

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje

**Vývoj morálního vědomí u žáků středních škol  
a středních odborných učilišť**

Bakalářská práce

**Autor: Markéta Procházková**

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Marie Hanušová

2014

# **Zadávací list**

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Vývoj morálního vědomí u žáků středních škol a středních odborných učilišť

vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním dle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Jsem si vědoma, že moje bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitní databázi a bude veřejně přístupná k nahlédnutí.

Jsem si vědoma že, na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

.....  
V Praze dne 22. května 2014

## **Poděkování**

Děkuji PhDr. Mgr. Marii Hanušové za její odbornou pomoc, kterou mi poskytla při zpracování této bakalářské práce.

## **Abstrakt**

Tématem této bakalářské práce je vývoj morálního vědomí žáků na středních školách a středních odborných učilištích. Cílem práce je nastínit problematiku morálního vývoje těchto žáků a srovnat způsoby řešení situací s morálními dilematy. Teoretická část se zabývá základními pojmy souvisejícími s tématem práce. Obsahuje teorie morálního vývoje a faktory ovlivňující tento vývoj. Praktická část je zaměřena na sběr dat a morální vědomí žáků. Dále se také zabývá pohledem pedagoga na tuto problematiku. Je sestavena z modelových situací a dotazů na žáky i pedagogy. Získaná data jsou zpracována do tabulek a grafů. Modelové situace a otázky jsou pokládány tak, aby na ně žák odpověděl konkrétně a jasně. Z tohoto šetření vyplívá na jaké úrovni je morální vědomí žáků na středních školách a středních odborných učilištích.

Dotazovaní jsou žáci 1. až 4. ročníků středních škol a středních odborných učilišť a pedagogové na těchto školách. Práce je zpracována z prostudované odborné literatury a z modelových situací, jež žáci řešili.

## **Klíčová slova**

Škola, střední škola, učiliště, vzdělávání, výchova, žák, dítě, morálka, morální vývoj.

## **Abstract**

The topic of this bachelor thesis is the development of moral cognition pupils in high schools. The goal is to outline the issue of moral development of cognition these pupils have and sort their ways of dealing with situations containing moral dilemmas. The theoretical part concentrate on basic concepts connected to the topic of this thesis. It contains the theory of moral development and factors which have influenced this development. The practical part is aimed at collecting data and on the moral development of pupils. Also, discusses\_ with the point of view of the on this issue. This part is made up of various model situations and questions on pupils and teachers. The collected data is processed in tables and graphs. Model situations and questions are questioned in a way that pupils have to answer concretely and clearly. From these answers we can see what the moral level of pupils from high schools is. The questioned pupils are from 1st to 4th grade of high schools and teachers in these schools. This thesis is processed from studied literature, model situations which students have to handle.

## **Key words**

School, highschool, education, enlightenment, pupil, child, public morals, moral development

## Obsah

Úvod .....	7
1 Základní pojmy .....	8
1.1 Pubescence .....	8
1.2 Adolescence .....	9
2 Hodnoty .....	9
2.1 Utváření hodnot .....	10
2.2 Výchova a hodnoty .....	11
3 Socializace .....	11
3.1 Rozumový vývoj a společenské faktory .....	12
3.1.1 Socializace individuální inteligence .....	12
3.2 Další faktory ovlivňující morální vývoj žáka .....	14
3.2.1 Rodina .....	14
3.2.2 Škola .....	14
4 Morálka .....	15
4.1 Morální usuzování, cítění, rozhodování a jednání .....	15
4.2 Vývoj morálních postojů, charakteru a svědomí .....	16
4.3 Altruismus .....	17
4.4 Agrese .....	17
4.4.1 Šikana .....	19
4.5 Mužská a ženská morálka .....	19
4.6 Úrovně a stádia morálního vývoje podle L. Kohlberga .....	20
4.7 Další teorie morálního vývoje .....	22
5 Škola a morálka .....	23
5.1 Mravní výchova .....	23
5.2 Výchova charakteru .....	25
5.3 Školní podvádění .....	25
Praktická část .....	27
6 Metodologická část .....	27
6.1 Výzkumná metoda .....	27
6.2 Výzkumný vzorek .....	27
6.3 Výzkum .....	27
6.4 Analýza šetřených dat .....	28
Závěr .....	35
Seznam použitých zdrojů .....	36
Seznam tabulek .....	37
Seznam grafů .....	37
Seznam příloh .....	37
Přílohy .....	38

## Úvod

V současné době jistě všichni někdy zaslechli, jak někdo říká: „To je dneska mládež.“ Bylo to tak vždycky nebo je opravdu morálka dnešní mládeže na nižší úrovni? V době chytrých mobilních telefonů, tabletů a podobných vymožeností je pro dospívající velmi snadné ve škole podvádět. Na druhou stranu současní mladiství mají díky médiím a škole větší přehled o tom co se ve světě děje a jsou více informovaní o tématech jako je například šikana, rasismus a podobně. Utvářejí se jim tak vlastní názory, hodnoty a postoje na tyto problémy.

Téma vývoje morálního vědomí žáků na středních školách a středních odborných učilištích jsem si zvolila, protože mládež se právě v tomto věku rozvíjí z dítěte na dospělého a prožívá veliké jak psychické tak fyzické změny, které se mohou projevit na jejich charakteru a ovlivní celý jejich život.

Cílem této bakalářské práce je vysvětlit základní pojmy, nastínit problematiku vývoje morálních postojů a charakteru a objasnit co může ovlivnit morální vývoj mladistvého nebo co může vést k agresivnímu chování a popsat některé teorie morálního vývoje jedince. Cílem, kterým se zabývá praktická část práce, bylo pomocí modelových situací, jenž žáci řešili ukázat, jaké mají reálné morální vědomí.



# 1 Základní pojmy

Jelikož se tato bakalářská práce zaměřuje na žáky středních škol, tedy žáky ve věku 15-20 let, bylo by namístě definovat základní pojmy, které se tohoto věku týkají. Tedy pubescence a adolescence.

## 1.1 Pubescence

Pubescence nebo také puberta je období dospívání a značných změn ve vývoji osobnosti. Je to ovšem i období rodinných a školních problémů. Mluvíme tedy o věku mezi 13 a 15 lety. Také musíme mít na mysli, že u obou pohlaví probíhá odlišně. Jedinci si prohlubují znalosti, zdokonalují se v různých dovednostech a dále rozvíjí svůj intelekt. Jistotu a kladné sebehodnocení podporují dobré školní výsledky a zájmové aktivity. U každého se toto období projevuje velmi individuálně. Někteří dospívající nevyvíjí tolik snahy, jejich výsledky ve škole jsou špatné, jsou nejistí a tím pádem se jim nedostává jistého ocenění a začínají trpět pocity méněcennosti. Důležitou fází v tomto období je začleňování se do skupiny stejně starých osob a vytváření kamarádských vztahů. Mladiství jsou zkušenější v komunikaci s ostatními, učí se empatii, spolupráci, pomáhat druhým a tím udržovat navázané vztahy.

V pubertě probíhají značné fyzické změny. Chlapci se začínají podobat dospělým mužům a dívky ženám. Jsou často podráždění a náladoví, může je rozladit téměř cokoli. Na tyto změny nejvíce reagují osoby v blízkém prostředí. O to víc si mladiství uvědomují probíhající změny a snaží se s nimi vyrovnat. Dívky jsou negativní, zejména když dospívají rychleji než jejich vrstevnice. Musejí se potýkat s obavami dospělých, aby důsledkem jejich rychlejšího dospívání nezačaly dříve se sexuálním životem. Mnoho dívek si nevědomky vezme nepokoj svých rodičů za svůj. U chlapců se jedná o opačný problém. Jsou frustrovaní, když jejich dospívání je pomalejší než u vrstevníků kolem nich. Jsou terčem posměšků za malou výšku, slabý hlas nebo stále dětský vzhled. Dívky a chlapce v tomto věku nejvíce zajímá vlastní vzhled a srovnávají se s ostatními. Zevnějšek je součástí jejich sebehodnocení a přístupu k sobě samému. Silné fyzické, psychické a sociální změny v dospívání otrásají jejich jistotou (Čáp, 2001). „V sociálních podmínkách bez extrémně přísné morálky a bez tabuizování sexu, probíhá dospívání klidněji. Přísná, patriarchální výchova rovněž přispívá k zostření konfliktů mezi mladistvými a dospělými, zesiluje odpor mladistvých proti autoritám“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 233).

## 1.2 Adolescence

Po pubertě přechází jedinec do období adolescence. Mluvíme o věku mezi patnácti a dvaceti lety. Toto období je klidnější než období předchozí, ale není úplně bezproblémové. V tomto adolescent končí povinnou školní docházku, navštěvuje střední školu, na které poté maturuje nebo je vyučen. Někteří začínají pracovat a jiní se hlásí na vysokou školu. Dále většinou dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Všechny tyto události znamenají další problémy a vyrovnávat se s novými životními situacemi. Z chlapců a dívek se stávají muži a ženy. Jejich síla a atraktivita některým z nich ulehčuje zvýšit sebevědomí a získat uznání ostatních.

Jedinci v tomto období již nejsou dětmi, ale ani dospělými. Ačkoliv by chtěli být považováni za dospělé, odmítají odpovědnost a způsob života dospělého. Mohli bychom říci, že se mladiství snaží zpomalit svůj vývoj, být ještě na chvíli nedospělý, moci si užívat období mládí předtím než začnou chodit do práce a uzavřou manželství. Přesto se adolescentům nelíbí, když je dospělí považují za nedospělé z důvodu, že ještě nemají zaměstnání. Tento jev se označuje jako **psychosociální moratorium** (Čáp, Mareš, 2001).

„Formování vlastní identity, dosažení zralejšího stupně ve vývoji vlastního *já* zahrnuje krizi, její řešení, přijetí závazku a úsilí i jeho realizaci. Krize znamená prožití pochybností, váhání mezi různými možnostmi – např. ve volbě oboru studia a povolání, ve volbě partnera, volbě životního stylu“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 237).

Výzkumy dokazují, že v období adolescence, se po problémové pubertě, dochází ke zklidnění vztahů mezi dětmi a rodiči a začínají si více důvěřovat (Čáp, Mareš, 2001).

## 2 Hodnoty

Tento pojem si můžeme vyložit různými způsoby. Obecně znamená ocenění něčeho ve významu jak materiálním tak nehmotném. Z pohledu filozofického je hodnota něco co dává smysl celému světu, lidské chování, jeho důsledky apod. Pro člověka hodnota znamená něco, čeho si váží. Každý má svůj vnitřní žebříček hodnot, který se časem mění, rozšiřuje, ale i zmenšuje podle toho, jak se mění životní priority jedince.

Hodnoty byly již několikrát kategorizovány. „Kučerová rozlišuje hodnoty (1) přírodní (ty dále dělí na (a) vitální a (b) sociální), (2) civilizační a (3) duchovní“ (Vacek, 2008, s. 101). Pod pojmem přírodní hodnota vitální si představíme snahu člověka se prosadit a rozvíjet svůj život. Za sociální hodnotu považujeme vztahy k druhým lidem. Je pro nás přirozená touha se družít, být s druhým člověkem, milovat ho a zároveň být milován, něčeho dosáhnout a být uznán. Hodnoty civilizační souvisí s lidskou společností a s jejím vývojem. Co se týká

duchovních hodnot, jsou formovány ve sférách jako sebeřízení, sebereflexe a sebevýraz (Vacek, 2008).

„Sekera (1994, s. 7) seznamuje se souborem hodnotových orientací (podle J. Kozielického):

- **dionýské hodnoty** (řadí sem konzumaci, komfort, dobré živobytí, luxus, v krajním případě to může vyústit i v egoismus a příživnictví)
- **herkulovské hodnoty** sledují vlastní moc nad druhými, jejich ovládnání, touhu po vládě, slávě a společenském uznání
- **apollónské hodnoty** se týkají tvořivosti, poznání světa, rozvoje vědy a umění
- **prométheovské hodnoty** se vztahují k boji za spravedlnost, proti zlu, bolesti, krutosti, za skupinovou sounáležitost
- **sokratovské hodnoty** zahrnují sebepoznání, porozumění sobě samému a zdokonalení vlastní osobnosti“ (Vacek, 2008, s. 102).

## 2.1 Utváření hodnot

Jak už jsem říkala, každý má svůj žebříček hodnot. Někdo ho má ucelený a někdo méně. Psychologicky by měl žebříček hodnot jedince splňovat tyto tři požadavky:

- Musí být jednotný s celou osobností jedince.
- Má být do určité míry pružný a realistický.
- Jedinec by měl být se svým hodnotovým systémem spokojený.

Během lidského vývoje je žebříček hodnot ovlivňován různými faktory, vnějšími i vnitřními. Ovlivňuje ho pohlaví jedince, rodinné prostředí, věk, vzdělání, zaměstnání a další. Při vytváření našeho hodnotového systému jsou rozhodující vlivy jak sociálních tak výchovných zařízení jako je škola, rodina nebo média. Dále jsou důležité politické a hospodářské vlivy dané společností a také hmotné podmínky života. Od mala se nám vzdělávací instituce, ale také rodina snaží předat určitý systém hodnot. Avšak ve světě v různých společenstvích se na přední místa hodnotového systému zařadily hodnoty, které jsou v rozporu s mravními principy. Jsou to teorie, které označují jenom jednu možnost za správnou. Je to například nadřazenost jedné rasy nad druhou nebo přesvědčení, že je jen jedno náboženství to pravé. Pokud se některé tyto teorie stanou politicky uznávané v nějakém státě, ovlivňuje to obyvatelstvo a může to mít následky pro mnoho příštích generací (Vacek, 2008). „Za příklad

může sloužit sovětský pokus vybudovat komunistickou společnost, s nímž máme v České republice rovněž dlouholetou nedobrou zkušenost“ (Vacek, 2008, s. 103).

## **2.2 Výchova a hodnoty**

Stále více expertů tvrdí, že by se na vzdělávacích institucích měli rozvíjet hodnotové systémy v rámci výuky. U nás zatím výchova spojená s hodnotami nemá tradici. O rozvoji hodnot mluvíme v rámci mravní (etické) výchovy a estetiky. Ve školách se s hodnotami můžeme setkat také v občanské výchově. Pokud bychom se chtěli zaměřit na výchovu k hodnotám, musíme vědět, k jakým hodnotám chceme, aby byla mládež směřována. Systémy založené na demokracii staví na hodnotách tradičních. To jsou principy dobra, nezávislosti, krásy, svobody myšlení, rovnosti, solidarity a mnoho dalších. Avšak takové principy se „neučí“ příliš snadno. Z tohoto důvodu jsou tyto principy přetvářeny do osobnostních vlastností, které můžeme při výchově a edukaci dále rozvíjet. Potom tedy hovoříme například o respektu, soucitu, odvaze nebo toleranci. Výuka sama o sobě, pokud je organizovaná dobře, směřuje nepřímou k hodnotám jako je tolerance, vytrvalost a další, ale přímá výchova hodnotových struktur v našich institucích prozatím není, přestože by mohla být pro žáky přitažlivá a velmi zajímavá. Žáci by zkoumali a porovnávali různé hodnoty a tím by pro ně taková výchova mohla být přínosnější (Vacek, 2008).

## **3 Socializace**

Socializace je proces zejména sociálního učení, který probíhá od narození až po smrt. Jakmile se člověk narodí, stává se společenskou bytostí, která má vrozené určité vlohy a sklony, které se procesem socializace rozvíjí. U dítěte je hlavním faktorem ovlivňujícím jeho společenské zařazení rodina. Kromě výchovy záleží také na kultuře a prostředí, do kterého se jedinec narodil. Od doby, kdy dítě začne chodit do výchovně vzdělávacích institucí je i škola ovlivňujícím faktorem. Nová společnost lidí, nové prostředí, nové situace a nové povinnosti. Ukončením školy začíná další etapa života, jedinec nastupuje do zaměstnání. Později zakládá rodinu a řeší každodenní problémy, které jsou také ovlivňujícími faktory procesu sociálního učení. Příchod stáří, důchodu, vnoučat, úmrtí blízkých. To všechno nás ovlivňuje. Formujeme naši osobnost a učíme se po celý náš život.

### **3.1 Rozumový vývoj a společenské faktory**

Stejně jako prostředí společenské na člověka působí i fyzikální prostředí. Ovšem nejvíce člověka přeměňuje samotná společnost. Mění naše myšlení, náš systém hodnot, předkládá hodnoty nové a dává nám mnoho povinností. „Je tedy naprosto zřejmé, že společenský život přeměňuje trojím způsobem inteligenci: prostřednictvím jazyka (znaků), obsahu styků (intelektuálních hodnot) a pravidel ukládaných myšlení (kolektivních logických nebo prelogických norem)“ (Piaget, 1999, s. 146).

Celá společnost je tvořena vztahy mezi jednotlivými lidmi. Těchto vztahů je veliké množství a jsou velmi složité. Je to proto, že se vytvářejí několik generací a tyto generace na sebe navzájem působí. „Právem tedy můžeme použít statistického výrazu a mluvit o „společnosti“ jako o koherentním celku. Je však nezbytné připomenout si statistickou povahu výrazů sociologickém jazyku, protože kdybychom na ni zapomněli, dávali bychom slovům mytologický smysl. V sociologii myšlení si lze dokonce klást otázku, zda by nebylo výhodné už jednou se vzdát obvyklých globálních výrazů a označovat typy příslušných vztahů (budou to ovšem typy rovněž statistické)“ (Piaget, 1999, s. 146, 147).

Od našeho příchodu na svět až do dospělosti je člověk pod nátlakem společnosti avšak tento nátlak má různé formy a jinak se projevuje v jednotlivých vývojových obdobích. Sociální prostředí a jedinec na sebe navzájem působí. Stejně tak může být vzájemné působení zcela odlišné, potom, se jeho sled řídí pravidly (Piaget, 1999).

#### **3.1.1 Socializace individuální inteligence**

Spolu s vývojem člověka se mění povahy styků se společenským okolím. Důsledkem toho je také zpětně ovlivňována duševní stavba jedince. Už od raného věku na jedince působí mnoho společenských vlivů. Poznává potěšení jako je jídlo nebo láska rodičů a jiných lidí, kteří ho baví, utěšují a dávají najevo sympatie, ale také jsou mu naopak některé věci zakazovány. Jednoduše řečeno je malé dítě středem různých vztahů, které ho mohou ovlivňovat v jeho dalším sociálním vývoji. Dítě nepovažuje ukládaná pravidla jako mravní zásady, ale bere je jako opakující se situace. Lidé kolem sebe, zejména rodiče, pokládá za zdroj různých citů. Nutí je, aby opakovaly pro dítě poutavé činnosti tím, jak gestikulují nebo jaké zvuky vydávají. Nové společenské vztahy se vyskytují v období, kdy dítě začíná mluvit, Tyto vztahy ho obohacují a zasahují do jeho myšlení. „V souvislosti s tím však musíme rozlišit tři otázky. Za prvé, soustava kolektivních znaků nevytváří symbolickou funkci, jen jí rozvíjí, ovšem v rozměrech, jichž by sám jedinec nedosáhl. Přesto znak jako takový, konvenční („libovolný“) a zcela hotový, není s to vyjádřit myšlenku malého dítěte, dítěti nestačí mluvit,

potřebuje „hrát“ to, co si myslí, symbolizovat své myšlenky gesty nebo předměty, znázorňovat věci nápodobou, kresbou nebo konstrukcí. Z hlediska samotného výrazu dítě zkrátka zůstává zpočátku uprostřed mezi užíváním kolektivního znaku a individuálního symbolu. Oba jsou ostatně vždy nezbytné, ale dítě daleko častěji než dospělý potřebuje symbol. Za druhé, jazyk předává jedinci úplně připravenou soustavu obrysových pojmů, klasifikací, relací, nevyčerpatelný potenciál pojmů. Ty se znovu vytvářejí v každém jedinci podle vzoru, který již po mnoho staletí formoval minulé generace. Dítě si zprvu vypůjčuje jen to, co se mu hodí, a pyšně přehlíží všechno, co přesahuje jeho duševní úroveň. A to, co si vypůjčí, ještě asimiluje podle své rozumové struktury. Slovo, určené za nositele obecného pojmu, v něm zprvu vyvolá jen předpojem, napůl individuální a napůl sociální (slovo „pták“ mu označuje např. domácího kanárka apod.). Za třetí, zbývá ještě pojednat o samotných vztazích, které jedinec udržuje se svým okolím, tedy o vztazích „synchronických“ na rozdíl od „diachronických“ pochodů, jejichž vlivu dítě podléhá, když si osvojuje jazyk a způsoby myšlení, které jsou s ním spjaty. Tyto synchronické vztahy jsou zprvu podstatné. Když dítě rozmlouvá se svými bližními, v každém okamžiku shledává, že jeho myšlenky jsou schvalovány nebo odmítány, a odhaluje nesmírný svět myšlenek mimo sebe, které je poučují nebo na ně různě působí. Z hlediska inteligence dítě je vedeno ke stále intenzivnějším výměnám intelektuálních hodnot a je zavazováno ke stále většímu počtu obligátních pravd“ (Piaget, 1999, s. 148, 149).

Co se týče myšlení a jeho přizpůsobování se k fyzikálnímu okolí, názorné myšlení u dětí převažuje až do 7 let a je vyznačováno nerovnováhou mezi akomodací a asimilací.

Přestože je dítě závislé na vnějších rozumových vlivech tak si je přizpůsobuje tak jak chce. Tudíž je zkresluje, aniž by si toho bylo vědomé. Jako příklad můžeme uvést dítě, které sice své rodiče považuje za starší než je ono samo, ale protože si „nepamatuje“ co dělalo dříve, myslí si, že se rodiče narodili až po něm.

V tomto věku si dítě neuvědomuje odlišnosti v *ego* a *alter ego* a proto je nejvíce přístupné k různým náporům a působením a přizpůsobuje se jim bez jakéhokoliv odporu. Děti jsou okolím vnucované různé pravdy, avšak opakovat správné názory nebo je brát za své není to samé jako správně uvažovat (Piaget, 1999). „Chceme-li naučit druhé lidi logicky usuzovat, musí se mezi nimi a námi vytvořit vztahy odlišení a zároveň reciprocity, kterými se vyznačuje koordinace hledisek“ (Piaget, 1999, s. 151).

## 3.2 Další faktory ovlivňující morální vývoj žáka

### 3.2.1 Rodina

Rodina jako nejužší společenské prostředí má hlavní roli ve formování si vztahu k sobě. Je to odraz, ve kterém můžeme spatřit sami sebe. Jedinec zjišťuje, jestli a jak je ostatními akceptován a co je považováno za správné a nesprávné. Z toho potom vychází jeho hodnocení, ale i sebehodnocení (Sedláčková, 2009).

„Řada výzkumů nasvědčuje tomu, že ve vývoji jedince působí jeho biologická výbava v závislosti na tom, jak na ni reagují druzí lidé, jak ji posuzuje sociální prostředí“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 188). Děti, které jsou od narození klidné, mají pravidelný biorytmus a snadno se přizpůsobí, vyvolávají u dospělých osob vldné chování a to podporuje tyto znaky dítěte. Naopak děti, které jsou podrážděné, nemají vyvážený biorytmus a špatně se přizpůsobí, vyvolávají u dospělých osob podrážděné reakce, což také podporuje tyto negativní znaky dítěte (Čáp, Mareš, 2001, s. 41).

### 3.2.2 Škola

Škola je důležitým faktorem, který ovlivňuje morální vývoj jedince. Z pohledu pedagoga je to zadávání úkolů a jejich kontrola nebo odměňování a trestání. Tímto pedagog působí na žáka a na jeho chápání pravidel (Čapek, 2008).

"Školní třída je nejen skupinou, do které jsou přiřazeny děti, aby jich bylo v učebně přiměřené množství, ale stává se opravdovým generátorem sociálních interakcí a vazeb" (Čapek, 2008, s. 125). Vytváří se tam jakési prostředí, jehož celkový charakter můžeme nazvat jako **třídní klima** (Čapek, 2008).

"Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního života je obtížné, pro poznání světa školáka je to však nezbytné" (Lašek, 2001, s. 13). Jedinec vchází do třídy s určitým statutem, kulturními zvyky, rasou atd. Avšak postupně se ve třídě tvoří různé vztahy, které mohou jeho status změnit (Čapek, 2008).

"Klima třídy můžeme chápat jako trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci" (Lašek, 2001, s. 40).

"Ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě a výuce, jsou zde četnější interpersonální kontakty, žáci

pracují na zadaném úkolu i bez supervize učitelem. Podíl žáků na řízení chodu třídy pak podněcuje nejen kooperaci uvnitř třídy, ale i kooperaci žáka s učitelem" (Lašek, 2001, s. 13).

## 4 Morálka

Pojem **morálka** vychází z latinského slova *mos*, které znamená mrav, zvyk nebo také vůle. Morálka, jako taková, je chápána jako soubor hodnotících soudů, norem, názorů a zvyků, jimiž se lidé řídí v průběhu svého morálního jednání (Vacek, 2011).

S morálkou úzce souvisí věda o morálce, tedy **etika**. „Zabývá se takovým tématy, jako je svoboda, morálka, dobro, zlo, svědomí, hodnoty, a tak podobně“ (Studentmag, Zedníková, 2014).

### 4.1 Morální usuzování, cítění, rozhodování a jednání

Morální a nemorální chování jedince určujeme dle vztahů k jiným lidem, ale také podle mravních principů, jenž definují vztah jedince k lidem a celému světu. Z morálního pohledu posuzuje jak negativní činy jako jsou ubližování a školení druhým, ale i činy pozitivní jako například pečování o někoho nebo pomoc jinému člověku. Za nemorální se pokládá krádež nebo třeba týraní zvířat. Některé situace jsou morálně komplikované. Takovou situací může být naše povinnost vykonat určitou činnost nebo se raději věnovat něčemu příjemnějšímu. Potom dochází ke konfliktu a my se rozhodujeme mezi těmito dvěma činnostmi. Z hlediska výchovného je podstatné řešení morálních situací a utváření mravních hledisek. Poznání těchto hledisek, počínání a vývoje osobnosti je důležité pro pedagogy pokud řeší nějaké problémy s kázní.

Morálka se pojí s pojmy charakter a svědomí. **Charakter** je složený z mnoha psychických vlastností, jako je svědomitost, sebeovládání dále také vztah k druhým lidem, pozitivní či negativní. Tyto vlastnosti a mnoho dalších se utvářejí a formují výchovou a jinými vnějšími faktory. **Svědomí** je náš vnitřní systém morální sebereflexe, který hodnotí naše činy z morálního hlediska. Je to v podstatě náš vnitřní hlas, jenž nám říká co je pro nás morálně správné a co ne. Projevuje se zejména v situacích, kdy překročíme určitou mez, uděláme něco co je v rozporu s našimi morálními zásadami. Poté následují výčitky, pocity viny nebo také zklamání sebe samého. Podle některých náboženství je svědomí jakýsi nadpřirozený princip. Samozřejmě, že i svědomí je ovlivněno výchovou a společností, ve které žijeme. Vytváří se zvnitřňováním příkazů a zákazů od rodičů. Můžeme se také setkat s termínem **amorální charakter**, kde jak už vyplývá z názvu, jde o charakter téměř bez svědomí. Jedince s amorálním charakterem považujeme za morální psychopaty. **Účelově zaměřený charakter**



je název pro chování člověka, které je morální jedině, pokud je to pro něj výhodné. Pod pojmem **konformní charakter** je skryto chování, které je ovlivňováno okolím. Jedinci jde o to, aby vystupoval a jednal podle toho co je nejsprávnější pro ostatní. **Iracionální svědomí** je spojeno s přehnanými pocity viny, kdy máme silné výčitky z činů, které jiní lidé mohou považovat za nepodstatné. Pro racionálně-altruistický charakter naopak platí, že je svědomí vyvinutější. Jedinci přizpůsobují normy svým vnitřním zásadám a dochází mezi nimi ke konfliktu. Tyto podoby charakteru a svědomí souvisí s emočními vztahy v rodinném prostředí nebo například se způsobem výchovy (Čáp, Mareš, 2001).

## 4.2 Vývoj morálních postojů, charakteru a svědomí

V případě, že morální problém řeší dítě nebo dospívající záleží podle Piageta na jejich rozvíjejícím se poznání, jelikož morální a intelektový vývoj jsou si velmi blízké. Rozvíjí se u nich schopnost dívat se na realitu také z jiného pohledu než z vlastního a to jim umožňuje vidět různé problémy z hlediska jiné osoby, která může mít odlišné názory, zásady nebo prožitky. Piaget v morálním vývoji dítěte také považoval za podstatný vztah k rodině a v pozdějším věku zejména ke stejně starým, kteří jsou si mezi sebou rovni a nemají povinnost být ohleduplní a podobně. Proto je obtížnější se jim přizpůsobit. Při společně stráveném čase s vrstevníky se dítě učí akceptovat pravidla skupiny, při jejichž zanedbání hrozí vyloučení ze skupiny. Také se učí rozpoznávat odlišnosti mezi lidmi, učí se různým podobám komunikace nebo také dodržování pravidel.

V mravním rozvoji se nejedná pouze o porozumění spravedlnosti a jiných principů, ale také o vztahy mezi lidmi, kooperaci, soucítění, pomoc a další. Jelikož k porozumění principů a vytváření zásad a názorů dochází v kontaktu s druhými lidmi a se světem.

Ve vztahu mezi morálním jednáním a názorem neplatí, že člověk s vyšší úrovní morálních názorů také lépe jedná. Je k tomu potřeba charakter, cítění a motivy celé osobnosti. U morálního jednání záleží také na okolních podmínkách. To jestli pomůžeme člověku, který pomoc potřebuje, nezávisí pouze na našem názoru a emocích. Důležité je, jestli vůbec zaznamenáme problém druhé osoby a zda jsme schopni se empaticky vžít do jeho situace.

Takové chování, které se shoduje s morálními zásadami, nazýváme chování **altruistické** nebo **prosociální** což je v kontrastu s chováním sobeckým a egoistickým. Altruistické chování je charakteristické tím, že je prospěšné jak pro druhého člověka, tak pro jedince samotného, který z něho něco vytěží. Je to chování dobrovolné. Chování prosociální je také prospěšné druhým, ale současně něco přináší i účastníkovi. Ostatní se mu odvděčí obdobným chováním

nebo to účastníkovi přinese uspokojení z činu, který vykonal. Rozdíl mezi těmito chováními je tedy odlišné prožívání z pohledu účastníka a jeho úmyslu. Úzce s nimi souvisí **empatie** což poznání toho, co cítí druhý člověk v nějaké problémové situaci. Vcítění se. V empatii jsou četné odlišnosti a tím pádem jsou i v altruistickém a prosociálním chování. Děti, ale dokonce i někteří dospělí předpokládají, že ostatní lidé mají stejné postoje a emoce. Tito lidé jsou necitliví a bezohlední (Čáp, Mareš, 2001).

### 4.3 Altruismus

**Altruismus** jako prosociální chování a také chování pomáhající. Je tu jistá terminologická nejednotnost avšak jde o téměř stejnou problematiku (Výrost, Slaměník, 2008).

„**Prosociální chování** se většinou vymezuje jako jakýkoliv akt chování vykonaný ve prospěch druhého člověka nebo skupiny osob, jako pomáhající chování, jehož cílem je přinést užitek jiným. Toto vymezení je hodně přijímané, ačkoliv jej někteří autoři označují za altruismus. Významové odlišení altruismu od prosociálního chování se nejčastěji opírá o zdůraznění toho, že pomoc poskytovaná druhým není spojena s očekáváním zisku odměny (materiální či finanční) nebo sociálního souhlasu, že jde o nezištnou pomoc bez očekávání jejího opětování a bez zvažování případných nákladů (obětí, ztrát) pomáhajícího“ (Výrost, Slaměník, 2008, s.285). Někteří autoři uvádějí, že altruismus je spojen se sebeobětováním. Jiní považují altruismus za motivaci a prosociální chování za vzorec chování. Tyto terminologické nejasnosti pramení hlavně z pochybností, zda se vůbec někdo, za účelem pomoci druhým, může chovat nezištně a bez vidiny vlastního uspokojení. Za prosociální chování můžeme považovat naslouchání a porozumění druhého, pomoc a podpora při snaze dosáhnout nějakého cíle nebo například darování finančních prostředků a materiálních věcí pro dobročinné účely. Většinou jsou tyto činy vykonávané bez vyzvání, avšak v některých situacích můžeme být o pomoc požádáni. Osoby, kterým pomáháme, mohou být nám známé i neznámé. Rozdíl je obvykle v rychlosti konání naší pomoci. Příteli nebo rodině pomůžeme automaticky rychleji než neznámému, ale v případě nám blízkého člověka je pomoc považována téměř za samozřejmou oproti cizímu. Tudíž se větší váha přikládá prosociálnímu chování konanému k neznámé osobě (Výrost, Slaměník, 2008).

### 4.4 Agrese

Je to způsob chování, kdy je naším záměrem někomu uškodit nebo ublížit popřípadě donutit jinou osobu, aby udělala to, co agresor požaduje (Čapek, 2014). „**Agresivita** je dispozice k takovému jednání“ (Čapek, 2014, s. 78). Pokud je agrese použita za dosažením cíle

(většinou jsme si takového chování vědomi) mluvíme o agresi **instrumentální**. Jestliže jde o agresi, při které naše silné negativní emoce způsobí impulzivní jednání, označuje se jako **emocionální**. Při řešení problému vyplívajícího z agresivního chování žáka, je nutné zjistit důvod tohoto chování.

„Moyerova klasifikace sedmi druhů agrese (Čermák 1999) vychází z pozorování zvířecího chování. Nám však umožní pochopení různých motivů agresivního chování dětí, po kterých musí následovat i rozdílné řešení pedagoga:

- „Predátorské“ chování proti přirozené kořisti. Většinou jde o mezidruhový typ agrese.
- Agrese sloužící k nastolení hierarchie ve skupině.
- Agrese vyvolaná strachem v situaci, kdy je nemožný únik a která jedince ohrožuje. Předchází jí pokus o útěk.
- Dráždivá agrese vyvolaná živými nebo neživými objekty. Předchází jí frustrace, bolest, hlad únava, nedostatek spánku a jiné stresory.
- Mateřská agrese jako reakce matky na ohrožení jejího mláděte.
- Sexuální agrese, vyvolaná stejnými podněty jako jiné sexuální reakce.
- Agrese jako obrana teritoria, která je reakcí na narušení vymezeného území“ (Čapek, 2014, s. 78, 79).

Kázeňská opatření pedagoga jsou uskutečňována podle toho, co žáka k agresivnímu chování vedlo. Pro pedagoga je to nesnadná úloha. Co když se někdo jenom bránil útoku agresora? Má tedy učitel potrestat všechny žáky, kterých se problém týká nebo se dopátrat původu vzniku problému? To už záleží na každém učiteli individuálně. Avšak je známo, že někteří jedinci mají k agresivnímu chování blíže než druzí. Existují postupy, které pomáhají ke zmírňování agresivních sklonů. Například zaměstnat žáka nějakou činností, chválit, povzbuzovat je empatií a pomoci jim, aby se snažily vytvořit si vlastní perspektivu (Čapek, 2014).

„Řada vlivných psychologů tvrdí, že agrese je, stejně jako většina ostatního lidského chování, tedy třeba jako tanec, vaření nebo hra na kytaru, naučená, to znamená, že si ji osvojíme na základě zkušenosti. Podle nich je člověk agresivní proto, že se naučil, že se to vyplácí, že je možno zmocnit se agresí žádoucího předmětu nebo si vynutit od druhých služby, na nichž nám záleží“ (Říčan, 1995, s. 23).

#### 4.4.1 Šikana

Šikana je nejhorším projevem agrese. Označujeme tak jakékoliv chování, kdy je cílem člověka nebo skupinu lidí zastrašit, ublížit (fyzicky i psychicky) nebo ponížít. Šikana je považována za vážnou agresivní poruchu, která se vyskytuje ve společenském prostředí od dětských let až po stáří. Obvykle se jedná o opakující se ponižování, posměšky, ošklivé nářázky na rodinu nebo dokonce bití. Šikanování není nikdy problém jednotlivých osob, je to porucha vztahů ve skupině, která byla „nakažena“ od počáteční choroby ke konečné fázi. Vzniká zejména při obtížné situaci ve skupině. Například napětí před testem ve škole, kdy agresor předává strach druhým. Může vzniknout také nudou, kdy se agresori baví na úkor slabších nebo střetnutím více asociálních jedinců v jedné skupině (Čapek, 2014).

#### 4.5 Mužská a ženská morálka

Je dokázáno, že děti si své pohlaví začínají uvědomovat až ve třetím věku života. Jedinec již sebe sama vnímá jako ženu nebo jako muže. Avšak i když se člověk ztotožňuje se svým pohlavím, nemusí splňovat všechny role, spojené s daným pohlavím, které udává společnost. Podle Freuda dříve v rodinných vztazích soupeřili otec se synem o to, kdo bude mít v rodině větší moc a jaký v ní budou mít přístup k ženám. Chlapci cítí vůči otci pocity nenávisti a respektu a k matkám jakousi touhu a naopak je to u dívek. U chlapců se tento jev nazývá „oidipovský komplex“ a u dívek „Elektřin komplex“. „Chlapci se zároveň ztotožňují se svými otci na základě respektu a náklonnosti a zvnitřňují otcovské představy prostřednictvím obranné identifikaci, postavené na snaze vyhnout se „kastrovní úzkosti“ (obavy ze ztráty penisu)“ (Vacek, 2008, s. 50). Superego u chlapce se skládá ze svědomí, což jsou výčitky, které má, pokud poruší nějaký zákon nebo pravidlo. Dále je tvořeno ideálním já, kdy chlapec uznává systémy hodnot, které převzal od otce. Freud tak dospěl k tomu, že u mužů je třeba morálku chápat jinak než u žen a naopak. Dívky neprožívají „kastrovní úzkost“ jelikož nemají penis. Tuto úzkost Freud považoval za důležitou pro vypořádání se s „oidipovským komplexem“ a pro vytváření superega, které je u mužů více nezávislé na citech než u žen. Ženy se ve svých rozhodnutích řídí více emocemi a kladnými nebo zápornými city. „Gilliganová se s Freudem sice shoduje v tom, že morálka mužů a žen je odlišná, nicméně odmítá přijmout kategorie lepší versus horší, vyšší versus nižší“ (Vacek, 2008, s. 51).

Podle Bullova výzkumu mají dívky rozvinutější morální chápání, což můžeme z části připisovat i jejich rychlejšímu dospívání, jak fyzickému tak psychickému. Další schopností, která dívky zvýhodňuje je lepší vyjadřování morálních názorů a také větší zájem o mezilidské vztahy díky jejich rozvinutějšímu sociálnímu citění. Morální vývoj se u obou pohlaví dostává

na stejnou úroveň kolem 17 roka života avšak zlomový věk v morálním rozvoji je 11 až 13 let. Podle Gilliangové jsou pro ženy zbrzdžující vlastnosti jako je soucit nebo takt. Tyto postoje jim zabraňují mít více nezávislé etické názory (Vacek, 2008).

#### **4.6 Úrovně a stádia morálního vývoje podle L. Kohlberga**

Kohlberg definoval tři úrovně a šest stádií mravního rozvoje. Tento vývoj probíhá u člověka od prvního stádia, které je nejnižší po šesté, nejvyšší stádium. Tvrdí, že se naše myšlení mění na základě toho, jak se vyvíjíme a tím se rozvíjí i naše morální myšlení. „Zmíněných šest stádií morálního vývoje je zařazeno do tří základních skupin, tzv. úrovní morálního vývoje:

- I. prekonvenční úroveň (stadium 1 a 2),
- II. konvenční úroveň (stadium 3 a 4),
- III. postkonvenční úroveň (stadium 5 a 6)“ (Vacek, 2008, s. 26).

Úroveň prekonvenční se vztahuje k dětem mladším 9 let, některým dospívajícím, ale také k dospělým, kteří mají problémy se zákony. Na úrovni konvenční se vyskytuje většina obyvatelstva a postkonvenční úrovně se dotýká jen minimum jedinců a většinou až po 20 roce. Pokud bychom o těchto úrovních hovořili z pohledu pravidel, pro člověka v první úrovni jsou pravidla něco, co se ho dotýká jen na okraj oproti člověku v druhé úrovni, který normy bere za své, pokud je slyší od pro něj autoritativní osoby. Jedinci ve třetí úrovni morálního vývoje tyto pravidla nejen bere za své, ale také je hodnotí a srovnává s jeho vnitřními principy.

Jednotlivé úrovně se dále dělí na stádia.

##### **1. Prekonvenční úroveň**

**Stadium první** (poslušnost): Pro toto stadium platí, že je správné jednat tak, aby nedošlo k potrestání, poslouchat autority, avšak ne z důvodu uctívání a uznávání této autority, ale pouze proto, že je silnější a nezapříčinit škody na majetku a fyzické škody jiným osobám.

**Stadium druhé** (účelovost): Zde je dodržování norem správné, jestliže v danou chvíli uspokojují zájmy jednotlivce. V tomto stadiu jsou jedinci zaměřeni jen sami na sebe, přesto v jistém smyslu férový. Platí u nich pravidlo „když pomohu já tobě, pomůžeš ty mě“.

## 2. Konvenční úroveň

**Stadium třetí** (vzájemné vztahy): Pro osoby ve třetím stadiu je důležité, aby jejich chování odpovídalo tomu, co očekávají ostatní. Zejména rodina a blízcí. Udržují blízké a důvěrné vztahy, kde se všichni navzájem respektují a starají se o sebe. Musíme však dodat, že společnost lidí, ve kterých se snaží jedinec žít podle jejich očekávání, nemusí být skupina kvalitní.

**Stadium čtvrté** (zákony): Zde se považuje za správné jednání splňovat povinnosti a respekt vůči autoritám, jimiž se myslí i prezident, pedagogové apod. Nicméně některé normy a předpisy můžeme považovat za sporné. Například takové, kde je uzákoněná rasová netolerance. Jedinec pak může tvrdit, že se řídil pouze předpisy, ale je to v tomto případě správné?

## 3. Postkonvenční úroveň

**Stadium páté** (společenská smlouva a práva): Správné je vědět, že lidé mají mnoho různých hodnot a názorů, které nemusí být uznávány v jiné společnosti. Tito lidé mají smysl pro splňování norem, vytvořených v souvislosti se společenskou smlouvou, dodržují pravidla pro obecný blahobyt a lidská práva.

**Stadium šesté:** V tomto stadiu se lidé chovají dle vlastních mravních zásad. „Pokud jsou normy daného společenství v rozporu s těmito principy, jedinec v tomto stadiu morálního vývoje jedná v souladu s „vyššími“ principy. Mezi základní univerzální zásady patří princip rovnosti lidí, respektování hodnoty lidského života, důstojnosti člověka a jeho individuální svobody, ale také právo svobodně vyjadřovat vlastní názory, mít vlastní víru či přesvědčení apod.“ (Vacek, 2008, s. 30).

Řídíme se zde svým svědomím a některé mravní zásady mohou být na vyšší úrovni než zákon (Vacek, 2008).

Může nás napadnout, že se tyto stadia liší od toho, jak naše společenské prostředí vidíme my sami. Jestliže nám při pozorování našich zájmů nejde jenom o nás samotné, měli bychom být schopni vcítit se do druhých a tím porozumět i jejich zájmům. Avšak umět se do někoho vžít pro nás není samozřejmé, nejprve to musíme v sobě rozvíjet (Heidbrink, 1997).

## 4.7 Další teorie morálního vývoje

### Teorie morálního vývoje podle H. Bulla

Bull dělí mravní vývoj do čtyř etap. První fáze se nazývá předmorální, následuje etapa vnější morálky, poté etapa vnitřně- vnější morálky a poslední etapou je vnitřní morálka. Tyto fáze srovnává s ovládním automobilu. V předmorální fázi jde řidiči hlavně o něj samotného, stará se, aby se mu nic nestalo, a k ostatním je bezohledný. Nejdůležitější pro něj je vlastní blaho. Ve fázi vnější morálky již řidič dává pozor, aby jel opatrně, ale pouze z důvodů neporušení nějakého zákona, což by znamenalo trest. Ve třetí etapě je řidič také opatrný, ale oproti druhé fázi mu již záleží na ostatních lidech. Je ohleduplný, avšak také se snaží o co nejlepší pověst v očích druhých. V poslední etapě je řidič opatrný a má starost o druhé, poněvadž toto chování je pro něj zvnitřnělou zásadou. Všechny tyto fáze mohou probíhat u každého člověka odlišně a mohou se navzájem prolínat. Ovlivňuje to mnoho faktorů jako okolí jedince apod.

Řekněme si to narovinu, nemnoho lidí přetrvává v etapě vnitřní morálky. Většina z nás má občas potřebu, aby naše jednání mělo nějakou zpětnou vazbu od okolí (Vacek, 2008). „Morální zrání probíhá přes sociální přizpůsobivost, postupné zvnitřňování norem až k rozvoji svědomí jako základní instituce rozvinuté morálky (strach před trestem – „vnější“ vina – vnitřní vina – svědomí)“ (Vacek, 2008, s. 46).

### Psychologie sociálních oblastí Turiela a Nucciho

V minulém století se významní autoři věnující se psychologii morálky snažili rozlišit dvě sociální oblasti.

**Morální oblast** je takovou oblastí, kde platí nároky, plnění povinností a pravidla, které jsou známy z historie lidských generací a chrání jak jednotlivce, tak rodiny a větší skupiny lidí, pokud je budou dodržovat. Tyto mravní pravidla nerozlišují co je dobré a co zlé. V této oblasti neplatí výmluvy a zdůvodňování proč jsme některé činy vykonali. Zde rozlišujeme pouze to co je správné a co špatné. Například vražda je morálně špatným činem, a proto bude potrestána bez ohledu na okolnosti.

V **oblasti sociálních konvencí** záleží na společenské dohodě. V této oblasti neposuzujeme, zda je něco správné nebo nesprávné podle mravních principů. Jednotlivé úmluvy mohou být přetvářeny oprávněnými společenskými autoritami a neplatí všeobecně, ale pouze v jednotlivých společnostech, kde se mohou lišit. Například některé společnosti mohou považovat za ostudné, když se na veřejnosti drží za ruce dospělé osoby stejného pohlaví,

přesto, že držení se za ruce není ničím špatné a nikomu neškodí. V jiné společnosti taková dohoda neexistuje a držení se za ruce osobami stejného pohlaví je akceptovatelné.

Morálka a úmluvy (konvence) spolu úzce souvisí. Když čekáme v supermarketu frontu u pokladny, nepředbíváme. Je to naše zvnitřnělé pravidlo a vyjádření mravní kvality.

**Oblast osobní** je oblastí, ve které něco upřednostňujeme před něčím. Tato oblast by měla být společensky řízena. Neměli bychom říkat druhému člověku, čemu by měl dát přednost. Jestli úzkým kalhotám nebo volný, hovězímu masu nebo kuřecímu masu (Vacek, 2008).

„Přenos do pedagogické praxe je zřejmý. Učitelé by měli být schopni rozlišovat mezi morální sférou (požadavky, principy, příkazy, zákazy, závazky, normy) a sférou sociálních konvencí a k této schopnosti vést i žáky“ (Vacek, 2008, s. 47).

## 5 Škola a morálka

### 5.1 Mravní výchova

Když se podíváme zpět do minulosti, ke komunismu, mravní výchova „se odvíjela od dogmatického výkladu etiky, v níž byla tzv. komunistická etika (morálka) povýšena nad všechny ostatní etické systémy, vzato historicky i poměřováno současností. S. Kučerová ukazuje, že poměr dobra a zla se pokládal za vyřešený v důsledku postupné přeměny společenského řádu v řád socialistický a následně komunistický“ (Vacek, 2008, s. 83). Po roce 1989 se mnoho témat nabízelo měnit a řešit. Řekli bychom, že k nim bude patřit i problematika morálky, její výchovy a že se bude rozvíjet, ale dosud tomu tak není. Podle Píššové to je z důvodu nízké úrovně zaměření na mravní výchovu ve vzdělávacích institucích. A dokonce tvrdí, že školy se už ani nesnaží směřovat výchovu a výuku ke kladnému ovlivňování morálky.

Žáci nemají při vyučování příliš příležitostí mezi sebou komunikovat a diskutovat o svých názorech a hájit je a nemají moc možností spolu spolupracovat. To jsou obrovské překážky pro morální vývoj.

„Shrnující, výstižné a u nás dodnes plně platné hodnocení tradiční morální výchovy podává Bull (1973). Kritizuje tyto její rysy:

- Je postavena na abstraktních principech, které nemají oporu v konkrétní zkušenosti žáků. Je tedy současně i plná pouhých proklamací.



- Aplikace proklamované hodnoty nebo principu probíhá převážně dedukcí od obecného ke konkrétní situaci, a opomíjí induktivní způsob výchovy. Princip (norma) je pak chápán jako cosi vnějšího, cizorodého.
- Vychováváná je pasivní. V tradiční morální výchově vychovatel dítě poučuje, usměrňuje místo toho, aby se samo aktivně podílelo na svém morálním růstu. Pasivita žáka je charakteristická pro všechny autoritativní modely výchovy.
- Taková výchova je iracionální. V minimální míře apeluje na rozum, je spíše dogmatická. Nepracuje dostatečně s předpokladem, že žák je schopen plného „morálního porozumění“.
- Je a priori zaměřena na negativní regulaci. Učí především tomu, co nedělat (co se nemá). Nabízí abstraktní a neurčitou cestu k pozitivnímu programu. (Vacek, 2008, s. 84)

Bull považuje za velmi slabou stránku mravní výchovy, že nebere v potaz konflikty v různých morálních situacích. Přesto je hlavní podmínkou mravního vývoje umět kriticky soudit a posuzovat a srovnávat hodnoty a pravidla.

Pro určení cílů morální výchovy je nejdůležitější přesvědčení vyučujícího, že člověk dokáže rozlišit dobro a zlo a že dovedeme být nezávislí a zodpovědní. Cílem tedy je, aby žáci došli na určitou mravní úroveň.

Vedle cílů je tu také obsah morální výchovy, který by měl být zaměřený zejména na rozvíjení kladných morálních stránek osobnosti. V dnešní době je tato výchova spíše orientována na hledání a řešení záporných odklonů od mravních pravidel. Španělský psycholog R. Roche-Oliver vytvořil program zaměřený na vývoj sociálních dovedností, které u dětí rozvíjí prosociální citění. Tento program má 10 oblastí (Vacek, 2008):

1. Důstojnost lidské osobnosti, sebeúcta.
2. Postoje a způsobilosti mezilidských vztahů.
3. Pozitivní hodnocení chování druhých lidí.
4. Kreativita a iniciativa.
5. Komunikace. Vyjadřování vlastních citů.
6. Interpersonální a sociální empatie.
7. Asertivita. Řešení agresivity. Soutěživost. Sebeovládání. Konflikty s druhými.
8. Reálné a zprostředkované prosociální modely.
9. Prosociální jednání. (Pomoc. Darování. Dělení se. Spolupráce. Přátelství. Zodpovědnost a péče o druhé.)

10. Společenská a komplexní prosociálnost. (Solidarita. Sociální problémy. Sociální kritika. Občanská neposlušnost. Násilí.)

(Roche-Olivar, 1992, s. 6, 7, Lencz, Křížová, 2000)“ (Vacek, 2008, s. 85, 86).

## 5.2 Výchova charakteru

I přesto, že výchova charakteru se u nás příliš nerozvíjí, není možné se s tím jen tak smířit. Mělo by se pátrat po jiných možnostech jak mravní vlastnosti studentů rozvíjet. Do výchovy charakteru neodmyslitelně patří také výchova k hodnotám, morálce a další. To vše souvisí s utvářením naší osobnosti, charakteru, názorů a hodnot. Existují projekty, které se touto výchovou zabývají, a pro zdařilé uvedení těchto projektů do praxe je důležitá spolupráce celé školy, jejíž prioritou je co nejuspěšněji působit na charakter a morální stránku žáků. Pro představu Vacek uvádí výsledky projektu, který se zabýval vývojem pozitivních hodnot a výchovou charakteru. Tento projekt uvedl T. Lickona. „Jeho základem bylo pět složek:

1. kooperativní učení,
2. využití dětské literatury k rozvoji empatie a porozumění druhým,
3. zpřístupnění příkladů prosociálního chování,
4. zapojení studentů do aktivit zaměřených na pomoc mladším spolužákům a vrstevníkům,
5. posílení morálního úsudku a sebekontroly studentů“ (Vacek, 2008, s. 111,112).

Pozitivní změny se u žáků projeví větším zájmem spolupracovat s ostatními, při hrách se zajímali o své spolužáky více než předtím, byli schopni snadněji řešit sociální problémy, vykazovali pochopení pro demokracii, byli přesvědčeni, že všichni mají stejné právo být součástí skupinových aktivit (Vacek, 2008).

## 5.3 Školní podvádění

V dnešní době se stále více rozrůstají různé druhy podvádění ve školách. Nenašli bychom školní třídu, ve které nikdo nepodvádí a pokud si sáhneme do svědomí, určitě si vzpomeneme, že i my jsme alespoň jednou něco opsali, nechali si poradit nebo si při testu pomohli tahákem. Stává se jenom velmi zřídka, že někdo odmítne poskytnout nápovědu. Mohli bychom si myslet, že to tento člověk se tak rozhodl, protože to nepovažuje za správnou věc, ale z výzkumu vyplývá, že jejich motivací proč neporadit byly spíše sobecké důvody, kdy chtěl žák vyniknout, nebo strach, že si učitel všimne nápovědy a žáka potrestá. K podvádění se žáci uchylují až na vyšších stupních základních škol a na středních školách. Co se týče vysokých

škola, podvádění se vyskytuje už jen zřídka. Studenti jsou již vyspělejší a pravidlo, že „podvádět se nemá“ mají více zvnitřněné. Nevidí v tom nějaké nemorální chování. Jde zkrátka o to, že se nenaučili to, co měli nebo si nejsou jisti svými znalostmi a tak použijí nápovědu z jiných zdrojů. Studenti jsou v této oblasti velmi kreativní. Proto, aby učitel nepřišel na jejich podvádění, vynalézají mnohé varianty nápovědy. A v současné době, kdy už máme mobilní telefony s fotoaparátem a chytré telefony s internetem je pro pedagogy těžké uhlídat, aby žáci nepodváděli. Jde také o soudružnost mezi žáky ve třídě, která stále narůstá. Chtějí si navzájem pomoci. V tomto případě má pro ně větší hodnotu stmelit se s ostatními. To jestli se žáci rozhodou podvádět může z velké části ovlivnit také pedagog. Pokud si u žáků vybuduje autoritu a zároveň s nimi bude mít nějaký vztah, bude vstřícný, samozřejmě jen do nějakých mezí, bude ochoten jim pomoci nejen s problémy, které se týkají školy, a bude mít u studentů důvěru potom je pravděpodobné, že v této třídě se sníží počet podvádějících, jelikož si tohoto pedagoga budou více vážit a budou chtít dál zachovat důvěru, která mezi nimi je. Bylo by jim více trapné, kdyby je tento pedagog přistihl při podvádění. Samozřejmě vždy záleží na osobnosti jednotlivých žáků a také na celkovém kolektivu ve třídě.

## **Praktická část**

### **6 Metodologická část**

Pro praktickou část mé bakalářské práce jsem si vybrala metodu modelových situací a doplňujících dotazníkových otázek. Tématiku morálního vědomí žáků na středních školách jsem zvolila, protože právě v těchto letech se nejvíce utvářejí naše názory a ustalují morální hodnoty. Cílem práce je analyzovat morální postoje dospívajících.

#### **6.1 Výzkumná metoda**

Šetření obsahuje zjišťovací otázky a modelové situace, které žák řeší. Odpovídá na to jak by řešil danou situaci nebo jak by se zachoval. Jedná se o šest zjišťovacích otázek a devět situací, se kterými se žák může během studia na střední škole setkat nebo se již setkal. Modelové situace jsou zaměřeny na morální hodnoty a postoje mladistvého. Výzkum je anonymní avšak musíme připustit jistou míru sociálně žádoucích odpovědí a brát v úvahu, že někteří žáci neodpověděli na všechny otázky nebo odpověděli více možnostmi, proto se čísla v tabulkách mohou lišit.

#### **6.2 Výzkumný vzorek**

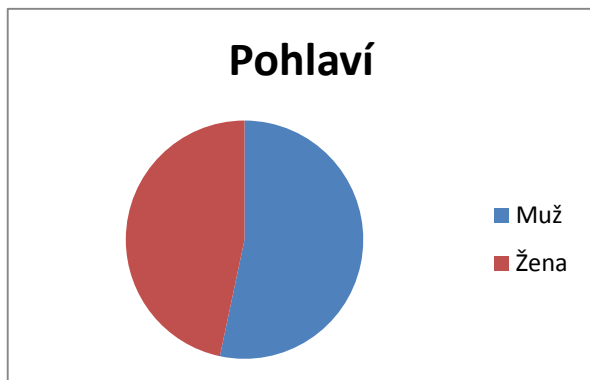
Otázky a modelové situace řešili žáci prvních až čtvrtých ročníků gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť. Respondentů bylo celkem třicet.

#### **6.3 Výzkum**

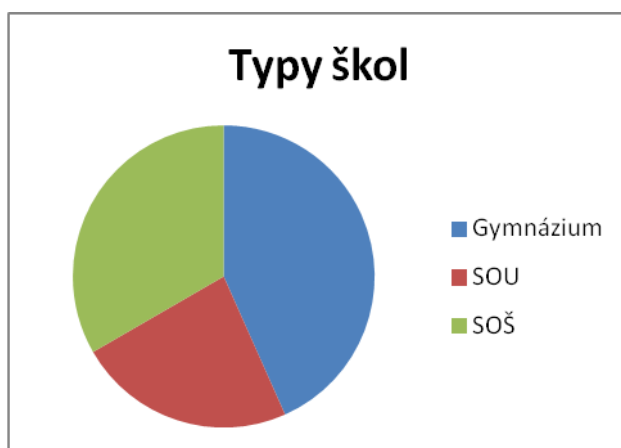
Otázky a situace jsou pokládány tak, aby na ně žák odpověděl co nejupřímněji a nejkonkrétněji. Zaměřila jsem se na problematiku šikany na školách, pomoci druhým a na řešení některých morálních dilemat. Odpovědi budou zaneseny do tabulek a grafů a komentovány.

## 6.4 Analýza šetřených dat

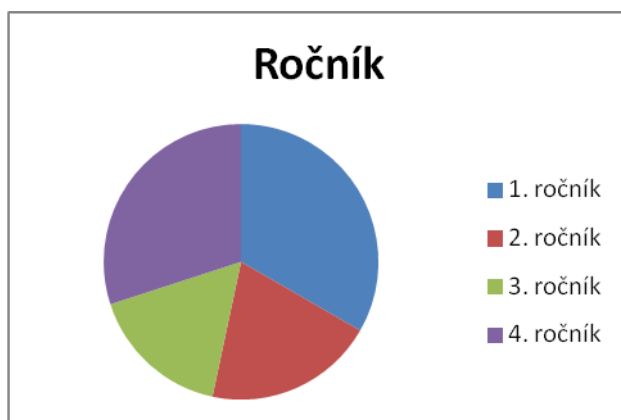
Graf 1 Pohlaví respondentů



Graf 2 Typ školy, kterou dotazovaní navštěvují



Graf 3 Ročník, který respondenti navštěvují



**Modelová situace č. 1:** O přestávce se ti tvůj kamarád svěří, že ho předešlý den šikanovali žáci z vedlejší třídy. Popiš, jak bys ses zachoval/a a jak bys postupoval/a při řešení takové situace (pokud bys ji chtěl/a řešit).

**Tabulka 1** Výsledky k modelové situaci č. 1

Odpovědi	Promluvil/a bych si s dotyčným kamarádem a navrhl/a řešení	Promluvil/a bych si s agresory	Ignoroval/a bych to	Vrátil/a bych jim to	Řekl/a bych to učiteli nebo školnímu poradci
Počet odpovědí	11	7	1	3	8

Zde můžeme vidět, že téměř všichni žáci by situaci chtěli nějakým způsobem řešit.

Nejvíce respondentů by si nejprve promluvili s šikanovaným kamarádem a poté by se mu snažili pomoci nebo by navrhli nějaké řešení. Ve většině případů odpověděli, že by navrhli oznámit šikanu nějaké autoritě ve škole (učitel, školní poradce apod.).

Někteří by šli situaci oznámit učiteli nebo jiné autoritě ihned.

Pár žáků by si nejprve promluvilo s agresory, a pokud by se nic nezměnilo, šli by za autoritou. Jsou tu i tací, kteří by takovou situaci řešili „zub za zub“ a jen jeden žák odpověděl, že by to ignoroval.

Tedy výsledek můžeme považovat za pozitivní. Je zřejmé, že problematika šikany je žákům známá, a pokud by k ní došlo v jejich okolí, snažili by se jí řešit.

**Modelová situace č. 2:** Je hodina matematiky a píšete písemnou práci. Ty jsi přípravě na test moc nedal/a a dané látce úplně nerozumíš oproti tvému spolužákovi z lavice, který se na písemnou práci pilně připravoval a látce rozumí. Při vyhodnocování písemné práce učitel zjistí, že dvě práce jsou téměř stejné (stejně chyby, stejné postupy), tvá a tvého spolužáka z lavice. Jsi si vědom/a toho, že jsi opisoval. Učitel vyžaduje vysvětlení. Buď napíše tobě i tvému spolužákovi nedostatečnou nebo se přiznáš a nedostatečnou dostaneš pouze ty. Jak se v této situaci zachováš?

**Tabulka 2** Výsledky k modelové situaci č. 2

Odpovědi	Přiznal/a bych se	Oba dostaneme nedostatečnou
Počet odpovědí	27	3

Jen tři žáci by se nepřiznali k opisování. Důvody mohou být různé. Chtějí co nejlepší známku za každou cenu, rodiče by jim za špatnou známku vynadali, nechtěli by se přiznat před celou třídou, protože by si připadali trapně apod.

Drtivá většina respondentů by se přiznala, což svědčí o tom, že nikdo z nich by nehodil vinu i na někoho jiného krom sebe.

**Modelová situace č. 3:** Na školní chodbě najdeš peněženku. Co bys udělal/a?

100% odpovídajících žáků by peněženku odevzdalo. Odpovědi se liší pouze v tom, že někteří by ztracenou věc odevzdali na ztráty a nálezy nebo sekretářce a ostatní by se podívali na nějaký doklad, zda danou osobu znají a podle toho by peněženku vrátili přímo osobě, která jí ztratila. Jestliže by toho člověka neznali, peněženku by odevzdali.

Podle odpovědí nikoho ani nenapadlo vzít si z peněženky peníze nebo nějak zneužít doklady což je velice pozitivní zjištění.

**Modelová situace č. 4:** Do vaší třídy přišel nový spolužák afrického původu. O přestávce uslyšíš narážky na jeho barvu pleti, posměšné a urážlivé poznámky. Jak se zachováš?

Tato modelová situace řeší šikanu z důvodu rasové nesnášenlivosti. Můžeme tak vidět jak by žáci řešili rasismus ve škole. Z hodnocení vyplývá, že všichni žáci, s výjimkou jednoho, který by situaci ignoroval, by se spolužáka zastali. Žákům na středních školách je tato problematika známá a již mají utvořený názor na ni. Je tedy zřejmé, že mají rozvinuté sociální cítění.

**Modelová situace č. 5:** Zaspal/a jsi a víš, že přijdeš pozdě do školy. Matka s otcem ti řekli, že ti to neomluví a sám si zatím omluvenky psát nemůžeš. Jak bys takovou situaci vyřešil/a?

**Tabulka 3** Výsledky k modelové situaci č. 5

Odpovědi	Podepsal/a bych si jí místo rodičů	Snažil/a bych se situaci vyřešit nebo bych si nechal/a napsat neomluvenou hodinu
Počet odpovědí	5	24

Pár studentů upozornilo na pozdní příchod, který je zapsán do třídní knihy, a za více pozdních příchodů dostanou školní postih.

Většina žáků by se situaci snažili nějakým způsobem vyřešit. Jít za třídním učitelem a vysvětlit mu důvod pozdního příchodu. A až poté, co by byl učitel neoblomný, by si nechali napsat neomluvenou hodinu. Tudiž žákům záleží na tom, aby neměli neomluvenou hodinu nebo jiný postih a snaží se to nejprve řešit, ale nezašli by až k podvodu falešné omluvenky.

Pouze pět respondentů by si napsalo omluvenku samo. Důvody mohou být opět různé. Žák má již mnoho pozdních příchodů a bojí se, že dostane nějaký školní postih, má káznické problémy ve škole a nechce si tak ještě více přihoršit a podobně.

**Modelová situace č. 6:** Je přestávka a na chodbách je plno studentů. O pár metrů od tebe zahlédneš, jak někomu vypadly z batohu učebnice a sešity? Půjdeš mu pomoci?

**Tabulka 4** Výsledky k modelové situaci č. 6

Odpovědi	Ano	Ne	Záleží, o koho jde
Počet odpovědí	17	5	7

Na tuto modelovou situaci odpovědělo sedmnáct respondentů kladně. Šli by pomoci jinému. Je tedy zřejmé, že jim ostatní nejsou lhostejní a pokud potřebují pomoci, pomohou jim.

Jiní studenti mají pomoc podmíněnou tím, komu by pomoc poskytli. V dotazníku se objevily odpovědi, ve kterých by žák dotyčnému pomohl, jen pokud by se jednalo o pohlednou slečnu. Takové odpovědi bereme s nadsázkou, ale závěr takové odpovědi je takový, že by dotazovaný nepomohl každému. Jiní by nabídli pomoc jenom kamarádovi. Pět žáků by nepomohlo vůbec. Může v tom být lenost, stud jít za neznámým člověkem, ale také vyhodnocení situace za takovou, že daná osoba pomoc nepotřebuje. Záleží zde na naší individuální osobnosti.

**Modelová situace č. 7:** Při cestě ze školy domů zahlédneš jak na školním pozemku skupinka lidí ze stejné školy jako ty užívá drogy. Druhý den vám učitel oznámí, že se ve škole našly nějaké drogy a zeptá se celé třídy, zda něco neví. Jak by ses v takové situaci zachoval/a?



**Tabulka 5 Výsledky k modelové situaci č. 7**

Odpovědi	Mlčel/a bych	Oznámil/a bych to	Záleží, o koho jde
Počet odpovědí	19	6	3

Více jak polovina žáků by mlčela. Odůvodněním bylo, že nechtějí přidělovat dotyčnému problémy. Samozřejmě důvodem může být také strach z lidí, kteří tyto drogy užívali. Pro malou část respondentů je důležité, kdo drogy užíval. Jestliže to byl kamarád, mlčeli by. Dva z žáků, kteří odpověděli, že by to oznámili, by šli za třídním učitelem nebo ředitelem až po vyučování a řekli by mu to osobně. Jako vysvětlení uvedli, že kdyby to oznámili před celou třídou, připadali by si jako že někoho „práskli“ a obávali by se, co by říkali ostatní.

Ve většině případů zde tedy platí morální jednání vůči lidem, kteří byli spatřeni, jak užívají drogy. Respondenti se raději přiklánějí k mlčení.

**Otázka č. 1:** Byl bys schopen někomu fyzicky ublížit? Za jakých okolností? Z jakého důvodu?

**Tabulka 6 Výsledky k otázce č. 1**

Odpovědi	Ne	Ano	Ano, v sebeobraně	Ano, pokud by se ubližovalo mým blízkým
Počet odpovědí	7	3	14	10

Sedm studentů by nikdy nikomu fyzicky neublížili. Jako důvody někteří uvedli, že nesnášejí násilí nebo, že o sobě vědí, že by to nedokázali. Ti co odpověděli, že by dokázali ublížit, napsali takové důvody, že by ublížili, kdyby si to dotyčný zasloužil nebo kdyby je někdo vytočil. Takové odpovědi byly tři. Zde bychom se mohli zamyslet nad tím, jestli dotyční nemají nějaké problémy s agresí a podobně. Více jak polovina dotazovaných by ublížilo pouze v sebeobraně nebo při ubližování jim blízkých lidí. Můžeme tedy tvrdit, že jim záleží na rodině a blízkých lidech a k jejich obraně by použili i násilí.

**Otázka č. 2:** Kdo ze slavných osobností na celém světě je pro tebe vzor? Proč zrovna on?

Tato otázka byla položena proto, že i podle oblíbené osoby, známé i neznámé, se dají zjistit názory a postoje člověka.

**Tabulka 7 Výsledky k otázce č. 2**

Odpovědi	Nemám žádný vzor	Známa osobnost jako vzor	Rodič jako vzor
Počet odpovědí	12	13	2

Menší polovina respondentů nemá žádný vzor. Uvedli, že se nechtějí v někom vzhlízet, raději budou vzory sami pro sebe a někteří by chtěli být vzorem pro jiné. Dalo by se to považovat za velmi dospělou odpověď. Mladiství si již uvědomují, že si musí utvářet vlastní názory.

Dva žáci odpověděli, že jejich vzorem je matka nebo otec. Dívka by chtěla být jako její matka, která je, jak uvedla dotazovaná, hodná, milá, dobrosrdečná a vše řeší s chladnou hlavou. Chlapec obdivuje svého otce a důvodem je to, že dokázal udělat jeho matku šťastnou, s níž založil rodinu, kterou neopustil, dokud bohužel nezemřel. Vzhlížení k mrtvému rodiči může být sporné. Považoval by otce za vzor, i kdyby nezemřel?

Zbytek studentů uvedli známou osobnost, kterou považují za svůj vzor nebo kterou obdivují. Zde jsou některé příklady: „*Myšlenkově Gándhí - prosazoval filosofii aktivního, ale nenásilného odporu; Jinak Martin Garrix - výborný Dj co nemusí nic dělat a bere hromadu peněz.*“ Na jedné straně politický a duchovní vůdce hnutí za nezávislost a na straně druhé Dj, který má, podle dotazovaného žáka, peníze a nemusí nic dělat.

„*Lady Gaga (popová zpěvačka), veřejně podporuje všechny lidi, kteří ji potřebují. Menšiny, šikanované apod.*“

Tento student má zřejmě velice rozvinuté sociální citění a zajímá se o problematiku šikany nebo menšin.

**Otázka č. 3:** Předstíral jsi někdy, že ti je špatně, aby ses vyhnul testu ve škole nebo, že se ti do školy zkrátka nechtělo?

**Tabulka 8 Výsledky k otázce č. 3**

Odpovědi	Ano	Ne
Počet odpovědí	19	9

Priznejme si, že toto udělal skoro každý. Strach z testu nebo lenost jsou někdy tak velké, že to někteří žáci řeší předstíráním nemoci. Horší důvod takového předstírání je strach jít do školy kvůli druhým lidem, kteří dotyčného šikanují nebo jinak napadají. Pokud si toho učitel nebo rodič všimne, je nutné navštívit psychologa nebo poradce. Devět respondentů odpovědělo, že

to zatím nikdy neudělali. Nejspíše by se obávali odhalení nebo zkrátka nenastala taková situace.

**Otázka č. 4:** Co považuješ za největší podvod?

Z této otázky můžeme vysledovat s jakou tolerancí, se žáci na středních školách staví k podvodům. To co pro někoho podvod neznámá, může pro druhého znamenat morální přečin. Každý má tu svou hranici, za kterou nepůjde.

Větší polovina respondentů uvedla jako podvod zfalšování známek, testu, podpisu, úřední listiny nebo krádež písemky učiteli ze stolu a naučení se odpovědí apod. Pouze tři studenti odpověděli, že podvodem je pro ně opisování. V dnešní době chytrých mobilních telefonů a malinkých notebooků už žáci opisování nepovažují za podvádění. Existuje tolik různých možností jak si připravit tahák a jak opisovat.

## **Závěr**

Cílem této bakalářské práce bylo nastínit problematiku vývoje morálních postojů a charakteru jedince a objasnit co může ovlivnit morální vývoj mladistvého.

Ve své práci jsem provedla výzkumné šetření pomocí modelových situací, které žáci řešili. Situace byly zaměřeny na otázky školního podvádění, šikany a morálních hodnot. Z tohoto šetření vyplynulo, že téměř všichni žáci mají velmi dobré povědomí o těchto otázkách.

Musíme mít na mysli, že dnešní děti a mladiství jsou vystaveni nemorálnímu jednání každý den. Proto je nutné, je prostřednictvím školy, ale samozřejmě i v rodině informovat o těchto problémech, protože čím více o těchto věcech budou vědět, tím rychleji si mohou utvořit svůj postoj a názor.

V praktické části jsem uvedla, na jaké typy škol chodí respondenti, kteří řešili modelové situace, avšak ve výsledcích výzkumu nejsou odpovědi rozděleny podle typu školy. Je to z toho důvodu, že na jakékoliv škole může být žák s velmi rozvinutým morálním vědomím a stejně tak žák, který se chová nemorálně. Proto je vyhodnocení výzkumného šetření obecné a ukazuje míru morálního vědomí žáků na těchto školách.

## Seznam použitých zdrojů

1. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
2. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. ISBN 8024717180
3. ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: 2. přepracované vydání*. Praha: Grada, 2014. ISBN 9788024746395.
4. HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
5. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické školních tříd a školy*. Praha: Gaudeamus, 2001. ISBN 8070410884.
6. PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 8071783099
7. ŘÍČAN, Pavel. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.
8. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024726854.
9. Studentmag: Jaký je rozdíl mezi etiketou a morálkou? Udělejte si jasno v pojmech. ZEDNÍKOVÁ, Ivana. *Studentmag* [online]. 2014 [cit. 2014-10-20]. Dostupné z: <http://studentmag.topzine.cz>
10. VACEK, Pavel. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. 1. vyd. Hradec Králové : Gaudeamus, 2011. s. ISBN 978-80-7435-108-2.
11. VACEK, Pavel. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
12. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

## **Seznam tabulek**

Tabulka 1 Výsledky k modelové situaci č. 1 .....	29
Tabulka 2 Výsledky k modelové situaci č. 2 .....	29
Tabulka 3 Výsledky k modelové situaci č. 5 .....	30
Tabulka 4 Výsledky k modelové situaci č. 6 .....	31
Tabulka 5 Výsledky k modelové situaci č. 7 .....	32
Tabulka 6 Výsledky k otázce č. 1 .....	32
Tabulka 7 Výsledky k otázce č. 2 .....	33
Tabulka 8 Výsledky k otázce č. 3 .....	33

## **Seznam grafů**

Graf 1 Pohlaví respondentů .....	28
Graf 2 Typ školy, kterou dotazovaní navštěvují .....	28
Graf 3 Ročník, který respondenti navštěvují .....	28

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Dotazník.....	38
-------------------------	----

## Přílohy

### Příloha 1 Dotazník

## Vývoj morálního vědomí žáků středních škol a středních odborných učilišť

Většina otázek v tomto dotazníku je otevřených tudíž odpověď a její délka je zcela na vás. Žádná odpověď není správná či nesprávná, proto prosím odpovídejte co nejupřímněji.

### Pohlaví

- žena
- muž

### Jakou střední školu navštěvujete?

Zaškrtněte.

- Gymnázium
- Střední odborná škola
- Střední odborné učiliště

### Do jakého ročníku chodíte?

- první
- druhý
- třetí
- čtvrtý

### 1. O přestávce se ti tvůj kamarád svěří, že ho předešlý den šikanovali žáci z vedlejší třídy.

Popiš, jak bys ses zachoval/a a jak bys postupoval/a při řešení takové situace (pokud bys ji chtěl/a řešit).

*"Přijdu za nimi a vysvětlím jim, že ho šikanovali, že to je kravina, ať se baví něčím jiným. Bez přehnaného respektu, klidně bych mluvil i vulgárně, ale tak, abych s nimi jednal jako s*

*kámošem... No, tohle se asi nedá popsat pár větama, ale v reálu to funguje víc, než řešení s profesory nebo nějaká prosba, ať toho nechají :)"*

**2. Je hodina matematiky a píšete písemnou práci. Ty jsi přípravě na test moc nedal a dané látce úplně nerozumíš oproti tvému spolužákovi z lavice, který se na písemnou práci pilně připravoval a látce rozumí. Při vyhodnocování písemné práce učitel zjistí, že dvě práce jsou téměř stejné (stejně chyby, stejné postupy), tvá a tvého spolužáka z lavice. Jsi si vědom toho, že jsi opisoval. Učitel vyžaduje vysvětlení. Bud' napíše tobě i tvému spolužákovi nedostatečnou nebo se přiznáš a nedostatečnou dostaneš pouze ty.**

Jak se v této situaci zachováš?

*"Přiznám se. Na známkách mi nikdy nezáleželo."*

**3. Byl bys schopen někomu fyzicky ublížit? Za jakých okolností? Z jakého důvodu?**

*"Byl. Pokud by někdo napadl mě nebo někoho mně blízkého. Nemyslím vyloženě ublížit, ale fyzicky se bránit."*

**4. Kdo ze slavných osobností na celém světě je pro tebe vzor? Proč zrovna on?**

*"Například český herec Ondřej Vetchý. Obdivuji jeho inteligenci, rozhled a morální hodnoty. I jako herec je výborný."*

**5. Na školní chodbě najdeš peněženku. Co uděláš?**

*"Mrknu se, co v ní je a koho doklady v ní jsou, protože jsem zvědavý :)) Když toho člověka znám, tak mu ji vrátím, když ne, odnesu ji třeba k hospodářce, do vrátnice nebo se někoho zeptám, zda dotyčného nezná. Z obsahu si nic nevezmu, absolutně se mi to přičí."*

**6. Do vaší třídy přišel nový spolužák afrického původu. O přestávce uslyšíš narážky na jeho barvu pleti, posměšné a urážlivé poznámky.**

Jak se zachováš?



*"Nevadí mi nějaké vtipy, ale proti posměškům jsem alergický. Barvu pleti nerozlišuji. Spolužákům řeknu, ať toho nechají. Protože mám rozumné spolužáky, tak už bude klid."*

**7. Zaspal jsi a víš, že přijdeš pozdě do školy. Matka s otcem ti řekli, že ti to neomluví a sám si zatím omluvenky psát nemůžeš.**

Jak bys takovou situaci řešil/a?

*"Prostě ve škole řeknu, že jsem přišel pozdě. Je to odstupňované, za 3 pozdní příchody napomenutí atd... Takže pozdní příchody žádný problém nejsou :)"*

**8. Je přestávka a na chodbách je plno studentů. O pár metrů od tebe zahlédneš, jak někomu vypadly z batohu učebnice a sešity? Půjdeš mu pomoci?**

*"Když je to pěkná holka, tak půjdu pomoci vždycky. Když jsou to jen dvě tři učebnice a není to nějaký můj známý, tak na to asi kašlu a jdu dál, protože to stejně sebere za 5 vteřin. Když by se někomu rozsyपालy úplně všechny věci, tak bych pomohl asi každému :D"*

**9. Při cestě ze školy domů zahlédneš jak na školním pozemku skupinka lidí ze stejné školy jako ty užívá drogy. Druhý den vám učitel oznámí, že se ve škole našly nějaké drogy a zeptá se celé třídy, zda něco neví.**

Jak by ses v takové situaci zachoval/a?

*"Mlčel bych. Je mi ukradený, kdo bere a kdo nebere drogy. Maximálně bych něco řekl, kdybych věděl, že je z toho obviněnej někdo nevinnej"*

**10. Předstíral jsi někdy, že ti je špatně, aby ses vyhnul testu ve škole nebo, že se ti do školy zkrátka nechtělo?**

*"Jo, tak jednou v 5. třídě na základce, abych oblafnul mámu. Pak jsem se ale cítil dost provinile :D. Jinak od té doby, co si můžu psát omluvenky sám, tak nemusím nic předstírat. Prostě na test nepřijdu a napíšu třeba nevolnost, den otevřených dveří někde, rodinné důvody atd..."*

**11. Co považuješ za největší podvod?**

Týkající se školy.

*"Ty bláho. V systému, kde mají větší váhu známky místo vědomostí se snad nemůže brát jako podvod ani opisování ani kopírování. Takže mě napadá třeba hodit vinu na někoho jinýho, nepřiznat se k něčemu i přesto, že je z toho obviněnej někdo jinej atd... Prostě takovýdle věci na úrovni kamarádů."*