

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Bakalářská práce

Kateřina Stískalová

Morální hodnoty žáků středních škol

Olomouc, 2020

vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a veškerou použitou odbornou literaturu a další zdroje jsem uvedla v seznamu na konci práce.

V Olomouci dne

.....

Kateřina Stískalová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce, panu Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D., za cenné připomínky, rady a trpělivost.

Dík patří také všem respondentům, kteří byli ochotni obětovat kousek svého času vyplněním mého dotazníku pro praktickou část práce.

Především bych ale chtěla poděkovat svým nejbližším za velkou podporu, kterou mi po celou dobu mého studia poskytují.

OBSAH

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Základní terminologie	8
1.1 Morálka.....	8
1.2 Hodnoty	9
1.2.1 Definice	9
1.2.2 Hodnoty a potřeby	10
1.2.3 Třídění hodnot	11
1.2.4 Morální hodnoty	12
1.2.5 Funkce hodnot	13
1.3 Adolescent	14
2 Morální a hodnotový vývoj.....	16
2.1 V životě jedince	16
2.1.1 Teorie Jeana Piageta	16
2.1.2 Teorie Lawrence Kohlberga	17
2.1.3 Kritika obou teorií, navazující výzkumy	19
2.1.4 Formování systému hodnot	19
2.2 Ve společnosti	21
3 Výchova k hodnotám v rámci výuky	24
PRAKTICKÁ ČÁST	26
4 Metodologie	26
4.1 Výzkumný problém	26
4.2 Cíl výzkumu	27
4.3 Hypotézy.....	27

4.5 Metoda	28
4.6 Výzkumný soubor	28
5 Analýza dat.....	31
5.1 Hypotéza č. 1	31
5.2 Hypotéza č. 2	33
5.3 Hypotéza č. 3	36
5.4 Hypotéza č. 4	38
5.5 Hypotéza č. 5	42
6 Diskuze.....	45
Závěr	47
Seznam použitých pramenů.....	48
Tištěné zdroje	48
Online zdroje	50
Seznam příloh	53
Příloha č. 1: Dotazník	53
Anotace	57

Úvod

„Ta dnešní mládež je tak nevychovaná a drzá. Vždyť si ničeho neváží!“

„Ten náš kluk by si pořád jen kupoval nejnovější techniku, jeho snad ani nic jiného nezajímá...“

„Vždyť se podívejte na ty mladé, morálka na bodu nula!“

Určitě už každý z vás někdy slyšel podobné výroky z úst starších ročníků na adresu těch mladších. Ale opravdu jsou na tom dospívající s morálními hodnotami tak zle a ničeho si neváží? Mohlo by se zdát, že tato doba tomu skutečně nahrává. Přece jen, technologie se vyvíjí neuvěřitelným tempem, jsou čím dál více dostupné pro široké masy lidí, měřítkem všeho se zdají být peníze a mnohdy bezohledná honba za kariérou se stává životním cílem nejen mužů, ale i žen.

Otázky morálky zaznívaly v dějinách lidstva celá staletí. Dnes jsme svědky toho, že někteří lidé nazývají naši společnost postmorální. Že jsme si přestali vážit duchovních hodnot. Že zapomínáme na základní prvky slušného chování a nahrazujeme je bezpáteřností, sobectvím a materialismem. A že nejhůře je na tom nastupující mladá generace. Tyto názory jsou také důvodem, proč jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila právě téma morálních hodnot dospívajících, konkrétně tedy žáků středních škol. Chtěla jsem totiž zjistit, nakolik jsou předcházející výroky pravdivé.

Bakalářskou práci jsem si rozdělila do dvou částí. V teoretické části se budu věnovat objasnění základních termínů klíčových pro tuto práci jako jsou morálka, hodnoty či období adolescence. Druhá kapitola bude obsahovat dvě základní teorie morálního vývoje, vytvořené Jeanem Piagetem a Lawrenceem Kohlbergem. Morální vývoj je totiž nezbytným činitelem při tvorbě hodnotových systémů. Zároveň také stručně shrnu chápání morálky v průběhu lidských dějin a jak je vnímán morální stav dnešní společnosti. Ve třetí a zároveň poslední kapitole teoretické části uvedu, jak se v českém školním prostředí rozvíjela etická výchova a jak je dnes tento předmět ukotven v Rámcovém vzdělávacím programu.

Praktická část se bude skládat z výzkumu, který budu realizovat na několika středních školách na Moravě. Pro získání co největšího objemu dat jsem zvolila metodu dotazníkového šetření. Cílem mého výzkumu je zmapovat vztah mezi žáky středních škol a morálními hodnotami – zda tyto hodnoty považují za důležité, zda bychom mohli najít rozdíl mezi

pohlavími či mezi žáky věřícími a nevěřícími. V neposlední řadě je také mým cílem zjistit postoj žáků k výuce etické výchovy, jejíž součástí je i výchova k hodnotám.

Neopomenutelným cílem této práce je také přispět k rozvinutí problematiky morálních hodnot žáků středních škol, kteří nebývají příliš často zařazováni do předních sociologických výzkumů v oblasti hodnot.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Základní terminologie

K pochopení teorie morálních hodnot a jejich vývoje je zapotřebí znát základní pojmy, související s touto tematikou. Tyto termíny se budou často objevovat na následujících stránkách, proto zde objasním jejich význam.

1.1 Morálka

Pod slovem morálka si může každý člověk představit něco jiného. Může to být soubor norem, vnitřní přesvědčení o správnosti svých činů či obecně přijímané chování. Všechny tyto pohledy mohou být v podstatě správné, z pohledu etiky bychom však morálku mohli charakterizovat jako systém pravidel týkajících se lidského jednání a chování, které je ve společnosti považované za správné či přípustné a které má v této společnosti svou tradici. K takové definici nám pomáhá i význam původního latinského adjektiva „*moralis*“, odvozené z podstatného jména „*mos*“, které označuje zvyk či obyčej (Krámský, 2015, s. 20).

Potřeba regulovat vztahy ve společnosti se vyvíjela spolu se zdokonalováním myšlení člověka. Systém morálky daného společenství se předával z generace na generaci, přičemž při jeho porušení následovala nesouhlasná odpověď jeho ostatních členů. Během této doby si lidé na dané morální normy tak navykli, že ani nepátrali po jejich významu. Vše se však začalo měnit s příchodem státních útvarů, jejich následných krizí či nástupem feudalismu. Každá z podobných zlomových událostí způsobila přehodnocení, kritiku současného systému morálky (Hlavoň, 2002, s. 292-293).

V dějinách etiky bychom mohli najít nespočet teorií o morálce, často zformulovaných v důsledku těchto událostí. Jedny z nejstarších teorií vypracovali již antičtí filosofové. Sokrates, mnohdy označován jako otec západní filosofie, se mimo jiné zabýval také rozborem pojmů jako „dobré“ či „špatné“. Pro Sokrata bylo důležité tyto pojmy vysvětlit a porozumět tomu, co znamenají – to by podle něj mělo být hlavním úkolem filosofie. Dobro pro něj představuje veškeré vědění. Pokud člověk žije v nevědomosti, nesnaží se o poznání světa ani sebe samotného, pak ani neví, jak dobro konat. Nevědomost je tedy v Sokratově očích zlo (Buckingham et. al, 2013, s. 47-49).

S příchodem křesťanství dostala morálka nový rozměr. Namísto utváření svých vlastních morálních zásad skrze mysl začali lidé přijímat morální pravidla zvenčí bez jejich kritického přezkoumání. Rádl (1998, s. 278-281) uvádí, že jedním z prvků středověkého myšlení bylo i úplné odevzdání se Bohu. Člověku tak toto podřízení se odebírá možnost samostatného konání a veškerou zodpovědnost přenáší právě na Boha. Křesťanské učení pak můžeme demonstrovat na příkladu malého dítěte, které se učí chodit. Veškerou svou důvěru vkládá matce, která jej vede. Při jakémkoliv jiném úkolu, morálním dilematu či složité životní situaci se člověk opět obrací k Bohu, který je zárukou poslední pravdy. Heteronomní morálka je tak jednou z hlavních charakteristik středověké etiky.

V období novověku se opět dostává do popředí člověk a jeho rozum. Vzniká hned několik filosofických směrů, zabývajících se i teorií morálky. Jako příklad si uveďme morálku v pojetí utilitarismu. Zakladatelem tohoto myšlenkového směru byl Jeremy Bentham, který zastával názor, že jednání člověka bychom měli hodnotit podle toho, kolik užitku toto jednání přinese. Podle utilitarismu je dobré pouze to, co je prospěšné a užitečné a dosažení nejvyšší míry blaha je konečným cílem morálky (Jankovský, 2018, s. 31).

1.2 Hodnoty

1.2.1 Definice

Původně se výraz „hodnota“ používal převážně v ekonomické rovině, kdy označoval, nakolik je určité zboží cenné. Během 19. století se však tento termín dostal do abstraktní roviny a vyčlenil se do samostatné nauky – axiologie (z řec. *axios* – cenný). Mezi první filosofy, kteří se teorií hodnot zabývali, můžeme zařadit např. Rudolfa H. Lotze nebo Alberta Ritschla, oba pokračovatele Immanuela Kanta. Poprvé se termín axiologie objevuje u Eduarda von Hartmanna v jeho díle *Grundriss der Axiologie* (Stručný přehled axiologie) (Axiology, 2020).

V běžné řeči se pojem hodnota často zaměňuje s pojmem postoj. V odborných kruzích se však jejich význam liší. Rokeach (1980, in Grube, 1994, s. 154-155) definuje postoje jako soubor názorů, vztahující se ke konkrétní situaci nebo předmětu. Postojů pak může mít člověk tolik, kolik situací v životě zažil anebo s kolika předměty (ať už konkrétními nebo abstraktními) přišel do styku. Na rozdíl od hodnot takových postojů mohou být i stovky či tisíce.

Hodnotový systém představuje soubor přesvědčení, který je relativně stálý a má danou hierarchii. Hodnoty se také nevážou ke konkrétním situacím, ale jsou více obecné. V lidském životě mají důležitou roli; představují totiž kognitivní reprezentaci nejen přání a potřeb jedince, ale i obecné společenské požadavky. Vzhledem k tomu, že hodnoty se týkají především

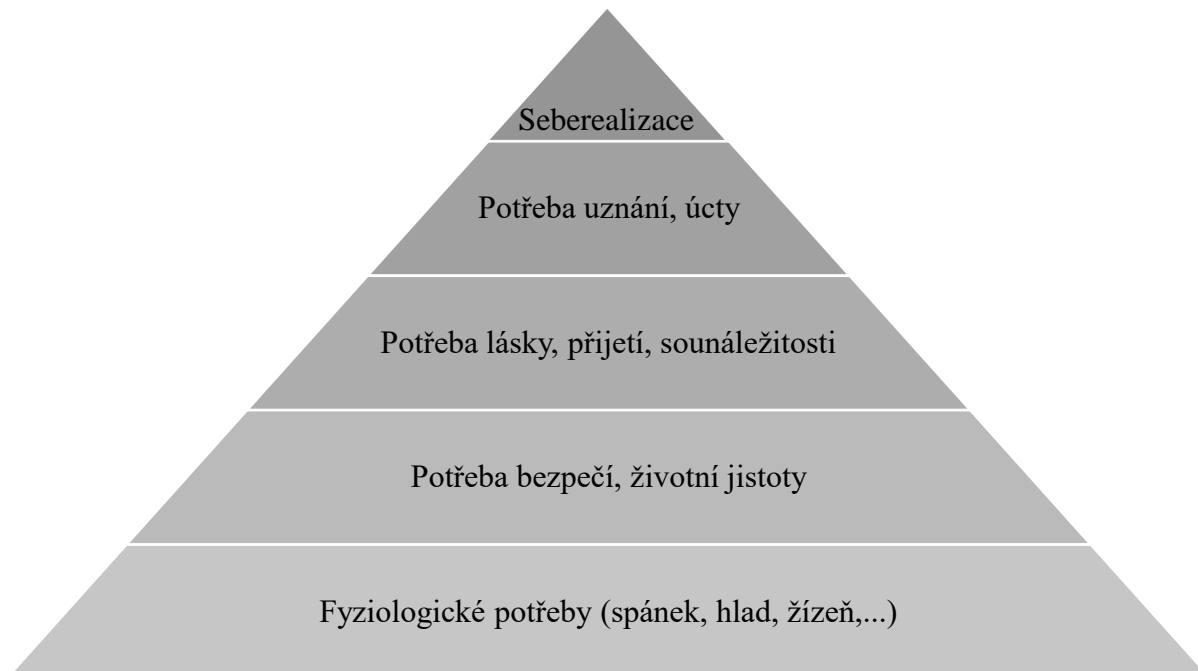
biologických a sociálních potřeb, je jejich počet omezený (Rokeach, 1973, in Grube, 1994, s. 155).

Další definici nabízí i Kučerová (1996, s. 45), která vymezuje hodnotu nejen jako to, co ve svém životě nutně potřebujeme, nýbrž i jako něco, k čemu chováme obdiv, úctu a lásku.

V současné době se oblasti výzkumu hodnot věnuje Shalom H. Schwartz, který hodnoty definuje jako „*žádoucí cíle lišící se ve své důležitosti, které slouží jako vůdčí principy v životě lidí. Klíčovým obsahovým aspektem, který rozlišuje mezi hodnotami, je typ motivačního cíle, který vyjadřují*“ (Schwartz a Sagiv, 1995, s. 93-94, in Dvořáková, 2008, s. 43).

1.2.2 Hodnoty a potřeby

K tomu, aby si člověk mohl vytvořit svůj vlastní hodnotový systém, potřebuje zároveň uspokojovat své potřeby. Nejznámější teorii potřeb vytvořil Abraham Maslow, který uspořádal potřeby na základě toho, s jakou naléhavostí je člověk prožívá. Pouze po uspokojení nižších potřeb lze uspokojit potřeby vyšší. Při dlouhodobější deprivaci nižších potřeb je však možné, že aspirace na vyšší potřeby zcela vyprchá (Nakonečný, 2009, s. 256-257). Detailnější přehled nám poskytne zmíněná pyramida:



Obr. 1: Maslowova pyramida potřeb

(Nakonečný, 2009, s. 256)

1.2.3 Třídění hodnot

Pro klasifikaci hodnot je dobré si nejdříve určit, podle jakých kritérií lze hodnoty třídit. Cakirpaloglu (2009, s. 287-289) uvádí 22 kritérií, dle kterých je možné hodnoty uspořádat, jmenuji alespoň některé z nich:

- 1) dle nositele hodnoty (individuální, skupinové, univerzální),
- 2) dle původu hodnoty (individuální, institucionální),
- 3) dle hierarchie,
- 4) dle stupně obecnosti,
- 5) dle jejich funkce (adaptující, ochranné, poznávací, seberealizační),
- 6) dle oblasti směřování (morální, estetické, náboženské),
- 7) dle intenzity.

Jako příklad prvního kritéria bychom mohli uvést dělení hodnot dle Kučerové (1996, s. 72-73):

- 1) přírodní – postaveny na animálním základě,
 - vitální – jsou potřebné pro zachování jedince i druhu; jedná se o hodnoty jako zdraví, rozvoj smyslového vnímání či tělesné pohody; nejvyšší vitální hodnotou je tedy sám život
 - sociální – jelikož člověk je tvor společenský, má v životě určitou potřebu vzájemnosti a citových vazeb a zároveň chce být uznáván; stěžejní sociální hodnotou jsou city a mezilidské vazby
- 2) civilizační – jsou důsledkem formování společnosti do různých uskupení (rodina, rod, národ), jejich výsledkem je komunikace, ekonomické myšlení a jednání a vědní poznatky,
- 3) duchovní – představují vývoj lidské morálky, utváření vlastního názoru na svět a život a také rozvoj intelektu.

S další koncepcí přišel J. Koziellecki. Jeho kritériem bylo to, co je pro daného člověka v životě nejdůležitější, co si nejvíc přeje. Podle toho pak dělí hodnoty následovně:

- dionýsovské – jedinec vyznávající tyto hodnoty vede spíše konzumní způsob života, touží po dobrém životě, nejlépe v přepychu a pohodlí,
- herkulovské – jedinec potřebuje mít převahu nad ostatními, chce je ovládat; zároveň touží po společenském uznání,
- apollónské – pro jedince je důležitá kreativita, chce co nejlépe poznat svět a rozvíjet své dovednosti např. v umění či vědě,

- prométheovské – v tomto případě je nejdůležitější spravedlnost, odpor ke krutosti či zlu a boj proti nim,
- sokratovské – nejvyšší hodnotou je sebepoznání a zdokonalení sebe samého (Kozielecki, 1976, in Sekera, 1994, s. 8).

Rokeach (1973, in Grube, 1994, s. 155) dělí hodnoty na instrumentální a terminální. Instrumentální hodnoty představují prostředky, díky nimž můžeme v životě dosáhnout toho, po čem toužíme. Tato konečná a obecná přání se nazývají hodnoty terminální. Z každé kategorie Rokeach vyvodil 18 hodnot. Mezi instrumentální hodnoty řadí např. ambicióznost, odvahu, ochotu odpouštět, upřímnost, nezávislost či sebekontrolu. Terminální hodnoty pak zahrnují pojmy jako aktivní život, světový mír, svoboda, štěstí nebo zabezpečení rodiny (Rokeach, 1974, s. 226-227).

1.2.4 Morální hodnoty

Specifickou skupinou, na kterou budu brát zřetel v praktické části této práce, jsou hodnoty morální, které by spadaly do kategorie duchovních hodnot podle Kučerové. Mezi ně bychom mohli zařadit pojmy jako poctivost, věrnost, úcta či spravedlnost. Tyto hodnoty spojuje hlavně to, že užitek z ní nemá pouze jedinec, který ji vyznává, ale i jeho okolí. Jedná se totiž o hodnoty, které bývají respektované a univerzálně přijatelné (Eyre, 2000, s. 12-13).

Už podle jejich názvu lze vyvodit, že jsou úzce spojeny s morálkou. Horneyová (1965, s. 170, in Cakirpaloglu, 2009, s. 128) tyto hodnoty dokonce zařazuje do jedné skupiny spolu s morálními normami a ideály, přičemž všechny tři definuje jako „*míru pocitů nebo jednání, jež samotná osoba považuje za vzácné a závazné*“.

Podle Lukiće (1974, s. 369-371, in Cakirpaloglu, 2009, s. 90) představují morální hodnoty vrchol pomyslné pyramidy hodnot; pod nimi jsou hodnoty náboženské a základ pak tvoří hodnoty instrumentální. Morální hodnoty jsou podle něj to, co přímo vyjadřuje podstatu lidského bytí a vytváří ideály lidstva.

Univerzalitu morálních hodnot potvrzuje i Ovečka (2017, s. 2). Ten zároveň tvrdí, že morální hodnoty nejen že existují, ale přímo platí, a to napříč všemi kulturami. Podle něj je však nutné vysvětlit rozdíl mezi morálními a mravními normami, i když se běžně volně zaměňují. Morální hodnoty totiž vychází od člověka samotného, z jeho nitra a vlastního přesvědčení. Na mravní hodnoty se ale díváme zvnějšku, jedná se o hodnoty obecně přijímané a vycházející z morálních norem společnosti.

Mezi takové mravní hodnoty řadíme především základní ctnosti, které vyznával již Sokrates, a to moudrost, spravedlnost, statečnost a umírněnost. Dále zde můžeme jmenovat i hodnoty jako láskyplnost, důslednost, obětavost, solidarita nebo bratrství (Ovečka, 2017, s. 3).

V dnešní společnosti mají největší význam hodnoty spojené obecně s lidstvím. Za důležité se považuje především spolupráce s ostatními lidmi, obhajování lidských práv a svobod a projevy respektu k druhým. Důraz je kladen i na zodpovědné konání, schopnost uznat vlastní chybu a svým chováním být příkladem ostatním (Ovečka, 2017, s. 4).

Eyre (2000, s. 14) dělí morální hodnoty na hodnoty bytí (určují, kdo jsme) a hodnoty dávání (co dáváme druhým). Výčet těchto hodnot uvádím v následující tabulce:

<i>Hodnoty bytí</i>	<i>Hodnoty dávání</i>
Poctivost	Oddanost, spolehlivost
Odvaha	Respekt a úcta
Mírumilovnost	Láska
Samostatnost, výkonnost	Nesobeckost, citlivost
Sebekázeň, střídmost	Vlídnost, srdečnost
Věrnost, zdrženlivost	Spravedlnost a milosrdnost

Tab. 1 Morální hodnoty

Eyre (2000, s. 14)

1.2.5 Funkce hodnot

Hodnoty jsou nezanedbatelnou součástí duchovního života člověka. Obecně platí, že hrají důležitou roli jak při individuálním rozvoji jedince, tak při jeho začleňování do společnosti. McGuire (1969, s. 158-161, in Cakirpaloglu, 2009, s. 320-321) dělí individuální funkci hodnot na dva celky:

- 1) funkce adaptace člověka na podmínky, v nichž žije – díky této adaptaci si vytvoříme hodnoty, které fungují jako kritéria při rozhodování se v nových situacích,
- 2) funkce překonávání vlastního bytí – dosahování životních cílů.

Rovněž společenský význam hodnot dělí McGuire do dvou skupin:

- 1) funkce sociální integrace – hodnoty jsou potřebné pro udržení společnosti v chodu, pro její fungování, efektivitu a skupinovou dynamiku,

- 2) funkce sociální racionalizace – hodnoty odůvodňují rozdílné společenské zájmy; míru demokracie v určité společnosti pak můžeme určit podle toho, jak snadno se tyto hodnotové systémy umí spojit v jeden jediný, který je přijatelný pro co nejširší okruh subjektů.

1.3 Adolescent

Období dospívání bývá v mnoha ohledech jednou z nejnáročnějších etap v lidském životě. Jedinec se totiž ocitá na přelomu dětství a dospělosti, kdy se snaží zformovat si svou vlastní identitu, hodnotový systém a postupem času se stávat čím dál méně závislým na rodičích.

Vágnerová (2012, s. 369-370) vymezuje adolescenci jako období od 10 do 20 let, přičemž první etapu mezi 10. a 15. rokem nazývá jako ranou adolescenci, a etapu od 15 do 20 let života označuje jako adolescenci pozdní. Šimíčková-Čížková (2008, s. 125) vymezuje počátek období adolescence u děvčat až okolo 16. roku a u chlapců okolo 17 let. Zároveň uvádí, že horní hranici není tak jednoduché určit. Problémem jsou jak kulturní rozdíly mezi rozvojovými a vyspělými společnostmi, tak i další kritéria (např. právní pojem dospělosti či ekonomická nezávislost).

Formálním mezníkem pro nástup adolescence může být začátek studia na střední škole, případně na gymnáziu. Úspěchy ve škole jsou úzce spojeny s výchovným stylem v rodině. Vyšší neúspěšnost se většinou objevuje u žáků, jejichž rodiče mají autoritářský, nebo naopak příliš liberální výchovný styl (Spera, 2005, in Blatný, 2016, s. 110).

Thorová (2015, s. 420-421) ve vztahu k rodičům a dalším autoritám (např. učitelé) dodává, že dospívající má často tendence jejich jednání a názory podrobovat kritice a zpochybňovat je. Mnohdy mívá pocit, že názory autorit jsou neadekvátní situaci a podporu tak hledá u přátel. Tam si připadá i více oceňovaný než mezi dospělými. Přátelé také adolescentovi poskytují zpětnou vazbu na jeho chování a tím mu umožňují sebereflexi, které se dospívající jedinci často věnují. Na základě tohoto sebehodnocení a s tím spojené introspekci si vytváří svůj vlastní hodnotový systém, identitu, ale i životní styl.

Jak ale uvádí Langmeier a Krejčířová (2006, s. 165), při utváření systému hodnot může docházet ke kolizím. První z nich je rozpor mezi tím, co je hodnotné pro mladší a starší generace. Neustále se zvětšující generační propast, způsobená jak rychlým rozvojem technologií, tak i společenskými změnami, způsobuje také prohlubující se rozdíly v hodnotové

orientaci. Starší generace vyrůstala v naprosto jiném prostředí a má často tendence odkazovat se ke „starým časům“ a tehdejším hodnotám. Dospívající pak tento konzervatismus odmítají a považují jej za překážku v pokroku. Na druhou stranu je však třeba podotknout, že se do popředí výchovy namísto dřívějšího autoritativního principu dostává vzájemný respekt a porozumění, který začíná být vnímán jako nezbytný aspekt k překonání tohoto generačního konfliktu.

Druhý problém nastává, pokud dojde k rozporu mezi hodnotami v rodině a zbytku společnosti. Vzhledem k tomu, že dospívající se čím dál více osamostatňuje, začíná hodnoty uznávané ve své rodině srovnávat se svými vrstevníky. V tomto období je velmi důležité, aby rodiče neprosazovali svůj hodnotový systém a názory pouze mocí. Dospívající by měl mít pevné mantinely, ale musí mu být poskytnut prostor pro vlastní iniciativu (Langmeier a Krejčířová, 2006, tamtéž).

Podle výše uvedeného lze závěrem vyvodit, že adolescent se nachází ve velmi citlivé životní etapě, kdy hledá svou vlastní jedinečnost a usiluje o své vlastní místo na světě. V dnešní konzumní společnosti, podle mnohých názorů orientované spíše materialisticky, může být tento úkol poněkud obtížný. Proto je důležité, aby byla výchova ze strany rodičů i učitelů přizpůsobena tak, aby dospívající nemusel tápat v nejistotě (Langemier a Krejčířová, 2006, s. 162-163).

2 Morální a hodnotový vývoj

2.1 V životě jedince

Stejně jako se v lidském těle vyvíjí orgány, mění se i pohled jedince na svět spolu s jeho morálními postoji. Vytvořit si svůj žebříček hodnot je jedním ze základních prvků socializace, kterou prochází každý člověk. Tento proces je ovlivňován jak genetickými dispozicemi jedince, tak mikro a makroprostředím, které jej obklopuje. Z mikroprostředí je možno jmenovat především rodinu, která je stěžejním zprostředkovatelem socializace a obvykle mívá na člověka největší vliv. Do makroprostředí pak můžeme zahrnout společnost jako celek či masmédiá (Střelec, 1998, s. 159). Morální vývoj zkoumala řada psychologů s cílem popsat jeho zákonitosti a systematicky jej rozčlenit do vývojových etap. Jednu z nejznámějších koncepcí vypracoval švýcarský psycholog Jean Piaget, kterou poté dále zkoumal a rozvinul americký profesor Lawrence Kohlberg.

2.1.1 Teorie Jeana Piageta

Piaget je díky svému výzkumu považován za průkopníka teorie kognitivní psychologie morálky. Nesouhlasil s tvrzením, že morálka by měla být zkoumána psychoanalytickým nebo behaviorálním přístupem; odmítal totiž, že by se morální hodnoty a principy dědily v rámci generací. Namísto toho zastával názor, že každý jedinec si svou morálku vytváří sám (Dvořáková, 2008, s. 11).

Piaget v knize *The Moral Judgement of the Child* (1932) popsal dva způsoby, jakými klasifikovat vývoj morálky, a to na základě užívání pravidel a vědomí pravidel. Obě analýzy pak založil na pozorování dětí při hře „kuličky“.

Podle prvního zmíněného způsobu rozdělil Piaget morální vývoj dítěte na 4 fáze. Ke každé z nich uvedl i věk dítěte; Heidbrink (1997, s. 56) však podotýká, že sám psycholog tento aspekt vnímal jako orientační a že ke každému dítěti je třeba přistupovat zcela individuálně. Z pozorování pak Piaget vyvodil tyto stadia:

- 1) období rituálů – hra má ritualizovanou podobu, dítě není schopno přijímat vnější pravidla,
- 2) období egocentrismu – dítě napodobuje hru ostatních, ale stále převládá egocentrismus spojený s tvorbou vlastních pravidel,

- 3) první kooperace – již se objevuje touha vyhrát nad ostatními podle pravidel platných pro všechny,
- 4) kodifikace pravidel – děti jsou schopny vymyslet si logický systém pravidel a umí řešit všechny eventuality a neshody, které mohou při hře nastat (Piaget, 1948, s. 20-38).

Druhým kritériem pro definování morální úrovně dítěte je uvědomování si pravidel a od koho tyto pravidla vychází. Počáteční stadium (nazývané anomie) se vyznačuje čistě individuální povahou a vzhledem k nedostatečné rozumové úrovni dítěte zde ještě nemůžeme mluvit o plném vědomí jakýchkoliv pravidel. Na konci tohoto stádia už má dítě ponětí o tom, že nějaká pravidla existují, ale zatím nezná jejich úplnou podobu (Piaget, 1948 s. 44-45).

V souvislosti s rozvojem řeči a začleňováním se do dětského kolektivu již dítě začíná pravidla chápat; v této době pro něj představují něco „*posvátného a nedotknutelného*“ (Piaget, 1948, s. 18). Jakákoliv jejich změna je pro dítě nepřijatelná. Původcem všech pravidel jsou pak především rodiče, kteří jsou pro dítě něco jako „boží moc“, která všemu dává řád (Piaget, 1948, s. 106). Protože jsou všechna pravidla přijímána zvenčí, nazýváme toto období **heteronomie**.

Postupem času se však respekt k autoritám oslabuje a začíná být stále důležitější respekt mezi jedinci navzájem. Pravidla tak už dítě nevnímá jako něco předem daného, ale jako usnesení, na kterém se dohodne se svými vrstevníky. Výjimky a změna pravidel jsou již přípustné, a to v tom případě, pokud s nimi všechny ostatní děti souhlasí (Piaget, 1948, s. 56-60). Povinnost držet se autorit, vyskytující se v heteronomní fázi, tak ustupuje chování a jednání vycházející ze svých vlastních hodnot – **autonomně**.

2.1.2 Teorie Lawrence Kohlberga

Známejší a dodnes častěji zmiňovanou teorii morálního vývoje však vypracoval americký psycholog Lawrence Kohlberg. Ve své práci navázal na Piagetovu myšlenku provázanosti kognitivního vývoje a způsobu, jakým morálně hodnotíme různé situace a dilemata (Dvořáková, 2008, s. 14). Morálním vývojem se zabýval již ve své dizertační práci roku 1958; teorii, která tato práce obsahovala, pak dále rozpracovával a v ucelené podobě ji uveřejnil v díle *The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order* (1963) (Vacek, 2013, s. 31). Empiricky ji pak ověřoval pomocí výzkumů, realizovaných v průběhu 60. let.

Tyto výzkumy byly uskutečňovány metodou interview, kdy vzorkem bylo padesát Američanů. Jejich věk se pohyboval od 10 do 28 let a u každého trval výzkum celých 18 let. Díky rozhovorům, které Kohlberg realizoval každé tři roky, bylo možné pozorovat změny ve

vývoji morálního úsudku a popsat tak jeho zákonitosti (Vacek, 2013, s. 38). Rozhovor začal prezentací nějakého dilematu, na jehož řešení byl pak jedinec dotazován. Stěžejním výstupem nebylo to, zda dotazovaný s řešením souhlasil nebo ne, ale jaké důvody ho k tomuto rozhodnutí vedly.

Získané odpovědi pak napomohly k vytvoření uceleného systému teorie morálního vývoje. Podle této teorie člověk ve svém životě prochází třemi úrovněmi morálního usuzování – prekonvenční, konvenční a postkonvenční. Každou z nich pak Kohlberg rozdělil na dvě stádia; druhé stádium je vždy organizovanější a pokročilejší formou stádia předchozího (Colby a Kohlberg, 1987, s. 16).

Morální vývoj se podle Kohlberga vyznačuje především tím, že jde vždy vpřed; jedinec nikdy nemůže sestoupit z vyššího stádia do nižšího. Zároveň také nelze „přeskočit“ jedno ze stádií, vývoj je zkrátka plynulý (Kohlberg, 1977, s. 54).

Prekonvenční úroveň se vyznačuje citlivostí dítěte na to, co je dobré a co zlé. Důležité je to, zda po činu následuje trest nebo odměna a také fyzická síla autority, která tento čin posuzuje. V prvním stádiu se dítě orientuje na poslušnost a trest; špatný čin dítě pozná podle toho, že po něm následuje fyzický trest. Dítě ve druhém stádiu považuje za správné jednání to, které uspokojuje jeho potřeby, případně potřeby někoho druhého. Také uplatňuje princip „jak ty ke mně, tak já k tobě“ (Kohlberg, tamtéž).

Konvenční úroveň v sobě zahrnuje dodržování očekávání rodiny nebo národa, ve kterém jedinec žije, bez ohledu na důsledky. Třetí stádium nazývá Kohlberg jako „orientaci na hodného hochu či hodnou dívku“. Dobré chování je totiž takové, které někoho potěší, případně mu pomůže. Chování je hodnoceno podle záměru, jestli to dotyčná osoba myslela „dobře“. Ve čtvrtém stádiu se pak jedinec orientuje na zákon a řád, který se snaží pevně dodržovat. Správné chování je takové, při kterém se prokazuje respekt a úcta k autoritě (Kohlberg, 1977, s. 55).

Postkonvenční úrovně podle Kohlberga dosahuje pouze malé procento lidí. Vyznačuje se orientací na morální zásady a etické jednání, které považuje za důležitější než poslouchání autorit. Jedinec nacházející se v pátém stádiu posuzuje správné chování z hlediska lidských práv a je si vědom relativity veškerých hodnot a názorů. Právo považuje za nejen to, co bylo demokraticky schváleno, ale i jako záležitost osobních hodnot a názorů. Zákony se podle tohoto postoje dají změnit tak, aby byly sociálně prospěšné. V posledním, šestém stádiu, se jedinec orientuje na univerzálně etické principy, kdy správnou cestou k řešení problému je rozhodnutí vlastního svědomí na základě svých etických zásad; ty nesou znaky logiky, univerzálnosti a

důslednosti. Jedinec se řídí principy jako spravedlnost, vzájemnost, rovnost a respekt vůči důstojnosti každé člověka (Kohlberg, tamtéž).

2.1.3 Kritika obou teorií, navazující výzkumy

Piagetova teorie byla později zkritizována profesorem psychologie Elliotem Turiel. Ten vznesl námitku, že morálku jedince nelze hodnotit podle toho, jak vnímá pravidla hry, neboť uvažování o těchto pravidlech nelze aplikovat do běžného života. Morální pravidla se podle něj formují konkrétními důsledky nějakého činu (Turiel, 2002, In Dvořáková, 2008, s. 13). Naopak Vacek (2013, s. 29) Piageta podporoval a na základě svých dvou výzkumů u dětí od 6 do 12 let dospěl k názoru, že dialogy s dětmi o řešení morálních problémů mají nejen diagnostický potenciál, ale při správném vedení mohou tyto dialogy pomoci rozvíjet morální usuzování dětí.

Na Kohlberga navázal Dennis Krebs. Podle něj jsou při morálním vývoji důležité i sociální faktory. Člověk totiž ve svém životě není sám, neuspokojuje pouze své potřeby, ale má zájem i o spolupráci (Krebs, 2005, s. 750-751). Gilliganová (1982, In Dvořáková 2008, s. 26-29) ale vyčítala Kohlbergově stadiální koncepci to, že ji zakládal na výzkumech, kterých se účastnili pouze chlapci. Sama tak rozpracovala model ženského morálního vývoje. Soustředila se hlavně na spojení mezi úsudkem a jednáním; to, jak je jednání hodnoceno, pak pro ni bylo irelevantní. Z uvedeného výzkumu definovala také tři stádia s dvěma přechodnými fázemi, které na rozdíl od Kohlbergova členění odmítají neměnnou posloupnost. Ve své práci také zmínila názor, že existují dvě morálky – mužská, orientovaná na spravedlnost, a ženská, orientovaná na péči.

2.1.4 Formování systému hodnot

Diverzita hodnotových systémů mezi lidmi je dána právě morálním vývojem jedince. Na ten působí jak endogenní (vnitřní), tak exogenní (vnější) faktory.

Neopomenutelným vnitřním determinantem je úroveň inteligence. Jedinci s vyšší inteligencí jsou otevřeni proměně svých hodnot na základě ověřených informací a také díky logickému zdůvodnění. Při nižší inteligenci však stačí vliv autority nebo citové vztahy; zásadní při rozhodování tak není logický základ, ale osoba, která požaduje změnu nějakého chování (Cakirpaloglu, 2009, s. 314).

Dalším faktorem je to, jak snadno člověk podléhá vnějším vlivům. Tato ovlivnitelnost úzce souvisí s mírou sebeúcty. Čím nižší tato míra je, tím víc stoupá potřeba přejímání názorů

druhých. Naopak pokud si člověk váží sám sebe, má vyšší míru autonomie a je odolnější vůči snaze o proměnu jeho hodnot někým jiným (Cakirpaloglu, 2009, s. 314-315).

Třetího činitele bychom mohli v dnešní době vzhledem k přemíře informací, které se k nám denně dostávají, vnímat jako jeden z nejdůležitějších pro formování hodnot. Jde o schopnost či potřebu najít ve sděleních smysl. Cakirpaloglu (2009, s. 315) na základě této potřeby rozlišuje dva typy lidí – kognitivně aktivní a kognitivně pasivní. Lidé patřící do první, aktivní skupiny stále vyhledávají nové informace, především k tomu, aby pochopili určitou situaci a dokázali si na ni utvořit svůj vlastní názor. Pasivní jedinci používají spíše obranné mechanismy a snaží se si situaci zjednodušit tak, aby neměli v mysli takový zmatek. Často zde velkou roli hrají i emoce, které jdou ruku v ruce s černobílým vnímáním reality.

Mezi exogenní vlivy pak řadíme např. rodinu, vrstevníky, materiální zabezpečení jedince, ale také společnost, která jedince obklopuje. Sak (2000, s. 38-39) rozděluje tyto exogenní vlivy na intencionální a funkcionální. O prvním zmíněném vlivu hovoříme v okamžiku, kdy je působení na jedince uvědomělé, má jasný cíl a působící subjekt vynakládá snahu tohoto cíle dosáhnout. Takovými subjekty jsou nejčastěji rodina, škola nebo i volnočasové organizace. Ideální je stav, kdy se tyto subjekty snaží o předání stejných nebo podobných hodnot. K tomuto jevu však dochází méně často; mnohdy jsou totiž předávané hodnoty v protikladu. V tomto případě pak záleží osvojení hodnot na důležitosti, jakou subjekt pro jedince představuje.

Funkcionální působení bychom mohli vysvětlit jako nevědomé či nechtěné. Ač se rodiče snaží vychovávat své dítě nejlíp, jak umějí, často se stává, že mu svým jednáním ukazují hodnoty naprosto odlišné. K tomu může dojít i bez toho, aniž by rodič tento účinek zamýšlel, nebo i v případě, že si tento vliv vysloveně nepřeje. Dítě si pak bere vzor spíše z chování rodičů a jak oni sami řeší nejen každodenní problémy, ale i krizové situace (Sak, 2000, s. 39).

V průběhu života však může nastat situace, kdy člověk přehodnotí svůj dosavadní žebříček hodnot. Jedním z nejčastějších faktorů je vliv skupiny, ať už se jedná o partu kamarádů nebo pracovní kolektiv. Názory a ideje těchto skupin jsou na prvním místě, a všechny ostatní hodnoty, které by této ideologii odporovaly, jedinec zamítne (Cakirpaloglu, 2009, s. 312). Jak ale upozorňuje Sak (2000, s. 40), skupina vrstevníků může mít na jedince i negativní vliv. Nejrizikovější je období mezi 15 a 18 lety, kdy je adolescent citlivý vůči změnám a díky zvýšené potřebě sociálního kontaktu právě s jedinci stejně starými může přijít do styku

s hodnotami, které odporují celospolečenskému systému. V takovém případě může dojít i k radikální změně hodnotového systému a následnému zhoršení chování.

2.2 Ve společnosti

Otázka morálky a hodnot rezonovala ve společnosti již od starověku. Konfucius například hlásal jako nejvyšší hodnotu ctnostné jednání, jehož zásadou je princip „Co si sám nepřeješ, nečiň jiným“ (Hlavinka, 2008, s. 22). Aristoteles považoval za vrchol života člověka blaženost, spokojenost se svým životem, ke kterému dospějeme díky poznání a ctnostnému životu (Sokol, 2014, s. 111-114). Křesťanské hodnoty pak můžeme považovat za základ morálky západních civilizací. Zásady jako poctivost, upřímnost, věrnost či láska k bližnímu bývají často označovány za ideální prvky stabilní, morální společnosti.

V reálném životě je však situace trochu jiná, a to hned díky několika faktorům – např. prudký rozvoj technologií, globalizace, ustupující role křesťanství či touha lidí po co největším majetku. Vystala tak otázka, zda se v důsledku těchto změn promění i žebříček hodnot. Od roku 1981 se tak v pravidelných devítiletých intervalech koná rozsáhlá Evropská studie hodnot (EVS), která si klade za cíl zmapovat, co Evropané považují ve svém životě za důležité. EVS chtěla najít odpověď např. na otázky:

- 1) Sdílejí Evropané společné hodnoty?
- 2) Mění se evropské hodnoty a když ano, jak?
- 3) Jsou hodnoty stále ovlivňovány křesťanstvím? (History, online)

Podobný výzkum probíhá i na světové úrovni pomocí World Values Survey. Při srovnání výsledků obou výzkumů lze konstatovat, že rodina je nejdůležitější životní hodnotou pro obyvatele napříč všemi kontinenty. V České republice se například role rodiny jako nejdůležitější součásti života neproměnila ani po pádu komunismu, kdy byla silně akcentována jako základ státu. Jak uvádí Prudký (2009, s. 195), přání mít spokojenou rodinu se objevovalo na prvním místě v průzkumech od roku 1990 až do roku 2008, a nejinak tomu bylo i v poslední studii z roku 2017 (Rabušic a Chromková, 2018, s. 22).

Velmi se však například liší přístup k náboženství – Česká republika patří dlouhodobě k zemím, které víru nepovažují za důležitou (od roku 1991, kdy proběhl první výzkum u nás, se náboženství stále umisťuje na poslední příčce). Navíc se objevuje trend větší ospravedlnitelnosti některého chování, většinou vykazujícího prvky nepoctivosti, nečestnosti.

Jedná se například o lhaní ve vlastním zájmu, mít nemanželský poměr nebo vyhnout se placení v hromadné dopravě (Rabušic a Chromková, 2018, s. 246).

Za hlavní duchovní hodnoty, které by se měly dětem předávat, byly v průzkumu považovány zásady jako slušnost, pracovitost, respekt a snášenlivost k ostatním lidem (Rabušic a Chromková, 2018, s. 119). Jak ale uvádí Kučerová (2005, s. 2), spíše, než duchovně je naše společnost orientovaná na majetek a zisk. Dokonce i část pedagogů na morální hodnoty kapitulovala a „smířila“ se s tím, že tyto hodnoty byly, jsou a budou porušovány. I z tohoto důvodu nabývá na významu etická výchova, která by se mohla stát účinným nástrojem při socializaci dětí do dnešního světa, kde by morální hodnoty a sociální citění měly být základním kamenem stabilní společnosti (Tichá, 2009).

Morální proměnu společnosti vnímá také Bauman. Ten dokonce dnešní společnost popisuje jako džungli, ale bez jakýchkoliv zákonů, i těch morálních. Nenacházíme se podle něj ve stavu, kdy bychom uznávali nějakou jinou, falešnou, a především horší morálku, ale že se nacházíme na prahu společnosti bez morálky (Bauman, 2006, s. 151). Na člověka pak klade těžký úděl, a to najít odvahu, oprostít se od heteronomní morálky a naslouchat svému vlastnímu svědomí, jelikož vnější morální zákony ztratily svoji důvěryhodnost (tamtéž, s. 162-163).

Problematice postmoderní společnosti se věnuje také Lipovetsky. Za jeden z hlavních znaků způsobu dnešního života považuje hédonismus. Touha po požitcích se z uměleckých kruhů dostala až mezi „běžné“ obyvatelstvo a stala se ústřední hodnotou. Požitkářství jde pak ruku v ruce s konzumem, který postupně vytěsnil protestantskou morálku, nabádající k šetrnosti a střídmosti. Zároveň spotřeba zničila tradiční hodnoty a kultura, založená na uspokojování potřeb, se stala nejen celostátní, ale i mezinárodní záležitostí (Lipovetsky, 2001, s. 125-127). Může se sice zdát, že oslavami různých historických výročí, restaurováním památek a budováním muzeí se kultura a historie zachovává a ožívuje, ale hlavní pohnutkou je dychtivost vytěžit z těchto událostí a objektů co nejvíc finančních prostředků a zachovat turistický ruch (Lipovetsky, 2013, s. 100-102).

Na druhou stranu dává tato doba prostor náboženství a duchovnu, které by mohlo být cestou k uspokojení potřeby jistoty a příslušnosti k nějakému společenství, která je jinak ohrožena nejistotou a zmatkem v člověku samém. Od tradičního pojetí náboženství, které člověku bere individuální volbu, se ale liší tím, že člověk by měl ke kolektivní identitě dospět díky přemýšlení a zkoumání sebe samého. Pozitivním je i fakt, že tato doba otevírá dveře respektu a uznání i ostatních lidí bez jakékoliv diskriminace. Ta je totiž – i díky mocenským

špičkám – vnímána jako něco špatného a nelegitimního. Cenit si nejen sebe, ale i druhých lidí, je kladným výsledkem zejména demokratizace společnosti a zaměřením se na to, co je člověku nejbližší – totiž lidem okolo něj (Lipovetsky, 2013, s. 111-115).

3 Výchova k hodnotám v rámci výuky

Mnozí autoři (např. Tichá, 2010, Vacek, 2010) uvádí, že mravní a hodnotová výchova minulého století byla silně ovlivněna komunistickou ideologií, která vyžadovala vedení dětí v duchu marxismu-leninismu. Za nejvyšší hodnotu byla považována bezkonfliktní beztřídní společnost a nejvyšším zlem byl kapitalismus.

S koncem minulého režimu se čekalo, že dojde ke změně a na tuto vzdělávací oblast bude kladen důraz. Komunistické myšlenky se sice z osnov vytratily, ale závěry vyšetřovací zprávy českého vzdělávání v 90. letech v oblasti výchovy morálky a hodnot byly negativní. Zkritizován byl především systém výuky, který postrádal jakékoliv vedení k hodnotám, patrně v důsledku odmítání přijmout cokoli, co by se podobalo další doktríně (Kučerová, 2005, s. 2). Odmítání hlubšího rozvíjení etické problematiky zmiňuje i Vacek (2010, s. 63). Ten jako jeden z hlavních důvodů uvádí i špatné pochopení apolitického přístupu ze strany učitelů. Ti, nejspíše v důsledku poučení z minulosti, nechtěli vyjadřovat svůj názor prakticky k žádným událostem, aby neměli problémy. Přitom řešení na tento problém existoval – a to reagovat na společenské události z etického hlediska.

V dnešní době jsou překážkou výchovy k hodnotám jiné skutečnosti, a to například konzumní styl života, hroucení tradičních hodnot jako rodina či manželství, nebo i příliš liberální výchova. Mnoho lidí dokonce označuje dnešní společnost jako postmorální (Kučerová, 2005, s. 2). Vacek (2010, s. 64) uvádí i další negativní jevy, mezi nimi například absenci morálních vzorů ve společnosti, jelikož kariéra úspěšných lidí je často stavěna na egoismu či korupci.

Tyto důvody nám dávají jasně najevo, že morální a hodnotová výchova by měla mít své místo v edukačním procesu. Její důležitost zmiňuje i Průcha (2003, s. 74) – hodnoty by podle něj měly být neodmyslitelnou součástí nejen cíle, ale i obsahu vzdělávacího systému. Do Rámcového vzdělávacího programu tak byla zařazena průřezová témata, která by měla reflektovat problémy dnešní doby a naučit děti, jak s těmito problémy naložit. V oblasti hodnot se jedná především o téma Osobnostní a sociální výchova (gymnázia) či o téma Občan v demokratické společnosti (střední školy).

U gymnázií najdeme specifický tematický okruh v rámci OSV, nazvaný Morálka všedního dne. Díky němu by si žáci měli uvědomit, jaké jsou jejich hodnotové žebříčky, jaké morální postoje zastávají vůči sobě nebo ostatním lidem a také popsat a pochopit jejich jednání

v každodenních situacích. Po poznání sebe samého by se měli naučit, jak pomáhat lidem okolo sebe. V průběhu studia by pak měli umět rozlišit, co je „dobré“ a „zlé“ a jak se podle těchto kritérií rozhodovat v morálních a sociálních dilematech (Balada, 2007, s. 69).

Hodnotová orientace žáků středních nebo středních odborných škol by měla být rozvíjena v průřezovém tématu Občan v demokratické společnosti. Žáci by se díky němu měli naučit pokládat si otázky existence a umět je řešit nebo také jak být tolerantní k ostatním lidem. S tím souvisí i ochota nemyslet pouze na svůj osobní prospěch. Především by si však měli začít vážit duchovních a materiálních hodnot a snažit se je uchovat pro příští generace (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 41-41-M/01 Agropodnikání, 2007, s. 62).

Etická výchova, která by se problematikou hodnot zabývala, je sice zakotvena v RVP pro základní školy, ale nejedná se o povinný předmět. Přitom jak uvádí Hubálek (2017, s. 7), vzdělávací systémy z jiných zemí dokazují nezanedbatelný význam etické výchovy při utváření hodnotového systému dětí. České školství by se tak mohlo inspirovat například projektem Living Values Education Programme, který v současnosti funguje ve více než 70 zemích světa. Ten si klade za cíl naučit děti uvažovat o hodnotách v jejich životě vzhledem jak k sobě, tak k ostatním lidem, inspirovat je při volbě vlastních hodnot a následně tyto hodnoty rozvíjet, a v neposlední řadě také pomoci vychovatelům a učitelům vychovávat děti tak, aby posílili jejich schopnost správně se rozhodovat (Vacek, 2013, s. 148-149).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie

4.1 Výzkumný problém

Jak jsem již uvedla výše, v oblasti hodnot obyvatel států celého světa se pravidelně uskutečňují průzkumy jako European Values Study nebo World Values Survey. Zaměřují se na dotazování ohledně toho, jakou důležitost u respondentů zastává práce, rodinný život či peníze. Otázky se týkají i přístupu k náboženství, postojů k politice státu, národní identitě či migrantům a v neposlední řadě také nakolik je pro dotazované důležité chránit životní prostředí.

V českém prostředí zárodky výzkumu hodnot spadají do 60. let minulého století. Je však nutno dodat, že hodnoty jako takové zde ještě neměly svůj vlastní teoretický rámec a byly do šetření spíše „včleněny“ jako vedlejší oblast zkoumání. Dalším problémem byla zaměřenost spíše na politické dění a zároveň fakt, že výzkumy byly ovlivněny marxisticko-leninistickou ideologií (Prudký, 2009, s. 70-71).

S odchodem komunismu se situace začala měnit a hodnoty a hodnotové orientace se staly hlavním cílem několika sociologických výzkumů. Jedním z prvních byl výzkum s názvem „Evropské hodnoty – Hodnotové struktury v zemích Evropy a Severní Ameriky“, tedy již zmíněný European Values Study. Z dalších významných šetření šlo o výzkumy jako „Názory na společenské změny“ (1993), „Hodnotové orientace vysokoškoláků“ (2002-2003, 2005) či „International Social Survey Programme - Leisure Time and Sports“ (2007). Drtivá většina výzkumů však zachycovala postoje pouze dospělé populace (Prudký, 2009, s. 168-169).

Rozsáhlejšímu výzkumu hodnot mládeže se věnoval Sak (2000). Ten se zaměřoval i na oblast morálních hodnot – např. zda u mládeže převládá materialismus, jak důležité jsou pro ni hodnoty jako svoboda a mír či zda u nich převládá individualismus nad tendencemi myslet na ostatní. I v těchto šetřeních bylo však věkové rozpětí respondentů od 15 do 30 let věku. Z tohoto důvodu tak budou výzkumným problémem této práce morální hodnoty pouze skupiny dospívajících od 15 do 18 let věku pro hlubší porozumění jejich hodnotových žebříčků a doplnění sociologických výzkumů o tuto oblast.

4.2 Cíl výzkumu

Vzhledem k výše uvedené absenci výzkumu morálních hodnot u dospívajících, a zvláště pak u žáků středních škol je mým cílem zjistit, zda jsou morální hodnoty pro tuto věkovou kategorii důležité, případně zda jejich důležitost převažuje nad hodnotami materiálními. Mezi dílčí cíle řadím zjištění, zda existuje nějaký rozdíl v hodnotových systémech dětí věřících a nevěřících, jestli lze najít rozdílný přístup chlapců a dívek v různých životních situacích či zda se liší přístup žáků 1. a 4. ročníku k etické výchově.

4.3 Hypotézy

Pro účely této práce jsem si zformulovala následujících 5 hypotéz, které vychází jak z nastudované literatury, tak z poznatků dosavadních výzkumů.

H 1: Morální hodnoty budou mít u žáků středních škol menší důležitost než hodnoty materiální.

Na základě zjištěných informací vyplývajících z výše uvedených výzkumů ve vztahu k dnešní společnosti, která je založená spíše na zisk a materiálně, se domnívám, že tomu tak bude i u dospívajících. Vzhledem k tomu, že respondenti jsou žáci středních škol a většinu týdne jsou tak v kolektivu ostatních vrstevníků, je docela možné, že se snadno nechají ovlivnit zbytkem skupiny a budou taktéž upřednostňovat majetek a peníze před hodnotami jako je např. poctivost či čestnost.

H 2: Pro věřící žáky budou mít duchovní hodnoty větší důležitost než pro žáky nevěřící.

Tuto hypotézu jsem založila na základě poznatků o vývoji hodnot ve společnosti a zároveň na obecném přesvědčení, že lidé vyznávající víru nevnímají majetek jako hlavní součást jejich života, ale je pro ně důležitější solidarita, bratrství či ohleduplnost.

H 3: Žáci 4. ročníků budou považovat výchovu k hodnotám za důležitější než žáci 1. ročníků.

Jak už jsem zmínila v teoretické části, etická výchova, v rámci které by se měla uskutečňovat i výchova k hodnotám, není v RVP začleněna jako povinný předmět. Proto bych chtěla zjistit nejen zda žáci vnímají etickou výchovu jako potřebnou, ale také zda existuje rozdíl mezi mladšími a staršími žáky. Vzhledem k mému předpokladu, že žáci 4. ročníku budou více vnímat ohrožení společnosti nemorálním jednáním i v důsledku začínajícího zájmu o politické

a jiné dění ve státě i ve světě, očekávám, že pro ně bude zařazení etické výchovy mezi povinné předměty důležitější, než pro žáky 1. ročníku.

H 4: Dívky jsou ve svém jednání více poctivé a čestné než chlapci.

I přes zdůrazňovanou rovnoprávnost mužů a žen v dnešní společnosti se lze stále setkat s diskriminací žen především pokud jde o vysoké pozice (např. management, politika) (Genderová problematika aneb rovnost žen a mužů, 2019). Přitom již v dřívějších průzkumech vyšlo najevo, že 7 z 10 občanů by uvítalo, kdyby bylo ve vládě více žen (Výsledky výzkumu veřejného mínění o rovnosti mužů a žen, 2002). Předpokládám, že je tento dojem založen i na tom, že ženy jsou při svém jednání více upřímné, poctivé a čestné a stejně tak si myslím, že tomu bude i u žákyň středních škol.

H 5: Žáci, kteří mají zkušenost s předmětem etická výchova, budou méně individualističtí než žáci, kteří se tento předmět nikdy neučili.

V souvislosti s tématy, kterými se zabývá etická výchova (tj. mezilidská komunikace, zvládání konfliktů, učení se ohleduplnosti, interpersonální a sociální empatie atd.) předpokládám, že žáci, kteří se s tímto předmětem již setkali budou více ohleduplní k ostatním lidem. Naproti tomu žáci, kteří s etickou výchovou nemají žádnou zkušenost, se dle mého názoru budou vyznačovat spíše individualismem.

4.5 Metoda

K vypracování praktické části jsem využila kvantitativní metodu výzkumu, konkrétně metodu dotazníkového šetření. Dotazník byl vytvořen pomocí aplikace Google Forms.

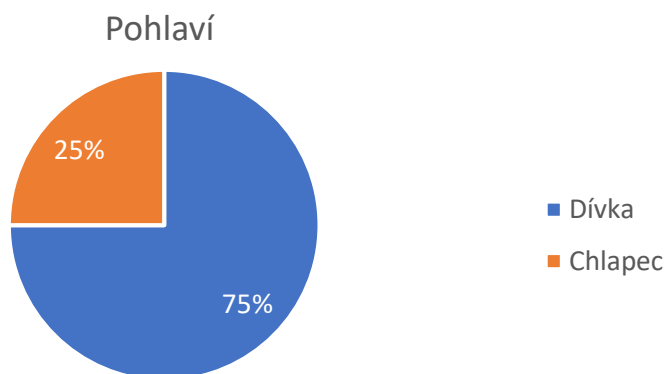
Prvními pěti otázkami jsem zjišťovala pohlaví respondentů, jejich studovanou školu a ročník, zda jsou věřící a zda mají zkušenost s etickou výchovou. Následovala sekce 10 tvrzení, u kterých se respondenti měli rozhodnout, do jaké míry s nimi souhlasí. Další otázka byla taktéž formou souboru výroků. Zde jsem zjišťovala, jak moc jsou tyto výroky pro respondenty v životě důležité. Poslední otázka se týkala přístupu k předmětu etická výchova.

4.6 Výzkumný soubor

Pro účely mého výzkumu byly pomocí sociálních sítí osloveny tyto školy: Gymnázium Ladislava Jaroše Holešov, Gymnázium Jana Blahoslava a Střední pedagogická škola Přerov, Střední škola zemědělská Přerov, Střední škola nábytkářská a obchodní Bystřice pod Hostýnem, Střední škola hotelová a služeb Kroměříž, Stojanovo gymnázium Velehrad, Střední

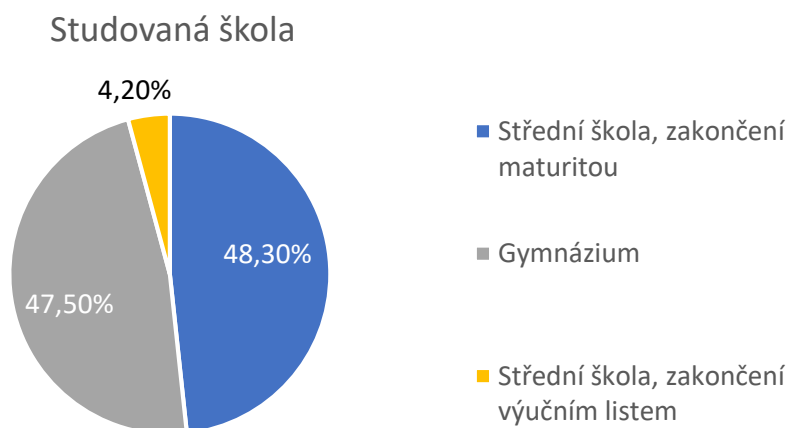
škola – Centrum odborné přípravy technické Kroměříž a Církevní gymnázium Německého řádu Olomouc.

Celkem obsahuje výzkumný soubor 120 respondentů - 90 dívek a 30 chlapců.



Graf 1: Pohlaví respondentů

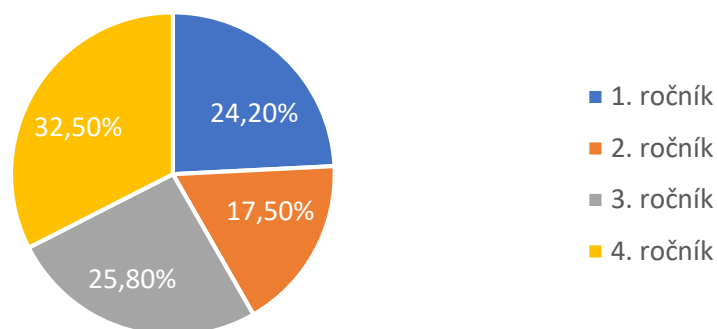
Ve vzorku jsou zastoupeni jak žáci gymnázia (57 žáků), tak středních škol, ať již zakončené maturitou (58 žáků) či výučním listem (5 žáků).



Graf 2: Studovaná škola

Poměr respondentů z každého ročníku byl téměř vyvážený. Největší skupina respondentů právě studovala 4. ročník (39 žáků), druhou nejpočetnější skupinou pak byly 3. ročníky (31 žáků), dále 29 žáků 1. ročníků a 21 žáků 2. ročníků.

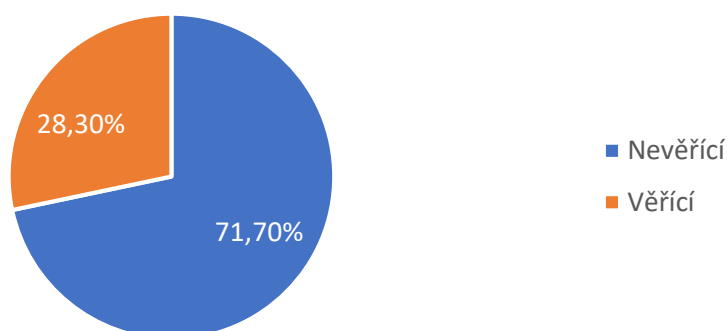
Studovaný ročník



Graf 3: Studovaný ročník

Pro účely mé práce bylo také důležité zjistit, zda a kolik žáků je věřících a také jestli někdy měli předmět etická výchova. Podle mých očekávání převažovali žáci nevěřící, kterých bylo 86, zbývajících 34 žáků bylo věřících.

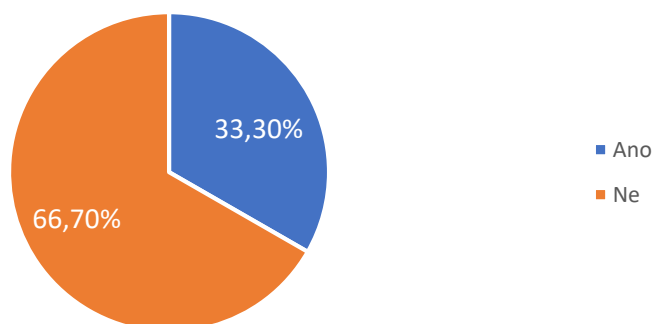
Víra



Graf 4: Podíl věřících a nevěřících žáků

Překvapila mě informace, že 40 žáků z celkových 120 mají zkušenost s předmětem etická výchova. Vzhledem k tomu, že je v RVP veden jako nepovinný a většina škol na něj ani nemá dostatečnou časovou dotaci (Tematická zpráva, 2016), jsem očekávala toto číslo o něco menší.

Měl/a jsi někdy předmět etická výchova?



Graf 5: Zkušenost s etickou výchovou

5 Analýza dat

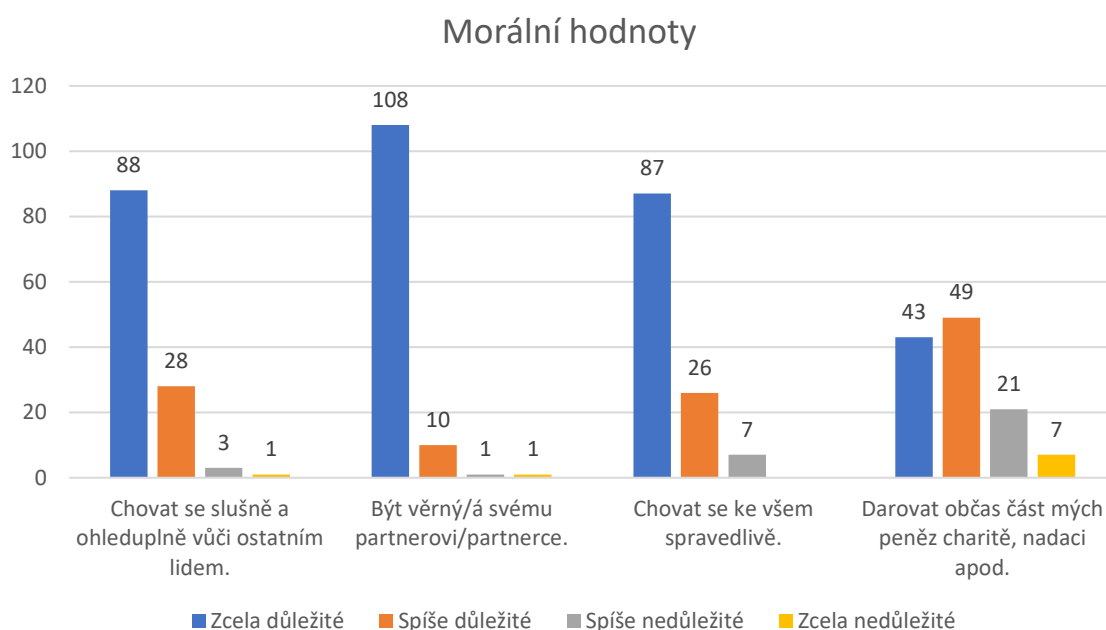
Při vyhodnocování výzkumu jsem se rozhodla, že nebudu jednotlivé otázky analyzovat zvlášť, ale podle příslušnosti k hypotézám.

5.1 Hypotéza č. 1

H 1: Morální hodnoty budou mít u žáků středních škol menší důležitost než hodnoty materiální.

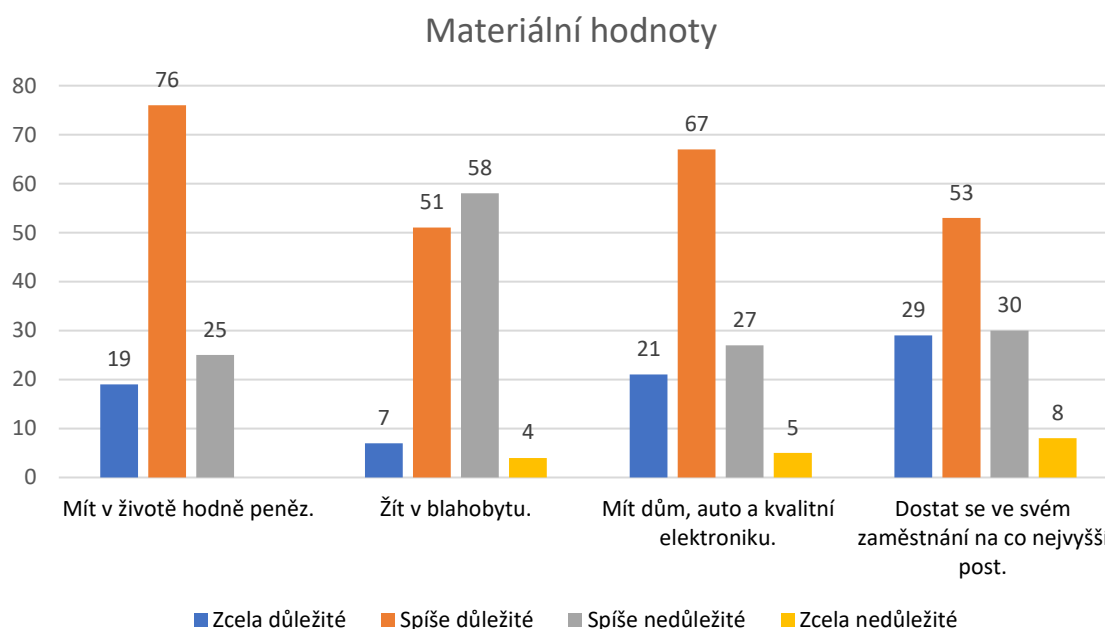
Pro ověření této hypotézy jsem využila sekci otázek č. 7. V té se nacházely 4 dotazy na důležitost hodnot morálních a 4 dotazy na důležitost hodnot materiálních.

V oblasti morálních hodnot odpovídali žáci nejčastěji možností „zcela důležité“. Nejvýrazněji se tato odpověď projevila v tvrzení „Být věrný/á svému partnerovi/partnerce“. Zde se pro tuto možnost vyslovilo 108 žáků, což tvoří 90 % všech odpovědí na toto tvrzení. Podobně odpovídali také na tvrzení o slušném a ohleduplném chování, kdy toto tvrzení bylo zcela důležité pro 88 žáků (73,3 %) a spíše důležité pro 28 žáků (23,3 %). Téměř totožná čísla se vyskytovala i u otázky spravedlivého chování, které bylo zcela důležité pro 87 žáků (72,5 %) a spíše důležité pro 26 žáků (21,6 %). Menší rozdíl mezi odpovědi „zcela“ a „spíše důležité“ byl u tvrzení o důležitosti věnování části svých peněz charitě apod., což bylo zcela důležité pro 43 žáků (35,8 %) a spíše důležité pro 49 žáků (40,8 %). Zde se také objevilo nejvíce odpovědí „spíše nedůležité“ (21 žáků - 17,5 %) a „zcela nedůležité“ (7 žáků - 5,8 %).



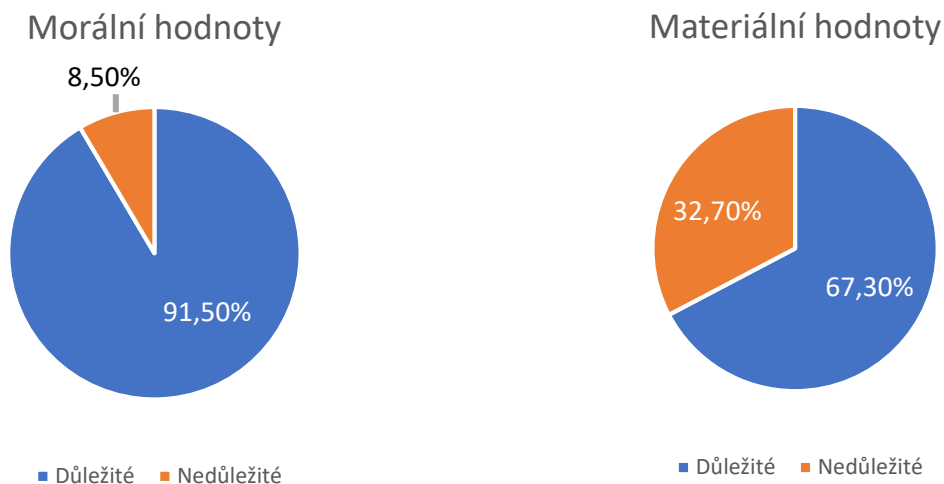
Graf 6: Důležitost morálních hodnot

U odpovědí na důležitost materiálních hodnot byli žáci méně vyhranění – nejčastějšími odpověďmi bylo tvrzení „spíše důležité“ a „spíše nedůležité“. Nejvíce důležité byly pro žáky peníze, které byly zcela důležité pro 19 z nich (15,8 %) a spíše důležité pro 76 žáků (63,3 %). Naopak menší důležitost pro ně měl život v blahobytu, kde se 58 žáků (48,3 %) vyslovilo pro odpověď „spíše nedůležité“ a 4 žáci (3,3 %) pro „zcela nedůležité“. Větší důležitost se pak objevila u otázky vlastnění domu, automobilu a kvalitní elektroniky. Zcela důležité bylo toto tvrzení pro 21 žáků (17,5 %) a spíše důležité pro 67 žáků (55,8 %). Podobné složení odpovědí mělo i tvrzení o přání dosáhnout ve svém zaměstnání na co nejvyšší post. Za zcela důležité jej považovalo 29 žáků (24,2 %) a za spíše důležité 53 žáků (44,2 %). Nezanedbatelný podíl měly ale i nesouhlasné odpovědi, kdy toto tvrzení bylo spíše nedůležité pro 30 žáků (25 %) a 8 žáků (6,6 %) jej považovalo ve svém životě za zcela nedůležité.



Graf 7: Důležitost materiálních hodnot

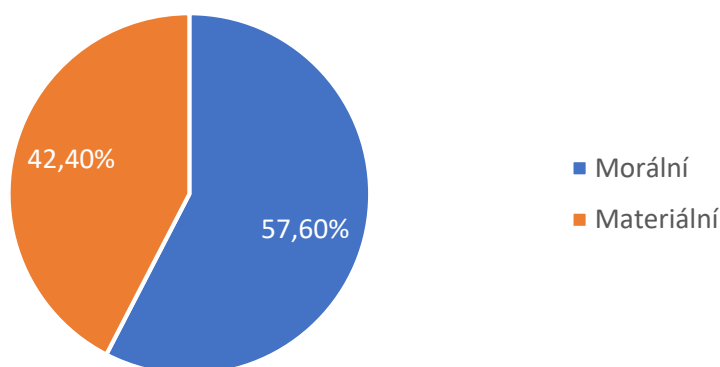
Pro ověření hypotézy jsem si nejprve vypočítala důležitost u každé skupiny hodnot zvlášť. Pro lepší orientaci jsem graf rozdělila pouze do dvou kategorií – důležité (kam spadá odpověď „spíše“ i „zcela“) a nedůležité („spíše“ i „zcela“).



Graf 8: Celková důležitost hodnot morálních a materiálních

Již při pohledu na tyto dva grafy je zřetelné, že důležitost morálních hodnot převažuje nad důležitostí hodnot materiálních. Když pak dáme obě skupiny hodnot do jednoho grafu, vidíme, že morální hodnoty jsou důležité na 57,6 % a materiální na 42,4 %.

Důležitost morálních a materiálních hodnot



Graf 9: Podíl důležitosti morálních a materiálních hodnot

Hypotéza č. 1 byla tedy tímto vyvrácena.

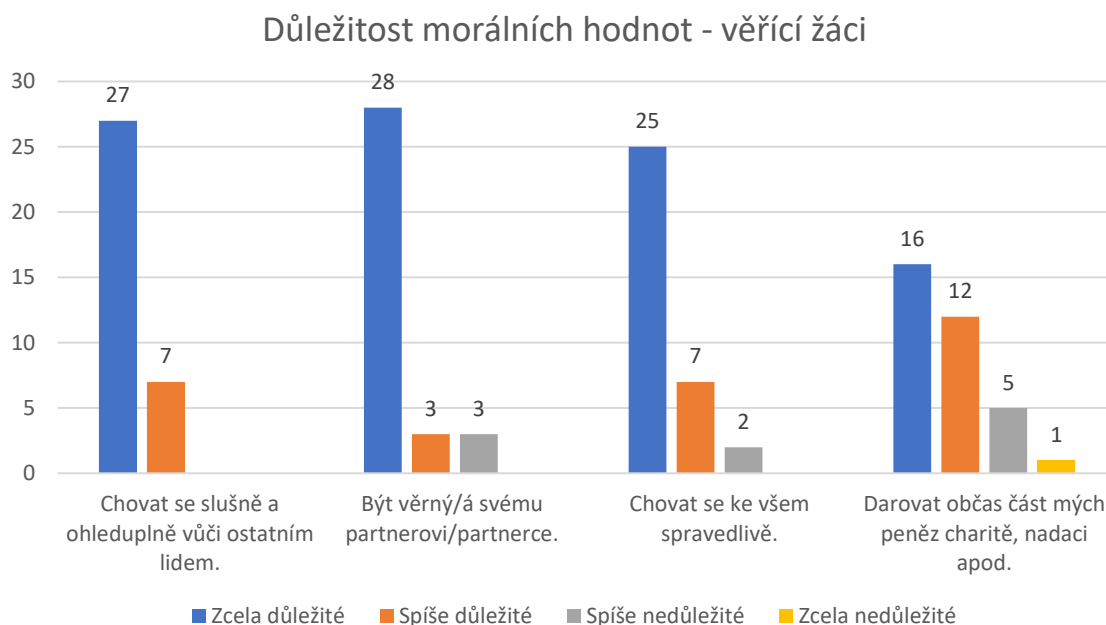
5.2 Hypotéza č. 2

H 2: Pro věřící žáky budou mít duchovní hodnoty větší důležitost než pro žáky nevěřící.

K ověření této hypotézy mi sloužil taktéž soubor otázek č. 7.

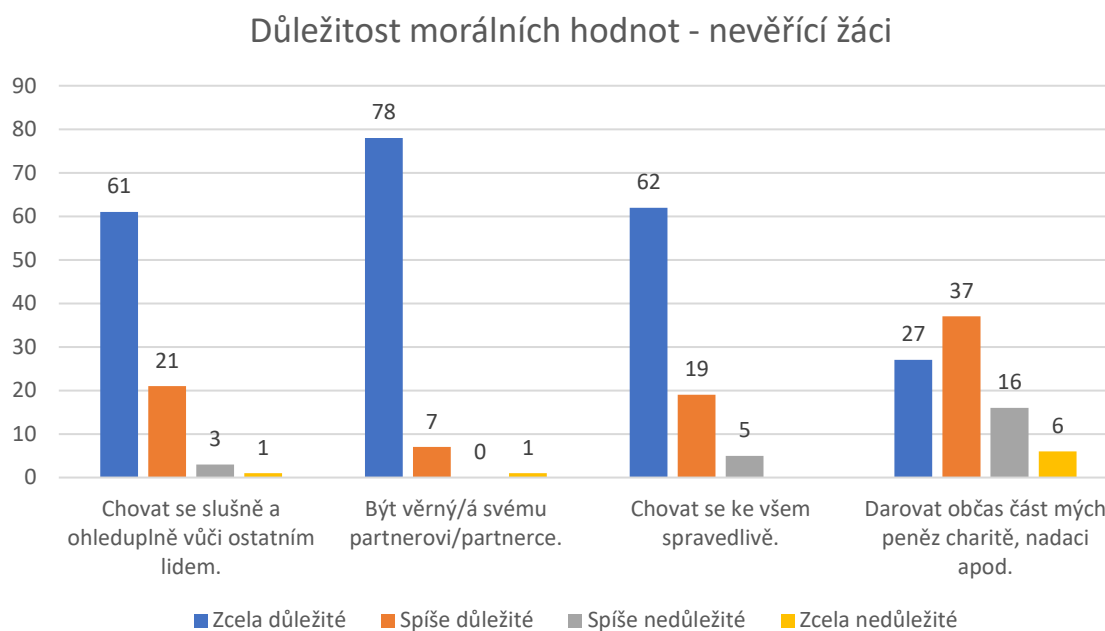
U morálních hodnot věřících žáků jednoznačně převažovaly odpovědi „zcela důležité“. U prvních tří tvrzení o morálních hodnotách (tedy slušnost a ohleduplnost, věrnost a

spravedlnost) se pro absolutní důležitost vyslovilo vždy okolo 80 % žáků, přičemž další odpovědi byly zastoupeny jen v malé míře a odpověď „zcela nedůležité“ se zde vůbec nevyskytovala. Poslední tvrzení – darování části peněz charitě – ukázalo schopnost být solidární. Zde se pro odpověď „zcela důležité“ vyslovilo 16 žáků (47,1 %), spíše důležité bylo darování peněz pro 12 žáků (35,3 %), spíše nedůležité pro 5 žáků (14,7 %) a pouze jeden žák považoval dary charitě za zcela nedůležité v jeho životě.



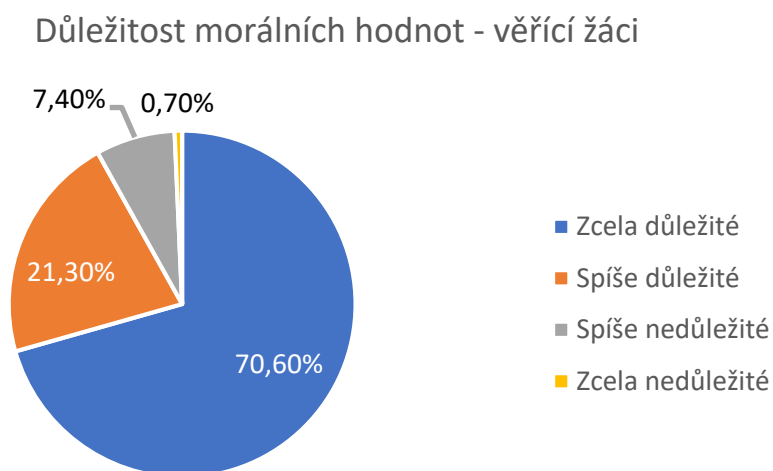
Graf 10: Důležitost morálních hodnot – věřící žáci

Mírně odlišný výsledek jsem získala u žáků nevěřících, kde nejčastější odpovědi bylo sice také „zcela důležité“, ale v jednotlivých otázkách byla zastoupena v jiné míře. U otázky slušného chování se pro tuto volbu rozhodlo 61 žáků (70,9 %), u věrnosti partnerovi to bylo 78 žáků (90,7 %) a spravedlivé chování považovalo za zcela důležitou 62 žáků (51,6 %). Na rozdíl od žáků věřících se u prvních dvou otázek, tedy ohleduplnosti a věrnosti, objevily i dvě odpovědi „zcela nedůležité“. Podobně jako u žáků věřících se žáci nevěřící názorově rozcházel v otázce darování peněz – zde ji za zcela důležitou považovalo 27 žáků (22,5 %) a za spíše důležitou 37 žáků (30,8 %). Také se zde objevilo více odpovědí „spíše nedůležité“, kterou zvolilo 16 žáků (13,3 %) a „zcela nedůležité“, pro kterou se rozhodlo 6 žáků (5 %).



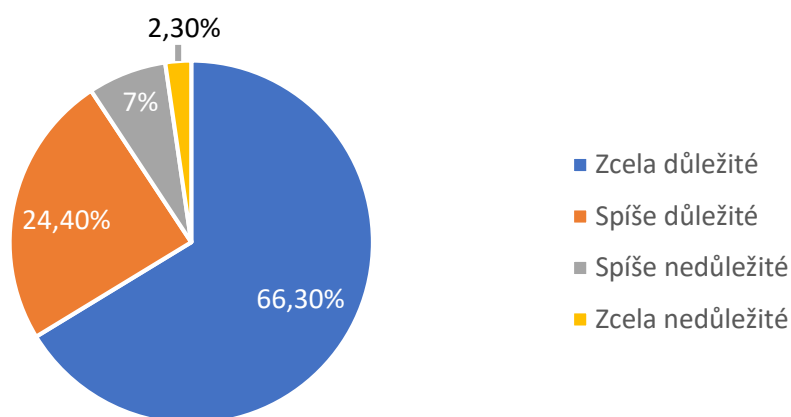
Graf 11: Důležitost morálních hodnot – nevěřící žáci

Pro možnost vyvrátit či potvrdit hypotézu jsem si tyto odpovědi formulovala i do celkového procentuálního zastoupení, a to vzhledem k tomu, že věřících žáků bylo o dvě třetiny méně.



Graf 12: Důležitost morálních hodnot – procentuální zastoupení odpovědí u věřících žáků

Důležitost morálních hodnot - nevěřící žáci



Graf 13: Důležitost morálních hodnot – procentuální zastoupení odpovědí u nevěřících žáků

Na grafu je vidět, že u žáků existuje rozdíl zejména u vyhraněných odpovědí – věřící žáci považovali morální hodnoty za zcela důležité v o 4,3 % více případech. Naopak u nevěřících žáků se o něco málo častěji objevovala odpověď „zcela nedůležité“. Rozdíly v číslech nejsou markantní, ale i přes to můžu konstatovat, že morální hodnoty jsou více důležité pro věřící žáky, kde jsem sečtení souhlasných odpovědí dostala číslo 91,9 %; u nevěřících žáků to pak bylo 90,7 %.

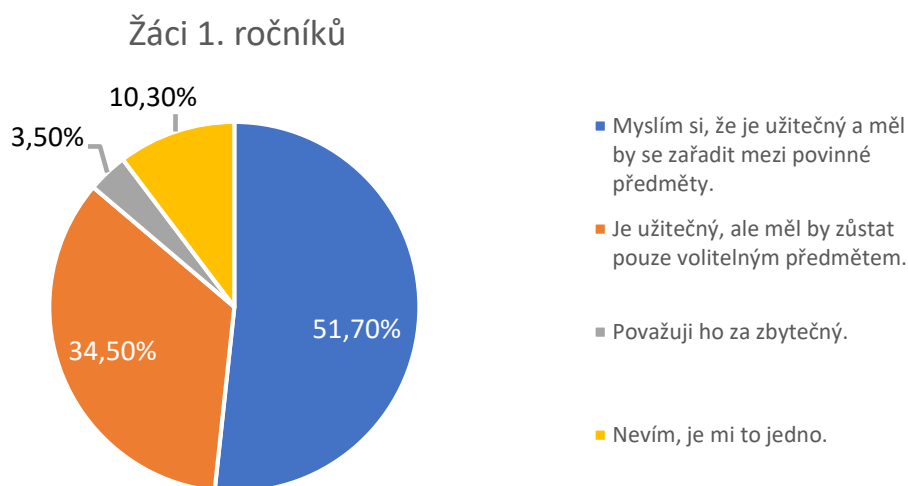
Hypotéza č. 2 byla potvrzena.

5.3 Hypotéza č. 3

H 3: Žáci 4. ročníků budou zastávat názor, že předmět etická výchova by měl být zařazen mezi povinné předměty, ve větší míře, než žáci 1. ročníků.

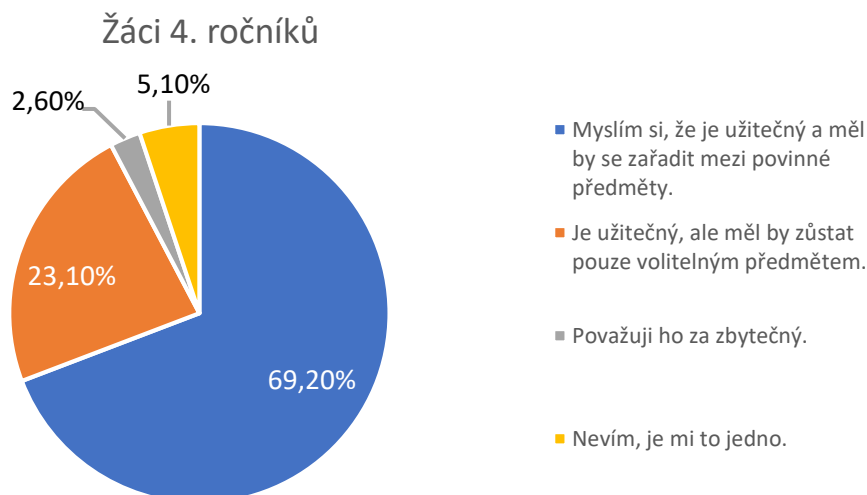
Pro hypotézu č. 3 jsem opět použila soubor otázek č.7, přičemž jsem respondenty rozdělila na žáky 1. a žáky 4. ročníku.

V případě žáků 1. ročníku dominovala první možnost, tedy že by etickou výchovu zařadili do RVP jako povinný předmět. Vyslovilo se pro ni 15 žáků z celkových 29, tedy 51,7 %. O něco méně žáků vnímalo etickou výchovu sice jako užitečnou, nicméně mezi povinné předměty by jej nezařadili. Takto odpovědělo 10 žáků (34,5 %). Neutrální odpověď zvolili 3 žáci (10,3 %), za zbytečný jej pak považoval pouze jeden žák.



Graf 14: Názor na etickou výchovu u žáků 1. ročníků

U žáků 4. ročníků byl rozdíl mezi první a druhou odpovědí zřetelnější. Etickou výchovu by mezi povinné předměty zařadilo 27 žáků (69,20 %). Jako volitelný předmět by jej nechalo 9 žáků (23,10 %). V menší míře se zde objevily neutrální stanoviska, a to pouze u 2 žáků (5,10 %) a stejně jako u prváků zde byla pouze jedna odpověď, označující etickou výchovu za zbytečnou.



Graf 15: Názor na etickou výchovu u žáků 4. ročníků

Z uvedených výsledků je patrné, že zařazení etické výchovy mezi povinné předměty vnímají jako vhodné více žáci posledních, tedy 4. ročníků. Rozdíl oproti žákům 1. ročníku je zde 17,5 %. Zároveň jej také považují za užitečnější než mladší žáci, a to o 6,1 %.

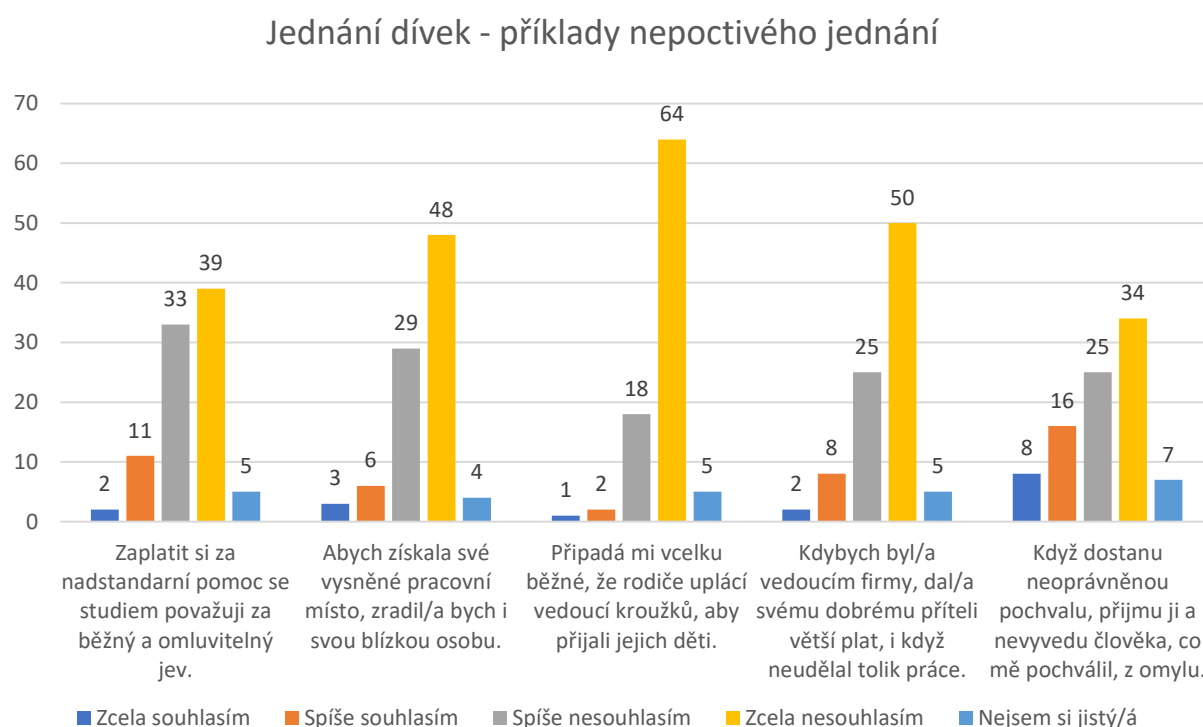
Hypotéza č. 3 byla tímto potvrzena.

5.4 Hypotéza č. 4

H 4: Dívky jsou ve svém jednání více poctivé a čestné než chlapci.

V případě této hypotézy jsem výsledky formulovala na základě souboru otázek č. 6., konkrétně pomocí bodů a), b), d), g), h), i) a j). Dále jsem si tyto otázky rozdělila na dvě sekce, a to na 5 příkladů nepoctivého jednání (a), b), d), g), i)) a 2 příklady poctivého jednání (h), j)).

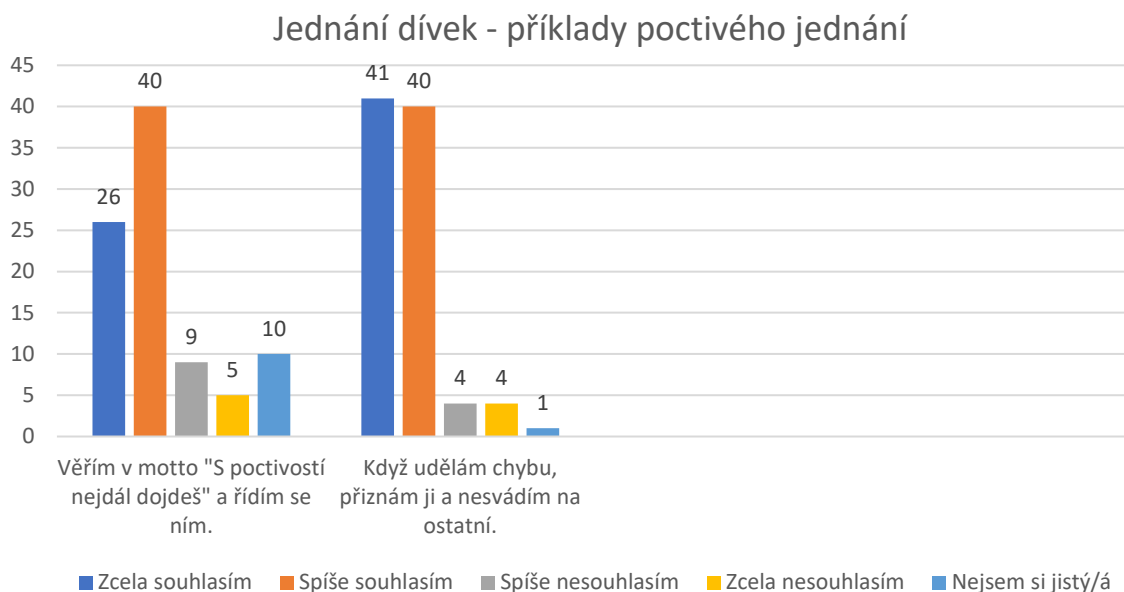
U příkladů nepoctivého chování se nejčastěji objevovala odpověď „zcela nesouhlasím“, ovšem ne vždy s velkým rozstupem od odpovědi „spíše nesouhlasím“. Tento téměř vyvážený poměr se objevil u otázky na omluvitelnost zaplacení si za nadstandardní pomoc při studiu. Zde zcela nesouhlasilo 39 dívek (43,3 %), váhavý nesouhlas pak zvolilo 33 dívek (36,6 %). Naopak největší rozstup mezi těmito dvěma odpověďmi byl v případě vnímání úplatkářství ze strany rodičů, kde se 64 dívek (71,1 %) vyslovilo pro zcela nesouhlasnou odpověď, „spíše nesouhlasím“ pak odpovědělo 18 dívek (20 %). Nejméně jednotné byly dívky v případě otázky přijetí neoprávněné pochvaly. Až 24 dívek (26,6 %) souhlasilo s tím, že by nezaslouženou pochvalu přijaly, z toho 8 dívek (8,8 %) souhlasilo zcela.



Graf 16: Jednání dívek – příklady nepoctivého jednání (výroky zkráceny pro účely grafu)

U poctivého jednání se dívky nejčastěji rozhodovaly pro odpověď „zcela“ a „spíše souhlasím“. Jejich poměr u jednotlivých otázek byl však rozdílný, čímž si trochu rozporovaly.

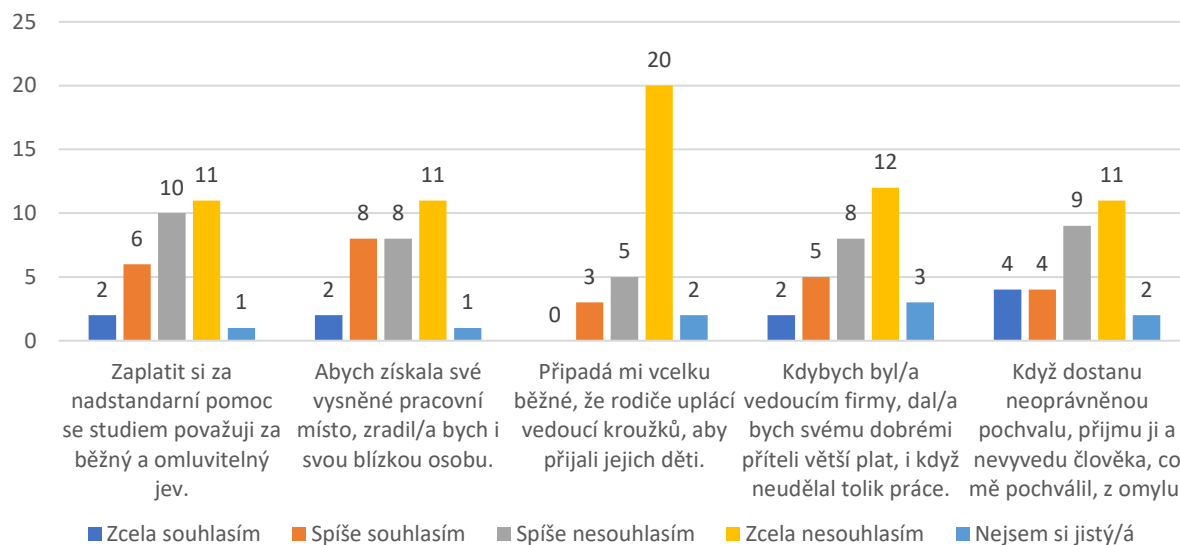
Zatímco 41 dívek (45,5 %) uvedlo, že vždy přizná svou chybu (tedy by byly poctivé), jen 26 dívek (28,8 %) z celkového počtu se vyslovilo pro odpověď „zcela souhlasím“ v případě řízení se životním mottem „S poctivostí nejdál dojdeš“.



Graf 17: Jednání dívek – příklady poctivého jednání

Odpovědi chlapců byly oproti dívkám více rozprostřeny mezi všechny možnosti. Jedinou výjimkou u nepoctivého chování byla – stejně jako u dívek – otázka podplácení. Zde s tímto jednáním zcela nesouhlasilo 20 chlapců (66,6 %). Nejvíce se však chlapci rozcházel v názorech na zradu blízké osoby. Pro získání vysněného pracovního místa i za cenu zrady by se určitě rozhodli 2 chlapci (6,6 %) a spíše by se ke zradě přiklonilo 8 chlapců (26,6 %). K odpovědi „spíše nesouhlasím“ se vyslovilo taktéž 8 chlapců (26,6 %) a zcela nesouhlasilo 11 chlapců (36,6 %). Určité známky nepoctivého jednání vykazovali chlapci v otázce přijetí neoprávněné pochvaly, kde by 4 z nich (13,3 %) pochvalu určitě přijali a další 4 by ji spíše přijali, než aby daného člověka vyvedli z omylu.

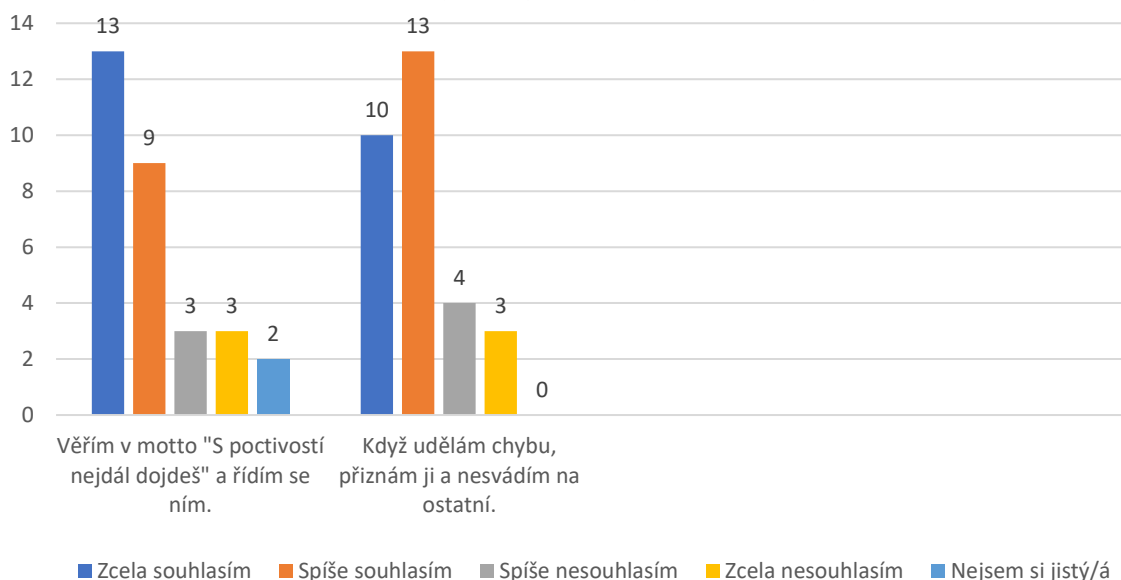
Jednání chlapců - příklady nepoctivého jednání



Graf 18: Jednání chlapců – příklady nepoctivého jednání

Na rozdíl od děvčat se u chlapců častěji vyskytovala odpověď „zcela souhlasím“ v otázce víry v poctivost. V tomto případě šlo o 13 chlapců (43,3 %), 9 chlapců (30 %) pak zvolilo „spíše souhlasím“. Odlišně také odpovídali v otázce přiznání chyby. Určitě by se přiznalo 10 chlapců (33,3 %), ale o 3 více, tedy 13 chlapců (43,3 %) by se přiznalo jen spíše.

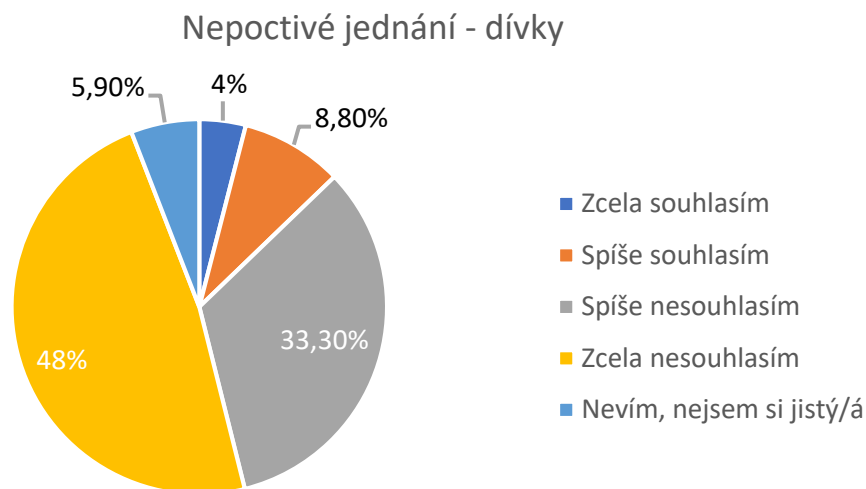
Jednání chlapců - příklady poctivého jednání



Graf 19: Jednání chlapců – příklady poctivého jednání

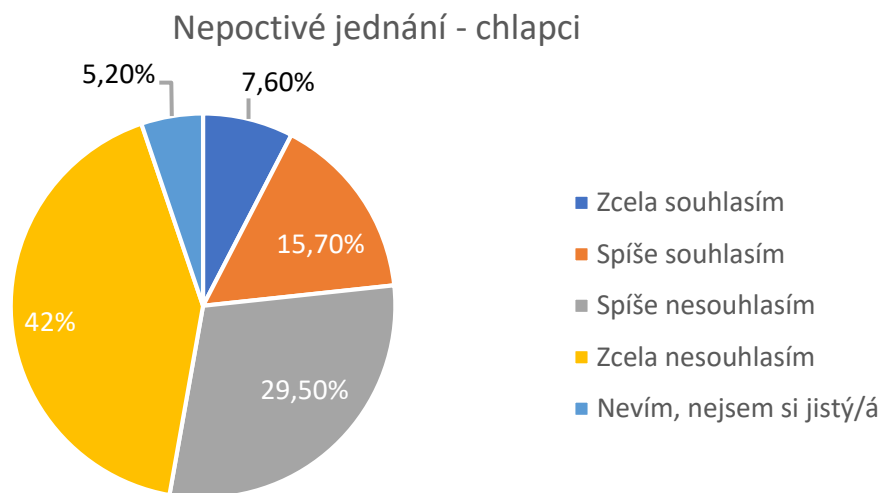
K ověření hypotézy jsem si opět z důvodu rozdílného počtu chlapců a dívek vyjádřila odpovědi procentuálně. Při sečtení záporných odpovědí nepoctivého a kladných odpovědí poctivého jednání jsem vypočítala následující výsledky: s nepoctivým jednáním by zcela

nesouhlasilo 48 % děvčat, spíše nesouhlasilo 33,3 %, spíše souhlasilo 8,8 %, zcela souhlasilo 5,9 % a 4 % dívek nebylo rozhodnuto.



Graf 20: Nepoctivé jednání – dívky

U chlapců by s nepoctivým chováním zcela nesouhlasilo 42 % chlapců z celkového počtu, 29,5 % spíše nesouhlasilo, částečný souhlas vyslovilo 15,7 % a zcela by s nepoctivým chováním souhlasilo 7,6 % chlapců. Zbýlých 5,2 % si nebylo jistých.



Graf 21: Nepoctivé jednání – chlapci

Při srovnání obou grafů si lze všimnout, že mezi uvažováním o nepoctivém jednání existují viditelné rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Největší rozdíl byl v odpovědích „spíše souhlasím“, ke kterým se chlapci přikláněli v o 7 % více případů. Podobně je tomu i u odpovědi „zcela souhlasím“, ve kterých byl rozdíl 3,6 %. Dívky pak chlapce předčily v naprostém odsuzování nepoctivého chování o 6 %.

Po sečtení odpovědí podporujících nepoctivé a nečestné chování jsem u dívek dostala výsledek 12,8 %, kdežto u chlapců 23,3 %. U odpovědí odsuzujících nepoctivé jednání, ať už zcela či jen částečně, byl pak u dívek celkový součet 81,3 %, u chlapců již méně, a to 71,5 %. Z obou součtů nám tedy vyplývá, že dívky jsou ve svém jednání čestnější a poctivější.

Hypotéza č. 4 byla potvrzena.

5.5 Hypotéza č. 5

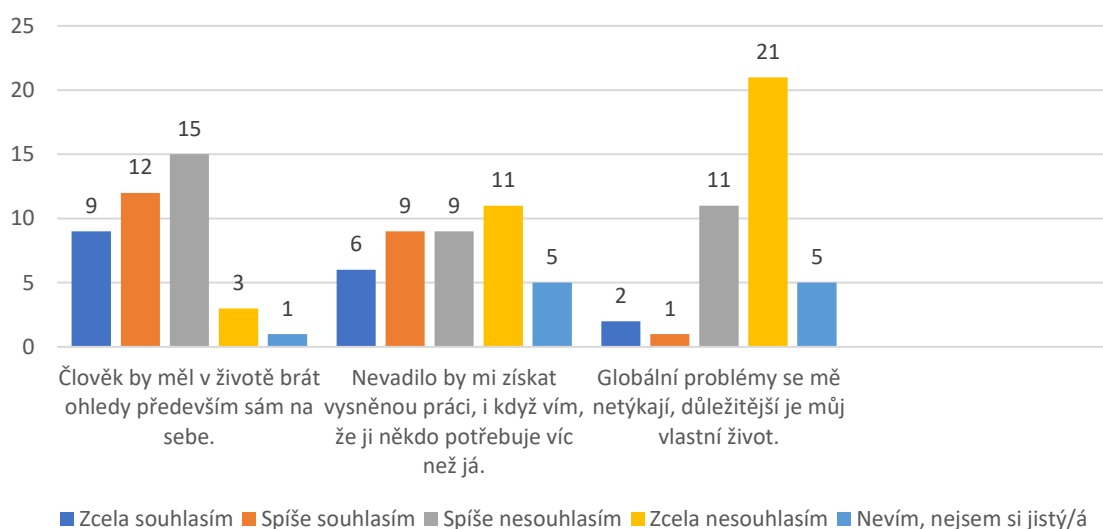
H 5: Žáci, kteří mají zkušenost s předmětem etická výchova, budou méně individualističtí než žáci, kteří se tento předmět nikdy neučili.

K ověření této hypotézy jsem využila tvrzení c), e) a f) ze souboru otázek č. 6.

V případě žáků, kteří již někdy měli v rozvrhu předmět etická výchova, bylo složení odpovědí velmi různorodé. Zatímco v otázce získání vysněné práce bez ohledu na to, zda ji někdo potřebuje více než já z důvodu finanční nouze, byly odpovědi rozprostřeny mezi všechny možnosti, v otázce vnímání globálních problémů panovala zcela jiná situace. 21 žáků (52,5 %) zde zcela nesouhlasilo s tím, že by se jich globální problémy netýkaly. Naopak ve druhé zmíněné otázce by 15 žákům (37,5 %) nevadilo získat práci i přes vědomí, že je zde i jiný uchazeč ve finančních problémech, z toho 6 žákům (15 %) by to nevadilo zcela. Na druhou stranu zde ale byl podobný poměr v nesouhlasných odpovědích, kdy 9 žákům (22,5 %) by spíše vadilo takovou práci přijmout a 11 žákům (27,5 %) pak zcela.

Rozdílná byla situace u otázky individualismu, kdy jsem se žáků ptala, jak moc souhlasí s tím, že člověk by měl brát ohledy především na sebe. Ač se 15 žáků (37,5 %) rozhodlo, že by člověk měl spíše brát i ohledy na druhé, nezanedbatelné zde byly i souhlasné odpovědi. Ohleduplnost jen vůči sobě by mělo 9 žáků (22,5 %) a spíše na sebe, než na ostatní by bralo ohledy 12 žáků (30 %).

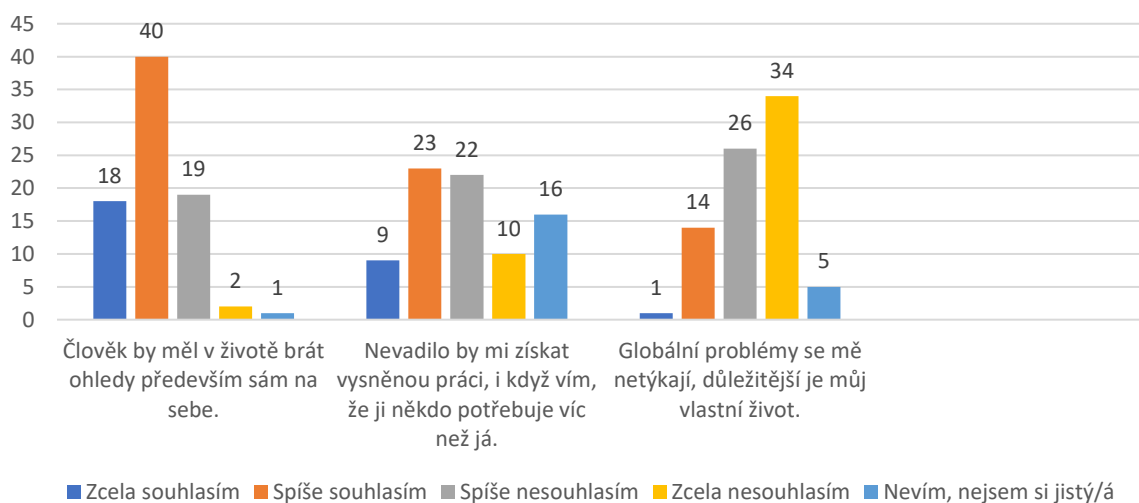
Žáci se zkušeností s etickou výchovou



Graf 22: Žáci se zkušeností s etickou výchovou a individualismus (výroky zkráceny)

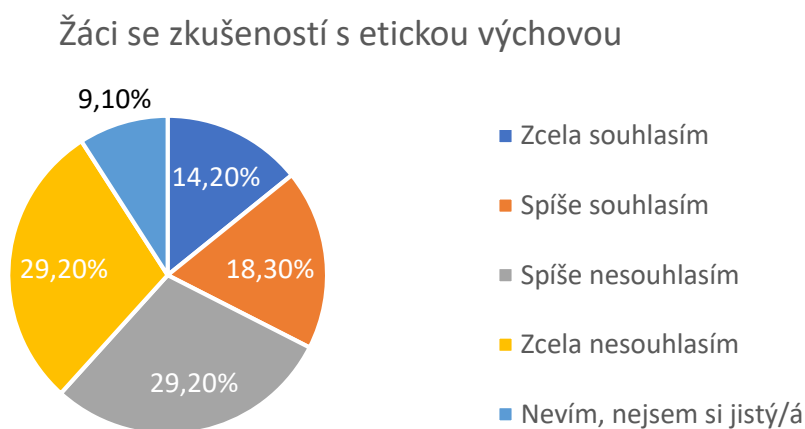
Mírně odlišné výsledky jsem dostala v případě žáků, kteří se s etickou výchovou ve škole nesetkali. U první otázky nejčastěji volili souhlasné odpovědi, tedy se přikláněli k názoru, že člověk by měl být orientován hlavně sám na sebe. Zcela s tímto tvrzením souhlasilo 18 žáků (22,5 %) a spíše souhlasilo 40 žáků (50 %). V případě druhého tvrzení, tedy solidarity k člověku ve finanční nouzi, byli žáci rozdělení na dvě poloviny, kdy 32 z nich (40 %) by práci i přes to vzalo (ať již zcela či spíše), zatímco dalších 32 žáků by bylo vůči takovému člověku solidární a místo mu přenechali. Zbylých 16 žáků (20 %) nebylo rozhodnuto. Podobně jako u předchozí skupiny žáků dopadla i otázka, zda se globální problémy dotýkají jejich životů. Zde se 34 žáků (42,5 %) vyslovilo pro názor, že tyto problémy jsou součástí jejich životů, naopak pouze 1 žák uvedl, že se jej tyto problémy vůbec netýkají.

Žáci bez zkušenosti s etickou výchovou



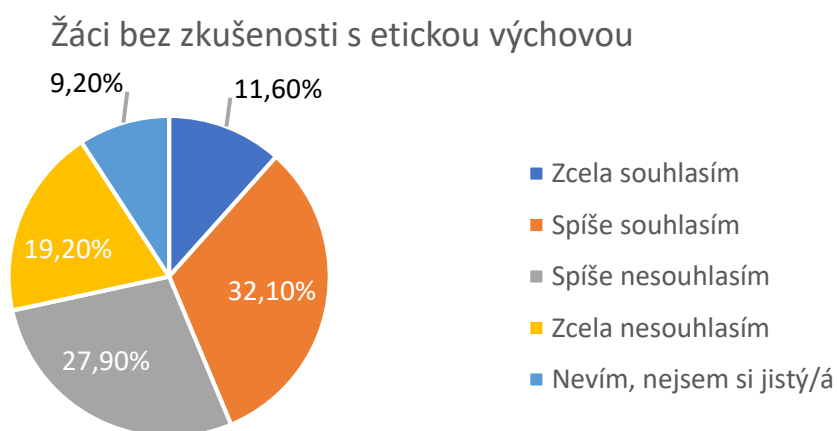
Graf 23: Žáci bez zkušenosti s etickou výchovou a individualismus (výroky zkráceny)

Při přepočtu na procenta odpovídali žáci se zkušeností s etickou výchovou z 58,4 % nesouhlasnými odpověďmi, což značí spíše nižší míru individualismu. Více individualistických bylo dohromady 32,5 % žáků, 9,10 % si nebylo jisto svými odpověďmi.



Graf 24: Žáci se zkušeností s etickou výchovou a individualismus – procentuální zastoupení

U žáků, kteří se nikdy neučili etickou výchovu, byly počty souhlasných a nesouhlasných odpovědí téměř vyrovnané - 43,7 % žáků bylo orientovaných spíše na sebe, 47,1 % by pak bralo ohled i na ostatní. Nejisté odpovědi zvolilo 9,20 % žáků.



Graf 25: Žáci bez zkušenosti s etickou výchovou a individualismus – procentuální zastoupení

Z uvedených výpočtů lze vyčíst, že etická výchova má na individualismus u dětí alespoň částečný vliv. Zatímco ti, kteří nikdy ve svém rozvrhu etickou výchovu neměli, vykazovali známky většího individualismu, druhá skupina žáků byla více ohleduplná, a to v o 11,3 % více případech.

Hypotéza č. 5 byla potvrzena.

6 Diskuze

Vzhledem k tomu, že výzkum byl proveden pomocí elektronického dotazníku, nebylo bohužel možné zajistit, aby poměr chlapců a dívek, případně žáků věřících a nevěřících, byl stejný, nebo alespoň podobný. Z tohoto důvodu tvořily většinu respondentů dívky, a zároveň zde bylo jen vcelku malé procento věřících žáků. I přesto se mi však podařilo ověřit formulované hypotézy.

Příjemně mě překvapilo vyvrácení mé první hypotézy. Očekávala jsem, že vzhledem k tomu, jak důležitou roli hrají v dnešním světě peníze a majetek, budou takový názor zastávat i žáci. Jak se ale ukázalo, ohleduplnost, solidarita a spravedlnost pro ně byly očividně důležitější. Absolutní „vítězkou“ všech hodnot byla věrnost, kterou zvolilo jako zcela důležitou 108 žáků z celkových 120. V dospívajícím věku jsou mezilidské vztahy jedním z nejdůležitějších prvků, a pokud žáci opravdu odpovídali pravdivě a věrnost má pro ně takovou váhu, mají dobrý základ pro všechny budoucí partnerské vztahy.

Podrobnější analýzou hodnot se mi sice potvrdilo, že pro věřící žáky mají morální hodnoty větší váhu, ale rozdíl oproti nevěřícím žákům byl nepatrný. Dle mého názoru je to způsobeno faktem, že některé náboženské (v našem prostředí především křesťanské) hodnoty se staly životním ideálem i pro mnoho lidí bez vyznání. Spravedlnost, slušné chování, laskavost k ostatním lidem – to vše je vnímáno jako základ jednání v souladu s obecně uznávanými morálními normami.

Rozdíl mezi odpověďmi v případě třetí hypotézy už byl větší. Skoro tři čtvrtiny žáků maturitních ročníků považovaly etickou výchovu jako užitečnou, a navíc by i podpořily její zařazení mezi povinné předměty. Myslím si, že to bylo dáno o trochu vyšší morální úrovni, ale především tím, že starší žáci se již více zapojují do občanského i politického života, zatímco žáci prvních ročníků teprve před chvílí vyšli ze základní školy. Mohlo by se zdát, že 15 a 18 let věku není takový rozdíl, ale ze své zkušenosti vím, že porovnáme-li obě věkové skupiny, každá bude v určitých směrech přemýšlet jinak. To potvrzuje i tento výzkum.

V otázce míry poctivého jednání vynikala spíše děvčata. Už jen fakt, že se jich do výzkumu zapojilo třikrát více než chlapců i přes kontaktování i tradičně „chlapeckých“ škol, může svědčit o jejich ochotě pomoci. Na druhou stranu je třeba říci, že odlišnosti mezi pohlavími nebyly až tak alarmující, většinou se zde nevyskytovaly rozdíly větší než 10 %.

Jedinou výjimkou bylo druhé tvrzení, ve kterém se až 33 % chlapců rozhodlo pro možnost, že by klidně zradili i osobu sobě blízkou, pokud by šlo o jejich vysněné pracovní místo. Přiřítám to nejspíše větší míře ambicióznosti chlapců a jejich občas odlišnému vnímání citových záležitostí.

V souvislosti s tímto souborem otázek bych však chtěla podotknout, že někteří žáci si buď neuměli sáhnout do svědomí, anebo spíše odpovídali tak, jak si mysleli, že by odpovídat měli. Nejvíce se to projevilo u příkladů poctivého chování. Zatímco většina chlapců uvedla, že se řídí mottem „S poctivostí nejdál dojdeš“, méně z nich by opravdu přiznalo chybu, kdyby nějakou udělali. Naopak dívky toto motto nepovažovaly za zcela důležité, ale jejich další odpovědi nasvědčovaly tomu, že se touto zásadou v životě řídí.

Na výsledky poslední hypotézy jsem byla velmi zvědavá vzhledem k tomu, že já sama jsem etickou výchovu neměla, a tak jsem chtěla vědět, zda má na žáky vliv. Účinků na myšlení žáků může mít tento předmět jistě ve více směrech, mě však zajímalo, jak moc ovlivňuje jejich přístup ke svému okolí. V tomto ohledu se etická výchova na základě výsledků ukazuje jako správná cesta k potlačení vyšší míry individualismu, a naopak k rozvíjení pocitu sounáležitosti, ohleduplnosti a vnímavosti globálních problémů.

Závěr

V této bakalářské práci jsem se zaměřila na oblast morálních hodnot žáků středních škol, přičemž byla práce rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se skládala ze 3 kapitol. V první kapitole jsem objasnila původ slova morálka a její pojetí v lidských dějinách, vysvětlila pojem hodnota, jakým způsobem můžeme hodnoty třídit a také uvedla jejich funkce v lidském životě. Kapitulu jsem pak zakončila charakteristikou vývojového období adolescence. Ve druhé kapitole jsem popsala dvě teorie morálního vývoje, zkoncipovanými Jeanem Piagetem a Lawrenceem Kohlbergem. Zmínila jsem i faktory, které ovlivňují tvorbu hodnotového žebříčku jedince. Nezapomněla jsem také na popis morálního vývoje ve společnosti, přičemž jsem kladla důraz na vnímání nynějšího stavu morálky a hodnot. Třetí kapitola byla věnována stručnému rozboru výchovy k hodnotám v rámci předmětu etická výchova a její ukotvení v Rámcovém vzdělávacím programu.

Cílem praktické části bylo zjistit, jak důležitou roli hrají morální hodnoty v životě dospívajících a v jakém poměru jsou důležité vůči hodnotám materiálním. Jako další cíl jsem si stanovila zjistit, nakolik souhlasí s příklady poctivého a nepoctivého jednání a zda existuje nějaký rozdíl v případě obou typů jednání u chlapců a děvčat. V neposlední řadě jsem na základě výsledků výzkumu chtěla určit, zda žáci považují etickou výchovu za důležitou, případně zda by ji zařadili mezi povinné předměty.

K účelům praktické části jsem zvolila kvantitativní metodu dotazníkového šetření. Dotazník jsem rozeslala na sociální síti 8 středních škol, ze kterých se výzkumu zúčastnilo 120 respondentů. Z výzkumu vyplynulo, že oproti mému prvotnímu očekávání jsou žáci více orientováni na hodnoty morální. Zajímavým zjištěním bylo také to, že rozdíly mezi žáky věřícími a nevěřícími ve vnímání důležitosti duchovních hodnot nejsou příliš významné; obě skupiny žáků odpovídaly téměř totožně. Naopak se mi viditelně potvrdila hypotéza, že žáci posledních ročníků považují etickou výchovu za důležitou a rádi by ji uvítali jako povinný předmět. Také se mi prokázal předpoklad, že dívky budou ve svém chování poctivější oproti chlapcům. Důležitým poznatkem bylo, že etická výchova má svůj smysl a pozitivně ovlivňuje chování, myšlení a sociální citění žáků.

Úvodní výroky se tedy tímto vyvrátily a výzkum dokázal, že dnešní mládež není až tak „zkažená“, jak se to občas může zdát starší generaci.

Seznam použitých pramenů

Tištěné zdroje

BAUMAN, Zygmunt. *Úvahy o postmoderní době*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství, 2002. ISBN 80-864-2911-3.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

BUCKINGHAM, Will. *Kniha filozofie*. Praha: Knižní klub. Universum (Knižní klub), 2013. ISBN 978-80-242-3912-5.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Psychologie hodnot*. 2., dopl. a přeprac. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2295-4.

DVOŘÁKOVÁ, Jana. *Morální usuzování: vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4751-8.

EYRE, Linda a Richard M. EYRE. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele, 2000. ISBN 80-717-8360-9.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. Studium (Portál). ISBN 80-717-8154-1.

HLAVINKA, Pavel. *Dějiny filosofie: jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. ISBN 9788073870157.

HLAVOŇ, Karel. Úvod k přednáškám z dějin filosoficko-etického myšlení. In: ŠMAJS, Josef (ed.). *Bratislavské přednášky*. Brno: Masarykova univerzita, 2002, s. 288-313. ISBN 8021029633.

HUBÁLEK, Tomáš. *Aktivizační metody v etické výchově*. Praha: Epoque. Erudica, 2017. ISBN 978-80-7557-109-0.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2018. ISBN 978-80-7553-414-9.

KRÁMSKÝ, David. *Filosofické základy psychologie morálky*. Liberec: Bor, 2015. CogniSci. ISBN 978-80-87607-43-5.

- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk, hodnoty, výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 8085668343.
- KUČEROVÁ, Stanislava. Kam se poděly hodnoty? Glosa na okraj rámcového vzdělávacího programu. *Pedagogická orientace*. 2005, 15(3), 2-4.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. 2. vyd. Praha: Prostor, 2001. ISBN 8072600443.
- LIPOVETSKY, Gilles a Sébastien CHARLES. *Hypermoderní doba: od požitku k úzkosti*. Praha: Prostor, 2013. ISBN 978-80-7260-283-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PRUDKÝ, Libor. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.
- RÁDL, Emanuel. *Dějiny filosofie*. I., Starověk a středověk. Praha: Votobia, 1998. Velká řada. ISBN 80-7220-063-1.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. ISBN 8072290428.
- SEKERA, Julius. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994. ISBN 8070420723.
- SOKOL, Jan. *Etika, život, instituce: Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad. Moderní myšlení, 2014. ISBN 978-80-7429-223-1.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Paido, 1998. ISBN 8085931613.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Online zdroje

Axiology. *Encyclopædia Britannica* [online]. Encyclopædia Britannica, 2015 [cit. 2020-01-18]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/axiology>

BALADA, Jan. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007 [cit. 2020-02-11]. ISBN ISBN978-80-87000-11-3. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/159_1_1/

COLBY, Anne a Lawrence KOHLBERG. *The Measurement of Moral Judgment: Volume I – Theoretical Foundations and Research Validation* [online]. New York: Cambridge University Press, 1987 [cit. 2019-11-29]. ISBN 978-0-521-24447-3. Dostupné z:

<https://books.google.cz/books?id=YUhdVqLr5YMC&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>

Genderová problematika aneb rovnost žen a mužů. *Ministerstvo průmyslu a obchodu* [online]. Praha: Ministerstvo průmyslu a obchodu, 2019 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/rozcestnik/rovnost-zen-a-muzu/genderova-problematika-aneb-rovnost-zen-a-muzu--246547/>

GRUBE, Joel W., Daniel M. MAYTON II. a Sandra J. BALL-ROKEACH, 1994. Inducing Change in Values, Attitudes, and Behaviors: Belief System Theory and the Method of Value Self-Confrontation. *Journal of Social Issues* [online]. **50**(4), 153-173 [cit. 2020-02-17]. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1994.tb01202.x. ISSN 00224537

History, *European Values Study* [online]. Tilburg: Tilburg University [cit. 2020-02-14]. Dostupné z: <https://europeanvaluesstudy.eu/about-evs/history/>

KOHLBERG, Lawrence, and Richard H. HERSH. Moral Development: A Review of the Theory. *Theory Into Practice* [online]. 1977, **16**(2), 53-59 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <http://web.missouri.edu/~segerti/capstone/kohlberg.pdf>

KREBS, Dennis. The Evolution of Morality. *The Handbook of Evolutionary Psychology* [online]. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., 2005 [cit. 2020-03-03]. ISBN 0-471-26403-2. Dostupné z: <https://www.daftarche.com/attachments/%D8%B2%D9%86%D8%A7%D9%85%D8%B1%D8%AF-36/617d1343196941-%D8%A7%D8%B2%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%AC-handbook-evolutionary-psychology.pdf>

OVEČKA, Libor. *Teorie mravních hodnot a hodnotových statků*. Praha: Katolická teologická fakulta Univerzity Karlovy, 2017 [cit. 2020-01-10]. Dostupné z: <http://ktf.cuni.cz/~ovecka/201213/Aplikovana%20etika/Kapitola%20III/%C2%A7%205%20Teorie%20hodnot%20a%20hodnotovych%20statku.doc>

PIAGET, Jean. *The Moral Judgement of the Child* [online]. Illinois: The Free Press, 1948 [cit. 2019-11-21]. Dostupné z: <https://www.burmalibrary.org/en/the-moral-judgement-of-the-child>

RABUŠIC, Ladislav a Beatrice Elena CHROMKOVÁ MANEA. *Hodnoty a postoje v České republice 1991-2017: pramenná publikace European Values Study* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2018 [cit. 2020-02-14]. ISBN 978-80-210-8803-0. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/1002/3113/7691?inline=&fakulta=FS>
[S](#)

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 41-41-M/01 Agropodnikání [online], Praha: MŠMT, 2007. [cit. 2020-02-11]. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%204141M01%20Agropodnikani.pdf>

ROKEACH, Milton. Change and Stability in American Value Systems, 1968-1971. *Public Opinion Quarterly* [online]. 1974, **38**(2), 222-238 [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1086/268153>

Tematická zpráva: Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: Česká školní inspekce, 2016 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/2016_TZ_eticka_vychova.pdf

TICHÁ, Jiřina. *Etická výchova na základních školách*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2009. [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_vystoupeni_DrTicha.doc

TICHÁ, Jiřina. Význam doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova pro výuku ve školách. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: MŠMT, 2010 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_Konf_ETvychova_Ticha.doc

VACEK, Pavel. Etická výchova a česká škola v roce 2010. *E-Pedagogium* [online]. 2010, **10**(2), 61-72 [cit. 2020-02-09]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2010/02/06.pdf>

Výsledky výzkumu veřejného mínění o rovnosti mužů a žen (duben 2002). *Vláda* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2002 [cit. 2020-03-13]. Dostupné z: https://www.vlada.cz/assets/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/dokumenty/trendy_2002.pdf

World Values Survey Wave 6: 2010-2014: V9.- Important in life: Religion, *World Values Survey* [online]. Vídeň: Institute for Comparative Survey Research [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSONline.jsp>

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Dobrý den milí studenti, milé studentky,

jmenuji se Kateřina Stískalová a jsem studentkou 3. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Součástí mé bakalářské práce s názvem „*Morální hodnoty žáků středních škol*“ je také dotazník, o jehož vyplnění bych vás chtěla požádat.

Dotazník je zcela anonymní. Také upozorňuji, že cílem není hledat správnou nebo špatnou odpověď, ale pouze váš osobní postoj.

1) Pohlaví

- a) dívka
- b) chlapec

2) Studuji

- a) gymnázium
- b) střední školu, zakončení výučním listem
- c) střední školu, zakončení maturitou

3) Ročník

- a) 1.
- b) 2.
- c) 3.
- d) 4.

4) Jsem

- a) věřící
- b) nevěřící

5) Měl(a) jsi ve škole předmět Etická výchova?

- a) ano
- b) ne

6) Nakolik souhlasíš s následujícími tvrzeními?

	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	Nejsem si jistý/á
a) Zaplatit si za nadstandardní pomoc se studiem (např. nechat si napsat referát na zakázku, zařídit si našeptávání během testu) považuji za běžný a omluvitelný jev.					
b) Abych získal/a své vysněné pracovní místo, udělal/a bych pro to vše, i za cenu toho, že bych třeba nějakým způsobem zradil/a svou blízkou osobu.					
c) Člověk by se v životě měl řídit především sám sebou a brát ohledy hlavně na sebe.					
d) Pojmy jako poctivost nebo čestnost považuji za přežitek, v dnešní době nemají význam.					
e) Nevadilo by mi získat dobré pracovní místo, přestože vím, že jiný uchazeč o tuto pozici má finanční problémy a potřebuje ji více než já.					
f) Globální problémy (války, znečištění životního prostředí,...) se mně osobně netýkají, důležitější je můj vlastní život a to, jak jsem spokojený/á já.					
g) Kdybych byl/a vedoucím firmy, přidal/a bych více peněz na výplatní pásece svému dobrému příteli, i když vím, že neudělal tolik práce jako ostatní.					

h) Věřím v motto „ <i>S poctivostí nejdál dojdeš</i> “ a řídím se ním.					
i) Když mě někdo pochválí za něco, co jsem neudělal/a (zalití květin ve třídě, domácí úklid,...), pochvalu přijmu a nevyvedu ho z omylu.					
j) Když udělám chybu, přiznám ji a nesvádím ji na ostatní.					

7) Jak moc jsou pro tebe následující výroky ve tvém životě důležité?

	Zcela důležité	Spíše důležité	Spíše nedůležité	Zcela nedůležité
a) Mít v životě hodně peněz.				
b) Chovat se slušně a ohleduplně vůči ostatním lidem.				
c) Žít v blahobytu.				
d) Být věrný/á svému partnerovi/partnerce.				
e) Mít dům, auto a kvalitní elektroniku.				
f) Dostat se ve svém budoucím zaměstnání na co nejvyšší post.				
g) Chovat se ke všem spravedlivě.				
h) Darovat občas část svých peněz charitě, nadaci apod.				

- 8) Zamysli se nad morálním stavem dnešní společnosti – jak jednají politici, jak se chovají lidé okolo tebe k ostatním lidem i k tobě nebo co lidé v dnešní době považují za důležité. Myslíš si, že je vzhledem k tomuto stavu důležitá etická výchova na školách?**

Pozn.: Předmět Etická výchova je v současné době veden v Rámcovém vzdělávacím programu jako nepovinný předmět – každá škola si může zvolit, zda jej zařadí do svého tematického plánu či nikoliv. Obsahem etické výchovy jsou např. mezilidské vztahy a komunikace, sociální empatie, řešení konfliktů, učení se spolupráci a vzájemného respektu, osvojení morálních hodnot a uvědomění si vlastního hodnotového žebříčku.

- a) Myslím si, že je užitečný a měl by se zařadit mezi povinné předměty.
- b) Je užitečný, ale měl by zůstat pouze volitelným předmětem.
- c) Považuji ho za zbytečný.
- d) Nevím, je mi to jedno.
- e) Jiné

Anotace

Jméno a příjmení:	Kateřina Stískalová
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Morální hodnoty žáků středních škol
Název v angličtině:	Moral Values of Secondary School Students
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá tematikou morálních hodnot, především pak jakou důležitost tyto hodnoty zastávají v životě žáků středních škol. Obsahem je také popis morálního vývoje člověka, který má pro formování životních hodnot značný vliv. Praktická část zjišťuje pomocí kvantitativního výzkumu postoje žáků středních škol k morálním a materiálním hodnotám, míru jejich poctivého chování a individualismu a názor na etickou výchovu v rámci vzdělávacího systému.
Klíčová slova:	Hodnoty, morálka, morální hodnoty, adolescent, morální vývoj, etická výchova
Anotace v angličtině:	This bachelor thesis is focused on the theme of moral values, especially of the importance of these values in secondary school students' lives. The thesis also includes a description of human moral development, which has a significant impact on forming a life value system. The practical part investigates, through quantitative research, the attitudes of secondary school students towards moral and material values, the degree of their honest behaviour and individualism and their view of ethics as a part of the educational system.
Klíčová slova v angličtině:	Values, morality, moral values, adolescent, moral development, ethics
Přílohy vázané v práci:	1
Rozsah práce:	52 s. + 1 příloha
Jazyk:	Český