

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra profesního a personálního rozvoje



Vývoj morálního vědomí u žáků středních škol a středních odborných učilišť

Bakalářská práce

Autor: Miroslava Šrámková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Marie Hanušová

2015

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Katedra profesního a personálního rozvoje

Institut vzdělávání a poradenství

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Miroslava Šrámková

Učitelství praktického vyučování

Název práce

Vývoj morálního vědomí u žáků středních škol a středních odborných učilišť

Název anglicky

The development of moral awareness among students of secondary and secondary vocational schools

Cíle práce

Zjistit a porovnat úroveň vývoje morálního vědomí žáků středních škol a středních odborných učilišť. Dalším cílem je zjistit a popsat rozdíly ve vývoji morálního vědomí u dívek a chlapců.

Metodika

Studium dostupné literatury k dané problematice, provedení průzkumu mínění žáků prostřednictvím dotazníkových šetření a pohovorů v určité odborné škole, pohovory s učiteli, metoda komparace, rozbor modelových situací. Získané informace budou vyhodnoceny a výsledky v práci zveřejněny a komentovány.

Doporučený rozsah práce

Určeno pravidly pro psaní absolventských prací

Klíčová slova

Vývoj, morální vědomí, žáci, střední škola

Doporučené zdroje informací

1. Vacek, P: Rozvoj morálního vědomí žáků. Portál Praha, 2008, 128 s., ISBN: 978-80-7367-386-4
2. Heidbrink, H: Psychologie morálního vývoje. Portál Praha, 1997, 175 s., ISBN: 80-7178-154-1
3. Čáp, J: Psychologie výchovy a vyučování. Vydavatelství Karolinum Praha, 1993, 415 s., ISBN: 80-7066-534-3
4. Blatný, M. a kol.: Psychologie osobnosti. Grada Publishing, 2010, 416 s., ISBN: 978-80-247-3434-7
5. Nakonečný, M: Psychologie osobnosti. Academia nakladatelství AV ČR, Praha, 1997, 336 s., ISBN: 80-200-0628-1



Předběžný termín obhajoby

2015/06 (červen)

Vedoucí práce

Mgr. PhDr. Marie Hanušová

Elektronicky schváleno dne 23. 2. 2015

Mgr. Jiří Votava, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 23. 2. 2015

prof. Ing. Milan Slavík, CSc.

Ředitel

V Praze dne 16. 03. 2015

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Vývoj morálního vědomí u žáků středních škol a středních odborných učilišť vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použitých zdrojů.

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

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

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

V Chomutově 28. 2. 2015

Miroslava Šrámková

Poděkování

Děkuji tímto vedoucí bakalářské práce PhDr. Mgr. Marii Hanušové za její odborné připomínky a cenné rady, které mi při psaní této práce poskytovala.

Abstrakt

V předložené práci je zjištěna a porovnána úroveň morálního vědomí žáků středních škol a středních odborných učilišť. Zároveň jsou v této práci popsány rozdíly ve vývoji morálního vědomí dívek a chlapců.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsou stanoveny cíle této práce a podán přehled řešené problematiky.

V praktické části je pak zpracována charakteristika školy, na které byl výzkum prováděn, a také charakteristika respondentů. Dále jsou zde popsány výsledky získané z řešení modelových situací, z přímých rozhovorů s žáky, dotazníkového šetření a z rozhovorů s učiteli.

V závěru této práce je vyhodnocena a porovnána úroveň morálního vědomí žáků a žákyň středních škol a středních odborných učilišť.

Klíčová slova: vývoj, morální vědomí, žáci, střední škola

Abstract

This paper determines and compares moral consciousness levels of secondary school and vocational school students. At the same time, it describes differences of moral consciousness development in girls vs. boys.

This paper is divided into a theoretical part and a practical part.

The theoretical part sets goals of the paper and gives an overview of the discussed issue.

On the other hand, the practical part deals with the characteristics of the school the research was conducted at as well as with the characteristics of the subjects. Further, it describes results obtained by means of resolving model situations, direct interviews with the students, questionnaire investigation and interviews with teachers.

The end part evaluates and compares moral consciousness levels of male and female secondary & vocational school students.

Keywords: development, moral consciousness, students, secondary school

Obsah

1 Úvod.....	9
2 Cíle a metodika práce.....	11
2.1 Cíle práce	11
2.2 Metodika práce.....	11
3 Přehled řešené problematiky	12
3.1 Etika	12
3.2 Morálka	12
3.2.1 Vznik a vývoj morálky.....	13
3.3 Morálka v každodenním životě.....	14
3.4 Mravní norma, princip, ideál.....	15
3.5 Morálka a svědomí.....	16
3.6 Osobní morálka	17
3.6.1 J. Piaget – vývoj vztahu k pravidlům	17
3.6.2 Morální heteronomie a autonomie	18
3.6.3 Stadia morálního vývoje podle L. Kohlberga	20
3.7 Inteligence a morální vývoj.....	22
3.8 Vztahy mezi poznávací a emocionální složkou	23
3.8.1 Mravní vědomí	23
3.8.2 Mravní citění	24
3.8.3 Mravní přesvědčení	25
3.8.4 Mravní jednání	25
3.9 Adolescence	25
3.9.1 Socializace a období adolescence	26
3.9.2 Morálka v období adolescence.....	27
3.9.3 Rodové rozdíly	27
3.9.4 Svědomí v pojetí adolescentů.....	28
4 Praktická část	30
4.1 Modelové situace	31
4.2 Dotazníkové šetření.....	35
4.3 Rozhovory s učiteli	36
5 Výsledky a diskuse.....	37
5.1 Vyhodnocení modelových situací	37

5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření	47
5.3 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli	51
6 Závěr	53
7 Seznam použitých zdrojů	55

1 Úvod

Otázky dobra a zla jsou zřejmě tak staré jako lidstvo samo. Proč však být morální? Proč mám konat dobro a nekonat zlo? Proč nekrást, když je to výhodné a nikdo na to nepřijde? Proč je špatná korupce, proč nelikvidovat své odpůrce? A naopak, proč být korektní a tolerantní? Proč si lidé mají pomáhat a neužívat násilí? Čím je pro lidstvo tak důležitá rovnost, spravedlnost a solidarita?

Mnohem víc než kdy jindy si začínáme uvědomovat, že pro přežití lidstva a smysluplné fungování vztahů je nutné hledat a respektovat základní mravní vědomí a hodnoty, tedy jakousi etickou osu dalšího vývoje, která se vytvářela v myšlení lidstva, filozofiích a náboženstvích v průběhu celých dějin.

Být však schopen jednat morálně tváří v tvář těm, kteří tak nejednají, je zvláště těžké pro dospívající mládež. Mladí lidé jsou mimořádně citliví na uznání svých vrstevníků, je pro ně velmi důležité, aby je ostatní přijímali a respektovali. Navíc se jejich názory na to, kdo vlastně jsou a o co jim jde, neustále mění. Tato přehnaná potřeba uznání však v mnohých z nás přetrvává až do dospělosti. Vždyť již od prvních dnů života se učíme, že nás souhlas s ostatními sbližuje a pokud se budeme chovat jako oni, budou nás mít rádi. Nejenom my dospělí, ale i mládež, toužíme být akceptováni našimi přáteli a lidmi, které obdivujeme, a tak se stává, že se mnohdy necháme ovlivnit jejich postoji a činy, a to i takovými, které jsou v rozporu s naším morálním vědomím. Ne že bychom otrocky napodobovali nemorální chování druhých, ale často nedokážeme ostatním říci, že to, co dělají, není správné.

Dnešní mládež vyrůstá v sobeckém světě, kde řada lidí myslí pouze sama na sebe a kdy společenské podmínky vytvářejí spíše atmosféru vedoucí k závisti, nesnášenlivosti, nenávisti a násilí. Proto je neustále potřeba mladým lidem vštěpovat morální hodnoty a ukazovat jim cestu vedoucí ke ctnostem a pravdě. Vždyť člověk, který postrádá jakékoliv mravní zásady, ohleduplnost, zdvořilost či takt, nikdy nemůže dosáhnout takové úrovně jako jedinec s pevnými morálními zásadami.

Vzhledem k tomu, že sama pracuji jako učitelka na Střední škole stavební Chomutov a současně zde působím jako výchovná poradkyně, jsem s mladými lidmi v neustálém kontaktu. Vidím, jaké je jejich chování ke spolužákům i učitelům, jakými způsoby řeší

různé životní situace. I proto mne zajímá, jak se vyvíjí jejich morálka.

Cílem této bakalářské práce je zjistit a popsat úroveň vývoje morálního vědomí žáků středních škol a středních odborných učilišť. Dalším cílem je zjistit a popsat rozdíly ve vývoji morálního vědomí u dívek a chlapců.

2 Cíle a metodika práce

2.1 Cíle práce

Před zpracováním této práce byly stanoveny tyto cíle:

1. Zjistit a porovnat úroveň morálního vědomí žáků středních škol a středních odborných učilišť.
2. Zjistit a popsat rozdíly ve vývoji morálního vědomí u dívek a chlapců.

2.2 Metodika práce

V přehledu řešené problematiky bylo využito studia dostupné literatury k dané tématice.

V praktické části práce byly provedeny rozborů modelových situací a následně použita metoda komparace pro porovnání získaných dat.

Dále v této práci byly provedeny pohovory s žáky a učiteli a získané informace vyhodnoceny. Rozhovor představuje jednu z nejdůležitějších metod získávání informací, která je založena na technice kladení otázek.

Byl proveden průzkum mínění žáků prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazník je jednou z nejčastějších metod získávání informací. Mezi jeho výhody patří poměrně nízké nároky na čas a zcela jistě i určitá míra anonymity. Jeho nevýhodou však může být, že dotazovaní nemusí sdělovat, co skutečně dělají, ale pouze uvádějí to, co by mělo být správné. Po vyhodnocení dotazníkového šetření byla opět použita komparativní metoda pro srovnání získaných dat.

Veškeré získané informace byly vyhodnoceny a jsou v této práci zveřejněny a komentovány.

3 Přehled řešené problematiky

3.1 Etika

Etika – z řeckého slova ethos = zvyk, obyčej – je jedna z nejstarších teoretických disciplín, jejímž předmětem zkoumání je morálka (Afanasjev a kol., 1976). Je to věda o mravnosti člověka, o původu a vývoji lidského morálního vědomí, svědomí a jednání (Hartl, 1994). Mezi základní etické kategorie náleží morální princip, norma, hodnota, ctnost, povinnost, odpovědnost, čest, svědomí, cíl a účel, tj. dobro, jehož má být jednáním dosaženo, nebo zlo, které má tímto jednáním být odvráceno (Kohoutek, 2009). Mezi hlavní ctnosti, které jsou považovány za základní vlastnosti člověka a které společně vytvářejí pojem dobra, patří moudrost, spravedlnost, odvaha, láska, umírněnost a spiritualita. Některé z nich je však obtížné měřit a cíleně posilovat. K dosažení dané ctnosti také může vést více cest (Blatný a kol., 2010).

3.2 Morálka

Morálka – z latinského mores = mravy (Afanasjev a kol., 1976) je souborem principů, které jsou posuzovány z hlediska dobra a zla, řídících chování a jednání lidí dané společnosti. Morálku lze také chápat jako vnitřní víru či přesvědčení, nebo jako vnější principy, které vyžaduje společnost (Hartl, 1994).

V morálce zaujímá důležitou úlohu, vedle vědomí společenského, vědomí jedince. Tím, že se tento jedinec opírá o mravní představy vzniklé ve společnosti a je k těmto představám vychováván, může do značné míry usměrňovat samostatně své chování a posuzovat morální význam všeho kolem něj. Díky tomu vystupuje v oblasti morálky jako mravní jedinec.

Morálka jako společenský útvar v sobě zahrnuje morální jednání, které se týká obsahu a motivace (tj. jak je třeba jednat v dané společnosti). Dále pak morální vztahy, podle kterých se tato jednání řídí a jež se projevují v různých formách požadavků na člověka. V neposlední řadě pak obsahuje morální vědomí, které vyjadřuje tyto vztahy ve formě odpovídajících představ (zásady, normy, mravní ideál, pojetí dobra a zla či spravedlnosti a nespravedlnosti). Všechny tyto formy mravního vědomí jsou spojeny v uspořádaný systém, který umožňuje nejenom předepisovat, ale do jisté míry i motivovat a hodnotit mravní činy (Afanasjev a kol., 1976).

3.2.1 Vznik a vývoj morálky

Morálka je historickým jevem. Vznikala v raném období formování lidské společnosti a zároveň se rozvíjela v souvislosti se změnami ekonomických a dalších společenských vztahů, s rozvojem duchovní a hmotné kultury lidstva (Afanasjev a kol., 1976).

Odpovědi na otázky, kde se berou základní mravní normy, se různí (Bureš, 1991). Křesťanská etická teorie říká, že zdrojem morálky je Bůh, který vystupuje jako ztělesněné morální dobro a ctnost, kdežto zlo a amorálnost jsou odvozeny od „prvotního hříchu“. Bůh je také jediným kritériem mravnosti. Určitý čin je dobrý nebo špatný, a to podle toho, zda odpovídá vůli Boha nebo je s ní v rozporu. Bůh je dále představitelem morální sankce, což znamená, že je jedinou autoritou při mravním hodnocení činu. Mezi lidské ctnosti se proto řadí pokora, usmíření, neprotivenství se zlu a odpuštění. Vítězství dobra náleží do posmrtného života nebo do doby nastolení božího království (Afanasjev a kol., 1976).

Nenáboženský výklad je však takový, že mravní normy a zásady vytvořili sami lidé, a ty se mění podle toho, jak se mění způsob jejich života (Hladík, 1996). Na samém počátku historie lidského rodu morálka sloužila k tomu, aby upravovala sociální život určité skupiny lidí. Její členové museli být schopni se přizpůsobovat ostatním, často sdílet i jejich emoce. Podle všeho tedy nejprve vznikaly morální vjemy, morální zásady se vyvíjely až později (Precht, 2010). Prvotní normy byly tedy výrazně zaměřeny na regulaci chování jedince s cílem zabezpečit skupinu, kdežto morální příkazy byly podmiňovány zejména tradicí a s vývojem společnosti se prolínaly s náboženskými příkazy a tabu. Zájem skupiny stál nad zájmem jednotlivce. Jedince, jejich morální vlastnosti a rozhodování se dostali do centra zájmu morálky až mnohem později (Bureš, 1991).

Mezi klasické teorie morálky západní myšlenkové tradice se řadí teorie ctnosti, deontologická teorie a teorie utilitarismu.

Teorie ctnosti – nejvýznamnějšími představiteli této teorie byli zejména Platon (427-347 př. n. l.) a Aristoteles (384-322 př. n. l.). Platon byl toho názoru, že lidé jsou nositeli tří druhů duše: vegetativní, vášnivé a rozumové. Mezi ctnosti těchto duší patřily uměřenost, statečnost a moudrost. Splynutím těchto tří ctností vzniká vrcholná ctnost, kterou je spravedlnost. Proto se morální člověk chová uměřeně, spravedlivě, moudře a statečně. Aristoteles, Platonův žák, byl přesvědčen, že základem etiky je hledání dobra a

také cesty, která směřuje k jeho dosažení. Dobrem je tedy blaženost, jež je duševní činností shodující se s rozumem (Koukolík, 2012).

Deontologická teorie – vrcholným představitelem této teorie je I. Kant (1724-1804), který tvrdil, že morální chování není heteronomní, které do lidí vložil Bůh nebo je určeno zákony, ale autonomní, jenž je založeno na povinnosti a rozumu. Tato teorie tedy klade důraz na úmysly, které jsou vedeny činy, a nikoli na důsledky těchto činů. Dále pak říká, že musíme plnit svoje povinnosti, a to z příkazu čistého rozumu a kategorického imperativu. Jedná se o takové povinnosti, které má svobodný a rozumný člověk vůči druhému. Cílem tedy není dosahovat co největší štěstí nás samých, ale vědomí, že jsme ničím neporušili práva ostatních lidí (Koukolík, 2012).

Představiteli utilitaristické teorie jsou J. Bentham (1748-1832) a J. S. Mill (1806-1873). Tato teorie vychází z předpokladu, že morální je takové jednání, jehož důsledkem je největší dosažitelná míra štěstí pro co největší počet lidí. Za štěstí považuje tato teorie v původní podobě slast nebo nepřítomnost bolesti. Přitom má na mysli rozdílné podoby těchto stavů, nikoli pouhé sycení afektu. Vychází z přesvědčení, že skutky mají být hodnoceny podle důsledků. Současné podoby této teorie spíše než o největší míře štěstí pro všechny uvažují o šíření štěstí ve společnosti. Podle jednoho z pravidel této teorie jsou morální rozhodnutí spíše rozumová, než aby vznikala z pocitů či intuice (Koukolík, 2012).

3.3 Morálka v každodenním životě

V běžném životě se lze s morálkou setkat ve dvou vzájemně propojených formách:

1. Je jedním z regulativů lidského jednání
2. Je vodítkem při hledání životní orientace, smyslu života a štěstí.

První způsob stěrávání se s morálkou může nést podobu nepříjemného plnění společenských pravidel, a to proto, aby se jedinec vyhnul společenskému odsouzení nebo aby získal nějakou výhodu. Může však mít i podobu naprosto samozřejmých, zvykových a neuvědomovaných způsobů jednání. Tato funkce morálky zabezpečuje základní chod lidské společnosti, aby byl snesitelný a nezměnil se v pouhý boj o život. Mezi typické příklady této funkce patří křesťanské normy Desatera božích přikázání, ale i normy, které vyzývají k soucitu, laskavosti, ohleduplnosti apod. Někdy se takto regulované chování označuje širším pojmem všeobecné slušnosti. Často nejsou

vyžadována zdůvodnění těchto norem, neboť jedinec tuší, že přinášejí užitek členům společnosti. Plnění těchto norem může mít podobu zvyku až rituálu, často bývá spojováno s etiketou.

Jedinec, který plní navenek všechny uvedené normy, ještě nemusí být mravní osobností. Mravně může selhat v extrémních či nových situacích, ve kterých známé normy nelze uplatnit mechanicky. Obecná slušnost je tedy představitelem formálního plnění společensky přijatých norem. Právě z těchto důvodů se proti této morálce často bouří mladá generace a označuje ji, do určité míry oprávněně, za pokryteckou. Ale význam této morálky není zanedbatelný. Hledat odpovědi na otázky, co je v každé situaci rozhodování dobré, je v praktickém životě skoro nemožné. Zautomatizované rozhodování ve standardních situacích šetří úsilí i čas a přitom zabezpečuje ve většině případů rozhodnutí správné.

Ve druhém případě morálka jako systém teorií o dobru a jeho zdůvodňování napomáhá při uvědoměném usilování o mravní zdokonalování, při hledání životní orientace a smyslu života. K ní se jedinec obrací, když nechce, aby byl jeho život pouhým biologickým přežíváním. Když se člověk rozhodne konat dobro, klade si otázku, v čem spočívá, jaká jsou jeho hlediska, které hodnoty jsou nejdůležitější a jaká je jejich posloupnost. V životě se jedinec velmi často dostává do situací, které řeší instinktivně, na základě okamžitého podnětu. Přitom se však jedná o klíčové mravní situace, kdy svým morálním nebo nemorálním jednáním významně ovlivňuje život svůj nebo i jiných. Svým jednáním přebírá do značné míry odpovědnost i za druhého, za jeho štěstí či neštěstí. Je třeba mít na paměti, že nahodilé jednání nebo jednání ve stresu může mít následky, které jsou vážně hodnoceny veřejným míněním a i naším svědomím, a to jak okamžitě, tak i s odstupem času. Stejně složitá je i situace ve výchově dítěte. Bude vždy nějak vychováno, ale jak, to záleží na rodičích. Zda bude morální příkazy chápat jenom jako nepříjemné omezení svých sklonnů, které stojí za dodržování pouze pod bezprostřední hrozbou trestu. Nebo zda bude vychován člověk, který si uvědomuje svoji svobodu a lidskou důstojnost a který se snaží realizovat dobro pro ně samo (Bureš, 1991).

3.4 Mravní norma, princip, ideál

Rozdíl mezi normou a principem není jednoznačně určen, ale lze říci, že princip je obecnější než norma. Například, obecný princip zdůrazňuje nelhat, ale je možné

přijmout normu, která říká, že „milosrdná lež“ není morálně špatná. Přitom se však diskutuje o tom, zda mravní princip není mravním principem právě pro svoji naprostou závaznost. Existuje tvrzení, že učinit výjimku z principu znamená popřít princip samotný. U výše zmiňovaného příkladu buď platí absolutní předem daný mravní princip, který sám o sobě je dobrem, pak v tom případě je každá výjimka špatná. Nebo platí nějaké vyšší měřítko a potom je princip zbytečný, neboť každý člověk může sám pokaždé rozhodnout, zda jeho čin je obecně prospěšný nebo ne. Mravní princip by byl potom jenom užitečným vodítkem. Mravní ideál představuje jistý cílový stav dokonalosti, ať již společenský nebo osobní. A jaký je vztah mezi ideálem a principem? Zatímco ideál ukazuje k nějakému žádoucímu cíli a umožňuje přesah přítomnosti, orientace na princip může představovat konzervující společenský prvek. Na druhé straně ale důsledná orientace na ideál může svádět k zaujetí pozice „úcel světi prostředky“, a tím může docházet k porušování mravních norem ve prospěch ideálu. Orientace na ideál narušuje jednoznačnou přesnost mravních norem, důsledná orientace na princip může zachovávat přežilé vzorce chování. Záleží tedy na duchovní situaci doby, zda je kladen větší důraz na normy, princip či ideál (Bureš, 1991).

3.5 Morálka a svědomí

Svědomí je významnou složkou pro morální chování a jednání. Je představitelem vnitřních činitelů sebekontroly, hodnocení a sebehodnocení z morálních hledisek. Je to nejvyšší autoregulační činitel v osobnosti. Jedince vede k tomu, aby některé skutečnosti schvaloval a jiné odmítal. Vybízí jedince k tomu, aby jednal určitým způsobem, před jiným jednáním ho varuje (Čáp, 1993). Jedinec pociťuje „výčitky svědomí“ nejen tehdy, když učinil něco, co neměl, ale i tehdy, když neudělal něco, co udělat měl (např. nesplnil závazky). Základními emočními složkami svědomí jsou pocity studu a viny, ale ty jsou spojeny pouze s trestnou funkcí svědomí. Existují však lidé, kteří žádné výčitky svědomí nemají, protože se jejich činy nestřetly s určitými hodnotami, neboť je nepřijali za své (Nakonečný, 1997).

Svědomí bylo v evropské historii známé především v podobě „špatného svědomí“. Ve starověkém Řecku bylo zobrazováno v podobě Erinyjí, žen, které měly místo vlasů hady a nelítostně pronásledovaly toho, kdo se něčím provinil. Představitelé křesťanství vycházeli z názoru, že pro zachování morálky je nezbytné, aby lidé pociťovali strach, vinu a hříšnost. A tak se svědomí formovalo výchovou s přísnými tresty a zastrahováním. Právě takové přísné svědomí zjistil na počátku 20. století u svých

pacientů S. Freud. Jím popsané superego je nekompromisní, používá morální příkazy mechanicky, stereotypně, nedovoluje žádné omluvy, nepřihlíží při hodnocení lidského jednání k zvláštnostem situace. Neoanalytici a humanističtí psychologové však zjistili, že klasické superego je pouze jednou z několika možných forem svědomí. Jedincova forma svědomí je závislá na jeho výchově a životních podmínkách. Historicky nejstarší názor na svědomí ho chápe jako projev či dar božského principu v jedinci. Od starověku se však již formoval názor, podle něhož je hlas svědomí hlasem společnosti (např. autorit, vychovatelů), který je vložen do nitra dítěte. Na tento názor navázali i S. Freud a J. Piaget – podle nich svědomí vzniká zvnitřňováním. Behavioristé, ale i někteří další (jako např. H. J. Eysenck) zašli při procesu formování svědomí k názoru, podle kterého je podmíněným reflexem. Oproti tomu humanističtí psychologové poukazují na jeho složitost a na množství aspektů, svědomí se jim kryje s ideálním „já“ (Čáp, 1993).

Žít harmonickým životem znamená vyrovnat se i se svým životem, srovnávat své skutky s osvojenými normami. Samo svědomí tak není jedinou zárukou mravného života (Bureš, 1991).

3.6 Osobní morálka

„Osobní étos“ souvisí s otázkou morálního jedince, kterým se zabývali i psychologové J. Piaget a L. Kohlberg, jejich pojetí je ale odlišné. Oba však rozlišují různé stupně vývoje osobní morálky. Ta má souvislost s pojmem princip morality, jenž je chápán jako princip regulace chování. Je založený na způsobilosti brát v jednání ohled na etické normy, což v praxi znamená postup od egocentrismu k allocentrismu, od egoistického k prosociálnímu chování (Nakonečný, 1997).

3.6.1 J. Piaget – vývoj vztahu k pravidlům

J. Piaget (1896-1980), jeden z nejvýznamnějších psychologů minulého století, vyslovil názor, podle něhož morální vývoj jedince probíhá podobným způsobem jako poznávací vývoj (Čáp, 1993).

Klíč k pochopení podstaty morálního usuzování dítěte hledal nejdříve v analýze vztahu dětí k pravidlům. Zkoumal, jestli jim děti rozumějí a zda je dodržují. Konkrétně sledoval děti při hraní kuliček a zároveň se jich ptal, do jaké míry rozumějí pravidlům této hry. Jako jiné dětské hry, ani tuto se děti neučí formálně, ale pravidla si osvojují bezděčně, nemají na ně vliv dospělí, ani jejich pochvaly či tresty.

Pravidla při hře u nejmladších dětí (okolo dvou let) nehrají žádnou roli. Jedná se o čistě pohybovou aktivitu, kterou neprovází předem daný herní záměr. V období mezi druhým a šestým rokem dítě sleduje starší kamarády při hře a začíná napodobovat jejich činnosti. Začíná si uvědomovat existenci pravidel, která usměrňují hru, a přestože je zná jen velmi okrajově, považuje je za svatá a nedotknutelná. Zatím není schopno pochopit hru jako sociální aktivitu. I když je při hře v kontaktu s dalšími dětmi, de facto hraje svoji vlastní hru. Ve třetím stadiu, tedy ve věku mezi sedmi a deseti lety, se dětský vývoj ubírá k uspokojení související s narůstající kompetencí vzít společně s dalšími v úvahu soubor stanovených pravidel. Hlavní zájem v tomto věku dítěte je již tedy sociální. Pečlivě pozoruje každého hráče, aby se ujistilo, zda hraje podle pravidel. Sice jim ještě ve všech detailech nerozumí, ale má silnou potřebu podle platných pravidel hrát. Pro dítě v období mezi jedenácti a dvanácti lety, v souvislosti s rozvojem abstraktního myšlení, získává na důležitosti sjednocení a upravení pravidel. Dítě se zajímá o jejich řád a více než vlastní hrou se zabývá právě „uzákoňováním“ každé možnosti, která by ve hře mohla nastat. Pravidla zná již velice dobře a žádnou drobnost neopomene. Samo ujasňování zásad vytváří uspořádaný rámec pro spolupráci, kterou dítě vyžaduje. Z uvedeného je patrné, že v tomto období lze nalézt velmi zřetelný vztah mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním. Z Piagetových zjištění vyplývá, jak je důležité pro rozvoj dětské morálky, aby se samo dítě podílelo na tvorbě pravidel a řádů (Vacek, 2008).

3.6.2 Morální heteronomie a autonomie

Piaget rozlišil dvě stadia v morálním vývoji dítěte, kterými prochází ve věku od šesti do deseti až jedenácti let (Vacek, 2008). Prvním je heteronomní, kdy jednání je určováno převzatými normami od druhých lidí, zvláště rodičů. Druhým pak autonomní, kde jednání určují již zvnitřnělé normy (Nakonečný, 1997).

Heteronomní morálka je založena na morálním nátlaku dospělých a u dítěte vyvolává morální realismus. Tak Piaget označuje sklon dítěte dívat se na povinnosti a hodnoty vztahující se k nim jako na cosi vnějšího, co je objektivně dané. Dítě následně považuje každé jednání, které se shoduje s pravidly dospělých, za dobré, a každé jednání, jenž porušuje pravidla, za špatné. Prostor interpretace je přitom opravdu úzký – pravidlo je vzato doslova, avšak není pochopeno podle svého smyslu. Morálnímu realismu odpovídá také objektivní pojetí odpovědnosti – svoji roli tu hraje nikoli záměr, ale opravdový důsledek jednání (Heidbrink, 1997). K dalším charakteristickým znakům

tohoto období patří „kognitivní egocentrismus“, kdy nevyzrálý organismus nemá rozvinuty ještě všechny způsoby vnímání a hodnocení vnější reality, které by mu dovolily vyčlenit lidi, ideje a události. Vnější je zaměňováno za vnitřní – a naopak. Přání, sny a vnitřní myšlenkové pochody dítěte jsou stejně reálné jako stůl, židle či pohovka. Jedinec ještě nemá schopnost rozlišovat realitu od snových příhod, pravdivé informace od falešných náhledů. Zatím se nedokáže podívat na svět a události v něm z jiného úhlu pohledu, než ze svého (Vacek, 2008).

Jako další významnou charakteristiku heteronomní fáze morálky zaznamenal Piaget vývoj vztahu dítěte k trestům. Mladší dítě, pokud má možnost z výběru několika trestů, volí ten, který nejvíce „bolí“ a zpravidla se k prohřešku nijak nevztahuje. V této fázi morálky dítě věří v tzv. imanentní spravedlnost. Piaget ji popisuje jako automatický trest, který zákonitě následuje při porušení normy. Jestliže malé dítě udělá něco špatného, není překvapeno, že se dostaví trest. Tento jev má zřejmě dvě základní příčiny. Jedna vychází z úlohy trestu v životě dítěte, druhá spočívá ve víře v záměrný řád, jímž se řídí jednání živých, ale i neživých objektů. Trest je tudíž očekávaným následkem špatného jednání. Tato podmínka se však „kombinuje“ s dětskou neschopností odlišit fyzikální a přírodní zákony od norem, které jsou vytvořeny člověkem. A tak jsou i nahodilé negativní následky špatného jednání spojovány s onou imanentní spravedlností. Kolem osmého roku začíná dítě rozlišovat fyzikální, biologické i lidské zákony a dostává se k tzv. rozlišující spravedlnosti. Stále více bere v úvahu souvislosti lidského jednání, především záměry jednajících osob (Vacek, 2000).

Autonomní morálka oproti heteronomní spočívá ve spolupráci dětí mezi sebou. Jednostranná úcta k autoritě rodičů je nahrazena vzájemným respektem dětí. Teprve tehdy, když je vzájemný respekt natolik silný, že u jednotlivce vyvolá požadavek, aby jednal s druhými tak, jak by chtěl, aby ostatní jednali s ním, nastává přechod k autonomní morálce. Mezi heteronomní a autonomní morálkou však Piaget vysledoval ještě jedno mezistadium. V něm se dítě již neorientuje výhradně na autoritu dospělého, ale na zevšeobecnělá pravidla. Autonomie je zde uskutečňována jen z poloviny, protože se stále na ni nahlíží jako na cosi vnuceného zvnějšku (Heidbrink, 1997).

Po shrnutí Piagetovy základní charakteristiky heteronomní morálky na straně jedné a autonomní morálky na straně druhé, lze vyčlenit tyto odlišnosti: 1. Jednostrannost morálního hlediska stojícího proti uvědomění si různorodosti možných morálních

hledisek. 2. Přijímání pravidel jako něčeho nezměnitelného, daného zvnějšku, proti náhledu, že pravidla se po vzájemné dohodě dají měnit. 3. Trest vyplývající ze špatného chování je chápán jako něco nevyhnutelného proti přirozené koncepci trestu. 4. Vina je posuzována podle následků chování proti posuzování viny s ohledem na záměr jednající osoby. 5. Vymezování morálně špatného tím, co je zakázáno autoritou nebo co je trestáno, proti chápání špatného jako způsobu porušení spolupráce. 6. Přijímání trestu bez souvislosti ke druhu porušení normy a akceptace odčínajícího trestání proti chápání trestu jako prostředku nápravy následků porušení normy. 7. Souhlas s nerovným rozdělováním odměn a trestů autoritou proti požadavku spravedlivého rozdělování pro všechny zainteresované. 8. Definování povinnosti jako prostředku poslušnosti vůči autoritě proti chápání povinnosti jako druhu vnitřního závazku vůči principu rovnosti a péče o blaho druhých (Vacek, 2000).

3.6.3 Stadia morálního vývoje podle L. Kohlberga

L. Kohlberg (1927-1987) je vedle J. Piageta považován za hlavního představitele psychologie morálky (Vacek, 2008). Výzkumně rozpracoval Piagetovu koncepci morálního vývoje, v níž rozlišuje tři hlavní úrovně (Čáp, 1993). V tomto vývoji pak dále určil šest stadií. Předpokládá, že myšlení lidí prochází rozlišitelnými fázemi tak, jak se jedinec rozvíjí psychicky. Dozrává tedy postupně i morálně - bráno v rovině tzv. morálního usuzování (Vacek, 2008).

1. Předkonvenční úroveň – dítě svým chováním nebere ohled na druhé, poslouchá pouze proto, aby buď uniklo trestu, nebo aby získalo odměnu (Čáp, 1993). V prvním stadiu, tedy v orientaci na poslušnost a vyhnutí se trestu, výrazně převládá egocentrické hledisko. Dítě si neuvědomuje zájmy ostatních a ani to, že se odlišují. Není schopno zaujmout pohled z perspektivy druhé osoby. Autorita je respektována pouze proto, že je silnější. Heidbrink upozorňuje na skutečnost, že na tomto stupni je ještě morálka výrazně situačně vázaná. Společně se situací se mění i představa o dobrém či špatném jednání. Dojde-li k tomu, že určité jednání zůstane oproti běžným zvyklostem nepotrestáno, není v očích dítěte špatné, nýbrž správné. Ve druhém stadiu – v úsilí o odměnu a ocenění – ještě přetrvává egocentrický postoj, ale již se objevují prvky „férovosti“ a vzájemnosti. Ty jsou však vykládány způsobem v duchu hesla: „Udělej něco pro mne a já udělám na oplátku něco pro tebe.“ Tato „vzájemnost“ není postavena na vděčnosti, loajalitě a obecné spravedlnosti. Jedinec si začíná uvědomovat, že každý

hledí na svůj vlastní zájem. Tak se různé zájmy střetávají. Z toho je patrné, že právo (pravda) je relativní, a to podle toho, jak to každému člověku vyhovuje (Vacek, 2008).

2. Konvenční úroveň – dítě přijalo požadavky výchovy a společnosti, řídí se podle toho, co se od něj očekává – tzv. morálka „hodného dítěte“ (Čáp, 1993). Ve třetím stadiu je individuální pohled propojen s pohledem druhých osob. Za přirozené se považuje usměrňovat vlastní zájmy se zřetelem na zájmy ostatních lidí. Při posuzování jedince se bere často v úvahu záměr jednající osoby. Morální rozhodování a jednání je řízeno tím, co by mohlo potěšit druhé. Je nutno však dodat, že skupina, se kterou se mladý jedinec může ztotožnit a být jí oddaný, může být také skupina nekvalitní, dokonce s protisociálními aktivitami. Ve čtvrtém stadiu, které je orientováno na respektování společenského systému, znamená správné chování plnit povinnosti a prokazovat respekt autoritě. Normy a pravidla jsou chápány jako neměnné, nelze tolerovat žádné výjimky z pravidel. Při možném střetu „příkazu“ svědomí s uzákoněnou normou se upřednostňuje norma před hlasem svědomí. To za určitých okolností může být vážný problém, neboť se lze leckdy setkat s problematickými předpisy a zákony. V krajních případech se oficiálními normami stávají předpisy a zákony, jenž jsou v rozporu se zásadami lidskosti. Nejen historie, ale i současnost přináší v tomto směru dostatek varovných příkladů. Nicméně právě v tomto a předchozím stadiu probíhá proces interiorizace norem (Vacek, 2008).

3. Postkonvenční úroveň – jedinec se řídí zvnitřněnými normami a zásadami (Čáp, 1993). V pátém stadiu, které se vyznačuje orientací na legální společenskou smlouvu a na respektování práv jednotlivce, vychází správné jednání ze zřetele k individuálním právům, se kterými souhlasí celá společnost. Důraz je kladen jak na zachování legální sociální smlouvy, tak i na možnost racionálních a sociálně žádoucích změn v zákonech prostřednictvím zákonného a demokratického vyjednávání. V šestém stadiu, které se orientuje na obecné etické principy, je právo definováno svědomím jednotlivce, které je ve shodě se zvolenými principy. Ty jsou již zvnitřněny a stávají se součástí jeho hodnotové struktury. Jsou vytvořeny a přijaty na základě univerzality, logického porozumění a sociální smlouvy. Nejedná se o konkrétní morální pravidla typu Desatera božích přikázání, ale o principy vzájemnosti, spravedlnosti a rovnosti lidských práv. Jejich součástí je i respekt k důstojnosti lidských bytostí jako individuálních osobností. Všeobecné morální principy se za jistých okolností mohou stát vyšší hodnotou, než jakou je zákon (Vacek, 2008).

Četné výzkumy zjistily a prokázaly značně individuální rozdíly ve věku, ve kterém jedinec dosahuje jednotlivých stadií. Někteří až do dospělosti setrvávají na některém z nižších vývojových stupňů. Závisí to jednak na jejich kognitivním vývoji, tak i na zkušenostech ze sociálního styku i na jejich výchově (Čáp, 1993).

3.7 Inteligence a morální vývoj

Kognitivní teorie morálního vývoje spojují rozvoj poznávacích procesů s morálním zráním. Piaget řadí intelektuální růst mezi hlavní faktory morálního rozvoje. Kohlberg pak hovoří o tom, že poznávací vývoj je důležitou, ale nikoli dostačující podmínkou pro morální rozvoj (Vacek, 2008). Mnohé výzkumy prokázaly pozitivní vztah mezi IQ a zralostí morálního usuzování. Z opačného úhlu pohledu bylo zjištěno, že mentálně opoždění jedinci ve věku 16 až 21 let dosahovali podle Kohlbergovy stupnice pouze druhého stadia vývoje. Naproti tomu Kohlberg sám uvádí příklad devítiletého chlapce s IQ 128, který určuje morálně špatně podle toho, zda pachatel bude chycen – tedy úroveň prvního stadia jeho stupnice.

Rozvinutější intelekt se stává předpokladem k tomu, aby byl jedinec schopen dospět do vyšších či nejvyšších stadií morálního usuzování. Není to však automaticky fungující podmínka (Vacek, 2000).

Ke zmiňované problematice se vyjadřuje také N. J. Bull. V první řadě poukazuje na zřejmou nejednoznačnost pojmu inteligence, za druhé nechce chápat inteligenci pouze jako „chladný, objektivní soud“, který je odtržen od prožívaných emocí. Přesto, že inteligenci odpírá právo „hrát sólo“ ve vývoji morálního usuzování, příkládá jí důležitou úlohu v těchto konkrétních projevech: 1. Předvídání důsledků – jednání s přihlédnutím na důsledky předpokládá schopnost jedince tyto důsledky předvídat. Opačné jednání představuje čistou impulzivitu a v krajním případě se může jednat o psychopatické chování. Do předvídání důsledků mimo jiné náleží cítění s druhými, empatie a sympatie. 2. Morální učení – spočívá ve schopnosti začínat rozumět smyslu pravidel a norem již v rané fázi vývoje morálního vědomí. Schopnější děti rychleji přijímají pravidla, neboť jsou pro ně dříve a lépe srozumitelná. Méně schopné děti vyžadují při vedení větší trpělivost a delší zkušenost. 3. Řešení konfliktů – v podstatě se jedná o seskupování a přeřazování přijatých ideálů s přihlédnutím na dané okolnosti a o uplatnění již přijatých a interiorizovaných ideálů v jednotlivých situacích. Jedinec řeší rozpor mezi požadavky morálního postoje a nároky, které plynou z dané situace. Např.

ideál mluvit pravdu se dostává do konfliktu s požadavkem přátelství, loajality a lásky. A právě zde zaujímá významné místo schopnost inteligentního úsudku. Pouze pečlivé posuzování důvodů na obou stranách rozhodování může přinést racionální, často určitě i morálnější rozhodnutí. 4. Dosahování dohody – inteligentnější jedinci mají bezesporu větší schopnost a vynalézavost při hledání a nalézání dohody, která má návaznost na řešení konfliktů. Nicméně dohoda za každou cenu se může dostat do polohy mezní přizpůsobivosti a později se stává pouhou záležitostí hlavy, nikoli srdce. V tomto případě se bude spíše jednat o vykalkulovaný postoj a vyšší inteligence zde může sehrát kontraproduktivní roli. 5. Věrohodnost – inteligentnější děti jsou schopny lépe rozlišit, kdy se jedná, či nikoli, o lež a domyslet důsledky lhaní. Oproti tomu se uvedené výhody, vzhledem k mravní stránce, mohou změnit v nevýhodu. Lež se může v ruce velmi schopných dětí stát mimořádně účinným nástrojem (lžou „chytřejí“). Díky tomuto nástroji pak mohou manipulovat s druhými a získávat tak řadu výhod. Podle Bulla se takové dítě může morálně stát velmi nebezpečným jak pro sebe, tak pro ostatní (Vacek, 2008).

3.8 Vztahy mezi poznávací a emocionální složkou

Ve vývojovém procesu je v různé míře zastoupena poznávací a emocionální složka. Při rozboru konkrétního mravního jednání se dají pouze obtížně odlišit. Má-li být morálka něčím víc než pouhou „otrockou poslušností“ či sociální přizpůsobivostí, která je závislá na odměně a trestu, musí být morální postoje a rozhodnutí zdůvodněny. Výpovědi dětí reagující na morální situace jsou téměř vždy v různé míře „syceny“ emocemi. Pocity viny, strachu a hlas svědomí – to vše lze vnímat jako podstatné emocionální prvky morálního vývoje. Mravní vědomí společně s mravním cítěním vytváří mravní přesvědčení, které s volnými a charakterovými vlastnostmi, s přihlédnutím k situačním proměnným, tvoří mravní chování (Vacek, 2008).

3.8.1 Mravní vědomí

Mravní vědomí lze chápat jako úroveň kognitivní a racionální orientovanosti a přesvědčenosti o dobru a zlu, o mravních idejích, vlastnostech, hodnotách, cílech, principech a normách, které jsou důležitým předpokladem pro správné mravní jednání (Kohoutek, 2014).

Podle výzkumu Lickony z roku 1992 lze pojem mravní vědomí uspořádat následujícím způsobem: 1. Mravní znalosti – být seznámen s pravidly a normami, tudíž mít dostatek

potřebných informací o tom, co je správné či naopak nesprávné, mravné nebo nemravné. 2. Poznání mravních hodnot – včetně toho, jak je užívat v různých situacích. Jedinec by tedy měl být schopen přenést abstraktní hodnoty (např. respektu a odpovědnosti) do konkrétního morálního chování (Vacek, 2008). 3. Úhly pohledu – jedná se o schopnost dívat se na události a situace pohledem druhých lidí, zejména těch, kteří se jakýmkoli způsobem výrazněji odlišují od průměru či většiny. 4. Morální usuzování – pro jedince to mimo jiné znamená pochopit, proč by měl být morální. Rozvíjení morálního úsudku tedy postupně umožňuje odlišně a podmíněně pochopit některé klasické morální principy. 5. Provádění rozhodnutí – znamená provádět rozhodnutí s přihlédnutím nejen na existující možnosti, ale také se zřetelem na důsledky jedincova rozhodnutí. 6. Sebepoznání – uvědomování si svých vlastních silných a slabých stránek. Je nezbytnou podmínkou pro rozvoj charakteru (Vacek, 2000).

3.8.2 Mravní cítění

V Lickonově pojetí má mravní cítění šest vzájemně propojených součástí. Tvoří je svědomí, sebeúcta, empatie, láska k dobru, sebekontrola a skromnost.

Svědomí obsahuje dvě stránky – kognitivní a emoční. Vyvinuté fungující svědomí v sobě zahrnuje mimo jiné i smysl pro povinnost. Sebeúcta - základem kladných vztahů k druhým lidem je pozitivní, seberepektující vztah k sobě, který je založen na takových vlastnostech, jakými jsou poctivost, pracovitost, zdvořilost, odpovědnost a jiné. Empatie je schopnost vcítovat se do pocitů druhých osob. Je emocionální složkou „úhlu pohledu“ v rámci morálního vědomí. Láska k dobru – dobro by mělo být přitažlivější než zlo. Způsob jeho výkladu by však neměl být naivní či nevěrohodný. Jestliže lidé mají rádi dobro, není pro ně nepříjemné ho konat. Sebekontrola znamená ovládat se, a to i v takových situacích, kdy se jedinci nechce. Pokud mají děti či mládež sníženou sebekontrolu, může docházet k řadě problémů, které jsou spojeny s porušováním norem, závislostmi či různými agresivními excesy. Skromnost představuje citovou stránku sebepoznání. Pomáhá překonávat pýchu a je hlavním zdrojem aktivizace potřeby stávat se lepším a dokonalejším. Domýšlivost je pramenem arogance a předsudků, v jejichž důsledku mohou tvůrci špatných činů vydávat tyto skutky za dobré a chvályhodné (Vacek, 2008).

3.8.3 Mravní přesvědčení

. V mravním přesvědčení vedle znalosti normy, principu či pravidla je obsažen i vnitřní citový náboj. Být přesvědčen znamená tedy nejen vědět, ale v souladu s tímto poznáním i cítit. Mravní přesvědčení tedy přesahuje mravní vědomí a emoční složku. Podmínkou pro vytváření a rozvoj mravního přesvědčení je proces zvnitřnění norem a vnějších požadavků. Jedná se o proces, kdy vnitřní kontrola nabývá převahu nad přímou kontrolou vnější. Tedy cesty od heteronomní závislosti na vnější formě k autonomii, od motivů vnějších k motivům vnitřním, od vnější regulace k seberegulaci (Vacek, 2000). Má-li mravní přesvědčení vyústit v mravní chování, je zapotřebí, aby se u jedince rozvinuly určité vlastnosti vůle a charakteru, jakými jsou např. cílevědomost, houževnatost, statečnost, čestnost, vytrvalost a zásadovost. Mravní chování se pak stává výsledkem rozhodovacího procesu (Vacek, 2008).

3.8.4 Mravní jednání

Mravní jednání je obecně chápáno jako správné jednání, které je v souladu s dobrem. Tímto jednáním lze označit takové jednání, které se bezprostředně nebo ve svých důsledcích dotýká přímo či nepřímo jiných lidí. Jedinec si však tyto důsledky musí uvědomovat a považovat je za dostatečně závažné (Tyrlík, 2004).

Kohlberg vymezil morální jednání dvěma způsoby. V prvním případě považuje za morální takové jednání, které se shoduje s mravním přesvědčením člověka. Jedinec tedy sám rozhoduje o tom, zda jeho jednání je či není správné. Ve druhém případě je pak mravní jednání definováno z hlediska vztahu k objektivním a všeobecným morálním úrovním, stejně jako k vlastnímu morálnímu přesvědčení jedince. Z toho je patrné, že ne každé jednání, které je posuzované „zvenku“ v souladu s normou, je opravdu skutečně mravné. Naopak, některá jednání, i když tak „nevypadají“, jsou ve své podstatě mravná. Vnitřně soudruzným jednáním lze tedy označit takové jednání, které je v souladu s mravním přesvědčením jedince. Takovéto jednání se ale neobjevuje pokaždé (Vacek, 2008).

3.9 Adolescence

V průběhu života jedinec prochází několika výrazně se odlišujícími obdobími. Jedním z nich je adolescence. Je druhou fází dospívání, která trvá přibližně od 15 do 21/22 let. Vstup do fáze adolescence je biologicky ohraničen dokončením tělesné proměny a pohlavním dozráním. Adolescence je vývojovou fází, ve které dochází k postupnému

vyhraňování a stabilizaci povahových vlastností (Vašutová, 2005). Je to doba, která přináší změny sebezpožívání. V tomto období se také mění vztahy k okolí, do popředí se dostávají otázky budoucnosti, smyslu a cílů v životě a s nimi spojená existenciální problematika. Mladý člověk, který se ocitá na přelomu dětství a dospělosti, je velice vnímavý ke svému okolí. Velmi citlivě přistupuje k otázkám spravedlnosti, ve svém jednání je stále více autentickým, což s sebou přináší nejen střety s okolím, ale současně důležité zkušenosti vedoucí k budování hodnotového systému. U dospívajícího jedince se výrazně mění citové prožívání, vztah k vlastní osobě a ke společenským tématům (Štěpánková, 2000). Emancipace z vázanosti na rodinu je zpravidla dokončena, vztahy s rodiči se zklidňují a stabilizují. Vrstevníci jsou pro adolescenta ještě významnější, než byli předtím. Partnerské vztahy v tomto období bývají mnohem zralejší (Vašutová, 2005).

Celé období adolescence lze charakterizovat několika důležitými proměnami (Vágnerová, 2000): 1. V tomto období je dosažen další z biologických mezníků, kterým je u části mládeže zahájení sexuálního života. Je však třeba zdůraznit, že u značné části mládeže se nejedná o pravidelný sexuální život. Tato složka dospívání má však v tomto období velký význam a prolíná se všemi ostatními sférami vývoje – např. emočním, sociálním i dalšími. (Vašutová, 2005). 2. Období adolescence je ohraničeno dvěma sociálními mezníky. Prvním z nich je zakončení povinné školní docházky a druhým je dovršení přípravného profesního období, za kterým následuje nástup do zaměstnání. Hranici zde tvoří ekonomická samostatnost, které nejprve dosahují žáci učňovských škol a nejpozději vysokoškoláci. V našich sociokulturních podmínkách se ekonomická nezávislost považuje za jeden z důkazů dospělosti a je předpokladem pro přiznání větších práv. 3. Adolescent dosahuje plnoletosti, která je chápána nejen jako právní charakteristika, ale zároveň funguje jako jeden ze sociálních mezníků dospělosti. Podle současného práva je jedinec dospělý již v osmnácti letech, a tak plně zodpovídá za své jednání (Vágnerová, 2000).

3.9.1 Socializace a období adolescence

Adolescence je obdobím, kdy jedinec přechází do dospělosti. Z tohoto faktu vyplývají specifické rysy socializace této fáze, kdy jedinec je stále více akceptován jako dospělý a tím se od něj očekává odpovídající chování. Toto vývojové období je typické i svou diferenciací a proměnou sociálních rolí, se kterou jsou spojeny společenské požadavky.

Mladý člověk se tak dostává do nového sociálního prostředí, kterému se musí přizpůsobit a chovat se podle určitých pravidel (Vágnerová, 2000).

3.9.2 Morálka v období adolescence

Adolescent je schopen přijmout, že normy slouží k tomu, aby regulovaly chování lidí, usnadňovaly jejich soužití a zabezpečovaly i fungování celé společnosti. Na druhé straně však již o pravidlech uvažuje, nechce je přijímat pouze proto, že jsou daná. Pokud nějaká pravidla považuje za správná, bude v rámci své důslednosti vyžadovat i jejich dodržování. Dospívající jedinec si tedy sám vybírá hodnoty a normy, kterým chce být věrný, a nepřijímá automaticky to, co mu společnost nebo rodiče nabízejí. Adolescent dokáže být oddaný tomu, co on sám považuje za významné, co si sám určil. Individuální přesvědčení, tedy vnitřní regulace, má teď větší váhu než vnější tlak na dodržování jistých norem. Adolescent se nespokojí pouze s formálním vymezením, jedná se mu o obsah, a tak se ptá, zda „je to správné“. Podle Kohlbergovy klasifikace se již mnohdy jedná o postkonvenční morálku, která je závislá na vnitřních normativních principech. Adolescentní morálka se již neomezuje na pouhé mechanické respektování určitých pravidel. Jedinec se chce rozhodnout v souladu s vlastními morálními principy, které však mohou být často dost radikální a mnohdy i nekompromisní. Na takovou úroveň se ale adolescenti dostávají jen v určitých oblastech a jindy či jinde jednají podle ustálených zvyklostí. Postkonvenční morálka nebývá zevšeobecňována na všechny životní situace. V běžném životě bývá stále uplatňován především určitý stereotyp konvenční morálky, který se zafixoval v průběhu života. Mimo toho se obvykle různí morální uvažování a skutečné chování, které ne vždy tyto principy respektuje, přesto, že je jedinec považuje za důležité. Lze konstatovat, že dospívající, v závislosti na okolnostech, jiným způsobem uvažuje a jinak se chová (Vágnerová, 2000).

Morální vývoj v tomto období je typický: 1. Úsilím uvažovat o morálních principech a přijímat k nim vlastní stanovisko. 2. Tendencí k akcentovaným a absolutizujícím závěrům. 3. Snahou vyžadovat dodržování uznávaných principů, často až v absolutní a nekompromisní míře. Z toho je patrná adolescentova netolerance k lidem, kteří mají jiné názory, jimiž ho matou, a tím jsou mu nepříjemní (Vágnerová, 2000).

3.9.3 Rodové rozdíly

Výzkumy, které se zabývaly problematikou morálky, ukazují také na rodové rozdíly. Např. výzkum L. Osecké z roku 1991, která zkoumala preferenci hodnot, hovoří o

allocentrické orientaci dívek. Ty upřednostňují hodnoty, jakými jsou prospěšnost druhým, ochota pomoci či porozumění. Z tohoto výzkumu dále vyplynulo, že allocentrické hodnoty se mnohem více vztahují k hodnotám prožitkovým (emocím, emocionální zaangažovanosti, prožívání). V dalším výzkumu, který zjišťoval prožívané smysluplnosti u chlapců a dívek, bylo potvrzeno, že dívky více upřednostňují orientaci na kontakt s druhými, jsou otevřenější ke svému okolí, jsou schopny přijmout druhou osobu, vcítovat se a vycházet vstříc jejím potřebám. Přebírají odpovědnost za závazky typu „být k něčemu povolán“. Dívky jsou mnohem více zainteresovány ve vztahu k druhým. Tato tendence má souvislost s otevřeností vůči prožitkovým situacím. Oproti tomu chlapci upřednostňují postoj k úspěchu, který považují za významnou životní hodnotu. K existenciální problematice zaujmají mnohem vyváženější a realističtější postoje – při rozhodování se řídí více rozumovými důvody, emoce pro ně nemají příliš velký význam (Štěpánková, 2000).

3.9.4 Svědomí v pojetí adolescentů

Svědomí jako součást autonomní morálky a současně vnitřní pocit odráží přání, potřeby a hodnoty adolescentů. Toto tvrzení je patrné z výzkumu M. Štěpánkové z roku 2000, kdy podle názoru dospívajících svědomí provádí vnitřní morální soud – kontroluje, hodnotí, vychovává a trestá. Vybízí nebo naopak tlumí sklony k určitému jednání. Svět bez svědomí je charakterizován neodpovědností, prázdnotou, úpadkem a chaosem. Svědomí je mnohdy označováno jako niterný pocit, princip či instituce „já“. Jako osobní princip naráží na společenskou morálku, kterou bere na vědomí a současně se vůči ní vymezuje. Je sebevyjádřením, oporou a výrazem jáství, neboť odkrývá pravou podstatu člověka.

Důležitou roli při utváření morálních postojů zaujmají zkušenosti, intuice, emoce a myšlení. O kvalitě samotného činu nebo chování rozhoduje vzájemné působení zmíněných složek a jejich podíl v rozhodovacím procesu. Podle adolescentů city mohou ovlivnit ochotu a schopnost jednat. Jejich role v procesu morálního usuzování a jednání je značně rozporuplná. Tato rozporuplnost vyplývá ze samotné podstaty emocí. Emocionální hodnocení je mnohdy neuvážený proces, jehož součástí jsou nevědomé složky. Emoce potlačují morální odpovědnost, a tak je mnozí vnímají jako neslučitelné s podstatou morálních zásad. Nové a emočně vypjaté situace vyvolávají celou řadu pocitů, jejichž prostřednictvím svědomí buď poukazuje na chyby, nebo je zmateno

emocionální explozí a na okamžik dochází k jeho selhání. Svědomí tedy obsahuje emocionální aspekt a je tak souhrou, eventuelně bojem emocí a rozumu.

Dospívající také uvádějí, že existuje osobní svědomí, které je opravdové, a normy, které plní funkci tlaku zvnějšku. Adolescenti tak nepřímo vyjadřují nesouhlas s oficiální morálkou společnosti. Na druhou stranu ale připouštějí, že svědomí tomuto tlaku mnohdy podléhá, v některých případech je tento tlak společnosti nutný a výsledný efekt oboustranně prospěšný. Svědomí tedy obsahuje jednak subjektivní hledisko, které odráží osobnostní kvality a postoje, a jednak objektivní hledisko, jenž je výsledkem norem platných v dané společnosti a je tak do určité míry společensky závislé.

V posuzování dobra a zla podle adolescentů zaujímá rozhodující roli individuální princip svědomí (respektive říkají, že každý nese svoji odpovědnost za to, co dělá), čímž vyjadřují svoji touhu po možnosti sebevyjádření a uznání. Opravdovost chápou jako podmínku svobodného vyjádření, prostřednictvím kterého vnímají svoji jedinečnost. Svobodné sebevyjádření je současně důležitým sebepotvrzujícím momentem, jenž vede k osobnímu růstu, sebereflexi a pocitu sebehodnoty (Štěpánková, 2000).

4 Praktická část

Můj výzkum byl prováděn v měsících prosinci 2014 a lednu 2015 na Střední odborné škole energetické a stavební, Obchodní akademii a Střední zdravotnické škole Chomutov, která je také známa pod zkratkou ESOZ. Škola vznikla v rámci optimalizačního procesu Ústeckého kraje – v roce 2007 byly sloučeny Integrovaná střední škola energetická se Střední školou stavební Chomutov. V prosinci 2010 získal tento sloučený subjekt certifikát „Páteří škola Ústeckého kraje“. V září roku 2012 se připojily Obchodní akademie a Střední zdravotnická škola Chomutov. Škola vzdělává žáky v oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s maturitní zkouškou v denní a dálkové formě a v oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem. Žáci jsou vzděláváni v energetických, stavebních, obchodních, bezpečnostních a zdravotnických oborech. K 30. září 2014 školu navštěvovalo 1 157 žáků v denní formě vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že na našich školách se v oborech vzdělání poskytujících střední vzdělání s výučním listem vzdělává pouze jedna žákyně, oslovila jsem, s laskavým svolením vedení této školy, ke spolupráci žákyně Střední školy technické, gastronomické a automobilní Chomutov.

Pro svůj výzkum jsem využila rozborů modelových situací a názorů respondentů k jejich možným řešením, použila jsem metody komparace, pohovorů s žáky k dané problematice, dále pak dotazníkového šetření na téma jejich vztahu k dodržování školního řádu s opětovným využitím komparativní metody a také pohovory s učiteli jednotlivých škol.

Průzkumu se celkem zúčastnilo 240 respondentů z jednotlivých škol. Po vzájemném představení jsem se žáků ptala na motivy, které je vedly k ochotě spolupracovat. Jako důvod nejčastěji zazněly odpovědi, že je to nová zkušenost a také zvědavost.

Pro lepší přehlednost zpracovaných výsledků jsem respondenty rozdělila do následujících kategorií (tabulka č. 1).

	Věk	Učební/maturitní obor	Dívky/chlapci
Kategorie 1	15-16	maturitní	chlapci
Kategorie 2	17-20	maturitní	chlapci
Kategorie 3	15-16	učební	chlapci
Kategorie 4	17-20	učební	chlapci
Kategorie 5	15-16	maturitní	dívky
Kategorie 6	17-20	maturitní	dívky
Kategorie 7	15-16	učební	dívky
Kategorie 8	17-20	učební	dívky

Tabulka č. 1 – Jednotlivé kategorie respondentů (Zdroj: vlastní zpracování)

Kategorie 1 byla zastoupena chlapci maturitního oboru Technik požární ochrany. Kategorii 2 tvořili žáci opět maturitních oborů Technik požární ochrany a Stavební provoz. Do kategorií 3 a 4 byli zařazeni žáci učebních oborů Elektrikář, Instalatér, Montér suchých staveb, Truhlář a Zedník. V kategoriích 5 a 6 jsou zařazeny žákyně maturitních oborů Technik požární ochrany, Sociální činnost a Zdravotnický asistent. Kategorie 7 a 8 pak tvoří žákyně učebních oborů Elektrikář, Cukrář a Pekař.

4.1 Modelové situace

S jednotlivými skupinami respondentů jsem se postupně setkala, popisované situace jim vysvětlila a zodpověděla jejich dotazy. Rovněž jsem požádala žáky, aby odpovídali co nejupřímněji. Poté respondenti dostali čas na výběr odpovědi k jednotlivým situacím. Následně jsme nad vybranými odpověďmi diskutovali, žáci své odpovědi velmi ochotně zdůvodňovali.

Žáci se vyjadřovali k těmto deseti modelovým situacím:

1. Petr a Pavel jsou nejlepší kamarádi. Chodí spolu do jedné třídy a také spolu sedí. Petr se učí celkem snadno a dobře, ale Pavel má problémy s matematikou. Přestože se snaží, nemůže ji pochopit. I Petr se s ním učí, ale je to marné. Pavlovi hrozí, že na konci roku propadne. Učitel žákům oznámí, že příští hodinu budou psát závěrečnou kontrolní práci, která podstatně ovlivní výslednou známku z matematiky. Při písemné práci není Pavel schopen bez Petrovy nápovědy příklady vypočítat a prosí ho o pomoc. Petr se ale

tentokráté bojí, ví, že učitel je nekompromisní. Navíc na začátku hodiny prohlásil, že veškeré podvody bude tvrdě trestat. Kdybys byl(a) na Petrově místě, jak by ses zachoval(a)?

a/ Pavlovi bych dal práci opsat, přece ho nenechám propadnout.

b/ I když je mi Pavla líto, práci mu opsat nedám, bojím se učitele.

c/ I když je mi Pavla líto, práci mu opsat nedám, není to správné, podvádět se nemá.

d/ Jiné řešení:

2. Tvůj kamarád se Ti svěřil s tím, že začal brát drogy. Snažil(a) ses ho přemluvit, aby toho nechal, ale on se Ti jen vysmál, dokonce s Tebou přestal kamarádit. Ve škole se rapidně zhoršil jeho prospěch. Také málem zavínil dopravní nehodu, když řídil pod vlivem drog. Víš, že by se na Tebe hrozně zlobil, kdybys to řekl jeho rodičům nebo učiteli ve škole. Zároveň však vidíš, jak ničí nejen sebe, ale i svůj život. Co bys udělal(a)?

a/ I když vím, že se na mne bude zlobit, šel (šla) bych za jeho rodiči (učiteli) a řekl(a) jim to.

b/ Chtěl(a) bych mu pomoci, ale zároveň se bojím toho, aby se nedozvěděl, že jsem to řekl(a) já. Asi bych tu informaci napsal(a) na lístek a ve škole ho vhodil(a) do schránky důvěry.

c/ Nikomu bych nic neřekl(a). Ať si dělá, co chce, je to jeho věc. Stejně už se mnou nekamarádí.

d/ Jiné řešení:

3. Dnes píšeš velice těžkou písemnou práci. Rodiče Ti slíbili, že pokud dostaneš dobrou známku, koupí Ti nový mobilní telefon. Ten Tvůj je již starý, a proto máš z rozhodnutí rodičů radost. Práce se Ti ale vůbec nepovede – jsi hodnocen(a) dostatečnou. Jak se rozhodneš, co řekneš doma rodičům?

a/ I když vím, že žádný telefon nedostanu, rodičům řeknu pravdu.

b/ Protože nový telefon moc chci, tak rodičům budu lhát a řeknu, že jsem dostal(a) dobrou známku.

c/ Vymluvím se, že učitel práci ještě neoznámkoval, ale myslím si, že ji mám dobře. Budu naléhat na rodiče, aby mi telefon koupili.

d/ Jiné řešení:

4. Rodiče si koupili nové auto. O víkendu, kdy nejsou doma, za Tebou přijde kamarád s nápadem, že byste se mohli jet trochu projet. Protože ani jednomu z vás není ještě 18, navrhuje jet po staré nepoužívané silnici. I Tebe ta představa láká, vždyť již máš nějaké řidičské zkušenosti. Věříš, že se nikdo nemůže dozvědět, že sis auto půjčil(a). Jak se zachováš?

a/ Auto si bez dovolení půjčím, vždyť se to nikdo nedozví a nemůže se nic stát.

b/ I když budu mít strach, že se to rodiče dozví, auto si bez dovolení půjčím. Chci se před kamarádem „ukázat“.

c/ I když mám s rodiči občas neshody, auto si nepůjčím, to bych nikdy neudělal(a).

d/ Jiné řešení:

5. Tvůj nejlepší přítel těžce onemocní a bez transplantace mu hrozí, že do půl roku zemře. Tvoje ledvina se pro transplantaci dokonale hodí. Jestliže mu ji věnuješ, má naději, že bude moci žít sice omezeným, přesto normálním životem. Také si ale uvědomuješ, že život s jednou ledvinou bude pro Tebe mnohem složitější. A co když v budoucnosti budeš mít obdobné zdravotní problémy? Jak se rozhodneš?

a/ Bez váhání mu ledvinu věnuji. Přece ho nenechám zemřít.

b/ Přestože je mi přítel líto, ledvinu mu nedám. Co kdyby se mi v budoucnu přihodilo něco podobného.

c/ Počkám, třeba se najde ještě jiný dárce. Kdyby ne, ledvinu bych mu věnoval(a).

d/ Jiné řešení:

6. Ráno přijdeš do třídy jako první. Ve třídě je velké teplo, a tak chceš vyvětrat. Když však okno otevíráš, vypadne a rozbije se. Víš, že se událost bude vyšetřovat a viník bude muset škodu zaplatit. Jak se zachováš?

a/ Ve třídě jsem sám (sama), nikdo mě neviděl. Rychle si vezmu věci a odejdu. Přece to nebudu platit. Ať si myslí, že to udělala uklízečka, vždyť okna kontroluje.

b/ Půjdu za vyučujícím a přiznám se. Celou situaci mu vysvětlím a škodu zaplatím.

c/ I když se rozbité okno bude vyšetřovat, nepřiznám se. Ať to zaplatí všichni žáci.

d/ Jiné řešení:

7. Už dlouho bys chtěl(a) nový tablet, ale rodiče Ti řekli, že si ho můžeš koupit, až si na něj ušetříš ze „svého“. Jednou jdeš domů, již se stmívá, a na ulici najdeš peněženku. Když ji otevřeš, najdeš v ní občanský průkaz a platební karty. Také je tam v hotovosti

částka 3 000,- Kč. Ty peníze by na vysněný tablet stačily. Víš, že Tě nikdo neviděl. Co uděláš?

a/ Peníze si vezmu a peněženku zahodím do odpadkového koše.

b/ Peněženku včetně celého obsahu odevzdám na Policii ČR.

c/ Peníze si vezmu (kdo mi dokáže, že tam byly) a peněženku odevzdám na Policii ČR.

d/ Jiné řešení:

8. Jsi na oslavě a všichni Tvoji kamarádi kouří. Tobě ale cigarety nechutnají. Když jsi to jednou zkoušel(a), bylo Ti špatně. Všichni se Ti smějí a přemlouvají Tě, aby sis také zakouřil(a). Sám (sama) si připadáš trochu hloupě, že jsi jediný(á), kdo nekouří. Jak se zachováš?

a/ I když vím, že mi bude druhý den špatně, nechci vypadat před kamarády hloupě, tak si zakouřím.

b/ Protože nechci vypadat hloupě, podvedu je a budu předstírat, že „jako“ kouřím.

c/ V žádném případě kouřit nebudu, ať si o mně myslí, co chtějí.

d/ Jiné řešení:

9. V obchodě vidíš, jak jeden ze zákazníků odcizil lahev alkoholu. Nikdo mimo Tebe si toho nevšiml. Co uděláš?

a/ Budu dělat, že jsem nic neviděl(a). Nechci mít žádné potíže.

b/ Půjdu za někým z personálu a řeknu, co se stalo. I když budu muset svědčit, nebojím se.

c/ Půjdu za tím člověkem a řeknu mu, aby lahev vrátil. Také mu řeknu, že se nechová správně.

d/ Jiné řešení:

10. V jednom městě umírala žena, která onemocněla zvláštním druhem rakoviny. Existoval však lék, o kterém si lékaři mysleli, že by ji mohl zachránit. Ten před časem objevil jeden lékárník. Jeho výroba byla drahá, ale lékárník požadoval desetkrát víc, než stála jeho výroba. Manžel nemocné ženy se ze všech sil snažil sehnat potřebnou částku. Shromáždil však jen polovinu požadované částky. Šel za lékárníkem, vyprávěl mu, jak jeho žena umírá, a prosil ho, aby mu lék prodal levněji. Také mu nabízel, že lék doplatí později. Lékárník ale o tom nechtěl ani slyšet. Chtěl na něm vydělat. Manžel je zcela zoufalý a rozhodne se lék ukrást. Kdybys byl(a) na místě manžela, jak se zachováš?

a/ I když vím, že krást se nemá, půjdu a pro manželku lék ukradnu. Život milovaného člověka je pro mne víc než peníze. Pak půjdu, k činu se přiznám a přijmu za něj svůj trest.

b/ Lékárník je bezcitný člověk, chce na léku pouze vydělat, proto půjdu a lék bez výčitek svědomí ukradnu. K činu se nepřiznám.

c/ Víím, že lékárník je bezcitný člověk, ale lék nedokážu ukrást, není to správné. Musím svoji manželku nechat zemřít.

d/ Jiné řešení:

4.2 Dotazníkové šetření

Ve druhé části našich sezení jsem se zajímala o to, jaké je povědomí a přístup žáků k dodržování základních ustanovení školního řádu. Žákům jsem rozdala dotazník s pěti otázkami a požádala je o odpovědi. Žáky jsem opakovaně ujistila, že dotazník je anonymní, a aby proto odpovídali opět co nejupřímněji.

1. Napovídání spolužákovi (spolužačce) při vyučování považují za:

- a/ Čestné, je to normální
- b/ Spíše čestné
- c/ Spíše nečestné
- d/ Nečestné, nemá se to, je to podvod

2. V průběhu docházky na tuto školu:

- a/ Běžně chodím za školu
- b/ Někdy jdu za školu
- c/ Jenom výjimečně jdu za školu
- d/ Nikdy za školu nechodím

3. Vyrušuješ v hodině?

- a/ Běžně
- b/ Někdy ano
- c/ Zřídka
- d/ Nikdy nevyrušuji

4. Kouříš v prostorách školy?

a/ Ano, běžně

b/ Někdy ano

c/ Zřídka

d/ Nikdy ve škole nekouřím

5. Přišel (přišla) jsi do školy po požití omamných látek?

a/ Ano, často se mi to stává

b/ Ano, někdy se mi to stane

c/ Výjimečně ano

d/ Nikdy

Po vyplnění tohoto dotazníku se žáci k otázkám sami vraceli a sdělovali mi své názory a zkušenosti.

4.3 Rozhovory s učiteli

V závěrečné části svého šetření jsem požádala učitele jednotlivých škol o rozhovory. Tohoto výzkumu se zúčastnilo celkem dvacet vyučujících ve věkovém rozmezí 35 až 60 let. Každému z nich jsem položila pět otázek a požádala je o jejich vyjádření.

Otázka č. 1: Panuje na Vaší škole ve vztazích mezi učiteli a žáky přátelská atmosféra?

Otázka č. 2: Pokud ne, čím myslíte, že je to způsobeno?

Otázka č. 3: Myslíte si, že si žáci vzájemně dostatečně pomáhají a spolupracují spolu?

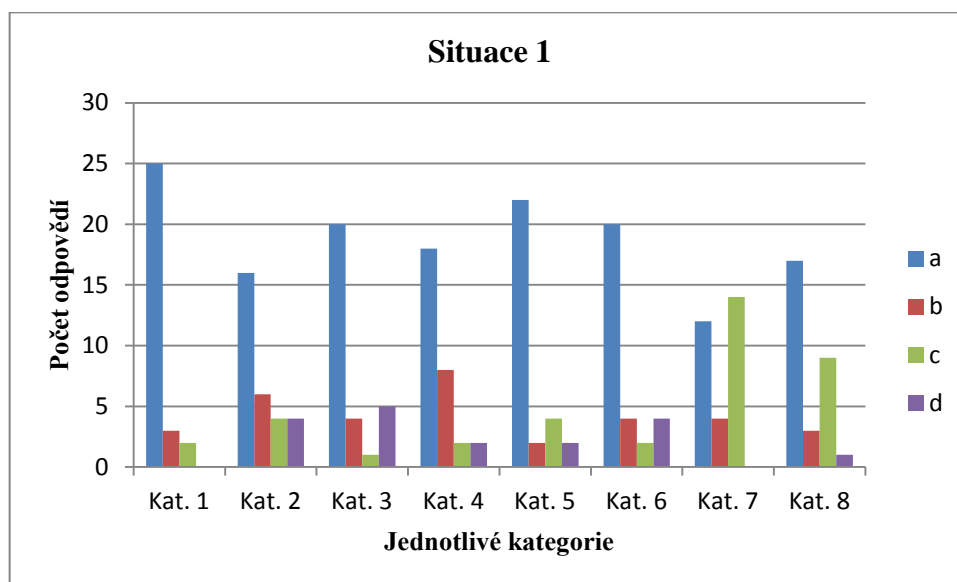
Otázka č. 4: Zapojují se žáci Vaší školy do projektů, jakými jsou např. pomoc starým či nemocným lidem?

Otázka č. 5: Mají žáci Vaší školy možnost podílet se na tvorbě školního řádu a právo se k němu vyjadřovat?

5 Výsledky a diskuse

5.1 Vyhodnocení modelových situací

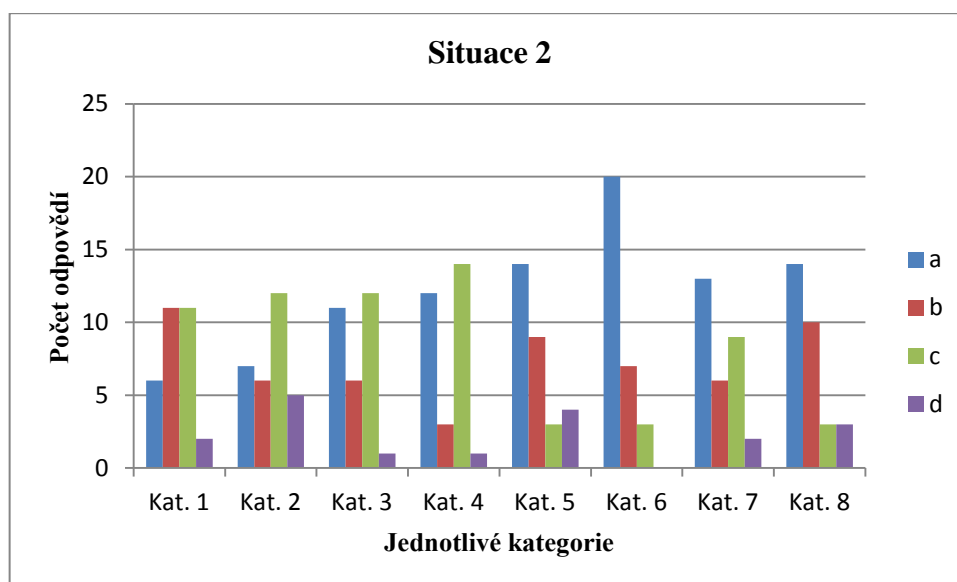
V první modelové situaci (opisování ve škole) volili respondenti téměř všech kategorií nejčastěji odpověď a/ Pavlovi bych dal práci opsat, přece ho nenechám propadnout. Nejvíce se k této variantě odpovědi přiklonili žáci kategorie 1, výjimku však tvořila kategorie 7, jejíž nejčastější odpovědí byla varianta c/ I když je mi Pavla líto, práci mu opsat nedám, není to správné, podvádět se nemá. Nejvyšší počet odpovědí b/ I když je mi Pavla líto, práci mu opsat nedám, bojím se učitele - byl zaznamenán v kategorii 4. Odpověď d/ jiné řešení byla využívána minimálně, tuto variantu by volilo v kategorii 3 pět respondentů (graf č. 1).



Graf č. 1 – Modelová situace – opisování ve škole (Zdroj: vlastní zpracování)

Z uvedených odpovědí respondentů, dle mého názoru, vyplývá, že opisování je považováno za naprosto samozřejmé a běžné, žáci si většinou neuvědomují, že se jedná o podvod. Za zarážející považují fakt, že opisování považují za morální žáci kategorie 1 (chlapci nejmladší věkové kategorie studující maturitní obor). Naopak dívky stejné věkové kategorie, které studují v učebním oboru, považují opisování za podvod. V možné odpovědi d/ jako jiné řešení žáci nejčastěji uváděli, že by se kamaráda snažili na písemnou práci co nejlépe připravit.

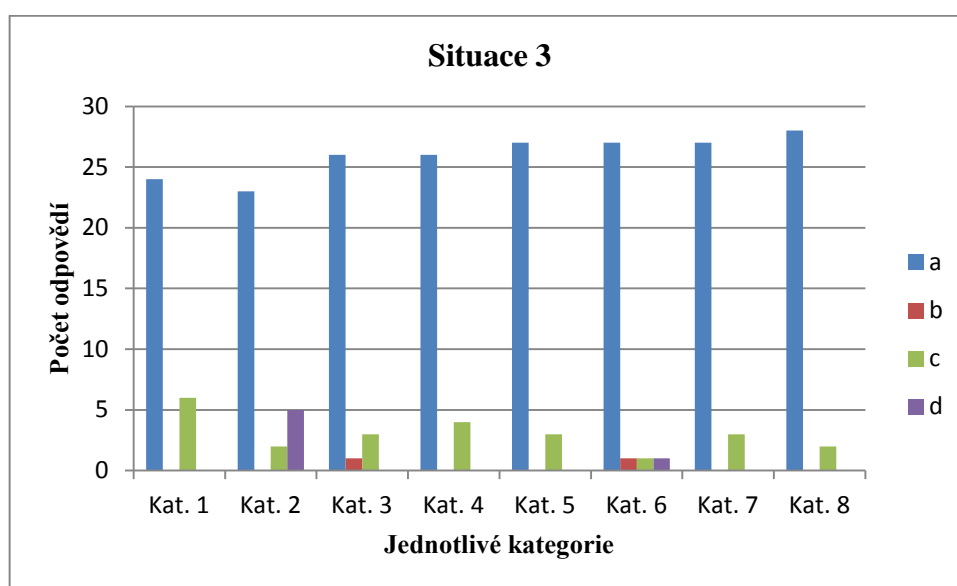
Z hodnocení výsledků modelové situace 2 (pomoc bývalému kamarádovi) vyplynulo, že odpověď a/ I když vím, že se na mne bude zlobit, šel (šla) bych za jeho rodiči (učiteli) a řekl(a) bych jim to - nejvíce volily dívky ve všech kategoriích. Odpověď b/ Chtěl(a) bych mu pomoci, ale zároveň se bojím toho, aby se nedozvěděl, že jsem to řekl(a) já. Asi bych tu informaci napsal(a) na lístek a ve škole ho vhodil(a) do schránky důvěry - je poměrně vyrovnaná ve všech kategoriích, výjimku však tvoří chlapci SOU ve věku 17 – 20 let. Zde byly zaznamenány pouze tři tyto odpovědi. Naprostou převahu u chlapců všech kategorií zaznamenala odpověď c/ Nikomu bych nic neřekl(a). Ať si dělá, co chce, je to jeho věc. Stejně už se mnou nekomarádí. Variantu odpovědi d/ jiné řešení nejvíce volili žáci kategorie 2 a žákyně kategorie 5, celkem bylo zaznamenáno v těchto dvou kategoriích devět odpovědí (graf č. 2).



Graf č. 2 – Modelová situace – pomoc bývalému kamarádovi (Zdroj: vlastní zpracování)

Z uvedených výsledků vyplývá, že v tomto případě lze souhlasit s názorem L. Osecké (1991) a M. Štěpánkové (2000), že dívky projevují více empatie než chlapci a upřednostňují ochotu pomoci druhým. Při diskusi, kdy jsem se chlapců ptala, proč volili převážně odpověď c/, odpovídali v tom smyslu, že by je bývalý kamarád stejně neposlechl a je jeho věc, jak se svým životem naloží. V odpovědi d/ jiné řešení respondenti nejčastěji uváděli možnost, že by odvedli kamaráda do K-centra, kde by mu byla poskytnuta odborná péče.

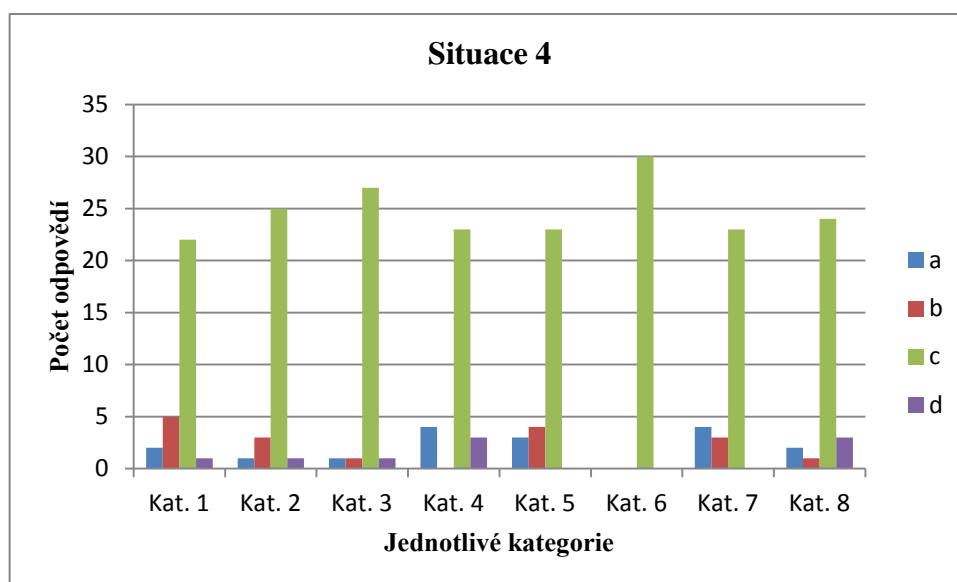
Při hodnocení modelové situace 3 (lhaní rodičům) se respondenti ve všech kategoriích jednoznačně přiklonili k odpovědi a/ I když vím, že žádný telefon nedostanu, rodičům řeknu pravdu. Odpověď b/ Protože nový telefon moc chci, tak rodičům budu lhát a řeknu, že jsem dostal(a) dobrou známku - volila pouze jedna dívka z kategorie 6 a jeden chlapec kategorie 3. Ti by svým rodičům lhali. Varianta odpovědi c/ Vymluvím se, že učitel práci ještě neoznámkoval, ale myslím si, že ji mám dobře. Budu naléhat na rodiče, aby mi telefon koupili - se objevuje ve všech kategoriích, nejvíce (6 hlasů) takto odpovídali chlapci maturitních oborů ve věku 15 – 16 let. Odpověď d/ jiné řešení byla zaznamenána u žáků maturitních oborů věkové kategorie 17 – 20 let (graf č. 3).



Graf č. 3 – Modelová situace – lhaní rodičům (Zdroj: vlastní zpracování)

Jak sami respondenti uvádějí, rodičům ohledně známek nelžou, a to i proto, že rodiče si mohou známky zkontrolovat v elektronické žákovské. Tuto odpověď nejvíce uváděli žáci a žákyně maturitních oborů. Právě chlapci maturitních oborů nejstarší věkové kategorie volili odpověď d/ jiné řešení, kdy podle svých slov by se známku snažili co nejdříve opravit. Zarážející je ovšem skutečnost, že žáci SOU ve svých odpovědích uvádějí, že nelžou proto, neboť jejich rodiče vědí, že se na vyučování nepřipravují a také mnohdy nejeví o jejich prospěch zájem, což mohou potvrdit i z vlastních zkušeností.

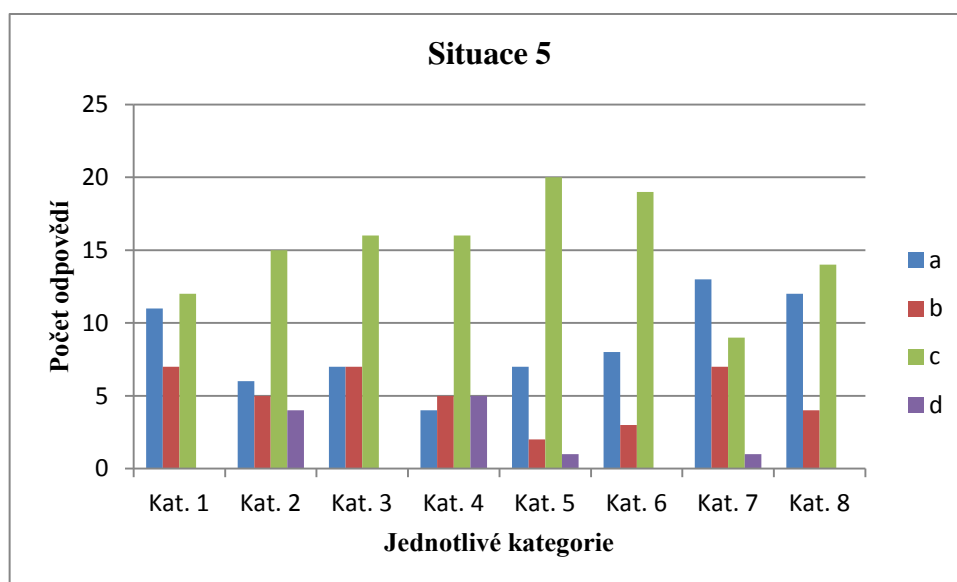
Výsledky modelové situace 4 (porušení zákazu rodičů) jsou téměř totožné ve všech kategoriích. Dominantní odpovědí se stala varianta c/ I když mám s rodiči občas neshody, auto si nepůjčím, to bych nikdy neudělal(a). Dokonce dívky maturitních oborů věkové kategorie 17 – 20 let jinou možnost nevolily. Druhou nejčastěji uváděnou odpovědí byla možnost b/ I když budu mít strach, že se to rodiče dozví, auto si bez dovození půjčím. Chci se před kamarádem „ukázat“. K této odpovědi se vyslovili žáci kategorie 1 a také žákyně kategorie 5. Variantu odpovědi a/ Auto si bez dovození půjčím, vždyť se to nikdo nedozví a nemůže se nic stát – volili chlapci kategorie 4 a dívky 5., 7. a 8. kategorie. Možnost odpovědi d/ jiné řešení se nejvíce objevuje u chlapců 4. a dívek 8. kategorie (graf č. 4).



Graf č. 4 – Modelová situace – porušení zákazu rodičů (Zdroj: vlastní zpracování)

Při následné diskusi nad touto situací se zvláště dívky maturitních oborů nejstarší věkové kategorie pozastavovaly nad tím, že by si někdo mohl něco podobného dovořit. Naopak, žáci SOU věkové kategorie 17 – 20 let přiznávají, že tuto situaci již sami zažili. K variantě odpovědi b/ se nejvíce přikláněli žáci a žákyně maturitních oborů nejmladší věkové kategorie a také této odpovědi byly dány tři hlasy dívkami SOU stejného věku. Domnívám se, že rozhodnutí těchto respondentů pramení z jejich nezralosti a neuváženosti. Odpověď d/ jiné řešení zahrnovala možnosti, že si žák (žákyně) auto půjčí a teprve potom se dovoří rodičů či si půjčí auto rodičů svého kamaráda.

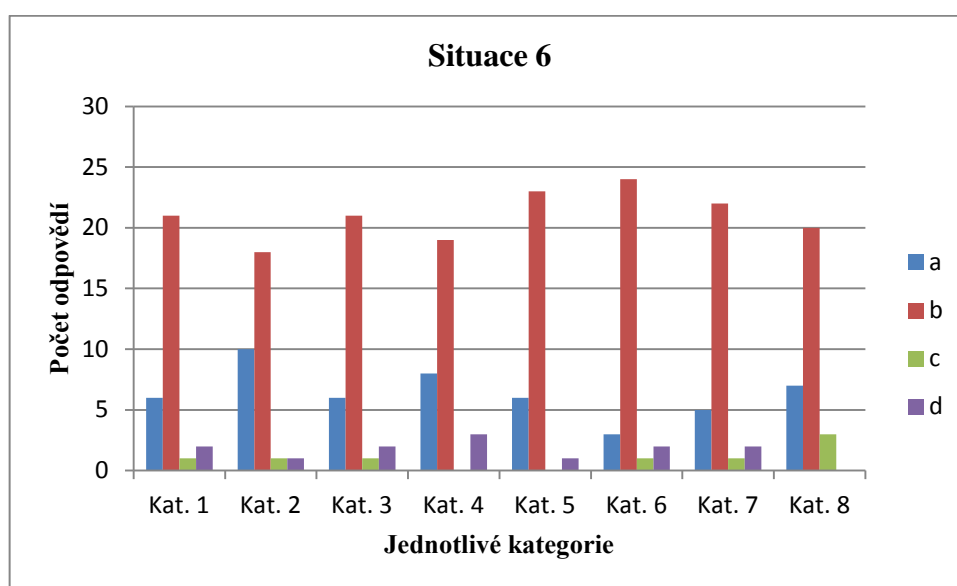
Z hodnocení výsledků modelové situace 5 (darování orgánu příteli) vyplynulo, že nejčastěji volenou odpovědí byla varianta c/ Počkám, třeba se najde ještě jiný dárc. Kdyby ne, ledvinu bych mu věnoval(a). Druhou nejvíce volenou byla odpověď a/ Bez váhání mu ledvinu věnuji. Přece ho nenechám zemřít. – k té se přiklonili chlapci kategorie 1 a dívky kategorie 7 a 8. Dokonce dívky učebních oborů nejmladší věkové kategorie ji volily nejčastěji. Odpověď b/ Přestože je mi přítel líto, ledvinu mu nedám. Co kdyby se mi v budoucnosti přihodilo něco podobného – se vyskytuje také ve všech kategoriích, nejvíce se k ní přikláněli žáci kategorie 1 (7 hlasů), kategorie 3 (7 hlasů) a také žákyně kategorie 7 (7 hlasů). Odpověď d/ jiné řešení je nejpočetněji zastoupena v kategoriích 2 a 4 (graf č. 5).



Graf č. 5 – Modelová situace – darování orgánu příteli (Zdroj: vlastní zpracování)

Jak respondenti sami uvedli, rozhodování v této situaci bylo pro ně velmi obtížné. Na jedné straně by chtěli příteli pomoci, na druhé straně se však obávají možných komplikací. Nejvstřícnější se v této situaci projevila děvčata SOU obou věkových kategorií a také chlapci maturitních oborů nejmladší věkové kategorie. Svá rozhodnutí zdůvodnili tak, že by přítele rozhodně zemřít nenechali. Objevily se ale také názory, že v žádném případě by respondenti ledvinu příteli nedarovali, a to právě z důvodů obavy o své zdraví a budoucí život. V odpovědi d/ jiné řešení žáci uváděli, že v tomto případě se nedokážou rozhodnout. Pokud tedy souhlasíme s Tyrlíkem (2004), že mravní jednání je takové, které je správné a ve svých důsledcích se dotýká přímo či nepřímo jiných lidí, a kdy konající si tyto důsledky uvědomuje, lze říci, že většina dotazovaných respondentů by v tomto případě jednala morálně.

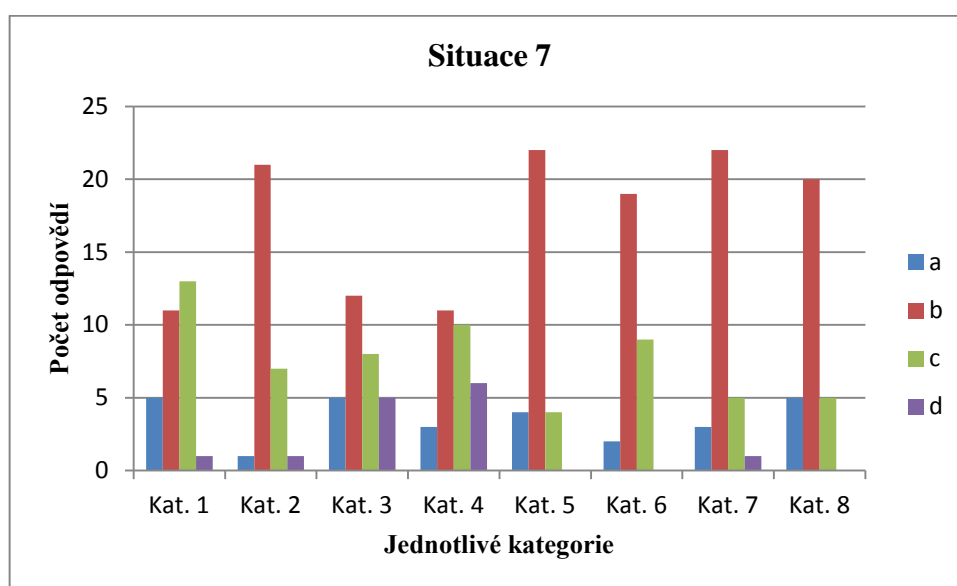
Z analýzy modelové situace 6 (rozbité okno) vyplývá, že nejvíce se respondenti přiklonili k odpovědi b/ Půjdu za vyučujícím a přiznám se. Celou situaci mu vysvětlím a škodu zaplatím. Odpověď a/ Ve třídě jsem sám (sama), nikdo mě neviděl. Rychle si vezmu věci a odejdu. Přece to nebudu platit. Ať si myslí, že to udělala uklízečka, vždyť okna kontroluje. – se objevuje u všech kategorií, nejčastěji se k ní přiklonili žáci jak maturitních, tak učebních oborů, a to ve všech věkových kategoriích. Odpověď c/ I když se rozbité okno bude vyšetřovat, nepřiznám se. Ať to zaplatí všichni žáci. – se nejvíce vyskytla u dívek kategorie 8, naopak, v kategoriích 4 a 5 se neobjevila vůbec. Odpověď d/ jiné řešení se objevuje v kategoriích 1 až 7 (graf č. 6).



Graf č. 6 – Modelová situace – rozbité okno (Zdroj: vlastní zpracování)

Z uvedených odpovědí je patrné, že k činu by se přiznala většina dívek i chlapců, i když i mezi nimi se vyskytují výjimky. U chlapců nejstarších věkových kategorií se vyskytuje názor, že okno by měla zaplatit pověřená osoba, ačkoliv nic neudělala. Na otázku, zda toto považují za čestné, převážně odpovídali ne, ale prý se to tak dělá. A opět se dostáváme k tématu školních podvodů – žáci si většinou vůbec neuvědomují, že se o podvody jedná. V odpovědích d/ jiné řešení převažovaly názory, že by se respondenti k činu přiznali, ale snažili by se celou věc vyučujícímu vysvětlit tak, aby nemuseli nic platit.

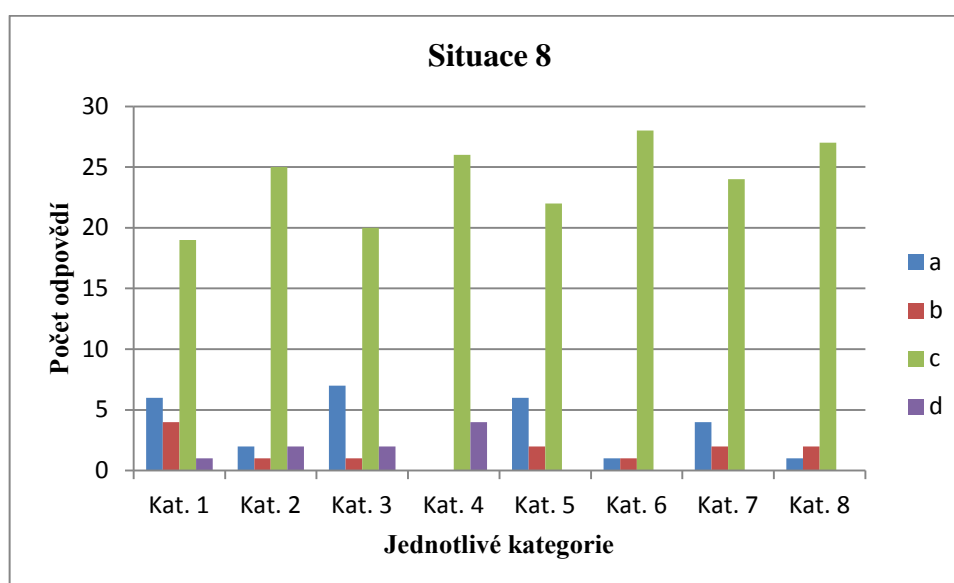
V sedmé modelové situaci (nález peněženky, zcizení peněz) volili respondenti kategorií 2 až 8 nejčastěji odpověď b/ Peněženku včetně celého obsahu odevzdám na Policii ČR. Výjimku tvořili žáci kategorie 1, zde se nejvíce přikláněli k odpovědi c/ Peníze si vezmu (kdo mi dokáže, že tam byly) a peněženku odevzdám na Policii ČR. Spolu s nimi tuto odpověď volili i respondenti všech ostatních kategorií, nejvíce odpovědí bylo zaznamenáno u kategorií 4, 6 a 3. Odpověď a/ Peníze si vezmu a peněženku zahodím do odpadkového koše – se také vyskytuje ve všech kategoriích, nejvíce ji uváděly kategorie 1, 3 a 8. Odpovědi d/ jiné řešení využívali žáci kategorie 3 a 4 (graf č. 7).



Graf č. 7 – Modelová situace – nález peněženky (Zdroj: vlastní zpracování)

Z vyhodnocených dat vyplývá, že by se převážná část respondentů v tomto případě zachovala správně a peněženku i s celým obsahem odevzdala na Policii ČR (pro tuto možnost se vyslovilo celkem 139 dotázaných). Porovnáme-li však odpovědi chlapců a dívek, je patrné, že peníze by si nechali převážně chlapci (tuto možnost volilo 53 dotazovaných žáků, z toho 31 by peněženku odevzdalo s doklady na Policii ČR), zatímco dívky se k této variantě přiklonily ve 28 případech. Na otázku, zda by ze svého jednání pocítovali výčitky svědomí, většina odpovídala ne, že v dnešní době je takové jednání „normální“. V tomto případě nelze jinak než souhlasit s Nakonečným (1997), jenž uvádí, že existují lidé, kteří žádné výčitky svědomí nemají, neboť se jejich činy nestřetly s určitými hodnotami, protože je nepřijali za své. V možné odpovědi d/ se nejčastěji objevily názory, že by se sami žáci snažili zjistit totožnost majitele a peněženku mu s celým obsahem odevzdat.

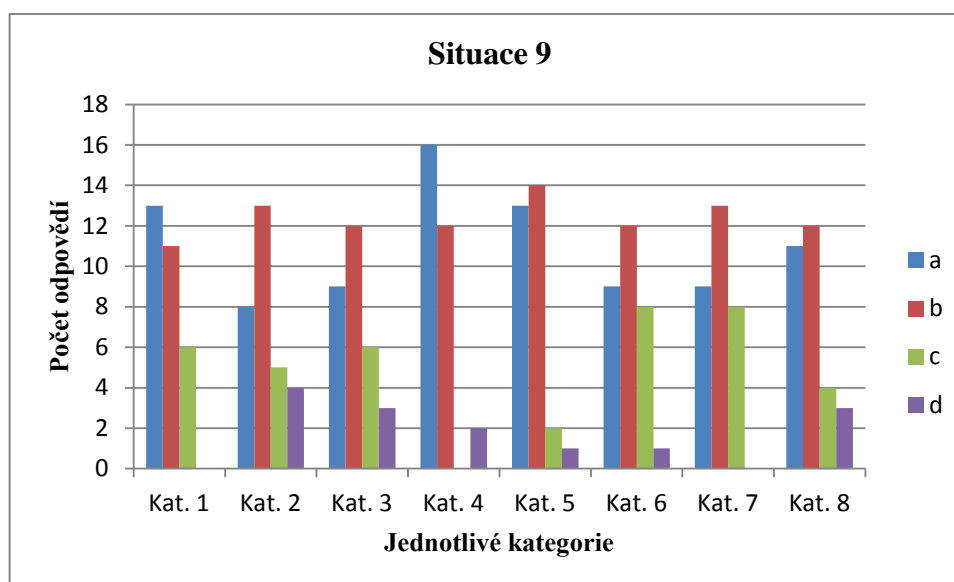
Při hodnocení modelové situace 8 (výsměch kamarádů) se respondenti všech kategorií jednoznačně přiklonili k odpovědi c/ V žádném případě kouřit nebudu, ať si o mně myslí, co chtějí. Druhou volenou variantou byla odpověď a/ I když vím, že mi bude druhý den špatně, nechci vypadat před kamarády hloupě, tak si zakouřím. Tuto odpověď nejčastěji volili žáci kategorie 1 a 3 a také žákyně kategorií 5 a 7. Odpověď b/ Protože nechci vypadat hloupě, podvedu je a budu předstírat, že „jako“ kouřím – je nejvíce zastoupena v kategorii 1. Odpověď d/ jiné řešení byla využita minimálně, tuto variantu volili v kategorii 4 čtyři respondenti a v kategoriích 2 a 3 takto odpovídali dva respondenti (graf č. 8).



Graf č. 8 – Modelová situace – výsměch kamarádů (Zdroj: vlastní zpracování)

Je potěšující, že v této situaci by žáci a žákyně stáli za svým názorem a jen nepatrná část by se ke kouření nechala přemluvit. Tuto variantu nejvíce volili žáci a žákyně nejmladších věkových kategorií maturitních oborů a také žáci učebních oborů stejného věku. Z téměř totožných počtů odpovědí lze usuzovat, že žákům v tomto věku ještě chybí vlastní zkušenosti a také jsou stále ochotni přebírat názory svých vrstevníků, aby je ostatní přijímali jako rovnocenné partnery.

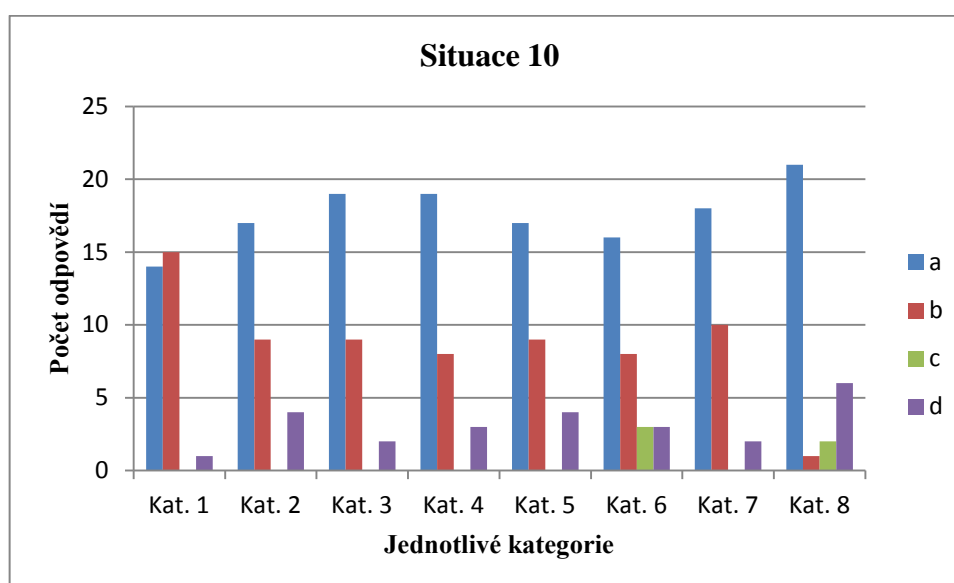
Z rozboru modelové situace 9 (svědek krádeže v obchodě) vyplynuly poměrně zajímavé výsledky. Nejvíce volenými odpověďmi byly odpověď a/ Budu dělat, že jsem nic neviděl(a). Nechci mít žádné potíže. – a odpověď b/ Půjdu za někým z personálu a řeknu, co se stalo. I když budu muset svědčit, nebojím se. S variantou odpovědi a/ se nejvíce ztotožňovali žáci kategorie 4 a 1, dále pak žákyně kategorie 5 a 8. Variantu b/ volili nejčastěji žáci kategorie 2 a 3 a žákyně všech kategorií. Tato odpověď byla nejčastější, i když měla pouze nepatrný odstup od odpovědi a/. Pro odpověď c/ Půjdu za tím člověkem a řeknu mu, aby lahev vrátil. Také mu řeknu, že se nechová správně. – se nejvíce respondentů vyslovilo v kategoriích 6, 7, 1 a 3. Objevily se také odpovědi d/ jiné řešení, a to nejvíce v kategoriích 2, 3 a 8 (graf č. 9).



Graf č. 9 – Modelová situace – svědek krádeže (Zdroj: vlastní zpracování)

Při následné diskusi se 99 respondentů vyjádřilo, že by událost ohlásilo personálu. Zarážející je ovšem fakt, že 88 respondentů by předstíralo, že se nic nestalo. Tato varianta odpovědi (a) zazněla jak od chlapců, tak i dívek, a to v poměrně vyrovnaných počtech. Lze tedy konstatovat, že již žáci v tomto věku jsou vůči svému okolí nevšimaví a lhostejní. V možné odpovědi d/ jiné řešení žáci nejčastěji uváděli možnost, že by za tím člověkem šli ven z obchodu, domluvili mu, aby lahev vrátil, a teprve z jeho reakce by se rozhodovali, co udělají dál.

Z analýzy výsledků modelové situace 10 (krádež léku) vyplývá, že kategorie 2 až 8 nejvíce volily odpověď a/ I když vím, že krást se nemá, půjdu a pro manželku lék ukradnu. Život milovaného člověka je pro mne víc než peníze. Pak půjdu, k činu se přiznám a přijmu za něj svůj trest. K variantě odpovědi b/ Lékárník je bezcitný člověk, chce na léku pouze vydělat, proto půjdu a lék bez výčitek svědomí ukradnu. K činu se nepřiznám. – se v nejvyšší míře přiklonili žáci kategorie 1. Odpověď c/ Víím, že lékárník je bezcitný člověk, ale lék nedokážu ukrást, není to správné. Musím svoji manželku nechat zemřít. – se vyskytla pouze u kategorií 6 a 8. Odpověď d/ jiné řešení byla nejvíce volena kategoriemi 8, 2 a 5 (graf č. 10).



Graf č. 10 – Modelová situace – krádež léku (Zdroj: vlastní zpracování)

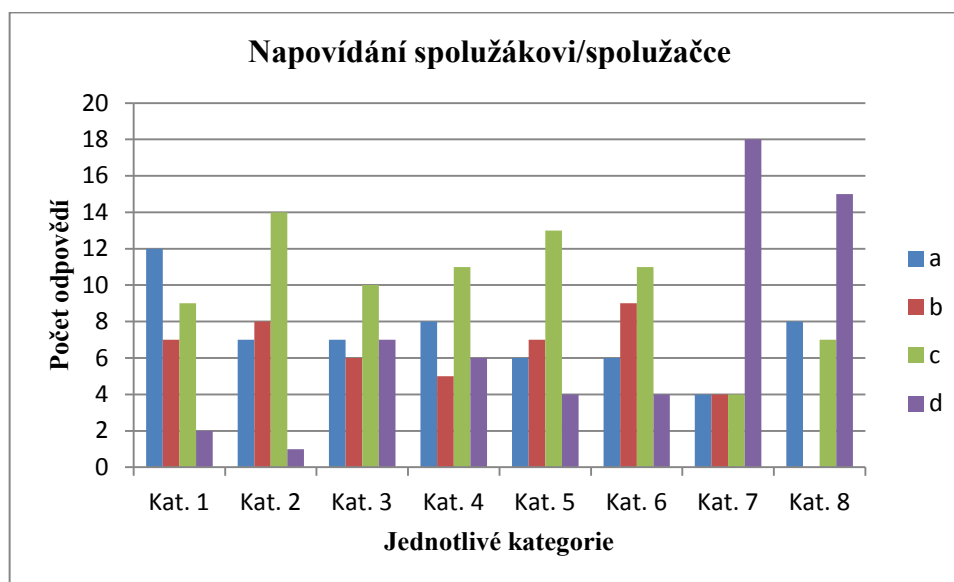
Z uvedených odpovědí jednoznačně plyne, že v tomto případě považují respondenti za morálnější krádež před smrtí člověka. Je však ale nutné zdůraznit, že řada dotázaných, a to jak chlapců, tak i dívek, by se k činu nepřiznala. K tomuto řešení se vyslovili žáci a žákyně všech věkových kategorií, a to bez rozdílu, zda studují maturitní či učební obor. Dále jsem se ptala žákyň nejstarších věkových kategorií, které volily smrt před krádeží (celkem 5 hlasů), proč se takto rozhodly, odpovídaly v tom smyslu, že by skutečně nebyly schopny lék ukrást. V možné odpovědi d/ jako jiné řešení žáci ve velké míře uváděli možnost vzít si úvěr od banky. Také se mi ale dostalo odpovědi od dívek studujících na zdravotnické škole, že smrt k životu patří, obzvláště v takto těžkém případě. Podle mne tento jejich názor plyne z toho, že jako budoucí sestry vykonávají svoji praxi v nemocnici, a s faktem, že smrt je součástí našich životů, se dostávají do kontaktu.

5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Při vyhodnocování dat získaných dotazníkovým šetřením jsem dospěla k zajímavým, ale z mého pohledu, znepokojujícím faktům.

Hodnocení výsledků otázky č. 1 – napovídání ve škole:

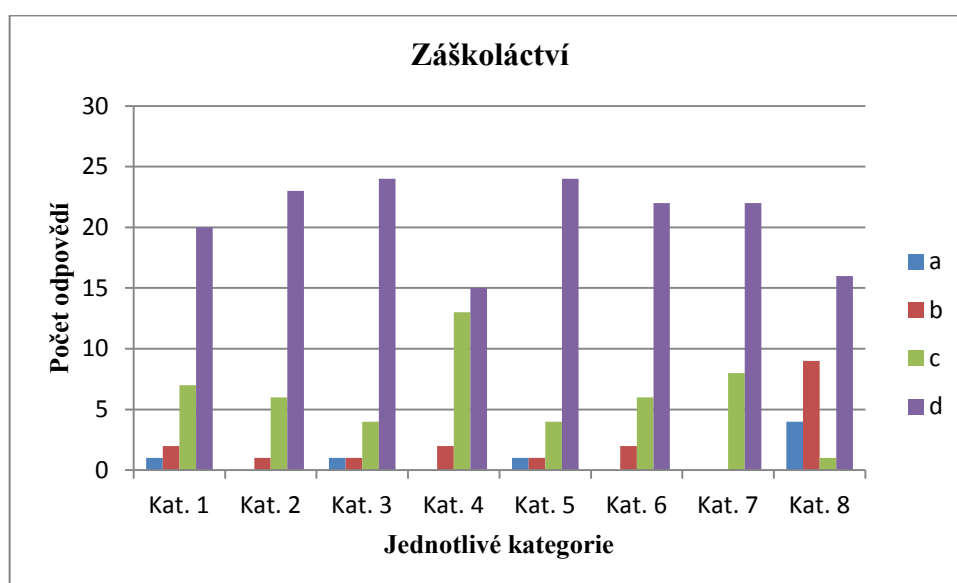
Odpověď a/ čestné, je to normální – volilo 58 respondentů, tato odpověď se objevuje ve všech kategoriích. Nejvíce se k této variantě přikláněli žáci kategorie 1, 3 a 4 a žákyně kategorie 8. Odpověď b/ spíše čestné zvolilo 46 dotázaných, s výjimkou kategorie 8 se opět vyskytuje ve všech kategoriích. Odpověď c/ spíše nečestné se objevuje u 79 respondentů. Tuto variantu nejvíce volily kategorie 2, 3, 4, 5 a 6. Pro odpověď d/ nečestné, nemá se to, je to podvod – se vyslovilo 57 žáků, což je po odpovědi b/ nejméně volená varianta. Tuto odpověď jednoznačně upřednostnily žákyně 7. a 8. kategorie (celkem 33 hlasy), naopak, v kategorii 2 takto odpovídal pouze jeden žák a v kategorii 1 dva žáci (graf č. 11).



Graf č. 11 – Dotazníkové šetření – napovídání spolužákovi (Zdroj: vlastní zpracování)

Hodnocení výsledků otázky č. 2 – záškoláctví:

Zde se respondenti nejvíce přiklonili k odpovědi d/ nikdy za školu nechodím. Další tři varianty odpovědí se ale objevují u všech kategorií. Odpověď a/ běžně chodím za školu – volilo 7 respondentů, nejvíce takto odpovídaly žákyně SOU nejstarší věkové kategorie. Tato odpověď byla dále zaznamenána u kategorie 1, 3 a 5, tedy u žáků a žákyň nejmladších věkových kategorií. Pro odpověď b/ někdy jdu za školu – se vyslovilo 26 respondentů, s výjimkou kategorie 7 se tato odpověď vyskytuje ve všech kategoriích. Odpověď c/ jenom výjimečně jdu za školu – volilo 49 žáků, nejvíce se k této odpovědi přiklonili žáci SOU nejstarší věkové kategorie (graf č. 12).

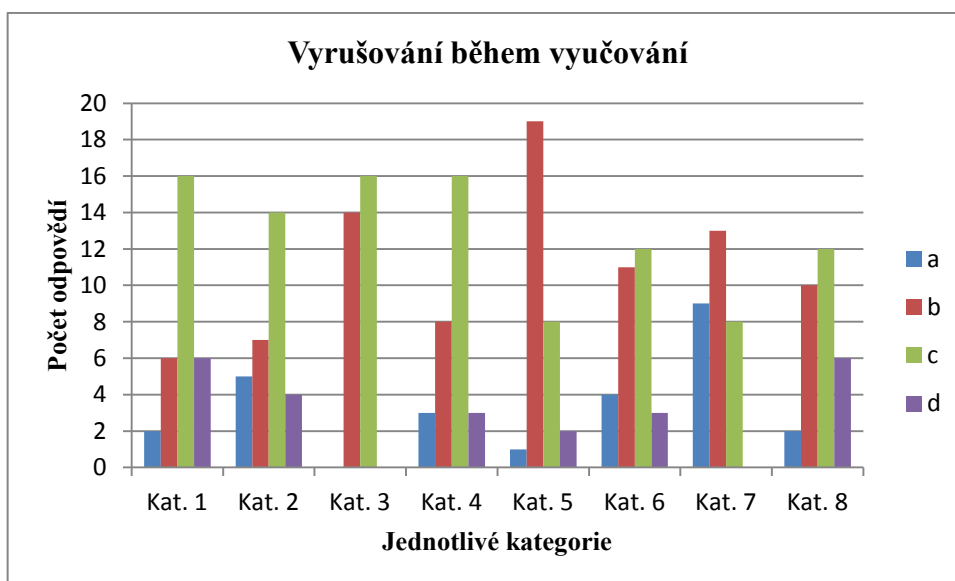


Graf č. 12 – Dotazníkové šetření – záškoláctví (Zdroj: vlastní zpracování)

Hodnocení výsledků otázky č. 3 – vyrušování během vyučování:

Odpověď a/ běžně – volilo 26 respondentů, nejčastěji tuto variantu odpovědi uvedly žákyně kategorie 7, ale s výjimkou kategorie 3 je odpověď uvedena u všech ostatních kategorií. Odpověď b/ někdy ano – volilo 98 žáků, nejvíce se vyskytuje u žákyň kategorie 5 a 7, tedy u dívek nejmladších věkových kategorií. Ale i u ostatních kategorií byla tato odpověď hojně využita. Pro odpověď c/ zřídka – se vyslovilo 102 dotázaných, tato odpověď převládá u žáků všech čtyř kategorií a také u žákyň kategorií 6 a 8, tedy nejstarších žákyň.

Odpoď d/ nikdy nevyrušuji – byla zaznamenána u 14 žáků (graf č. 13).

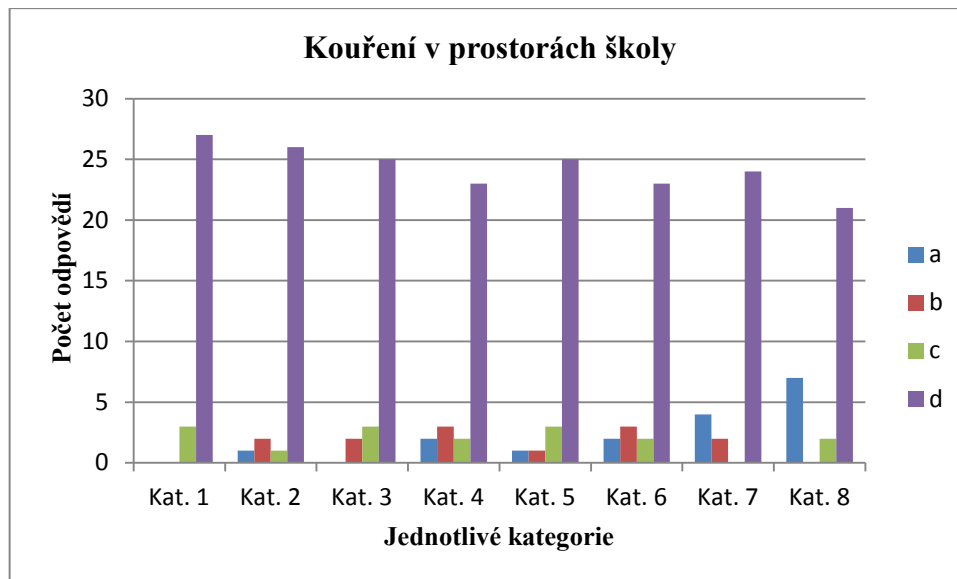


Graf č. 13 – Dotazníkové šetření – vyrušování (Zdroj: vlastní zpracování)

Sami respondenti v následné diskusi přiznali, že při vyučování ruší, nejčastěji se mezi sebou baví. Mnozí také uváděli, že si „hrají“ s mobilním telefonem, přestože vědí, že jeho používání při vyučovacích hodinách je přísně zakázáno (takže i tímto způsobem porušují školní řád).

Hodnocení výsledků otázky č. 4 – kouření v prostorách školy:

Na tuto otázku všechny kategorie nejčastěji odpovídaly d/ nikdy ve škole nekouřím. Zajímavé jsou však i další odpovědi. Odpověď a/ ano, běžně – volilo 17 dotázaných. Tato odpověď se vyskytuje u chlapců nejstarších věkových kategorií a u žáků všech věkových kategorií. Tuto odpověď nejvíce uvádějí dívky učebních oborů. Pro odpověď b/ někdy ano – se vyslovilo 16 respondentů. Tuto odpověď volili žáci a žákyně kategorií 2 až 7. Odpověď c/ zřídka – volilo 16 žáků, tato odpověď se s výjimkou kategorie 7 objevuje u všech ostatních kategorií (graf č. 14).

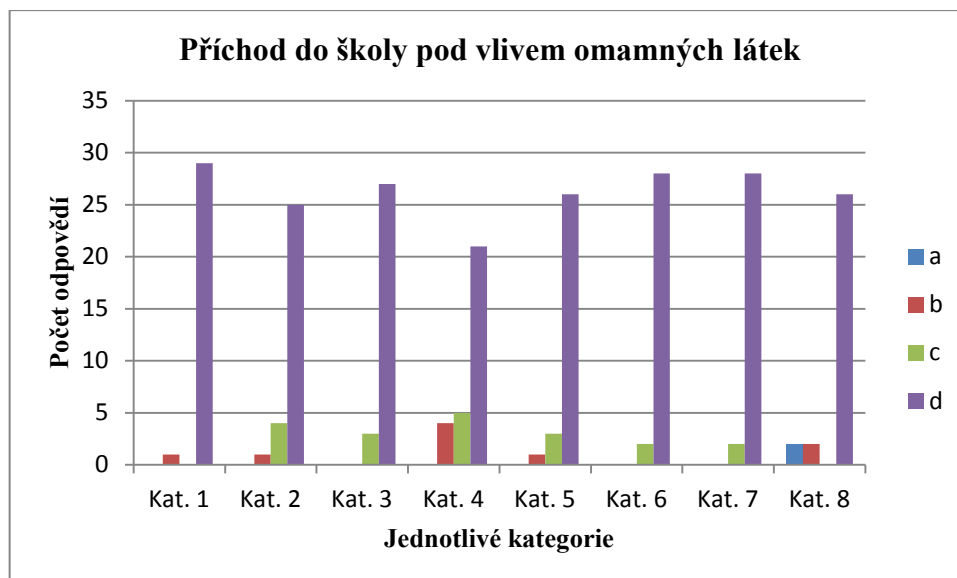


Graf č. 14 – Dotazníkové šetření – kouření (Zdroj: vlastní zpracování)

Při rozboru této otázky jsem se respondentů ptala, proč ostatní ve škole nekouří. Nejčastěji žáci odpovídali, že jim stačí zakouřit si před příchodem do školy. Dále k tomuto účelu využívají polední půlhodinovou přestávku, během níž mohou, na základě písemného souhlasu zákonných zástupců, opustit školu a jít si zakouřit ven.

Hodnocení výsledků otázky č. 5 – příchod do školy pod vlivem omamných látek:

Na tuto otázku volili respondenti všech kategorií nejčastěji odpověď d/ nikdy. Pro odpověď a/ ano, často se mi to stává – se vyslovily dívky kategorie 8, tedy žákyně učebních oborů nejstarší věkové kategorie. Odpověď b/ ano, někdy se mi to stane – se nejvíce objevila u žáků kategorie 4, dále pak u žáků maturitních oborů obou věkových kategorií, žákyně maturitních oborů nejmladší věkové kategorie a žákyně učebních oborů věkové kategorie 17 – 20 let. Odpověď c/ výjimečně ano – volili žáci a žákyně kategorií 2 až 7. Nejvíce těchto odpovědí bylo zaznamenáno u kategorie 4 a 2 (graf č. 15).



Graf č. 15 – Dotazníkové šetření – omamné látky (Zdroj: vlastní zpracování)

Je znepokojujícím faktem, že k příchodu do školy pod vlivem omamných látek se hlásí, i když v malé míře, všichni dotazovaní respondenti, zvláště pak žáci a žákyňe nejmladších věkových kategorií. Zarážející je také skutečnost, že dívky všech věkových kategorií odpovídají na tuto otázku kladně.

Dle mého názoru, z vyhodnocených dat je patrné, že většina žáků a žákyň běžně porušuje školní řád a jejich povědomí o dodržování školních pravidel a povinností je na nízké úrovni. Respondenti porušování řady věcí souvisejících se školou považují za „normální“ a jejich jednání jim v žádném případě nepřipadá nemorální. Je velmi znepokojujícím faktem, že tyto nešvary se ve velké míře objevují u žáků a žákyň nejmladších věkových kategorií, bez ohledu na to, zda studují maturitní či učební obor.

5.3 Vyhodnocení rozhovorů s učiteli

Na otázku č. 1 - Panuje na Vaší škole ve vztazích mezi učiteli a žáky přátelská atmosféra? – se 70% učitelů shoduje na odpovědi, že převážně ano, ale hlavně u žáků prvních ročníků vybudovat tuto atmosféru trvá někdy příliš dlouho. Je to dáno tím, že někteří žáci si poměrně dlouho zvykají na nové prostředí a na přechod ze základní školy.

Na otázku č. 2 – Pokud ne, čím myslíte, že je to způsobeno? – 30% dotázaných odpovídá, že mnozí žáci jsou stále více neukáznění, nejeví zájem o spolupráci s učiteli, někdy jsou nejen vůči sobě, ale i učitelům arogantní, nechtějí přijímat rady a pomoc učitelů, ve třídě se pak někdy stává, že svým chováním a vystupováním vůči učitelům „strhávají“ i ostatní žáky. Některým žákům chybí v jednání s učiteli úcta a respekt, při jednání s ostatními žáky pak ohleduplnost a tolerance.

Na otázku č. 3 – Myslíte si, že si žáci vzájemně dostatečně pomáhají a spolupracují spolu? – odpovídá 90% učitelů, že ve většině případů si žáci jsou schopni pomoci a spolupracovat. Jako příklad vzájemné pomoci lze uvést společnou přípravu na vyučování, zvláště před pololetními písemnými pracemi, ochota půjčit spolužákovi na dopsání sešit, mnozí žáci doučují „slabší“ žáky.

Na otázku č. 4 – Zapojují se žáci Vaší školy do projektů, jakými jsou např. pomoc starým či nemocným lidem? – zde se učitelé 100% vyjadřují ano. Na školách probíhají humanitární sbírky (Brýle pro Afriku, Tříkrálová sbírka), žáci jsou ochotni přispívat i finančně (při povodních apod.). Například žákyně zdravotnické školy chodí do chomutovského domova důchodců, kde pomáhají starým lidem.

Na otázku č. 5 – Mají žáci Vaší školy možnost podílet se na tvorbě školního řádu a právo se k němu vyjadřovat? – se dotazovaní vyjadřují 100% ano. Žáci mají možnost připomínkovat školní řád a vyjadřovat se k němu na schůzích Školního parlamentu. Žáci mají také možnost využívat schránek důvěry, které jsou na všech školách k dispozici.

6 Závěr

V této práci jsem zjišťovala a porovnávala úroveň morálního vědomí žáků středních škol a středních odborných učilišť. Dále jsem zjišťovala a popisovala rozdíly ve vývoji morálního vědomí u dívek a chlapců.

Celé mé šetření probíhalo ve třech fázích. Ještě před tím, než jsem celý výzkum započala, jsem oslovila žáky a žákyně dvou chomutovských středních škol, a to ESOZU Chomutov a Střední školy technické, gastronomické a automobilní Chomutov, a požádala je o spolupráci.

V první části šetření jsem provedla rozbor jednotlivých modelových situací. Dotazovaní respondenti měli řešit, jak by se zachovali v deseti různých životních situacích. Na základě hodnocení výsledků jsem dospěla k názoru, že rozdíly ve vývoji morálního vědomí žáků středních škol a středních odborných učilišť jsou minimální. Z porovnání odpovědí mladších a starších věkových kategorií lze usuzovat, že zvláště žákům věkové kategorie 15 až 16 let ještě chybí vlastní zkušenosti a jsou stále ochotni přebírat názory svých vrstevníků. Z rozboru dat dále vyplývá, že dívky, a to všech věkových kategorií, jsou ochotnější pomoci druhým a projevují více empatie než chlapci. Z celkové analýzy výsledků lze konstatovat, že převážná část dotazovaných respondentů by se v uvedených životních situacích zachovala morálně.

Ve druhé fázi jsem se zajímala o to, jaké morální povědomí projevují žáci k dodržování základních ustanovení školního řádu. Z vyhodnocených dat je patrné, že většina žáků a žákyň běžně porušuje školní řád a jejich povědomí o dodržování školních pravidel je na nízké úrovni. Samotným respondentům jejich jednání v souvislosti s porušováním školních pravidel nepřipadá nemorální. Velmi znepokojující je fakt, že toto jednání se ve velké míře objevuje u žáků a žákyň nejmladších věkových kategorií, a to jak na středních školách, tak i na středních odborných učilištích.

V závěrečné části tohoto šetření jsem oslovila učitele jednotlivých škol a požádala je o vyjádření k pěti mnou položených otázek. Z uvedených odpovědí lze konstatovat, že ve vztazích mezi učiteli a žáky panuje na jednotlivých školách převážně přátelská atmosféra. Většina žáků je schopna si vzájemně pomáhat a spolupracovat, žáci projevují prosociální chování. Prostřednictvím Školního parlamentu mají možnost se aktivně zapojovat se do činnosti škol. Dotázaní ale také poukazují na fakt, že mnozí žáci jsou stále více neukázněni, v jednání s učiteli jim chybí úcta a respekt, nejeví zájem o

vzájemnou spolupráci, jsou nejen vůči ostatním žákům, ale i učitelům arogantní, při jednání s dalšími žáky jim chybí ohleduplnost, takt a tolerance.

Závěrem tedy lze říci, jak vyplývá z vyhodnocených dat, že morální vědomí mnohých dnešních žáků je na poměrně nízké úrovni. Neměli bychom se však s tímto faktem smiřovat. Je nutné hledat cesty, jak na mravní stránku žáků působit ještě účinněji. Jednou z nich by mělo být rozšíření témat s etickým obsahem do převážné části vyučovaných předmětů a vytváření dostatku příležitostí pro žáky nad těmito tématy diskutovat a vyměňovat si své názory. Pro rozvoj morálního vědomí žáků je také důležité získávat podporu rodičů. Je potřeba neustále mladým lidem vštěpovat morální hodnoty a ukazovat jim cesty vedoucí ke ctnostem a pravdě tak, abychom mohli s určitými nadějemi pohlížet do budoucnosti, že z nich vyrůstají jedinci s pevnými morálními zásadami.

7 Seznam použitých zdrojů

- AFANASJEV, A. V. A KOL. *Filozofický slovník*. Svoboda Praha, 1976. 555s.
- BLATNÝ, M. A KOL. *Psychologie osobnosti*. Grada Publishing, a.s., 2010. 299 s. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BUREŠ, R. *Základy etiky*. S & M Praha, 1991. 31 s. ISBN 80-900096-5-4.
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Univerzita Karlova, Karolinum Praha, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. Budka Praha, 1994. 297 s. ISBN 80-901549-0-5.
- HEIDBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Portál, s.r.o., 1997. 175 s. ISBN 80-7178154-1.
- HLADÍK, J. *Společenské vědy v kostce*. Fragment, 1996. 108 s. ISBN 80-7200-044-6.
- KOHOUTEK, R. *Etika a prosociální jednání*. [cit. 3. 12. 2009], dostupné na <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/etika-a-socialni-jednani>.
- KOUKOLÍK, F. *Morální rozhodování*. Praktický lékař číslo 3, 2012. s. 131-135
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Academia Praha, 1997. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
- PRECHT, R.D. *Kdo jsem?* Euromedia Group, k. s., 2010. 399 s. ISBN 978-80-249-1306-3.
- ŠTĚPÁNKOVÁ, M. Morálka a svědomí v pojetí adolescentů. In *Utváření a vývoj osobnosti*. Barrister & Principal – studio s. r. o., 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8.
- TYRLÍK, M. *Morální jednání*. Masarykova univerzita Brno, 2004. 134 s. ISBN 80-210-3535-8.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Gaudeamus, 2000. 105 s. ISBN 80-7041-148-1.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Portál, s. r. o., 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4.