

Hodnotová orientace mládeže jako sociálně edukativní problém

Bc. Jitka Šulová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií



INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jitka ŠULOVÁ**
Osobní číslo: **H118570**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Hodnotová orientace mládeže jako sociálně
edukativní problém.**

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 společenskovědního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

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

- na okolnosti, které ovlivňují hodnotovou orientaci mládeže;
- na problematiku toho, jaké krátkodobé i dlouhodobé záměry a činnosti v procesech výchovy, mediální manipulaci, v politickém působení aj. lze podněcovat nebo tlumit, protože budou podporovat hodnotovou orientaci mládeže;
- na možnosti sociální pedagogiky při nápravě tohoto stavu;

Součástí práce bude výzkumné šetření zaměřené na zjištění vztahu činitelů výchovy a jejich vlivu na hodnotovou orientaci mládeže.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

Eyer, R., Eyer, L. Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2000.

Kučerová, S. Člověk-hodnoty-výchova. Prešov: Mana Con, 1996.

Novák, M. Hodnoty a dějiny. Praha: Družstevní práce, 1947.

Prudký, L. Hodnoty a normy v české společnosti – stav a vývoj v posledních letech. Brno: Cerm, s.r.o., 2004.

Rabušic, L, Hamanová, J. Hodnoty a postoje v ČR 1991–2008. Brno: FFS MU, 2009.

Sak, P. Proměny české mládeže. Praha: Petrklíč, 2000.

Vacek, P. Rozvoj morálního vědomí žáků. Praha: Portál, 2008.

Walterová, E. a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. Brno: Paido, 2004.

Vedoucí diplomové práce: **prof. Ing. František Mazánek, CSc.**

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2013**

V Brně dne 30. listopadu 2011


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




PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORKY DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- ♦ odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- ♦ na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- ♦ elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- ♦ na diplomové práci jsem pracovala samostatně a použitou literaturu jsem citovala. V případě publikace výsledků budu uvedena jako spoluautorka.

.....
Jméno, příjmení studentky

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 nevydělečně 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 nahlížení 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 vzdělávacího 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 výdělku 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma „Hodnotová orientace mládeže jako sociálně edukativní problém“ se zabývá problematikou hodnot a hodnotové orientace a zaměřuje se na to, jaký vliv na tvorbu hodnotového žebříčku mládeže má rodina, škola a média.

V teoretické části jsou uvedeny definice pojmu hodnota a hodnotová orientace, jejich důležitost i významem ve výchově a vzdělávání. Podrobněji je popsáno období dospívání a postihnutí toho, jaký vliv, co se týče hodnotového zaměření, má na dospívající mládež rodina, média a škola. Další část této práce navrhuje možnosti, jak mohou tyto tři zásadní činitele výchovy postupovat, aby jejich vliv na hodnotovou orientaci mládeže byl pozitivní. V praktické části jsou kvalitativním šetřením na konkrétních středních školách zjišťovány způsoby, kterými se snaží učitelé vychovávat mládež k hodnotám, jaké rozdíly mezi konkrétními školami v těchto způsobech jsou, a s jakými problémy se učitelé při výchově k hodnotám potýkají.

Klíčová slova: hodnoty, hodnotová orientace, výchova a vzdělání, rodina, učitel, dospívající, média.

ABSTRACT

The dissertation theme „Value orientation of youth as a social educational problem“ is concerned with values and value orientation, focusing on the impact on the formation of values of young people has family, school and the media.

In the theoretical part there are definitions of the terms value and value orientation, their importance as well as the function in upbringing and education. The period of adolescence is described in more detail and is expressed what influence regarding to value aiming have the family, the media and the school for youth. The next part of this dissertation suggest possibilities in which way these three essential factors of education can proceed to their influence on the value orientation of youth was positive. In the practical part of the qualitative research on specific schools investigated ways in which teachers try to educate young people to the values of the differences between individual schools in these ways are and what problems teachers are taught values face.

Key words: value, value orientation, upbringing and education, family, teacher, adolescent, media.

Poděkování

Děkuji panu prof. Ing. Františku Mazánkovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat svým dětem Ondřejovi a Monice za trpělivost a podporu, kterou mi poskytovaly po celou dobu mého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTACE	10
1.1 Charakteristika a funkce hodnot	11
1.2 Hodnotová orientace.....	15
1.3 Význam hodnot v edukačním procesu	17
1.4 Dílčí závěr	19
2. MLÁDEŽ A JEJÍ SPECIFIKA	21
2.1 Období dospívání - Adolescence.....	22
2.2 Socializace a budování identity v období adolescence.....	25
2.3 Morální a hodnotový vývoj v adolescenci.....	29
2.4 Dílčí závěr	31
3. HODNOTY MLÁDEŽE	33
3.1 Společnost, mládež, hodnoty	34
3.2 Masmédia, mládež, hodnoty.....	37
3.3 Hierarchie hodnot mladé generace	39
3.4 Dílčí závěr	42
4. VÝCHOVA K HODNOTÁM	44
4.1 Rodina a výchova k hodnotám	45
4.2 Škola a výchova k hodnotám.....	47
4.3 Média a výchova k hodnotám.....	52
4.4 Dílčí závěr	53
5. MOŽNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY PŘI VÝCHOVĚ K HODNOTÁM	55
II. PRAKTICKÁ ČÁST	58
6. KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ	59
6.1 Stanovení cílů kvalitativního šetření a formulace otázky.....	60
6.2 Interpretace dat z realizovaných rozhovorů	62
6.3 Diskuse	71
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	74
PŘÍLOHA	78

ÚVOD

V dnešní době se stále více hovoří o změně a krizi hodnot. Ze života jedince i společnosti se postupně vytrácí mravní vědomí, člověk se cítí osamocen, má obavy z násilí, vrcholící globalizace (otevření se světa a tím spojeného ohrožení), strach z vlivu informačních technologií a médií. Sílí pěstování individualismu, neochota ke spolupráci a vzájemnému kompromisu. Celá naše společnost se nachází v obrovském víru změn.

Hodnotový systém současného dospívajícího jedince se utváří ve složitých podmínkách. Volí mezi drogami a normálním životem, volí způsob využití nových informačních technologií, rozhoduje mezi hédonismem a rodičovstvím, mezi autentickým a konzumním životem masové společnosti. Na jednání jedince má vliv strukturovaný systém hodnot, ne pouze jedna hodnota. Rodina je nejdůležitějším a ve většině případů prvním formujícím činitelem, zde by měl jedinec získat základní vzorce chování a hodnotové zaměření. Škola by pak měla pokračovat v předávání hodnot, učitelé by se měli snažit nejenom sdělovat žákům vědomosti, ale svými postoji ovlivňovat i jejich hodnotovou orientaci a navazovat na tyto základy.

Věkovou skupinou, na kterou se chci zaměřit, jsou dospívající ve věku 15 - 20 let. Tato věková skupina je velmi diferencovaná. V tomto období prochází mladý člověk zásadními změnami fyzickými i psychickými. Je to období, ve kterém mohou dospívající nalézt sami sebe, ale také mohou sami sebe ztratit. Období náročné nejen pro mládež, ale i pro rodiče, vychovatele, učitele a všechny, kteří se snaží o výchovné působení. A všichni tito činitelé výchovy by měli spolupracovat tak, aby mladý člověk toto náročné období zvládl a byl schopen odpovědně a svědomitě převzít roli dospělého.

Jako matka dvou dospívajících dětí se při jejich výchově podílím na ovlivňování a utváření hodnotové orientace a snažím se je vést k úctě a lásce k životu, k ostatním lidem, pravdě, svobodě, přírodě a zajímá mne, jak v této činnosti pokračuje škola. **Hlavním cílem mé diplomové práce je zjistit, jakým způsobem učitelé předávají hodnoty studentům na středních školách, zda budou mezi školami v těchto způsobech zásadní rozdíly, a s jakými problémy se učitelé při výchově k hodnotám setkávají.** Dále chci uvést jaké možnosti má sociální pedagogika při výchově k hodnotám.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTACE

Oblast hodnot a hodnotových orientací se těší velkému zájmu mnoha oborů. Studium této problematiky je náročné zejména pro to, že zde existuje velké množství různých definic, teorií a nejednotného vymezení základních pojmů. „Z různých pramenů publikovaných v USA je odkazováno na téměř devět set různých pojetí hodnot. Významný český sociolog Zdeněk Strmiska cituje Lautmana, který rozlišil sto osmdesát odlišných definic hodnot“.¹

Hodnoty jsou sociálním jevem.² „Sociálním jevem je každý druh jednání, myšlení nebo cítění, který existuje mimo jedince a který je schopný na jedince vyvíjet vnější tlak. Pokud se tomuto tlaku sociálních jevů člověk bez výhrad podřizuje, nepociťuje ho. Jakmile se však člověk s tímto jevem pokusí bojovat a postaví se mu na odpor, hned se projeví jeho utlačovací síla. Sociálním jevem mohou být mimo hodnot například i právní a mravní normy či náboženská dogmata“.³

Hodnoty jsou součástí existence každé sociální jednotky ať už jde o jedince, skupinu, sociální vrstvu, společenství až po společnost v hranicích určitého státu. Určitá hodnotová struktura charakterizuje dobu, epochu, ale i generaci. Ať už se podíváme na jakékoli vymezení hodnot, vždy půjde o cosi podstatného, něco co je součástí utváření řádu, který je nezbytný pro zachování lidské existence.⁴

Hodnotovou orientací (v některé literatuře se používá i pojmu **zaměřenost**) rozumíme hierarchicky uspořádanou soustavu hodnot, která se vytváří v průběhu života každého jedince a je individuálně rozdílná podle osobnostních vlastností. Termín hodnotová orientace nekonkuruje vzhledem k hodnotě, ale doplňuje ji. V hodnotové orientaci se projevuje inklinace osobnosti nejen k různým činnostem, ale i materiálním a duchovním hodnotám a vztahu člověka k současnosti i budoucnosti.

¹ Srov. Prudký, L. a kol. *Inventura hodnot*. Praha:Academia, 2009, 11s.

² Tento pojem zavedl do sociologie Émile Durkheim.

³ Kubátová, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha:Grada Publishing, a.s., 2010, 261s.

⁴ Srov. Prudký, L. a kol. *Inventura hodnot*. Praha:Academia, 2009, 27s.

1.1 Charakteristika a funkce hodnot

Slovo **hodnota** je používáno velmi často a v různých souvislostech. Používáme je, když chceme říci, že je něco důležité, „má to hodnotu“. Často může být i zdrojem nedorozumění proto, že jsou hodnoty chápány výhradně jako normativní kategorie, tedy že je s nimi spojováno vždy nějaké hodnocení a posuzování toho, co je dobré nebo špatné, co je morální nebo nemorální a podobně.⁵ Hodnoty jsou podstatnou stránkou života člověka a dávají mu smysl.

Pojem **hodnoty** vznikl v různých oborech myšlení tehdy, „*když si člověk na jistém stupni kulturního a společenského vývoje začal uvědomovat jednotlivá svá hodnocení zvláštními pojmy a z těch pojmů abstrahoval obecný pojem hodnoty*“.⁶ Hodnotami se zabývá zvláštní filosofická disciplína - axiologie, která zkoumá otázky týkající se vzniku, fungování a proměn hodnot.

Hovoříme-li o tom, že něco je pro někoho hodnotou, můžeme to chápat ve třech významech:

- 1. hodnotou můžeme nazývat stavy věcí, k nimž zaměřujeme naše úsilí, nebo které uspokojí naše potřeby;**
- 2. jako hodnoty můžeme označit pozitivně hodnocené objekty našich postojů;**
- 3. hodnotou můžeme rozumět také obecné kritérium, na jehož základě uznáváme různé objekty jako hodné našeho hodnocení.**

Takto chápané hodnoty mají velký význam pro existenci člověka v materiálním a duchovním prostředí.

- **Naznačují a integrují postoje vůči různým objektům, rozhodují o tom, které objekty budou hodnoceny pozitivně, které negativně, které budou uznávány jako zvlášť významné a pro člověka podstatné.**
- **Takto uspořádaný systém hodnot určuje „poznávací síť“ jednotlivce.**
- **Uznání hodnoty se stává podmínkou vzniku emocí.**

⁵ Srov. Prudký, L. *Hodnoty a normy v české společnosti*. Brno: Cerm. s.r.o., 2004, 8s.

⁶ Novák, M. *Hodnoty a dějiny*. Praha: Družstevní práce. 1947, 53 s.

- **Uznání hodnoty determinuje vznik motivace určitého druhu. Tato motivace se stane výsledkem nesrovnalosti mezi představou „ideálního stavu“, podmíněného uznaným systémem hodnot, a přijetím „reálného stavu“.**
- **Uznávané hodnoty zároveň fungují jako regulace určitých motivací v určitém směru.**
- **Uznávané hodnoty zprostředkovaně fungují také při hodnocení sebe sama, určením tzv. „ideálního já“.⁷**

Nabízeným hodnotám a normám chování se jedinec učí v procesu během něhož se z biologicky a geneticky určené lidské bytosti stává člověk. Tento proces se nazývá socializace. „*Socializace se uskutečňuje prostřednictvím sociálního učení, které probíhá neustále, po celý život*“.⁸ Sociální učení znamená nejen výběr a ohodnocování, ale také doplňování, přijímání, odmítání, usazování a kumulování hodnot. V tomto procesu jde o interiorizaci hodnot, tedy přijmutí je za vlastní, kdy se stanou součástí osobnosti člověka.

Jedinec si během socializace osvojuje nejen určité osobité hodnoty, ale učí se i hodnotám celospolečenským, pokud jde o socializaci funkční. „*O funkční socializaci hovoříme tehdy, když si jedinec přisvojuje hodnoty (životní cíle, to, o čem mu jde) a normy (pravidla jednání), zabezpečující sounáležitost vzájemně se respektujících lidí, napomáhajících si v individuální personalizaci a dbalých věcí společného zájmu*“.⁹ Socializace utváří nejen způsob jednání, ale formuje i tendence k reagování v různých situacích.

Významný český sociolog Jan Keller ve své publikaci uvádí, že: „*Cílem socializace je zformovat bytost, která se bude i o samotě chovat tak, jako by byla pod stálým dohledem ostatních členů skupiny. Toho lze dosáhnout tehdy, přijme-li jedinec za své nejen vědění, ale též hodnoty, normy a měřítko své kultury*“.

Problematika socializace je vlastní každé společnosti a to ze dvou důvodů:

a) *Bez uspokojivé socializace zůstávají individua neschopna vstupovat do běžných interakcí s druhými členy skupiny. Vznikají sociálně narušení jedinci, kteří nedokáží respektovat normy běžného soužití a zapojovat se do kolektivních akcí.*

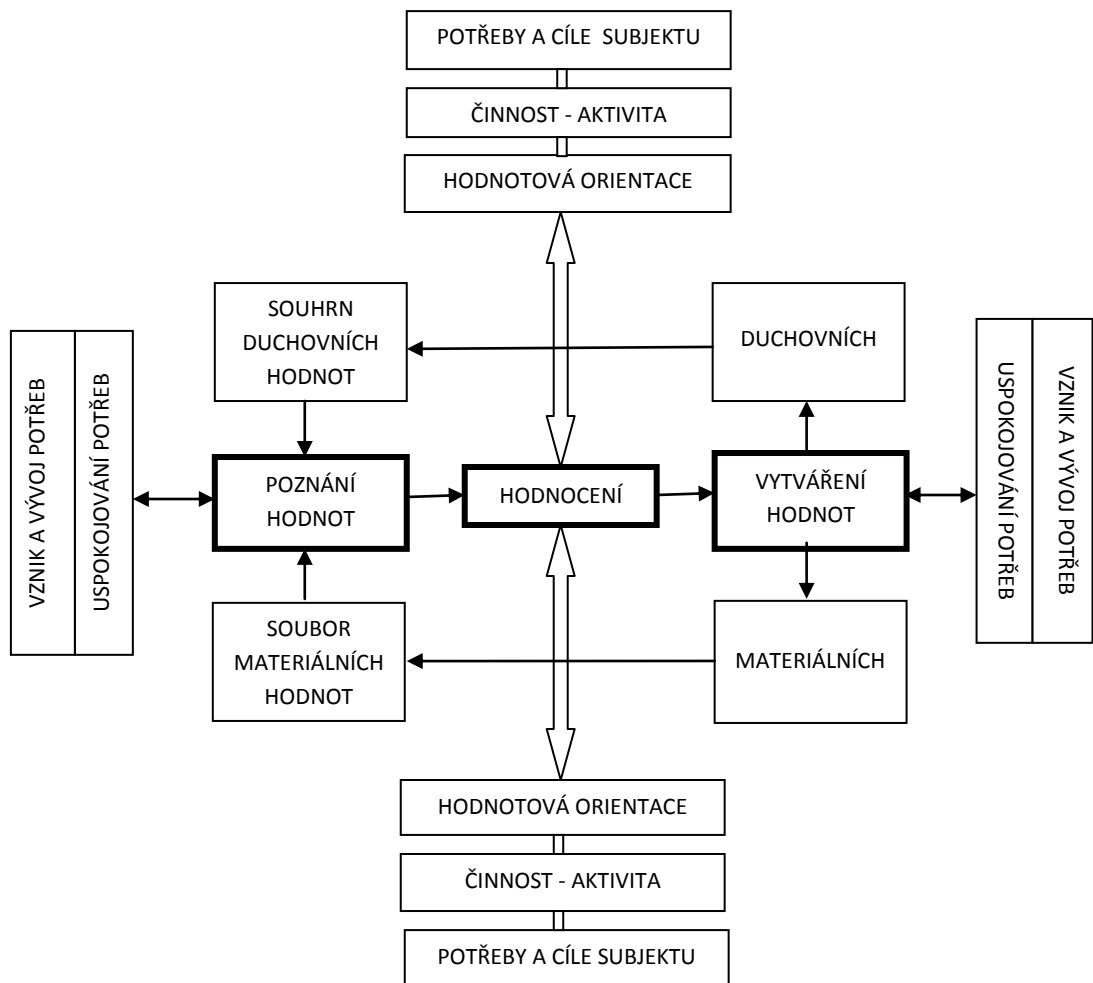
⁷ Hudeček, J. *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha:Academia, 1986, 45s.

⁸ Vágnerová, M. *Základy psychologie*. Praha:Karolinum, 2005, 277s.

⁹ Hellus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha:Grada Publishing, a. s. 2007, 93s.

b) Společnost bez socializace není schopna předat své základní normy a hodnoty následující generace a rozpadá se. Tuto zkušenost učinily mnohé kultury pod náporom kolonizace. Zhroutily se, i když nebyly kolonizátory přímo fyzicky likvidovány“.¹⁰

Hodnoty jsou nedílnou součástí motivace osobnosti. Poměrně složitou síť hodnotových vztahů v motivační struktuře ukazuje toto schéma.¹¹



„Hodnotou se stává to, co může uspokojit subjektivně důležitou potřebu. Subjektivní hodnota jakéhokoli vnějšího podnětu se může měnit v závislosti na okolnostech i vnitřním stavu člověka“.¹² Potřeba může být vyvolána vnitřním nebo vnějším impulzem a určuje intenzitu motivu i dobu, po kterou bude ovlivňovat chování člověka.

¹⁰ Keller, J. *Úvod do sociologie*. Praha:Slon, 2004, 34s.

¹¹ Hudeček, J. *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha:Academia, 1986, 46s.

¹² Vágnerová, M. *Základy psychologie*. Praha:Karolinum, 2005, 169 s.

Preference potřeb vyplývá z individuální hierarchie hodnot. V situaci, kdy dojde k rozporu mezi potřebami bude volba závislá na osobní hodnotě konkrétního jedince. Motivy chování se mohou měnit v průběhu času.

Během vývoje jedince dochází ke změnám v motivaci osobnosti. Jde o změny kvalitativní i kvantitativní, které se mohou projevit tím, že základní motivy se postupně diferencují, tatáž potřeba je uspokojována novými formami (může nastat kultivace uspokojování potřeb), formují se potřeby nové a mění se struktura motivace (v závislosti na věku, vzdělání, životních plánech, smyslu života), může nastat i rozvoj společenských aspektů motivace (uspokojování vlastních potřeb s ohledem na potřeby druhých). Z uvedeného vyplývá, že **záměrným pedagogickým působením a vytvořením podněcujícího prostředí lze vhodně ovlivňovat hodnotové zaměření osobnosti.**

Význam hodnot v motivační sféře člověka není jedinou funkcí, kterou hodnoty mají.

Hodnoty mohou fungovat také jako:

- a. **Stavební kameny kultury** - kultura je v existenci člověka přítomná vždy, je jeho výtvořem. Je předávána mezi generacemi a každá další generace si vybírá k naučení určitou část kultury a sama kulturu o další prvky obohacuje. Kultura je zdrojem pro nalezení identity jedince, skupiny nebo společenství, jejím prostřednictvím lze sebe sama lokalizovat v určitém prostředí, místě, identifikovat se s ním. Všechny produkty kultury, ať už hmotné, duchovní, citové a institucionální jsou hodnoceny lidmi v daném čase a jsou společenstvím používány. Kultura dává obsah společenským vztahům, činnostem, strukturám, institucím a tyto obsahy jsou odvozeny ze sdílených symbolů, významů a hodnot.
- b. **Jeden z definičních znaků osobnosti** - kdy vzniklá struktura hodnot tvoří jádro osobnosti, které odlišuje jedince od jiných osobností.
- c. **Zdroj sociální a kulturní soudržnosti** - kdy vzájemně sdílené hodnoty posilují soudržnost členů společnosti.
- d. **Zdroje a charakteristiky rozvrstvení a hierarchizace společnosti** - sociální stratifikace je jen stěží možná bez toho, že by existovala hodnotící kritéria umožňující toto rozvrstvení. To, co určuje postavení na společenském žebříčku, je spojeno s tím, co je v dané společnosti či její části hodnoceno jako více nebo

méně přínosné a ocenitelné pro její rozvoj. To, co je považováno za úspěch nebo neúspěch je vždy spojeno s určitými hodnotami. Pro jednotlivé vrstvy společnosti je příznačná nejen převaha určitých statusových charakteristik (obsah práce, vzdělání, podíl na moci a vlastnictví, životní úroveň a životní styl), ale i určité hodnoty, které ji definují.

- e. **Atribut morálky** - morálka je chápána jako určité hodnotové zakotvení jedince nebo společenství. Je to určitý soubor představ o tom, jaké chování je dobré, tj. jaké má být. Schopnost, rozlišit dobro a zlo (tuto schopnost transformovat do oblasti hodnot, norem, vzorů postojů) a v těchto intencích pak jednat, což ovšem předpokládá samostatně a kriticky myslícího člověka.¹³

Uvedené funkce jistě nejsou vyčerpávající výpovědi o funkcích hodnot ve společnosti, ale „*poznat hodnotové preference, struktury a orientace je důležité proto, abychom se v sobě a ve společnosti byli schopni vyznat. Bez poznání a pochopení hodnot přijatých a vyznávaných danou osobností, skupinou, institucí, společenstvím, národem, kulturou, globálním světem, nejsme schopni pochopit chování a usilování všech těchto sociálních jednotek. Bez poznání hodnot se ve světě ztrácíme*“.¹⁴

Hodnotám přiznáváme dynamický charakter. Pokud nejsou člověkem realizovány a aktualizovány, pak se postupně vytrácejí. Podmínkou pro přetrvání hodnot je osobní angažovanost, uvedení hodnot do vlastního světa a obohacení vlastního života tak, že působí jako podnět k tvůrčí činnosti.

1.2 Hodnotová orientace

Hodnotová orientace obsahuje zaměření jedince na určité životní hodnoty, specifikuje určité hodnotové preference. „*Jde o sociálně podmíněný a výběrový vztah jedince k systému materiálních a duchovních hodnot, projevujících se v konkrétním chování a jednání*“.¹⁵ Německý sociolog Max Weber nazývá podle hodnot jeden z typů sociálního jednání a to jednání „hodnotově racionální“. Jednáním má Weber na mysli

¹³ Srov. Prudký, L. a kol. *Inventura hodnot*. Praha:Academia, 2009, 44-56s.

¹⁴ Prudký, L. *Hodnoty a normy v české společnosti*. Brno:Cerm. s.r.o.,2004, 9s.

¹⁵ Hudeček, J. *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha:Academia, 1986, 24s.

jakoukoli smysluplnou činnost a pokud se při této činnosti počítá s reakcemi druhých lidí, jde o jednání sociální.¹⁶

Hodnocení a volba určité hodnoty v konkrétní situaci je složitě podmíněna. U amerického sociologa Talcotta Parsonse je problematika hodnot a alternativ hodnotových orientací jádrem teorie strukturálního funkcionalismu. Parsons se domnívá, že jednatel je integrován se společností tehdy, pokud jsou jeho potřeby a zájmy uspokojované v souladu se vzorci hodnotových orientací, které jsou odvozené z obecného kulturně-hodnotového vzorce společnosti. Způsoby uspokojování potřeb nejsou libovolné. Jsou určovány tím, co očekávají ve společnosti druzí lidé, jsou také ohraničeny kulturně-hodnotovým vzorcem. Člověk v každé situaci vybírá a volí, chová se a jedná při uspokojování svých potřeb podle tohoto standardu.

Parsons dále předpokládá, že členové společnosti mají společné cítění, společně pociťují, že způsoby jejich jednání jsou odvozeny od společných hodnot. To vede k tomu, že ve společnosti je považováno za dobrou věc být konformní s očekáváním, které z těchto hodnot vychází. Uznání společných hodnot má především morální aspekt, který spočívá v odpovědnosti ke skupině nebo společnosti. Cíty podporující společné hodnoty nejsou vrozené, ale naučené v procesu sociálního učení se citům, které vede k internalizaci hodnot ve formě hodnotových orientací.

Tímto se hodnotové orientace stávají součástí osobnosti. Potřeby a zájmy jednatelce pak nevycházejí z jeho biologické podstaty, ale z těchto hodnotových orientací. Parsons zde vyslovuje svoji klíčovou tezi: soukromé zájmy se shodují se zájmy společnosti, protože došlo k integraci společných vzorců hodnot společnosti a hodnotových postojů členů společnosti. V rámci obecného a dominantního kulturně-hodnotového vzorce společnosti existují i určité alternativy uspokojení potřeb, ale ty musí z těchto obecných vzorců vycházet. Pokud člověk vybírá mimo tento kulturní rámec, ocitá se v postavení člověka, který jedná odchylně od tohoto standardu tedy deviantně.

Je nutné si uvědomit, že strukturální funkcionalismus je teoretickým modelem společnosti a nikoli jejím popisem a vysvětlením a že základem teorie strukturálního funkcionalismu je konformita. Konformní člověk jedná podle toho, jak se to od něho očekává, přizpůsobuje se situaci či názoru většiny, i když vnitřně nesouhlasí a snadno se

¹⁶ Srov. Keller, J. *Úvod do sociologie*. Praha:Slon, 2004, 168s.

může stát, že se propadne do společnosti natolik, že už není sám sebou, je jen bytostí sociální. Může ztratit svoji jedinečnost, svoji identitu. Přičemž jedinečnost a identita je lidským úkolem. Člověk má být sám sebou, ale k tomu potřebuje jednat ve společenství druhých.¹⁷ A zde se nabízí zamyšlení nad tím, jak výchovně působit na mladého člověka aby byl sám sebou, nebyl lehce manipulovatelný a zároveň byl schopen rozvíjet i hodnoty společenské.

Autoři publikace „Hodnoty pro budoucnost“ se zamýšlejí nad tím, ke kterým hodnotám vést příští generace, které hodnoty a hodnotové orientace zajistí trvale udržitelný život. „*Žít trvale udržitelně znamená nepřekročit únosnou kapacitu prostředí. Nečerpat více, než kolik můžeme dlouhodobě poskytovat, a nevracet do něj formou odpadů více, než kolik je schopno absorbovat*“.¹⁸ Podle provedených empirických výzkumů se až 95 % populace domnívá, že je potřeba změnit morálku lidí, aby byl zachován život na planetě. Neochota přispět ke změně pak spočívá v tom, že člověk se ve svém jednání většinou neřídí velkými abstraktními hodnotami, ale svými drobnými osobními očekáváními.

Nejen odpovědný vztah k životnímu prostředí, ale i, ohleduplnost, skromnost, solidarita a tolerance (ta nesmí být ale zaměňována s lhostejností), jsou hodnoty, které je nutné důkladněji zabudovávat do hodnotových orientací budoucích generací. A to je velmi obtížný úkol v dnešní moderní a konzumní společnosti, ale zároveň i výzva pro výchovu a vzdělávání obecně.

1.3 Význam hodnot v edukačním procesu

Pojem **edukace** významově zahrnuje pojmy výchova i vzdělávání. **Výchova** je záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti. Mluvíme zde o výchově mravní, vlastenecké, estetické, citové, výchově k rodičovství a manželství, výchově k míru, apod. **Vzdělávání** je proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., realizovaný prostřednictvím edukačního procesu. **Edukační procesy** jsou takové činnosti lidí, při nichž dochází k učení na straně subjektu (edukant), jemuž je exponován jiným subjektem (edukátor) přímo nebo zprostředkovaně (např. textem) určitý druh informace.

¹⁷ Srov. Kubátová, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010.

¹⁸ Keller, J. Gál, F. Frič, P. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: G plus G, 1996.

*„V procesu výchovy je pedagogickým záměrem přenést určité hodnoty a hodnotový systém na dítě a dospívajícího mladého člověka“. Výchova, která je založená na interiorizaci hodnot je rozhodně účinnější, než ta, která je založena na zákazech a příkazech. Vždyť všechny významné morální kodexy lidstva byly zakotveny v hodnotách, kdy příkladem může být například křesťanské desatero. Také *postavení jedince ve vzdělávacím procesu je odlišné v případě vysoké preference hodnoty vzdělání a odlišné při nízké preferenci*. Proto je znalost hodnotových preferencí důležitá pro učitele.¹⁹*

Výchova a vzdělávání se neděje ve vzduchoprázdnu, ale vždy se realizuje v nějakém prostředí. Každý člověk se rodí do určitého prostředí, které ho ve svém vývoji ovlivňuje, protože obsahuje důležité podněty pro jedincův rozvoj. Tyto podněty by měly být dostatečně pestré, aby došlo k všestrannému a harmonickému rozvoji osobnosti. Každé prostředí má vždy dvě stránky a to materiální (věcnou, prostorovou) a sociálně psychickou (osobnostně vztahovou).

1) Prvou stránku jakéhokoli prostředí lze charakterizovat tím, jaký prostor dané prostředí vymezuje, jeho stav, jaké faktory (materiální, přírodní) se v něm vyskytují, vybavení věcmi, technikou apod.

2) Druhá stránky je dána lidmi, kteří se v daném prostoru nacházejí, jejich strukturu (z hlediska věku, pohlaví, vzdělání) a vztahy, které mezi nimi existují (včetně podřízenosti, nadřízenosti, tedy formální i neformální). K tomu lze ještě např. připočítat styl řízení, např. jisté instituce, režim, který v ní panuje, stupeň samosprávnosti apod.²⁰

Na rozdíl od výchovy, která je záměrná a jakoby navozená je vliv prostředí spontánní a přirozený což může přinést výhody. *„Víme, že čím méně si vychovávaný uvědomuje, že je vychováván, tím lepší výsledný efekt můžeme očekávat“*. Můžeme pak rozlišit výchovné působení přímé (intencionální) nejčastěji využívané a nepřímé (funkcionální), kdy vychovatel ovlivňuje podmínky, jimiž působí na vychovávaného. Kraus v tomto případě mluví o tzv. „pedagogizaci prostředí“, tedy využití vlivu prostředí jako výchovného prostředku. Pedagogizace prostředí se týká obou jejích stránek. Například estetizací prostředí, spojení výchovy a vzdělávání v podobě naučné stezky se týká stránky materiální, zásah do velikosti výchovné skupiny, zmenšení počtu členů skupiny,

¹⁹ Sak, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000, 66-67s.

²⁰ Kraus, B., Poláčková, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001, 102s.

kdy je výchovné ovlivňování účinnější pak stránky osobnostně vztahové. Tento způsob výchovného působení není vůbec jednoduchý. Od vychovatele se očekává aktivita, kreativita a vynalézavost, vysoké jsou i nároky na jeho osobnostní kvality.²¹

Osobnost je nutné rozvíjet ve všech jejích složkách a to v rovině emotivní, racionální a konativní. „*Chybí-li hlubší rozvoj složky rozumové, je taková osobnost bez patřičného rozhledu a názorové orientace, nechává se pak ovlivňovat, svými náladami, citovými hnutími. Není-li dostatečně rozvinuta složka citová, pak projevy takové osobnosti působí neosobně, chladně, bez vnitřního zaujetí, vypočítavě, jednoduše bezcitně. Pokud není plně rozvinuta složka akční, konativní, pak chybí v jednání rozhodnost, aktivita*“.²²

„*Úspěšné hodnotové zaměření výchovy a vzdělávání je pak podmíněno nejen systematickým a promyšleným přístupem, ale i používáním přitažlivých forem výchovné vzdělávací práce, které oslovují celou osobnost vychovávaného*“.²³ Nejenom poučit ho o správnosti a užitečnosti hodnotové orientace pro něho i společnost, ale vést ho pozitivním příkladem ať už svým nebo vhodným výběrem osobností hodných následování. Vždyť významy rčení „slova podněcují, příklady táhnou a poučují“ ale stejně tak „příklady jiných varují“ jsou platné i v dnešní době.

1.4 Dílčí závěr

S hodnotou jako by bylo spojeno cosi váženého, důležitého a pozoruhodného. Pojednávat o hodnotách se jeví jako velmi vznešené, jako by nemohlo být hodnotou nic obyčejného. Ve skutečnosti ale může jako hodnota působit pro jistý subjekt něco velmi málo vznešeného a ne vždy musí být hodnoty vyjádřeny ve slovní podobě. Určitý postoj k vyznávaným hodnotám může být vyjádřen i určitým hodnotově motivovaným chováním. A to v podobě neverbální komunikace, úsudků, gest apod. I z těchto situací může informovaný pozorovatel předpokládat vyznávané hodnoty, struktury, nebo alespoň naznačený hodnotový postoj. Všechny hodnoty jsou výsledkem osobních rozhodnutí.

²¹ Srov. Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha:Portál, 2008, 77s.

²² Kraus, B. Poláčková, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno:Paído, 2001, 44s.

²³ Vacek, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha:Portál, 2008, 107s.

Hodnoty jsou důležitou součástí života člověka, ale i společnosti, kde plní mnoho funkcí. Významná je funkce hodnot v motivační sféře osobnosti, kdy hodnota ukazuje na objekt snažení, cíl činnosti a chování člověka. Hodnoty představují pro každého jedince i určitý významný identifikující prvek. Předávání hodnot je předmětem učení v procesu socializace, kdy se učíme nabízeným hodnotám a normám chování, ale až interiorizace těchto hodnot zajistí zformování určité hodnotové orientace, podle které se pak člověk chová a jedná.

Výchova budoucí generace by měla přispívat k řešení současných vážných životních problémů a zajistit trvale udržitelný život na zemi. Také vzdělání a celoživotní učení je důležitou hodnotou dnešní doby proto, že je nutné být schopen se v orientovat v rychlé záplavě informací a být připraven nově získané informace využít. Myslím si, že pedagogika má zkušenosti s tím, jak účinně jedince vést k tomu, aby byl sám sebou, byl schopen života ve společnosti, ale byl i schopen sebevýchovy a seberozvoje.

Jedním z cílů výchovy je předávání hodnot z jedné generace na druhou. Důležitým aspektem při výchově a vzdělávání je vliv prostředí, kdy vhodnou úpravou lze toto prostředí formovat tak, aby došlo k všestrannému rozvoji osobnosti ve všech jejích složkách. Dospívání je, jak se přesvědčíme v následující kapitole dobou, kdy se střetávají hodnoty mladého člověka, které si nese z rodiny, s hodnotami deklarované školou, vrstevnickými skupinami, společností v kombinaci s náročnými vývojovými aspekty tohoto období.

2. MLÁDEŽ A JEJÍ SPECIFIKA

Mládež je demografická skupina obyvatelstva, která se stavem vývoje nachází mezi dětstvím a dospělostí. „*Je to období v němž jedinec není dítětem, není však ještě přijat do profesních, rodinných a občanských rolí světa dospělých. V mnohém prožívá pocit, že by tyto role zastávat mohl, ale společenské normy a skutečné nároky rolí to neumožňují*“.²⁴ V tomto období dochází ke komplexní proměně jedince v oblasti somatické, psychické a sociální.

Konkrétní časové vymezení tohoto období se v odborné literatuře liší. Z hlediska legislativy hovoříme o mladistvých ve věku 15-18 let, přičemž např. studující jsou za účelem přidělu sociálních dávek považováni za „děti“ do svých 26 let. I z hlediska pedagogiky a sociologie je označení „mládež“ širším pojmem. Pokud se díváme na mládí z pohledu vývojové psychologie, řadíme mezi mládež obvykle jedince, kteří prochází vývojovou etapou dospívání, v odborné literatuře pubescence a adolescence.²⁵

V těchto vývojových etapách se utváří (dle Ericksona) lidská identita a schopnost intimity (důvěrného vztahu k druhému člověku). Ericksonův model vývoje lidské osobnosti hodnotí každou životní fázi z hlediska úkolu, který musí jednatlivec v určitém vývojovém období splnit a upozorňuje i na možná rizika, která vyvstanou při jeho nenaplnění. Stadiu dospívání odpovídá také určitý způsob trávení volného času, určitý způsob řeči, móda v oblékání, hudební vkus.

Na základě těchto skutečností, vzniká kultura mládeže, která je do značné míry autonomní vůči kultuře dospělých. Dnes již nemůžeme mluvit o jedné kultuře mládeže. „*Podle české etnografky Jiřiny Kosíkové je pro dnešní mládež charakteristická diferenciací do řady skupin a směrů - určitých subkultur*“. Pojem „subkultura“ označuje životní styl určité skupiny lidí, který se v některých rysech odlišuje od většinového životního stylu. Jednotlivé skupiny pak mají svůj vlastní svět, vlastní hodnotové a estetické orientace, systém vztahů uvnitř skupiny i k okolí.²⁶

²⁴ Havlík, R., Koča, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd. Praha:Portál, 2007, 55s.

²⁵ Slovo *pubescence* je odvozeno od latinského „Pubes“ = chmýří, vousy. Pubescence doslova znamená získání dospělého typu ochlupení, přeneseně tělesné dospívání vůbec. *Adolescence* je odvozeno z latinského „Adolesco“ = dospívat, vyvíjet se, sílit, mohutnět, ale i vzrůstat se.

²⁶ Srov. Kubátová, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha:Grada Publishing, a.s., 2010, 225s.

2.1 Období dospívání - Adolescence

Adolescence neexistovala odjakživa, a neexistuje v každé kultuře. Dokud žili dospívající v rodině, hledělo se na ně jako na děti. Postavení mladých lidí ve společnosti se začalo měnit následkem prodloužení školní docházky a přípravy na zaměstnání. Období dospívání bývá krásné, ale i bolestné a spojené občas i s osobními krizemi, které jako rodiče, učitelé a vychovatelé leckdy těžko chápeme, i když jsme si toto období sami prožili na vlastní kůži. „*Průběh dospívání je velmi závislý na specifických kulturních a společenských podmínkách, tj. na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti, komunity a na stylu rodinného života*“.²⁷

„*Období adolescence trvá přibližně od 15 do 20 let, s určitou individuální variabilitou, zejména v oblasti psychické a sociální*“.²⁸ Mladý člověk se má v tomto období vyznat sám v sobě, najít si své místo ve světě, ověřit si, co dokáže a co vydrží. Má dokončit přípravu k pracovnímu uplatnění, nebo udělat důležité rozhodnutí v tomto směru (vstup na vysokou školu). „*Ve vztahu k druhému pohlaví má prožít něco víc, než jen pouhé okouzlení, něco, co bude vážným hledáním, pokusem poznat a dát se poznat*“.²⁹

Významným signálem dospívání je **tělesná proměna**, která v tomto období vrcholí. Projevuje se zejména růstem postavy, změnami proporcí a sekundárních pohlavních znaků, funkcí pohlavních orgánů, sexuálními prožitky. Subjektivní vnímání tělesné proměny může být pro dospívající obtížné, protože je součástí jejich identity. Nevhodné reakce okolí na tyto tělesné změny mohou zvýšit nejistotu a zhoršit sebehodnocení. Zevnějšek se v tomto období stává cílem i prostředkem. Adolescent se chce líbit jiným, ale i sobě, chce se přesvědčit o své hodnotě, touží po tom být sociálně akceptován a mít určitou prestiž.

Kult mládí a fyzické krásy, který je v dnešní době hojně podporován působením médií, vnímání vlastního zevnějšku ještě více komplikuje. Dospívající jsou schopni systematicky pracovat na tom, aby dosáhli kýženého vzhledu. Drží diety, cvičí, posilují a pod. Bohužel se tato tendence může projevit jako některá z poruch příjmu potravy (mentální anorexie, bulimie), mnohdy s katastrofálními následky. Adolescenti jsou nejvíce ohroženou skupinou a tato problematika se týká nejen dívek, ale i chlapců.

²⁷ Macek, P. *Adolescence*. Praha:Portál, 2003, 15s.

²⁸ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha:Karolinum, 2005, 324s.

²⁹ Řičan, P. *Cesta životem*. Praha:Panorama, 1990, 205s.

Co se týče poznávacích procesů, je „*pro vývoj myšlení charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě*“.³⁰ Realita je pouze jednou variantou ze široké škály možných. Dospívající připouštějí variabilitu různých možností, jsou schopni posuzovat problém z více hledisek, což lze chápat i jako určitý předpoklad k tomu, pochopit různé názory ostatních lidí, nebo různé teorie. Postupně si osvojují abstraktní způsob myšlení, kdy se předmětem úvah může stát cokoli. „*Rozvíjí se pružnost myšlení, úsudky jsou bystřejší, rychlejší, originálnější, ale mnohdy i ukvapenější*“.³¹ Leckdy není pro dospívající jednoduché zkorigovat vlastní uvažování z důvodu nejistoty a zranitelnosti jejich sebevědomí.

Změna se uskutečňuje i ve vnímání času. Zřejmé jsou v tomto období úvahy o budoucnosti, o vlastním směřování, plánování a předvídání událostí, které by mohly s určitou mírou pravděpodobnosti nastat. Ale i možné úvahy o minulosti, o tom, proč určitá situace nastala, a zda nebylo možné, aby se vyvíjela jinak. Tento způsob uvažování ovlivňuje i postoj k základní psychické potřebě jako je potřeba jistoty a bezpečí (nic už není jednoznačně dáno, vše může být i jinak).³²

Vágnerová zmiňuje na toto téma názor amerického psychologa Davida Elkinda³³, uznávaného profesora psychologie, který se zabývá kognitivním a sociálním vývojem dětí a mladistvých, že změna pohledu na svět vede dočasně k **posílení poznávacího egocentrismu**. Z tohoto důvodu dospívající bývají:

- nadměrně kritičtí a mají sklony polemizovat, což vyplývá z potřeby procvičit si své schopnosti a ukázat, co dovedou. Jsou přesvědčeni, že argumentují zcela jasně a odlišný názor je pro ně projevem neochoty a omezenosti;
- podléhají klamu, že jejich úvahy jsou výjimečné;
- bývají přecitlivělí a vztahovační, což pramení z toho, že podléhají jakési iluzi imaginárního publika, jsou všemi sledováni a kritizováni.

Všechny tyto tendence jsou projevem nezralosti a nevyrovnanosti, která s pokračujícím vývojem zmizí. V souvislosti s hormonálním dozráváním se mění citové prožívání a celková **emoční reakce**. Dospívající jsou sami překvapeni svými změnami nálad,

³⁰ Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, 332s.

³¹ Říčan, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, 200s.

³² Srov. Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, 334 - 336s.

³³ http://en.wikipedia.org/wiki/David_Elkind

mnohdy nejsou schopni určit jejich příčinu. Intenzivní aktivitu snadno střídá nechuť k jakékoli činnosti, vyskytuje se impulzivita a nedostatek sebeovládání. To vše pak může vést ke konfliktu s rodiči, učiteli, vychovateli apod., kdy dospělí mohou mít pocit, že dotyční jsou nevychovaní, rozmazlení a své okolí obtěžují svými rozmary. Dospívající také neradi projevují své city navenek, nechtějí je s nikým sdílet a případně kritické reakce druhých lidí u nich může vést k úzkosti, smutku, znechucení, zlosti až k depresivnímu ladění.

Reakce druhých ale poskytuje dospívajícím zpětnou vazbu. Informace, které takto dostanou nemusí být zrovna lichotivé, ale mají určitý význam a působí ve smyslu uvědomění si projevů, které mohou vést k určitým sociálním bariérám. Také nahrazují potřebu orientace tak, jako ji naplňovaly výchovné zásahy v dětství. Vyrovnat se s nepříjemnými pocity je nutné a dospívající používají různé obranné strategie jako je například regrese nebo únik do fantazie. Ke konci období dospívání pak dochází ke stabilizaci emočního prožívání a rozvoji volných vlastností jako je vytrvalost a zlepšení sebekontroly.

S citovým prožíváním souvisí také první lásky a zamilování. Milostný život je v adolescenci šťastný i nešťastný, může být intenzivní i velmi rozmanitý. Jsou vedeny nekonečné rozhovory o vztazích, sexu a erotice. Tyto tendence jsou u dospívajících značně individuální. Zatím co u některých patnáctiletých jsou to první něžnosti a polibky, u jiných dochází k prvnímu pohlavnímu styku, což nemá ve valné většině nic společného s hlubším citem který je součástí stálého vztahu. „*Vcelku jsou dnes postoje společnosti k adolescentní erotice a sexualitě rozporné a jen zčásti racionální. Na statně jedné je společnost tolerantnější a přejícnější, na straně druhé sama často nemá jistotu, co je správné. Chybí zde jasná a osvědčená norma, o kterou by se dalo opřít*“.³⁴

Kontakt s vrstevníky opačného pohlaví nemusí být vždy vyústěním určitého okouzlení nebo pocity zamilovanosti, ale může být výsledkem tlaku vrstevnických norem. A to zejména v období rané adolescence, kdy výsledkem je snaha někoho si najít, i když ve skutečnosti o to s někým chodit ani nestojí. Konají tak z určité obavy o negativní hodnocení skupiny, kdy mnohdy může jít i o přehánění a vymýšlení si reálně neexistujících zážitků.

³⁴ Řičan, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004, 205 - 206s.

2.2 Socializace a budování identity v období adolescence

O dospívání se leckdy mluví jako o druhém sociálním narození, které je přímo spojené se vstupem do společnosti. Sociální kontakty jsou pro rozvoj dospívajících důležité, ale mají jiný subjektivní význam a vliv. **Rodina** je i přes určité obtíže pro adolescenty významným zázemím, do kterého se rádi vrací. Ke konci období dospívání se vztahy s rodiči většinou stabilizují. **Vzdělávací instituce** jsou významné z hlediska vymezení následujícího sociálního zařazení. Nástup do vybrané školy (sekundární nebo terciární) vede k sociální diferenciaci i k obměně hodnotové hierarchie. **Vrstevnická skupina** je významným zdrojem sociální i emoční podpory. Jde o rozvíjení přátelských i trvalých partnerských vztahů s menším důrazem na skupinovou identitu, a vyšším důrazem na individuální sebevymezení.

Rozšiřuje a proměňuje se oblast působení dospívajících. Přechod do vzdělávacích institucí někdy bývá spojen s odchodem z rodiny (na internát, vysokoškolské koleje apod.) a dospívající se vrací domů o víkendech nebo prázdninách. Mění se způsob trávení volného času (společná oblíbená místa, cestování, sportovní aktivity). Dochází k získávání nových rolí (předprofesních, pracujících, partnerských), které ještě nejsou stabilizované, ale zkušenost s nimi může být nejen ceněna, ale i odmítána jako předčasná a omezující. „*Odpoutávání se z vázanosti na rodinu je jedním z úkolů dospívání*“. Jde o proměnu citové vazby, kdy toto odpoutání umožní rozvinout vazby jiné, které se stanou základem jejich nového zázemí.

Socializace nemusí ale vždy probíhat v harmonickém prostředí. „*Jedinec může být ovládán hodnotami a normami, které jej orientují k životu proti druhým lidem, či na jejich úkor, anebo paralyzují potenciality jeho růstu a rozvoje tak, že je socializačně mrzačen*“.³⁵ Výsledkem takovéto nefunkční socializace může být vznik deviace, tedy odchýlení od soustavy hodnot, norem a zvyklostí, kterými se řídí většinová společnost a které zakládají nutný řád mezilidského soužití. Vliv na vznik deviace mají ale i faktory dědičné, orgánová poškození a pod.

Jednou ze zkoumaných příčin deviací, které působí na socializačním základě je raná citová deprivace v dětství. Pevná citová vazba s pečující osobou má mimořádný význam pro vývoj jedince. Trvalé strádání v tomto směru má vážné a trvalé následky. Jedinec

³⁵ Hellus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha:Grada Publishing, a. s. 2007, 94s.

není schopen vnímat lásku druhých lidí k sobě a projevovat ji vůči ostatním, není schopen empatie, nedokáže rozpoznávat city druhých lidí, nedokáže mluvit o svých vlastních citových stavech, není schopen plně využít své schopnosti a předpoklady.

V dospívání se může toto strádání projevovat sníženým sebehodnocením a trvalými obtížemi v navazování stabilních sociálních vztahů. Také dlouhodobé, nezpracované traumatické a životní krize a tíživé situace mohou negativně zasáhnout do socializačního procesu, které u dospívajících mohou být příčinou školní neúspěšnosti, nebo mít závažné důsledky pro představy o životním uplatnění či vyloučení ze studia. Socializace dospívajících je ovlivněna novými kompetencemi, které se mohou projevit i ve způsobu zpracování různých sociálních vlivů.

Rodina je i pro dospívajícího důležitým socializačním činitelem, ale „*novým radikálně působícím faktorem v tomto období, je růst vlivu vrstevníků, který je konfrontován s rodičovskou autoritou*“.³⁶ Jsou to zejména různé party a subkultury mládeže, které se v období dospívání podílejí na vytváření postojů a zkušeností a to z několika důvodů:

- mladý člověk se dostává do prostředí mimo působení rodičovských autorit a může se tak aktivně podílet na formulaci dohodnutých pravidel, hodnot, norem a je zainteresován na jejich ochraně a obraně. Pocit určité vnitřní svobody je pak dán tím, že je zde fyzická absence dospělého strážce norem;
- i navzdory přísné sociální kontrole ze stran vrstevníků je zde větší možnost otevřené konfrontace různých proudů hodnot a norem;
- vrstevnické skupiny umožňují otestovat toleranci dospělých a solidaritu vrstevníků.

Vrstevnická skupina pak může svým členům do určité míry nahradit rodinu, poskytnout emoční, sociální i materiální podporu, určité přijetí a ocenění.³⁷ Může posílit vlastní pozici a pocit významnosti. Silně působí vědomí stejné zkušenosti, problémů a nejistoty, ale ani toto sdílení nebrání pocitu cítit se ve vrstevnických vztazích sami. To je způsobeno instrumentální povahou těchto vztahů, které nemají hodnotu sami o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahu k sobě samému.³⁸

³⁶ Havlík, R, Kořa, J. Sociologie výchovy a školy. 3. vyd. Praha:Portál, 2011,73s.

³⁷ Srov. Smolík, J. *Subkultury mládeže*. Praha:Grada Publishing, a.s., 22s.

³⁸ Srov. Macek, P. *Adolescence*. Praha:Portál, 2003, 57s.

Dospívání je důležitým obdobím z hlediska budování osobní identity. Říčan zde mluví o zápase se sebou samým, se svým okolím, kdy tento zápas bývá o to těžší u jedinců, kterým se nepodařilo splnit úkoly předcházejících vývojových období.³⁹ Adolescentní identita znamená vědět, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, čemu věřím, jaké hodnoty jsou v mém životě nejvýznamnější. Identita je jasné vědomí sebe jako subjektu, kdy její hledání není pouhým pasivním poznáváním sama sebe, ale „*aktivním procesem sebeutváření - adolescent se usilovně snaží být sám sebou, blížit se svému ideálu a všechny své projevy zvoleným směrem formovat*“.⁴⁰ Utváření identity je celoživotním procesem, ale pro adolescenci je úkolem centrálním.

V procesu rozvoje identity se jedinec může dostat do fáze tzv. **adolescentního moratoria**. Určitého odkladu, pozastavení, které mu poskytne čas na hledání a zkoušení. Erikson tímto pojmem myslí jakési vývojové provizorium. Jedinec nestojí o to, stát se dospělým, nechce být nijak omezován a touží experimentovat s různými aktivitami, rolemi, vztahy. Chce neustálou změnu, nové zkušenosti, touží oddálit proces dospívání, nic neřešit, nemyslet na budoucnost jen zpomalit čas potřebný k převzetí odpovědnosti za svůj život jako svého závazku.

Dospívající prožívají období hledání a budování vlastní identity ve vrstevnické skupině mezi sobě podobnými, kteří se nacházejí ve stejné fázi bez pevné identity a kteří nemohou být sami sobě dostatečným vzorem. Tato identita pak bývá často hledána v partách, které se pohybují v rámci subkultur mládeže, které jsou utvářeny slučováním skupin mládeže na základě zájmů, aktivit, společných hodnot, ideálů, módy, ale i pod vlivem médií a hudebního průmyslu.⁴¹ Subkultury se nejsilněji rozvíjely v období po druhé světové válce jako opozice vůči kultuře dospělého světa, dnes postupně získávají specifičtější charakter a jsou stále větší měrou tolerovány.⁴²

Pro dnešní mládež je charakteristické rozvrstvení do řady skupin a směrů. Jednotlivé skupiny pak mají svůj svět, systém vztahů uvnitř skupiny i k okolí, charakteristický

³⁹ Podle E. H. Eriksona probíhá ontogenetický vývoj v osmi etapách. V každé z těchto etap vznikají nové jevy a vlastnosti, které v předcházejících vývojových etapách neexistovaly.

⁴⁰ Langmeier, J, Krejčířová, D. *Vývojová psychologie*. Praha:Grada Publishing, a.s., 2000, 256s.

⁴¹ Adolescence se dokonce stala běžným kulturním zbožím, kdy vznikl „specifický průmysl pro teenagery“ - oděvní, sportovní, filmový, hudební, potravinářský atd. a objevují se i takové názory, že subkultura mládeže už není autentická, ale že se komercializuje (což ale neplatí pro všechny subkultury).

⁴² Srov. Macek, P. *Adolescence*. Praha:Portál, 2003, 39s.

způsob mluvy, ale také vlastní odívání.⁴³ Dospívající pak používají v komunikaci v rámci subkultury mezi sebou určité specifické výrazy, kterým rozumí jen oni sami. Specifické označení mají i určité situace, do kterých se dostávají. Tyto skutečnosti se jeví jako unikátní a označení v běžném jazyce se jeví jako fádni a obyčejné. Užívání slangu je kritériem ke získání určitého statusu a prestiže ve skupině. Některá slova pak fungují jako zpevňovače vrstevnické solidarity.⁴⁴

Subkultury mládeže jsou často spojovány s rizikovým chováním, které může vést k nebezpečným trendům, a ty mohou mít vliv na život jedince. Je to zejména nadměrné užívání návykových látek, dřívější zahájení sexuálních aktivit mládeže, zvyšování agresivity, sebepoškozování. Toto chování může často pomoci řešit současné osobní nesnáze dospívajícího ovšem s rizikem dalších následků. Cílem tohoto konfliktního jednání může být snaha získat odezvu okolí a ujistit se o vlastní hodnotě.

Dalším zdrojem vývoje dospívajících ve smyslu socializace může být vazba s učitelem. Učitelé patří mezi dospělé osoby, které dospívající obklopují a jsou jim běžně k dispozici. Vliv učitelů na adolescenty je v mnoha ohledech jedinečný a velmi rozsáhlý. Učitelé musí brát v potaz vývojové charakteristiky svých dospívajících studentů a přizpůsobit výuku jejich kognitivním a sociálním schopnostem a dovednostem. Nejobtížnějším úkolem se zdá být nalezení optimálního způsobu interakce se studenty, který je potřeba přizpůsobit nezralým projevům myšlení a chování.⁴⁵

Snahou rodičů a vychovatelů by mělo být, „*aby byl jedinec do dané pospolitosti začleněn nejen jako její součást, ale i jako osobnost, která se zodpovědně rozhoduje, svobodně vymezuje, zaujímá kritická stanoviska, usiluje o smysl svého života a realizaci svého bytostného poslání*“.⁴⁶ „*Neproběhne-li proces sebevymezení úspěšně a nesjednotí-li adolescent svoje dřívější emocionální zkušenosti, reflektované potřeby i libidózní pocity, výkonové kapacity i identifikace do konzistentního celku, vzniká tzv. rozptýlená identita*“. A to znamená, že nemá aktivní potřebu sebedefinování. Nechá se

⁴³ Srov. Kubátová, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha:Grada Publishing, a.s., 2010

⁴⁴ Srov. Macek, P. *Adolescence*. Praha:Portál, 2003,40s.

⁴⁵ Srov. Krejčová, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*.Praha:Grada Publishing, a.s., 2011, 29-58s.

⁴⁶ Hellus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha:Grada Publishing, a. s., 2007, 131s.

snadno ovlivnit vrstevníky, často mění názory, přesvědčení i chování, aby bylo v souladu s normami a očekáváním skupiny, které je právě členem.⁴⁷

2.3 Morální a hodnotový vývoj v adolescenci

Období adolescence je rozhodujícím obdobím pro morální transformaci osobnosti a stabilizaci jejího systému hodnot. V morálním jednání se to projevuje nahrazením dětského „je mi to jedno“ zralým a zodpovědným postojem „opravdu mi na tom záleží“. Adolescent postupně získává emocionální stabilitu a začíná si vážit existence druhých osob. Stává se schopným rozlišovat starosti od nezájmu a hodnocení od pseudohodnocení.⁴⁸ Morální usuzování se podle Kohlbergovy teorie posouvá u dospívajících na konvenční úroveň. Tato teorie zmiňuje šest stupňů morálního usuzování, které jsou přiřazeny ke třem rovinám, I.předkonvenční, II.konvenční a III.postkonvenční. Rozdíly mezi stupni netvoří rostoucí vědomí morálních norem, ale kvalitativně odlišný způsob uvažování o morálních problémech.⁴⁹

Konvenční morálka je založena na snaze být dobrým člověkem ve vlastních očích, i v očích druhých, podporovat autority a pravidla. Je orientována na vzájemné vztahy, sociální shodu a vzájemnou přizpůsobivost. Upravovat své zájmy s ohledem na zájmy druhých lidí (třetí stupeň). Pozdější uvažování (čtvrtý stupeň) umožňuje na základě vlastní zkušenosti a vzrůstajících znalostí, respektovat zákony a pravidla nutná pro zachování stávajícího společenského řádu. Zde je zřejmá orientace na zákon, řád a respektování společenského systému.⁵⁰ Základním mechanismem morálního růstu je proces interiorizace. Poslušnost vůči autoritě se mění ve svobodné rozhodování jedince a vnější sankce jsou postupně nahrazovány systémem vnitřních morálních regulátorů chování.

Poznat a pochopit mravní normy je důležité, ale stejně tak je nutné mít schopnost řídit podle nich svoje chování. To je ovlivněno jednat emoční nestabilitou dospívajících, nedostatečnou znalostí své osobnosti, nezformovanými volnými vlastnostmi (vytrvalost, sebeovládání, ukázněnost apod.), zkušeností s nedodržováním pravidel ve vlastní rodině

⁴⁷ Macek, P. *Adolescence*. Praha:Portál, 2003, 19s.

⁴⁸ Srov. Cakirpaloglu, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc:Votobia, 2004, 265s.

⁴⁹ Více Heidbring, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha:Portál, 1997, 72s.

⁵⁰ Srov. Vacek, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha:Portál, 2008, 28s.

či postojem rodičů, učitelů a vychovatelů, což vede k určitému specifickému způsobu zpracování a významu norem obecně. Je proto důležité aby byl dospívající v kontaktu s někým, pro koho jsou mravní otázky, dobro a zlo důležitým tématem a kdo je ochoten trpělivě naslouchat.

Morální vývoj je těsně spojen s vytvářením hodnotové orientace. Základní hodnotové nastavení v adolescenci je do značné míry determinující pro život v dospělosti, i když některé důležité změny v životě dospívajících (odchod na střední, vysokou školu, do zaměstnání, partnerský vztah), mohou být příčinou změny v hodnotových orientacích.⁵¹ Hodnotová orientace je zásadně ovlivněna sociální rolí a společenským statutem, od kterých se odvíjí chování a interakce s okolím.

Z hlediska vývoje osobnosti je důležitý způsob přijímání a osvojování hodnot. Hudeček popisuje tento proces pomocí pěti kroků:

1. **Informace** - získání informací o existenci hodnot a podmínkách jejich realizace.
2. **Transformace** - přeložení informace do svého individuálního jazyka.
3. **Angažování se** - akceptace poznané hodnoty, ale i možnost jejího odmítnutí, nebo vnímání její lhostejnosti.
4. **Inkluze** - akceptovaná hodnota se zařadí do uznávaného hodnotového systému
5. **Dynamizace** - změny v chování a prožívání jedince na základě přijetí nebo nepřijetí hodnoty.⁵²

Hodnoty jsou také spojovány s postoji. To, co hodnotíme kladně, k čemu zaujímáme kladný postoj, o co projevujeme zájem, pro nás představuje hodnotu. Každý jedinec zaujímá řadu postojů, které se sdružují do určitých systémů a které můžeme nazývat hodnotové. Jedinec pak jedná podle určitého systému hodnot a vyjadřuje tak své postoje.⁵³ V rámci odpoutávání se dospívajících na rodině dochází k přeměně postojů k hodnotám, které uznávají rodiče. Dochází zde k potřebě nového postoje, nového způsobu chování, protože ty, které jsou uznávány rodiči se mohou jevit jako zastaralé.

Dříve zafixované hodnoty se neztrácejí, nejde zde přímo o popření nebo odmítání těchto hodnot, ale o přesvědčení se o jejich významu na základě vlastních zkušeností a uznání

⁵¹Srov. Macek, P. *Adolescence*. Praha:Portál, 2003, 69 s.

⁵²Hudeček, J. *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha:Academia, 1986.

⁵³Pospíšil, J., Roubalová, J, (eds.)*Mládež a hodnoty 2008*. Olomouc:Hanex 2009, 58 s.

jejich smyslu. Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, ale spíš jejich velké množství a nejasnost priorit. Dospívající potřebují spolehlivé a stabilní hodnoty, které jim poskytnou určitou jistotu. V dnešní moderní společnosti ale panuje určitá nejasnost jejího hodnotového systému, což vede u dospívajících k nejistotě a zmatku.⁵⁴

Při procesu dozrávání hodnot u mládeže jsou žádoucí určité předpoklady. Je to především dobré vzdělání, které poskytuje rozhled a možnost srovnání. Dalším předpokladem je pak dobrá výchova, zejména schopnost ovládat se, smysl pro takt, schopnost navazovat lidský kontakt. Třetím předpokladem pak určitost hodnot, jednoznačnost, charakternost. Záleží tedy na tom, jak úspěšné budou ve svém vlivu dvě hlavní instituce působící na mladého člověka, rodina a škola.⁵⁵

2.4 Dílčí závěr

Období dospívání je považováno za velmi významnou etapu pro formování a rozvoj osobnosti. Některé vlastnosti se rozvíjejí velmi dynamicky, dochází u nich k přeskupování a rekonstrukci, vzniká řada vlastností nových nebo odlišně se projevujících. Každý dospívající jedinec má své zvláštní specifické rysy, svou vlastní historii vývoje, svou formu reagování, prožívání a hodnocení. Je nutné k těmto individuálním odlišnostem při výchově a vzdělávání přihlížet.

Podstatným rysem adolescence je vyhraňování osobnosti a včleňování do užších i širších společenských vztahů. Dospívající hledá sám sebe, kolísá ve svém sebevědomí a sebeoceňování. Význam je v tomto období také přikládání, přijímání, modelování a zvnitřňování různých společenských rolí. Adolescentní moratorium pak umožňuje, dovoluje a předpokládá experimentování s těmito rolemi a situacemi v mezilidském styku, kdy dospívající zkoušejí různé varianty a sledují reakce dospělých. Rodina je stále důležitou součástí života adolescentů, ale významným činitelem jsou vztahy s vrstevníky.

Při hledání vlastní identity se dospívající může dostat do vlivu různých subkultur, společenství lidí, které je charakteristické určitými znaky (hodnotami, zvyky, módou,

⁵⁴ Srov. Vágnerová, M. *Vývojová psychologie I.* Praha: Karolinum, 2005, 346 - 399 s.

⁵⁵ Srov. Máchová, J. *Hodnoty a společnost.* Praha, 1975, 36 s.

symboly) a je součástí dominantní kultury. Svůj prostor zde mohou najít všichni, kteří se necítí součástí masového proudu společenské konformity, konzumu myšlení, kultury, zábavy a umění. V subkulturách mohou vzniknout nové kulturní a sociální trendy, které se později mohou uplatnit.

Morálka adolescentů nemusí být omezena jen na mechanické respektování daných pravidel. Jsou si vědomi, že určitá pravidla jsou nutná, jen jimi nechtějí být manipulováni a snaží se o formulaci vlastního stanoviska. S charakterovými vlastnostmi se formují i hodnotové orientace a celé systémy hodnot, které se výrazně liší od prostého napodobování a přejímání až k složitějším procesům zvnitřňování. Důležité je, aby byl mladý člověk podporován při hledání pro něj základních hodnot, nalézání osobní orientace i životních cílů a vytváření zralého sebepojetí. Je prospěšné sledovat, které hodnoty mládež preferuje, abychom byli schopni odhalit probíhající změny ve společnosti a případné negativní odchylky včas výchovně korigovat.

3. HODNOTY MLÁDEŽE

Dnešní člověk toužící po životní seberealizaci, je nucen hlouběji a v širším kontextu promýšlet svá rozhodnutí. Svou životní dráhu si vybírá sám a není závislý jen na vnějších okolnostech. Kvalita jeho života pak závisí na jeho osobnostních vlastnostech, aktivitách a množině hodnot, které uznává a naplňuje. Každá událost, lidský čin, jev, mezilidský vztah dává smysl jeho konání. K tomu, aby toho dosáhl, musí projít dětstvím a dospíváním, ve kterém se naučí uspokojovat své potřeby a zájmy na základě hodnotové orientace.⁵⁶

V adolescenci souvisí proces zvnitřňování hodnot s uvedenými charakteristikami tohoto období zmiňovanými v předchozích kapitolách. Některé hodnoty mají už svůj ucelenější systém (jde spíše o hodnoty základní související s životními potřebami), vztah k jiným se teprve vytváří, diferencuje a strukturuje (hodnoty spjaté se společenským fungováním apod).⁵⁷ Výzkumy hodnotových orientací pak ukazují na to, jaké hodnoty jsou pro mládež důležité, žádané a uznávané a k jakým změnám v hodnotových orientacích dochází.

Utváření hodnotové orientace je dnes stále více pod tlakem konzumní společnosti a dospívající se dají lehce ovlivnit. Prakticky denně na ně útočí ze všech stran, jak důležité je mít určitou značku oblečení, kosmetiky, auta, určitý druh věcí, bez kterých nemohou být „Free“, „Cool“ a „In“. Není jednoduché odolávat těmto vlivům, ale pro rodiče, pedagogy i vychovatele je důležité, snažit se vštěpovat hodnoty „bytí“ namísto hodnot „mít“ (s použitím kategorie Ericha Fromma) a hlavně vytrvat ve svém působení.

Není žádané vyhovovat požadavkům, které nám demonstrují média a vychovávat úspěšné podnikatele, bankéře, hvězdy šoubyznysu a jiné celebrity, ale je důležité brát v úvahu postavení člověka v přírodě a v lidské společnosti, uvažovat o smyslu lidské existence, lidského hledání, usilování, lidské tvorby a kultury. „*Problém člověka je problém hodnot, problém pedagogiky je výchova k hodnotám*“.⁵⁸

⁵⁶ Pospíšil, J., Roubalová, J. (eds). *Mládež a hodnoty 2008*. Olomouc: Hanex 2009, 55 s.

⁵⁷ Taxová, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987, 145 s.

⁵⁸ Srov. Kučerová, S. *Antropologické a axiologické východiská pedagogiky*. PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 2: 108-118.

3.1 Společnost, mládež, hodnoty

Motto: *Náš život je ve skutečnosti loutkové divadlo.
Musíme nitě držet ve svých rukách, nezamotat je,
pohybovat s nimi ze své vůle a sami rozhodovat,
kdy jít a kdy stát, a nedovolit, aby za ně tahali jiní.
„Tehdy se budeme vznášet nad scénou“*

[Chun-Czi-Čen]

Dnes žijeme ve velmi složitém a diferencovaném světě. Pokrok vědy a techniky přinesl mnoho změn do našeho života, které se dotýkají i způsobu myšlení každého člověka. Jsme svědky informační exploze, která se projevuje obrovským nárůstem informací.⁵⁹ Je to doba charakteristická svou vnitřní rozporuplností. Na jedné straně je jedinec, který je stále víc utvrzuje o své nezávislosti, současně vtažen do soukolí sociálních a technických dějů, čímž dochází k rozplývání jeho osobních struktur. Sociální vazby jsou z větší části účelové, není schopen žít bez stálých vnějších podnětů a stává se jakousi „*anonymní strukturou zachycenou do vazeb sociálního prostředí a kyberprostoru*“.

Důležitým úkolem se tedy stává zajistit soudržnost společnosti. Tím se rozumí rozsah a hloubka sociálních sítí, kde platí vzájemná důvěra a reciprocita, normy a hodnoty, které podporují spolupráci uvnitř skupiny i mezi nimi navzájem. Hodnotové provizorium, které sebou ale moderní společnost nese, může skrývat nebezpečí, že jedinec nebude schopen unést pocit neukotvenosti a nejistoty. Síle vědy, politiky, technologiím nedokáže kultura, která vytváří rovnováhu odolávat a vývoj bude určován technologiemi, které jsou bezhodnotové. Tyto technologie pak budou určovat směr vývoje bez ohledu na kvalitu života. „*Růst se stane kategorií o sobě a nebude už představovat podmínku pro rozvoj života*“.⁶⁰

Tato rizika mají dopady na jedince ve společnosti, je to například, materializace hodnot, stres se všemi zdravotními důsledky, osobnostní labilita, poruchy kognitivních procesů, zvyšující se kriminalita a drogové závislosti u dětí a mládeže, chybí citlivost mezi lidmi, roste nezáměr o druhé, objevuje se snaha udržovat si odstup, stále častějším jevem se stává nebezpečná lhostejnost. Problémem v komunikaci s druhými je, že příliš mnoho

⁵⁹ Srov. Pelikán, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV nakladatelství, 1997, 108s.

⁶⁰ Srov. Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, 160 - 161 s.

mluvíme, a málo vnímáme a nasloucháme. Dopad je zřejmý i u institucí jako je rodina a škola. Zejména rodina, která přes potíže, kterými neustále prochází je nenahraditelná a nepostradatelná pro všechny její členy.

Západní civilizací vytvořený model rodiny se zřetelně změnil. Dřívější vícegenerační rodinná domácnost fungovala jako prostředí pro výchovu nových generací, poskytovala kulturní vzory, zajišťovala materiální podmínky péče o děti, vztahy a závazky v rozvětveném příbuzenství. Tento model byl nahrazen modelem nukleární rodiny, jako moderní formy privátní instituce emocionálně si blízkých lidí, muže, ženy a jejich dětí. S malou závislostí na příbuzných a s uvolněnými vztahy ke starším generacím rodičů a prarodičů.⁶¹ Dnes často slyšíme, že rodina prochází krizí, že se atomizuje apod.

Kraus uvádí charakteristické znaky současné rodiny:

- **rodina se zmenšuje** - zvyšuje se počet osob žijících v jednočlenné domácnosti, počet osamělých žen žijících s dětmi. To vede k menší stabilitě rodiny a její náchylnosti ke konfliktům;
- **rodina se dostává do jisté izolovanosti** - žije uzavřena před vnější společností;
- **rodina se dezintegruje** - ubývá chvil, kdy se celá rodina schází pohromadě, aby si sdělila své radosti a starosti a hledala cestu ke vzájemné spolupráci a pomoci;
- **rodina je zatížena pracovními aktivitami rodičů** - to přináší velké časové zaneprázdnění a nezbývá čas na čas strávený s dětmi. To je často vykupováno materiálními prostředky a má neblahý vliv na hodnotový systém a charakterové vlastnosti u dětí;
- **rodina je dvoukariérová** - důsledek růstu vzdělanosti, kvalifikovanosti a zaměstnanosti žen;
- **diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně**- problematICKá je čím dál větší koncentrace rodin v nižších příjmových pásmech. To může způsobit i sociální exkluzi;
- **vysoká rozvodovost** - největším problémem je, že dítě ztrácí kontakt s jedním z rodičů a to na dítě nepůsobí dobře z hlediska jeho harmonického vývoje.⁶²

⁶¹ Srov. Walterová, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004, 84s.

⁶² Srov. Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 83 - 86 s.

Sak se domnívá, že „*Současná rodina je v nelehké situaci, ač sama prochází proměnou, je hlavním institutem, který pomáhá jedincům vyrovnat se se společenskými změnami*“. Základní příčinu proměny rodiny a společnosti, vidí v proměně sociální pozice žen, které se během dvou generací vzdělanostně minimálně vyrovnaly muži, staly se ekonomicky svébytné a obsadily veškeré profese a pozice v horizontálním i vertikálním členění. Je ale potřebné, aby se s touto situací vyrovnali nejen muži, ale i společnost a „*aby ve společnosti stoupal vliv i žen, které jsou obdařeny vlastnostmi naplňující podstatu ženství, ženský princip*“. Autor se dlouhodobě zabývá výzkumy mládeže a v časové řadě výzkumů týkajících se hodnotových orientací, které realizoval zjistil, že dochází k „*feminizaci hodnot*“.

Hodnotový systém ženy se odlišil od hodnotového systému muže a to progresivním směrem. Vedle preferencí hodnot jako je láska, děti a sociálně altruistické hodnoty, nově preferují vzdělání, pravdu a poznání. Sak si klade zároveň i otázku, zda touto změnou ovlivní žena mužský agresivní tržní svět, nebo zda agresivní tržní společnost promění ženu.⁶³ V této souvislosti se objevuje i nový fenomén, a to zvětšující se skupina mužů a žen, kteří jsou natolik jednostranně zaměřeni na práci a kariéru, že nežijí dlouhodobě v páru, nezakládají rodiny, protože nechtějí mít děti. Práce je jedinou náplní života těchto - yuppies.⁶⁴

Mládež je skupina, která intenzivně a aktivně reflektuje společenské poměry na základě své sociální zkušenosti. Každá věková skupina žije v jiných společenských podmínkách a dostává se do situací, které utvářejí právě jen ji, má své neopakovatelné zážitky. Tyto historické odlišnosti se podílejí na vzniku vnitřně různorodého generačního vědomí. Na rozdíl od odlišných požadavků etap životního cyklu jsou takové zkušenosti a s nimi související hodnoty a normy mezi generacemi nepřenosné.⁶⁵

⁶³ Srov. Sak, P. *Souvislosti mezi změnami společnosti, systému hodnot a rodiny*. Konference „Rodina na prelometisicročia“, Bratislava 16.-17.5.2005, http://www.insoma.cz/index.php?id=1&n=1&d_1=paper&d_2=2005_05.

⁶⁴ Tento výraz je zkratkou anglického spojení „Young Urban Persons“. Označují se jím mladí a úspěšní lidé z měst. Čermáková, M. *Proměny současné české rodiny*. Praha:Sociologické nakladatelství, 2000.

⁶⁵ Srov. Havlík, R., Kořan, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha:Portál, 2011,61 s.

3.2 Masmédia, mládež, hodnoty

Pojem *média* patří mezi stále více používané pojmy současnosti. Původ tohoto pojmu vychází z latiny a znamená zprostředkující činitel - to, co něco zajišťuje, zprostředkovává někomu nějaké sdělení. Můžeme rozlišovat kategorii médií, která mohou sloužit k podpoře interpersonální komunikace (dopisy, poselství, e-mailové vzkazy, telegraf, telefon). Tato média umožňují vysílání a přijímání vzkazů na obou stranách. Nebo média, která slouží k celospolečenské komunikaci od jednoho zdroje k publiku, které se skládá z velkého množství lidí. Takovéto komunikační prostředky se označují výrazem *masová média* a patří mezi ně noviny, časopisy, knihy, film, pozemní, kabelové i satelitní televize a rozhlasové vysílání, kompaktní disky i magnetofonové nahrávky, ale také internet (internetové verze tištěných periodik, internetové deníky a časopisy, rozhlasové a televizní vysílání po internetu).⁶⁶

McQuail uvádí, že média jsou:

- **zdrojem moci**, prostředkem vlivu, ovládnutí a prosazování inovací ve společnosti; základním nástrojem přenosu informací, které jsou důležité pro fungování většiny společenských institucí;
- **prostředím**, kde se na úrovni národní i nadnárodní odehrává mnoho událostí z veřejného života;
- základním **klíčem ke slávě** a k postavení známé osobnosti a jejímu účinnému vystupování na veřejnosti;
- důležitým **zdrojem** výkladů sociální reality a představ o ní; jsou místem, kde jsou konstruovány, ukládány a viditelně vyjadřovány změny v kultuře a hodnotách společností a skupin;
- zdrojem veřejně sdílených představ, co je **normální**; odchylky jsou poměřovány tím, co je považováno za veřejně akceptovanou podobu normality;
- **prostředkem zábavy**, určuje způsob trávení a organizaci volného času.⁶⁷

Masová média jsou všudypřítomná, jsou neoddělitelnou součástí života mládeže i dospělých a není pochyb o tom, že ho ovlivňují. Média jsou provázána se společenskými institucemi a vždy působí jako součást celospolečenského kontextu. Je

⁶⁶ Srov. Jiráková, J., Křepelová, B. *Média a společnost*. Praha:Portál, 2003, 15-21s.

⁶⁷ Srov. McQuail, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha:Portál, 1999, 22s

obtížné určit jejich míru přispění určitého efektu. Existuje mnoho teorií, hypotéz a domněnek o dopadech médií na jedince i společnost, kdy je nutné zohlednit vývoj psychologického a sociologického poznání určitého období obecně, přičemž je důležitá role publika a jeho aktivita.

I přes množství těchto teorií můžeme vysledovat určité obecné parametry, podle nichž lze charakterizovat jednotlivé typy účinku médií. Významnou roli hraje čas, ve kterém k vlivu dochází (bezprostřednost a krátkodobost, postupné prosazování), zda je účinek vyvolán přímým podnětem, nebo zprostředkovaně. Dále záměrnost nebo nezáměrnost vyvolaného účinku, jeho intenzita. Co se týče účinků jednotlivých obsahů zejména na děti a mládež, se pozornost soustřeďuje zejména na mediální násilí, otevřené zobrazování sexuálních aktivit, vliv zpravodajství, reklamy, zábavných programů, vliv interakce mezi politickou a mediální komunikací na rozhodování jednotlivce.⁶⁸

Média mají na utváření hodnot mladé generace určitý vliv. Je však potřebné zohlednit i celkovou sociální situaci dospívajícího spolu s jeho osobními dispozicemi, přesvědčení a očekávání ohledně přínosu nabízených médií, vliv výchovy v rodině či vliv vrstevníků. Velmi často se v souvislosti s médii hovoří o jejich negativním vlivu, ale nelze opomenout i to, že jejich užívání může mít vliv pozitivní. Třeba jako je získání informací a rad, poučení se o světě a společnosti, pocit spojení s ostatními, získání základny pro sociální kontakt, zážitek emocionálního uvolnění apod.

Média také významně zasahují do volnočasových aktivit mládeže. V polovině osmdesátých let se dominantní volnočasovou aktivitou stala televize. V té době se mluvilo o pasivitě mladé generace, která většinu svého času tráví před televizní obrazovkou. Výsledky empirického výzkumu realizovaného pro MŠMT ČR však tento rozšířený mýtus zkorigovaly. Bylo zjištěno, že množství času věnovaného televizi byl u mladých lidí více způsoben příslušností k určitému typu rodiny, než příslušností ke skupině mládeže. Čím nižší je vzdělanostní a sociokulturní úroveň rodičů, tím silněji je rodina spojena televizí a tento životní styl, jehož dominantou je televize si osvojuje i dítě.

Kolem roku 2000 byl však už zaznamenán pokles zájmu o sledování televize z důvodu ohromného nástupu nových informačních a komunikačních technologií, zejména

⁶⁸ Srov. Jirák, J., Köplová, B. *Média a společnost*. Praha:Portál, 2003, 190s.

osobního počítače. V roce 2002 vlastnilo osobní počítač 38% jedinců a dalších 35% jej mohlo používat. Celkem 73% mládeže mělo osobní počítač k dispozici. S těmito okolnostmi je spojena i možnost přístupu k novému médiu a zároveň i komunikačnímu prostředí, tedy k internetu.⁶⁹ Dá se odhadnout, že dnes už je toto číslo vyšší a to i díky novince, kterou jsou „chytré telefony“ se svou schopností nahradit osobní počítač. Mládež je dnes historicky prvním objektem i subjektem digitalizace a medializace přirozeného světa se svými dopady na osobnost dospívajícího a jeho životní styl.

Podle posledních průzkumů, je i volný čas většiny dospívajících převážně tráven s médii. Objevují se i určité tendence ochránit děti a mládež před vlivem médií tím, že jim znemožníme se s nimi seznámit, nebo zkomplikujeme cestu k nim. Rodiče by ale měli být první, kdo zprostředkují svým dětem první kontakt z různými druhy médií, zpočátku vhodně vybírali jejich obsah a upozorňovali na nebezpečí a úskalí, která mohou s jejich používáním nastat. Snažili se své děti vést a pomoci jim v orientaci a množstvím informací. Na jejich působení by pak měla navazovat škola s vhodnou mediální výchovou (např. akce Bezpečný internet apod.).

V neposlední řadě je nutná spolupráce (na úrovni státu) se společnostmi, která média vlastní ohledně kvalitního mediálního obsahu. Zde zatím ale bohužel vyhrává stránka ekonomická nad obsahovou. Prvním počinem v tomto snažení je plánované zahájení vysílání nového kanálu České televize Děčko, který si klade za cíl, *„přímo i nepřímo vzdělávat, podporovat vědomostní orientaci dětí a mládeže a kultivovat jejich životní styl. Má v úmyslu se podílet na podpoře všestranného osobnostního rozvoje dětí a mladých lidí – vědomostního, duchovního, citového, ale i sportovních a tělovýchovných aktivit“*.⁷⁰

3.3 Hierarchie hodnot mladé generace

Hodnotový systém mladého člověka je formován složkami osobnosti a společenskými podmínkami, za jejichž působení je hodnota naplňována. Realizovat určitou hodnotu znamená mít i potřebné dovednosti, schopnosti a kompetence. *„Základní hodnotové struktury a orientace se formují v období od 10 - 25 let a jsou relativně resistantní vůči*

⁶⁹ Srov. Sak, P, Saková K. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004, 89 - 125s.

⁷⁰ <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/press/tiskove-zpravy/?id=6563>

změně“.⁷¹ Ke změně však může dojít u některých hodnot spojených s životní fází a dále při skutečně radikálních změnách v sociálním poli jedince.

Současný společenský pohyb se projevuje především v dynamice formování mládeže a jejího chování. Systém hodnot u mládeže vypovídá o hodnotovém systému společnosti, o jejím reálném životě, její reprodukci. Především ale vypovídá o subjektivním společenském potenciálu, který bude významným způsobem ovlivňovat vývoj společnosti.⁷² Zjišťováním hodnotové orientace mládeže v ČR se dlouhodobě zabývá několik autorů a jejich závěry jsou cennými zdroji.

Při zjišťování žebříčku hodnot jsem vycházela z publikace doc. PhDr. Petra Saka, který se dlouhodobě (zhruba od r. 1984), zabývá výzkumem hodnot a hodnotových orientací mládeže „Mládež na Křižovatce“, z teoreticko-empiricko analytické studie vytvořenou pro MŠMT od stejného autora a jeho dcery Mgr. Karolíny Sakové „Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže od roku 2007“ a ze studie „Mládež na prahu 3. tisíciletí“ taktéž připravenou pro MŠMT. Posledně zmiňovaná studie pak uvádí srovnání názorů a hodnot mládeže ČR a EU.

Následující tabulka srovnává hodnoty mládeže zjišťované empirickými výzkumy realizovanými v letech 1984 - 2005. Jsou zde patrné změny v hodnotách a tato data tvoří cennou časovou řadu. Metoda použitá v tomto výzkumu pracuje s baterií hodnot, ke kterým se respondenti vyjadřují pomocí pětistupňové škály. Stupeň 1 znamená nejmenší význam, stupeň 5 největší význam. Z četností jsou pak spočítány vážené aritmetické průměry. Červeně označené hodnoty znamenají růst či vrchol hodnoty, modře označené pokles či dno hodnoty.

Nejvyšší hodnotou mládeže je **zdraví**, které je vnímáno jako základní předpoklad ostatních aktivit. Druhé místo zaujímá **láska** prostřednictvím které lidé překonávají svůj egoismus a učí se žít s druhými a vzájemně se obohacovat. **Přátelství** je třetí nejvyšší hodnotou v žebříčku hodnot mládeže. Na vzestupu jsou ale hodnoty **majetek, plat a další příjmy a zájmy a koníčky**. Tato tendence svědčí o tom, že dnešní mládež inklinuje spíše k vyšší potřebě materiálních hodnot, smyslovému životu a jeho prožitkům a konzumnímu způsobu života.

⁷¹ Rabušic, L., Hamanová, J. *Hodnoty a postoje v ČR 1991 - 2008*. Brno: FSS MU, 2009, 14 s.

⁷² Srov. http://www.insoma.cz/Studie_MSMT_2006_fin.pdf

Hodnota	Rok								
	1984	1991	1992	1993	1996	1997	2000	2002	2005
Majetek	3,1	3,3	3,2	3,3	3,5	3,3	3,4	3,4	3,5
Láska	4,3	4,3	4,6	4,6	4,6	4,7	4,7	4,7	4,6
Zájmy a koníčky	3,6	3,4	3,6	3,6	3,7	3,6	3,8	3,8	3,8
Zdraví	-	4,8	4,8	4,8	4,8	4,7	4,9	4,9	4,8
Společ. prestiž	2,8	2,7	2,7	2,7	2,8	2,7	2,7	2,7	2,7
Svoboda	-	4,5	4,6	4,4	4,4	4,4	4,6	4,5	4,4
Plat, další příjmy	4,0	4,1	3,8	3,8	4,0	3,7	3,9	3,9	4,1
Bůh	-	-	-	-	-	2,2	2,3	2,3	1,9
Přátelství	4,4	4,0	4,5	4,4	4,4	4,5	4,6	4,5	4,5
Vzdělání	3,9	3,7	4,0	3,8	3,9	3,7	4,0	3,9	3,9
Rozvoj osobnosti	3,8	3,9	4,2	4,0	4,0	4,0	4,2	4,0	4,0
Úspěch v zaměstnání	4,0	4,0	3,9	3,7	3,9	3,8	4,0	3,9	4,0
Užitečnost druhým lidem	4,1	3,9	3,9	3,8	3,8	3,8	3,9	3,7	3,7
Pravda, poznání	-	-	-	-	4,2	4,1	4,2	4,2	3,9
Politická angažovanost	2,7	1,8	1,6	1,6	1,5	1,5	1,5	1,6	1,5
Mír	4,8	4,6	4,8	4,7	4,6	4,5	4,6	4,6	4,4
Životní prostředí	-	4,7	4,7	4,5	4,5	4,3	4,5	4,4	4,2
Podnikání	-	3,1	3,0	3,0	2,8	2,6	2,6	2,8	2,7
Veřejně prospěšná činnost	3,0	2,6	2,4	2,5	2,4	2,5	2,6	2,5	2,5
Demokracie	-	-	4,5	4,1	4,0	4,1	4,3	4,3	4,1

Zdroj tabulky: Sak, P, Saková, K. Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže od roku 2007.

Je možné se domnívat, že jde o reakci na změny probíhající v naší společnosti, příklon k tržnímu a výkonovému modelu. Z těchto důvodů pak klesají hodnoty **užitečnost druhým lidem, životní prostředí, pravdy a poznání**. To značí pokles zájmu odpovědnosti za druhé, za budoucí stav životního prostředí a malý význam toho, chtít zdokonalit sám sebe. Pokles hodnoty **míru** znamená, že mládež nevnímá bezprostřední ohrožení světové bezpečnosti. Za zmínku stojí i pomalý nezájem o hodnotu **demokracie**, který může být důsledkem neblahé zkušenosti s naším politických

systemem a pozicí občana v tomto systému. Pokles hodnoty **Bůh** je pak reakcí na stále se prohlubující sekularizaci naší společnosti.

Na základě zjištěných dat vidíme u mladé generace růst významu hodnot, které vypovídají o nárůstu materializmu, hédonizmu, egoizmu, sekularizmu a liberalizmu. To vše jako reakce na stávající společenský vývoj. Tento výsledek nemůže být překvapující když si uvědomíme, že výzkum hodnot dospělé populace v roce 2007 dopadl téměř stejně.⁷³

3.4 Dílčí závěr

Hodnoty současné mládeže jsou vytvářeny ve velmi komplikovaných podmínkách, kdy pro dospívající není jednoduché odolávat tlaku konzumní společnosti. Může se stát, že se dospívající těžko orientují v záplavě informací, které k nim doléhají ze všech stran. Vzájemné harmonické vztahy v rodině a opora by měly být základnou pro bezproblémový vstup do světa dospělých. Rodina i přes problémy, kterými v dnešní době prochází, je pro její členy stále nenahraditelnou institucí. Rodiče mají prvních čtrnáct nebo patnáct let ke svému dítěti daleko bližší vztah, než jakákoli jiná osoba, skupina nebo instituce a není pro ně problém své dítě pozitivně ovlivnit co se týče výběru hodnot.

Socializačním činitelem, který může zasáhnout do výběru hodnot mládeže jsou média. O jejich síle vlivu nikdo nepochybuje. Dnešní mladá generace tráví s médii stále více svého času. Bylo by tedy nutné využít tohoto vlivu ve prospěch pozitivního ovlivňování namísto záplavy pochybných a nekvalitních obsahů, nedůležitých informací, a manipulativních reklam. Tím, co ale hýbe světem médií, jsou vysoké finanční výdělky. Motivovat společnost vlastníci médií ke změně chování bude velmi obtížné a zdlouhavé.

Žebříček hodnot zjištěný empirickými výzkumy v posledních devíti letech nám ukazuje, že hodnotou mezi mládeží nejvíce preferovanou je zdraví. Druhou nejvíce preferovanou hodnotou je láska. Je možné, že někteří ji volili z toho důvodu, že ji právě prožívají, ale jiní zase z možného důvodu, že se jim jí nedostává. Dále nám tyto zjištěné údaje

⁷³ Více Prudký, L. a kol. *Inventura hodnot*. Praha:Academia, 2009, 288 -293s.

ukazují, že mezi mládeží jsou preferovány hodnoty materiální, hodnoty prožitku a egoismu a stále se prohlubující sekularizace. Klesá hodnota být užitečný druhým, zájem o životní prostředí, pravdu a poznání. A dříve tak silná demokracie dnes ztrácí svou váhu. Všechny tyto tendence jsou pak odrazem stavu a vývoje dnešní společnosti konzumu a výkonu.

Jedině zodpovědná výchova k hodnotám v rodině, ve škole, v institucích volného času mládeže, ale i v médiích, umožní zajistit převod hodnot na děti a mládež s přihlédnutím ke všem aspektům kultivace hodnotového myšlení, cítění, jednání a hodnotových postojů osobnosti.

4. VÝCHOVA K HODNOTÁM

Výchovu chápeme jako záměrné působení na jedince s cílem dosáhnout trvalých a pozitivních změn v jeho osobnosti. Nelze ji pojímat jako druh manipulace ze strany vychovatele, ale mělo by jít o vzájemné porozumění, pochopení, toleranci, úctu a dialog s vychovávaným. Je potřebné přihlížet k individuálním zvláštnostem vychovávaných, k jejich zájmům a potřebám, ale i k potřebám společnosti. Důležitým aspektem, týkajícím se výchovy, je v pozdějším období každého jedince jeho sebevýchova.

Děti a mladiství nejsou při osvojování si hodnotového systému pasivní, ale jsou v tomto procesu aktivním subjektem.⁷⁴ V naší pedagogice se výchově k hodnotám nevěnuje žádná specifická disciplína. O hodnotách a jejich rozvoji se mluví nejvíce v rámci etické a estetické výchovy. Stále více se s tímto pojmem lze setkat v souvislosti s výchovou občanskou nebo multikulturní. „*V zahraničí se výchova k hodnotám (value education) vyskytuje samostatně. I zde se tato oblast prolíná s problematikou morálního vývoje a mravní výchovy a výchovou charakteru*“.⁷⁵

„*Právě v dětství a mládí se probouzí smysl pro krásu, kulturní tradice i inovace, získává dlouhodobá motivace a inspirace pro cestu životem*“.⁷⁶ Pokud se máme na hodnotovou výchovu zaměřit, je nutné si uvědomit, ke kterým hodnotám chceme mládež vést. Demokratické společenské systémy staví na tradičních, obecně platných lidských hodnotách, které mají základy v počátcích lidské civilizace. K nim se řadí principy dobra, krásy, rovnosti, svobody myšlení a jednání, respektu a tolerance, solidarity vůči slabším, práva na důstojný život a jeho ochranu apod.

Tyto principy se neučí snadno, proto jsou v modelech výchovy transformovány do určitých kvalit a vlastností osobnosti, které lze v procesech výchovy, ale i vzdělávání rozvíjet. Jsou to zejména vlastnosti jako je odpovědnost, respekt, spolehlivost, spravedlnost, laskavost, soucit, odvaha, tolerance apod. Působit lze ve smyslu výchovy k hodnotám dvojím způsobem. K určitým hodnotám lze vést nepřímou, aniž by byly doslova zmíněny (nápodobou, organizací výuky ve škole apod.), nebo přímo, kdy jsou předmětem poznávání (např. učivem) samy hodnoty.

⁷⁴ Sak, P. *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč, 2000, 38s.

⁷⁵ Vacek, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, 103s.

⁷⁶ Kučerová, S. *Člověk-hodnoty-výchova*. Prešov: Mana Con, 1996, 189s.

4.1 Rodina a výchova k hodnotám

Způsob výchovy (výchovný styl) je klíčovým momentem ve výchově. Zahrnuje zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků kladených na dítě a jejich kontrolu. Projevuje se také volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně. Způsob výchovy v rodině (i ve škole) pak závisí na počtu podmínek, které Mareš a Čáp uspořádali do pěti skupin:

1. Vlastnosti a zkušenosti vychovávajících.
2. Vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými.
3. Vlastnosti a zkušenosti vychovávaných dětí.
4. Události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte.
5. Širší sociokulturní podmínky.

Rodiče s nezralou osobností, vysoce labilní, nespokojení s rolí rodiče, agresivní, nesamostatní, závislí, s nepřiměřeným hodnocením mohou přispět k nepříznivým formám výchovy. Výchovný styl souvisí i s rysy osobností rodičů, včetně temperamentu, který je závislý na dědičnosti. Způsob výchovy je také silně ovlivněn zkušenostmi, které si dospělý přináší ze svého dětství, z výchovy v orientační rodině, kdy jde o bezděčné, nevědomé napodobování. V některých případech se to může projevit tak, že se vlastní rodič stane negativním modelem.

Děti a mládež reagují na chování dospělých, a tím zpětně ovlivňují jejich další chování a tím i výchovný styl. „*Způsob výchovy by měl být přizpůsobený věku dětí a mladistvých, jejich stupni zralosti, k jejich problémům, k tomu, na co jsou citliví*“. Mnoho rodičů však toto nerespektuje a často se zejména k dospívajícím chovají jako k malým dětem. A protože dospívající (jak bylo řečeno v druhé kapitole) jsou ve zvýšené míře citliví na nedostatek porozumění a také na rozpory ve výchovném řízení dospělých, často se stává, že se zvyšuje množství konfliktů mezi generacemi a také se komplikuje způsob výchovy.⁷⁷

Rodičovství je práce, která v podstatě nikdy nekončí a výchova dospívajících zabere hodně času a energie. Aby výchovné působení v období dospívání bylo efektivní, je potřebné si uvědomit, že pasivita, nepřímá a přímá agrese určitě nevede k uspokojivým

⁷⁷ Srov. Čáp, J., Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha:Portál, 2007, 303 - 315s.

výsledkům. Svůj rodičovský vliv (a to nejen při výchově k hodnotám) můžeme posílit, když budeme ochotni:

- vytvářet pro své děti takové podmínky, které jim pomohou v růstu samostatnosti a v rozhodování o svém životě;
- převzít zodpovědnost za své štěstí;
- otevřeně sdělovat své pocity a myšlenky;
- pohlížet na sebe jako na bytost s určitými základními právy;
- nevyhýbat se konfliktům, ale čelit jim;
- směřovat k vyřešení problému, ne k vítězství;
- usilovat o vztah s dítětem založený na rovnosti;
- nechat své děti rozhodovat, sdělovat jim své názory, nesnažit se je ovládat;
- předpokládat, že dospívající jsou lidé s potencionální schopností postarat se o svůj život;
- vypěstovat si úctu k sobě samému.⁷⁸

Je tedy velmi důležité, jak zodpovědně převezmou roli za výchovu rodiče, jak se ujmou svého úkolu. Zvláště v prvních letech života, ale i v období dospívání lze pozitivně na dítě působit ve všech směrech. Manželé Eyrovi ve své publikaci „Jak naučit děti hodnotám“ dávají mnohým rodičům návod, jak lze naučit děti základním, univerzálním morálním hodnotám. *„Vždyť to, co se děti naučí doma - ať pozitivního, nebo negativního, má na ně daleko hlubší vliv než cokoli, co se mohou naučit ve škole nebo v kterékoli jiné instituci. Jedním z důvodů je nejméně šestiletý náskok rodičů před školou“.*

Autoři sestavili seznam hodnot na základě pravidla, že určitá respektovaná a univerzálně přijatá hodnota prospívá jak člověku, který ji uznává, tak těm, s nimiž v duchu této hodnoty jedná. Snažili se také, odlišit tyto základní hodnoty od dalších prospěšných dovedností a návyků. Za hodnoty pak považují takové vlastnosti, které se mohou násobit a prohlubovat (a to i když se na ni vědomě nesoustředíme), a nebo jsou to vlastnosti, které se vyznačuje tím, že čím víc je projevujeme, tím více je dostáváme od druhých.

⁷⁸ Srov. Dainowová, S. *Jak přežít dospívání svých dětí*. Praha: Portál, 1995, 45s.

Jedná se o tyto hodnoty: poctivost, odvaha, mírumilovnost, samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost a zdrženlivost, oddanost a spolehlivost, respekt a úcta, láska, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost, spravedlnost a milosrdnost. V této knize se nabízí rodičům pozitivní program výuky založený na základních hodnotách - jedná se o proaktivní přístup, který je podle názoru autorů daleko vhodnější než přístup defenzivní, kdy na chování dětí rodiče pouze reagují. Děti si uvědomí důležitost určitých základních hodnot, když se budou důsledně věnovat jedné z nich po dobu jednoho měsíce.

Každá kapitola je uvedena osobním příkladem, nebo příběhem, který vypovídá o uvedené hodnotě. Následuje popis, jak učit předškoláky jednoduchými příběhy, básničkami, písničkami a hrami, aby děti pochopily smysl této hodnoty a její užitečnost. Jsou zde uvedeny i návody, jak děti chválit a podporovat. Další kapitoly jsou věnovány školákům, které lze vhodně vést různými soutěžemi, hrami a složitějšími příběhy. Každá z kapitol je také věnována dospívajícím, kdy se při učení těmito hodnotám lze soustředit na vzájemné rozhovory, hraní rolí a sdílení společných zkušeností.⁷⁹

Rodiče musí pozitivní hodnoty nejdříve ale sami vlastnit, aby je mohli odevzdat a přesvědčit o těchto hodnotách i svoje děti. Výchova k hodnotám nemůže být příliš úspěšná, pokud nevychází z pevného hodnotového přesvědčení rodičů a uplatňování těchto hodnot v každodenním životě. A děti musí nejprve tyto hodnoty poznat, aby si je osvojili.

4.2 Škola a výchova k hodnotám

Učitel ve škole nejen vzdělává, ale i vychovává, je iniciátorem i organizátorem výchovně-vzdělávacího procesu. Koncipuje jeho obsah, rozhoduje o formách a metodách svého působení.⁸⁰ Každá společnost vytyčuje určité představy o tom, jaké charakteristiky by učitelé měli mít. Nejen osvojit si svůj obor, ale prohlubovat i své pedagogické a psychologické znalosti, metody a způsoby myšlení, které jsou potřebné pro poznávání žáků a pro efektivní působení na ně. Pečovat o pomůcky a didaktickou

⁷⁹ Eyre, L., Eyre, R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál, 2000, 11-14s.

⁸⁰ Srov. Jůva, V., et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno:Paido, 2001, 55s.

techniku, adekvátně komunikovat se žáky i jejich rodiči, dbát o své tělesné a duševní zdraví.⁸¹

Roste význam takových schopností a kvalit učitele, jako je sociální citění a sebeovládání.⁸² Na rozhodování a chování, i na učitelovy interakční projevy má vliv jeho emoční inteligence, určitý komplex schopností, na kterých závisí životní spokojenost a úspěšnost v praktickém životě. I žáci mají určité nároky na ideálního učitele. Na základě výzkumu provedeném v roce 1997 mezi žáky středních škol má takový učitel být přátelský, spravedlivý, dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, nedělá podrazy a vytváří příjemnou atmosféru.⁸³

Nároky a požadavky na učitele jsou velké nejen ze strany žáků a jejich rodičů, ale i ze strany kolegů a společnosti vůbec. Hennig a Keller se zmiňují o tom, že:

- konflikty s novou generací žáků, jejíž vzdělávání a výchova je stále náročnější a obtížnější, představuje pro učitele neustálou výzvu;
- rodiče, kteří jsou kritičtí a mají negativní postoj vůči škole, se stále více snaží zbavit se svých pedagogických povinností a přesunují odpovědnost za výchovu svých dětí na učitele;
- kolegové od učitele chtějí, aby měl vždy dobrou náladu, svěřoval se jim se svými starostmi, naslouchal jejich problémům a podpořil je v konfliktních situacích;
- vedení školy očekává od pedagoga dosažení odpovídajících výukových i výchovných cílů, objektivní posuzování výkonu žáků, bezkonfliktní management třídy, udržování disciplíny, příkladné chování, společenskou a profesionální angažovanost, připravenost integrovat do výuky i problémové žáky aj.;
- škola jako instituce je zatěžována nesplnitelnými požadavky společnosti. Podle nich by měla podchytit pokud možno všechny negativní společenské jevy a zabezpečovat jejich prevenci, např. sociálně pedagogickou péči o žáky, prevenci proti drogám, zdravotní i mediální výchovu, výchovu k rasové nesnášenlivosti apod. Škola by se s těmito úkoly samozřejmě měla vyrovnávat,

⁸¹ Srov. Čáp, J, Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha:Portál, 2007, 265s.

⁸² Srov. Dyrťová, R, Krhutová, M. *Učitel - příprava na profesi*. Praha:Grada Publishing, a.s., 2009, 17s.

⁸³ Průcha, J. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha:Portál, 2002, 60-61s.

ale ne izolovaně, nýbrž jako součást sítě mimoškolních společenských struktur a institucí.⁸⁴

Učitelé jsou v dnešní společnosti pod silným tlakem. Všeobecně se míní, že učitelem se člověk musí narodit, s určitými vrozenými dispozicemi pro toto povolání. Jednou z hlavních podmínek účinné edukace je i pedagogova hodnotová orientace, která je výchovně účinná, ale jen v tom případě, pokud je spojena s kvalitním všeobecným vzděláním a širokým filozofickým, politickým, vědeckým a kulturním rozhledem.⁸⁵ Každý učitel by se měl v rámci svých možností věnovat dětem v mnoha směrech, co od něj nelze ale očekávat je, že bude nahrazovat péči rodičů.

Z bakalářské práce na téma „Český učitel a jeho hodnoty“, kterou jsem zpracovala vyplynulo, že pro učitele na konkrétní základní škole jsou důležitou hodnotou sociální vazby, vztahy a morálka. Uvědomují si, že zejména svým příkladem a každodenním chováním mohou ovlivňovat rozvoj hodnotové orientace svých žáků, o což se snaží i přes vytíženost, která je s jejich prací spojena. Uvádějí také, že větší část rodičů nespolupracuje se školou a nezajímá se o prospěch svých dětí a ani o to, jaké problémy a starosti spojené se školou a mnohdy i nejen s ní je tíží. Problematické také je, když se hodnoty preferované školou neslučují s hodnotami preferovanými rodinou.

Při výchově k hodnotám mohou učitelé významně pomoci i obsahy vzdělávání, kurikulární dokumenty, a učivo obecně, protože ono samo je významnou kulturní hodnotou - je výchozím obsahovým základem vzdělávací orientace osobnosti. Východiskem pro utváření učiva je společenská zkušenost, tedy to, co se ve společnosti ví a umí, čím se lidé ve společnosti řídí, co je v ní sdíleno, jaké hodnoty a normy. A tyto poznatky je potřeba uspořádat a přizpůsobit žákům, jejich schopnostem, zkušenostem, psychické výbavě, a s tím se pojí i požadavky na učitelovu tvořivost.⁸⁶

Při snaze najít odpověď na otázky týkající se hodnot nesmíme opomenout obecné dokumenty vzdělávací politiky a dokumenty kurikulární. Dokumenty české vzdělávací politiky zdůrazňují čtyři cíle evropského vzdělávání: učit se poznávat, učit se učit, učit se být, učit se žít s ostatními (tzv. Delorsovy cíle). Roli školy jako zprostředkovatelky hodnot pak deklaruje: Bílá kniha, Učení je skryté bohatství, České vzdělávání a Evropa

⁸⁴ Srov. Hennig, C, Keller, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha:Portál, 1996.

⁸⁵ Srov. Jůva, V, et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno:Paido, 2001,56s.

⁸⁶ Srov. Helus, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha:Grada Publishing, a. s., 2007, 203 - 204 s.

a Dlouhodobý záměr. Zpravidla se zde hovoří o předávání společných hodnot a tradic a kulturního dědictví. V rovině konstatování, že škola hodnoty předává, se pohybuje Bílá kniha ČR a zdůrazňuje výchovnou roli školy.

Vzdělání musí být „*prioritou sociálně ekonomického rozvoje České republiky, protože rozhodujícím způsobem ovlivňuje lidský a sociální kapitál společnosti, hodnotovou orientaci lidí i kvalitu jejich každodenního života*“. Dlouhodobý záměr školetí roli, jako zprostředkovatele hodnot, jednoznačně přiznává. Hovoří o změně priorit, vytváření postojů, získávání dovedností a znalostí. Na obecné úrovni navrhuje způsoby, kterými by to měla škola dělat. Klade důraz na nezbytnost změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i klimatu a prostředí školy. Zdůrazňuje nutnost motivovat k celoživotnímu učení.⁸⁷

Národní program vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha, a zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) zavádějí do vzdělávací soustavy nový systém vzdělávacích programů. Kurikulární dokumenty v ČR jsou tvořeny na dvou úrovních: státní - v podobě Národního programu vzdělávání a rámcových vzdělávacích programů (RVP) a školní - v podobě školních vzdělávacích programů (ŠVP), podle kterých se uskutečňuje vzdělávání v konkrétní škole. Formativní funkce vzdělávání, která je vyjádřena v rámcových vzdělávacích programech, je vymezena prostřednictvím cílů, kompetencí a výsledků vzdělání a k nim se vztahujícího obsahu vzdělávání.⁸⁸ Vzniká tedy prostor pro učitele a jejich kreativní myšlení při vytváření aktivit, které vedou k vytvoření dané kompetence.

Učitelé mohou výchovu k hodnotám realizovat, ale chybí jim sjednocující teoretický rámec, který by toto jejich úsilí zaštitil. V současné době můžeme konstatovat, že existují projekty, nápady a plány, které učitelé (zejména předmětu Občanská výchova na základních školách) realizují a o které se také dělí jejich zveřejňováním.⁸⁹ Jedním z takových návodů je „Projekt výchovy k hodnotám“. Autoři projektu didakticky rozpracovali hodnoty jako je respekt, odpovědnost, soucit, dělení se, vytrvalost,

⁸⁷ Srov. Walterová, E, a kol. Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1.díl, Brno:Paido, 2004, 163-164s.

⁸⁸ Srov. Šulová, J. Závěrečná práce do DPS. Problematika výuky sociologie na středních školách. Brno:IMS Brno, 2010.

⁸⁹ Kubcová, Š. *Hodnoty jako pedagogický problém*. 75s. In.Sborník referátů ze 17. celostátního kongresu k sexuální výchově, Pardubice 2009.<http://www.planovanirodiny.cz/Pardubice09/sbornik09.pdf>

přátelství, spolupráci, sebeovládání a čestnost. Didaktické rozpracování jednotlivých hodnot má obdobné schéma, ale v dílčích krocích se odlišuje. Postup je takový:

- jednoduché a srozumitelné vymezení hodnoty (např. zodpovědnost);
- vysvětlení, proč je daná hodnota důležitá;
- uvedení konkrétních a věku přiměřených příkladů (Zatelefonuješ vždy svým rodičům, pokud se někde opozdíš);
- popis toho, jak se chová zodpovědné dítě, student (např. Domýšlím dopady svého chování na druhé);
- uvedení citátů, které danou hodnotu přibližují a vyzdvihují;
- připomenutí významných osobností, které se chovali nebo zachovali zodpovědně.⁹⁰

Je přínosné snažit se o uplatnění daných hodnot i v mimoškolních, zájmových a obecně prospěšných aktivitách. Dobrou pomůckou pro učitele při výuce k hodnotám mohou být také Metodiky osobnostní a sociální výchovy, které se zaměřují na rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole. Používá praktické prožitkové metody vyučování.(např. Pečujeme o dobré vztahy, Poznáváme svůj vztah k lidem, Přemýšlíme o hodnotách apod.).⁹¹ Další velmi efektivní metoda, „vyjasňování hodnot“, je vhodná pro dospívající. Tato metoda je postavena na vybírání z různých možností při zvažování okolností a následků rozhodnutí. *„Koncepty práva, etiky a morálky se neobjevují spontánně, ale musí být zabudovány a objeveny“*.

Jde o vnitřní proces, při kterém se zapojuje jak emocionální, tak racionální složka osobnosti a pedagog je při tomto procesu pomocníkem, který u žáků povzbuzuje jejich sebepoznání a důvěru ve vlastní schopnosti nalézt odpověď.⁹² V této publikaci najdeme 76 strategií s přesnými postupy a dodatečnými doporučeními při vyjasňování hodnot a lze ji využít nejen ve škole, ale i doma. Při této metodě se využívá skupinová diskuse, individuální i skupinová práce, hry, simulace, řešení hypotetických nebo reálných dilemat.⁹³

⁹⁰ <http://www.k12.hi.us/~mkunimit/respect1.htm>

⁹¹ <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php>

⁹² Simon, S, Howe, L, Kirschenbaum, H. *Vyjasňování hodnot*. Praha: Talpress, 1997, 24s.

⁹³ Vacek, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008, 105s.

4.3 Média a výchova k hodnotám

Média, jsou dnes významným a nepostradatelným prostředkem výchovy, vzdělání a socializace jedince. Jejich působení ale vyvolává různorodé reakce. „*Při studiu účinků médií je užitečné rozlišovat na jedné straně působení existence médií, na druhé straně možné či pozorované účinky jednotlivých typů obsahů*“. Zejména násilné obsahy pak mohou mít podle Jiráka a Köplové na děti a mládež nepříznivý vliv, pokud je splněno následujících pět podmínek:

1. Násilník je prezentován, jako přitažlivý.
2. Násilí se prezentuje jako ospravedlnitelné.
3. Násilí není nijak potrestáno.
4. Pro oběti má násilné jednání minimální důsledky.
5. Násilí se prezentuje tak, že divákům se zdá realistické.

Z těchto podmínek, pak mohou vyvstat společenská rizika jako je např. nebezpečí nápodoby, znečitlivění k reálnému násilí, vyvolání úzkosti a strachu, estetické otupění a to zejména u jedinců, kteří jsou náchylní k napodobování sociálně nežádoucího jednání.⁹⁴

Média jsou prostředkem manipulace a ohrožují postoje a chování mladé generace. Nejen, že dochází k devalvací hodnot a ztrátě mravní odpovědnosti, ale deformuje se estetické citění a vkus. Bohužel tím, že se média snaží prosadit ekonomicky a program v nich je diktován masovým nevkusem, programy vyšší úrovně se objevují jen sporadicky, ale neznamená to, že neexistují vůbec. Média jsou velmi rozšířená, technicky dokonalá a apelují na nejuživanější smysly, proto budeme jak rodiče, tak učitelé působení médií velmi obtížně ovlivňovat. Přesto je potřebné se o to stále snažit.

Pokud nemůžeme změnit kvalitu jednotlivých mediálních obsahů, měli bychom se snažit ovlivnit výběr toho, co budou děti a mládež z médií přijímat. Jednou z cest je oslabení negativního působení médií tak, že podrobíme důkladné věcné a estetické analýze, ať už určitý pořad, výtisk časopisu apod. Snažit se demonstrovat na konkrétním příkladu nedostatečnost, monotónnost, nepřirozenost a vyumělkovanost případného děje u televizního pořadu, nebo způsobu zpracování některého časopisu pro mládež. To

⁹⁴ Srov. Jiráka, J., Köplová, B. *Média a společnost*. Praha:Portál, 2003, 184 - 188s.

ovšem předpokládá, že se nejenom my rodiče, ale i učitelé budeme zajímat o to, co naše děti sledují a o co se zajímají.

Na druhé straně bychom se měli pokusit povzbudit děti a mládež v přirozených aktivitách a stimulovat jejich přirozenou potřebu intenzivně prožít, poznat a procítit.⁹⁵ A to nejen prakticky, ale i teoreticky. Například společnou četbou knih, návštěvou kin, divadel, výstav. V rámci školy pak návštěvou různých naučných stezek, exkurzí, zajímavých osobností apod. Také mediální výchova na základních a středních školách, v rámci průřezových témat vytváří dobré předpoklady k mediální gramotnosti.

Postavení masových médií a mediální komunikace v životě člověka je zcela zřetelně jedním z faktorů kvality jeho života, faktorem natolik významným, že s médii není možné nakládat intuitivně, ale především poučeně – je třeba dosáhnout „mediální gramotnosti“. Rámcový vzdělávací program pro gymnázia uvádí, že *„mediální gramotnost představuje soubor poznatků a dovedností, které člověku umožňují nakládat s mediální produkcí, jež se mu nabízí, účelně a poučeně, dovoluje mu média využívat ku svému prospěchu a dává mu nástroje, aby dokázal ty oblasti mediální produkce, které se jím snaží skrytě manipulovat, odhalit“*.⁹⁶

4.4 Dílčí závěr

Utváření hodnot a hodnotové orientace se jeví jako zásadní pro další rozvoj společnosti. Dnes žijeme ve světě, který prochází rychlými změnami a současná doba klade na člověka zvýšené nároky v mnoha oblastech. Dá se předpokládat, že toto tempo se bude ještě stupňovat. Je tedy důležité být schopen naplánovat si svůj čas, zorganizovat a rozvrhnout svůj život. A to lze uskutečnit odpovědnou a všestrannou výchovou, která byla a je stále významnou činností.

Výchovu k hodnotám v rodině lze ovlivnit stylem výchovy, který rodiče k dětem zaujmou. Rodiče by měli svým dětem věnovat co nejvíce času, komunikovat s nimi, znát jejich radosti a starosti, nemanipulovat, ale laskavě vést. Vytvářet jim takové podmínky, aby se z nich stali samostatní dospělí schopní zodpovědně rozhodovat

⁹⁵ Srov. Spousta, V. Hromadné sdělovací prostředky a výchova. In. Kraus, B., Poláčková, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. 70 - 76s.

⁹⁶ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/download/

o svém životě. Zejména u dospívajících pak brát ohled na jejich vývojové a individuální zvláštnosti a okolnosti, které toto období provázejí.

Výchova k hodnotám ve škole by měla navazovat na výchovu v rodině. Učitel má dost prostředků k tomu, aby tomu tak bylo i přes nároky, které jsou na jeho profesi kladené. Může tak činit nejen svým příkladem, stylem výuky, kreativitou ale významně mu může pomoci i učivo samotné. Například různé plány a projekty na základní škole ve výuce Občanské výchovy a metoda vyjasňování hodnot, kterou lze realizovat na střední škole. Vštěpování hodnot ve školách může však narážet na odlišné hodnoty, které preferuje rodina.

Média ovlivňují život všech lidí, děti a dospívající nevyjímaje. Zdá se ale, že spíše v negativním smyslu, kdy dochází k jejich ovlivňování a manipulaci. A proto, že je problematické vzdorovat jejich vlivu, měla by to být rodina a škola, které se budou snažit oslabovat jejich vliv. V rodině výběrem pořadů, které jsou pro děti vhodné s následným vysvětlením, jaké pořady a proč jsou nevhodné. Ve škole pak účinnou mediální výchovou, aby byli v pozdějším období sami schopni rozeznat a odhalit manipulativní vliv médií.

Předávat hodnoty ale neznamená jen předkládat to, co je správné a hodnotné, protože mladí lidé nemají mnohdy velkou důvěru ve společenství dospělých. Je potřeba, aby si hodnotově orientované jednání sami prožili. Tuto situaci pak může zprostředkovat jak bylo popsáno výše nejvíce nejen rodina a škola, ale i instituce zabývající se volným časem dětí a mládeže a to nejen intencionálním působením, ale zejména působením funkcionálním. A proto sociální pedagogika může svým vlivem významně pomoci při výchově k hodnotám.

5. MOŽNOSTI SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY PŘI VÝCHOVĚ K HODNOTÁM

„Sociální pedagogika je disciplína pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná výchova, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a další“.⁹⁷ Sociální pedagogika se zabývá takovými jevy v současné společnosti, které v ní působí negativně, nebo ji ohrožují. V českém prostředí je stále ve stadiu rozvoje.⁹⁸

Sociální pedagogika se podle Krause zaměřuje:

- a) **k objektu výchovy** - zdůrazňuje působení na celé sociální skupiny (profesní, zájmové, etnické apod.);
- b) **k formám a podmínkám výchovy** - všímá si role lokálního prostředí, zabývá se výchovou v mimoškolních institucích včetně rodiny;
- c) **k cílům výchovy** - klade důraz na společenské potřeby, orientuje se na altruistické chování a spolupráci;
- d) **k metodám výchovy** - nepřímé působení se jeví účinnější než přímé;
- e) **ve smyslu sociální pomoci** - solidarita s těmi, kteří se dostali do nepříznivé situace (z důvodů ekonomických, zdravotních, etnických apod.) a přizpůsobení výchovných přístupů těmto skupinám.

Sociální pedagogika se tedy zaměřuje na každodenní život člověka, na to, aby zvládal životní situace, do kterých se dostane bez ohledu na věk. Může působit preventivně před rizikovými vlivy např. utvářením zdravého životního stylu. Snaží se uvádět do souladu individuální potřeby i potřeby společnosti vhodnou změnou v sociálním prostředí.⁹⁹ Všeobecně se dá konstatovat, že předmětem sociální pedagogiky jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti člověka. Orientace na výchovu, která pomáhá v procesu

⁹⁷ Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha:Portál, 2009, 269s.

⁹⁸ Srov. Průcha, J. *Přehled pedagogiky* Praha:Portál, 2000, 87-88s.

⁹⁹ Srov. Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha:Portál, 2008,40-46s.

socializace zejména u sociálně znevýhodněných skupin dětí, mládeže a dospělých. V rodině i ve škole má pomoci řešit krizové situace a zejména jim předcházet.¹⁰⁰

Uvedené informace nám ukazují, že **sociální pedagog může ovlivňovat jedince, jejichž hodnotový systém může být narušen, nebo vlivem okolností špatně nastaven.** Svým působením může pomáhat v dětských domovech, výchovných ústavech, diagnostických ústavech, ale i školách, a spolu se svými svěřenci, hledat cesty k takovým hodnotám, které jsou důležité při zvládání životních obtíží. Zvláště ve škole by sociální pedagog fungoval lépe než stávající výchovný poradce, který je ve většině případů učitelem se zkráceným úvazkem, a proto zde může vzniknout určitá bariéra ze strany žáků.

Sociální pedagog může pracovat ve výše zmíněných institucích, ale také v nízkoprahových zařízeních pro děti mládež (NZDM). „*Posláním NZDM je usilovat o sociální začlenění a pozitivní změnu v životním způsobu dětí a mládeže, které se ocitly v nepříznivé sociální situaci, poskytovat informace, odbornou pomoc, podporu, a předcházet tak jejich sociálnímu vyloučení*“.¹⁰¹

Do takového zařízení může klient přijít kdykoli v pracovní době, nemusí se objednávat a má možnost zůstat v anonymitě. Měla jsem možnost pracovat v nízkoprahovém zařízení v rámci praxe. V tomto konkrétním zařízení bylo otevřeno od dvou hodin odpoledně až do sedmi hodin večer a už kolem půl druhé byly vidět u dveří hloučky mladých lidí. Údiv nad tím, že o ně má někdo zájem, to bylo pro všechny mladé, se kterými jsem se zde setkala společné.

Činnosti, které NZDM realizují jsou:

- kontaktní práce;
- situační intervence;
- informační servis uživatelům;
- poradenství;
- krizová intervence;
- zprostředkování dalších služeb (doprovod);
- kontakt s institucemi ve prospěch uživatele;

¹⁰⁰ Srov. Laca, S. *Sociální pedagogika*. IMS Brno: Bonny Press 2011, 36s.

¹⁰¹ http://www.streetwork.cz/images/download/Pojmoslovi_text.pdf

- dlouhodobá individuální práce;
- práce se skupinou;
- práce s blízkými osobami;
- pobyt v zařízení;
- volnočasové aktivity.

Při všech těchto činnostech může sociální pedagogika působit ve smyslu výchovy k hodnotám, které umožní klientovi získat vlastnosti potřebné k řešení krizových situací, začleňování do společnosti apod. Zejména situační intervence se mi jeví jako nejvíce ovlivněna sociální pedagogikou, kdy „*sociálně pedagogická práce v situacích s výchovným obsahem, které vznikají v prostoru zařízení. Pracovník při nich vstupuje do interakcí, které nastávají mezi uživateli služby, přináší podněty, reflektuje situaci a používá další techniky, které vytváří či zvýrazní výchovný efekt situace*“.¹⁰²

Tak jak se mění sociální situace v naší společnosti, mění se i využívání volného času různých sociálních skupin. Dříve státní zařízení věnující se volnému času dětí a mládeže, pomáhala škole i rodině chránit jedince před negativními sociálními jevy i vlivy. Tato zařízení pracovala celkem kvalitně a bezplatně nebo za minimální poplatek. Dnes bohužel i tato zařízení podléhají mechanismu tržního hospodářství a rodinný rozpočet vždy nedovoluje, aby si děti a mládež vybíraly z aktivit podle svého zájmu. Je ale velmi důležité, aby vznikala taková zařízení, která se věnují dětem ze sociálně slabých rodin, nebo dětí problémových a i zde by sociální pedagog měl působit.¹⁰³

Sociální pedagog může pracovat s jednotlivci, skupinou, ale i komunitou. Jeho působení vychází z široké palety činností, které vyžadují neustálou aktivitu a tvořivost. Měl by mít určité kompetence osobnostní (citlivost, empatie, komunikativnost aj.), ale i získané vzděláním, které by si měl stále prohlubovat. „*Ve své praktické činnosti pak kompetence výchovně - vzdělávací, preventivní, poradenské, reedukační a manažerské*“.¹⁰⁴ Dominantním zájmem sociální pedagogiky jsou děti a mládež, ale má i podíl na službách pro ostatní věkové skupiny a to se jeví jako specifikum oproti jiným pomáhajícím profesím.

¹⁰² http://www.streetwork.cz/images/download/Pojmoslovi_text.pdf

¹⁰³ Srov. Faltýsková, J. *Prostředí jako determinanta aktivit u dospívajících*. In. Přádka, M, Knotová, D, Faltýsková, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno:Masarykova univerzita Brno, 2004, 44-45s.

¹⁰⁴ Bakošová, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava:Universita Komenského Bratislava, 2008, 193s.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. KVALITATIVNÍ ŠETŘENÍ

Kvalitativní šetření vychází z fenomenologického přístupu. „*Smyslem je objektivní poznání smyslu věci. Určité jevy (fenomény) se zkoumají takové, jaké opravdu jsou, a ne takové, jak je na ně na základě dosavadních znalostí pohlíženo*“. Výhodou kvalitativního přístupu je získání popisu případu více do hloubky, poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil a citlivě zohledňuje působení kontextu, lokální situaci a podmínky.¹⁰⁵ Zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí a tudíž připouští existenci více realit.¹⁰⁶

„*Kvalitativní přístup v sociálních vědách proto vychází z toho, jak jsou různé pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality*“. Cílem toho, kdo provádí šetření, je tzv. „pohled z perspektivy subjektu“, tedy popis detailů každodenní reality, chápání chování a důraz na čas a proces. Lidé jsou zkoumáni v přirozeném prostředí a jsou účastníky, kteří se různou měrou podílí na závěrech kvalitativního šetření. Závěry získané na základě kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat. „*Jsou platné právě jen na vzorek, na kterém byla data získána*“.¹⁰⁷

Při získávání kvalitativních dat účastník i výzkumník vstupují do šetření celou svojí osobní historií, ovlivňují se navzájem a tuto skutečnost je nutné respektovat.¹⁰⁸ Kvalitativní přístup je podle některých metodologů pouhým doplňkem tradičních kvantitativních šetření. Oba přístupy sice mají odlišné způsoby získávání a zpracování dat, způsob interpretace, vycházejí z odlišných filozofických základů, ale jsou chápány jako rovnocenné.

V rámci naplnění hlavního cíle mé práce jsem zvolila kvalitativní přístup. „*Síla kvalitativních dat spočívá v tom, že jsou přirozeně uspořádaná a popisují každodenní život. Vyznačují se lokální zakotveností a nejsou vytrhována z kontextu dění, mají popisovat podrobnosti případu*“.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Druhé, přepracované a aktualizované vydání. Praha:Portál, 2008, 51 - 73s.

¹⁰⁶ Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha:Grada Publishing, a.s., 2007, 32s.

¹⁰⁷ Švaříček, R, Šedřová, K, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha:Portál, 2007, 18 - 25s.

¹⁰⁸ Miovský, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha:Grada Publishing, a.s., 2006, 78s.

¹⁰⁹ Hendl, J. *Kvalitativní výzkum*. Druhé, přepracované a aktualizované vydání. Praha:Portál, 2008, 161s.

6.1 Stanovení cílů kvalitativního šetření a formulace otázky

V šetření zabývající se předáváním hodnot učiteli studentům středních škol jsem si definovala trojí typ cíle podle Maxwellova¹¹⁰ rozšíření následovně:

Cíl intelektuální:

Cílem je poukázat na to, jakým způsobem předávají učitelé hodnoty studentům na středních školách a jestli mezi školami budou v těchto způsobech zásadní rozdíly. Dále také přinést poznatky o tom, co učitelům výchovu k hodnotám znesnadňuje.

Cíl praktický:

Získané informace mohou být využity učiteli k lepší výchovně-vzdělávací práci s dospívajícími.

Cíl personální:

Je pro mne osobně významné, jako pro matku dospívajících dětí zjistit, jak učitelé při předávání hodnot na mládež působí.

Formulace otázky použité v kvalitativním šetření

Výzkumné otázky pomáhají zacílit šetření tak, aby poskytly výsledky v souladu se stanovenými cíly a ukázaly i cestu, jak šetření vést. Otázky vhodné do kvalitativního šetření by měly splňovat určité specifické požadavky a to zejména:

- neptat se na četnost jevů;
- pracovat spíše s obecnějšími koncepty, ne s proměnnými;
- být dostatečně široké;
- zkoumat povahu jevů z perspektivy aktérů.¹¹¹

Formulace výzkumné otázky: **Jakým způsobem realizují učitelé výchovu k hodnotám na konkrétních středních školách?**

Tato otázka byla ještě rozdělena do dvou specifických otázek:

¹¹⁰ Švaříček, R, Šedřová, K, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha:Portál, 2007, In Stanovení cílů výzkumu. 63s.

¹¹¹ Švaříček, R, Šedřová, K, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha:Portál, 2007, In Definování výzkumných otázek. 69-70s.

1. Budou zásadní rozdíly ve způsobech předávání hodnot mezi konkrétními školami?
2. Jaké aspekty učitelům výchovu k hodnotám znesnadňují?

Vybraná technika sběru dat

Pro své šetření jsem použila techniku kvalitativního výzkumu, protože se mi jevila jako vhodná pro bližší zkoumání mého tématu. Z možností kvalitativního přístupu jsem si vybrala provedení polostrukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami (Viz příloha). Tyto rozhovory sestávají z řady formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovídat, přičemž je možné zaměřovat pořadí nebo klást i doplňující otázky. Tyto otázky jsem měla zacílené na oblasti:

- předávání hodnot žákům v rámci výuky, hodnocení událostí;
- využívání metodických námětů a postupů k předávání hodnot;
- možnosti čerpání inspirace z rámcového vzdělávacího programu;
- vnímání změn v hodnotových preferencích mládeže;
- problémy s předáváním hodnot žákům.

Výběr vzorku kvalitativního šetření

Při provádění kvalitativního šetření je důležitým aspektem celého procesu výběr vzorku respondentů. Cílem není reprezentovat určitou populaci, ale určitý problém, vzorek tedy není konstruován náhodně a nebyl vytvořen v jednom momentě. V tomto šetření jsem oslovila učitele všech osmi typů středních škol ve městě Třebíči. Šetření se nakonec zúčastnili učitelé pěti typů středních škol. Každá ze škol má jiné zaměření a tedy i různou skladbu studentů.

Při prvních dvou rozhovorech jsem zjistila, že je třeba specifikovat délku učitelské praxe a oslovila jsem tedy učitele, kteří se věnují učitelskému povolání víc jak dvacet let. Protože se mi také potvrdilo, že předávat hodnoty lze v každém předmětu, oslovovala jsem nejen učitele občanské nauky nebo základů společenských věd. Souhlas s provedením rozhovorů mi udělovaly pouze ženy, muži se bohužel nechtěli

rozhovoru zúčastnit. Při kladení otázek jsem k teoretickému nasycení dospěla při počtu dvanácti učitelek, protože další tři realizované rozhovory mi nepřinesly další zásadní informace. Na každé ze škol se rozhovoru zúčastnily učitelky, které zde působí jako výchovné poradkyně.

Sběr dat

Učitelky, které souhlasily s provedením rozhovoru, byly seznámeny s účelem a cílem mého šetření a byly ujistěny o naprosté anonymitě získaných informací. Z tohoto důvodu nejsou uvedeny názvy konkrétních středních škol. Provedené rozhovory byly se souhlasem učitelek nahrávány na mobilní telefon a poté pomocí doslovné transkripce převedeny do písemné podoby k dalšímu zpracování. Některé učitelky se ze začátku vyjadřovaly poměrně stroze, ale během rozhovoru pak byly sdílnější. Rozhovory probíhaly vždy v prostředí školy. Šetření bylo realizováno během ledna a února 2013.

6.2 Interpretace dat z realizovaných rozhovorů

Při primární interpretaci jsem se v první řadě držela zjištěných dat, ale při sekundární interpretaci jsem se snažila přemýšlet, o čem tato data vypovídají, co znamenají a proč k popsáním jevům dochází, případně čerpat i ze své zkušenosti. Zjištěná data jsem srovnávala s teoretickými kapitolami mé práce a soustředila se na informace v nich popsané. Následná interpretace je praktickou zkušeností s předáváním hodnot studentům na středních školách a informací učitelů z pěti konkrétních středních škol.

Uvedené rozhovory jsem jednotlivě analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování. „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“.¹¹² V textu jsem se snažila vyhledat kategorie, které se v rozhovorech objevují nejčastěji. Tyto kategorie, které jsou společné všem rozhovorům, jsou: **zájem, osobnost učitele, volní a morální vlastnosti žáků, rodinné vztahy, nedostatek autorit.**

¹¹² Švaříček, R., Šedřová, K., a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha:Portál, 211s.

„Nelze nekomunikovat“, objevuje se nejen v publikaci J. Krivohlavého „Jak si lépe porozumíme“ ale i v odpovědích učitelek. Odpověď na otázku č.3 (Viz příloha) mi měla pomoci zjistit, jestli učitelky nemají strach cokoli osobního sdělovat, dát tak říkajíc studentům i něco ze sebe, nebát se říct, co si o určité události myslí. U všech mne překvapila shodná odpověď, že učitel tak činit má. *Citlivě, s mírou, ale nenutit vlastní názor, ano žáci se zajímají a ptají“*, *„Sdělit, přiměřeně, do určité míry“*, *„V podstatě má, má to ale jistá ale (smích)“*, *„Měl by, má to ale určité hranice“*, *„Má a má jít příkladem“*, *„Má však to je učí tolerovat jiný názor přece. Já si stojím za tím, co říkám“* odpověděla ihned Pavla. Pro tuto učitelku sdělování vlastních názorů problémem určitě není. Nad odpovědí ale většina z nich přemýšlela déle než nad jinými otázkami. Jsou ale všechny přesvědčené, že je potřeba postupovat obezřetně a taktně. Myslím si, že váhavost a důkladné zvážení odpovědi na tuto otázku může být u některých učitelek, (které mají za sebou již řadu let pedagogické praxe) zapříčiněna špatnou individuální zkušeností z přílišné otevřenosti a ne nezájmem sdělovat studentům svoje názory. Domnívám se také, že nebát se zdůvodnit své přesvědčení, zhodnotit události, které se dějí kolem nás, říci co si myslím, je pro pedagoga velmi důležité. Studenty názory učitelů zajímají a pokud se učitelé nebojí být otevření a stojí si za svým sdělením, stanou se tak pro studenty přirozenou autoritou.

Učitelky na těchto středních školách vnímají školu jako pokračovatelku toho, co do dětí jako základ vložila rodina. Shodují se, že pedagog má být ten, který přiměřeně a nenásilně nabídne další možnosti jednání, chování, ale i odlišného názoru, než nabízí rodina. *„To už jsou přece jen středoškoláci, takže nějaký základní názor už mají, není to jako na základní škole, kde je potřeba tomu věnovat trochu víc času“*. Odpověděla Marie. *„Oni od nás mají slyšet další možnosti, kdyby se třeba s tou rodinou neztotožňovali, ne základní věci, to musí rodina“* namítla Eva *„Prostor na to ve škole je, tam problém nevidím“* spontánně odpoví Pavla. *„Víte, tyhle věci, to musíte citlivě, nic jim nenutit, prostě to dělat tak, aby si nevšimli, že je vychováváte. Já myslím, hlavně nenápadně“* směje se Táňa. *„Nejlíp, když zkrátka to, co člověk říká, taky dělá, to je nejdůležitější. Oni to nakonec pochopí a vezmou za vlastní“*. Vlastní příklad a jednání, pedagogova osobnost, zájem jsou silnější než memorování pouček. Myslím si, že je zde patrná snaha formovat studenty více nepřímým působením a učitelky si sílu tohoto vlivu dobře uvědomují.

Dobry pedagog by se mel zajimat nejen o to, co a jak studenty naučit, ale take o to, co je trapi, jakym problemum musi cetit. „*Neni to jen o vykkladu ucetni latty, je potreba to propojovat, podebatovat s nimi. To se o nich leckdy dozvim nejvic*“ miní Marcela a dodava, ze i kdyz vyučuje občanskou nauku a seminář k základům společenských věd, přála by si víc hovořit s žáky o různých aspektech života. Během rozhovorů jsem si uvědomila, že hodnotám se lze věnovat v každém vyučovacím předmětu, a že k tomu není předurčena pouze občanská nauka, jak se mnozí domnívají.

„*No ta občanka, tam se to teda vyloženě nabízí. Například: Ráno mají někteří z nich za úkol koupit si noviny. My pak v hodině vybereme témata. Ty pak spolu rozebíráme. To znamená, rozvíjím tak čtenářskou gramotnost, zájem o dění kolem sebe a nutím je přemýšlet. Copak by to šlo pomocí definic? To by je nebavilo. Musí se to propojovat s praktickým životem*“ odpoví Marcela se zaujetím. Jana, učitelka biologie nedávno ve svých hodinách se studenty se řešila zajímavou problematikou, kde se dotkla etických hodnot „*Ted' jsme mluvili o klonování a asistované reprodukci, to je teda hodně zajímavé a já jsem taky koukala, jak to oni berou*“ Další z učitelek se snaží v hodinách dějepisu často hovořit o toleranci a pochopení a uvádět příklady z minulosti „*Já se jim snažím to taky ukazovat na našich předcích. Jak žili, jaké měli starosti, že by z toho měli pochopit a uvědomit si, jak se mají, že žijí v míru, v dostatku, ale né, to oni mnohdy nejsou ani schopní vůbec připustit, že mohli žít třeba jinak a hlavně, že mohli být třeba i spokojení. Já mám někdy pocit, že to je od nich velká neúcta k historii. Aha, no ted' ale mluvím jak můj profesor na fakultě, to já už asi taky pěkně stárnu*“ začne se Pavla srdečně smát. I v hodinách českého jazyka a literatury lze z řady osobností z oblasti kultury a umění vybrat takové, které mohou sloužit jako dobrý příklad a možná i zdroj inspirace k dalšímu směřování dospívajících. „*Vždycky někoho vyberu a děcka si o něm mají sami najít informace. Často nevěří, v čem žili*“ odpověděla Jana. Další z učitelek v hodinách environmentální výchovy hovořila se studenty o ochraně životního prostředí o plýtvání energií, třídění odpadů a jejich dopadu na životní prostředí. „*No, my o tom mluvíme teda pořád dokola, myslím, že jo, že, efekt to má, jen mám někdy pocit, že oni tomu moc nevěří, jako že je potřeba životní prostředí chránit. Mnozí na to třeba taky řeknou, že věda něco vymyslí a je to. Tak se to snažím zase vysvětlit*“ Dáša, učitelka tělesné výchovy se rozhorlila, „*K těláku přece patří zdravý životní styl. Já jim o tom hodně říkám, když vidím, čím se cpou, dyť to je strašný. Skuhraj mi tam, když mají cvičit, to je jak v lazaretu, ale jak je chcete motivovat, když ty jejich vznešený prdelky*

doveze tatínek každý ráno, těch pár metrů do školy autem. Musím být trochu tvrdá. Jéjda to nikde nepište, nebo si na mě zase budou stěžovat“. Je patrné že, každá z učitelek vkládá do výchovy a vzdělání část svojí osobnosti, svoji pedagogickou praxi, životní zkušenost, kreativitu. Snaží se předávat hodnoty studentům na středních školách především v mnoha různých předmětech, při různých příležitostech s menšími i většími obtížemi. Domnívám se, že neexistuje žádná osvědčená šablona, jak výchovu k hodnotám realizovat, důležité jsou tyto faktory: pedagogovy kvality a zájem, pracovní zázemí, ale určitě také motivace studentů.

Na školách, kde vyučují učitelky účastníci se tohoto šetření, mají studenti možnost setkat se problematikou hodnot jednak v rámci průřezových témat, *„My máme v rámci ŠVP (školního vzdělávacího programu) průřezová témata, to znamená, že třeba zdravý životní styl probereme v ZSV (základech společenských věd), částečně v základech přírodních věd, a tím, že jsme škola zaměřená na služby tak to proberem i v potravinách a výživě“*, ale také v různých rozšířených výukových programech. Jana se se zájmem rozpovídala *„My to máme u nás ve formě krajské soutěže, v rámci výuky psychologie. A zrovna pro tento školní rok je vyhlášené téma hodnoty a zdravý životní styl. Je to pro druhé ročníky. Jsou to prezentace, kdy děčka se rozdělí do dvojic, je to prezentace tak na dvacet minut, každý deset a deset. Sestaví si svůj žebříček hodnot, a teď když tam mají zdraví, rozkliknou si ten pojem, jaká je definice WHO, co to pro ně to zdraví znamená. Nutí je to o tom přemýšlet. Nejlepší se vybere a jde do krajského kola, to nás teď čeká v Havlíčkově Brodě. Myslím si, že to pro ně byl opravdu dobrý přínos“.* Je zde vidět dobrý příklad toho, že iniciativa, co se týče výchovy k hodnotám, je patrná na širší úrovni než v rámci školy samotné. A mohla by sloužit jako případná inspirace školám v ostatních regionech. Studenti na základě vlastní zkušenosti získávají širší rozhled a ponětí o těchto tématech. Tento dobrý příklad potvrzuje i informace uvedené v teoretické části mé práce, že hodnoty si každý musí prožít, popřemýšlet o nich a následně přijmout za vlastní. Jen tak se mohou stát součástí osobnosti (Viz kapitola 1).

Na další ze škol mají studenti možnost zúčastnit se celodenní akce Ekofórum, která souvisí s ochranou přírody, pravidelně sem jezdí pedagogové z vysokých škol na přednášky týkající se různých témat. *„Hodně hledáme inspirace z jiných škol. Opíráme se o dobrou praxi“* rozhovořila se Helena. *„Co se týče ale hodnot, tak u nás je SORKA (strategie osobnostního rozvoje), tu jsme právě převzali z Prostějova. To jsou vlastně*

diskuse u kulatého stolu na tyto témata. No a na naší škole působí pedagog volného času a ten přímo pracuje s dětmi, celými třídami, vymýšlí různé akce. Je on má ten pan učitel krásný motto, říká že: Dobrý příklad není ve výchově jediný, je totiž ten nejdůležitější. To je taková naše specialita“, dodává celá rozzářená. Zrovna zítra se u nás rozjíždí výuka první pomoci. Děcka od patnácti let to mají na deset hodin výuky. To máme z kraje Vysočina“. odpovídá na otázku další z učitelek. Vhodná náplň volného času je pro dospívající mládež velmi důležitá z mnoha hledisek. Působí preventivně proti sociálně patologickým jevům, umožňuje trávit čas v kruhu svých vrstevníků, kteří mají stejné zájmy a záliby. Možnost mít ve své škole pedagoga volného času pro mne byla opravdovým překvapením, je to jediná střední škola v Třebíči, která tuto zvláštnost má a zmiňovaný učitel je zde zaměstnán na plný úvazek. Studenti jsou s tímto učitelem v každodenním styku, mohou se na něho s čímkoli obrátit, mimo činností, které zmiňovala jedna z učitelek, s nimi například organizuje koncerty, které se konají ve škole a jsou přístupné i veřejnosti. Je to přínosné nejen pro studenty, ale i pro učitele, kteří se mohou intenzivněji věnovat výuce.

Z uvedených informací vyplynulo, že každá ze škol se snaží přispět při výchově k hodnotám jiným způsobem. Každá ze škol tak činí v rámci běžné výuky, vždy je zde na základě rámcových vzdělávacích programů a následné tvorbě školních vzdělávacích programů pamatováno na výchovu k hodnotám v rámci průřezových témat a každá ze škol, jim věnuje takový časový rozsah, jaký uzná za vhodné. Všechny tyto školy mají ale ještě navíc rozšířený program výuky, který o hodnotách pojednává. Každá ze škol jej má zacílený na obory, které se na dané škole vyučují. Uvedené činnosti jsou výsledkem společné práce celého pedagogického sboru. Domnívám se, že důležitým motivem k rozmanitosti školních aktivit je nejen spokojenost studentů, ale i získání větší prestiže škol, které v dnešní době vedou boj o každého studenta. Praktická realizace výchovy k hodnotám zde potvrzuje poznatky uvedené v kapitole 4, kdy k určitým hodnotám lze vést nepřímo, aniž by byly zmíněny doslova, nebo přímo, kdy jsou hodnoty např. učivem.

Aby výuka na školách byla zajímavější a poutavější hledají učitelky inspiraci k výuce (nejen k hodnotám) z různých zdrojů. Zjistila jsem, že mají k dispozici různá školení „*No jenže prioritou jsou školení k maturitám, takže musíme hlavně tam*“ postesklly si. Čtyři z těchto učitelek měly možnost absolvovat třistašedesátihodinový kurz etické

výchovy a čerpají z něho při výuce. Což se mi právě při výchově k hodnotám zdá jako velká výhoda. Dále využívají informace z internetu „*Ano my si s kolegyní čteme různé učitelské portály, třeba Česká škola, různě debatujeme a tak*“, kde si vybírají z nabídky témat které je zajímají. „*Hodnoty se stejně nedají učit pomocí nějakých příruček, ty musí mít pedagog v sobě a měly by být jemu vlastní*“ dodala Olga. Je patrné, že učitelky rozhodně nenechávají nic náhodě, informace si shánějí z různých zdrojů a každá podle svého zájmu a možností. Zajímala jsem se, zda jsou jim inspirací rámcové vzdělávací programy, které byly před lety zavedeny do škol a podle kterých si školy tvoří své školní programy (Viz kapitola 4.2). Většina odpovědí zněla takto. „*A co by mě tam mělo inspirovat? To je přece šuplíková záležitost. To má být vtíp? Učili jsme před nima a budeme i po nich. Zlatý osnovy. RVP je pro mne anarchie a krok zpátky. Do budoucna to podle mne zanikne. Dovedu si představit jiné zdroje inspirace*“. Tři učitelky ale odpověděly jinak. „*Pro mne rozhodně ano. Tvořila jsem ŠVP na základě RVP pro výuku základů společenských věd a semináře. Tady se nejedná o žádnou suchou teorii, řeší se tam kompetence, které má žák mít a to je potřeba dělat pečlivě. Ty hodnoty se tam taky zmiňují*“ odpovídá Marcela. „*Rámcováký jsou psané velice dobře. My jsme si s kolegyní jen ujasnily, co jsme intuitivně cítily, ale myslím si, že pro většinu kolegů to byl šok*“ odpovídá další z učitelek. Jana k tomu dodává „*Tak pro mě je to určitě inspirativní. Děláme pak ŠVP, a spolupracujeme na tom všichni. Já jen vidím trochu problém v tom, že třeba, výchova ke zdraví je u nás jen jeden rok, jenže brněnská ji má tři roky. Pokud to děcko přestoupí, no tak má problém. Teď každá škola si tam dá to, co hlavě preferuje, takže ty děcka nemají zhruba stejné znalosti, to je trošku zmatek, to sjednocení by mělo být větší. No a pak dělejte státní maturity, to je taky nedomyšlený*“. Zdá se, že větší část učitelek si neuvědomuje, k čemu mají rámcové vzdělávací programy (RVP) vlastně sloužit a jeví se mi, že jsou s nimi seznámeny pouze povrchně a tvorba ŠVP se jich zřejmě netýká. Před dvěma roky jsem měla možnost absolvovat na IMS v Brně doplňující pedagogické studium pro učitele všeobecně vzdělávacích předmětů středních škol. Problematiku RVP jsme zde probírali celkem podrobně. Měla jsem také možnost nahlédnout v rámci týdenní praxe na střední škole do zpracovaného ŠVP. Rozhodně jsem nenabyla dojmu, že je to zbytečná formalita. Programy se mi zdály velmi reálně a dobře zpracované, aby odpovídaly požadavkům na obsah učiva, profil studenta, jeho kompetence apod. Pro některé učitele to ale opravdu mohl být šok, jak zmínila jedna z učitelek, protože realizace RVP a následně ŠVP si žádá tvořivého

učitele, který se nespokojí se stereotypem a výuku sám vytváří a naplňuje. Možná, že jsem učitelky touto otázkou jen překvapila a zaskočila, protože podle toho, jak jsou schopny realizovat výuku a přemýšlet, jim tvořivost podle mého názoru nechybí.

Aktivita, které probíhají na těchto školách, jsou pestré a umožňují rozvoj osobnosti dospívajících ve všech jejich složkách, tak jak je zmíněno v kapitole 1.3 této práce. Učitelé jsou po rodičích ti, kteří jsou s dospívajícími v dennodenním kontaktu. Mají tedy nejen mnoho možností jak na ně působit, ale všimnout si i změn hodnotového žebříčku, životního stylu studentů, jejich chování. Iva na otázku č 10. (Viz příloha) odpověděla „*Oni někteří nejsou vychovávaní a vedení z rodiny k tomu, aby ty hodnoty měli nějak nastavené. Strašně záleží na tom, z jaký rodiny student pochází, takže mnohdy jim až člověk tady říká, co je v životě důležité*“. Učitelky ze středních škol, kde jsou vyučovány učební obory a maturitní obory si všimají podstatného rozdílu mezi těmito žáky. Olga zmiňuje „*U nás na škole narážíme na to, že žáci pocházejí z různého sociokulturního prostředí, kde se např. mluví vulgárně a potom jim ve škole říkáme, že není normální takhle mluvit. No a ona s tím souvisí i příprava do hodin. Já si to k učňům musím chystat jak pro děcka z druhého stupně na základce. To je fakt někdy hrozný*“. I ostatní učitelky se k této problematice vyjadřují. „*V rozdílech v těch děckách. Pokud jde na učňák se zájmu o obor tak v pohodě, ale pokud tam jde, že nikde jinde neměli místo, no hrůza. To nám fakt často ani nedokončí prváček*“. Jiná z učitelek dodává „*Takové ty základní hodnoty jako poprosit, poděkovat, vlastně ta lidská slušnost, to se vytrácí. Úcta k učiteli, ke starším, to vůbec nemaj ani z rodin*“. „*Se špatným zázemím v rodině. Já kolikrát nevěřím vlastním uším, v čem doma žijou. „Špatně nastavené hodnoty z rodiny*“ to jsou další příklady odpovědí učitelek. Všichni jsme ovlivňováni v první řadě rodinným prostředím, hned od okamžiku svého narození. Dospívající na těchto školách nevyjímaje. Dnešní moderní a uspěchaná doba bohužel přináší velké problémy, s kterými se musí rodina vypořádat. Mění se její struktura, vysoká rozvodovost sebou přináší problematické vztahy v rodině (změna partnera, nevlastní sourozenci, ztráta kontaktů z členy bývalé rodiny apod.), nezaměstnanost sebou nese špatné finanční zázemí, ale i samotné období dospívání může vztahy v rodině komplikovat. Učitelky účastníci se tohoto šetření vnímají velký problém v tom, že mnozí studenti nemají dobré rodinné zázemí a nevyznávají téměř žádné hodnoty, vliv rodiny na některé z nich je spíš negativní a motivace ke studiu tím pádem mizivá. Jedna z učitelek se zmínila že „*Student mi doslova řekl, že mu rozhodně nemám právo*

do čehokoli kecat. Když jsem kontaktovala matku, ta řekla, že do školy nepřijde, protože nemá čas a že prakticky nemá nikdy čas. Tuhle bariéru se mi nedaří překonat“. Čeho jsou rodiče někdy schopní, a co žádají po učitelích je až zarážející, jak jsem měla možnost vyslechnout. Iva říká „*To se přišel tatínek slečny druhého ročníku zeptat, jestli bychom ji někde nemohli o přestávce nechat kouřit. Jak prý nemá cigáro, tak je hrozně nervní a on ji pak nehodlá doma celé odpoledne poslouchat, jak je kvůli tomu vzteklá. Já jsem fakt nevěřila vlastním uším“.* Učitelky se shodují, že pokud rodina jako zásadní socializační činitel selže, je velmi náročné studenty za dobu pobytu na střední škole dostatečně zformovat a motivovat ke změně chování. „*Taky máme svoje limity“* dodává jedna z nich. Jak bylo popsáno v teoretické části této práce (Viz Kapitola 4.1) leží na rodině a rodičích odpovědnost za vedení a výchovu svých dětí. Škola ve svém působení nemůže rodinu nahradit, může se pouze pokusit zmírnit dopady, nedůsledné výchovy z rodiny. Mám dojem, že problémy, se kterými se učitelé při výchově k hodnotám setkávají, jsou jednak v osobnosti studentů, jejich motivaci, v chybějících autoritách obecně, ale starosti jim dělají i samotní rodiče studentů. Jako matce dospívajících dětí se mi to neposlouchalo moc příjemně. Nejlépe to vystihla Marie „*Děcka, ty já už si nějak srovnám, ale některé rodiče, kdybych mohla, bych nějraděj vyfackovala“.*

Změny v oblasti hierarchie hodnot u dospívajících učitelky zaznamenávají. „*Já bych řekla, nejen hodnoty, hlavně i v chování“* dodává jedna z nich. „*Mně přijde, že málo touží po pracovních uplatnění. Nechci říct, že jsou línější, to je docela tvrdé, ale že jsou miň ctižádostiví. Oni jsou takoví spokojení, jim stačí co mají“* odpověděla Pavla. U části mládeže na těchto školách je viditelný posun k materiálnímu zaměření. „*To materiálně, to je hodně zajímá. Jinak mám pocit, že je nezajímá vůbec nic“*, „*Bez úsilí pile, snahy a bez práce dosáhnout co nejvíc“*, „*Značkové oblečení, ten nejlepší mobil a netbook. Kdo tyhle věci nemá, je sám nehodnotný“*, „*Snižování hodnoty vzdělání“*, „*Třeba i spravedlnost a čest, to jde úplně stranou, nebo pravdomlupnost. Říct pravdu, to se u nich nevidí, klidně vám lžou do očí, a i když se lež odhalí, tak něco jako stud neznají. Nestydí se, že lhali, je to pro ně normální, tady vidím velký posun“* to byly nejčastější odpovědi na otázku změn v hodnotových preferencích. Patrné jsou i změny v chování. „*Mě strašně žere ta jejich neochota udělat něco na víc. Vždycky se zeptají, A co za to budu mít? Jak po nich chcete něco, co je nad rámec jejich povinností, tak někteří vám dávají okázale najevo jak je otravujete“.* „*Jenom přijímají a nejsou schopní dávat, ne to materiálně, ale něco slevit ze svého“.* „*Neváží si školních věcí. Dokázali*

tak zřídít nové lavice. Vadí jim i kytky, cpou tam do nich co se dá, lámou je, já to nechápu, proč to dělají. Já myslím, že tohle jde i z rodiny“. „Já vidím podstatný změny co dělají ve volném čase. To je jen počítač a sport žádný“, „Taky je strašný, jak se chovají k sobě navzájem. Já to pozoruju tak pět let zpátky, je to fakt dost markantní. To jsou základní věci, co by měli z té rodiny znát, ale je to zanedbaný“. Studenti na těchto školách se jak je patrné nevymykají zjištěním uvedeným v teoretické části mé práce (Viz kapitola 3.3). Sklony k materialismu, individualismu, neochota udělat něco pro druhé se objevuje i u nich. Příčiny těchto změn vidí učitelky jednak ve špatných vzorech v rodině, ale i v celospolečenských změnách. „Oni se chovají tak, jak to vidí všude kolem sebe“, „Když se mají ve třídě na něčem domluvit, to někdy žasnu, jak dokážou být sprostí a jak se dohadují, no“. Dospívající vstřebávají to, v čem žijí, co se děje kolem nich a to jim pak slouží jako zdroj k napodobování.

Zajímavé byly postřehy učitelek - výchovných poradkyň, týkající se problémů, s kterými se musí dospívající vyrovnávat. „Ten tlak, držet krok s ostatními je pro ně někdy neúnosný. Já tady teď mám tři případy, kdy se děvčata bojí chodit do školy, že to tady nezvládnou a ty strachy se jim somatizují. Bolesti břicha a různé neurózy. Je to začarovaný kruh. Když jsou ve škole, tak je jim špatně, pak z toho mají nevolnosti a chybí a pořád dokola“. „Když jsem mluvila s její matkou, tak mi ty holky bylo líto“, „Mám pocit, že je toho rok od roku víc“, „To si snad ani nedokážete představit, v čem oni kolikrát žijí“, „Nejvíc potíže doma, pak ve škole. Kdybych tady byla na plný úvazek, tak mám pořád co řešit“. Na těchto středních školách se také pamatuje na předcházení různým výchovným potížím. Na třech z nich působí psychologka jako metodik prevence. „Já si s ní udělám hned v září plán na celý rok, takže se spolu domlouváme, na co se zaměřit“. „Když se něco objeví, tak se na to hned reaguje. Já myslím, že ty děcka to učí odpovědnosti, kterou mají mít za sebe, že problémy se mají řešit a ne je nechávat vyšumět“, „My máme s paní doktorkou anonymní poradenství, máme ji tady každé úterý. Kdo má jakýkoli problém, může se na ni obrátit. Dost to pomáhá i mně, vždycky poradí, když si s něčím nevím rady. Řeší se teda hodně osobní věci“. Myslím si, že přítomnost školního psychologa je na středních školách potřebná. Studenti se v období dospívání mohou setkat se spoustou obtíží různého charakteru. Jak bylo uvedeno výše, nejčastěji se jedná o problémy v rodině, strach ze selhání ve škole, mezilidské vztahy obecně. Na jedné ze škol je školní psycholog zaměstnán na částečný úvazek, je tedy se studenty v kontaktu každý den a případné problémy může řešit

operativně a na poslední ze škol pracuje (jak bylo již zmiňováno) pedagog volného času. Z rozhovorů vyplynula ještě jedna možnost, jak se vyvarovat výchovných obtíží a to pomocí sociometrie. „*Na škole několikrát probíhá zjišťování klima školy, myslím si, že tady se pro to, aby se tady dobře cítili, dělá hodně*“, „*U nás děláme měření hned ze začátku, aby se zjistilo, jak se sešla třída. To se nám hodně osvědčilo*“. Současná mládež je viděna téměř výhradně z pozice problémů, které způsobuje, ale neřeší se problémy, které dospívající trápí. Mají možnost oslovit své okolí a dát vědět o svých starostech a potížích? Mají dostatečnou sociální oporu, nebo si musí nějakým způsobem pomoci sami? To byly otázky, které mne při rozhovorech často napadaly. Často jen poukazujeme na to, jak jsou dnes ti mladí nesnesitelní, nevychovaní a drzí. Jsme schopni pochopit jejich strachy, obavy a zajímá nás to vůbec? Nemáme někdy jako rodiče, vychovatelé, učitelé nereálné požadavky? Domnívám se, že nám chybí vyjádření mladých, jejich osobní výpovědi. A to by byl vhodný námět na diplomovou práci.

6.3 Diskuse

V rámci diskuse bych se chtěla nejdříve zaměřit na krátké shrnutí získaných závěrů mého šetření a poté reflektovat své postřehy z průběhu tohoto šetření. S cílem odpovědět na hlavní otázku kvalitativního šetření týkající se výchovy k hodnotám dospívající mládeže, jsem provedla rozhovory s učiteli na středních školách. Tuto hlavní otázku jsem si rozdělila ještě na dvě doplňující otázky.

Nyní bych odpověděla na hlavní otázku: **Jakým způsobem realizují učitelé výchovu k hodnotám na konkrétních středních školách?** Z mého pohledu využívají učitelé na konkrétních středních školách různé způsoby, jak vést mládež k hodnotám. Snaží se o to nejen v hodinách různých vyučovacích předmětů, ale i sestavováním rozšířených programů výuky, kde se žáci mohou s problematikou hodnot setkávat. Učitelé se snaží předávat hodnoty žákům nejen tím, že o těchto hodnotách hovoří, ale i svým vlastním příkladem a jednáním dokazují, že o hodnotách nestačí jen mluvit, ale je potřeba podle nich i jednat.

První z doplňujících otázek zní: **Budou zásadní rozdíly ve způsobech předávání hodnot mezi konkrétními školami?** Domnívám se, že se nedá přímo hovořit o zásadních způsobech, ale každá ze škol věnuje této problematice různý čas a prostor, záleží hlavně na zaměření, kterému se škola věnuje a na zpracovaném školním

vzdělávacím programu. Menší prostor této problematice věnují školy, které jsou technicky zaměřené.

Druhá z doplňujících otázek zní: **Jaké aspekty učitelům výchovu k hodnotám znesnadňují?** To, co učitelkám komplikuje předávání hodnot studentům, je zejména to, že mnozí ze studentů si nenesou základní hodnoty z rodiny a teprve až ony je seznamují s tím, co je pro ně prospěšné a žádoucí. Škola by měla v předávání hodnot pokračovat ne s nimi studenty na střední škole teprve seznamovat. Problematické je u některých studentů to, že hodnoty preferované školou pro ně nejsou žádoucí z důvodu rozdílného hodnotového zaměření z rodiny. Dalším důvodem může být i celkové společenské klima, které výchovu k hodnotám nepodporuje

Domnívám se, že cíl mé diplomové práce se podařilo naplnit, neboť byla zodpovězena hlavní otázka i obě otázky doplňující. V průběhu rozhovorů jsem se nesetkala s většími obtížemi. Učitelky byly sdílné, příjemné a rozhovory probíhaly v příjemné atmosféře. Mrzí mne, že se mi nepodařilo realizovat rozhovory na všech osmi středních školách, které jsou v našem městě a to z toho důvodu, že se touto dobou rozhoduje o sloučení čtyř středních škol a atmosféra na nich je dost napjatá. Osobně mne tyto rozhovory obohatily o zjištění, že učitelky nad výchovou k hodnotám nejen přemýšlejí, ale i úspěšně realizují a nenechávají se v tomto snažení odradit. Stejně tak bylo pro mě potěšující, že výsledky mého šetření korespondovaly s teoretickou částí práce, kdy se potvrdily a propojily teoretické koncepty s konkrétní praxí.

ZÁVĚR

I přesto, že většina dospívajících preferuje orientaci zaměřenou na sebe, svůj život směřuje spíše k zajištění majetku a smyslového života, snaží se učitelky středních škol účastníci se šetření, které je součástí této diplomové práce v první řadě svým dobrým příkladem v chování a jednání ovlivňovat hodnotové zaměření svých studentů a výchovu k hodnotám realizovat v různých vyučovacích předmětech i rozšířených programech výuky. Každá z učitelek vkládá do tohoto snažení různým dílem část své osobnosti, životních zkušeností, pedagogické praxe, zaujetí a zájmu.

Váha odpovědnosti za výchovu nejenom k hodnotám a vedení budoucí generace nemůže ale ležet pouze na učitelích. Je nutné, aby rodina i přes obtíže, se kterými se dnes musí vyrovnávat, (nezaměstnanost, vysoká rozvodovost, finanční nejistota apod.) zodpovědně plnila svou roli při výchově svých dětí a nespolehala na to, že škola napraví jejich nedůslednou nebo dokonce zanedbanou výchovu. Je důležité být svým dětem dobrým příkladem a oporou, je potřebné se jim naplno věnovat i v období dospívání a pomoci jim hledat cestu k dalšímu směřování.

Ani média, která mají na mládež významný vliv, nesmí zůstat lhostejná v tomto snažení. Je patrné, že je nutná spolupráce všech těchto tří činitelů při výchově mládeže, neustávat v tomto snažení a vytrvat. I přes příznaky zmaru mohou (slovy přední psycholožky Jiřiny Prekopové) svítit jiskřičky naděje, že jen důslednou a odpovědnou výchovou lze napravit chyby, kterých jsme se v minulosti dopustili, a které mají negativní dopad na celou společnost. Nacházíme se ve fázi, kdy je třeba o výchově a vzdělání nejen vést diskuse, ale hlavně jednat.

Tato diplomová práce by měla sloužit k zamyšlení rodičům, pedagogům, vychovatelům a možná i společností vlastními médii nad tématem hodnot, hodnotových orientací, změn v hodnotových preferencích, aby si uvědomili důležitost svého působení a dopady na dospívající mládež a následně i celou společnost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Z. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava:Universita Komenského Bratislava, 2008, 207s. ISBN 978-80-969944-0-3.
- [2] CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc:Votobia, 2004,427s, ISBN 80-7220-195-6.
- [3] ČÁP, J, MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha:Portál, 2007, 656s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [4] ČERMÁKOVÁ, M. *Proměny současné české rodiny*. Praha:Sociologické nakladatelství, 2000, 170s. ISBN 80-85850-93-1.
- [5] DAINOWOVÁ, S. *Jak přežít dospívání svých dětí*. Praha:Portál, 1995, 159s. ISBN 80-7178-051-0.
- [6] DYTRTOVÁ, R, KRHUTOVÁ, M. *Učitel - příprava na profesi*. 1.vyd. Praha:Grada, 2009, 121s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [7] EYRE, L, EYRE,R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha:Portál, 2000, 156s. ISBN 80-7178-360-9.
- [8] HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 2. vyd., Praha:Portál, 2007, 176s. ISBN 978-80-7376-327-7.
- [9] HAVLÍK, R, KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vyd. Praha:Portál, 2011, 176s. ISBN 978-80-262-0042-0.
- [10] HEIDBRING, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha:Portál, 1997, 175s. ISBN 80-7178-154-1.
- [11] HELLUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha:Grada, 2007, 288s. ISBN 978-80-247-1186-3.
- [12] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Druhé, přepracované a aktualizované vydání. Praha:Portál, 2008, 408s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [13] HENNIG, C, KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha:Portál, 1996, 99s. ISBN 80-7178-093-6.
- [14] HUDEČEK, J. *Hodnotová orientace v motivační sféře osobnosti*. Praha:Academia, 1986, 95s. Ročník 96 - Sešit 1, ISSN 0069-2298.
- [15] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha:Grada, 2007, 272s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [16] JIRÁK, J, KÖPLOVÁ, B. *Média a společnost*. Praha:Portál, 2003, 208s. ISBN 80-7178-697-7.
- [17] JŮVA, V, et al. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno:Paido, 2001, 118s. ISBN 80- 85931-95-8.
- [18] KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha:Slon, 2004, 204s. ISBN 80-86429-39-3.
- [19] KELLER, J. GÁL, F. FRIČ, P. *Hodnoty pro budoucnost*. Praha: GplusG, 1996, 94s. ISBN 80-901896-4-4.
- [20] KUBÁTOVÁ, H. *Sociologie životního způsobu*. Praha:Grada, 2010, 272s. ISBN 978-80-247-2456-0.
- [21] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno:Paido, 2001, 199s. ISBN 80-7315-004-2.
- [22] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha:Portál, 2008, 216s. ISBN 978-80-7367-383-3
- [23] KREJČOVÁ, L. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha:Grada, 2011, 232s, ISBN 978-80-247-3474-3.
- [24] KUČEROVÁ, S. *Člověk-hodnoty-výchova*. Prešov:Mana Con, 1996, 231s. ISBN 80-85668-34-3.
- [25] LACA, S. *Sociální pedagogika*. IMS Brno: Bonny Press2011, 211s. ISBN 97880-87182-19-2.
- [26] LANGMEIER, J, KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha:Grada, 2000, 343s. ISBN 80-7169-195-X.
- [27] MACEK, P. *Adolescence*. Praha:Portál, 2003, 144s. ISBN 80-7178-747-7.
- [28] MÁCHOVÁ, J. *Hodnoty a společnost*. Praha, 1975, 23-052-75.
- [29] MC QUAIL, D. *Úvod do teorie masové komunikace*. Praha:Portál, 1999, 447s. ISBN 80-7178-200-9.
- [30] MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha:Grada, 2006, 332s. ISBN 80-247-1362-4.
- [31] NOVÁK, M. *Hodnoty a dějiny*. Praha: Družstevní práce. 1947, 188s.
- [32] PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha:ISV nakladatelství, 1997, 108s. ISBN 80-85866-23-4.

- [33] POSPÍŠIL, J, ROUBALOVÁ, J, (eds). *Mládež a hodnoty 2008*. Olomouc:Hanex, 2009, In Sborník z mezinárodní konference konané ve dnech 23. - 24. října 2008 v Olomouci. ISBN 978-80-7409-027-1.
- [34] PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot*. Praha:Academia, 2009, 341s. ISBN 978-80-200-1751-2.
- [35] PRUDKÝ, L. *Hodnoty a normy v české společnosti*. Brno:Cerm. s.r.o., 2004, 32s. ISBN 80-7204-358-7.
- [36] PRŮCHA, J. *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha:Portál, 2002,160s. ISBN 80-7178-621-7.
- [37] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky* Praha:Portál, 2000, 269s. ISBN 80-7178-399-4.
- [38] PRŮCHA, J, WALTEROVÁ, E, MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha:Portál, 2009, 395s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [39] PŘADKA, M, KNOTOVÁ, D, FALTÝSKOVÁ, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Brno:Masarykova univerzita Brno, Pedagogická fakulta, 2004, 45s. ISBN 80-210-3469-6.
- [40] RABUŠIC, L, HAMANOVÁ, J. *Hodnoty a postoje v ČR 1991 - 2008*. Brno:FSS MU, 2009,324s. ISBN 978-80-2104-952-9.
- [41] ŘÍČAN, P. *Cesta Životem*.Praha:Panorama, 1990, 440s. ISBN 80-7038-078-0.
- [42] ŘÍČAN, P. *Cesta Životem*.Praha:Portál, 2004, 390s. ISBN 80-7376-124-7.
- [43] SAK, P. *Proměny české mládeže*. Praha:Petřklíč, 2000, 291s. ISBN 80-7229-042-8.
- [44] SAK, P, SAKOVÁ, K. *Mládež na křižovatce*.Praha:Svoboda Servis, 2004, 240s. ISBN 80-86320-33-2.
- [45] SIMON, S, HOWE, L, KIRSCHENBAUM, H. *Vyjasňování hodnot*. Praha:Talpress, 1997, 306s. ISBN 80-7197-085-9.
- [46] SMOLÍK, J. *Subkultury mládeže*. Praha:Grada, 288s. ISBN 978-80-247-2907-7.
- [47] ŠULOVÁ, J. Závěrečná práce do DPS. *Problematika výuky sociologie na středních školách*. Brno:IMS Brno, 2010.
- [48] ŠVARŤÍČEK, R, ŠEĐOVÁ, K, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha:Portál, 2007, 384s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [49] TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha:SPN, 1987, 276s. Publikace č.4-11-22/1.

- [50] VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha:Karolinum, 2005, 356s. ISBN 80-246-0841-3.
- [51] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha:Karolinum, 2005, 467s. ISBN 80-246-0956-8.
- [52] VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha:Portál, 2008, 126s. ISBN 978-80-7376-386-4.
- [53] WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1.díl, Brno:Paido, 2004, 296s. ISBN 80-7315-083-2.
- [54] KUBCOVÁ, Š. *Hodnoty jako pedagogický problém*. 75s. In. Sborník referátů ze 17. celostátního kongresu k sexuální výchově, Pardubice, 2009 [online] Dostupné z <<http://www.planovanirodiny.cz/Pardubice09/sbornik09.pdf>>[cit. 2013-10-01]
- [55] KUČEROVÁ, S. *Antropologické a axiologické východiska pedagogiky*. In PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č.2. [online] Dostupné z <<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-2/cislo-2/Kucerova.pdf>>[cit. 2012- 07-12]
- [56] David Elkind [online] Dostupné z <http://en.wikipedia.org/wiki/David_Elkind> [cit. 2012-06-12]
- [57] Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže od roku 2007. [online] Dostupné z <http://www.insoma.cz/Studie_MSMT_2006_fin.pdf>[cit. 2013-06-01]
- [58] Projekt výchovy k hodnotám. [online] Dostupné z <<http://www.k12.hi.us/~mkunimit/respect1.htm>>[cit. 2013-06-01]
- [59] Metodiky osobnostní výchovy. [online] Dostupné z <<http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php>>[cit. 2013-06-01]
- [60] Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online] Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/download/>[cit. 2013-28-01]
- [61] Pojmosloví Nízkoprahových zařízení pro děti a mládež (NZDM). [online] Dostupné z <http://www.streetwork.cz/images/download/Pojmoslovi_text.pdf> [cit. 2013-07-01]
- [62] Česká televize chce na přípravě Děčka spolupracovat i s ministerstvem školství.[online] Dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/vse-o-ct/press/tiskove-zpravy/?id=6563> [cit. 2013-12-02]

PŘÍLOHA

Otázky pro učitele

- 1) Jak dlouho se věnujete učitelskému povolání?
- 2) Jaké předměty vyučujete?
- 3) Jaký máte názor na to, jestli má učitel sdělovat žákům svá hodnocení určitých událostí případně osobní přesvědčení?
- 4) Kolik prostoru a času využíváte při vedení mládeže k hodnotám?
- 5) Jak se vám daří předávat hodnoty žákům v rámci svého předmětu?
- 6) Jaké informace si o výchově k hodnotám vyhledáváte?
- 7) Jakých školení v rámci výchovy k hodnotám se účastníte (etická výchova, lekce sociální výchovy apod.)?
- 8) Jakým způsobem Vás rámcový vzdělávací program a následný školní vzdělávací program inspiruje při výchově k hodnotám?
- 9) Jaký rozšířený program výuky týkající se např. ochrany zdraví, zdravého životního stylu, ochrany přírody apod. je realizován na vaší škole?
- 10) S jakými problémy se při výchově k hodnotám u dospívajících setkáváte?
- 11) Pokud vnímáte změny v hodnotových preferencích mládeže, dokážete mi říci, o jaké změny se podle Vás jedná?
- 12) Co může být podle Vás příčinou změn v hodnotových preferencích mládeže?

Doplňující otázky pro výchovné poradkyně

Myslíte si, že se dnešní mládež musí vyrovnávat s velkými potížemi? (Snažila jsem se zjistit, jak se studentům věnují, co o nich ví)

Jak se těmto potížím snažíte předcházet?