

Mravní výchova v podmínkách střední školy

Gabriela Wagnerová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Gabriela WAGNEROVÁ**
Osobní číslo: **H108345**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Mravní výchova v podmínkách střední školy**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na nadefinování základních pojmů-etika, mravní výchova, morální inteligence;
- na vztah vývoje a výchovy charakteristický pro období dospívání;
- na vztah rodiny a školy v oblasti morální výchovy;
- na problémy a obtíže morálky, prevence a možnosti řešení.

Součástí práce bude sociologický průzkum (event. drobný sociologický výzkum) zaměřený na kritéria a hodnoty charakteristické pro období dospívání.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Veselá,Z. Mravní nemoci mládeže a jejich prevence. Brno: Konvoj, 1997.

Taxová,J. Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

Haas,A. Morální inteligence. Praha: Columbus,1999.

Bláha,A. Ethika jako věda. Praha: Atlantis,1990.

Navrátil,S.,Mattioli,J. Problémové chování dětí a mládeže. Praha:Grada publishing,a.s,2011.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. František Sýkora

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavla Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

.....
Jméno, příjmení studenta

V Brně

.....
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výsledku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice mravní, morální a etické výchovy na střední škole, dále také na všeobecné prosociální výchově, která se praktikuje jak v rodinách, tak na středních školách. Práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a praktické.

Teoretická část se dělí do tří kapitol, z nich první kapitola je zaměřena převážně na historii mravní výchovy na nadefinování pojmů, ale také na její současnou podobu a spojitost s osobním životem a na hodnoty, které jsou dány současnou postmoderní společností.

Druhá kapitola se věnuje vztahu vývoje a výchovy, které jsou charakteristické právě pro období dospívání a na výchovné působení školy při hledání hodnot a autorit v současné postmoderní společnosti.

Třetí kapitola se zaměřuje na výchovné působení jak rodičů, tak školy a současně na problémy, které souvisí s úpadkem morálky. Věnuje se také prevenci, která je zastoupena v rámcových všeobecných vzdělávacích programech středních škol. Použitými metodami v teoretické části je studium odborné literatury, analýza, syntéza, srovnávání.

Praktická část zahrnuje výsledky výzkumu, který byl proveden pomocí dotazníků. Účelem tohoto dotazníkového šetření bylo zjistit hodnotovou orientaci dospívající mládeže na středních školách. Dotazníky jsou analyzovány kvantitativně, statistickými metodami, ale také kvalitativním zhodnocením výsledků.

Klíčová slova: výchova, vzdělávání, mravnost, morálka, adolescence, hodnota, prevence

ABSTRACT

The aim of this thesis is to investigate and identify the present status of practical application of ethical and moral methods in secondary school education. This work is also focused on general prosocially oriented education, which is practiced as in family so at

secondary schools. This Bachelor's thesis consists of two main parts: the theoretical and the practical part.

The theoretical section of the thesis is divided into three main chapters – the first chapter is oriented predominantly on a history of moral education and gives a definition of terms used in this work. This chapter is also focused on the contemporary form of the moral education and its relation to a private life and its attention is focused on values which are formed by contemporary postmodern society.

The second chapter is dedicated to a link between the development and the education and to its typical features which are connected with the period of adolescence in general.

The third chapter puts emphasis on the educational influence of parents on one and of the school on the other hand and highlights some problems related to a kind of demoralisation in general. Here we pay attention to a prevention which is represented in general framework educational programmes at secondary schools. To the methods, analysis, synthesis and comparison.

The practical part of the thesis summarizes the results of the research which has been done via questionnaires. The main purpose of this questionnaire survey was to find out the „value preferences“ of teenagers at secondary schools. The main methods used for the analysis of the questionnaires are quantitative analysis, statistical methods and qualitative evaluation of the results.

Keywords: education, training, morality, ethics, adolescence, value, prevention

Děkuji vedoucímu bakalářské práce panu Mgr. Františku Sýkorovi za cenné rady a metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování bakalářské práce. Dále bych ráda poděkovala své rodině, především svým dvěma dcerám a přátelům za veškerou podporu a trpělivost, kterou mi při studiu a při vypracování bakalářské práce projevovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Gabriela Wagnerová

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 MRAVNOST-MORÁLKA-ETIKA.....	12
1.1 HISTORIE MRAVNÍ VÝCHOVY A JEJÍ VZNIK	12
1.2 MRAVNÍ VÝCHOVA A JEJÍ FUNKCE.....	14
1.3 MORÁLKA A OSOBNÍ ŽIVOT	17
1.4 MORÁLNÍ KODEX SPOLEČNOSTI	22
2 MRAVNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA NA STŘEDNÍ ŠKOLE	24
2.1 VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ ŠKOLY.....	24
2.2 ČINITELÉ VÝCHOVNÉHO PROCESU.....	28
2.3 ROZDÍL MEZI MORÁLKOU DÍVEK A CHLAPCŮ.....	30
2.4 VZTAH VÝVOJE A VÝCHOVY V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	32
3 VÝCHOVNÉ PŮSOBNÍ ŠKOLY A RODINY – PROBLÉMY A OBTÍŽE.....	36
3.1 VLIV RODINY ŠKOLY A JINÝCH SOCIÁLNÍCH SKUPIN.....	36
3.2 ÚPADEK MORÁLKY A DŮSLEDKY	40
3.3 PROBLÉMY ÚPADKU MORÁLKY	42
3.4 MOŽNOSTI ŘEŠENÍ – PREVENCE.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	50
4 PRAKTICKÁ ČÁST	51
4.1 CÍLE A METODY VÝZKUMU	51
4.2 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	51
4.3 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKŮ.....	52
ZÁVĚR	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	61
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Motto: „Ctnost se pěstuje skutky, ne řečmi.“

J. A. Komenský

Jan Amos Komenský a jeho odkaz je velkým národním pokladem a mnohdy si lidé ani neuvědomují jakým osvětleným způsobem J. A. Komenský uvažoval a jak vnímal nezbytnost provázanosti lidské bytosti s přírodou a ostatními lidmi kolem nás.

Výchova k mravnosti je v dnešní době spíše nazývána etikou a názor mnohých je takový, že je víceméně zanedbávána. Dobré mravy či pravidla slušného chování se mnohdy stávají jak pro rodiče, tak i pro samotné děti zdrojem dlouhodobého stresu. Dnešní dospívající se stávají stále agresivnějšími, jejich brutalita se stupňuje a to se samozřejmě negativně projevuje jak v rodinách, tak i v celé společnosti.

V dnešní rozkolísané a nestabilní společnosti postrádáme vzory chování osobností, které by měly nebo mohly být globálním příkladem ctností. Na mysli přitom máme především ty, kteří se opravdu mravně chovají a žijí a nikoliv ty, kteří jen o mravnosti mluví a mravní hesla bez jakéhokoliv výsledku jen neustále proklamují.

Dnešní mládež zbožňuje luxus, má špatné mravy, pohrdá autoritami, nemá respekt před staršími generací, odmlouvá svým rodičům, ve společnosti se neumí chovat a tyranizuje svoje učitele. Vypadá to jako nějaké neustálé narážky postaršího a nervózního souseda, který si neustále stěžuje na hlučnost dětí. Tento výrok ovšem pochází od samého Sokrata a uběhlo již 2 500 let od doby, co se řecký filosof takto vyjádřil na adresu špatného chování mladých lidí.

Co se týče obsahové stránky tohoto výroku, klidně by se hodil do dnešní doby a k dnešní společnosti. Stále totiž existuje spousta lidí, kteří jsou již léta přesvědčeni, že se ve výchově mnohých dětí někde musela stát chyba.

Výchova k dobrým mravům je permanentně aktuální téma a přesto se mnozí rodiče ptají, co se pod tímto názvem ukrývá a jak mají ty dobré mravy zprostředkovat svému dítěti.

Mladí lidé potřebují smysl pro spravedlnost a respekt. Problémem dnešní výchovy v tomto sobeckém světě je, že každý myslí jen sám na sebe a současné sociální podmínky

vedou spíše k nenávisti, nesnášenlivosti, závisti a násilí. Má-li současná mládež a mladá generace zachovat ve světě mír, je potřeba ji neustále vštěpovat morální hodnoty. Mládež je nyní vychovávána v podivné atmosféře společnosti, jež je může kdykoliv svést k násilí a nesnášenlivosti. Vzhledem k takovéto situaci je třeba mladé lidi neustále učit základním hodnotám, ctnostem a pravdě, abychom mohli s určitými nadějemi pohlížet k budoucnosti.

S tvrzením J. A. Komenského nelze tedy nic jiného, než souhlasit. Člověk, který je třeba velmi nadaný, nebo může být i nadprůměrně inteligentní, ale nedokáže vyjít s ostatními lidmi, protože je nespolehlivý, nečestný, neuctivý nebo netaktní, nemůže být nikdy jak pro společnost, tak pro své okolí přínosem. Člověk bez jakýchkoliv mravních zásad, taktu a ohleduplnosti, nemůže nikdy dosáhnout takové úrovně a postavení jako jedinec s pevnými mravními zásadami.

Cílem bakalářské práce je popsat mravní výchovu v podmínkách střední školy a zjistit, jaké hodnoty preferuje dnešní dospívající mládež.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 MRAVNOST-MORÁLKA-ETIKA

1.1 Historie mravní výchovy a její vznik

Etika, morálka i mravnost patří mezi základní etické kategorie. Mnoho lidí nedělá mezi těmito slovy žádné rozdíly, což není úplně správné. Pro upřesnění je zde několik odlišností, ale rozdělit je zcela od sebe úplně nelze.

Když mluvíme o etice, musíme zároveň hovořit o morálce a naopak. Etika je věda o morálce a morálka je předmětem jejího zájmu. (Průcha, 2002, s. 58)

Slovo ETIKA je odvozeno od starověkého slova „ethos“ což označovalo obyčej, mrav, charakter nebo způsob myšlení. Etika se zabývala a zabývá teoretickým zkoumáním hodnot a principů, které usměrňují lidské jednání v situacích, kdy existuje možnost volby prostřednictvím svobodné vůle. Hodnotí činnost člověka z hlediska dobra a zla.(cs.wikipedia.org/wiki/Etika)

Termín MORÁLKA pochází z latinského překladu řeckého slova „ethos“ na slovo „mos“ což znamená chování, charakter, zákon či předpis. Morálka je tedy blíže konkrétním pravidlům. (cs.wikipedia.org/wiki/Morálka)

Slovo MRAVY nebo také MRAVNOST jsou relativně ustálené způsoby jednání lidí vůči sobě navzájem. Je to jednání člověka, které odpovídá přijatým pravidlům a hodnotovým představám dané morálky v dané společnosti.(cs.wikipedia.org/wiki/Mravnost)

Morálka a etika má kořeny daleko v historii lidstva. Byly tu s námi odjakživa a vyvíjely se současně s tím, jak se vyvíjela společnost. Etická a morální moudrost se vytvářela v myšlení lidstva, ve filosofiích a náboženstvích v celém průběhu dějin.

První významnou etapou byla antická etika. Zabývat se mravností, mravními zásadami, mravní ctností začal již v antice Aristoteles. Byl první, kdo pojal etiku jako samostatnou filosofickou disciplínu a byl také první, kdo ji odlišil od disciplín teoretické filosofie jako je matematika, logika či fyzika. Základním pojmem antické etiky byla hlavně kromě dobra a blaženosti ctnost. Dle Aristotela „ je to, to nejlepší čeho je člověk schopen.“ Aristoteles viděl podstatu ctnosti v rozumném životě a v uspořádaném společenském životě. Proto bylo v antice k výchově v ctnostného člověka zaměřeno celé vzdělávání. Kdo v antice neusiloval o výchovu v ctnostného člověka měl pramalou šanci obstát v intelektuálním a

veřejném životě. V antice si cenili zejména čtyř základních ctností a to: rozumu, statečnosti, spravedlnosti a zbožnosti. (Jůva, 2003, s. 24-32)

Platón chápal ctnost jako život, který je podle nejvyšší idee dobra, jeho ontologie se prolíná s etikou a estetikou. Dobro je podle Platóna krásné a zlo nemůže být dokonalé, protože dokonalost je pozitivní vlastnost a kdyby zlo bylo dokonalé, muselo by mít i nějaké pozitivní vlastnosti.

Sokrates pokládal ctnost, vzdělanost a mravnost za největší dobro. Ctnost spočívala v souznění lidského života a přirozeným řádem, kladl velký důraz na význam vnitřní svobody, nalezení klidu a také vyrovnanosti. Ctnost umožňuje být nad věcí a nepustit si tak negativní věci do života a do oblasti prožívání. (Jůva, 2003, 28-36)

K historickým kořenům etiky nelze také opomenout některé proudy zejména helénistického období, které spatřovaly v hmotě největší překážky života i mravnosti a jejich jediným cílem bylo zbavit se těchto pout jako byl například celibát a podobně a žít duchovními hodnotami. Tímto směrem se také ubíraly některé skupiny židovství, křesťanství, novoplatónismu či gnostikové. (Jůva, 2003, s. 30)

Ježíš byl zakladatelem křesťanské etiky, která vyrůstala z židovského náboženství a také antické etiky. Pro židovskou etiku je základem a hlavním centrem desatero přikázání, které vzniklo někdy kolem roku 1200 př. Kristem. Každý člověk musí nějakým způsobem řešit některé všelidské otázky jako je např. otázka smrti, otázka smyslu života, otázka lidské transcendence. Náboženské řešení už po staletí přijímá už po staletí miliony lidí. Náboženství se ovšem vzdává ve své časté podobě úmyslu změnit svět nebo napravit vnější svět. Je pouze odpovědí na otázku, jak žít v sobě samém, nikoliv na otázku, jak má žít společnost jako celek. Náboženství je velmi úzce spjato s kulturou určité oblasti. V naší zemi je faktem, že naše kultura se více než tisíc let odvíjí a buduje jako kultura křesťanská. V rámci křesťanství byl hledán a objevován ideál spravedlivé vlády. Také naše etické myšlení se vyvíjelo ve značné míře na židovsko-křesťanské tradici a zásady shrnuté v Desateru, jako nezabiješ, nepokradeš, nebudeš křivě svědčit apod. a jsou obecně přijatými zásadami dodnes. (Bílý, 2009, s. 102-104)

Moderní etika je směrem, který pojednává ať už o návratu hedonistického způsobu života nebo o konzumní společnosti, který převládá v posledních letech. Pokud zmiňujeme moderní etiku, tak nelze opomenout Emanuela Kanta, podle kterého je v našem rozumu

řada zásad, podle kterých člověk jedná. Tyto zásady rozdělil Kant na tzv. maxima, která jsou jen pro jedince a praktické zásady- tzn. zásady pro všechny.

Dalším moderním směrem je unitarismus, který zdůrazňuje, že mravně dobré je to, co je užitečné pro co největší masu lidí. Unitarismus vychází z užitku a užitečnosti. Samotné slovo „utilitas“ znamená užitek. Spousta lidí s tímto názorem nesouhlasí a tvrdí, že se vždy najde někdo, komu daný stav nevyhovuje a také, že se nelze zavděčit všem lidem.

Moderním směrem etiky je také pragmatismus (pragma = činnost), který říká, že o morálnosti rozhodují výsledky jednání tzn. pokud je výsledek dobrý je naprosto jedno jakými kroky k němu došlo a to až tak dalece, že klidně i kroky nemorálními.

Existencialismus v čele se svým hlavním představitelem Satyrem zase tvrdí, že „člověk je odsouzen ke svobodě.“ Což znamená, že každý člověk by měl za sebe převzít zodpovědnost, měl by vědět, co má se svým životem dělat jak se v životě rozhodovat a jak jednat.(www.abicko.aver.cz/archiv/2004/7/obsah/mravni-nejistota-a-vyucovani-etice.html)

1.2 Mravní výchova a její funkce

Etika, morálka, svědomí, odpovědnost jsou základem lidského bytí. Všechny tyto vlastnosti přímo souvisí se stupněm svobody a možnosti svobodného rozhodování každého jedince. Cílem mravní výchovy je autonomní, vnitřně integrovaná, svobodná a zodpovědná osoba, která uvědoměle jedná na základě svého vnitřního přesvědčení a zároveň v souladu se společensky přijatými, mravními normami.(Bílý, 2009, s.50-57).

Morálka je soubor historicky se vyvíjejících pravidel vzájemného chování a jednání mezi lidmi. V určité době se považují za závazné, morálka se tak promítá do všech oblastí lidského i duchovního života.(Vacek, 2008, s. 7).

Mravní normy se vyvíjejí v každé společnosti a jejich obsahem jsou požadavky na vzájemné vztahy mezi lidmi, které se opírají především o sílu veřejného mínění.

Mravní výchova je jednou z nejdůležitějších složek výchovy, jejímž úkolem je cílevědomé a plánovité utváření mravního vědomí a mravního přesvědčení jedince v souladu s normami ve společnosti. Nejdůležitější funkcí mravní výchovy je tedy výchovné působení na rozum, vůli a city člověka s nějakým (určitým) cílem dosáhnout u

něj takového jednání, které by bylo v souladu s obecně uznávanými zásadami etiky. (Kučerová, 1990, s. 35-42).

Mravní výchova je dlouhodobý a komplexní proces. Podle Kučerové (1990) probíhá ve 3 etapách:

1. formování mravního vědomí – je to etapa, kdy se vytváří představy o žádoucích vlastnostech a pravidlech chování. V této etapě hraje velmi rozhodující roli kognitivní neboli rozumová složka osobnosti člověka.

2. formování mravního přesvědčení a svědomí – je to etapa, kdy pomocí citu a citového prožívání dospíváme k přesvědčení, že dodržování určitých pravidel a norem je důležité a potřebné. Rozhodující úlohu v této etapě hraje především emotivní složka osobnosti.

3. formování volných vlastností osobnosti a návyků – je to etapa, kdy vlastnosti osobnosti a návyky pomáhají vytvářet takové jednání a chování, které odpovídá společenským požadavkům a normám. Takovéto chování je současně také aktivní, tvůrčí a konstruktivní. Rozhodující roli v této etapě hraje především konativní složka osobnosti.

Mravně se člověk chová, jen pokud jedná v souladu se svým svědomím. Můžeme tedy říct, že mravnost souvisí s charakterem každého jedince.

Charakter představuje trvalý rys osobnosti člověka, který se samozřejmě projevuje v jeho chování. Často se stane, že se člověk nechová mravně, když jedná proti svému okamžitému prospěchu a to většinou v situacích, kdy pociťuje, že nemůže jednat jinak. Mravnost v takovýchto situacích tedy bojuje s rozumem a to proto, že má svůj základ v emocionální stránce člověka. Proto v situacích, kdy člověk jedná mravně bývá pro takovéto jednání podnětem cit a sebeúcta a hlavně pocit toho dotyčného člověka, že musí „něco“ udělat, nehledě na to, jaké to bude mít následky. (Kučerová, 1990, s. 27-29).

Můžeme tedy říct, že mravnost se nedá až tak dalece naučit, neboť naše chování je provázáno emocemi a tím je vlastně ovlivněna cesta k vytyčenému cíli.

Další z funkcí morálky je tzv. prosociálnost nebo taktéž prosociální chování jednotlivce. Je to takové jednání a chování, které je zaměřeno na pomoc nebo prospěch jiných osob, skupin nebo dosahování společenských cílů bez očekávání nějaké odměny nebo

protislužby. Můžeme tedy říct, že mravní výchova tvoří jádro celého systému výchovy. (Pelikán, 2007, s. 112-118).

Profesorka Stanislava Kučerová v knize *Obecné základy mravní výchovy* říká:

„Cílem lidského života je stát se člověkem a být stále více člověkem. Nelze být vždy šťastný, nelze vždy usilovat o blaženost, užitek, také se nelze vždy vyhnout strasti, nelze přijmout jakoukoliv povinnost a nelze za všech okolností milovat bližního. Nic z principů historických morálek nelze přijmout bez výhrad a omezení. Vždycky však lze být člověkem, tento princip platí neomezeně. Lidskost je šance a cíl výchovy.“ (Kučerová, 1990, s. 73).

Stanislava Kučerová (1990) ve své knize jmenuje šest aspektů, které podle ní znamenají být člověkem. Snaha o dosažení těchto aspektů je současně cílem mravní výchovy.

1. Autentičnost

- jedinec chápe řád přírody, civilizace, a kultury. Zná možnosti a omezení člověka, chápe svoji existenci jako existenci bytosti přírodní, společenské a kulturní. Nenalhá nic sobě, ani ostatním. Přijímá život jako dar, riziko i úkol.

2. Tvořivost

- člověk by se neměl spokojit s tím, co je dáno, měl by překračovat skutečnost. Tvůrčí aktivita dala vznik „druhé přírodě“ tj. civilizaci a kultuře.

3. Svoboda

- tvořivá bytost musí být bytostí svobodnou. V průběhu dějin člověk o svobodu zápasil a tím se stával stále svobodnějším.

4. Odpovědnost

- svoboda je odvaha a odpovědnost, člověk je odpovědný za sebe, své bližní, za to, co se děje.

5. Totálnost

- totálnost znamená možnost rozvíjet se v úplnosti smyslových, intelektuálních, emocionálních a motorických schopnostech.

6. Celistvost

- totalita lidské společnosti, by nebyla užitečná bez celistvosti, vyrovnanosti. Člověk musí najít sám sebe a vytvořit si vlastní řád. Taková osobnost dokáže pochopit pozici druhého a objektivně pohlížet na sebe. I takový člověk ale může selhat, může se zmýlit, ale dokáže na sebe vzít vinu a lítost, dokáže se znovu najít.

Toto vysvětlení co je vlastně cílem funkcí morálky a morální výchovy je osobním názorem autorky knihy. Nejde o celkové objektivní vysvětlení či obecnou definici.

1.3 Morálka a osobní život

Nitzsche tvrdil: „Morálka neexistuje, pouze osobní disciplína...“.

S morálkou se v životě setkáváme ve dvou vzájemně spjatých rovinách. Za prvé jako s jedním se základních regulativů lidského jednání a za druhé jako s vodítkem při hledání orientace, štěstí a smyslu života.

V prvním případě střetnutí se s morálkou může mít pro člověka až nepříjemnou podobu plnění a to z důvodu toho, aby se vyhnul společenskému odsouzení a nebo získal nějakou výhodu.(www.seminarky.cz/Morálka-etika-9382).

Morálka v osobním životě však může mít také jinou podobu a to podobu zcela samozřejmých, návykových, zvykových, ale i neuvědomovaných způsobů jednání. Tato druhá podoba morálky zabezpečuje základní chod lidské společnosti. Často se ani nevyžaduje zdůvodnění takovýchto způsobů jednání, protože člověk zcela instinktivně tuší, co je prospěšné pro společnost, pro její členy tzn. pro nás pro členy společnosti.

Člověk, který ač navenek plní všechny tyto společností žádané normy nemusí však být mravní osobností. Mravně může člověk během života selhat hned několikrát, převážně ve vypjatých a extrémních situacích, nebo v situacích, které jsou pro člověka zcela nové nebo neznámé a v takovýchto situacích lze potom těžko již známé mravní normy uplatnit.

Obecná slušnost tedy představuje formální plnění společensky přijatých norem. Abychom obstáli jsou pravidla životně důležitá. Z těchto důvodů se často zejména mladá generace proti takovéto morálce bouří a označuje ji, někdy i zcela neoprávněně za pokryteckou.

Jak se říká „jiný kraj, jiný mrav“. To, které mravy jsou „správné či špatné“, je však relativní a stanovené tou, kterou společností samotnou. (Navrátil, Mattioli, 2001, s. 15-20).

Prvním základním pravidlem, jak naučit děti slušnému chování, je naprosto zcela jasné. Chovat se přesně tak, jak si přejeme, aby se chovaly naše děti. Není to ale úplně jednoduché a to především z důvodu toho, že děti si nerady od rodičů nechávají do něčeho mluvit. Samozřejmě se to stupňuje s přibývajícím věkem či v různých obdobích vzdoru.

Zároveň se však velmi často stává, že děti mají velkou tendenci napodobovat dospělé. Ony si to však sami mnohdy ani neuvědomují a mnohdy by to nejraději i sami popřely. Pro rodiče z toho tedy vyplývá, že pokud chtějí být svým dětem vzorem měli by se umět chovat co nejvhodněji v každé situaci. Jenže určitě se každý z nás sám několikrát přistihl, že pokud se nám něco nedaří nadáváme jako špačci a naše děti se při první hádce ať už třeba v mateřské školce, škole, nebo mezi svými kamarády ohánějí zrovna tak stejnými nelichotivými výrazy, které slyšely u svých rodičů. Dítě totiž i když stojí jen opodál a my zrovna nadáváme nasává naše chování, potom už je mu zcela jedno, zejména u dětí menších, ve kterém prostředí ho použije. To, že se dospělí chovají často jinak doma a jinak na veřejnosti a že to někdy za určitých okolností může být zcela v pořádku, pochopí až v pozdějším věku. (Sharry, 2006, s. 108-113).

Jestliže má být rodič nebo vychovatel v mravní výchově úspěšný musí respektovat zákonitosti morálního vývoje. Výzkumy v této oblasti se neprovádějí snadno, ale stále zásadním vodítkem se nabízí práce dvou psychologů z 60.let 20.století Švýcara J. Piageta a Američana L. Kohlberga, kteří došli k názoru a závěru, že mravní vývoj probíhá v několika stádiích. Všechna tyto stádia mají specifické zvláštnosti, které předpokládají a vyžadují specifické výchovné metody. (Vacek, 2008, s. 16-34).

J. Piaget rozlišuje 2 stádia mravního vývoje osobnosti:

1. Stádium heteronomní morálky – toto stádium trvá zhruba do konce mladšího školního věku, samozřejmě s přihlédnutím na zralost jednotlivých dětí. Dítě v tomto období vnímá vnější vedení, jedná na základě vnějších tlaků a dle rozhodnutí druhého. Zpravidla to bývají rodiče, kteří předkládají pravidla, normy, příkazy, zákazy nebo také odměny a tresty. V tomto období berou děti autoritu jako zcela legitimní a normální. Proto se považuje v tomto stádiu pevné vedení, které vymezuje hranice jako ideální výchovný prostředek, kdy rodiče kontrolují, něco vyžadují, vedou ke zodpovědnosti a sebekontrolě.

2. Stádium autonomní morálky – je to stádium zhruba středního školního věku a výše tedy od 11 roku věku dítěte a výš. V tomto období dítě vnímá mravní normy již na základě vlastního systému mravních norem a hodnot, na vlastním posouzení dobra a zla, na posouzení správného a špatného a zvažuje jejich priority. V tomto stádiu již jednání dítěte probíhá na základě vlastního samostatného rozhodnutí a v ideálním případě přijímá i odpovědnost za své rozhodnutí a činy.

Abychom tedy dovolili dítěti nebo-li mladému člověku dospět k morální samostatnosti, musí být výchova v tomto období spíše nepřímá, tak aby umožňovala možnost vlastního rozhodování a volbu a současně aby vybízela k převzetí odpovědnosti.

Piagetova koncepce mravního vývoje je souběžná s jeho koncepcí intelektuálního vývoje. Kritikové Piageta se však často domnívají a také tím argumentují, že člověk často usuzuje morálně a mravně správně, ale většinou se chová jinak. (Vacek, 2008, s.25-35)

Jednotlivá stádia morálního vývoje předkládá ve své teorii také Američan **L. Kohlberg**, který rozlišuje 3 stádia mravního vývoje. Ke každému stádiu má přiřazené dvě období.

I. Prekonvenční úroveň – je prekonvenční morálka neboli morální úroveň většiny dětí do 9 let, které je specifikováno ještě podle několika stádií

Stádium 1 – je orientováno na poslušnost a vyhýbání se trestu na poslušnost vůči autoritám jako nositelům norem a těm, kteří vyžadují jejich dodržování. Převládá zde

výrazné egocentristické hledisko, dítě si neuvědomuje zájmy druhých a na to, že jsou odlišné. Autoritu respektuje ne proto, že představuje společenský řád nebo morální ideály, ale zkrátka proto, že je silnější.

Stádium 2 – je orientováno na individuálnost, na účelovost, usilování o odměnu a ocenění. Pravidla během tohoto období jsou dodržována tehdy, když dítě cítí, že jeho správný čin se musí vyplatit. Dítě se tedy chová k ostatním dobře, proto, že z toho samo něco má. Egocentrický postoj stále přetrvává, ale začíná se objevovat také férovost a vzájemnost, které jsou vykládány určitým způsobem například v duchu hesla: „ Ty uděláš něco pro mě a já na oplátku zase něco pro tebe“.

II. Konvenční úroveň – probíhá v mladším a středním školním věku 7-11 let. V tomto období se mravní hodnocení a mravní jednání podřizuje většinou skupině. Jde většinou o snahu naplnit očekávání rodiny či přátel, nebo o to, že dodržování zákonů a norem je považováno za správné a autorita a sociální pořádek jsou přijímány jako přirozená povinnost. Správné je tedy takové chování, které je přijímáno autoritou, ale také je přijímáno skupinou. Někdy se setkáváme s tím, že dítě se chová jinak pokud je pod kontrolou a jinak bez ní. Z toho je patrné, že význam veřejnosti, přátel a jejich mínění je obrovský.

Stádium 3 – orientuje se na vzájemné vztahy, sociální shodu, dohodu a vzájemnou přizpůsobivost. V tomto stádiu je individuální pohled propojen i s pohledem druhých osob a za přirozené se považuje upravovat vlastní zájmy s ohledem také na zájmy druhých. Morální rozhodování a jednání se řídí také podle toho, co potěší druhé. Problém tohoto stádia nastává, v momentě, kdy se mladý člověk bezvýhradně spojí nebo ztotožní se skupinou, která je velmi nekvalitní s antisociálními aktivitami.

Stádium 4 – orientuje se na zákon a řád a na respektování společenského systému. V tomto období znamená správné morální chování především dodržování povinností, prokazování respektu k autoritám a podpora fungujícího řádu ve společnosti jako celku.

III. Postkonvenční úroveň – probíhá od 12 let a výše. Na této úrovni jde o to, aby byla zřejmá snaha definovat morální postoje, hodnoty a principy. Jednání směřuje k nalezení „společné úmluvy“ ve vztahu k platným pravidlům a smyslu pro povinnost a zákonnost. Pochopit, že pravidla je žádoucí měnit, pokud to vyžaduje situace a pokud pro to existují morální argumenty.

Stádium 5 - orientace na legální společenskou dohodu a na respektování práv jednotlivce. Je dobré si uvědomit, že lidé jsou různí a tudíž mají široké spektrum různých hodnot a postojů. Existují totiž normy relativní, které jsou dány sociální dohodou a nemusí mít univerzální platnost a potom také existují jiné normy a hodnoty jako je svoboda jednotlivce nebo právo na život a ty musí být lidmi respektovány za jakýchkoliv podmínek v jakékoliv společnosti a dokonce i bez ohledu na názor většiny.

Stádium 6 – orientace na obecní (univerzální) etické principy a vlastní svědomí. Člověk se tedy řídí podle vlastních, svobodně zvolených morálních principů. Člověk racionálně a emocionálně přijímá nejvyšší hodnoty všeobecných morálních principů a svůj osobní závazek vůči nim. tzn., že myslí a jedná v souladu s nimi. Měřítkem morálního hodnocení je zde vlastní svědomí. (Pavel Vacek, 2008, s. 25-35).

1.4 Morální kodex společnosti

Každé historické období, každá epocha má svou soustavu obecně uznávaných a vyžadovaných způsobů chování a hodnocení. Mluvíme o kodexu mravních norem, který jako prostředek formování vztahů a vlastnosti člověka je odrazem i výrazem, podmínkou i výsledkem daného způsobu života. Každá morální soustava je pochopitelná jen ve svém historickém kontextu, se zřetelem k místu, času, konkrétním podmínkám, potřebám a možnostem lidské existence. S postupujícím vývojem společnosti, s přibývajícím složitostí a rozmanitostí života i člověka se komplikuje i oblast morálních hodnot. Lidé se vyrovnávají s tradicemi, přizpůsobují se novým poměrům a záměrům, nově vykládají staré normy a dávají jim nový smysl. (Kučerová, 1996, s. 91-98).

V historii se vyskytovaly různé morální kodexy ať už psané či nepsané, které často vyjadřovaly morální požadavky, příkazy, zákazy týkající se například určitého náboženství, stavu nebo pravidla. V současnosti morální neboli etický kodex je dokument, který upravuje obecná i konkrétní pravidla například v jednotlivých organizacích a profesích. V demokratické společnosti mají etické kodexy silnou tradici. Přestože nemají žádné zákonné normy spousta profesí se jimi řídí. Jednou z profesí je právě pedagogické povolání. (Kučerová, 1996, s. 96-99).

Pedagogické povolání nemá oficiálně stanovený etický kodex na rozdíl od jiných profesí. Důvodem může být to, že učitelství je samo o sobě považováno za takové povolání, které se po etické stránce natolik ustálilo v průběhu století, že takový etický kodex ani nepotřebuje. Přesto je dobré zmínit co všechno taková pedagogická etika zahrnuje. (Procházka, 2012, s. 68-73).

Jde o soubor etických požadavků, kladených na pedagogy v souvislosti s pedagogickou a didaktickou činností, která se odehrává v interakci učitel a žák. Základem pedagogické etiky je uznávání určitých hodnot, zaujímání postojů a jednání podle nich. V rámci současné školy jsou to aktuální hodnoty: obecně lidské, občanské, multikulturní, enviromentální a sociální. K těmto hodnotám má vést učitel žáky a proto je potřeba, aby si sám systém hodnot uvědomil a utřídil. Jeho systém by měl být v souladu s hodnotami společenskými. V jeho žebříčku hodnot by tedy neměly chybět takové hodnoty jako: prosociální cítění, empatie, uznávání rovnosti ras a etnik, humanismus, odpovědnost za vývoj svěřených žáků. (www.pedagog.ic.cz/podlahova-dok/index.php)

Ve vztahu k žákovi se učitel snaží vycházet z přesvědčení, že žák je osobnost a zasluhuje si úctu a slušné chování. Věří ve schopnosti žáků a v jejich snahu, nevystavuje žáka ironii a zesměšňování. Snaží se být také objektivní, komunikuje se žáky taktně a otevřeně a chová se celkově odpovědně. Prostřednictvím těchto etických norem nelze nic jiného než souhlasit s výrokem J.A. Komenského: „Každý učitel má být takový, jakými chce učinit své žáky“. Pedagog svým povoláním tzn.pedagogickým působením motivuje svoje studenty k převzetí vlastní zodpovědnosti za své vzdělání i za rozhodnutí, které činí. (Vacek, 2008,s.105)

2 MRAVNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCHOVA NA STŘEDNÍ ŠKOLE

2.1 Výchovné působení školy

V období komunistické výchovy byla mravní výchova nejvíce prostoupena jedním ideologickým učením: marxismem-leninismem. Koncepce této výchovy se odvíjela od výkladu toho, že komunistická etika (morálka) byla povýšena nad všechny ostatní etické systémy.

Společenský vývoj v České republice po roce 1989 obrací pozornost laické i odborné veřejnosti k řadě témat, která pociťujeme jako naléhavá a volající po určitých změnách a řešeních. Do této oblasti patří i otázky morálky a morální výchovy.

Za zcela zásadní překážku při ovlivňování mravního rozvoje žáků je možno považovat stále jednoznačně převažující formu vyučování, která nabízí žákům minimum příležitosti spolupracovat, názorově se setkávat, poměřovat, diskutovat, prosazovat se a obhajovat svůj postoj atd. Promyšlené vedení dětí k vytváření rozlišovacích schopností a dovedností v rozdílných sociálních situacích a dlouhodobým a těžko zaměnitelným dluhem našich škol. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 19)

Je mnoho způsobů neverbální i verbální komunikace, kterými vychovatelé a učitelé působí na své svěřence, aby je získali pro všeobecně platné hodnoty, humanismus, ideály pro demokracii, respekt k lidské důstojnosti pro dobro a pro právo proti zlu a bezpráví a právo na svobodu. Nejčastějšími postupy, které jsou relativně ustálené a promyšlené a vedou za určitých podmínek k žádoucím cílům výchovy jsou metody mravní výchovy.

Metody mravní výchovy, které odpovídají potřebám demokratické školy předkládá Kučerová (in Střelec et. al., 1998, s. 78).

Metody třídí podle těchto kategorií:

- podle postavení vychovávajícího na metod přímého a nepřímého působení
- podle stránek osobnosti, na něž jsou metody převážně zaměřeny – kognitivní, emotivní, aktivní
- podle hlavního prostředku působení – slovní, názorné, činné
- podle stupně aktivity vychovávaného – pasivní, aktivní, samostatné

V první řadě, ale rozlišujeme dvě základní skupiny metod podle způsobu práce vychovatele a to na metodu **přímého** a **nepřímého** působení. (Vacek, 2008, s. 86-92).

Přímé (direktivní) metody:

Metoda požadavku – jde ve většině případů o slovní metodu, která nevyžaduje u dítěte hlubší pochopení požadavku. Cílem je, aby dítě respektovalo daná pravidla, často bez hlubšího porozumění. Jde o tzv. dosažení „vnější kázně“. Tento požadavek by měl pedagog postupně provázet i vysvětlením. Požadavek může mít různé podoby jako například prosba, rada, doporučení, upozornění, pokyn, výzvu, nařízení či příkaz. Kladení takového požadavku může mít velmi mírnou a přátelskou formu, ale také formu až agresivní. Zkušený pedagog volí formu, kterou požadavek sdělí s ohledem na věk a individuální zvláštnosti a také s ohledem na danou výchovnou situaci.

Metoda vysvětlování – tato metoda se uplatňuje s postupujícím věkem vychovávaných stále výrazněji. Bezprostředně navazuje na metodu požadavku. Při vysvětlování jde o pochopení smyslu určitých norem a pravidel žádoucího chování o pochopení smyslu těchto norem a pravidel a o hlubší porozumění morálních pojmů a zásad. Metoda vysvětlování se používá jak individuálně, tak i skupinově. Její účinnost bývá větší a účinnější, pokud učitel dokáže témata s mravní problematikou podat pro žáky zajímavě a srozumitelně. Velkým pomocníkem jsou také práce s fiktivními nebo i reálnými příběhy. Studenti nad různými „morálními dilematy“ společně diskutují a hledají řešení. Za pomoci pedagoga sami pojmenovávají dobro a zlo a tím dochází k obecnějším morálním závěrům.

Metoda podněcování a tlumení citů – při této metodě vyvolává pedagog v žácích citové prožitky a nebo je na ně přenáší. Důležitým bodem sugestivního jednání je to, jak pedagog ovládá komunikační dovednosti – mluvení, gesta, mimiku atd. Agitací působí vychovatel na city a snaží se vychovávané získat pro určitou činnost nebo myšlenku.

Metoda přesvědčování – tato metoda úzce souvisí s vysvětlováním. Na rozdíl od vysvětlování, které působí spíše na rozumovou stránku u přesvědčování působí vychovatel nebo učitel i na stránku citovou. Záleží však na tom koho přesvědčuje a o čem ho

přesvědčuje. To znamená, že záleží na věku, pohlaví, vzdělání a odbornosti té oblasti ve které dotyčného přesvědčuje. Přesvědčit někoho bývá daleko obtížnější a složitější než mu něco vysvětlit.

Metoda příkladu – tato metoda má za úkol ovlivnit chování žáka žádoucím směrem a využít při tom názorné a přitažlivé vzory chování. Tato metoda nemusí být vždy pouze metodou přímou. Mnoho lidí jako učitelé, rodiče, přátelé působí na děti nepřímo a to převážně ve svých přirozených projevech. Volba určitého modelu, kterou si dítě vybírá k nápodobě není náhodná. Dospívající mládež mívá vzory převážně v oblasti sportu a vzhlíží ke vzorům z oblasti showbyznysu ke zpěvákům a hercům. V tomto období může mít metoda příkladu či vzoru velmi motivační efekt, protože mladí se snaží svému idolu vyrovnat nebo alespoň přiblížit. Mnohdy se stává, že sami učitelé tuto metodu sami znehodnocují, protože nesmlouvavě požadují kázeň, pečlivost, dochvilnost, odpovědnost ale sami se chovají jinak a to mládež pedagogům neodpouští. Žákům se pedagog více přiblíží, když přizná také své chyby, slabosti a nedostatky.

Metoda režimu – je to metoda, která by měla vnést do života dítěte řád a to jak v prostředí rodinném, tak školním. Dítě by mělo již v rodině od útlého věku být vedeno k pravidelnosti a uspořádanému způsobu života. Činnosti, které se pravidelně opakují během dne, týdne nebo i měsíce umožňují naladit se na optimální výkon při menším výdeji energie. Taková činnost se postupem času stává zvykem či návykem. Závaznost režimu se samozřejmě zvyšuje s tím jak dítě roste a dospívá. Hlavními znaky režimu jsou především účelnost, konkrétnost, stručnost a přehlednost. Smyslem režimu je, aby ho žáci pochopili a přijali za svůj a také aby, dodržování režimu bylo závazné pro všechny a jeho porušení bylo sankcionováno. Zároveň není nutné aby režim byl chápán jako něco, co je navždy dané a nemůže být po vzájemné dohodě změněno. Žáci by měli o různých pravidlech, které se týkají například chodu třídy umět diskutovat, přitom posuzovat pravidla a uvědomovat si jejich důležitost a význam. Takovýmto způsobem se posiluje a upevňuje mravní stránka žáků. (S. Kučerová in Střelec, s. 83).

Metoda kontroly a dozoru – základní výchovné pravidlo zní: „Požadavky a tresty, jejichž dodržení nekontrolujeme, ztrácejí účinnost“. Jinými slovy tedy můžeme říct, že jestli není v našich silách a možnostech splnění požadavku ověřit, je lepší pokud požadavek nebudeme ani vznášet. Kontrola formou „zpětné vazby“ je důležitou součástí jakéhokoliv výchovného působení. Kontrola může být buď přímá (kontrola ve škole na chodbách) nebo nepřímá (splnění domácích úkolů).

Kučerová správně podotýká, že taková kontrola nebo dozor má značná úskalí. Předně ho žáci často vnímají jako projev nedůvěry. Stálá kontrola blokuje žáky, takže nemohou přejít k „vnitřní regulaci“ a činí tak žáky nesamostatnými, nedopřává jim dostatek příležitostí k vlastnímu rozhodování a jednání. (Kučerova in Střelec, 1998, s. 87).

Metoda cvičení – při této metodě jde především o mnohonásobné opakování činností až na takovou úroveň, kdy dochází k jejich zautomatizování. V oblasti mravní výchovy jsou požadovaným výsledkem mravní zvyky a návyky. Pro osvojení návyku je rozhodujícím obdobím již rané dětství, kdy zejména působením rodičů a jejich výchovných metod ukládají v dítěti základní zdvořilosti jako jsou pozdrav, prosba, poděkování, pravdomluvnost, ale i pořádnost, pečlivost, odpovědnost a mnohé další. Mezi mravní návyky patří určitě i ty návyky, které jsou spojeny s kvalitou mezilidské komunikace. Jde především o návyky naslouchat druhému, respektovat názory ostatních, nabízet podporu a pomoc. (Vacek, 2008, s. 92).

Metoda hodnocení – v podstatě můžeme rozlišit kladné hodnocení a záporné hodnocení. Kladným hodnocením máme namysli odměny a záporným tresty. Kladné hodnocení by mělo být upřednostňováno před záporným a to z důvodů:

- odměna při výchově navozuje pozitivní atmosféru a posiluje důvěru mezi vychovatelem a vychovávaným
- odměna má motivační složku, která dává návod na to jak máme jednat příště

Nepřímé (indirektivní) metody

Jsou to metody, které mají v systému morální výchovy své nezastupitelné místo. Jestliže chceme dlouhodoběji trvale ovlivnit charakter žáků, jejich mravní vlastnosti a hodnotovou orientaci, pak je potřeba daleko častěji uplatňovat metody nepřímé. Ty lze rozdělit na:

- spontánně působící
- záměrně navozené

Nepřímou metodou s nespécifickým zaměřením rozumíme jakoukoliv činnost, jejímž záměrem je pozitivně formovat mravní stránku vychovávaného.(Vacek, 2008. s. 95)

2.2 Činitelé výchovného procesu

Pedagog, rodič nebo vychovatel je ve výchovně vzdělávacím procesu činitelem, který nese společenskou zodpovědnost za jeho úspěšnost a účinnost.

Pedagogický proces je stálou interakcí mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem nebo skupinou, která probíhá na působení nejrůznějších výchovných prostředků. Účinnost pedagogického procesu závisí nejen na kvalitách pedagoga, ale i na předpokladech a aktivitě vychovávaného jedince a na výchovných prostředcích, které při výchovném procesu jsou použity.(Pelikán, 2007, s.78-93).

J. A. Komenský ve své práci Analytická didaktika napsal: „Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, tj. předně aby sám znal to, čemu umí jiné učit, neboť nikdo nemůže vyučovat tomu, co sám málo zná, za druhé aby také dovedl jiné vyučovat tomu co sám zná, tj., aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými, kdežto nevědomost samu mocně zaháněti a konečně aby tomu co zná a co dovede, také chtěl vyučovat, tj., aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným k světu, kterému se těší sám.“(Komenský J. A., 1947)

Mezi veřejností jsou vyslovovány názory, že učitel by měl znát praktický život a mít vlastní odborné zkušenosti v oboru, jemuž vyučuje. Pro nejlepší učitele je charakteristické, že nejsou jen úzce zaměřenými odborníky. Jsou to všestraně vzdělaní lidé s širokými kulturními zájmy, sledující vývoj v naší zemi i v zahraničí, lidé s bohatým duševním životem.(Kohoutek, 1996, s. 58-64)

Účinnost edukačního procesu tedy závisí na třech hlavních činitelích a to:

- pedagog
- jedinec
- edukační prostředky

Pedagog – pedagoga osobnost má ve výchovné a vyučovací práci rozhodující a hlavní úlohu. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele a působivost jeho osobnosti. Autorita učitele je přitom značně závislá na jeho společenské a odborné pověsti, na jeho charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. Pedagog imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim a teprve potom znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností.(Kohoutek, 1996, s.58-64).

Vychovávaný jedinec – cílem výchovného procesu je mnohostranný a plný rozvoj osobnosti. Osobnost jedince je jak produktem společensko-historického vývoje, tak současně i jeho spolutvůrcem. Lidská životaschopnost, je ovšem závislá i na dědičnosti a biologické kvalitě organismu. Osobnost jedince – člověka můžeme definovat jako dynamickou organizaci, soubor či celek zděděných, vrozených a pod tlakem společnosti nebo výchovy a sebevýchovy, ekonomickým a kulturním prostředím vytvořených relativně trvalých a stálých zvláštností. Jde o také o tělesné, duševní a biopsychické procesy o vztahy a vlastnosti, které řídí činnost člověka a podmiňují nejen jeho chování, ale i prožívání a způsob adaptace na prostředí. Mládež často touží po všem výrazně osobitým, líbivým, módním, ale přitom třeba i po něčem nekonvenčně sentimentálním. Pokud jde o hodnotové cíle, postoje a motivy jednání má mládež postupně při socializaci získat orientaci v základních mravních hodnotách jako je úcta k životu a k člověku, k pravdě, spravedlnosti a altruismu.(Kohoutek, 2006, 121-125).

Edukační prostředky - v pedagogickém myšlení minulosti existovalo již od starověku vědomí toho, že každá edukace se realizuje v nějakých konkrétních podmínkách a situacích. V díle J.A.Komenského v knize Velká didaktika (první latinské vydání 1657) jsou obsaženy četné návrhy, které se vztahují k vytváření optimálního edukačního prostředí na školách pro školní výuku. Komenský si byl vědom toho, že v edukačním prostředí

realizovaném ve školních budovách či třídách působí určité faktory, které mohou výchovu pozitivně či negativně ovlivnit. (Kučerová, 1996, s. 112-120)

U edukačních prostředků je důležitá jejich vhodnost, míra, jejich vzájemné doplňování a podporování se. Do edukačních prostředků podle Blížkovského patří:

- edukační činitelé (ve smyslu lidé, instituce, organizační formy)
- metody a prostředky v tradičním slova smyslu
- obsahy (obsahy výuky, programy)
- edukační prostředí (materiální, nemateriální)

2.3 Rozdíl mezi morálkou dívek a chlapců

V adolescenci se uskutečňuje výběrový přístup k některým mravním normám a hodnotám, často je individuálně a specificky zbarvený. Mnohé jevy a zvláštnosti mravního vývoje dospívajících lze vysvětlit nerovnoměrností vývoje různých složek osobnosti i skutečností, že nejvyšší patra této osobnosti (integrace a autonomní regulace) se stabilizují později. Oblast morálky předpokládá totiž nejen zvnitřnění, pochopení a uvědomění mravních principů a norem, ale i takové jednání, které je s nimi v souladu. To ovšem vyžaduje i příslušné volní vlastnosti jako například cílevědomost, vytrvalost, sebeovládání, ukázněnost, schopnost překonávat překážky. To jsou charakterová vlastnosti, které se v dospívání teprve vyhraňují. (Taxová, 1987, s. 211-214).

Dospívání je spojeno s hormonální proměnou, která stimuluje změny v oblasti citového prožívání. Projevuje se kolísavostí emočního ladění, větší labilitou, dráždivostí, tendencí reagovat přecitlivěle i na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku. Citové prožitky jsou dost intenzivní, bývají spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Pocity dospívajícího spíše překvapí, jejich prožitky a proměny nálad bývají i pro ně samotné spíše nepříjemné, jelikož neznají a nedokáží si vysvětlit jejich příčinu, reagují na své pocity, jako na něco obtěžujícího. Nesou s sebou jen další zhoršení nálady a výkyvy v chování, kdy dospívající bývají uzavřenější. Je pro ně typické neprojevovat své city navenek. Často se snaží nedávat najevo jak se cítí. Ve svých pocitech sami nemají jasno, někdy je neumí verbalizovat a navíc se obávají nepochopení či výsměchu. (Vágnerová, 2005, s. 78-86).

Morálka, mravy, morální normy jsou těžko uchopitelné pojmy. Mnozí psychologové považují za užitečné rozdělit morálku na dvě souvstažné stránky. Na stránku subjektivní (vnitřně zastávané osobní zásady chování) a stránku objektivní (postoje a chování obecně kladně hodnocené kulturní skupinou, k níž jedinec patří). (Fontana, 2003, s.26-34)

Jedním z vývojových úkolů pro adolescenta je přijímání morálních norem společnosti a jejich zvnitřnění, neboli přijímání za své. Uskutečňuje se převážně prostřednictvím rodiny a školy. Dospívající se chová zpočátku podle morálních zásad, které má převzaté od dospělých a až později přijímá obecné etické principy za své a chová se podle vlastního vnitřního přesvědčení a svědomí. Morální chování tak přestává být závislé na autoritě. (Šimíčková-Čížková a kol. 2008, s. 39-41)

Na počátku období adolescence jsou dospívající schopni, alespoň občas reagovat způsobem, odpovídající úrovni generalizující morálky. Zásadnější proměna může nastat teprve tehdy, když začnou myslet abstraktně a jsou schopni pochopit podstatu obecných mravních norem a porozumět jejich významu.(Vágnerová, 2005, s. 56)

Kdo je tedy morálnější žena nebo muž? Z testů, které kdysi prováděl L. Kohlberg, nejvýznamnější teoretik na poli morálky a jejího vývoje, jakoby vyplývalo, že muži mívají více rozvinutou schopnost posoudit a spravedlivě rozhodovat morální dilemata než ženy. Pro muže, kteří jsou svým založením spíše individualisté a dobyvatelé, je při snaze vyrovnat se s protichůdnými nároky a zájmy typická spíše **orientace na právo**. Naproti tomu u žen se dá spíše předpokládat **starostlivá orientace**. Morálka založená na právu předpokládá, že se zájmy lidí často střetávají a že pro posouzení rozporů potřebují objektivní pravidla. Morálka vycházející ze starosti o druhé má za to, že mezi štěstím druhých je vnitřní spojitost. Tato morálka v sobě zahrnuje povinnost uznat pocity druhých a brát na ně ohled.(Haas, 1990, s. 73-76).

V naší kultuře pečuje o děti v prvních letech života převážně matka. Podíl otce (mužského prvku) je výrazně menší. K utváření ženské identity dochází v souvislosti tzv. nepřerušovaného vztahu. Dívky se mohou při „hledání“ ženské identity přimknout ke svým matkám, chovat se podobně, ztotožnit se s nimi. Naopak chlapci, mají-li se vymezit jako muži, musí se od matky „oddělit“. V důsledku tohoto chlapci a dívky prožívají vztahy odlišně, zejména pokud jde o vztahy závislosti. Pro chlapce a muže je odpoutání od matky

pro rozvoj jejich maskulinity nezbytné. Dívky získávají ženskou identitu nezávisle na tomto oddělení. (P. Vacek, 2008, s 48-49).

Morální postoje a názory zřejmě lépe, přesněji a kvalitněji vyjadřují spíše dívky. Je to díky tomu, že právě ony obecně dosahují rychlejšího psychického a fyzického zrání.

Další proměnnou, která výrazně urychluje morální rozvoj dívek, je orientace na svět lidí. Dívky se daleko více zajímají o mezilidské vztahy, lépe do nich vidí a mají také vyšší sociální vnímavost. Dosažení stádia vnitřně-vnější morálky je u dívek běžné již ve věku okolo 13 let. Úroveň morálního rozvoje obou pohlaví se postupně vyrovnává po 17. roce. (Vacek, 2008, s. 54-56)

Dosažení emocionální nezávislosti od rodičů se pro toto období stává žhavým tématem. Adolescent je v rozhodování sice více samostatný, stále však ještě funguje pod „ochrannými křídly“ svých rodičů. Náročným úkolem v adolescenci je příprava na manželství a rodičovství. Po sexuální a fyzické stránce je mladý člověk vesměs připraven k založení vlastní rodiny, nicméně po stránce duševní je to další etapa v tomto vývojovém období dozrát duševně ke schopnosti trvalého svazku a založení rodiny. Příprava na pracovní život a ekonomickou kariéru je taktéž silným tématem období adolescence. Práce a finanční samostatnost zajistí mladému člověku osamostatnit se od rodičů. Hodnotový systém a orientace se v období adolescence plně rozvíjí a mladí lidé stále více přemýšlí na úrovni vyšších citů, morálky a hodnot. (Vacek, 2008, s. 96-98).

Dnešní doba je jiná než v minulosti. Dříve mladý člověk zřejmě lépe věděl, jak se ve které situaci chovat a to převážně díky určitým rituálům, díky společenským normám a pravidlům. Dnes je společnost zcela jiná. Proto je velmi důležité ve výchovném procesu, aby dospělí ať už to jsou rodiče, vychovatelé nebo učitelé, uměli vhodnou formou pomoci a především, aby dali mladým lidem dostatek prostoru.

2.4 Vztah vývoje a výchovy v období dospívání

Adolescence je bezesporu obdobím, které klade nároky jak na nejbližší okolí adolescenta, tak i na něj samotného. Je to období velkých změn, rozporuplného prožívání,

sebezpozorování období, kdy se dětské jistoty začínají relativizovat, ale dospělé hodnoty ještě nejsou upevněny. Je dobré si upřesnit časové vymezení pro období dospívání. V širším pojetí je za adolescenci považováno období od 11 let věku až do zhruba 20 – 22 let. Toto období je ještě rozdělováno na období ranné, střední a pozdní adolescence. V období dospívání dochází k výrazným vývojovým změnám v oblasti biologické, psychologické i sociální. Společnost očekává od svých členů osvojení mravních zásad a norem morálky za nejrůznějších situací a okolností. Nároky na formování mravních kvalit člověka jsou vyjádřením a odrazem společnosti a společenských zájmů. (Taxová, 1987, s. 211-214).

V dospívání se stávají otázky mravního jednání, mravních postojů a názory pubescentů i adolescentů vysoce aktuálními. Snaha pochopit a vysvětlit některé zvláštnosti mravního vývoje dospívajících je vyvolána nejen úsilím zvyšovat efektivnost výchovných opatření, ale současně také zabránit nežádoucím jevům a vlivům, které by mohli formování mravnosti u jedince zbrzdit nebo ho deformovat. (Taxová, 1987, s. 204).

Mravní vývoj lze sledovat z různých hledisek. Pozornost se obrací především k ontogenetickým stádiím a pro přesnější analýzu bývají vyčleňovány procesy kognitivní tzn. mravní poznávání, chápání, usuzování a částečně i hodnocení. Výrazné mravní aktivity se u jedince více či méně stabilizují a vytvářejí se typické vlastnosti osobnosti, které jsou sledovány a popisovány jako rysy a kvality charakteru. Detailnější výzkumy se pak soustřeďují na popis a analýzu konkrétních mravních jevů na objasňování jejich příčin, důsledků i mechanismů. Jde především o sociální učení o jeho posilování a upevňování, také o předkládání a vštěpování mravních norem, jejich uplatňování v jednání, o zajišťování vlivu rodiny jejich výchovných praktikách, o nápodobu, o vliv skupinového soužití, vrstevnického kolektivu apod. (Taxová, 1987, s. 207).

Dítě vstupuje do období dospívání už částečně povahově zformované a sociálně vyspělé. Každý dospívající jedinec má své specifické, individuální zvláštnosti, které jsou dané rozvojem jeho genetiky v určitém sociálním prostředí, v němž celou dobu vyrůstal. Do období dospívání získal také řadu zkušeností se sebou samým v různých životních situacích. Schopnost rozlišovat správné od nesprávného nebo žádoucí od nežádoucího tak začala mít daleko jasnější obrysy a pro dospívajícího se začala více zobecňovat. Z toho

vyplývá, že morální a osobnostní vyhraňování dospívajících navazuje na jejich předchozí vývoj. Přednosti a nedostatky výchovného působení se v období dospívání projevují mnohem zřetelněji než kdy jindy. (Taxová, 1987, s. 67-71).

Ve skutečnosti je tomu tak, že všechno, čeho bylo dosaženo v předchozích vývojových etapách, co bylo do dítěte vloženo dílem rodinné školní výchovy, co bylo předznamenáno jeho osobitým prožíváním všech podnětů z okolního světa, to nyní v období dospívání dorůstá, dozrává, vytváří nové vztahy a spojení. Mění se vývojové důrazy, mění se poměr vnitřních sil, avšak člověk zůstává tímž člověkem. Dobře je to patrné zejména na citových složkách osobnosti. Rozvíjí se vlastně od prvních dnů života a každé vývojové období od kojeneckého až po dospívání přináší něco nového a závazného, co činí z dítěte samostatnou, originální, bohatě prožívající lidskou bytost. V období adolescence citové složky stále dozrávají a v novém uspořádání psychických funkcí a sil se dostávají natolik do popředí, že se navenek může zdát, jakoby se teprve zrodily, nebo se odněkud vynořily. Ale po podrobnějším pátrání, vidíme, že jde o zákonitý postup do vyšších stádií a forem, nikoliv o zásadní proměnu. (Matějček, 1996, s. 82-85).

Postupné přeorientování z norem dětství do norem dospělosti má velmi dynamický průběh a tvoří jeden ze základních rysů dospívání. Velké změny postihují jak společenské postavení dospívajícího, tak i názory a postoje dospělých k němu. Převažující vztahy nadřízenosti a podřízenosti, které jsou charakteristické pro období dětství postupně nabývají partnerských podob a rysů. Proměna není jednoduchá ani pro dospělé ani pro dospívající. Projevuje se vzájemným hodnocením – rodiče jsou například považováni za „rozumné“, pokud jsou tolerantní k přáním a záměrům dospívajícího. Pokud je tomu naopak jsou považováni za konzervativní, nmoderní, pedantické a autoritářské. (Taxová, 1987, s. 245-246).

Vztah k autoritě se stává více kritičtější a projevuje se i netolerantnost k požadavkům těch, od nichž byly normy a hodnoty bez problému přijímány. V tomto období se výrazně navazují a prohlubují mezilidské vztahy, dochází k výraznému prožívání zejména vrstevnických vztahů. Dochází k rozvoji kamarádských, přátelských, milostných vztahů a všechny tyto nové vztahy dostávají novou podobu a jsou prožívány s obrovskou intenzitou.

Dospívání podle Taxové (1987) bývá charakterizováno také jako nejdůležitější období přípravy pro zaujetí společenských rolí a pozic dospělosti.

- produktivní činnost
- občanské působení
- manželství a rodičovství

V osmnácti letech dosahují mladí lidé občanského věku dospělosti. Mnozí z nich skládají maturitní zkoušku, dostává se jim občanských práv a požaduje se od nich plnění občanských povinností, aktivní zapojení se do společenského života, správné chování a vystupování na veřejnosti a ochota pomoci tam, kde je to potřeba. Důležité úkoly přípravy na plnohodnotné občanství jsou ukládány nejen doma v rodině, ale i ve škole v povinném předmětu ZSV – základy společenské výchovy a dalších odborných předmětech. (Taxová, 1987, s. 213-218).

Dospívání je také tradičně považováno za etapu sexuálního rozvoje, kdy si chlapci a dívky upřesňují role svého pohlaví. Je to období, ve kterém problémy sexuality, lásky, atraktivnosti a intimního života nabývají na významu a stávají se pro mladé lidi velmi naléhavými. Adolescenti si vytvářejí jakýsi ideál partnera, kde zpočátku velmi dominují vnější znaky (zjev, krása) ovšem později nastoupí již znaky podstatnější a to znaky vnitřní (charakterové, morální a intelektuální). (Taxová, 1987, s. 217-218).

Jedním z hlavních cílů při socializaci a sebevýchově osobnosti je tedy převážně to, aby výchova a to jakékoliv, nejen morální byla, normální, zdravě humánní a dobře přizpůsobená osobnosti dnešní evropské společnosti jak po stránce biologické, psychologické tak i sociální.

3 VÝCHOVNÉ PŮSOBENÍ ŠKOLY A RODINY – PROBLÉMY A OBTÍŽE

3.1 Vliv rodiny školy a jiných sociálních skupin

Výchovné působení rodiny

Rodina je většinou uváděna jako přirozené prostředí, které má na výchovu dítěte největší vliv. Dobrý domov a rodina je jednou z podmínek šťastného dětství. Šťastné dětství je zase jednou z podmínek pro dobré, zdravé utváření lidské osobnosti. Výchovná role rodiny je pokládána za nezastupitelnou. Rodina a domov je to, kam patříme, kde se s námi počítá, kam můžeme kdykoliv přijít bez nějakých obav a rozpaků, kde nás vždycky přijmou a kde nás také dokonale znají. Pomocí rodiny se u člověka vytváří vědomí našeho „já“, naší společenské hodnoty. V rodině také vznikají první pocity zahanbení, bolesti odcizení, když nějak překročíme pravidla rodinného soužití a rozzlobíme nebo zklameme ty, které máme rádi. Zde se tedy vytváří „svědomí“, které bude nadále průvodcem na cestách života a které nás bude upozorňovat co je dobré a co zlé, i když už dávno překročíme práh domova. (Matějček, 1986, s. 175-176).

Rodina stále zůstává primární sociální skupinou v procesu socializace dítěte. Základní role rodiny je dvoustranná – za prvé si všímáme jejího společenského významu a zároveň její vnitřní intimity a citovosti, která je velmi důležitá pro prvotní výchovné formování dětí. Rodinu můžeme označit jako přirozené prostředí do něhož se člověk rodí, aniž by si sám mohl vybrat nějaké jiné. Z tohoto prostředí pak dítě přebírá to, co mu bylo rodiči připraveno. Rodiče buď mohou být přísní, nebo naopak dopřát svým potomkům více svobody. Každý z rodičů přistupuje k výchově jinak a proto panuje ve výchově dětí řada mýtů a předsudků. Jiné postoje a názory mají matky a jiní otcové. Pro děti samotné je potom velmi těžké se zorientovat, co po nich dospělí vlastně chtějí. (Matějček, 1996, s 21-34).

Pro formování své osobnosti, ale dítě určité hranice ve výchově zcela jistě potřebuje. Potřebuje rodiče, kteří zaujmají pevné postavení a kteří dávají jasně najevo, co smí a co ne. Pro výchovu je zákaz kolikrát nutností, protože v životě představuje záchytné body. Rozhodujícím faktorem je i autorita rodičů. Čím pevnější je autorita rodičů, tím je menší potřeba nějaké zákazy formulovat. Zatímco dříve byl za rozhodující autoritu považován otec, dnešní postavení matky a otce je zaměnitelné. V dnešní době je již mnoho rodin, kde autoritou je právě matka. Je to dáno samozřejmě tím, že matka tráví s dětmi podstatně víc času než otec. Maminka denně dohlíží na děti, a to s sebou zákonitě nese nutnost trestat, proto je ztělesněním autority v mnoha dnešních rodinách právě matka. (Matějček, 1996, s. 65-80).

Každý rodič si přeje, aby jeho dítě vyrostlo v báječného člověka, který je obklopen hromadou dobrých přátel,. Aby vyrostlo v člověka, kterého bude mít každý rád, a aby dokázalo vytvářet plnohodnotné a trvalé vztahy. Proto je velmi prospěšné, když rodina uznává i jiné než hmotné statky. Mladým lidem by měla být vštěpována zásadní víra v život a v jeho smysl. Rodiče jim v tom mohou pomoci právě tím, že je naučí v první řadě hledat smysl a hodnotu vlastního života. K tomu patří ujištění, že mladý dospívající člověk je důležitým členem rodiny. Rodiče by měly být příkladem schopnosti vážit si života a žít naplno. Vidí-li mladý člověk u svých rodičů radost ze života a optimistický přístup, s velkou pravděpodobností si osvojí stejný postoj. Pozitivní životní náhled dává dospívajícím lidem velký pocit jistoty a pomáhá je chránit v těžkých dobách. Rodina je tedy pro dospívající nesmírně důležitá. Mladí lidé, kteří mají pouto nebo „vazbu“ alespoň k jednomu členu rodiny, s menší pravděpodobností začnou vyvádět něco, čím by toto pouto ohrozili. Mladí lidé, kteří vědí, že je má někdo rád jsou méně ohroženi nebezpečným chováním nebo depresemi. Vazba na rodinu je tedy pro dospívající mládež významnou ochranou.(Carr-Greg, Shale, 2012, s. 173-179).

Výchovné působení školy a sociálních skupin

Úkolem školy je především vzdělávat a vychovávat mládež, ale nikoliv nahrazovat rodinu. Učitelé, vychovatelé a ostatní pedagogičtí pracovníci uskutečňují činnost, v níž se záměrně formuje osobnost žáka. Tato činnost se zpravidla označuje jako výchova. Potřeba vychovat mladé lidi, jež budou schopni uspět v současném světě s jeho charakteristikami globální

otevřenosti, informační propojenosti a multikulturality, však staví před školu další akcenty. Vedle možnosti získat široké kompetence musí škola nabízet pro individuální rozvoj žáka smysluplné motivy k utvoření stabilizované postoje a hodnotové orientace, která by jej dokázala provést složitým a měnícím se světem. (Procházka, 2012, s. 126-128).

Každá pedagog, který se podílí na výchovném procesu by měl tedy usilovat o takové chování, jednání a přístup ke studentům, aby mohl pro ně být identifikačním vzorem. Současná morální krize je totiž mimo jiné charakterizována i nedostatkem pozitivních identifikačních vzorů. Lidé funkcionálně napodobují chování těch osob, kterých si váží, které mají v oblibě, kteří jsou jim sympatičtí nebo které mají dokonce mají rádi, proto se s nimi identifikují. To ovšem není nový originální poznatek, protože příklad neboli vzor je již tradičně považován za nejdůležitější prostředek výchovy zejména výchovy mravní. (Kohoutek, 2006, s. 63-80).

Ve spojení s mravní a etickou výchovou na školách se dnes hojně mluví o atmosféře školy. Když se řekne atmosféra školy, musíme si uvědomit, že jeto něco, co žáci a učitelé vdechují, co jim dává svěžest, nebo naopak něco co je dusí. Atmosféra školy je životním prostředím, které na žáky působí, formuje jejich chování a ovlivňuje jejich osobnost. Škola je samostatný svět s vlastními pravidly a řádem. Právě atmosféra školy je tím co vychovává. Má-li škola plnit svou pozitivní výchovnou roli, pak musí být oblastí slušného chování a poctivých přátelských vztahů. Nebude-li mít tento charakter, bude sice také vychovávat, ale s nejrůznějším pokřivením. Výchova ke slušnosti by měla být dimenzí všeho dění ve škole a osou veškerého snažení učitelů. (Pitřha, 2006, s. 93-105).

Z tohoto důvodu se do škol opětovně dostává na základě opatření vzdělávací obor s názvem Etická výchova. Její zavedení vyvolalo širokou diskuzi o morálním vývoji dětí a mládeže a chování českých žáků obecně. Povinné zavedení etické výchovy na českých školách se jeví být zlomovým krokem. Z hlediska trendu naší společnosti, kdy se zvyšuje počet žáků s problematickým rodinným zázemím, kdy samotná rodina na morální výchovu dítěte sama nestačí a nezáviděníhodného postavení učitelů na školách, je etická výchova téměř nezbytností a částečně i prostředkem k nápravě kultivovaného prostředí školy. (Horká, Hrdličková, 1998, s. 65-71).

Etická výchova nepřichází do škol pouze s moralizováním a planým filozofováním. Její obsah je založen na postupném osvojování si sociálních dovedností jako je naslouchání, empatie, asertivita a mnoho dalších. V hodinách se tedy nepracuje na prvním místě s teorií, jak je tomu při frontální výuce, která v českém školství stále převládá, ale s osobní zkušeností žáka.

K tomu etická výchova využívá především metody zážitkové pedagogiky, mezi které patří:

- řešení problémových situací
- inscenační hry
- nácvik
- diskuse a besedy

Po každé aktivitě se učitel snaží během reflexe vhodnými otázkami přivést žáka k zamyšlení nad prožitou skutečností. Díky tomu pak může žák poznatky z hodiny převést do každodenních situací a vytvořit si kompetence, které jsou základem smysluplného a spokojeného života. (www.msmt.cz/ministerstvo/rodina-a-skola-v-ceskych-pomerech.html)

Vzdělávací obor etická výchova má u žáků rozvíjet sociální dovednosti, které jsou zaměřeny nejen na vlastní prospěch, ale také na prospěch jiných lidí a celé společnosti. V části výuky si žáci osvojují například kromě základních dovedností také přiměřenou gestikulaci, dodržování komunikačních pravidel ve třídě i mimo třídu, vyjadřování pocitů a pozitivního zájmu o spolužáky. Přínosem zavedené etické výchovy by měla být také tvořivost žáků v mezilidských vztazích, umění těšit se z radosti a úspěchů jiných, pozitivně hodnotit a mnoho dalšího. (Bílý, 2009, s. 40-43).

Program etické výchovy (Bílý, 2012, s. 126-133).

- postoje a způsobilost mezilidských vztahů, verbální a neverbální komunikace, pravdivost
- důstojnost lidské osoby, úcta k sobě, sebepoznání, sebedůvěra
- pozitivní hodnocení druhých, schopnost uznání, ocenění a pochvala

- kreativita, iniciativa, řešení problémů a úloh, přijímání osobních rozhodnutí a účast na společných rozhodnutích
- vyjádření pozitivních a negativních citů, usměrňování a ovládání strachu, agrese, téma šikany
- asertivita, řešení pomocí asertivní techniky, odmítnutí
- prosociální chování, pomoc, darování, dělení se, spolupráce
- přátelství, zodpovědnost a starost o druhé
- rodina, vztahy mezi rodiči a dětmi
- sexuální zdraví a rodinný život
- etické problémy ekologie
- život, tělesné a duševní zdraví jako etická hodnota
- závislost, drogy, alkohol, kouření, zdravá životospráva

3.2 Úpadek morálky a důsledky

V současné době se setkáváme u představitelů dětí a mládeže v rodinách ve školách a na veřejnosti stále častěji a intenzivněji s projevy drzosti, vulgarity, vzdoru, neochoty, agrese, vydírání, lhaní, podvádění, krádeží, ničení majetku, ponižování druhých atd., které znesnadňují nebo znemožňují dosažení vzájemného porozumění, pochopení, tolerance, spolupráce a vzájemné pomoci mezi dětmi, mládeží i dospělými. Důsledkem popisovaného stavu, který není nijak limitován krajem ani hranicemi jednotlivých států, je nárůst antipatie, antiautority, rozporů a z nich vyplívajících konfliktů mezi jmenovanými skupinami a zhoršováním klimatu rodinného a školního prostředí. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 29-30).

Problémové chování dětí k rodičům se stává téměř každodenním doprovodným jevem současného společenského života. Z projevů nevhodného chování dětí k rodičům na veřejnosti lze odvodit závěr, že obdobná stav lze očekávat i v soukromém životě řady rodin. Problémové chování mladé generace začíná být chápáno jako fenomén, který svou narůstající intenzitou negativně ovlivňuje společenský život a stává se tak jedním

z klíčových objektů veřejnosti. V současné době je osobní pojetí výchovy rodičů, učitelů a vychovatelů silně ovlivněno preferovaným požadavkem světových společností 21. století, jímž je zajištění svobodné volby každého jedince. Jestliže chceme respektovat při přípravě a realizaci výchovného působení vliv makrosociálního prostředí na rozvoj jedince, měli bychom v první řadě poznat především klíčové stimuly tohoto prostředí, které může za určitých situací ovlivňovat rozvoj osobnosti dětí a mládeže a které potom determinují jejich chování. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 9-12).

Společnost 21. století má ve svém „vývěsním štítu“ jak na to upozorňuje J. Pelikán ve své publikaci *Výchova pro život* (1997), zásadu, že ten, kdo podává vyšší výkony v praxi, snadno získává peníze, postavení a slávu, je víc ceněn než ostatní. V této situaci se pro mladé lidi stává ideálem pragmatický, výkonný člověk, který se umí vždy prosadit a je ochotný být činný jen tehdy, umožní-li mu aktivity získat peníze, postavení, moc či slávu. Účelné se pro něj stává pouze to, co je praktické. Chce dosáhnout svých cílů v co nejkratší době s co nejmenší námahou. Takový ideál člověka je potom prezentován v rozhlase, televizi, časopisech, v reklamě na internetu a je také napodobován v rodině, ve škole v partě apod.

Jistě se najdou mnozí, kteří budou tvrdit, že dnešní stav společnosti se nijak neodlišuje od ostatních generací. Jiní a týká se to převážně starší generace, dají jistě za pravdu tvrzení, že to co si dovoluje dnešní mládež si v jejich mladých letech nepamatují. Je tato změna způsobena pouze většími možnostmi a v důsledku toho větší rozmazleností mladé generace? Nebo zde hraje velkou roli špatná výchova a příklad rodičů? Pokud k tomuto přečteme nespočet devastujících filmů, seriálů a počítačových her, které obsahují zvrácené lidské hodnoty, tak potom dostáváme ovoce dnešní mládeže. (Možný, 2002, s. 38-41).

Nesvobody jsme se v mnoha ohledech zbavili, ale morální úpadek společnosti se prohlubuje. Bezcitnost, závist, zloba a krutost se staly každodenní praxí. Manipulace vítězí nad vlastním názorem a rodiče bohužel často nemají čas předat svým dětem svoje životní zkušenosti. Honba za penězi a majetkem dostává najednou před dětmi přednost. V dnešní době proto škola stále více přebírá úlohu rodiny, ale její výchovné možnosti jsou velmi omezené. Díky dnešní špatné legislativě se škola stala tzv. bezzubou institucí, která má jen

malou ochranu proti dětem zlým, nevychovaným a zákeřným. Takovéto děti nebo mladiství pak terorizují nejen své rodiče, kamarády, spolužáky ale i své učitele. (Možný, 2002, s.25).

S nekázní jde také ruku v ruce i pokles úrovně vzdělávání. Základem vzdělání není jen úroveň mentální, ale i morálně volní vlastnosti a ochota a chuť učit se. Málokteré dítě se dnes učí rádo a dobrovolně, protože učení je těžká práce, vyžaduje úsilí, vytrvalost a odpovědnost. (www.ucitelskenoviny.cz).

Ochota i schopnost porozumět dnešnímu světu, který nás obklopuje je čím dál menší. Proto by měla v celém školství jak základním, tak pokračujícím středním a vysokoškolském být neustále dávána do vínku široká škála nejen rozumové, ale i citové výchovy. Měla by obsahovat úctu k dějinám i úctu k minulým generacím. (www.ucitelskenoviny.cz)

3.3 Problémy úpadku morálky

Nejzávažnější příčiny, které vedou děti a mladistvé k páchání např. kriminálních deliktů ,jsou nedostatky v rodinné výchově, mravní a citové výchově, neznalost v oblasti právního vědomí a také malá nabídka aktivit ve volném čase. Příčiny a podmínky páchání trestné činnosti dětmi a mládeží jsou také v jejich vývojových zvláštlostech a mikrostruktuře, ve které žijí a vyrůstají. Jsou-li vlivy na dítě během vývoje negativní, zasáhnou nejcitlivější oblast psychiky člověka tj. motivaci, sebeovládání, citovou a morální složku osobnosti. (Veselá, 1997, s. 45-49).

Jedním z obranných mechanismů, jak zvládat náročné situace, může být právě agrese. Nárůst agrese u mladistvých je v poslední době velmi často diskutovanou otázkou. Příčin, které způsobují agresi a násilí mezi dětmi a mladistvými, může být hned několik. Jednostranné soudy odsuzují například televizi, počítačové hry, které předvádějí násilí a tím vznik problému zjednodušují. Kdyby však příčina byla pouze jedna a tak snadno čitelná dala by se velmi snadno odstranit. Realita je však jiná. My dospělí příčiny špatného chování dětí a mladistvých hledáme všude kolem sebe, jen ne právě u sebe. Přiznat si to, že jsme to právě my, kdo dává dětem příklad, že my jsme dětem vzorem různých způsobů jednání, zvláště vyskytnou-li se problémy není zrovna lehké. (Veselá, 1997, s. 53-61).

Nejčastější problémy související s úpadkem morálky, které se vyskytují převážně na školách jsou šikana, záškoláctví, vyloučení, kriminalita mládeže, drogy.

Šikana

Šikana byla dlouhou dobu pokládána za jev, který se čas od času ve školách vyskytuje. Výzkumy posledních let ale ukazují, že je mnohem rozšířenější než se předpokládalo, a že škody, které může na obětech napáchat, mohou být velmi vážné a mohou mít dlouhodobé následky. Existují i případy, kdy šikana dohnala žáky až k sebevraždě. (Kyriacou, 2005, s. 81-96)

Podle Kyriacoua (2005) šikanu můžeme definovat jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení. Útoky mohou být:

- fyzické (např. pošťuchování ,bytí...)
- slovní (např. nadávky, zesměšňování...)
- nepřímé (např. vyloučení ze společnosti, hanlivé posunky...)

Oběť je šikanována z různých důvodů. Obecné závěry výzkumů zaměřených na šikanu a šikanování je třeba činit obezřetně, protože obraz šikany v jednotlivých školách se může lišit. Šikanující žáci se vzájemně také velmi liší, na rozdíl od průměrných žáků však často pocházejí z rodin, kde je výchova nedůsledná, nebo naopak přehnaně přísná, kde rodinné vztahy postrádají dostatek citu. Oběti šikany bývají také různé, většina z nich však na rozdíl od ostatních, pochází z rodin, kde je péče až velmi úzkostlivě přehnaná. Takovíto žáci mívají málo kamarádů, cítí se nejistě, nebo jsou pokládáni za zcela odlišné co se vzhledu, etnického původu nebo schopností týče. Oběti časté a dlouhodobé šikany nejsou jen nešťastné, ale mohou se u nich vyvinout psychické problémy, začnou se vyhýbat škole nebo odmítají do školy chodit vůbec v učení se zhorší víc než by se zhoršili jinak a v extrémních případech mohou být dohnány až sebevraždě. (Kyriacou, 2005, s. 96-102).

Záškoláctví

Záškoláctvím trpí nejen jedinci, kteří se ho dopouští, ale i celá společnost, protože jeho výsledkem jsou špatné studijní výsledky žáků, jejich horší uplatnění v životě i kriminální činnost.

Kinder a kol. (1995) se pokusil pomocí pohovorů s řediteli škol zjistit příčiny záškoláctví, nespokojenosti a kázeňských přestupků. Příčiny byly rozděleny do tří skupin:

- individuální patologie nebo poruchy osobnosti – žáci mají nízké sebevědomí, špatné společenské dovednosti, nižší studijní schopnosti, špatně se koncentrují a ovládají
- špatné rodinné podmínky nebo hodnotový systém – žáci a také jejich rodiče podceňují vzdělání a je jim pravděpodobně jedno, že dítě do školy nechodí, v rodině se objevují značné problémy, péče je neadekvátní nebo nedostačující
- školní faktory – duch školy a vztahy mezi spolužáky, žáci mají problémy s konkrétními učiteli, ve třídě se vyskytují špatné vztahy, žáci nezvládají učivo (Kyriacou, 2005, s. 98-103)

Vyloučení

Množství žáků vyloučených každoročně ze škol je bezpochyby pádným důvodem k zamyšlení. Problémy, které tím vznikají rodičům i dětem jsou velké. Vyloučení s sebou nese zavržení a existuje tak velké nebezpečí, že vyloučený žák začne mít dojem, že už nepatří k hlavnímu proudu společnosti. Nevyhovující chování žáků středních škol, které vede až k vyloučení není novodobým jevem. Učitelé se totiž především z časových důvodů nemohou potřebám problémových žáků odpovídajícím způsobem věnovat. (Kyriacou, 2005, s. 108-102).

Podle Kyriacoua (2005) řada studií ukazuje, že z celkového počtu vyloučených je nepoměrně více takových žáků, kteří žijí v ekonomicky slabém prostředí, kteří vyrůstají v ústavní péči, žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami a žáků z určitých etnických skupin. Často se poukazuje na to, že mnozí žáci ve svém soukromém životě čelí jednomu nebo dvěma problémům, aniž by se uchýlili k agresivnímu nebo škodlivému chování. V případě žáků, kteří byli vyloučeni ze školy, je často zřejmé, že je v životě trápí více

problémů. Jde především o kombinaci stresů, kterým tito žáci čelí a to potom vede ke vzorci s následujícími charakteristikami:

- špatná docházka
- těkavost a pravidelně se opakující agrese
- napjaté vztahy s dospělými, projevující se hádkami a nadávkami
- krajní nespokojenost se školou, vyloučení je chápáno jako prostředek jak se školy zbavit
- abúzus alkoholu, drog a jiných omamných látek
- špatné psychické zdraví
- nevhodné sexuální chování a obtížně vztahy k opačnému pohlaví
- páchaní trestných činů

Kriminalita mládeže

Kriminální činy spáchané mladistvými budí pozornost nejen proto, že mohou být pro problémovou mládež příznačné, ale také proto, že rodinám i obětem těchto činů působí značnou bolest a utrpení. Je smutné až tragické, že v době kdy by se mladí lidé měli těšit na pozitivní možnosti, které jim život v dospělosti nabízí, mnozí z nich nastupují životní cestu zločinu a asociálního chování. Ať jsou osobní či sociální faktory jakékoliv, může být právě škola tím, kdo přiměje žáky k sociálnímu chování a pozitivnímu názoru na sebe i své budoucí plány. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 98-104).

Někteří považují kriminalitu za výraz obecné zkaženosti mládeže, kdy se mnozí dospívající lidé nenaučili od rodičů pevným morálním zásadám, jsou požívační, často se nudí, pohrdají zákony a snadno se svými vrstevníky nechají svést na scestí. Jedná se o velmi zjednodušenou analýzu, kterou média často uvádějí a má jen velmi okrajovou souvislost s tím, že většina adolescentů je dobře vychovaná, má smysl pro morálku i respekt k autoritám. (Kyriacou, 2005, s. 102-103).

Rizikové faktory kriminality mládeže podle CH. Kiriacoua:

- rodina- špatná péče a disciplína v rodině, rodinný konflikt, rodinná minulost problémového chování, souhlasný postoj rodičů k problémovému chování

- škola- špatný prospěch od nástupu do školy, agresivní chování včetně šikany, nízká odpovědnost, narušování chodu školy

(Kiriadou, 2005, s. 105-106)

3.4 Možnosti řešení – prevence

Jak může pomoci škola? Škole se nabízí několik způsobů. První spočívá ve schopnosti empatie, Jeho podstatou je vytvoření vhodného klimatu školy, tj. ovzduší, pomoci, porozumění a poskytnutí úlevy ve stresové situaci a to právě v době, kdy žák pomoc potřebuje. Na tomto přístupu se podílí poradenský tým školy, který kromě jiného vše konzultuje s rodiči a vnějšími organizacemi. Další přístup vychází ze školního výchovného programu. Škola do něj zařadí prvky, které žákům pomohou se do určité míry na případné stresové situace připravit. Příkladem je výuka dovedností, jejichž pomocí se žáci naučí zvládat třeba psychicky náročné situace při zkoušení. Dalším způsobem je například organizace školy. Zabývá se otázkami, jak škola může pomocí systémových a praktických opatření nejčastější výchovné problémy minimalizovat. Typickým příkladem by mohl být boj se záškoláctvím pomocí pravidel, která podporují dobrou docházku, minimalizují nespokojenost žáků ve škole a efektivním způsobem se hned od počátku zaměřují na ty z nich, jejichž docházka budí pozornost. (Kyriadou, 2005, 120-129).

Přístup k řešení problémů se jistě liší v jednotlivých školách a u jednotlivých žáků. Například škola, v jejíž spádové oblasti je vyšší procento sociálně závadného chování, případně i vysoké procento např. zločinnosti mládeže, bude pravděpodobně do svého vzdělávacího programu zařazovat osvědčené prvky zaměřené na zlepšování narušeného chování a bude aplikovat postupy, jímž povede žáky k omezení kriminální činnosti. (Kyriadou, 2005, s. 130-136).

Možnosti zlepšení a prevence asociálního chování na školách zahrnuje řadu aktivit a opatření na různých úrovních. Odborná připravenost pracovníků v primární prevenci je pro poskytování prevence v duchu sociální pedagogiky nezbytná. Vzdělání se totiž netýká pouze drogové problematiky, ale i jiných sociálně nežádoucích jevů (gambling, šikana,

záškoláctví, extremismus apod.) a má vést k porozumění širším sociálním aspektům. Samotná realizace prevence v duchu sociální výchovy není vůbec možná, pokud bude otřesena důvěra žáků v opravdovost a kompetentnost jejich učitelů, vychovatelů a dalších pedagogických pracovníků. (Procházka, 2012, s.133-140).

Prevence na úrovni škol jako celku

Podle Říčana a Janošové (2010) je důležitou prevencí:

- Vzájemná solidarita pedagogů je základní podmínkou dobré práce školy obecně. Ve vztahu k nemorálnímu či asociálnímu chování to platí dvojnásob. Když dojde k takovému chování , záleží nesmírně na tom, zda se pedagog může spolehnout na vedení školy, že ho tzv. „podrží“ před žáky i rodiči jakož i před nadřízenými orgány, k nimž může dorazit stížnost rodičů agresorů.
- Školní řád by měl obsahovat zásady solidarity, ohleduplnosti a ochrany slabých, ale ovšem i výslovný zákaz fyzického násilí, zneužívání, ubližování a zákaz dalších způsobů asociálního chování. Se školním řádem, včetně sankcí za jeho porušování musí být seznámeni všichni žáci i jejich rodiče.
- Etická výchova spočívá v podstatě v tom, že žákům vštěpuje základní hodnoty na nichž naše společnost stojí (úcta k lidské bytosti, solidarita, soucit, obětavost, čest atd.). Základem etické výchovy je ovšem osobní příklad učitelů, který význam uvedených hodnot žákům prakticky předvádějí, tím jak se sami chovají. Chybí-li tento příklad je všechno ostatní skoro zbytečné. Sám o sobě však ani příklad nestačí. Zároveň je nutné tyto hodnoty sdělovat „slovem a obrazem“ a také zážitkem. Nestačí přitom dát těmto tématům prostor pouze v určitém vyučovacím předmětu. Základní etické a estetické hodnoty mají tvořit stálou a naprostou součást prostředí, které žáky obklopuje
- Otevřeně informovat žáky i rodiče o problémovém chování. O nebezpečí jakéhokoliv problémového chování mají být rodiče informováni co nejdříve, nejlépe při nástupu do prvních ročníků. Jádrem informace může být zhruba takováto informace: „, Na naší škole šikanu netrpíme. Je to surové, zbabělé a nečestné chování, které posuzujeme z morálního hlediska přísněji než například krádež. Když se o nějakém případě dozvíme, použijeme proti pachatelům nejtvrďší

sankce“. Takovéto prohlášení je důležité jako varovný signál rodičům potencionálních agresorů, kteří bývají k útočnosti svých dětí benevolentní.

- Dobré vztahy a spolupráce mezi rodiči a pedagogy. Tyto vztahy jsou často napjaté, chybí důvěra a spolupráce. Za ideální je považováno občanské sdružení rodičů, které může být rovnocenným partnerem vedení školy k oboustrannému prospěchu studentů. (P. Říčan, doc. P. Janošová 2010)

Poradenské služby, které jsou poskytovány přímo ve škole lze považovat za nejdůležitější složku v prevenci vzniku vzdělávacích a výchovných problémů. Každý žák či student má mít zajištěny vhodné podmínky nejen pro vzdělávání, ale i pro rozvoj osobních kvalit svého života. Pedagogicko-psychologické poradenství zpravidla zajišťuje učitel, výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, psycholog z PPP nebo přímo školní psycholog. (L. Valentová, předmluva k vydání řešení vých. problému ,Kiriadou 2005)

Preventivní programy na škole tedy musí být realizovány pod vedením teoreticky i prakticky připraveného pracovníka – metodika prevence. Tento metodik musí disponovat základními teoretickými znalostmi z oblasti drogové problematiky a dalších sociálně nežádoucích jevů a mít též praktické dovednosti v práci s danou cílovou skupinou. Pracovník primární prevence na škole potřebuje také soustředit informace o institucích zabývajících se primární, sekundární i terciární prevencí a dokázat je využít při preventivní práci.(Procházka, 2012, s.171-178).

Poradenský tým na škole by měl vyhledávat právě z hlediska prevence školní neúspěšnosti a projevů nežádoucího chování nejen rizikové žáky a studenty, ale i celé třídy. Na druhé straně by měl poskytovat podporu při volbě vzdělávací cesty, která směřuje k profesnímu uplatnění, podporovat a integrovat žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak již bylo zmíněno rozsah i kvalita poradenských služeb ve školách jsou podstatnou měrou závislé na znalostech a praktických dovednostech školních poradců. Vzdělávací program školních metodiků se zaměřuje především na prevenci vzniku sociopatogenních jevů. Poznatky z vývojové, sociální a školní psychologie tvoří základní osu vzdělávacích programů pro učitele, kteří se věnují poradenským aktivitám na škole či v dalších školských a výchovných zařízeních.(Vacek, 2008, s 97-105).

Tak jako sociální pedagog může pomoci řešit situaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako školní psycholog může fungovat jako relativně nezávislý supervizit, terapeut, poradce a lektor, tak sociální pedagog může pomáhat škole překlenout rozdíly u žáků z různých sociálních prostředí, z rodin s výraznými odlišnostmi rodinných výchovných stylů. Dovede reagovat na specifika žáků z různých sociálních, etnických, kulturních a náboženských skupin, odpovědět na výskyt nežádoucího chování a zapojovat se do preventivních a intervenčních programů a opatření. (Procházka, 2012, s. 172-176).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíle a metody výzkumu

Předmětem výzkumu bakalářské práce bylo zjistit, jaké hodnoty preferuje dnešní dospívající mládež na středních školách. Předmět byl stanoven s ohledem na již dříve provedené výzkumy.

Jako výzkumná metoda byla zvolena a použita metoda kvantitativního dotazníkového šetření. Je to metoda hromadného získávání údajů pomocí písemných otázek a je jednou s nejpoužívanějších metod pro sběr dat. Výhodou této dotazníkové metody je bezesporu sběr velkého množství dat, v relativně velmi krátkém časovém intervalu. Nevýhodou této metody je nutnost dokonalého zformulování otázek a poměrně malá návratnost dotazníků, jak uvádí Kohoutek (1998).

Dotazník, který je použitý v této bakalářské práci, je sestaven na základě prováděných výzkumů, které byly zveřejněny v odborné literatuře a teoretických znalosti získaných také z odborné literatury (např. Sak, 2000; Kohoutek, 1998)

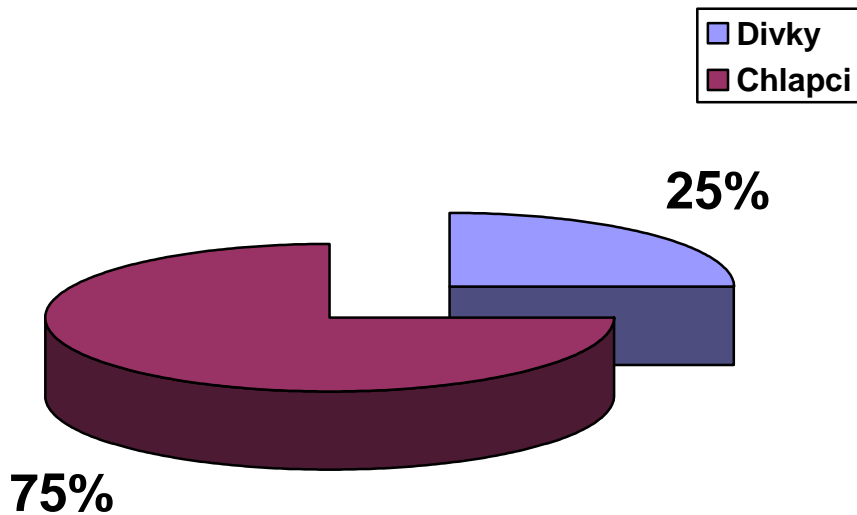
4.2 Charakteristika respondentů

Všechna data byla získána celkem od 44 respondentů ve věku od sedmnácti do dvaceti let, kteří studují na střední odborné škole nebo gymnáziu.

V dotazníku bylo použito celkem 10 otázek. První okruh otázek zjišťuje převážně tvrdá fakta, která se týkají věku, pohlaví a typu navštěvované školy. Druhý okruh otázek zjišťuje důležitost jednotlivých hodnot pro respondenta. Tyto hodnoty respondenti posuzovali pomocí pětistupňové škály, přičemž hodnota 1 vyjadřuje nejvyšší důležitost a hodnota 5 naopak. Při vyhodnocování byl u každé hodnoty vypočítán aritmetický průměr. Za použití těchto výpočtů byl sestaven žebříček hodnot, které preferuje dnešní mládež. Třetí okruh obsahuje otevřené otázky, které se týkají převážně osobních názorů a postojů jednotlivých respondentů.

4.3 Vyhodnocení dotazníků

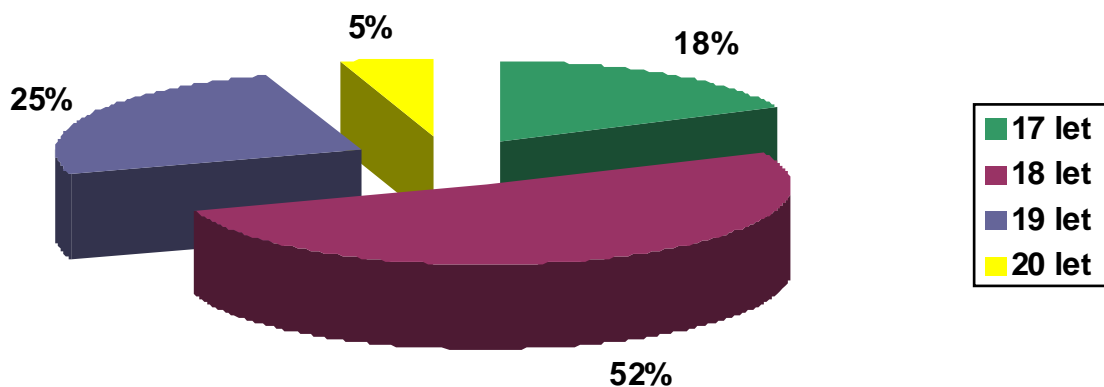
Otázka č.1 Kolik Vám je let?



Graf 1 Pohlaví

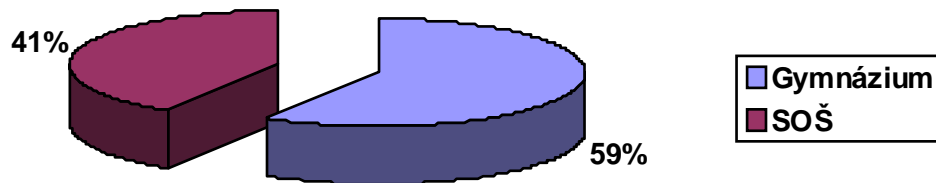
Ze zúčastněných 44 respondentů bylo 75% chlapců a 25% dívek.

Otázka č.2 Pohlaví muž –žena?

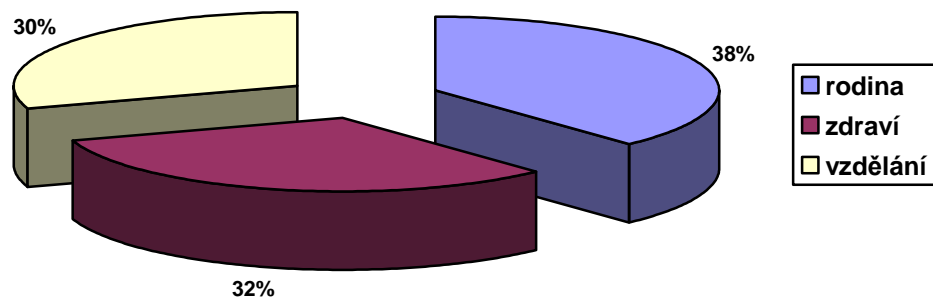


Graf 2 věk

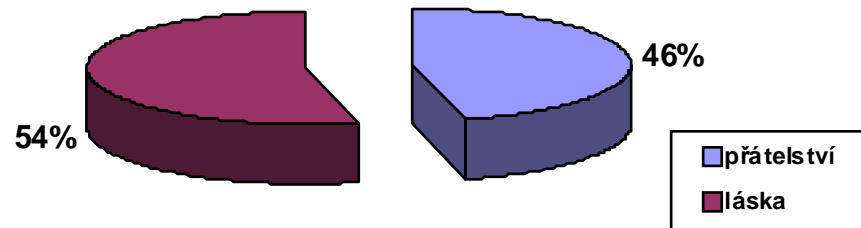
Největší zastoupení respondentů bylo ve věku 18 let – 52%, ve věku 19let-25%, ve věku 17 let-18% a nejméně bylo respondentů ve věku 20 let-5%.

Otázka č.3 Navštěvovaný typ školy?*Graf 3 Studovaná škola*

Více než polovina respondentů navštěvuje gymnázium, a to 59 %, střední odbornou školu navštěvuje 41 % respondentů.

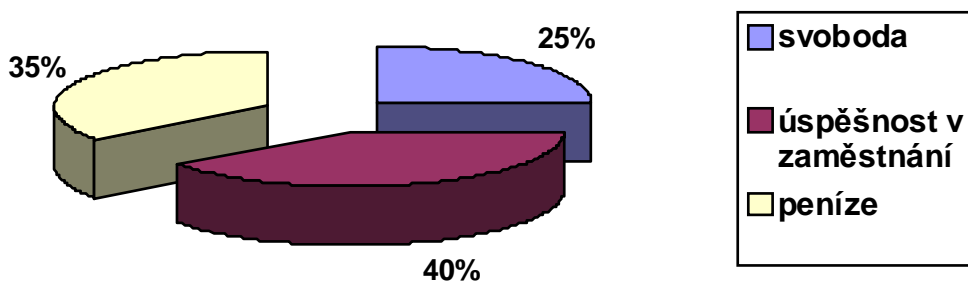
Otázka č.4 Jaké hodnoty jsou pro Vás v životě nejdůležitější?*Graf 4 Nejpreferovanější hodnoty*

Na prvních třech místech mezi hodnotami se umístily hodnoty rodina, zdraví, vzdělání. Tyto hodnoty jsou na prvních pozicích téměř pro všechny respondenty. Rodina je tradiční hodnota české společnosti všech sociálních skupin. Rodina a zdraví jsou hodnoty, které jsou nejdůležitější v životě a to si uvědomují i respondenti výzkumu. Na třetím místě je vzdělání, což ukazuje na důležitost potřeby vzdělání k budoucímu kvalitnímu zaměstnání a k dosažení vytyčeného cíle. Z tohoto lze usoudit, že dnešní mládež má zájem být vzdělaná.



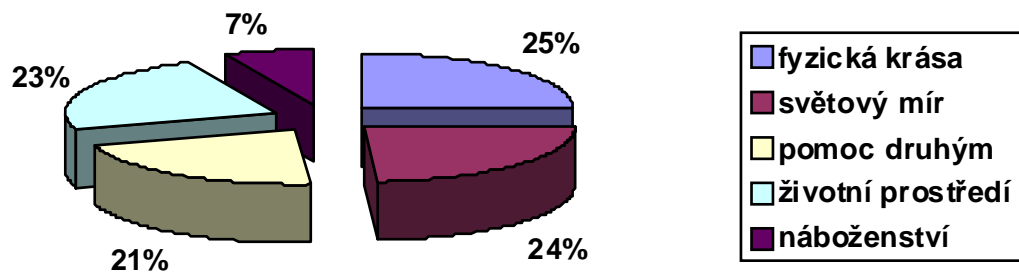
Graf 5 Hedonistická orientace

Na dalších místech se umístily láska a přátelství, jako hodnoty hedonistické orientace člověka, které jsou společností velice ceněny. Láska představuje dynamizující sílu a přátelství je chápáno jako jedno z nejsilnějších pojítek ve společnosti i mezi jedinci



Graf 6 Méně preferované hodnoty

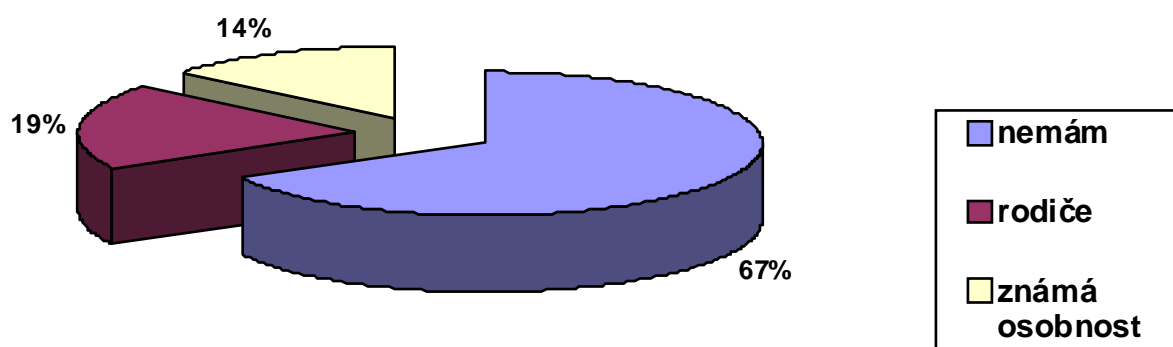
Na dalších třech místech se umístila hodnota úspěšnost v zaměstnání a hned za ní hodnota peníze, které obě souvisejí se způsobem obživy a s tím, jak moc si mládež uvědomuje důležitost peněz. Úspěšnost v zaměstnání je také spojena se získáním určitého společenského postavení. Další se umístila svoboda, která je pro dnešní mládež nepostradatelná a důležitá.



Graf 7 Nejméně preferované hodnoty

Dále následovaly hodnoty jako jsou fyzická krása, světový mír, životní prostředí, pomoc druhým, kterým nepřikládali respondenti takovou důležitost, jako hodnotám předchozím. Na posledním místě se umístila hodnota náboženství, která je opomíjena dnešní společností celkově.

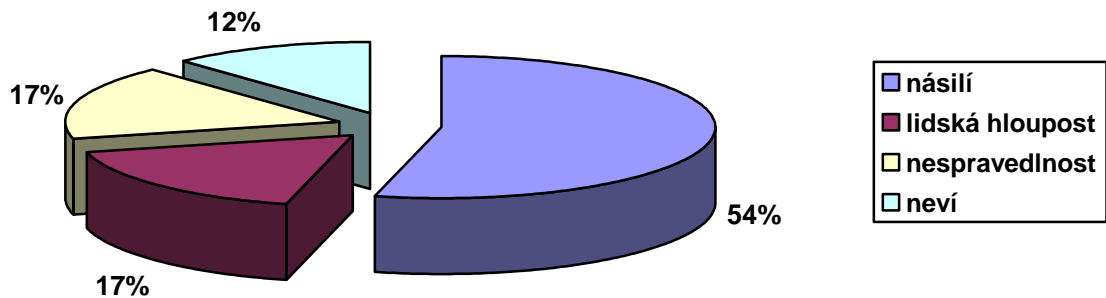
Otázka č. 5 Máte nějaký životní vzor?



Graf 8 životní vzor

Nejvíce se vyskytovala u respondentů odpověď vzor nemám. Na dalším místě se umístily odpovědi typu rodiče-matka, otec a to z důvodu jací jsou. Jako další se umístila známá osobnost, kde byli jmenováni úspěšní sportovci, herci, zpěváci

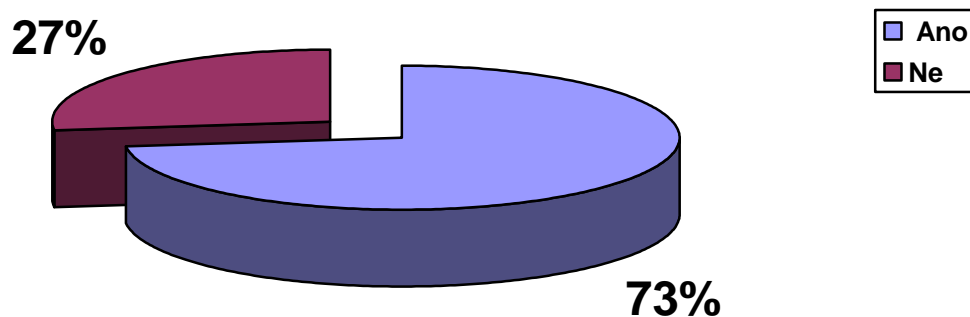
Otázka č.6 Existuje na světě něco s čím zásadně nesouhlasíte?



Graf 9 Zásadní nesouhlas

Do kategorie násilí byly zařazeny všechny pojmy jako válka, rasismus, týraní zvířat, týraní lidí. Do kategorie hloupost a nespravedlnost se navzájem prolínaly hloupost politiků, trestní systém, korupce, porušování lidských práv, diskriminace. Odpověď nevím, vytvořila zcela samostatnou kategorii.

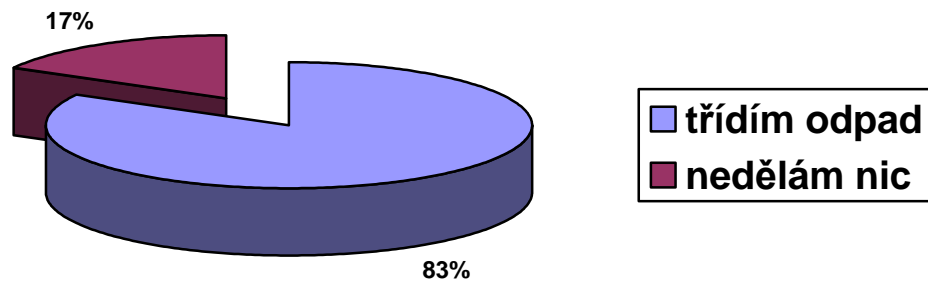
Otázka č.7 Je pro Vás životní prostředí důležité?



Graf 10 Důležitost životního prostředí

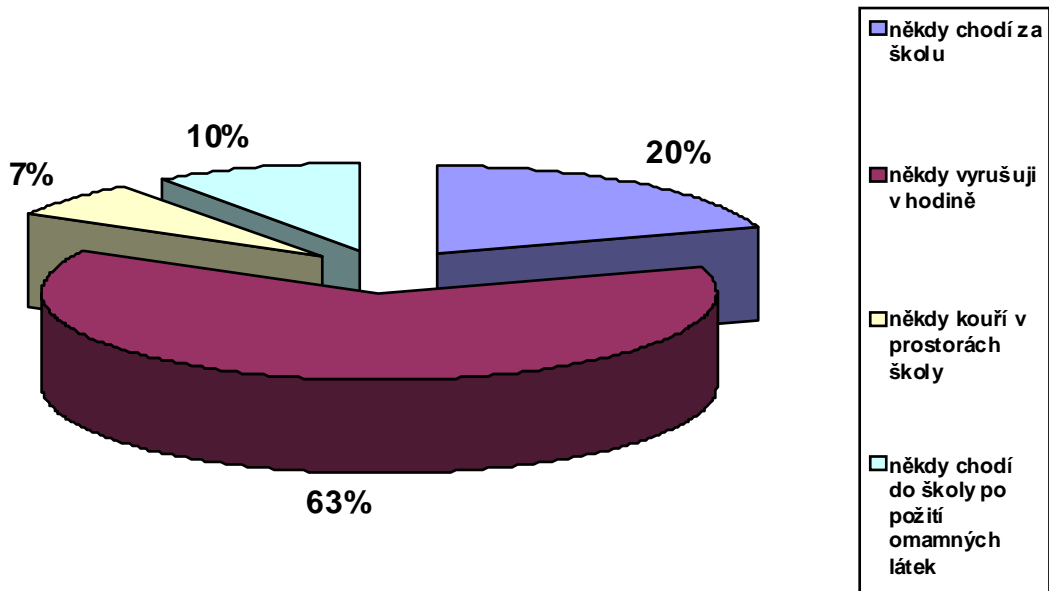
Většina respondentů na otázku zda je důležité životní prostředí, odpovídala ano -73%. Dalších 23% odpovídalo ne , nebo nijak zvlášť.

Otázka č.8 Přispíváte ke zkvalitnění životního prostředí, pokud ano jak?



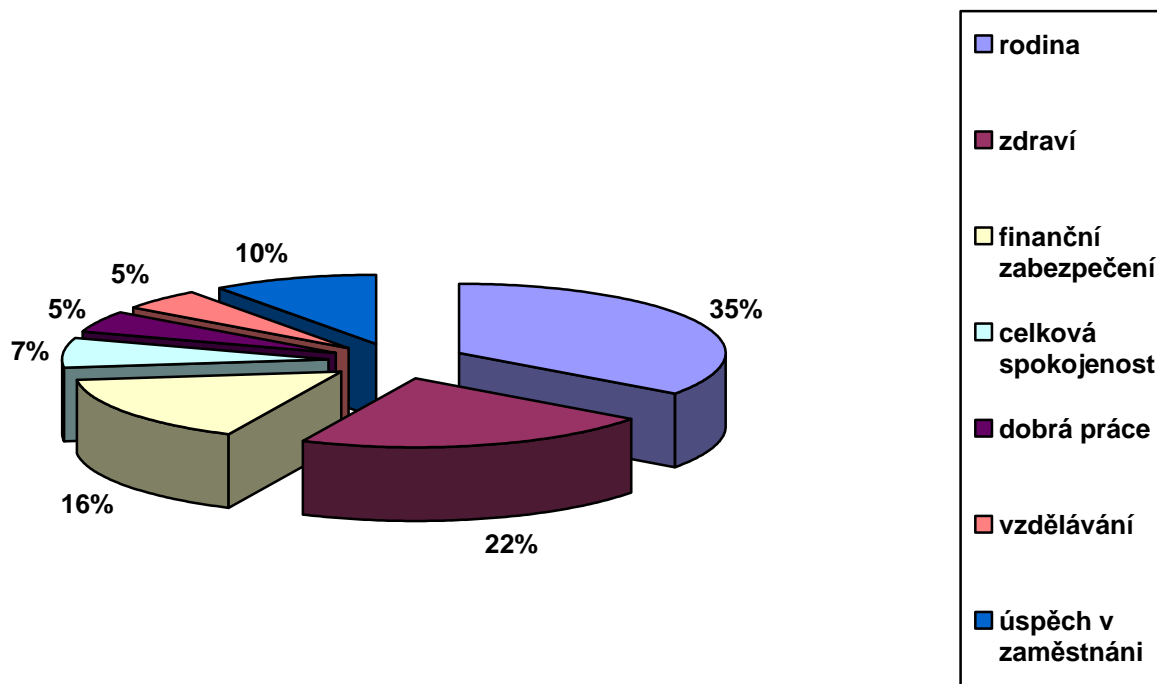
Graf 11 Zkvalitnění životního prostředí

Ve většině odpovědí na otázku : Přispíváte ke zkvalitnění životního prostředí, pokud ano jak? respondenti odpověděli, že třídí odpad. Zbýlých 17% odpovědělo, že nedělá nic.

Otázka č.9 Porušujete školní řád ? Jestli ano jak ?*Graf 12 Porušování školního řádu*

Další oblastí výzkumu bylo zkoumání porušování školního řádu. Většina respondentů vyrušuje v hodině 63% a to z důvodu nezajímavosti učiva a výkladu učitele. 20% respondentů chodí někdy za školu a týká se to především věkové hranice 18 a 19let. Po požití omamných látek chodí do školy 10% respondentů a to ve spojení převážně s alkoholem. 7% respondentů někdy kouří ne přímo v prostorách školy, ale v její těsné blízkosti.

Otázka č. 10 Co si představujete pod pojmem šťastný život?



Graf 13 Šťastný život

Nejvíce respondentů si pod pojmem šťastný život představuje mít kolem sebe šťastnou a milující rodinu, partnera a děti, a to celých 35%. Další hodnotou šťastného života je být zdravý 22%. To se slučuje s nevíce preferovanými hodnotami jako je rodina a zdraví. Šťastný život bez finančního zabezpečení si nedovede představit 16% respondentů. Úspěch v zaměstnání je pro 10% respondentů také spojení se šťastným životem a zřejmě i s finančním zabezpečením. Celkovou spokojenost, do které můžeme zařadit všechny předcházející pojmy uvedlo 7% respondentů. Pouze 5% respondentů si nedovede představit šťastný život bez práce a vzdělání.

ZÁVĚR

Morálka a morální jednání je jedním ze základních pilířů naší společnosti. Morální výchova významným způsobem ovlivňuje chování a jednání nejen dnešní mládeže, ale celé společnosti.

Při morální výchově na školách by měly být žákům a studentům vštěpovány a zprostředkovávány poznatky, že je velmi důležité nejen pro žáky samotné, ale i pro celou společnost vytváření individuálního přístupu k ostatním lidem na základě jejich poznání osobnosti, důležitost spolupráce, důvěry a vytváření vztahů úcty k ostatním, nejen k autoritám.

Jde o to, aby se mladiství co nejvíce zapojovali do různých činností, které jsou zaměřeny na vzájemnou pomoc jak v rodině, tak ve škole i mimo ni. Důležité je, aby se žáci v rámci morální výchovy naučili empatii tj. vnímání potřeb, pocitů a myšlení jiných.

Cílem mravní výchovy a také celého výchovně vzdělávacího procesu je celkový rozvoj osobnosti žáka tzn. jeho postojů, názorů, vlastností, dovedností a hodnotové orientace.

Člověk je během života neustále ovlivňován a vychováván vším co ho obklopuje. Žáci a studenti většinou tráví ve škole velkou část svého pracovního dne, a proto má škola a její atmosféra tak velký vliv na rozvoj jejich charakteru. Rozhodujícím faktorem pro morální výchovu jsou tedy také etické hodnoty pedagogů a vychovatelů, kteří mají podporovat vývoj a vznik vyrovnané osobnosti žáků a jejich odolnosti v náročných a stresových situacích.

Morální výchova souvisí s hodnotami a hodnotovou orientací. K utváření hodnot dochází právě během výchovného procesu ať už prostřednictvím rodiny nebo školy. Díky nim si žáci tvoří svůj individuální hodnotový systém.

Z výzkumu, který byl součástí zpracování bakalářské práce je patrné, že dnešní středoškolská mládež velmi vnímá důležitost hodnot a přikládá každé ze zkoumaných hodnot větší či menší význam.

Z porovnání výsledků tohoto výzkumu je zřejmé, že ve většině případů současná mladá generace uznává stejné hodnoty jako většina populace. Na prvních místech mládež upřednostňuje rodinu, zdraví, přátelství a lásku. Z výzkumu tedy vyplývá, že současná mládež považuje tyto hodnoty za stále nejvýznamnější nejen v osobním, ale i společenském životě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon s.r.o., 1994. ISBN 80-7113-111-3

BLÁHA, A. *Ethika jako věda*. Praha: Atlantis, 1990. ISBN 80-7108-02-33

CAAR-GRAGG, M., SHALE, E. *Puberťáci a adolescenti*. Praha: Portál s.r.o., 2012

CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama, 1984

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál s.r.o., 2003. ISBN 80-7178-6268

HAAS, A. *Morální inteligence*. Praha: Columbus s.r.o., 1999

HORKÁ, H., HRDLIČKOVÁ, A. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-5985931-54-0

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-062-X

KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000. ISBN 80-7204-156-8

KOHOUTEK, R. *Metoda dotazníku pro pedagogy*. Olomoučany: Final tisk, 1998. ISBN 80-7204-067-7

KOHOUTEK, R. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-8586-794-X

KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-2104-07-077

KOHOUTEK, R. *Metoda dotazníku pro pedagogy*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-06-77

KOMENSKÝ, J.A. *Analitická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství, 1947

KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál s.r.o., 2008. ISBN 80-7178-6268

KRAUS, B. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-125-1

KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. ISBN 80-210-0138-6

MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986

MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál s.r.o., 2007. ISBN 80-7178-085-5

MAŤEJČEK, Z. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál s.r.o., 1996 ISBN 80-7178-085-5

MOŽNÝ, I. *Česká společnost*. Praha: Portál s.r.o., 2002.

NAVRÁTIL, S., MATTOLI, J. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada a.s., 2011. ISBN 97-880247-367-23

PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 97-8802-461-26-52

PÍŤHA, P. *Výchova naděje společnosti*. Praha: Poustevník, 2006. ISBN 80-8661-101-187

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál s.r.o., 2002. ISBN 80-7178-63-14

ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2991-6

SAK, P. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 80-7229-04-28

SHARRY, J. *Řešíme problémy s výchovou dětí a dospívajících*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-2511-29-50

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4

TAXOVÁ, J. *Pedagogické-psychologické zvláštnosti v dospívání*. Praha: Státní Pedagogické nakladatelství, 1987.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

VESELÁ, J. *Jak ve volném čase?* Hradec králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-70411-46-5

Elektronické zdroje

Encyklopedie cs.wikipedia.org/wiki/Etika

Encyklopedie cs.wikipedia.org/wiki/Moralka

Encyklopedie cs.wikipedia.org/wiki/Mravnost

www.abisko.aver.cz/archiv/2004/7/obsah/mravni-nejistota-a-vyucovani-etice.html.

www.pedagog.ic.cz/podlahova-dok/index.php

www.seminarky.cz/Moralka-etika-9382.html

www.ucitelskenoviny.cz

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník – Hodnotová orientace dospívající mládeže na středních školách.

7) Je pro Vás životní prostředí důležité?

8) Přispíváte ke zkvalitnění životního prostředí, pokud ano jak?

9) Jak jste na tom se školním řádem? Označte příslušným číslem Vaši odpověď.

1. nikdy

2. někdy

3. často

4. neustále

Chodím za školu

Vyrušuji v hodinách

Kouřím v prostorách školy

Chodím do školy po použití omamných látek

10) Co si představujete pod pojmem šťastný život?

