálně zkoumán vliv programu sociálně-emočního učení Druhý krok na rozpoznávání emocí. Výzkum Palové (2016) ve druhých třídách rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou v tomto ohledu nezaznamenal. Studie Lisníkové (2017) účinek intervence potvrdila ve třetích třídách a Palová (2020) posléze doložila efekt programu Druhý krok na rozpoznávání emocí u žáků třetích i čtvrtých tříd. Účinek programu na regulaci emocí pak potvrdily všechny tři uvedené studie statisticky vysoce významně (Lisníková, 2017; Palová, 2016, 2020). Dlouhodobý účinek vlivu sociálně-emočního učení na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků potvrdili ve své metaanalýze Taylor s kolektivem (2017).

Ze zkoumaných emocionálních dovedností zbývá zmínit stanovisko dotázaných představitelů škol k jejímu účinku na rozvoj empatie. Plný souhlas s pozitivní změnou

chování směrem k projevení empatie potvrdilo 90 % dotázaných (37 % plně souhlasilo, 53 % částečně). Tyto výsledky odpovídají závěrům slovenské kvalitativní studie vlivu etické výchovy na chování 12 dětí předškolního věku (3–7 let) s rizikovým psychickým vývojem, které poukázaly na zvýšení projevů prosociálního chování mimo jiné v oblastech naslouchání druhým a empatie (Kopasová, & Obložinská, 1999).

U stanovisek ke všem výroky tematizujícím efekt etické výchovy v kategorii emocionálních kompetencí byla zjištěna souvislost s důležitostí, jež školy etické výchově přikládaly. Respondenti zastupující školy charakterizované vysokým důrazem kladeným na EV se signifikantně více názorově shodovali s předpokladem, že EV působí pozitivně na zlepšení komunikace emocí, regulace emocí a zvýšení empatie žáků v porovnání se školami příkládajícími EV malý až střední důraz. Názory na rozvoj komunikace citů a ovládnutí emocí prostřednictvím etické výchovy byly ovlivněny také mírou její implementace. Zástupci škol, které zařadily etickou výchovu do svých ŠVP formou povinného či povinně-volitelného předmětu, také se signifikantně vyšší pravděpodobností potvrzovali vliv EV na zlepšení komunikace citů a regulace emocí u žáků v porovnání s reprezentanty škol integrujících EV průřezově (formou jednoho či více předmětů).

Dle výzkumů Eurydice (informační síť Evropské komise) má etická výchova ve většině zemí Evropské Unie statut povinně-volitelného předmětu (v alternaci k náboženství), součástí nepovinného kurikula je etická výchova jen v Estonsku, Polsku, České republice, Portugalsku, Chorvatsku a nefiguruje pouze ve Švédských učebních osnovách. Z dalších Evropských zemí mimo EU (k roku 2023) je etická (morální) výchova zařazena do povinného všeobecného vzdělávání (včetně povinně-volitelné varianty) např. ve Velké Británii, Irsku, Norsku, Lichtenštejnsku, Švýcarsku (European Commission/Eurydice, 2021; 2023_a). Rozvoj etického porozumění je zakotven mezi sedmi hlavními kompetencemi rozvíjenými v Australském vzdělávacím systému (Australian Curriculum, 2022). Ve Spojených státech amerických na základě doporučení Ministerstva školství federální vlády Spojených států implementovaly princip sociálně-emocionálního učení, jehož zaměření se s cíli etické výchovy do značné míry překrývá, do své vzdělávací politiky již všechny státy USA (CASEL, 2022; U. S. Department of Education, 2021). Kanadský vzdělávací systém integroval vliv etické výchovy, která je samostatně vyučována v provincii Québec (Québec Education Program, 2021) s principy sociálně-emočního učení do komplexního celostního přístupu ke zdraví a osobnímu wellness

(Alberta, 2022; Manitoba Education, 2021; New Brunswick, 2021; Ontario, Curriculum and Resources, 2019; Prince Edward Island, 2023).

K analýze rozdílných přístupů k implementaci etické výchovy přispěla Spišáková (2015). Při srovnání praxe etické výchovy ve Slovenské a České republice spařuje podstatný rozdíl mezi oběma státy ve směru iniciativy při utváření koncepce etické výchovy, zajišťování metodické podpory, školení učitelů a konstituování platformy pro realizaci výuky. Zatímco na Slovensku (stejně jako ve většině zemí s povinným zařazením EV) je integrace etické výchovy řízena shora a hlavní iniciativu za organizaci přebírá stát, v České republice iniciativa směřuje zdola díky aktivitě obecně prospěšné společnosti Etická výchova, zapsaného spolku Etické fórum ČR (transformovaného do zapsaného ústavu Etická a charakterová výchova), za přispění Univerzity Hradec Králové (konkrétně Kabinetu Etické výchovy při Katedře pedagogiky a psychologie rozšířeného do Centra etiky a výchovy charakteru) a díky vůli jednotlivých škol, které se do projektu etické výchovy postupně dobrovolně zapojují (Spišáková, 2015).

Uvedený rozdíl mezi tendencemi má několik podstatných důsledků, které se promítají do praxe českých základních škol. Hlavním z nich je nedostatek časové dotace, kterou reflektovalo 52 % vedoucích představitelů škol (a 66% učitelů) jako příčinu bránící zavedení etické výchovy (ČŠI, 2016 srov. Kunstová, 2015). Z 91 námi oslovených škol, které začaly učit etickou výchovu v letech 2010–2014, 16 posléze její výuku ukončilo, polovina ředitelů či jejich zástupců uvedla důvody k ukončení, mezi nimiž figurovalo snížení časové dotace (např. v důsledku zavedení druhého cizího jazyka) v 62,5 % a odchod odborně proškoleného pedagogického pracovníka ve zbylých 37,5 %. Česká školní inspekce (2016) rovněž reflektovala absenci proškoleného pedagogického pracovníka jako příčinu bránící zavedení etické výchovy na 32 % škol, Kunstová (2015) uvádí na 28 %.

Kurikulární dokumenty České republiky uvádějí jako hlavní důvod zařazení Etické výchovy do RVP ZV skutečnost, že ve vzdělávacím systému chyběl předmět, jenž by rozvíjel systematicky mravní stránku osobnosti, posiloval zaměření nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti (MŠMT, 2023). Benner a Nikolová (2016) v souvislosti s morální a etickou výchovou zdůrazňují závazek společnosti umožnit dětem porozumět důvodům pro morálně ospravedlnitelné jednání, pochopení proč a co je nedílnou součástí dobrého charakteru, proč je důležité jednat ze správných důvodů a ne ze sobeckých nebo nevyzpytatelných pohnutek. Významnou roli

hraje etická výchova také ve zprostředkování rozvoje sociálních kompetencí objevování vlastní identity, vytváření pozitivní představy o sobě samých, osvojování jasné komunikace, aktivního naslouchání, respektu ke druhým lidem, k jejich hodnotám, osvojení vhodných způsobů řešení problémů, asertivního chování, ale také prosociálnosti a schopnosti účinné spolupráce (Motyčka, 2009_c; MŠMT, 2023). Výjimečné postavení mezi ostatními předměty zastává EV také v souvislosti s rozvojem emocionálních kompetencí. Identifikace základních emocí, vyjadřování, komunikace citů, jejich usměrňování a kultivace, motivy rozvoje vyšších citů, empatie a soucitu jsou součástí základních témat etické výchovy a prolínají očekávanými výstupy tohoto vzdělávacího oboru (Černá, 2017; Motyčka, 2009_c; MŠMT, 2023).

Díky jedinečnému postavení etické výchovy při dosahování osobnostního rozvoje žáků je možnost prosazení EV jako povinné součásti vzdělávacího systému ČR stálým předmětem diskuze (Kunstová, 2015; Motyčka, 2013; Svobodová, 2011). Proti povinnému zavedení etické výchovy se ozývají názory hájící suverenitu škol a jejich svobodné volby v otázce jestli a jakou formou etickou výchovu do ŠVP zařadit (Česká škola, 2010). Tyto hlasy však nezohledňují skutečnost, že žákům na 35 % ZŠ (tj. cca 1493 škol) se v zásadních otázkách osobnostního rozvoje nedostává systematické podpory (ČŠI, 2016; European Commission/Eurydice, 2023_a). Dle výsledků předložené studie je nutné zohlednit také skutečnost, že efektivita etické výchovy nemusí dosahovat plného potenciálu účinnosti u 29 % škol, které jí přikládají střední nebo malý důraz (přičemž důraz reflektovaný představiteli škol v předložené studii významně souvisel s mírou implementace EV). Školy kladoucí na etickou výchovu velký důraz dosahovaly vysoce významně lepších výsledků v otázkách komunikace citů, regulace emocí ($p_{\text{jedn.}} < 0.001$) a při posilování asertivního vystupování ($p_{\text{jedn.}} < 0.01$), signifikantně častěji byl efekt etické výchovy na chování žáků zaznamenán u škol reflektujících vysokou prioritu EV také v oblastech pomáhání druhým a v projevené empatii ($p_{\text{jedn.}} < 0.02$). Rozdíl mezi školami charakterizovanými velkým důrazem v porovnání se školami se středním až malým důrazem na etické vzdělávání se projevil přesto, že výzkumný vzorek čerpal z homogenní populace škol s nejméně desetiletou zkušeností s implementací etické výchovy. Za zásadní považujeme systémově zohlednit rozdíly související s vlivem prioritizace EV v otázce emocionálních kompetencí, pro jejichž rozvoj etická výchova představuje hlavní kurikulárně explicitně zakotvenou cestu (MŠMT, 2023).

Vyšší stupeň implementace etické výchovy jako povinného či povinně volitelného předmětu by pomohl sjednotit snahy o systematické rozvíjení mravní stránky osobnosti

žáků, které jinak „v naší školské soustavě chybí“, včetně aspektu sociálně-emocionálního (MŠMT, 2023, 115). Přinesl by zmíněné vytrvalé iniciativě zdola patřičnou podporu. Reflektoval by projevený trend ke zvyšování četnosti škol vyučujících etickou výchovu a pomohl by překonat největší faktické obtíže škol s nalezením časové dotace pro zavedení EV, která je v současnosti limitovaná rámcovým učebním plánem definovaným RVP ZV (MŠMT, 2023). Obavy, že se časový prostor k zařazení etické výchovy jako povinného, či povinně-volitelného předmětu v českém vzdělávacím systému skutečně nenachází, rozptylují svým příkladem již stovky škol, které se uplatňováním principů etické výchovy snaží dostát morálnímu, sociálnímu a humanistickému závazku vůči nastupující generaci.

Čas vyčleněný na realizaci EV přitom neznamená nutně investici na úkor ostatních vzdělávacích oborů, připustíme-li platnost závěrů rozsáhlých metaanalýz dokládajících efekt sociálně-emocionálního učení na dlouhodobé zlepšení akademické úspěšnosti žáků spojované s redukcí času nutného k osvojení stanovené úrovně dovedností (Cipriano et al., 2023; Durlak et al., 2011; 2022; Mahoney, Durlak, & Weissberg, 2018; Taylor et al, 2017). Pedagogové vítají, když žáci dodržují pravidla, dokáží spolupracovat ve skupinách, odevzdávají úkoly včas. Prokazování osobní integrity žáků, schopnosti regulovat emoce, aktivně naslouchat, ověřit svůj názor v dialogu a respektovat názor druhého (včetně názoru učitele) tvoří základní předpoklady utváření pracovního společenství nejen ve vzdělávání. Etická výchova tyto kompetence systematicky rozvíjí s ohledem na vývojové aspekty žáků prostřednictvím vědecky podloženého systému témat a relevantních výchovných podnětů.

3 ZÁVĚRY

Výsledky předložené studie, jež se zabývala výzkumnou problematikou vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků základních škol, je možné shrnout do následujících bodů:

- Ověření vztahu mezi výukou etické výchovy a rozvojem sociálně-emočních kompetencí bylo realizováno formou komparační studie. S využitím socioemočních subtestů IDS byly porovnány výkony žáků 3. tříd základních škol, kteří v prvních dvou letech školní docházky absolvovali etickou výchovu, s výsledky žáků, kteří se výuky neúčastnili.
- Výsledky neodpovídaly našemu očekávání. Statisticky významné rozdíly středních hodnot mezi výsledky porovnávaných skupin nebyly zaznamenány u žádné z kategorií měřených sociálně-emočních kompetencí (*rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně-kompetentní jednání*) ani u celkového *Socio-emočního indexu*. Výsledky interpretujeme s přihlédnutím k omezením vyplývajícím ze změny výzkumného plánu (z původně zamýšleného kvaziexperimentálního designu) provedené v reakci na uzavření škol v souvislosti s pandemií covidu-19. Jako limitující hodnotíme především redukcí výzkumného vzorku a pro účely komparativní studie nepříliš vhodné načasování sběru dat.
- Ve druhé části empirické práce byl vliv etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků zkoumán prostřednictvím deskriptivní studie. Při analýze postojů vedoucích představitelů základních škol byla pozornost zaměřena na školy, které měly s integrací etické výchovy nejméně desetiletou zkušenost.
- Prostřednictvím strukturovaného rozhovoru bylo zjištěno, že více než dvě třetiny škol přikládalo etické výchově velkou důležitost. Připisovaný důraz souvisel dle zjištěných skutečností také s formami integrace etické výchovy. Zhruba polovina škol ve výzkumném vzorku zavedla etickou výchovu formou povinného či povinně-volitelného předmětu, zbylé škol začleňovaly etickou výchovu průřezově do jednoho či více předmětů.
- Celkové výsledky analýzy ukázaly, že více než čtyři pětiny vedoucích představitelů škol s mnohaletou historií výuky etické výchovy potvrdily (formou plného či částečného souhlasu) její efektivitu v souvislosti se sociálním a emocionálním

rozvojem žáků. Největší shoda postojů zástupců škol s pozitivním vlivem etické výchovy byla dosažena v tématech spojených s komunikací a sociálními dovednostmi. Při hodnocení stanovisek k výroklům se zaměřením na řešení konfliktů a emocionální kompetence zástupci škol ve větší míře rozporovali vliv etické výchovy, v celkové analýze daných kategorií však pozitivní reakce převážily ve více než třech čtvrtinách odpovědí.

- Stanoviska zástupců škol k efektivitě etické výchovy v rámci kategorie emočních kompetencí souvisely významně s důrazem kladeným na etickou výchovu (tento vztah byl zaznamenán rovněž u některých dílčích projevů chování v jiných kategoriích) a s mírou strukturovanosti forem výuky etické výchovy.

SOUHRN

Předložená diplomová práce se zabývá prosociálností, etickými, sociálními a emocionálními kompetencemi a jejich rolí ve vzdělávání. První kapitola je věnována podrobnému teoretickému vymezení klíčových pojmů a jejich vzájemných vztahů. Poskytuje komplexní náhled na historický a obsahový aspekt problematiky charakternosti ke snazšímu uchopení jejího významu v kontextu vzdělávání. V dalších kapitolách jsou představeny koncepty sociálně-emocionálního učení, výchovy k prosociálnosti, modely etické a morální výchovy. Následuje rešerše studií zabývajících se účinkem těchto vzdělávacích programů na osobnostní rozvoj žáků. V rámci České republiky se práce důkladněji zaměřuje na etickou výchovu, která je od roku 2010 stále častěji zařazována do školních vzdělávacích programů základních i středních škol. Vymezuje obsah etické výchovy s přihlédnutím ke vzdělávacím cílům a vztahu k sociálně-emocionálnímu učení, poskytuje přehled jejích východisek, evaluačních a dalších souvisejících studií.

Z porovnání studií efektivity etické výchovy provedených v českém prostředí vyšlo najevo několik skutečností, které určily směr našeho výzkumného úsilí. Z hlediska cílové populace jsme postrádali výzkumy zaměřené na dosahovanou efektivitu etické výchovy u žáků prvního stupně základních škol. Na všech úrovních vzdělávacího systému byla dostupná sporá data o vlivu etické výchovy na emoční rozvoj žáků a studentů. Empirická část studie se pokusila doplnit chybějící poznatky související s výzkumným problémem vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků základních škol. S ohledem na výzkumný problém byl zvolen kvantitativní typ výzkumu uchopený formou relační a deskriptivní.

K dosažení prvního výzkumného cíle ověřit vztahy mezi výukou etické výchovy a rozvojem sociálně-emočních kompetencí u žáků 3. tříd ZŠ byl uplatněn srovnávací výzkumný design s jednou nezávisle proměnnou - vyučováním předmětu etická výchova po dobu prvních dvou let školní docházky. Při ověřování hypotéz byla skupina 36 absolventů etické výchovy (ze 2 tříd) porovnávána se skupinou 76 žáků (ze 4 tříd), kteří etickou výchovu nenavštěvovali, z hlediska závisle proměnné reprezentované úrovní sociálně-emočních kompetencí. Komparace byla realizována v oblastech *rozpoznávání emocí, regulace negativních emocí, porozumění sociálním situacím*, ve sféře *strategií sociálně-kompetentního jednání* a v celkové úrovni sociálně-emočních kompetencí. Rozdíly byly kvantifikovány pomocí socioemočních subtestů metody IDS, jejichž

administrace proběhla v září 2019. Rozdíly mezi skupinami byly analyzovány parametrickými statistickými postupy, konkrétně za využití t-testu pro dva nezávislé výběry. Statisticky významné rozdíly středních hodnot mezi výsledky porovnávaných skupin nebyly zaznamenány u žádné z kategorií měřených sociálně-emočních kompetencí ani u celkového Socio-emočního indexu. Výsledky neodpovídaly našemu očekávání ani závěrům druhé části studie. Výsledky byly interpretovány s přihlédnutím k omezením vyplývajícím ze změny výzkumného plánu, jež byla provedena v reakci na uzavření škol v souvislosti s pandemií covidu 19. Jako limitující hodnotíme především redukci výzkumného vzorku a pro účely komparativní studie nepříliš vhodné načasování sběru dat.

Deskriptivní studie posuzovala úspěšnost etické výchovy z hlediska rozvoje sociálně-emočních kompetencí žáků na základě analýzy postojů vedoucích představitelů základních škol s minimálně desetiletou zkušeností s integrací etické výchovy. Osloveni byli zástupci 70 škol, na kterých byla etická výchova vyučována již v roce 2010 dle seznamu zveřejněného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, a dále 21 škol spolupracujících s Etickým fórem ČR na pilotáži učebnic v roce 2014 (MŠMT, 2010_e). Z oslovených 91 škol bylo do výzkumného vzorku vybráno 75 dle klíče spočívajícího v zachování výuky etické výchovy. Druhá část výzkumu byla uskutečněna v lednu a únoru roku 2024.

V rámci deskriptivní studie byl sběr dat proveden pomocí strukturovaného interview s cílem získat odpověď na dvě výzkumné otázky. První z nich byla otázka vnímaného důrazu kladeného danými školami na výuku etické výchovy. Odpovědi bylo dosaženo na jedné straně skrze faktické údaje o formách integrace EV a na straně druhé prostřednictvím subjektivního pohledu vedoucích představitelů na důležitost přikládanou EV na školách, jež reprezentovali. Velkou důležitost připisovaly etické výchově více než dvě třetiny oslovených škol, zhruba jedna pětina reflektovala střední a jedna desetina škol malou důležitost. O velkém významu etické výchovy pro soubor zkušených „etických“ škol svědčila také vysoká četnost integrace etické výchovy formou povinného či povinně-volitelného předmětu, která se blížila polovině výzkumného souboru, v porovnání s výzkumem České školní inspekce (2016), jenž referoval o desetině škol realizujících EV jako povinný (volitelný, nepovinný) předmět v rámci ZŠ s etickou výchovou. Zbylé školy začleňovaly EV průřezově do jednoho a více předmětů. Souvislost mezi důležitostmi etické výchovy reflektovanou představiteli vedení škol a strukturovaností implementace EV byla potvrzena.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku, zda představitelé vedení škol s mnohaletou zkušeností s integrací etické výchovy vnímají její realizaci v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků jako účinnou, byla v rozporu s výsledky srovnávací studie kladná. Více než čtyři pětiny vedoucích představitelů škol potvrdilo (formou plného či částečného souhlasu) efektivitu EV v souvislosti se sociálním a emocionálním rozvojem žáků. Největší shody postojů zástupců škol s pozitivním vlivem etické výchovy bylo dosaženo v tématech spojených s komunikací a sociálními dovednostmi (souhlas včetně částečného poskytl bez mála devět lidí z deseti). U otázek zaměřených na řešení konfliktů a emocionální kompetence zástupci škol ve větší míře rozporovali vliv etické výchovy, při analýze souvisejících kategorií však negativní reakce nedosáhly v četnosti ani jedné čtvrtiny odpovědí.

Stanoviska zástupců škol k efektivitě etické výchovy v rámci kategorie emočních kompetencí souvisely významně s mírou strukturovanosti forem výuky etické výchovy a důrazem kladeným na etickou výchovu. Vztah mezi účinností EV a příkládaným důrazem byl zaznamenán rovněž u některých dílčích projevů chování žáků v jiných kategoriích, konkrétně v souvislosti s ovlivněním míry vzájemné pomoci mezi žáky a rozvojem asertivního vystupování.

Výzkumné závěry byly porovnány s výsledky souvisejících studií v Česku i v zahraničí a poskytly platformu k zamyšlení nad perspektivou systémového řešení etického a sociálně-emocionálního učení v rozvoji zralých osobností připravených vytvářet harmonické vztahy, osobností s hodnotovou orientací, v níž úcta k člověku a spolupráci zastává významné místo.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

- Alberta. (2022). *Physical education and wellness: Kindergarten to grade 6 curriculum*. Získáno 21. listopadu 2023 z <file:///C:/Users/Kl%C3%A1rka/Downloads/Physical%20Education%20and%20Wellness-2023-11-18-1.pdf>
- Alessandri, G., Caprara, G. V., Eisenberg, N., & Steca, P. (2009). Reciprocal relations among self-efficacy beliefs and prosociality across time. *Journal of Personality*, 77(4), 1229-1259. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00580.x
- Allen, T. D. (2003). Mentoring others: A dispositional and motivational approach. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 134-154. doi:10.1016/s0001-8791(02)00046-5
- Androvičová, Z., Kaliský, J., Poliach, V., Valica, M. (2007). Kategoriaálna analýza osnov vyučovacieho predmetu etická výchova. In: J. Kaliský (Ed.), *Etická výchova: problémy teórie a praxe* (30-39). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Anzenbacher, A. (2001). *Úvod do etiky*. Praha: Academia.
- Aristotelés. (1996). *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek.
- Austin, E. J., & Saklofske, D. H. (2007). Příliš mnoho typů inteligence? O podobnostech a rozdílech mezi sociální, praktickou a emoční inteligencí. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (127-148). Praha: Portál.
- Australian Curriculum. (2022). *Ethical Understanding: Version 9.0*. Získáno 14. listopadu 2023 z <https://v9.australiancurriculum.edu.au/content/dam/en/curriculum/ac-version-9/downloads/general-capabilities/general-capabilities-ethical-understanding-comparative-v9.docx>
- Baerøe, K., & Norheim, O. F. (2011). Mapping out structural features in clinical care calling for ethical sensitivity: A theoretical approach to promote ethical competence in healthcare personnel and clinical ethical support services (CESS). *Bioethics*, 25(7), 394-402. doi:10.1111/j.1467-8519.2011.01909.x
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374. doi:10.1037/0022-3514.71.2.364
- Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74(3), 769-782. doi:10.1111/1467-8624.00567

- Baron-Cohen, S. (2005). The essential difference: The male and female brain. *Phi Kappa Phi Forum*, 85, 23-26. Ziskáno 16. dubna 2021
z https://www.researchgate.net/publication/232430614_The_Essential_Difference_The_Truth_About_The_Male_And_Female_Brain
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25. Ziskáno 25. února 2017
z http://www.eiconsortium.org/pdf/baron_model_of_emotional_social_intelligence.pdf
- Bartal, I. B. A., Rodgers, D. A., Sarria, M. S. B., Decety, J., & Mason, P. (2014). Pro social behavior in rats is modulated by social experience. *eLife*, 3, e01385.
doi:10.7554/eLife.01385
- Batson, C. D., Lishner, D. A., & Stocks, E. L. (2015). The empathy-altruism hypothesis. In D. A. Schroeder, & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (259-281). Oxford: Oxford University Press.
- Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological Inquiry*, 2(2), 107-122. doi:10.1207/s15327965pli0202_1
- Battistich, V., Solomon, D Watson, M., Solomon, D., & Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169. doi:10.1016/0193-3973(89)90002-6
- Battistich, V., Schaps, E., Solomona, D., & Watsona, M. (1991). The role of the school in prosocial development. In: H. E. Fitzgerald, B. M. Lester, & M.W. Yogman (Eds.), *Theory and Research in Behavioral Pediatrics* (89-127). New York: Springer.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines, & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (1-34). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., & Solomon, D. (1996). Prevention Effects of the Child Development Project. *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 12-35.
doi:10.1177/0743554896111003
- Becker, S. W., & Eagly, A. H. (2004). The heroism of women and men. *American Psychologist*, 59(3), 163-178. doi:10.1037/0003-066x.59.3.16
- Belfield, C., Bowden, A. B., Klapp, A., Levin, H., Shand, R., & Zander, S. (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, 6(3), 508-544. doi:10.1017/bca.2015.55

- Bendlová, L. (2018). *Vliv programu Druhý krok na verbální schopnosti* (Diplomová práce). Získáno 6. září 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Benner D., & Nikolova R. (2016). Das Berliner Modell. In Benner D., & Nikolova R. (Eds.), *Ethisch-moralische Kompetenz als Teil öffentlicher Bildung* (140-147). Paderborn: Brill Schöningh.
- Beranová, P., Blažková, L., & Uldrich, M. (2012). *Manuál k ovládání programu Statistica*. Získáno 10. ledna 2024 z http://www.statsoft.cz/file1/PDF/manualy/Manual_k_ovladani_programu_STATISTICA.pdf
- Bickman, L. (1971). The effect of another bystander's ability to help on bystander intervention in an emergency. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7(3), 367-379. doi:10.1016/0022-1031(71)90035-7
- Boehm, C. (1999). *Hierarchy in the forest: The evolution of egalitarian behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Boehm, C. (2012). *Moral origins: The evolution of virtue, altruism, and shame*. New York: Basic Books.
- Bolmsjö, I. A., Edberg, A-K., & Sandman, L. (2006). Everyday ethical problems in dementia care: a teleological model. *Nurs Ethics*, 13(4), 340-359. doi:10.1191/0969733006ne890oa
- Bourke, M., Kinsella, W., & Prendeville, P. (2019). The implementation of an ethical education curriculum in secondary schools in Ireland. *Education Sciences*, 10(1), 1-18. doi:10.3390/educsci10010014
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competencies Inventory (ECI). In R. Bar-On, & J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (343-362). Získáno 8. března 2017 z http://www.eiconsortium.org/pdf/eci_acticle.pdf
- Boyd, R., & Richerson, P. J. (2005). *The origin and evolution of cultures*. Oxford: Oxford University Press.
- British Columbia. (2019). *Physical and health education: K-10 Curricular competencies*. Získáno 21. listopadu 2023 z https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/curriculum/continuous-views/en_phe_k-10_curricular_competencies.pdf
- Brugger, W. (2006). *Filozofický slovník*. Praha: Naše Vojsko.
- Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., & Reis, H. T. (1988). Five domains of interpersonal competence in peer relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 991-1008. doi: 10.1037/0022-3514.55.6.991

- Bužgová, R., & Sikorová, L. (2013). Moral judgment competence of nursing students in the Czech Republic. *Nurse Education Today*, 33(10), 1201-1206.
doi:10.1016/j.nedt.2012.06.01
- California Department of Education. (2011). *Second grade in California public schools*. Získáno 22. listopadu 2023
z <https://1.cdn.edl.io/LqIuzP3jD5dm3iLIUT5hvkfTeIK0BmLxTKXyYsO1AfjOarhP.pdf>
- Caprara, G. V., Alessandri, G., Di Giunta, L., Panerai, L., & Eisenberg, N. (2010). The contribution of agreeableness and self-efficacy beliefs to prosociality. *European Journal of Personality*, 24(1), 36-55. doi:10.1002/per.739
- Caprara, G. V., Alessandri, G., & Eisenberg, N. (2012). Prosociality: The contribution of traits, values, and self-efficacy beliefs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(6), 1289-1303. doi:10.1037/a0025626
- Cannaerts, N., Gastmans, C., & Casterlé, B. D. (2014). Contribution of ethics education to the ethical competence of nursing students. *Nursing Ethics*, 21(8), 861-878.
doi:10.1177/0969733014523166
- CASEL. (nedat.). *History*. Získáno 12. ledna 2017 z <http://www.casel.org/history/>
- CASEL. (2013). *CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs. preschool and elementary school edition*. Získáno 10. ledna 2017
z <http://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- CASEL. (2018). *Respected perspectives of youth on high school & Social and emotional learning*. Získáno 10. prosince 2023 z <https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/Respected.pdf>
- CASEL. (2022). *SEL policy at the state level*. Získáno 29. listopadu 2023
z <https://casel.org/systemic-implementation/sel-policy-at-the-state-level/>
- CECR. (2021). *Cesty etické výchovy v České republice*. Získáno 31. října 2023
z <https://www.cerc.cz/eticka/cesty-eticke-vychovy-v-ceske-republice>
- Cipriano, Ch., Strambler, M. J., Naples, L., Ha, C., Kirk, M. A., Wood, M., ... Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 246-307.
doi:10.1111/cdev.13968
- Cook, C. R., Frye, M., Slemrod, T., Lyon, A. R., Renshaw, T. L., & Zhang, Y. (2015). An integrated approach to universal prevention: Independent and combined effects of PBIS and SEL on youths' mental health. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 166-183.
doi:10.1037/spq0000102

- Cumberland-Li, A., Eisenberg, N., & Reiser, M. (2004). Relations of young children's agreeableness and resiliency to effortful control and impulsivity. *Social Development*, 13(2), 193-212. doi:10.1111/j.1467-9507.2004.000263.x
- Česká škola. (2010). *Povinná Etická výchova je krok špatným směrem*. Získáno 30. března 2024 z <http://www.ceskaskola.cz/2010/12/povinna-eticka-vychova-je-krok-spatnym.html>
- Česká škola. (2019). *NIDV: Zařazují učitelé etickou výchovu do výuky?* Získáno 31. října 2023 z <http://www.ceskaskola.cz/2019/07/zarazuji-ucitele-etickou-vychovu-do.html>
- ČŠI. (2016). *Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*. Získáno 30. ledna 2024 z https://www.csicr.cz/html/TZ_etika/html5/index.html?&locale=CSY
- Černá, K. (2017). *Diagnostika sociálně-emočních kompetencí u dětí raného školního věku se zaměřením na metodu IDS* (Diplomová práce). Získáno 2. října 2020 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Darley, J. M., & Batson, C. D. (1973). "From Jerusalem to Jericho": A study of situational and dispositional variables in helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(1), 100-108. doi:10.1037/h0034449
- Darley, J. M., & Latane, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8(4), 377-383. doi:10.1037/h0025589
- Davidson, K. (2016). *Employers find 'soft skills' like critical thinking in short supply companies put more time and money into teasing out job applicants' personality traits*. Získáno 29. listopadu 2023 z www.wsj.com/articles/employers-find-soft-skills-like-critical-thinking-in-short-supply-1472549400?mod=e2fb
- Deaux, K., & Major, B. (1987). Putting gender into context: An interactive model of gender-related behavior. *Psychological Review*, 94(3), 369-389. doi:10.1037/0033-295x.94.3.36
- Dedková, I. (2010). *Výzkum výuky Etické výchovy na ZŠ v Táboře a blízkém okolí* (Diplomová práce). Získáno 31. ledna 2018 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of the Preschool "PATHS" Curriculum. *The Journal of Primary Prevention*, 28(2), 67-91. doi:10.1007/s10935-007-0081-0
- Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., Schroeder, D. A., & Penner, L. A. (2006). *The social psychology of prosocial behavior*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.
- Drozenová, W. (2012). *Etika – hlavní směry v Evropě od antiky po 19. století*. Získáno 19. října z <http://pfyziolmysl.upol.cz/?p=2602>
- Dupoux, E., & Jacob, P. (2007). Universal moral grammar: a critical appraisal. *Trends in Cognitive Sciences*, 11(9), 373-378. doi:10.1016/j.tics.2007.07.001
- Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Religiosity, moral attitudes and moral competence: A critical investigation of the religiosity-morality relation. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 76-83. doi:10.1177/0165025406062127
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1177/0146167206294201
- Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. doi: 10.1037/bul0000383
- Editorial Ciudad Nueva. (nedat.). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Získáno 17. září 2020 z <https://libros.ciudadnueva.com.ar/producto/psicologia-y-educacion-para-la-prosocialidad/>
- Eagly, A. H., & Crowley, M. (1986). Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature. *Psychological Bulletin*, 100(3), 283-308. doi:10.1037/0033-2909.100.3.2
- Eagly, A. H., Wood, W., & Diekmann, A. B. (2000). Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes, & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender* (123-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekman, P. (2015). *Odhalené emoce*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.
- Erikson, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.
- Eriksson, S., Helgesson, G., & Höglund, A. T. (2007). Being, doing, and knowing: Developing ethical competence in health care. *Journal of Academic Ethics*, 5(2), 207-216. doi:10.1007/s10805-007-9029-5

- Etická výchova, o.p.s. (nedat.a). *Vznik doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. Získáno 31. ledna 2018 z <http://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/>
- Etická výchova, o.p.s. (nedat.b). *Učebnice ke stažení*. Získáno 18. ledna 2023 z <http://www.etickavychova.cz/ucebnice-ke-stazeni/>
- Etická výchova, o.p.s. (nedat.c). *Audiovizuální pomůcka Zprávy agenta Kixe*. Získáno 18. ledna 2023 z <http://www.etickavychova.cz/audiovizualni-pomucka/>
- Etická výchova, o.p.s. (2014). *Vzorové osnovy doplňujícího vzdělávacího oboru EtV*. Získáno 18. ledna 2023 z <http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2012/08/Osnovy-ETV-2.pdf>
- Etická výchova, o.p.s. (2015). *Etická výchova, o.p.s. výroční zpráva 2015*. Získáno 1. února 2018 z <http://evops.cz/wp-content/uploads/2016/10/vyrocní-zprava-eticka-vychova-2015-web-new.pdf>
- European Commission. (2008). *Explaining the European Qualifications Framework for lifelong learning*. Získáno 29. dubna 2021 z <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF-Archives-EN.pdf>
- European Commission/Eurydice. (2021). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe - 2020/21*. Získáno 13. listopadu 2023 z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/93721c2c-d7ba-11eb-895a-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-296305775>
- European Commission/Eurydice. (2023_a). *Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe - 2022/2023*. Získáno 13. listopadu 2023 z <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/24571868-149e-11ee-806b-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-296305562>
- European Commission/Eurydice. (2023_b). *Czechia: Organizace základního vzdělávání*. Získáno 21. února 2024 z <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/organizace-zakladniho-vzdelavani>
- Farr, R. M. (1986). The social psychology of William McDougall. In C. F. Graumann, & S. Moscovici (Eds.), *Changing Conceptions of Crowd Mind and Behaviour* (83-95). Berlin: Springer-Verlag.
- Faastová, D. (2017). *Vliv preventivního programu Druhý krok na tvořivost a afektivitu dětí mladšího školního věku* (Diplomová práce). Získáno 6. září 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Fedorko, V. (2015). *Etická výchova v primárnej škole*. Prešov: Prešovská univerzita.
- Feshbach, N. D., & Feshbach, S. (2009). Empathy and education. In J. Decety, & W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy* (85-97). Cambridge: MIT Press.

- Fišarová, G. (2007). Výzkum efektivitu výuky morální výchovy na základní škole. In O. Šimoník, H. Horká, & S. Střelec (Eds.), *Hodnoty a výchova: sborník referátů z vědecké konference* (220-229). Brno: MSD.
- Galová, J. (2017). Nebojme se etické výchovy. Získáno 31. ledna 2018 z https://www.zkola.cz/sofia/pedagogove/prurezovatemata/spolecne-vzdelavani/Stranky/Nebojme_se_eticke_vychovy_2017.aspx
- Gardner, H. (1999). *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Hall, N. (2007). Emoční inteligence v kontextu učení a dosahování úspěchu. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (249-268). Praha: Portál.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological Assessment*, 4(1), 26-42. doi:10.1037/1040-3590.4.1.26
- Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence*. Praha: Columbus.
- Gough, H. G. (1965). A validation study of the Chapin Social Insight Test. *Psychological reports*, 17, 355-368. doi: 10.2466/pr0.1965.17.2.355
- Graeser, A. (2000). *Řecká filosofie klasického období: Sofisté, Sókratés a sokratikové, Platón a Aristotelés*. Praha: OIKOYMENH.
- Graziano, W. G., & Habashi, M. M. (2010). Motivational processes underlying both prejudice and helping. *Personality and Social Psychology Review*, 14(3), 313-331. doi:10.1177/1088868310361239
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., Sheese, B. E., & Tobin, R. M. (2007). Agreeableness, empathy, and helping: A person × situation perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(4), 583-599. doi:10.1037/0022-3514.93.4.583
- Graziano, W. G., Habashi, M. M., & Woodcock, A. (2011). Measuring differences in person-thing orientation. *Personality & Individual Differences*, 51, 28-33. doi:10.1016/j.paid.2011.03.004
- Graziano, W. G., Hair, E. C., & Finch, J. F. (1997). Competitiveness mediates the link between personality and group performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(6), 1394-1408. doi:10.1037/0022-3514.73.6.1394

- Graziano, W. G., Jensen-Campbell, L. A., & Hair, E. C. (1996). Perceiving interpersonal conflict and reacting to it: The case for agreeableness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 820–835. doi:10.1037/0022-3514.70.4.820
- Graziano, W. G., & Tobin, R. M. (2002). Agreeableness: Dimension of personality or social desirability artifact? *Journal of Personality*, 70(5), 695-727. doi:10.1111/1467-6494.05021
- Graziano, W. G., & Tobin, R. M. (2013). The cognitive and motivational foundations underlying agreeableness. In M. D. Robinson, E. Watkins, & E. Harmon-Jones (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (347-364). New York: Guilford.
- Greene, J. D. (2014). Beyond point-and-shoot morality: Why cognitive (neuro)science matters for ethics. *Ethics*, 124(4), 695–726. doi: 10.1086/675875
- Grob, A., Meyer, C. S., & Arx, P. H. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Habashi, M. M., Graziano, W. G., & Hoover, A. E. (2016). Searching for the prosocial personality: A Big Five approach to linking personality and prosocial behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42(9), 1177-1192. doi: 10.1177/0146167216652859
- Hábl, J. (2015). *I když se nikdo nedívá: Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Praha: Pavel Mervart.
- Hábl, J. (2022). *Character matters: Klíčové otázky charakterové výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834. doi:10.1037/0033-295x.108.4.814
- Haidt, J. (2012). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. New York: Pantheon.
- Hamilton, L. S., & Doss, Ch. J. (2020). *Supports for social and emotional learning in American schools and classrooms: Findings from the American teacher panel*. Získáno 19. prosince 2023 z https://www.rand.org/pubs/research_briefs/RBA397-1.html#related
- Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behaviour. I. *Journal of Theoretical Biology*, 7(1), 1-16. doi:10.1016/0022-5193(64)90038-4
- Hartmann, N. (1935). *Ethik* (2.vyd.). Berlin: Walter de Gruyter.
- Hartshorne, H., & May, M. A. (1928). *Studies in the nature of character, part I: Studies in deceit*. New York: MacMillan.

- Havelková, H. (1996). Etika. In H. Maříková, M. Petrusek, & A. Vodáková (Eds.), *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Havelková, H. (2017). Mravnost. In Z. R. Nešpor (Ed.), *Sociologická encyklopedie*. Získáno 16. října 2020 z <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Mravnost>
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat: Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Hoferková, S., & Šťastná, J. (2009). Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu jako možnost prevence sociálně patologických jevů. *Učitelství noviny*, 112(12), 17-19.
- Horowitz, J. M. (2022). *Parents differ sharply by party over what their K-12 children should learn in school*. Získáno 16. října 2023 z <https://www.pewresearch.org/social-trends/2022/10/26/parents-differ-sharply-by-party-over-what-their-k-12-children-should-learn-in-school/>
- Chobotská, T. (2017). *Preventivní program Druhý krok a sebepojetí u dětí mladšího školního věku* (Diplomová práce). Získáno 6. září 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Illinois State Board of Education. (2023). *Standards and instruction*. Získáno 29. listopadu 2023 z <https://www.isbe.net/Pages/Standards-Courses.aspx#collapse1undefined>
- Jensen-Campbell, L. A., & Graziano, W. G. (2001). Agreeableness as a moderator of interpersonal conflict. *Journal of Personality*, 69(2), 323-362.
doi:10.1111/1467-6494.00148
- Jiřík, M. (2019). *Vliv realizace etické výchovy na ZŠ na dovednosti asertivního jednání žáků* (Diplomová práce). Získáno 31. ledna 2024 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283-2290.
doi:10.2105/ajph.2015.302630
- Jormsri, P., Kunaviktikul, W., Ketefian, S., & Chaowalit, A. (2005). Moral competence in nursing practice. *Nursing Ethics*, 12(6), 582-594. doi:10.1191/0969733005ne828oa
- Kälvemark Sporrang, S., Arnetz, B., Hansson, M. G., Westerholm, P., & Höglund, A. T. (2007). Developing ethical competence in health care organizations. *Nursing Ethics*, 14(6), 825-837. doi:10.1177/0969733007082142

- Kang, S., Day, J. D., & Meara, N. M. (2007). Sociální a emoční inteligence: Zahájení diskuse o jejich podobnostech a rozdílech. In R. Schulze, & R. D. Roberts (Eds.), *Emoční inteligence: Přehled základních přístupů a aplikací* (111-125). Praha: Portál.
- Kavathatzopoulos, I. (2003). The use of information and communication technology in the training for ethical competence in business. *Journal of Business Ethics*, 48(1), 43-51. doi:10.1023/b:busi.0000004366.08853.72
- Klein, A. (2022). *Why it's so hard to weave social-emotional learning into academics*. Získáno 21. prosince 2023 z <https://www.edweek.org/leadership/why-its-so-hard-to-weave-social-emotional-learning-into-academics/2022/11>
- Kline, R., Bankert, A., Levitan, L., & Kraft, P. W. (2017). Personality and prosocial behavior: A multilevel meta-analysis. *Cambridge University Press*, 1-18. doi:10.1017/psrm.2017.14
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Parental discipline and affection and children's prosocial behavior: Genetic and environmental links. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(1), 147-164. doi:10.1037/0022-3514.90.1.147
- Knafo, A., & Israel, S. (2010). Genetic and environmental influences on prosocial behavior. In M. Mikulincer, & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (149-167). Washington, DC: American Psychological Association.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology* (151-235). New York: Academic Press.
- Kohlberg L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Kopasová, D., & Obložinská, I. (1999). Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychickým vývinom. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 34(3), 250-255.
- Koubeková, E. (1994). Pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov základných škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 29(3), 205-215.
- Krátká, A. (2004). Má etická výchova budúcnosť i v českých školách? *Pedagogická orientace*, 14(2), 39-44.
- Krausová, L., & Šrajer, J. (2015). Koncept Etické výchovy v ČR a jeho možné inspirace v konceptu Philipa Cama. *Caritas et Veritas*, 5(2), 170-185.
- Králová, T. (2008). Etická výchova jako prostředek primární prevence šikany (Diplomová práce). Získáno 31. ledna 2018 z Repozitář závěrečných prací - Univerzita Karlova.

- Krejčová, L. (2014). Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS): Recenze metody. *Testforum*, 4, 65-67. Získáno 15. ledna 2018 z testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/download/30/26
- Križová, O. (1995). Skúsenosti s učebným predmetom etická výchova na školách na Slovensku. In C. Diatka, Š. Pongó, E. Berger, & E. Berger (Eds.), *Uplatneni objektivnych etických noriem v školskom a mimoškolskom vzdelávaní* (105-114). Nitra: UKF.
- Kubičková, R. (2014). *Křížovatky etické výchovy v kontextu České republiky a Německa* (Diplomová práce). Získáno 31. října 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Kulju, K., Stolt, M., Suhonen, R., & Leino-Kilpi, H. (2015). Ethical competence. *Nursing Ethics*, 23(4), 401–412. doi:10.1177/0969733014567025
- Küng, H. (1992). *Světový étos – Projekt*. Zlín: Archa.
- Kunstová, J. (2015). *Etická výchova a její realizace v podmínkách českých a slovenských základních škol na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2)* (Diplomová práce). Získáno 31. ledna 2018 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Kusá, D., & Maxianová, D. (2001). Rodovosť emociálnosti - jej význam a podoby v sociálnej kompetencii mužov a žien. *Československá psychologie*, 45, 451-459.
- Larcher, V., Watson, A., & Slowther, A. (2007). *Core competencies for Clinical Ethics Committees: A consensus statement from the UK Clinical Ethics Network*. Získáno 30. listopadu 2020 z http://www.ukcen.net/uploads/docs/education_resources/core_competencies1.pdf
- Lencz, L. (1991). Bilancia a výhľady etickej výchovy. *Učiteľské noviny*, 30, 3-4.
- Lencz, L. (1995). Koncepcia etickej výchovy. In C. Diatka, Š. Pongó, E. Berger, & E. Berger (Eds.), *Uplatneni objektivnych etických noriem v školskom a mimoškolskom vzdelávaní* (105-114). Nitra: UKF.
- Lencz, L. (1996). *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum.
- Lencz, L. (1997). *Etická výchova pre cirkevné školy 2. časť*. Bratislava: Metodické centrum.
- Lencz, L. (1998). *Pedagogika etickej výchovy: Výchova k prosociálnosti*. Bratislava: Metodické centrum.
- Lencz, L., Drejnar, J., Nováková, M., Šolc, J., & Šuvarská, E. (2005). *Etická výchova: metodický materiál 2*. Praha: Luxpress.
- Lencz, L., & Ivanová, E. (2003). *Etická výchova: metodický materiál 3*. Praha: Luxpress.
- Lencz, L., & Križová, O. (2000). *Etická výchova: metodický materiál 1*. Praha: Luxpress.

- Leuner B. (1966). Emotionale Intelligenz und Emanzipation. Eine psychodynamische Studie über die Frau. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, 15(6), 196-203.
- LinkedIn. (2019). *Global Talent Trends*. Získáno 21. prosince 2023 z <https://app.box.com/s/c5scskbsz9q6lb0hqb7euqeb4fr8m0bl/file/388525098383>
- Lisníková, K. (2017). *Vliv sociálně-emocionálního učení na morální usuzování a psychosociální klima třídy* (Diplomová práce). Získáno 6. září 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Lorenz, K. (1935). Der Kumpan in der Umwelt des Vogels: Der Artgenosse als auslösendes Moment sozialer Verhaltensweisen. *Journal für Ornithologie*, 83, 137-215, 289-413.
- Ma, H. K. (2003). The relation of moral orientation and moral judgment to prosocial and antisocial behaviour of Chinese adolescents. *International Journal of Psychology*, 38(2), 101-111. doi:10.1080/00207590244000223
- Ma, H. K. (2006). Moral competence as a positive youth development construct: Conceptual bases and implications for curriculum development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(3), 371-378. doi:10.1515/ijamh.2006.18.3.371
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. doi:10.1177/0031721718815668
- Manitoba Education. (2021). *Connecting Mental health literacy and Well-being to the Physical education/ Health education*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/physhlth/docs/mental-health-literacy.pdf>
- Mánková, K. (2017). *Preventivní program „Druhý krok“ a psychosociální klima školní třídy* (Diplomová práce). Získáno 6. září 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58. doi: 10.1037/0022-0663.78.1.52
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012). *MSCEIT- Test emoční inteligence*. Praha: Hogrefe - Testcentrum.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (3-34). New York: Harper Collins.
- McAndrew, F. T. (2002). New evolutionary perspectives on altruism: Multilevel-selection and costly-signaling theories. *Current Directions in Psychological Science*, 11(2), 79–82. doi:10.1111/1467-8721.00173

- Meijs, N., Cillessen, A. H. N., Scholte, R. H. J., Segers, E., & Spijkerman, R. (2008). Social intelligence and academic achievement as predictors of adolescent popularity. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 62-72. doi:10.1007/s10964-008-9373-9
- Menzel, D. C. (2016). Ethical Competence. In A. Farazmand (Ed.), *Global Encyclopedia of Public Administration, Public Policy, and Governance*. Získáno 26. listopadu 2020 z https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-3-319-31816-5_2458-1
- Minnesota Department of Education. (nedat.). *SEL implementation guidance*. Získáno 29. listopadu 2023 z <https://education.mn.gov/MDE/dse/safe/social/imp/>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Mischel, W. (1996). *Personality and assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mitchell, K. R., Myser, C., & Kerridge, I. H. (1993). Assessing the clinical ethical competence of undergraduate medical students. *Journal of Medical Ethics*, 19(4), 230-236. doi:10.1136/jme.19.4.230
- Motyčka, P. (2009_a). *Návrh doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. Získáno 15. ledna 2024 z <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2895/eticka-vychova.html>
- Motyčka, P. (2009_b). Proces implementace etické výchovy do vzdělávacích dokumentů v ČR. In Š. Ligas (Ed.), *Mravná výchova v školách na slovensku a v zahraničí* (155-161). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Motyčka, P. (2009_c). *V čem etická výchova doplňuje stávající kurikulární dokumenty*. Získáno 15. ledna 2024 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>
- Motyčka, P. (2010). *Etická výchova - cesta a naděje pro budoucí generace*. Získáno 15. ledna 2024 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/konference-eticka-vychova-duben-2010>
- Motyčka, P. (2013). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice* (Disertační práce). Získáno 31. ledna 2018 z Repozitář závěrečných prací - Univerzita Karlova.
- Motyčka, P., Macháčková, J., Dojčánová, R., Dvořáková, N., Řezníčková, A., Kutálková, K., ... Pachelová, M. (2021). *Osobnostní a etická výchova pro střední školy učebnice učitele*. Prostějov: Computer Media.
- MŠMT. (2009_a). *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 30. ledna 2018 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/msmt-vydalo-doplnujici-vzdelavaci-obor-eticka-vychova>

- MŠMT. (2009_b). *Referáty z konference Etická výchova*. Získáno 30. ledna 2018 z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>
- MŠMT. (2010_a). *Charakteristika doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. Získáno 5. listopadu 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/charakteristika-doplnujiciho-vzdelavaciho-oboru-eticka>
- MŠMT. (2010_b). *Konference k etické výchově na školách*. Získáno 30. ledna 2018 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/konference-k-eticke-vychove-na-skolach?highlightWords=etick%C3%A1+v%C3%BDchova>
- MŠMT. (2010_c). *Nová témata ve vzdělávání – etická výchova a finanční gramotnost*. Získáno 30. ledna 2018 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/nova-temata-ve-vzdelavani-eticka-vychova-a-financni>
- MŠMT. (2010_d). *Opatření ministrině školství*. Získáno 27. října 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi>
- MŠMT. (2010_e). *Seznam škol s výukou etické výchovy*. Získáno 15. října 2018 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/seznam-skol-s-vyukou-eticke-vychovy>
- MŠMT. (2015). *Etická výchova se učí již na 500 školách*. Získáno 28. ledna 2018 z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/eticka-vychova-se-uci-jiz-na-500-skolach-1>
- MŠMT. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Získáno 30. října 2023 z <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- MŠVVaŠ SROV. (2023). *Štátny vzdelávací program - primárne vzdelávanie - konsolidované znenie*. Získáno 26. října 2023 z https://www.minedu.sk/data/files/12017_statny-vzdelavaci-program_primv_konsolid.pdf
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen, & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (703-733). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- National PTA. (2022). *New national survey shows parents more comfortable about covid 19 risks and student well being in schools*. Získáno 27. října 2023 z <https://www.pta.org/home/About-National-Parent-Teacher-Association/PTA-Newsroom/news-list/news-detail-page/2022/06/17/new-national-survey-shows-parents-more-comfortable-about-covid-19-risks-and-student-well-being-in-schools>
- New Brunswick. (2021). *Personal wellness*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/ed/pdf/K12/curric/Health-PhysicalEducation/personal-wellness-6-8.pdf>

- Newfoundland and Labrador. (2022). *Health*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://www.gov.nl.ca/education/k12/curriculum/guides/health/>
- NIDV. (2014). *Sborník závěrečné odborné konference projektu Etická výchova a učebnice*. Získáno 1. února 2018 z <http://www.etickavychova.cz/wp-content/uploads/2014/12/Sbornik-2014-web.pdf>
- NIDV. (2018). *Etická výchova jako součást života školy*. Získáno 12. ledna 2024 z <https://www.nidv.cz/konference-a-udalosti/conferences/2018/eticka-vychova-jako-soucast-zivota-skoly>
- Nováková, M. (2006). *Učíme etickou výchovu: manuál etické výchovy pro základní a střední školy*. Praha: Luxpress.
- Nova Scotia. (2021). *Health education 5*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://curriculum.novascotia.ca/sites/default/files/documents/outcomes-indicators-files/Health%20Education%205%20At%20a%20Glance%20%282021%29.pdf>
- NYS Education Department (2022). *NY social emotional learning benchmarks - Equity revisions*. Získáno 29. listopadu 2023 z <https://www.p12.nysed.gov/sss/documents/SELBenchmarks2022.pdf>
- Ohio School Boards Association. (2019). *Ohio K-12 social and emotional learning standards*. Získáno 29. listopadu 2023 z <https://www.ohioschoolboards.org/blogs/legal-ledger/ohio-k-12-social-and-emotional-learning-standards>
- Ontario, Curriculum and Resources. (2019). *The program in Health and physical education*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-health-and-physical-education/context/the-program-in-health-and-physical-education>
- Orosová, O., Sarková, M., Madarasová Gecková, A., & Katreniaková, Z. (2004). Sociální inteligencia, sociální kompetencia - definície a prístupy v ich skúmaní. *Československá psychologie*, 48, 306-315.
- Pachelová, M. (2022). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova na prvním stupni základní školy* (Disertační práce). Získáno 30. října 2023 z Digitální repozitář UK.
- Paganini, M. C., & Egry, E. Y. (2011). The ethical component of professional competence in nursing: An analysis. *Nursing Ethics*, 18(4), 571-582. doi:10.1177/0969733011408041
- Palová, K. (2016). *Program Druhý krok jako nástroj sociálně-emocionálního učení* (Diplomová práce). Získáno 16. října 2017 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Palová, K. (2020). *Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok* (Disertační práce). Získáno 31. ledna 2022 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

- Park, N., & Peterson, C. (2006). Moral competence and character strengths among adolescents: The development and validation of the values in Action Inventory of Strengths for Youth. *Journal of Adolescence*, 29(6), 891-909. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.011
- Penner, L. A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58(3), 447-467. doi:10.1111/1540-4560.00270
- Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in personality assessment*, Vol. 10 (147-163). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Piaget, J. (1966). *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Plachá, J., & Koutská, I. (2014). *Etická výchova: Metodika pro 1. - 3. ročník základních škol*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Poliach, V. (2008). Pohľad učiteľov na vybrané aspekty implementácie predmetu „Etická výchova“ na školách v Slovenskej republike. *Pedagogické rozhľady*, 17(5), 17-18. Získáno 20. ledna 2024 z <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr5-2008.pdf>
- Poliach, V., & Valica, M. (2010). Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy. *Pedagogické rozhľady*, 19(1), 24-27. Získáno 20. ledna 2024 z <https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/rozhlady-casopis/pr5-2008.pdf>
- Poliach, V., & Valihorová, M. (2007). Obsahová analýza osnov etickej výchovy: Predbežné kvantitatívne zistenia. In: J. Kaliský (Ed.), *Etická výchova: problémy teórie a praxe* (40-47). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Prince Edward Island. (2023). *Programs of study*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://www.princeedwardisland.ca/en/information/education-and-early-years/programs-of-study>
- Québec Education Program. (2021). *Framework for the evaluation of learning - Ethics and religious culture*. Získáno 21. listopadu 2023 z https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/CE_PFEQ_ethique-culture-religieuse-primaire_2011_EN.pdf
- Pronyšynová, I. (2018). *Přínosy programu Druhý krok z pohledu pedagogických pracovníků* (Diplomová práce). Získáno 6. září 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660. doi:10.1037/0022-3514.51.3.649

- Riggio, R. E. (2010). Before emotional intelligence: Research on nonverbal, emotional, social competences. *Industrial and Organizational Psychology*, 3, 178-182. doi:10.1111/j.1754-9434.2010.01221.xvěk
- Riggio, R. E., Messamer, J., & Throckmorton, B. (1991). Social and academic intelligence: Conceptually distinct but overlapping constructs. *Personality and Individual Differences*, 12(7), 695-702. doi:10.1016/0191-8869(91)90225-z
- Riggio, R. E., & Reichard, R. J. (2008). The emotional and social intelligences of effective leadership: An emotional and social skill approach. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 169-185. doi: 10.1108/02683940810850808
- Rich, A. (1994). *Etika hospodářství I*. Praha: OIKOYMENH.
- Robins, W. R., John, O. P., & Caspi, A. (1994). Major dimensions of personality in early adolescence: The Big Five and beyond. In C. F. Halverson, G. A. Kohnstamm, & R. P. Martin (Eds.), *The developing structure of temperament and personality from infancy to adulthood* (267-291). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rogers, C. R. (2000). *Klientom centovaná terapie*. Modra: Persona.
- Roche-Olivar, R. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.
- Roche-Olivar, R. (1997). Educacion prosocial de las emociones, actitudes y valores en la adolescencia. *Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada*, 28, 1-20.
- Roche-Olivar, R. (2004). Prosociálnost jako princip účinného projektu etické výchovy dětí a mládeže. In L. Lencz, O. Křižová, & I. Podmanický (Eds.), *Na cestě s etickou výchovou: Sborník přednášek semináře: S etickou výchovou do sjednocené Evropy* (73-86). Praha: Luxpress.
- Roche-Olivar, R., & Soza, P. E. (2021). La optimización prosocial: Un camino seguro para la educación y el bienestar emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 85-118.
- Rushton, J. P. (1984). The Altruistic Personality. Development and maintenance of prosocial behavior. In E. Staub (Ed.), *Development and maintenance of prosocial behavior* (271-290). New York: Plenum Press.
- Rosenthal, A. M. (1964). *Thirty-eight witnesses: The Kitty Genovese case*. Berkeley: University of California Press.
- Russell, J. (2002). Moral Consciousness in a Community of Inquiry. *Journal of Moral Education*, 31(2), 141-153. doi:10.1080/03057240220143250
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. doi: 0.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG

- Sarıkaya, Ö., & Bakır, S. (2023). *Analysis of the Studies Conducted on Ethics in Education: A Meta- Synthesis Study*. Získáno 31. ledna 2024 z <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2582260>
- Saskatchewan Ministry of Education. (2018). *Health education*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://curriculum.gov.sk.ca/CurriculumDocument?id=44§ion=1703>
- Senát PČR (2006). *125. usnesení výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice*. Získáno 27. září 2023 z <https://www.senat.cz/xqw/xervlet/pssenat/htmlhled?action=doc&value=35929>
- Silman, F., & Dogan, T. (2013). Social Intelligence as a Predictor of Loneliness in the Workplace. *The Spanish Journal of Psychology*, *16*, 1-6. doi:10.1017/sjp.2013.21
- Simpson, J. A., & Beckes, L. (2010). Evolutionary perspectives of prosocial behavior. In M. Mukulincer, & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (35-54). Washington, DC: American Psychological Association.
- Schopler, J., & Bateson, N. (1965). The power of dependence. *Journal of Personality and Social Psychology*, *2*(2), 247-254. doi:10.1037/h0022375
- Schneider, R. J., Ackerman, P. L., & Kanfer, R. (1996). To “act wisely in human relations”: Exploring the dimensions of social competence. *Personality and Individual Differences*, *21*, 469-481. doi: 10.2466/pr0.1965.17.2.355
- Schwartz, S. H., & Clausen, G. T. (1970). Responsibility, norms, and helping in an emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *16*(2), 299-310. doi:10.1037/h0029842
- Schroeder, D. A., Dovidio, J. F., Sibicky, M. E., Matthews, L. L., & Allen, J. L. (1988). Empathic concern and helping behavior: Egoism or altruism? *Journal of Experimental Social Psychology*, *24*(4), 333-353. doi:10.1016/0022-1031(88)90024-8
- Schroeder, D. A., & Graziano, W. G. (2015). The field of prosocial behavior. In D. A. Schroeder, & W. G. Graziano (Eds.), *The Oxford Handbook of Prosocial Behavior* (3-34). Oxford: Oxford University Press.
- Smékalová, E. (2016). Druhý krok - šance na pohodu ve škole: Úvod - co se ve škole neučíme. *Prevence*, *13*(3), 10-11.
- Spurná, M., & Maňák, J. (2011). Případová studie: Postavení etické výchovy v kurikulu. In: M. Píšová, K. Kostková, & T. Janík (Eds.), *Kurikulární reforma na gymnáziích: případové studie tvorby kurikula* (242-268). Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Sokol, J. (2010). *Etika a život: Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad.

- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education, 4*(1), 3-51. doi:10.1023/a:1009609606692
- Svoboda, M., Humpolíček, P., & Šnorek, V. (2013). *Psychodiagnostika dospělých*. Praha: Portál.
- Sweitzer, A. (1923). *The Decay and the Restoration of Civilization: The Philosophy of Civilization*. Získáno 5. října 2020 z https://archive.org/stream/p1decayrestorati00schwuoft/p1decayrestorati00schwuoft_djvu.txt
- Školy sobě. (2021). *Konference na charakteru záleží*. Získáno 12. ledna 2024 z <https://skolysobe.cz/aktuality/konference-na-charakteru-zalezi-1-12-2021>
- Školy sobě. (2023). *Konference edukace bez indoktrinace*. Získáno 12. ledna 2024 z <https://skolysobe.cz/aktuality/konference-edukace-bez-indoktrinace>
- Spišáková, M. (2015). *Etická výchova a její východiska ve srovnání s praxí etické výchovy v Slovenské a České republice* (Diplomová práce). Získáno 17. října 2023 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.
- Šťastná, J., & Hoferková, S. (2009). Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu: Vybrané výsledky výzkumného šetření. *e-Pedagogium, 9*(3), 149-165. Získáno 19. ledna 2024 z <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2009/03/12.pdf>
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Svobodová, Z. (2011). Etická výchova jako cesta z omezené každodennosti. *Paideia: philosophical e-journal of charles university, 8*(1), 1-6. Získáno 19. ledna 2024 z <http://www.pedf.cuni.cz/paideia>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156-1171. doi:10.1111/cdev.12864
- Testcentrum. (2013). *IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Získáno 15. ledna 2018 z <http://www.testcentrum.com/testy/ids>
- Texas Education Agency. (2022). *Texas essential knowledge and skills for health education*. Získáno 29. listopadu 2023 z <https://tea.texas.gov/about-tea/laws-and-rules/sboe-rules-tac/sboe-tac-currently-in-effect/ch115a.pdf>
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its use. *The Harpers Monthly, 1*, 227-235. Získáno 20. ledna 2016 z <http://www.unz.org/Pub/Harpers-1920jan-00227?View=PDF>

- Tichá, J. (2009). *Etická výchova v základních školách*. Získáno 29. listopadu 2023 z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/referaty-z-konference-eticka-vychova>
- Tinbergen, N. (1953). *The herring gull's world: A study of the social behavior of birds*. London: Collins.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Impact of philosophical enquiry on school students' interactive behaviour. *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 73-84.
doi:10.1016/j.tsc.2007.03.001
- Trčková, K., & Zemanová, R. (2014). *Etická výchova: Učebnice pro 4. - 5. ročník základních škol*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *The Quarterly Review of Biology*, 46(1), 35-57. Získáno 6. listopadu 2020 z https://www.zobodat.at/pdf/OEZ_01_0001-0048.pdf
- UAB. (nedat.). *Departament de psicologia clínica i de la salut: Research groups*. Získáno 17. září 2020 z <https://www.uab.cat/web/research/groups-1345655802132.html>
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: Měření v psychologii*. Praha: Portál.
- U. S. Department of Education. (2021). *Supporting child and student social, emotional, behavioral, and mental health needs*. Získáno 21. listopadu 2023 z <https://www2.ed.gov/documents/students/supporting-child-student-social-emotional-behavioral-mental-health.pdf>
- Vacek, P. (2009). Mravní výchova a česká škola. In Š. Ligas (Ed.), *Mravná výchova v školách na slovensku a v zahraničí* (208-216). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Vajda, J. (2010). *Úvod do etiky*. Nitra: Enigma Publishing.
- Valica, M., Fridrichová, P., Rohn, T., & Kalinský, J. (2012). Názory učitel'ov etickej výchovy na profesijné kompetencie v kontexte inovácie výučby etickej výchovy. *Pedagogické rozhľady: odborný-metodický časopis*, 21(3-4), 1-9. Získáno 31. ledna 2024 z https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/pedagogicke_rozhlady_3_4_web.pdf
- Valihorová, M., & Bullová, A. (2009). Uplatnenie intervenčného programu rozvíjania prosociálneho správania žiakov strednej školy. In Š. Ligas (Ed.), *Mravná výchova v školách na slovensku a v zahraničí* (217-226). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.

- Vaněk, D. (2011). *Rozvoj prosociálního chování u žáků II. stupně ZŠ v kontextu Etické výchovy* (Disertační práce). Získáno 31. ledna 2018 z Informační systém Masarykovy univerzity.
- Vicenová, L. (2009). Mravnost' a prosociálnosť v predmete etická výchova. In Š. Ligas (Ed.), *Mravná výchova v školách na slovensku a v zahraničí* (241-247). Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta.
- Von Frisch, K. (1948). Die Tänze der Bienen. *Österreichische Zoologische Zeitschrift*, 1, 1-48. Získáno 5. listopadu 2020 z https://www.zobodat.at/pdf/OEZ_01_0001-0048.pdf
- VÚP. (2009). *Etická výchova – jaké má být její postavení v systému vzdělávání na základní škole?* Získáno 30. října 2023 z <https://clanky.rvp.cz/clanek/2896/ETICKA-VYCHOVA-JAKE-MA-BYT-JEJI-POSTAVENI-V-SYSTEMU-VZDELAVANI-NA-ZAKLADNI-SKOLE.html>
- Výrost, J. & Slaměník, I. (2008). *Sociální psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgments of help-giving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 186-200. doi:10.1037/0022-3514.39.2.186
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (3-19). New York: Guilford.
- Winston, M. D. (2007). Ethical leadership and ethical decision making: A meta-analysis of research related to ethics education. *Library & Information Science Research*, 29(2), 230-251. doi:10.1016/j.lisr.2007.04.002
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2010). Gender. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (629-667). New York: Wiley.
- World Health Organization. (2012). *WHO global competency model*. Získáno 29. dubna 2021 z https://www.who.int/employment/competencies/WHO_competencies_EN.pdf
- Wilson, D. S., Van Vugt, M., & O’Gorman, R. (2008). Multilevel selection theory and major evolutionary transitions: Implications for Psychological Science. *Current Directions in Psychological Science*, 17, 6-9. doi:10.1111/j.1467-8721.2008.00538.x
- Yan, S., Walters, L. M., Wang, Z., & Wang, C.-C. (2018). Meta-analysis of the effectiveness of Philosophy for children programs on students’ cognitive outcomes. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 39(1), 13-33. Získáno 2. února 2024 z <https://journal.viterbo.edu/index.php/atpp/article/view/1160>

Zášková, T. (2012). *Sociální inteligence ve vztahu k šesti dimenzím osobnosti* (Diplomová práce). Získáno 17. října 2016 z Theses Vysokoškolské kvalifikační práce.

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2009). *What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health*. Cambridge: MIT Press.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, & H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (3-22). New York: Teachers College Press.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Abstrakt magisterské diplomové práce

Příloha 2: Seznam tabulek, obrázků a grafů

Příloha 3: Informační dopis pro školy

Příloha 4: Informovaný souhlas

Příloha 1: Abstrakt bakalářské diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Rozvoj sociálně-emočních kompetencí u žáků základních škol v kontextu etické výchovy

Autor práce: Mgr. et Mgr. Bc. Klára Černá

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 127, 223 173

Počet příloh: 4

Počet titulů použité literatury: 285

Abstrakt:

Cílem práce je doplnit chybějící poznatky v oblasti rozvoje sociálních a emocionálních kompetencí žáků základních škol v České republice prostřednictvím výuky etické výchovy. V komparativní části výzkumu byly porovnány výsledky 36 žáků 3. tříd absolvujících etickou výchovu v prvních dvou letech školní docházky s výkony 74 žáků, kteří výuku neabsolvovali. Rozdíly byly kvantifikovány pomocí administrace socioemočních subtestů metody IDS. Signifikantní rozdíly v manifestovaných sociálních a emocionálních dovednostech však nebyly prokázány. Deskriptivní studie posuzovala úspěšnost etické výchovy z hlediska rozvoje sociálně-emočních kompetencí žáků na základě analýzy postojů vedoucích představitelů 75 základních škol s minimálně desetiletou zkušeností s integrací etické výchovy. Pomocí strukturovaného rozhovoru bylo zjištěno, že více než dvě třetiny oslovených škol přikládalo etické výchově velkou důležitost. Efektivita etické výchovy na celkový sociální a emocionální rozvoj žáků byla potvrzena více než čtyřmi pětinaми respondentů. V kategoriích komunikace a sociální dovednosti byla zaznamenána největší shoda zástupců škol s pozitivním vlivem etické výchovy. Účinnost etické výchovy byla potvrzena v souvislosti s emocionálními kompetencemi a připraveností žáků k řešení konfliktů ve více než třech čtvrtinách případů. Názory na rozvoj emocionálních kompetencí v důsledku realizace etické výchovy významně souvisely s důrazem, který jí byl přikládán.

Klíčová slova: prosociálnost, sociální kompetence, emocionální kompetence, sociálně-emocionální učení, etická výchova

ABSTRACT OF THESIS

Title: Development of social-emotional competencies in elementary school pupils in the context of ethical education

Author: Mgr. et Mgr. Bc. Klára Černá

Supervisor: Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Number of pages and characters: 127, 223 173

Number of appendices: 4

Number of references: 285

Abstract:

The aim of this work is to supplement missing knowledge in the area of developing social and emotional competencies of elementary school students in the Czech Republic through the teaching of ethical education. In the comparative part of the research, the results of 36 third-grade students undergoing ethical education in the first two years of school attendance were compared with the performance of 74 students who did not undergo this type of education. Differences were quantified using the administration of socioemotional subtests of the IDS method. However, significant differences in manifested social and emotional skills were not demonstrated. A descriptive study evaluated the success of ethical education in terms of the development of social-emotional competencies of students based on the analysis of attitudes of leading representatives of 75 elementary schools with at least ten years of experience in integrating ethical education. Through structured interviews, it was found that more than two-thirds of the schools surveyed attached great importance to ethical education. The effectiveness of ethical education on the overall social and emotional development of students was confirmed by more than four-fifths of the respondents. In the categories of communication and social skills, there was the greatest consensus among school representatives on the positive impact of ethical education. The effectiveness of ethical education was confirmed in relation to emotional competencies and students' readiness to resolve conflicts in more than three-quarters of cases. Views on the development of emotional competencies as a result of the implementation of ethical education were significantly related to the emphasis placed on it.

Key words: prosociality, social competence, emotional competence, social-emotional learning, ethical education

Příloha 2: Seznam tabulek obrázků a grafů

Tabulky:

Tabulka 1: Popisná statistika srovnávací studie

Tabulka 2: T-test pro dva nezávislé výběry

Tabulka 3: Detailní analýza připravenosti k rozpoznávání emocí

Tabulka 4: Detailní analýza připravenosti k regulaci emocí

Tabulka 5: Formy výuky etické výchovy

Tabulka 6: Četnost hodinové dotace vyučování EV v jednotlivých ročnících ZŠ

Tabulka 7: Důležitost etické výchovy reflektovaná vedoucími představiteli škol

Tabulka 8: Důležitost EV reflektovaná zástupci škol ve vztahu k formám výuky

Tabulka 9: Popisná statistika deskriptivní studie

Obrázky:

Obrázek 1: Posloupnost témat vzdělávacího oboru Etická výchova v ČR

Grafy:

Graf 1: Procentuální zastoupení postojů v kategorii sociální dovednosti

Graf 2: Procentuální zastoupení postojů v kategorii komunikace

Graf 3: Procentuální zastoupení postojů v kategorii řešení konfliktů

Graf 4: Procentuální zastoupení postojů v kategorii emocionální kompetence

Graf 5: Kategoriální analýza - celkové hodnocení

Graf 6: Emocionální kompetence v interakci s důrazem přikládáním EV

Příloha 3: Informační dopis pro školy



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Dobrý den,

dovoluji si Vás oslovit s prosbou o spolupráci na výzkumném projektu, který se zabývá etickou výchovou a jejím vlivem na rozvoj sociálních a emocionálních kompetencí žáků. Výzkum je součástí diplomové práce pod odborným vedením akademických pracovníků Katedry psychologie Univerzity Palackého v Olomouci.

Připravovaná studie je věnována výzkumné problematice vlivu vyučování předmětu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí. Klade za cíl doplnit chybějící poznatky v oblasti rozvoje psychosociálního chování dětí.

V tuto chvíli jsou vyhledávány školy, které by se do projektu zapojily a byly ochotné poskytnout zázemí při sběru dat u žáků třetího ročníku. Sociální a emocionální kompetence by byly ověřovány prostřednictvím příslušných částí standardizované Inteligenční vývojové škály pro děti ve věku 5 - 10 let (IDS - The Intelligence and Development Scales) a to na začátku školního roku (v průběhu září) a na konci roku (v červnu 2019). Pro ověření účinnosti etické výchovy bude využito individuální testování, které probíhá na základě krátkých rozhovorů s dítětem (15 - 20 minut) týkajících se úrovně rozpoznávání a regulace emocí, sociálně kompetentního jednání a rozpoznávání sociálních situací. Celková délka testování se tedy odvíjí od počtu dětí ve třídě. Sběr dat bude probíhat v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů.

V otázce konkrétních termínů se pokusím vyjít vstříc Vámi určeným preferencím.

Velmi bych ocenila, pokud by se Vaše škola do projektu zapojila, a výměnou nabízím konzultaci obecné úrovně sociálně-emočních dovedností dané třídy s třídním učitelem včetně předpokládaného vlivu těchto schopností na školní výkon žáků a nástinu možností jejich rozvoje.

V případě zájmu Vám ráda zašlu bližší informace o připravovaném projektu.

Děkuji za Váš čas a těším se na případnou spolupráci.

Mgr. et Mgr. Klára Černá

Příloha 4: Informovaný souhlas



Korespondenční adresa: Křížkovského 10, 771 80 Olomouc
Sídlo: Vodární 6, 779 00 Olomouc
Tel.: +420 585 633 501 | Fax: +420 585 633 700
Email: psychologie@upol.cz | www.psych.upol.cz

Vážení rodiče,

rádi bychom Vás požádali o spolupráci v souvislosti s výzkumem realizovaným v rámci diplomové práce zaštitěné Katedrou psychologie Univerzity Palackého v Olomouci. Studie se zabývá sociálním a emocionálním vývojem dítěte. Konkrétně ověřujeme, do jaké míry přispívá etická výchova k rozvoji prosociálního chování dětí. S žáky třídy, kterou navštěvuje Váš syn / Vaše dcera, bychom provedli individuální rozhovor (cca 15 - 20 minut) na téma porozumění jednoduchým sociálním situacím, a to na začátku a na konci školního roku 2019/2020. Zpracování získaných dat bude probíhat anonymně a v souladu se zákonem o ochraně osobních údajů. K realizaci tohoto záměru potřebujeme Váš souhlas. Naše spolupráce s třídním učitelem a dětmi třetí třídy je schválena vedením školy.

Souhlasím s tím, aby můj syn / moje dcera

narozen / narozena dne

absolvoval/a krátký rozhovor týkající se porozumění sociálním situacím.

V _____ dne _____

(podpis)



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁNÍ