

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Bakalářská práce**

Linda Brzoňová

Morální a hodnotový systém jedinců ve výchovném ústavu

Olomouc 2013

Vedoucí práce: Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Martina Dominika Polínka, Ph.D. a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 8.6. 2013

.....  
Linda Brzoňová

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Martinu Dominiku Polínkovi, PhD. za odborné vedení bakalářské práce.

Děkuji také všem pracovníkům i dotazovaným respondentům z Výchovného ústavu, kde jsem realizovala svoji praktickou část.

# OBSAH

Úvod.....	5
<b>Teoretická část.....</b>	<b>6</b>
1. Psychologie morálky .....	7
1.1. Jean Piaget a počátky kognitivního pojetí morálky .....	9
1.2. Lawrence Kohlberg a stadia morálního úsudku .....	11
1.3. Morální jednání, usuzování a konvence .....	15
1.4. Morální identita .....	20
2. Hodnoty .....	21
2.1. Pojem hodnota .....	21
2.2. Psychologie hodnot.....	22
2.3. Problém klasifikace hodnot .....	23
2.4. Hodnotový systém a jeho utváření .....	28
3. Dospívání a jeho rizika .....	33
3.1. Vývojové problémy dospívajících v dnešní společnosti .....	34
4. Legislativní rámec a charakteristika výchovných ústavů .....	36
<b>Praktická část.....</b>	<b>38</b>
1. Cíl práce.....	38
2. Předmět a metody průzkumu .....	38
3. Formulování základních výzkumných otázek .....	40
4. Charakteristika výzkumného vzorku .....	40
5. Realizace výzkumu.....	40
5.1. Seznámení respondentů s Kohlbergovým morálním dilematem .....	40
5.2. Základní metodika práce a otázky kladené v diskuzi .....	41
5.3. Postup při zkoumání hodnot pomocí techniky „pořadí“ a základní metodika .....	42
5.4. Postup při zkoumání současných priorit pomocí techniky „d'ábelský mariáš“ a základní metodika.....	43
6. Jednotlivé anamnézy, charakteristika morálního usuzování respondentů a jejich preferované hodnoty v jednotlivých technikách.....	44
7. Interpretace celkových výsledků a závěry.....	59
<b>Diskuze.....</b>	<b>64</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>65</b>
<b>Seznam pramenů a použité literatury: .....</b>	<b>66</b>
<b>Internetové zdroje: .....</b>	<b>70</b>
<b>Legislativní normy:.....</b>	<b>71</b>

## ÚVOD

*„Nechávám žít každého podle jeho přirozenosti a kdo chce, může pro svou pravdu zemřít,  
jen smím-li já pro svou pravdu žít.“*

Baruch Benedikt Spinoza

Téma bakalářské práce „Morální a hodnotový systém jedinců ve výchovném ústavu“ jsem si zvolila nejen pro svůj zájem o etopedickou oblast, ale především pro svoji neukojenou zvědavost právě v oblasti lidských hodnot, priorit a následného jednání, morálního usuzování. Dnes a denně se setkáváme s různými situacemi, které řešíme často již přirozeně bez sebevětších úvah, a které ovlivňují dění kolem nás. Vedle toho jsou tu i situace, které naše pozornost zaregistruje silněji a my už svoji energii zcela vědomě vkládáme do svých rozhodnutích podle toho, jak jsou či nejsou pro nás důležité. Mnohdy se naše priority dostanou do konfliktu s hodnotami ostatních a tím mohou dát vzniku lidských dilematům - morálním dilematům. A jak potom tedy chápeme „spravedlivé“ a „dobré“ rozřešení situace? Vždyť přeci hodnoty na kterých nám záleží máme každý úplně jiný? A každý přece toužíme po naplnění svých tužeb a přání, svých hodnot, protože díky nim se cítíme šťastní. A právě díky těmto osobním otázkám jsem se rozhodla zpracovat tuto bakalářskou práci. Hlavní cíl vnímám tedy především ve zmapování současných hodnot a současného morálního usuzování, za účelem lepšího, globálnějšího poznání, pochopení a následné pomoci jedincům ve výchovném ústavu. Práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Části teoretické, kde se zabývám čistě teoretickými pilíři pro práci s hodnotami a morálkou v obecném slova smyslu, a dále části praktické, kterou jsem pojala jako devadesáti minutový projekt, ve kterém jsem se nesnažila jenom o získání dat pro tuto bakalářskou práci, ale především chtěla respondenty upozornit na skutečnost, že není na škodu se zamyslet nad vlastními žebříčky či systémy hodnot, které utvářejí naši současnost a především budoucnost.

## **TEORETICKÁ ČÁST**

Teoretická část je rozdělena do čtyř hlavních kapitol, které dále rozpracovávají daný problém v dalších podkapitolách. Úvodní kapitoly pojednávají o obecných stránkách psychologie morálky, hodnotách, o dospívání jako o vývojovém období každého člověka a v neposlední řadě se také zmiňuje o charakteristice výchovných ústavů na území České Republiky v kontextu legislativního rámce České Republiky.

# 1. PSYCHOLOGIE MORÁLKY

V Psychologickém slovníku manželů Hartlových nalezneme definici morálky jako „*soubor principů posuzovaných z hlediska dobra a zla a řídící chování a jednání lidí dané společnosti*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 327) mravní zásady tedy můžeme chápat jako:

- a) vnitřní víru nebo přesvědčení;
- b) vnější pravidla vyžadované společností.

Psycholog Norbert Sillamy (2001, s. 120) vysvětluje morálku jako „...*duševní stav, který může kolísat od malomyslnosti až k přehnané sebedůvěře.*“

V terminologickém a výkladovém slovníku *Pedagogická psychológia* slovenských odborníků v čele s Ladislavem Ďuričem (1997) nalezneme vedle termínu *morálka* odkaz na termín *etika*. Zde se dočteme, že etiku lze chápat v každodenním jazyce jako synonymum slova morálka. „*Například ve spojení neetické, respektive nemorální chování, kterým se označuje specifická hodnotová stránka lidského jednání. Úloha etiky spočívá v rozpracování principů morality a jejich zdůvodnění.*“ (Ďurič, 1997, s. 82).

Ďurič (1997) dále uvádí, že etický, tedy i morální, filozoficko-poznávací aspekt se tradičně chápal v celistvosti a představou či základní ideou dobrého lidského chování. Etika by měla mít vždy praktický smysl a nejde jen o poznání dobra a morálních jevů, ale díky tomuto poznání jde i o zprostředkování toho, proč se člověk usiluje stát dobrým. Etika zkoumá povahu, smysl a cíl lidského chování a jednání s ohledem na realizování dobra.

Pokud tedy chápeme termín etika jako synonymum slova morálka zdá se, že se nemusíme zaměřit pouze na průměrné standardy chování, ale naopak spíš začněme hledat, co je správné a dobré a jak nejlépe žít. „*To samozřejmě neznamená zaujmout úzce mravní pohled v tom smyslu, že zavrhneme všechny, kdo nesouhlasí s určitým konkrétním kodexem, ale zdůraznit, že chceme najít základní hodnoty, podle nichž bychom mohli žít za předpokladu, že povedou ke spravedlnosti a štěstí. Právě v činech, které se vyznačují krutostí, můžeme nejsnáze vnímat podstatu laskavosti, v činech, které se vyznačují sobectvím, docházíme k intuitivnímu poznání toho, co znamená chovat se nesobecky.*“ (Thompson, 2004, s. 14).

Psycholog Hoffman (1970) (In Vacek, 2008) definoval v přístupu k problematice morálního vývoje tři základní hlediska a to:

- a) tzv. **model dědičného hříchu**, který navrhuje co nejranější výchovné principy od dospělých směrem k dětem;
- b) **nauka o vnitřní čistotě** „...vnější společenské vlivy dítě v jeho vývoji naopak spíše narušují a poškozují. Proto by měl být vliv vnějšího světa (včetně přímého výchovného zasahování) – zejména v raném období vývoje – minimalizován.“ (Vacek, 2008, s. 7).
- c) člověk jako nepopsaný list papíru (**tabula rasa**) – dítě není ani špatné ani dobré.

*„S uvedenou Hoffmanovou klasifikací úzce souvisí i trojí zaměření teorií morálního vývoje a také potřeba položit si tři základní otázky: V čem jsou si všichni lidé podobní (problém v univerzálnosti ve vývoji)? V čem jsou někteří lidé podobní jiným lidem (problém skupinové podobnosti a kulturních odlišností)? A v čem je každý jednotlivec unikátní (problém individuálních odlišností)?“ (Vacek, 2008, s. 7-8).*

Kolberg & Candee (in Dvořáková, 2008, s. 10) dále zmiňuje, že *„morální jednání nemůže být nikdy posuzováno bez ohledu na záměr, intenci jednajícího individua.“*

Dle Tyrlíka (2004) lze rozlišit funkcionalistické a strukturalistické (univerzalistické) pojetí morálky.

- a) **Funkcionalistické:** *„morálka může být z tohoto pohledu dána vlastním zájmem, který je uplatňován prostřednictvím skupiny“ (Alexander, 1987) „a recipročně socializačním tlakem skupiny“ (MacDonald, 1987) (in Tyrlík, 2004, s. 7).*
- b) **Strukturalistické:** (univerzalistické), které je spíše působištěm vědy, především filozofie, říká Tyrlík (2004).



## 1.1. Jean Piaget a počátky kognitivního pojetí morálky

*„Všechno jest dobré, jak to vyšlo z rukou Původce světa; vše kazí se pod rukama lidskýma.“*

Rousseau

*„O vývoji morálky či svědomí pojednává řada psychologů počínaje Freudem, Piagetem, Kohlbergem, Frommem, Eriksonem, apod.“* (Cakirpaloglu, 2012, 95 s.).

Jean Piaget a jeho koncepce morálního vývoje z roku 1932 v knize *Morální úsudek dítěte* se stala obecným základem přijímané teorie morálního vývoje, kterou se dále inspirovala řada následovníků. Spolu s L. Kohlbergem se v podstatě stává zakladatelem nového, ale dnes již plně rozvinutého psychologického oboru – **psychologie morálky** (Vacek, 2008).

Piaget (in Dvořáková, 2008, s. 11) chápe morálku jako systém pravidel:

*„Veškerá morálka spočívá v systému pravidel a podstata veškeré morálky spočívá v respektu, který si jedinec k těmto pravidlům vytváří.“*

Piaget se domnívá, že bez pochopení pravidel nelze porozumět morálnímu jednání, ani morálce jako takové. Do svého výzkumu zařadil hru „kuličky“ a díky výzkumným metodám zformulovat posloupnost čtyř stádií, v nichž se postupně tvoří dětské chápání pravidel (Dvořáková, 2008).

### 1. stádium

Pro dítě do dvou let pravidla při hře nehrají nijak významnou roli. Jde především o tělesný pohyb a aktivitu (Vacek, 2008).

Dvořáková (2008) dodává, že pravidla mají čistě individuální a motorický charakter. *„Děti manipulují s kuličkami podle vlastních přání a návyků, což vede k více nebo méně ritualizovaným schématům.“* (Dvořáková, 2008, s. 11).

### 2. stádium

Piaget ho nazval jako stádium *egocentrické* (Dvořáková, 2008), tj. fáze mezi druhým až šestým rokem života dítěte, kdy dítě začíná pozorovat svoje starší kamarády, kteří si hrají a začíná je napodobovat. V této době si již plně uvědomuje existenci nějakých pravidel, resp. nějakého „zákona“, který reguluje hru, ale zatím není schopno spojit se při hře s ostatními (Vacek, 2008).

### 3. stádium

Takzvané počáteční kooperace, které začíná kolem sedmého až osmého roku (Dvořáková, 2008) a končí kolem věku desátého (Vacek, 2008). „Každý hráč se nyní pokouší vyhrát a všichni se soustředí na otázku vzájemné kontroly a sjednocení pravidel. Když jsou však děti podrobně dotazovány, ukazuje se, že pojetí pravidel je spíše vágní než přesné.“ (Dvořáková, 2008, s. 11-12).

Vacek (2008) uvádí, že „hlavní zájem dětí v tomto věku je už sociální. Pečlivě sledují každého hráče, aby se ujistili, že hraje podle pravidel.“ (Vacek, 2008, s. 9)

### 4. stádium

Piaget ho označuje jako poslední stádium, stádium kodifikování neboli ukotvení pravidel a začíná v období kolem jedenáho a dvanáctého roku. Pravidla jsou podrobně známá již všem dětem (Dvořáková, 2008).

„Děti se zajímají o pravidla pro pravidla a více než vlastní hrou se často zabývají právě „uzákoňováním“ každé eventuality, která ve hře může nastat.“ (Vacek, 2008, s. 10).

Duska s Whelanovou (in Vacek, 2008) tento proces shrnují následujícím způsobem: Porozumění smyslu pravidel se rozvíjí pomocí spolupráce s vrstevníky, kde spoluhráče vnímají podobně jako sebe. To znamená, že si postupně vytvářejí jakési rovnocenné respektování. Vůči dospělým ale dítě chování respekt jiný: dospělí je silnější, větší, dává nebo bere, odměňuje nebo trestá – je autorita a dítě nemá ani nemůže mít ve vztahu k dospělému pocit rovnosti. Ve vztahu k dospělým i k pravidlům chová dítě jednostranný respekt, které jsou jasně a přesně dány, jsou neměnná a „posvátná“ (Vacek, 2008).

Dvořáková (2008) uvádí, že pro kognitivní přístupy je význačné nesoustředění se pouze na jednání jako takové, ale i na respekt a myšlení jedince v dané situaci, a také vliv tohoto myšlení.

### **Období vnější morálky neboli morálka heteronomní**

Piaget definuje období dítěte ve věku od šesti do deseti až jedenácti let jako „*tendenci pohlížet na povinnost a k ní příslušející souvislosti bez zřetele k okolnostem, v nichž se jednotlivec nachází*“. Piaget (in Vacek, 2008, s. 10).

Příkazy a pravidla od dospělých vnímá dítě jako správná, neboť přichází od autorit, to znamená, že je dítě v tomto smyslu na autoritách závislé, je heteronomní. Upravení pravidel dítě nepřipouští, a to ani při „polehčujících“ okolnostech. (Vacek, 2008).

„*Heteronomní morálka spočívá na morálním nátlaku dospělých a vyvolává u dítěte morální realismus. Morálnímu realismu odpovídá objektivní pojetí odpovědnosti – svou roli tu hraje nikoliv záměr, ale skutečný důsledek jednání.*“ (Heidbrink, 1997, s. 61-62).

### **Období vnitřní morálky neboli morálka autonomní**

Od dvanácti let se začíná rozvíjet takzvaná autonomní morálka. „*...jednání je posuzováno na základě subjektivní odpovědnosti, která je produktem kooperace, vzájemného porozumění a rovného práva. Pravidla již nejsou chápána jako neměnné požadavky přicházející zvenčí, ale jako produkty vzájemné dohody a jsou otevřena diskuzi či demokratickému vyjednávání.*“ (Dvořáková, 2008, s. 12).

Heidbrink (1997) vnímá přechod mezi heteronomní a autonomní morálkou ve chvíli, kdy je vzájemné respektování tak silné, že v jedinci vyvolává požadavek, aby s druhými jednal tak, jak by si přál aby s ním bylo jednáno.

## **1.2. Lawrence Kohlberg a stadia morálního úsudku**

Na Piagetovo dílo navázal známý americký psycholog Lawrence Kohlberg, který patří k nejcitovanějším autorům v oblasti psychologie morálky (Tyrlík, 2004). Základem jeho teorie se stala doktorská práce, kterou později v ucelené podobě prezentoval roku 1963 (Vacek, 2008).

„*Tento model se skládá ze tří úrovní, které představují obecné uspořádání morálního usuzování a slouží k sjednocení dalších konkrétních morálních pojmů jako je povaha správného či dobrého, morální reciprocity či morálních pravidel, práv, závazků a povinností, spravedlnosti, důsledků, poslušnosti vůči autoritě, dodržování smluv a emočních*

vztahů.“ Colby & Kohlberg (in Dvořáková, 2008, s. 14).

Úrovně morálního vývoje (Vacek, 2008, s. 26):

**I. prekonvenční úroveň** (*stadium 1 a 2*),

**II. konvenční úroveň** (*stadium 3 a 4*),

**III. postkonvenční úroveň** (*stadium 5 a 6*).

*„Prekonvenční morální úroveň je úrovní většiny dětí do 9 let, některých adolescentů a mnoha dospívajících a dospělých kriminálních živlů. Konvenční úroveň je úrovní většiny adolescentů a dospělých v naší společnosti i ostatních společnostech. Postkonvenční úrovně dosahuje menšina dospělých, obvykle teprve po 20. roce života.“ Kohlberg in Lickona (in Vacek, 2008, s. 26).*

### **I. Prekonvenční úroveň**

*„Na prekonvenční úrovni je dítě citlivé vůči kulturním pravidlům a označením dobrého a zlého, správného nebo špatného, ale interpretuje tato označení buď na základě fyzických nebo hédonistických důsledků jednání (trest, doměna, výmena protislužeb), nebo na základě fyzické síly toho, kdo tato pravidla a označení vyhlásil. Úroveň je rozdělena do dvou následujících stádií.“ (Dvořáková, 2008, s. 16):*

- **Stadium 1: Orientace na poslušnost a vyhýbání se trestu**

*„Vyhýbání se takovému jednání, které je trestáno, poslušnost pro poslušnost, poslušnost vůči autoritám jako nositelům norem a těm, kteří vyžadují jejich dodržování; především je třeba nezpůsobit zjevné fyzické škody druhým osobám a na majetku.“ (Vacek, 2008, s. 27).*

Převažuje zde egocentrické hledisko. Autoritu chápe či respektuje hlavně proto, že je silnější, ne proto, že představuje společenský řád. Pokud se stane, že určité jednání není potrestáno tak jak je zvykem, v dětských očích již není špatné, ale správné. Heidbrink (1997) (in Vacek, 2008).

- **Stadium 2: Individualismus, účelovost, vzájemnost, usilování o odměnu a ocenění**

*„Správné jednání spočívá v tom, co instrumentálně uspokojuje vlastní a příležitostně i cizí potřeby. Lidské vztahy jsou vnímány jako vztahy tržní. Jsou přítomny základy slušnosti, vzájemnosti a rovného podílnictví, ale vždy jsou interpretovány hmotně účelovým způsobem.*

*Reciprocita (vzájemnost) je chápána způsobem „já tobě, ty mně“, nikoliv jako loajalita, vděčnost nebo spravedlnost.“ (Dvořáková, 2008, s. 16).*

Různé zájmy se dostávají do konfliktu, jelikož každý jedinec upřednostňuje svůj zájem – z toho plyne, že právo či pravda je relativní podle toho jak to kterého člověka uspokojuje (Vacek, 2008).

## **II. Konvenční úroveň**

Jedinec se snaží naplňovat očekávání přátel, rodiny a podporuje dodržování norem a zákonů, které sám jedinec považuje za správné či hodnotné, bez ohledu na okamžité důsledky a širší souvislosti spojeny s činem. Jedinec zastává postavení loajality ke společenskému řádu a sociálnímu očekávání (Vacek, 2008).

- ***Stadium 3: Shoda s ostatními, vzájemná přizpůsobivost (původní stadium „dobrého hochy a hodné dívky“)***

Slušnost, přátelskost a zdvořilost – i takto se dá popsat třetí stupeň morálky.

*„Morálka 3. stupně je do jisté míry ideální morálkou harmonického světa, kde není jedinec vystaven žádným antagonistickým skupinovým konfliktům, nýbrž všude se setkává se shodnými hodnotovými představami a očekáváními.“ (Heidbrink, 1997, s. 78).*

Tyrlík (2004) uvádí, že toto chování je plně akceptováno ostatními, těší je a pomáhá jim. Zde má nejvyšší význam dobrý úmysl a jedinec je za něj oceňován.

Stádium morálky je charakterizována shodou, přizpůsobením se vůči stereotypním představám o jednání, které je většinou považováno za správné. Často se můžeme setkat s posuzováním typu: *„Ale on to nemyslí špatně.“*, čímž člověk svým způsobem získává souhlas, tedy pokud se chová „přívětivě“. (Heidbrink, 1997).

- ***Stadium 4: Orientace na zákon a pořádek, respekt vůči společenskému systému***

Heidbrink (1997) uvádí, že orientační rámec tvoří pevná pravidla, autorita a zachování sociálního pořádku.

*„Pravidla a normy jsou chápány jako neměnné, výjimky z pravidel nelze tolerovat. Při eventuálním střetu příkazu svědomí s uzákoněnou normou je upřednostněna norma před hlasem svědomí. To může být za určitých okolností vážný problém, neboť se leckdy můžeme setkat s problematickými zákony a předpisy.“ (Vacek, 2008, s. 29)*

*„Správné chování spočívá v plnění povinností, prokazování úcty vůči autoritám a udržování stávajícího řádu pro něj samotný.“ (Tyrlík, 2004, s. 20)*

V tomto a v předchozím stádiu probíhá proces zvnitřňování. V současnosti i minulosti můžeme zaznamenat několik varujících příkladů právě zvnitřňovaných „nelidských“ zákonů – národnostní či náboženská nesnášenlivost, apod. (Vacek, 2008).

### **III. Postkonvenční úroveň**

*„Morální hodnocení se zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin či osob, jež tyto principy zastupují, a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito skupinami.“ (Heidbrink, 1997, s. 73).*

- **Stadium 5: Sociální úmluva a individuální práva**

Jedinec by si měl být vědom, že různí lidé zastávají různé hodnoty a postoje. Některé normy nemusí mít univerzální platnost a říkáme jim normy relativní. Jiné hodnoty, jako je například právo na život apod. představují jakýsi trvalý základ „dobré“ koexistence či soužití mezi lidmi a i bez ohledu na názor většiny, musí být respektován (Vacek 2008).

Cituji Heidbrinka (1997, s. 81): *„Možná si teď myslíte, že morálka stupně tři je vlastně tou lepší, protože vede k humánnějšímu výsledku. Tento závěr byl ve skutečnosti chybný. Je otázka, na základě jakých kritérií chceme posuzovat, co je lepší. Ne vždy vedou morální úvahy stupně 3 k humánnějším rozhodnutím. Záleží na té které situaci – ve skutečnosti je možné říci, že na stupni 1 až 4 příliš záleží na situaci, i když se sestupnou tendencí, to je výškou stupně klesá situační vázanost morálky. Přesto vedou ještě i na stupni 4 určité situace k nehumánní morálce, totiž tehdy, když samotné zákony či závazky určují situaci nehumánní. Na stupni 4 se cítíme být podřízeni zákonům a našim závazkům, jsme jim do jisté míry vydáni na milost a nemilost.“*

- **Stadium 6: Orientace na obecné (univerzální) etické principy a vlastní svědomí**

To znamená řídit se podle vlastních, svobodně zvolených morálních principů, které se obvykle opírají nebo vycházejí z demokratických zákonů a sociálních dohod. Pokud se jedinec ocitne v situaci, kde je v rozporu s normy daného společenství, jedná v souladu s

„vyššími“ principy (Vacek, 2008).

„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).

Jako měřítko morálního hodnocení vnímáme svědomí. (Heidbink, 1997).

„Právo je definováno svědomím jednotlivce, jež se shoduje se zvolenými principy, které jsou zvnitřněny a stávají se součástí jeho hodnotové struktury. Jsou vytvořeny a přijaty na základě logického porozumění (myšlenkové analýzy), univerzality (obecné platnosti vždy a všude) a sociální smlouvy (vzájemné dohody). Tyto etické principy jsou abstraktní (například Kantův kategorický imperativ). Nejde o konkrétní morální pravidla typu Desatera božích přikázání, ale o principy spravedlnosti, vzájemnosti a rovnocennosti lidských práv a respektu k důstojnosti lidských bytostí jako individuálních osobností. Všeobecné morální principy se za určitých okolností mohou stát vyšší hodnotou než zákon.“ (Vacek, 2008, s. 30).

Heidbrink (1997) ve své publikaci uvádí, že je toto poslední stádium je nejtěžší na pochopení a je také nejvíce kritizováno. Kohlberg na tuto kritiku reagoval tím, že do svých dalších záznamových archů poslední stadium nedal.

### 1.3. Morální jednání, usuzování a konvence

#### Determinanty morálního jednání

(Tyrlik, 2004, s. 35) „Proces morálního jednání zahrnuje mentální zpracování podnětové situace jako „morální“ a na ně navazující morální rozhodování. Na úrovni reprezentace můžeme tuto kategorii vymezit následujícími znaky“:

- **Důsledky pro jiné lidi** – jsou zastoupeny jednajícím člověkem jako přímý či nepřímý důsledek jednání.
- **Závažnost** - „důsledky pro jiné lidi jsou z hlediska jedince dostatečně závažné.“ (Tyrlik, 2004, s. 35).
- **Altruismus** – kdy jednající člověk bere ohled na ostatní jedince. „U daného jedince je reprezentace závažných důsledků pro jiné lidi brána v potaz při přípravě plánu jednání a řízení jednání.“ (Tyrlik, 2004, s. 36).
- **Nemožnost „mimomorálního jednání“** - kdy je situace z hlediska jednajícího nemožně řešitelná klidným, chladným jednáním v souladu s konvencí nebo je tento způsob

řešení pro jednajícího uspokojivý.

(Tyrlík, 2004) Pokud chceme vystihnout celou variabilitu morálního jednání, je třeba zohlednit všechny faktory, které nás ovlivňují a podílejí se na rozhodování, jednání, apod. Jsou to faktory:

- **Kognitivní** – veškeré poznávací procesy, které napomáhají reprezentaci situace, vytváření plánu a řízení jednání, dispoziční i aktuální kognitivní obsahy. Nezahrnuje pouze zpracování a uchovávání informací, ale i otázku uvědomování.
- **Emoční** – můžeme říci, že tahle otázka patří mezi nejsložitější. *„Přitom emoce mají klíčovou explikační funkci v řadě teorií motivace. Již z etymologického hlediska e + movere odkazuje na pohyb nebo aktivaci. Toto spojení s motivací a aktivací je ovšem z historického hlediska zavádějící, neboť v tomto významu bylo v minulosti užíváno slovo „passion“, jehož kořen „pati“ odkazuje spíše na trpnost (pasivitu) Averill (1996) (in Tyrlík, 2004, s. 36). Trpnost nebo pasivita vyjadřuje postavení lidského jedince vzhledem k emocím, na rozdíl od aktivity kognice nebo vůle, které jedinec „kontroluje“. Zde emoce chápeme nejen jako stav vyvolaný reprezentací určitých kognitivních obsahů, ale také faktor ovlivňující organizaci kognitivních obsahů a jejich uplatnění v reprezentaci.“* (Tyrlík, 2004, s. 36).
- **Jáské** - *„představuje autentickou kategorii kombinující kognitivní a emoční obsahy tvořící vikariantní hranici mezi já a non-já.“* (Tyrlík, 2004, s. 36). Zahrnuje činné já, nazírné já, vyšší úrovně reprezentace vnějších i vnitřních stránek procesu jednání.
- **Sociální** – zahrnuje vztahy jedince k jiným lidem, ke skupinám, symbolické nebo jazykové struktury a sociální reprezentaci.
- **Enviromentální** - *„prostředí, v němž jedinec jedná, v podobě, v níž se prezentuje jedinci.“* (Tyrlík, 2004, s. 36).

Má morální myšlení něco společného s morálním jednáním? Můžeme sálo dlouze rozmlouvat o morálce jako takové, ale jakmile se dostaneme do nějaké situace, těžko říci, jestli se zachováme tak, jak sami sebe verbálně prezentujeme. Ze zkušenosti jiných, ale i sebe samotných víme, že každý člověk má tendenci „být lepším“, chovat se morálně „lépe“, ale skutečnost je častokrát rozdílná. Možná, že člověk si rozdílnost ve svém morálním jednání a myšlení ani neuvědomuje nebo naopak uvědomuje, ale nechce se druhým přiznat. (Heidbrink, 1997).



*„Podle Kohlberga morální usuzování v reálné situaci probíhá ve dvou fázích. Nejprve dochází k úsudkům o správnosti, což znamená, že při usuzování se vychází přímo z nějakého principu či pravidla. Jedná se tedy o deontické úsudky. Jako příklad lze uvést Kantovo pojetí katogerického imperativu. Teprve v následující fázi dochází k úsudkům, které se váží ke konkrétnímu jednání aktéra a k vlastní odpovědnosti za provedení či neprovedení morálně správného jednání. Teprve v tuhle chvíli můžeme hovořit o „morální odpovědnosti“ (Dvořáková, 2008, s. 18).*

*„Představte si, že jste na cestě k důležité zkoušce, času je málo, a tu vidíte malé dítě, které ztratilo své rodiče a neví, kde je. Když mu pomůžete, přijdete pozdě ke zkoušce. Možná si řeknete, ať se o dítě postará někdo jiný, kdo tak nespěchá, jdete dál a na celou událost zapomenete.“ (Heidbrink, 1997, s. 110).*

Zda pomůžeme nebo ne tedy nezávisí jen na našem postoji. Darley a Latané (in Heidbrink, 1997, s. 110) „vycházejí z toho, že reálná pomoc souvisí s určitými předpoklady.“ Prvotně záleží zda si dítěte vůbec všimneme. Pokud se nám tento předpoklad splní, nabízí se nám otázka naléhavosti oné pomoci. Jakmile vyhodnotíme situaci jako vážnou, předpokládá se, že se pomoci ujmeme. Další věcí, která ovlivňuje naše rozhodnutí je vnější prostředí. „V davu je méně pravděpodobné, že jednotlivec rozezná první náznaky naléhavého případu, než když je sám, protože je považováno za nevhodné prohlížet si podrobně na veřejnosti jiné lidi.“ (Heidbrink, 1997, s. 110). A i když jedinec vyhodnotí situaci jako naléhavou, pořád není jisté, zda v „davu“ pomůže či nikoliv. Darley a Latané (in Heidbrink, 1997) takové jednání definovali jako takzvané rozptýlení odpovědnosti. „Ve skupině, která vidí nějaký naléhavý případ, se cítí být každý jednotlivec méně zodpovědný, protože kdokoli jiný je zodpovědný za pomoc stejnou měrou.“ (Heidbrink, 1997, s. 110).

Zde se nám nabízí otázka, zda „Mají situační znaky větší vliv na naše morální jednání než naše morální vědomí?“ Nebo spíše: „Které situační podmínky jsou pro jednání relevantní a které ne?“

Konfliktní situace v každodenním životě může nabízet vícero řešení, může být mnohoznačná. Zde hrají výraznou roli situační faktory a také je zde podstatně více zapojeno vlastní já usuzujícího. „*Domníváme se proto, že v reálném životě nemůže být v žádném případě postkonvenční úsudek sám o sobě zárukou eticky správného jednání.*“ (Dvořáková, 2008, s. 19).

„*Kohlberg se domnívá, že situační vázanost morálního myšlení stupeň od stupně klesá. K takovému závěru dospějeme ovšem jen z perspektivy nejvyššího morálního stupně, z něhož jsou morálně relevantní rozdíly na myšlenkových úrovních nižších stupňů interpretovány jako irelevantní situační znaky.*“ (Heidbrink, 1997, s. 111).

M. Nisan (in Dvořáková, 2008) rozlišuje procesy usuzování na:

- a) úsudky hodnocení (judgment of evaluation);
- b) úsudky volby (judgment of choice).

Tyto procesy se často objevují společně, proto může být obtížné je rozlišit, avšak mají odlišné funkce. „*V procesu hodnocení jedinec srovnává jednání s určitým standardem.*“ (Dvořáková, 2008, s. 20). Jednání můžeme zhodnotit téměř jakkoliv – například: jednání racionální, jednání legální, etické, apod. „*Výsledkem tohoto procesu je úsudek, zda jednání je či není kompatibilní s normou.*“ (Dvořáková, 2008, s. 20).

V procesu volby je cílem rozhodnout se pro určité chování, konkrétní jednání. „*Přirozeným výsledkem volby je jednání, a to za předpokladu, že se v průběhu přechodu od volby k jednání neobjeví žádné překážky.*“ (Dvořáková, 2008, s. 20).

Překážky dělíme na:

- a) vnitřní (například: neschopnost realizovat vlastní rozhodnutí, slabá motivace, vůle);
- b) vnější (například: fyzická překážka, která brání v procesu jednání).

V každodenním životě se běžně nezabýváme rozdílem mezi oběma úsudky, nevidíme například, že se jedinec s určitým přesvědčením jedná odlišně či protichůdně s tímto názorem. „*Lidé totiž mnohdy hodnotí vlastní nebo cizí jednání zcela teoreticky, aniž by ve skutečnosti tyto úsudky nějak zahrnovaly volbu či jednání.*“ (Dvořáková, 2008, s. 20).

Kohlberg a Candy (in Heidbrink, 1997) jsou toho názoru, že morální úroveň usuzování neurčuje jen morální jednání. „*Vycházejí z toho, že rozhodnutí považované za správné, je uskutečněno jen tehdy, pokud se člověk v určité situaci cítí být subjektivně zodpovědný a provedení činu podporují určité ne-morální schopnosti a sebekontroly.*“ (Heidbrink, 1997, s. 111).

Eliot Turiel (1975) (in Tyrlík, 2004, s. 10) upozornil, „*že mnohé případy pravidel, omezení a jejich porušení, která využíval například Piaget při studiu morálky, ve skutečnosti nevyvolávají morální otázky. Pravidla hry, ať již hry kuličky nebo tenisu, podle něj nejsou morálními pravidly, ale konvencemi.*“

Termín *sociální konvence* nám definuje Ottův slovník naučný (1935, s. 734) jako „*zvykově ustálené, značnou měrou zmechanizované způsoby, respektive pravidla chování či jednání sociálního, jimiž jsou v určitých situacích vázáni členové dané společenské skupiny. Na rozdíl od norem právních a mravních není jejich závaznost tak obecná a autoritativní.*“

Můžeme říci, že konvence oproti morálním pravidlům (nemohou být legitimně zrušeny nebo omezeny na určitou skupinu lidí) upravují různé stránky sociálních interakcí, jako například stolování. „*Na rozdíl od morálních norem mohou být konvence měněny a odlišují se u jednotlivých společenství.*“ (Tyrlík, 2004, s. 10).

Turiel (in Tyrlík, 2004) formuloval tři hlediska, která nám umožňují odlišit konvenci a morální pravidla:

- omezenost pravidla (Jestliže neexistuje pravidlo, které mi zakazuje toto jednání - bude toto jednání špatné?);
- zákonná pravomoc autority („*Bude toto jednání stále špatné, jestliže rodič řekne, že to můžeš dělat?*“) (Tyrlík, 2004, s. 11);
- obecnost (Je takové jednání špatné i jinde? Například v jiné škole nebo v jiné zemi?).

Tyrlík (2004) zdůrazňuje, že konvence jsou v porovnání s morálními normami více formálnější a strukturovanější. Více řeší specifické situace, ale zároveň nemusí představovat pouze ony formalizovaná pravidla. Nelze je redukovat na formální nebo obsahové řešení situace, ale musí zahrnovat i podmínky například kulturní, sociální, osobní, historické, apod., které určují kvalitu určité situace.

## 1.4. Morální identita

Otázku identity člověka chápeme jako klíčový filozofický, etický i pedagogický problém současnosti a její získání vnímáme jako cíl individuálního vývoje každého jedince (Žilínek, 1997).

Dvořáková (2008) ve své publikaci uvádí, jako klíčovou, koncepci A. Blasiho „*self model*“ neboli *model morální identity*, kde je vypracován vztah mezi morálním jednáním a usuzováním Blasi (in Dvořáková, 2008, s. 34) udává, „*že výsledek morálního usuzování se aspoň v některých případech stává obsahem úsudků odpovědnosti, to znamená po rozhodnutí pro morálně správné jednání jednající osoba určuje, zda jednání je pro ni striktně závazné. „Motivační základ pro morální jednání spočívá ve vnitřním požadavku na psychologickou konzistenci vlastního já. Morálka vyžaduje, aby jedinec jednal konzistentně, to je ve shodě s vlastním usuzováním.“*

Blasi (in Dvořáková, 2008) dále překládá, že pokud má jedinec vytvořenou *morální identitu*, mohou být rozhodující (v jednání) různé aspekty této identity. U některých jedinců může být určujícím aspektem soucit nebo naopak pro jiné může být klíčová spravedlnost nebo čestnost. „*Tento předpoklad odpovídá do určité míry pojetí, že lidé se mohou lišit ve způsobu, jakým nahlíží na morální problémy.*“ Gilligan & Attanucci (in Dvořáková, 2008, s. 35).

Dalším modelem morální identity se zabývali odborníci Atkins, Hart & Donnelley (2004). Mimo ono morální usuzování ale kladli důraz na sociální kontext. „*Morální usuzování je důležité ve spojitosti s jáským systémem, neboť mravní normy a cíle musí být významné pro jedince a jeho identitu. Sociální kontext nabízí příležitost pro pozorování, experimentování a podporu morálního jednání. Jedinci s utvořenou morální identitou se liší od ostatních často právě schopností klást si takové morální cíle, které nejsou konzistentní se sociálními vrstvami. To samozřejmě neznamená, že by se morální identita vytvářela nezávisle na sociální prostředí, neboť kontext, konkrétní vztahy či instituce mohou hrát významnou roli v procesu přijímání či rozvíjení morálních závazků.*“ (Dvořáková, 2008, s. 37).

## 2. HODNOTY

Co jsou to vůbec hodnoty a kam je možno zařadit to, co označují nebo vyjadřují užívané pojmy jako je například „dobro“, „krása“, „statečnost“, „spravedlnost“ a řada dalších, vyjadřujících různé další hodnoty a jejich negace, provázející každého člověka? (Tondl, 1999).

### 2.1. Pojem hodnota

Lze konstatovat, že v odborné literatuře nenacházíme jednotné vymezení problematiky hodnot. Rozdíly jsou nejen v přístupech, ale i v jednotlivých vědních disciplínách (filozofie, psychologie, pedagogika, sociologie, apod.) a dále v interpersonálních pohledech (Sekera, 1994).

Cakirpaloglu (2009, s. 297) „*Otázka o původu hodnot zahrnuje historické, sociální a individuální činitele, jejichž interakce určuje kvalitu života posléze vztah jedince k poznané realitě.*“

Masarykův slovník naučný (1927, s. 231) definuje ve filozofii termín *hodnota* jako to, „*co vyhovuje nějaké (materiální nebo duchovní) potřebě. Mluvíme například o hodnotách náboženských, etických, estetických, sociálních, kulturních, hospodářských, aj. A dělíváme je na relativní, jen za určitých okolností platné, a absolutní, jež platí pro všechny lidi; k těmto se počítá například pravda, mravnost a krása.*“

Cakirpaloglu (2009, s. 277) charakterizuje pojem *hodnota* jako „*specifickou psychickou kategorii, která tvoří poměrně stabilní, trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka. Hodnoty představují přesvědčení o dobrém nebo prospěšném, ale také špatném nebo nežádoucím, které regulují individuální nebo skupinovou aktivitu.*“

Také Kučerová (1994) ve své publikaci zmiňuje, že pojem *hodnota* není v dějinách filozofie jednoznačně definována. Pojem byl zařazen do všech základních logických kategorií a v průběhu dějin se definování a zařazení tohoto pojmu měnilo. „*Aktuální je koncepce hodnoty jako kvality nebo jako vztahu.*“ (Kučerová, 1994, s. 39).

Homola (1972, s. 208): „*Hodnoty jsou měřítka, jichž užíváme při svých volbách.*“

Vacek (2008, s. 101) „*Nejobecněji říci, že jde o obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním.*“

## 2.2. Psychologie hodnot

„*Filozofický obor, který se zabývá studiem hodnot se nazývá **axiologie** (z řec. *axia* – hodnota, *logos* – slovo). Předmětem zájmu *axiologie* je zkoumání otázek, které se týkají vzniku, fungování a proměn morálních, estetických, ekonomických, náboženských či politických hodnot.*“ (Filozofický slovník, 1995, s. 45).

Andragogický slovník definuje *axiologii* jako „*filozofickou disciplínu zabývající se teorií hodnot. Studium (kulturních) hodnot se stalo nedílnou součástí většiny filozofických směrů a jedním z cílů andragogiky je kultivace osobnosti právě na základě hodnotových orientací.*“ (Průcha, Veteška, 2012, s. 42).

Jinou definici najdeme ve Výkladovém slovníku z pedagogiky od Koláře (2012, s. 21):

„*Učení o povaze hodnot, o jejich místě ve společnosti a ve struktuře světa hodnot, o jejich vzájemných vztazích i jejich poměru ke společenským a kulturním faktorům (kategorie, které odpovídají vyšším tendencím, normám a ideálům sociálním, mravním a estetickým) na jedné straně a struktuře osobnosti na straně druhé (rozhodování, vážení různých alternativ a možností). Nauka o oceňování a hodnocení. Teorie hodnot jako filozofická nauka, součást filozofie.*“

Již bylo zmíněno, že pohled na pojetí hodnot se liší nejen v rámci různých vědních oborů, ale také mezi odborníky samotnými. Tato heterogenost se odráží v rozdílných přístupech, směrech, empirických zkušenostech a kritériích. Pro pojmenování hodnot tedy můžeme použít nepřeborné množství termínů, které nám prezentují různá pojetí neboli významy hodnot – například: hodnotové orientace, ideály, identita, kódy, kréda, étos, dogma, duch, doktrína, charakter, ideologie, ideové systémy, mentální výtvořky, mínění, mysl, názor, utopie, postoje, představa, systém přesvědčení, politické přesvědčení, názor, znalost, způsob života, tradice, atd. Napříč rozličnými termíny existují i autoři, kteří se domnívají, že pro hodnoty žádná synonyma užívat nelze (Çakirpaloglu, 2004).

## 2.3. Problém klasifikace hodnot

I v klasifikaci hodnot se setkáváme s velkou heterogeností problému, kterou prozatím nelze překonat elektickou integrací stávajících poznatků (Cakirpaloglu, 2009).

Obecně lze říci, že mají hodnoty dva aspekty:

- a) „*Obsahují určitý smysl, který jedinec připisuje objektům bez ohledu na to, zda jsou nebo nejsou žádoucí.*“ (Homola, 1972, 208 s.);
- b) „*Stávají se motivy ve smyslu ostatních získaných predispozic chování.*“ (Homola, 1972, 208 s.).

Kozielecki (in Sekera, 1994) nám uvádí své dělení společnosti podle hodnotové orientace na:

**a) Dionýzovské hodnoty.**

Lidé toužící po luxusu a majetku. Nejvyšší hodnotou je komfort, spotřeba a dobré živobytí. Tato hierarchie vede k egoismu a příživnictví.

**b) Herkulovské hodnoty.**

Chtějí být mocní, ovládat druhé. Touží po slávě a společenském uznání.

**c) Apollónské hodnoty.**

Rozvoj vědy, umění. Poznání světa.

**d) Prométheovské hodnoty.**

Bojují za spravedlnost, bojují proti zlu. Jejich nevyšší hodnotou je skupinová soudržnost.

**e) Sokratovské hodnoty.**

Nevyšší hodnotu vnímají v sebepoznání, sebevýchově a sebezdokonalování. Tyto hodnoty úzce souvisí s apollónskými hodnotami.

Dalším obecnějším dělením je dělení dle Kučerové (1994, s. 43-44), který nám hodnoty dělí do tří kategorií:

1. **Přírodní hodnoty**, které dále můžeme dělit do dvou skupin:

a) **Hodnoty vitální.**

To jsou hodnoty, které odpovídají potřebám tělesné existence. Příroda je v nás vyvolává.

„*Jsou výrazem tendence udržet a prosadit, uchovat a rozvinout život organismu. Jsou to například přírodní podmínky života, zdraví, svěžesti, zdatnosti, příjemnosti, tělesného blaha.*“

b) **Sociální hodnoty.**

Chápeme je jako projev vztahu člověka k druhým lidem a k sobě samému. „*Člověk má potřebu asociace, touží po družnosti, vzájemnosti, citové odezvě, chce milovat a být milován. Má současně potřeby egotické, tendenci uplatnit se, prosadit se, být uznán, oceněn, mít prestiž.*“

2. **Civilizační hodnoty**, které chápeme jako podmínky a výsledky společenské výroby a organizace, ekonomiky a techniky. „*Civilizační hodnoty, užitek, komfort zbavují člověka bezprostřední závislosti na přírodě, umožňují mu vytvářet materiální kulturu, svět utilitárních významů.*“

3. **Duchovní hodnoty**, které jsou jádrem kolem kterého roste kultura člověka a celé společnosti. Můžeme sem zařadit například „*tvůrčí sebevyjádření, sebeuvědomění, úsilí postihnout smysl věcí, plnost života, uchopit vztah člověka k světu a životu ve světle významů pravdivostních, citové bohatství, vzdělanost, duchovní tvorba. Duchovní hodnoty odpovídají potřebě integrace, vnitřní jednoty, jednoty sebe a světa, jednoty všech rozmanitých a různorodých tendencí, potřebě uvědomělého řádu života.*“

Jiné dělení najdeme v publikaci od autorky Šimíčková-Čížková (2012), kde se zmiňuje o německém psychologu Eduardu Sprangerovi (1882-1963), který vytvořil jednu z nejnámějších klasifikací hodnot, a kterou rozlišoval do 6 typologických pojmů:

a) **Teoretický typ** – zaměřen na hledání pravdy, na poznávání a kritiku. Je racionální.

b) **Ekonomický typ** – spíše materiálně založený člověk, který vše měří praktičností a užitečností.

c) **Estetický typ** – je individualistický a soběstačný. Nejvyšší hodnotu vidí v harmonii a formě.

d) **Sociální typ** – je lidumil, nesobecký člověk. Nejvyšší hodnotou je pro něj láska a formování lidského vztahu.

e) **Politický typ** – nejvyšší hodnotou je pro něj moc. Vyhledává soutěže, možnosti k ovládnutí druhých, je to mocenský člověk.

f) **Náboženský typ** – která hledá mystickou náboženskou zkušenost. Je zaměřen k



absolutním hodnotám a nevyšší hodnotu vidí v jednotě.

*„Hodnotové orientace Sprangerovy jsou do jisté míry příbuzné s některými zájmy. O hodnotových orientacích se také někdy hovoří jako o dominantních zájmech. Rozlišení mezi pouhým silným zájmem a hodnotovou orientací je v tom, že hodnota je přijímána jako norma.“* (Šimíčková-Čížková, 2012, s. 86).

Dalším odborníkem klasifikujícím tuto problematiku je Dragomir Pantiće (in Cakirpaloglu, 2009, s. 287-291), který se důkladně zabýval psychologií hodnot, nám uspořádává hodnoty a hodnocení do obecných teoretických a metodologických celků.

**Teoretická kritéria** nám vytvářejí nejrozšířenější skupinu v oblasti psychologie hodnot, přičemž obsahuje tři úrovně formální klasifikace:

*objektivnost – subjektivnost*

*specifičnost – obecnost*

*relativnost – univerzálnost*

K uvedeným relacím náleží následující kritéria hodnot (Cakirpaloglu, 2009):

#### 1. **Kdo je nositelem hodnot.**

Zde se nám hodnoty dělí na: **individuální**, **skupinové** a **univerzální**. „Vyskytují se v učeních, která přiznávají vliv historických, společensko-kulturních, skupinových a individuálních činitelů fenomény lidské přirozenosti.“ (Cakirpaloglu, 2009, s. 287).

#### 2. **Původ hodnoty.**

Lze rozlišovat na hodnoty **individuální** (které nám prezentují subjektivní pohled) a **institucionální** (které mají povahu obecných norem a představují zavazující pravidla pro všechny členy společenství nebo skupiny).

#### 3. **Vztah přirozenosti člověka a živočichů.**

„Humanistický přístup považuje hodnoty za imanentní vlastnosti lidské přirozenosti, zatímco někteří autoři připouštějí, že i zvířata mohou vlastnit prvky hodnot.“ (Cakirpaloglu, 2009, s. 287).

#### 4. **Role hodnoty.**

Například Aristotelés rozlišoval *hodnoty – prostředky* a *hodnoty – cíle*. Později tuto koncepci

hodnot rozpracoval sociální psycholog Milton Rokeach do takzvaných **instrumentálních** (prostředky a možnosti k dosažení určitých cílových hodnot, to znamená způsoby chování a jednání a hodnot **terminálních** nebo cílových, které definují cílový stav (o co má smysl usilovat).

#### 5. **Pozice v hierarchii.**

Nejnámější hierarchická koncepce Abrahama Maslowa nám rozlišuje hodnoty na takzvané **D-hodnoty** (biologická, ultimativní povaha) a výše postavené **B-hodnoty** (subjektivní tendence k růstu osobnosti).

#### 6. **Stupeň obecnosti.**

Neboli zpřesnění či specifikace hodnoty. Psychoterapeut James Davis soudí, že v kontextu lidského jednání a myšlení hodnota představuje postoj pro určitou konkrétní věc či situaci jako žádoucí nebo nežádoucí. Preference nám pak osvětluje volbu cílů.

Jiné hodnoty můžeme chápat spíše jako životní filozofii – komplexní představa určuje veškeré jednání jedince.

#### 7. **Podstata hodnoty.**

Hodnoty můžeme rozdělit na očekávané, to jsou **normativní standardy** chování a na hodnoty směřující k **naplnění existence**.

Normativní standardy souvisí se sociální prospěšností člověka: jakožto člen určité společnosti se podřizuje pravidlům a očekáváním druhých, aby byl užitečný. Americký psycholog tureckého původu Muzafer Sherif například zastával názor, že hodnoty jsou de facto společenské normy.

#### 8. **Funkce lidských hodnot.**

Rozlišujeme hodnoty na **adaptující** (umožňují nám přizpůsobit se v nových podmínkách), **ochranné** (ego obrana), **poznávací** (kognice, zájmy) a **sebeaktualizující** (hodnoty růstu).

#### 9. **Obsah hodnot.**

Dle obsahu můžeme dělit na **normativní** (hodnoty zdůrazňující individuální a sociální žádoucnost) a na **preference** (působící selektivně na chování).

#### 10. **Oblast směřování hodnot.**

Hodnoty posuzuje podle typu dobra na: **morální, estetické, náboženské** a jiné hodnoty.

Významným psychologem, který pracoval s dobrem jakožto s kritériem hodnot byl německý psycholog Spranger, který typu dobra také hodnoty klasifikoval.

#### 11. **Intenzita projevu hodnoty.**

Hodnoty rozlišuje na **explicitní** a **implicitní** (určeny kvalitou vzájemného působení mezi člověkem a společností), **manifestní** (očekávání nebo sociální zaměřenost) a **latentní** (skrytý význam hodnoty), **aktuální** a **potencionální** (časový rozměr hodnoty).

#### 12. **Stupeň vědomosti.**

Určuje hodnotu jako **vědomou** nebo **nevědomou**. Hodnoty vědomé upřednostňoval Allport a jeho personalistická koncepce – pokud vědomé hodnoty převyšují hodnoty nevědomé, je to známka zdravé a vyspělé osobnosti. Naopak Freud a jeho psychoanalytická teorie považuje nevědomé hodnoty za základ dynamiky každé osobnosti.

#### 13. **Stupeň zakotvenosti.**

Rozdělujeme na **povrchovou** a **deklarovanou** (veřejnou). Základním mechanismem je konformování od pravdivé, vnitřní hodnoty, která nám reguluje jednání.

#### 14. **Umístění hodnoty.**

Rozlišuje hodnoty na **subjektivní** (důraz na vnitřní původ, zdroje a její dynamiku) a **objektivní** (spjata s vnějšími vlastnostmi, s cíly a normami jednání). Lze říci, že toto kritérium se podobá kritériím 1. a 2.

#### 15. **Stupeň vzdálenosti hodnoty od osoby.**

Lze rozlišit **konkrétní** (důležitý vnitřní citový vztah k podnětům, blízkým obsahům) a **abstraktní** hodnoty (vzdálené cíle a obsahy). Například logoterapie upřednostňuje hodnoty konkrétní, kvůli srozumitelnosti i dosažitelnosti cíle.

#### 16. **Modalita účinku.**

Kritérium rozlišuje **pozitivní** versus **negativní**, **progresivní** versus **regresivní**, **potenciální** versus **aktuální** hodnoty.

#### 17. **Časová dimenze.**

Z tohoto hlediska můžeme dělit hodnoty na **minulé**, **současné** a **budoucí**. Hodnoty minulé nás obohacují z hlediska zkušeností, souvislostí a důsledností; hodnoty současné jsou naše zájmy, motivy, postoje, aj. a hodnoty budoucí nám přibližují naše cíle, záměry a ideály.

#### 18. **Způsob přístupu ke skutečnosti.**

*„Dle tohoto kritéria K. Engliš rozlišuje **ontologické**, **teleologické** a **normologické** vlastnosti jevů, ke kterým jsou analogicky přiřazeny ontologické, teleologické a normativní hodnoty.“* Srov. 207 (in Cakirpaloglu, 2009, s. 290).

#### 19. **Deduktivní versus induktivní přístup.**

Deduktivní přístup vychází z názoru, že hodnoty jsou dispozice, které se manifestují v jednání

a chování jedince. Přístup induktivní vnímáme jako cestu tvoření úsudků o daném předmětu, jehož základem je metoda pozorování.

#### 20. **Způsob operacionalizace hodnot.**

Toto kritérium se týká kvantitativního výzkumu a rozlišuje nám funkce a pozice hodnoty ve výzkumném procesu.

#### 21. **Velikost hodnoty.**

Rozlišuje hodnoty podle předem určené stupnice nebo míry. „Kvantitativní rozlišení lze především uplatnit u hodnot materiálních, biologického nebo fyziologického původu.“

#### 22. **Intenzita hodnoty.**

Podstatné pro empirické zdůvodnění koncepce o hierarchii hodnot. Kritérium je zaměřené na určení výše hodnoty.

A nakonec dělení dle Brožíka (in Sekera, 1994, 9 s.), které nám prezentuje trojí typ hierarchizace hodnot:

##### a) **Srovnávání hodnot**

„Nosné tehdy, když můžeme hodnoty měřit. Jsme schopni porovnávat jen aktuální fenomény, jen to, jak se potenciální hodnoty jeví ve světle příslušných norem.“

##### b) **Hierarchie hodnot vycházející z míry uspokojování jedince**

Na vrcholu hierarchie najdeme nejvzácnější hodnoty, kdežto v dolní části jsou hodnoty, kterými je jedinec relativně nasycen. „Tato hierarchie hodnot neodráží stupeň objektivní důležitosti hodnot pro subjekt.“

##### c) **Hierarchie hodnot podle „novoty“**

Do předních pozic se prosazují hodnoty překvapující, nové, neočekávané, i když často reprezentují hodnoty tradiční. „Novost je nejsnáze zachytitelná, proto se u respondentů výrazněji prosazuje.“

## 2.4. **Hodnotový systém a jeho utváření**

„Hodnotový systém má každý jedinec, systém je součástí jeho vztahového rámce.“ (Homola, 1972, s. 209).

„Hodnotový systém je dlouhodobě utvářen vlivy endogenními a exogenními během více či méně složitého ontogenetického vývoje.“ (Vacek, 2011, s. 141).

Hodnoty (respektive hodnotový systém či žebříček) se formují a progresivně diferencují v procesu socializace a enkulturace člověka do společnosti. Některé z nich jsou participované či sdílené celou společností, jiné pouze některými skupinami. Chápeme je jako součást sociálního vědomí a můžeme je dělit podle několika kritérií (Hartl, Hartlová, 2000; Průcha, Walterová, Mareš, 2003):

- a) pozitivní (žádoucí) x negativní (nežádoucí),
- b) absolutní x relativní,
- c) přímé x nepřímé,
- d) estetické, etické, logické, kulturní, osobní.

Některé hodnoty - například morální, mají trvalou (absolutní) platnost. Jiné vznikají a zanikají v průběhu našeho života v závislosti například životních zkušeností, neboli jsou proměnlivé. Samotné hodnoty nám utvářejí hierarchii, žebříček hodnot neboli hodnotový systém (orientaci). Tento systém je u každého jedince individuální a je odrazem kultury dané společnosti, kde jedinec vyrůstá a žije (Hartl, Hartlová, 2000; Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Mravní vědomí hodnot pracuje vždy a všude, jak tedy vlastně probíhá? Každý nový životní konflikt či situace staví jedince před stále nové a nové úkoly a tím ho může přivést k uchopení nových hodnot. „*Primární vědomí hodnot roste právě se stupňováním morálního života, s jeho rostoucí komplikovaností a intenzitou, s rozmanitostí a skutečnou hodnotovou výší jeho obsahu.*“ (Hartmann, 2002, s. 72). Z toho nám vyplývá fakt, že lidstvo je vlastně neustále v procesu objevování hodnot, aniž by primárně tento proces byl účelem. „*Pracuje na tom každé společenství, každá doba, každý národ svým dílem a v mezích svého historického bytí. Existuje tedy trvalé sebevypracování nových hodnotových obsahů. To však není přehodnocování hodnot, nýbrž přehodnocování života. Posunuje se vědomí hodnot.*“ (Hartmann, 2002, s. 72-73). Stává se, že poměry, jednání, které včera platily za dobré dnes už neplatí, jsou zavrženíhodné. Nezměnilo se ale skutečno nebo hodnoty samotné, jen se změnil výběr hodnot, které platí za měřítko skutečna.

Vacek (2011) uvádí, že každý člověk má svůj vlastní systém či žebříček hodnot, podle kterého se řídí a jedná, ale není nijak zásadně podstatné, jestli je tento systém plně uvědomovaný nebo jedinec jedná spíše intuitivně. „*Ostatně, když je lidem kladena otázka týkající se jejich*

*preferovaných hodnot, mívají problém s formulací toho, co vlastně ve svém životě za hodnotu uznávají.*“ (Vacek, 2011, s. 141).

Vnitřní a jedinečné hierarchické uspořádání hodnot prezentuje tzv. *hodnotové vědomí*. Čačka (2002, s. 336) jej popisuje jako „*relativně stabilní, konzistentní, více či méně osobitý psychický útvar každé osobnosti, zabezpečující jí po jistou dobu jednotný hodnotící a výběrový přístup k realitě. Ve své úplnosti však nebývá vědomě přístupně ani samotnému subjektu.*“

V odborné literatuře se opět setkáváme s heterogeností užívané terminologie – a tentokrát *hodnotová orientace versus. hodnotové vědomí*. Například Homola (1972) nebo Nakonečný (2009) těmto dvěma termínům rozumí jako synonyma, oproti tomu Čačka (2002) vidí rozdíl v odlišnosti vazeb těchto pojmů k nadosobním hodnotám, na hloubku jejich vazby k Já, jasnost uvědomování, apod. Ve své práci se přikláním k názorům odborníků Homoly a Nakonečného, a vzhledem k cílům práce vnímám tyto dva termíny spíše jako synonyma a také je zde budu takto prezentovat.

Hodnotící vědomí J. Viewegh (in Čačka, 2002, s. 337) chápe jako „*neustálý vnitřní komentář, který vyrůstá z bazálních sebezáchovných a seberealizačních tendencí, podmíněný*“:

- a) osobnostními vlastnostmi jedince;
- b) výchovou a v širším slova smyslu vnějšími sociálně-kulturními vlivy, včetně tradic;
- c) aktuálními prožitky individua.

Jak již bylo zmíněno, každý člověk má svůj individuální žebříček. Do tohoto systému se promítají rozdíly každého jedince – pohlaví, věk, rodinné zázemí, vzdělání, apod.

Sak (in Vacek, 2008, s. 103) rozděluje rozhodující činitele při tvorbě hodnotového systému na:

- *materiální podmínky života,*
- *vlivy sociálních a výchovných institucí (rodina, škola, média, apod.),*
- *vlivy společensko-ekonomické sféry dané společnosti.*

Samotný proces tvorby vlastních hodnot není díky svoji složitosti dosud zcela objasněn a prozkoumán. Někteří autoři jej podle Čačky (2002) interpretují až příliš zjednodušeně a to jako holý výsledek učení. „*Podstatný rozdíl mezi poznáváním – jako základem učení, a*

*hodnocením – jako východiskem hodnot, je však evidentně v tom, že zatímco v procesu objektivujícího poznávání si subjekt uvědomuje vnější objektivní realitu, „jaká je“, v subjektivním hodnocení si uvědomuje především „čím“ je pro něj daná skutečnost osobně významná.“ (Čačka, 2002, s. 338).*

V 70. letech formuloval svou teorii Milton Rokeach v knize *Nature of Human Values*. Kde hodnoty chápe jako „trvalé přesvědčení o tom, že specifický způsob jednání nebo cíleného stavu existence je osobně i společensky výhodnější než opačný či protilehlý způsob jednání nebo cílový stav existence“ (Prudký, 2009, s. 74). Hlavní přínos Rokeachovy koncepce je, že se snaží vystihnout hodnoty jako provázaný systém, který působí na jakékoliv lidské rozhodnutí. Tato teorie vychází z pyramidy potřeb Abrahama H. Maslowa.

Rokeach rozlišuje hodnoty na:

- a) terminální (cílové) hodnoty:** chápeme jako ustálené, stabilní přesvědčení; zvolené jednání považujeme za sociálně přijatelnější než jednání opačné či jiné; definují konečný stav – to, o co má smysl usilovat.
- b) instrumentální hodnoty:** způsoby jednání, které napomáhají k uskutečnění námi zvoleného stavu existence nebo k získání terminální (cílové) hodnoty; možnosti a prostředky k dosažení cílových hodnot – způsoby chování a jednání.

<b>Cílové hodnoty</b>	<b>Instrumentální hodnoty</b>
- pohodlný (prosperující) život	- ambice (cíle, aspirace)
- vzrušující (aktivní) život	- tolerance (otevřenost)
- pocit, že bylo něčeho dosaženo	- kompetence (schopnost, účinnost)
- svět v míru (bez válek nebo konfliktů)	- radost (lehké srdce, veselost)
- rovnost (bratrství, stejné šance pro každého)	- čistota (pořádný, milý)
- jistota pro rodinu (starat se o své milované)	- odvaha (stát za přesvědčením)
- svoboda (nezávislost, svoboda rozhodování)	- shovívavost (promíjet jiným)
- štěstí (spokojenost)	- pomoc (starat se o blaho druhých)
- vnitřní harmonie (soulad se sebou samým)	- čestnost (upřímnost, pravdivost)
	- fantazie (smělost, tvořivost)
	- nezávislost (soběstačnost)

<b>Cílové hodnoty</b>	<b>Instrumentální hodnoty</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- zralá láska (duchovně-sexuální důvěrnost)</li> <li>- národní jistota (před útoky na vlast)</li> <li>- příjemnost (příjemný, slastiplný život)</li> <li>- spasení (k věčnému životu)</li> <li>- sebeúcta (respekt k sobě samému)</li> <li>- společenské uznání (respekt, obdiv)</li> <li>- pravé přátelství (úzké kamarádství)</li> <li>- moudrost (hluboké porozumění životu)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelekt (inteligence, reflexivita)</li> <li>- logičnost (konzistentní, racionální)</li> <li>- milující (něžný oddaný)</li> <li>- poslušný (vědomí povinností)</li> <li>- zdvořilý (dobře vychovaný)</li> <li>- odpovědný (spolehlivý)</li> <li>- ovládající se (zdrženlivý)</li> </ul>

*Tabulka č. 1. Cílové a instrumentální hodnoty Milтона Rokeache (In Nakonečný, 2009, s. 257)*

Tato teorie byla stanovena základě studia literatury a terénního výzkumu respondentů a může sloužit jako základ testování hodnotové orientace (Nakonečný, 2009).

Výsledek hodnotícího vztahu je vždy sebepoznání se v hodnotách. I když nemůžeme hodnocení zjednodušovat na samotné poznání, objevuje se nám v celém svém zhodnocovacím procesu již na začátku aktu (jako jeden z předpokladů) a také na konci – jako jeden z jeho výsledků. „*Význam hodnocení neustále vzrůstá úměrně tomu, jak se člověk vymaňuje ze živelnosti a jak se z této živelnosti chce vymanit, protože svoje vlastní osudy může člověk zvládat jen na základě hlubokého sebepoznání. A právě toto sebepoznání není bez hodnocení možné.*“ (Brožík, 1969, s. 67).



### 3. DOSPÍVÁNÍ A JEHO RIZIKA

Vývojové aspekty v období dospívání představují poměrně rizikový potenciál, který se může velmi snadno za nepříznivých okolností výrazně podílet na vzniku různých forem nepřiměřeného až disociálního chování jedince. (Labáth & kol., 2001).

V období dospívání se setkáváme se změnami snad ve všech rovinách našeho života.

Psychoterapeut a léčebný pedagog Vladimír Labáth (2001) nám je rozdělil do několika oblastí:

- a) Biologické a fyziologické změny,
- b) Psychické změny,
- c) Sociální změny.

Stěžejními oblastmi pro naše téma jsou především oblasti psychických a sociálních změn.

**Psychické změny** (Labáth & kol., 2001).

Změny se výrazně projevují v následujících oblastech:

- a) Oblast **poznávání**: prohlubuje se organizace a složení logického myšlení a paměti, rozvíjí se abstraktní myšlení a nastupuje výrazná intelektová výkonnost a intelektová kapacita, zdokonaluje se globální analyticko-syntetické vnímání reality. V rámci této práce je nejdůležitější ale skutečnost, že se v tomto období začíná plně uplatňovat vlastní vůle a řízení vlastního jednání. Jedinec si začíná plně uvědomovat a řídit osobní uplatnění, realizaci svých schopností a dovedností a snaží se docílit vlastní nezávislosti a emancipace, což představuje obrovskou aspiraci pro další osobnostní růst.
- b) Oblast **citového vývinu**: v tomto životním období se jedinec setkává s obrovským náporům svých emočních a citových změn v závislosti na svém okolí i na osobním prožívání. Zvyšuje se citová reaktivita, jedinec pocítuje vnitřní nejistoty a emoční labilitu, nerozumí svým pocitům, apod. Mimo to si jedinec začíná plně uvědomovat své eroticko-sexuální vnímání, estetické a sociální podněty.

Nastává změna v jednání kdy se dospívající jedinec odlišuje či diferencuje a kultivuje.

**Sociální změny**

Dospívající prožívá změny v následujících sociálních vztazích:

- a) **Vztahy k vrstevníkům**: dospívající je vnímá jako nejdůležitější a prožívá je velmi silně a intenzivně. Důsledkem této skutečnosti se přirozeně utvářejí takzvané *party*, což jsou

neformální vrstevnické skupiny (Labáth & kol., 2001)..Pro dospívajícího se stává *parta* jeho nový identifikační vzor, kde si „*dospívající navzájem uspokojují větší škálu potřeb. Jsou hlavními partnery v debatách filozofických, společenských, partnerských, sexuálních a dalších otázkách, které se vynořují díky nové kvalitě uvažování a novému pohledu na sebe i svět. Stávají se také někým, s kým dospívající může zažít pocit souznění při prožívání smutných i humorných situacích.*“ Brooks-Gunn, Matthews (1979) (in Janošová, 2008, s. 218).

b) **Vztahy k rodičům a dospělým autoritám:** tyto vztahy výrazně mění svoji intenzitu i charakter. „*Dospívající odmítá automaticky přijímat dosavadní hodnoty i způsoby chování a experimentuje s jinými alternativami.* K. Lorenz (1993) (in Vágnerová, 2000, s. 281) *mluví o adolescentní neofilii, o potřebě nových postojů a způsobů chování, která má podle jeho názoru genetický základ.*“

Dospívající je velmi kritický a rozhodný k názorům, chování, hodnotám a celkovému životnímu stylu svých rodičů. Samotná kritika ale není prostá negace či zápor všeho, co rodina představuje. Vnímáme ji spíše jako cestu nebo způsob hledání (Vágnerová, 2000). Selhání, chyby a problémy, které adolescent v procesu dospívání musí zpracovat jedince velmi otužují a připravují na samotnou dospělost, ale zároveň představují velké riziko, které může mít i obrovské negativní následky na jedincův celý život (Labáth & kol., 2001).

c) **Vztahy k opačnému pohlaví:** získávají čistě erotický charakter a způsobují velké nejistoty a citové problémy v životě dospívajícího. Dospívající se často velmi těžce orientuje ve vlastních postojích k sexualitě – na jedné straně se jedinec setkává se silně liberalizovanou komerční sexualitou, na straně druhé je ovlivňován oficiální morálkou k ovládnutí vlastních tužeb a sexuálních potřeb (Labáth & kol., 2001).

### 3.1. Vývojové problémy dospívajících v dnešní společnosti

a) **Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí:** „*Sekundární akcelerace tělesného růstu a pohlavní zralosti posunuje dolní hranici dospívání stále do nižšího věku, zatímco složitost společenských požadavků a nároky na vzdělání a profesionální přípravu oddalují dosažení sociální zralosti.*“ (Lagmeier, Krejčířová, 1998, s. 157).

b) **Rozpor mezi rolí a statusem:** „*V současné složitě a rychle měnící se společnosti se postavení jedinců často pronikavě a nepředvídatelně mění a mezi rolí a statusem vzniká někdy větší, jindy menší rozpor. To se týká právě z velké míry dospívajících: od těch, kteří jsou už*

*fyziicky skoro úplně zralí, se očekává vyspělé a plně odpovědné postavení (role „dospělého“), přitom je však jejich status v mnoha ohledech nízký.“ (Lagmeier, Krejčířová, 1998, s. 158).*

c) **Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace:** chápeme v souvislosti s vzrůstající technikou a vědeckostí, obecně s celospolečenskými změnami, které sebou přináší časté rozdíly v hodnotách, názorech a postojích generací. *„Starší generace má tendenci ulpívat na dřívějších hodnotách, které se pro ni staly jediné platným měřítkem. Nová generace si sbírá vlastní zkušenosti a odmítá přijmout stará měřítka za platná. Starší se tak stávají „strážci tradice“, mladí odmítají jejich normy jako překážku v pokroku.“ (Lagmeier, Krejčířová, 1998, s. 159).*

d) **Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti:** rozpor mezi hodnotami rodiny a dítěte je patrný v průběhu celé životní cesty jedince, ale v období dospívání se velmi často stává kritickým a díky intenzivnímu hledání identity dospívajícího je výraznější než v jakémkoliv jiném životním období. *„Dospívající již není tak jednoznačně vázán na normy a hodnoty svých rodičů a stále častěji je kriticky posuzuje. Přesto je na svých rodičích v mnoha ohledech závislý. V diskuzích se svými kamarády a přáteli stále častěji srovnává, vzdoruje a revoltuje. I zde platí, že rodiče, kteří prosazují své názory a pravidla chování pouhou mocí, vyvolávají spíše odpor a brzdí vývoj dospívajícího na vyšší úroveň morálního posuzování a jednání.“ (Lagmeier, Krejčířová, 1998, s. 158).*

## 4. LEGISLATIVNÍ RÁMEC A CHARAKTERISTIKA VÝCHOVNÝCH ÚSTAVŮ

Tato kapitola nám charakterizuje institut výchovných ústavů a dále nám nabídne stručný náhled na legislativní rámec, který je nejvyšším řídicím a rozhodujícím v celkovém chodu a organizaci výchovných ústavů.

*„Výchovný ústav pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Jeho účelem je především vychovávat a vzdělávat. Zřizují se odděleně pro děti s nařízenou ústavní výchovou a uloženou ochrannou výchovou, případně jako výchovný ústav nebo výchovná skupina pro nezletilé matky a jejich děti nebo pro děti vyžadující výchovně léčebnou péči. Do výchovného ústavu může být umístěno i dítě s uloženou ochrannou výchovou starší 12 let, v jehož chování se projevují tak závažné poruchy, že nemůže být umístěno v dětském domově se školou. V případě zvlášť závažných poruch chování může být do výchovného ústavu výjimečně umístěno dítě s nařízenou ústavní výchovou mladší 15 let. Ve výchovném ústavu lze v jedné budově či ve více budovách v jednom areálu zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 výchovných skupin. Výchovnou skupinu tvoří nejméně 5 a nejvíce 8 dětí.“* Česko (2002) (in Dvořák, 2007, s. 14, [online, [http://www.anv.cz/System\\_nahradni\\_vychovy.pdf](http://www.anv.cz/System_nahradni_vychovy.pdf) , citováno dne 15. 5. 2013]).

Výchovný ústav lze vymezit podle Zákona o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních zákonem č. 109/2002 Sb. Podle znění tohoto zákona je výchovný ústav školské zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Dalším zákonem, kterým se výchovné ústavy řídí je Úmluva o právech dítěte čili zákon 104/1991 Sb., který dětem garantuje základní ochranu v mezinárodním kontextu jako je například právo na zdravotnickou péči, svobodu náboženství, právo na vzdělání, apod. Další ze zákonů, kterými ve výchovné ústavy řídí je zákon 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů, zákon 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, v platném znění, zákon 94/1963 Sb., o rodině, ve znění pozdějších předpisů, zákon 218/2003 Sb., o odpovědnosti mládeže za protiprávní činy a o soudnictví ve věcech mládeže a o změně některých zákonů (zákon o soudnictví ve věcech mládeže), v platném znění, vyhláška 334/2003 Sb., kterou se modifikují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních (Baláková, 2008).

Legislatura vázaná na edukaci či výchovu a vzdělání dětí s ústavní a ochrannou výchovou užívá termín *dítě*. „*Dítětem se rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.*“ (OSN, 1989, [online, <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>, citováno dne 15. 5. 2013]).

# PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část byla zvolena formou devadesátiminutového projektu. Do výchovného ústavu, kde jsem výzkumnou část prováděla, jsem pravidelně docházela, abych se s prostředím co nejlépe seznámila a především, abych byla v samotném výzkumu navodila co největší důvěrnost a otevřenost.

Tato kapitola má celkem sedm podkapitol, které jsou seřazeny podle logického upořádání tak, aby jim čtenář co nejsnáze porozuměl. Tedy od prvních kapitol, kde se čtenář seznámí s cílem, dále pak přes předmět a metody průzkumu a analýzy dat, formulování základních výzkumných otázek, charakteristiky výzkumného vzorku, popisy postupů a metodiky jednotlivých realizovaných technik až po jednotlivé anamnézy, charakteristiky morálního usuzování a hodnotových systémů respondentů po celkovou interpretaci výsledků a samotný závěr a diskuzi.

## 1. Cíl práce

Cílem bakalářské práce na téma „Morální a hodnotový systém jedinců ve výchovném ústavu“ je nahlédnout dětem z výchovných ústavů na jejich hodnotovou orientaci a morální usuzování v kontextu všech životních událostí, podmínek a různorodých vlivů, které formovaly jejich životy od raného dětství po současnost.

## 2. Předmět a metody průzkumu

Předmětem průzkumu se stala polostrukturovaná ohnisková skupina. Polostrukturovanou ohniskovou skupinu chápeme jako jednu z nejprogresivnějších kvalitativních metod. Jeho charakter vidíme v zakotvení základních výzkumných otázek, které ale nemusíme zkoumat přesně popořadě, jako je tomu například ve strukturované ohniskové skupině, ale pořadí jednotlivých otázek záleží především na vývoji situace či skupiny. Miovský (2006) dále uvádí, že je potřeba vyžadovat větší pozornost na přípravu strategie moderování.

Výzkum se realizoval za pomoci kvalitativního přístupu. Kvalitativní přístup dle Miovského (2006, s. 17) „...v psychologických vědách je přístupem, který pro popis, analýzu a interpretaci nekvantifikovaných či nekvantifikovatelných vlastností zkoumaných fenoménů

*naší vnitřní a vnější reality využívá kvalitativních metod.*“ Jako klíčové termíny kvalitativního přístupu Miovský (2006) uvádí: jedinečnost, neopakovatelnost, procesualnost, dynamiku a reflexivitu tohoto přístupu. Další charakteristikou je spoluutváření reality respondentů i výzkumníka. Dochází k procesu určitého poznání, který je současně procesem neustálé interpretace. Základním předpokladem kvalitativního přístupu je také osobní vztah s účastníky výzkumu (Mioviský, 2006).

Pro průzkum bylo aplikováno hned několik metod, které se navzájem doplňují.

První metodou byla extrospektivní metoda otevřeného zúčastněného pozorování, která se uskutečňovala celý projekt a vnímám ji jako základní pilíř celého průzkumu. Otevřené zúčastněné pozorování dle Mioviského (2006, s. 153-154) „...*takové pozorování, při kterém se pohybujeme v terénu, jsme přímými účastníky situací a jevů, které pozorujeme, a současně účastníky výzkumu vědí o tom, že provádíme výzkum a že za tímto účelem provádíme svá pozorování, záznamy a že se získanými daty bude dále nakládáno v souladu s cíly a plánem studie.*“.

Druhou metodou bylo společné vyhodnocení morálního dilematu z Kohlbergovi koncepcí morálního vývoje. Na základě argumentací jednotlivých respondentů byla vyhodnocena úroveň morálního usuzování podle jednotlivých úrovní a stádií Lawrence Kohlberga. Vacek (2008) ve své publikaci uvádí, že Kohlberg ke zkoumání stadia morálního usuzování používal metodu pozorování. Otázky na respondenta měli tedy napomoci ke zjištění důvodů, které jedince vedli k danému způsobu řešení zkoumané situace.

Třetí realizovanou metodou byl dotazník – technika „*pořadí*“. Respondenti měli 11 otázek a jejich úkolem bylo napsat pořadí k jednotlivým možnostem podle toho, jak je sami upřednostňují. „*Ukáže sem že mnohé věci vyžadují více promyšlené pozornosti, než kolik jim jí věnujeme.*“ (Simon, Howe, Kirschenbaum, 1997, s. 52).

Pro zpracování a analýzu dat jsme použili záznamový arch pro pozorování. Záznamový arch pro pozorování lze dle Mioviského (2006) rozlišit dle dvou základních principů, a to dle vzorkování událostí nebo vzorkování času. Pro tento průzkum jsme zvolili vzorkování událostí, to znamená, „*že na základě zvolených kritérií se snažíme pozorovaný děj uchopit jako určitou konzistentní jednotku, mající svůj začátek, průběh a ukončení.*“ Ferjrnčík (2000) (in Mioviský, 2006, s. 201).

### **3. Formulování základních výzkumných otázek**

- „*Jaké hodnoty převládají u jedinců z výchovného ústavu?*“
- „*Zhodnocení morálního úsudku (podle Kohlberga) jedinců z výchovného ústavu.*“

### **4. Charakteristika výzkumného vzorku**

Výzkumný vzorek byl vybrán, dle Miovského (2006), pomocí metody záměrného (účelového) výběru přes instituce, v našem případě tedy přes výchovný ústav. Metoda záměrného (účelového) výběru je dle Miovského (2006) vůbec nejrozšířenější metodou co se kvalitativního přístupu týče. Cíleně vyhledáváme respondenty podle určitých vlastností či charakteristik, současně jejich účast je čistě dobrovolná. Samotná metoda záměrného výběru přes instituce je vlastně metodou, „...*kdy využíváme určitého typu služeb nebo činnosti nějaké instituce, určené pro cílovou skupinu, která nás výzkumně zajímá.*“ (Miovský, 2006, s. 138). Jediným kritériem pro budoucí respondenty byl tedy jedinec z výchovného ústavu. Respondentů – chlapců bylo 5 - ve věku od 15 do 18 let se závažnými poruchami chování, kteří měli nařízenou ústavní a ochrannou výchovu dle rozhodnutí soudu. Ve výzkumu je plně respektována anonymita dotazovaných, proto jsou veškerá jména smyšlená.

### **5. Realizace výzkumu**

Výzkum se realizoval pomocí devadesáti minutového projektu, který v sobě zahrnoval několik technik a metod. První metodou bylo zkoumání morálního usuzování přes Kohlbergovo morální dilema. Druhým zkoumáním hodnot pomocí techniky „*pořadí*“ a poslední technikou byla dramaterapeutická technika „*d'ábelský mariáš*“.

#### **5.1. Seznámení respondentů s Kohlbergovým morálním dilematem**

S respondenty jsme si sedli do kruhu a každý z nich dostal vytisklý Kohlbergův příběh, který jsme si společně přečetli.



Horníci již šestý týden stávkují. Pomalu jim docházejí zásoby potravin. Sam pracoval mnoho let v dole a zná jejich těžké pracovní podmínky. Nyní vede obchod. Na této práci jemu i jeho rodině velmi záleží. Stávkující horníci se na něho obracejí s žádostí o poskytnutí potravin na dluh. Vlastník obchodu, který Sam vede, má naopak zájem na ukončení stávky (je podílníkem akcií důlní společnosti) a instruuje Sama, že v žádném případě nemá stávkující podporovat (pod pohrůžkou ztráty místa). Souběžně se na Sama telefonicky obrací jeden z jeho starých přátel, velmi dobrý kamarád s naléhavou pomocí hladovějícím horníkům a jejich rodinám (Vacek, 2008).

## 5.2. Základní metodika práce a otázky kladené v diskuzi

- 1) Celý Samův příběh si společně zrekapitulujeme, abychom měli jistotu, že mu všichni porozuměli.
- 2) Každý respondent na papír napíše odpověď na základní otázku: „*Má Sam pomoci svému velmi dobrému kamarádovi v jeho naléhavé prosbě?*“
- 3) Poté členové skupiny zvednutím ruky informují ostatní respondenty o svém rozhodnutí. Pokud se většina členů přiklání k jedné variantě, doporučují Galbraith a Jones (1976) (in Vacek, 2008) nabídnout vyvažující sdělení k základnímu příběhu.
- 4) Následuje otevřená diskuze do které, jak doporučuje Vacek (2008) je nezbytné zasahovat velmi citlivě.

Příklady otázek, které podněcující k diskuzi mezi členy skupiny:

- „*Souhlasíš s ...?*“
- „*S kým máš nejpodobnější názor?*“
- „*Jaké jsou hlavní důvody proč nesouhlasíš s...?*“
- „*Má Sam nějakou povinnost vůči horníkům, vlastním členům rodiny, k zaměstnavateli čili vedoucímu obchodu?*“
- „*Ke komu má „největší“ povinnost?*“
- „*Jaké mohou být následky když se rozhodne tak?*“
- „*Je vůbec možnost zachovat se správně na všechny strany?*“

Závěrečné typy otázek by měli umožňovat převedení diskuze do obecné roviny a následné dotazování respondentů na jejich reálné zkušenosti.

- „Měl by člověk jednat více pro svůj blahobyt nebo se více rozhodovat s ohledem na druhé lidi?“
  - „Měl by člověk pomoci příteli za cenu porušení zákona?“ (Vacek, 2008, s. 37).
  - „Jak se rozhoduješ nejčastěji ty?“
  - „Jsi s tímto rozhodováním spokojený nebo by si to změnil?“
- Konec diskuze by měl směřovat ke shrnutí nejvýraznějších důvodů pro a proti a dále k porovnání pohledu na problém s názorem, který respondenti napsali na začátku.
- „Je tvůj názor stejný jako si napsal na začátku?“
  - „Pokud se změnil, co tě nejvíce ovlivnilo a proč?“

### **5.3. Postup při zkoumání hodnot pomocí techniky „pořadí“ a základní metodika**

V průběhu našeho života se neustále setkáváme se situacemi, kdy se musíme rozhodovat mezi určitými možnostmi, které pak následně ovlivňují průběh naší další životní cesty. Tato technika nám umožňuje zamyslet se nad některými tématy a v návaznosti na další techniku „*d'ábelský mariáš*“ nám respondenty více zaktivizuje k přemýšlení a uvažování nad našimi prioritami, či hodnotami, které utváří a více či méně mění náš dosavadní život a „*ukáže se, že mnohé věci vyžadují více promyšlené pozornosti, než kolik jim jí věnujeme.*“ (Simon, Howe, Kirschenbaum, 1997, s. 52).

Odborníci Simon, Howe a Kirschenbaum (1997) ve své publikaci *Výjasňování hodnot* doporučují vybrat přibližně dvanáct otázek ze seznamu s ohledem na věk, popř. individuální zvláštnosti, které poté předložíme každému respondentovi. Ten má za úkol zamyslet se nad možnou posloupností podle toho, čemu dává u otázky největší přednost a čemu nejméně. Poté ke každé možnosti napíše číslo podle toho, jak celou situaci vnímá a chápe. Důležité je se ujistit, zda byly uspořádány všechny možnosti.

## 5.4. Postup při zkoumání současných priorit pomocí techniky „d'ábelský mariáš“ a základní metodika

*„Svět ve kterém žijeme, je zmatený. Na každém kroku se po nás chce, abychom si vybrali, jak budeme žít svůj život. V ideálním případě budou naše rozhodnutí založena na hodnotách, které máme – na principech a prioritách, které jsou pro nás důležité. Často ale sami nemáme jasno ve svých hodnotách anebo nevíme, jak je uplatňovat v každodenním životě.“* (Simon, Howe, Kirschenbaum, 1997, s. 20).

Cílem této techniky je tedy zastavit se a zamyslet se nad svými hodnotami, prioritami a následně je bezpečně – dramaterapeuticky – konfrontovat nejen s našim výběrem, ale i „osudem“.

Respondenti dostávají pět kartiček a na každou kartu zvlášť píšou odpověď na otázku: *„Co je pro vás v současnosti nejdůležitější?“*

V momentě, kdy mají účastníci dopsáno se terapeut mění v d'ábla (terapeut v roli) a také se respondentům patřičně představí – od tohoto momentu se začíná hrát mariáš - nejvyšší karta bere vše. Účastníci se postupně musí vzdát tři karet, vždy v jednom kole jedné karty. Výběr je pouze na nich a nemusí korespondovat s pořadím, jak je účastníci prve napsali. Skutečnost, že se karty = priority vzdávají poznají až v momentě, když d'ábel (terapeut) karty vyhraje pro sebe a vyhraje je vždy, jelikož nevyšší karta bere. Když účastníkům zbývají poslední dvě karty, začínají přemýšlet, které se jako poslední zbaví. V této chvíli se d'ábel stává obyčejným smrtelníkem a obejde všechny účastníky a každému jednu kartu vezme, aniž by si mohli vybrat = „osud“, život...

Celá technika je ukončená reflexí:

- *„Jste spokojeni se svojí poslední kartou?“ Tedy se svojí jedinou prioritou nebo by jste chtěli jinou?“*
- *„Dokázali by jste žít dál?“*

## 6. JEDNOTLIVÉ ANAMNÉZY, CHARAKTERISTIKA MORÁLNÍHO USUZOVÁNÍ RESPONDENTŮ A JEJICH PREFEROVANÉ HODNOTY V JEDNOTLIVÝCH TECHNIKÁCH

Jednotlivé anamnézy byly sestaveny z rozhovorů, které jsem během mého docházení do výchovného ústavu absolvovala a některé byly doplněny informacemi od ostatních pracovníků výchovného ústavu. Data pozorování byla fixována pomocí záznamového archu pro pozorování, konkrétněji pomocí vzorkování událostí. „Znamená to, že na základě zvolených kritérií se snažíme pozorovaný děj uchopit jako určitou konzistentní jednotku, mající svůj začátek, průběh a ukončení.“ Ferejenčík (2000) (in Miovský, 2006 s. 201).

### ***Lád'a (17 let)***

Chlapec z většinové společnosti, který se narodil do úplné rodiny. V současné době má dva sourozence – přibližně o 7 let staršího bratra a sestru, která navštěvuje 1.ročník SOŠ. Biologický otec rodinu opustil ještě když chodil do MŠ. Mámu i staršího bratra fyzicky týral, byl alkoholik a gambler. O necelý rok si máma našla přítele – bývalého výsadkáře, který měl zálibu v ručních zbraních. S přítelem počala nejmladší dceru, ale ještě před jejím narozením se rozešli, protože ji opět fyzicky napadal. Jeho bratr žije v zahraničí a sestra má stejně jako *Lád'a* uloženou ochrannou výchovu ve výchovném ústavu. Jeho role mezi ostatními kluky ve výchovném ústavu je čistě vůdcovská. Navzdory všem výchovným problémům je (často) ochotný spolupracovat a pomáhat ostatním. Pravidelný konzument marihuany – drogový experimentátor.

### ***Lád'ovi sdělení při diskuzi o morálním dilematu:***

*Lád'a* zpočátku jasně a důrazně odpověděl „Ano, Sam by určitě měl pomoci kamarádům i za cenu, že třeba přijde o práci.“ Po krátké interakci s ostatními respondenty ale více či méně přehodnocuje svůj postoj a dodává, že by pro něj jeho přítel musel v minulosti nebo popřípadě v budoucnosti něco udělat. Oplatit službu službou. Dalším důležitým faktorem je pro *Lád'u* i délka přátelství a hlavně intenzita. *Lád'a* často zmiňoval, že by pro něj přítel musel být opravdu přítelem.

*Tímto postojem se Lád'a ocitá v prekonvenční úrovni a díky důležitosti určité oplátky od přítele se ocitá ve stádiu číslo 2. Tedy stádium individualismu, účelovosti, vzájemnosti, usilování i odměnu a ocenění.*

*Na začátku této metody byl Láďa poměrně klidný a snaživý. Jeho pozornost byla velmi silná. Vzhledem k postavení, které zaujímá ve skupině se slova ujal jako první. Poté spolu s Lubošem a částečně i s Honzou pozornost uvadla a jejich chování začalo rozptylovat i ostatní.*

**Láďovi preference hodnot:**

1. CO BYS **NEJVÍCE** CHTĚL VYLEPŠIT?

3 SVŮJ VZHLED

1 ZPŮSOB, JAKÝM VYUŽÍVÁŠ ČAS

2 SVŮJ SPOLEČENSKÝ ŽIVOT

2. CO JE PRO TEBE **NEJKÁSNĚJŠÍ** POHLED?

2 NA KRÁSNOU ŽENU

1 NA DÍTĚ, KTERÉ DĚLÁ PRVNÍ KRŮČEK

3 NA 10KG MARIHUANY

3. JAKÝ BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

3 VELMI CHUDÝ

1 VELMI NEMOCNÝ

2 ZMRZAČENÝ

4. CO BYS VIDĚL **NEJRADĚJI**?

3 INTEGRACI (SJEDNOCENÍ, ZAČLĚNĚNÍ) RŮZNÝCH RAS

1 ODDĚLENÉ NÁRODY RŮZNÝCH RAS

2 ODDĚLENÁ ÚZEMÍ PRO KAŽDOU RASU V RÁMCI EXISTUJÍCÍ SPOLEČNOSTI

5. JAKÝ JE **NEJZÁVAŽNĚJŠÍ** PROBLÉM VE VAŠÍ ŠKOLE?

1 NEZÁJEM

3 DROGY

2 DISCIPLÍNA

6. ČÍM BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

3\_\_ KATEM, KTERÝ POPRAVUJE OBĚŠENÍM

2\_\_ ČLENEM POPRAVČÍ ČETI S PUŠKAMI

1\_\_ KATEM, KTERÝ ZAPNE VYPÍNAČ ELEKTICKÉHO KŘESLA

7. KDYBYS ZŮSTAL NA OPUŠTĚNÉM OSTROVĚ, CO BYS SEBOU MĚL **RADĚJI**?

2\_\_ BIBLI

3\_\_ KOMLETNÍ SHAKESPEAROVO DÍLO

1\_\_ HISTORII CIVILIZACE

8. KTERÉ Z TĚCHTO LIDÍ BY TI DĚLALO **NEJVĚTŠÍ** POTÍŽE PŘEDSTAVIT SVÝM PŘÁTELŮM?

1\_\_ RASOVĚ SMÍŠENÝ PÁR

2\_\_ ČLOVĚK, KTERÝ ZMĚNIL SVOU POHLAVNÍ IDENTITU

3\_\_ VŮDCE SKUPINY SKIN HEADS

9. KOHO BYS **NEJMÉNĚ** CHTĚL ZA SOUSEDA?

2\_\_ BÝVALÉHO ZLODĚJE

1\_\_ ČLOVĚKA, KTERÝ DŘÍVE OBTĚŽOVAL DĚTI

3\_\_ BÝVALÉHO PYROMANA

10. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJHORŠÍ**?

3\_\_ DOSTAT ŽENU DO JINÉHO STAVU (ZA SVOBODNA)

1\_\_ BÝT ZÁVISLÍ NA TVRDÝCH DROGÁCH

2\_\_ CHODIT S NĚKÝM JINÉ RASY

4\_\_ CHODIT S NĚKÝM JINÉHO NÁBOŽENSTVÍ

11. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJŠKODLIVĚJŠÍ**?

2\_\_ CIGARETY

3\_\_ MARIHUANA

1\_\_ *ALKOHOL*

### **Lád'ův mariáš:**

1. zdraví
2. svoboda
3. rodina
4. klid
5. chování

S poslední kartou, tedy prioritou – zdraví – byl nadmíru spokojený. Technika ho velmi zaujala a vnímala jsem, že celou techniku bere naprosto vážně.

### **Luboš (16 let)**

Chlapec romského původu, který se narodil do neúplné rodiny (otec odešel od rodiny když mu byli 2 roky). V současné době má tři sourozence – je druhý nejstarší. Starší bratr a on mají společného otce, ostatní sourozenci mají otce jiného. Tři roky má stálou přítelkyni. Po odchodu z výchovného ústavu musí na půl roku do vězení a poté by rád s přítelkyní založil rodinu. Má velké zkušenosti s pravidelným braním metamfetaminu a konopných drog. Působí velmi nebojácně, ale mezi ostatními chlapci ve výchovném ústavu často musí bojovat o „své“ místo. Dříve se aktivně věnoval hře na kytaru, dnes má zájmy poněkud jiné. Má uloženou ochrannou výchovu.

### **Lubošovi sdělení při diskuzi o morálním dilematu:**

*Luboš také jednoznačně odpověděl, že by přátelům pomohl. Mluvil o rozdílu mezi kamarádstvím a přátelstvím. Přátelství je pro něj mnohem více, ale při diskuzi přesně sám nevěděl, jak rozdíl přesně definovat. Pro přátel i rodinu by ale udělal podle jeho slov „téměř cokoliv“ - i kradl nebo možná i zabil, kdyby například někdo ublížil jeho přítelkyni.*

*Při rozhovoru se ale dostal do vnitřního konfliktu v momentě, když si představil, že jeho současná přítelkyně by byla v příběhu jeho žena. Pokud by totiž o práci (v roli Sama) přišel, nemohl by se již postarat o svoji rodinu – tedy o jeho přítelkyni a tím by jí ublížil.*

*Tato skutečnost v něm vyvolala menší verbální agresi a začal se spolu s některými dalšími respondenty navázat do dvou svých „kolegů“ - Jakuba a Miloše. Tím se narušila práce celé skupiny a spolu s Láďou začali skupinu více či méně rozhazovat.*

*Po skončení celého projektu jsem s Lubošem toto téma ještě otevřela a ve výsledku nešlo o nic jiného, než o jeho obranu. Sám poté přiznal, že díky některým otázkám se jeho prvotní postoj začal modifikovat a nakonec by nevěděl jak odpovědět.*

*Díky jeho argumentacím a celkovým chováním bych ho zařadila do druhé, tedy konvenční úrovně a především do stádia číslo 3: orientace na vzájemné vztahy, ale vzhledem k validitě celkové práce je tato skutečnost pravděpodobně nepřesná.*

**Lubošovi preference hodnot:**

1. CO BYS **NEJVÍCE** CHTĚL VYLEPŠIT?

3 SVŮJ VZHLED

2 ZPŮSOB, JAKÝM VYUŽÍVÁŠ ČAS

1 SVŮJ SPOLEČENSKÝ ŽIVOT

2. CO JE PRO TEBE **NEJKÁSNĚJŠÍ** POHLED?

1 NA KRÁSNOU ŽENU

2 NA DÍTĚ, KTERÉ DĚLÁ PRVNÍ KRŮČEK

3 NA 10KG MARIHUANY

3. JAKÝ BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

1 VELMI CHUDÝ

2 VELMI NEMOCNÝ

3 ZMRZAČENÝ

4. CO BYS VIDĚL **NEJRADĚJI**?

1 INTEGRACI (SJEDNOCENÍ, ZAČLĚNĚNÍ) RŮZNÝCH RAS

3 ODDĚLENÉ NÁRODY RŮZNÝCH RAS

2 ODDĚLENÁ ÚZEMÍ PRO KAŽDOU RASU V RÁMCI EXISTUJÍCÍ SPOLEČNOSTI

5. JAKÝ JE **NEJZÁVAŽNĚJŠÍ** PROBLÉM VE VAŠÍ ŠKOLE?

1 NEZÁJEM

2 DROGY

3 DISCIPLÍNA

6. ČÍM BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

2 KATEM, KTERÝ POPRAVUJE OBĚŠENÍM



1 ČLEMEM POPRAVČÍ ČETI S PUŠKAMI

3 KATEM, KTERÝ ZAPNE VYPÍNAČ ELEKTICKÉHO KŘESLA

7. KDYBYS ZŮSTAL NA OPUŠTĚNÉM OSTROVĚ, CO BYS SEBOU MĚL **RADĚJI**?

3 BIBLI

2 KOMLETNÍ SHAKESPEAROVO DÍLO

1 HISTORII CIVILIZACE

8. KTERÉ Z TĚCHTO LIDÍ BY TI DĚLALO **NEJVĚTŠÍ** POTÍŽE PŘEDSTAVIT SVÝM PŘÁTELŮM?

3 RASOVĚ SMÍŠENÝ PÁR

2 ČLOVĚK, KTERÝ ZMĚNIL SVOU POHLAVNÍ IDENTITU

1 VŮDCE SKUPINY SKIN HEADS

9. KOHO BYS **NEJMÉNĚ** CHTĚL ZA SOUSEDA?

3 BÝVALÉHO ZLODĚJE

1 ČLOVĚKA, KTERÝ DŘÍVE OBTĚŽOVAL DĚTI

2 BÝVALÉHO PYROMANA

10. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJHORŠÍ**?

2 DOSTAT ŽENU DO JINÉHO STAVU (ZA SVOBODNA)

1 BÝT ZÁVISLÍ NA TVRDÝCH DROGÁCH

4 CHODIT S NĚKÝM JINÉ RASY

3 CHODIT S NĚKÝM JINÉHO NÁBOŽENSTVÍ

11. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJŠKODLIVĚJŠÍ**?

1 CIGARETY

2 MARIHUANA

3 ALKOHOL

**Lubošův mariáš:**

1. moje holka

2. já sám
3. svůj talent na hudbu
4. kamarádi
5. tráva (marihuana)

V rámci techniky mu „osud“ vzal své vlastní já a zůstala přítelkyně. Zpočátku byl rozvážený, jestli je s výsledkem spokojený. Nakonec nám sdělil, že ho poslední karta nijak zvlášť nepotěšila, ale zároveň ani neurazila a není smutný.

### ***Jakub (17 let)***

Chlapec romského původu. Narodil do úplné, avšak disharmonické rodiny. V současné době má dva sourozence – je nejmladší. *Jakub* byl během našeho rozhovoru i celého projektu smutný a rozhozený, avšak se zapojil, protože podle jeho slov, „*Sliby vždy dodrží!*“. Po ukončení školy a odchodu z výchovného ústavu ho čeká nástup do vězení. *Jakub* se velmi často nechává ostatními ovlivnit a při našem rozhovoru jsme na to několikrát společně narazili. *Jakub* má pocit, že za téměř všechny jeho problémy mohou ostatní právě tím, že ho ovlivňují. Nemluví o svojí vině, ale hledá viníka u ostatních. S Lubošem mají poměrně blízký vztah a s ním také *Jakub* často experimentuje s metamfetaminem. Od třinácti let pravidelně užívá konopné drogy.

#### ***Jakubovi sdělení při diskuzi o morálním dilematu:***

*Jak bylo již zmíněno, Jakub byl nemalou část této techniky v interakci s Lubošem a Lád'ou. I přes jejich nevlídné chování Jakub nad tématem přemýšlel a snažil se dospět k nějakému rozhodnutí.*

*Mluvil o své rodině a o tom, že kdyby měl tu současnou (v roli Sama), určitě pomůže přátelům, protože jeho rodina, cituji: „Nestojí za nic.“ Více přemýšlel o roli majitele obchodu a zmiňoval, že by to v jeho postavení dělal stejně. Po upozornění na rozpor; to znamená v roli Sama pomůžu přátelům, ale jako bohatý majitel už nemusím nikomu druhému pomáhat se začal smát a tato diskuse se i díky okolním faktorům ukončila. Na závěr dodal, že až si založí vlastní rodinu a zestárne, bude všechno jinak.*

*Díky jeho sdělením, celkovému rozpoložení a dynamických faktorech skupiny nejsem schopna uvést validní závěr, ale jsem si jistá, že bychom například při individuálním rozhovoru společně k platnému závěru došli.*

***Jakubovi preference hodnot:***

1. CO BYS **NEJVÍCE** CHTĚL VYLEPŠIT?

2 SVŮJ VZHLED

3 ZPŮSOB, JAKÝM VYUŽÍVÁŠ ČAS

1 SVŮJ SPOLEČENSKÝ ŽIVOT

2. CO JE PRO TEBE **NEJKÁSNĚJŠÍ** POHLED?

2 NA KRÁSNOU ŽENU

1 NA DÍTĚ, KTERÉ DĚLÁ PRVNÍ KRŮČEK

3 NA 10KG MARIHUANY

3. JAKÝ BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

3 VELMI CHUDÝ

2 VELMI NEMOCNÝ

1 ZMRZAČENÝ

4. CO BYS VIDĚL **NEJRADĚJI**?

2 INTEGRACI (SJEDNOCENÍ, ZAČLĚNĚNÍ) RŮZNÝCH RAS

1 ODDĚLENÉ NÁRODY RŮZNÝCH RAS

3 ODDĚLENÁ ÚZEMÍ PRO KAŽDOU RASU V RÁMCI EXISTUJÍCÍ SPOLEČNOSTI

5. JAKÝ JE **NEJZÁVAŽNĚJŠÍ** PROBLÉM VE VAŠÍ ŠKOLE?

1 NEZÁJEM

2 DROGY

3 DISCIPLÍNA

6. ČÍM BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

1 KATEM, KTERÝ POPRAVUJE OBĚŠENÍM

3 ČLENEM POPRAVČÍ ČETI S PUŠKAMI

2 KATEM, KTERÝ ZAPNE VYPÍNAČ ELEKTICKÉHO KŘESLA

7. KDYBYS ZŮSTAL NA OPUŠTĚNÉM OSTROVĚ, CO BYS SEBOU MĚL **RADĚJI**?

- 1\_\_ BIBLI
- 2\_\_ KOMLETNÍ SHAKESPEAROVO DÍLO
- 3\_\_ HISTORII CIVILIZACE

8. KTERÉ Z TĚCHTO LIDÍ BY TI DĚLALO **NEJVĚTŠÍ** POTÍŽE PŘEDSTAVIT SVÝM PŘÁTELŮM?

- 2\_\_ RASOVĚ SMÍŠENÝ PÁR
- 1\_\_ ČLOVĚK, KTERÝ ZMĚNIL SVOU POHLAVNÍ IDENTITU
- 3\_\_ VŮDCE SKUPINY SKIN HEADS

9. KOHO BYS **NEJMÉNĚ** CHTĚL ZA SOUSEDA?

- 1\_\_ BÝVALÉHO ZLODĚJE
- 3\_\_ ČLOVĚKA, KTERÝ DŘÍVE OBTĚŽOVAL DĚTI
- 2\_\_ BÝVALÉHO PYROMANA

10. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJHORŠÍ**?

- 1\_\_ DOSTAT ŽENU DO JINÉHO STAVU (ZA SVOBODNA)
- 4\_\_ BÝT ZÁVISLÍ NA TVRDÝCH DROGÁCH
- 2\_\_ CHODIT S NĚKÝM JINÉ RASY
- 3\_\_ CHODIT S NĚKÝM JINÉHO NÁBOŽENSTVÍ

11. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJŠKODLIVĚJŠÍ**?

- 1\_\_ CIGARETY
- 3\_\_ MARIHUANA
- 2\_\_ *ALKOHOL*

***Jakubův mariáš:***

1. rodina
2. holka
3. kamarádi

4. tráva (marihuana)
5. já

Jakuba jeho poslední karta – rodina - příliš nepotěšila. Byl rozhořčený a byl by podle jeho slov „*Mnohem raději, kdyby mi zůstala holka. Moje rodina není rodina!*“

### **Honza (18 let)**

Z většinové společnosti. Narodil se do úplné rodiny a se svojí partnerkou mají ročního chlapečka. Jeho i partnerčina rodina jim pomáhají nejen s výchovou syna, ale i se stavbou malého domku. *Honza* nedokončil učební obor, který mu byl umožněn ve výchovném ústavu a téměř v den jeho dovršení plnoletosti výchovný ústav také opustil. Při našem rozhovoru často mluvil o svém synovi a tom, že chce být lepším tátou než je pro něj ten jeho. Ve skupině byl respektovaný a ovlivňující. Pravidelný konzument konopných drog.

#### **Honzovi sdělení při diskuzi o morálním dilematu:**

*Honza jako jediný ze všech respondentů odpověděl na první, základní otázku: „Ne, asi bych jim nepomohl, protože bych mohl přijít o práci a tím bych se nemohl starat o rodinu.“ V procesu diskuse ale více začal přemýšlet o druhé variantě. Nejvíce se shodoval s názorem Láďi. Mluvil o tom, že pokud by pomohl přátelům, musel by za to něco mít, něco dostat. Jako jediný začal přemýšlet o založení vlastního nelegálního “obchodu na dluh, ale se smíchem ho tato myšlenka brzy opustila. Na obecnější otázku: „Měl by člověk pomoci příteli za cenu porušení zákona?“ se opět pousmál a odpověděl: „Asi bych tady nebyl, kdyby mi tohle dělalo problém.“ V takovém duchu ale více diskutovat nechtěl a závěr zněl dosti nejednoznačně – tedy „Musel bych v té situaci být, abych fakt věděl co bych udělal.“*

*Honza se nám tedy díky svým výpovědím ocitá v prekonvenční úrovni, přesněji ve druhém stádiu účelovosti, usilování o odměnu a ocenění. Zároveň se ale díky jeho výroku o porušování zákonů kvůli přátelům neguje výhradně egocentrické postavení, které stadium 2. v prekonvenční úrovni předpokládá.*

*Tento výsledkem tedy opět není příliš přesný a nelze mu tedy připisovat výluční pravdu.*

#### **Honzovi preference hodnot:**

1. CO BYS NEJVÍCE CHTĚL VYLEPŠIT?

\_\_2\_\_ SVŮJ VZHLED

\_\_3\_\_ ZPŮSOB, JAKÝM VYUŽÍVÁŠ ČAS

1 SVŮJ SPOLEČENSKÝ ŽIVOT

2. CO JE PRO TEBE **NEJKÁSNĚJŠÍ** POHLED?

2 NA KRÁSNOU ŽENU

1 NA DÍTĚ, KTERÉ DĚLÁ PRVNÍ KRŮČEK

3 NA 10KG MARIHUANY

3. JAKÝ BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

2 VELMI CHUDÝ

3 VELMI NEMOCNÝ

1 ZMRZAČENÝ

4. CO BYS VIDĚL **NEJRADĚJI**?

2 INTEGRACI (SJEDNOCENÍ, ZAČLĚNĚNÍ) RŮZNÝCH RAS

3 ODDĚLENÉ NÁRODY RŮZNÝCH RAS

1 ODDĚLENÁ ÚZEMÍ PRO KAŽDOU RASU V RÁMCI EXISTUJÍCÍ SPOLEČNOSTI

5. JAKÝ JE **NEJZÁVAŽNĚJŠÍ** PROBLÉM VE VAŠÍ ŠKOLE?

2 NEZÁJEM

1 DROGY

3 DISCIPLÍNA

6. ČÍM BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

3 KATEM, KTERÝ POPRAVUJE OBĚŠENÍM

2 ČLENEM POPRAVČÍ ČETI S PUŠKAMI

1 KATEM, KTERÝ ZAPNE VYPÍNAČ ELEKTICKÉHO KŘESLA

7. KDYBYS ZŮSTAL NA OPUŠTĚNÉM OSTROVĚ, CO BYS SEBOU MĚL **RADĚJI**?

3 BIBLI

2 KOMPLETNÍ SHAKESPEAROVO DÍLO

1 HISTORII CIVILIZACE

8. KTERÉ Z TĚCHTO LIDÍ BY TI DĚLALO **NEJVĚTŠÍ** POTÍŽE PŘEDSTAVIT SVÝM PŘÁTELŮM?

3 RASOVĚ SMÍŠENÝ PÁR

1 ČLOVĚK, KTERÝ ZMĚNIL SVOU POHLAVNÍ IDENTITU

2 VŮDCE SKUPINY SKIN HEADS

9. KOHO BYS **NEJMÉNĚ** CHTĚL ZA SOUSEDA?

2 BÝVALÉHO ZLODĚJE

1 ČLOVĚKA, KTERÝ DŘÍVE OBTĚŽOVAL DĚTI

3 BÝVALÉHO PYROMANA

10. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJHORŠÍ**?

2 DOSTAT ŽENU DO JINÉHO STAVU (ZA SVOBODNA)

1 BÝT ZÁVISLÍ NA TVRDÝCH DROGÁCH

3 CHODIT S NĚKÝM JINÉ RASY

4 CHODIT S NĚKÝM JINÉHO NÁBOŽENSTVÍ

11. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJŠKODLIVĚJŠÍ**?

2 CIGARETY

3 MARIHUANA

1 ALKOHOL

**Honzův mariáš:**

1. pro mě je nej moje slečna s malým
2. najít si dobrou práci
3. být v dobrém kolektivu
4. uživit svou rodinu a udělat jim krásný život
5. aby mě moje rodina milovala a aby si mě vážila

Honza byl spokojen a byl pyšný na to, že d'ábla obelstil. Napsal si svoji rodinu (i s přítelkyní a synem) na více karet, aniž by zpočátku kdokoliv tušil. Z výsledku byl nadmíru spokojen.

### **Miloš (16 let)**

Chlapec z většinové společnosti. Narodil se do úplné rodiny, ale otec od rodiny odešel, když ještě navštěvoval mateřskou školu. U našeho rozhovoru byl nesoustředěný a téměř se mnou nechtěl komunikovat, avšak s praktickou částí na bakalářkou práci mi pomoci chtěl. Miloš je tichý, ale velmi všímavý. Před pár měsíci se pokusil spáchat sebevraždu – má psychiatrickou diagnózu. Ve skupině je dle Brauna (2007) v pozici omega.

#### **Milošovi sdělení při diskuzi o morálním dilematu:**

*Milošova psaná odpověď na základní otázku byla „Ano“. Do diskuse se příliš nezapojoval. Děj spíše pozoroval a občas zmínil, že by se musel v situaci opravdu ocitnout. Chvilí se zastavil i u rodiny a mluvil o tom, že vlastně ani neví co to doopravdy znamená. Pod nátlakem od ostatních nakonec svůj postoj zakončil tím, že vlastně ani neví co jsou to doopravdy přátelé nebo kamarádi, ale jestli jednou bude někoho mít, dá mu vše. Tím bychom mohli Miloše zařadit do konvenční úrovně na stadium třetí, ale opět se setkáváme s mnoha faktory, které konečný a platný závěr znejasňují.*

#### **Milošovi preference hodnot:**

1. CO BYS NEJVÍCE CHTĚL VYLEPŠIT?

2 SVŮJ VZHLED

3 ZPŮSOB, JAKÝM VYUŽÍVÁŠ ČAS

1 SVŮJ SPOLEČENSKÝ ŽIVOT

2. CO JE PRO TEBE NEJKÁSNĚJŠÍ POHLED?

2 NA KRÁSNOU ŽENU

1 NA DÍTĚ, KTERÉ DĚLÁ PRVNÍ KRŮČEK

3 NA 10KG MARIHUANY

3. JAKÝ BYS CHTĚL BÝT NEJMÉNĚ?

1 VELMI CHUDÝ

2 VELMI NEMOCNÝ

3 ZMRZAČENÝ



4. CO BYS VIDĚL **NEJRADĚJI**?

- 1\_\_ INTEGRACI (SJEDNOCENÍ, ZAČLĚNĚNÍ) RŮZNÝCH RAS
- 2\_\_ ODDĚLENÉ NÁRODY RŮZNÝCH RAS
- 3\_\_ ODDĚLENÁ ÚZEMÍ PRO KAŽDOU RASU V RÁMCI EXISTUJÍCÍ SPOLEČNOSTI

5. JAKÝ JE **NEJZÁVAŽNĚJŠÍ** PROBLÉM VE VAŠÍ ŠKOLE?

- 2\_\_ NEZÁJEM
- 1\_\_ DROGY
- 3\_\_ DISCIPLÍNA

6. ČÍM BYS CHTĚL BÝT **NEJMÉNĚ**?

- 1\_\_ KATEM, KTERÝ POPRAVUJE OBĚŠENÍM
- 3\_\_ ČLENEM POPRAVČÍ ČETI S PUŠKAMI
- 2\_\_ KATEM, KTERÝ ZAPNE VYPÍNAČ ELEKTICKÉHO KŘESLA

7. KDYBYS ZŮSTAL NA OPUŠTĚNÉM OSTROVĚ, CO BYS SEBOU MĚL **RADĚJI**?

- 2\_\_ BIBLI
- 1\_\_ KOMPLETNÍ SHAKESPEAROVO DÍLO
- 3\_\_ HISTORII CIVILIZACE

8. KTERÉ Z TĚCHTO LIDÍ BY TI DĚLALO **NEJVĚTŠÍ** POTÍŽE PŘEDSTAVIT SVÝM PŘÁTELŮM?

- 3\_\_ RASOVĚ SMÍŠENÝ PÁR
- 2\_\_ ČLOVĚK, KTERÝ ZMĚNIL SVOU POHLAVNÍ IDENTITU
- 1\_\_ VŮDCE SKUPINY SKIN HEADS

9. KOHO BYS **NEJMÉNĚ** CHTĚL ZA SOUSEDA?

- 2\_\_ BÝVALÉHO ZLODĚJE
- 1\_\_ ČLOVĚKA, KTERÝ DŘÍVE OBTĚŽOVAL DĚTI

\_\_3\_\_ BÝVALÉHO PYROMANA

10. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJHORŠÍ**?

\_\_2\_\_ DOSTAT ŽENU DO JINÉHO STAVU (ZA SVOBODNA)

\_\_1\_\_ BÝT ZÁVISLÍ NA TVRDÝCH DROGÁCH

\_\_3\_\_ CHODIT S NĚKÝM JINÉ RASY

\_\_4\_\_ CHODIT S NĚKÝM JINÉHO NÁBOŽENSTVÍ

11. CO SI MYSLÍŠ, ŽE JE **NEJŠKODLIVĚJŠÍ**?

\_\_1\_\_ CIGARETY

\_\_3\_\_ MARIHUANA

\_\_2\_\_ *ALKOHOL*

***Milošův mariáš:***

1. spokojená smrt
2. uchycení v budoucnosti
3. založení rodinného života (pokračování rodu)
4. postavení domu, zasazení stromu, zplození syna
5. láska k dalšímu člověku

V závěrečné reflexi se smál kontrastu svých posledních dvou karet – spokojená smrt a uchycení v budoucnosti. K výsledku se ale příliš vyjadřovat nechtěl a spíše poslouchal ostatní.

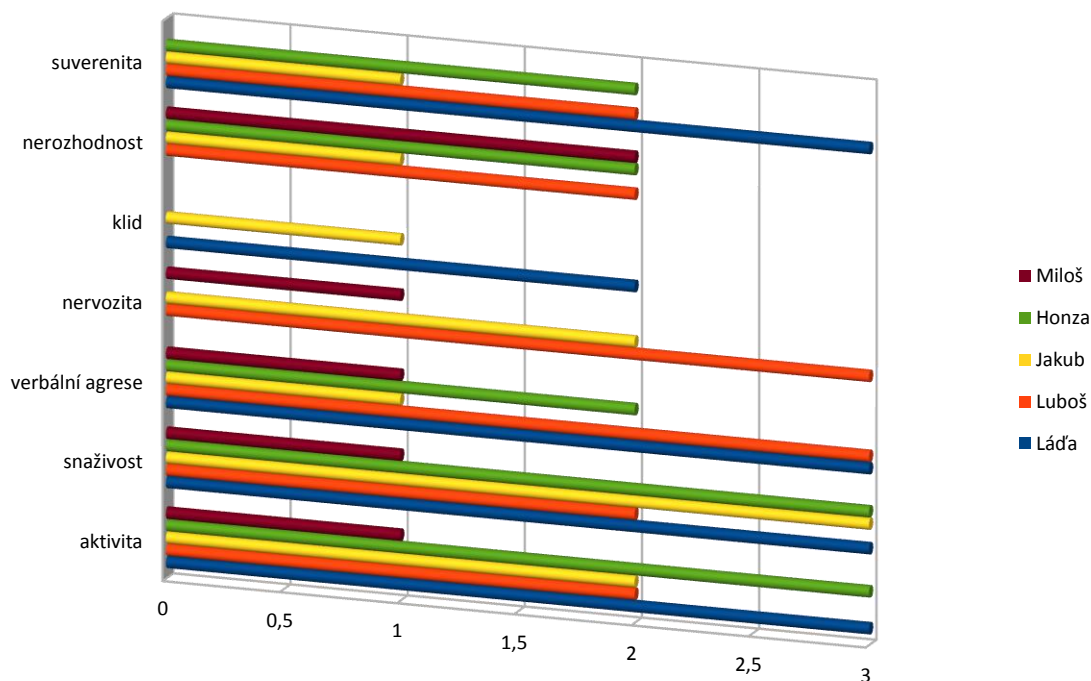
## 7. INTERPRETACE CELKOVÝCH VÝSLEDKŮ A ZÁVĚRY

První výzkumnou otázkou bylo „*zhodnocení morálního úsudku (podle Kohlberga) jedinců z výchovného ústavu.*“ Touto otázkou jsem se již nabývala v kapitole 8. u jednotlivých anamnéz a charakteristik morálního usuzování. Lze ale konstatovat, že téměř veškerá výzkumná data nejsou validní. Jejich hodnocení se odvíjelo z celkové nálady a energie a vzhledem k menším konfliktům mezi některými respondenty byly jejich názory značně ovlivněné.

Výsledky z pozorování dle výskytu:

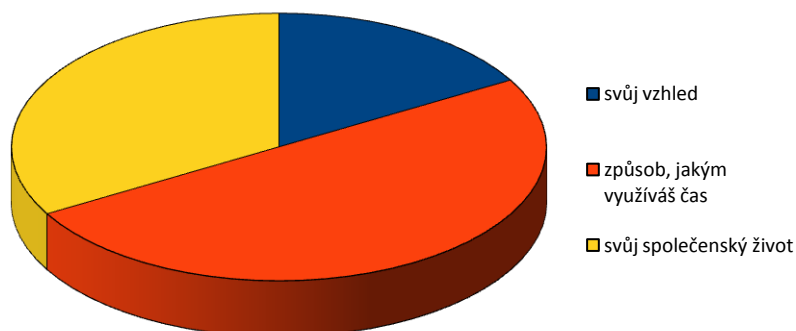
<b>Projevy</b>	<b>Láďa</b>	<b>Luboš</b>	<b>Jakub</b>	<b>Honza</b>	<b>Miloš</b>	<b>Celkový výskyt</b>
Aktivita	///	//	//	///	/	11
Snaživost	///	//	///	///	/	12
Verbální agrese	///	///	/	//	/	10
Nervozita		///	//		/	6
Klid	//		/			3
Nerozhodnost		//	/	//	//	7
Suverenita	///	//	/	//		8

Data jsem fixovala dle četnosti v celém projektu. Tři lomítka znázorňují nejvýraznější projev, dvě o něco menší a jedno nejméně výrazné. Všechny data jsem pak sečetla a vytvořila graf.

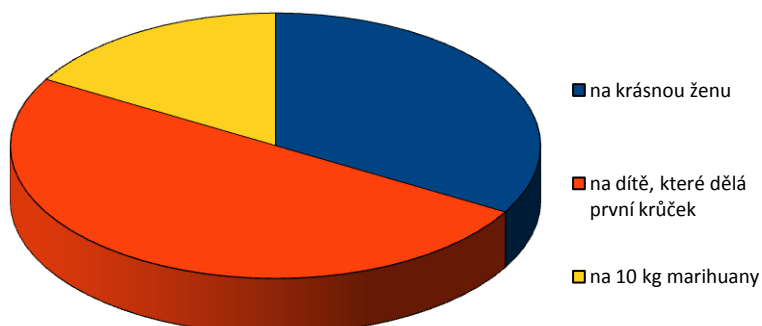


Druhá výzkumná otázka a sice: „*jaké hodnoty převládají u jedinců z výchovného ústavu?*“ byla již přesnější a více korespondující s realitou, avšak i tato výzkumná data byla ovlivněna předchozím konfliktem. Jednotlivá výzkumná data byla již vypsána v kapitole 8., avšak zde je prezentuji formou aritmetického průměru pro ucelenější přehled.

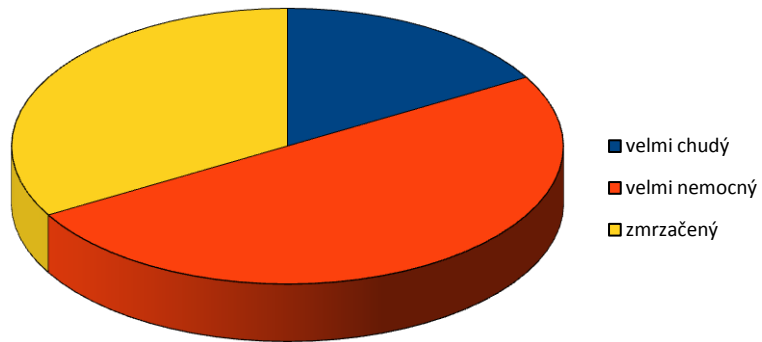
### 1. Co bys nejvíce chtěl vylepšit?



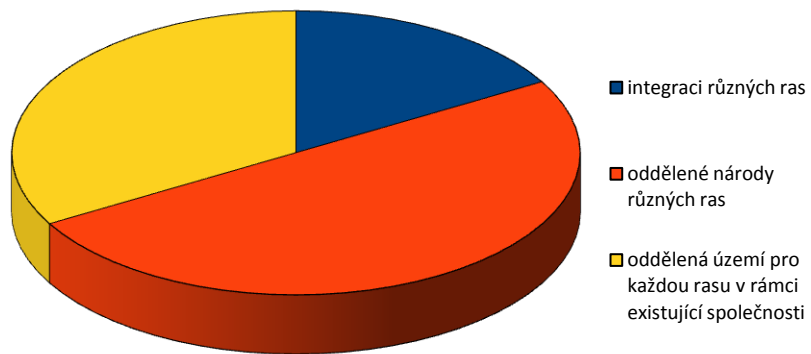
### 2. Co je pro tebe nejkrásnější pohled?



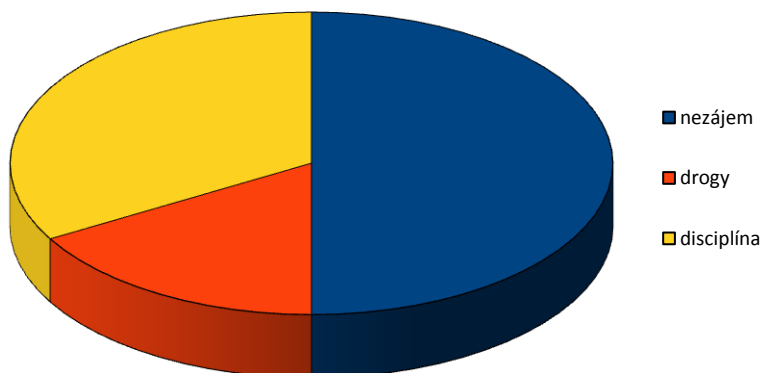
### 3. Jaký bys chtěl být nejméně?



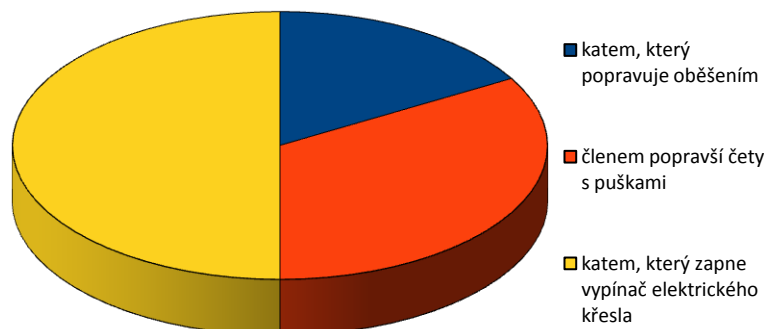
### 4. Co bys viděl nejraději?



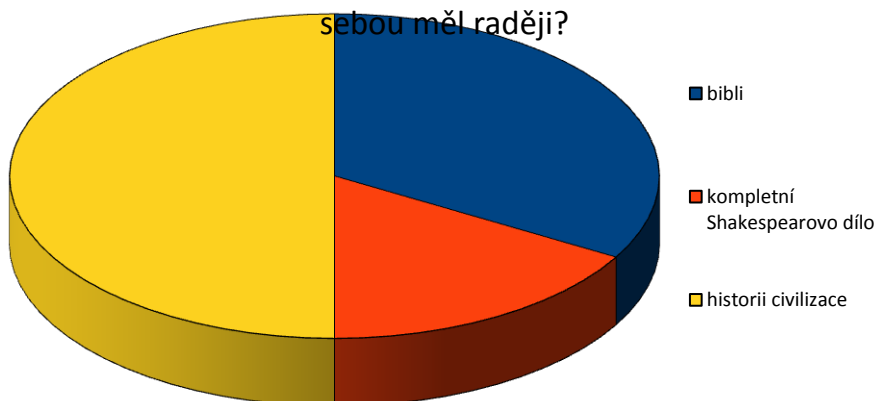
### 5. Jaký je nejzávažnější problém ve vaší škole?



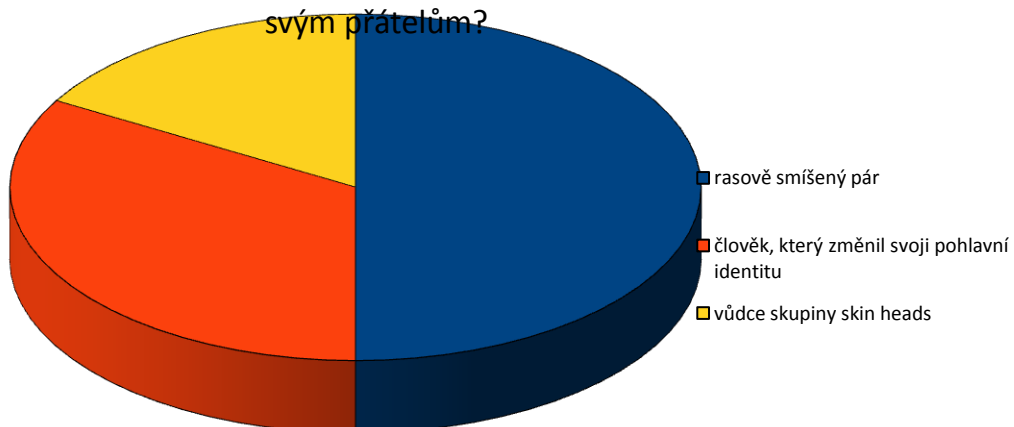
### 6. Čím bys chtěl být nejméně?



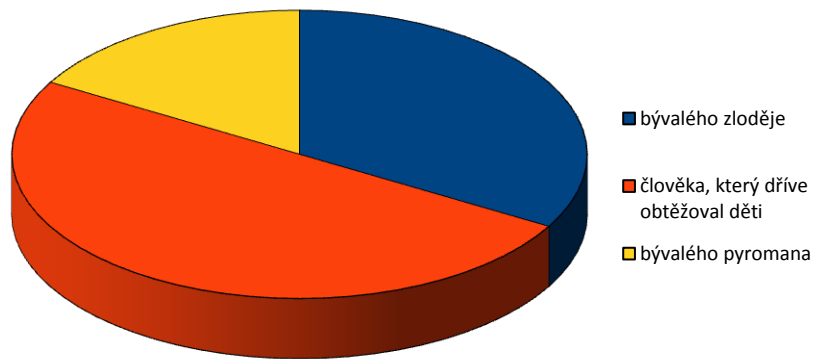
### 7. Kdybys zůstal na opuštěném ostrově, co bys sebou měl raději?



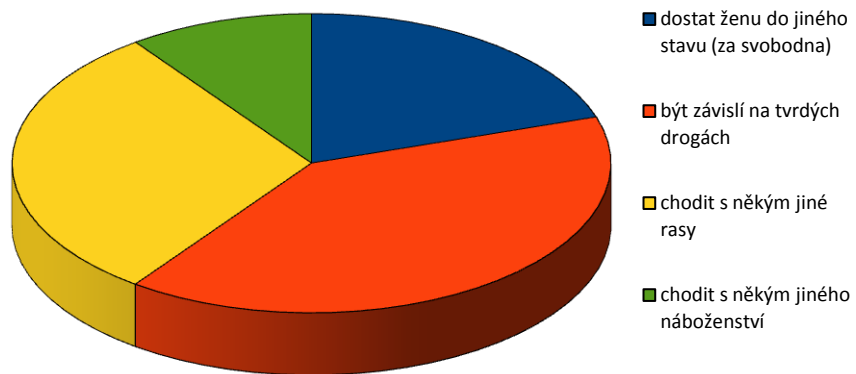
### 8. Které z těchto lidí by ti dělalo největší potíže představit svým přátelům?



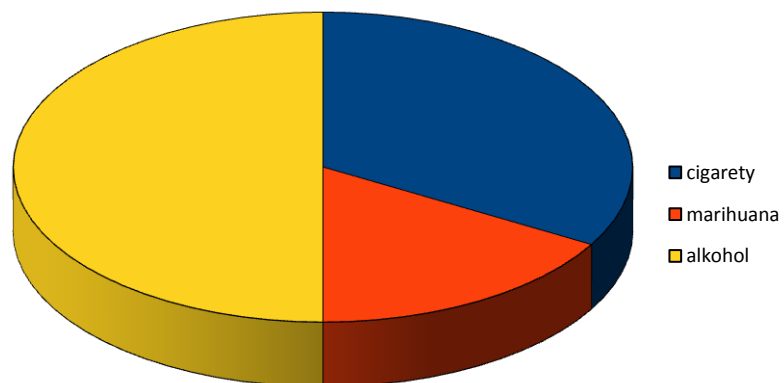
9. Koho bys nejméně chtěl za souseda?



10. Co si myslíš, že je nejhorší?



11. Co si myslíš, že je nejškodlivější?



## **DISKUZE**

V teoretické části jsem se zaměřila na teoretické pilíře, které vnímám jako důležité pro komplexní pochopení a ucelení zmíněné problematiky morálky a hodnot. Dále jsem se věnovala vývojovému období, kterým respondenti v současnosti procházejí, a které je v mnoha publikacích pojmenováno jako nejbouřlivější a zároveň jedno z nejdůležitějších období celého života. Poslední teoretickou kapitolou se stal legislativní rámec výchovných ústavů v České Republice, jelikož bez něj by de facto nemohl výzkum vůbec vzniknout. Z pozorování lze vyhodnotit značnou aktivitu a snaživost, na druhé straně i výraznou verbální aktivitu a nervozitu, která se často projevovala výrazným smíchem a odbíháním od tématu. V hodnotovém žebříčku se respondenti značně odlišovali, lze ale konstatovat, že rodina byla nejčastější prioritou účastníků. Další hodnoty se lišili a byli individuální.



## ZÁVĚR

Celého projektu se zúčastnilo celkem pět chlapců z výchovného ústavu. Ač tito chlapci pocházejí z jednoho ústavu, jejich životy, rodiny či sociální prostředí se významně liší. Celému projektu předcházelo seznámení se s prostředím, s chlapci i celou organizací výchovného ústavu. Záměrně jsem docházela každý pátek, po dva měsíce do tohoto zařízení, abych celkovou organizaci poznala a snažila se projekt přizpůsobit jejich individuálním potřebám. Dalším a pro mě velmi důležitým pilířem bylo navození důvěry mezi mnou a budoucími respondenty tak, aby byli v co největší míře upřímní a otevření.

Respondenty celý projekt zaujal a všichni nad ním ve větší či menší míře přemýšleli. Největší problém vnímám u Samova příběhu, tedy u morálního dilematu. Do příběhu se nechali bez větších problémů vtáhnout. Bohužel se ale během diskuse rozběhla zcela jiná debata a ta zbytek této techniky rozbourala. Vnímala jsem značnou tíhu samotného příběhu a jejich přemýšlení nad touto tematikou. Z mého pozorování se domnívám, že respondenti se právě pod touto tíhou chtěli uchránit a proto se jejich pozornost značně roztrýštila. Zajímavá byla skutečnost, že po skončení samotné konverzace o morálním dilematu a navázání na další techniku se pozornost opět vrátila k práci na projektu.

Celou práci vnímám nejpřínosněji pro samotné chlapce z výchovného ústavu a dále pak i pro mě samotnou. Byla jsem svědkem několika neuvěřitelných „uvědomění si“ chlapců a musím upřímně říci, že to bylo velmi silné a velmi krásné. Bohužel, a to především pro moji práci, se to „uvědomění si“ uskutečnilo až při jiných aktivitách, které jsme společně s chlapci sdíleli po dobu moji následující souvislé praxe ve výchovném ústavu.

Jako hlavní přínos tedy vidím spíše až v důsledcích celého projektu a především v důsledcích celého mého působení ve výchovném ústavu.

## SEZNAM PRAMENŮ A POUŽITÉ LITERATURY:

BALÁKOVÁ, M. *Problematika útěků dívek z výchovného ústavu*. Brno, 2008. 76 s. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky.

BRAUN, R. *Školní třída a co o ní víme? In Možnosti a meze ovlivňování rizikového chování ve školách*. Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění Olomouc: Katedra psychologie FF UP Olomouc, 2007. ISBN 80-7326-117-0

BROŽÍK, V. *Hodnoty, normy a projekty světa*. Bratislava: EPOCH, 1969. 156 s.

ČAKIRPALOĞLU, P. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. 376 s. ISBN 978-80-244-2295-4

ČAKIRPALOĞLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4030-1

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu; základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Doplněk, 2002. 384 s. ISBN 80-7239-107-0

DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování. Vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 149 s. ISBN 978-80-210-4751-8

ĎURIČ, L. BRATSKÁ, M. a kol. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: Media Trade, 1997. 459 s. ISBN 80-08-02498-4

*Filozofický slovník*, Olomouc: FIN, 1995.

HARTMANN, N. *Struktura etického fenoménu*. Praha: Akademie věd České republiky. 2002,

274 s. ISBN 80-200-0970-1

HARTL, P. HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X

HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. 175 s. ISBN: 80-7178-154-1

HOMOLA, M. *Motivace lidského jednání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972. 358 s. ISBN 14-101-73

JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita; vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing, 2008. 288 s. ISBN 987-80-247-2284-9

KOLÁŘ, Z. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2

KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. Brno: Masarykova univerzita. 49 s. ISBN 80-210-0141-0

LABÁTH V. & kol. *Riziková mládež; možnosti potenciálních změn*. Praha: Slon, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4

LANGMEIER, J. KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X

*Masarykův slovník naučný: lidová encyklopeie všeobecných vedomostím, díl III.*. Praha: Československý kompas, 1927. 1040 s.

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

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-

1679-9

*Ottův slovník naučný: nové doby*. Praha: J. Otto. 1935, 1392 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 324 s.  
ISBN 80-7178-722-8

PRŮCHA, J. VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada Publishing, 2012. 294 s.  
ISBN 978-80-247-3960-1

PRUDKÝ, L., a kol. *Inventura hodnot – Výsledky sociologických výzkumů ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. 341 s. ISBN 978-80-200-1751-2

SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Larousse, 2001. 246 s. ISBN 80-244-0249-1

SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Repronis, 1994. 118 s. ISBN 80-7042-072-3

SIMON, S., HOWE, L., KIRSCHENBAUM, H. *Výjasňování hodnot*. Praha: Talpress, spol. s.r.o., 1997. 306 s. ISBN 80-7197-085-9

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. *Poznávání duševního života člověka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 127 s. ISBN 978-80-244-2977-9

THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. 168 s. ISBN 80-7178-806-6

TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty: Metodologické rozměry a hodnocení*. Praha: Filozofia, 1999. 184 s. ISBN 80-7007-131-1

TYRLÍK, M. *Morální jednání*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 134 s. ISBN 80-210-3535-8

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. 126 s. ISBN 987-80-7367  
386-4

VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus,  
2011. 197 s. ISBN 978-80-7435-108-8

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie; dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s.  
ISBN 80-7178-308-0

VÁROSS, M. *Úvod do axiologie*. Bratislava: EPOCH, 1970. 356 s.

ŽILÍNEK, M. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: Iris, 1997. 232 s.  
ISBN 80-88778-60-3

## **INTERNETOVÉ ZDROJE:**

DVOŘÁK, J. 2007. *Systém náhradní výchovy*. [online]. Praha [cit. 15. 5. 2013]. Dostupné z: [www.anv.cz/System\\_nahradni\\_vychovy.pdf](http://www.anv.cz/System_nahradni_vychovy.pdf)

OSN, 1989. *Úmluva o právech dítěte*. [online]. Praha [cit. 15. 5. 2013]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>

## **LEGISLATIVNÍ NORMY:**

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

Zákon č. 104/1991 Sb., úmluva o právech dítěte

Zákon č. 94/1963 Sb., o rodině

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí

Zákon č. 218/2003 Sb., o soudnictví ve věcech mládeže

Vyhláška č. 334/2003 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Linda Brzoňová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Martin Dominik Polínek, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2013

<b>Název práce:</b>	Morální a hodnotový systém jedinců ve výchovném ústavu
<b>Název v angličtině:</b>	Moral and value system of individuals in educating institution
<b>Anotace práce:</b>	Tato práce má nahlédnout na morální a hodnotový systém jedinců ve výchovném ústavu. Výzkum ukázal, že respondenti jsou velmi složité bytosti. Jejich morální kvalitu ukáže až praktická konkrétní situace a hodnotový systém se ukazuje jako variabilní.
<b>Klíčová slova:</b>	Morálka, hodnotový systém, výchovný ústav.
<b>Anotace v angličtině:</b>	This work should look into moral and value system of individuals in educational institution. The survey has shown that respondents are very complicated beings. Their moral quality will be shown in practical specific situation and value system shows to be variable.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Morality, system of values, educational institution.
<b>Přílohy vázané k práci:</b>	
<b>Rozsah práce:</b>	60 s.
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk