

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Přístupy k mravní výchově v rodinách dětí předškolního věku

Diplomová práce

Autor: Bc. Kateřina Kaupová
Studijní program: N7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Kateřina Kaupová

Studium: P14K0279

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Přístupy k mravní výchově v rodinách dětí předškolního věku**

Název diplomové práce AJ: The approaches to moral education in families of preschool children

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se bude zabývat problematikou mravní výchovy a výchovy k hodnotám u dětí předškolního věku. Cílem práce je zjistit postoje, názory a motivy rodičů k otázkám mravní výchovy a výchovy k hodnotám u dětí předškolního věku. Práce bude zjišťovat, jakým způsobem ovlivňuje tento proces rodina. V praktické části budu pracovat s metodou rozhovoru a dotazníku, kde výzkumným vzorkem budou rodiče dětí předškolního věku.

KAST-ZAHN, Annette. Jak naučit děti pravidlům: [rady pro rodiče dětí od 1 roku do 14 let]. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2008, 184 s. ISBN 978-802-5120-422. KLUSÁK, Miroslav, Bruno FINZI, Jana NOVÁ a Jeana GROSS. Hodnotová a sociální reprodukce v rodině: první výsledky výzkumu dvou generací: Česká Republika 2005. 1. vyd. Editor Michaela Šmídová, Martin Vávra. Praha: CESES FSV UK, 2010, 101 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-904138-2-5. KOTÁSKOVÁ, Jarmila. Socializace a morální vývoj dítěte. Praha: Academia, 1987. ISBN 978-80-246-2325-2. KRAUS, Blahoslav. Člověk, prostředí, výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2. MATĚJČEK, Zdeněk. Co, kdy a jak ve výchově dětí. Vyd. 3. Praha: Portál, 2000, 143 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-717-8494-X. VACEK, Pavel. Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Leona Stašová, Ph.D.

Oponent: Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 7.3.2016

Anotace

KAUPOVÁ, Kateřina. *Přístupy k mravní výchově v rodinách dětí předškolního věku*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2016. 87 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá současným stavem mravní výchovy a výchovy k hodnotám v rodinách dětí předškolního věku a zjišťuje postoje rodičů k této problematice. Teoretická část se zabývá pojmy etika, morálka, socializace, mravní výchova a současná rodina. Dále pojednává o procesu interiorizace norem a hodnot a o vlivu rodiny na tento proces. Práce si také všímá některých problémů, se kterými se potýká současná česká rodina, jako je snižování stability rodiny či dvoukariérová manželství. Závěr teoretické části pojednává o mravní výchově a metodách mravní výchovy.

Praktická část práce prostřednictvím dotazníkové metody zkoumá postoje rodičů k hodnotám a otázkám mravní výchovy. K lepšímu objasnění těchto postojů je dále využita kvalitativní metoda rozhovoru.

Klíčová slova: morálka, mravní výchova, hodnoty, socializace, rodina

Annotation

KAUPOVÁ, Kateřina. *The approaches to moral education in families of preschool children*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2016. 87 pp. Diploma Thesis.

The thesis deals with the current state of moral education and values education in families of preschool children and determines the attitudes of parents to this issue. The theoretical part deals with the concepts of ethics, morality, socialization, moral education and contemporary family. Further, the paper discusses the process of interiorization of norms and values and the influence of family on this process. The thesis also notes some of the challenges faced by contemporary Czech family, such as reducing the stability of the family and double-career marriages. In conclusion, the theoretical part presents the topic of moral education and methods of moral education.

The practical part examines the attitudes of parents to values and issues of moral education through a questionnaire survey. The qualitative interview method was also applied to help explain these attitudes.

Keywords: morality, moral education, values, socialization, family

CESTA SVĚTLA
DOSUD VYHLEDANÁ
A I NADÁLE
VYHLEDÁVANÁ,
to jest
promyšlené pátrání,
jak v blížícím se soumraku světa
úspěšně šířit světlo rozumu,
moudrost,
po všech myslích všech lidí
a po všech národech

Jan Ámos Komenský, r. 1668

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce paní Mgr. Leoně Stašové, Ph.D za odborné vedení a cenné rady a své rodině za trpělivost.

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	
1 Pojetí základních pojmů etiky a morálky	10
1.1 Morálka	10
1.2 K problematice pojmu mravnosti	12
1.3 Etika jako podstata mravní výchovy	13
1.4 Hodnoty a hodnotové orientace	17
1.4.1 Druhy hodnot	18
1.4.2 Hodnotové orientace a jejich členění	20
1.5 Normy jako součást kultury společnosti	22
1.5.1 Mravní přesvědčení a proces interiorizace norem	24
1.6 Prosociální chování a altruismus	25
2 Socializace	28
2.1 Etapy socializace	28
2.2 Socializace dítěte v předškolním období	29
2.3 Výchova jako „cesta k naději“	30
3 Rodina jako primární činitel výchovy	32
3.1 Pojem rodina, funkce rodiny	32
3.2 Rodina současnosti	33
3.3 Rodina v individualizované společnosti	36
3.4 Rodinná výchova	38
4 Mravní výchova	41
4.1 Úvod do problematiky mravní výchovy	41
4.2 Metody mravní výchovy	43
4.3 Cíl mravní výchovy	55
EMPIRICKÁ ČÁST	
5 Výzkumné šetření	58
5.1 Pojmy mravní výchovy	58
5.2 Průzkumné cíle a stanovení hypotéz	59
5.3 Použité metody	61
5.3.1 Dotazník	61

5.3.2	Rozhovor	62
5.4	Analýza získaných dat	63
5.4.1	Průzkumný vzorek	63
5.4.2	Rozbor dotazníků	63
5.4.3	Rozbor rozhovorů	69
5.5	Analýza výsledků, diskuse	73
	Závěr	75
	Použité zdroje a literatura	77
	Přílohy:	
	Příloha č. 1 Dotazník	
	Příloha č. 2 Rozhovor s respondentkou C	
	Příloha č. 3 Tabulky s výpočty	

Úvod

Cílem této práce je zjistit, zda je pro rodiče v dnešních rodinách s dětmi předškolního věku důležité realizovat mravní výchovu, a dále prozkoumat, jaké oni sami vyznávají hodnoty. Zabývají se rodiče vůbec otázkou mravní výchovy? Jaké postoje k tomuto tématu zaujímají? Realizuje se mravní výchova v rodinách? Pokud ano, jaké motivy k tomu rodiče vedou a co je v této souvislosti nejvíce ovlivňuje? Cílem je získat a analyzovat údaje kvantitativního, ale i kvalitativního charakteru, které se týkají otázky, jak rodiče ovlivňují mravní výchovu svých předškolních dětí.

V současné době se otázka mravní výchovy stává stále naléhavější. Výchova byla vždy důležitá, ale teď v posledních letech, kdy mají lidé téměř úplnou svobodu a záleží na jejich vnitřním rozhodnutí, kterým směrem se budou ubírat a jaké hodnoty budou vyznávat, vyvstává důležitost kladných příkladů. U mnoha lidí hraje roli otázka, v čem je to pro mě výhodné být čestným člověkem. Proč? Když hlas svědomí utlumím, mohu pak získat víc peněz, moci, obdivu. S tím souvisí hodnoty, jako je čest, pravdomluvnost, pokora, skromnost...

Ekonomický prospěch je často stavěn nad morální hodnoty. Tato skutečnost se dotýká snad všech oblastí našeho života. Smutným příkladem je, když hendikepovanému někdo odcizí vozík nebo auto, bez kterého není schopen fungovat a naplňovat každodenní potřeby. V dnešní době, kdy virtuální realita se zdá být skutečnější než „pouhá“ každodenní realita, vyvstává důležitost opravdových hodnot vracějících člověka k jeho lidskosti bez reklamních retuší a dokonalosti televizních, filmových pořadů a počítačových her. Je čím dál složitější vyznat se v tom, co je opravdu v životě důležité. Týká se to především dětí, které si ještě neumí vytvořit svůj vlastní názor se zdravým nadhledem. Je na nás rodičích předat jim zdravý pohled na svět a na život. Ostatně ani se nemusíme moc snažit, neboť děti bezpodmínečně přijímají náš vzor a učením nápodobou přebírají životní styl rodiny, do kterého můžeme zařadit hodnoty, způsob komunikace, způsob trávení volného času i názory a postoje rodičů. Všichni vědí, že jeden obrázek je více než tisíc slov.

Výchova k morálce je čím dál naléhavější a je třeba se tomuto tématu věnovat ve všech oblastech lidského života. Nejen v pedagogice, potažmo ve školství, ale je třeba jí věnovat pozornost právě v oblastech, které s morálkou zdánlivě nesouvisí. Mám na mysli ekonomickou sféru, politickou i třeba veřejnoprávní. Motivace určené základními morálními hodnotami se z našeho společenského i soukromého života vytrácejí.

Práce se snaží provést sondu do tématu morální výchovy v dnešních českých rodinách. Zároveň si klade otázku, zda není celkově toto téma opomíjené. Mohla by nastítnit a vyjádřit potřebu zařadit etickou výchovu do výuky na školách, a to již u dětí předškolního věku. Ovšem tato snaha by musela jít ruku v ruce nejen ve školských zařízeních, ale především doma v rodině, která má hlavní roli v získávání sociálních kompetencí, a dále v médiích, kde spatřuji největší problém.

Při tvorbě této práce jsem čerpala z literatury věnující se problematice morálky, hodnot, mravní výchovy a publikace zabývající se tematikou rodiny. V oblasti na posledně jmenované téma tj. rodiny bylo publikováno mnoho děl, ne však v oblasti hodnot a mravní výchovy. Zejména mi byly nápomocny interpretace Vacka (2010) a Kučerové (1998). Z oblasti metodologie výzkumu hodnot jsem se inspirovala díly Saka (2000) a Prudkého (2004), kteří využívali metodu tzv. škálování. Z problematiky rodiny jsem čerpala především z děl Krause (2014) nebo např. Stašové (2001).

Praktická část práce prostřednictvím kvantitativní metody dotazníku zkoumá postoje rodičů k hodnotám a otázkám mravní výchovy. Výhody tohoto metodologického přístupu popisuje Disman (2007). K lepšímu objasnění postojů rodičů je dále využita kvalitativní metoda rozhovoru, o které Chráška (2007) píše, že lépe postihuje individuální postoje a názory respondentů. V závěru práce je nastíněna potřeba zahrnout etickou výchovu do systému vzdělávání, aby se stala základem pro šíření morální osvěty ve společnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pojetí základních pojmů etiky a morálky

Abychom se mohli zabývat problematikou etiky, morálky a souvisejících hodnot, pokusíme se zde s pomocí odborné literatury tyto termíny objasnit. V předlistopadovém období měl termín morálka v odborné literatuře nádech socialistické propagandy a v tom smyslu se o ní tehdy také autoři nejčastěji zmiňovali. Nyní si můžeme udělat objektivní názor díky nemnoha autorům zabývajícím se touto problematikou.

1.1 Morálka jako pravidlo lidského jednání

Základem pojmů mravnost a morálka je latinské *mos*, znamenající mrav, zvyk, obyčej, ale i vůli, charakter a způsob života. Mravnost je obecným mravním normám, zvyklostem a standardům odpovídající jednání, spočívající na svobodném rozhodnutí v příslušném sociálně-kulturním kontextu. Na rozdíl od morálky nemusí být ukotvena a reflektována svědomím (Filozofický slovník, 1995, s.279). Morálku pak chápeme jako proměnlivý, historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků, názorů, ideálů, pravidel, institucí a norem, jimiž se lidé v určitém ohledu řídí ve svém praktickém mravním jednání. Podstata morálky spočívá ve vnitřní sankci (institut svědomí). Projevuje se pocity studu, viny, trapnosti, nevole, rozmrzelosti. V morálce se vytváří sociální identita každého jedince a je také v průběhu ontogeneze i v dospělosti společností „určena“ a vyžadována (Filozofický slovník, 1995, s. 277). Toto „učení se“ morálce je především úkolem mravní výchovy, ať už má podobu ne plně uvědomovanou a spíše intuitivní (v podobě výchovy k dobrým mravům v rodině) a nebo zacílenou a více či méně promyšlenou, systematickou (mravní výchova ve výchovně vzdělávací instituci).(Vacek, 2013,s.126)

Morálka je podle Prokešové pouze jedním z možných pojmů, které se vztahují k lidskému jednání. Pojem etický, etika, je odvozen z řeckého slova *éthos* – zvyk, mrav, nebo také místo k bydlení. S ním souvisí pojem mravnost (etičnost), který je používán ve smyslu obsahovém – chovám se, jednám mravně, tedy podle určitých norem, které mohou mít obecnou platnost. Jde o rovinu mravnosti. Morální rovina (moralita) je rovina vlastního svědomí čili čistá shoda jednání se svědomím. O tom, co je morální, rozhodují ve svém

svědomí, nemusí to však být zároveň ve shodě s tím, co je podle daných norem etické či mravné. (Prokešová, 2003, s.123)

Morálka byla vždy v historii lidského myšlení, především tedy ve filozofii, spojována s otázkami pojetí dobra a zla, s otázkami chápání lidské svobody a svobodného rozhodování o svém vlastním osudu. Podle starověkých filozofů, především řeckých (Platón a Aristoteles) není zlo pravdivé, protože nemá bytí. Pravda své bytí má, proto je, zlo nikoliv. Zlo je jen určitý nedostatek dobra, tzv. *privatim boni*. Člověk ve svém životě touží po původní celistvosti, po dokonalosti, dobro a krása je u Platóna tou nejvyšší ideou. (Tamtéž)

Lašek (2013) vidí problematiku morálky podobně a uvádí, že každodenně, přímo anebo nepřímo, vědomě či neuvědoměle se na různých úrovních složitosti dotýkáme otázek dobra a zla, správného a nesprávného, čestného a nečestného. Morálka (z lat. *Moralitas* – správné chování) znamená celkovou představu správného jednání ve společnosti. Od pravidel zdvořilosti se liší tím, že se týká věcí závažných a podstatných. Používá se ve dvojmém významu. V normativním významu znamená to, co je z vnitřního přesvědčení správné, nebo naopak nepřipustné, jedná se o soubor principů, podle nichž se má lidské jednání a rozhodování hodnotit. V popisném významu je to pojem pro to, čím se členové určité společnosti nebo skupiny fakticky řídí, co jejich společnost vyžaduje, a co naopak odmítá.

Od práva se morálka obvykle odlišuje tím, že ji nelze soudně vymáhat, i když ji společnost často podporuje tak, že přestupovatelem pohrdá nebo se mu vyhýbá, případně jej i vylučuje. V běžné řeči i ve filozofii se morálkou obvykle rozumějí principy a zásady správného jednání, jimiž se člověk řídí z vnitřního přesvědčení, nikoli ze strachu či z donucení. Normativní význam slova morálka zdůrazňuje, že se jedná o zásady všem rozumným bytostem společné, kdežto kulturní odlišnosti jsou druhořadé. (Lašek, 2013, s.26)

V současné době můžeme hovořit o teoriích vývoje morálky, tedy o vývoji toho, jak daní jedinci – děti, nejen postupně vnímají, ale jak jsou v určitém období života schopné vnímat některé morální normy, předkládané jim společností prostřednictvím těch, kdo je vychovávají. Mezi nejznámější teorie patří kognitivní teorie L. Kohlberga.

L. Kohlberg (in Prokešová, 2003, s. 129 - 130) rozlišuje tři stadia ve vývoji morálky:

Stadium premorální (prekonvenční) je stadium, které je založeno na odměnách a trestech ze strany rodičů (tzv. morální heteronomie podle Piageta) a tedy na účelovém myšlení dítěte. Toto stadium trvá přibližně do osmého roku věku dítěte.

Stadium konvenční je založeno na shodě s ostatními a na orientaci na společnost. Morálka je konformní s autoritou. Jde o aktivní zachovávání řádu, identifikace s osobou či

skupinou. Toto stadium trvá od osmého roku dítěte až do období puberty, ale může trvat i déle.

Stadium postkonvenční je založeno na principech, které přijímá sám jednatel. Jde o demokratické přijetí souborů zákonů, nyní již s určitými ohledy i na společnost. Jsou to zvnitřnělé normy konfrontované s požadavky kolektivu a obecně společenskými normami; v tomto období mají jedinci (nebo by již měli mít) vnitřně vypracován svůj hodnotový systém.

Kohlbergovy principy mravního vývoje využívali v sedmdesátých a osmdesátých letech 20. století pedagogové na britských středních a vysokých školách na kurzech manželského a rodinného života. Poskytovalo se zde studentům objasnění hodnot rodinného života a posílení vlastního asertivního sebeuvědomění. (Englund, 1980)

1.2 K problematice pojmu mravnosti

Kučerová (1996, s.86) uvádí, že mravnost se velmi často chápe jako oblast regulace vztahů mezi lidmi. Avšak toto pojetí je úzké. Týká se jen jedné dimenze lidské existence – sféry sociální. Morální regulace se týká celku života, týká se i poměru k přírodě a uspokojování potřeb vitálních, civilizačních, sociálních a kulturních v jejich vzájemných vztazích a konfliktech. V zájmu integrace vlastní osobnosti a v zájmu integrace společnosti, k níž patří, vytváří si člověk určitý řád, určitou soustavu hodnot a norem, podřízenou ústředním a jednotícím idejím, přijímá určité perspektivy, bere na sebe jisté povinnosti, ukládá si jistá omezení.

Etický vztah se vyvíjí od neuvědomělých instinktivních počátků, prochází stadiem tradičních mravů a zvyků a dospívá k reflexivní morálce. Tato vývojová tendence je charakterizována postupující racionalizací, individualizací a uvědomělou socializací. Od heteronomie probíjí se člověk postupně k autonomii, uvědomělosti, autentičnosti a svobodě, k sebeřízení na základě hodnotové orientace, v níž morální norma získala prioritní hodnotu.

Podle Prokešové (2003, s.129) je možné mravnost definovat jako souhrn norem vzájemného chování lidí, které se v určité době a prostředí a v důsledku tradice považuje za závazné. Uskutečňovat mravní výchovu znamená formovat mravní vědomí, mravní přesvědčení a vychovávat volní vlastnosti osobnosti. Výchovou tedy působíme na rozumové poznání, city a volní vlastnosti daného jedince. Vývojové teorie morálky však nejsou zaměřeny pouze na mravní výchovu v tomto popsaném slova smyslu, tedy ve smyslu

zvnitřnění určitých norem určité společnosti, ale také na „hvězdné nebe nad námi“, tedy na vlastní svědomí jedince, na mravní – morální zákon v nás. Nejde pouze o mravní normy, jde o „procitnutí duše“ k nejvyšší podstatě, k dobru.

1.3 Etika jako podstata mravní výchovy

Etika bývá definována jako teorie morálky, filozofická disciplína zabývající se mravními jevy v nejširším slova smyslu. Usiluje především o vzájemné promítnutí základního stanoviska toho kterého filozofického směru k základním mravním postojům a problémům lidského života, zejména o posouzení lidských úkonů z hlediska svědomí (dobro a zlo, záměrná užitečnost či škodlivost aj.). (Lašek, 2013, s.25)

Také Kučerová (1996, s. 81) vysvětluje pojem etiky (z řec. Ethos = obyčej, mrav; éthos = charakter, mravnost) jako teorii morálky, mravnosti a dále uvádí, že Aristoteles označuje mravní vlastnosti slovy éthikai aretai, a knihu, která o nich pojednává, pojmenoval *Ta éthika*. Zabývá se hodnocením lidských postojů a činů z hlediska dobra a zla (svědomí). Počátky nalézáme v nejstarších literárních památkách (příslloví, texty nábožensko-morální a politicko-správní). Někdy se rozlišuje mravnost (praxe reálných činů, vztahů, institucí) a morálka (souhrn pravidel pro lidské jednání, které se pokládá v daném místě a čase za žádoucí a závazné).

Kučerová (1996, s. 88) dále vysvětluje, že etickou funkci má takový jev, v němž spatřujeme výraz určité soustavy hodnot, určité koncepce života a jeho regulativních principů. Etická funkce navozuje etické hodnocení. Stává se, že za určitých podmínek mohou podléhat etickému hodnocení, tj. být nositeli etické funkce i jevy vnější, jako je způsob oblékání, účesy, vystupování, způsob řeči atd. (Např. za časů našich babiček budily pohoršení ženy, které začaly oblékat „mužské“ kalhoty.) Tyto vnější formy jsou totiž nezřídka chápány jako znak, symbol příslušnosti k těm či oněm hodnotovým postojům a orientacím.

Stabilizace etické funkce závisí na vztazích uvnitř daného společenství. *Etické hodnoty nabývá jev, který v dané situaci přispívá k integraci jedince a společnosti, k rozvoji lidského života, vede k vyšším stupňům humanizace a kultury, uvolňuje lidské pozitivní, tvořivé, duchovní síly.*

Etická hodnota je výrazný činitel společenského života. Mění se s dobou a kulturním vývojem, její obsah závisí na struktuře společnosti, na jejím uspořádání, cílech, mentalitě a úrovni. Podílí se na sociokulturním klimatu doby. Její absence působí rozkladně.

Stabilizovaná etická hodnota je norma. Činí si nárok na kolektivní závaznost a obecnou platnost. Inspiruje jak činnost celku, tak individua, stává se i prostředkem manipulace s lidmi. V složité síti lidských a mezilidských vztahů splnit normu nemusí vždycky znamenat etickou hodnotu, hodnota nemusí být bez výjimky podřízena normě.

Vztah etiky a mravní výchovy přibližuje Jůva (1989, s. 37), který vysvětluje, že pro formování morálního vědomí a morálního přesvědčení má základní význam etika jako věda o podstatě morálky, o morálních ideálech, normách a o adekvátních formách chování, o funkci morálky ve společnosti a o kritériích morálního rozhodování a hodnocení. Poznání základních informací této vědy je nutné pro každého, kdo má blíže pochopit morální sféru jako společensky významnou oblast lidské kultury, kdo má pochopit smysl mravních požadavků pro život lidské společnosti, kdo se má s nimi krok za krokem ztotožnit a kdo je má konečně – a to je pravý cíl mravní výchovy – promítnout do svého každodenního života, do svého chování, jednání a vystupování. Studium etiky nedává samo záruku, že poznané mravní ideály a normy se stanou motivy jedincova chování; bez tohoto studia se však mravní výchova redukuje na příležitostné, nahodilé a nesystematické osvojování morálních norem a forem chování bez hlubšího řádu a bez hlubší motivace.

Můžeme říci, že se mravní výchova, vztah k mravům a úroveň interiorizace norem realizuje prostřednictvím mravního chování. V Lickonově modelu „dobrého charakteru“ je mravní jednání (chování) podmíněno třemi složkami, kterými je kompetence, vůle a zvyk.

Kompetence je schopnost převést morální poznání a cítění do efektivního jednání. Např. k tomu, abychom vyřešili konflikt, potřebujeme řadu praktických dovedností. Počínaje pozorným nasloucháním, přes umění sdělit svoje stanovisko druhým akceptovatelnou formou až k dovednosti navrhnout přijatelná řešení pro všechny zúčastněné. Významnou kompetencí pro mravní jednání jsou rozvinuté komunikační dovednosti.

Co se týká *vůle*, je správná volba v morální oblasti obvykle nesnadná. Často vyžaduje mobilizaci volných stránek osobnosti (jakési morální „energie“) k vykonání toho, co si myslíme, že je správné. Vůli potřebujeme k ovládnutí emocí, k upřednostnění povinnosti před požitkem, k odolání skupinovému nátlaku apod. Vůle je základem odvahy jednat morálně.

Zvyk je základem v mnoha situacích morálního jednání. Mnozí lidé, kteří jednají poctivě, slušně, zdvořile atd. tak činí prostě proto, že jsou na takové jednání zvyklí. Z těchto důvodů musí být přirozenou součástí výchovy nabídka dostatku příležitostí opakovaně rozvíjet vhodné návyky a zvyky (Lickona, 1992 in Vacek, 2013).

Podle Vacka (2013,s.69-71) je třeba z hlediska vztahu k příslušným normám v případě chování odlišit dvě základní roviny. Jedná se o chování, které je v souladu se společenskými, resp. mravními normami, a chování, které se od daných norem více či méně odchyluje.

V chování, které je v souladu se společenskou (mravní) normou, můžeme rozlišit chování *návykové mravní, uvědomělé (mravně zdůvodněné) mravní chování, intuitivní chování a kalkulativní chování.*

Návykové mravní jednání – zde působí postupně vytvářené návykové automatismy. Chování probíhá převážně v duchu společenských pravidel bez výraznější účasti myšlení a volního úsilí. Zpravidla se jedná o jednotlivé (jednoduché) akty či úkony, nebo o jejich zautomatizovaný sled (dynamický stereotyp). K návykovému (zvykovému jednání jsme vnitřně motivováni (návyk a zvláště zvyk nás nutí jednat určitým – tedy navyklým – způsobem). Patří sem celá řada návyků tzv. slušného chování (pozdravit, zaklepat, poprosit, poděkovat, uvolnit místo v dopravním prostředku atd.). Ovšem i správné návyky se mohou „vytrácet“, oslabovat. Pevně fixovaný návyk zdravení v mladším školním věku se může v pubertě narušit. Příčin bývá více: nezdravení jako forma revolty vůči autoritám a stereotypům, ostýchavost, nejistota, sociální neobratnost apod. Praxe nás poučuje, že je nutné žádané návyky opětovně na jednotlivých poznávacích a věkových stupních posilovat. Základními metodami (nikoliv jedinými) při vytváření tzv. „*morálky všedního dne*“ zůstávají: vzor správného chování (dobrý příklad) a cvičení (opakování).

Uvědomělé (uvědomované, vědomé) mravní chování vychází z mravního přesvědčení a je podmíněno procesem interiorizace normy. S oporou, resp. pomocí příslušně rozvinutých volních a charakterových vlastností se zevnitřněná norma či princip exteriorizují v jednání člověka. Mravní chování, do kterého analyzované mravní kvality vyúsťují, zpětně pozitivně na tyto kvality působí (posiluje je). Tedy mravní vědomí, cítění, přesvědčení, vlastnosti vůle a charakteru se rozvíjejí praktickou zkušeností, vlastní aktivní činností – a také mravním chováním.

Intuitivní chování – jedná se o případ chování, které odpovídá žádaným mravním principům, aniž jedinec dokáže své skutky dostatečně rozumově zdůvodnit nebo opřít o vědomí (znalost) morálního pravidla. V obdobné variantě může osoba ulpívat na dogmatickém (zjednodušeném) výkladu pravidel. Její rozhodování probíhá více či méně bez rozumového rozkladu, intuitivně, „citem“ a může být celkem úspěšné v jednodušších (jednoznačných) životních situacích (např. spontánní pomoc osobám v nesnázích, projevení soucitu, aktuální zásah proti bezpráví, hrubosti apod.). Převážně na emoci postavené

rozhodování je méně účinné za složitějších okolností, kdy vzhled do situace není snadný a jevová stránka překrývá (zamlžuje) podstatu řešeného problému, ve hře je více faktorů a daleko obtížněji se anticipují důsledky vlastního jednání.

Kalkulativní chování je dokladem toho, že ne každé jednání, které je v souladu s normou, je ve své podstatě *mravné*. Jedinec v tomto případě jedná ve shodě s normou z důvodů přítomnosti vnější kontroly, nikoliv tedy z vnitřního přesvědčení. Jde o heteronomní fázi (Piaget) či nekonvenční úroveň (Kohlberg). Takto jednající osoba má zpravidla strach (obavy) porušit normu, protože by jí takové jednání přineslo nepříjemnosti a nevýhody (ztrátu přízně, komplikace, ostudu, odsouzení, posměch, pokutu či jinou materiální ztrátu, vězení atd.). Naopak dodržování norem může být výhodné a může být základem vztahu reciprocity (půjčují s předpokladem protislužby).

Jak Vacek dále uvádí, v případě chování, které se od daných norem více či méně odchyluje, mohou nastat dvě varianty. Chování se rozchází s normou v důsledku nerozvinutí základních mravních kvalit osobnosti. Tedy v našem případě především mravního vědomí a mravního citění. Dále se chování může rozcházet s mravními pravidly při v podstatě rozvinutém mravním vědomí a přesvědčení. Zde platí, že úroveň poznání mravních pravidel a norem nemusí korespondovat s adekvátním jednáním. Dokonce se chování může – někdy i značně – lišit od mravního přesvědčení osobnosti. Při hledání příčin tohoto rozporu je možno vyčlenit vnitřní a vnější faktory. Mezi vnitřní příčiny řadíme:

- věkové zvláštnosti,
- nedostatečně rozvinuté volní a charakterové vlastnosti,
- momentální fyzický a psychický stav (nemoc, zranění, únava apod.),
- individuální zvláštnosti osobnosti,
- pocit nekompetence (či malé kompetence) účinně jednat.

Mezi vnější příčiny napomáhající rozporu mezi mravním přesvědčením a chováním můžeme řadit nátlak mezní životní situace (ohrožující postavení, existenci, či dokonce život jedince), tlak sociální skupiny (zejména referenční); tento aspekt má zásadní význam u vrstevnických skupin v dospívání, nátlak sociálních vzorů (souvislost s předchozí položkou, avšak není podmínkou) je zvláště silný v případě identifikace a dále je to dezorientace způsobená neobvyklostí a složitostí situace atd.

Vacek uvádí, že lze z důvodů výchovně praktických rozlišit mravní kvality osobnosti, a sice mravní vědomí, mravní citění, mravní přesvědčení, volní a charakterové vlastnosti a

mravní chování. Lickona (in Vacek, 2012, s.70) v dané souvislosti hovoří o „komponentech dobrého charakteru“, kterými dle něho jsou morální vědomí, morální cítění a morální jednání. Mravní vědomí dále Lickona strukturuje jako mravní znalosti, poznání mravních hodnot, úhly pohledu, morální usuzování, provádění rozhodnutí a sebepoznání. Mravní cítění má v pojetí Lickonově také šest vzájemně provázaných součástí. Je to svědomí, sebeúcta, empatie, láska k dobru, sebekontrola a skromnost.

Mravní přesvědčení – vedle vědomí (znalosti, porozumění) normy, pravidla či principu – obsahuje i vnitřní citový náboj. Být přesvědčen znamená tedy vědět (rozumět), ale také v souladu s tímto poznáním i cítit. Mravní přesvědčení tedy přesahuje mravní vědomí i citovou složku. Podmínkou vytváření a rozvoje mravního přesvědčení je proces interiorizace vnějších požadavků a norem. (Vacek, 2012, s. 73)

1.4 Hodnoty a hodnotové orientace

V každodenním životě se u každého z nás projevuje, jaké hodnoty kdo vyznáváme, aniž bychom to vědomě deklarovali. Někdo tráví 10 i více hodin v práci ve snaze zachovat si žádoucí životní standard. Pro někoho jsou důležité módní trendy či technologické vymoženosti, pro jiného výsledek sportovního utkání, anebo to může být procházka s lidmi, které máme rádi. V rodinné výchově mají nesporný vliv hodnoty jedince (rodiče) a jeho hodnotová orientace, která určuje priority a směr výchovného působení. V přístupu k mravní výchově se tedy budou odrážet i hodnoty vyznávané rodiči, protože motivují lidské myšlení, chování i jednání. Pod pojmem hodnota si každý představí něco jiného. Někdo si vybaví hodnotu peněz nebo majetku. Pro někoho je tou pravou hodnotou smysluplně využitý čas třeba společně strávený s rodinou. V jedné populární písni od hudební skupiny Chinaski se zpívá: „Ono se neříká nadarmo, že nejlepší věci jsou zadarmo“.

Jak uvádí Kučerová (in Střelec, 1998), jsou hodnoty, bez nichž není života, a přece se neprodávají a nekupují – příroda a přírodní živly, vzduch, sluneční světlo a teplo, déšť atd. Nejen v přírodě, ale i v nejrozmanitějších sférách společenského a osobního života označujeme mnoho jevů termínem HODNOTA. Nejvyššími hodnotami pro mnohé z nás jsou vlast, domov, rodina, rodná řeč. Dojímají nás i symboly těchto skutečností a významů – vlajka, hymna. Mnozí vysoce cení svědomí, čest, pracovitost, poctivost, pravdomluvnost. Někdo však dává přednost blahobytu, komfortu, kariéře, společenskému postavení, jiný chce

dosáhnout vlivu a moci, chce vzbuzovat pocit obdivu a závisti. Hodnotou a kladným stimulem je to, co uspokojuje potřeby subjektu.

1.4.1 Druhy hodnot

Kučerová (1994, s. 19 – 20) dělí lidské hodnoty podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět. Jsou to *Přírodní hodnoty*, kam patří *hodnoty* vitální, jež odpovídají potřebám lidské přírodní existence a podmíněnosti (člověk v přírodě a příroda v člověku) a jsou výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu, např. hodnoty sebezachování, zdraví, svěžesti, zdatnosti, smyslové příjemnosti, tělesného blaha, sytosti apod. Dále jsou to *sociální hodnoty*, jež jsou ve vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému mezi nimi. Člověk má potřebu asociace, touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován. Patří sem také *civilizační hodnoty*, které jsou podmínkou i výsledkem společenské organizace (stát, právo, rodina, různé společenské skupiny), komunikace (řeč, písmo, prostředky šíření informací), práce (výroba, technika, ekonomika) a poznání (zkušenost, užitá věda). Hodnoty jako užitek, komfort zbavují člověka bezprostřední závislosti na přírodě, umožňují mu vytvářet materiální kulturu, svět utilitárních významů. Avšak jednostranná orientace na produkci a konzum civilizačních hodnot je příčinou současného globálního ohrožení. *Duchovní hodnoty* jsou ohniskem, kolem kterého vyrůstá niterná kultura člověka. K duchovním hodnotám patří sebereflexe (světový a životní názor, náboženství, filozofie), sebeřízení (morálka a mravnost), sebevýraz (estetično jako „třpyt ducha na povrchu věcí“ a umění); tvůrčí sebeuvědomění a sebevyjádření, úsilí postihnout smysl věcí, plnost, života, uchopit vztah člověka ke světu a životu ve světle významů pravdivostních, etických či estetických, tvořivá práce, intelektuální rozvoj, citové bohatství, vzdělanost, duchovní tvorba. Odpovídající potřebě integrace, vnitřní jednoty, jednoty sebe a těch druhých, sebe a přírody, sebe a světa, jednoty všech rozmanitých a různorodých tendencí, potřebě uvědomělého řádu života.

Podle Saka (2000, s. 65) jsou hodnoty a hodnotová orientace součástí energetické stránky osobnosti. Spolu s potřebami, zájmy a postoji vytvářejí motivaci k jednání člověka a určují směr tohoto jednání. Ta část potřeb, která bývá charakterizována jako základní, vztažená především k biologickému systému člověka, vytváří základní motivaci působící na člověka s velkou naléhavostí, ale v relativně krátkém časovém úseku.

Hodnoty představují oproti základním potřebám motivaci více socializovanou a kultivovanou, proto také působící ve větším sociálním časoprostoru, se silnějšími vazbami na společenské systémy. Hodnoty nepředstavují izolované prvky motivační struktury jedince bez vzájemných vazeb. Vedle preferenčního významu konkrétní hodnoty pro jedince může každého jedince charakterizovat i strukturace těchto hodnot, vzájemné mezihodnotové souvislosti. Stejná preferenční síla hodnot může při jiné hodnotové konfiguraci představovat jiný hodnotový subjekt.

Výsledný obraz preferencí a korelací tvoří hodnotovou orientaci člověka. Proto je významné sledovat nejen preference dílčích hodnot, ale i souhrnnou strukturu vzájemných hodnotových vazeb. Hodnoty jsou také sociologickou kategorií, protože pro hodnoty je typický přenos hodnot společnosti na jedince a následná celoživotní interakce mezi hodnotovým systémem jedince, společenských subjektů a společnosti.

Současným charakteristickým rysem rodinných hodnot je podle Halsteda (1999) rozmanitost, která je vidět nejen ve struktuře rodin, ale také na morálních hodnotách, které děti skutečně přebírají v rámci rodiny a způsobu, jakým je přenos hodnot uskutečňován. Rozmanitost se stává záležitostí veřejného významu, když jsou hodnoty, jež jsou u dětí rozvíjeny doma, vnímány ve vážném rozporu s hodnotami, které jsou základem morální výchovy ve škole. Jakákoliv reakce na tuto rozmanitost v hodnotách vyžaduje křehkou rovnováhu mezi právem rodin uvést své děti do vlastních morálních hodnot, právem škol učit sdílené hodnoty širší společnosti a také právem dětí na autonomní rozvoj.

Jak uvádí Prunner (2002, s.19 - 21), hodnoty je možno chápat jako relativně stálé sociálně determinované selektivní vztahy člověka k materiálním a duchovním předmětům a ideálům společnosti. Hodnoty, vytvářející se ve vědomí člověka, se vztahují k předmětům, cílům, popřípadě k prostředkům, sloužícím k uspokojování potřeb lidí. Hodnota se vždy váže na konkrétní předmět či nějaký jev. Každý předmět či jev má některé vlastnosti kladné a některé záporné. Tyto vlastnosti závisí na tom, kdo vlastnost oceňuje. Jestliže jsou hodnoty zkoumány ve spojení s potřebami, zájmy lidí, pak představují jednotu subjektivního a objektivního. Nově vznikající vztah mezi člověkem a předmětem (jevem) působí i na rozvoj lidské osobnosti. Lidský faktor má při vzniku hodnoty rozhodující význam. Předmět nebo jev nabývá hodnoty, nabývá-li lidského smyslu a začleňuje-li se do společenského procesu. Hodnota je vždy spojena s člověkem a jen člověk dává předmětům význam, a to tím způsobem, že si k předmětům vytváří vztah. Hodnota pak získává své místo v historickém procesu vývoje lidstva a je začleňována do soustavy lidských vztahů. Hodnotový systém je

vždy projevem integrity a kontinuity. Přijetí nebo nepřijetí hodnoty je závislé na řadě faktorů. Velký význam v tomto procesu sehrávají „nositelé“ hodnot. Za tyto nositele je možno považovat například rodiče, přátele, populární osoby atd. Velice významnou roli zde v určitém věkovém období sehrávají i učitelé.

Hodnoty, se kterými se jedinec setkává a které v nějaké podobě přijímá, jsou podřízeny určitému *systematizovanému záměrnému a často i hierarchizovanému výběru*, jenž odpovídá reálnému životnímu procesu toho společenského okruhu, v němž jedinec žije. Je proto samozřejmé, že jedinec spolu s hodnotami přijímá z okolního společenského prostředí nejen kvalitu určité hodnoty, ale přejímá do určité míry i zařazení této hodnoty ve své hodnotové struktuře.

Přijímání hodnot do hodnotové struktury každého jedince podléhá *věkovým zvláštnostem*. Mladý člověk např. v období dospívání klade důraz na jiné hodnoty než člověk, který je na sklonku života. Přijímání hodnot i tvorba vlastní hodnotové struktury však nejsou závislé jen na věkových specifikách, ale jednoznačně se ukazuje, že podléhá profesnímu zaměření, pracovnímu zařazení, celkovému vývojovému trendu společnosti, světovému názoru, životní filozofii daného jedince, životním zkušenostem, životu v rodině atd.

1.4.2 Hodnotové orientace a jejich členění

Podle Dorotíkové (1998, s.74-75) je problém hodnotové orientace specifickým případem orientace jako takové, nese v sobě proto základní a určující znak každé orientace, kterou je zaměřenost. Zaměřenost patří k podstatě lidského jednání, neboť pouze lidé jednají tak, že si své aktivity vybírají, že je zajímá pouze něco, zatímco od jiného odhlížíjí. Hodnotová orientace je nejen o tom, které významy subjekt zaregistruje, ale především o tom, které hodnoty preferuje a které odmítá, které považuje za dominantní a které za okrajové, které respektuje a působnost kterých hodlá blokovat. Každá hodnotová orientace je podmíněna uplatněním kritérií umožňujících tento výběr. Klíčem k porozumění zaměřenosti hodnotové orientace jedince je to, jaký ideální systém hodnot vyznává, resp. na jakých hodnotových principech se ustanovil.

Spousta (1994, s.84 – 86) spatřuje v hodnotové orientaci soustavu interních řídicích veličin, které usměrňují chování a jednání člověka všude tam, kde není uzurpován ani svými biologickými predispozicemi (sklony a pudy), ani není v zajetí chladných kalkulací. Jestliže jdeme z představy, že v systému hodnot lze vyčlenit v podstatě dvě skupiny hodnot (hodnot

povinnosti, sebeomezení a hodnoty seberealizace, kreativity), pak zjišťujeme, že dochází k posunu od hodnot povinnosti k hodnotám seberealizačním. Tento trend můžeme pozorovat již od poloviny 20. století. V závěru druhého tisíciletí dochází tak ke zcela evidentnímu vzestupu hodnot rozvoje sebe sama, hodnot egocentrických. Práce se chápe převážně a nejvýše jen jako prostředek svobodné seberealizace, v hierarchii hodnot často klesá na druhé (ale i na třetí nebo čtvrté) místo.

Tyto hodnotové proměny lze rozdělit v následující čtyři typy hodnotových orientací:

„Rezignanti“: Ztrácí-li jedinec životní perspektivu, ztrácí obvykle i ochotu k introspekci své situace. Příznačnými atributy tohoto typu jsou pasivita, omezené sociální kontakty, snížené vědomí povinnosti a následná ztráta hodnoty povinnosti, zvláště pak velmi nízká úroveň rozvoje vlastní osobnosti.

„Idealisté“: Jedinci bez schopnosti přizpůsobit se změně hierarchie hodnot se častěji dostávají do konfliktu s okolím, protože přeceňují význam osobního rozvoje a nedoceňují význam svých povinností vůči společnosti (hodnotu vlastního rozvoje prosazují bez ochoty akceptovat povinnosti). Jsou to nepřizpůsobiví zastánci strnulých osobních norem.

„Konvencionalisté“: V protipólu k oběma předchozím typům se ocitají ti, kdo akceptují své povinnosti bez výhrad, protože představují pro ně vysokou hodnotu, a na druhé straně neakceptují význam seberealizace a nepřeceňují její důležitost. Jsou přizpůsobiví až konformní, spokojení, kdykoli připraveni za vyšší mzdu podat vyšší výkon.

„Realisté“: Aktivně a iniciativně přistupují k plnění svých povinností a plně uplatňují své schopnosti, chtějí dosáhnout vysokého pracovního výkonu a kompetentně se podílet na řízení. Své snažení podmiňují smysluplností vykonávané činnosti při vědomí dané sociální reality a za souběžného upevňování sociální jistoty.

Jiné dělení hodnotové orientace popisuje Sak (2000, str. 78 – 79) podle životního zaměření. Jedná se o *egoisticko-materialistickou hodnotovou orientaci*, jejíž nositelé se chtějí prosadit, chtějí být v centru pozornosti, ale nechtějí pro společnost a pro druhé lidi nic přinést. Cílovou životní dominantou je majetek a jeho získávání. Nositelé *profesně-rozvojové orientace* mají tvořivý a aktivní přístup k životu. Seberozvoj vlastní osobnosti, který je pro ni velice důležitý, spojují se svou prací, na niž však kladou požadavky z privátní sféry. Obě uvedené dimenze spojuje hodnota vzdělání, instrument k zajímavé a úspěšné práci i k vlastnímu seberozvoji, ale současně také cílová hodnota přinášející seberealizaci z poznávání. *Reprodukční hodnotová orientace* je vyjádřena hodnotami životní partner, rodina a děti, láska. Vyjadřuje zájem druhu – lidského rodu na svém zachování cestou biologické

reprodukce. *Globální hodnotová orientace* vyjadřuje zájmy celého lidského rodu; je zastoupena hodnotami zdravé životní prostředí, mír, zdraví ve svém celku a propojení. *Liberální hodnotová orientace* je tvořena hodnotami svoboda, demokracie, soukromé podnikání. *Sociální hodnotová orientace* vede jedince k překračování sebe sama, k interakcím a vztahům k druhým individuům, primárním sociálním skupinám a k lidským pospolitostem. Představují ji hodnoty veřejně prospěšná práce, politická angažovanost, společenská prestiž, být užitečný druhým lidem.

Podle Kohoutka (1998, s. 61 – 62) určuje životní styl a činnost člověka hodnotová orientace, která vyjadřuje smysl jednání, a v ní zahrnutý cíl. Hodnotová orientace se uskutečňuje volbou (výběrem) možných cílů a prostředků vedoucích k jejich dosažení. Hodnotová orientace je mj. souhrnem názorů a postojů k různým kvalitám skutečnosti, které pro člověka představují určité hodnoty. Jsou to jednak hodnoty související se zajištěním člověka jako živé bytosti (zdraví, pohoda, strava apod.), dále hodnoty související s rozvojem člověka jako osobnosti, s jeho seberealizací a hodnoty související s rozvojem člověka jako člena širšího společenství.

Kohoutek dále uvádí typologii hodnotových orientací podle Edvarda Sprangera, který je dělí na typ *teoretický*, jehož cílem je hledání pravdy, hodnotou je poznání, *typ ekonomický*, jehož cílem je sebezáchova, hodnotou je užitečnost, *estetický typ*, jehož cílem je hledání harmonie, hodnotou je krása, *typ sociální*, jehož cílem je konání dobra, hodnotou je láska, *typ politický*, jehož cílem je ovládnutí druhých, hodnotou je moc a *typ náboženský*, jehož cílem je sebezpřesah, hodnotou je jednota s Bohem.

1.5 Normy jako součást kultury společnosti

Normy zakotvené ve společnosti odrážejí stav společnosti a její vztah k hodnotám. K tomu poznamenává Prudký (2004, s. 9), že poznání platnosti, struktury a dynamiky norem chování je velmi důležitým zdrojem poznání o tom, jak je to s hodnotami ve společnosti. Dle Prudkého norma chování je takové chování, které je považováno za přijatelné právě pro naplňování společně uznávaných hodnot – ve společnosti (nejvýznamnější hodnoty ve společnosti jsou chráněny právními normami čili zákony), ale také v rodině, ve škole, ve skupině vrstevníků, v partě atd.

Norma je podle Hnilici (2010, s.152) ve společenských vědách často užívaný pojem. Kulturní normy se zpravidla užívají k popisu a výkladu zvyků a chování, které se z naší

perspektivy zdají být zvláštní nebo bizarní – například lidské oběti Inků nebo kanibalismus některých afrických kmenů. Sociální normy jsou používány k vysvětlení mechanismů udržování sociálního řádu. V souladu s tímto rozlišením lze i uvnitř jedné kultury rozlišovat dva typy norem. Prvním z nich jsou zvyklosti a obyčeje. Patří mezi ně i stereotypy a předsudky coby v určité kultuře sdílená forma chování. Druhým jsou mravy a etické normy. Jde o pravidla, která říkají, jak by se člověk měl, nebo neměl chovat. V jejich pozadí jsou hodnoty, jakými jsou například rovnost, svoboda, moc či tradice.

Jak uvádí Lašek (2013, s.23), žádná společnost nemůže existovat bez pravidel regulujících chování, tedy bez norem. Každá skupina vyjadřuje v normách to, co očekává od svých členů, a tato svá očekávání provází různými typy sankcí.

Normy jsou kulturně hodnotové vzorce, a jsou-li internalizovány (zvnitřněny jedincem), stávají se součástí osobnosti a vystupují jako hodnotová orientace (Havigerová, Haviger, 2010 in Lašek, 2013). V souladu s takto internalizovanými normami provádíme hodnocení událostí a těmto normám podřizujeme individuální život. Hodnotová orientace zjednodušuje život, není nutno nově hodnotit konkrétní situace, protože tato hodnocení již norma nabízí v hotové podobě. Normy umožňují člověku ospravedlňovat své jednání (není-li v rozporu) a dále umožňují vytvářet závazky a povinnosti, které mohou být závazné pro všechny příslušníky společnosti (např. tabu) – jedná se o normy obecné, nebo jen pro někoho – normy speciální. (Sharma a Malhotra, 2007 in Lašek 2013)

Normy se liší hlavně silou sociálního tlaku, který je uplatněn v jejich dodržení, a mírou sankcí za jejich nedodržení. Nejčastěji hovoříme o normách konvenčních, institucionálních a ideálních.

Normy konvenční tvoří nejširší oblast užívaných norem. Jsou důsledkem konvence, dohody, mnohdy historické, která kodifikuje určitá požadovaná jednání pro konkrétní situace běžného života. Jejich realizace v určitém okamžiku (např. představování neznámých lidí) má podobu sociálního rituálu. Patří sem především zvyky a obyčeje. Obyčeje jsou normy spjaté se silnějšími sankcemi. Kritériem při hodnocení obyčejů je často přívlastek morální/nemorální. Obecně jsou normy člověkem prožívány jako zvenčí přicházející pomoc, nebo zvenčí přicházející donucení. (Lašek, 2013, s. 24)

Kraus (2014 s.8-9) uvádí, že normu většinou chápeme jako jisté pravidlo, předpis pro chování v určité životní situaci. Pojem norma představuje pravidlo pro vědomé jednání, očekávané chování. Můžeme je chápat jako hodnocení chování ze strany společnosti a jako závazný požadavek týkající se žádoucího chování. Kraus tyto normy dělí na explicitně dané

(zákonné) a implicitně dané (morální) – obyčejové. Dále lze rozlišit normy na proskribující (zakazují) a preskribující (přikazují).

Zároveň podotýká, že žádná sociální norma není a ani nemůže být dodržována z důvodu jedinečnosti individua přesně a stejným způsobem. V každém sociálním prostředí proto existuje tzv. nepsaný *toleranční limit*. Ten je proměnlivý v čase a ve vztahu ke kultuře dané společnosti. Různé skupiny, subkultury i jednotlivci se liší svými vzorci chování, které do uvedeného limitu tolerance zapadají. Toleranční limit můžeme vymezit jako míru variability snášenlivosti k chování a dodržování norem ostatními lidmi.

1.5.1 Mravní přesvědčení a proces interiorizace norem

Vacek (2013, s. 62) vysvětluje proces osvojování si norem a mravů a uvádí, že mravní přesvědčení – vedle vědomí (znalosti, porozumění) normy, pravidla či principu – obsahuje i vnitřní citový náboj. Být přesvědčen znamená tedy vědět (rozumět), ale také v souladu s tímto poznáním i cítit. Mravní přesvědčení tedy přesahuje mravní vědomí a citovou složku. Podmínkou vytváření a rozvoje mravního přesvědčení je proces interiorizace (nebo také internalizace) vnějších požadavků a norem. Tedy cesty od heteronomní závislosti na vnější normě k autonomii, od vnější regulace k seberegulaci, od vnějších motivů k motivům vnitřním.

Kotásková tento proces definuje jako „*proces postupného nabývání převahy vnitřní kontroly nad přímou kontrolou vnější...*“ (Kotásková, 1977 in Vacek, 2013, s. 62)

Anzenbacher (2001, s.105 – 107) řeší otázku vztahu etiky k normám a upozorňuje, že etika se nikdy neomezovala na to, aby definovala dobro pouze jako to, co je subjektivně shodné se svědomím. Ve všech dobách usilovala také o poznání, co je mravně správné v různých oblastech praxe, a snažila se toto správné uplatnit sociálně jako normu, získat tomu přijetí ve svědomí lidí. Podle Anzenbachera jsou normy *sociální pravidla jednání*. Právní normy působí sociálně (mimo jiné) tím, že jejich plnění lze vynutit, kdežto mravní normy žijí tím, že jsou převážně přijímány v sociálních útvarech. Platí, pokud jsou široce uznávány v motivačním horizontu individuálního svědomí lidí. Mravní normy jsou prvky sociálního étosu. Dále pojednává, že instituce lidského zespolečenštění mohou být lidsky žitelnými formami konkrétní svobody jen na základě obecně uznávaných norem. Bez minima sociálně přijímaných mravních norem není možné, aby sociální útvar plnil svou úlohu sám v sobě i sociálním celku. Humanita je v sociálním prostoru možná jen potud, pokud jednotlivé osoby

dokážou učinit obecný zájem svým vlastním přesvědčením ve svědomí. Nutnou podmínkou lidsky důstojného spolužití ve všech oblastech společnosti je přechod od (pouze subjektivní) morality k mravnosti.

1.6 Prosociální chování a altruismus

K projevům chování podle morálních zásad patří i pozitivní vztah k druhým lidem, což označujeme jako prosociální chování. Prosociální chování je dobrovolné chování zaměřené na prospěch druhého a jeho východiskem je altruismus, což je spontánní zaměření na užitek druhých a pomoc druhým.

Prosociální chování je tradičně definováno jako „dobrovolné chování zaměřené na prospěch druhému“ (Lapsley in Vacek, 2013). Za vyšší formu tohoto chování je pak považován altruismus chápáný jako tendence jednat tak, aby došlo ke „zvýšení celkové pohody jiné osoby, přičemž chování nepřináší žádný zjevný prospěch aktérovi, ale často si od něho vyžaduje určitou obět“ (Reichelová, Baranová in Vacek, 2013). Dále se zde uvádí, že k tomu, abychom nějakou činnost mohli posuzovat jako prosociální, musí splňovat tři podmínky: (1) činnost má být ku prospěchu druhé osoby nebo skupiny; (2) vykonavatel takovéto činnosti ji nemá plnit jako svoji povinnost; (3) takovéto chování má být nezištné a nemá být požadované ze strany jiného člověka. Tedy altruistické chování je nezbytně prosociální (je zaměřeno na prospěch druhých). Ne každé prosociální chování je altruistické, neboť prospívání druhým může být vedeno sobeckými, egoistickými důvody. (Vacek, 2013, s.99)

Prosociální chování může mít více forem. Jedná se o fyzickou pomoc, což je neverbální chování, při kterém se poskytuje fyzická podpora nebo pomoc na dosažení určitého cíle. Dále je to fyzická služba - neverbální chování, které eliminuje potřebu vykonavatele nebo příjemce činnosti fyzicky zasahovat do plnění úlohy anebo závazku. Další formou prosociálního chování je dělit se - dát vlastní jídlo nebo něco vlastního druhé osobě. Verbální pomoc je verbální objasnění nebo instrukce, které jednotlivci pomohou při vykonávání nějaké úlohy. Také sem můžeme zahrnout verbální podporu jako verbální vyjádření zájmu, který směřuje k ulehčení smutku zarmoucené osoby nebo osob slovy útěchy, soucitu, uznání (Strayer, Wareing, Rushton, 1979 in Vacek 2013, s.100).

Podle Vacka (2013,s.102) by měla být podpora a rozvíjení prosociálních projevů žáků základní snahou každého pedagoga. Již v předškolním věku je důležité učit děti soucítit při

bolesti, smutku, ale především – a k tomu je více příležitostí – podělit se o radost kamaráda a prožít ji jako radost vlastní (jde o uplatňování „hlasité“ veřejné radosti, o její ritualizaci např. formou gratulace apod.).

Kotášková (1987, s.57) uvádí přístup neoanalytiků, jako je Erikson a Fromm, ke vzniku altruismu spočívajícího ve „formulaci socioemocionálních stadií vývoje osobnosti. Sociálně pozitivní chování pramení v raných vztazích matky a dítěte: „vyhovění potřebám dítěte matkou je základem důvěry v sebe i druhé a vede k vývoji empatie – což je nutný předpoklad pro altruistické chování.“

Páleník (in Vacek, 2010, s.45) rozlišuje tři druhy činitelů podmiňujících vznik a vývoj prosociálního chování: kognitivní, motivační a situační. Mezi kognitivními faktory je rozhodující schopnost vnímat a chápat situaci tak, jak ji vnímá a chápe druhá osoba. Schopnost vnímat a porozumět neštěstí jiného je nezbytnou podmínkou chování zaměřeného na jeho odstranění. Součástí kognitivní stránky je také určitá kvalita morálního úsudku. Motivační faktory vývoje prosociálního chování zahrnují např. zájem jednotlivce o potřeby a dobro druhých a obecnou zaměřenost pomáhat jiným. Vysokou hodnotu pro danou osobu mají takové aktivity, které jsou spojeny s kooperací, a akty darování, štědrosti apod. Schopnost empatie se považuje za rozhodující determinantu většiny druhů prosociálního chování. Empatická reakce je schopnost vnímat a chápat situaci jiného a tato schopnost je obohacena afektivní složkou. Jde v ní o emocionální angažovanost, o procítění neštěstí druhého. Situační faktory zahrnují vhodné podmínky pro pozitivní sociální chování, které jej buď posilují a nebo zeslabují. Patří sem sociální normy a pravidla. Vztah mezi poznáním těchto norem a prosociálním jednáním se s věkem stává pevnějším. Blízkým faktorem situačního činitele je dle Páleníka vliv socializačních praktik, při jejichž uplatňování hrají hlavní roli rodiče.

K projevům prosociálnosti patří i empatie, která, jak říká Haas (1998, s.25), je předpokladem morálního chování a je v našem zájmu pěstovat ji ve všech dětech. Ale jak? Haas dále na tuto otázku odpovídá: „Nechte své děti chybovat. Můžeme své děti milovat, povzbuzovat, utěšovat, ale nemůžeme je neustále chránit. Ani bychom to neměli dělat. Když uchráníme své děti před zklamáním a krutostí, které život přináší, budou nedostatečně vyzbrojené, až se budou muset postavit na vlastní nohy. Vnímavost pro potřeby a city jiných se dostaví pouze tehdy, prošlo-li dítě obvyklým množstvím nepříjemných zážitků.“

Podle Mlčáka (2010,s.12) je interakce mezi pomáhajícím aktérem a příjemcem této pomoci označována jako pomáhání, prosociální chování a altruismus. Ve všech případech se

jedná o interpersonální akt, v jehož průběhu pomáhající osoba investuje do své pomoci určité náklady a příjemce pomoci zpravidla získává větší zisk.

Wispé (in Mlčák, 2010, s.14), jenž patřila k prvním teoretikům prosociálního chování, uvedla, že je možné tento jev chápat jako nadřazenou kategorii, která zahrnuje řadu odlišných forem, k nimž patří **sympatie** (soucit) jako forma chování, při kterém dochází k projevům zájmu či ke sdílení bolesti, zármutku a jiných negativních prožitků člověka jiným člověkem; **kooperace** jako chování založené na schopnosti a ochotě jedince pracovat s jinými lidmi, a to ne vždy nutně pouze pro společný prospěch; **darování**, které představuje poskytování darů nebo jiných příspěvků, jež obvykle slouží k dobročinným účelům; **pomáhání** jako chování, které zahrnuje vyjádření podpory druhým lidem, aby mohli dosáhnout nějakého cíle a **altruismus**, který se vztahuje k chování orientovanému na poskytnutí prospěchu jinému člověku, a to bez očekávání vnějších odměn.

Jak uvádí Mlčák, propracovanější, tzv. třídimenzionální klasifikaci prosociálního chování navrhli P. L. Pearce a P. R. Amato, podle nichž lze každé pomáhání charakterizovat pomocí tří bipolárních a vzájemně nezávislých dimenzí, kterými je **plánované, formální pomáhání** - spontánní neformální pomáhání; dále **pomáhání v závažných situacích** oproti pomáhání v běžných situacích; a **přímé pomáhání** – nepřímé pomáhání.

Klasifikaci různých druhů pomáhání vytvořila podle Mlčáka také A. M. Mc Guireová, která rozlišila čtyři základní druhy pomáhání, tj. **příležitostné pomáhání** (např. drobná laskavost); **zásadní osobní pomáhání** (např. hmotná pomoc příteli v nouzi); **emocionální pomáhání** (např. naslouchání problémům druhých) a **emergentní pomáhání** (např. pomoc jinému člověku při neštěstí). (Mlčák, 2010, s.14)

2 Socializace

Socializací se z lidského tvora stává bytost společenská, která chápe sama sebe jako součást rozsáhlejšího systému – lidské společnosti. Socializace nás učí ovládat svoje přirozené pudy a instinkty, abychom je přizpůsobili požadavkům a normám společnosti.

2.1 Etapy socializace

Alan (1989, s. 124) dělí socializaci na tři etapy. První etapa socializace, soustředěná v podstatě do prvních dvou let života dítěte, začíná procesem, v němž se dítě identifikuje s matkou. Dítě svým vztahem k matce internalizuje vzorec stability vztahů, který je podmínkou stability systému osobnosti. Druhé období socializace je spojeno s procesem osamostatňování. Teprve s přechodem k sebeovládání a sebekontroli začíná dítě vůči okolí (především vůči matce) vystupovat v autonomní roli a do systému sociální interakce vstupuje nový prvek: matka je vnímána jako objekt, a vztah závislosti, příp. heteronomie je doplněn vztahem vzájemnosti. V této nové situaci se utváří základ významných sociokulturních vlastností a hodnot jedince, ať jde o formování morálky, která je zakotvena v rovnováze autonomie a závislosti. Druhé období socializace představuje emocionální základ formování sociálních vlastností dítěte. V lásce a citovosti se spatřuje často dominantní hodnota, z níž vyrůstá žádoucí sociální chování (tolerance, pochopení, vzájemnost atp.). Třetí období rané socializace souvisí s pronikáním dítěte do širší sítě sociálních rolí a vztahů i s adaptací na ně. Rodina tím ztrácí v socializaci své dominantní postavení.

Předávání hodnot a norem začíná probíhat už během prvních let života v přirozeném prostředí rodiny během socializace. Výsledky tohoto působení lze zaznamenat nejvýrazněji nástupem do mateřské školy, kde se projevuje dětská individualita v kontaktu s vrstevníky.

Vágnerová (2012, s. 177) určuje předškolní věk dítěte do rozmezí věku od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálním potřebám. Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Předškolní věk je označován také jako období iniciativy, dítě má

potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tak svoje kvality. K postupné diferenciaci dochází i v sociální oblasti, pro niž je typický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Toto období je třeba chápat jako fázi přípravy na život ve společnosti. Musí se naučit prosadit i spolupracovat, což je důležité především v rovnocenné vrstevnické skupině. Vývojově podmíněné změny se odrazí ve hře, v předškolním období začíná v této oblasti důležitá sdílená aktivita, která vyžaduje sebezprosažení i přizpůsobení ostatním, tj. prosociální chování.

Podle Vágnerové socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny, resp. nejbližšího prostředí příbuzných a známých. Předškolní věk lze označit jako fázi přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechodného období mezi rodinou a institucí, resp. dalšími sociálními skupinami. Předškolní věk je třeba chápat jako období přípravy na život ve společnosti, a to z širšího hlediska, než je pouze bezprostředně navazující vstup do školy. Vědomí rodinné identity je samozřejmou jistotou a jeho existence dítěti umožňuje zvládat nové role a adaptovat se na nové prostředí. Socializace a individuace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tímto způsobem rozvíjí i svou individualitu. Rozšíření kontaktů mimo rodinu, vztahy s dalšími dospělými a dětmi mu umožňují získat nové zkušenosti, nezbytné pro další osobnostní vývoj. Socializace se neprojevuje jenom změnou vnějších projevů, tj. chování, ale i rozvojem prožívání a hodnocení, rozvojem sebepojetí a sebehodnocení, které jsou součástí individuace.

2.2 Socializace dítěte v předškolním období

V předškolním věku se děti učí novým sociálním dovednostem. Rozvíjí se komunikace a zralejší způsoby interakce (jako je sdílení, spolupráce, podpora někoho jiného, ale i sebezprosažení) s jinými lidmi, než jsou rodiče, ať už jsou v nadřazené pozici, nebo jsou mu rovnocenní. I když rodinné prostředí stále zůstává privilegovaným zázemím, většina předškolních dětí je schopna se samostatně zařadit do jiných sociálních skupin a navázat zde nové vztahy. Postupně se začíná diferencovat standardní triáda oblastí, s nimiž se dítě identifikuje. Je to *rodina* jako základní sociální skupina, která je zdrojem jistoty a bezpečí. Teritorium domova, které je vnitřně diferencované a v němž má dítě své místo: svůj pokoj, hračky, lůžko apod. Dále jsou to *vrstevníci* jako skupina rovnocenných jedinců, která poskytuje užitečnou zkušenost přispívající k další diferenciaci vztahů i k potřebnému osamostatňování. Teritorium, v němž dochází ke kontaktu s vrstevníky, může být velmi různorodé a dítě v něm nemá stabilně vyčleněno své místo. *Mateřská škola* je první institucí,

s níž se dítě setkává. Jejím prostřednictvím vstupuje do společnosti jako samostatný jedinec a získává zde nové sociální zkušenosti a dovednosti. Teritorium mateřské školy je místo, které je charakteristické chyběním intimního subteritoria, dítěti jako jedinci zde téměř nic osobně nepatří, všude mohou i ostatní, mohou si hrát se všemi hračkami apod. (Vágnerová, 2012, s. 223)

Jak uvádí Špaňhelová (2004, s.12), dítěti v předškolním období školka pomáhá naučit se *žít podle určitých pravidel*, která jsou rozdílná od těch v rodinném prostředí (např. ve školce si dítě před jídlem jde vždy umýt ruce, jedno dítě ze třídy – hospodář – rozdává talíře, děti se učí poděkovat za jídlo apod.); *žít v kolektivu dětí*, zvykat si, že vždycky nebudou věci tak, jak si je přeje ono, naučit se dělit o hračky, říci, že něco chce, umět vyjádřit svůj názor a učit se respektovat i názor druhého; *odpoutat se od rodiny*, dítě se učí v kolektivu jiných dětí, že je ráno maminka nebo tatínek dovedou do školky, ale učí se také mít jistotu, že se pro ně vrátí. Nemá ještě pojem o čase, ale ví například, že po spaní se jde ven a při této hře venku se objeví maminka a vezme si ho zpátky domů. Tato odpoutanost je tedy spjatá i s jistotou, že se znovu do rodiny vrátí, že pro něj rodič znovu odpoledne přijde. *Žítí s jinou autoritou, než jsou rodiče*. Dítě přichází ráno do školky a zodpovědnost za něj přebírá paní učitelka. Té se ptá, jestli něco může nebo ne, ta mu určuje pravidla. Proto je to osoba velmi důležitá.

2.3 Výchova jako „cesta k naději“

Podle Prokešové (2003, s. 147) se předchozí generace po celá dlouhá staletí domnívaly, že musí změnit svět konečně k dobrému a spravedlivému uspořádání a hledaly, jak tuto změnu realizovat. V současnosti již ani tak nejde o „proměnu“ světa, v němž žijeme, ale spíše o jeho záchranu, o jeho uchování příštím generacím. „Znavená Evropa“ nesmí zemřít – s její smrtí by zahynul i celý ostatní svět.

Co je tedy z tohoto hlediska výchova? Výchovou předáváme svou naději, jako vychovatelé jsme nositeli životního smyslu. Podstatou naděje je víra, víra ve smysluplnost. Výchovou připravujeme dané jedince k životní zdatnosti. Životní zdatnost je pak chápána jako „soubor schopností, znalostí a postojů člověka, které se v jeho společenství pokládají za nutné k tomu, aby mohl žít svůj život samostatně a sociálně odpovědně, smysluplně a dobře“. Vychováváme-li, nepředáváme pouze svoje postoje (postoje nebo-li smýšlení jsou světonázorová, náboženská, morální, právní a politická přesvědčení lidí, založená na určitých psychických dispozicích, které řídí průběh určitých prožitků, ale především svou naději, svou

víru. To je také největším úkolem výchovy – naplnit ostatní jedince, ty, které určitým způsobem vychováme, vírou ve smysluplnost života a světa. A to i tehdy, pokud sami tuto víru nemáme. Nemáme právo ji nedopřát, nebo dokonce odebrat i ostatním, a už vůbec ne dětem.

Otázkou názorů pedagogických pracovníků na předmět etická výchova jako prevence sociálně patologických jevů se zabývaly ve svém výzkumném šetření Hoferková se Šťastnou (2009, s 17-19). Cílem jejich šetření bylo zmapovat názory a postoje kurzistů, kteří prošli kurzem Etické výchovy. Respondenti dle těchto výsledků vidí v předmětu etická výchova možnost prevence sociálně patologických jevů proto, že buduje u žáků zdravé sebevědomí a sebeúctu. Další častou odpovědí byla orientace jedince na pozitivní společenské hodnoty, poznání sebe i druhých nebo budování pozitivních vztahů s druhými lidmi. Výsledky výzkumného šetření autorky přesvědčily o nutnosti zapojení etické výchovy do všech stupňů a typů škol, neboť rozvíjí osobnost žáka, vede ho k toleranci, úctě k sobě i ostatním, rozvíjí zdravé sebehodnocení, empatii i asertivitu. Stručně řečeno – etická výchova zastává v systému nespecifické primární prevence jedinečnou roli tím, že vede děti přirozenou a nenásilnou cestou ke zdravému životnímu stylu, ke zdravému vztahu k sobě i k ostatním. To je základ zdravé osobnosti, která odolává negativním nástrahám dnešní společnosti, zároveň se na vytváření těchto nástrah nepodílí.

3 Rodina jako primární socializační činitel

V socializačním procesu hraje klíčovou roli nepochybně rodina. V přirozeném prostředí rodiny se dítě poprvé setkává s požadavky a nároky, které na ně klade společnost. Zde se vytváří první návyky a je třeba, aby byly pokud možno v souladu s požadavky společnosti. Rodiče dítěti poskytují zázemí plné bezpečí a lásky, kde se může svobodně projevat jeho přirozenost. Zároveň však jemně korigují nežádoucí projevy chování.

3.1 Pojem rodina, funkce rodiny

Podle Havlíka a Koti (2007, s. 67) socializaci vždy spojujeme s fungováním rodiny, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž prožíváme všechny fáze života. Nejprve se rodíme a vyrůstáme v *rodině orientační* (výchozí), v níž jsme oním objektem výchovy a s níž většina z nás po celý život zůstává v kontaktu mnohdy i proto, aby se postarala o zestárlé rodiče, později zakládáme *rodinu reprodukční*, ve které sami přebíráme role rodičovské. Nejvýrazněji nás ovlivňuje tzv. *nukleární rodina* (dvougenerační jádro – rodiče a děti). Tento termín zavedl T. Parsons, který razil tezi, že v moderních společnostech se rozpadá soužití více generací pod jednou střechou, když mladí odcházejí od rodičů a zakládají vlastní domácnost. Přesto je zřejmé, že si významné funkce zachovává v menších obcích, případně v kritických životních situacích, *rodina širší*, zahrnující i prarodiče, sourozence a další příbuzné.

Jak uvádí *Velký sociologický slovník*, rodina je „nejdůležitější společenská skupina a instituce, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje“.

Podle Možného (2002, s. 99) by pro jedince měla být rodina jako primární skupina především emocionálním zázemím, pilířem bezpečí a jistoty, stimulace, podnětů a uznání, místem elementárních zkušeností a základnou pro vstup do společnosti. Dále uvádí, že současná rodina plní funkci biologickou a reprodukční (včetně funkce ochranné), emocionální funkci včetně tvorby domova, ekonomickou funkci a funkci socializační a výchovnou. Především tato funkce je stěžejní pro realizaci mravní výchovy, neboť mravní hodnoty a prosociální vlastnosti získávají děti jako budoucí členové společnosti převážně záměrnou

rodičovskou výchovou. Možný dále upozorňuje, že rodina může být v nejširším vymezení definována jako „institucionální zajištění lidské reprodukce, legitimní v dané společnosti“. Člověk vyrábá dlouho fyzicky i mentálně a k úspěšnému přežití se musí vřadit do hierarchizovaného a poměrně komplikovaného přediva vazeb velké society; potřebuje tedy institucionálně pokrýt nejen reprodukci fyzickou, ale i reprodukci sociální způsobilosti. Lidská rodina jako sociální instituce musí proto obsahovat i jistý prvek trvalosti.

Jak upozorňuje Klapilová (2000, s. 27), rodina je lidskému jedinci prvním přirozeným společenským prostředím, do něhož vstupuje na začátku své existence. Rodinná socializace je pouze z části naplňována záměrným výchovným působením. Probíhá především jako bezprostřední kontextuální vliv sociálního prostředí, které je závislé na osvojeném životním způsobu především dospělých členů rodiny.

Rodina je nejdůležitějším převodním mechanismem v předávání hodnot z generace na generaci. Současně je rodina sama jednou z nejvýznamnějších hodnot lidské společnosti. Rodina je malá, primární, neformální sociální skupina, kterou tvoří jedinci spojení pokrevními, manželskými a adoptivními vztahy. Postupně začíná převládat forma rodiny vyspělých průmyslových zemí s tradicí evropské kultury, která se označuje jako manželská, nukleární, partnerská, demokratická a konzumní.

V pojetí Laška (2013, s.9) je rodina ze sociologického hlediska primární (první skupina, jejímž členem se člověk stává), malá (malý počet členů), poloformální (absence přísné hierarchie, ale je nutné dodržovat rodinou stanovená pravidla) a referenční skupina (skupina vlastní, jedinec se s ní ztotožňuje). Kromě toho, že rodina dítě vychovává, poskytuje mu citové zázemí a ekonomicky ho zabezpečuje, zároveň ho určitým způsobem i nezáměrně, „nevědomky“ ovlivňuje, a to pozitivně i negativně.

3.2 Rodina současnosti

Domnívám se, že všechny současné problémy ve společnosti mají svůj původ v rodině. Všichni jsme se narodili do prostředí rodiny, více či méně chtěni, kde jsme získávali prvotní důvěru ke světu, učili jsme se milovat. Stav hodnot současné společnosti je bezútěšný a lze ho změnit do budoucna jedině výchovou k ohleduplnosti, toleranci a pochopení. Je jasné, že tyto hodnoty dětem předává v první řadě rodina. Ovšem pokud rodiče těmito charakterovými vlastnostmi nedisponují, nemohou je ani předávat. Na rodiče je vyvíjen tlak, aby uspokojovali hmotné potřeby své i svých dětí a není čas se ani v klidu zastavit, pohovořit

s dětmi o jejich radostech a starostech, pohrát si s nimi, prostě si na ně udělat čas. Jsme obklopeni vymoženostmi techniky a přestáváme chápat, že šťastnými nás neudělají stále novější modely mobilních telefonů, notebooků či aut. Musíme se opět naučit radovat se z maličností, umět se na chvíli zastavit a rozhlédnout se a vážit si toho, co máme. Dát najevo, že si vážíme jeden druhého, svých rodičů, manžela i dětí, neboť jsme si všichni rovni. Současná rodina to nemá lehké. Potýká se s mnoha společenskými problémy. Pavlok (in Kraus, 2014, s. 5) vymezil šest druhů sociálních problémů:

- nepříznivé interpersonální vztahy,
- pracovní problémy,
- problémy s bydlením,
- problémy spojené se zdravotním stavem a stářím,
- nepříznivá finanční situace,
- administrativně správní problémy. (Kraus, 2014, s.5)

Pravděpodobně každý čelí alespoň jedné z těchto krizových situací. Musíme zvládat mnohem více stresu než naši předkové. Znakem této doby je také nejistota. Řada autorit se shoduje na tom, že současná rodina prochází krizí. Upozorňují v této souvislosti na zásadní problémy, se kterými se rodiny v posledních desetiletích potýkají.

Kraus (1998, s. 46) uvádí že: „se rodina na rozdíl od minulosti jeví v posledním období jako více uzavřená a více izolovaná. Pedagogický problém je pak v tom, že uzavřenost rodiny brání jakémukoliv osvětovému působení. V průměru se zúžila síť vazeb sousedských, přátelských, zčásti i příbuzenských. V důsledku toho se současná rodina jeví jako labilnější a citlivá na různé „otřesy“ uvnitř. I to lze považovat za jeden z faktorů vysoké rozvodovosti.

Kraus dále poznamenává, že je silně narušena integrita rodiny. Především v souvislosti s nárůstem podnikatelských aktivit se čím dál více vytrácejí chvíle, kdy se rodina schází pohromadě za účelem popovídat si, vzájemně se podělit o radosti i starosti a poradit se o řešení nejrůznějších problémů. Naopak přibýlo rodin, kde se členové potkávají ve dveřích, korespondují si, a když jsou náhodou pohromadě, tak je tu televize, která přehluší jakoukoliv potřebu s něčím se svěřit, něco sdělit ostatním v rodině.

Poznamenán je celý životní způsob rodiny. Ubylo volného času rodičů na vlastní relaxaci, rekreaci (přibývá podrážděnosti, přetíženosti, stresových situací) i na činnosti s dětmi. Děti jsou odkázány čím dál více na sebe, často bez jakékoliv intervence rodičů (nevědí vůbec, kde a jak děti volný čas tráví). K posunům došlo i v hodnotové orientaci, vzrůstá honba za ekonomickým standardem, výrazně vzrostla diferencovanost rodin, pokud

jde o ekonomickou situaci, životní úroveň. Složitá situace se týká především mladých rodin s dětmi. Právě tyto a další průvodní jevy současné rodiny (nárůst neúplných rodin, rozpad sítě vnitřních vztahů, vzrůst počtu dětí bez manželství, dochází k individualizaci životních vztahů) označují postmodernisté jako desinstitucionalizaci moderní rodiny. (Kraus, 1998, s. 45-48)

S tím souvisí i řada rysů, které nasvědčují tomu, že dnešní rodina poskytuje jen chabé podmínky pro realizaci mravní výchovy. Kraus vyjmenovává charakteristické znaky současné rodiny. Proměny současné rodiny zasáhly sociální role rodičů. Složitá a dlouhodobá *demokratizace uvnitř rodiny* způsobila, že muž ztratil dřívější výsadní postavení v rodině. Žena získala některá práva, ale i povinnosti, které dříve náležely jen muži. Také děti se stále aktivněji podílejí na organizaci rodinného života a vztah mezi rodiči a dětmi je více partnerský. *Rodina se často dostává do jisté izolovanosti* a žije v určitém uzavření před vnější společností. Je to důsledek sílící tendence odděleného života jednotlivých generací a poklesu významu sousedských vztahů a také obecné tendence uniknout záplavě podnětů dnešního přetechnizovaného a medializovaného života do pomyslného klidu rodiny. *Rodina se také zmenšuje*, zvyšuje se počet osob žijících v jednočlenných domácnostech a počet osamělých žen s dětmi. Dalším charakteristickým rysem je *dezintegrace*. Již delší dobu lze pozorovat, že téměř ve všech rodinách ubývá chvil, kdy se celá rodina schází pohromadě za účelem sdělit si navzájem své zážitky, radosti i starosti a hledat cesty vzájemné pomoci a spolupráce. Naopak přibývá rodin, v nichž se jednotliví členové jen potkávají, korespondují spolu, případně vůbec přestávají komunikovat. Nastává *atomizace života v rodině*. Na životním stylu rodin a zmíněné dezintegraci se silně podepisuje výrazné *zatížení rodičů pracovními aktivitami*, což s sebou nese *značné časové zaneprázdnění*. Důsledkem je vyčerpání, málo času na relaxaci a na chvíle prožité společně s dětmi. To bývá často kompenzováno („vykupováno“) nadměrným přísunem materiálních prostředků a vysokým kapesným, které rodiče dítěti poskytují, apod. To se pochopitelně nutně promítne do hodnotového systému a charakterových vlastností dětí (neskromnost, sobectví, povýšenost) a v konečném důsledku to může přispívat i k jejich deviantnímu chování. Tato situace souvisí také s tím, že *model současné rodiny bývá stále častěji dvoukariérový*. Je to důsledek emancipace (růstu vzdělanosti, kvalifikovanosti, a tedy i zaměstnanosti žen), který vede bohužel někdy i k rozpadu rodin. ČR patří k zemím s *nejvyšším výskytem rozvodů*. Rozpadá se prakticky každé druhé manželství. Ročně tak ztrácí trvalý a bezprostřední kontakt s jedním z rodičů přes třicet tisíc dětí. Zanedbatelná není ani sílící diferencovanost rodin podle socioekonomické úrovně.

Tato skutečnost se velmi negativně projevuje v celém socializačním procesu. (Kraus, 2014, s. 83 – 86)

Stašová charakterizuje rodinu současnosti z podobného úhlu. *Množství funkcí rodiny převzaly jiné sociální instituce.* V plné kompetenci rodiny zůstaly pouze některé z nich. Snad proto se někdy ozývají hlasy o její možné krizi, přežití či konci. *Oblast zakládání rodiny ztrácí svoji ritualizovanou podobu,* vytváření manželských rodin je tak provázáno značnou volností. Legalizace partnerského soužití není nutnou podmínkou rodinného života, zvyšuje se podíl rodin založených na soužití partnerů bez uzavření manželství. *Snižuje se stabilita rodiny.* V posledních desetiletích z řady důvodů objektivních (emancipační proces, nárůst ateismu) i subjektivních (manželské svazky jsou zakládány především na emotivní bázi), dochází k nárůstu rozvodovosti. Přibližně 40 % manželství dnes končí rozvodem, většina rozvádějících se manželství má děti. *Mění se celková struktura rodiny.* Klesá nejen počet dětí v rodině, ale omezuje se také vícegenerační soužití. Narůstá počet osob žijících v jednočlenných domácnostech. *Rozvoj zaznamenává antikoncepce a plánované rodičovství.* Ubývá „nechtěných“ těhotenství, přičemž postoje k umělému přerušení těhotenství jsou značně liberální. *Prodlužuje se délka života a tím i trvání rodiny po odchodu dětí.* Delší je též doba, po kterou žijí rodiče s dětmi ve společné domácnosti. Vyrůstá tak socializační dosah mladé generace na starší příslušníky rodiny. *K proměnám dochází v organizaci rodinného cyklu.* Rodiči se stávají osoby ve vyšším věku, děti se začínají rodit teprve po určité době trvání manželství či partnerského soužití. Prarodiči se tak stávají stále starší osoby, které jsou však vzhledem ke změnám v důchodové praxi velmi často ještě zapojeny do pracovního procesu. *Zvyšují se nároky na čas rodičů strávený v pracovním procesu,* v důsledku toho se zkracuje čas strávený s dětmi a ostatními členy rodiny. Nerespektování dočasných priorit času rodiny je závažné zejména v rodinách s malými a předškolními dětmi. Vedle nedostatku času vyvstává též problém způsobu jeho trávení, problém „kvality času“. V této situaci vzniká například otázka užívání médií v současných rodinách. *Přibývá dvoukariérových manželství* v důsledku růstu vzdělanosti a kvalifikovanosti a tím i zaměstnanosti žen. (Stašová, 2001, s. 83 – 84)

3.3 Rodina v individualizované společnosti

Dudová s Vohlídalovou (2005, s.1) ve svém článku zdůrazňují, že rodina v době, kdy je kladen stále větší důraz na individuum a kdy tradiční formy sociálního života zakládající

sociální kohezi mizí či prodělávají zásadní změny, je stále jednou ze základních institucí garantujících sociální a kulturní soudržnost a tradičně zajišťovala strukturaci soukromého života jednotlivců a byla základním kamenem sociálního řádu a společenské reprodukce. Právě tato instituce prodělává v posledních padesáti letech v České republice i v ostatních modernizovaných společnostech natolik zásadní transformaci, že se objevuje otázka, zda lze ještě o rodině v tradičním smyslu vůbec hovořit.

V minulosti byla tradiční jednotkou, která zajišťovala integraci a reprodukci společnosti, rodina. Právě tato instituce ale v průběhu individualizace doznala natolik zásadních změn, že se již více než sto let hovoří o její krizi a rozpadu. Pokud rodina již nezajišťuje úlohu „základu společnosti“, nastupují jiné vztahy a instituce na její místo?

Dudová a Vohlídalová upozorňují i na křehkost rodiny v dnešní podobě a říkají, že k zásadním změnám v organizaci rodinného života došlo v první polovině 20. století, kdy se poprvé silně prosazuje požadavek lásky mezi manželi jako podmínka k založení rodiny. Rodina nabývá formu nukleární rodiny, v níž je manželství založené na vzájemné lásce a kde panuje silná dělba rolí a práce mezi mužem a ženou. Šťastná rodina jako celek garantuje štěstí každého ze svých členů. Cílem již není rodina jako taková, ale jednotlivá individua, která ji tvoří, což vede k mnohým legislativním a praktickým změnám, například právní usnadnění a množství rozvodů či zrušení institutu „otcovské autority“. Cílem tohoto typu rodiny je umožnit individualizaci všem svým členům, a proto je tolik nestabilní. Současná rodina již není ekonomickou jednotkou, ale je založena na sdílení emocí. Je svazkem mezi dvěma svobodnými individui, kteří se dohadují na konkrétní podobě rodiny a vztahu. Chybí předem daný vzor či model určující, co je to rodina, mateřství, otcovství, jaké role má kdo zastávat. A právě fakt, že manželství záleží pouze na emocích a na dohodě mezi partnery, ho činí tolik zranitelným, nestabilním a zrušitelným (Beck, Beck-Gernsheim in Dudová, Vohlídalová, 2005,s.2)

Podle francouzského sociologa de Singlyho mohou být individuální zájmy v rodině sladěny tak, aby si neprotiřečily a aby se vzájemně neomezovaly. Výchova dětí v současné rodině si totiž klade dva cíle: prvním cílem je úspěch ve škole, potažmo v životě, v zaměstnání; druhým cílem je osobní rozvoj dítěte, seberealizace; konstrukce identity dítěte tak, aby z něj vyrostlo autonomní, nezávislé a autentické individuum, které bude v harmonii se sebou samým i se světem a dokáže využívat své skryté zdroje. Druhý cíl souvisí právě s růstem individualizace ve společnosti a s novými hodnotami, které tato individualizace přináší. Výchova má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho naplnění a vnitřní pohodě,

konstrukci jeho osobní identity v souladu s jeho vnitřním Já a s jeho skrytými zdroji. Tento druhý cíl ale vyžaduje jiné rodiče, než jsme byli zvyklí: vyžaduje spokojené a vyrovnané jednotlivce, ne představitele daných rolí či statusů.

Dobrovolné milostné a citové vztahy nabývají zásadní důležitosti a stávají se hlavním vzorem sociální vazby v současné společnosti, nesmí ale ohrozit možnost individua být autentický a autonomní. Je tedy nutné najít nějaký způsob, jak být „společně svobodní“, a to i v rodině a stále více i ve vztahu mezi rodiči a dětmi. (Dudová, Vohlídalová, 2005, s. 3).

3.4 Rodinná výchova

K přenosu hodnot, k výchově, dále k přejímání vzorců chování a co se týká tématu mravní výchovy, zaujímá své nezastupitelné místo rodina, její členové a jejich vzájemné vztahy. K zespolečenšťování jedince dochází tedy nejprve především v rodině a to formou rodinné výchovy.

Janiš vysvětluje, že pojem „rodinná výchova“ lze chápat například jako rodinnou výchovu v nejužším slova smyslu, která je realizovaná v konkrétní rodině. Dále je to výchova sledující přípravu dospívajících na převzetí některých rolí zastoupených v životě rodiny. Jedno z pojetí je i jedno z krajních typů v pojetí sexuální výchovy. Rodinnou výchovu lze pojmut i jako jednu z forem výchovy a také jako vyučovací předmět.

Pod označením *rodinná výchova, v tom nejužším slova smyslu*, můžeme rozumět souhrn výchovného působení, které se realizuje v rovině a v prostoru konkrétní rodiny. Rodinná výchova se tak stává autonomním, jedinečným prostředím, kde se někteří zúčastnění stávají subjektem a další objektem výchovy, kde se v plné míře uplatňuje zpětná vazba (subjekto-objektový vztah) a kde jsou voleny nejoptimálnější metody, postupy a další nástroje k dosažení stanoveného cíle.

Výchova sledující přípravu dospívajících na převzetí některých rolí zastoupených v životě rodiny. Výchova v obecném pojetí, která je realizována subjektem s cílem co nejkomplexněji připravit své členy na převzetí jednotlivých rolí v budoucí vlastní rodině. Pojetí rodinné výchovy v rodině se zaměřuje na přípravu svých členů na plnění základních funkcí, které rodina naplňuje ve vztahu ke svým členům i ke společnosti.

Rodinná výchova může být pojímána jako jedna z *typů sexuální výchovy*. Rodinná výchova může v některých pojetích představovat jedno z možných pólů (krajností), ke kterým

daná složka výchovy „inklinuje“. Konkrétně se jedná o jednu z kategorií vymezení sexuální výchovy.

Rodinnou výchovu můžeme pojímat také jako *jednu z forem výchovy* v období školní docházky, kdy dochází „k rozpadu“ základních institucionálních výchovných vlivů na dvě oblasti: školní výchovu (resp. výchovu realizovanou v intencích školy) a rodinnou výchovu (resp. výchovu realizovanou institucí rodiny). Z pohledu obsahu patří do uvedeného pojetí zobecnělé poznatky rodinné výchovy (cíle, zásady, poslání, spolupráce se školou apod.)

Rodinná výchova také představuje *povinný vyučovací předmět*, který tvoří součást učebního plánu pro základní školy. V intencích současné základní školy vystupuje rodinná výchova jako multidisciplinární předmět se širokým obsahovým spektrem, který v podobě otevřeného systému zahrnuje řadu poznatků a dovedností z dalších vyučovacích předmětů a svým integrujícím pojetím vytváří optimální prostor pro široké formativní působení na dospívající žáky. Jejím cílem je významně přispět k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků. (Janiš, 1998, 33 - 35)

Podle Střelce, Marádové a kol. můžeme prostředky (nástroje) rodinné výchovy rozdělit do několika skupin. Rodiče působí na děti jednak přímo, svým osobním vztahem k němu a usměrňováním jeho jednání a chování, jednak nepřímo – vytvářením rodinného prostředí, které dítě rovněž výchovně ovlivňuje. Do první skupiny prostředků přímého výchovného působení patří především metody. Při rodinné výchově považujeme za výchovné metody záměrně zvolené a uspořádané činnosti rodičů a dětí, které mají výchovný cíl. Jinak řečeno, jde o postupy, které mají děti něčemu naučit, ale také ovlivnit jejich vztah ke světu, který je obklopuje, k lidem, k vědění a k činnostem. Mezi výchovné prostředky působící současně na všechny složky lidské osobnosti a současně na myšlení, city i vlastnosti vůle patří výchovná autorita, která je v rodině představována nejprve matkou, otcem a případně i ostatními členy rodiny a osobnostmi, s nimiž přijde dítě ve svém dalším životě do kontaktu; rodina jako skupina lidí, spojená pokrevními a zvláštními společenskými vztahy; životní režim, do kterého začne dítě od prvních dní života postupně vrůstat; nejprve jen krátkými a křehkými vazbami, a dále postupně s přibývajícím věkem dítěte přerůstá působnost tohoto prostředku rámeč okruhu rodiny.

Ustálené místo mají v rodinné výchově především *metody slovního působení*. Mohou mít podobu prosby, rady, doporučení, upozornění, připomenutí, nařízení. V případě náročnějších úkolů, k nimž děti postupně vedeme, musíme používat i složitější metody slovního působení, tedy *vysvětlování a přesvědčování*, jež mohou mít podobu rozhovoru,

besedy nebo diskuse. Základním předpokladem při použití metody vysvětlování a přesvědčování je respektování dosažené úrovně duševního rozvoje dítěte. Nejčastěji užívanou variantou metody vysvětlování bývá *rozhovor mezi rodiči a dětmi*. Náměty takových rozhovorů vyplývají z každodenního života rodiny, souvisejí se školou, zaměstnáním rodičů, se zájmovou činností dětí atd.

V rodině se vytvářejí a upevňují základní hygienické, vzdělávací, kulturní, pracovní, sportovní a jiné návyky dětí. Důležitými prostředky k jejich osvojování jsou *metody cvičení a navykání*. Jen soustavným cvičením a navykáním, mnohokrát se opakující činností se děti učí jednat a chovat tak, jak si to přejeme nejprve my rodiče a později učitelé a další dospělí, kteří ve vztahu k dítěti zastupují společnost.

Další ze skupiny základních metod jsou metody hodnocení. Jsou velmi důležité při utváření postojů dětí k tomu, co je správné a co nesprávné, neboť je vedou k pochopení rozdílů mezi vhodným a nevhodným chováním. Do této skupiny patří především metody povzbuzování a trestání. U metody povzbuzování je to souhlas, pochvala a odměna, u metody trestání pak nesouhlas, nespokojenost, domluva nebo napomenutí, odnětí výhod, ignorování, tělesný trest. (Střelec, Marádová a kol., 1992, s. 130 – 133)

4 Mravní výchova

Pro potřeby výzkumu v této práci je třeba vysvětlit pojmy mravní výchovy a analyzovat současnou společenskou situaci vztahující se k problematice mravní výchovy.

4.1 Úvod do problematiky mravní výchovy

Téma mravní výchovy je v současné literatuře vskutku velmi zanedbávané. Zřejmě to odráží stav priorit v dnešní české společnosti. Při bádání o tomto tématu jsem musela sáhnout i po literatuře z počátku minulého století a také z předlistopadového období, abych si mohla ujasnit pojmy týkající se mravní výchovy, neboť otázce mravní výchovy v polistopadovém období příliš mnoho autorů pozornost nevěnuje. Vacek uvádí, že společenský vývoj u nás po roce 1989 obrací pozornost laické i odborné veřejnosti k řadě témat, která pociťujeme jako naléhavá a vyvolávající potřebu určitých změn a řešení. Nepochybně do této oblasti patří otázky morálky (morálky vůbec a mravnosti dětí a mládeže zvláště) a morální výchovy. Dalo by se předpokládat, že morálka a proces její obnovy a dalšího rozvíjení budou v centru zájmu teoretiků i praktiků. Zatím tomu tak není. Pelikán v úvodu recenze knihy Roche Olivara *Etická výchova* konstatuje, že pociťovaný aktuální nedostatek literatury v oblasti mravní výchovy je uzpůsobený „snad rozpaky nad touto dříve akcentovaně ideologickou oblastí“.(Pelikán in Vacek, 2010, s.76).

V této souvislosti Vacek vyjmenovává tři základní roviny, v jejichž kontextu se o mravní výchově hovoří a píše. Je to rovina obecná, lépe řečeno až příliš obecná, a proklamativní. Tedy tak trochu „postaru“. To znamená v pojetí žádoucích cílových kategorií mravní výchovy. Po deideologizaci zde není zásadních rozporů, neboť víme, že je třeba obrátit pozornost na renesanci základních všelidských hodnot, jako jsou svoboda jednotlivce, respektování lidské důstojnosti, aktivní podpora dobra proti zlu a násilí, posilování smyslu pro čest a právo, rozvíjení altruistických rysů osobnosti a prosociálního chování atd. Velmi vážným problémem zůstává otázka, jak tato témata „dostat“ k žákům způsobem, který by je oslovil. Dalším kontextem v pojetí mravní výchovy je rovina varovná – zvyšuje se a sílí kritika přílišné liberalizace rodinného a institucionálního výchovného prostředí a tam používaných metod. Otevření i skrytí kritikové demokratických změn v našem školství konstatují – a zejména s ohledem na budoucí vývoj předvídají – Sodomu a Gomoru, krach mravů apod. Popřípadě říkají: změna ano, ale při zachování tradiční autoritativní kázně a

pořádku. Vše je otázkou „dávkování“ změn na cestě k demokratické škole. Nelze se ukvapit, nelze „předávkovat“, ale také nelze změny předstírat formou kosmetických „vnějších“ vylepšení. Vzhledem k předpokladu nezvratnosti demokratického vývoje nelze ani změnám se bránící školu dlouhodobě zakonzervovat. Podle roviny konstatující (deskriptivní) jsou změny v morálce současnosti pojímány jako vedlejší či přirozený produkt celkových proměn ve společnosti a ve školách. Předpokládá se, že mravy se samy zlepší v rámci nového postupně a zákonitě se prosazujícího systému výchovy a vzdělávání. Nepochybně do určité míry ano, ale pro morální rozvoj dětí a mládeže může škola udělat mnohem více. (Vacek, 2010, s.75 – 76)

Problematikou mravní výchovy se koncem minulého století zabýval Jůva (1989, s.38). Přestože je jeho dílo ve svém přístupu značně poznamenáno socialistickým pohledem na morálku, významně přispěl k rozpracování koncepce mravní výchovy ve své době. Jak uvádí, formování morálně volných kvalit jedince tvoří jednu z významných složek mravní výchovy a uskutečňuje se při kterékoliv činnosti jedince – v oblasti práce vědecké, technické i výrobní, v oblasti činnosti umělecké a kulturní i v oblasti tělovýchovné a sportovní. Do souboru morálně volných kvalit, které při mravní výchově rozvíjíme, patří především vytrvalost, houževnatost a trpělivost. Dalšími vlastnostmi ze souboru morálně volných kvalit je podle Jůvy kritičnost a sebekritičnost, sebeovládání, iniciativa. Člověk má být aktivní. Vyvrcholením morálně volní výchovy je dle Jůvy ukázněnost. K prostředkům mravní výchovy dále poznamenává: „V úloze prostředků mravní výchovy působí vědecké poznávání skutečnosti, umění, práce, hra, tělovýchovné činnosti i prostředí, ve kterém jedinec žije. Obecně můžeme říci, že každý podnět, se kterým se jedinec setkává, má svůj morálně výchovný aspekt a že se na něm podílí komplex vlivů, které ve vzájemném průniku v konečné instanci formují osobnostní profil jedince.“ V procesu mravní výchovy Jůva dále vyjmenovává zásady mravní výchovy, což jsou některé obecné normy, získané stáletou empirií a ověřené výzkumem, které také označujeme jako principy mravní výchovy. Jsou to principy cílevědomosti mravní výchovy, princip soustavnosti a důslednosti v mravní výchově, princip aktivity, princip názornosti, princip uvědomělosti, princip trvalosti, princip přiměřenosti, princip úcty k osobnosti vychovávaného jedince, princip kladení důrazu na kladné rysy při překonávání rysů záporných, princip individuálního přístupu a princip jednoty výchovného působení. Jůva v mravní výchově také zdůrazňuje nutnost co nejtěsnějšího vzájemného propojení školní, mimoškolní a rodinné výchovy. Dále sděluje, že mravní výchova je pedagogický problém, který má své tradiční místo v pedagogické teorii i praxi. Již

v aristotelovské pedagogické triádě stojí mravní výchova vedle výchovy rozumové a výchovy tělesné jako třetí klíčová složka výchovy a obdobně je tomu po staletí u všech předních světových pedagogů. U mnoha autorů, jak dokumentuje historie pedagogiky, stála mravní výchova přímo na čelném místě a byla dominantou celé výchovné soustavy. Tak tomu bylo již u Montaigne, u Locka, u Rousseaua, u Pestalozziho i u Makarenka. (Jůva, 1989, s. 4)

Jen dnešní postmoderní doba je ve vědecké literatuře na problematiku mravní výchovy poněkud chudá, řekla bych, že je tato doba dokonce možná i dobou temna mravní výchovy. Tomuto tématu se věnovaly osobnosti pedagogiky a filosofie snad opravdu v každé době, jen ne v té nejmodernější. Položme si otázku, co to může znamenat? Podle všeho krizi hodnot obecně a těch morálních obzvlášť. (Jůva, 1989, s. 52 – 58)

Výzkumem rodičovského chování a přístupem k mravní výchově se zabývá Lašek (2013, s. 69), který pomocí dotazníků předložených žákům a studentům ve věku 12 – 17 let zjišťoval, jak tito mladí respondenti vnímají výchovné působení svých rodičů. Lašek využívá vlastních dotazníkových metod a jak sám uvádí, „chtěl prostřednictvím vlastních dotazníkových metod proniknout do současných postojů dnešních dospívajících ve třech oblastech: posoudit detailně rodičovské chování tak, jak jej na sobě pocítují; dále pak širší obraz občanských ctností dospělých včetně respondenty navrhovaných změn v této oblasti a vývoj řešení předloženého morálního dilematu dospívajícími. Konstatuje, že vliv rodiny na vývoj dítěte je zcela nezastupitelný a nenahraditelný a skutečně, pokud působí pozitivně, kultivuje osobnost vychovávaného jako celek.“

4.2 Metody mravní výchovy

Mravní výchovou a mravností obecně se u nás zabývala především Kučerová. Jak uvádí, je přemnoho způsobů verbální i nonverbální komunikace, kterými učitelé a vychovatelé na své svěřence působí, aby je získali pro všeobecně platné hodnoty a ideály, humanismus, demokracii, respekt k lidské důstojnosti, nezadatelné právo na svobodu, pro dobro a právo proti zlu a bezpráví. Nejobvyklejší postupy, relativně ustálené a promyšlené, vedoucí za určitých podmínek v určitém sledu k projektovaným cílům výchovy, jsou v pedagogické literatuře popisovány a tříděny jako **metody mravní výchovy**. Stanislava Kučerová utřídila tyto metody mravní výchovy podle různých hledisek.

Tabulka č. 1. Přehled metod mravní výchovy

METODY MRAVNÍ VÝCHOVY				
kritéria dělení	druhy metod			
podle postavení vychovávajícího	metody přímého působení metody nepřímého působení			
podle stránek osobnosti	metody kognitivní (rozum) metody emotivní (cit) metody aktivní (vůle, chování)			
podle prostředku působení	metody slovní (slovo) metody názorné (příklad) metody činné (zkušenost z aktivity žáka)			
podle stupně aktivity vychovávaných	metody pasivní metody aktivní metody samostatné			
podle jednotlivých článků výchovného procesu	metody mravního uvědomování	metody rozumové instrukce	metoda požadavků metoda vysvětlování	
		metody citového a názorného působení	metoda vyvolávání a tlumení citů	sugesce agitace eliminace substituce degravace sublimace
			metoda přesvědčování metoda příkladu	
		metody rozvoje morálního úsudku	metoda řešení mravních dilemat	
	metody výchovy mravní aktivity	metody usměrňování činnosti dětí a mládeže	metoda režimu metoda cvičení	
			metody získávání	projev očekávání, soutěž, slib a výstraha, závazek
		metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže	metoda kontroly (dozor) metoda hodnocení (odměny a tresty)	
			metoda pověřování úkolem nebo funkcí	

Jak je uvedeno výše, jednou z metod rozumové instrukce patřící mezi METODY MRAVNÍHO UVĚDOMOVÁNÍ je **metoda požadavků**. Vychází z konkretizace obecného cíle výchovy do jednotlivých dílčích úkolů, které staví před děti jako povinnosti. Metoda kladení požadavků souvisí se zásadou cílevědomosti výchovného působení. Pedagog nemůže čekat na výsledek živelného vývoje dítěte. Plánuje jej, projektuje. Obecný cíl morálního rozvoje osobnosti dítěte a mladého člověka konkretizuje do každodenních pravidel žádoucího chování. Příkazuje, aby žáci zachovávali tato pravidla, žádá, aby se vystříhali přestupků.

Své požadavky opírá učitel o obecně platnou mravní a právní normu chování, přizpůsobenou věku dětí a výchovné instituci a konkretizovanou např. v pravidlech chování, v řádu školy, družiny, dětského domova, dětské organizace, klubu, spolku apod.

Vychovatel má k dispozici množství variant metody požadavků. Může užít požadavku kladného (příkazu), nebo záporného (zákazu). Může požadavek gradovat od mírného pokynu až k ostrému rozkazu.

Další metoda - **metoda vysvětlování** navazuje přímo na metodu požadavků. Umožňuje objasňovat podstatu mravního jednání. Stejně jako požadování je to metoda slovní. Avšak zatímco požadavek využívá sugestivního vlivu autority vychovatele a obecně platné normy, vysvětlování se dovolává rozumu a soudnosti vychovávaného, opírá se o logickou argumentaci, dokazování a vyvracení. Zatímco cílem aplikace metody požadavků je znalost pravidel žádoucího chování, cílem metody vysvětlování je hlubší pochopení jejich smyslu, vytvoření morálních pojmů, zásad, morální teorie. Vysvětlování vede k uvědomělému vztahu žáků k morálním otázkám. Metody vysvětlování se užívá formou rozhovoru s jedincem, jde-li o poučení zcela individuální, které vyžaduje maximum ohleduplnosti a taktu, mnohem častěji však formou skupinové besedy nebo diskuse, která umožňuje tříbit názory všech shromážděných. Jde-li o seznámení mládeže s pojmy zcela novými, předchází diskusi kratší nebo delší souvislý výklad, referát, přednáška, četba vhodné literární ukázky, poslech rozhlasu apod. Metoda vysvětlování se nesmí proměnit v stálé a plané moralizování, v ustavičné kázání a mentorování. Je velmi účinná, má-li učitel autoritu, umí-li vyložit otázky přístupně, zajímavě, bez patosu a školometství, bez fráží, v pravou chvíli a s pravou mírou. Je účinnější stavět problémy a řešit je za spoluúčasti mládeže než předkládat hotové poučky k pamětnímu osvojení.

Mezi metody citového a názorného působení patří **metody podněcování a tlumení citů**, kde *sugesci* vyvoláváme nebo přenášíme citové vzruchy, citové a hodnotící postoje.

„City jsou nakažlivé“. Sugestivně působí citové zaujetí osobnosti, která má autoritu, její výraz, mluva, gesto. Schopnost podléhat sugestivnímu vlivu (sugestibilita) je větší tam, kde rozum a kritičnost nemá funkci dominantní jako u dětí, u osobností převážně citových, ale též u oligofrenních. *Agitací* získáváme posluchače pro nějakou myšlenku, především na základě citových pohnutek sympatií a antipatií. *Eliminací* odstraňujeme z okolí vychovávaných výchovně nežádoucí podněty. Substitucí nahrazujeme nevhodné podněty vhodnějšími (odvedení pozornosti). *Degravací* oslabujeme nežádoucí emoce, např. žertem, lehkou ironií, která se však nedotýká svěřených dětí a nezraňuje jejich sebecit. Sublimací převádíme nižší pohnutky do sféry kulturního uspokojování: elementární bojovnost převádíme na sportovní zápolení, soutěživost, touhu po moci na zdravou ctižádost, erotické tendence na uměleckou tvořivost apod.

Metoda přesvědčování je asi nejužívanější metodou. Jako vysvětlování navazuje na metodu požadavků, tak metoda přesvědčování souvisí těsně s metodou vysvětlování. Usiluje vzbudit cit jistoty, že požadované jednání je správné a pro vychovávaného jedině možné, přípustné, hodnotné a ušlechtilé. Zatímco cílem metody vysvětlování je pochopení smyslu požadavků a norem, cílem metody přesvědčování je vzbudit city závaznosti, povinnosti a odpovědnosti vůči poznávaným mravním principům. K mravnímu jednání nestačí chápat morální normy, jejich důvod a smysl. Mravní osobnost nejen chápe morální normy, ale je také hluboce přesvědčena o jejich závaznosti, stojí za nimi za všech okolností, usiluje zachovat je a dodržet i za cenu nepříjemností a těžkostí. Přesvědčení osobnosti je citovou základnou, z níž vyrůstá stálost zaměření při posuzování a hodnocení skutečnosti, jednotná linie jednání. Přesvědčení motivuje činnost osobnosti.

Metoda příkladu předvádí dětem a mládeži způsoby chování v podobě smyslově vnímatelné nebo alespoň konkrétně představitelné. Může se obejít bez slovního působení, ale i při slovních formách se působení příkladu opírá o navození vjemů nebo představ. Vnímání nebo představování vzorů chování je provázeno zpravidla city libosti, nebo nelibosti, sympatie, nebo antipatie, vciťováním. Tyto citové prožitky posilují a zpevňují evokované představy. Účinek metody příkladu se opírá o instinkt napodobovací, který je u dětí velmi silně vyvinutý; čím je dítě mladší, tím zřetelněji se projevuje. Úkolem metody příkladu je upevnit žádoucí chování dětí vytvořením názorných a přitažlivých vzorů chování. Metoda příkladu může konkretizovat metodu požadavků, spojuje se s metodou vysvětlování a podporuje účinek metody přesvědčování.

Instinkt napodobovací je nepřetržitá síla, která pudí dítě k napodobování toho, co je obklopuje, co je mu blízké, přístupné a ovšem slepě, bez výběru. Přitom ne všechny skutky, postoje, zvyky a názory si zaslouží napodobení. Cílevědomá výchova se snaží vylučovat působení nevhodných příkladů, zvláště v předškolním a mladším školním věku. Všichni, kdo dítě obklopují, vyvolávají u dítěte imitativní reakce a přispívají tak k formování jeho charakteru, ať již chtějí, nebo nechtějí, ať vědomě, nebo nevědomky. Působí dokonce mnohem silněji tím, co dělají, než tím, co říkají. Uvědomělí vychovatelé vědí, že všechna slova jsou slabá, jsou-li v rozporu s tím, co dítě vidí. Snaží se proto zdokonalovat svůj charakter, zbavovat se nedostatků.

Příklad jako metoda podněcuje napodobovací instinkt dětí záměrně za určitých vhodných okolností. Ukazuje názorně na konkrétním jednání lidí: 1. co se má konat, 2. jak se to má konat, 3. že je to možné konat (jak říká G. A. Lidner), 4. proč je třeba to konat (jak uvádí J. A. Komenský), 5. jak je hodnotné to konat. Příklad obsahuje moment instrukce. Síla jeho působení není ve sféře intelektuální, jeho význam tkví v názorném a citovém zpevnování morálních představ.

Přímý optický názor srozumitelně ztělesňuje některé žádoucí vlastnosti. Živým vzorem může být i některé z dětí, pokud je tím nevedeme k domýšlivosti a u ostatních dětí nebudíme závist nebo naopak pohrdání. Může předvádět formy zdvořilého chování, může být příkladem píle, odvahy, vytrvalosti apod.

Vzor fiktivní podává divadlo (i loutkové a maňáskové), film, televize, výtvarné umění (ilustrace, obrazy, plakáty, fotografie). I vtipné kresby na nástěnce jako příklady charakterů a chování mohou mít úspěch a výchovný účinek.

Zprostředkovaný názor podává živé vyprávění nebo četba. Jak se zásoba dětských představ rozšiřuje a obohacuje, stává se dostupným i optický názor nepřímý. Vlastní zážitky, životní zkušenosti, vyprávění o lidech, s kterými se učitel setkal, o kterých slyšel, četl, jsou účinnou formou metody příkladu.

Příklad kladný ukazuje žádoucí chování, *příklad záporný*, jak se jednat nemá. Dáváme přednost variantě kladné, ale i negativní příklad, budící strach a odpor, má své místo tam, kde by neopatrnost, nedbalost nebo lehkomyšlnost mohly způsobit nenapravitelné následky (hry se zápalkami, s nožem, přecházení ulice, kouření, alkohol, pohlavní výstřednosti atd.) Ve starším školním věku je možno použít i satiry, pranýřující nežádoucí chování posměchem (neosobní karikování nedostatků ve společenském chování, hygieně, životosprávě apod.).

Používání metody příkladu má svá úskalí. Je jím předně nebezpečí opačného účinku: Kladný příklad se nelíbí, záporný poutá. Nebezpečí čelíme opatrnou volbou neschematických hrdinů. Vyhýbáme se příběhům, které svou nepravděpodobností a nepřesvědčivostí budí nedůvěru. Opatrného psychologického přístupu vyžaduje i posuzování hrdinů a jejich činů. Stálé a nadměrné vychvalování může i kladného hrdinu zprotivit, přehnané hanění záporného hrdiny může jej učinit sympatickým. Vychovatel musí přiznat nedostatky kladného hrdiny, má-li je, i přednosti hrdiny záporného. Dobro ve skutečnosti není vždy bezprostředně odměněno a zlo potrestáno. Je třeba vést děti k tomu, aby uměly ocenit morální krásu a velikost hrdiny, který za své nádherné vlastnosti nezíská moc, bohatství, slávu, který naopak ztratí vše, třeba i vlastní život, a přece morálně vítězí. Příklad je jednou z nejstarších metod mravní výchovy. Starou zkušenost o tom, že „verba movent, lempla trahunt“ (slova pohnou, příklady táhnou) vyjádřil Seneca jinými slovy, často citovanými: „Cesta předpisů je dlouhá, cesta příkladů krátká a účinná.“

Mezi metody rozvoje morálního úsudku řadíme **metodu řešení morálních dilemat**. Psychologové, kteří se zabývali studiem vývoje dětské psychiky (J. Piaget, L. Kohlberg aj.), rozeznali i zákonité etapy (stadia) morálního vývoje. Tato stadia je zapotřebí při výchově respektovat (zásada přiměřenosti, zřetel k věkovým a individuálním zvláštěnostem). Dítě útlého věku je „amorální“, nerozumí pravidlům chování. Až do 9 let (existují ovšem individuální rozdíly v rychlosti postupu) trvá stadium orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu, případně na usilování o odměnu (pochvalu, uznání od dospělé autority).

Pro učitele a vychovatele je důležité vědět, že morální vývoj lze stimulovat a řešení morálních konfliktů, problémů, situací spolu se svěřenými dětmi podporuje jejich morální zrání. Cílem mravní výchovy je vést od morální heteronomie (závislost na autoritách) k morální autonomii (rozhodující je vlastní kultivované svědomí).

Do metod usměřování činnosti dětí a mládeže spadajících pod **METODY VÝCHOVY MRAVNÍ AKTIVITY** patří **metoda režimu**. Metoda režimu je způsob uspořádání času a prostředí, které tvoří vnější rámec pro život a činnost dětí. Umožňuje vypěstovat žádoucí návyky tím, že dětskou činnost podřizuje určité pravidelnosti, určitému řádu. Pravidelný sled činností, které se opakují den za dnem nebo vždy v určité situaci, vytváří zpevněný systém podmíněných reflexů – dynamický stereotyp – fyziologický základ návyků. Všechna činnost pak probíhá bez námahy, hladce, je provázena radostnou náladou a uspokojením.

Požadavek zavést pravidelnou životosprávu již pro novorozence není diktován důvody pouze hygienicko-zdravotními, nýbrž také pedagogickými. Vnější organizovanost dítěte od prvních dnů je jednou z důležitých podmínek výchovy vnitřní disciplinovanosti.

Režimu se užívá v modalitě časové (režim dne, režim týdne) a v modalitě funkční (režim čistoty, šatny, jídelny atd.). Časový režim stanoví rozvrh činností dětí od doby vstávání, jídla, učení, práce, hry, rozmanitých zaměstnání, odpočinku, pobytu na vzduchu až k ukládání k spánku.

Obsah režimu je proměnlivý. Časový režim se mění s věkem dítěte a s výchovnou situací (jiný je ve škole, jiný např. v letním táboře), funkční platí potud, pokud nejsou příslušné návyky upevněny. Pak bývá nahrazován režimem novým, obecnějším, složitějším.

Avšak některé stránky režimu musí být trvalé – účelnost, přesnost, všeobecnost a určitost. To znamená: děti musí chápat smysl uspořádání svého času, prostředí a činností, režim se nesmí porušovat, režim je závazný pro všechny, pravidla jsou stanovena určitě a funkce rozděleny zřetelně.

Metoda cvičení je podobně jako metoda režimu zaměřena na výchovu žádoucí činnosti dětí. Zatímco však metoda režimu zabezpečuje této činnosti určitou pravidelnost a řád, a je tak podmínkou organizovanosti a kázně, metoda cvičení se zaměřuje na vlastní průběh činnosti, která je prostředkem výchovy morálních vlastností. Cvičením rozumíme mnohonásobné opakování požadovaného jednání. Tím se žádoucí způsoby chování upevňují a po čase se stávají automatickými. Metodou cvičení vytváříme návyky mravního jednání. Výsledkem cvičení, které je posilováno i citovými pohnutkami, je zvyk, totiž potřeba jednat navyklým způsobem.

Mravní jednání se nepěstuje jenom slovy a teorií, jak se domnívali racionalisté, ale spolu s poučováním praktickou činností, která geneticky často poučování předchází. Automatizovat žádoucí chování do určité míry je nutné. Člověku nestačí jen vědět, co je dobro, aby správně jednal. Ani city přesvědčení a závaznosti za některých okolností nestačí, aby se rozhodl jednat ve shodě s vlastním svědomím, nemá-li příslušné návyky. Bez cvičení nelze se stát např. zdvořilým, vytrvalým, důkladným, přesným, rozhodným, pohotovým, statečným, otužilým. Pro člověka, který svou vůli necvičil, je nesmírně těžké osvědčit podobné vlastnosti. Člověk, který získal podobné návyky, osvědčuje je snadno, bez námahy a úporných vnitřních bojů se sebou samým.

Dril je nácvik řízený vědomím, směřuje k dokonalé automatizaci (např. při psaní, čtení, násobilce, osvojování cizí řeči, memorování básně apod.). Metoda cvičení ve spojení

s metodami mravního uvědomování vytváří jednotu vědomí a jednání, teorie a praxe, slov a skutků.

Mravní vlastnosti dětí se utvářejí a upevňují v předškolním věku při hře a plnění drobných úkolů v rodině a v mateřské škole, ve školním věku při vyučování, při práci na domácích úkolech, při obecně prospěšné činnosti (péče o čistotu a výzdobu třídy, školy, obce, při práci na pozemcích a v dílnách, při ochraně přírody, při hře, sportu, umělecké tvořivosti, rozmanité zájmové činnosti apod.).

Vedle přirozených cvičení, která jsou motivována rozmanitými činnostmi, při nichž probíhají, provádějí učitelé s dětmi i cvičení umělá. Jde při nich o osvojení dovedností žádoucího chování, např. disciplinovanost při nástupu, různé formy zdvořilosti, uhlazené vystupování aj. Umělá cvičení bývají motivována podle věku dětí a podle okolností hrou, nápravou toho, co udělaly špatně, nácvikem žádoucí činnosti. Při motivaci nápravou dbáme toho, aby se příslušná činnost dětem nezošklivila, aby cvičení chápaly jako možnost, že jsou schopny lepšího výkonu, nikoli jako trest.

Mezi **metody získávání** taktéž spadající do metod usměrňování činnosti dětí a mládeže patří *projev očekávání*, který je znám ve dvou variantách: jako projev důvěry a jako projev pochybností. Humanistická výchova dává přednost kladné variantě. Pedagog dává najevo naději nebo přesvědčení, že dítě bude jednat správně. Nepřipouští možnost, že by mohlo selhat. Metoda působí kladně na sebecit dítěte, které je potěšeno dobrým míněním o sobě, a nechce toto očekávání zklamat. Autorita vychovatele upevňuje jeho sebedůvěru.

Slib a výstraha nespolehají jen na sebecit dítěte jako metoda předchozí. K motivacím budoucího chování dítěte, které již v jeho vědomí existují, připojuje navíc ještě představu kladných nebo záporných následků chování. Tím posiluje účinnost výchovných požadavků a podporuje správný směr budoucího jednání dítěte. Motivace slibem nebo výstrahou smí pouze občas provázet motivace jiné, hlubší, nesmí je nahrazovat. Nadměrné a nevhodné slibování vychovává sobecký utilitarismus, prospěchářství. Za plnění běžných povinností odměnu neslibujeme. Odměnu je možno slíbit jen tehdy, ukládáme-li úkol velký, těžký, výjimečný, vyžaduje-li zvláštní práce navíc nebo nějakého odříkání. Sliby a výstrahy je nutno plnit. Plané sliby a plané hrozby podkopávají autoritu vychovatele. Děti k němu ztrácejí důvěru, jeho slova přestávají být účinná, jeho vliv na děti mizí. Metody slibu a výstrahy lze proto používat jen opatrně.

Metoda soutěžení poskytuje žádoucí aktivitu motivaci složitými city osobními i skupinovými. Dva jedinci nebo dva kolektivy měří navzájem své síly při zdolávání morálně

hodnotných úkolů. Snaží se prokázat své přednosti. Zápolení mobilizuje maximum jejich soustředění, vůle a energie pro zdárný výsledek. Metody soutěžení lze úspěšně použít jen za určitých podmínek. Nesmí vést k pěstování sobeckého individualismu a nezdravé ctižádosti, nesmí ohrožovat city solidarity a přátelství mezi soutěžícími. Proto je zpravidla vhodnější soutěž mezi skupinami dětí než mezi jednotlivci. Dalším předpokladem účinnosti metody soutěže jsou stejné podmínky pro všechny soutěžící, jednoduchá kritéria pro posuzování činnosti a objektivní hodnocení výsledků. Metoda rozvíjení osobní ctižádosti je v souladu s individualistickou orientací. Altruistické city, které doporučovali pěstovat mnozí pedagogové jako protiváhu osobní ctižádosti, mají mít morální převahu.

Závazek jako poslední metoda z metod získávání podněcuje žároucí aktivitu žáka, který vzal na sebe nějaký úkol, představou osobní cti, která se neslučuje s nedodržením slibu. Žák je vázán dostát slibu i pocitem odpovědnosti před učitelem a před spolužáky, před nimiž byl vysloven. Metodou závazku není radno plýtvat. Účinná je jen za příznivých věkových a individuálních předpokladů. Nesmí zevšednět. Závazek musí být neformální, musí vyplývat přirozeně ze situace, musí být kontrolovatelný, splnitelný, musí se stát předmětem skutečného zájmu jak pedagoga, tak veřejného mínění skupiny, musí být skutečně dodržován nebo splněn.

Dozor jako metoda kontroly povzbuzuje žároucí způsoby chování a tlumí nežároucí. Vliv přítomnosti uznávané autority, která ztělesňuje v očích žáků morální požadavky, posiluje vůli dodržet pravidla kázně. Přítomnost pedagoga důrazně dětem připomíná, jak se mají chovat. To, že ho bezprostředně vidí, má větší sílu než pouhá vzpomínka na něho a na jeho slova.

Chybí-li přítomnost vychovatele, snáze se stane, že představa správného chování je utlumena jinými podněty, které jsou pro dítě naléhavější a lákavější než žároucí chování. V přítomnosti vychovatele je dítě povzbuzováno k žároucímu chování snahou nezklamat jeho důvěru, jeho dobré mínění, jeho kladné hodnocení, snahou vyhnout se trestu.

Nevýhoda metody spočívá v tom, že si dítě může dozor vykládat jako projev nedůvěry, podezřívání. Proto je vhodné, aby vychovatel motivoval svou přítomnost jako účast na činnostech dětí, jako nějaký specifický úkol při nich, pomoc, spolupráci, zájem o činnost samu, nikoli jako nutnost kontrolovat svěřence.

Druhá nevýhoda této metody spočívá v tom, že nadbytečný dozor činí děti nesamostatnými, nedopřává jim dostatek příležitosti k vlastnímu rozhodování a jednání. Je proto nutno, aby vychovatel čas od času ponechal dětem úplnou samostatnost za okolností,

kteřé dozor bezpodmínečně nevyžadují a aby vzhledem k věkovým zvláštnostem byl dozor postupně uvolňován a povinnost kontroly přenášena na samosprávu žáků, její orgány a zmocněnce.

Metoda hodnocení působí na emocionální sféru psychiky dětí. Vychovatel povzbuzuje žádoucí chování žáků tím, že je hodnotí. Potřeba vypěstovat u nich systém kladných reakcí i inhibicí nežádoucích reakcí vede k tomu, že také metody hodnocení se užívá ve dvou variantách, jako *schvalování (odměňování)* a *odsuzování (trestání)*. Schvalováním vychovatel působí, že žádoucí způsoby chování jsou provázeny city radosti, uspokojení a hrdosti, a tím posilovány a zpevňovány. Pochválený jedinec má snahu je opakovat. Odsuzování, které s nežádoucími způsoby chování spojuje nepříjemné emoce studu, zahanbení a lítosti, nežádoucí chování tlumí. Pokáraný jedinec má napříště snahu vyhnout se mu.

Zdrojem emocí, které děti prožívají při hodnocení, je jejich sebecit, touha být oceněn, uznán. K sebecitu vlivem výchovy a sebevýchovy přistupují city mravní. Jedinec, který je kladně hodnocen proto, že jednal v souladu se svým přesvědčením, prožívá pocity radostného uspokojení, zadostiučinění a štěstí. Jedinec, který je záporně hodnocen pro skutky, o jejichž nesprávnosti je přesvědčen, je sám se sebou nespokojen, touží po nápravě, chce ukázat, že je schopen jednat lépe. Účinek schvalování a odsuzování se stupňuje nejen podle síly použité varianty, ale v závislosti na individuálních a věkových zvláštnostech také podle toho, kdo je uděluje a za přítomnosti koho je uděluje. Tam, kde je život dětí správně organizován, kde jsou děti vhodně zaměstnávány a kde je jim věnována dostatečná individuální péče, dochází zřídka k porušení kázně a zásad správného chování.

Metody utváření situací pro samostatnou činnost dětí a mládeže navazují bezprostředně na metodu cvičení. Zatímco metodou cvičení vede vychovatel děti k opakované činnosti v určitých podmínkách tak, aby se vytvořily a upevnily jejich morální návyky a vlastnosti, organizováním vhodných situací pro činnost je vede k samostatnému rozhodování a jednání. Rozdíl mezi metodou cvičení a metodami utváření situací pro samostatnou činnost je rozdílem stupně. Zatímco při cvičení se chovají děti podle návodu, při vedení k samostatné činnosti dostávají pouze podněty, které pak samy více méně osobitě a iniciativně realizují.

Je-li podmínkou účinné morální výchovy skutečná prakticky společensky hodnotná činnost, je neméně nutnou podmínkou jejich morálního růstu i jejich činnost samostatná. Bez ní nemůže být pravé uvědomělosti, rozhodnosti a odpovědnosti jednání.

Přístup k dětem se mění s jejich věkem. Nikoli základní pedagogický vztah k nim a odpovědnost za ně, avšak projevy tohoto vztahu. Děti musí ve svém vývoji postupovat od poslušnosti k usměrněné samostatnosti a odtud k samostatnosti úplné.

Pedagogická zkušenost zná dvě nezdravé krajnosti vedení dětí. První ponechává dětem příliš mnoho volnosti, druhá je příliš omezuje. Obě krajnosti jsou škodlivé. Ponechat děti bez výchovného vedení neznamená ještě učit je samostatnosti. Jsou-li děti ponechány samy sobě, maří často bezúčelně čas, podléhají škodlivým vlivům, stávají se neukázněnými. Výchovné vedení má být vždy zajištěno. Avšak toto vedení nemá být za všech okolností autoritativní, prvky nátlaku, které obsahuje, neposkytují podmínky pro rozvoj jednání z vlastních popudů a rozhodnutí dítěte. Je-li dítě za všech okolností činné jen z vůle vychovatelovy, stává se pasivním, nerozhodným, nesamostatným. Obratný vychovatel spojuje své vedení s určitou přiměřeně odstupňovanou pravomocí a odpovědností dětské samosprávy a jejích orgánů. Povzbuzuje děti k účasti na plánování společné činnosti, na jejím iniciativním provádění, na její kontrole a hodnocení. Samospráva se tak stává významným prostředkem výchovy k samostatnosti.

Metoda pověřování jednotlivce úkolem nebo funkcí je použitelná již ve věku předškolním a v mladším věku školním. Děti ochotně zastávají tzv. „služby“, mají radost z vlastní důležitosti a odpovědnosti. Potřebují ještě často pomoc dospělého, ale učí se plnit pravidelně úkol, rozhodovat, organizovat, volat druhé k odpovědnosti, řídit. Jde o to, aby všechny děti byly pravidelnými úkoly a funkcemi podělovány.

Metody utváření samosprávy a spolupráce se samosprávou nastupují v plném rozsahu u dětí vyspělejších, které již mají předpoklady organizovat se. Čím jsou děti starší, tím jim poskytuje vychovatel více náročnějších možností k samostatné činnosti. Při společných činnostech samospráva vzniká, udržuje se, rozvíjí i roste. Ponechat dětem iniciativu, jistou pravomoc a odpovědnost znamená umět je vést neobyčejně jemně, nepozorovatelně. Neznamená to však zřít se odpovědnosti za jejich mravní vývoj a nehledat ustavičně metody pro danou situaci té které skupiny a té které osobnosti nejvhodnější. (Kučerová in Střelec, 1998, s.89).

Berkowitz (in Vacek, 2005, s.41) uvádí, že charakter je chápán jako „komplexní uspořádání psychologických charakteristik, které umožňují jednotlivcům jednat jako kompetentní morální bytosti“. „Dobrý charakter obsahuje porozumění, soucit a jednání podle základních etických hodnot“. V případě výchovy charakteru podle Berkowitze by byl největší přínos v oblastech, jako je školní prospěch, prosociální chování, vazba (příchyllost) na školu,

prosociální a demokratické hodnoty, dovednosti řešit konflikty, morální usuzování, odpovědnost a respekt, sebeuplatnění, sebekontrola, sebekoncepce, dále jsou to sociální dovednosti a úcta a respekt k učitelům.

Podobně Lickona (in Vacek, 2005, s. 42) říká, že dobrý charakter znamená poznání dobra, touhu po dobru a konání dobra. Jde o návyk rozumu, návyk srdce a návyk jednání /“hlava, srdce, ruce“/.

Ľudovít Bakoš uvádí, že „pri výchove mravnej osobnosti ide o tieto úlohy:

- O výchovu mravných návykov a zvykov
- Mravného vedomia
- Motívov
- Mravných citov
- Vôľových a charakterových vlastností, ktorých obsahom sú princípy a normy komunistickej mravnosti“

K období předškolního věku v souvislosti s mravní výchovou dále podotýká: „Dieťa v predškolskom veku nekoná a nespráva sa uvedomene z presvedčenia, ale sa správa podľa požiadaviek dospelých a starších súrodencov, napodobňuje ich. Mravné pravidlá, s ktorými sa postupne obeznamuje, a požiadavky, ktoré sa na neho kladú, chápe ako dané, pre neho záväzné, bez toho, aby si uvedomovalo ich zmysel. Nežiada ani nehľadá ich zdôvodnenie. Toto tzv. heteronomne obdobie mravného vývoja dieťaťa je vhodné na utváranie mravných návykov a zvykov, ktoré su dobrým podkladom na rozvíjanie mravnej výchovy v školskom období.“

Podle Bakoše „ide v mravnej výchove o výchovu návykov a zvykov, ktoré bezprostredne súvisia s vykonávaním školských povinností, utváraním správneho vzťahu k práci, so začleňovaním žiakov do kolektívu, s utváraním správnych vzájomných vzťahov, slušného spoločenského správania apod.“

„Z hľadiska realizovania cieľov mravnej výchovy majú veľký význam mravné city. Mravné city sú emocionálne vzťahy k ľuďom, ku kolektívu, k spoločnosti ako celku, k vlastným osobným povinnostiam, ktoré sú podmienené spoločenskými vzťahmi, mravnými tradíciami a atmosférou prostredia, v ktorom dieťa žije. Pre formovanie mravných citov má rozhodujúci význam správna výchova spolu so životnými skúsenosťami, ktoré žiak získava v rodinnom prostredí, v styku so spolužiakmi, priateľmi a dospelými ľuďmi. Už od útleho detstva má na tomto procese veľký podiel rodinná výchova.“

Při utváření charakteru má rozhodující význam cílevědomá výchova, pomocí které se dají využívat vnější vlivy, utvářet podmínky, odpovídající výchovným cílům, cílevědomě uvádět člověka do příslušných činností, a tak formovat charakterové vlastnosti podle mravních zásad a norem. Charakter je podle Bakoše „jednotný systém základných vlastností osobnosti, ktorý ako celok určuje jej činnosť, mravné postoje a správanie. Preto sa charakter človeka prejavuje v činoch a správaniu, v ich cieľoch obsahu a formách, ako aj vo vzťahoch a postojoch k iným ľuďom.“ K tomu dále Bakoš podotýká, že „v tom treba vidin veľmi úzky vzťah charakteru k mravnosti a k mravnej výchove, ktorej hlavnou úlohou je formovať charakterové vlastnosti socialistického človeka“. Dále vyjmenovává „mravné vlastnosti“ humanismu a kolektivismu jako je přátelství, čest, takt, ochota pomoci, smysl pro spravedlnost, věrnost, spolehlivost. (Bakoš, 1977, s. 81 – 93)

4.3 Cíl mravní výchovy

Erich Fromm, americký představitel neofreudismu německého původu, formuluje zásady svého „normativního humanismu“, aby ukázal, jak má žít člověk, bytost milující, poctivá, odvážná a soustředěná. Chce, aby lidé měli před očima ideální obraz zdravého lidského života, podmínku vlastní citlivosti pro dobro a zlo a vodítko hodnocení. Je přesvědčen, že smyslem lidského pokroku nemůže být materiální přepych, luxus životního prostředí, radost z vlastnění věcí, rozkoš smyslů, bezprostřední uspokojování tělesných žádostí. (Kučerová, 1996, s. 113)

Švýcarská pedagožka Franciska Baumgartnerová koncipuje program výchovy „k mírovému soužití“. Z kritiky konzumního způsobu života a jeho průvodních jevů (umělé vyvolávání potřeb, otročení reklamě a módě, plýtvání, nezřízená žádostivost, závist, přesycenost, neuspokojení, napětí, povrchnost, stres, agresivita) vyvozuje dvě možné cesty k nápravě: společenské omezení nadbytečné výroby a osobní dobrovolné omezení potřeb, kázeň, řád, sociální cítění.

Cílem lidského života je stát se člověkem a být stále více člověkem. Nelze být vždycky šťastný, nelze vždycky usilovat o blaženost, užitek, nelze se vždycky vyhnout strasti, nelze přijmout jakoukoli povinnost, nelze za všech okolností milovat kteréhokoli bližního. Nic z principů historických morálek nelze přijmout bez výhrad a omezení. Vždycky však lze být člověkem, tento princip platí neomezeně. Lidskost je šance a cíl výchovy. (tamtéž, s. 115)

Z hlediska teorie i praxe je stále zřejmější, že návrh na účinná opatření v oblasti mravní výchovy by měl vycházet z analýzy hodnototvorného motivačního procesu, z analýzy utváření kladných mravních vlastností, z analýzy růstu charakteru. Psychologie osobnosti, vývojová psychologie a sociální psychologie disponují množstvím informací k této problematice, avšak integrované poznání z hlediska pedagogiky tu dosud chybí.

Mravní výchova usiluje o vytvoření uvědomělé autonomní řídicí centrály v člověku (svědomí). (Baumgartnerová in Kučerová, 1996, s. 114 - 118)

Pedagogice přísluší projektovat činnosti, ve kterých se člověk stává člověkem, umožňovat mu, aby získal zkušenosti pravého života, podněcovat jej a povzbuzovat na cestě k hodnotám lidskosti, k hodnotám pravdy, dobra a krásy, pomáhat mu na ní, aby nezabloudil, aby vytrval. (Kučerová, 1996, s.121)

Morálka není návod k odříkání a k vypěstování soustavy zábran v člověku pro situaci, v níž není pro všechny dost materiálních statků nebo svobody. Proto také mravní výchova není násilná adaptace. Mravní výchova obrací člověka k sobě samému. Ukazuje mu cíl, totiž rozvoj kladných bytostných sil a schopností, rozvoj mnohostranné lidské osobnosti v konfrontaci se světem. Má funkci spoluvytvářet člověka jako kulturně historickou bytost. Pomáhá mu najít řád v sobě samém, pomáhá mu integrovat se s přírodou i společností, pomáhá mu najít vlastní místo v daném historickém kontextu, aby mohl optimálně rozvinout a uplatnit své lidské možnosti pro dobro vlastní a v zájmu společnosti, k níž patří. Bez podněcujících idejí a ideálů, s kterými se může člověk identifikovat, neexistuje vpravdě lidský život. Každý jedinec svým chtěním působí změnu na tváři světa, byť nekonečně malou, přece reálnou. Budoucnost lidstva záleží na tom, jak svobodně a odpovědně, tj. jak mravně vezmou lidé na všech rovnoběžkách světa své věci do rukou. Mravní výchova jim může ukazovat cestu, poskytovat ideové zbraně a sílu. (Kučerová, 1996, s.122)

Podle Jůvy (1989, s.52) je konečným cílem mravní výchovy vychovat jedince socialistických morálních vlastností, dílčím cílem může být formování vlasteneckého a internacionalistického přesvědčení, vypěstování odpovědného vztahu k práci a k materiálním i kulturním hodnotám, řádné plnění každodenních povinností, pozitivní vztah k druhým lidem, kultura vystupování a jednání nebo vytrvalost, iniciativnost a ukázněnost v činnosti.

Shrnující, výstižnou a dodnes plně platnou kritiku tradiční morální výchovy podává Bull (in Vacek, 2010, s.77). Tato výchova se mu jeví být:

- Abstraktní: Je postavena na abstraktních principech, které nemají oporu v konkrétní zkušenosti žáků. Je tedy současně i proklamativní.

- Deduktivní spíše než induktivní: Aplikace proklamované hodnoty nebo principu, často nadpřirozené podstaty, probíhá převážně dedukcí směrem ke konkrétní situaci. Princip, norma je pak chápán jako cosi vnějšího, cizorodého.
- Pasivita vychovávaného: V tradiční morální výchově je dítě poučováno, usměřováno vychovatelem namísto toho, aby se samo aktivně podílelo na svém morálním růstu. Pasivita žáka je charakteristická pro všechny autoritativní modely výchovy.
- Iracionální: v minimální míře apeluje na rozum, je spíše dogmatická. Nepracuje se dostatečně s předpokladem, že žák je schopen plného „morálního porozumění“.
- Negativní: Tato výchova je a priori zaměřená na negativní regulaci. Učí především tomu, co nedělat (co se nemá, co je zakázáno). Cestu k pozitivnímu programu nabízí abstraktní, mlhavou a neurčitou.
- Ignorující konflikty: Bull považuje tuto položku za největší slabost tradiční morální výchovy. Dle něho je ignorován konflikt hodnot v konkrétních morálních situacích. „Slepá věrnost“ jakékoliv hodnotě je neadekvátní při hledání řešení ve složitosti poloh, které přináší život. Naopak základní podmínkou morálního zrání je kritické posuzování, poměřování hodnot, norem a principů v návaznosti na konkrétní zkušenosti.

Obsah mravní výchovy by měl být v daleko větší míře orientován na vytváření pozitivních mravních stránek osobnosti (tzv. pozitivní program osobnosti). Zatím v teorii a zejména v současné výchovné praxi převládá orientace na zachycování a reflektování negativních odchylek od morálních standardů (pravidel, řádů) a jejich eventuálního trestání. (Vacek, 2013, s.128)

EMPIRICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Cílem práce je zjistit, zda je pro rodiče důležité realizovat mravní výchovu, jaké mají k tomu motivy, čím se v tomto inspirují a jaké oni samy vyznávají hodnoty, neboť i ty se zpětně odrážejí v hodnotové orientaci jejich dětí. Také bych chtěla zjistit, jaké charakterové vlastnosti jsou pro rodiče nejdůležitější a jakým způsobem se je snaží svým dětem vštěpovat.

5.1 Pojmy mravní výchovy

Jak jsem již uvedla výše, podle Vacka je mravní výchova učení se morálce (Vacek, 2013, s.126). V dalším svém díle Vacek poukazuje na možnosti mravní výchovy v rozvíjení a renesanci základních všelidských hodnot, jako jsou svoboda jednotlivce, respektování lidské důstojnosti, aktivní podpora dobra proti zlu a násilí, posilování smyslu pro čest a právo, rozvíjení altruistických rysů osobnosti a prosociálního chování. (Vacek, 2010, s.76)

Z pohledu Hoferkové etická výchova rozvíjí osobnost žáka, vede ho k toleranci, úctě k sobě i ostatním, rozvíjí zdravé sebehodnocení, empatii i asertivitu, vede děti přirozenou a nenásilnou cestou ke zdravému životnímu stylu, ke zdravému vztahu k sobě i k ostatním. To je základ zdravé osobnosti, která odolává negativním nástrahám dnešní společnosti, zároveň se na vytváření těchto nástrah nepodílí. (Hoferková, 2009, s.18)

Ľudovít Bakoš vidí metody mravní výchovy jako „souhrn výchovných postupů, formujících mravní vědomí, city a volní vlastnosti žáků, jejichž prostřednictvím se žáci současně učí mravně chovat a jednat k mravnosti.“ Dále vyjmenovává „mravné vlastnosti“ humanismu a kolektivismu, jako je přátelství, čest, takt, ochota pomoci, smysl pro spravedlnost, věrnost, spolehlivost, ke kterým by měla mravní výchova vést. (Bakoš, 1977, s.93)

Mravní výchovou a mravností obecně označuje Stanislava Kučerová všeobecně platné hodnoty a ideály, humanismus, demokracii, respekt k lidské důstojnosti, nezadatelné právo na svobodu, pro dobro a právo proti zlu a bezpráví. (Kučerová in Střelec, 1998, s.78)

Charakter je podle Bakoše(1977, s. 93)“ jednotný systém základných vlastností osobnosti, který jako celok určuje jej činnosť, mravné postoje a správanie. Preto sa charakter človeka prejavuje v činoch a správaní, v ich cieľoch obsahu a formách, ako aj vo vzťahoch a

postojoch k iným ľuďom.“ K tomu ďalej Bakoš podotýka, že „v tom treba vidin veľmi úzky vzťah charakteru.

Empatie, jak říká Haas (1998, s.25), je předpokladem morálního chování.

Mravní citění má v pojetí Lickonově také šest vzájemně provázaných součástí. Jsou to:

- Svědomí.
- Sebeúcta.
- Empatie.
- Láska k dobru.
- Sebekontrola.
- Skromnost (Lickona in Vacek, 2012, s.73)

Zde uvedu charakteristiku rodiny s dítětem předškolního věku. Jedná se převážně o mladé rodiny, kde je věk rodičů často mezi 25. a 40. rokem, které mají alespoň jedno dítě v mateřské škole ve věku 3 – 7 let.

5.2 Průzkumné cíle a stanovení hypotéz

Cílem šetření je zjistit postoje, názory a motivy rodičů k otázkám mravní výchovy a výchovy k hodnotám u dětí předškolního věku v současné české rodině.

Jsou stanoveny tyto dílčí cíle:

1. Zjistit, zda se v současné české rodině dětí předškolního věku vůbec realizuje mravní výchova.
2. Zjistit, kdo se v rodinách mravní výchovou zabývá, zda muži - otcové, nebo spíše ženy – matky.
3. Zjistit, jaké mravní hodnoty a vlastnosti považují rodiče za důležité.

Na základě uvedených cílů jsem formulovala tyto hypotézy:

H1. Předpokládám, že rodiče dětí předškolního věku se snaží (dbají) o mravní výchovu v méně než 50%.

Otázkám mravní výchovy se v současné české společnosti obecně věnuje velmi málo pozornosti. V této hypotéze vycházím z odborné literatury, kde je popisována zřetelná

převaha hodnot materiálních nad hodnotami duchovními v životním stylu současné rodiny.(viz. Kraus, 2014, s.133)

H2. Podporu morální výchovy více deklarují ženy než muži.

Tuto hypotézu budu statisticky testovat a ověřovat závislost přístupu k mravní výchově na příslušnosti k pohlaví. Hypotéza vychází z vlastní zkušenosti, kdy jako matka tří dětí, mohu říci, že výchovou obecně či morální výchovou svých dětí se zabývají převážně ženy – matky. Hypotéza se rovněž opírá o odbornou literaturu, v níž např. Střelec, Marádová a kol. uvádějí, že největší význam bývá při výchově dětí prisuzován zpravidla matce. Na její výsadní postavení v rodinné výchově upozorňuje řada skutečností včetně právní praxe, při níž jsou matce při rozvodovém řízení zpravidla svěřovány do péče a výchovy dětí. Odborníci se také shodují v názorech na období života dítěte, ve kterých je vliv matky na výchovu dětí nejvýznamnější. (Střelec, Marádová a kol., 1992, s.102)

H3. Prosociální vlastnosti upřednostňují ve výchově ve větší míře rodiče s vyšším vzděláním.

Čím je vyšší vzdělání rodičů, tím více dbají na mravní výchovu a více upřednostňují prosociální charakterové vlastnosti. Hypotéza bude statisticky testována, zda dosažené vzdělání může mít vliv na přístupy k mravní výchově. Hypotéza vychází z mých předpokladů, které však doplňuje odborná literatura. Jak uvádí Střelec, dosažené vzdělání je důležitým, nikoli však jediným kritériem pro posuzování kulturnosti rodinného prostředí. Všeobecně se také předpokládá, že rostoucí vzdělanostní úroveň rodičů se příznivě projevuje při výchově dětí. Ve vztahu ke vzdělání příznivě také působí příklad rodičů. (Střelec, Marádová a kol., 1992, s.89)

H4. Rodiče, kteří upřednostňují hodnoty prosociálně zaměřené, chtějí docílit prosociálních vlastností i u svých dětí více než rodiče, kteří příkládají prosociálním hodnotám nižší váhu.

Jak je uváděno v odborné literatuře, mravní výchova v sobě zahrnuje mimo jiné i orientaci na prosociálně zaměřené hodnoty, neboť prosociální chování a jednání je zaměřeno na konání dobra či užitku druhým lidem bez očekávání vlastního prospěchu. (např. Vacek či Kučerová)

H5. Rodiče v rodinách s větším počtem dětí dbají o mravní výchovu více než v rodinách s jedním dítětem.

V rodinách s více dětmi jsou děti vedeny ke spolupráci a vzájemné pomoci, což v rodinách s jedním dítětem není tak časté. Tato hypotéza vychází z odborné literatury jako např. Eyre, 2007, s. 113.

H6. V současných rodinách dětí předškolního věku rodiče dávají větší váhu hodnotám směřujícím k individualismu.

Tato hypotéza se opírá o výsledky výzkumného šetření, které se zabývá vývojem hodnot a norem v současné české společnosti, a kde podle výsledků byly formulovány závěry, že v posledních letech došlo k poklesu významu hodnot vůbec a růst váhy jen těch hodnot, které se spojují s hédonistickým, individualistickým až sobeckým zaměřením. (Prudký, 2004, s. 19)

Vladimír Spousta (1994, s. 84) uvádí, že již v závěru druhého tisíciletí dochází ke zcela evidentnímu vzestupu hodnot rozvoje sebe sama, hodnot egocentrických, přičemž dochází k posunu od hodnot povinnosti právě k hodnotám seberealizačním.

H7. Rodiče s vyšším vzděláním jsou ve výchově méně ovlivněni tlaky zvenčí a více se spoléhají na svůj úsudek než rodiče s nižším vzděláním.

Hypotéza vychází z mého názoru i z poznámek v odborné literatuře. Rodiče, kteří mají nižší vzdělání nedisponují takovými vědomostmi, aby mohli uspokojit všechny požadavky na rozvoj dětské osobnosti. Podle Jedličkové (1998) tyto rodiče třeba dbají na výživu a hygienu svých dětí, obětavě o ně pečují v době nemoci, avšak osobnost svých dětí utvářejí bez jasného záměru, nahodile a současně nešťastně voleným postupem, cestou pokusu-omylu, často také napodobováním „výchovných metod“ svých rodičů nebo jejich pravým opakem.

5.3 Použité metody

5.3.1 Dotazník

Abych zjistila větší množství informací o postojích a názorech rodičů na téma mravní výchovy, pro zjišťování potřebných údajů jsem zvolila metodu dotazníku z důvodu jeho

výhod uváděných Dismanem. (2000, s. 141) Mezi jednou z těchto výhod je skutečnost, že je to vysoce efektivní technika, která může postihnout veliký počet jedinců při relativně malých nákladech. Dále spolupracovníci v terénu jsou nezbytní jen někdy, požadavky na jejich zaškolení jsou nízké a důležitá je také anonymita, která je relativně přesvědčivá. Jedna vlastnost dotazníku však naprosto znehodnocuje jeho dobré stránky, a to je nesmírně nízká návratnost.

Naproti tomu Chráska (2007, s. 163) uvádí jinou nevýhodu dotazníkové metody, kterou je skutečnost, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni.

Výzkum hodnot

Podle Saka při výzkumu hodnot bývá používána metodika přiřazování pořadového čísla hodnotě respondentem. Sak při svém výzkumu použil tuto metodu, která pracuje s baterií hodnot, k jejichž významu se respondent vyjadřuje pomocí pětistupňové škály (Sak, 2000, s.68).

Jak uvádí Prunner, ke zjišťování hodnotových preferencí se využívá hodnotících škál, kde nejvyšší body stupnice reprezentují určité ideální představy o dané hodnotě. Upozorňuje také na značně náročný postup při řešení empirického výzkumu – včetně nutnosti vzájemného propojení „kvantitativního a kvalitativního přístupu“ (a to jak ve fázi sběru údajů, zpracování i následné interpretace). (Prunner, 2002, s.59) Údaje získané dotazníkem by se měly pokud možno vždy objektivizovat pomocí dalších metod (např. pomocí pedagogického pozorování, rozhovorem, na základě studia dokumentů apod.)(Chráska, 2007, s.182).

5.3.2 Rozhovor

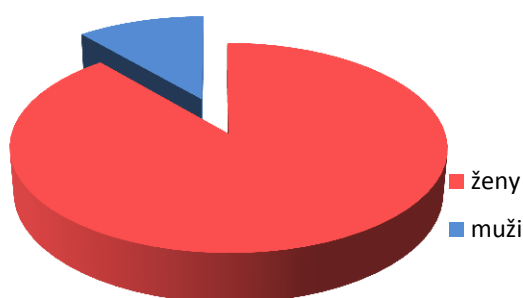
Z důvodu hlubšího pochopení postojů rodičů k problematice mravní výchovy do výzkumného šetření zařazují další metodu a tou je rozhovor neboli interview, které řadíme mezi metody kvalitativního výzkumu a lépe postihuje individuální postoje a názory respondentů. Podle Chrásky (2007, s.182) je interview metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Velkou výhodou interview oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů. U interview můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a podle

nich usměrňovat jeho další průběh. Podle Švaříčka (2007, s.173) je doporučovanou technikou vyhýbání se uzavřeným otázkám a formulováním otázky otevřené natolik, aby umožnila respondentovi vyličit svoje názory a přesvědčení.

5.4 Analýza získaných dat

5.4.1 Průzkumný vzorek

Vzorek respondentů tvoří rodiče 3 až 7-letých dětí navštěvujících tři hradecké mateřské školy. Šetření se uskutečnilo během listopadu 2015. V první a ve druhé MŠ po domluvě s ředitelkou a učitelkami ve třídách jsem dotazníky rozdala v době mezi 15. a 16. hodinou, kdy si pro děti chodí nejvíce rodičů. Ve třetí MŠ si dotazníky převzala osobně ředitelka s tím, že je předá učitelkám ve třídě. Ty je pak předávají rodičům při vyzvednutí dítěte. Vyplněné dotazníky rodiče vhažovali do připravených boxů u východu ze školky. Vyplnění dotazníků bylo dobrovolné a na základě anonymity.



Graf. č. 1: Skladba respondentů podle pohlaví

5.4.2 Rozbor dotazníků

Z 264 rozdaných dotazníků se vrátilo 98 vyplněných. Návratnost je tedy 37%. Dotazník jsem se snažila udělat co možná nejjednodušší a snadno pochopitelný. Domnívám se, že pokud by mu rodiče museli věnovat více času, potom by ho raději nevyplnili, a návratnost by byla ještě menší. Ačkoli jsem si vědomá, že téma mravní výchovy a hodnotových postojů rodičů je těžko kvantifikačně uchopitelné téma, pokusila jsem se o statistické zpracování výsledků tohoto výzkumu. Pro rozbor výsledků šetření jsem vyjádření „Rozhodně ne“ přiřadila hodnotu 1, názoru „Spíše ne“ jsem dala hodnotu 2, vyjádření „Spíše

ano“ hodnotu 3 a dále vyjádření „Rozhodně ano“ hodnotu 4. Tedy hodnota 3 a více znamená, že je daná vlastnost pro rodiče důležitá.

H1. Předpokládám, že rodiče dětí předškolního věku se snaží docílit vlastností podporujících mravní výchovu méně než v 50%.

Rodiče se měli v případě tabulky č. 1 rozhodnout, jestli chtějí docílit určitých vlastností ve výchově. Z výsledků šetření vyplynulo, že rodiče v průměru více chtějí docílit vlastností podporujících mravní výchovu. Téměř všichni rodiče se vyjádřili, že si přejí u svých dětí docílit všech uvedených vlastností, neboť k nim přiřadili hodnotu 3 nebo 4. Výjimkou jsou dva rodiče, kteří si nepřejí (uvedli hodnotu 2 - tzn. „spíše ne“), aby jejich dítě mělo vlastnost „schopnost kompromisu“ a „empatie“. Dále dva rodiče si nepřejí (také hodnota 2 tzn. „spíše ne“) u svého dítěte vlastnost „skromnost“ a tři rodiče nechtějí, aby jejich dítě mělo vlastnost „láska k dobru“(také uvedli hodnotu 2 – „spíše ne“).

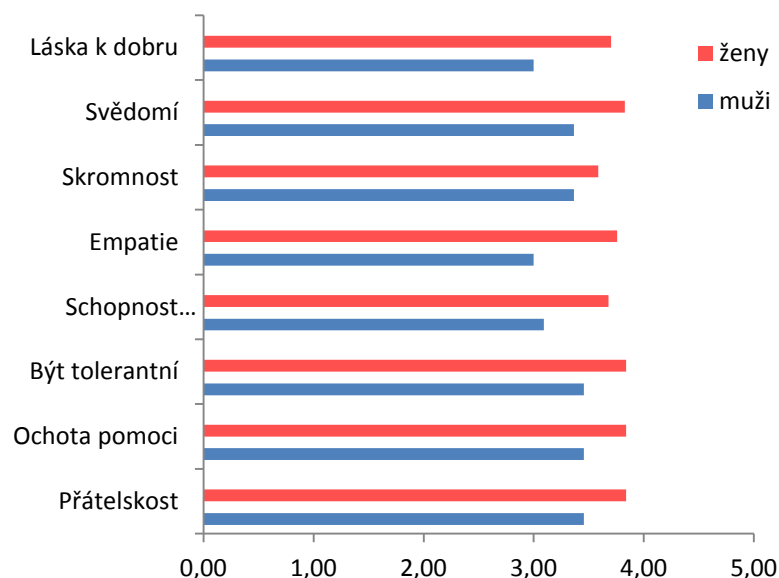
Hypotéza se nepotvrdila.

Tabulka č. 2 Vlastnosti podle důležitosti

Vlastnost podle důležitosti pro rodiče	
Vlastnosti jako cíle výchovy	Průměr
Pomoc	3,91
Sebedůvěra	3,82
Přátelskost	3,80
Tolerance	3,80
Svědomí	3,78
Umět se na sebe spolehnout	3,78
Sebeúcta	3,77
Empatie	3,67
Sebekontrola	3,66
Láska k dobru	3,62
Kompromis	3,61
Cílevědomost	3,57
Skromnost	3,56
Prosadit se	3,38
Úspěch	3,36
Oblíbenost	3,15

H2. Podporu morální výchovy více deklarují ženy než muži

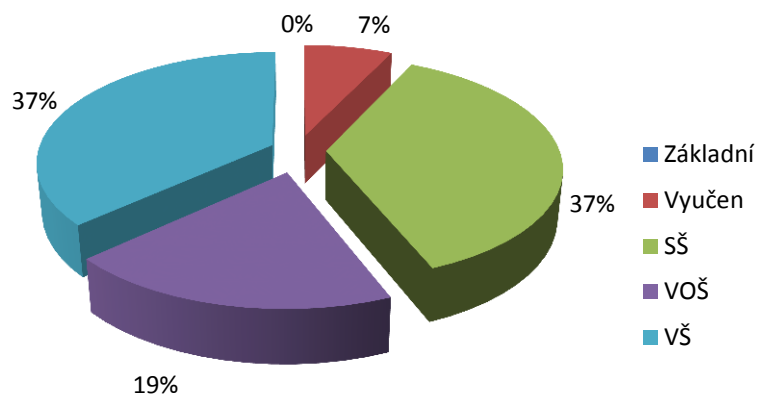
Z 98 vrácených dotazníků je uvedeno pouze 11 rodičů mužského pohlaví. Vzhledem k nízkému počtu respondentů mužů nemohou být výsledky šetření objektivní a jsou pouze informativní.



Graf. č. 2: Důležitost vlastností podle pohlaví

H3. Prosociální vlastnosti upřednostňují ve výchově ve větší míře rodiče s vyšším vzděláním.

Tuto hypotézu jsem statisticky testovala. Nejprve jsem vypočítala průměrné hodnoty pro každou vlastnost pro každý druh dosaženého vzdělání. Tyto průměrné hodnoty jsem dosadila do 1. ze tří tabulek určených k výpočtu tzv. chí-kvadrátu. Ve vodorovné hlavičce byly druhy dosaženého vzdělání a ve svislé vlastnosti, kterých by chtěli rodiče u svých dětí docílit.



Graf. č. 3 Skladba respondentů podle vzdělání

Tab. č.3: Vlastnosti jako cíle výchovy podle vzdělání

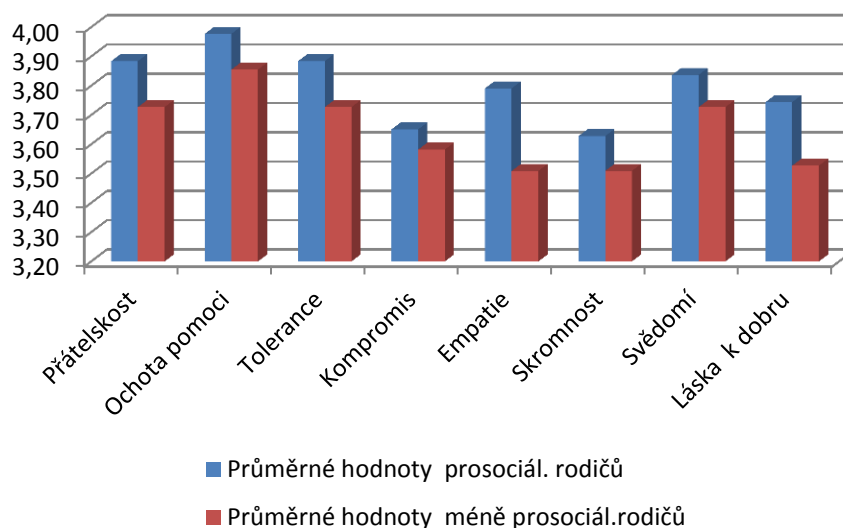
Vlastnosti jako cíle výchovy podle vzdělání					
Vlastnosti jako cíle výchovy	vyučen	SŠ	VOŠ	VŠ	průměr
Sebedůvěra	3,86	3,78	3,89	3,81	3,84
Oblíbenost	3,29	3,08	3,21	3,17	3,19
Cílevědomost	3,29	3,56	3,84	3,50	3,55
Být úspěšný	3,43	3,42	3,58	3,17	3,40
Schopnost prosadit se	3,71	3,36	3,37	3,36	3,45
Přátelskost	3,57	3,92	3,84	3,69	3,76
Ochota pomoci druhému	3,86	4,00	3,95	3,81	3,91
Spolehnout sám na sebe	3,71	3,83	3,84	3,69	3,77
Být tolerantní	3,57	3,81	4,00	3,72	3,78
Schopnost kompromisu	3,86	3,69	3,68	3,44	3,67
Empatie	3,29	3,67	4,00	3,58	3,64
Skromnost	3,43	3,75	3,63	3,36	3,54
Sebeúcta	3,43	3,75	3,89	3,78	3,71
Svědomí	3,43	3,81	3,84	3,78	3,72
Láska k dobru	3,43	3,69	3,63	3,58	3,58
Sebekontrola	3,29	3,67	3,84	3,64	3,61

Po vyplnění tabulky se vzorci pro výpočet dobré shody mně vyšla hodnota testového kritéria (chí-kvadrát) 0,274. Po nalezení kritické hodnoty pro stupeň volnosti 45 při hladině významnosti 0,05, kterým byla hodnota 61,7 jsem došla k výsledku, že vypočtená hodnota nepřekročí tuto kritickou hodnotu, neboť 0,274 je menší než 61,7. Nebyla potvrzena statisticky významná závislost ve snaze docílit mravních vlastností při výchově v závislosti na vzdělání. Přijímáme hypotézu nulovou H_0 .

H4. Rodiče, kteří upřednostňují hodnoty prosociálně zaměřené, chtějí docílit prosociálních vlastností i u svých dětí více než rodiče, kteří přikládají prosociálním hodnotám nižší váhu.

Nejprve jsem vybrala dotazníky, kde rodiče ve 3. tabulce uvedli, že pro ně mají hodnoty zaměřené prosociálně (tj. přátelství, děti, dobré vztahy, rodiče, partner) největší význam tzn. přidělili jim známku důležitosti 4 nebo 5. Tyto dotazníky jsem vytřídila a u nich jsem zjišťovala, jakých vlastností by chtěli u svých dětí při výchově docílit. Rodičů, pro které byly předloženy prosociálně zaměřené hodnoty důležité, bylo 43. Rodičů, kteří tyto hodnoty nepovažují za důležité, bylo 55. Potvrdilo se, že rodiče dávající větší váhu hodnotám

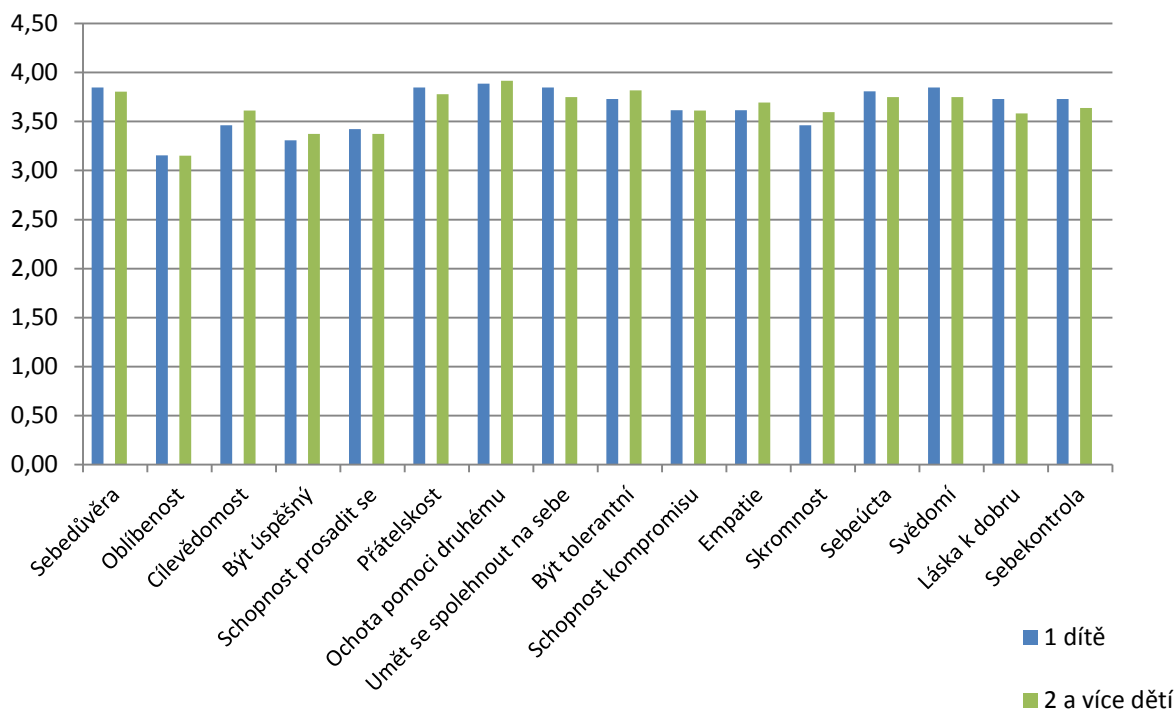
orientovaným prosociálně, také chtějí těchto hodnot docílit u svých dětí více než rodiče, pro které nebyly tyto hodnoty tak důležité. Hypotéza se potvrdila.



Graf č.4: Míra důležitosti prosoc. hodnot ve výchově

H5. Rodiče v rodinách s větším počtem dětí dbají o mravní výchovu více než v rodinách s jedním dítětem.

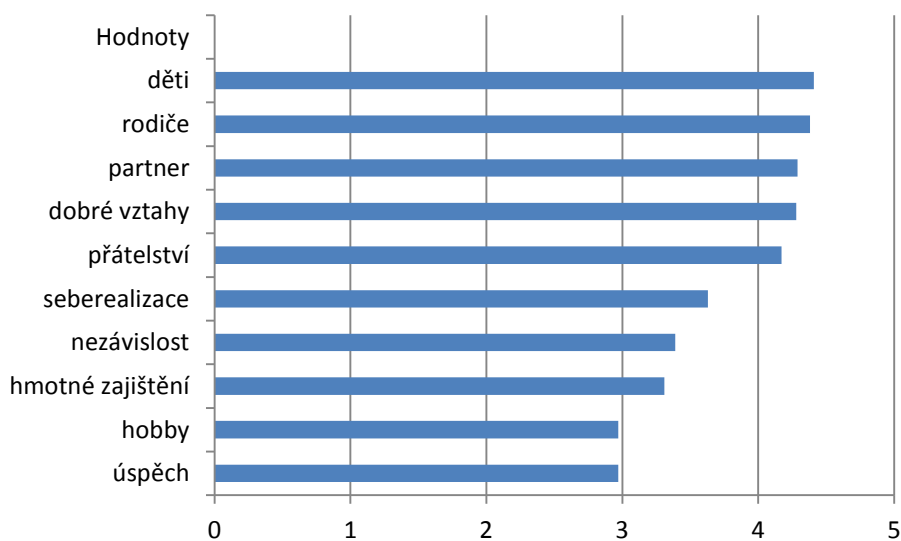
Chtěla jsem zjistit, jak se liší jednotlivé skupiny rodičů podle počtu dětí v názorech na důležitost prosociálních vlastností ve výchově. V dotazníku rodiče měli zaškrtnout jednu ze tří kolonek buď s jedním dítětem, nebo se dvěma, případně se třemi a více. Rodičů, kteří mají tři děti bylo pouhých 7, což je v porovnání se zbývajících dvěma skupinami málo na to, aby vytvořili samostatnou reprezentativní skupinu. Proto jsem je přidala ke skupině se dvěma dětmi. Zvolila jsem tabulku pro výpočet testového kritéria χ^2 se dvěma sloupci pro skupinu s jedním dítětem a druhý sloupec se 2 a více dětmi a 7 řádků dle prosoc. vlastností jako cílů výchovy. Do tabulky jsem dosazovala průměrné hodnoty míry důležitosti vlastností od všech rodičů. Hodnota testového kritéria χ^2 byla vypočtena 0,006567. Při hladině významnosti 0,05 a stupni volnosti 6, kde kritická hodnota je 12,6, která je větší než χ^2 0,006567, jsem došla k závěru, že není statisticky významná závislost mezi snahou docílit mravních vlastností a počtem dětí v rodině. Přijímáme H_0 .



Graf č. 5: Vlastnosti jako cíle výchovy dle počtu dětí v rodině

H6. V současných rodinách dětí předškolního věku rodiče dávají větší váhu hodnotám směřujícím k individualismu.

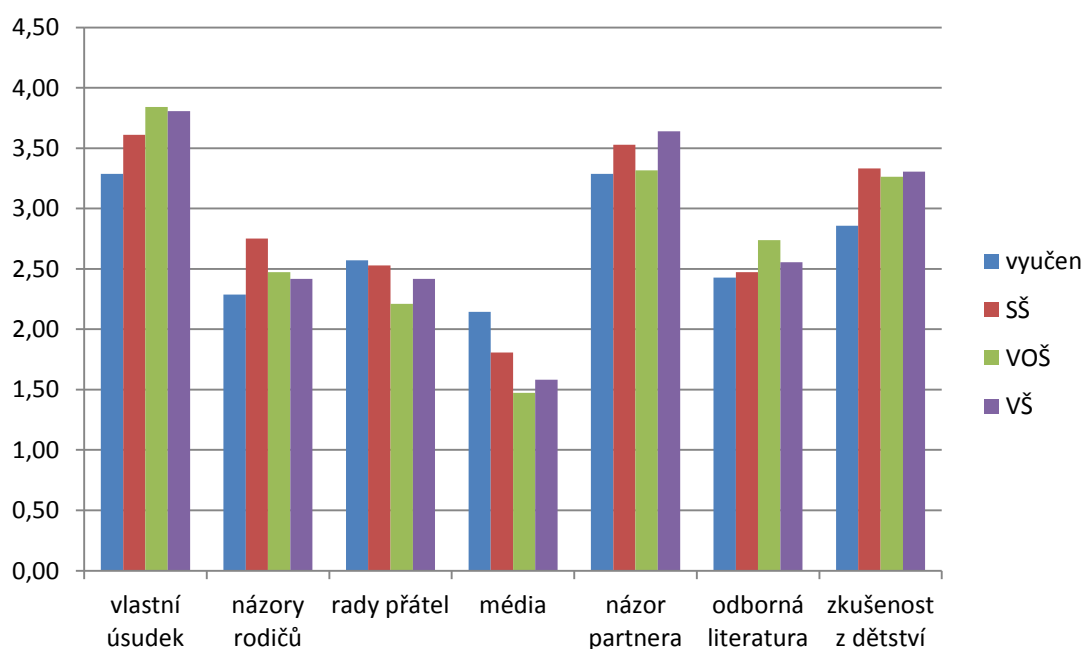
Z dat získaných z dotazníku z tab. č. 3 jsem vypočítala průměr ke každé hodnotě, k níž rodiče přiřazovali stupeň důležitosti. Dle výsledků vyplynulo, že rodiče upřednostňují prosociálně orientované hodnoty, jako jsou „dětí“, „rodiče“, „partner“ či „dobré vztahy“. Hypotéza se tedy nepotvrdila. Níže uvádím žebříček hodnot podle důležitosti pro rodiče.



Graf č. 6: Hodnoty preferované rodiči

H7. Rodiče s vyšším vzděláním jsou ve výchově méně ovlivněni tlaky zvenčí a více se spoléhají na svůj úsudek než rodiče s nižším vzděláním.

Podle zjištěných údajů z dotazníků, kde jsem vypočítala průměrné hodnoty pro každý vliv zvláště podle dosaženého vzdělání, lze konstatovat, že rodiče s vyšším vzděláním se nechávají nejvíce ovlivnit vlastním úsudkem a také názorem partnera. Rodiče s nižším vzděláním jsou ve výchově ovlivněni také nejvíce vlastním úsudkem zároveň ve stejné míře názory partnera a ze všech čtyř skupin dle vzdělání jsou rodiče, kteří byli vyučeni, nejvíce ovlivněni médii a radami přátel. Hypotéza dle těchto výsledků je potvrzena.



Graf č. 6: Vlivy na výchovu podle vzdělání

5.4.3 Rozbor rozhovorů

K podrobnějšímu zjištění rodičovských postojů, názorů a motivů týkajících se mravní výchovy jsem zvolila kvalitativní metodu výzkumného šetření, a to strukturovaný rozhovor s pěti otázkami. Výzkumný vzorek byl vybrán metodou záměrného výběru, což je v kvalitativním přístupu jedna z nejrozšířenějších. Jak uvádí Miovský (2006), je pro ni typické, že vybíráme respondenty na základě jejich vybraných vlastností nebo stavu. K realizaci rozhovorů jsem záměrně vybrala čtyři rodiče, se kterými se znám osobně, a proto byli ochotni věnovat pár minut navíc na jeho uskutečnění. Abych rozlišila jednotlivé

rozhovory, označila jsem respondenty písmeny A, B, C a D. V tabulce níže je uveden jejich přehled. Respondenty jsem ujistila, že rozhovor bude zcela anonymní.

Tabulka č.4 : Přehled respondentů z rozhovorů

Přehled respondentů				
Respondent A žena	VŠ vzdělání	Úřednice ve státní organizaci	Vdaná	Syn 6 let
Respondent B žena	SŠ vzdělání	Pracuje v mateřském centru	Svobodná matka	Dvě dcery 5 a 9 let
Respondent C žena	VŠ vzdělání	Ekonomka ve státní organizaci	Vdaná	Syn 6 let, dcera 13 let
Respondent D muž	SŠ vzdělání	Obchodní zástupce	Ženatý	3 děti (4 roky, 5 a 11 let)

1) Otázkou „Co si myslíte o mravní výchově v dnešních rodinách“? jsem chtěla zjistit, jaký mají rodiče předškolních dětí názor na tuto problematiku. Každý den se setkávají s rodiči a jejich dětmi ve školce v šatně, venku na hřišti nebo v obchodním domě a mohou sledovat výchovné situace, které vznikají spontánně. Všichni čtyři respondenti se shodli na tom, že současní rodiče nemají čas něco takového jako mravní výchova vůbec řešit. Respondentka A uvádí, že to záleží i na vzdělání a všeobecném rozhledu. Respondentka C se domnívá, že „je to hodně individuální a každý člověk to hodnotí svými očima. Času a prostoru málo a obecně morálka v dnešní době pokulhá. Dříve děti svým rodičům vykaly a projevovaly jim úctu. Teďka je morálka generaci od generace uvolněnější. Všechno se rozvolňuje. Lidi jsou zkrátka hodně zaměstnaní.“ Respondentka B (maminka dvou dcer pracující v mateřském centru) podotýká: „Myslím si, že rodiče na to teďka prděj, nemají na svoje děti čas, všecko si usnadňují a výchovu přehazují na školku, školu a kroužky a taky rodiče dětem nejdou vůbec příkladem.“ Další respondent D má ten názor, že „mravní výchovu rodiče mají někde až na posledním místě, až za existenčním zajištěním rodiny, za prací a běžnými starostmi. Tohle téma opravdu není na pořadu dne, bylo snad před sto lety.“

Z těchto výpovědí lze usuzovat, jak je na tom naše společnost s mravní výchovou a vyhlídky nejsou příliš optimistické. Rodiče si uvědomují, že je to důležité téma, ale zároveň jim výchova k dobrým mravům nezajistí živobytí.

2) Jak je pro Vás důležitá otázka výchovy Vašich dětí, aby z nich byli charakterově a morálně dobří lidé? Tato otázka měla prověřit, jak je tato problematika důležitá pro rodiče osobně. Maminka šestiletého chlapce (respondentka A) mi sdělila, že by chtěla, aby její syn vyrostl v charakterního muže. „Je to pro mě důležité, protože si přeju, aby se o mě v budoucnu postaral. Kdovíjak na tom budu za třicet čtyřicet let.“ Respondentka B: „Mám to na prvním místě. Myslím si, že je důležitý, aby byly děti spokojeny, aby se dokázaly jednou o sebe i o nás postarat. Ve škole se neučí věci pro život, aby člověk uměl i jednat s lidma a aby měl takový to...sociální citění.“ Respondentka C uvádí: „Tahle otázka je pro mě důležitá, myslím si, že dlužíme, ale nezůstává mně na to čas. Morálka se rozvolňuje a není to priorit – rodina není na 1. místě. Zase si říkám, že je lépe zabezpečím – děti můžou jít na lepší školu, ale nedělám, co by člověk mohl dělat líp a dělám, co můžu. Doba přinesla větší individualitu – větší respekt k dětem obecně. Dřív se s dětma nediskutovalo, teďka můžou říct svůj názor, co chtějí. Ale zase na severu, když jdou rodiče za pohlovek k soudu – to už se mi zdá moc.“ Respondent D - otec tří dětí zase chce „aby se děti měly mezi sebou rády, i když už tady třeba nebudem, a aby mezi nima nebyla rivalita, ale spolupráce a chci, aby byly poctivé k druhým i k sobě.“

Otázka výchovy vlastních dětí k mravním hodnotám je pro rodiče důležitá. Možná i proto, že se dotýká i jich samotných. Rodiče v tom vidí možnost budoucího zabezpečení, až už nebudou moci se postarat sami o sebe a budou na svých dětech závislí. Hraje tam roli také otázka času a priorit, jestli si v této uspěchané době zkrátka na své děti udělají čas.

3) Jakých charakterových vlastností byste chtěl/a u svého dítěte dosáhnout? Tato otázka má rozvést názory uvedené v dotazníku. Jakými vlastnostmi by měly disponovat děti tázaných rodičů a proč?

Podle respondentky A je to: „čest, ikdyž nemusí být úplně v každé situaci – v dnešní době to ani není možné, ale aby byl syn čestný aspoň v rámci rodiny, nejbližší skupiny lidí.“

Respondentka B si přeje u svých dětí vlastnosti jako „samostatnost, přímost, čest, jednat fér, pomáhat druhým, ale taky stát si za svým a aby mohly dělat, co je baví“. Respondentka C si přeje, aby z jejich dětí vyrostli lidé čestní, poctiví, ohleduplní, aby měli

schopnost komunikace, aby byli pracovití, psychicky odolní a také cílevědomí. To proto, aby to někam dotáhli. Respondent D uvedl, že by jeho děti měly mít zdravé sebevědomí, schopnost se prosadit, ale přitom by měly umět spolupracovat s druhými. Také by měly být čestné.

Všichni rodiče uvedli jako důležitou vlastnost, které by chtěli u svých dětí dosáhnout, čest. Tuto vlastnost považují jako zastřešující pro takové vlastnosti jako poctivost, upřímnost, pravdomluvnost. Pokud by se rodiče opravdu zaměřovali na výchovu k této ušlechtilé vlastnosti, bylo by to pro naši společnost do budoucna jen dobře. Museli by si to však vzít k srdci všichni nebo alespoň většina rodičů, ne aby to byla pouhá výjimka. Dále je pro rodiče důležité, aby byly jejich děti samostatné, uměly se o sebe postarat a také prosadit se, což jsou vlastnosti individualistické napovídající trend dnešní doby.

4) Jakým způsobem se snažíte vychovávat své děti, aby tyto vlastnosti získaly? Na základě této otázky jsem chtěla zjistit, jakým způsobem rodiče působí na děti, aby u nich těchto žádaných vlastností docílili. Respondentka A odpovídá, že se snaží jít svému synovi příkladem, také doma diskutují o tom, co je dobré a co je špatné, a také vysvětlováním. I respondentka B říká, že své dcery učí vlastním příkladem, což je „nejdůležitější a taky se snažím holky zapojovat do každodenního normálního běhu rodiny i do práce v mateřském centru, kde mi často pomáhají“. Respondentka C uvádí: „snažím se jak nejlíp umím svým vlastním vzorem – osobním příkladem – proto to tak někdy u nás doma vypadá. A taky slovním poučením.“ Respondent D: „Někdy stačí zvýšit hlas a někdy se na to musí fyzicky. Většinou to až takhle daleko nedojde. Taky si s nima dost povídáme.“

Je bezesporu dobře, že se rodiče snaží jít svým dětem příkladem, protože učení nápodobou je, ať už chceme nebo ne, nejspolehlivější a jeden obrázek je víc než tisíc slov. Rodiče se také budou snažit být před svými dětmi lepšími lidmi.

5) Co nebo kdo Vás nejvíce ovlivňuje ve výchově? Zajímalo mě, odkud rodiče čerpají svůj pohled na výchovu a co je v tomto ohledu ovlivňuje. Respondentka A říká, že čte psychologickou literaturu a že ji také ovlivňuje škola, kterou její syn navštěvuje, a cíle této školy. Respondentka B je ovlivněna četbou odborných knížek a také praxí v mateřském centru, kde pracuje s dětmi předškolního věku. Respondentka C vychází hlavně ze svého názoru a vlastního úsudku, jak sama říká. Také ji zajímá názor jejího manžela. Někdy ji zaujmou pozitivní i negativní příklady výchovy v jejím okolí, což ji také vede k zamyšlení a

ovlivňuje to její vlastní přístup k výchově. Respondent D se snaží vychovávat své tři děti, jak uvádí, podle svého nejlepšího vědomí a svědomí: „Ikdyž“, jak dodává, „nervy občas ujedou. Taky na mě má vliv, jak mě vychovávali naši. Některých chyb se snažím vyvarovat.“

5.5 Analýza výsledků, diskuse

Na základě výsledků šetření jsem zjistila, že rodiče dávají obecně výše uvedeným vlastnostem z první tabulky dotazníku velkou váhu. Morálním hodnotám a hodnotám podporujícím mravní výchovu přiřazovali vysoké ohodnocení. Překvapilo mě, že několik rodičů si přímo nepřálo u svých dětí vlastnosti jako „schopnost kompromisu“ a „empatie“. Dále dva rodiče si nepřejí u svých dětí vlastnost „skromnost“ a tři rodiče nechtějí, aby jejich dítě mělo vlastnost „láska k dobru“. Tyto názory by nasvědčovaly některým názorům z odborných kruhů o společnosti směřující ke stále většímu individualismu. Ovšem názory těchto pár rodičů jsou jen zlomek v porovnání s většinovým pohledem na problematiku výchovy.

Z rozboru výsledků tabulky č. 2, kde se ptám rodičů na způsob výchovy dětí, vyplývá, že nejvíce z uvedených možností výchovy uplatňují nedirektivní metody, jako je chválení a povzbuzování, zapojování do úkolů a činností. Položka „osobní příklad“ získala až šestou pozici. Domnívám se, že si rodiče dostatečně neuvědomují, jak moc na děti působí jejich vlastní příklad v každodenních běžných situacích. Každopádně je povzbudivé, že si rodiče s dětmi hodně povídají, vysvětlují jim, co je správné. Především pochvala je mocný prostředek výchovy, což si rodiče naštěstí uvědomují a také ji uplatňují.

Největší váhu dávali rodiče ve třetí tabulce hodnotám „děti“, „rodiče“, „partner“ a „dobré vztahy“. Znamená to, že si váží rodiny a dobrých vztahů více než hodnot individualisticky zaměřených, jako je nezávislost či hmotné zajištění. Domnívám se, že těmto hodnotám by mladí svobodní lidé s největší pravděpodobností dávali větší váhu.

Zajímalo mě, jaké vlivy působí na rodiče při výchově. Nejvíce vycházejí dle analýzy výsledků čtvrté tabulky ze svého vlastního úsudku, dále je zajímá názor partnera a také to jsou zkušenosti z jejich dětství, kterými jsou ovlivněni při výchově svých vlastních dětí. Způsob, jak nás naši rodiče vychovávali, nás formuje pro celý život a může být velmi těžké se vymanit z určitých vžitých vzorců chování. Své zkušenosti s tím může mít řada z nás.

Výsledky získané analýzou dotazníků jsou zajímavé. Výchova je jistě pro rodiče důležitá a přejí si, aby z jejich dětí vyrostli morálně dobří lidé. Můžeme se také zároveň

dohadovat, zda rodiče odpovídali na otázky v dotazníku upřímně a pravdivě. Vždy je tu určitá možnost, že se respondenti (třeba nevědomky bez určitého záměru) snaží ukázat v lepším světle, než jak by reagovali v reálné situaci, což je riziko každého výzkumného šetření.

Rozhovory poodkryly názory rodičů a poskytly zajímavé informace o postojích a motivech, které bychom jen z dotazníků nezjistili. Například je zajímavé, že když chce někdo vychovávat své dítě ve slušného a čestného člověka, nemusí to být úplně nezištné. Jedna maminka uvedla jako důvod mravní výchovy ten, aby se její syn o ni ve stáří postaral. Je to pochopitelný motiv, jen by to mělo být přirozené, a ne výsledek nějaké předem promyšlené kalkulace. Jak jsem se přesvědčila, vlivy na způsob výchovy nás rodičů jsou různé. Určitě nás poznamenaly zážitky z našeho dětství, jak jsme byli vychováváni my sami. V každém případě, každý dělá jen to, co umí a co je v jeho silách.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci se zabývám problematikou mravní výchovy. Cílem bylo zamyslet se nad současným stavem mravní výchovy, co nám o tomto tématu říká moderní odborná literatura, a především zjistit, jak se k tomuto tématu staví rodiče v dnešních rodinách s předškolními dětmi.

V teoretické části se zabývám pojmy morálky, hodnot, etiky a prosociálního chování. Nahlížím na tematiku z pohledu autorů, kteří se v odborné literatuře morálkou a mravní výchovou zabývají. Podstatnou část věnuji pojetí rodiny, protože největší díl výchovy k mravním hodnotám připadne právě na tuto instituci. Její úloha je nezastupitelná. Pokud se zde něco zanedbá, ostatní instituce, jako škola či společnost mohou jen stěží funkci rodiny ve výchově nahradit. Teoretickou část diplomové práce uzavírám kapitolou zabývající se mravní výchovou a metodami mravní výchovy.

Praktická část měla na základě výzkumného šetření pomocí dotazníků a rozhovorů ověřit, jaké názory, motivy a postoje k této problematice rodiče mají. Zajímalo mě, zda je otázka mravní výchovy pro rodiče vůbec důležitá a jakým způsobem se snaží své děti v tomto ohledu ovlivňovat. Na základě výsledků dotazníkového šetření zde mohu uvést, že si rodiče uvědomují důležitost výchovy k morálním hodnotám a vlastnostem a skutečně se nad tím zamýšlejí. Výpovědi z rozhovorů však také poukázaly na skutečnost, že zároveň tito rodiče pociťují určitý dluh vůči společnosti, neboť cítí, že by se měli tomuto tématu ve výchově věnovat víc, ale nezbývá jim na to čas. Jsou hodně zaměstnaní, je třeba zajistit potřebný životní standard. Zkrátka není to prioritou dnešního rodinného, natož společenského života. V tomto ohledu není rodičům vzorem ani žádná významná osobnost, kterou bychom mohli hledat snad jen v českých dějinách. Osobnosti současného veřejného života nám mnoho dobrých vzorů neposkytují.

Cíl výzkumného šetření se dle mého názoru podařilo naplnit. Z výsledků lze konstatovat, že se rodiče dle svých možností snaží o výchovu směřující k morálním hodnotám. Na druhou stranu pro mnohé rodiče to není prioritou, a jak sami přiznávají, důležitější je pro ně zajistit potřebný životní standard, což odpovídá současnému stavu společnosti.

Domnívám se, že by se etika a mravní hodnoty mohly dostat do povědomí společnosti, pokud by se do systému vzdělávání už od nejnižších stupňů vzdělávací soustavy zařadila etická výchova, ať už jako rovnocenný předmět se svou pevnou pozicí, nebo alespoň jako

pravidelné semináře či workshopy. Také by bylo vhodné zpřístupnit rodičům možnosti dosažení širšího množství ucelených informací z oboru pedagogiky, psychologie a dalších vědních oborů. Rodiče by měli lepší možnost pochopit potřeby svého dítěte a poskytnout tak optimální podmínky pro rozvoj dětské osobnosti nejen po fyzické a psychické stránce, ale i po stránce morální.

Téma mravní výchovy je čím dál naléhavější, zároveň však čím dál více opomíjené. Ze společnosti se vytrácí povědomí o základních morálních hodnotách a lidé už se ani neptají, k čemu vlastně jsou. S pojmy etika či morálka se dnes už můžeme setkat jen například v odborné pedagogické literatuře či v křesťanských publikacích. Kde tedy může člověk získat povědomí o morálce a tzv. morální cit? Především v rodině. Dítě se od svých rodičů učí pravidlům mezilidského chování. Přejímá jejich hodnoty a postoje. Je na rodičích, aby dětem předali schopnost rozpoznat, co je skutečně podstatné. Úloha rodičů je nesnadná také proto, že mohou váhat, zda má být správně dítě vedeno ke skromnosti a zdrženlivosti, nebo k soutěživosti a asertivitě tolik žádané dneškem. Na to musí hledat odpověď každý sám v sobě právě s využitím svého morálního citění.

Použité zdroje:

ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6.

ANZENBACHER, Arno. *Úvod do etiky*. Vyd. v tomto překl. 3., v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2001,c1994, 292 s. ISBN 80-200-0953-1.

BAKOŠ, Ľudovít. *Teória výchovy*. Vyd. 3. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1977, 332 s.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998, 162 s. ISBN 80-86039-79-x.

DUDOVÁ, Radka, VOHLÍDALOVÁ, Marta. Rodina a rodičovství v individualizované společnosti. *Gender - rovné příležitosti - výzkum*, 2005, 6(1), s. 1-3. ISSN 1213-0028. Dostupné také z: <http://www.genderonline.cz/en/issue/3-volume-6-number-1-2005>.

ENGLUND, C. L. Using Kohlberg's Moral Developmental Framework in Family Life Education. *Family Relations* [online]. 1980, 29(1): 7-13 [cit. 2015-04-18]. ISSN 01976664.

EYRE, Linda, EYRE, Richard. *Jak naučit děti hodnotám*. Vyd. 2. Překlad Ladislav S Dvořák. Praha: Portál, 2007. 160 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-275-1.

HALSTEAD, J. Mark. Moral Education in Family Life: the effects of diversity. *Journal of Moral Education* [online]. 1999,28(3): 265-281 [cit. 2015-04-18]. DOI: 10.1080/030572499103070. ISSN 03057240.

HASS, Aaron. *Morální inteligence: jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás*. 1. vyd. Praha: Columbus, 1999, 152 s. ISBN 80-7249-010-9.

HAVLÍK, Radomír, KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 174 s. ISBN 978-80-7367-327-7.

HNILICA, Karel. *Stereotypy, předsudky, diskriminace: (pojmy, měření, teorie)*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010, 207 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 978-80-246-1776-3.

HOFERKOVÁ, Stanislava, ŠŤASTNÁ Jarmila. Názory pedagogických pracovníků na etickou výchovu jako možnost prevence sociálně patologických jevů: vybrané výsledky výzkumného šetření. *Učitel'ské noviny*. 2009, 112(12): 17 - 19. ISSN 0139-5718.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANIŠ, Kamil. Příspěvek k vymezení pojmu rodinná výchova. In *Rodina a otázky s ní související: učební text*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998, s. 33 – 36. ISBN 80-7041-842-7.

JEDLIČKOVÁ, Iva. Výchova rodičů jako andragogické téma. In *Rodina a otázky s ní související: učební text*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998, s. 45 – 48. ISBN 80-7041-842-7.

JŮVA, Vladimír. *Mravní výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 116 s.

KLAPILOVÁ, Světlá. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7076-669-8.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy sociální psychologie*. Brno: Cerm, 1998, 181 s. ISBN 8072040642.

KOTÁSKOVÁ, Jarmila. *Socializace a morální vývoj dítěte*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987, 140 s.

KRAUS, Blahoslav. Rodina v dnešní době. In *Rodina a otázky s ní související*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1998, s. 45 – 48. ISBN 80-7041-842-7.

KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 157 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-411-3.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9.

KUČEROVÁ, Stanislava. Hodnotová dimenze výchovy a globální výzva. *Pedagogická orientace*. Brno. 1994, 1994(8 - 9): 13 - 18. ISSN 1211-4669.

KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk - hodnoty - výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. 1. vyd. Prešov: vl. n., 1996, 231 s. ISBN 80-85668-34-3.

KUČEROVÁ, Stanislava. Hodnotové orientace současnosti a výchova. In *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*, Brno : Paido, 1998, s. 15. ISBN 80-85931-61-3.

LAŠEK, Jan a Irena LOUDOVÁ. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 116 s. ISBN 978-80-7435-335-2.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010, 236 s. ISBN 978-80-7368-857-8.

MOŽNÝ, Ivo. *Sociologie rodiny*. Vyd. 2., upr. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002, 250 s. Základy sociologie. ISBN 80-86429-05-9.

STŘELEČEK, Stanislav, MARÁDOVÁ, Eva, MARHOUNOVÁ, Jana, ŘEHULKA, Evžen. *Kapitoly z rodinné výchovy: pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992, 157 s. ISBN 80-85298-84-8.

PROKEŠOVÁ, Miriam. *Dítě, radost a výchova*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2003, 166 s. ISBN 80-7042-281-5.

PRUDKÝ, Libor. *Hodnoty a normy v české společnosti - stav a vývoj v posledních letech: studijní text pro učitele občanské výchovy*. Vyd. 1. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2004, 32 s. ISBN 80-7204-358-7.

PRUNNER, Pavel. *Výzkum hodnot*. Plzeň : Euroverlag, 2002. ISBN 80-7177-710-2.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Petrklíč, 2000, 291 s. ISBN 80-7229-042-8.

STAŠOVÁ, Leona. Rodina jako výchovný a socializační činitel. In KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. aj. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, 2001. S. 83 – 84. ISBN 80-7315-004-2.

STŘELEČEK, Stanislav, MARÁDOVÁ, Eva, MARHOUNOVÁ, Jana, ŘEHULKA, Evžen. *Kapitoly z rodinné výchovy: učebnice pro střední školy*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1992, 157 s. ISBN 80-85298-84-8.

STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998, 189 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-61-3.

SPOUSTA, Vladimír. Konverze hodnot a typy hodnotových orientací. In *Pedagogická orientace*. 1994, č.11, s.84 – 86. ISSN 1211-4669.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2004, 71 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1187-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 121 s. ISBN 978-80-7435-051-1.

VACEK, Pavel. *Průhledy do psychologie morálky*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 123 s. ISBN 978-80-7435-225-6.

VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, 203, liv s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-257-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

Literatura vztahující se k tématu:

BAUMAN, Zygmunt. *Individualizovaná společnost*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2005. Myšlenky (Mladá fronta). ISBN 80-204-1195-X.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. Studium. ISBN 80-7178-154-1.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.

KAST-ZAHN, Annette. *Jak naučit děti pravidlům: [rady pro rodiče dětí od 1 roku do 14 let]*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2042-2.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-04-25236-2.

MATĚJČEK, Zdeněk, POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2013. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-262-0398-8.

MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1993. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-901424-7-8.

MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.

Socialia 2012. Rodina a sociálně patologické jevy: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové. Hradec Králové: Gaudeamus, [2012], ISBN 978-80-7435-232-4.

ŠMÍDOVÁ, Michaela, VÁVRA, Martin. *Hodnotová a sociální reprodukce v rodině: první výsledky z výzkumu dvou generací*. 1. vyd. Praha: CESES FSV UK, 2010. Studie CESES, 1/2010. ISBN 978-80-904138-2-5.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2698-4.

VACEK, Pavel, Švarcová, Eva. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-343-3.

Příloha č. 1

Dotazník

Vážený rodiče,
prosím Vás touto cestou o spolupráci při výzkumu týkajícího se výchovy dětí předškolního věku v rodině.
Dotazník je zcela anonymní. Do prázdných polí můžete doplnit vlastní postřehy.

Označte křížkem odpovídající.

Pohlaví: Žena Muž

Počet dětí v rodině: 1 dítě 2 děti 3 a více dětí

Věk: do 30 let 31 – 40 let 41 a více let

Vzdělání: základní vyučen/a středoškolské vyšší odborné vysokoškolské

Chtěli byste u svých dětí docílit těchto vlastností či hodnot?	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Sebedůvěra				
Oblíbenost				
Cílevědomost				
Být úspěšný				
Schopnost prosadit se				
Přátelskost				
Ochota pomoci druhému				
Umět se spolehnout sám na sebe				
Být tolerantní				
Schopnost kompromisu				
Empatie (umět se vcítit do pocitů druhého)				
Skromnost				
Sebeúcta				
Svědomí				
Láska k dobru				
Sebekontrola				

Jakým způsobem se snažíte své děti vychovávat?	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Kontrolou chování dítěte				
Osobním příkladem				
Čtením či vyprávěním pohádek				
Přísné dodržování kázně				
Povídáním a vysvětlováním				
Praxí v životě				
Pochvalou a povzbuzením				
Uplatňováním odměn a trestů				
Zapojováním do úkolů a činností				
Dávám dítěti prostor pro vlastní iniciativu				
Říkám dítěti, co má dělat				

Označte křížkem od **1** – jako nejméně důležité po **5** – nejvíce důležité (má pro Vás největší význam)

Jak jsou pro Vás důležité následující hodnoty?	1	2	3	4	5
Úspěch					
Hmotné zajištění					
Přátelství					
Děti					
Dobré vztahy					
Rodiče					
Nezávislost					
Vysněná dovolená					
Hobby					
Partner					
Seberealizace					

Kdo nebo co Vás nejvíce ovlivňuje ve výchově?	Rozhodně ano	Spíše ano	Spíše ne	Rozhodně ne
Vlastní úsudek				
Názory rodičů (prarodičů)				
Rady přátel				
Média				
Názor partnera				
Odborná literatura				
Vlastní zkušenosti z dětství				

Děkuji za Vaši ochotu a přeji Vám hodně osobních i pracovních úspěchů.

Kateřina Kaupová

Rozhovor č. 3

1) Co si myslíte o mravní výchově v dnešních rodinách?

„Myslím si, že člověk to hodnotí svými očima. Času je málo, i prostoru, a proto morální výchova dnes pokulhává. Dřív byla jiná doba. Otec babi a dědovi vykali – byla tam větší úcta. Morálka je uvolněnější generaci od generace. Všechno se rozvolňuje. Lidi jsou hodně zaměstnaní.“

2) Jak je pro Vás důležitá otázka výchovy Vašich dětí, aby z nich byli charakterově a morálně dobří lidé?

„Je to pro mě důležité. Myslím si, že dlužíme otázce výchovy k morálce a vím, že máme rezervy, ale nezůstává mně na to čas. Ale na druhou stranu morálka se obecně rozvolňuje a není to dnes ta priorita. Rodina není na prvním místě. Zase je lépe zabezpečím. Děti můžou jít na lepší školu, ale nedělám, co by člověk mohl dělat líp a dělám, co můžu. Doba přinesla větší individualitu a větší respekt k dětem. Dřív se s dětma nediskutovalo. Morálka a kázeň musí být, ale když na severu rodiče za pohlavek jdou k soudu, to už je moc.“

3) Jakých charakterových vlastností byste chtěla u svého dítěte dosáhnout?

„Chtěla bych, aby moje děti byli čestný, poctivý, důležitá je taky ohleduplnost, schopnost komunikace, pracovitost. Měli by být psychicky odolný, dále cílevědomost – aby někam v životě došly.“

4) Jakým způsobem se snažíte vychovávat své děti, aby tyto vlastnosti získaly?

„Nejlepší je být dětem vzorem, jít vlastním příkladem, o to se snažím v kombinaci se slovním poučením.“

5) Co nebo kdo Vás nejvíce ovlivňuje ve výchově?

„Hlavní je můj názor a názor manžela. Taky mě někdy ovlivňuje negativní příklad z okolí, když vidím třeba v obchodě nebo na hřišti, jak spolu komunikuje matka s dítětem, když se děcko třeba vzteká. Ale příklady jsou i pozitivní.“

6) Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli? Chtěla byste něco doplnit?

„Asi ne.“

Příloha č. 3 Tabulky pro výpočet chí-kvadrátu k hypotéze H3

Pozorované četnosti P vlastnosti jako cíle výchovy podle vzdělání

1.proměnná/vlastnost	2. Proměnná				Σ
	vyučen	SŠ	VOŠ	VŠ	
Sebedůvěra	3,86	3,78	3,89	3,81	15,34
Oblíbenost	3,29	3,08	3,21	3,17	12,75
Cílevědomost	3,29	3,56	3,84	3,50	14,19
Být úspěšný	3,43	3,42	3,58	3,17	13,60
Schopnost prosadit se	3,71	3,36	3,37	3,36	13,80
Přátelskost	3,57	3,92	3,84	3,69	15,02
Ochota pomoci druhému	3,86	4,00	3,95	3,81	15,62
Spolehnout sám na sebe	3,71	3,83	3,84	3,69	15,07
Být tolerantní	3,57	3,81	4,00	3,72	15,10
Schopnost kompromisu	3,86	3,69	3,68	3,44	14,67
Empatie	3,29	3,67	4,00	3,58	14,54
Skromnost	3,43	3,75	3,63	3,36	14,17
Sebeúcta	3,43	3,75	3,89	3,78	14,85
Svědomí	3,43	3,81	3,84	3,78	14,86
Láska k dobru	3,43	3,69	3,63	3,58	14,33
Sebekontrola	3,29	3,67	3,84	3,64	14,44
Σ	56,45	58,79	60,03	57,08	232,35

1.

Díličí chí-kvadráty

1.proměnná	2.proměnná				Σ
	0,004754137	0,002648	0,001354	0,000457	0,009213
	0,011944876	0,006612	0,002147	0,000456	0,021159
	0,007194999	0,000257	0,008246	5,65E-05	0,015755
	0,004793184	0,00013	0,001251	0,008755	0,014929
	0,038067944	0,004969	0,010706	0,000268	0,054011
	0,001716577	0,003763	0,000424	4,49E-09	0,005904
	0,001116171	0,000577	0,001815	0,000194	0,003703
	0,010784263	7,52E-05	0,000735	3,99E-05	0,011634
	0,002649086	2,97E-05	0,0025	2,96E-05	0,005209
	0,024564185	0,000129	0,003201	0,007453	0,035347
	0,016650985	2,18E-05	0,015776	1,81E-05	0,032467
	4,63805E-05	0,007562	0,000262	0,00421	0,01208
	0,008766568	1,46E-05	0,000742	0,004768	0,014291
	0,009001662	0,000667	1,53E-07	0,004589	0,014258
	0,000762062	0,001136	0,001412	0,00101	0,00432
	0,013575426	7,31E-05	0,003201	0,002418	0,019267
Σ	0,124236406	0,019212	0,048154	0,017727	0,273547

3.

1.proměnná/	2.proměnná				Σ
	3,73	3,88	3,96	3,77	15,34
	3,10	3,23	3,29	3,13	12,75
	3,45	3,59	3,67	3,49	14,19
	3,30	3,44	3,51	3,34	13,6
	3,35	3,49	3,57	3,39	13,8
	3,65	3,80	3,88	3,69	15,02
	3,79	3,95	4,04	3,84	15,62
	3,66	3,81	3,89	3,70	15,07
	3,67	3,82	3,90	3,71	15,1
	3,56	3,71	3,79	3,60	14,67
	3,53	3,68	3,76	3,57	14,54
	3,44	3,59	3,66	3,48	14,17
	3,61	3,76	3,84	3,65	14,85
	3,61	3,76	3,84	3,65	14,86
	3,48	3,63	3,70	3,52	14,33
	3,51	3,65	3,73	3,55	14,44
Σ	56,45	58,79	60,03	57,08	232,35

1. Stanovení HA

2. Volba hladiny významnosti 0,05 nebo 0,01

3. Výpočet:

4. Stupně volnosti

Nalezení kritické hodnoty z tabulek:

5. Porovnání a závěr:

Existuje statisticky významná závislost ve snaze docílit mravních vlastností při výchově v závislosti na vzdělání.

0,05

0,273547

$$f = (\text{řádky} - 1) * (\text{sloupce} - 1)$$

$$(16-1) * (4-1) = 45$$

61,7

0,273547

<

61,7

Přijímáme H0

H3 Nebyla potvrzena statisticky významná závislost ve snaze docílit mravních vlastností při výchově v závislosti na vzdělání.

Příloha č. 4: Tabulky pro výpočet chí-kvadrátu k hypotéze H5

Pozorované četnosti P vlastnosti jako cíle výchovy podle počtu dětí

1.proměnná/vlastnosti jako cíle výchovy	2. Proměnná		Σ
	1 dítě	2-3 děti	
prátelskost	3,85	3,78	7,624
ochota pomoci druhému	3,89	3,92	7,802
být tolerantný	3,73	3,82	7,55
schopnost kompromisu	3,62	3,61	7,226
empatie	3,62	3,69	7,309
svědomí	3,85	3,75	7,596
láska k dobru	3,73	3,58	7,314
Σ	26,269	26,152	52,421

1.

3.

Dílčí chí-kvadráty

1.proměnná	2.proměnná		Σ
	0,00017	0,000171	0,000341
	0,000156	0,000157	0,000313
	0,000726	0,00073	0,001456
	1,02E-05	1,02E-05	2,04E-05
	0,00062	0,000623	0,001243
	0,00041	0,000412	0,000823
	0,001183	0,001188	0,002371
Σ	0,003276	0,003291	0,006567

Očekávané četnosti P

1.proměnná/vlastnosti jako cíle výchovy	2.proměnná		Σ
	3,820508	3,803492	7,624
	3,909707	3,892293	7,802
	3,783426	3,766574	7,55
	3,621064	3,604936	7,226
	3,662657	3,646343	7,309
	3,806477	3,789523	7,596
	3,665162	3,648838	7,314
Σ	26,269	26,152	52,421

1. Stanovení HA

2. Volba hladiny významnosti 0,05 nebo 0,01

3. Výpočet:

4. Stupně volnosti

Nalezení kritické hodnoty z tabulek:

5. Porovnání a závěr:

Čím více je v rodině dětí, tím více by rodiče chtěli docílit mravních vlastností.

0,05

0,006567

$f = (\text{řádky} - 1) * (\text{sloupce} - 1)$

$(7-1) * (2-1) = 6$

Přijímáme H0

12,6

Není statisticky významná závislost mezi počtem dětí a snahou docílit mr. Vlastností.

0,006567

<

12,6