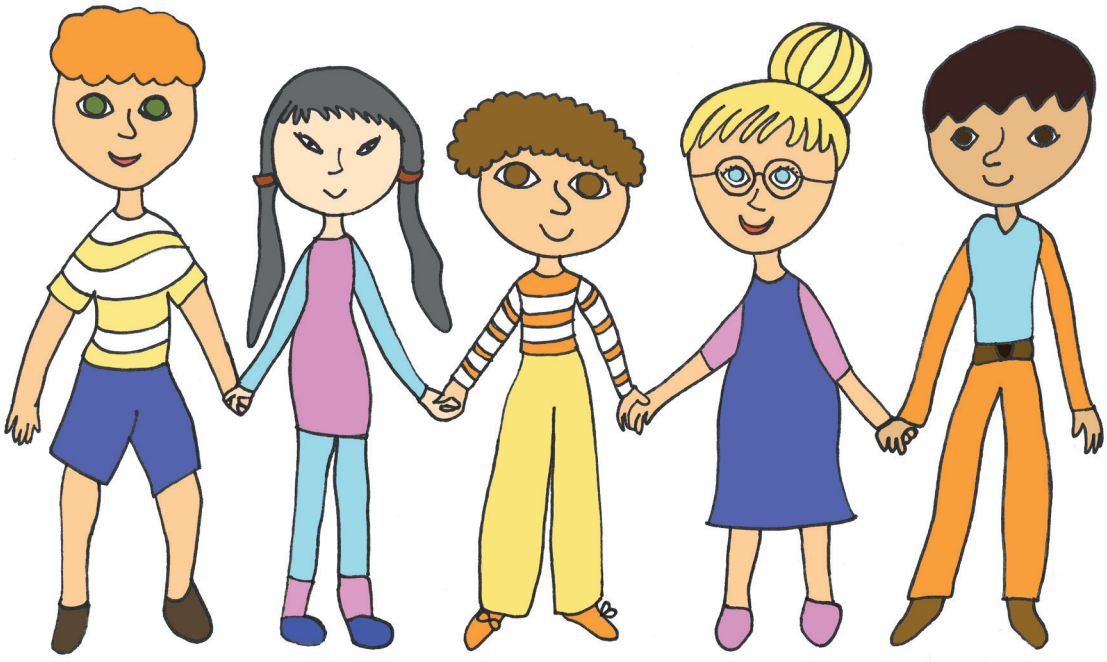
VZDĚLÁVÁNÍ K LIDSKOSTI

Rozvoj sociálně-emočních kompetencí prostřednictvím etické výchovy a sociálně-emocionálního učení



Klára Černá
s přispěním Pavla Motyčky

Vzdělávání k lidskosti

Rozvoj sociálně-emočních kompetencí prostřednictvím etické výchovy a sociálně-emocionálního učení

Mgr. et Mgr. Klára Černá

s přispěním PhDr. Pavla Motyčky, Ph.D.

Olomouc 2026

Recenzenti: doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D.
Mgr. Lucie Viktorová, Ph.D.

Zpracování a vydání publikace bylo umožněno díky účelové podpoře na specifický vysokoškolský výzkum udělené Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR Univerzitě Palackého v Olomouci (IGA_FF_2025_008 – Psychologický výzkum ve vybraných oblastech pedagogické a klinické psychologie X).

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

1. vydání

© Klára Černá, Pavel Motyčka, 2026
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2026

https://doi.org/10.5507/ff.26.24467955
ISBN 978-80-244-6795-5 (print)
ISBN 978-80-244-6796-2 (online: iPDF)

Obsah

ÚVOD 7

1 ETIKA, PROSOCIÁLNOST A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ 9

1.1 Etika a etické kompetence 9

1.1.1 Etika 9

1.1.1 Etické kompetence 10

1.2 Sociálně-emocionální učení a sociálně-emoční kompetence 12

1.2.1 Sociálně-emocionální učení 12

1.2.2 Sociálně-emoční kompetence 14

1.3 Prosociálnost 16

1.3.1 Evoluční aspekt prosociálnosti 17

1.3.2 Osobnostní determinanty prosociálního chování 18

1.3.3 Další faktory rozvoje prosociálnosti 21

1.4 Komparace etické a sociálně-emoční kompetence, jejich přesah do prosociálnosti 23

1.4.1 Souvislost kompetence k sebeuvědomování, sebeřízení, sociálnímu cítění s etickou kompetencí a prosociálním chováním 23

1.4.2 Souvislost vztahových dovedností, kompetence k zodpovědnému rozhodování s etickou kompetencí a prosociálním chováním 24

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 Project) 27

2.1.2 Základní principy etické výchovy 28

2.1.3 Slovenský model etické výchovy Ladislava Lencze 29

2.2 Etická výchova v České republice 31

2.2.1 Historie etické výchovy v ČR 31

2.2.2 Základní principy etické výchovy 35

2.3 Etická výchova a sociálně-emocionální učení ve světě 44

2.4 Vliv etické výchovy a sociálně-emocionálního učení na osobnostní rozvoj žáků 46

2.4.1 Výzkumné poznatky o efektu sociálně-emocionálního učení 46

2.4.2 Výzkumné poznatky o efektu etické (morální, prosociální) výchovy 50

3 ETICKÁ VÝCHOVA V KONTEXTU SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH KOMPETENCÍ (výzkumný projekt) 60

3.1 Metodický rámec, výzkumný soubor a analýza dat 61

3.2 Výsledky deskriptivní studie 64

3.2.1 Význam etické výchovy a formy její realizace ve vyučování 64

3.2.2 Účinnost etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí 67

3.2.3 Souvislost mezi realizací etické výchovy a její efektivitou 77

4 PODPORA OSOBNOSTNÍHO, SOCIÁLNÍHO A ETICKÉHO ROZVOJE V PEDAGOGICKÉ PRAXI 79

4.1 Systémová podpora etické výchovy a sociálně-emocionálního učení 79

4.2 Implementace etické výchovy v českém a slovenském kontextu 81

4.3 Etická výchova v českém vzdělávání: kontinuita, inovace a perspektivy **82**

4.3.1 Posílení etické výchovy ve školní praxi 83

4.3.2 Profesionalizace pedagogů v oblasti etické a charakterové výchovy 85

4.4 Etická výchova v kontextu vzdělávací strategie a kurikula **87**

4.4.1 Klíčové kompetence 87

4.4.2 Mezipředmětové vazby 88

4.4.3 Metodická podpora pro základní školy 90

4.5 Výzvy etické výchovy 95

SOUHRN 97

SUMMARY 100

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ 104

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY 105

PŘÍLOHA 123

Metodická podpora implementace programu Etická výchova pro ZŠ

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 z hlediska lidskosti. 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).

Autoři publikace se zaměřili na vymezení společného jádra ústředních pojmů etiky, sociálně-emocionálního učení a prosociálnosti s ohledem na konkrétní kompetence, díky nimž se tyto koncepty naplňují v každodenní pedagogické praxi. Rozbor globálních přístupů k rozvoji etických a sociálně-emočních kompetencí prostřednictvím vzdělávání poskytl rámec pro pochopení specifik české školní praxe při podpoře těchto dovedností. V českém kontextu byl důraz kladen na roli etické výchovy, její východiska a cíle, a to jak z hlediska rozvoje sociálně-emočních dovedností, tak i ve vztahu k celkovému osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

Účinek systematické podpory osobnostních, sociálních a etických dovedností je doložen detailním přehledem výsledků dostupných studií. Autoři předkládají také závěry vlastních výzkumných šetření, která byla provedena s cílem doplnit chybějící údaje o dosahované efektivitě etické výchovy a o jejím vlivu na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků v prostředí České republiky.

Téma je zpracováno s ohledem na vzdělávací strategii směřující k revizi Rámcových vzdělávacích programů (započatou v letech 2024/2025), jež představuje příležitost pro hlubší integraci etického, charakterového a sociálně-emocionálního učení do české edukační reality. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ se zaměřuje na modernizaci vzdělávání s cílem připravit děti i dospělé na výzvy dynamicky se měnícího světa 21. století (Fryč et al., 2020).

Současný svět je charakterizován výrazným zrychlováním vědeckého a technologického rozvoje často popisovaného v souvislosti se čtvrtou průmyslovou revolucí. Zatímco vývoj vědy a techniky má exponenciální charakter, kultura, včetně vzdělávacího systému, se vyvíjí spíše lineárně. Tento nesoulad vede k jevu označovanému jako kulturní zaostávání (Ogburn, 2017). V důsledku dynamických změn je stále obtížnější předvídat podobu světa v horizontu několika následujících let. Přesto je na školu kladen požadavek připravovat žáky na budoucnost, jejíž konkrétní charakter nelze s jistotou předem určit. Na tuto výzvu reaguje revize Rámcových vzdělávacích programů (2025) ve snaze naplnit první cíl Strategie 2030+: „Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život." (Fryč et al., 2020, 5)

Publikace reflektuje změny vyplývající z kurikulární reformy. Autoři analyzují přínos modernizace vzdělávacího obsahu pro komplexní osobnostní rozvoj. Zároveň hodnotí význam osobnostní, sociální a etické výchovy při implementaci strategie vzdělávací politiky České republiky. Tematizována jsou také doporučení pro ředitele a pedagogy, kteří se v realizaci etické výchovy angažují či o ní uvažují. Kniha poskytuje metodický nástroj pro zpracování výstupů etické výchovy do podoby očekávaných výsledků učení formulovaných v souladu s nově revidovaným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, a tím usnadňuje tvorbu školních vzdělávacích programů integrujících etická témata a podporuje využívání učebnic, které odkazují na očekávané výstupy původních verzí kurikula.

Koncepčně klíčové kapitoly věnované etické výchově v České republice a jejím výzvám (kapitoly 2.2 a 4.5) byly propracovány ve spolupráci s Pavlem Motyčkou, uznávaným odborníkem na etickou výchovu a její systematické ukotvení ve vzdělávání. Monografie přispívá k řešení výzev provázejících implementaci etické výchovy prostřednictvím evaluace její účinnosti, vymezení možností vzdělávání učitelů etické výchovy a formulace společného rámce etických a sociálně-emočních kompetencí, dobrého charakteru a prosociálnosti včetně identifikace společných východisek a cílů iniciativ směřujících k uplatnění osobnostního, sociálního a etického rozvoje v pedagogické praxi.

Prof. Milan Hejný, významná osobnost matematické didaktiky, cituje slova svého otce jako memento pedagogické praxe: „Dbej na to, aby tvoje snaha naučit žáky matematice nepřevýšila tvoji snahu vychovat slušné lidi" (Brestovanský, 2019, 87). Tento apel výstižně poukazuje na základní napětí mezi aspekty výchovného působení a vzdělávání. Tradiční školské diskurzy se dlouhodobě soustřeďovaly především na rozvoj čtenářské, pisatelské a logicko-matematické gramotnosti, zatímco aktuální pedagogicko-psychologické paradigma stále naléhavěji zdůrazňuje nezbytnost systematického rozvoje sociálních, emocionálních a etických kompetencí, jež zásadním způsobem ovlivňují reflexi emocí a zkušeností, kvalitu mezilidských vztahů a podobu společenského soužití. V návaznosti na obecnou definici gramotnosti jako schopnosti převádět komunikaci z jednoho systému významů do jiného lze také schopnost interpretovat vlastní potřeby, rozpoznávat, regulovat emoce a převádět je do slov, a současně připravenost porozumět významu slov a činů druhých prostřednictvím empatického vcítění, považovat za „abecedu" sociálně, emočně a eticky kompetentního jednání, které odkazuje na specifický druh gramotnosti a spoluurčuje míru kulturního a civilizačního rozvoje.

Právě v cíleném rozvoji sociálně-emoční gramotnosti lze spatřovat klíč ke vzdělávání k lidskosti – k prohlubování sebeuvědomění a seberegulace, sociálního a etického cítění, umění žít a spolupracovat s druhými, k odpovědnosti za vlastní jednání a posilování sociální soudržnosti.

1 ETIKA, PROSOCIÁLNOST A SOCIÁLNĚ-EMOCIONÁLNÍ UČENÍ

Propojení pojmů etika, prosociálnost a sociálně-emocionální učení je patrné jak na rovině sémantické, tak v kontextu vzdělávání. Při vymezení modelů specifických kompetencí, jež se k těmto fenoménům váží, jejich provázanost zřetelně vystupuje.

1.1 Etika a etické kompetence

Etika nepředstavuje pouze teoretický rámec pro uchopení morálních norem a hodnot, ale zároveň tvoří východisko pro porozumění lidskému chování a rozvoj kompetencí, jež se promítají do mezilidských vztahů, odpovědnosti a citlivosti k potřebám druhých. Z tohoto důvodu je nejprve vymezen samotný pojem etiky a následně se pozornost zaměřuje na koncept etických kompetencí, které představují klíčový spojovací článek mezi morálním uvažováním jednotlivce a jeho jednáním v sociálním kontextu.

1.1.1 Etika

Etika je od svého vzniku pokládána za praktickou filozofii, jež má být využitelná v každodenním 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 vztahovat úžeji k mravnosti a ve tvaru etika pouze k filozofické disciplíně, 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 (*moratalis*), jež představuje soubor kulturně podmíněných norem, mravních principů a hodnot, má stejný etymologický základ.[1] (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 filozofie lidského

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)

tedy od počátku integruje oba tyto aspekty (Graeser, 2000), 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).

Etiku lze považovat za filozofický výklad mravního fenoménu, kritickou reflexi morálky z hlediska legitimity 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, zachovávající 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.

1.1.1 Etické kompetence

Mnoho vědců se pokusilo o operacionalizaci etiky a etických postojů pomocí tzv. etické kompetence. Pojmy etická a morální kompetence jsou přitom některými autory používány jako označení souznačná (Bolmsjö, Edberg & Sandman, 2006; Bužgová & Sikorová, 2013; Kälvemark Sporrong, Arnetz, Hansson, Westerholm & Höglund, 2007; Kulju, Stolt, Suhonenand & Leino-Kilpi, 2015). Jiní se zaměřují pouze na etickou (Baerøe & Norheim, 2011; Eriksson, Helgesson & Höglund, 2007; Kavathatzopoulos, 2003) či morální kompetenci (Dupoux & Jacob, 2007; Duriez & Soenens, 2006; Jormsri, Kunaviktikul, Ketefian & Chaowalit, 2005; Ma, 2006; Park & Peterson, 2006). Různou terminologii spojuje skutečnost, že dané kompetence souvisí s lidskou snahou o rozpoznání úsudků a činů, které definují správné a nesprávné chování. Morálně 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, jež 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), úzce souvisejícího s etickou kompetencí,

náleží 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 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 **empatie**, **etických znalostí** a **umění komunikace**, které lze rozvíjet prostřednictvím vzdělávání (Paganini & Egry, 2011).

Etická kompetence se vztahuje k široce sdíleným obecným a univerzálním morálním principům a ideálům, které jsou předpokladem rozvoje demokratické společnosti.

1.2 Sociálně-emocionální učení a sociálně-emoční kompetence

K nahlédnutí úzkého propojení etiky, prosociálnosti a sociálně-emocionálního učení je představen koncept sociálně-emočních kompetencí, které mimo jiné zahrnují reflexi vlastních postojů a hodnot, empatii, vztahové dovednosti a zodpovědné rozhodování s ohledem na etické a sociální normy. Uvedené dovednosti se významně překrývají s etickými kompetencemi. Napomáhají prosociálnímu, hodnotově uvědomělému a adaptivnímu chování tím, že umožňují jednotlivci rozpoznávat morální aspekty situací, zvažovat jejich důsledky pro sebe i druhé a jednat způsobem podporujícím spolupráci, spravedlnost a respekt k ostatním. Vzdělávací programy a intervence zaměřené na sociálně-emocionální učení, prosociální a etickou výchovu tyto kompetence cíleně rozvíjejí.

1.2.1 Sociálně-emocionální učení

Koncepce sociálně-emočních kompetencí se začala formovat 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 organizace 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 emocionálních kompetencí však byla v historii vědecké psychologie předjímána 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. Marlowe (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 sílící konsenzus ohledně vícerozměrnosti sociální

inteligence (Buhrmester, Furman, Wittenberg & Reis, 1988; Marlowe, 1986; Riggio, Messamer & Throckmorton, 1991), přestože počet proměnných se v pojetí jednotlivých autorů liší. Mezi další složky sociální inteligence bývají řazeny *sociální znalosti* (Schneider, Ackerman & Kanfer, 1996), *sociální paměť* (Svoboda, Humpolíček & Šnorek, 2013) a *sociální vhled* (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 konstruktu, byla zahájena diskuse 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. Tvůrci teorie emoční inteligence Peter Salovey a John D. Mayer (1990, 189) ji vymezili 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".[2]

V reakci na uvedenou definici došel Reuven Bar-On (2006) k závěru, že oba koncepty pravděpodobně reprezentují propojené složky téhož konstruktu, 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 pojetí[3] (Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000). O integraci sociální a emoční inteligence do společného konstruktu se dále významně zasadil Ronald E. Riggio (1986, 2010). Riggio zkoumal model sociálních a emocionálních komunikačních dovedností, které pokládal za snáze uchopitelné v porovnání se souvisejícími inteligenčními konstrukty a také za vhodnější ke sledování vývojového aspektu. Riggiův model obsahuje tři komunikační kompetence: *vyjadřování* (kódování informací), *vnímavost* (dekódování zprávy) a *kontrolu* (regulaci chování). Tyto schopnosti jsou ukotveny a manifestovány v rovině emocionální, která

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 emocionálního 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".

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 (Záškodná, 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 (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 (Záškodná, 2012).

1.2.2 Sociálně-emoční kompetence

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 reprezentují také schopnost posoudit správnost řešení a zohlednit etické hledisko 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 tříbí 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).

Sociálně-emoční kompetence jsou souhrnným označením vzájemně propojených znalostí, dovedností a postojů, jejichž získávání a uplatňování přispívá k vývoji zdravé identity, ke zvládání 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 cítění** (*social-awareness*), **vztahové dovednosti** (*relationship skills*) a **zodpovědné jednání** (*responsible decision making*).

- **Kompetence k sebeuvědomování** (sebepoznání) znamená schopnost identifikovat emoce, rozeznat myšlenky a zhodnotit jejich vliv na chování, zahrnuje také rozpoznání silných 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, zvládání stresu, motivaci sebe samého, cílevědomost a aktivní směřování k dosahování stanovených cílů (CASEL, 2013).
- **Sociálním cítěním** je míněna schopnost zohledňovat různé úhly pohledu, respektovat lidi z rozdílného prostředí a kultury a projevovat empatii, schopnost chápat sociální a etické normy chování, rozpoznat zdroje podpory ve vlastní rodině, škole a komunitě (CASEL, 2013).
- **Vztahové dovednosti** umožňují „navazovat a udržovat zdravé a hodnotné vztahy s různorodými jedinci i skupinami. Zahrnují jasnou komunikaci, aktivní naslouchání, spolupráci, odolávání nepřiměřenému společenskému nátlaku, konstruktivní řešení konfliktů, schopnost požádat o pomoc a nabídnout ji v případě potřeby". (CASEL, 2013, 9)
- **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). 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 programech.[4] V etapě základního vzdělávání se

4 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 rámec v podobě vzdělávacích

sociálně-emoční kompetence pojí se všemi klíčovými kompetencemi[5] (zejména pak s kompetencí osobnostní a sociální a kompetencí k občanství a udržitelnosti) a odrážejí se také v očekávaných výsledcích učení jednotlivých předmětů i průřezových témat (NPI, 2025$_a$).

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 odměny[6] (Kline, Bankert, Levitan & Kraft, 2017; Roche-Olivar, 1997). V duchu nezištnosti je prosociálnost chápána i v českém modelu etické výchovy (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 spolupráce.[7] (Dovidio et al., 2006; Schroeder & Graziano, 2015)

---

oblastí, oborů a tematických okruhů, které vymezují obsah a očekávané výsledky učení. RVP zároveň slouží jako podklad pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), jež specifikují realizaci vzdělávání na úrovni jednotlivých škol.

5 „Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti" (MŠMT, 2023, 10). V důsledku revize RVP pro předškolní a základní vzdělávání (přijaté na konci roku 2024, v odborném diskurzu označované jako RVP 2025) byl výčet klíčových kompetencí upraven a rozšířen. Ke klíčovým kompetencím k učení, k řešení problémů a ke komunikační kompetenci přibyly nově kompetence kulturní a digitální. Tři klíčové kompetence osobnostní a sociální; kompetence k občanství a udržitelnosti; k podnikavosti a pracovní pak nahradily původní koncepty kompetence sociální a personální; kompetence občanské a kompetence pracovní (MŠMT, 2023 srov. NPI, 2025a).

6 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).

7 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.

Dle obecně prospěšné společnosti Etická výchova (nyní Etická a charakterová výchova, z. ú.), jež spolupracovala 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.$_c$).

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-Olivar, 1997; Schroeder & Graziano, 2015).

1.3.1 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 Konrada Lozenze (1935), Karla von Frische (1948) a Nikolaase Tinbergena (1953)[8] 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 materiálem.[9] 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 i přes jejich blízkou genetickou spřízněnost.

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 vyvinula

8 Tito tři významní etologové: Konrad Lorenz, objevitel vtiskování, Karl von Frisch, jenž dekódoval 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.

9 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).

díky výhodám, které poskytovala spolupracující skupina v rané evoluční historii člověka při 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 ve 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.

1.3.2 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. Hartshorne a May (1928),[10] Darley a Latané (1968), Darley a Batson (1973),[11] jejichž závěry napříč četným měřítkům přiřkly osobnostním rysům zanedbatelnou roli v predikci prosociálního chování. Přestože již v roce 1980 Rushton (1984)[12] svou výzvou k přehodnocení výsledků Hartshorna a Maye zpochybnil do té doby dominantní výzkumnou perspektivu, 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. Podstatní se ukázali být dva činitelé: **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 minulosti, a *odolnost vůči egoistickému pocitu osobního ohrožení* (*self-oriented personal distress*) v případě, že jiná osoba zažívá extrémní utrpení.

Prosociální chování je rovněž značně ovlivněno odhadem nákladů na poskytnutí i na neposkytnutí pomoci (reprezentujícím situační faktor), přičemž pravděpodobnost 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).

---

10 Hartshorne 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 v rozmezí 0,2–0,3 (Rushton, 1984).

11 Při experimentálním ověření ochoty pomoci při epileptickém záchvatu (Darley & Latané, 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 & Latané, 1968). Také spěch účastníků vedl k významnému poklesu pravděpodobnosti a míry poskytnuté pomoci (Darley & Batson, 1973).

12 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 měr osobnostních charakteristik (osobnostních rysů) a prosociálních akcí by přitom bylo dosaženo výrazně vyšší předvídatelnosti chování (s korelací v rozmezí 0,5–0,6). Také vztah mezi celkovým skóre chování a skóre reputace ($r = 0{,}61$) společně s vnímáním altruistických tendencí učiteli a spolužáky ($r = 0{,}81$) naznačují dle Rushtona (1984) značnou míru konzistence altruistického chování.

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 pomoct 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 (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 považován 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 konstruktu. 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).

1.3.3 Další faktory rozvoje prosociálnosti

Z hlediska evoluční psychologie představuje pomoc a spolupráce chování, které podporuje přežití nejschopnějších (Bartal et al., 2014; McAndrew, 2002; Trivers 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 hrají v otázce prosociality důležitou roli (Habashi, et al., 2016; Penner et al., 1995). Prosociální orientace osobnosti souvisí dle dostupných výzkumů signifikantně také 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, biologické,[13] neurologické a osobnostní faktory mohou člověka předurčovat k prosociálnímu chování, zda bude pomoc poskytnuta a proč, závisí však také na bezprostřední motivaci vyvolané situačními okolnostmi a na připravenosti jedince 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. Graziano a Habashi (2010) došli na základě analýzy vědecké literatury věnované prosociálnosti k závěru, 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, který je získáván částečně dispozičně, částečně prostřednictvím zkušeností a udržován zvykem.

13 V otázce prosociálnosti se ukázaly být podstatné také ***genderové rozdíly*** (Eagly & Crowley, 1986; Eagly, Wood & Diekman, 2000; Schwartz & Clausen, 1970; Wood & Eagly, 2010). Ačkoli se muži a ženy nemusí výrazně lišit v míře poskytované pomoci, odlišují se v preferovaném způsobu pomoci v závislosti na povaze situace (Deaux & Major, 1987). Eagly & Crowley (1986) tvrdí, že ženy s vyšší pravděpodobností nabídnou útěchu a sociální podporu potřebným, zatímco muži častěji než ženy poskytují pomoc 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 od muže relativně menší úsilí a tedy nižší náklady než od ženy (Becker & Eagly, 2004).

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.

1.4.1 Souvislost kompetence k sebeuvědomování, sebeřízení, 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 cítění 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 emocionálního učení dotýká kompetence k sociálnímu cítění. 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 cítění (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.

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

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

Morální uvažování považovali Penner a kolektiv (1995) za osobnostní determinantu ovlivňující faktor empatie v teorii prosociálnosti. 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).

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.[14]

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.

---

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

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 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).

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 & Latané, 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 schopnostem,[15] či předpokládat kombinaci obojího (Austin & Saklofske, 2007). Pro aplikaci ve vzdělání je nezbytné alespoň částečně uznat strukturování

15 Již Aristotelés ve své koncepci ctností (areté) považoval moudrost morální – etickou za ctnost založenou na zvyku, jež je rozvíjena a upevňována nácvikem; ctnosti nejsou v jeho pojetí vrozenými danostmi, je nutné si je v průběhu života osvojit, proto zdůrazňoval vliv výchovy i vzdělání (Aristotelés, 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". (Aristotelés, 1996, 165)

těchto konceptů na bázi schopností, jež lze prohloubit výcvikem a zkušeností[16] (Goetz, Frenzel, Pekrun & Hall, 2007; Jensen-Campbell & Graziano, 2001; Palová, 2016).

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 emocionálních 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).

16 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 diskusí a procvičováním v interakci s ostatními (Ma, 2006). Například citlivost při rozhodování lze zvýšit 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; diskuse nad možnostmi usměrňování emocí může přispět k rozšíření portfolia 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-emocionálního 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 a v kontextu českého školství přispělo k porozumění jejich propojení se širším rámcem klíčových kompetencí.

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 & Latané, 1968) začaly vznikat pedagogicko-psychologické projekty s cílem prakticky aplikovat získané poznatky, např: *CDP* (Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Character) *komplexní program rozvoje prosociálního charakteru* (Battistich, Watson, Solomon, Schaps & Solomon, 1991), *projekt výchovy k prosociálnosti* Roche-Olivara (1992) a *etické výchovy* Ladislava Lencze (Lencz, 1996; Lencz & Križová, 2000). Koncepce etické výchovy v České republice vycházela zejména z posledních dvou jmenovaných. Pojetí 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 Project)

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 Project*), 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

teorií (Battistich, Schaps, Solomon & Watson, 1991). Prostřednictvím metody *řízené autonomie* ovlivňuje intelektuální, sociální a etický rozvoj dětí (Narvaez, 2006). Program CDP 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 diskuse 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 Základní principy etické výchovy

Na program CDP navázal široce rozšířený projekt profesora R. Roche-Olivara, garanta laboratoře aplikovaného prosociálního výzkumu na Katedře klinické psychologie a psychologie zdraví Autonomní univerzity v Barceloně (UAB, nedat.).[17] Roche-Olivar 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

17 Roche-Olivar 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.).

Roche-Olivar (1992) v knize Etická výchova[18] 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 propojených sociálních a emocionálních dovedností. Program obsahuje témata způsobilosti 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-Olivar, 1992, 1997).

Druhou složku projektu výchovy k prosociálnosti představuje doporučený *výchovný styl*. Roche-Olivar (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-Olivar 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, obohacuje lidské životy o kvality iniciativnosti a kreativity, dopomáhá k uvědomění vlastního smyslu, k integraci osobních hodnot a cílů, prosociální jednání zjednodušuje komunikaci a umožňuje ji i v případě setkání protichůdných názorů, podporuje vzájemnou empatii, poskytuje vodítka k ovládání lidské tendence manipulovat s ostatními.

Program CDP se stal inspirací pro formování etické výchovy na Slovensku, v České republice, v Portugalsku a ve 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, což bylo provázeno redukcí sporů a snížením výskytu 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

18 V originálním španělském vydání nesla kniha název Psicología y Educatión de la Prosocialidad, což v přímém překladu znamená Psychologie a vzdělávání k prosociálnosti. Pod názvem Etická výchova ji do povědomí uvedli slovenští překladatelé L. Lencz, M. Hučka a L. Mikulcová (Roche-Olivar, 1992).

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 tvořen čtyřmi prvky, které se vzájemně podmiňují (Lencz, 1998). První dvě složky přímo navazují na projekt výchovy k prosociálnosti. *Výchovný program* je vyjádřen osnovami a doplněn aplikačními tématy a konkrétními aktivitami vhodnými pro výuku. Pořadí témat je oproti projektu Roche-Olivara pozměněno, aby byl podpořen přirozený proces osobnostně-mravního dozrávání žáka (Lencz, 1995; Lencz & Križová, 2000). *Styl výchovy* zdůrazňující bezpodmínečné přijetí, empatii a autenticitu hraje i ve slovenském modelu etické výchovy stěžejní roli (Lencz, 1995). K základním pilířům etické výchovy Lencz přidal také procesuální složku *specifických metod* a postupů označovaných jako *zážitkové učení* (Lencz, 1996). Komplexním uplatňováním uvedených složek je dosahováno prosociálnosti, kterou Lencz označil za cílovou dimenzi 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 prostřednictvím reflektivního dialogu. Vznikla tak *čtyřfázová metodika*, která chronologicky postupuje fázemi: vnímání (kognitivních a afektivních podnětů), reflexe, konání a generalizace.[19]

Ministerstvo školství, vědy, výzkumu a sportu Slovenské republiky charakterizuje etickou výchovu ve vzdělávacích standardech základních škol následovně: „Předmět etická výchova se zaměřuje na výchovu k prosociálnosti. Zvlášť 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)

19 V českém prostředí se v souvislosti s výukou etické výchovy častěji používá ***třífázový metodický postup***, který je obdobně tvořen kognitivní senzibilizací, nácvikem sociálních dovedností v prostředí třídy a transferem kompetencí do reálných situací (viz kapitola 2.2.2.4). Třífázová metodika přitom zdůrazňuje zařazování reflexe po každé jednotlivé fázi (Lencz, 1996, srov. Motyčka, 2013).

2.2 Etická výchova v České republice

2.2.1 Historie etické výchovy v ČR

Chceme-li se zabývat historií etické výchovy v českém školství, je třeba začít u **Jana Amose Komenského**, který mravní výchovu považoval za základní pilíř pedagogiky. Význam, který jí přisuzoval, je zřejmý z četnosti a důslednosti, s jakou se k tomuto tématu ve svých dílech vracel, explicitně jej zdůrazňoval a systematicky rozvíjel (Hábl, 2011; Komenský, 1940, 1941, 1948). Předmět mravní výchovy v jeho pojetí tvoří *kardinální etické ctnosti opatrnosti, umírněnosti, udatnosti a spravedlnosti*. Komenský jednotlivé ctnosti nejprve stručně objasňuje a následně předkládá způsob jejich nabytí, který tvoří jádro jeho metodologie formování charakteru (Komenský, 1948). Podle Hábla (2011) inovace mravní výchovy v pojetí Komenského spočívá ve specifickém porozumění vztahu mezi poznávacími a morálními kapacitami lidství. Komenského pojetí implikuje těsné sepjetí vědění a mravnosti, nikoliv však jejich identitu.

Za první etapu systematické výuky etické výchovy v českých školách je zpravidla považováno meziválečné období let 1918–1939. Již v roce 1922 byla etická výchova na základě oficiálního požadavku ministerstva školství vyučována v rámci občanské nauky a výchovy na obecných a měšťanských školách (Šťastná, 2013). Do této doby byla etická výchova součástí náboženství, jak to bylo běžné i ve školských systémech jiných zemí. Obsah nové koncepce předmětu občanská nauka a výchova byl založen na třech ideálech: *pospolitost, ctnost a řád*. Osnovy pak nebyly dány striktně, ale umožňovaly, aby učitel mohl probírané téma přizpůsobit místním poměrům a zvyklostem (Skořepa, 1923). Další koncepce výuky mravní výchovy se rozvinuly v tomto období na školách pokusných a reformních (Šťastná, 2013).

Od roku 1948 do roku 1989 se škola stala politickou institucí, která měla vychovávat politicky uvědomělé občany lidově-demokratického státu, ochránce vlasti, zastánce pracujícího lidu a socialismu. Tato ideologizace školství vytvořila v porevolučních letech komplex ideové neutrality. Mnozí odborníci si nedokázali představit hodnotově neutrální pojetí etické výchovy, proto se tento obor, běžný v mnoha zemích EU, stal v českém školství okrajovou záležitostí (Vacek, 2002a).

Po Sametové revoluci se objevila snaha vytvořit prostor pro výuku etické výchovy, avšak jednotlivé aktivity byly značně roztříštěné a nekoordinované. Podle Vacka (2002a) měla mravní výchova v České republice po roce 1989 spíše epizodický charakter, byla závislá na iniciativě jednotlivých pedagogů, kteří se snažili často intuitivně působit na morální rozvoj svých žáků. Snahy o koncipování etické výchovy v nejrůznějších formách vycházely v tomto období především z univerzitních pracovišť. Např. na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze se již v první polovině 90. let rozvíjela osobnostní a sociální výchova, jíž byla etická výchova určitou součástí (Valenta, 2006), na Pedagogické fakultě

Univerzity Karlovy se etika etablovala ve vztahu k občanské výchově v eticko-reflexivním pojetí (Piťha, 1992), zatímco na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové šlo (dle dostupných zdrojů) o koncepci založenou na teoriích morálního vývoje a vývoje charakteru (Vacek, 2002b), která se postupně propojila s výchovou k prosociálnosti.

Na konci devadesátých let minulého století sílila u pedagogů základních a středních škol potřeba přistoupit systematičtěji k rozvoji mravní stránky nastupující generace. Tyto tendence vyústily v roce 1999 v založení **občanského sdružení Etické fórum České republiky**, jež si stanovilo za cíl prosazování etické výchovy v českém školství (EF ČR, z.s., nedat.; CERC, 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 (Motyčka, 2013; Šťastná & Hoferková, 2009).

S formální i obsahovou oporou v osvědčených projektech byly Etickým fórem navrženy dvouleté (250hodinové) kurzy etické 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, Drejnar, Nováková, Šolc & Šuvarská, 2005; Lencz & Ivanová, 2003; Lencz & Križová, 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 ČR 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, organizační a lektorskou činností přispíval k realizaci několika projektů Podpory etického vzdělávání v Královéhradeckém kraji.[20] (CERC, 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) žádal 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

20 V roce 2021 byl Kabinet etické výchovy při Katedře pedagogiky a psychologie transformován v **Centrum etiky a rozvoje 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" (CERC, 2021, 2). Od roku 2025 Centrum etiky a rozvoje charakteru působí při Ústavu pedagogiky, psychologie a etické výchovy Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a úzce spolupracuje s Centrem rozvoje charakteru, z. ú.

v základních a středních školách". Ve stejném roce byla **Etická výchova zařazena jako doplňující vzdělávací obor do RVP** pro gymnázia. Dalším důležitým milníkem pro vzdělávání lidskosti v ČR bylo zavedení doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova do RVP pro základní školy v roce 2009, změna RVP nabyla účinnosti dnem 1. září 2010 (Kubíčková, 2014; MŠMT, 2010$_d$). Doplňující vzdělávací obory sloužily jako doplněk a rozšíření vzdělávacího obsahu s možností využití pro všechny nebo cíleně pro některé žáky. Přestože nebyly povinnou součástí vzdělávání, bylo možné je zařadit do ŠVP jako povinné, nepovinné či volitelné vyučovací předměty nebo realizovat formou průřezových témat (VÚP, 2009). Otázka kurikulárně zakotveného samostatného povinného či povinně-volitelného předmětu věnujícího se etickým tématům byla i nadále diskutována.

Návrh podoby doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova připravilo občanské 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 lektoři Etického fóra ČR) ve spolupráci s pracovníky Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (Krausová & Šrajer, 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 & Šrajer, 2015; Sokol, 2010; Tichá, 2009; Vacek, 2009, 2013). V roce 2009 se na téma etické výchovy začaly v České republice konat také odborné konference.[21]

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 výchova**.[22] 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 Etická výchova udělovat ocenění *Etická škola*, které bylo rovněž zaštítěno MŠMT (CERC, 2021). Od roku 2012 umožnila Univerzita Hradec Králové zájemcům absolvovat bakalářské a navazující magisterské studium etické výchovy

21 První konference v České republice, na níž se problematika potřebnosti etické výchovy pro český vzdělávací systém tematizovala, proběhla v roce 2009 (MŠMT, 2009). Na tiskové konferenci ze začátku roku 2010 ministryně školství, mládeže a tělovýchovy představila záměr začlenit etickou výchovu systematičtěji do českého vzdělávání (MŠMT, 2010c). Školní rok 2010/2011, v němž nabylo platnosti zařazení nového oboru do RVP ZV, zahájila konference, jejímž cílem bylo nadchnout pedagogickou veřejnost pro diskusi 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, 2010b). V roce 2014 realizoval Národní institut pro další vzdělávání ve spolupráci s Etickým fórem ČR odbornou konferenci k dovršení projektu Etická výchova a učebnice (NIDV, 2014). O rok později uspořádalo MŠMT spolu s obecně prospěšnou společností Etická výchova tiskovou konferenci při 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, wellbeingem žáků a pedagogů, edukací bez indoktrinace (Galová, 2017; NIDV, 2018; Školy sobě, 2021, 2023).

22 V první správní radě Etické výchovy, o. p. s., působil mj. Jan Sokol. V roce 2022 změnila obecně prospěšná společnost právní formu na **zapsaný ústav Etická a charakterová výchova**, který spolupracuje např. s Janem Háblem a Pavlem Motyčkou (Etická a charakterová výchova, z. ú., 2025).

v programu Učitelství pro 2. stupeň ZŠ v kombinaci s druhým aprobačním předmětem (Pachelová, 2022; UHK, nedat.). V roce 2014 byly v souvislosti s projektem *Etická výchova a učebnice* zveřejněny Vzorové osnovy doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova 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; Motyčka et al., 2021; 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 ČR a Etické výchovy, o. p. s., 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.$_{b,c}$).

Zavádění etické výchovy bylo od roku 2010 systematicky koordinováno prostřednictvím **Skupiny pro implementaci Etické výchovy** (SPIEV) založené pod záštitou MŠMT. Na základě odborných konferencí organizovaných v souvislosti s touto iniciativou docházelo k inovaci obsahu etické výchovy, vzniku nových učebnic, metodik a pracovních listů a vytvoření podkladů pro vzdělávání aprobovaných učitelů etické výchovy na pedagogických fakultách. Systematické začlenění etické výchovy do vzdělávacích programů základních a středních škol a její dlouhodobá implementace v pedagogické praxi vytvořily podmínky pro realizaci rozsáhlých evaluačních studií zaměřených na analýzu jejích dopadů na žáky i na školní prostředí.

Na konci roku 2024 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) schválilo **revidované Rámcové vzdělávací programy pro předškolní a základní vzdělávání** (dále uváděno pod ustáleným názvem RVP 2025). Toto opatření vedlo v rámci základního vzdělávání ke zrušení doplňujících vzdělávacích oborů, přičemž témata související s rozvojem etických a sociálně-emočních kompetencí byla v kurikulárních dokumentech podrobněji a systematičtěji rozpracována. Osobnostní a sociální výchova, která v dřívějších verzích RVP ZV figurovala jako průřezové téma, byla – pod zaštitou vzdělávací oblasti Člověk, jeho osobnost a svět práce – etablována jako vzdělávací obor se zaměřením na osobnostní, sociální, etický a kariérový rozvoj žáků. Očekávané výsledky učení tohoto oboru v mnoha ohledech korespondují s očekávanými výstupy deklarovanými etickou výchovou. Obdobně lze identifikovat významné obsahové překrytí mezi etickou výchovou a novými průřezovými tématy: Péče o sebe a druhé, Společnost pro všechny a Udržitelné prostředí. Vazby a průniky etické výchovy se vzdělávacími oblastmi revidovaného RVP ZV jsou detailně analyzovány v příloze 1. V rámci revize byly také podrobněji rozpracovány klíčové kompetence, které etická výchova komplexně rozvíjí.

V důsledku implementace inovované vzdělávací strategie se cíle etické výchovy úžeji integrovaly do současného vzdělávacího systému, což je patrné i na empiricky ověřitelné úrovni nově definovaných očekávaných výsledků učení. K širšímu začlenění etické výchovy do vzdělávací praxe přispělo rovněž navýšení disponibilní časové dotace pro základní školy, které rozšířilo možnosti pro podporu vybraných vzdělávacích oblastí, realizaci volitelných předmětů, průřezových témat a dalších vzdělávacích aktivit (podrobněji viz kapitoly 4.2 a 4.3.1).

2.2.2 Základní principy etické výchovy

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 zdůrazněním potřeby holistického přístupu k učení a žákovi s jeho komplexními tělesnými i duševními potřebami, Carl Rogers otevřel otázku uplatnění nedirektivního přístupu ve výuce a V. E. Frankl poukázal na důležitost nalézání smysluplnosti v naplňování existenciálních hodnot (Hábl, 2015; Lencz, 1995, 1996). Ve druhé polovině 20. století byl také podrobně rozpracován koncept prosociálnosti a teorie rozvoje zdravého charakteru, kognitivně-behaviorální přístup významně přispěl k rozvoji metod zaměřených na osvojování sociálních dovedností (Bickman, 1971; Darley & Batson, 1973; Darley & Latané, 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-Olivar, 1992). České pojetí etické výchovy čerpalo inspiraci zejména z psychologického konstruktu 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 charakterizovalo Etickou výchovu jako vzdělávací obor založený „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)

Díky zavedení doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova (2006 pro gymnázia, 2009 pro základní školy) byl český Rámcový vzdělávací program obohacen o chybějící a nedostatečně zastoupené tematické okruhy. „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). Mnohá z témat etické výchovy se stala integrální součástí vzdělávacího obsahu nového RVP pro ZŠ (NPI, 2025_d), čímž došlo k dalšímu prohloubení provázanosti tohoto programu se vzdělávacím systémem (srov. příloha 1).

Projekt etické výchovy byl koncipován na základě uvedených principů:

1. **Každý člověk má svoji důstojnost: respekt k individualitě druhých**
2. **Člověk je bytost svobodná a zodpovědná:**
   podpora žáků v samostatném a zodpovědném rozhodování
3. **Nejefektivnějším prostředkem učení je vlastní zkušenost:**
   zážitkové aktivity jsou realizovány za vhodných podmínek
4. **Pro vzdělávání je důležité výchovné společenství založené na důvěře:**
   vyjadřování citů je podporováno
5. **Učitel má být příkladem:**
   sebevýchova učitele jako kultivace nejdůležitějšího prostředku výchovy

Pro větší systematičnost a názornost lze koncepci etické výchovy strukturovat do čtyř složek, které tvoří výchovné cíle, výchovný program, výchovný styl a výchovné metody.

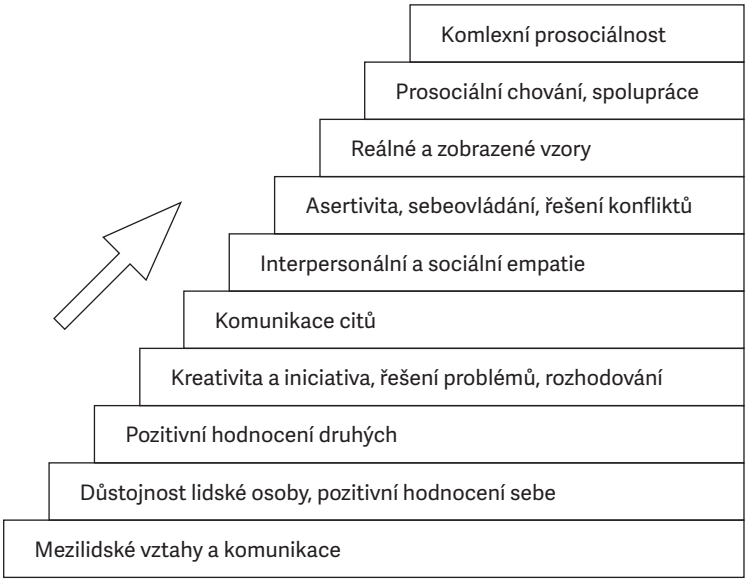
2.2.2.1 Cíle koncepce etické výchovy v ČR

Nejobecnější vymezení cíle etické výchovy v České republice lze formulovat jako vedení žáků k jednání v souladu se základním morálním principem: Jak chcete, aby lidé jednali s vámi, tak jednejte vy s nimi. Tento princip, známý jako Zlaté pravidlo, představuje hodnotový rámec, který je v naší pluralitní společnosti široce sdílen a může tak sloužit jako pojítko napříč různými světonázorovými a kulturními perspektivami. Při hlubší analýze je možné konstatovat, že se etická výchova zaměřuje na rozvoj správných způsobů komunikace, vnímavosti, schopnosti kritického posuzování a vyvozování závěrů pro praktický život. Podporuje navazování a udržování kvalitních mezilidských vztahů, rozvíjí respekt k názorům a hodnotám druhých lidí i schopnost vcítit se do situace ostatních. Současně posiluje úctu k sobě samému, připravenost ke spolupráci s ostatními, schopnost kreativně a přiměřeně řešit každodenní problémy. Směřuje k porozumění základním environmentálním a ekologickým otázkám a souvislostem moderního světa, k uplatňování celospolečenské prosociálnosti (MŠMT, 2023).

Koncepce etické výchovy je založena na morálních principech, k jejichž odhalení a hlubšímu porozumění dochází ve výuce prostřednictvím hodnotových reflexí.

2.2.2.2 Etická výchova a výchovný program

Etická výchova vede žáky k prosociálnosti prostřednictvím témat, jež formulují obsah celého vzdělávacího procesu. Obsah (výchovný program) etické výchovy tvoří *deset tematických celků* znázorněných na obrázku 1. Uspořádání témat umožňuje navozovat výchovné podněty v souladu s vývojovými a psychologickými teoriemi a umožnit tak postupné rozvinutí potenciálu pozitivního charakteru a schopnosti jednat prosociálně (Fedorko, 2015). Výuka začíná osvojováním základních sociálně-emočních kompetencí, které tvoří nezbytný základ pro rozvoj komplexnějších dovedností v oblasti mezilidských vztahů. Správné zvládnutí jednotlivých tematických okruhů přispívá k posílení žádoucího chování, formování identity žáků a k rozvoji etických ctností. Obsah etické výchovy se významně prolíná s koncepcí sociálně-emocionálního učení (Černá, 2017; NPI, 2025$_d$; Palová, 2020).



Obrázek 1 Posloupnost témat programu Etická výchova v ČR (zpracováno dle Lencz, Križová, 2000; MŠMT, 2010a)

1. **Mezilidské vztahy a komunikace**
   Podle Roche-Olivara (1992) je ve výchovném působení moderní doby věnována nedostatečná pozornost mezilidským vztahům. Cílem této části výchovného programu je naučit žáka využít otevřenou a ohleduplnou komunikaci při budování prosociálních vztahů. Důraz je při výuce kladen na základní komunikační dovednosti, naslouchání a schopnost vést dialog.
2. **Důstojnost lidské osoby, pozitivní hodnocení sebe**
   Každý člověk si zasluhuje úctu a čest. V návaznosti na druhý tematický okruh se žáci učí vnímat důstojnost každého člověka, rozvíjet své sebepoznání a zdravé sebeocenění, což jsou předpoklady zformování prosociálního chování.
3. **Pozitivní hodnocení druhých**
   Dle Roche-Olivara (1992) mají lidé při hodnocení druhých sklon přikládat větší význam negativním charakteristikám, které často považují za určující pro celkové vnímání dané osoby. Cílem tohoto tématu je vést žáky k tomu, aby si v různých životních situacích i v mezilidských vztazích všímali pozitivních aspektů, dokázali je vyhledávat a srozumitelně vyjadřovat.
4. **Kreativita, iniciativa, řešení problémů, přijetí vlastního a společného rozhodnutí**
   Tato úroveň etické výchovy usiluje o rozvoj tvořivého myšlení jednotlivce a jeho využití zejména v oblasti mezilidských vztahů. Zároveň se zaměřuje na podporu aktivního a iniciativního přístupu žáků k různým životním situacím a problémům.

5. **Komunikace citů**

   Na této úrovni se žáci učí rozpoznávat a pojmenovávat své emoce, adekvátně je vyjadřovat – zejména vyšší city, jako jsou sympatie, nadšení či radost – a zároveň je vhodně zvládat a usměrňovat. Jde o cílený rozvoj faktorů emoční inteligence.

6. **Interpersonální a sociální empatie**

   Empatie zásadně přispívá k rozvoji sociálně-emoční kompetence k sociálnímu cítění (CASEL, 2013), zároveň tvoří základ etické způsobilosti (Kulju et al., 2015).

   V psychologii prosociálního chování je empatie chápána jako charakteristický rys osobnosti orientované na pomoc druhým (Penner et al., 1995). Z širší perspektivy je jí připisována významná funkce motivačního a zprostředkujícího činitele při vzniku prosociálních reakcí (Batson et al., 2015; Davis, 1980; Dovidio et al., 2006; Páleník, 1995). Hlavním cílem tohoto tematického celku je vést žáky k tomu, aby se dokázali vcítit do emocí, postojů i celkové životní situace druhých lidí.

7. **Asertivita, sebeovládání, řešení konfliktů**

   Sedmý stupeň výchovného programu učí žáky rozlišovat mezi pasivními, asertivními a agresivními způsoby chování a seznamuje je s asertivními právy a asertivními technikami. Hlavní funkce asertivity je spatřována v obraně proti manipulaci.

8. **Reálné a zobrazené vzory**

   Toto téma zaujímá v etické výchově výjimečné postavení. Nejedná se totiž o sociální dovednost, ale o prostředek, kterým může být prosociálnost posílena, nebo oslabena. Proto je důležité žákům nabídnout jak reálné, tak zprostředkované pozitivní vzory, například prostřednictvím filmových a literárních postav, a ukázat jim, že i oni sami se mohou stát vzorem pro druhé. Etická výchova se rovněž snaží vychovat ze žáků kritické diváky a podporovat pozitivní působení médií (srov. Roche-Olivar, 1992).

9. **Prosociální chování v osobních vztazích, spolupráce, pomoc, přátelství**

   Jedná se o jádro celé koncepce. Žáci jsou vedeni k formování a kultivaci prosociálních dovedností, které umožňují jednat ohleduplně, podporovat druhé a udržovat kvalitní mezilidské vztahy. Na základech posílených schopností komunikace, seberegulace a respektu k důstojnosti každého člověka se konstituují prosociální kompetence zahrnující empatii, kooperaci, altruismus, smysl pro spravedlnost, důvěru a spolehlivost.

10. **Prosociální chování ve veřejném životě, solidarita, sociální problémy**

    Cílem tohoto obsahového celku je vést žáky k prosociálnímu jednání vůči všem lidem bez rozdílu. Pro rozvoj komplexní prosociálnosti je nezbytné, aby se žáci seznámili se základními otázkami sociální etiky, například s problematikou globální chudoby, sociální nerovnosti. Klíčovým předpokladem je rovněž soustavná práce pedagoga na rozvíjení tolerance žáků vůči národnostním, kulturním a jiným menšinám. Etická výchova předpokládá aktivní zapojení žáků do prosociálně orientovaných aktivit realizovaných nevládními organizacemi či dalšími relevantními institucemi.

Součástí etické výchovy jsou také aplikační témata, která reflektují výzvy současného světa a problémy, jež ovlivňují různé oblasti společenského života. Díky nim se žákům rozšiřují možnosti nácviku a uplatnění získaných sociálních kompetencí v každodenních situacích. Počet ani zaměření aplikačních témat nejsou pevně vymezeny, což činí z etické výchovy obor otevřený inovacím, schopný reflektovat nové výzvy a proměňující se potřeby společnosti. Mezi klíčová aplikační témata patří: etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty, ochrana přírody a životního prostředí.

2.2.2.3 Etická výchova a výchovný styl

Výchovný styl označuje způsoby chování učitele ve vztahu k žákům, učitelův celkový způsob výchovy. Výchovný styl vychází z osobního příkladu pedagoga a zesiluje nebo tlumí efektivitu osvojování si cílových dovedností žáka.

Roche-Olivar (1992) ve svých výzkumech identifikoval několik proměnných, které pokud se stanou součástí učitelova chování, mohou výrazně podpořit rozvoj prosociálního jednání u žáků. Na jeho práci navázal L. Lencz (1998), který na základě teoretických poznatků a vlastních zkušeností rozšířil výchovný styl o další faktory.

Výchovné principy etické výchovy lze zařadit do tzv. sociálně integračního stylu, v rámci kterého pedagog působí především vlastním příkladem, místo pouhého přikazování a zakazování nabízí skupině podněty k činnosti, podporuje vlastní iniciativu žáků a vytváří prostor pro otevřenou, zároveň však důvěrnou komunikaci (srov. Čáp & Mareš, 2007).

Ve výchovném stylu etické výchovy lze rozlišit devět následujících klíčových faktorů (srov. Lencz, 1998; Motyčka, 2011):

1. **Vytvoření výchovného společenství**

   Kvalitní a smysluplné vztahy mezi učitelem a žáky představují základní východisko pro efektivní edukační působení ve školním prostředí. V kontextu výchovného společenství je klíčové zaměřit se na vytváření, udržování a rozvíjení funkčních a uspokojivých interakcí mezi jednotlivými členy skupiny (Kovaliková, 1995). Mezi tři hlavní faktory, které pozitivně ovlivňují kvalitu tohoto společenství, patří *míra důvěry ve skupině*, *úroveň spolupráce* a *míra vzájemné pomoci*. Úroveň rozvoje těchto aspektů může sloužit jako měřítko pro hodnocení úspěšnosti formování výchovného společenství v třídním kolektivu. Důvěru lze posuzovat například podle trendu otevřené komunikace mezi žáky, vzájemná pomoc se může odrážet ve frekvenci konkrétních projevů podpory vůči druhým a úroveň spolupráce se projevuje ve způsobu, jakým jsou řešeny společné úkoly a problémy (Motyčka, 2011). Mezi další účinné nástroje formování výchovného společenství patří metody a principy kooperativního učení (Kasíková, 1997).

2. **Přiměřené vybízení žáků k prosociálnímu chování**

   Výsledky výzkumů potvrzují příznivý vliv tohoto faktoru na rozvoj prosociálnosti u žáků (srov. Lencz, 1996). Ukazuje se, že vybízení nízké intenzity nemá na chování dítěte téměř žádný dopad, zatímco nadměrně intenzivní apelování může vyvolat odpor a vést k celkové ztrátě motivace. Naopak vybízení k prosociálním formám chování se střední, tedy přiměřenou intenzitou, doplněné vhodným zdůvodněním, vykazuje vysokou účinnost.

3. **Vyjadřování pozitivního očekávání od žáků (atribuce)**

   Lidská psychika vykazuje tendenci směřovat ke konzistenci, tedy k tomu, aby chování jedince bylo v souladu s jeho sebepojetím a s tím, jak je vnímán okolím (Lencz, 1996). Sebepojetí může výrazně ovlivnit zvláště výrok osoby, jež je vnímána jako důvěryhodná nebo společensky významná. Princip atribuce spočívá v připisování vlastností dítěti. Eticky orientovaný výchovný přístup se cíleně zaměřuje na atribuci chování, které má být u žáka dále rozvíjeno. Připisování stimuluje sebehodnocení, pro upevnění sebepojetí žáka je potřebné, aby byly paralelně kultivovány také jeho prosociální postoje. Efektivní atribuce ze strany pedagoga předpokládá hluboké přesvědčení, že projevená víra a důvěra v žáka představují nejlepší způsob, jak v něm aktivovat, podpořit a dále rozvíjet pozitivní rysy, které náleží jeho osobnostnímu potenciálu (Roche-Olivar, 1992).

4. **Klidné poukázání na důsledky chování žáků (induktivní disciplína)**

   Tento přístup lze definovat jako cílené zaměření pozornosti dítěte na důsledky jeho chování vůči ostatním lidem. Induktivní disciplína podporuje rozvoj empatie, neboť vede dítě k uvědomění, jak jeho činy ovlivňují druhé. Zařazení tohoto výchovného postupu podporují i výzkumy, které ukazují, že děti vystavené tvrdým trestům si jen zřídka uvědomují skutečné následky svého chování, navíc přísné tresty často nezabrání opakování nežádoucího jednání (Lencz, 1996). Kopřiva (2005) popisuje princip přirozených důsledků prostřednictvím schématu: přestupek – spoluúčast – náprava. Rozdíl mezi přístupy se projevuje rovněž ve způsobu komunikace s dítětem. Pokud je dítě pouze pasivním příjemcem morálního poučování, má interakce spíše direktivní a moralizující charakter. Oproti tomu výchovný přístup, který dítě aktivně zapojuje, podporuje jeho porozumění důsledkům vlastního chování a vede jej k samostatnému hledání řešení, vykazuje podstatně vyšší míru efektivity (srov. Roche-Olivar, 1992).

5. **Uvážlivé používání odměn a trestů**

   Pochvala a uznání bývají považovány za základní stimulační prostředek ve výchově (Matějček, 1993). Žáci, kteří pozorují, že učitelé chválí ostatní, mají tendenci podobné chování napodobovat a druhé také oceňovat. Pochvala zároveň pozitivně ovlivňuje sebevědomí oceněného. Podle Nováčkové (2010) však odměny a tresty představují

spíše náhradní řešení v situacích, kde selhává vnitřní motivace, protože ale nezasahují do hlubších příčin chování ani emocí a postojů s ním spojených, nejsou schopny vést k trvalé změně. Z hlediska formování etického výchovného stylu je podstatné si uvědomit, že účinnost trestů bývá zpravidla omezena na situace, kdy je přítomna autorita, jež je uděluje, a proto nezaručují dlouhodobou změnu chování jedince (Lencz, 1996). Zároveň platí, že časté či nepřiměřené materiální odměny mohou vést ke ztrátě jejich hodnoty a k devalvaci motivačního účinku.

6. **Vytvoření srozumitelných pravidel a důsledné vyžadování jejich dodržování**

   Dítě, které není vedeno k přijímání odpovědnosti a dodržování určitých pravidel, vyrůstá v chaosu a může mít i v dospělosti potíže s orientací ve společnosti i mezilidských vztazích (Lencz, 1998). Společné vytváření třídních pravidel usnadní žákům jejich respektování, žáci mohou také navrhnout způsoby, kterými lze na porušování pravidel upozornit. K pravidlům je vhodné se vracet, například během třídnických hodin, a připomínat si je. Pravidla rovněž představují srozumitelný a přehledný rámec pro řešení třídních problémů (Motyčka, 2011).

7. **Vytvoření radostné atmosféry**

   Radost je podle mnohých psychologů emoce, která vytváří příznivé podmínky pro optimální výkon člověka (Křivohlavý, 2004). Nakonečný (2000) uvádí, že radost může pramenit ze zábavy, hry, žertování, avšak v nejčistší formě se objevuje po kreativní nebo sociálně užitečné činnosti, která nebyla primárně na dosažení radosti zaměřena. Podle Čápa a kolektivu (1998) se z činnosti, kterou provází radost z její realizace a z jejího úspěšného zvládnutí, stává trvalejší zájem. Goleman (1997) doplňuje, že při pocitu štěstí a radosti dochází ke zvýšené aktivitě mozku, k potlačení negativních emocí a uvolnění většího množství energie. Radostné naladění navozuje celkovou tělesnou relaxaci, podporuje nadšení pro různé úkoly a motivuje člověka k dosažení rozmanitých cílů a předsevzetí. Dle některých teorií přispívá prožívání pozitivních emocí k rozvoji osobnosti v aspektech tvořivosti, nezdolnosti a sociální aktivity (srov. Křivohlavý, 2004).

8. **Bezpodmínečné přijetí každého žáka**

   Akceptace vyjadřuje skutečnost, že je dítě vnímáno jako žádoucí, hodnotné, vysoce ceněné. Jestliže se dítě cítí být důležité pro učitele, je přijatelné i pro sebe, rozvíjí pozitivní vztah k sobě. Lencz (1996) uvádí, že bezpodmínečné přijetí dítěte představuje klíčový mechanismus při utváření jeho sebepojetí. Čáp a kolektiv (1998) deklarují, že akceptující vztah učitele k žákům způsobuje následující změny:

   - Žáci dokáží lépe prožívat, uvědomovat si, akceptovat a řešit své problémy místo jejich potlačování a vytěsňování.
   - Zvyšuje se sebepojetí a sebehodnocení žáků.
   - Zlepšují se vztahy mezi žáky, ty se vyznačují empatií, pochopením a akceptací.

- Žáci prožívají méně napětí a více radostí v životě.
- Žáci lépe zvládají zátěžové situace, zvyšuje se jejich frustrační tolerance.
- Žáci si dovedou lépe vytyčovat své cíle a realizovat je.

9. Zapojení rodičů do výchovného procesu ve škole

Ačkoli žáci tráví stále více času mimo rodinné prostředí, je nezbytné, aby škola a rodiče při výchově dětí úzce spolupracovali. Podle Feřtka (2012) mají rodiče a učitelé často rozdílná očekávání a s tímto vědomím je vhodné do vzájemného vztahu vstupovat. Zároveň je třeba volit efektivní metody k propojení školního vzdělávání s výchovným působením rodiny.

2.2.2.4 Edukační metody etické výchovy

Podle Vališové a Kasíkové (2007) představují edukační metody v didaktickém pojetí specifický způsob organizace aktivit učitele a žáků, jenž rozvíjí vzdělanostní profil žáka a směřuje k naplňování stanovených edukačních cílů. V rámci etické výchovy jsou využívány výlučně aktivizující vzdělávací metody a techniky rozvíjející psychické procesy žáků. Důraz je kladen na praktickou aktivitu žáka a jeho přímou zkušenost. Lorenzová (2011) uvádí, že v užším smyslu lze za metody etické výchovy považovat takové postupy, jejichž primárním cílem je rozvoj etické kompetence a formování hodnotové orientace žáků. Způsob realizace výuky etické výchovy odpovídá konceptu smysluplného učení (Čáp & Mareš, 2007).[23]

Podle Gillernové (1998) se utváření osobnosti žáka ve škole (a nejen tam) uskutečňuje prostřednictvím společných činností, během nichž si osvojuje sociální dovednosti. Etická výchova staví svůj přístup především na společných činnostech žáků, které se odehrávají v menších skupinách a jsou následovány skupinovou hodnotovou reflexí v komunitním kruhu. Jedinec si nemůže osvojovat sociální dovednosti izolovaně, interakce s ostatními lidmi hraje v tomto procesu klíčovou roli. Etická výchova se snaží o rozvoj sociálně-emočních kompetencí, které prohlubují porozumění sobě samému, sebepřijetí, seberegulaci, kompetenci k zodpovědnému rozhodování, vztahové dovednosti, prosociálnost a sociální cítění.

Etická výchova využívá široký soubor metod, které jsou běžně používány v zážitkové pedagogice, především metody praktických činností žáků, metody dialogické, rozborové, situační, projektové, inscenační a metodu didaktických her (Vališová & Kasíková, 2007). Podle Svatoše a Lebedy (2005) je *zážitkové učení* založeno na osobní aktivitě žáka.

23 Tento typ učení je založen na aktivitě žáka a principech konstruktivnosti učení (žák pasivně nepřebírá hotové poznatky, ale aktivně je konstruuje), kumulativnosti učení (žák si postupně buduje svůj systém vědomostí a dovedností), autoregulativnosti učení (žák spolurozhoduje o dalším postupu učení), zacílenosti učení (žák má představu o cíli, kterého chce učením dosáhnout), situovanosti učení (učení probíhá v sociokulturním kontextu a v závislosti na sociálním prostředí) a zohlednění interindividuální variability žáků (každý jedinec má specifický styl učení, tempo i potřeby, individuální proměnné by měly být reflektovány při volbě a aplikaci vyučovacích metod).

Základem je tedy jeho zážitek a osobní zkušenost, které vznikají aktivním řešením nejrůznějších úkolů, problémů a situací. Následnou reflexí se zážitek převádí do podoby v praxi využitelné zkušenosti.

Nácvik sociálních a emocionálních dovedností je při výuce etické výchovy organizován prostřednictvím **trojstupňového metodického postupu**, který zahrnuje ***kognitivní senzibilizaci***, ***nácvik sociálních dovedností v prostředí třídy*** a jejich následný ***transfer do reálných situací***. Každá z uvedených fází by měla být završena ***reflektivním dialogem*** (Lencz, 1996 srov. Motyčka, 2013).

Při *kognitivní senzibilizaci* dochází k zcitlivění žáků pro nastolené téma především v oblasti kognitivních procesů. Učitel se u žáků snaží vzbudit zájem o téma a nadchnout je pro snahu osvojit si příslušnou sociální dovednost. Mezi konkrétní aktivity této fáze patří například pozorování, mediální analýza, skupinové rozhovory, práce s pracovními listy atd., u malých dětí se osvědčují příběhy a pohádky.

Nácvik ve třídě zahrnuje experimentování s určitými formami chování, vyzkoušení si a osvojení praktických dovedností, hraní rolí, scénky, interview s reálnými nebo fiktivními osobami. Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu, přičemž se zaměřuje na podporu a ocenění i drobných pokroků.

Ve *fázi reálné zkušenosti* žáci usilují o aplikaci nacvičeného chování v běžném životě. K tomuto účelu mohou využívat metody vedení záznamů o vlastním chování, psaní deníku, sběr zpráv z médií a především uskutečňování konkrétních skutků ve vlastní rodině, mezi vrstevníky, ve škole atd. Po provedení transferu je vhodné provést opět hodnotovou reflexi, během níž žáci analyzují a vyhodnocují své zkušenosti.

Hodnotová reflexe by měla následovat po každé aktivitě, která má na rozdíl od hry předem daný výchovný cíl a učitel se snaží zejména metodou řízeného rozhovoru žáky přivést k jeho odhalení (Lencz, 1996). Vedení hodnotové reflexe je možné realizovat rozmanitými způsoby například technikou slepé prsty, výběrem tří slov, volnou úvahou a dalšími (Reitmayerová & Broumová, 2015; Svatoš & Lebeda, 2005).

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 sítě 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 byly (k roku 2023): 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 byla etická výchova

v Estonsku, Polsku, České republice,[24] Portugalsku, Chorvatsku a nefigurovala pouze ve švédských učebních osnovách. Z dalších evropských zemí mimo EU byla etická (morální) výchova (k roku 2023) 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 australském vzdělávacím systému patří etické porozumění mezi sedm hlavních kompetencí, přičemž je systematicky rozvíjeno napříč ročníky i jednotlivými 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, Manitoba, 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 emocionálních 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-emocionálního učení do vzdělávací politiky jednotlivých států a zřizuje centra Federální technické pomoci se zaváděním strategií rozvoje sociálně-emocionálního 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 emocionální a sociální rozvoj 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).[25]

24 Na konci roku 2024 byl nepovinný doplňující obor Etická výchova vyřazen z českého Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, přičemž obsah zaměřený na etický rozvoj byl z části začleněn do povinného vzdělávacího oboru Osobnostní a sociální výchova a do dalších vzdělávacích oblastí (viz dále).

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

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

2.4.1 Výzkumné poznatky o efektu sociálně-emocionálního učení

Výzkumné poznatky o dopadech sociálně-emocionálního učení (SEL) vycházejí z rozsáhlého spektra empirických studií, metaanalýz a longitudinálních výzkumů realizovaných v různých vzdělávacích a kulturních kontextech. Tyto výzkumy se zaměřují na hodnocení účinnosti programů SEL z hlediska rozvoje sociálně-emočních kompetencí, akademického fungování, chování žáků i jejich dlouhodobého psychosociálního uplatnění. Následující podkapitola představuje syntézu významných mezinárodních výzkumů, jež poskytují relevantní empirické důkazy o účinnosti systematické implementace sociálně-emocionálního učení do školního prostředí.

2.4.1.1 Přehled mezinárodních výzkumů sociálně-emocionálního učení

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 (zahrnující 270 034 studentů základních a středních škol) zkoumala důsledky intervencí (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 (ES[26] = 0,57; CI[27] = 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; CI = 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).

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

26 ES (Effect Size, velikost účinku) je číselná míra síly efektu intervence či rozdílu mezi skupinami. Vyjadřuje, jak výrazný je vliv programu či zásahu nezávisle na velikosti vzorku. V analyzovaných studiích byla velikost účinku nejčastěji vyjádřena pomocí Hedgesova g nebo Cohenova d.

27 CI (Confidence Interval, konfidenční interval) představuje rozmezí, ve kterém se s určitou pravděpodobností (obvykle 95%) nachází skutečná hodnota ES v populaci. V uvedeném příkladu CI = 0,48–0,67 znamená, že velikost efektu sociálně-emocionálního učení na prohloubení sociálně-emočních dovedností studentů pravděpodobně leží mezi 0,48 a 0,67.

a shodně referovaly o posílení sociálně-emočních kompetencí, pozitivním ovlivnění akademického úspěchu a prosociálního chování, o snížení emocionálního 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 dle komparativních analýz 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). Tento pozitivní efekt 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 s celkovým vzorkem cca 575 000 studentů. Intervence SEL, které se zabývaly rozvojem pěti základních kompetencí, vedly ke zvýšení akademického výkonu 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, sledované v období 6 měsíců až 18 let po intervenci, demonstrovaly, že posílení akademického výkonu zůstalo zachováno i roky poté, co účastníci výzkumů absolvovali výuku SEL (ES = 0,33; CI = 0,17–0,49). Jedinci zapojení do programů SEL dosáhli v průměru o 13 percentilových bodů lepšího akademického výkonu než jejich vrstevníci, kteří se výuky 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, prohlubuje 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 emocionálním 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). Také longitudinální studie 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), emocionální zátěže (ES = 0,16; CI = 0,08–0,23) a 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.[28]

U studentů se silnějšími sociálními a emocionálními dovednostmi je statisticky významně pravděpodobnější, že dosáhnou promoce na střední škole (OR[29] = 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)[30] (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 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 K–12 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

28 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.

29 OR (Odds Ratio, poměr šancí) ukazuje, jaká je pravděpodobnost, že nastane určitá událost ve skupině se zkoumanou intervencí oproti kontrolní skupině. V uvedeném příkladu (OR = 1,54) lze interpretovat tak, že studenti se silnějšími sociálně-emočními kompetencemi mají o 54 % vyšší pravděpodobnost dokončení střední školy než studenti s nižší úrovní těchto dovedností.

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

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 předčit 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 proto nevyžaduje nutně více času, naopak může ušetřit čas tím, že zkrátí dobu potřebnou 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 (2,6–12krát).

2.4.1.2 Přehled českých výzkumů sociálně-emocionálního učení

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 autoři (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 oblastech: tvořivosti (ANOVA, F-test: $F = 47{,}9$; $p < 0{,}001$), sebepojetí (t-statistika: $t = 3{,}51$; $p < 0{,}001$; $ES = 0{,}76$) a nepodléhání úzkosti ($t = 0{,}65$; $p = 0{,}004$; $ES = 0{,}39$) (Faastová, 2017; 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-test: $Z = -2{,}00$, $p = 0{,}045$) 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; χ^2 = 25,15; p < 0,001) a jejich regulaci (df = 2; χ^2 = 20,00; p < 0,001), kde χ^2 = hodnota chí-kvadrát testu, df = počet stupňů volnosti. Výzkum Lisníkové (2017) ve třetích ročnících ZŠ tyto závěry potvrdil: rozpoznávání emocí (Mann-Whitneyův test: U = 277,5; Z = −4,28; p < 0,001), regulace emocí (U = 193; Z = −5,21; p < 0,001), a naznačil příznivý účinek programu 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 Výzkumné poznatky o efektu etické (morální, prosociální) výchovy

Emocionální a sociální kompetence hrají stěžejní roli rovněž v rámci etické výchovy a výchovy k prosociálnosti. Roche-Olivar, s ohledem na třicetileté zkušenosti Laboratoře aplikovaného prosociálního výzkumu (LIPA)[31] s implementací mezinárodních programů prosociálnosti, deklaruje oboustrannou vazbu mezi prosociálním chováním a emocionálními kompetencemi a jejich determinující vliv na duševní zdraví a kvalitu sociálního soužití: „Neexistuje žádná emoční pohoda bez prosociálního kontextu vývoje (...) prosociálnost lze považovat za most mezi výchovou k hodnotám a citovou výchovou." (Roche-Olivar, 2021, 85)

2.4.2.2 Přehled mezinárodních výzkumů etické výchovy

Efektivita *CDP – 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, realizovaného 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 = 4 700), dosáhli žáci zapojení do vyučovacího programu statisticky významně vyššího skóre v hodnocení prosociálního chování a akademické motivace než žáci bez intervence. Zároveň došlo ke snížení výskytu rizikového chování (Battistich et al., 1996; Solomon et al., 2000). U žáků experimentální skupiny (v porovnání s kontrolní) bylo na základě dotazníkového šetření mezi žáky a učiteli registrováno statisticky

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

významné zlepšení prožívání v rámci třídního kolektivu (regresní analýza: ß = 0,75; df = 13; χ^2 = 31,3; p < 0,05), vzrostla angažovanost ve třídě (ß = 0,22; df = 11; χ^2 = 25,7; p < 0,05) a obliba školy (ß = 0,66; df = 13; χ^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 k rozvoji kompetence k řešení konfliktů (F = 4,17; p < 0,001; ES = 0,22) (Solomon et al., 2000). Analýza údajů o rizikovém chování žáků 5. a 6. 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 s 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; 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: filozofie 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 (filozofie 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 7měsíční 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: filozofie 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, zkušenosti 13 učitelů a 2 ředitelů ilustrovaly pozitivní změny týkající se rozvoje morálních a etických dovedností, např. etické citlivosti, morálního úsudku, respektu k odlišnostem, 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).

2.4.2.2 Přehled slovenských výzkumů etické výchovy

Od 90. let 20. století byla provedena řada studií zabývajících se implementací etické výchovy na Slovensku, zatímco v České republice se etická výchova začala systematičtěji zkoumat až po roce 2009, kdy byla zavedena jako doplňující vzdělávací obor do RVP ZV (MŠMT, 2010_d). První rozsáhlý výzkum na území bývalého Československa provedl Lencz (1991, 1995) na 30 slovenských školách, kde byla etická výchova pilotně zavedena, s cílem provést evaluaci efektů etické výchovy prostřednictvím dotazování učitelů. Výsledky výzkumu doložily, že žáci za poměrně krátkou dobu 5–10 měsíců získali značnou důvěru k učiteli 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 navzdory kulturním a socioekonomickým rozdílnostem. 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).

Problematikou působení předmětu etická výchova na rozvoj osobnosti žáků 5.–8. ročníků základních škol na Slovensku se zabývala Koubeková (1994). Zástupci experimentální skupiny, již se dva roky účastnili výuky, dosahovali dle výsledků empirického výzkumu vyšší míry sebeúcty a pozitivnějšího sebehodnocení, ke zlepšení došlo rovněž na úrovni interakčních vztahů a třídní atmosféry.

Efektivita rozvoje prosociálního chování byla na Slovensku zkoumána 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 úcty 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 pro předmět 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 rozlišili 30 nejfrekventovanějších pojmů (nejčastěji se vyskytujícím slovem byla výchova, následovaná pojmy etika, rodina, chování 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 kurikulární 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 etické výchovy (na stupnici 0 – úplný nesouhlas, 5 – úplné ztotožnění; modus = 5; aritmetický průměr: AP = 4,28; směrodatná odchylka: 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 etické výchovy 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 diskusi, dále pak řešení běžných životních situací následované hrou, jako nejméně vhodná metoda byla uváděna frontální výuka (Poliach & Valica, 2010). Těsnou souvislost vnímali učitelé mezi etickou výchovou 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 rozděleni (0 = 40 %; 5 = 25 %; zbytek rovnoměrně rozložen; modus = 0; AP = 2,03; SD = 2,05) (Poliach, 2008). Alternaci s náboženskou výchovou učitelé kriticky reflektovali jako snížení možnosti předat kompetence představované etickou výchovou všem žákům a doporučovali, aby byla etická výchova 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 % respondentů) (Valica, Fridrichová, Rohn & Kaliský, 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 etické výchovy uváděli účastníci výzkumu rozvoj sebereflexe a sebehodnocení žáka (AP = 4,43; SD = 0,70), rozvoj hodnotícího myšlení (AP = 4,39; SD = 0,63) a schopnost identifikace a řešení sociálně patologických jevů (AP = 4,18; SD = 0,72) (Valica et al., 2012).

2.4.2.3 Přehled českých výzkumů etické výchovy

V podmínkách českého školství podala ucelenou reflexi efektivity implementace etické výchovy do vzdělávacího systému Česká školní inspekce (ČŠI). Její tematická zpráva z roku 2016, jež prostřednictvím online dotazníku hodnotila postoje ředitelů přibližně čtvrtiny všech mateřských, základních (n = 940) a středních škol (n = 308), 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 prostřednictvím integrovaných prvků. Jako nejčastější důvody, proč etickou výchovu nezavedly, uváděly školy nedostatek časové dotace (ZŠ = 52 %, SŠ = 62 %), neproškolený pedagogický sbor (ZŠ = 33 %, SŠ = 9,5 %) a absenci proškoleného pedagoga (ZŠ = 32 %, SŠ = 9,5 %). Celkem 42 % představitelů základních a 29 % středních škol bez dosavadní zkušenosti s etickou výchovou uvedlo, že její zavedení do výuky v budoucnu plánují. Z výsledků vyplynulo, že na základních školách se zavedenou etickou výchovou byla vyučována formou samostatného předmětu na 1. stupni v 2,4 %, na 2. stupni v 9,7 % a na středních školách v 5 % případů. Do několika jiných předmětů integrovalo etickou výchovu přibližně 70 % základních a 64 % středních škol, do jednoho jiného předmětu 10 % základních a 25 % středních škol. 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 převažovaly adaptační kurzy a semináře (5 %).

Řízeným rozhovorem získala ČŠI (2016) informace také od učitelů z 92 základních a 22 středních škol, které etickou výchovu zařadily do školních vzdělávacích programů. Většina oslovených učitelů uvedla, že po zavedení etické výchovy došlo ke zlepšení komunikace mezi učiteli a žáky (ZŠ = 78 %, SŠ = 96 %), ke zlepšení vztahů mezi žáky (ZŠ = 86 %, SŠ = 95 %) a ke zkvalitnění celkového klimatu školy (ZŠ = 79 %, SŠ = 77 %). Pouze malé procento učitelů bylo přesvědčeno, že zavedení etické výchovy žádné pozitivum nepřineslo (ZŠ = 5 %, SŠ = 0 %). Jako nejvýraznější změny chování v důsledku zavedení etické výchovy vnímali učitelé zvýšenou ochotu žáků si vzájemně pomáhat (ZŠ = 77 %, SŠ = 55 %), vyšší míru tolerance (ZŠ = 76 %, SŠ = 82 %) a větší otevřenost při vyjadřování vlastních názorů (ZŠ = 68,2 %, SŠ = 72,7 %). Na základních školách učitelé dále zaznamenali, 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 %). Z metodického hlediska se

učitelé při výuce etické výchovy nejčastěji opírali o řízený rozhovor – diskusi (ZŠ = 82 %, SŠ = 80 %) a o výklad – vysvětlování – vyprávění (ZŠ = 81 %, SŠ = 88 %). Na základních školách následovala metoda řešení problémových situací (79 %), na středních školách byly častěji využívány přednášky, besedy a debaty s experty (64,3 %).

Z obsahu etické výchovy byla na základních školách nejčastěji zařazována témata mezilidských vztahů a komunikace (99 %), prosociálního chování v osobních vztazích (93 %), důstojnosti lidské osoby (89 %), asertivity a sebeovládání (85 %), kreativity, iniciativy a řešení problémů (80 %), nejméně pozornosti bylo věnováno tématu reálných a zobrazených vzorů (52 %) (ČŠI, 2016). Četností využití základních témat etické výchovy ve výuce se zabýval rovněž výzkum Národního institutu dalšího vzdělávání (Česká škola, 2019, viz dále). Na prvních dvou pozicích dospěl ke stejným výsledkům jako ČŠI, tedy k dominanci témat mezilidských vztahů a komunikace (98 %) a prosociálního chování v osobních vztazích (61 %). Tématu reálných a zobrazených vzorů však bylo podle respondentů věnováno výrazně méně prostoru (26 %) (Česká škola, 2019 srov. ČŠI, 2016).[32]

V roce 2019 rozeslal Národní institut dalšího vzdělávání pedagogickým pracovníkům v jednotlivých krajích České republiky evaluační dotazník s cílem odhalit problémy, s nimiž se školy v oblasti etické výchovy nejčastěji setkávají, a určit v této souvislosti potřeby učitelů (Česká škola, 2019). Z 54 škol integrovalo etickou výchovu do výuky 41 % formou průřezových témat, 33 % jako samostatný předmět[33] a 26 % ji realizovalo příležitostně. Jako nejpalčivější problémy v oblasti výchovy byly označeny inkluze (69 %), šikana a narušené mezilidské vztahy (69 %). 39 % respondentů uvedlo, že etická výchova má zřetelný vliv na řešení a prevenci těchto problémů, 50 % se domnívalo, že působí částečně, a zbývajících 11 % její vliv v tomto ohledu neregistrovalo (Česká škola, 2019).

V odborných publikacích, disertačních a diplomových pracích byla rozpracována další témata související s etickou výchovou v českém vzdělávacím kontextu. Byly realizovány studie zaměřené na názory českých učitelů na etickou výchovu a její případné zavedení jako povinného předmětu (Dedková, 2010). Pozornost byla věnována výzkumům dopadů etické výchovy na emocionální a morální aspekty osobnosti žáků (Jiřík, 2019; Motyčka, 2013; Vaněk, 2011). Další studie se soustředily na vzdělávací proces doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, zejména na jeho cíle, obsah a používané metody (Dedková, 2010). Předmětem výzkumu se stala také komparace koncepcí etické výchovy v České republice a na Slovensku na základě analýzy kurikulárních dokumentů obou zemí (Kunstová, 2015; Spišáková, 2015). Etická výchova byla zkoumána rovněž z hlediska

32 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 shodovaly s výsledky nejčastěji uplatňovaných tematických okruhů dle ČŠI a NIDV. Největší rozdíly v hodnocení obsahu etické výchovy se týkaly tematických oblastí vyjadřování citů a sebeúcty – pozitivního sebehodnocení, kterým slovenští učitelé 2. stupně ZŠ přisuzovali v porovnání s českými kolegy výrazně vyšší důležitost.

33 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 základních škol byla samostatně zařazována v menší míře (9 %) (Česká škola, 2019).

využitelnosti jako prostředku primární prevence šikany a dalších 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 6. a 7. tříd základních škol po absolvování roční výuky etické výchovy. Výzkum se zaměřil na oblasti sociálního klimatu třídy, prosociálního chování, sebehodnocení a zlepšení vztahu žáků k sobě samým.

Změna klimatu třídy byla hodnocena v kategoriích: spokojenosti ve třídě, soudržnosti, počtu vzájemných třenic mezi žáky a míře soutěživosti. Statisticky významné zlepšení bylo zaznamenáno v proměnných spokojenost ve třídě ($F = 4{,}97$; $p = 0{,}027$) a soudržnost mezi žáky ($F = 11{,}856$; $p = 0{,}001$) v experimentální skupině oproti kontrolní. Míra sporů a soutěživosti se však u žádné ze skupin statisticky významně nezměnila (Vaněk, 2011).

Změna v projevech prosociálnosti byla posuzována prostřednictvím hodnocení prosociálního statusu žáků (dle názoru spolužáků), prosociálních tendencí a vnímané míry prosociálního chování ve třídě. Statisticky významné rozdíly mezi skupinami v průběhu času byly zjištěny u percepce prosociálnosti ($F = 7{,}939$; $p = 0{,}005$) a v rámci prosociálního statusu žáků ($F = 26{,}985$; $p = 0{,}001$). U obou proměnných došlo ve zkušební skupině k výraznému zlepšení ve srovnání s kontrolní.[34]

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

Motyčka (2013) se ve své práci zaměřil na vliv etické výchovy na sociální klima třídy a chování žáků, včetně prosociálnosti a behaviorálních problémů. Jeho výzkumný vzorek zahrnoval 337 subjektů a byl rozšířen i na studenty středních škol. Průměrný věk 239 žáků v experimentální skupině činil 14,05 let, přičemž roční výuka etické výchovy se stala nezávislou proměnnou.

Výzkum potvrdil, že etická výchova přispěla k většímu zaujetí žáků pro školní práci ($t = -2{,}253$; $p = 0{,}025$), zvýšení orientace na úkoly ($t = -2{,}213$ a $p = 0{,}028$) a snížení nepozornosti (z scóre: $z = 2{,}697$; $p = 0{,}007$). Na zlepšení klimatu třídy lze 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 rovněž podporují částečné přijetí hypotézy o účinku etické výchovy na rozvoj prosociálních dovedností. Statisticky významně došlo u žáků experimentální skupiny 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 mezi vrstevníky ($t = -2{,}533$; $p = 0{,}012$).

34 V míře prosociálních tendencí nedošlo u testové skupiny téměř k žádné změně, zatímco u kontrolní skupiny se objevil mírný pokles; rozdíl ve výsledcích však nebyl průkazný (Vaněk, 2011).

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 emocionálních 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 ve srovnání s kontrolní skupinou (Motyčka, 2013).

Komparativní výzkumný design využil Jiřík (2019) k ověření hypotézy o efektu etické výchovy na rozvoj asertivního chování[35] u žáků 9. ročníků ZŠ a 4. ročníků osmiletého gymnázia. Experimentální skupina ($n = 64$) byla porovnána 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 vyplynuly z výzkumných šetření realizovaných mezi pedagogickými pracovníky, převážně formou dotazníků.

Výzkum Dedkové (2010) ukázal, že polovina ze 126 učitelů 11 základních škol by upřednostnila zařazení etické výuky do vzdělávacího systému ve formě povinně-volitelného předmětu s alternací (např. s náboženstvím). 35 % pedagogů by preferovalo zavedení povinného předmětu a pouze 2 % respondentů se vyslovila pro možnost etickou výchovu na školách vůbec nenabízet.

Jako hlavní cíle etické výchovy určila Dedková (2010) na základě výběru učiněného pedagogy různých aprobací z 12 možností: toleranci (15 %), úctu (14 %), spolupráci (14 %), smysl pro povinnost (12 %) a solidaritu (11 %). V otázce metod výuky etické výchovy se učitelé klonili ke krátkému výkladu doplněnému praktickými ukázkami (52 %). Metody hry (6 %) a diskuse (4 %) získaly pouze nízkou podporu, což kontrastuje s výsledky slovenských studií Poliacha a Valici (2010), kde tyto metody patřily k nejúčinnějším. Výkladová metoda byla hodnocena jako nevhodná a nezískala žádnou podporu[36] (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 chápou etickou výchovu jednoznačně 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 (16,4 % odpovědí),

35 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 vcítění se do určité modelové situace (…), respondent následně vybírá z nabídnutých odpovědí tu, která je jemu vlastnímu nejpřirozenější."

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

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 %)[37] (Hoferková & Šťastná, 2009).

Kromě výzkumů etické výchovy v kontextu českého školství byly uskutečněny také **komparativní studie českých a slovenských kurikulárních dokumentů a perspektivy učitelů.**

Komparaci Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání z roku 2013 a Štátneho vzdelávacieho programu pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej republice z let 2008 a 2011 realizovala Kunstová (2015) pomocí kvantitativní obsahové analýzy založené na kategoriálním systému Poliacha a Valihorské (2007). Rozbor ukázal, že klíčové pojmy etické výchovy (např. rozvoj, vztah, osobnost, hodnoty, zdraví, lidé, pozitivní lidské chování) byly ve slovenském kurikulu zastoupeny procentuálně ve vyšší míře téměř ve všech kategoriích, s výjimkou tématu rodina, rodiče a rodičovství.

Názory českých a slovenských učitelů 2. stupně základních škol různých aprobací ($n = 448$) byly zjišťovány formou elektronického dotazníku. Deskriptivní analýza ukázala, že slovenští pedagogové prokazovali vyšší povědomí a informovanost o etické výchově. Statisticky významné rozdíly se projevily v reflektování důležitosti předmětu etická výchova, kterému slovenští učitelé přikládali vyšší hodnotu než čeští ($Z = 5{,}9$; $p < 0{,}001$). Významný rozdíl se objevil rovněž v názorech na formu realizace etické výchovy ($Z = -11{,}8$; $p < 0{,}001$), přičemž slovenští učitelé upřednostňovali explicitní výuku etické výchovy v rámci samostatného předmětu (89 % odpovědí ano, spíše ano oproti 37 % u českých učitelů). Vysoké absolutní hodnoty Z odrážejí kombinaci nízké variability a relativně velkého vzorku.

Jako hlavní překážku pro zavedení etické výchovy ve škole uváděli čeští učitelé časovou dotaci pro nový předmět (66 %), nedostatek vyškolených pedagogů (28 %) a nedostatek financí (26 %), zatímco většina slovenských učitelů (52 %) neočekávala žádné komplikace. Rozdíly pohledu na limitující faktory zavedení etické výchovy dosáhly rovněž statistické významnosti ($\chi^2 = 261{,}6$; $p < 0{,}05$).

Další analýza identifikovala statisticky významný rozdíl ve vnímání vyučovacích cílů etické výchovy mezi českými a slovenskými učiteli 2. stupně základních škol ($Z = -3{,}7$; $p < 0{,}05$). Kunstová (2015, 175) uvedené zjištění interpretovala v souvislosti s nižší informovaností českých pedagogů o etické výchově: „Tendence českých učitelů přisuzovat větší důležitost cílům etické výchovy v porovnání se slovenskými učiteli byla poněkud překvapivým zjištěním. Zde vstupuje do diskuse otázka, zda tato tendence nesouvisí s absencí systematické výuky etické výchovy v českých školách, což u českých respondentů zapříčinilo, že předloženým cílům přikládali větší důležitost než slovenští učitelé, kteří mají s výukou etické výchovy mnoholeté zkušenosti."

37 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 a hodnotový systém společnosti (12,7 %) a nezájem ze strany rodičů (8,3 %) (Hoferková & Šťastná, 2009).

Mezi pedagogickými pracovníky českých a slovenských škol byly statisticky významně diferencované také názory na obsah etické výchovy reprezentovaný tematickými okruhy (viz výše, $Z = -4{,}5$; $p < 0{,}05$), na metodické postupy ($Z = -3{,}57$; $p < 0{,}05$) i organizační dimenze ($\chi^2 = 32{,}1$; $p < 0{,}05$) (Kunstová, 2015).[38]

38 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 a Bullová (2009). Případovými studiemi v souvislosti s etickou výchovou se zabývali např. Pachelová (2022), Spurná a Maňák (2011).

3 ETICKÁ VÝCHOVA V KONTEXTU SOCIÁLNĚ-EMOČNÍCH KOMPETENCÍ

(výzkumný projekt)

Sociálně-emocionální učení, etická, morální i charakterová výchova mají společný cíl, jímž je komplexní rozvoj jedince směřující k integritě, zdravému sebepojetí, rozvinutým schopnostem seberegulace, komunikace citů, navazování respektujících mezilidských vztahů, spolupráce a připravenosti rozhodovat se zodpovědně s ohledem na sociální a etické normy, vlastní potřeby i štěstí druhých.

Tendence cíleně podporovat rozvoj ctností v rámci edukačních systémů je patrná po celém světě. Také v České republice byla od roku 2010 etická výchova stále častěji zařazována do ŠVP základních i středních škol a postupně se etablovala jako platforma podporující systematický rozvoj morálních, emocionálních a sociálních dovedností žáků a studentů. V oblastech rozpoznávání, reflexe, regulace a komunikace emocí, které úzce souvisí s rozvojem empatie, hraje etická výchova v českém systému vzdělávání důležitou roli. Neméně významně přispívá ke kultivaci mravního úsudku a prosociálních forem chování (Motyčka, 2009$_a$, 2009$_c$, 2013; MŠMT, 2023). Rozsáhlé začlenění etické výchovy do výuky na základních i středních školách a její dlouhodobé uplatňování v pedagogické praxi vytvořily předpoklady pro realizaci evaluačních studií zkoumajících její dopady na žáky i školní prostředí jako celek.

Z porovnání provedených studií etické výchovy v českém prostředí vyplynulo několik skutečností, z nichž některé zásadním způsobem ovlivnily směřování našeho výzkumného záměru. Z hlediska cílové populace jsme postrádali širší výběr výzkumů zaměřených 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 morální a emocionální rozvoj žáků a studentů a nebyla zpracována reflexe zkušeností škol s dlouholetou tradicí v oblasti etické výchovy. Uvedené skutečnosti poukázaly na potřebu podrobněji zkoumat tento aspekt edukační reality v podmínkách českého základního školství.

Představovaná studie se zabývá výzkumnou problematikou vlivu etické výchovy na rozvoj etických a sociálně-emočních kompetencí žáků základních škol, a to především ve smyslu deskriptivním.

Cílem studie bylo analyzovat postoje představitelů vedení základních škol k etické výchově v souvislosti se sociálními a emocionálními kompetencemi žáků včetně schopnosti komunikace a řešení konfliktů.

Výzkum navázal na explorativní studii České školní inspekce[39] z roku 2016, která na základě řízených rozhovorů 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.

Kvantitativní výzkum byl koncipován na podkladě deskriptivního designu s cílem najít odpovědi na tři výzkumné otázky:

- *Jakou důležitost představitelé vedení škol přikládají vyučování etické výchovy?*
- *Hodnotí představitelé vedení škol, které mají mnohaletou zkušenost s integrací etické výchovy, její realizaci v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi žáků jako účinnou?*
- *Souvisí míra faktické integrace a důležitosti etické výchovy reflektované vedením škol s její účinností?*

Témata navozená výzkumnými otázkami se ukázala být vzájemně úzce propojena.

3.1 Metodický rámec, výzkumný soubor a analýza dat

K uchopení výzkumné problematiky vlivu vyučování předmětu etická výchova na rozvoj sociálně-emočních kompetencí byla realizována studie zaměřená na perspektivu představitelů vedení základních škol, které disponují dlouholetými zkušenostmi s výukou etické výchovy. Pomocí metody strukturovaného interview bylo v deskriptivním šetření zmapováno, jak respondenti vnímají změny chování žáků v důsledku etické výchovy a jaký důraz kladou na její implementaci.

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.

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

Výzkumný vzorek činil představitele vedení 75 základních škol s minimálně desetiletou tradicí výuky etické výchovy, které byly vybrány z 91 škol oslovených při pilotní studii dle klíče spočívajícího v zachování výuky etické výchovy. Konkrétně bylo v roce 2024 uskutečněno strukturované interview s 38 řediteli/kami a 37 zástupci/kyněmi (k popisu výzkumného vzorku volíme generické maskulinum).

Výzkum zahrnoval totální výběr 58 nejzkušenějších „etických" škol vyučujících etickou výchovu od roku 2010 a doplnil jej 17 školami s desetiletou zkušeností (od roku 2014). V charakteristikách výběrového souboru nelze vyloučit určitou míru zkreslení, jelikož výběr nebyl učiněn náhodně, nýbrž jako vyčerpávající vzorek škol dle dostupných pramenů.[40] Školy zachovávající praxi etické výchovy byly kontaktovány v lednu a únoru roku 2024.

Metodický rámec tohoto výzkumu propojuje teoretické přístupy s praktickými nástroji, jež umožnily detailní analýzu postojů představitelů vedení škol.

K zodpovězení výzkumné otázky zkoumající důležitost, kterou představitelé škol vyučování etické výchovy přikládají, byli respondenti dotazováni na míru důrazu, jenž je na výuku na jejich škole kladen (na škále malý – střední – velký), a na uplatňované formy výuky etické výchovy (dle způsobů integrace etické výchovy byly školy rozděleny do čtyř, v další fázi analýzy do tří kategorií).

Struktura navazující části interview 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. Respondenti formulovali svá stanoviska prostřednictvím čtyřstupňové Likertovy škály vyjadřující míru souhlasu či nesouhlasu s jednotlivými tvrzeními k zachycení jemnějších rozdílů v hodnocení efektivity etické výchovy. 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).

Analýza dat v tomto výzkumu vycházela z metodického rámce respektujícího ordinální povahu proměnných a kombinovala deskriptivní a inferenční statistické postupy. Za

40 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) etická výchova byla v určité formě vyučována na přibližně 2 765 českých základních školách. Základní soubor provedené studie byl 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, indicie poskytují informace uveřejněné MŠMT, že se v roce 2015 k její realizaci hlásilo již 500 škol (MŠMT, 2015).

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 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, zda jedna ze skupin škol (tříděných dle strukturovanosti začlenění etické výchovy a dle připisovaného důrazu) nabývá na stupnici postojů vyšších hodnot než druhá, byl použit Mann-Whitneyův test. Z-test sloužil pro porovnání průměrů a doplňující kontrolu rozdílů mezi skupinami. Výsledky kategoriální analýzy postojů ředitelů škol a jejich zástupců k efektivitě etické výchovy v souvislosti se sociálně-emočními kompetencemi byly zpracovány do podoby skládaných pruhových grafů.

První část otázky „Změnilo se jednání žáků v důsledku realizace etické výchovy…" byla doplněna vždy jedním z 11 výroků, jež operacionalizovaly připravenost žáků k sociálně a emočně kompetentnímu jednání. Výroky reprezentovaly čtyři dimenze: sociální dovednosti, komunikaci, řešení konfliktů a emocionální kompetence. Věty byly uvedeny 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.

Etické aspekty výzkumu byly dodrženy v souladu s platnou legislativou, konkrétně s ustanoveními zákona č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku; zákona č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, nařízením Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 2016/679 (GDPR) a rovněž v souladu s Etickým kodexem Českomoravské psychologické společnosti.

3.2 Výsledky deskriptivní studie

Empirická práce byla věnována deskriptivnímu uchopení výzkumné problematiky vlivu etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků základních škol.

V rámci strukturovaného rozhovoru byli osloveni představitelé vedení škol, které měly s etickou výchovou nejméně desetiletou zkušenost, aby zhodnotili vliv etické výchovy 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 figurovaly ve čtyřech případech (25 %) změny v časové dotaci způsobené zavedením druhého cizího jazyka v roce 2013, v jednom případě snížení časové dotace bez bližší specifikace (6 %). Představitelé tří škol (19 %) uvedli jako důvod odchod pedagogického pracovníka zajišťujícího výuku, jehož absenci nebylo vedení školy schopné personálně nahradit odborně proškoleným personálem. Ve čtyřech případech (25 %) nebylo potvrzeno vyučování výuky, přestože zástupci škol v prvním kontaktu deklarovali, že etickou výchovu průřezově začleňují, po doptání však nepotvrdili implementaci jednotlivých témat, personální ani materiální zajištění (učebnice, pracovní listy), povědomí o výuce ani snahu o realizaci výukových cílů etické výchovy. Před zařazením těchto čtyř škol mezi další, které etickou výchovu v době výzkumu již nevyučovaly, byli osloveni minimálně dva zástupci každé z těchto institucí, aby bylo možné podobu integrace etické výchovy upřesnit. Představitelé zbylých čtyř škol se k příčině změny nevyjádřili.

3.2.1 Význam etické výchovy a formy její realizace ve vyučování

Výzkumná otázka č. 1: *Jakou důležitost představitelé vedení škol přikládají vyučování etické výchovy?*

S cílem doplnit představu o významu etické výchovy, jak jej reflektují vedoucí představitelé základních škol, jsme se zabývali rovněž formami výuky poskytujícími faktické údaje o míře integrace etické výchovy do školního života.

Tabulka 1 Formy výuky etické výchovy (EV)

	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 etickou výchovu jako průřezové téma ve dvou a více předmětech a dále v rámci jednoho předmětu pod jiným názvem. Nejméně často byla etická výchova realizována formou volitelného předmětu, a to ve většině případů v alternaci s náboženstvím, v jednom případě s rozšířenou výukou 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 2 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 zaznamenána na 2. stupni základních škol v souladu s výsledky výzkumu Národního institutu dalšího vzdělávání (Česká škola, 2019).

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

Tabulka 3 Důležitost EV reflektovaná vedoucími představiteli škol

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

V souladu s předpokladem oslovit zkušené „etické“ školy většina účastníků výzkumu uvedla, že jejich škola klade na etickou výchovu velký důraz. Souvislost mezi důrazem přikládaným etické výchově a formami výuky je prezentována v tabulce 4.

Tabulka 4 Důležitost EV reflektovaná zástupci škol ve vztahu k formám výuky

Důležitost EV	Formy výuky	Četnost výskytu	% zastoupení forem výuky v rámci jednotlivých kategorií důležitosti	% zastoupení celkem
Malá	Průřezová integrace do 2 a více předmětů	3	50	100
	Průřezová integrace do 1 předmětu	1	17	
	Povinně-volitelný předmět	1	17	
	Povinný předmět	1	17	
Střední	Průřezová integrace do 2 a více předmětů	9	56	100
	Průřezová integrace do 1 předmětu	3	19	
	Povinně-volitelný předmět	2	13	
	Povinný předmět	2	13	
Velká	Průřezová integrace do 2 a více předmětů	12	23	100
	Průřezová integrace do 1 předmětu	7	13	
	Povinně-volitelný předmět	3	6	
	Povinný předmět	31	58	

Reflektovaná vysoká důležitost souvisela dle uvedených údajů s realizací etické výchovy formou povinného předmětu, zatímco školy deklarující střední a nízkou důležitost etické výchovy uplatňovaly témata tohoto oboru spíše průřezově. V doplňující analýze byl vztah mezi důležitostí (na třístupňové škále: 1 – velká, 2 – střední, 3 – nízká) a formami výuky (dle strukturovanosti začlenění: 1 – povinný předmět, 2 – povinně-volitelný, 3 – průřezová

integrace do jednoho předmětu pod jiným názvem, 4 – průřezová integrace do dvou a více předmětů[41]) shledán pomocí Spearmanova korelačního koeficientu statisticky významným a středně silným (r_s = 0,39; p < 0,01).

Při hledání odpovědi na výzkumnou otázku, *jakou důležitost představitelé vedení škol přikládají vyučování etické výchovy*, jsme zjistili, že 71 % oslovených ředitelů a jejich zástupců na školách dlouhodobě integrujících etickou výchovu považovalo její realizaci za velmi významnou, 21 % jí připisovalo střední a 8 % malou důležitost. O velkém významu etické výchovy pro soubor zkušených „etických" základních škol svědčil také vysoký podíl škol, které ji vyučovaly formou samostatného povinného nebo povinně-volitelného předmětu, konkrétně 53 % ze 75 oslovených. Pro srovnání šetření Národního institutu dalšího vzdělávání doložilo, že podíl základních škol vyučujících etickou výchovu jako samostatný předmět (ze vzorku 54 škol hlásících se k etické výchově) vzrostl v roce 2019 na jednu třetinu (Česká škola, 2019), oproti maximálně 9,7 % uváděným Českou školní inspekcí k roku 2016 (Česká školní inspekce, 2016).

Souvislost mezi důležitostí etické výchovy reflektovanou představiteli vedení škol a mírou strukturovanosti její integrace byla statisticky potvrzena.

3.2.2 Účinnost etické výchovy na rozvoj sociálně-emočních kompetencí

Výzkumná otázka č. 2: *Hodnotí představitelé vedení škol, které mají mnohaletou zkušenost 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 prostřednictvím strukturovaného rozhovoru dotazováni na pozorovatelné projevy sociálně-emočních kompetencí žáků. Otázka „*Změnilo se jednání žáků v důsledku realizace etické výchovy?*" byla doplněna 11 výroky, které operacionalizovaly připravenost žáků k sociálně a emočně 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 společně tvořily interpretační rámec k analýze dat (prezentované akty chování přitom nepředstavují plný výčet projevů sociálně-emočních kompetencí).

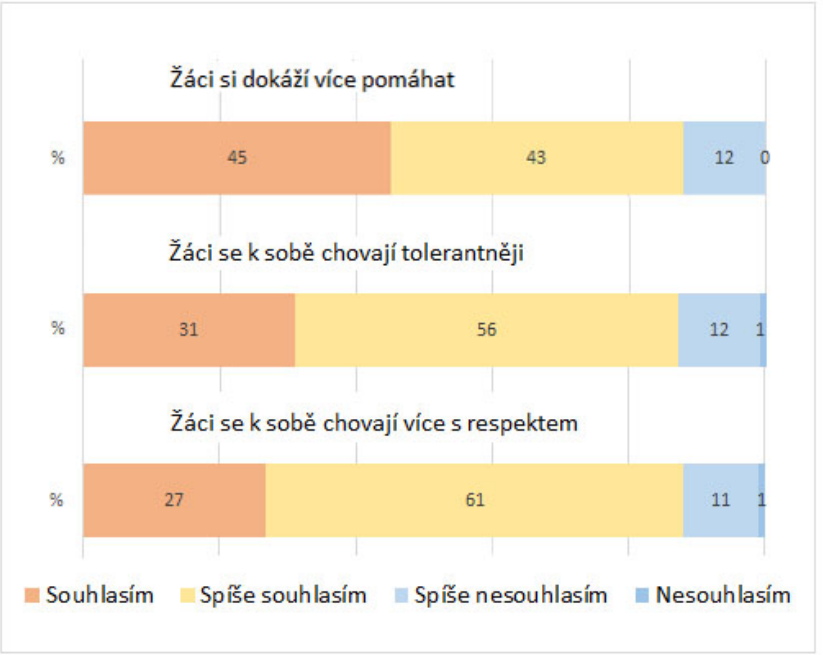
41 Pojímání integrace etické výchovy do jednoho předmětu pod jiným názvem jako vyšší stupeň začlenění v porovnání s jejím průřezovým zařazením do dvou a více předmětů vychází z následujících předpokladů: Předmět, který je do ŠVP zahrnut jako doplněk k povinným blokům, např. osobnostní (a sociální) rozvoj či osobnostní (a sociální) výchova (viz tabulka 5), poskytuje větší prostor pro zážitkové vzdělávání a implementaci prvků etické výchovy. Dále u začlenění etické výchovy do jednoho povinného předmětu předpokládáme snazší udržení kontinuity etických témat a možnost poskytnutí komplexní zpětné vazby k dosaženým výsledkům. Třídění efektů dle míry implementace programu je inspirováno výzkumným designem Solomona a kolektivu (2000).

Tabulka 5 Popisná statistika deskriptivní studie

Změnilo se jednání žáků v důsledku realizace EV?	**Popis ordinálních dat**				**Popis orientační**	
(1 – souhlasím až 4 – nesouhlasím)	**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 5 obsahuje údaje, na které se odkazujeme v následujícím popisu výsledků.

3.2.2.1 Sociální dovednosti



Graf 1 Procentuální zastoupení postojů v kategorii sociální dovednosti

Kategorie sociálních dovedností zahrnovala vztahové sociálně-emoční kompetence směřující k uplatnění tolerance, respektu a pomoci druhým.

Vedoucí představitelé škol z 87 % souhlasili (včetně stupně spíše souhlasím), že se v důsledku realizace etické výchovy zlepšilo jednání žáků, jež odkazuje k sociálním dovednostem, zejména k připravenosti pomáhat, toleranci a respektu k druhým (srov. graf 5: Kategoriální analýza – celkové hodnocení).

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 (2016) učitelé nejčastěji uváděli efekt etické výchovy ve spojitosti s rozvojem vzájemné pomoci mezi žáky (77 % odpovědí), posílení tolerance zmiňovali o jedno procento nižší frekvencí a výskyt respektujícího chování v 54 % odpovědí. Stejné pořadí síly efektu etické výchovy na rozvoj sociálních kompetencí bylo registrováno také v předložené studii.

Přestože vliv etické výchovy byl v rámci celé studie manifestován nejsilněji v souvislosti s rozvojem vzájemné pomoci žáků (88 % souhlas včetně částečného souhlasu, modus 1; viz tabulka 1), kategoriální analýza poukázala na signifikantní rozdíly mezi

školami v hodnocení tohoto efektu. Komparace postojů vedoucích představitelů škol k jednotlivým výrokům a důrazu přikládanému výuce etické výchovy prokázala existenci statisticky významné souvislosti mezi důrazem kladeným na realizaci etické výchovy a rozvojem připravenosti pomáhat (r_s = 0,30; p < 0,01; u škol připisujících etické výchově střední a nízkou významnost poklesl modus odpovědí na hodnotu 2). Rozvoj schopnosti pomáhat byl u žáků základních škol přikládajících etické výchově vysokou prioritu registrován signifikantně více než na školách charakterizovaných středním a nízkým důrazem (U = 403,5; Z = 2,08; $p_{jedn.}$ = 0,02; plocha pod křivkou: AUC = 0,65).[42]

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 etické výchovy ve vztahu k toleranci potvrdili v 87 % případů (plně 31 %, částečně 56 %), v případě respektu v 88 % (plně 27 %, částečně 56 %).

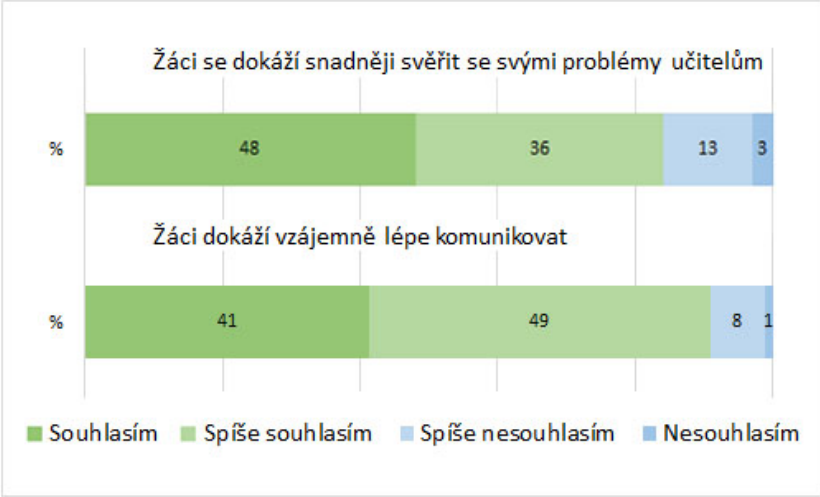
V českém výzkumném kontextu byl efekt etické výchovy častěji tematizován ve vztahu k sociálním dovednostem žáků než k jejich emocionálním kompetencím. Zlepšení sociálních kompetencí žáků ZŠ vlivem etické výchovy bylo doloženo dotazníkovými šetřeními zprostředkujícími pohledy učitelů (ČŠI, 2016; Dedková, 2010; Hoferková & Šťastná, 2009) i experimentálním výzkumem (Motyčka, 2013; Vaňka, 2011). Experimentální studie Vaňka (2011) zaměřující se na 6. a 7. 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 u intervenční skupiny v porovnání s kontrolní skupinou na škále prosociálnosti a také významné 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 statusem) referoval také Lencz (1991) při pilotním ověřování účinku etické výchovy na Slovensku.[43]

---

42 K ověření možnosti, že školy charakterizované velkým důrazem kladeným na etickou výchovu (v porovnání se školami připisujícími etické výchově malý a střední důraz) vnímají výrazněji efekt etické výchovy 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).

43 V rámci doplňující analýzy dat byla zjišťována vnitřní souvislost vnímaných změn jednotlivých sociálně-emocionálních aspektů chování žáků v důsledku realizace etické výchovy pomocí Spearmanova korelačního koeficientu. V kategorii sociálních dovedností podstatnou korelaci vykazovaly postoje ke změnám chování indikujícím respekt a toleranci (rs = 0,66; p < 0,01) a postoje k projevovanému respektu ve vztahu ke schopnosti pomáhat druhým (rs = 0,43; p < 0,01). Napříč kategoriemi byla silná souvislost zaznamenána mezi reflektovanou změnou projevené empatičnosti a schopnosti pomáhat (rs = 0,55; p < 0,01) a mezi rozvojem empatičnosti a respektu (rs = 0,45; p < 0,01). Pozorovaná změna ve schopnosti žáků pomáhat byla rovněž vztažena k regulaci emocí (rs = 0,45; p < 0,01); k připravenosti komunikovat (rs = 0,45; p < 0,01); svěřit se se svými problémy učitelům (rs = 0,47; p < 0,01) a konstruktivněji řešit spory (rs = 0,43; p < 0,01). Vnímaný rozvoj kompetence k řešení konfliktů v důsledku realizace etické výchovy byl navíc silně spojen s postoji k posílení tolerance (rs = 0,54; p < 0,01).

3.2.2.2 Komunikace

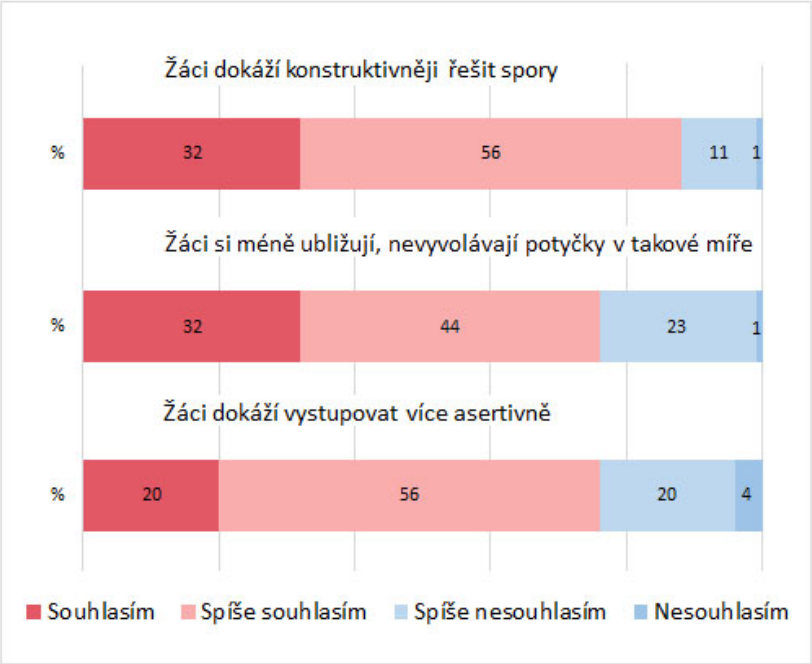


Graf 2 Procentuální zastoupení postojů v kategorii komunikace

Potvrzení efektu etické výchovy na zlepšení vzájemné komunikace mezi žáky bylo celkově vyhodnoceno jako druhé nejsilnější po zlepšení schopnosti pomáhat (k souhlasu se klonilo 90 % dotázaných). Platnost tvrzení, že etická výchova usnadnila žákům svěřování problémů učitelům, dosvědčilo (včetně volby spíše souhlasím) 84 % ředitelů zkušených škol a jejich zástupců. Dle výzkumu České školní inspekce (2016) uvedlo 78 % oslovených učitelů, že po zavedení etické výchovy došlo ke zlepšení komunikace mezi učiteli a žáky. Experimentálně bylo zlepšení vzájemné komunikace žáků a jejich interakce s učiteli doloženo pouze v zahraničí v souvislosti s morální výchovou, a to jak z hlediska kvality, tak i kvantity komunikačních interakcí (Topping & Trickey, 2007).

Vnímaná změna u obou projevů chování v kategorii komunikace významně korelovala s rozvojem připravenosti žáků pomáhat druhým (žáci se dokážou snáze svěřit se svými problémy učitelům, $r_s = 0{,}47$, zlepšují vzájemnou komunikaci, $r_s = 0{,}45$; oba $p < 0{,}01$). Reflektované posílení schopnosti komunikace (výrok 2 v uvedené kategorii) souviselo u žáků signifikantně s rozvojem empatie ($r_s = 0{,}42$; $p < 0{,}01$) a ovládání emocí ($r_s = 0{,}41$; $p < 0{,}01$), s asertivním vystupováním ($r_s = 0{,}41$; $p < 0{,}01$), s uplatňováním konstruktivních strategií řešení sporů ($r_s = 0{,}48$; $p < 0{,}01$) a se snížením potyček mezi žáky ($r_s = 0{,}42$; $p < 0{,}01$).

3.2.2.3 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 dokážou v důsledku realizace etické výchovy konstruktivněji řešit spory (88 %). Souhlas respondentů s vlivem etické výchovy na rozvoj asertivity a snížení externalizujícího chování (ubližování a vyvolávání potyček mezi žáky) nebyl tak výrazný. V obou případech téměř čtvrtina (24 %) dotázaných s pozitivní změnou spíše nesouhlasila, až nesouhlasila.

V rámci uvedené kategorie vykazovaly postoje ke zlepšení schopnosti žáků konstruktivně řešit spory v důsledku etické výchovy statisticky významnou 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 kompetence komunikační (konkrétně konstruktivnější řešení sporů, $r_s = 0{,}48$, úbytek ubližování a potyček mezi žáky, $r_s = 0{,}42$, asertivní vystupování, $r_s = 0{,}41$; vše $p < 0{,}01$). Stanoviska ke zlepšení schopnosti žáků řešit spory vlivem etické výchovy 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

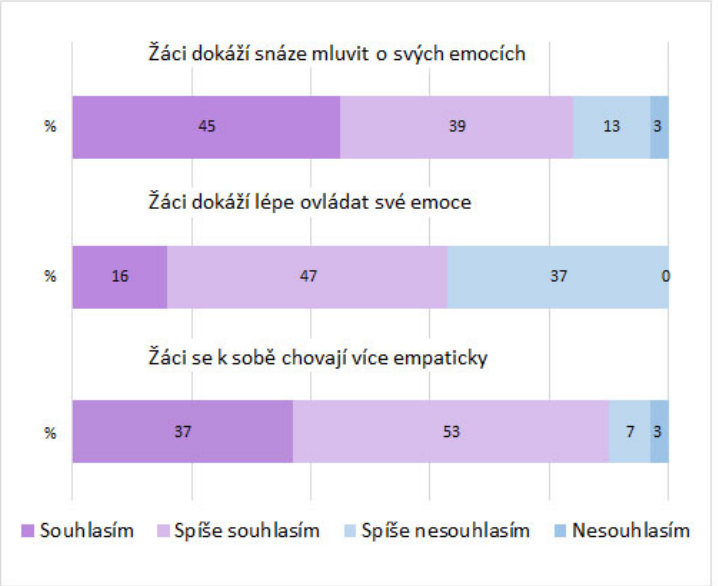
ke vzájemné pomoci (r_s = 0,43; p < 0,01). Názory na rozvoj asertivity žáků projevovaly vazbu k reflektovanému posílení komunikace emocí (r_s = 0,41; p < 0,01).[44]

Při hodnocení rozvoje asertivního vystupování žáků poukázalo orientační porovnání aritmetických průměrů odpovědí (na škále 1 – souhlasím až 4 – nesouhlasím) na výskyt druhé nejvyšší hodnoty po regulaci emocí. Postoje vedoucích představitelů ke zlepšení asertivity žáků v návaznosti na realizaci etické výchovy vykazovaly souvislost s intenzitou důrazu, který školy etické výchově přikládaly (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). Asertivním chováním se zabývala také studie ČŠI (2016), účinek etické výchovy na jeho zlepšení vnímalo 46 % pedagogů. Komparativní výzkum Jiřika (2019) však souvislost etické výchovy s rozvojem asertivního chování (u žáků 9. ročníků ZŠ a 4. ročníků osmiletého gymnázia) neprokázal.

Ze zahraničních výzkumů věnujících se tématu řešení konfliktů 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 ověřena i s mnohaletým časovým odstupem (Taylor et al., 2017). V České republice dávali učitelé dle studie ČŠI (2016) redukci ubližování a vyvolávání půtek mezi žáky do souvislosti s etickou výchovou ve 42 % výpovědí. Předpoklad etickou výchovou podmíněné redukce míry behaviorálních problémů mezi žáky se však zatím nepodařilo experimentálně potvrdit (Motyčka, 2013).

44 Při posuzování možné kumulace alfa-chyby v rámci doplňujících analýz bereme v úvahu hodnoty korelačních koeficientů s přihlédnutím k finálnímu počtu korelací a velikosti výzkumného souboru. Tyto parametry spíše naznačují, že výsledky studie odrážejí skutečné efekty.

3.2.2.4 Emocionální kompetence



Graf 4 Procentuální zastoupení postojů v kategorii emocionální kompetence

Analýza kategorie emocionálních kompetencí ukázala, že vedoucí představitelé škol markantněji vnímali vliv etické výchovy na usnadnění komunikace emocí (45 % souhlas, 39 % částečný souhlas, modus 1) než na zlepšení jejich ovládání (16 % plný, 47 % částečný souhlas). V oblasti regulace emocí se projevila nejnižší procentuální podpora tvrzení o vlivu etické výchovy napříč celou studií. Nejvyšší podíl kladných odpovědí mezi sledovanými emocionálními kompetencemi byl zaznamenán v souvislosti s účinkem etické výchovy na rozvoj empatie žáků, kde celkový souhlas dosáhl 90 %.

Korelační analýza naznačila statisticky významnou souvislost mezi všemi stanovisky k efektu etické výchovy v kategorii emocionálních kompetencí a důležitostí, již jí školy přikládaly (žáci snáze mluví o svých emocích, $r_s = 0{,}38$; $p < 0{,}01$, lépe ovládají své emoce, $r_s = 0{,}41$; $p < 0{,}01$ a chovají se k sobě více empaticky, $r_s = 0{,}28$; $p < 0{,}05$). U škol s vysokou prioritou etické výchovy se vedoucí představitelé signifikantně více shodovali s předpokladem, že etická výchova působí pozitivně na zlepšení komunikace emocí ($U = 318{,}5$; $Z = 3{,}07$; $p_{jedn.} = 0{,}001$; $AUC = 0{,}73$), regulaci emocí ($U = 310$; $Z = 3{,}17$; $p_{jedn.} < 0{,}001$; $AUC = 0{,}74$) a zvýšení empatičnosti žáků ($U = 413{,}5$; $Z = 1{,}97$; $p_{jedn.} = 0{,}02$; $AUC = 0{,}65$) v porovnání se školami přikládajícími etické výchově malý až střední důraz.[45]

45 U skupiny škol s velkým důrazem na etickou výchovu bylo oproti výchozím hodnotám patrné snížení modu i mediánu, které vyjadřují postoje ke vlivu etické výchovy na verbalizaci emocí, o jeden stupeň (z původní hodnoty 2 – spíše souhlasím na 1 – souhlasím). U postojů k výroku „žáci dokáží lépe ovládat své

Ve srovnání s předešlými kategoriemi se v oblasti emocionálních kompetencí projevila souvislost mezi postoji k vlivu etické výchovy a strukturovaností integrace tohoto oboru (na škále 1 – povinný a povinně-volitelný předmět etická výchova, 2 – průřezová integrace etické výchovy do jednoho předmětu pod jiným názvem, 3 – průřezové zařazení do dvou a více předmětů[46]). Strukturovanost statisticky významně korelovala s názory respondentů na zlepšení kompetencí žáků podmíněné etickou výchovou v oblasti komunikace emocí (r_s = 0,34; p < 0,01) a jejich regulace (r_s = 0,24; p < 0,05). Zástupci základních škol, které zařadily etickou výchovu do ŠVP jako povinný či povinně-volitelný předmět, signifikantně častěji reflektovali pozitivní vliv etické výchovy na rozvoj těchto kompetencí v porovnání se školami integrujícími etickou výchovu průřezově (komunikace citů: U = 462; Z = 2,52; pjedn. = 0,005; AUC = 0,67, regulace emocí: U = 531; Z = 1,79; pjedn. = 0,04; AUC = 0,62).

Mezi důrazem přikládaným etické výchově a třístupňovou mírou strukturovanosti její integrace předpokládáme souběžné působení obou faktorů na efektivitu etické výchovy při rozvoji emocionálních kompetencí žáků, což naznačuje i statisticky významná korelace mezi těmito faktory (r_s = 0,34; p < 0,01).

Vliv etické výchovy na emocionální aspekty osobnosti v českém prostředí zkoumal Motyčka (2013), který dospěl k závěru, že v důsledku etické výchovy došlo u žáků ke snížení míry úzkostnosti a dalších emocionálních symptomů mezi pretestem a posttestem při porovnání intervenční a kontrolní skupiny.

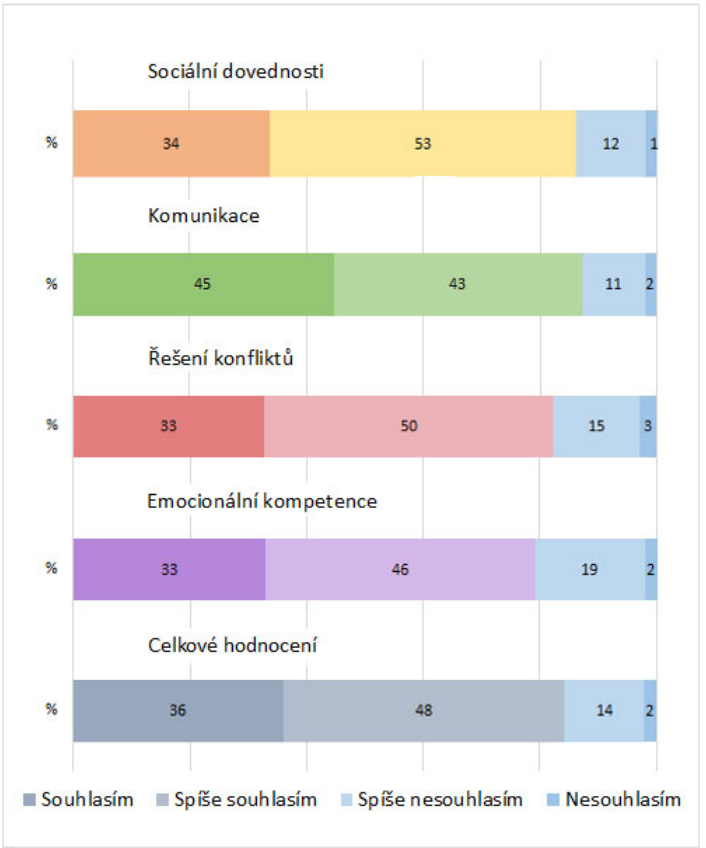
V sérii výzkumů byl v České republice od roku 2016 experimentálně zkoumán efekt programu sociálně-emocionálního učení Druhý krok na rozpoznávání a regulaci emocí. Cíle vzdělávacího projektu Druhý krok do značné míry korespondují s očekávanými výstupy etické výchovy (na Slovensku je na doporučení Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR tento preventivní program využíván v rámci předmětu etická výchova jako učební pomůcka). Účinek programu Druhý krok na schopnost žáků rozpoznávat emoce ve druhých třídách se nepodařilo prokázat (Palová, 2016). Ve třetích třídách byl efekt intervence na rozpoznávání emocí potvrzen studií Lisníkové (2017) a následně Palová (2020) doložila její účinek u žáků třetích i čtvrtých tříd. Všechny tři uvedené studie statisticky vysoce významně potvrdily přínos programu u regulace emocí (Lisníková, 2017; Palová, 2016, 2020). Celkově byl pozitivní efekt programu na rozvoj sociálně-emočních kompetencí prokázán ve druhém i třetím ročníku ZŠ (Palová, 2016; Lisníková, 2017).

emoce" se modus i medián odpovědí představitelů škol charakterizovaných malým až středním důrazem na etickou výchovu zvýšily z hodnoty 2 (spíše souhlasím) na stupeň 3 (spíše nesouhlasím), čímž byl dosažen maximální bod intervalu odpovědí; u škol s velkým důrazem na etickou výchovu zůstaly v daném případě zmíněné míry polohy konstantní. V otázce postojů k rozvoji empatie žáků se modus ani medián po analýze důrazu připisovaného etické výchově nezměnily.

46 Třístupňová stupnice strukturovanosti integrace etické výchovy byla v tomto případě použita s odkazem na studii České školní inspekce (2016).

Vlivu etické výchovy na rozvoj empatie se věnovala slovenská kvalitativní studie zkoumající chování 12 dětí předškolního věku (3–7 let) s rizikovým psychickým vývojem. Závěry poukázaly na zvýšení projevů prosociálního chování mimo jiné v oblastech naslouchání druhým a empatie (Kopasová & Obložinská, 1999). V kontextu morální výchovy bylo významné zlepšení v chápání emocí experimentálně doloženo ve Španělsku u pětiletých a čtyřletých dětí (Giménez-Dasí et al., 2013). Dlouhodobý účinek sociálně-emocionálního učení na rozvoj sociálně-emočních kompetencí žáků potvrdili ve své metaanalýze Taylor a kolektiv (2017).

3.2.2.5 Celkové hodnocení



Graf 5 Kategoriální analýza – celkové hodnocení

Nejvýraznější shodu názorů představitelů etických škol 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

(souhlas včetně částečného 89 %; modus 1). V četnosti souhlasů následovala kategorie sociálních dovedností, která zaštiťuje především vztahové sociálně-emoční kompetence k uplatnění tolerance, respektu a pomoci druhým (inklinace k souhlasu 87 %). U kategorie řešení konfliktů byl registrován nepatrný odklon od vývoje 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 dokážou v důsledku realizace etické výchovy konstruktivněji řešit spory, dosáhlo celkové potvrzení pozitivní změny v kategorii řešení konfliktů 83% zastoupení. V souvislosti s rozvojem emocionálních kompetencí (komunikace emocí, regulace emocí a projevené empatie) potvrdilo alespoň částečně pozitivní změnu 79 % z dotázaných. U otázek zaměřených na řešení konfliktů a rozvoj emocionálních kompetencí představitelé vedení škol častěji rozporovali vliv etické výchovy; přesto v analyzovaných kategoriích negativní reakce nepřesáhly četnost jedné čtvrtiny odpovědí.

V celkovém hodnocení potvrdilo 84 % vedoucích představitelů škol účinnost etické výchovy v souvislosti se sociálním a emocionálním rozvojem žáků, a to formou plného či částečného souhlasu. Plný souhlas s tvrzením, že etická výchova pozitivně ovlivňuje uplatňování sociálně-emočních kompetencí v jednání žáků, vyjádřilo 36 % respondentů. Plný nesouhlas byl naopak zaznamenán pouze marginálně, a to ve 2 % reakcí.

Ve vztahu ke třetí výzkumné otázce výsledky studie naznačují, že představitelé vedení škol s dlouhodobou zkušeností s integrací etické výchovy hodnotí její realizaci z hlediska rozvoje sociálně-emočních kompetencí žáků převážně jako účinnou.

3.2.3 Souvislost mezi realizací etické výchovy a její efektivitou

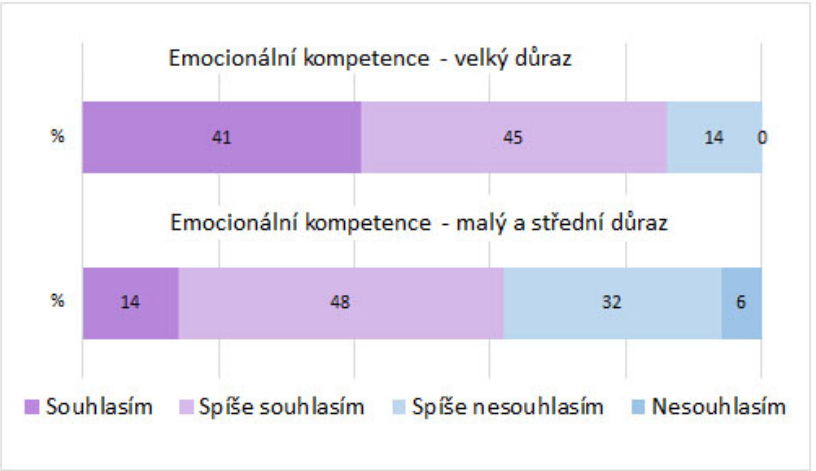
Výzkumná otázka č. 3: *Souvisí míra faktické integrace a důležitosti etické výchovy reflektované vedením škol s její účinností?*

V kategorii emocionálních kompetencí byly postoje ke všem výrokům deklarujícím pozitivní změnu chování statisticky významně ovlivněny důrazem kladeným jednotlivými školami na etickou výchovu, což se promítlo i do celkového hodnocení (jak ilustruje graf 6). Stanoviska zástupců škol k účinnosti etické výchovy v oblasti komunikace a regulace emocí významně souvisely také s mírou strukturovanosti integrace etické výchovy (viz výše).

Zástupci škol, které zařadily etickou výchovu do ŠVP jako povinný či povinně-volitelný předmět, signifikantně častěji potvrzovali vliv etické výchovy na zlepšení komunikace citů ($p_{jedn.}$ = 0,005) a regulace emocí u žáků ($p_{jedn.}$ < 0,05) než představitelé škol, které ji integrovaly průřezově prostřednictvím jednoho či více předmětů. Ještě výraznější efekt

byl zaznamenán u škol, jejichž vedení považovalo etickou výchovu za velmi důležitou, a to v oblasti komunikace citů i jejich regulace ($p_{jedn.} < 0{,}001$).

Graf 6 Emocionální kompetence v interakci s důrazem přikládaným etické výchově



Graf 6 umožňuje porovnat v kategorii emocionálních kompetencí relativní četnost odpovědí vedoucích představitelů škol, které etické výchově přikládaly velký důraz, se školami charakterizovanými středním a malým důrazem. Při prostém porovnání podílu souhlasných a nesouhlasných odpovědí obou skupin byl zaznamenán rozdíl 24 %.

Prioritizace významu etické výchovy se signifikantně projevila také zvýšenou účinností v oblastech asertivního vystupování ($p_{jedn.} < 0{,}01$), pomáhání druhým ($p_{jedn.} < 0{,}01$) a projevování empatie ($p_{jedn.} = 0{,}02$).[47]

Ve výše uvedených případech lze na třetí výzkumnou otázku odpovědět kladně, neboť mezi mírou integrace i důrazem přikládaným etické výchově a její účinností byla prokázána statisticky významná souvislost.

47 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.

4 PODPORA OSOBNOSTNÍHO, SOCIÁLNÍHO A ETICKÉHO ROZVOJE V PEDAGOGICKÉ PRAXI

Základní východisko knihy spočívá ve vymezení společného jádra ústředních pojmů etiky, sociálně-emocionálního učení a prosociálnosti v návaznosti na kompetence, díky nimž tyto koncepty ožívají v každodenní praxi. Analýza globálních trendů v kultivaci etických a sociálně-emočních dovedností prostřednictvím vzdělávání poskytuje širší kontext, který umožňuje čtenáři nahlédnout specifika české edukační reality na cestě k podpoře uvedených schopností a dovedností. V českém prostředí je zvláštní pozornost věnována roli etické výchovy, jejím východiskům a cílům, a to jak ve vztahu k sociálně-emocionálnímu učení, tak v širším kontextu osobnostního a sociálního rozvoje.

4.1 Systémová podpora etické výchovy a sociálně-emocionálního učení

Přestože se pojetí rozvoje morálních, sociálních a emocionálních aspektů osobnosti žáků v jednotlivých zemích liší, etická výchova a sociálně-emocionální učení se v posledních letech stávají předmětem systematické podpory na celosvětové úrovni (viz kapitola 2.3). Mezinárodní srovnání vzdělávacích systémů potvrzuje rostoucí důraz na kultivaci hodnotové orientace, prosociálních kompetencí, emoční regulace a schopnosti spolupráce jako klíčových předpokladů úspěšného osobního, školního i profesního života.

Sociální, emocionální a morální rozvoj dětí je mnohými autory považován za hlavní cíl výchovného působení a role školy při jeho dosahování nahlížena jako nezastupitelná (Caprara et al., 2010; Domitrovich et al., 2007; Kulju et al., 2015; Ma, 2006; Roche-Olivar, 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-Olivar, 1992; Solomon et al., 2000; Zins et al., 2004). Zlepšení sociálně-emočních kompetencí vede dle dostupných studií ke snížení emocionálního 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 (Cipria-

no 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 emocionální zátěže, ve vztahu k výskytu problémového chování a užívání drog (Mahoney et al., 2018; Taylor et al., 2017). Dle výzkumného týmu Jonese a kolektivu (2015) ovlivňuje osvojení sociálních a emocionálních 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 emocionálních dovedností jedince na celospolečenskou úroveň bývá často diskutován (Benner & Nikolova, 2016; Caprara et al., 2012; Domitrovich et al., 2007; Roche-Olivar, 2012, 2021; Weissberg et al., 2015).

Vymezení pojmů prosociálnosti, etických a sociálně-emočních dovedností odhalilo výrazný obsahový překryv jejich klíčových charakteristik, což naznačuje, že se dané schopnosti vzájemně doplňují a tvoří ucelený kompetenční rámec. Tato provázanost rovněž poukazuje na možnost jejich integrovaného zdokonalování prostřednictvím vzdělávacích programů a metod, které podporují souběžnou kultivaci morálních, sociálních a emocionálních aspektů žákovy osobnosti.

Formování uvedených kompetencí je v rámci českého vzdělávání zakotveno v kurikulárních dokumentech, prostupuje vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy. Od přelomu let 2024/2025 je jejich formování z velké části rozpracováno ve vzdělávacím oboru Sociální a osobnostní výchova (s tematickými okruhy Osobnostní rozvoj, Sociální a etický rozvoj a Kariérový rozvoj), který ve starších verzích RVP ZV figuroval jako průřezové téma. Okruh s tématem osobnostního rozvoje se v novém RVP zaměřuje na utváření sebepojetí, sebepoznání, sebezdokonalování, zvládání stresu a náročných situací. Okruh sociálního a etického rozvoje se věnuje zejména sociálně-emočním dovednostem, sociální komunikaci a interakci, mezilidským vztahům a prosociálnímu chování (NPI, 2025$_{d}$).

Za účelem kultivace daných schopností byla v České republice etablována rovněž řada projektů, např. Kočičí zahrada (Exnerová et al., 2012), Filozofie pro děti (Člověk v tísni, nedat.$_{a}$), Persona Dolls (Člověk v tísni, nedat.$_{b}$), hodnotové vzdělávání (Kartous, 2015). Sociálně-emocionálnímu učení se věnuje také preventivní program Druhý krok, koncipovaný pro MŠ a 1. stupeň ZŠ (Palová, 2016, 2020).

Nejpropracovanější a nejčastěji využívanou formu systematického rozvoje etických a sociálně-emočních kompetencí na školách představuje Etická výchova, která od roku 2009 do konce roku 2024 figurovala v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jako doplňující vzdělávací obor (Černá, 2017; NPI, 2025$_{d}$; Palová, 2020).

Dle výzkumu České školní inspekce, jež v roce 2016 oslovila přibližně čtvrtinu základních škol v ČR (n = 940), potvrdilo 65 % ředitelů zařazení etické výchovy (nebo jejích prvků) do školních vzdělávacích programů. Pokusíme-li se zobecnit uvedené údaje

na populaci, získáme představu o rozšíření etické výchovy v ČR k roku 2016. Při anticipaci dalšího vývoje její implementace můžeme zohlednit skutečnost, že 42 % základních škol bez etické výchovy zvažovalo její zavedení v blízké budoucnosti, konkrétně v letech 2016–2019 (ČŠI, 2016).

Díky revizi RVP 2025 se obsah etické výchovy stal plnohodnotnější součástí kurikula. Témata etické výchovy získala široké zastoupení v rámci vzdělávacího oboru Osobnostní a sociální výchova s úzkou návazností na další revidované vzdělávací obory, zejména Výchovu k občanství, Výchovu ke zdraví a všechna průřezová témata. Dlouhodobě osvědčený systém etické výchovy, zpracovaný dle pedagogicko-psychologických poznatků o psychickém vývoji, formování osobnosti a mezilidských vztazích, může tak být snáze využit k integraci těchto témat na úrovni škol.

4.2 Implementace etické výchovy v českém a slovenském kontextu

Navzdory výraznému mezinárodnímu konsensu o potřebě systematického rozvoje morálních, sociálních a emocionálních dovedností žáků se způsoby implementace těchto obsahů mohou v jednotlivých zemích zásadně lišit. Realizace etické výchovy přitom závisí nejen na kurikulární podpoře a přesvědčení škol o její důležitosti, ale i na institucionálním nastavení, metodickém zázemí, časových a organizačních možnostech škol a dostupnosti kvalifikovaných pedagogů. Tyto faktory vytvářejí rámec, v němž se následně formují rozdíly mezi jednotlivými národními modely, včetně odlišností mezi českým a slovenským pojetím začleňování etické výchovy do edukační reality.

K analýze přístupů k implementaci etické výchovy v České republice a na Slovensku přispěla Spišáková (2015). Při srovnání praxe v této oblasti identifikovala podstatné rozdíly mezi oběma státy zejména ve směru iniciativy při utváření koncepce, zajišťování metodické podpory, vzdělávání učitelů a vytváření institucionální platformy pro realizaci výuky. Zjistila, že zatímco na Slovensku (stejně jako ve většině zemí s povinným zařazením etické výchovy) byla její integrace řízena shora a odpovědnost za organizaci přebíral stát, v České republice iniciativa směřovala spíše zdola, a to díky aktivitě občanských iniciativ a vůli jednotlivých škol, které se do projektu etické výchovy postupně dobrovolně zapojovaly (Spišáková, 2015).

Uvedený rozdíl v přístupech měl několik podstatných důsledků, které se promítaly do praxe českých základních škol. Nejvýznamnějším z nich byl nedostatek časové dotace, kterou reflektovalo 52 % vedoucích představitelů škol (a 66 % učitelů) jako faktor bránící zavedení etické výchovy (ČŠI, 2016 srov. Kunstová, 2015). Z 91 námi oslovených škol, které začaly etickou výchovu vyučovat v letech 2010–2014, jich 16 posléze výuku ukončilo. Polovina ředitelů či jejich zástupců uvedla důvody k ukončení, mezi nimiž figurovalo snížení časové dotace (např. v důsledku zavedení druhého cizího jazyka), a to

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) uvedla v tomto ohledu 28% zastoupení.[48]

4.3 Etická výchova v českém vzdělávání: kontinuita, inovace a perspektivy

Etablování etické výchovy v českém vzdělávacím systému představuje soustavný, systematicky propracovaný a odborně ukotvený proces, který se formoval již na konci 90. let. Sílící potřeba pedagogů základních a středních škol přistoupit systematičtěji k rozvoji osobnostní, sociální a mravní stránky žáků vyústila v roce 1999 ve vznik občanského sdružení Etické fórum České republiky, jehož cílem bylo ustavit etickou výchovu a vytvořit pro ni odbornou i metodickou podporu (CERC, 2021; EF ČR, z.s., nedat.). Na základě osvědčených projektů připravilo fórum dvouletý (250hodinový) vzdělávací program pro učitele etické výchovy, který v roce 2000 obdržel akreditaci MŠMT ČR. V roce 2003 byl zřízen Kabinet etické výchovy na Univerzitě Hradec Králové (rozšířený v roce 2021 na Centrum etiky a výchovy charakteru), který poskytl teoretickou a metodickou oporu kurzům Etického fóra ČR a stal se jejich akademickým garantem.

Zavedení doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova do RVP (2006 pro gymnázia, 2009 pro základní školy) rozšířilo české kurikulum o témata, která v něm dosud chyběla nebo byla zastoupena jen okrajově.

Od roku 2010 se institucionální rámec zakotvení etické výchovy dále posiloval prostřednictvím založení obecně prospěšné společnosti Etická výchova, o. p. s., která se v roce 2022 transformovala na zapsaný ústav – Etická a charakterová výchova, a významně také ustanovením Skupiny pro implementaci Etické výchovy (SPIEV) při MŠMT. SPIEV vytvářela koordinované prostředí pro zavádění etické výchovy do škol – pořádala vědecké konference, zajišťovala mezioborovou spolupráci, podněcovala inovace vzdělávacího obsahu, organizovala vydávání nových učebnic a připravovala podklady pro vzdělávání aprobovaných učitelů na pedagogických fakultách.

K roku 2026 Etické fórum ČR a Etická a charakterová výchova, z. ú., nadále působí jako hlavní subjekty, které se systematicky věnují rozvoji a popularizaci etické výchovy v České republice, včetně poskytování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Etická a charakterová výchova, z. ú., navíc spojuje etickou výchovu s konceptem výchovy k charakteru (Etická a charakterová výchova, z. ú., nedat.; Etické fórum ČR, nedat.$_a$).

48 Nedostatečná časová kapacita byla částečně zmírněna navýšením disponibilní časové dotace v rámci revize RVP ZV (2025), viz kapitola 4.3.1.

Propojení ministerstva školství, akademické sféry, občanských iniciativ, odborné veřejnosti i pedagogické praxe formovalo rozsáhlou institucionální, kurikulární a metodickou platformu pro ustavení a rozvoj etické výchovy v České republice. Tato spolupráce vedla k aktivitám od konceptualizace teoretických východisek a profesionalizace přípravy učitelů až po tvorbu konkrétních didaktických pomůcek, uceleného souboru výukových materiálů a ověřených evaluačních nástrojů.[49]

Etická výchova se během více než pětadvaceti let systematického rozpracovávání teorie a metodiky – zaměřených na sebepoznání, sebeúctu, rozvoj komunikace, emocionálních kompetencí, podporu prosociálního a morálně odpovědného jednání – etablovala jako významný nástroj vzdělávacího systému při naplňování cílů vzdělávání k lidskosti.

Vzhledem k jedinečnému postavení etické výchovy při dosahování osobnostního, sociálního a morálního rozvoje žáků byla opakovaně diskutována možnost jejího prosazení jako povinné součásti vzdělávacího systému ČR (Kunstová, 2015; Motyčka, 2013; Svobodová, 2011). Současně se objevovaly názory, které zdůrazňovaly suverenitu škol a jejich svobodné volby v otázce, zda a jakou formou předmět týkající se osobnostního, sociálního a etického rozvoje do ŠVP zařadit (Česká škola, 2010).

4.3.1 Posílení etické výchovy ve školní praxi

Reforma Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 2025 otevřela etické výchově nový prostor pro rozvoj. Základním školám byla navýšena disponibilní časová dotace,[50] která poskytla vedení škol větší míru autonomie a flexibility při posilování vybraných vzdělávacích oblastí. Došlo sice ke zrušení doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova, ale témata etické výchovy byla lépe začleněna do vzdělávacího systému, díky čemuž se její obsah stal plnohodnotnější a přirozenější součástí školního kurikula (viz příloha l). Ke zlepšení situace přispěl zejména fakt, že Osobnostní a sociální výchova byla nově vymezena jako samostatný vzdělávací obor. Již nefiguruje pouze jako průřezové téma, ale stává se povinným předmětem, který má být ve školním vzdělávacím programu zastoupen kontinuálně pro všechny ročníky základní školy. Školám tak vznikla povinnost začlenit vzdělávací obsah zaměřený na osobnostní, sociální a etický

49 Díky rozvojovým programům MŠMT a intenzivnímu úsilí občanských iniciativ vznikl rozsáhlý soubor učebnic, metodik, pracovních listů a audiovizuálních pomůcek, jenž pokrývá všechny ročníky základních a středních škol i víceletých gymnázií (např. Hábl, 2015, 2022; Motyčka et al., 2021; Nováková et al., 2006; Plachá & Koutská, 2014; Trčková & Zemanová, 2014; Vacek, 2013). Značná část těchto materiálů byla navíc školám i veřejnosti poskytnuta bezplatně, což výrazně usnadnilo jejich plošné využívání (Etická výchova, o. p. s., nedat.a,b,c; Etická a charakterová výchova, z. ú., nedat.d; Hábl & Brestovanský, 2025).

50 Toto opatření má školám umožnit účinně podporovat individuální rozvoj vzdělávacího potenciálu, nadání a zájmů žáků. Školy mohou flexibilní čas využít například k integraci povinných či volitelných vzdělávacích obsahů nad rámec společného základu, k efektivnější podpoře vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáků nadaných či k systematickému rozvoji vzdělávacích aktivit zaměřených na práci s třídním kolektivem (NPI, 2025b).

rozvoj, přičemž jeho časová dotace může být dále rozšířena rozhodnutím konkrétní školy (NPI, 2025$_c$).

Změny RVP anticipují zlepšení podmínek oproti roku 2016, kdy se 35 % základních škol (tj. přibližně 1 500 ZŠ) v zásadních otázkách osobnostního, sociálního a etického rozvoje nedostávalo systematické podpory (ČŠI, 2016; European Commission/Eurydice, 2023$_a$). Zároveň doufáme i ve zlepšení efektivity již realizovaných vzdělávacích iniciativ se společným cílem, např. etické, osobnostní, sociální a charakterové výchovy, v důsledku prohloubení stupně začlenění daných konceptů do výchovně-vzdělávací praxe. Bereme přitom v úvahu výsledky předložené studie dokládající, že efektivita etické výchovy nebyla plně rozvinuta u 29 % škol, které jí přikládaly střední či malý význam, přičemž míra důrazu připisovaná této oblasti vedoucími představiteli škol významně souvisela s úrovní implementace etické výchovy (viz kapitola 3.2).

Hlubší integrace témat etické výchovy do vzdělávacího systému díky revizi RVP 2025 umožňuje vyšší stupeň její implementace (samostatně nebo v rámci osobnostní a sociální, charakterové výchovy apod.) s cílem sjednotit snahy o systematické rozvíjení osobnosti žáků včetně mravních, sociálních a emocionálních aspektů. Důslednější začlenění etických témat do vzdělávacího procesu zároveň reflektuje projevený trend ke zvyšování četnosti škol vyučujících etickou výchovu. Výše zmíněné vytrvalé iniciativě zdola je tak při realizaci koncepce etické výchovy poskytnuta systémová podpora (srov. Spišáková, 2015).

Rozšíření disponibilní časové dotace zároveň vytváří podmínky pro uplatňování této podpory v praxi. Školám pomáhá překonávat největší faktické obtíže při hledání prostoru pro zavedení etické výchovy reflektované vedoucími pracovníky i učiteli (srov. kapitola 4.2) a umožňuje tak dalším zájemcům následovat příklad stovek škol, které prostřednictvím principů etické výchovy naplňují svůj společenský závazek podporovat celostní rozvoj nastupující generace.

Čas vyčleněný na realizaci etické výchovy přitom neznamená nutně investici na úkor ostatních vzdělávacích oborů, připustíme-li platnost závěrů rozsáhlých metaanalýz dokládajících vliv 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 oceňují, když žáci dodržují pravidla, spolupracují ve skupinách a odevzdávají úkoly včas. Prokazování osobní integrity žáků, schopnosti regulovat emoce, aktivně naslouchat, ověřovat svůj názor v dialogu a respektovat názor druhého (včetně názoru učitele) tvoří základní předpoklady utváření pracovního společenství nejen ve vzdělávání. Etická výchova tyto kompetence rozvíjí systematicky a v souladu s vývojovými potřebami žáků prostřednictvím vědecky podloženého systému témat a relevantních výchovných podnětů.

4.3.2 Profesionalizace pedagogů v oblasti etické a charakterové výchovy

K odstranění druhé nejčastější překážky, která brání zavádění etické výchovy v České republice, tedy nedostatku vyškolených učitelů, přispívá postupné rozšiřování nabídky vzdělávacích kurzů (srov. ČSI, 2016; Kunstová, 2015).

Za nejkomplexnější formu profesní přípravy v oblasti etické výchovy lze považovat studium nabízené **Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové**, která od roku 2012 garantuje *prezenční bakalářské* i *navazující magisterské programy*, realizované v kombinaci s dalším studijním oborem (UHK, nedat.). Odborné zázemí zajišťuje **Centrum etiky a rozvoje charakteru** při Ústavu pedagogiky, psychologie a etické výchovy.

Intenzivní odborné vzdělávání pedagogů zprostředkovává také občanské sdružení **Etické fórum ČR** prostřednictvím dvouletého *250hodinového kurzu Etická výchova – výchova k prosociálnosti*, který kombinuje teoretickou přípravu se sebezkušenostním výcvikem. Pedagogům, kteří se chtějí s tématy etické výchovy seznámit hlouběji nebo ji plánují integrovat do výuky svých předmětů, nabízí organizace dvakrát ročně v Benešově *40hodinový kurz* (Etické fórum ČR, nedat.$_b$).

Pro celé pedagogické sbory jsou určeny *čtyři vzdělávací moduly v rozsahu čtyř hodin*, které učitele postupně seznamují s projektem etické výchovy. Vedení škol může využít *konzultační podporu* při její implementaci do školních vzdělávacích programů. Učitelům předmětů naplňujících očekávané výsledky učení vzdělávací oblasti Člověk, jeho osobnost a svět práce je k dispozici *metodické vedení* (Etické fórum ČR, nedat.$_c$).

K systematickému rozvoji etické výchovy v českém vzdělávacím prostředí přispívá vedle Etického fóra ČR také organizace **Etická a charakterová výchova, z. ú.**, která se dlouhodobě podílí na dalším vzdělávání pedagogů a na popularizaci etické výchovy v odborném i veřejném diskurzu.

Na principech uceleného programu Etické výchovy staví organizace svou nabídku *workshopů a kurzů* (nejčastěji v rozsahu 4 až 8 hodin), určených jednotlivým pedagogům i celým pedagogickým sborům. Pro potřeby škol zprostředkovává rovněž *konzultační služby a mentoring* při začleňování etické výchovy – výchovy charakteru do ŠVP.

Součástí činnosti organizace je také realizace rozsáhlé série preventivních programů *Úcta k životu*, která zahrnuje více než 50 programů pro žáky základních škol a studenty středních škol a odborných učilišť. Tyto programy se zaměřují na podporu zdravých vztahů, rozvoj prosociálního chování a osobnostní růst dětí a dospívajících (Etická a charakterová výchova, z. ú., nedat.$_b$).

Významnou aktivitou organizace je rovněž udělování ocenění *Etická škola – škola s charakterem* (dříve *Etická škola*), které je určeno školám systematicky rozvíjejícím

charakter žáků, podporujícím pozitivní školní klima a usilujícím o vyvážené propojení výchovné a vzdělávací složky (Etická a charakterová výchova, z. ú., nedat.$_{c}$).

Ve spolupráci s Trnavskou univerzitou realizuje Etická a charakterová výchova, z. ú., projekt s názvem *Dobro sjednocuje: etika do škol*, který je spolufinancován z Evropského fondu pro regionální rozvoj v rámci programu Interreg Slovensko-Česko 2021–2027 (Etická a charakterová výchova, z. ú., nedat.$_{a}$). Organizace zároveň zpřístupňuje materiály vytvořené v rámci této mezinárodní spolupráce, které slouží jako podklad pro inovaci projektu Etická škola. Mezi tyto materiály patří mimo jiné publikace *Škola s charakterem – praktický manuál pro učitele a ředitele*, jež poskytuje systematické vedení procesem implementace etické a charakterové výchovy ve školách prostřednictvím deseti navazujících kroků (Hábl & Brestovanský, 2025).

Od roku 2021 doplňuje v České republice spektrum vzdělávacích příležitostí pro pedagogy v oblasti etické a charakterové výchovy **Centrum rozvoje charakteru**, jež úzce spolupracuje s Centrem etiky a rozvoje charakteru Univerzity Hradec Králové.

Centrum rozvoje charakteru organizuje *Akademii charakteru* – roční 110hodinový kurz ve formě víkendových školení určený pro akademické pracovníky, vysokoškolské pedagogy a výzkumníky, kteří se věnují profesní přípravě budoucích učitelů. Kurz rozvíjí teoretické porozumění, praktické dovednosti a sebereflexi s cílem propojit akademické myšlení s kultivací charakteru a podporovat hodnotově ukotvené a odpovědné působení budoucích učitelů ve vzdělávání (CERC, nedat.$_{b}$).

Součástí vzdělávací nabídky jsou rovněž 16hodinové *víkendové kurzy Na charakteru záleží*, realizované v Broumově, poskytující úvod do problematiky charakterové výchovy. Kurzy jsou určeny pedagogům, lektorům, vychovatelům i dalším zájemcům, kteří se podílejí na výchově a formování charakteru dětí a mladých lidí.

Centrum rozvoje charakteru se v úzké spolupráci s organizací Etická a charakterová výchova, z. ú., věnuje realizaci a inovaci programu *Škola s charakterem*, který představuje dlouhodobý podpůrný rámec pro základní a střední školy usilující o systematický rozvoj charakteru žáků a kultivaci školní kultury. V návaznosti na tuto spolupráci se podílí na vybraných vzdělávacích a metodických aktivitách. V rámci programu zprostředkuje sérii pěti navazujících workshopů realizovanou v průběhu jednoho školního roku. Pokud škola projeví zájem o výchovu charakteru, nabízí Centrum rozvoje charakteru dlouhodobou spolupráci zahrnující *konzultace*, *supervize*, *metodické vedení* i *návštěvy lektorů*, kteří pomáhají integrovat principy charakterové výchovy do každodenní školní praxe.

Vedle uceleného programu *Škola s charakterem* zajišťuje Centrum rozvoje charakteru pro pedagogický sbor, výchovné pracovníky i lektory tematické *workshopy* a *semináře* v rozsahu přibližně 3 až 8 hodin, které lze absolvovat samostatně (CERC, nedat.$_{d}$).

Všechny uvedené subjekty (Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, konkrétně Ústav pedagogiky, psychologie a etické výchovy, Etické fórum ČR, organizace Etická a charakterová výchova, z. ú., Centrum rozvoje charakteru) se významně podílejí

na postupném snižování nedostatku kvalifikovaných pedagogů a zajišťují institucionální a metodické podmínky pro odborně ukotvenou implementaci etické a charakterové výchovy do školní praxe. Současně organizují konference, které podporují odbornou diskusi, propojení výzkumu s pedagogickou praxí a spolupráci se širokým spektrem vzdělávacích aktérů, čímž přispívají k popularizaci a dalšímu rozvoji etické a charakterové výchovy.

Důslednější kurikulární začlenění rozvoje osobnostních, sociálních a etických kompetencí vyžaduje cílené a systematické vzdělávání pedagogů jakožto nositelů těchto změn v každodenní školní praxi. Institucionální podpora ve spojení s dostupnou nabídkou odborně ukotvených vzdělávacích aktivit může přispět ke zkvalitnění výuky a k posílení profesní identity učitelů v oblasti výchovy k charakteru, založené na integraci etických principů a podpoře zdravých mezilidských vztahů.

4.4 Etická výchova v kontextu vzdělávací strategie a kurikula

Témata etické výchovy představují klíčovou součást vzdělávacích systémů orientovaných na komplexní rozvoj osobnosti žáka a posilování jeho sociálně-emočních a občanských kompetencí. Také v České republice je jejich význam stále výrazněji reflektován, a to zejména v kontextu Strategie vzdělávací politiky 2030+. Následující kapitoly se věnují postavení etické výchovy v českém kurikulárním rámci, poskytují konkrétní metodickou podporu pro její účinné začlenění do školní praxe a předkládají analýzu hlavních výzev ovlivňujících její implementaci.

4.4.1 Klíčové kompetence

Rozvoj klíčových kompetencí představuje v podmínkách současné, dynamicky se proměňující společnosti zásadní předpoklad zachování autenticity, smysluplnosti a efektivity školního vzdělávání.

Souvislost mezi sociálně-emočními kompetencemi a klíčovými kompetencemi platnými napříč českými Rámcovými vzdělávacími programy od roku 2005 podrobně rozpracovala Černá (2017, 9–14). Z analýzy očekávaných výstupů vyplynulo, že etická výchova kvalitativně i kvantitativně rozšiřovala možnosti osvojování sociálně-emočních kompetencí v českém školství. Zásadní roli sehrávala při formování schopností rozpoznávat, reflektovat, regulovat a komunikovat emoce, které jsou nezbytné pro utváření empatie. Současně významně přispívala k rozvoji morálních kompetencí (Černá, 2017; Motyčka, 2013).

V revidované verzi RVP ZV 2025 lze identifikovat významnou souvislost mezi očekávanými výstupy etické výchovy a všemi osmi nově definovanými dimenzemi klíčových

kompetencí, zejména s klíčovou kompetencí komunikační, osobnostní a sociální, k občanství a udržitelnosti, k podnikavosti a pracovní, k řešení problémů a s kompetencí kulturní.

Na úrovni kompetencí je patrný zřetelný překryv mezi cíli a metodickými postupy koncepce etické výchovy a modernizovanou podobou kurikula. Také z tohoto důvodu je etickou výchovu možné chápat jako účinný nástroj naplňování vzdělávacích záměrů a jako praktickou oporu škol při tvorbě, revizi i realizaci školních vzdělávacích programů.

4.4.2 Mezipředmětové vazby

Program Etické výchovy v ČR vykazuje výraznou provázanost s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání 2025. V souladu se Strategií vzdělávání 2030+ program nabízí systematický postup vycházející z relevantních pedagogických a psychologických teorií, který směřuje k účinné kultivaci sociálně-emočních kompetencí a etických ctností jako nedílných komponent pozitivního charakterového vývoje žáků. Etická výchova vytváří širokou síť mezipředmětových vztahů, které jsou v revidovaném RVP ZV 2025 jasně patrné.

Ve vzdělávací oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**, konkrétně ve vzdělávacím oboru *Český jazyk a literatura*, navazuje etická výchova na výsledky učení spojené s rozvojem mluveného projevu, kritického myšlení a etických postupů při sdílení informací, dále na připravenost k rozpoznání manipulace a adekvátnímu reagování na ni, na práci s komunikačním záměrem, s reflexí a s vyjádřením prožitků. Ke vzdělávacímu oboru *Anglický jazyk* se etická výchova váže prostřednictvím očekávaných výstupů zaměřených na komunikaci o vlastních potřebách, na vyjadřování pocitů a přiměřené reagování na emoce druhých. Vzdělávací oblast **Informatika** rozvíjí společné téma získávání informací a interpretace dat pro řešení problémových situací.

Ve vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět** se program vztahuje ke vzdělávacím obsahům společenského i mezilidského soužití, lidských práv a povinností a úcty k přírodě s přesahy k praktickému uplatňování ohleduplného a respektujícího chování, vymezování osobních hranic včetně osvojení adekvátních reakcí při rizikové komunikaci či pocitu ohrožení. Lidská práva propojují etickou výchovu rovněž se vzdělávací oblastí **Člověk a společnost**, zvláště se vzdělávacím oborem *Výchova k občanství*, kde navazuje také na témata vztahů mezi lidmi, zásad lidského soužití, osobního rozvoje a prosociálních aktivit. Při objevování vlastní jedinečnosti a identity vychází etická výchova mimo jiné z uvědomění si vztahu žáků k určitému místu, regionu a komunitě lidí, kteří v daném místě žijí. Tento aspekt odpovídá cílům vzdělávací oblasti **Geografie**. Vzdělávací obor *Přírodopis*, který je součástí vzdělávací oblasti **Člověk a příroda**, propojuje s aplikačními okruhy etické výchovy námět ochrany přírody a životního prostředí.

Ve shodě se vzdělávacími obory *Výtvarná a filmová výchova* a *Hudební, taneční, dramatická výchova*, náležícími do vzdělávací oblasti **Umění a kultura**, experimentuje etická

výchova s tvořivostí, využívá prostředky pro vyjádření emocí, pocitů, nálad, fantazie, představ a osobních zkušeností, zaměřuje se na interpretaci a ověřování komunikačních účinků. Díky hudební, taneční a dramatické výchově může čerpat z připravenosti žáků k dramatické a inscenační tvorbě. Blízké je etické výchově také využití postupů a prostředků divadla k prozkoumávání situací a mezilidských vztahů, k poznávání sebe sama.

Vzdělávací oblast **Člověk, zdraví a bezpečí** je s programem provázána skrze oba vzdělávací obory – *Výchovu ke zdraví a bezpečí* i *Tělesnou výchovu*. Výchova ke zdraví a bezpečí se s etickými tématy setkává na poli zdravého životního stylu, péče o zdraví, rizik ohrožujících zdraví a jejich prevence, mezilidských vztahů včetně jejich reflexe, asertivního vystupování a pomoci druhým. Společné motivy etické a tělesné výchovy se týkají zejména rozvíjení sebevědomí a spolupráce, dodržování pravidel a předcházení krizovým situacím.

Osobnostní a sociální výchova, která v předchozích úpravách RVP ZV nabývala statut průřezového tématu, byla díky revizi RVP 2025 ustanovena jako samostatný vzdělávací obor náležící do vzdělávací oblasti **Člověk, jeho osobnost a svět práce**. Rozvoj osobnostních, sociálních, etických a kariérových kompetencí žáků (v rámci tří tematických okruhů) se tak stal jednou z priorit vzdělávacího systému. Očekávané výsledky učení v oboru Osobnostní a sociální výchova úzce souvisejí s výstupy důkladně propracovaného programu Etické výchovy. Tematický okruh Osobnostní rozvoj zaměřuje pozornost na sebepoznání, vytváření sebeúcty a úcty k druhým, vede k všímavému vnímání vlastního prožívání, k využívání reflexe v intrapersonálním i interpersonálním smyslu, rozvíjí připravenost ke zvládání zátěže, k předcházení a řešení osobních problémů a náročných situací. Tematický okruh Sociální a etický rozvoj se ve shodě s cíli etické výchovy zabývá kultivací sociálně-emočních dovedností, kvalitních mezilidských vztahů, prosociálnosti, etického chování, empatie a respektu k druhým, což zahrnuje mimo jiné osvojování efektivní komunikace, rozpoznávání emocí a citovou seberegulaci, řešení konfliktů a uplatňování vhodných forem sociální interakce včetně asertivního jednání.

S tematickým okruhem Kariérový rozvoj souvisí etická výchova prostřednictvím objevování individuální jedinečnosti, identity a zdravého sebevědomí žáků, jež se dále propojují s motivy osobního a profesního rozvoje, zejména s poznáváním vzdělávacích a pracovních příležitostí, s posilováním dovedností potřebných k udržování rovnováhy mezi pracovním a osobním životem a s reflexí významu práce pro jedince, komunitu, přírodu a společnost.

Etická výchova je úzce provázána se všemi průřezovými tématy vymezenými RVP ZV 2025 (Péče o sebe a druhé, Společnost pro všechny, Udržitelné prostředí).

Interdisciplinární téma **Péče o sebe a o druhé** a etická výchova se vzájemně doplňují, směřují k rozvoji pozitivního sebehodnocení, úcty k druhým, k posilování tvořivosti a iniciativy v mezilidských vztazích a ke schopnosti efektivně spolupracovat při utváření funkčního třídního společenství. Žáci navrhují a realizují aktivity, které přispívají k pozitivnímu třídnímu i školnímu klimatu, a aktivně se podílejí na formování vzdělávacího prostředí tak, aby odpovídalo jejich potřebám i potřebám druhých. Obě oblasti se

soustředí na rozvoj dovedností a realizaci činností podporujících osobní wellbeing žáků i wellbeing celé školní komunity.

Z průřezových témat se etická výchova pojí především s okruhem **Společnost pro všechny**, který poskytuje značný prostor pro rozvoj etických a morálních kompetencí žáků i pro reflexi jejich uplatňování v každodenním životě. Díky obsahovým průnikům etická výchova ve spojení s tímto průřezovým tématem významně přispívá k formování hodnotově ukotveného, demokratického a společensky odpovědného jednání žáků. Obě oblasti vzdělávání akcentují respekt k důstojnosti a právům každého člověka, kladou důraz na aktivní zapojení žáků do činností podporujících demokratickou kulturu ve škole i v širším společenském kontextu. Významný styčný bod tvoří snaha o porozumění globální propojenosti současného světa, a to jak v rovině příležitostí, které tato propojenost nabízí, tak i rizik, jež z ní vyplývají. Žáci zvažují potřeby lidí v obtížných životních situacích. Současně hledají způsoby, jak podporovat rovné příležitosti, solidaritu, soudržnost společnosti a prosociální jednání reflektující důstojnost lidské osoby. Průřezové téma Společnost pro všechny s etickou výchovou propojuje také kritická práce s mediálními sděleními. Žáci se učí rozlišovat manipulační působení médií, rozpoznávat volbu prostředků, jimiž média usilují o ovlivnění veřejného mínění, posuzovat jejich obsah, záměr a hodnotový rámec a navrhovat způsoby, jak předcházet rizikům spojeným se šířením předsudků a stereotypů.

S mezipředmětovou oblastí **Udržitelné prostředí** sdílí program zájem o rozvoj tvořivosti, iniciativy, spolupráce a prosociálnosti žáků. Žáci jsou vedeni k reflexi etických aspektů svých rozhodnutí a dopadů vlastního jednání na životní prostředí. Učí se analyzovat důsledky lidských zásahů a vyvozovat z nich poučení pro budoucnost. Oba přístupy podporují porozumění souvislostem mezi klimatickou změnou, životním stylem jednotlivce, fungováním společnosti a ekonomickou činností. Zároveň rozvíjejí schopnost žáků navrhnout, realizovat a hodnotit opatření přispívající k udržitelnému rozvoji na místní i globální úrovni.

Vazby a průniky etické výchovy se vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy revidovaného RVP ZV (2025) jsou detailně analyzovány v příloze 1.

4.4.3 Metodická podpora pro základní školy

Pro usnadnění integrace etické výchovy do vzdělávání vznikl metodický postup, který reaguje na kurikulární změny a propojuje principy etické výchovy s očekávanými výsledky učení vyplývajícími ze Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+. Tento nástroj podporuje souběžný rozvoj osobnostních, sociálních a emocionálních kompetencí žáků, poskytuje učitelům systematickou metodickou oporu při začleňování etických témat do výuky a umožňuje konkrétní naplňování principů etické výchovy v každodenní školní praxi.

Autoři publikace provedli systematickou analýzu kurikulárních dokumentů (zejména původního kurikula doplňujícího vzdělávacího oboru Etické výchovy a revidovaného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání 2025) a následně přistoupili k jejich obsahovému porovnání. Při tvorbě metodické podpory byla využita metoda kurikulárního mapování, jejímž cílem bylo identifikovat obsahové a kompetenční průniky mezi očekávanými výstupy etické výchovy a nově formulovanými očekávanými výsledky učení v jednotlivých vzdělávacích oblastech a průřezových tématech. Výsledkem je analyticko-metodický přehled, který umožňuje školám systematicky propojit obsah etické výchovy s revidovaným kurikulem a zároveň zachovat kontinuitu s dosavadní pedagogickou praxí.

Nástroj je koncipován tak, aby jej školy mohly využít ve dvou základních rovinách. **V rovině kurikulárního plánování** slouží jako opora při tvorbě nebo revizi školních vzdělávacích programů, kdy umožňuje identifikovat, v jakých vzdělávacích oblastech, oborech či průřezových tématech lze konkrétní témata etické výchovy smysluplně rozvíjet. **V rovině didaktické** poskytuje učitelům orientaci při plánování výuky a ukazuje, jak je možné jednotlivé očekávané výstupy etické výchovy naplňovat v souladu s výsledky učení formulovanými v RVP 2025. Učitel tak může při přípravě vyučovací hodiny nebo tematického celku vycházet z výstupů etické výchovy (podrobně rozpracovaných v didaktických materiálech) a prostřednictvím uvedených vazeb propojovat vzdělávací obsah tématu s relevantními výsledky učení.

Při praktickém využití nástroje učitelé nebo tvůrci školního vzdělávacího programu nejprve stanoví očekávaný výstup etické výchovy, který chtějí ve výuce cíleně rozvíjet, a následně prostřednictvím analytické tabulky vyhledají odpovídající výsledky učení ve vzdělávacích oblastech a průřezových tématech RVP 2025. Tyto vazby lze promítnout do tvorby školních vzdělávacích programů, plánování výuky, projektových aktivit nebo mezipředmětových vazeb. Metodický nástroj tak podporuje integrativní pojetí etické výchovy a umožňuje její přirozené začlenění do každodenní vzdělávací praxe školy.
Metodický rámec, zveřejněný v příloze 1, představuje podrobnou analýzu vzdělávacího obsahu etické výchovy pro základní školy (očekávané výstupy pro první a druhý stupeň jsou v něm barevně odlišeny).

Vzdělávací obsah programu Etické výchovy pro základní školy

1. stupeň ZŠ

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

EV-3-1-01	***si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci***
EV-3-1-02	***se podílí na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel***
EV-3-1-03	***si osvojí základní vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým***
EV-3-1-04	***zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky***
EV-3-1-05	***vyjadřuje city v jednoduchých situacích***
EV-3-1-06	***využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů***
EV-3-1-07	***reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc***

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

EV-5-1-01	***reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku***
EV-5-1-02	***si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří si pozitivní sebehodnocení***
EV-5-1-03	***se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách***
EV-5-1-04	***identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí***
EV-5-1-05	***jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy***
EV-5-1-06	***iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné nabídky reaguje asertivně***

2. stupeň ZŠ

Očekávané výstupy	
Žák	
EV-9-1-01	***komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci***
EV-9-1-02	***respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí***
EV-9-1-03	***analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu***
EV-9-1-04	***nahrazuje agresivní a pasivní chování asertivním chováním, neagresivním způsobem obhajuje svá práva***
EV-9-1-05	***rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory***
EV-9-1-06	***spolupracuje i v obtížných sociálních situacích***
EV-9-1-07	***je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení***
EV-9-1-08	***analyzuje etické aspekty různých životních situací***
EV-9-1-09	***se rozhoduje uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů***
EV-9-1-10	***aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy***

Očekávané výstupy etické výchovy jsou propojeny s výsledky učení deklarovanými RVP 2025, jež jsou blíže specifikovány pomocí příslušné vzdělávací oblasti, vzdělávacího oboru, tematického okruhu a kódu. Průřezová témata jsou odlišena kurzívou a označena názvem nadoborového tématu a kódem konkrétního očekávaného výsledku učení.

Ke vzdělávacímu obsahu etické výchovy se přiřazují očekávané výsledky učení relevantní pro daný stupeň základního vzdělávání. Doplňující kategorie výsledků učení, které buď rozvíjejí očekávané výstupy etické výchovy prvního stupně v 6. až 9. ročníku, nebo naopak předcházejí výstupům druhého stupně, jsou vytištěny šedou barvou.

Pro ilustraci uvádíme část analýzy jednoho z očekávaných výstupů etické výchovy určených pro 1. stupeň, která je dostupná v příloze 1, doplněnou o detailní popis kategorizace očekávaných výsledků učení dle RVP 2025:

Etická výchova: EV-5-1-04 identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí

Vzdělávací oblast: Člověk, jeho osobnost a svět práce
Vzdělávací obor: Osobnostní a sociální výchova
Tematický okruh: Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
Kód: CSP-OSV-002-ZV5-004
Očekávaný výsledek učení: Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Název: Společnost pro všechny (1. stupeň)
Kód: PTS-000-000-ZV5-004
Očekávaný výsledek učení: Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Vzdělávací oblast: Člověk, jeho osobnost a svět práce
Vzdělávací obor: Osobnostní a sociální výchova
Tematický okruh: Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
Kód: CSP-OSV-002-ZV9-006
Očekávaný výsledek učení: Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

4.5 Výzvy etické výchovy

Etická výchova v dnešní době stojí v českém i širším společenském kontextu před celou řadou výzev. Za stěžejní jsou v tomto ohledu považovány čtyři z nich, jimž je vhodné věnovat zvýšenou pozornost.

Z klíčovou lze považovat zejména prohlubující se relativizaci, která je jedním ze základních znaků postmoderní doby (Bauman, 2002). V prostředí, v němž neexistuje konsenzus o dobrých a špatných hodnotách ani nad tím, co lze obecně označit za přijatelné či nepřijatelné, může být etická výchova mylně nahlížena jako snaha o normativní určování toho, co je či není správné. V odborné literatuře jsou vymezovány tři přístupy ke koncipování vzdělávacího obsahu etické výchovy: životně-hermeneutický, eticko-reflexivní a morálně-konativní (Göllner, 2002). Podle našeho názoru by se do perspektivy dalšího rozvoje etické výchovy v České republice měl více **promítnout eticko-reflexivní přístup**, neboť pomáhá žákům pochopit, proč je rozhodnutí považováno za správné nebo nesprávné. Současně akcentuje jejich schopnost kriticky promýšlet etická dilemata, formulovat vlastní stanoviska a argumentovat v dialogu s druhými. Tento přístup byl již zohledněn při tvorbě středoškolských učebnic (Motyčka et al., 2021). Na uvedenou výzvu reaguje etická výchova rovněž prostřednictvím trojstupňové metodiky nácviku sociálních dovedností (viz kapitola 2.2.2.4), která systematicky podporuje reflexi, metakognici a diskurz žáků. Její hlubší implementace může přispět ke kultivaci diskuse o hodnotách a k porozumění etickému rozhodování v pluralitní společnosti.

Další výzvu představuje **příprava kvalitních učitelů pro výuku etické výchovy**. Role učitele tohoto oboru je spojena s vysokými očekáváními, která vnímají žáci i rodiče (Podmanický & Rajský, 2014). Základem výchovného přístupu učitele etické výchovy by měla být zejména autenticita, kompetentnost a profesionalita (Rajský & Podmanický, 2016). Tato triáda poukazuje na velké nároky, které jsou kladeny na učitele výchovných vzdělávacích oborů obecně. Neodmyslitelnou součástí koncepce etické výchovy je proto pečlivě propracovaný tzv. výchovný styl vycházející z osobního příkladu pedagoga (specifika viz kapitola 2.2.2.3). Staví na předpokladu, že osobní příklad tvoří základ etického přístupu jak v životě, tak i ve školní výuce. Živou etiku – etica viva – nelze primárně učit, musí se především žít (Motyčka, 2013).

Vzhledem k tomu, že se studijní program Etická výchova se zaměřením na vzdělávání vyučuje na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové již od akademického roku 2012/2013, považujeme za žádoucí uskutečnit mezi jeho absolventy vědecké šetření s cílem prozkoumat jejich vnímání profese učitele etické výchovy a profesní přípravy.

Hodnocení etické výchovy je vhodné rozšířit i do obecnější perspektivy zahrnující různé úrovně vzdělávacího procesu. Tato skutečnost poukazuje na třetí zásadní úkol etické

výchovy – její **systematickou evaluaci**. Představená řešerše studií efektivity etické výchovy poukázala na skutečnost, že by bylo adekvátní věnovat větší pozornost výzkumu účinnosti její realizace u žáků prvního stupně základních škol. Výsledky deskriptivní studie zaměřené na rozvoj sociálních a emocionálních dovedností dále doporučujeme ověřit experimentálně. Evaluační výzkum etické výchovy může přispět k odborné diskusi o efektivních formách její integrace do školních vzdělávacích programů. Ačkoli prezentovaná studie naznačila vyšší účinnost etické výchovy v oblasti sociálně-emočních kompetencí při její realizaci formou povinného či povinně-volitelného předmětu než při průřezové implementaci, domníváme se, že oba způsoby zapojení mohou být komplementární. Hlubší začlenění témat osobnostního, sociálního a etického rozvoje do kurikula základních škol spolu s navýšením disponibilní časové dotace otevírají nové možnosti pro integraci etické výchovy do výuky. Další výzkum by proto měl zhodnotit její přínos pro nově se formující systém podpory komplexního rozvoje žákovských kompetencí.

Poslední a neméně důležitá výzva spočívá ve **vytváření synergií a spolupráce s ostatními projekty**, které mají podobné cíle a obsah. Již několik let funguje *Platforma pro výchovu charakteru*, která sdružuje organizace i fyzické osoby zabývající se celostním formováním charakteru (CERC, nedat.$_c$). Danou iniciativu zaštiťuje *Centrum rozvoje charakteru* (CERC, nedat.$_b$), jež spolupracuje s Jubilee Centre for Character and Virtues při University of Birmingham (Jubilee Centre, nedat.). Propojování etické výchovy s konceptem charakterové výchovy se věnuje také organizace Etická a charakterová výchova, z. ú. (Etická a charakterová výchova, z. ú., nedat.$_b$). Z Aristotelova pojetí dobra vyplývá, že dobro má sjednocující charakter (Aristotelés, 1996); směřování ke sjednocení by se dle našeho názoru mělo stát základním principem umožňujícím společný postup různých přístupů zabývajících se rozvojem charakteru.

Etická výchova a sociálně-emocionální učení představují klíčové nástroje systematické kultivace osobnostních, sociálních a morálních kompetencí žáků. Mezinárodní i české studie dokládají, že jejich účinná implementace podporuje sebepoznání a sebeovládání žáků, schopnost vytvářet a udržovat kvalitní vztahy, zodpovědně se rozhodovat a prosociálně jednat, což pozitivně ovlivňuje nejen školní sféru, ale i osobní naplnění a životní uplatnění mladých lidí. Revize českých rámcových vzdělávacích programů vytvořila příznivější rámec pro kvalitní a kontinuální kultivaci těchto kompetencí. Výzvou pro efektivní implementaci etické výchovy ale zůstává systematické hodnocení její účinnosti, posilování profesní přípravy učitelů, zajištění metodické podpory škol a budování kooperativních sítí umožňujících sdílení ověřených postupů a spolupráci s dalšími projekty zaměřenými na podporu osobnostního, sociálního a etického růstu žáků. Koncepční uchopení těchto výzev představuje předpoklad pro plnohodnotnou integraci a další rozvoj etické výchovy v českém vzdělávacím kontextu.

SOUHRN

Předložená publikace se zabývá sociálně-emocionálním učením, otázkami etiky a formováním prosociálního chování a jejich rolí ve vzdělávání. Zaměřuje se na možnosti, jak může škola cíleně podporovat posilování souvisejících dovedností a hodnotově orientovaného jednání.

Kniha nabízí teoretické ukotvení tématu i přehled mezinárodních přístupů a výzkumných zjištění o účinnosti programů zaměřených na kultivaci charakteru, morálních a sociálně-emočních kompetencí žáků. Zvláštní důraz je kladen na české vzdělávací prostředí a kurikulární nastavení, které poskytuje příležitost pro systematickou a kontinuální podporu osobnostního, sociálního a etického rozvoje žáků. Autoři se podrobněji zabývají konceptem etické výchovy a možnostmi její implementace ve školní praxi.

První kapitola je věnována podrobnému **teoretickému vymezení klíčových pojmů etiky, prosociálnosti a sociálně-emocionálního učení** a jejich společného kompetenčního jádra. Poskytuje komplexní náhled na historické a obsahové souvislosti problematiky charakternosti pro snazší uchopení jejího významu v kontextu vzdělávání.

Etika je představena jako praktická filozofie, která reflektuje morálku, hodnoty, normy a kvalitu lidského jednání. Zároveň slouží jako východisko pro formování etické (morální) kompetence – síly charakteru, schopnosti rozpoznat etický problém, volit morální řešení, jednat v souladu s ním a realizovat principy humanity. Autoři dále rozpracovávají koncept sociálně-emocionálního učení, jež cíleně rozvíjí sebeuvědomování, seberegulaci, sociální cítění, vztahové dovednosti a odpovědné rozhodování. Prosociálnost vymezují jako záměrné jednání ve prospěch druhých a propojují ji s tolerancí, vstřícností, empatií, morálním uvažováním a sociální odpovědností.

Přínos první části knihy spočívá především v komparaci. Na úrovni kompetencí autoři identifikují překryvy a vazby mezi etickou a sociálně-emocionální dimenzí osobnostního rozvoje a jejich přesah do prosociálního chování. Ze srovnání vyplývá, že kultivace charakteru, etických a sociálně-emočních kompetencí úzce souvisí a lze je plánovat společně. Pro pedagogickou praxi je důležité propojení koncepcí s pozorovatelnými projevy chování, které brání redukci vzdělávání na proces dosahování žádoucích reakcí bez porozumění hodnotovým východiskům, souvislostem, determinantám jednání a jeho důsledkům.

Druhá kapitola se zaměřuje na **etickou výchovu a její vztah k sociálně-emocionálnímu učení**. Autoři nejprve připomínají inspiraci mezinárodními modely a následně systematicky mapují postavení etické výchovy, která je v České republice od roku 2010 stále častěji zařazována do školních vzdělávacích programů základních i středních škol. Vymezují obsah etické výchovy s přihlédnutím ke vzdělávacím cílům, přibližují její historický

rámec, základní principy, výchovný styl i edukační metody propojující zážitkové učení s reflektivním dialogem. Na charakteristiku programu navazuje syntéza poznatků o účincích sociálně-emocionálního učení a etické výchovy (včetně příbuzných forem morální výchovy či výchovy k prosociálnosti) na osobnostní rozvoj žáků v českém i mezinárodním kontextu. Rešerše výzkumů dokládá, že uvedené intervence posilují sociálně-emoční dovednosti, prosociální orientaci, kvalitu vztahů, zlepšují celkové školní klima a snižují výskyt problémového chování, což se promítá i do akademické motivace a školní úspěšnosti.

Analýza studií efektivity etické výchovy provedených v českém prostředí určila směr výzkumného úsilí autorů. **Deskriptivní studie** představená ve třetí části monografie usiluje o doplnění chybějících poznatků týkajících se vlivu etické výchovy na rozvoj etických a sociálně-emočních kompetencí žáků. Kromě deklarovaných cílů etické výchovy výzkumný záměr nalezl oporu také v teoretických východiscích koncepce sociálně-emocionálního učení.

Šetření naznačilo, že více než dvě třetiny představitelů vedení 75 základních škol s alespoň desetiletou zkušeností s integrací etické výchovy, ji považovaly za velmi důležitou. Významnou pozici etické výchovy pro soubor škol zahrnutých do výzkumu potvrdila také její častá integrace formou povinného či povinně-volitelného předmětu, realizovaná v nadpoloviční většině případů. Souvislost mezi důležitostí etické výchovy reflektovanou představiteli vedení škol a realizovanou úrovní strukturovanosti její integrace na školách byla statisticky významná.

Celkově více než čtyři pětiny vedoucích představitelů „nejzkušenějších etických škol" pozitivně hodnotily efektivitu etické výchovy ve vztahu k sociálnímu a emocionálnímu rozvoji žáků. Největší vnímaný efekt byl zaznamenán v tématech spojených s komunikací a sociálními dovednostmi. U otázek zaměřených na řešení konfliktů a emocionální kompetence byla shoda nižší, pozitivní reakce však rovněž převažovaly přibližně ve třech čtvrtinách odpovědí. Zároveň byla zdůrazněna podmíněnost těchto efektů, jejichž dosažení v řadě případů záviselo na kvalitě implementace etické výchovy a na podpoře vedení školy. Stanoviska zástupců škol k efektivitě etické výchovy v rámci kategorie emocionálních kompetencí (týkajících se komunikace a regulace emocí) významně souvisela s úrovní zakotvení výuky i s důrazem, který na ni byl kladen. Vztah mezi účinností etické výchovy a přikládaným důrazem se objevil také u některých dalších sledovaných projevů žákovského chování, konkrétně v souvislosti s ovlivněním míry empatie, vzájemné pomoci mezi žáky a formováním asertivního vystupování.

Porovnání výzkumných závěrů s výsledky souvisejících studií v Česku i v zahraničí poskytlo platformu k zamyšlení nad perspektivou systémového uchopení etického, sociálního a emocionálního rozvoje osobnosti.

Závěrečná čtvrtá část publikace je nejvíce prakticky orientovaná a směřuje k odborné veřejnosti v oborech psychologie a pedagogiky, tvůrcům kurikula, vedení škol i učitelům.

Autoři shrnují možnosti **systémové podpory osobnostního, sociálního a etického růstu v pedagogické praxi** s přihlédnutím k posílení kompetenčně orientovaného učení podporovaného Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. V revizi kurikula (započaté na přelomu let 2024 a 2025) spatřují příležitost k hlubší integraci rozvoje sociálně-emočních a etických kompetencí do školní reality, nikoli jen jako okrajového tématu, ale jako podmínky kvalitního procesu učení, zdravého školního klimatu a dlouhodobé sociální soudržnosti.

Zvláštní pozornost je věnována etické výchově z hlediska kontinuity její aplikace, otevřenosti inovacím a posilování profesionalizace pedagogů. Čtenářům jsou prezentovány možnosti, jak lze vzdělávací obsah etické výchovy propojovat se vzdělávacími oblastmi a průřezovými tématy. Pedagogickým pracovníkům poskytuje publikace metodický nástroj, který umožňuje transformaci výstupů etické výchovy do podoby očekávaných výsledků učení s cílem usnadnit smysluplné promítnutí této oblasti vzdělávání do školních vzdělávacích programů a praktického plánování výuky. Tematizovány jsou výzvy pro efektivní realizaci etické výchovy, mezi nimiž vynikají systematická evaluace její účinnosti a vytváření synergických platforem pro sdílení osvědčených postupů a koordinaci s dalšími iniciativami podporujícími osobnostní, sociální a etický rozvoj žáků. Aby etická výchova nebyla závislá na individuálním nadšení jednotlivých učitelů, vyžaduje její uplatnění stabilní institucionální podporu ze strany škol a státu, sdílené standardy kvality a systematickou profesní přípravu pedagogů k zajištění udržitelnosti a efektivity napříč školami. Cílené řešení těchto výzev by mělo přispět k plnějšímu rozvoji potenciálu etické výchovy v českém vzdělávacím prostředí.

Předložená publikace propojuje teoretická východiska, výzkumné poznatky i praktická doporučení a nabízí ucelený rámec pro koncepční uchopení a reflexi osobnostního, sociálního a etického rozvoje ve vzdělávacím i širším kontextu.

Posilování etických a sociálně-emočních kompetencí nepředstavuje nadstavbu, nýbrž nezbytný předpoklad kvalitního učení a zároveň klíčový cíl vzdělávání, které prostřednictvím výchovného působení připravuje jedince pro aktivní a naplňující občanský, profesní i osobní život.

SUMMARY

The present publication examines social and emotional learning, ethical issues, and the development of prosocial behaviour, as well as their role in education. It focuses on the ways in which schools can intentionally support the development of related skills and value-oriented behaviour.

The book provides a theoretical foundation for the topic and offers an overview of international approaches and research findings concerning the effectiveness of programmes aimed at fostering character development and the moral, social, and emotional competences of pupils. Particular emphasis is placed on the Czech educational context and curricular framework, which provide opportunities for the systematic and continuous promotion of pupils' personal, social, and ethical development. The authors devote special attention to the concept of ethical education and the possibilities for its implementation in school practice.

The first chapter is devoted to a detailed **theoretical examination of the key concepts of ethics, prosociality, and social and emotional learning**, as well as their shared competency framework. It offers a comprehensive overview of the historical background and conceptual dimensions of character development, facilitating a deeper understanding of its significance within the educational context.

Ethics is presented as a practical philosophy concerned with morality, values, norms, and the quality of human conduct. At the same time, it serves as a foundation for the development of ethical (moral) competence, understood as a strength of character encompassing the ability to recognise ethical issues, choose morally appropriate solutions, act in accordance with them, and uphold the principles of humanity. The authors further elaborate the concept of social and emotional learning, which purposefully develops self-awareness, self-regulation, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making. Prosociality is defined as intentional behaviour directed towards the benefit of others and is linked to tolerance, helpfulness, empathy, moral reasoning, and social responsibility.

The principal contribution of the first part of the book lies in its comparative perspective. At the level of competences, the authors identify overlaps and interconnections between the ethical and social-emotional dimensions of personal development and their extension into prosocial behaviour. The comparison demonstrates that character development and the cultivation of ethical and social-emotional competences are closely interrelated and can be planned in an integrated manner. For educational practice, it is particularly important to connect these conceptual frameworks with observable manifestations of behaviour. Such an approach prevents education from being reduced to

the mere production of desirable responses without an understanding of the underlying values, contextual factors, determinants of behaviour, and their consequences.

The second chapter focuses on **ethical education and its relationship to social and emotional learning**. The authors begin by outlining the influence of international models and subsequently provide a systematic overview of the position of ethical education within the Czech educational system, where it has been increasingly incorporated into the school curricula of primary and secondary schools since 2010. They define the content of ethical education with reference to its educational objectives and discuss its historical background, fundamental principles, educational style, and pedagogical methods that combine experiential learning with reflective dialogue. Building upon this characterisation of the programme, the chapter synthesises research findings on the effects of social and emotional learning and ethical education—together with related approaches such as moral education and prosocial education—on pupils' personal development in both Czech and international contexts. The review of research demonstrates that these interventions strengthen social and emotional skills, foster prosocial orientations, enhance the quality of interpersonal relationships, improve the overall school climate, and reduce the incidence of problematic behaviour, with positive consequences for academic motivation and educational achievement.

The analysis of studies investigating the effectiveness of ethical education in the Czech context informed the direction of the authors' own research efforts. **The descriptive study** presented in the third part of the monograph seeks to address gaps in existing knowledge concerning the impact of ethical education on the development of pupils' ethical and social-emotional competences. In addition to the declared aims of ethical education, the research design was also grounded in the theoretical framework of social and emotional learning.

The findings indicate that more than two-thirds of the leadership representatives from 75 primary schools with at least ten years of experience in integrating ethical education regarded it as highly important. The prominent position of ethical education within the schools included in the study was further evidenced by its frequent implementation as either a compulsory or a compulsory-elective subject, a model adopted by more than half of the schools surveyed. A statistically significant relationship was identified between the importance attributed to ethical education by school leadership and the degree to which its implementation was systematically embedded within school practice.

Overall, more than four-fifths of the senior representatives of the "most experienced ethical schools" evaluated ethical education as effective in promoting pupils' social and emotional development. The strongest perceived effects were reported in areas related to communication and social skills. Although the level of agreement was somewhat lower regarding conflict resolution and emotional competences, positive evaluations

still predominated in approximately three-quarters of responses. At the same time, respondents emphasised that these outcomes were conditional upon the quality of implementation and the support provided by school leadership. School representatives' assessments of the effectiveness of ethical education in relation to emotional competences—particularly those associated with communication and emotional regulation—were significantly related both to the degree of curricular integration and to the emphasis placed on the subject. A similar relationship between perceived effectiveness and institutional emphasis was also identified in several other observed aspects of pupil behaviour, specifically in relation to empathy, mutual assistance among pupils, and the development of assertive behaviour.

A comparison of the study's findings with related research conducted both in the Czech Republic and internationally provided a basis for reflecting on the prospects of a systematic approach to ethical, social, and emotional development within personality formation.

The fourth and final part of the publication is the most practice-oriented and is intended for professionals in the fields of psychology and education, curriculum developers, school leaders, and teachers.

The authors outline possibilities for **the systematic support of personal, social, and ethical development in educational practice**, taking into account the growing emphasis on competence-based learning promoted by the Czech Education Policy Strategy 2030+. They view the curriculum revision initiated at the turn of 2024 and 2025 as an opportunity for the deeper integration of social-emotional and ethical competence development into everyday school practice—not merely as a supplementary theme, but as a prerequisite for high-quality learning, a healthy school climate, and long-term social cohesion.

Particular attention is devoted to ethical education with regard to the continuity of its implementation, openness to innovation, and the ongoing professionalisation of teachers. The publication presents ways in which the educational content of ethical education can be integrated with broader educational areas and cross-curricular themes. It also provides educational practitioners with a methodological framework for transforming the intended outcomes of ethical education into expected learning outcomes, thereby facilitating the meaningful incorporation of this educational domain into school curricula and instructional planning.

The authors further address the challenges associated with the effective implementation of ethical education. Among the most significant are the systematic evaluation of its effectiveness and the creation of collaborative platforms for sharing good practice and coordinating efforts with other initiatives aimed at supporting pupils' personal, social, and ethical development. To ensure that ethical education does not depend solely on the individual enthusiasm of particular teachers, its successful implementation requires stable institutional support from both schools and the state, shared quality standards,

and systematic professional preparation of teachers to secure sustainability and effectiveness across educational settings. Addressing these challenges in a purposeful manner should contribute to the fuller realisation of the potential of ethical education within the Czech educational system.

The publication brings together theoretical foundations, empirical findings, and practical recommendations, offering a comprehensive framework for the conceptualisation and critical reflection of personal, social, and ethical development in both educational and broader societal contexts.

The development of ethical and social-emotional competences should not be regarded as an optional addition to education, but rather as an essential prerequisite for effective learning and a fundamental objective of education itself. Through its formative influence, education prepares individuals for active and fulfilling civic, professional, and personal lives.

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

TABULKY

Tabulka 1 Formy výuky etické výchovy (EV)
Tabulka 2 Četnost hodinové dotace vyučování EV v jednotlivých ročnících ZŠ
Tabulka 3 Důležitost EV reflektovaná vedoucími představiteli škol
Tabulka 4 Důležitost EV reflektovaná zástupci škol ve vztahu k formám výuky
Tabulka 5 Popisná statistika deskriptivní studie

OBRÁZKY

Obrázek 1 Posloupnost témat programu 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 přikládaným etické výchově

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

Alberta. (2022). *Physical education and wellness: Kindergarten to grade 6 curriculum*. Získáno 21. listopadu 2023 z https://era.library.ualberta.ca/items/0c563094-3db7-4320-883d-6afc109c587b

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). Kategoriálna 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 Níkomachova*. 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., & and 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. Získáno 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. Získáno 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

Bauman, Z. (2002). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství.

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.

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.

Brestovanský, M. (2019). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

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/LqIuzP3jD5dm3iLlUT5hvkfTeIK0BmLxTKXyYsOlAfjOarhP.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/

CERC. (nedat.$_a$). *Akademie charakteru*. Získáno 8. prosince 2025 z https://www.cerc.cz/akademie-charakteru

CERC. (nedat.$_b$). *Centrum rozvoje charakteru*. Získáno 8. prosince 2025 z https://www.cerc.cz/

CERC (nedat.$_c$). *Platforma – členové platformy pro výchovu charakteru*. Získáno 8. prosince 2025 z https://www.cerc.cz/platforma/clenove-platformy-pro-vychovu-charakteru

CERC. (nedat.$_d$). *Škola s charakterem*. Získáno 8. prosince 2025 z https://www.cerc.cz/skola-s-charakterem

CERC. (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

Čáp, J., Čechová, V., & Rozsypalová, M. (1998). *Psychologie*. Praha: H&H.

Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

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

Člověk v tísni. (nedat.$_a$). *Filozofie pro děti*. Získáno 24. listopadu 2025 z https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/filozofie-pro-deti

Člověk v tísni. (nedat.$_b$). *Persona Dolls*. Získáno 24. listopadu 2025 z https://www.clovekvtisni.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty/persona-dolls

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.

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

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., & Latané, 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 2023 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., & Diekman, 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.

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 a charakterová výchova, z. ú. (nedat.$_a$). *Etika do škol: Dobro sjednocuje učitele, žáky i rodiče*. Získáno 30. listopadu 2025 z https://www.etikacharakter.cz/etika-do-skol-dobro-sjednocuje-ucitele-zaky-i-rodice/

Etická a charakterová výchova, z. ú. (nedat.$_b$). *Charakter. Inspirace. Proměna škol*. Získáno 30. listopadu 2025 z https://www.etikacharakter.cz/#nabizime_pro_vas

Etická a charakterová výchova, z. ú. (nedat.$_c$). *Kdo jsme*. Získáno 30. listopadu 2025 z https://www.etikacharakter.cz/kdo-jsme/

Etická a charakterová výchova, z. ú. (nedat.$_d$). *Publikace a materiály*. Získáno 30. listopadu 2025 z https://www.etikacharakter.cz/publikace-a-materialy/

Etická a charakterová výchova, z. ú. (2025). *Naše cesta v čase*. Získáno 30. listopadu 2025 z https://www.etikacharakter.cz/nase-cesta-v-case/

Etická výchova, o. p. s. (nedat.$_a$). *Audiovizuální pomůcka*. Získáno 15. prosince 2025 z https://www.etickavychova.cz/komiks/

Etická výchova, o. p. s. (nedat.$_b$). *Učebnice ke stažení*. Získáno 15. prosince 2025 z https://www.etickavychova.cz/stahovani-ucebnic/

Etická výchova, o .p. s. (nedat.$_c$). *Vznik doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova*. Získáno 31. ledna 2018 z https://www.etickavychova.cz/historie-predmetu-etv/

Etická výchova, o. p. s. (2014). *Vzorové osnovy doplňujícího vzdělávacího oboru EtV*. Získáno 18. ledna 2023 z https://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 https://evops.cz/wp-content/uploads/2016/10/vyrocni-zprava-eticka-vychova-2015-web-new.pdf

Etické fórum ČR. (nedat.$_a$). *Etické fórum ČR*. Získáno 13. listopadu 2025 z https://www.etickeforum.cz

Etické fórum ČR. (nedat.$_b$). *Pro jednotlivce*. Získáno 13. listopadu 2025 z https://www.etickeforum.cz/pro-jednotlivce/

Etické fórum ČR. (nedat.$_c$). *Pro sborovny*. Získáno 13. listopadu 2025 z https://www.etickeforum.cz/pro-sborovny/

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

Exnerová, M., Kaufová, T., & Skácelová, L. (2012). *Kočičí zahrada. Rozvoj sociálních dovedností dětí v rámci prevence rizikového chování*. Získáno 30. prosince 2020 z http://www.pppkv.cz/dokumenty/05_Kočičí zahrada_metodika pro učitele.pdf

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.

Feřtek, T. (2012). *Rodiče vítáni*. Praha: Yinachi.

Fišarová, G. (2007). Výzkum efektivity 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.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., … Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Získáno 8. ledna 2026 z https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

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.

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.

Göllner, M. (2002). *Die Bildungs- und Lehraufgabe des Ethikunterrichts in Europa im Vergleich*. Münster: Lit.

Gough, H. G. (1965). A validational 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. (2011). Vzdělání mravné a nemravné: Vztah poznání a ctnosti v Komenského pedagogice. *Pedagogika*, *61*(2), 117–127.

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.

Hábl, J., & Brestovanský, M. (2025). *Škola s charakterem: Praktický manuál pro učitele a ředitele*. Získáno 14. prosince 2025 z https://www.etikacharakter.cz/wp-content/uploads/2025/10/skola-s-charakterem_CZ_2025_PDF_pro-web.pdf

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 1: 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

Hoferková, S., & Šťastná, J. (2009). Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu jako možnost prevence sociálně patologických jevů. *Učitelské 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#collapselundefined

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

Jubilee Centre. (nedat). *Jubilee Centre*. Získáno 8. prosince 2025 z https://www.jubileecentre.ac.uk/

Kälvemark Sporrong, 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.

Kartous, B. (2015). *Cílem je, aby se dítě naučilo soutěžit samo se sebou*. Získáno 24. listopadu 2025 z: https://www.eduin.cz/clanky/cilem-je-aby-se-dite-naucilo-soutezit-samo-se-sebou

Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 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.

Komenský, J. A. (1940). *Informatorium školy mateřské*. Praha: KSML (YMCA).

Komenský, J. A. (1941). *Orbis Pictus*. Praha: František Borový.

Komenský, J. A. (1948). *Didaktika velká*. Brno: Komenium.

Kopasová, D., & Obložinská, I. (1999). Možnosti rozvíjania prosociálneho správania detí predškolského veku s rizikovým psychickým vývinom. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, *34*(3), 250–255.

Kopřiva, P. (1995). *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála.

Koubeková, E. (1994). Pôsobenie programu výchovy k prosociálnosti na osobnosť žiakov základných škôl. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 29*(3), 205–215.

Kovaliková, S. (1995). *Integrovaná tématická výchova*. Kroměříž: Spirála.

Krátká, A. (2004). Má etická výchova budoucnost 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.

Križová, O. (1995). Skúsenosti s učebným predmetom etická výchova na školách na Slovensku. In C. Diatka, Š. Pongó, E. Berger, & E. Berger (Eds.), *Uplatneni objektívnych etických noriem v školskom a mimoškolskom vzdělávaní* (105–114). Nitra: UKF.

Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.

Kubíčková, R. (2014). *Křižovatky 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 emocionality – 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 objektívnych etických noriem v školskom a mimoškolskom vzdělávaní* (105–114). Nitra: UKF.

Lencz, L. (1996). *Metódy etickej výchovy*. Bratislava: Metodické centrum.

Lencz, L. (1997). *Etická výchova pre církevné školy 2. část*. 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.

Lorenzová, J. (2011). Etická výchova. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (289–309). Praha: Grada.

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

Matějček, Z. (1993). *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H.

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/

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. (2011). Etická výchova – nástroj humanizace vztahů ve škole. In L. Podešva & M. Fišerová (Eds.), *Výchovný program ZŠ Integra Vsetín* (8–41). Vsetín: ZŠ Integra.

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). *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-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/

MŠVVaŠ SR. (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

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Praha: Academia.

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.

Nováčková, J. (2010). *Tresty a odměny*. Získáno 22. listopadu 2025 z http://www.magazinzdravi.cz/tresty-a-odmeny

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

NPI. (2025$_a$). *Klíčové kompetence*. Získáno 1. října 2025 z https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/klicove-kompetence

NPI. (2025$_b$). *Obecné části*. Získáno 1. října 2025 z https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani/obecne-casti

NPI. (2025$_c$). *Osobnostní a sociální výchova v revidovaném RVP ZV*. Získáno 1. prosince 2025 z https://mojeedu.npi.cz/produkt/osobnostni-a-socialni-vychova-v-revidovanem-rvp-zv-a873-95-111-251-ws-01-120467-k3ue

NPI. (2025$_d$). *Základní vzdělávání*. Získáno 1. října 2025 z https://prohlednout.rvp.cz/zakladni-vzdelavani

New York State Education Department. (2022). *NY social emotional learning benchmarks – Equity revisions.* Získáno 29. listopadu 2023 z https://www.p12.nysed.gov/sss/documents/SELBenchmarks2022.pdf

Ogburn, W., F. (2017). *Social Change with Respect to Culture and Original Nature*. London: Andesite Press.

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). Sociálna inteligencia, sociálna 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

Páleník, L. (1995). *Vybrané kapitoly z psychologie*. Bratislava: Metodické centrum.

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.

Piťha, P. (1992). *Úvod do výchovy k občanství*. Praha: Aved.

Plachá, J., & Koutská, I. (2014). *Etická výchova: Metodika pro 1.–3. ročník základních škol*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Podmanický, I., & Rajský, A. (2014). *Prosociálnosť a etická výchova: skúsenosti a perspektívy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

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.

Rajský, A., & Podmanický, I. (2016). *Človek človeku: k prameňom etickej výchovy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Reitmayerová, E., & Broumová, V. (2015). *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Praha: Portál.

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 centrovaná terapia*. 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. Križová, & 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&section=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

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.

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.

Skořepa, M. (1923). *Příručka občanské nauky a výchovy pro školy občanské a vyšší stupeň škol obecných*. Praha: Státní nakladatelství v Praze.

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: https://archive.org/stream/pldecayrestorati00schwuoft/pldecayrestorati00schwuoft_djvu.txt

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.

Svatoš, V., & Lebeda, P. (2005). *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada.

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

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

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

Šťastná, K. (2013). Tradice etické výchovy na českých školách. *E-Pedagogium*, *13*(1). Získáno 3. července 2013 z http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2013/epedagogium_01_2013.pdf

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

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

UHK. (nedat.). *Etická výchova se zaměřením na vzdělávání*. Získáno 11. prosince 2025 z https://www.uhk.cz/cs/pedagogicka-fakulta/prijimaci-zkousky/studijni-programy/eticka-vychova-se-zamerenim-na-vzdelavani

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. (2002a). *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Vacek, P. (2002b). Od psychologie morálky k projektům etické výchovy. In *Etika a etická výchova v školách: Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (63–75). Trnava: Pedagogická fakulta TU.

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.

Valenta, J. (2006). *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS.

Valica, M., Fridrichová, P., Rohn, T., & Kaliský, J. (2012). Názory učiteľov etickej výchovy na profesijné kompetencie v kontexte inovácie výučby etickej výchovy. *Pedagogické rozhľady: odborno-metodický časopis*, *21*(3–4), 1–9. Získáno 31. ledna 2024 z https://latestacna.files.wordpress.com/2012/04/pedagogicke_rozhlady_3_4_web.pdf

Valihorová, M., & Bullová, A. (2009). Uplatnenie intervenčného programu rozvíjania prosociálního 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.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

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). Mravnosť 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.

Vyvozilová, Z. (2004). Představení projektu Roberta Roche Olivara jako zásadní koncepce aktivit Etického fóra upravený L. Lenczem. In J. Šolc (Ed.), *Na cestě s etickou výchovou: Sborník přednášek semináře* (58–72). Praha: Luxpress.

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

Záškodná, 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.

PŘÍLOHA

Metodická podpora implementace programu Etická výchova pro ZŠ

Analýza vzdělávacího obsahu etické výchovy a metodický rámec pro transformaci výstupů etické výchovy (v původním znění pro doplňující vzdělávací obor) do podoby očekávaných výsledků učení formulovaných v souladu s nově revidovaným Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (2025); podrobněji viz kapitola 4.4.3.

1. stupeň ZŠ

Očekávané výstupy – 1. období

Žák

EV-3-1-01 ***si osvojí oslovování křestními jmény, používání vhodných forem pozdravu, naslouchání, dodržování jednoduchých komunikačních pravidel ve třídě, poděkování, omluvu, přiměřenou gestikulaci***

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-001
V mluvené komunikaci používá osvojené jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru a dané komunikační situaci.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-004
Posoudí výpověď v konkrétní situaci a adekvátně reaguje.

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Činnosti ovlivňující pohybové učení a zdraví (1. stupeň)
CZB-TEV-002-ZV5-007
Dodržuje základní pravidla jednoduchých her a soutěží, adekvátně reaguje na zjevné přestupky.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

EV-3-1-02 se podílí na vytváření společenství třídy prostřednictvím dodržování jasných a splnitelných pravidel

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Místo, kde žijeme (1. stupeň)
CJS-CJS-001-ZV5-005
Prokáže pochopení principu hlasování a jeho významu pro život v demokratické společnosti.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-008
Rozpozná ve svém okolí a v digitálním světě jednání a chování, které není v souladu s pravidly a není možné ho tolerovat a přehlížet, a adekvátně na něj zareaguje.

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Činnosti podporující pohybové učení (1. stupeň)
CZB-TEV-002-ZV5-007
Dodržuje základní pravidla jednoduchých her a soutěží, adekvátně reaguje na zjevné přestupky.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Činnosti podporující pohybové učení (2. stupeň)
CZB-TEV-002-ZV9-006
Používá osvojované tělocvičné názvosloví, správně reaguje na pokyny, povely, smluvená gesta a signály, samostatně řídí skupinu při pohybové činnosti.

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Činnosti podporující pohybové učení (2. stupeň)
CZB-TEV-002-ZV9-007
Dodržuje základní pravidla her a soutěží, označí přestupky proti herním či soutěžním pravidlům a vysvětlí, v čem došlo k jejich porušení.

EV-3-1-03 si osvojí základní vědomosti a dovednosti pro vytvoření sebeúcty a úcty k druhým

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Místo, kde žijeme (1. stupeň)
CJS-CJS-001-ZV5-005
Prokáže pochopení principu hlasování a jeho významu pro život v demokratické společnosti.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-011
Uvede příklady toho, v čem se shoduje a čím se liší život různých lidí.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Člověk, jeho zdraví a bezpečí (1. stupeň)
CJS-CJS-005-ZV5-030
Uplatňuje respektující chování při navazování vztahů a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování, obrátí se na důvěryhodnou osobu či instituci v případě pocitu ohrožení.

Umění a kultura
Výtvarná a filmová výchova
Vlastní tvorba a její sdílení (1. stupeň)
UAK-VFV-002-ZV5-005
Vyjádří, co prožíval při vnímání výtvarného a audiovizuálního díla.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV5-001
Rozpozná své vybrané osobnostní vlastnosti, silné stránky a zkouší uplatňovat sebepoznání ve svém jednání.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV5-006
Navrhuje a zkouší realizovat svůj rozvoj ve vybrané oblasti svých zájmů.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-001
Podílí se na utváření vzdělávacího prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-002
Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-001
Zkoumá a reflektuje rozmanitost a propojenost světa.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-001
Reflektuje svůj vztah k sobě a druhým, uplatňuje sebepoznání a zpětnou vazbu ve svém jednání.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-007
Uplatňuje vhodné způsoby sociální interakce ve skupině v modelových situacích.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

EV-3-1-04 zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

EV-3-1-05 vyjadřuje city v jednoduchých situacích

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-008
Vyjadřuje svoje prožitky ze čtení nebo poslechu uměleckého textu.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV5-002
Všímá si svého prožívání v běžných i náročných situacích, uplatňuje základní postupy předcházení stresu, jeho zmírňování a vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Jazyk a jazyková komunikace
Anglický jazyk
Interakce (2. stupeň)
JJK-AJA-003-ZV9-015
Komunikuje o svých potřebách a zjišťuje si potřebné informace.

Jazyk a jazyková komunikace
Anglický jazyk
Interakce (2. stupeň)
JJK-AJA-003-ZV9-017
Vyjádří své pocity a na vyjádřené pocity ostatních adekvátně reaguje.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-010
Reflektuje své emoce a emoční prožívání druhých a využívá seberegulaci v interakci s druhými.

EV-3-1-06 využívá prvky tvořivosti při společném plnění úkolů

Umění a kultura
Výtvarná a filmová výchova
Vlastní tvorba a její sdílení (1. stupeň)
UAK-VFV-001-ZV5-004
Experimentuje s výtvarnými a filmovými prostředky a uplatní je ve vlastní tvorbě a tvořivé hře.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-001
Navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-002
Naplánuje a uskuteční se spolužáky opatření zaměřená na posílení udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-006
Zapojuje se do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (2. stupeň)
PTU-000-000-ZV9-003
Vybírá, plánuje, realizuje a vyhodnotí společně se spolužáky nebo dalšími lidmi opatření potřebná pro posílení udržitelnosti v místní komunitě či ve světě.

EV-3-1-07 reflektuje situaci druhých a adekvátně poskytuje pomoc

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-008
Rozpozná ve svém okolí a v digitálním světě jednání a chování, které není v souladu s pravidly a není možné ho tolerovat a přehlížet, a adekvátně na něj zareaguje.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-011
Uvede příklady toho, v čem se shoduje a čím se liší život různých lidí.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-001
Podílí se na utváření vzdělávacího prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (2. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV9-001
Zapojuje se do tvůrčího procesu v různých rolích na základě svých schopností, osvojených dovedností a osobních preferencí.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (2. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV9-004
Využívá postupy a prostředky divadla k vlastní tvorbě, prozkoumávání témat, mezilidských vztahů a situací, poznávání sebe sama.

Člověk a společnost
Výchova k občanství
Odpovědný občan (2. stupeň)
CAS-VKO-002-ZV9-008
Rozpozná na příkladech různých životních situací porušování práv, zákonů a smluv a navrhne, jak situace řešit.

Člověk, zdraví a bezpečí
Výchova ke zdraví a bezpečí
Ochrana a podpora zdraví – nemoci, úrazy, prevence, sexuální a reprodukční zdraví (2. stupeň)
CZB-VZB-001-ZV9-001
Posoudí různé způsoby chování lidí z hlediska odpovědnosti za vlastní zdraví i zdraví druhých s využitím příkladů přímé souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním zdravím.

Člověk, zdraví a bezpečí
Výchova ke zdraví a bezpečí
Ochrana a podpora zdraví – nemoci, úrazy, prevence, sexuální a reprodukční zdraví (2. stupeň)
CZB-VZB-001-ZV9-005
Uplatňuje osvojené návyky a dovednosti v situacích úrazů a náhle vzniklých stavů, v rámci svých možností poskytne první pomoc ve škole.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-001
Reflektuje svůj vztah k sobě a druhým, uplatňuje sebepoznání a zpětnou vazbu ve svém jednání.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-002
Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení a řešení náročných situací, včetně vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

Očekávané výstupy – 2. období

Žák

EV-5-1-01 reflektuje důležitost prvků neverbální komunikace, eliminuje hrubé výrazy z verbální komunikace, zvládá položit vhodnou otázku

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-001
V mluvené komunikaci používá osvojené jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru a dané komunikační situaci.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-004
Posoudí výpověď v konkrétní situaci a adekvátně reaguje.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-001
Dorozumívá se kultivovaně, výstižně, s jasným komunikačním záměrem a jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.

Člověk, zdraví a bezpečí
Výchova ke zdraví a bezpečí
Osobní bezpečí (2. stupeň)
CZB-VZB-003-ZV9-009
Zaujímá odmítavý postoj vůči nevhodnému chování (vulgárnímu, násilnému, nerespektujícímu, agresivnímu, manipulativnímu) a v modelových situacích používá vhodné způsoby, jak se vůči takovému chování vymezit.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-008
Uplatňuje efektivní strategie sociální komunikace a řešení konfliktu v modelových situacích.

EV-5-1-02 si uvědomuje své schopnosti a silné stránky, utváří si pozitivní sebehodnocení

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV5-001
Rozpozná své vybrané osobnostní vlastnosti, silné stránky a zkouší uplatňovat sebepoznání ve svém jednání.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV5-006
Navrhuje a zkouší realizovat svůj rozvoj ve vybrané oblasti svých zájmů.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-002
Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-001
Zkoumá a reflektuje rozmanitost a propojenost světa.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-003
Vyhodnotí, jaké dopady má jeho chování na udržitelný život, a navrhne, v jakých oblastech by mohl dosáhnout zlepšení situace.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (2. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV9-002
Vědomě využívá své hudební schopnosti a dovednosti získané prostřednictvím vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových činností v individuálních i skupinových aktivitách.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-001
Reflektuje svůj vztah k sobě a druhým, uplatňuje sebepoznání a zpětnou vazbu ve svém jednání.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-002
Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení a řešení náročných situací, včetně vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-004
Prezentuje sám sebe v různých situacích s využitím sebehodnocení a zpětné vazby druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-005
Reflektuje své vzdělávací potřeby a využívá efektivní strategie učení.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV9-013
Rozpoznává relevantní vzdělávací a pracovní příležitosti pro své kariérové plánování.

EV-5-1-03 se dokáže těšit z radosti a úspěchu jiných, vyjadřuje účast na radosti i bolesti druhých, pozitivně hodnotí druhé v běžných podmínkách

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-001
Zkoumá a reflektuje rozmanitost a propojenost světa.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

EV-5-1-04 identifikuje základní city, vede rozhovor s druhými o jejich prožitcích, na základě empatického vnímání přemýšlí nad konkrétní pomocí

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (1. stupeň)
UAK-HTD-002-ZV5-005
Vyjádří svůj zážitek z hudebního, divadelního nebo tanečního díla nebo programu.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-008
Vyjadřuje svoje prožitky ze čtení nebo poslechu uměleckého textu.

Jazyk a jazyková komunikace
Anglický jazyk
Interakce (2. stupeň)
JJK-AJA-003-ZV9-015
Komunikuje o svých potřebách a zjišťuje si potřebné informace.

Jazyk a jazyková komunikace
Anglický jazyk
Interakce (2. stupeň)
JJK-AJA-003-ZV9-017
Vyjádří své pocity a na vyjádřené pocity ostatních adekvátně reaguje.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-010
Reflektuje své emoce a emoční prožívání druhých a využívá seberegulaci v interakci s druhými.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

EV-5-1-05 jednoduchými skutky realizuje tvořivost v mezilidských vztazích, především v rodině a v kolektivu třídy

Umění a kultura
Výtvarná a filmová výchova
Vlastní tvorba a její sdílení (1. stupeň)
UAK-VFV-001-ZV5-003
Reaguje na svou tvorbu i tvorbu ostatních prostřednictvím slova, pohybu, zvuku či jiných nonverbálních prostředků a sdílí ji s ostatními.

Umění a kultura
Výtvarná a filmová výchova
Vlastní tvorba a její sdílení (1. stupeň)
UAK-VFV-001-ZV5-004
Experimentuje s výtvarnými a filmovými prostředky a uplatní je ve vlastní tvorbě a tvořivé hře.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (1. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV5-001
Zapojuje se aktivně do her, cvičení a tvořivých činností, v nichž získává, upevňuje a rozvíjí základní reprodukční, interpretační i tvůrčí dovednosti.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (1. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV5-002
Využívá jednoduché postupy a prostředky vycházející z hudby, tance, divadla při samostatných i společných interpretačních a tvůrčích činnostech.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-001
Navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-002
Naplánuje a uskuteční se spolužáky opatření zaměřená na posílení udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině.

Člověk a společnost
Výchova k občanství
Odpovědný občan (2. stupeň)
CAS-VKO-002-ZV9-012
Vytváří návrh společensky prospěšné akce a do některé se aktivně zapojuje.

Umění a kultura
Výtvarná a filmová výchova
Vlastní tvorba a její sdílení (2. stupeň)
UAK-VFV-001-ZV9-002
Realizuje svůj tvůrčí záměr s využitím prostředků výtvarného umění, filmového umění a jejich kombinací.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (2. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV9-002
Vědomě využívá své hudební schopnosti a dovednosti získané prostřednictvím vokálních, instrumentálních a hudebně pohybových činností v individuálních i skupinových aktivitách.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova (2. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV9-003
Využívá osvojené postupy, prostředky kreativního tance k vnímání vlastního těla, k osobitému pohybovému a tanečnímu vyjadřování a k vlastní tvorbě.

Umění a kultura
Hudební, taneční a dramatická výchova
Interpretace, vlastní tvorba a její sdílení (2. stupeň)
UAK-HTD-001-ZV9-004
Využívá postupy a prostředky divadla k vlastní tvorbě, prozkoumávání témat, mezilidských vztahů a situací, poznávání sebe sama.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-006
Zapojuje se do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (2. stupeň)
PTU-000-000-ZV9-003
Vybírá, plánuje, realizuje a vyhodnotí společně se spolužáky nebo dalšími lidmi opatření potřebná pro posílení udržitelnosti v místní komunitě či ve světě.

EV-5-1-06 iniciativně vstupuje do vztahů s vrstevníky, dokáže rozlišit jejich nabídky k aktivitě a na nevhodné nabídky reaguje asertivně

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-004
Posoudí výpověď v konkrétní situaci a adekvátně reaguje.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-006
Rozpozná manipulaci v komunikaci a dokáže reagovat přiměřeně svému věku.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Člověk, jeho zdraví a bezpečí (1. stupeň)
Lidé kolem nás
CJS-CJS-002-ZV5-008
Rozpozná ve svém okolí a v digitálním světě jednání a chování, které není v souladu s pravidly a není možné ho tolerovat a přehlížet, a adekvátně na něj zareaguje.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Člověk, jeho zdraví a bezpečí (1. stupeň)
Lidé kolem nás
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Člověk, jeho zdraví a bezpečí (1. stupeň)
CJS-CJS-005-ZV5-025
Předvede v modelové situaci základní techniky odmítnutí návykových látek a posoudí vliv návykových látek a závislostního chování na zdraví člověka.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Člověk, jeho zdraví a bezpečí (1. stupeň)
CJS-CJS-005-ZV5-030
Uplatňuje respektující chování při navazování vztahů a orientuje se v bezpečných způsobech sexuálního chování, obrátí se na důvěryhodnou osobu či instituci v případě pocitu ohrožení.

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Zdravotní a aplikovaná tělesná výchova (1. stupeň)
CZB-TEV-003-ZV5-014
Zapojuje se do pohybových činností spolu s ostatními žáky, s ohledem na úroveň svých dovedností, svých zájmů a na různé sociální role.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-003
Zapojuje se do interakce ve skupině, rozpoznává svůj přínos a přínos druhých ve skupinové činnosti.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-001
Podílí se na utváření vzdělávacího prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-002
Naplánuje a uskuteční se spolužáky opatření zaměřená na posílení udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-013
Rozpoznává manipulaci v komunikaci, zaujímá k ní kritický postoj a přiměřeně reaguje.

Člověk, zdraví a bezpečí
Výchova ke zdraví a bezpečí
Osobní bezpečí (2. stupeň)
CZB-VZB-003-ZV9-010
Identifikuje nebezpečné aktivity a situace vyskytující se v digitálním prostředí a odůvodní, proč je důležité chránit zde bezpečí své i ostatních, včetně ochrany osobních údajů.

Člověk, zdraví a bezpečí
Výchova ke zdraví a bezpečí
Osobní bezpečí (2. stupeň)
CZB-VZB-003-ZV9-011
Chová se zodpovědně, předvídavě a bezpečně ve škole, v neznámém prostředí i v prostředí virtuální reality, při styku s neznámými osobami, zvířaty a nebezpečnými předměty.

Člověk, zdraví a bezpečí
Výchova ke zdraví a bezpečí
Osobní bezpečí (2. stupeň)
CZB-VZB-003-ZV9-013
Uvádí do souvislostí zdravotní a psychosociální rizika zneužívání legálních i nelegálních návykových látek se životní perspektivou člověka, vysvětlí rizika a dopady závislostního chování.

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Činnosti ovlivňující pohybové učení a zdraví (2. stupeň)
CZB-TEV-001-ZV9-005
Uplatňuje zásady hygieny a bezpečného chování při pohybových činnostech v prostředí sportovišť a přírody; aktivně předchází krizovým situacím a při jejich vzniku adekvátně reaguje.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-007
Uplatňuje vhodné způsoby sociální interakce ve skupině v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-008
Uplatňuje efektivní strategie sociální komunikace a řešení konfliktu v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

2. stupeň ZŠ

Očekávané výstupy

Žák

EV-9-1-01 ***komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých a přiměřeně situaci***

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-001
Dorozumívá se kultivovaně, výstižně, s jasným komunikačním záměrem a jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-013
Rozpoznává manipulaci v komunikaci, zaujímá k ní kritický postoj a přiměřeně reaguje.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-007
Uplatňuje vhodné způsoby sociální interakce ve skupině v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-010
Reflektuje své emoce a emoční prožívání druhých a využívá seberegulaci v interakci s druhými.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-001
Aktivně spoluutváří vzdělávací prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-002
Plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-006
Rozpozná manipulaci v komunikaci a dokáže reagovat přiměřeně svému věku.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-011
Uvede příklady toho, v čem se shoduje a čím se liší život různých lidí.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-002
Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

EV-9-1-02 respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si zdravé sebevědomí

Geografie
Geografie
Místa a regiony světa (2. stupeň)
GEO-GEO-003-ZV9-016
Odůvodní svou identifikaci s určitým místem i regiony různého řádu a komunitou lidí, kteří tam žijí.

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Zdravotní a aplikovaná tělesná výchova (2. stupeň)
CZB-TEV-003-ZV9-016
Prostřednictvím aplikovaných pohybových aktivit prokazuje odpovídající sebevědomí a úspěšnost, klade si adekvátní motorické cíle a dosahuje jich.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-001
Reflektuje svůj vztah k sobě a druhým, uplatňuje sebepoznání a zpětnou vazbu ve svém jednání.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-004
Prezentuje sám sebe v různých situacích s využitím sebehodnocení a zpětné vazby druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-005
Reflektuje své vzdělávací potřeby a využívá efektivní strategie učení.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-007
Uplatňuje vhodné způsoby sociální interakce ve skupině v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV9-011
Reflektuje význam práce a aktivního zapojení do světa práce pro sebe, komunitu, společnost a přírodu.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV9-013
Rozpoznává relevantní vzdělávací a pracovní příležitosti pro své kariérové plánování.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV9-015
Tvoří osobní kariérové portfolio, které využívá v modelových situacích zájmu o vzdělávací a pracovní příležitosti.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-001
Aktivně spoluutváří vzdělávací prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-001
Rozpozná příležitosti, jaké jemu i společnosti přináší propojenost světa, a rizika, která z propojenosti vyplývají.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-005
Kriticky posoudí uplatňování demokratických principů ve škole a formuluje návrhy podporující demokratické procesy.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-006
Zapojuje se do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Místo, kde žijeme (1. stupeň)
CJS-CJS-001-ZV5-005
Prokáže pochopení principu hlasování a jeho významu pro život v demokratické společnosti.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV5-001
Rozpozná své vybrané osobnostní vlastnosti, silné stránky a zkouší uplatňovat sebepoznání ve svém jednání.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV5-005
Rozpoznává různé druhy profesí ve svém blízkém okolí a sdílí zkušenosti se zapojením do pracovních činností ve svém domácím prostředí.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV5-006
Navrhuje a zkouší realizovat svůj rozvoj ve vybrané oblasti svých zájmů.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-001
Zkoumá a reflektuje rozmanitost a propojenost světa.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

EV-9-1-03 analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-007
Uplatňuje vhodné způsoby sociální interakce ve skupině v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-010
Reflektuje své emoce a emoční prožívání druhých a využívá seberegulaci v interakci s druhými.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV9-014
Reflektuje význam udržování rovnováhy mezi pracovním a osobním životem, různými rolemi v životě.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-005
Kriticky posoudí uplatňování demokratických principů ve škole a formuluje návrhy podporující demokratické procesy.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-006
Zapojuje se do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

EV-9-1-04 nahrazuje agresivní a pasivní chování asertivním chováním, neagresivním způsobem obhajuje svá práva

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-001
Dorozumívá se kultivovaně, výstižně, s jasným komunikačním záměrem a jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-013
Rozpoznává manipulaci v komunikaci, zaujímá k ní kritický postoj a přiměřeně reaguje.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-007
Uplatňuje vhodné způsoby sociální interakce ve skupině v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-008
Uplatňuje efektivní strategie sociální komunikace a řešení konfliktu v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-006
Rozpozná manipulaci v komunikaci a dokáže reagovat přiměřeně svému věku.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-008
Rozpozná ve svém okolí a v digitálním světě jednání a chování, které není v souladu s pravidly a není možné ho tolerovat a přehlížet, a adekvátně na něj zareaguje.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Člověk, jeho zdraví a bezpečí (1. stupeň)
CJS-CJS-005-ZV5-025
Předvede v modelové situaci základní techniky odmítnutí návykových látek a posoudí vliv návykových látek a závislostního chování na zdraví člověka.

EV-9-1-05 rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-009
Vyhledá, kriticky posoudí a sdílí informace a další obsah, k tomu volí etické postupy, způsoby a prostředky odpovídající konkrétní situaci.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-013
Rozpoznává manipulaci v komunikaci, zaujímá k ní kritický postoj a přiměřeně reaguje.

Informatika
Informatika
Data, informace a modelování (2. stupeň)
INF-INF-001-ZV9-001
Získá z dat informace, interpretuje data získaná pro řešení konkrétního problému.

Člověk, zdraví a bezpečí
Výchova ke zdraví a bezpečí
Osobní bezpečí (2. stupeň)
CZB-VZB-003-ZV9-011
Chová se zodpovědně, předvídavě a bezpečně ve škole, v neznámém prostředí i v prostředí virtuální reality, při styku s neznámými osobami, zvířaty a nebezpečnými předměty.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-002
Rozezná a vysvětlí volbu výrazových prostředků, kterými se mediální sdělení snaží ovlivnit vnímání konkrétního tématu.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-003
Rozezná postoje, stereotypy a předsudky v mediálních sděleních a navrhne možné způsoby, jak lze předcházet rizikům jejich mediálního šíření.

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (1. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV5-006
Rozpozná manipulaci v komunikaci a dokáže reagovat přiměřeně svému věku.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-008
Rozpozná ve svém okolí a v digitálním světě jednání a chování, které není v souladu s pravidly a není možné ho tolerovat a přehlížet, a adekvátně na něj zareaguje.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-002
Na konkrétních příkladech kriticky vyhodnocuje obsah a záměr mediálních sdělení.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-003
Na základě vlastní zkušenosti uvede příklady, jak může konzumace médií ovlivnit jeho postoje nebo postoj jeho vrstevníků k určitému tématu.

EV-9-1-06 spolupracuje i v obtížných sociálních situacích

Člověk, zdraví a bezpečí
Tělesná výchova
Činnosti podporující pohybové učení (2. stupeň)
CZB-TEV-002-ZV9-010
Spolupracuje při organizaci prostoru a pohybových činností ve známých i méně známých prostorech určených pro realizaci pohybových činností.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-002
Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení a řešení náročných situací, včetně vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-008
Uplatňuje efektivní strategie sociální komunikace a řešení konfliktu v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-001
Aktivně spoluutváří vzdělávací prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-002
Plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-005
Kriticky posoudí uplatňování demokratických principů ve škole a formuluje návrhy podporující demokratické procesy.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (2. stupeň)
PTU-000-000-ZV9-003
Vybírá, plánuje, realizuje a vyhodnotí společně se spolužáky nebo dalšími lidmi opatření potřebná pro posílení udržitelnosti v místní komunitě či ve světě.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-002
Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-002
Naplánuje a uskuteční se spolužáky opatření zaměřená na posílení udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině.

EV-9-1-07 je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-002
Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení a řešení náročných situací, včetně vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-001
Aktivně spoluutváří vzdělávací prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-005
Kriticky posoudí uplatňování demokratických principů ve škole a formuluje návrhy podporující demokratické procesy.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-006
Zapojuje se do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (2. stupeň)
PTU-000-000-ZV9-003
Vybírá, plánuje, realizuje a vyhodnotí společně se spolužáky nebo dalšími lidmi opatření potřebná pro posílení udržitelnosti v místní komunitě či ve světě.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-011
Uvede příklady toho, v čem se shoduje a čím se liší život různých lidí.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-001
Navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit.

EV-9-1-08 analyzuje etické aspekty různých životních situací

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-009
Vyhledá, kriticky posoudí a sdílí informace a další obsah, k tomu volí etické postupy, způsoby a prostředky odpovídající konkrétní situaci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-002
Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení a řešení náročných situací, včetně vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-005
Kriticky posoudí uplatňování demokratických principů ve škole a formuluje návrhy podporující demokratické procesy.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-006
Zapojuje se do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (2. stupeň)
PTU-000-000-ZV9-001
Vyhledá příklady, kdy lidské zásahy do prostředí přinesly původně nepředvídané důsledky, a vysvětlí, jak je možné se z daných příkladů do budoucna poučit.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (2. stupeň)
PTU-000-000-ZV9-002
Prozkoumá a vysvětlí provázanost mezi klimatickou změnou, vlastním životním stylem, životem společnosti a ekonomickou činností.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-011
Uvede příklady toho, v čem se shoduje a čím se liší život různých lidí.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-002
Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-001
Navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-003
Vyhodnotí, jaké dopady má jeho chování na udržitelný život, a navrhne, v jakých oblastech by mohl dosáhnout zlepšení situace.

EV-9-1-09 se rozhoduje uvážlivě a vhodně v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů

Informatika
Informatika
Data, informace a modelování (2. stupeň)
INF-INF-001-ZV9-001
Získá z dat informace, interpretuje data získaná pro řešení konkrétního problému.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-002
Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení a řešení náročných situací, včetně vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-008
Uplatňuje efektivní strategie sociální komunikace a řešení konfliktu v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-001
Aktivně spoluutváří vzdělávací prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-002
Plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-002
Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-002
Naplánuje a uskuteční se spolužáky opatření zaměřená na posílení udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-003
Vyhodnotí, jaké dopady má jeho chování na udržitelný život, a navrhne, v jakých oblastech by mohl dosáhnout zlepšení situace.

EV-9-1-10 aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy

Jazyk a jazyková komunikace
Český jazyk a literatura
Český jazyk a literatura (2. stupeň)
JJK-CJL-001-ZV9-001
Dorozumívá se kultivovaně, výstižně, s jasným komunikačním záměrem a jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-002
Uplatňuje strategie zvládání zátěže, předcházení a řešení náročných situací, včetně vyhledání pomoci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Osobnostní rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-001-ZV9-004
Prezentuje sám sebe v různých situacích s využitím sebehodnocení a zpětné vazby druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-006
Reflektuje různé formy mezilidských vztahů, společné znaky a odlišnosti u sebe a druhých.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-007
Uplatňuje vhodné způsoby sociální interakce ve skupině v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-008
Uplatňuje efektivní strategie sociální komunikace a řešení konfliktu v modelových situacích.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-009
Respektuje pravidla etického chování a uplatňováním prosociálního chování přispívá k utváření vzájemně podporujících vztahů s druhými.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV9-010
Reflektuje své emoce a emoční prožívání druhých a využívá seberegulaci v interakci s druhými.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV9-011
Reflektuje význam práce a aktivního zapojení do světa práce pro sebe, komunitu, společnost a přírodu.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Kariérový rozvoj (2. stupeň)
CSP-OSV-003-ZV9-014
Reflektuje význam udržování rovnováhy mezi pracovním a osobním životem, různými rolemi v životě.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-001
Aktivně spoluutváří vzdělávací prostředí, aby přispívalo k naplňování jeho potřeb a potřeb ostatních členů školní komunity.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-002
Plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (2. stupeň)
PTP-000-000-ZV9-003
Ve spolupráci s druhými plánuje, realizuje a vyhodnocuje aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-004
Zvažuje potřeby lidí v obtížných životních situacích a navrhuje, jak posilovat rovné příležitosti a soudržnost společnosti ve svém okolí i ve světě.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-005
Kriticky posoudí uplatňování demokratických principů ve škole a formuluje návrhy podporující demokratické procesy.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (2. stupeň)
PTS-000-000-ZV9-006
Zapojuje se do opatření a akcí, které podporují demokratickou kulturu ve škole, místní komunitě a blízkém prostředí.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (2. stupeň)
PTU-000-000-ZV9-003
Vybírá, plánuje, realizuje a vyhodnotí společně se spolužáky nebo dalšími lidmi opatření potřebná pro posílení udržitelnosti v místní komunitě či ve světě.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-008
Rozpozná ve svém okolí a v digitálním světě jednání a chování, které není v souladu s pravidly a není možné ho tolerovat a přehlížet, a adekvátně na něj zareaguje.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-009
Rozpozná v modelových situacích, které právo člověka bylo porušeno nebo jaká povinnost byla zanedbána.

Člověk a jeho svět
Člověk a jeho svět
Lidé kolem nás (1. stupeň)
CJS-CJS-002-ZV5-010
Posoudí, co nebo kdo na něj má vliv ve fyzickém a digitálním prostředí, v modelové situaci se vymezí vůči nepříjemné nebo rizikové komunikaci.

Člověk, jeho osobnost a svět práce
Osobnostní a sociální výchova
Sociální a etický rozvoj (1. stupeň)
CSP-OSV-002-ZV5-004
Rozpozná základní emoce a potřeby své i druhých lidí a zkouší uplatnit vnímavost k nim ve svém jednání.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-002
Navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity péče o sebe v jednotlivých oblastech wellbeingu.

Průřezové téma
Péče o sebe a o druhé (1. stupeň)
PTP-000-000-ZV5-003
Ve spolupráci s druhými navrhuje a zkouší realizovat vybrané aktivity, které podporují wellbeing všech členů školní komunity.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-001
Zkoumá a reflektuje rozmanitost a propojenost světa.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-004
Navrhuje, jak pomoci lidem v obtížných životních podmínkách a jak předejít konkrétním tíživým situacím.

Průřezové téma
Společnost pro všechny (1. stupeň)
PTS-000-000-ZV5-005
Přispívá k demokratické kultuře ve třídě, skupině, škole a v situacích běžného života.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-001
Navrhne, jak by v budoucnosti mělo vypadat místo, kde žije, a jak by takový vývoj mohl podpořit.

Průřezové téma
Udržitelné prostředí (1. stupeň)
PTU-000-000-ZV5-002
Naplánuje a uskuteční se spolužáky opatření zaměřená na posílení udržitelnosti ve škole, obci či okolní krajině.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Černá, Klára
Vzdělávání k lidskosti : rozvoj sociálně-emočních kompetencí prostřednictvím etické výchovy a sociálně-emocionálního učení / Klára Černá s přispěním Pavla Motyčky. -- 1. vydání. -- Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 2026. -- 170 stran
České a anglické resumé
Obsahuje bibliografii

ISBN 978-80-244-6795-5 (brožováno)

* 37.015.31:316.42 * 37.015.312 * 316.627 * 37.091.33:316.61 * 177.72 * 172.16 * (437.3) * (048.8)
– etická výchova -- Česko
– výchova k hodnotám
– osobnostní a sociální výchova
– prosociální chování
– sociálně-emocionální učení
– humanita
– monografie

37 – Výchova a vzdělávání [22]

VZDĚLÁVÁNÍ K LIDSKOSTI

Rozvoj sociálně-emočních kompetencí prostřednictvím etické výchovy a sociálně-emocionálního učení

Klára Černá, Pavel Motyčka

Odpovědný redaktor Jiří Slavík
Ilustrace Růžena Tiferet Skramlíková
Grafická úprava Martina Tylová
Technická redakce a sazba Lenka Wünschová

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci,
Křížkovského 8, 779 00 Olomouc
vydavatelstvi.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání
Olomouc 2026

https://doi.org/10.5507/ff.26.24467955
ISBN 978-80-244-6795-5 (print)
ISBN 978-80-244-6796-2 (online: iPDF)

Neprodejná publikace