

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
KATEDRA PEDAGOGIKY

magisterské prezenční studium 2009-2012

Pavla Vojtová

**Hodnota vzdělání z pohledu žáků různých typů škol**

**Value of education from the perspective of students from different  
types of schools**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2012

**Vedoucí práce:** .....Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na úvod bych chtěla velmi poděkovat Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., která s velkou trpělivostí a oporou vedla mou práci.

Dále patří můj velký dík zástupcům škol, kteří umožnili uskutečnit rozhovory se studenty. Jmenovitě jsou to pan ředitel Obchodní akademie Praha 2, Vinohradská, pan RNDr. Milan Macek, CSc., dále Ak. soch. Štěpán Klas z Vyšší odborné školy a Střední umělecké školy Václava Hollar a Mgr. Magda Klecandová z Křesťanského gymnázia Praha 10.

Prohlašuji,

že tuto předloženou diplomovou práci jsem vypracovala zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

27. 6. 2012

Pavla Vojtová

## Obsah

<b>RESUMÉ .....</b>	<b>7</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>8</b>
<b>0 ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>1 TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>10</b>
1.1. Pojem hodnota .....	10
1.1.1 Filosofické pojetí hodnot v historickém kontextu.....	10
1.1.2 Psychologické pojetí hodnot.....	14
1.1.3 Sociologické pojetí hodnot.....	15
1.1.4 Pedagogicko-axiologické pojetí hodnot.....	16
1.2. Hodnotový systém, hodnotová orientace, hierarchie hodnot .....	18
1.3. Výchova k hodnotám .....	21
1.4. Předávání hodnot v procesu socializace .....	21
1.4.1 Socializace .....	22
1.4.2 Rodina .....	23
1.4.2.1 Vztahy s rodiči v období adolescence .....	24
1.4.2.2 Styly výchovy a utváření hodnot .....	25
1.4.3 Specifika vnímání morálních norem u adolescentů .....	25
1.5. Vlivy na vývoj hodnot adolescentů – interpretace výsledků .....	26
empirických výzkumů .....	32
1.6. Volba profesní přípravy adolescentů .....	33
1.7. Pojmy vzdělání a vzdělávání .....	33
<b>2 PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>37</b>
2.1 Cíl výzkumu.....	37
2.2 Metodika výzkumu .....	37
2.2.1 Zvolený přístup kvalitativního výzkumu – focus group .....	37
2.3 Příprava konkrétního programu výzkumu .....	38
<b>3 PRŮBĚH VÝZKUMU .....</b>	<b>40</b>
3.1 Popis samotného průběhu výzkumu .....	40
3.2 Zpracování výzkumu – otevřené kódování (rozhovor 1).....	40
3.2.1 Kódování otázky č. 1 (rozhovor 1) .....	41

3.2.2	Kostra analytického příběhu – otázka 1 (rozhovor 1) .....	42
3.2.3	Závěr .....	43
3.2.4	Kódování otázky č. 2 (rozhovor 1) .....	44
3.2.5	Kostra analytického příběhu – otázka 2 (rozhovor 1) .....	44
3.2.6	Závěr .....	45
3.2.7	Kódování otázky č. 3 (rozhovor 1) .....	46
3.2.8	Kostra analytického příběhu – otázka 3 (rozhovor 1) .....	46
3.2.9	Závěr .....	48
3.3	Zpracování výzkumu – otevřené kódování (rozhovor 2) .....	48
3.3.1	Kódování otázky č. 1 (rozhovor 2) .....	49
3.3.2	Kostra analytického příběhu – otázka 1 (rozhovor 2) .....	49
3.3.3	Závěr .....	51
3.3.4	Kódování otázky č. 2 (rozhovor 2) .....	52
3.3.5	Kostra analytického příběhu – otázka 2 (rozhovor 2) .....	53
3.3.6	Závěr .....	54
3.3.7	Kódování otázky č. 3 (rozhovor 2) .....	55
3.3.8	Kostra analytického příběhu – otázka 3 (rozhovor 2) .....	56
3.3.9	Závěr .....	57
3.4	Zpracování výzkumu – otevřené kódování (rozhovor 3) .....	57
3.4.1	Kódování otázky č. 1 (rozhovor 3) .....	58
3.4.2	Kostra analytického příběhu – otázka 1 (rozhovor 3) .....	59
3.4.3	Závěr .....	63
3.4.4	Kódování otázky č. 2 (rozhovor 3) .....	64
3.4.5	Kostra analytického příběhu – otázka 2 (rozhovor 3) .....	65
3.4.6	Závěr .....	66
3.4.7	Kódování otázky č. 3 (rozhovor 3) .....	67
3.4.8	Kostra analytického příběhu – otázka 3 (rozhovor 3) .....	67
3.4.9	Závěr .....	69
3.5	Srovnání jednotlivých otázek podle typu zkoumaných škol .....	69
3.5.1	Otázka 1 – Obecná hodnota vzdělání .....	69
3.5.2	Otázka 2 – Osobní hodnota vzdělání .....	72
3.5.3	Otázka 3 – Obecné shrnutí .....	73
3.6	Srovnání současných pojetí hodnot vzdělání s výsledky výzkumu .....	74

<b>4</b>	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>79</b>
<b>5</b>	<b>SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....</b>	<b>81</b>
<b>6</b>	<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>83</b>
<b>7</b>	<b>PŘÍLOHY .....</b>	<b>84</b>

## RESUMÉ

Hodnoty – konkrétně i hodnoty vzdělání, jsou tématem, které by se dalo nazvat nadčasovým. Stejně jako se měnily historické epochy, měnilo se i pojetí hodnot vzdělání. Jeho kořeny nalezneme již v antickém Řecku, aktuální je však i v dnešní době.

V této diplomové práci jsme se tomuto témtu chtěli věnovat. Úvodní – teoretická část – byla zaměřena na obecné hodnoty z pohledu různých vědeckých disciplín. V následující části byly přiblíženy pojmy systém hodnot, jejich hierarchizace a hodnotová orientace. Nebyla opomenuta ani témata související se socializací a předáváním hodnot, převážně v rodině. K tomu neodmyslitelně patří i vztahy s rodiči a styly výchovy. Nevyhnuli jsme se ani tématům specifík vnímání morálních norem u adolescentů, volby jejich profesní přípravy a pojmům vzdělání a vzdělávání.

Praktická část se již věnuje metodologii výzkumu, uskutečňování rozhovorů a jejich kódování podle předem stanovených kritérií.

Po této analýze se práce zabývá srovnání jednotlivých výpovědí studentů v rámci jednotlivých tříd i škol navzájem.

Výsledkem jsou závěry, které sumarizují a porovnávají obecné i osobní pohledy na hodnotu vzdělání.

Hodnota vzdělání je fenoménem, který je přítomen a reflektován všemi aktéry výzkumu na navštívených středních školách. Přístup ke vzdělání se liší na základě výchovy v rodině, osobních preferencí a vlivů samotné školské instituce. Důležitou roli hraje též vliv vrstevníků – spolužáků – a zaměření školy. Žáci volí různé životní strategie, mají rozdílné cíle a motivaci ke vzdělání. Tato široká paleta možností se však v určitých bodech protíná, což odráží celkový stav vzdělání v naší společnosti.

Práce obsahuje přílohy, ve kterých je možné nalézt přepisy rozhovorů na jednotlivých školách a kódování otázek podle kategorií. Nechybí ani kompaktní disk s nahrávkami celých rozhovorů.

## SUMMARY

Values, especially the value of education, can be called a timeless theme. Changing historical periods brought about changes in the concept of educational value. Originating in Ancient Greece, the concept of educational value is as relevant as ever even today.

This paper is devoted to this topic. In the Introduction - theoretical part - we aimed to look at the common values from the perspective of different disciplines. The following part discusses such terms as the system of values, its hierarchy and value orientation. This thesis also focuses on socialization and transmission of values, mostly in the family. This inherently includes parent-child relationships and educational styles. We did not avoid the issues of perceptions of moral standards specific to adolescents, their choice of vocational preparation etc. Also mentioned are the concepts related to education and educating.

In the practical part, we discuss research methodology, conducting the interviews and their coding according to predetermined criteria.

After this analysis, the thesis deals with the comparison of personal students' testimonies across individual classes as well as entire schools.

The results of the research are presented in the Conclusion, which summarizes and compares the general and personal views on the value of education.

The value of education is an actual phenomenon relevant to and reflected on by all research participants (in visited public schools).

Attitudes to education vary depending on the variety of influences: family upbringing, personal preferences, and the effects of educational institutions themselves. An important role in shaping those attitudes is also played by the influence of peers - classmates - and the academic specialization of the school. Students choose different life strategies; they have different objectives and motivation for education. However, these choices, despite their wide scope, intersect at certain points, thus reflecting the overall state of education in our society.

The paper includes appendices containing transcripts of interviews conducted in different schools, as well as the questions coded according to the specific categories. A compact disc with recordings of whole interviews is also supplied.



## 0 ÚVOD

Tématem této diplomové práce je: „Hodnota vzdělání z pohledu žáků různých typů škol“. Jedná se o téma náročné, neboť hodnoty, konkrétně hodnoty vzdělávání, jsou jedním z nejstarších, avšak stále aktuálních témat věd o výchově a vzdělání.

Cílem této práce bude na základě metody ohniskových skupin zmapovat, kategorizovat a porovnat, jaké objektivní a subjektivní hodnoty přikládají studenti třetích ročníků různých typů středních škol vzdělání. Dílčím cílem bude porovnání výsledků výzkumu s teoretickým pojetím hodnoty výchovy a vzdělání různých autorů, které budou uvedeny v teoretické části práce.

V teoretické části této práce se budeme věnovat pojetí hodnot z pohledu vědních disciplín jako je filosofie, psychologie, sociologie a axiologie (z pedagogického hlediska).

Poté se přesuneme k jednotlivým definicím kategorií hodnot a jejich systému – od hierarchizace přes hodnotovou orientaci až po celkový systém hodnot. Vzhledem k úzké spojitosti mezi systémem hodnot a výchovou se budeme okrajově věnovat i tématu předávání hodnot v procesu socializace v rámci rodiny. Pozornost si zaslouží také přiblížení výsledků několika empirických výzkumů na téma hodnot adolescentů.

Pro úplnost se budeme věnovat také pojům vzdělání a vzdělávání – tedy tomu, jak bude chápáno v naší práci.

V praktické části přijde na řadu uskutečňování skupinových rozhovorů na vybraných středních školách, které budou posléze přepsány a metodicky zpracovány formou kódování – tématickou kategorizací jednotlivých úseků rozhovorů. V rámci rozhovorů budou položeny tři otázky na téma hodnot, které se budou týkat vnímání obecné hodnoty vzdělání, osobního přínosu vzdělání a celkové sumarizace pro studenty nejdůležitějších informací z proběhlého rozhovoru. Všechny rozhovory budou pak podle jednotlivých otázek společně zanalyzovány.

Poslední část práce bude věnována srovnání výsledků rozhovorů s vybranými teoretickými koncepty zmíněnými v první části práce.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Pojem hodnota

Má-li tato práce pojednávat o hodnotách, konkrétně o hodnotách vzdělání, je nutné podrobit pojem hodnota bližšímu zkoumání, a to pro úplnost ve filosofickém, psychologickém, sociologickém i pedagogickém kontextu.

### 1.1.1 Filosofické pojetí hodnot v historickém kontextu

Pohlédneme-li do historie, zjistíme, že v oblasti hodnot začala nová éra evropské vzdělanostní tradice zpochybněním hledání řádu, arché. Už v Sokratově filosofickém díle je možné sledovat odklon od zájmu po poznání kosmu k reflexi vlastního života, péči o duši, touze učit se rozumět životu a jeho mravním základům. „*Výzva „poznej sama sebe“, kterou Sokrates nadřazuje úsilí „poznat kosmos“, je důležitým mezníkem na cestě k uvědomění si rozdílu mezi předmětovým, svou povahou objektivním poznáním, a výchovou k angažovanosti.*“ (Dorotíková in Hodnoty a vzdělání, 1997, s. 7)

Sokratův žák, Platon, navazuje na Sokrata orientací na člověka a jeho každodenní život. „Péče o duši“ se stává jeho hlavním tématem, čímž definitivně končí éra myšlení v kosmologickém kontextu, která je nahrazena snahou o celostní výklad člověka – antropologickou filosofií. Platón tím, že povýšil ideje nad fyzickou skutečnost a zároveň z nich učinil svět dokonalých duchovních entit, inspiroval pojetí hodnot jako absolutních, všeobecně platných ideálních norem. Dal tak základ tzv. hodnotového absolutismu, jímž se inspirovalo posléze křesťanství.

Sofisté se svou vzdělanostní funkcí filosofie hlásali, že člověk má v rozumu všemohoucí nástroj a mimo jasnost, kterou dává logos, není nic. Vycházeli z předpokladu, že věci se mohou lidem jevit různě a soudy o nich mohou být rovněž různé. Protágorův výrok “mírou všech věcí je člověk, jsoucích, že jsou, a nejsoucích, že nejsou” se stal nejstarším symbolem axiologického stanoviska.

Antická filozofie neznala během svého vývoje obecný problém hodnoty. V koncepcích antických myslitelů však najdeme mnohé myšlenky inspirované tématem jednotlivých hodnot, jejich individuální, dobovou a všeobecnou platností.

V křesťanství je *“Bůh je nejvyšším stojícím jsoucnem (jednota esence a existence) a zároveň nejvyšší a absolutní hodnotou.”* (Dorotíková in Hodnoty a vzdělání, 1997, s. 8), hodnotový systém křesťanství není uchopitelný rozumem, jde o víru, o lidem zjevenou pravdu. *„Středověký člověk je v první řadě člověk věřící.“* (Dorotíková in Hodnoty a vzdělání, 1997, s. 8). Důležitý je pocit smysluplnosti žití, důvěra ve správnost obecně platných norem. Praktické vědění je upozaděno. Hodnotami se ve středověké filozofii zabývali nejvíce Aurelius Augustus a Tomáš Akvinský. Aurelius Augustus vnímá nedokonalost svou i zdejšího světa skrze touhu poznat opravdovou dokonalost. Cesta je nalezení boha, jeho dokonalosti. Nezjevuje se nám v logice, ale v nadpozemském prožitku – proto se musí člověk oprostít od racionálního, aby se mu otevřel svět náboženských emocí.

Naopak Tomáš Akvinský chtěl křesťanské hodnoty podpořit racionálně. Víra podle něj může v sebe integrovat světské poznání, vědecké pravdy, k nimž docházíme rozumem a které ve svých důsledcích svědčí o boží moudrosti. Řád lidského soužití je však ovládan idejemi, jež jsou odvozeny od nadpozemské skutečnosti, pro zdroj hodnot lidského života transcendentní.

V době 17. a 18. století se již začala postupně vydělovat vlastní filozofie hodnot, jejímiž předchůdci jsou Blaise Pascal, David Hume a Immanuel Kant. V této době je zřejmá snaha sjednotit vědu s vírou, emancipovat vědu od náboženství, zároveň však ponechat prostor náboženské zkušenosti. Tímto prostorem se stává svět morálky – sféra, kde neplatí rozumová pravidla. *“Morálka soudu mravního vysmívá se morálce rozumu – nemá pravidel. Neboť soudu mravnímu patří cit, jako vědy patří rozumu.”* (Dorotíková, 1998, s. 34). Cit je pro Pascala nejen jiným způsobem poznání než poznání rozumové, ale především ve vztahu k rozumu – poznáním vyšším. Rozum se opírá o poznatky srdce a instinktu a nemůžeme od něj žádat důkazy. Pascal tím povýšil náboženský cit na obecně platný princip. Jím vyzvednutý protiklad srdce a intelektu založil tradici moderního iracionalismu.

U Huma, který je pokračovatelem myšlenek B. Pascala, není cit nadřazen rozumu, ale je s ním roven. *“Bez citu by se stali lidé lhostejnými a ztratili by smysl pro mravnost. Jestliže rozum stačí na poučení o prospěšnosti či škodlivosti, pak na citu závisí volba.”* (Dorotíková, 1998, s. 354). Cit je podle Huma podstatou všech hodnot.

Naproti tomu podle Kanta má mravnost svůj základ ve sféře rozumu, jedině rozum je klíčem k jejímu pochopení. Jeho rozdělení filosofie na teoretickou a praktickou. *„...teoretické poznání nutného (toho, co jest) a posouzení různých možností jednání (toho, co býti má).“* (Dorotíková, 1997, s. 10).

Z Kanta později vyšla bádenská škola novokantovství, která otevřela otázku etických a estetických hodnot jako problém axiologický. Axiologie „... se staví velmi kriticky k tradiční metafyzice, považuje za jediné možné filosofické téma problém hodnot... znamená zabývat se zvláštní povahou bytí ... Má-li filosofie povahu tohoto bytí objasnit, nesmí ztotožňovat přinejmenším dvě různé roviny jejího trvání – hodnotovou a nehodnotovou.“ (Dorotíková, 1997, s. 10).

Postmoderní doba přináší nový pohled na výchovu a vzdělání. Věra Jirásková předkládá atributy, které postmoderní dobu charakterizují jako společnost:

- ludickou (společnost, ve které je oslabena hodnota práce, naproti tomu roste hodnota hry)
- permissivní (společnost dovolující více, než dovolovaly tradiční společnosti – například jedná-li se o problematiku drog, homosexuality aj.)
- sekularizovanou (většina aktivit společnosti je poprvé v historii nenáboženského charakteru)
- postmoralistní, postheroickou (společnost, která nepotřebuje hrdiny)
- alibistickou

(Jirásková, 2007, s. 72)

Zároveň je možné sledovat mnoho kontrastních principů postmoderní doby v protikladu k tradiční společnosti: neurčitost proti systémům, neopakovatelné osudy proti velkým vyprávěním a příběhům, pluralitu a relativismus proti monolitní pravdě, hravost a ironie proti účelu a otevřenost proti dokončenosti. (Jirásková, 2007, s. 73)

Pokud vztáhneme k postmoderní době téma vzdělání, otevírá se zde otázka smyslu a významu procesu výchovy a vzdělání. Je zde stále přítomná otázka: „*Proč se učit a vzdělávat, když tradiční výchova a vzdělání bylo neseno snahou poučit nás o tom, kam máme směřovat, zatímco dnes se spíše potřebujeme učit žít v situaci lidí, kteří nikam nesměřují?*“ (Jirásková, 1997, s. 80)

Nebezpečí v tomto kontextu přináší i postmoderní orientace na pocity, feelings. „*Ta nutně mění i naše představy o tom, co je kultura: jakoby už neexistovala ani pravda, ani lež, ani stereotyp, ani invence ani krása, ani ohavnost, ale jen nekonečná paleta zábav.*“ (Jirásková, 1997, s. 81)

Důležitým aspektem výchovy a vzdělání v postmoderní době je nejen tzv. vědomí mezí, ale také starost o celek. V novém rozměru smyslu procesu výchovy a vzdělání se

nejedná o „...radikální odmítnutí pravdy jako hodnoty, jedná se o odvrát od Jednoho jakožto odvrát od panství a donucování. Nejde o rezignaci na morálku a hodnoty, ale o pokus myslet takovou morální identitu, která je založena na hodnotách tolerance, liberálnosti a citlivosti vůči nebezpečné výzvě instrumentální racionality.“ (Jirásková, 1997, s. 82)

Jitka Lorenzová hovoří v kontextu současné (postmoderní, globální) krize hodnot o tom, že hodnotové orientace současné doby nejsou stanovovány seshora nějakou autoritou či mocí, jako tomu bývalo v předchozích dobách. Každý člověk si tuto hierarchii hodnot musí vybudovat sám v sobě, k čemuž mu slouží vysoká míra všeobecné autonomie. K úloze školy se pak vyjadřuje takto: „*Vychovatelé by se dnes měli především snažit o iniciování hnutí náklonnosti a odmítání v souladu s rozumovým nahlédnutím tak, aby měl mladý člověk šanci vytvořit si vlastní hodnotový řád, aby v životě skutečně dokázal upřednostňovat hodnoty vyšší před nižšími.*“ (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 46)

S tím úzce souvisí i současná krize zodpovědnosti. Kultivování osobní zodpovědnosti by se podle Lorenzové mělo dít i ve škole. Bohužel na to však škola nemá dostatek možností především proto, že školní prostředí a atmosféra je jen úsek reálné skutečnosti. Pravým terénem je pouze širší společenské prostředí, nehlídaný prostor, v němž se teprve může projevit pravý charakter člověka. (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 47-48)

Důležitou je téma dnešní školy ve vztahu k hodnotám. Historicky měla škola služební charakter. Původně v rámci industriální společnosti znamenala víru v možnosti všeobecné osvěty, boj proti církevní hegemonii v oblasti vzdělání. Ne zcela pružně se však přizpůsobovala společenským změnám. V posledních desetiletích škola ztratila monopol na předávání informací, prevence sociálních patologií skrze školu nemá takové výsledky, jak se očekávalo. Ve školách se učí starým způsobem „...*bez náležitého porozumění a prožitku, tedy základních předpokladů pro odkrývání smysluplnosti okolního světa.*“ (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 49)

V axiologicky orientované pedagogice se hovoří o nutnosti změny cílů a hodnotových orientací. I přes námitky, že v postmoderní době není oč usilovat, protože již nemáme vizi cíle, lze dojít k tomu, že jedinou podmínkou seberealizace „...*je co nejvyšší autonomie a autoregulace jak společenská, tak individuální, tedy široký prostor pro diskusi a vlastní sebeurčování.*“ (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 49) Podle doktorky Lorenzové je nutné na problematiku pohlédnout z takového myšlenkového úhlu, který za hodnotné považuje právě respektování jiných stanovisek, jedinečnost a zvláštnost, samotnou otevřenost vůči hodnotám a v neposlední řadě samotnou možnost být postmoderním člověkem, který má možnost být kritickým k tomu, co předcházelo.

Doktorka Lorenzová také hovoří o cílech výchovy, které charakterizuje z hlediska hodnot jako „...vyjádření určitých nadějí, přání nebo očekávání, s nimiž je dnes spojována mise výchovy, a která se poji především s rozvojem dispozic jedince.“ (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 50) I přes oslabení víry v cíle výchovy v postmoderní době se domnívá, že lze dosáhnout jistého souhlasu ve vymezení směřování výchovy. Jde například o to být otevřený vůči hodnotám, umět je hierarchizovat a dosáhnout životního postoje vyústujícího v mravní jednání. Dále je nutné umět participovat na vzniku nových hodnot, umět ocenit tradici. Důležitá je také schopnost sebereflexe, odstupu, hloubavost, vědomí osobní zodpovědnosti, rozvoj vyšších citů – pro lásku, soucit, solidaritu, péči, pomoc), v neposlední řadě schopnost svobodně se rozhodovat. Ze strany školy jde pak o respektování individuality, jedinečnosti a svébytnosti každého žáka, podporu v oblasti volní, afektivní i kognitivní, aby žák měl možnost vyvíjet vlastní úsilí při budování identity. Nelze opomenout ani vytváření podmínek pro seberealizaci, samostatné a svobodné rozhodování, osobní kázeň, zodpovědnost a disciplinovanost a mravní vědomí a svědomí. (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 50-51) Ve výčtu by bylo možné pokračovat, pro tuto práci jsou však výše zmíněná vymezení dostačující.

### 1.1.2 Psychologické pojetí hodnot

Pavel Hartl hodnotu popisuje jako „...názor na to, co je žádoucí, dobré, a co nežádoucí, zlé; vlastnost, kt. jedinec přisuzuje urč. objektu, situaci, události n. činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů; h. se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace (viz); součást spol. vědomí (viz též hierarchie hodnot; h. lze dělit na pozitivní (co je žádoucí), negativní (nežádoucí); absolutní, relativní; přímé, nepřímé; podle obsahu: estetické, etické, logické aj.; h. odrážejí kulturu společnosti.“ (Hartl, 1994, s. 63)

J. Průcha v pedagogickém slovníku pojímá hodnotu s důrazem na sociálně – psychologickou stránku. „V sociálně - psychologickém pojetí je hodnota subjektivní ocenění nebo míra důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem aj. Určité hodnoty (např. morální) mají trvalou „absolutní“ platnost, jiné jsou proměnlivé a mají krátkodobé trvání.“ (Průcha, 2009, s. 92)

Nakonečný pojednává o hodnotách takto „Kognitivní procesy nám přinášejí poznatky, v emocích prožíváme jejich význam a v postojích, v nichž jsou kognitivní a emotivní aspekty psychiky integrovány, zaujímáme vůči objektům hodnotící vztahy. ...“ (Nakonečný, 2009, s. 240)

Současná psychologická teorie se přiklání k tvrzení, že hodnota je specifickou psychickou kategorií, která vytváří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka. Hodnoty představují přesvědčení o dobrém nebo prospěšném, ale také o špatném nebo nežádoucím, které regulují individuální nebo skupinovou aktivitu.

*„Pod hodnotami rozumíme to, co se považuje jako dobré nebo špatné a pro co, podle přesvědčení příslušníků určité skupiny, je třeba bojovat nebo usilovat.“ (Rot, 1972, s. 135)*

V definici je zdůrazňován význam skupinového vědomí pro to, aby mohla vzniknout a být regulována skupinová aktivita. Hodnoty a přesvědčení tvoří součást skupinového vědomí, které podporuje kontinuitu a stálost každé kultury, která objasňuje specifické aspekty života v dané kultuře pomocí psychologických mechanismů. S tímto se ztotožňuje také Popović (Popović in Cakirpaloglu, 2004) podle něhož *„... hodnoty představují společenské standardy, kterými je regulována činnost a chování lidí ve společnosti. Hodnoty určují co je potřeba dělat, oceňovat, k čemu směřovat, zatímco normy regulují jak, tj. způsob chování při realizaci hodnoty nebo jak obecně jednat.“*

### **1.1.3 Sociologické pojetí hodnot**

Podle PhDr. Jana Jandourka, Ph.D., významného českého sociologa, je hodnota *„Vědomá nebo nevědomá představa o tom, co je žádoucí.“* Hodnota může označovat *„Postoj k objektu (objekt je považován za dobrý, správný nebo naopak bezcenný).“* Dále může vystupovat jako *„Měřítka pro rozhodování a jednání. V tomto významu je v s-gii důležitým předmětem zájmu, protože v mnoha situacích vytváří kritéria pro posouzení správnosti jednání a míra závaznosti h. umožňuje posoudit míru integrace společnosti.“* (Jandourek, 2001, s. 97)

Jandourek vnímá hodnotu jako představu o tom, co je dobré a žádoucí. Je zde velice důležitý vztah mezi člověkem a hodnotou, v němž je nutné, aby onen jedinec k hodnotě zaujal nějaký postoj. Hodnota se nemění, mění se pouze postoje a vztahy mezi těmito dvěma stranami.

Ing. Libor Prudký, specializující se na empirickou sociologii, zvláště na problematiku duchovního stavu společnosti, definuje hodnotu takto: *„Pojem hodnota je vždy spojen s postižením významu objektu (činnosti, chování, konceptu, jevu, ale také rozhodování, volby, prognózy, vize, taktiky či strategie a ovšem i sebe sama, svého vlastního chování a prožívání a téhož u druhých lidí), který jedinec či skupina tomuto objektu přikládá. A jde o významy*

*podstatné, vyjadřující obsah a váhu daného objektu v očích toho, kdo jej hodnotí. Hodnota je přijaté sdělení o důležitosti něčeho či někoho.*“ (Prudký, 2004, s. 8)

#### **1.1.4 Pedagogicko-axiologické pojetí hodnot**

V oblasti hodnoty jsou podle pedagogického slovníku důležité  
*„...1. hodnotové systémy mládeže; 2. vzdělání samo jako společenská hodnota, tj. významnost, kterou společnost přisuzuje roli vzdělání pro život jedince a pro rozvoj společnosti; 3. hodnoty a postoje jako součást cílů a obsahů škol, edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech.*“ (Průcha, 2009, s. 92)

Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D. definuje pojem hodnota jako *„... obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním*“ (Vacek, 2008, s. 101)

Vacek zmiňuje také axiologii jako filozofický obor, který se zabývá studiem hodnot. Docentka Dorotíková téma detailněji zkoumá v pedagogických souvislostech a věnuje se ve svém příspěvku integraci axiologického pojetí hodnot do problematiky výchovy a vzdělání. V tradičním kontextu pojímá výchovu za cestu vedoucí ke vzdělání. *„Výchovou působíme na rozvoj schopností jedince osvojit si v minulosti získané a pro svou pravdivost všeobecně přijímané vědomosti z nejrůznějších oborů, přírodovědních i společenských.*“ (Dorotíková, 1997, s. 11)

Následně nám autorka předkládá mnoho otázek, které je nutné podrobit reflexi:

- *„Jaké místo má v takto zaměřené výchově orientace člověka na porozumění sobě samému, na individuální, nikoliv všeobecně lidskou sebereflexi?“*
- *„Jak tato výchova napomáhá k uvědomění vyznat se a naučit se pohybovat ve skutečnosti, která ze své podstaty implikuje názorovou rozdílnost? Tj. kde smyslem učení není porozumět obecnému, ale získat kritéria pro orientaci v rozporuplné pluralitě záměrů, chtění, vůlí, priorit atd., jejichž výrazné osobnostní prvky jsou nepřehlédnutelné?“*
- *„V čem a jak ovlivňuje výchova rozhodování pro životní alternativu?“*

(Dorotíková, 1997, s. 11)



V první řadě je nutné si uvědomit, že svět jako takový je pro člověka světem subjektivní angažovanosti, která je pouze podporována působením přírodních a sociálních sil. Dostáváme se zde tedy znovu ke známé otázce, zda „...poznání směřující k obecnému (co je společnost, kdo je člověk, co jsou hodnoty, co jsou dějiny atd.) je dostačující k hodnotové orientaci. ... Je všeobecně známo, že vědění není samoučelné, že motivací jednání nejsou vědomosti samy, ale to, čeho jejich prostřednictvím člověk chce dosáhnout. Které cíle proto volil, jakými způsoby se domnívá, že je zrealizuje, zda si je vědom různých možných důsledků jejich uskutečnění atd., vypovídá především o jeho hodnotové zaměřenosti, vůli po realizaci hodnot, hodnotových prioritách, vztahu ke společnosti prosazovanému hodnotovému systému atd.“ (Dorotíková, 1997, s. 11).

Z hlediska výchovy je nutné respektovat rozdíl mezi faktickými znalostmi a hodnotovým vědomím. Ačkoliv je mezi nimi jasný vztah závislosti, každá ze složek se řídí jinými zákony, principy. Jsou to dvě samostatné jednotky poznání. Pak tedy „Pokud však chápeme výchovu jako činnost, která směřuje k rozvíjení schopností samostatně se orientovat v rozporuplném světě významů a hodnot, zaujímat samostatná hodnotící stanoviska, nestačí tento svět pouze znát.“ (Dorotíková, 1997, s. 13)

Osvojení konkrétních hodnot totiž není výsledkem „...nezaujatého, neutrálního konstatování nejrůznějších významů hodnocené skutečnosti, nýbrž přijetím jedněch významů a odmítnutím jiných.“ (Dorotíková, 1997, str. 20).

Do přijímaných hodnot se tedy promítá i to, kdo a jakým způsobem nám je předává.

K předávání a následně odmítnutí nebo naopak včlenění hodnot dochází různými způsoby. Třídídimenzionálnímu rozdělení podle způsobu předávání hodnot se věnují například Acerbi a Parisi (Acerbi, Parisi, 2006):

- Vertikální – k tomuto předávání dochází především v rámci rodiny. Nejčastěji se jedná o předávání hodnot ze strany rodičů a jejich dětí. K předávání hodnot dochází také v rámci ostatních generací v rodině, můžeme sem zařadit například i prarodiče.

- Horizontální – jedná se o předávání hodnot v rámci stejných generací. Jde zde se o předávání hodnot mezi jedinci se stejnou životní zkušeností a stejnými podmínkami. Tím je také vysvětlován fakt, že jednotlivci v rámci jedné generace k sobě mají

hodnotově blíže než ke generaci rodičů.

- Šikmé (nepřímé) – předávání hodnot se děje v rámci asymetrického vztahu, v němž je přítomen určitý mocenský prvek. Lze sem zařadit například politické a náboženské vůdce a jejich příznivce, ale také učitele a žáky.

O něco blíže se jednotlivým subjektům působících na vytváření hodnot jedinců budeme věnovat v dalších částech této práce.

## 1.2. Hodnotový systém, hodnotová orientace, hierarchie hodnot

V následujícím textu se budeme věnovat různým dimenzím hodnot, které umožňují blíže pochopit celkovou systematizaci hodnot, jejich zaměřenost a hierarchizaci. Těmto tématům se věnuje mnoho autorů a i přes jejich problematičnost a nesnadnou uchopitelnost dochází k podobným závěrům. Cílem této části práce je předložit definice několika významných autorů, které nám pomohou proniknout hlouběji k významům pojmů hodnotový systém, hodnotová orientace a hierarchie hodnot.

Podle Průchy je hodnotový systém „*Hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, který odráží reálné pořadí (důležitost) hodnot sdílených určitou skupinou populace v určitém období. Je zjišťován speciálními výzkumy, které objasňují například rozdíly v hodnotových systémech (hodnotových orientacích) mladé generace a dospělých.*“ (Průcha, 2009, s. 92)

Univ. Doc. PhDr. Ján Grác, CSc. uvádí, že hodnoty, které člověk uznává a které ho přitahují, nepředstavují ani nesourodý celek, ani náhodné seskupení, ale jsou mezi sebou navzájem uspořádané tak, že představují určité uspořádání, a proto hovoříme o tzv. hodnotovém systému nebo o hierarchii hodnot. (Grác, 1979, s. 43)

Hodnotový systém se podle Gráce vyznačuje:

- Spjatostí s jedincem (je vlastní každému individu bez ohledu na to, zda si jej jedinec uvědomuje. Prakticky se projevuje výběrovým přístupem k jevům vnějšího a vnitřního světa, což zakládá možnost jeho měření)
- Relativní konzistencí (tvorba a přestavba probíhá prostřednictvím opakovaných zkušeností a učení v relativně dlouhém čase)

- Schopností indikovat zaměření osobnosti (odráží významné charakterové rysy osobnosti)
- Dynamičností (přes relativní konzistentnost podléhá změnám v průběhu individuálního života)
- Uceleností (nemožnosti paralelní existence protikladných hodnot v rámci hodnotového systému konkrétního individua)

(Grác, 1979, s. 43-45)

Podle Vacka se hodnotový systém utváří dlouhodobě na základě vnějších a vnitřních vlivů v průběhu více či méně složitého ontologického vývoje. Individuální struktura hodnot je odrazem zvláštností každého jedince, které jsou dány jeho pohlavím, věkem, rodinným zázemím, dosaženým vzděláním, profesí atd. (Vacek, 2008, s. 102) „*Rozhodujícím činitelem přetvorbě hodnotového systému jsou podle Saka následující proměnné:*

- *materiální podmínky života,*
- *vlivy sociálních a výchovných institucí (rodina, škola, média apod.),*
- *vlivy politicko-ekonomické sféry dané společností (2008)“*

(Vacek, 2008, s. 103)

Dana Sýkorová ve výzkumné zprávě hovoří o vzniku hodnot a hodnotovém systému jako o složitém procesu, který se zpravidla označuje pojmem *hodnotová orientace*. (Sýkorová, 1994, s. 10)

Hartl tento pojem popisuje jako „...*relativně stálý, sociálně podmíněný, volitelný vztah člověka k souhrnu materiálního a duchovního spol. bohatství a ideálů, na kt. pohlíží jako na předměty, cíle n. prostředky uspokojení život. potřeb; motivy na rozdíl od h. orientace představují nestálé, dočasné stavy jako reakce na konkrétní život. situace.*“ (Hartl, 1993, s. 130)

V Grácově pojetí je hodnotová orientace „... *způsob, jak a proč se určité jevy a předměty odrážejí u daného člověka coby hodnoty a hodnotové systémy a jak vzniklé hodnoty a hodnotové systémy orientují lidské chování určitým směrem.*“ (Grác, 1979, s. 48)

Z. Helus vidí hodnotovou orientaci jako ústřední životní cíl. „*Jako hodnotové orientace označujeme zaměřenost na cíle, které mají pro náš život značný, ústřední či rozhodující význam. Zpravidla je vytyčujeme, respektive si jejich závažnost uvědomujeme, ve*

*významných životních obdobích, kdy se rozhodujeme, jak dál, kdy cítíme nezbytnost se vyhranit.*“ (Helus, 2009, s. 149)

Pokud bychom chtěli výše zmíněnou problematiku shrnout, dojdeme k tomu, že hodnocení, tedy výběr určitých stránek skutečnosti, jimž je dáána přednost před ostatními, je vztaženo k motivům a postojům jednotlivých členů společnosti a k jejím institucím a normám. Společnými kulturními vzory fixované postoje těchto lidí k vybraným stránkám skutečnosti z nich vytvářejí zvláštní hodnoty. Souhrn hodnot, které se ustavují ve vztahu mezi hodnotícími lidmi a určitými vlastnostmi skutečnosti a které jednotliví společnosti sdílejí jako představy žádoucí, tvoří jejich hodnotovou orientaci. Hodnotová orientace každého člena společnosti je určena hodnotami, které tento člen sdílí, a životním stylem, společným všem členům dané společnosti nebo skupiny.

Pro úplnost ještě uvedeme pojem „hierarchie hodnot“. Hartl jej chápe jako *„...uspořádaný systém hodnot podle důležitosti; určuje nejobecnější postoje, život. styl a morálku každého člověka.*“ (Hartl, 1994, s. 62)

Podle Prudkého hodnotové preference vyjadřují fakt, že *„...hodnoty jsou vždy součástí či projevem hodnotících opor (zdrojů klasifikace) a jako takové jsou ve vzájemných preferencích a vztazích. Vyskytují se v podobách určité hierarchie, toho, čemu se často říká hodnotový žebříček.*“ (Prudký, 2010, str. 33) Nejde tedy o přenos a změny hodnot, ale o jejich „finální produkty“ – tedy hodnocení toho, co je správné, žádoucí, a co naopak špatné, s přesahem do konkrétního jednání a konkrétních voleb.

Každý jednotlivec disponuje celou paletou žebříčků hodnot – od málo významných hierarchizací, které jsou využity velmi zřídka, až po hodnoty, které Prudký označuje jako „životní hodnoty“, o nichž hovoří jako o významných hodnotách pro konkrétní reálný život jedince. Tento soubor (velmi podstatných) hodnot se vyznačuje především dlouhodobou stabilitou až neměnností a lze o něm hovořit jako o hlavních hodnotách, které člověk v reálném životě uplatňuje, jako o hodnotách, které do velké míry určují konkrétní existenci člověka.

Hartl formuluje pojem hierarchie hodnot jako *„...uspořádaný systém hodnot podle důležitosti; určuje nejobecnější postoje, život. styl a morálku každého člověka.*“ (Hartl, 1993, s. 62)

Shrnutí všech tří pojmů nabízí Libor Prudký, když představuje to, co je nutné v oblasti hodnot pochopit:

- „...jake jsou hodnoty (co je považováno za důležité) ve společnosti, ve skupině, v instituci, u jedince, v dané kultuře a civilizaci atp. (Čili – struktura hodnot.)
- *jaké je pořadí takových hodnot (čili hodnotové preference, žebříček, priority). Hlavně proto, že co je mezi přijatými hodnotami nejdůležitější, to je také jedním z nejvýznamnějších zdrojů motivace a zaměření v chování, zdrojem spokojenosti (či nespokojenosti), zdrojem sociálního uspokojení, soudržnosti či naopak napětí a sociálního vylučování a odmítání atd.*
- *jaké jsou záměry a výhledy v přijatých hodnotách (tzv. hodnotové orientace).*“

(Prudký, 2004, s. 8)

### 1.3 Výchova k hodnotám

Docent Vacek se věnuje otázce předávání hodnot a hodnotového systému dospívající generaci ve výchovně-vzdělávacím procesu. Podle něj se vyskytuje stále více odborníků, kteří upozorňují na nutnost včasného utváření hodnotových struktur dětí a mládeže v průběhu edukačního procesu. Odkazuje na Prunera, který upozorňuje na výskyt tohoto názoru teprve v nedávné době – na počátku šedesátých let minulého století. Prvními průkopníky v oblasti studia utváření hodnot byli Kluckhohn, Rogers a Rokeache.

„Výchova k hodnotám“ jako taková nemá v našich zemích tradici.

O hodnotách se hovoří převážně v rámci etické, mravní a estetické výchovy. Ačkoliv se v zahraničí výchova k hodnotám vyskytuje samostatně, je zde také možné vysledovat společné prvky s problematikou morálního vývoje, mravní výchovy a výchovy charakteru. (Vacek, 2008, s. 103-104)

### 1.4 Předávání hodnot v procesu socializace

V životě jedince existuje mnoho subjektů, které od narození ovlivňují jeho pojetí hodnot. Jedním z nejvýznamnějších aktérů je v tomto smyslu rodina. Protože v rámci rodiny vznikají první společenské vazby, předávají se „první“ hodnoty – tedy dochází k socializaci, budeme se procesu socializace věnovat v následující části práce.

### 1.4.1 Socializace

Hodnoty nejsou ničím vrozeným, ale učíme se jim. Základním procesem, při kterém dochází ke vštěpování hodnot a norem, které společnost respektuje, uznává a snaží se o jejich kontinuální reprodukci, je socializace. Hodnoty nejsou ve většině případů pouze slepě přejímány, ale dochází i k jejich úpravám a vývoji, a to na základě konkrétních situací, se kterými se jedinec v průběhu svého života setkává.

Jandourek popisuje socializaci jako „*Proces, kterým se jedinec začleňuje do sociální skupiny, přičemž si osvojuje normy ve skupině panující, její hodnoty, učí se sociálním rolím spojeným s určitými pozicemi a dalším dovednostem a schopnostem.*“ (Jandourek, 2001, s. 220)

Další definice můžeme nalézt v Psychologickém slovníku, kde je socializace chápána jako „*...postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace (viz), zprvu v nukleární rodině (viz), dále v malých splo. skupinách, jako je školní třída, zájmový klub, sportovní družstvo, až po zapojení se do nejširších, celospolečenských vztahů; součástí s. je přijetí zákl. etických a právních norem dané společností...*“ (Hartl, 1994, s. 194)

Nejpodrobněji se tématu socializace věnuje Průcha v Pedagogickém slovníku, kde je socializací chápán „*Celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem...*“

(Průcha, 2009, s. 267) Dále hovoří o třech etapách socializace dítěte. Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou našeho výzkumu bude mládež v průměrném věku 18 let, shrneme stručně tyto etapy, abychom měli z čeho vycházet. V první etapě dochází podle Průchy k identifikaci s matkou, díky níž dítě nachází stabilitu vztahů ve společnosti. V druhé etapě se dítě snaží osamostatnit, najít vlastní místo v rámci sociálních vztahů. Také se v této fázi vytváří základ vlastností a hodnot jedince. Ve třetí etapě se dítě začleňuje do sociálních vztahů, systému sociálních rolí, které se již neodehrávají pouze v rodině, ale i v jiných sociálních skupinách – mezi vrstevníky, přáteli, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce. (Průcha, 2009, s. 267)

Výše zmíněný proces, který se jeví jako velmi důležitý v rámci socializace, je tzv. sociální učení. Prudký jej popisuje takto: „*Sociální učení představuje složitý proces učení, který znamená nejen výběr a ohodnocování, ale také vzájemné doplňování, vylučování, přijímání, odmítání, usazování a kumulování hodnot, významů, postojů a norem. V rovině procesů vytváření hodnot jde především o jejich interitorizaci, čili o to, které hodnoty během*

*sociálního učení přejímá osobnost za vlastní. Ty ji potom spoludefinují.*“ (Prudký, 2009, str. 39)

K socializaci dochází celoživotně, nejedná se o jednorázovou záležitost, která by byla určitým okamžikem ukončena. Jak ale uvádí Becker, hodnoty se formují a upevňují především mezi desátým a pětadvacátým rokem. V pozdějším věku dochází spíše k jejich drobnějším úpravám a je spíše neobvyklé, že by došlo k celkové hodnotové změně. (Becker, 1997, s. 33)

### **1.4.2 Rodina**

Jak již bylo řečeno výše, rodina je považována za základní skupinu, do které se jedinec začleňuje, socializuje. Podle Vávry, Čížka a Šmídové *„Existuje konsenzus na tom, že právě v období dětství je socializační působení nejsilnější, a že také rodina je stále nejsilnějším socializačním mediátorem (přestože jí stále více konkurují média).*“ (Šmídová, 2010, s. 65)

Právě proto, že rodina je prvním prostředím, se kterým se člověk setkává, je fungování rodiny klasickým tématem mnoha oborů, jako je například sociologie, psychologie, pedagogika a mnoho dalších.

Pokud bychom měli rodinu definovat v nejširším slova smyslu, je to *„...spol. skupina spojená manželstvím n. pokrevními vztahy a odpovědností a vzájemnou pomocí...“* (Hartl, 1994, s. 181)

Ze sociologického hlediska je pak rodina *„Forma dlouhodobého solidárního soužití osob spojených příbuzenstvím a zahrnující přinejmenším rodiče a děti. Další znaky toho, co je r., jsou sociokulturně podmíněny. Patří k nim společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společná produkce a konzumování statků atd. Funkcemi r. jsou reprodukce lidského rodu a výchova potomstva. Mnohé funkce od počátku novověku r. postupně předává státním a dalším institucím, což vede k určité krizi r., patrné např. na vysoké míře rozvodovosti. I nadále však r. zůstává důležitým prostředím socializace, intimity a soc. podpory.“* (Jandourek, 2001, s. 206)

Průcha rodinu chápe jako nejstarší společenskou instituci, která plní různé funkce (socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční aj.). V rodině se vytváří emocionální klima, vznikají a rozvíjejí se interpersonální vztahy a postoje, jsou skrze ni položeny základy etiky a životního stylu. Ze sociologického hlediska pak plní funkci začlenění jedince do struktury společnosti. Nejvíce frekventovaným modelem rodiny je tzv. nukleární rodina, kterou tvoří oba rodiče a děti – jde tedy o nejbližší příbuzné. Model rodiny

se v posledních desetiletích razantně proměňuje. Setkáváme se stále častěji s rodinami neúplnými, nevlastními a náhradními. Rodina je chápána jako sociální skupina či společenství, které žije ve vlastním prostoru, uspokojuje potřeby, poskytuje péči a základní jistoty dětem. „*Rodina spolu se školou plní významné výchovné funkce, které lze chápat jako komplementární.*“ (Průcha, 2009, s. 248)

Rodina, ať už v jakékoliv formě, a vztahy v ní, figuruje ve všech fázích vývoje jedince. Existuje mnoho publikací, ve kterých jsou tyto etapy mapovány, stejně jako úkoly s nimi spojené. To však není předmětem naší práce. Chceme se věnovat nejen konkrétní fázi vývoje – střední a pozdní adolescenci, do níž spadá cílová skupina subjektů našeho výzkumu, ale i vztahům v tomto období důležitých pro rozvoj hodnot.

#### **1.4.2.1 Vztahy (nejen) s rodiči v období adolescence**

Adolescenci lze chronologicky označit jako věk přibližně od konce puberty do dvaceti až dvaadvaceti let (pubertu jako věk přibližně od jedenácti do patnácti let věku). (Farková, 2010, s. 34)

Podle Petra Macka a Zuzany Štefánkové je toto období provázeno novou kvalitou sebereflexe, percepce a hodnocení druhých osob. Dospívající v tomto období na sebe dokáže pohlížet z pozice třetí osoby, uvažování ve vztazích je více zvnitřnělé a méně závislé na konkrétní situaci. Adolescent si dokáže více uvědomovat intenzitu podpory od jeho primárních osob, z čehož může následně vyvodit, že někdy bývá lepší uspokojit své citové potřeby i v jiných vztazích než v těch s rodiči. Proto mají i vrstevnické vztahy v tomto období důležité místo. Nelze je však dávat do kontrastu se vztahy k rodičům. Avšak je zde vysledována závislost mezi kvalitou vztahů s rodiči a vrstevníky. Špatné vztahy s rodiči údajně zvyšují kvantitu, ne však kvalitu vrstevnických vztahů. Nicméně důležitý je fakt, že přesunutí uspokojování citových potřeb jedince z rodičů na vrstevníky podporuje budování autonomie vůči rodičům.

Důležité jsou však závěry výzkumů, které hovoří o tom, že „... v mladší a střední adolescenci mají pozitivní vztah k sobě spíše ti, kteří považují za důležité referenční osoby rodiče a jiné dospělé autority než ti adolescenti, pro které je důležitější mínění vrstevníků.“ (Macek, 2006, s. 33) Ve vztahu k vyvíjející se autonomii jedince je zajímavé tvrzení, že „*Adolescenti, kteří mají jistotu, že se v případě skutečné potřeby mohou vrátit k rodičům, odvážněji zkoumají možnost života nezávisle na rodičích. Tato teze se shoduje se zjištěním, že*



*autonomní jednání adolescentů vysoce koreluje s jejich pozitivním vztahem k rodičům.*“  
(Macek, 2006, s. 33)

Je tedy zřejmé, že podporující pozitivní citová vazba mezi rodiči a dětmi vede k větší autonomii jedince, což se jeví jako velká deviza pro budoucí směřování v osobním, studijním, pracovním a hodnotově orientovaném životě.

#### **1.4.2.2 Styly výchovy a utváření hodnot**

V úvodu této části se budeme krátce věnovat výchovným stylům, které jsou rámci rodiny uplatňovány. V rámci výzkumu hodnotové a sociální reprodukce v rodině z roku 2010 bylo (nikoliv překvapivě) prokázáno, že *„Lidé, kteří byli vychováni pomocí příkladu spíše než nátlaku a s nimiž rodiče hodně komunikovali a poskytovali jim emocionální podporu („demokratický výchovný styl“), a stejně tak i ti respondenti, při jejichž výchově se rodiče soustředovali především na disciplínu a posilování vlastní autority bez ohledu na postoje dětí („autoritativní výchovný styl“), vykazují menší toleranci k porušování norem. Oproti tomu ti, jejichž rodiče projevovali pouze velmi málo zájmu o výchovu svých dětí a kteří je nechávali dělat si, co chtějí („styl výchovné lhostejnosti“), jsou k porušování norem mnohem tolerantnější.*“ (Šmídová, 2010, s. 34). Oblast norem (která je behaviorálním aspektem hodnot), je možné v tomto pojetí považovat za určitý výstup hodnotových orientací, preferencí a rámců.

Je tedy velice důležité, jakým způsobem rodina realizuje předávání a utváření hodnot svým potomkům, kteří pak svou hodnotovou orientaci projevují prostřednictvím chování.

Z předchozího textu je možné vysledovat důležitost jak pozitivní citové vazby mezi rodiči a dětmi, tak i způsobu výchovy. Obě tyto složky mohou podporovat autonomii a jasnější hodnotovou orientaci u dospívajících.

#### **1.4.3 Specifika vnímání morálních norem u adolescentů**

Farková poukazuje na známé specifikum vnímání morálky v toto období (adolescence). Jde zde převážně o morálku absolutní. *„Přijaté morální normy jsou podle takto mladých lidí platné pro všechny a za všech okolností. Kompromis je vnímán jako polovičatost, pohodlnost nebo zbabělost. Vzniká tak obrovská citlivost na jakoukoli míru nespravedlnosti, odsouzení i drobné konvenční lži, a zdůraznění absolutní upřímnosti.*“

(Farková, 2010, s. 39) Právě tento absolutismus bývá častým zdroje konfliktů s okolím, ale i příčinou zklamání, které mívá za následek cynismus a egoismus v oblasti morálky.

Co se týče rozdílu mezi hodnotami rodičů a dospívajících, hovoří autorka o současné situaci, která přináší větší rozpory mezi generací současných dětí a rodičů. Je to způsobeno tím, že každá z nich vyrůstala za zcela odlišných podmínek, získávala jiné životní zkušenosti. Mladí lidé vnímají hodnoty a postoje svých rodičů jako nesmyslnou obhajobu tradic a překážku pokroku. Takové vnímání a reflexe ze strany potomků pak způsobuje uvolnění patriarchální struktury rodiny a oslabení role mužů. Autorka podotýká, že nejschůdnější cestou v této hodnotové rozdílnosti je vzájemná tolerance, porozumění a názorová pružnost na obou stranách. (Farková, 2009, s. 41) Je však nutné brát na zřetel, že pro adolescenta „...je zásadní vybudovat si „kritickou vzdálenost“ od rodičů, což mu usnadní přehodnotit charakter dosavadních vztahů. Toto se jeví jako základ pro úspěšné vyřešení těžkostí ve vztazích s rodiči a dále pro utváření uspokojivých jistých vztahů s druhými.“ (Macek, 2009, s. 34)

## **1.5 Vlivy na vývoj hodnot adolescentů – interpretace výsledků empirických**

Libor Prudký se věnoval rozboru a vyhodnocení výsledků několika empirických výzkumů. Výzkumy nejsou bohužel zaměřené přímo na naši cílovou skupinu (adolescentů ve věku kolem 18 let). Je to tak především proto, že není oblast hodnot v této věkové kategorii příliš prozkoumána

Následující informace se budou týkat výsledků výzkumu hodnotových orientací vysokoškoláků – studentů prvních ročníků jedenácti fakult českých vysokých škol ze školního roku 2002/2003.

Z tohoto výzkumu se dozvídáme, jaké jsou nejdůležitější vlivy na vývoj hodnot a postojů dotazovaných studentů. Na prvním místě v utváření hodnot je pro respondenty rodina. Tento výsledek popírá teorii, že se adolescenti a mladí dospělí odtrhávají a odmítají ji, aby se mohli identifikovat. „*Spíš se zdá, že převažuje přijímání vlastní rodiny dospívajícími jako zdroje jistot a dokonce i vzoru.*“ (Prudký, 2004, s. 21)

Na druhém místě mají vliv na rozvoj hodnot sami studenti. Tedy hned po rodině jsou to oni sami, kdo ovlivňuje stav jejich hodnot. Třetí místo zaujímají zájmy a zájmové (volnočasové) aktivity. Na čtvrtém místě jsou přátelé. Na pátém místě jsou četba, umění a kultura a vlivy lásek. Následují vlivy spojené se školou (učitelé a spolužáci). A na posledním místě jsou uváděna média a politické strany. (Prudký, 2004, s. 21)

Zajímavým se jeví také výzkum hodnot v naší společnosti (v němž byli zahrnuti respondenti jak z dospělé populace, tak z populace již zmiňovaných vysokoškolských studentů). Zdrojem byly výsledky dlouhodobého sledování hodnotových struktur Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV (dříve IVVM). Prudký na základě studia měnicích se číselných výskytů v oblasti hierarchie hodnotových preferencí v letech 1990 – 1999 dochází k několika zajímavým výsledkům. Jen pro zajímavost, tři hodnoty, které ve sledovaném období zvýšily svou váhu, byly: „žít příjemně, užívat si“, dále „mít čas hlavně na své koníčky a zájmy“ a dále „pomáhat především své rodině a svým přátelům“. Prudký hovoří o tom, že jde převážně o hodnoty, které se týkají obratu především k sobě samému, k prožitku, hédonismu a obecně hodnotám, které jsou zaměřené sobecky. Pro dokreslení situace zmiňuje autor vedle těchto výsledků na druhé straně pokles altruisticky zaměřených hodnot. Hlavní charakteristiky tohoto vývoje v letech 1990 – 1999 jsou tedy:

- *„pokles významu hodnot vůbec (to ovšem může signalizovat pokles váhy kvality či obsahu života, s možnými projevy stavu „bez obsahu“, jakoby bez hodnot, stavu vyprázdněnosti, a tedy stavu bezdomoví, vykořeněnosti, anómie);*
- *růst váhy jen těch hodnot, které se spojují s hédonistickým, individualistickým až sobeckým zaměřením;*
- *radikální pokles především hodnot spojených s podílením se na veřejném životě, rozvoji demokracie, čili hodnot, které jsou podmínkou pro rozvoj občanských ctností a veřejných aktivit;*
- *radikální pokles hodnot spojených s prací a jejím místem v tvorbě obsahu života;*
- *značný pokles altruisticky (nesobecky, solidárně a obětavě zaměřených) hodnot. Jako potvrzení rostoucí váhy sobecky a sebestředně zaměřených hodnot.“ (Prudký, 2004, s. 19)*

S touto situací (i když nepřimo) souvisí i krátký příspěvek v následující části, týkající se volby profesní přípravy adolescentů. Pojednává o stále se zvyšující tendenci v rozhodování o budoucí profesní dráze dětí ze strany rodičů. Jde zde především o sledování vlastních zájmů (ekonomických, sociálně-statusových) na úkor skutečných schopností a předpokladů dětí.

Dalším interpretacím výsledků výzkumu – tentokrát kvalitativního – se ve svém příspěvku věnuje i PhDr. Papřoková. Průzkum byl realizován na podzim roku 2005 celkem na šesti skupinách studentů, z nichž vždy jedna sestávala ze středoškoláků a druhá z vysokoškoláků. Celkem se průzkumu účastnilo 50 rádně vybraných osob ze tří měst, Prahy, Ostravy a Jihlavy.

Na otázku „Co přináší vzdělání jednotlivcům a co znamená VŠ vzdělání pro vysokoškoláky“ vysokoškoláci jednoznačně odpověděli, že VŠ vzdělání zajistí zaměstnání v rámci republiky, poskytne větší rozhled a lepší finanční ohodnocení než vzdělání středoškolské. Dále se studenti shodli na tom, že vysokoškolské vzdělání nemusí vždy znamenat možnost účasti na moci, ani vyšší plat. Na pozicích spojených s mocí a kariérou může vzdělání rozšířit možnosti. Co se týče platu, záleží podle studentů vždy na oboru a regionu.

Středoškoláci ve spojení s vysokoškolským vzděláním zmiňují větší možnosti v oblasti vyššího platu, pravděpodobnosti kariéry a flexibility. Jsou si vědomi toho, že na vyšších pozicích je vysokoškolské vzdělání vyžadováno, avšak kritizují vysokoškoláky pro jejich nepraktičnost. Dále se středoškoláci z Prahy shodli na tom, že cesta k moci není závislá na vysokoškolském vzdělání, ale na osobnosti jedince. Středoškolští studenti z Ostravy vnímají vysokoškolské vzdělání například i tak, že přináší možnost lepšího uplatnění a s tím i vyšší plat, upozornili však i na fakt, že může nastat problém s překvalifikovaností a tím i nemožností zařazení. Mimo jiné výše zmínění studenti hovořili i o tom, do jaké hloubky je důležité znát obor, když v důsledku změn na trhu práce lidé u svého oboru nezůstávají a rekvalifikují se.

Středoškoláci i vysokoškoláci se shodli na tom, že vysokoškolské vzdělání zvyšuje šance na získání práce, není to však záruka, opět záleží na oboru a regionu.

Pro naši práci je velmi důležitý úsek tohoto výzkumu, který se věnoval otázce hodnot vzdělání. Na otázku „Jakou má vzdělání hodnotu? Cení si dnešní společnost a trh práce vzdělaných lidí?“ se nejčastěji vyskytovaly odpovědi, že jsou znalosti vždy dobré, jaký má však smysl to, když jsou všichni vzdělání. Pro vysokoškoláky je hodnota vzdělání důležitá, protože přináší potenciál, možnosti efektivněji pracovat, dále větší rozhled a schopnost hledat informace v souvislostech. Také přináší schopnost větší orientace na trhu práce i ve společnosti. Tito studenti si na svém vzdělání nejvíce cení možnosti získání pracovat s informacemi, získání všeobecného rozhledu a nadhledu a umění komunikace. Středoškoláci hodnotu vzdělání spatřují v získání kvalifikace (diplomu), osobním rozvoji, možnosti dobrého

zaměstnání, které člověka baví, dále v možnosti kariérního růstu, zisku peněz. Z předchozího textu je možné vysledovat, že u středoškoláků je patrná větší preference funkčních aspektů vzdělání.

Kromě kvalitativního výzkumu proběhl i výzkum kvantitativní, podpořený Grantovou Agenturou ČR a realizovaný Ekonomickou fakultou VŠB-TUO. Samotné provedení měla na starost agentura SC&C. Měření postojů ke vzdělání bylo provedeno metodou dotazníku, který obsahoval 22 otázek, v rámci nichž na škále od jedné do pěti studenti volili možnosti mezi výroky „naprosto nesouhlasím“ a „naprosto souhlasím“. Dohromady bylo zpracováno 1467 dotazníků. Velmi zajímavým výsledkem byl vysoký počet souhlasných odpovědí o aritmetickém průměru nad hodnotou 3 u celkem čtrnácti otázek, které přikládaly vzdělání veliký význam. Nejlépe byly oceněny tyto položky:

- Za dobrým vzděláním se vyplatí jet i do zahraničí (aritmetický průměr 3,89)
- VŠ bude stále více zárukou vyššího příjmu (aritmetický průměr 3,66)
- Vzdělání je cesta k úspěchu v práci (aritmetický průměr 3,56)
- Vyšší vzdělání je jistota dobrého zaměstnání (aritmetický průměr 3,42)
- Vzdělání podporuje podnikatelskou aktivitu (aritmetický průměr 3,35)
- Vysoce vzdělaní lidé tvoří elitu národa (aritmetický průměr 3,18)
- VŠ chrání člověka před chudobou (aritmetický průměr 3,05)

Vysoká hodnota u negativních výroků se vyskytla u těchto položek:

- Práce se vždycky najde (aritmetický průměr 3,18)
- Lze se dobře užít i bez vysoké školy (aritmetický průměr 3,70)
- Profesionalita je důležitější než vzdělání (aritmetický průměr 3,37)
- Nutné je umět pracovat (aritmetický průměr 3,21)
- Důležité jsou kontakty (aritmetický průměr 3,15)

Nejmenší souhlas o aritmetickém průměru 1,89 vyjádřili respondenti s tvrzením „Studovat VŠ v ČR je ztráta času“.

Hlavní řešitel projektu, L. Tvrđý, na základě výsledků výzkumu vytvořil čtyři druhy postojů ke vzdělání: Vzdělání privilegizuje (A), vzdělání solidně zajišťuje (B), trocha vzdělání neuškodí (C), vzdělání je zbytečné (D). Výsledky viditelné v příloze A ukazují, že *„...Postoje ke vzdělávání se na škále diferencují poměrně plynule počínaje názorem, že vzdělání je zárukou úspěchu a vyplatí se za ním vyjet i do zahraničí (postoj A), přes názor, podle něhož je vzdělání významně vnímáno jako prostředek, který dokáže zajistit slušné životní podmínky a slouží i jako pojistka proti nezaměstnanosti (postoj B) a přes pragmatický*

*přístup, že se vzděláním nebo maturitou to lépe jde, i když vzdělání již není vnímáno jako spolehlivý prostředek získání práce, která se vždycky najde (postoj C), až konečně po odmítnutí potřebnosti vzdělání, s akcentem pouze na jeho formální stránku – diplom, zdůrazněním nutnosti kontaktů a umění pracovat (postoj D).“ (Papriková, 2006, s. 6-7)*

Z výsledků empirického výzkumu pro MŠMT autorky Dany Sýkorové se dozvídáme mnoho zajímavých faktů. Výzkumným vzorkem byli středoškolští studenti do 18 let věku ze středomoravského kraje. Pro oblast Čech a dalších lokalit by zřejmě platily jiné číselné hodnoty, nicméně i tak jsou závěry velmi zajímavé.

Získat vzdělání a potřebnou kvalifikaci považuje za velmi důležité 55% dotázaných, za dosti důležité 39,7% a pouhých 5,3% vzdělání význam nepřikládá. Zajímavé jsou rozdíly mezi typy škol. Seřadí-li se procenta žáků, kteří považují vzdělání za velmi důležité, mají největší zastření gymnázia, následují obchodní akademie, zdravotnické školy, technické školy a jako poslední školy zemědělské.

Hodnota poznávání a učení se novým věcem je velmi oceňována 45,1 %, dosti oceňována 50,8% respondentů a za nedůležitou ji považuje 4,1%. Podle Sýkorové lze výsledky shrnout takto: *„Dá se tedy říci, že hodnota vzdělání je středoškolskou mládeží náležitě oceňována a že oproti období před rokem 1989 dochází zřejmě ke vzestupu.“* (Sýkorová, 1994, s. 59)

Zajímavým se také jeví zájem o studovaný obor. Velmi silný zájem projevilo 16,7% dotázaných, dosti silný zájem 41,4%, což jsou téměř 3/5 studentů. Vedle toho však 10,3 % respondentů nejeví o obor žádný zájem a zbylá jedna třetina zaujala ve výzkumu neutrální stanovisko. Tento fakt přikládá autorka nutnosti volby profesní dráhy v relativně nízkém věku, dále vlivu rodičů a rozporu mezi očekáváním žáka a realitou v daném oboru. VYšší zájem o studovaný obor projevuje 60% dívek oproti 54,2% chlapců. Rozdíly jsou i mezi prvním a čtvrtým ročníkem studia. V prvním ročníku zájem o obor vyjadřovalo 69,9% dotazovaných, ve čtvrtém ročníku už jen 48,2%. Vedle toho nezájem s hodnotou 4,9% v prvním ročníku stoupl na 14,8% ve čtvrtém ročníku. Ačkoliv se výsledky mohou zdát neuspokojivé, autorka dokládá jako protiváhu další zjištění, že po maturitě by ve studiu pokračovalo 58,9% - do zaměstnání chce nastoupit 14,8% středoškoláků, cestovat 18,5% středoškoláků, pobýt si doma 3,6% studentů a jiné plány má 4,2% studentů. Zájem o další studium má v tomto případě jasnou převahu. (Sýkorová, 1994, s. 59-60)

Dalším, o něco méně rozsáhlým výzkumem, je sociologický průzkum z roku 2008 – 2009, který provedla společnost Člověk v tísní, o.p.s. Výzkumu se účastnilo 26% studentů gymnázií, 38% SOŠ a 36% SOU. Věkové rozložení sestávalo z 50% z 15-17 letých studentů, z 50% ze studentů ve věku 18-20 let.

Z výsledků výzkumu se například dozvídáme, že v rámci volného času se mladí lidé nejvíce věnují poslechu hudby (velmi často 70%, celkem často 23%), následně komunikaci s vrstevníky prostřednictvím internetu nebo mobilu, surfování na internetu či jsou s kamarády někde venku (v klubu, hospodě, jinde). Často také tráví čas s rodinnými příslušníky, čtou časopisy, sledují televizi, sportují, chodí do přírody a na výlety a nakupují v obchodních centrech. Dále se mezi činnostmi vyskytují brigády a návštěvy kina. Překvapivá jsou čísla, která udávají přípravu do školy. Jen 8% žáků se připravuje velmi často, 32% celkem často, ale 13% výjimečně a 2% studentů nikdy, zbytek občas. Výše zmíněné výsledky korespondují s výše zmíněným nárůstem převážně hédonistických hodnot.

Co se týče životních hodnot a postojů, 60% studentů je se svým životem spokojeno. Mezi preferované hodnoty patří v pořadí: rodina, přátelé, zdraví, studium/vzdělání, peníze, partnera, dobrou práci a lásku. Nespokojenější jsou dle výzkumu ze 14% žáci SOU, kteří na vyšších příčkách více upřednostňují materiální hodnoty, méně často rodinu, zdraví, vzdělání nebo přátele. Pro obě skupiny však platí, že by jejich spokojenost zvýšily: peníze, dostudování, dobrá práce a lepší vztahy.

Dalším zajímavým výsledkem výzkumu je zjištění, že studenti většinou nevěří ve svou schopnost ovlivnit řešení společenských problémů jak na lokální, tak i na globální úrovni.

V neposlední řadě se v průzkumu odrazilo, že hlavní vlivy na utváření názorů mladých lidí má nejvyšší dosažené vzdělání jejich rodičů, dále to, v jakých sociálních podmínkách žijí a na jaký typ školy v důsledku toho chodí. Další velký vliv je přisuzován médiím a internetu. (Hrubá, 2009, dostupné z URL).

Ne zcela aktuálním a naši cílovou postihujícím, avšak v obecném a časovém kontextu zajímavým příspěvkem se jeví srovnání vědomí významu vzdělání v české společnosti v roce 1992 a 1997. V roce 1992 považovalo dobré vlastní vzdělání za velmi důležité pro životní úspěch 31% populace a v pořadí faktorů úspěchu stálo až na pátém místě (za usilovnou prací, ctižádostí, nadáním a konexemi), v roce 1997 se dostalo až na první místo. Za velmi důležité ho pro životní úspěch považuje 61% Čechů. Ve vyspělých zemích je to 79%. (Možný, 2002, s. 82)

## 1.6 Volba profesní přípravy adolescentů

Období adolescence je ve většině případů spjato s rozhodováním o sekundárním vzdělávání. Jde o sladění dvou tendencí – z pohledu mladého dospívajícího o volbu oblasti, která ho bude co nejvíce uspokojovat, ze strany společnosti jde o tlak na získávání pracovníků, které má vést k realizaci společenských úkolů. Volba profese obsahuje následující typy strategií:

*A: „Volba se orientuje v podstatě podle přání a volby rodičů či jiných významných dospělých osob, nebo podle nahodilých vnějších faktorů. Na osobní sklony a zájmy dospívajícího není brán zřetel. Převažuje zde pasivní podřízenost*

*B: Převažuje rovnováha. Dospívající má určité přání, představa je často nejasná a nepevná. Určuje spíše širší orientaci, ne konkrétní povolání. Konkrétní povolání je pak voleno buď později, nebo pod vlivem různě silného tlaku okolí.*

*C: Volba je řízena osobním plánem. Ten je založen na cílech vlastního života, často velmi dlouho předem promyšlených. Tito lidé jsou zpravidla iniciativní, rozhodní a cílevědomí. Mají velice silné seberealizační tendence.“ (Farková, 2009, s. 40)*

Ačkoliv podle Farkové určitou dobu převažoval typ B, s postupem transformace společnosti se vyvinuly nové trendy. Prvním z nich je vyvíjení silného tlaku na předprofesní volbu povolání ze strany rodičů. V tomto případě jsou sledovány peněžní zisky bez ohledu na schopnosti dítěte. Dále je volba určována lokální nabídkou školské sítě a možnou ekonomickou zátěží. Předpoklady dítěte se zde taktéž dostávají do pozadí. Posledním typem je ovlivňování na základě sociálního statusu, kdy se některé profese jednoduše „nehodí“, protože by tento status narušily. Předpoklady dítěte bývají na okraji zájmu. (Farková, 2009, s. 41)

Zda jde o budoucí převažující trend či nikoliv, ukáže dlouhodobé sledování této problematiky. Je však zřejmé, že výše zmíněné faktory získávají na intenzitě a je nutné se touto problematikou zabývat.



## 1.7 Pojmy vzdělání a vzdělávání

Protože naše práce bude pojednávat o hodnotě vzdělání, nesmíme opomenout ani tento pojem.

Z pedagogického hlediska jde podle Průchy o „*Základní pojem pedagogické teorie a praxe, avšak stále diskutovaný a nedostatečně ujasněný. Navíc v české pedagogické terminologii se nesprávně zaměňují výrazy „vzdělání“ a „vzdělávání“.* (Průcha, 2009, s. 361)

Můžeme se setkat s mnoha významy:

- *„Osobnostní pojetí: Vzdělání se chápe jako součást socializace jedince. Vzdělání je pak ta složka kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty, normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů. Vzdělání v tomto smyslu je objasňováno v kognitivní psychologii a kognitivní psycholingvistice v konceptech tzv. kognitivních struktur, mentálních reprezentací, kognitivních map, znalostí, vědění aj. Blízký k tomu je pojem „naučenost“ (rusky obučennost) V.M. Blinova. Takto interpretované vzdělání je možno zjišťovat (měřit) pomocí didaktických testů nebo některými výzkumnými metodami.*
- *Obsahové pojetí: Vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce. Souhrnně jsou tyto informace a činnosti chápány jakožto učivo, obsah vzdělání nebo jako vzdělávací cíle. I v tomto pojetí lze vzdělání přesně popsat pomocí kurikulárních analýz.*
- *Institucionální pojetí: Vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení/vzdělávání aj. Vzdělání jakožto instituce je ve společnosti bohatě diferencováno prostřednictvím úrovní vzdělání, stupňů a druhů aj. Běžně se takto rozlišuje základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání. V našich kulturních podmínkách je (zejm. základní a střední) vzdělání zprav. považováno (z hlediska ekonomie) za tzv. veřejný statek, za jehož poskytování je odpovědný stát, který má usilovat o to, aby na základě veřejného zájmu byla zajištěna elementární unifikace nabídky; stát navíc chce dominantní část*

*této nabídky sám poskytovat.*

- *Socioekonomické pojetí: Vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci (skupiny obyvatelstva, společnost). Je to vlastnost populace determinovaná sociálními faktory (sociální původ) a ekonomickými faktory (náklady na vzdělání). Přitom kvalita vzdělání ovlivňuje kvalifikační strukturu obyvatelstva a tím i ekonomický a kulturní potenciál společnosti.*
- *Procesuální pojetí: Vzdělání, přesněji vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí I-4. “ (Průcha, 2009, s. 361)*

Podle PhDr. Jana Jandourka, Ph.D., je vzdělání „*Sociální instituce zahrnující skupiny, organizace, normy, role a statusy spojované s předáváním vědomostí a dovedností členům společnosti. O cílech a metodách nepanuje shoda, spory se vedou např. o to, zda má v. směřovat k hladkému zapojení jedince do společnosti, anebo naopak, být nástrojem sociální změny (např. pedagogik osvobození – P. Freire).*“ (Jandourek, 2001, s. 276)

Z psychologického hlediska jde o „*...nejčastěji souhrn vědomostí, dovedností a postojů osvojených jedincem v průběhu života; formálně označení stupně dosaženého vzdělání, příp. povolání, profese.*“ (Hartl, 1993, s. 236) Vzdělávání je pak podle Hartla „*...učením zprostředkované přejímání dosavadních zkušeností lidstva, chování a hodnotových systémů.*“ (Hartl, 1993, s. 236)

Kromě výše zmíněných definic vzdělání je zajímavá i nadnárodní úroveň pojetí vzdělání. Dokumenty UNESCO uvádějí, že „*...vzdělání je základní lidské právo a univerzální lidská hodnota: vzdělávání je přitom samo o sobě účelem a jeho hodnotu nelze proto odvozovat převážně jen z jiných účelů, jeho cíle by proto měly být odvozovány současně z individuálních i společenských potřeb. Mělo by být dostupným v průběhu celého životního cyklu každého jedince. Východiskem jakékoliv vzdělávací politiky musí být spravedlnost, funkčnost a kvalita.*“ (UNESCO, 1997, s. 2)

V této práci je chápáno vzdělání právě jako souhrn vědomostí, dovedností a postojů, které jedinec získá v průběhu života. Všechny tyto znalosti, dovednosti a postoje jsou osvojovány v procesu vzdělávání, které zprostředkovávají vzdělávací instituce.

Pro úplnost uvedeme také problematiku všeobecného vzdělání. Současná postmoderní společnost se vlivem transformace stává společností vědění. Podle M. Petruska je tato změna způsobena proměnou kapitálu. Vedle klasického kapitálu reprezentovaného materiálním vlastnictvím roste význam kapitálu kulturního a sociálního. Právě pro vzdělanostní společnost je typické investování do vzdělávání lidí a technologií a dále do organizací kumulujících poznání a využívajících vědění. (Petrušek, 2006, s. 409) Naše společnost se pozvolna proměňuje na postindustriální, dochází k restrukturalizaci průmyslu a zaměstnanost se přesouvá do sektoru služeb. To vede ke vzniku nových profesí a způsobů práce, vznikají nové nároky na kompetence a celkový lidský potenciál. *„Nově vznikající povolání však vyžadují odlišné způsoby přípravy a modely chování, než tomu bylo u tradičních profesí. Tyto skutečnosti daly do pohybu po léta neměnný školský systém a odstartovaly v našem prostoru novou etapu ve vzdělávání.“* (Papřoková, 2006, s. 1)

Podle Papřokové se pojem vzdělání i jeho hodnota měnily s vývojem společnosti. V antice vznikla osobitá kultura vzdělanosti, která ovlivnila celou evropskou vzdělanost. Středověká vzdělanost byla střežena kláštery a církvemi, v populaci měla jen nízké zastoupení, čtení a psaní bylo vzácností a představovalo strategický mocenský kapitál. V tradiční společnosti pak vzdělání probíhalo formou předávání minulé zkušenosti v rámci rodiny, cechu, pospolitosti. Šlo převážně o praktické zkušenosti a dovednosti. S rozvojem industrializace došlo k oddělení práce duševní od práce tělesné, vědění od práce, teorie od praxe. S celkovou strukturalizací společnosti vzdělání přinášelo větší možnosti v oblastech individuálních šancí a začalo být vnímáno jako prostředek pro zlepšení sociálních poměrů.

Od padesátých a šedesátých let minulého století začala ve vyspělých zemích probíhat demokratizace vzdělání. Rovný přístup ke vzdělání byl podporován humánně, sociálně-politicky i technokraticky. V rámci modernizační teorie, jejíž realizace měla vyrovnat vzdělanostní nerovnosti, se střední i vysoké školy začaly otevírat studentům středních i nižších vrstev a v neposlední řadě i ženám, což do té doby nebylo v masovém měřítku obvyklé. Instituce školy připravovala výkonnou pracovní sílu pro potřeby industrializace a řízení správy. Tím byla započata propojenost vzdělání se socioekonomickým statusem a pracovní kariérou jedince. To vše mělo umožnit posuny do vyšších pater služební hierarchie i sociální stratifikace. Tento ideál byl však záhy kritizován například Illichem, který požadoval odškodnění společnosti, dále také M. Foulcaultem, který viděl školu jako instituci vytvořenou k uplatňování disciplíny a kontrole moderního státu. Mezi další představitele teorií o reprodukci sociální nerovnosti skrze školu patřil i B. Bernstein s tzv. jazykovým kódem a P. Bourdieu, který poukázal na to, že získání vzdělání, části kulturního kapitálu, je dětem snáze

dostupná v rodinách, které tímto typem kapitálu disponují a předávají ho na své potomky skrze proces socializace. Těmito teoriemi byla emancipace prostřednictvím vzdělání zpochybněna.

V post moderní době „...*poznámenané panstvím celebrit, sportu, televizních seriálů a vítězstvím falešných „hráčů“ dochází k relativizování hodnot. I postoje k vzdělání se diferencují od glorifikace až po jeho odmítání. Vzdělání se pro část populace stává ... naprosto irelevantní, v lepším případě zastává názor, že trocha vzdělání neuškodí. Na druhé straně je chápáno až úzce elitářsky, ale v souvislosti se změnami na trhu práce je často vnímáno i jako prostředek a pojistka proti nezaměstnanosti.*“ (Papřoková, 2006, s. 3)

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumné části této práce je na základě metody ohniskových skupin zmapovat, kategorizovat a porovnat, jaké objektivní a subjektivní hodnoty přiřkládají studenti třetích ročníků různých typů středních škol vzdělání. Dílčím cílem je porovnat výsledky výzkumu s teoretickým pojetím hodnoty výchovy a vzdělání různých autorů, uvedených v teoretické části práce.

Kvalitativní metoda výzkumu byla zvolena proto, že umožňuje hlouběji a méně standardizovaně proniknout k myšlenkovým strukturám jednotlivých aktérů výzkumu, metoda focus group následně vytváří jistou formu skupinové interakce, která může být k rozvíjení těchto myšlenkových struktur nápomocna.

### 2.2 Metodika výzkumu

#### 2.2.1 Zvolená technika kvalitativního výzkumu – focus group

Na základě konzultace s vedoucí této práce, paní Doc. PhDr. Hanou Kasíkovou, CSc., byla použita metoda ohniskových skupin, tzv. focus groups. Stalo se tak z toho důvodu, že na téma hodnot existuje několik ne zcela aktuálních kvantitativních a ještě méně kvalitativních výzkumů, které pomáhají vytvořit si obecné povědomí o této problematice. Hodnoty vzdělání jsou v rámci těchto výzkumů pouze malou součástí širokého výčtu hodnot, postojů, motivů aj. Toto téma se však jeví jako důležité samo o sobě, a proto si tato práce klade za cíl přiblížit aktuální subjektivní pohled na vzdělání (jeho hodnotu) z pohledu několika menších skupin žáků různých typů středních škol.

Focus group, neboli ohniskové skupiny, jsou jednou z kvalitativních metod výzkumu. Jedná se o skupinová interview, skupinové diskuse. Morgan ohniskovou skupinu charakterizuje jako „...*techniku výzkumu, jež shromažďuje údaje prostřednictvím skupinové interakce vzniklé v debatě na téma určené badatelem. V podstatě je to zaměření (ohnisko) diskuse je určeno zájmem badatele, tak, že badatelův zájem označí ohnisko a samy údaje se shromažďují prostřednictvím skupinové interakce.*“ (Morgan, 2001, s. 17)

Co se týče využití ohniskových skupin v současných společenských vědních výzkumech, používají se buď jako samostatná metoda ve studiích, kde jsou vnímány jako hlavní zdroj údajů (to je i případ této práce). Dále je možné je použít jako doplňkový zdroj údajů v případě, že je ve studii primárně použita jiná metoda. V posledním případě se s nimi můžeme setkat v rámci multimetodických studií. (Morgan, 2001, s. 14)

### **2.3 Příprava konkrétního programu výzkumu**

Následující část se bude věnovat přípravě, která bude použita při jednotlivých skupinových rozhovorech. Tomu samozřejmě předchází oslovení několika škol a žádost o uskutečnění skupinového rozhovoru.

Nyní již k programu jednotlivých skupinových interview.

#### **Organizace:**

- Příchod 30 minut před začátkem, kontakt s učitelem
- Uspořádání místnosti, kancelářských pomůcek (papíry, tužky)
- Nainstalování diktafonu, technická zkouška

#### **Uvítání**

- Osobní představení, cíl mé práce („zjistit, jakou hodnotu zastává ve vašem životě vzdělání“)

#### **Úvod**

- Upozornění na záznamová zařízení
- Popis základních pravidel:
  - Chceme, aby vždy mluvil jen jeden z vás
  - Nejde o špatné nebo dobré odpovědi. Každá odpověď je zajímavá
  - Je vhodné i nesouhlasit, každý má nějaké mínění

#### **Základní téma**

- Otázka pro uvolnění („prolomení ledu“): „Řekněte nám, prosím, jak se jmenujete a co v současné době děláte rádi jen tak pro zábavu.“

**Hlavní téma** (otázky jsou uvolněné záměrně velmi obecně, aby žáky nesvazovaly a aby mohli aktéři vyjádřit co nejvíce myšlenek)

1 Úvodní otázka: „V čem si myslíte, že je obecná hodnota vzdělání?“

2 Druhá otázka: „Co pro vás osobně znamená vzdělání?“

**Závěrečná otázka, rozloučení**

3 „Nyní je čas pro shrnutí. Připravte si prosím každý jednu nebo dvě věty, kterými byste chtěli za sebe naši diskusi uzavřít, co je pro vás v tuto chvíli důležité, co se vám honí hlavou?“

- Poděkování, rozloučení

## **3 PRŮBĚH VÝZKUMU**

### **3.1 Popis samotného průběhu výzkumu**

Aby se mohly jednotlivé skupinové rozhovory uskutečnit, bylo nutné oslovit střední školy. E-mailem bylo v průběhu dubna roku 2012 kontaktováno 27 středních škol různého zaměření v okrese Hlavní město Praha. Mezi školami byly jak střední odborné školy, tak i čtyřletá střední odborná učiliště, dále čtyřletá i osmiletá gymnázia aj.

Co se týče lokality, je zřejmé, že jde o typický region, který má svá specifika. K tomuto faktu je nutné v rámci práce přihlížet.

Z oslovených škol jsem obdržela dvě zamítavé odpovědi a tři pozvání k rozhovoru. Mezi školy, které jsem měla možnost navštívit, patřily: Obchodní akademie, Praha 2, dále Vyšší odborná škola a Střední umělecká škola Václava Hollara a Obchodní akademie a ekonomické lyceum.

Vzhledem k tomu, že se sešly dvě školy stejného zaměření, bylo žádoucí oslovit ještě školu zcela jiného zaměření. To jsem učinila skrze osobní kontakty a navštívila kromě výše zmíněných škol ještě Křesťanské gymnázium, Praha 10.

Díky vstřícnému přístupu jsem ze strany vedení školy a vyučujících byly podle výše zmíněného programu výzkumu uskutečněny čtyři rozhovory, jejichž délka činila průměrně 50 minut. Celé rozhovory byly nahrány na diktafon, přepis rozhovorů se nachází v přílohách (viz PŘÍLOHA A, PŘÍLOHA C-viz CD a PŘÍLOHA E- viz CD). Rozhovor z Obchodní akademie a ekonomického lycea je v této práci vynechán z důvodu již zmíněného podobného zaměření dvou škol.

### **3.2 Zpracování výzkumu – otevřené kódování (rozhovor 1)**

První rozhovor (viz PŘÍLOHA A) se konal na Obchodní akademii Prahy 2. Účastnilo se ho sedm studentů, osmá studentka dorazila až v průběhu rozhovoru.

Při přepisu byl použit hovorový český jazyk, vyskytuje se i v následných citacích. Pro kódování (rozdělení na jednotky) bylo na základě rozhovoru vytvořeno k otázce číslo jedna vytvořeno 8 kategorií, k otázce číslo dvě 6 kategorií a k otázce číslo tři 6 kategorií.

K jednotlivým kategoriím byly přiřazeny konkrétní citace, označené iniciály křestního jména



(popř. příjmením citované osoby) a označením řádku na straně přepisu rozhovoru pro lepší orientaci v textu (např. DK9/2 – David Kudrna, devátý řádek na straně dvě).

Text rozhovoru byl při kódování rozdělen a jednotlivé části podle tří základních otázek, které byly studentům kladeny.

### **3.2.1 Kódování otázky č. 1 (rozhovor 1)**

Znění první otázky:

**„V čem si myslíte, že je obecná hodnota vzdělání?“**

- 1) Teorie versus praxe  
V10/2
- 2) Přínos vzdělání  
V15/2
- 3) Kvalita vzdělání  
VK17/2, Dm24/2, VK10/3, VK4/4, T9/4
- 4) Vzdělání jako předpoklad úspěchu?  
DM17/4, Dm 26/2, 4/3
- 5) Vliv rodiny  
Dm4/3
- 6) Seberozvoj  
T10/4, Š27/4
- 7) Motivace – vědomí cíle  
T11/4, DM19/4, DM21/4
- 8) Zábavná práce/studium  
Dm25/4, Š 4/5

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE B.

### 3.2.2 Kostra analytického příběhu – otázka 1 (rozhovor 1)

Na otázku, jaká je podle studentů obecná hodnota vzdělání, se dozvídáme, že hodnota vzdělání má několik rovin.

Tou první je omezení vzdělání na ryze praktickou rovinu, kdy by vzdělání „...*mělo by být asi nějaký teoretický, něco teoretickýho, co bysme potom mohli využít v praxi.*“ je zde tedy zřejmý důraz na využití teoretických vědomostí v praxi.

Vyjádření dalšího respondenta vyjadřuje funkci vzdělání, v rámci níž je přikládán význam vzdělání jako odborné přípravě pro budoucí profesi „...*abysme byli připravený na tu práci, kterou budeme vykonávat.*“

Následuje rovina, kterou zmínila více než polovina účastníků, a sice kvalita vzdělávání. Tu lze sledovat hned ve třech modifikacích. Tou první je tvrzení, že „...*čím lepší škola, tím lepší práce...*“, kde kvalita vzdělání poukazuje na větší možnost uplatnění v profesní kariéře. Druhou možností je, že „...*člověk z té soukromý školy třeba nebude mít tolik znalostí jako z té státní...*“, kde lze vnímat ze strany účastníka rozhovoru kvalitativní upřednostňování státní školy před soukromou, nicméně lze vysledovat, že čím lepší je škola, tím lepší je i vzdělání. Třetí modifikací je nalezení přímé úměry mezi stupněm vzdělání a kvalitou vzdělání: „...*čím vyšší škola, tím lepší vzdělání.*“

Následně se v oblasti hodnot vzdělání setkáváme s důrazem na osobnostní prvky problematiky.

Prvním je rozvoj osobnosti v rámci mimoškolního prostředí „...*člověk se nemusí snažit jenom ve škole, ale měl by se jako rozvíjet i v osobním životě ... nejenom v té škole, ale i mimo tu školu.*“ Důležitost seberozvoje, v obecné rovině zmiňuje i další respondentka: „...*já si myslím, že bysme se měli jakoby rozvíjet.*“ Kromě nutnosti seberozvoje byly tedy zmíněny i jeho možné formy.

Další oblast se týká prisouzení důležitosti vědomí cíle a jakési vnitřní motivace, projevující se vnější angažovaností: „...*jako když chce (člověk) něčeho dosáhnout, tak by za tím měl jít...*“, „...*když někdo bude mít maturitu, tak když bude chtít a bude za tím svým cílem, tak může dosáhnout mnohem víc než ten, kterej bude mít třeba dvě vejšky, vyšší vzdělání...*“,

*„...každý máme prostě jiný cíle a chce je prostě dosáhnout, toho svého cíle...“*

Dále byla zmíněna i zábavná (a motivující) funkce vzdělání i ostatních činností:  
*„...prostě je (obecně lidi) to musí bavit...“, „...měli bysme hlavně dělat to, co nás baví ... na co studovat, když nás to třeba nebaví...“.*

V rámci kódování odpovědí na první otázku výzkumu vznikly ještě dvě kategorie. Jednou z nich je popření nutnosti vzdělání jako jediného předpokladu úspěchu v budoucím životě: *„...samotný vzdělání nestačí k tomu, abysme byli úspěšní ... i hodně lidí bez vzdělání dokáže dělat velké věci ...“, „...každý, kdo má veškeru, tak nemusí dosáhnout tolik toho, co třeba bude mít člověk na střední.“* Jde tedy o první zmínku, kdy se v hodnocení vzdělání objevila negativní konotace.

Posledním výrokem, který doplňuje naši paletu vlivů na úspěch v životě, je tvrzení, že vysoké postavení závisí *„...asi taky na výchově v rodině.“*

### **3.2.3 Závěr**

Shrneme-li výpovědi jednotlivých, zaměřených na obecnou hodnotu vzdělání, dojdeme k následujícím závěrům.

Pro studenty Obchodní akademie, Vinohradská, vzdělání představuje teoretický základ znalostí, který lze využít v praxi a pro přípravu na budoucí profesi.

Více než polovina studentů se domnívá, že důležitou roli pro budoucí uplatnění na pracovním trhu hraje kvalita a stupeň vzdělání, přičemž je preferováno vzdělání státní před soukromým.

Dále je příkládána důležitost seberozvoji jak ve škole, tak i mimo ni v rámci mimoškolních aktivit a rozvoje vlastní osobnosti.

Další důležitá role je příkládána vlastní angažovanosti, kdy si by si aktér vzdělávacího procesu měl uvědomit, co chce dělat a jakých cílů chce v životě dosáhnout. Pokud je takto uvědomělý, může dosáhnout úspěchu mnohem snáz (i bez vzdělání) než člověk, který studuje, ale nemá své cíle jasně stanovené. Je také nutné, aby studium a práce člověka bavily.

Vzdělání však není považováno jako jediný předpoklad úspěchu v budoucím životě. Jsou zde i výše zmíněné další faktory, které člověka v jeho studijní a profesní dráze ovlivňují.

Tyto faktory pak mohou způsobit, že je člověk úspěšný i bez vzdělání. Úlohu zde hraje i výchova v rodině.

### 3.2.4 Kódování otázky č. 2 (rozhovor 1)

Znění druhé otázky:

**„Co pro vás osobně znamená vzdělání?“**

- 1) Společenská prestiž  
T8/7
- 2) Budoucí možnosti – práce  
Dm16/7, Dm28/8, VK18/11
- 3) Všeobecný rozhled  
VK1/9, DR31/11
- 4) Vlasní motivace  
VK3/9
- 4) Pomoc při ujasňování cílů  
VJ18/9
- 7) Seberozvoj  
Š25/9

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE B.

### 3.2.5 Kostra analytického příběhu – otázka 2 (rozhovor 1)

V rámci této otázky je nutné vzít v potaz, že se z obecné roviny přesouváme do pozice, kdy se student stává tím, kdo hodnotí působení vzdělání na svou osobnost. Vzdělání mu dává subjektivně prožívané možnosti.

Vzdělání může například pro konkrétní respondentku znamenat podporu při hledání sebeuplatnění, při hledání osobního cíle: „ ... *to vzdělání by nás mělo dovést k tomu, aby jsme si začali uvědomovat, co vlastně chceme dělat.*“

Pro další studentku je přínos vzdělání v tom, že prožívá pozitivní emoce z nabitých vědomostí a zkušeností v rámci society: „ ... *jsem třeba ráda, když přijdu do nějaké společnosti a vim, o čem se tam bavěj.*“

Dále může být vzdělání prostředkem pro rozvoj svých znalostí, dovedností a zkušeností: „*Tak já studuju hlavně kvůli sobě, abych se jakoby i víc rozvíjela v tom, abych získala větší zkušenosti v tom, co bych chtěla dělat a prohlubovala svoje znalosti.*“

Jinou kategorií je chápání vzdělání jako prostředku k vytváření vlastního všeobecného rozhledu: „*... je určitě dobrý mít ten všeobecný rozhled*“. Další respondenta rozvádí v rámci svého pojetí dále tento výrok a vyjádřuje konkrétní význam všeobecného vzdělání: „*A když mám všeobecný vzdělání, tak můžu rozvíjet víc oborů ...*“.

Dalším hlediskem je zvyšování šance pro budoucí uplatnění skrze vzdělání: „*... pro mě to asi znamená budoucnost, no prostě co se dá dělat*“, „*... vzdělání je taková otevřená, otevřenější cesta ... bych jako měla takovou větší šanci se tam dostat na tu práci než ten druhý, když bych to měla vystudovaný, ten obor...*“ a „*... pro mě je to důležitý jako pro to, abych se někam dostala, no, třeba pracovat, aby mě někam přijmuli, abych měla vystudováno...*“. Zde je zřejmé chápání hodnoty jako prostředku k dosažení více či méně jasných cílů.

### **3.2.6 Závěr**

Jednotliví aktéři výzkumu přisuzují vlastnímu vzdělání různé hodnoty. Může pro ně znamenat jistou podporu při hledání osobního cíle, který si díky němu stanoví.

Další možností je získání uznání v rámci society a schopnost být v obraze při komunikaci s ostatními lidmi.

Důležitou úlohu hraje vzdělání také v možnosti rozvoje znalostí a dovedností v oblastech, které studenty zajímají.

Stejně tak je vysoká hodnota přisuzována možnosti všeobecného rozhledu, díky kterému lze rozvíjet více oborů a oblastí vzdělání.

Vzdělání otevírá možnosti pro budoucí uplatnění, zvyšuje šance pro přijetí do požadovaného zaměstnání v rámci oboru.

### 3.2.7 Kódování otázky č. 3 (rozhovor 1)

Znění třetí otázky:

**„Nyní je čas pro shrnutí. Připravte si prosím každý jednu nebo dvě věty, kterými byste chtěli za sebe naši diskusi uzavřít, co je pro vás v tuto chvíli důležité, co se vám honí hlavou?“**

- 1) Nutnost VŠ vzdělání pro práci  
VK5/23
- 2) Otevřené možnosti  
DM27/22
- 3) Jasný cíl  
T14/23
- 4) Nahradit absenci praktického vzdělání (praxe)  
KJ17/22, VJ21/22
- 5) Nejasnost cílů  
Š24/22, Dm9/23, DR27/23, VJ30/23

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE B.

### 3.2.8 Kostra analytického příběhu – otázka 3 (rozhovor 1)

Cílem výběru poslední otázky bylo zjistit, co se aktuálně odehrává v myslích studentů po proběhlé diskusi.

Většina studentů se věnovala tématu svých budoucích strategií ve vztahu ke vzdělání.

O nutnosti absolvování vysoké školy se vyjádřila účastnice rozhovoru takto: „ ... *právě proto, že tam chodí každej, tak to beru tak, že tam asi prostě budu muset, jinak nedostanu dobrou práci...* “ Budoucí studium je tedy ovlivněno představou o jeho nezbytnosti pro úspěch v současné společnosti.

Strategii otevřených možností si ponechává respondentka skrze tento výrok: „ ... *já nevím, jestli chci studovat, já nejsem takovej ten zapálenej student ... Ale zase na druhou stranu bych chtěla zkusit jít na tu vejšku, nabrat úplně jiný zkušenosti ... ale zase když se*

*nedostanu na vejšku, tak zase si hlavu prostě nelámu ... ale zase někde naberu praxi ... praxe i škola je možnost. “*

Uzavřenější a zacílenější možnost je představena touto studentkou:

*„ ... přemejšlim nad otázkou tý vejšky, ale taky si nejsem úplně jistá, jestli tam budu, ale jako mám tady určitě ten cíl už, kterýho chci dosáhnout, takže do toho asi ta vejška moc nezapadá ... takže ... budu směřovat spíš na ten svůj cíl, který jsem si stanovila. “*

V rozhovoru několikrát se vyskytující téma absence praktického vzdělání se promítlo i do závěrečného uvažování o problému. Proto se objevují strategie operující s budoucí orientací na získání praxe: *„ ... no tak teď (přemýšlím) jestli mám jít na vysokou školu nebo ne ... no a fakt si nabrat někde nějaký zkušenosti praxí a takhle ... “* a *„ ... no jestli to vzdělání je opravdu tak důležitý, nebo je důležitější ta praxe. Jestli má smysl chodit na tu vysokou školu ... “*

Nejasnost cílů je poslední kategorií, kterou studenti zmiňovali : *„ ... vlastně nevím, co dělat. Já bych chtěla studovat, ale ani nevím co a nevím, co by pro mě bylo nejlepší... “*, *„Já chci právě taky na nějakou vysokou školu, nevím kam, protože nevím, co mám v životě dělat ... takže prostě asi budu na nějakou vejšku, než jít dělat něco, co mě taky nebude bavit. A tu vejšku můžu ještě změnit... “*, *„ ... takže právě nevím, ale vidím to asi jako na vysokou školu, ale jakou, to teda fakt nevím, asi si hodím kostkou, nebo nevím... “*, *„ ... jestli na tu vejšku jít, nebo si dát nějak kurz a počkat s vejškou nebo jak, jestli mám studovat dálkově nebo denní studium ... A hlavně abych odmaturoval teďko a pak se uvidí. Jestli mě to vůbec baví, studovat... Tak já si rok po maturitě počkám a pak uvidím ... když se u něčeho usadím, fakt že co budu chtít dělat, tak asi nepudu na vejšku. Ale když se prostě nic nenajde, žádná práce ... u který vydržím, tak asi na tu vejšku budu... “* Většinové upřednostnění studia vysoké školy může být chápáno a interpretováno jako možnost, která oddaluje moment rozhodování o budoucnosti, proto se k ní studenti přiklání.

### 3.2.9 Závěr

V rámci třetí otázky se studenti spontánně věnovali osobním strategiím ve vzdělání. Budoucí studium je ovlivněno představou o jeho nezbytnosti pro úspěch v současné společnosti.

Ne všichni studenti však mají jasné cíle, někteří si ponechávají otevřené možnosti, kdy se například pokusí jít na vysokou školu, ale pokud se nedostanou, najdou jinou alternativu, například ve formě praxe, která je buď zaujme a budou pracovat, nebo se vrátí do studijního procesu po čase. Jiní vysokou školu zvažují v souvislosti s jasnými osobními cíli, ve kterých studium na vysoké škole nehraje hlavní roli.

Zvažují i možnost získání praxe, která na škole chybí, je však nutná k přijetí člověka do zaměstnání.

Objevuje se i zájem o další studium, není však jasné jeho zaměření a obecné životní cíle. Nicméně zájem o studium na vysoké škole je obecně rozšířen. Většinové upřednostnění studia vysoké školy může být chápáno a interpretováno jako možnost, která oddaluje moment rozhodování o budoucnosti, proto se k ní studenti přiklání.

### 3.3 Zpracování výzkumu – otevřené kódování (rozhovor 2)

Druhý rozhovor (viz PŘÍLOHA C – na CD) se konal na Vyšší odborné škole a Střední umělecké škole Václava Hollara se studenty 3. ročníku.

Účastnilo se ho také sedm studentů. Stejně jako u předchozího rozhovoru byl použit hovorový český jazyk, vyskytuje se i v následných citacích.

Pro kódování bylo použito stejné kódování jako v předchozím případě pro lepší orientaci a možnost srovnání. Ke všem otázkám však musela být pro úplnost přiřazena ještě jedna kategorie. Postupně to byly tyto: „osobní zodpovědnost“, „vliv na intelekt“ a „aby vzdělání bavilo“.

Kódování probíhalo podle stejných pravidel jako v případě prvního rozhovoru.



### 3.3.1 Kódování otázky č. 1 (rozhovor 2)

Znění první otázky:

**„V čem si myslíte, že je obecná hodnota vzdělání?“**

- 1) Teorie versus praxe
- 2) Přínos vzdělání  
Am6/2, Am9/2, Am12/2, AV2/3, KV4/3, D13/3, AM18/3, M30/3,  
N9/4, 14/4, 19/4
- 3) Kvalita vzdělání
- 4) Vzdělání jako nutný předpoklad úspěchu?  
Am10/2, KN20/2, KN23/2
- 5) Vliv rodiny  
KN24/2, N11/4
- 6) Seberozvoj  
M3/4
- 7) Motivace – vědomí cíle
- 8) Zábavná práce/studium
- 9) Osobní zodpovědnost  
Am7/2, D14/3, A20/3

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE D.

### 3.3.2 Kostra analytického příběhu – otázka 1 (rozhovor 2)

Kód „Teorie versus praxe“ zůstal v tomto případě nedoplněný, nehovořilo se ani přímo o kvalitě vzdělání jako v předchozím případě. Zároveň se zde nesetkáváme s přímými výpověďmi ke kódu „zábavná práce/studium“ Pro úplnost byl doplněn ještě kód „osobní zodpovědnost“.

Co se týče první roviny, přínosu vzdělání, lze výpovědi rozdělit do osmi různých kategorií. Výroky každého studenta jsou tedy odlišné.

Přínos vzdělání chápe první studentka jako „...*prostředek pro dosažení svých cílů*...“

Tatáž osoba zmiňuje i další přínos a tím je získávání kontaktů a následně společenské zařazení: „...školy nebo obecně třeba vysoký jsou dobrý jakoby hodně kvůli kontaktům...“, „...často je vzdělání jako hodnota třeba i prostě zařazení se jako do nějaký jako určitý společnosti lidí třeba, nebo jakoby to, že mám vzdělání, tak jako už mě nějak zařazuje, což si myslím, že není úplně dobře, no, že je to hodně individuální...“ Je nutné si uvědomit, že zde hraje roli faktor zaměření konkrétní školy, kde se pohybuje úzký okruh odborníků.

Čtvrtou možností je lepší uplatnění, případně zaměstnání: „...ta vysoká škola nebo celkově, no, může jako pomoci i k lepšímu zaměstnání...“, „...co se týče třeba toho vysokého vzdělání, jako ty veššky, tak že právě, to už tady ale bylo asi řečeno hodněkrát, že jako dnešní svět, jakoby a ta společnost a ty ekonomický věci a takhle třeba, tak to vyžaduje, že prostě fakt mají pak, jakoby ty lidi lepší uplatnění než, že prostě když jdu se hlásit na nějaký místo, tak mi daj prostě přednost než, než před nějakou třeba jenom, co má ukončený základní vzdělání...“

Dále je přínosem vzdělání jistý základ, všeobecný přehled a rozšíření obzorů: „...jde asi o ten obecný přehled, aby měl každý člověk vo tom světě...“, „A občas to jde i na těch lidech jakoby poznat, co třeba studovali nebo tak, jakoby, co všechno ví, nebo o co se všechno zajímaj. Protože když jakoby člověk by nechodil do té školy, tak se zajímá jenom o ten jakoby okruh, čeho se jakoby týká, nebo co tak potká náhodně, ale spoustu věcí třeba by ani nevěděl, že jako existujou, by se o ně třeba nikdy nezajímal, jestli víte, jak to myslím...“ a „...vzdělání jakoby to, že to základní vzdělání je fakt potřeba, jako že ... eh ... je to jakoby fakt základ, že to potřebuje každý člověk, aby byl aspoň trochu inteligentní, aby měl nějaký možnosti...“

Poslední kategorie považuje hodnotu za propojení pro respondentku zřejmě zásadních životních hodnot: „...vzdělání je jakoby mezi těma hodnotama takovej střed, že se to jakoby se všim propojuje... když člověk studuje a baví ho to, a pak pracuje, tak jako se to tak propojuje s těma ostatníma hodnotama ...“

Následuje kód „Vzdělání jako nutný předpoklad úspěchu?“. Zde se ve dvou případech dozvídáme, že když člověk něco opravdu chce dělat, zvládne to i bez vzdělání: „...Že spoustu lidí jakoby to dokáže, to chce dělat doopravdy, to dokáže i bez školy...“, „...člověk, kterej se chce jako vzdělat nějak a dělat právě to, co chce, tak to dokáže i bez toho...“ Opačný názor sdílí respondentka, která vzdělání (symbolizované „papírem“ – tedy certifikátem), chápe jako nutnost uznání ve společnosti. „...když nemáte ten papír, jako potom, tak prostě jako moc jako tady neustojíte v té společnosti, že vás málokdo bude jako poslouchat a tak...“

S vlivem rodiny se setkáváme ve dvou případech. V tom prvním je to konstatování situace, v níž podle účastnice rozhovoru ve většině případů rodiče dohlíží na prospěch dětí ve škole „...většina lidí podle mě, když jsou jakoby děti ještě, tak ta základka, střední, že ty rodiny daj hodně na to, aby prostě měli dobrý známky a tak...“ Druhý úhel pohledu spočívá v přisouzení hlavní odpovědnosti za základní vzdělání pouze rodině „...A jinak si myslím, že je třeba blbost třeba povinná školní docházka nebo něco takovýho, jakože já si myslím, že to fakt je prostě jako nevim, no, na každym, a prostě na každý jako jako tý rodině a takhle, no, jak si s tím jako naloží...“

Co se týče seberozvoje, motivace a vědomí cíle, spojuje obě kategorie respondentka následujícím výrokem: „... Nedělat to jenom proto, že abych měla nějak papír, ale prostě že chci někam jako, něčeho prostě dosáhnout a nějak růst...“ Shrnuje tím tedy nutnost vzděláváním za cílem seberozvoje, nejen za účelem získání určitého certifikátu.

V přidané kategorii, nazvané „osobní zodpovědnost“, se vyskytují výroky týkající se jak o osobní zodpovědnosti za vzdělání ze strany každého člověka, tak i hodnoty, kterou člověk přisuzuje výše zmíněnému seberozvoji. Výpověď však byla z hlediska významu přiřazena do této kategorie: „...každej s tím (vzděláním) může naložit jakoby jak podle sebe chce...“, „...jako studovat musí každej, že jo, ale jenom někdo to, toho využije třeba a bude se vo to jako hloubějc zajímat, ale někdo to prostě jenom, prostě nějak přežije a nezajímá ho to, proto si žije nějak dál...“, „...a pak už je to prostě na lidech, jestli fakt jako chtěj studovat nebo tak. A jakože to už fakt je jako rozšíření jakoby tý osobnosti nebo že už je to prostě na tom jakoby člověku, jestli to jako fakt potřebuje, nebo pude někam pracovat a tak...“

### **3.3.3 Závěr**

Obecná hodnota vzdělání je v rámci první otázky rozhovoru na Střední odborné škole Václava Hollara chápána jako prostředek pro dosažení vlastních cílů, získání kontaktů a zařazení do určité společnosti (což může být v určitých případech považováno i za diskriminující faktor).

Dále vzdělání může pomoci k lepšímu zaměstnání a rozšíření vlastních obzorů, ke spokojenosti v osobním, pracovním i rodinném životě.

Existuje však možnost, že člověk dosáhne úspěchu i bez vzdělání, pokud se chce sám vzdělávat a jde za svým cílem. Na druhou stranu může být však limitován tím, že nemá dosažený požadovaný stupeň vzdělání, což v současné společnosti může působit problémy.

Vyskytují se různé názory na to, jak by měla rodina zasahovat do vzdělání potomků. Je zřejmé, že ve většině případů rodinám na jejich vzdělání a dohlížení na jejich prospěch. V individuálním případě byla zodpovědnost za vzdělání dětí předána výhradně do rukou rodičů bez institucionalizované podpory.

Cílem vzdělání by nemělo být pouze získání titulu či certifikace, ale i seberozvoj.

Významná kategorie, která byla do kódování přidána, je též osobní zodpovědnost, kdy každý, kdo studuje, má svobodnou vůli v tom, jak se vzděláním naloží. Je na něm, zda se chce rozvíjet či projít vzdělávacím cyklem nepoznamenám.

### **3.3.4 Kódování otázky č. 2 (rozhovor 2)**

Znění druhé otázky:

**„Co pro vás osobně znamená vzdělání?“**

- 1) Společenská prestiž  
AM1/11
- 2) Budoucí možnosti – práce  
AV27/9
- 3) Všeobecný rozhled
- 4) Vlastní motivace  
Am34/8
- 4) Pomoc při ujasňování cílů  
Am31/8, N1/10
- 7) Seberozvoj  
K9/10, D28/10, AM6/11
- 8) Vliv na intelekt  
Am3/9

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE D.

### 3.3.5 Kostra analytického příběhu – otázka 2 (rozhovor 2)

U druhé otázky byl účastníky rozhovoru vynechán kód „všeobecný rozhled“. Přibyla však kategorie „vliv na intelekt“.

Co se týče společenské prestiže, respondent vidí své společenské možnosti v zájmu o nejrůznější témata, nikoliv však o zcela odborné předměty: „...*No, já bych to viděl právě taky tak, že jakoby, nechtěl bych se prostě vzdělávat třeba v nějaký fyzice nebo já nevím, matematice, v takových těch zákonech a tak, ale spíš se věnovat třeba hudbě nějaký klasický, nevím, v Mozartovi, abych se dokázal jako bavit s nějakýma lidma, na stejný témata. A prostě jako v tadytom bych se chtěl jako vzdělávat a ne jakoby v nějakym, já nevím, studování prostě něčeho...*“

V další části („budoucí možnosti – práce) je hodnota vzdělání přisouzena rozšiřování rozhledu a vědomí o možnostech, které dle respondentky nejsou pouze v tom mít práci a rodinu: „*A to myslím, že ta škola jakoby ukazuje, že tady máme jako mnohem víc možností jakože do života, že tady není jenom jako jít do práce a mít rodinu, ale že prostě člověk může dokázat mnohem jako něco víc (nebo něco míň)...*“ . Pro další studentku je to cesta k úspěchu (při splnění podmínky, že ji vzdělávání bude bavit). „... *že to je taková, když mě to bude bavit, tak je to taková cesta k úspěchu...*“

Tématu motivace se věnuje následující výpověď, jako důležité motivační složky jmenuje vůli, zájem a osobní zacílení: „... *myslím si, že vzdělání je, prostě na každym, za čím si jde. Jako může někdo vystudovat nejlepší školu, a stejně jako z toho bude, nebude mít nic. Takže je to takový, že fakt vo vůli, vo tom, co koho zajímá, jak si za tím jde...*“

V rámci pomoci při ujasňování cílů vzdělání podle respondentky člověka může navést, odpovědnost při realizaci cílů je však na něm: „... *pokud jde o školu, tak to беру spíš tak jenom, že je něco, co vás jakoby k tomu jako navede, ale stejně si za tím musíte jít, fakt pokud chcete něco se vzdělat...*“

Pro další studentku je vzdělání odrazovým můstkem a svým způsobem může člověka také nasměrovat k jeho cíli: „... *Tak pro mě osobně je vzdělání, je asi něco lepšího, jako něco, mi pomůže se odpíchnout a zajímat se v tom životě o něco, co by mě teda bavilo...*“.

Seberozvoj studenti pojmají jako rozvoj v oblasti, která je zajímavá: „... ale zase, chtěla bych se třeba vzdělávat jenom v určitéch věcech. Nemusí to být matematika třeba, fyzika... prostě ve věcech, který mě zajímají, tak v těch bych se chtěla vzdělávat...“, „... no a jakoby určitě jako nějak vlastní obor. Jako grafika, to bych jako chtěl vzdělávat jako ve vlastních nějakých programech, jakoby umět něco jakoby na tom počítači jako dokázat...“

Třetí výpověď se liší ve filosofickém pohledu na problematiku vzdělání, která může připomínat Platónovu představu, kdy člověk formou vzdělávání dochází k poznání, které již dříve v sobě měl: „... já si myslím, no, já si myslím, že člověk jako od podstaty všechno ví a pak to právě už jenom nalízá jako, a protože se to z něj postupem času právě vytratí a on to potom nalízá právě tím vzděláním a tím objevováním a to si myslím, že prostě je to fakt jako na tom člověku, no, jak je vychovávané a tak...“

Přidaná kategorie „vliv na intelekt“ odráží výsledky debaty o vlivu vzdělání na intelekt, která v rámci druhé otázky proběhla. První názor je vyjádřen tvrzením, že škola nemá vliv na intelekt, je to záležitost jedince a jeho práce na sobě: „... třeba osobně si nemyslím, že ta škola jakoby má vliv na nějaký intelekt, nebo prostě je to prostě vo tom člověku, jak je a jak s tím naloží...“

Další dvě studentky se připojily k tématu a zdůraznily význam spolužáků a dalších osob v rámci školy, které naopak intelekt ovlivňují: „... a možná ty lidi, se kterejma je v té škole, tak mají vliv na ten intelekt... něčím tě posouvají, něčím tě inspirují...“, „... je pravda, že jakoby ty lidi kolem mě ve škole mají hodně vliv na moji jakoby osobnost, nebo jak se jakoby vyvíjím osobnostně, že bych se třeba chovala jinak, kdybych chodila na jinou školu, si myslím... A jinak no, jako že spíš mi tady jako ukazují, že objevuju jakoby nové věci...“

### **3.3.6 Závěr**

Osobní hodnota vzdělání v rámci společnosti může být pro někoho možností hovořit s lidmi na stejná témata. Tato témata však škola obvykle nenabízí a člověk se o ně musí zajímat sám.

Škola může otevírat člověku více možností do života, nejen mít práci a rodinu, ale i možnosti přesahující tyto základní hodnoty. Pokud navíc člověka studium baví, je cestou k úspěchu.

Při studiu je důležitá vůle, zájem a vytrvalá cesta k dosahovanému cíli.

V možnostech školy je člověka navést, pokud se však člověk chce vzdělat, musí projevit vlastní aktivitu a angažovanost.

Některé předměty jako je matematika a fyzika by studenti vynechali a raději se vzdělávali v oborech, které je zajímají a ve kterých by chtěli něco dokázat.

Filosofický pohled na problematiku přinesla studentka, která vzdělání chápe jako Platónovo rozpomínání, kdy člověk formou vzdělávání dochází k poznání, které již dříve v sobě měl.

V rámci rozhovoru se oproti rozhovoru předchozímu objevilo téma vlivu vzdělání na intelekt. Podle některých škola nemá na intelekt člověka vliv. Naopak spolužáci mohou být hybnou silou, která člověka může v rámci intelektu posunout, posouvají člověka dále, inspirují jej.

### **3.3.7 Kódování otázky č. 3 (rozhovor 2)**

Znění třetí otázky:

**„Nyní je čas pro shrnutí. Připravte si prosím každý jednu nebo dvě věty, kterými byste chtěli za sebe naši diskusi uzavřít, co je pro vás v tuto chvíli důležité, co se vám honí hlavou?“**

- 1) Nutnost VŠ vzdělání pro práci
- 2) Otevřené možnosti
- 3) Jasný cíl  
AM16/25, AV5/26, AM21/26, N3/27,
- 4) Nahradit absenci praktického vzdělání (praxe)
- 5) Nejasnost cílů
- 6) Aby vzdělání bavilo  
M29/25, D1/26, KN26/26

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE D.

### 3.3.8 Kostra analytického příběhu – otázka 3 (rozhovor 2)

Při kódování třetí otázky se studenti vyjadřovali ve smyslu takovém, že odpovídali převážně jen rovině „jasný cíl“. Jako v předchozí otázce byl přidán kód, a to: „Aby vzdělání bavilo“.

Co se týče jasnosti cílů, první studentka považuje právě vytyčení si jasného cíle a silnou vůli, stejně jako nároky na sebe kladené, jako hlavní předpoklad úspěchu: „...*co je nejdůležitější, ať jde vo vzdělání nebo celkově prostě práce, nebo co my chceme dělat, vědět, vytyčit si ten cíl a vědět, že za nim chcete jít, že jakoby co chcete dělat, čeho chcete dosáhnout, a klidně si to prostě říkat v hlavě prostě, abyste to jako furt měli jakoby na vočích, abyste nebyli náěk zmatený. Až tou pudu tou cestou, možná někam narazim na něco zajímavýho a tak. Že je dobrý prostě pak si klást ty cíle taky, kerý prostě náěk dosahovat a, ehm, mít fakt silnou vůli a bejt jakoby sám na sebe víc, klást si nároky sám na sebe a opravdu je to jenom v podstatě vo nás, vo každym člověku jako, co prostě udělá nebo co. Nikdo ho do toho nedonutí, žádná škola, nikdo jako z okolí. Každěj prostě to má sám na sebe...*“ Téměř stejným, ale stručnějším způsobem, se vyjadřuje další respondent: „...*prostě si myslim, že by se mělo jít za tim cílem, uvědomit si, co chceš a pořád si to vomýlat a prostě náěk toho dosáhnout...*“ Jako velmi synchronní lze chápat i třetí výrok: „...*Tak já bych to shrnula tak, že člověk by si měl uvědomit, co by chtěl a držet se toho...*“

V podobném duchu lze chápat i čtvrtou výpověď, která zdůrazňuje nutnost stanovení životních priorit a následné jednání na jejich základě: „*Já si myslim, že člověk by si mohl třeba určit i náěký jakoby priority ve svym životě, jakoby co by chtěl, jestli by třeba chtěl mít rodinu, tak by měl mít práci náekou, kerou by tu rodinu jakoby zabezpečil. Takže jestli mu je jakoby důležitější rodina a to, jak se maj, nebo ta práce, jako jak ho baví. Takže asi todle. Takže podle toho se i řídit třeba v tý škole, jakože jestli spíš se chce jakoby dostat někam jakoby vysoko a něčeho jakoby dosáhnout, a nebo mu je jakoby to dosáhnutí je už jakoby jedno, ale chce dělat spíš jako celou dobu to, co ho jakoby baví, i když z toho třeba není žádná jakoby budoucnost velká...*“

V kontextu takovém, že je nutné, aby vzdělávání člověka především bavilo, se vyjádřila první studentka takto: „...*celkově to vzdělání je teda dobrý, když je vysoký a takhle, do života, ale hlavně co je nejdůležitější podle mě, aby to toho člověka bavilo a nepřestalo bavit, nebo prostě aby dělal to, co ho baví, protože když mě něco nebaví, tak mám sice*



*vzdělání, ale co prostě. Důležitý je, aby to toho člověka prostě bavilo a něk motivovalo...“ Na základě předchozí odpovědi projevila souhlas i další respondentka a přidala názor, že není dobré studovat z donucení: „Já souhlasím, souhlasím s tím, že to, že má to člověk dělat proto, že ho to baví a ne fakt z donucení. Si pak votráví celý život. Takže nic nedělat z donucení...“*

O něco hlubší výpovědí je shrnutí poslední studentky, která to, aby člověka vzdělání bavilo, preferuje před touhou něco si dokázat, a též zdůrazňuje nutnost osobní zacílenosti a angažovanosti: „...člověk by jako, když ví, že může dělat něco a žít se tím a bude ho to jako bavit, hlavně aby ho to jako bavilo, tak prostě si jako za tím jako jít prostě jako vopravdu jako makat a tohleto všechno, ale rozhodně to nedělat proto, že jako to chce někam jako dotáhnout, jo, aby byl prostě, aby jako sám sobě něco jako dokázal, to ne, ale dělat to kvůli nějakému jako naplnění, no jako prostě...“

### **3.3.9 Závěr**

Při diskusi ke třetí otázce se studenti věnovali převážně tématu cílů a důležitosti zábavného pojetí vzdělání.

V rámci vzdělání je nutné vytyčit si cíl a sledovat jej, snažit se ho dosáhnout i přes různé překážky. Důležitá je přitom silná vůle a sebekázeň. K tomu je zapotřebí stanovení osobních životních priorit a podle nich jednat, naplňovat své cíle.

Za velmi důležitý motivační prvek je považován předpoklad, že člověka vzdělání baví, aby dělal to, co jej baví. Cokoliv konaného z donucení znamená vysokou životní demotivaci. Hodnotné je nalezení sebenaplnění ve všech činnostech, nikoliv děláni čehokoliv za jiným účelem.

## **3.4 Zpracování výzkumu – otevřené kódování (rozhovor 3)**

Třetí rozhovor (viz PŘÍLOHA E) se konal na Křesťanském gymnáziu Praha 10, se studenty 7. ročníku osmiletého gymnázia.

Účastnilo se jej opět sedm studentů. Stejně jako u předchozího rozhovoru byl použit hovorový český jazyk, vyskytuje se i v následných citacích.

Pro kódování bylo použito stejné kódování jako v předchozím případě pro lepší orientaci a možnost srovnání. Ke všem otázkám však musela být pro úplnost přiřazena ještě jedna kategorie (plus kategorie přidané v rozhovoru č. 2). Zcela novou kategorií tedy byly „Vyšší cíle“.

Kódování probíhalo podle stejných pravidel jako v případě prvního i druhého rozhovoru.

### 3.4.1 Kódování otázky č. 1 (rozhovor 3)

Znění první otázky:

**„V čem si myslíte, že je obecná hodnota vzdělání?“**

- 1) Teorie versus praxe
- 2) Přínos vzdělání  
JZ4/3, AK1\_27/3, DK9/4, MH1\_22/6, DK23/5, OV18/7
- 3) Kvalita vzdělání  
MH1\_22/6, AK1\_28/3, AK1\_31/3, DK7/4, MH\_16/4, OV11/5, JZ14/8,  
AK1\_4/11
- 4) Vzdělání jako nutný předpoklad úspěchu?  
AK\_19/11, DK25/5, MH1\_24/11
- 5) Vliv rodiny
- 6) Seberozvoj  
JZ3/3, JZ21/3
- 7) Motivace – vědomí cíle  
OV3/5, OV26/8, 30/8, JZ16/9, OV6/10
- 8) Zábavná práce/studium  
MH1\_3/9, MH1\_24/10
- 9) Osobní zodpovědnost  
OV31/4, OV26/6
- 10) Vyšší cíle  
OV10/6, MH1\_20/6, MH\_28/12, MH1\_12/13, JZ15/9

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE F.

### 3.4.2 Kostra analytického příběhu – otázka 1 (rozhovor 3)

V rámci první otázky třetího rozhovoru bylo možné nalézt výpovědi ke všem kódům kromě kódů: „Teorie versus praxe“ a „Vliv rodiny“. Zároveň byl přidán kód, v jehož smyslu se studenti několikrát vyjádřili a to: „Vyšší cíle“.

Přínos vzdělání spatřují studenti v několika rovinách. V prvním případě je vzdělání potřebné k získání dobré práce s vysokým příjmem a materiálnímu zabezpečení rodiny: „... *potřebujem vzdělání, abysme měli dobrou práci, abysme měli dobrej plat, abysme mohli uživit pak jakoby rodinu...*“. K této výpovědi se přidává i další studentka: „...*myslim si, že je to určitě jako důležitý do života pro toho, pro všechny ty lidi, aby se uživili. To znamená, že každej, kdo ví, že chce něk si vydělávat a uživit rodinu, tak musí mít něký vzdělání...*“ V prvním případě zmíněná respondentka formulovala další význam vzdělání, které může být přínosem pro společnost: „...*kromě toho, že pokud je někdo vzdělanej, tak pak může vymejšlet novy věci, který zase jakoby pomáhaj ostatním lidem...*“

Třetí rovinu lze chápat ve smyslu negativního vlivu přílišného vzdělání. Přílišná pluralita názorů může podle respondenta ztížit společenská rozhodování: „*Ale má to samozřejmě i svoje nevýhody, protože zase tam, kde jsou hodně vzdělaný lidi, tak to vede jako k rozmanitosti těch názorů a není to třeba dobře pro vedení státu, že jo, protože už to zas může způsobovat problémy a já se teda naopak domnívám, že vzdělaný lidi musí řešit mnohem víc problémů než ty nevdělaný ...*“

Následně je přínos vzdělání chápán obecně jako prostředek k lepšímu životu: „...*Takže já si myslim, že vzdělání je důležitý, že je to takovej základ, kterej potřebujem právě pro to, aby se nám jako líp žilo...*“

Částečně významu odpovídá i tato výpověď: „...*No, já si, no to si právě, já si myslim, že prostě když jseš vzdělaná, že můžeš si prostě najít kdykoliv práci s dobrým platem...*“

Záruka lepšího postavení ve společnosti je zmíněna další respondentkou: „...*No, takže, jak už tady bylo asi tak všechno řečený, vzdělání je důležitý, každej chce bejt, že jo, vzdělanej, aby potom mohl mít pak lepší postavení...*“

Přesuneme-li se k otázce kvality vzdělání, setkáváme se s velmi zajímavými názory, odlišnými od ostatních rozhovorů.

Dvě respondentky hovoří o souvislosti, v rámci níž lepší vzdělání přináší vyšší plat: „...mám takovej pohled, že rozhodně peníze nejsou ke škodě, takže když mám větší vzdělání, tak budu mít víc peněz většinou a to mi ten život jakž takž usnadní...“ a „... čím budeš teďka vzdělanější, tím budeš mít v podstatě víc peněz...“ Na podobné úrovni ve smyslu stupně vzdělání a uplatnění v práci se vyjadřuje jiná respondentka takto: „...myslim, že člověk se základním vzděláním nebude mít tak dobrou práci jako člověk s vějškou. A tady ta rovnice pořád prostě platí...“

Ostatní výpovědi jsou poněkud jiného rázu. Týkají se poklesu hodnoty vzdělání. V následujícím výroku se studentka vyjadřuje o skutečnosti, kdy se vysokoškolské studium stává samozřejmostí a nutností, která ubírá zájem a motivaci studujícím: „...Ale taky si myslim, že třeba to vzdělání teďka už není tak hodnotný jako dřív, nebo že teďka už se na to nehledí tak jako, že prostě vejšku má každej, tak co. Dřív ji měl jenom ten, kdo vopravdu na to se soustředil a kdo, kdo chtěl to vzdělání. Kdežto teďka je to takový, že s tím jako proleze...“

Tlak společnosti na absolvování vysokoškolského vzdělání je možné nalézt v následujícím příspěvku: „...myslim, že vzdělání jako by mělo vést tu společnost, jakože, nemyslim si, že by prostě každej člověk, by musel bejt vzdělanej jako nějakým úplně vysokým způsobem. Že prostě každej člověk nemusí mít vejšku, že to prostě není povinnost společnosti, že prostě ten člověk má tam jít, když tam chce a když na to má...“

Dále se setkáváme s vyjádřením o snižující se úrovni škol a vzdělání obecně: „...úroveň těch škol hodně klesá, což je dost škola i tím, že tím právě klesá i ta hodnota toho vzdělání...“ Tento názor nesdílí další respondentka, která spatřuje problém především v podpoře vzdělání, podle výpovědi spíše finanční: „...vzdělání jako takový moc neupadá, ale upadá spíš jeho podpora, takže vlastně financování vzdělání je momentálně dost mizivý tím, ty školy potřebujou nabrat jako, ehm, ty peníze jinde a dělaj to vlastně pomocí toho, že berou jakýkoliv studenty, který, kteří nakonec si to vzdělání vlastně koupí ve finále...“

Poslední příspěvek proniká hlouběji se snahou analýzy snižování kvality vzdělání. Podle něj kvalita neupadá, ale upadá obecná hodnota vzdělání ve společnosti, kde jsou preferované více ziskové obory, nikoliv jiné, prospěšnější: „...A pak je otázka, co je to vzdělání. No a dneska jsou preferovaný ty obory ekonomický, ty obory jako informatika a tak, kde prostě ty peníze jsou, že jo. A pak jsou obory, který financovaný už nejsou, ale ty jsou prostě stejně hodnotný, pro mě třeba osobně ještě mnohem hodnotnější než tadyto. No a když to takhle vezmu, tak si myslim, že ten problém je ne v tom, že by upadalo to vzdělání jako na

*školách, ale vzdělání jako hodnota ve společnosti. Dřív byl vzdělanec prostě ta elita, že jo, ta špička společnosti. Dneska je elita a vzor třeba fotbalista, že jo, no a fotbalista, kterej má stěží základku prostě bere takový peníze, a je jako vzor, je model toho úspěšnýho člověka, že jo. Ne tak někdo vzdělanej, kterej prostě celý život dře a tu společnost může posunout dál. Jo a tohle si myslím, že je problém...“*

Do kódu „Vzdělání jako předpoklad úspěchu?“ byly v rámci tohoto rozhovoru zařazeny názory týkající se důležitosti řemesel (na která se institucionálně nestuduje tak dlouho jako na jiné obory). Přesto mají pro respondenty vysokou hodnotu a predikují jim v budoucnu veliký význam: „... myslím si, že klidně zase může nastat to, že třeba kdo bude mít vystudovaný náký řemeslo, tak ve finále může jako mít klidně postupem času vyšší plat než třeba nákej jako vystudovanej podnikatel, protože těch prostě bude hrozná spousta, zatímco těch řemeslníků třeba ne...“,

*„...Ale může se stát i to, že třeba někdo, kdo má základní vzdělání a umí třeba vyrábět skříně, protože jeho táta to dělal a tak ...A když se prostě vyučí tady v tom, tak i s tím základním vzděláním může vydělávat jako velký prachy jako...“*

*„...No a to je to řemeslo a teďka záleží, kdy to řemeslo nám konečně dojde, že je vlastně hrozně důležitý a že tam ty lidi v podstatě vypadávají z toho a nemáme lidi, který na to budou jako šít, když budou všichni strašně vzdělaný a nebudou umět šáhnout na šicí stroj...“*

Co se týče seberozvoje, je podle respondenta vzdělán považováno za kvalitu, která člověka „někam“ posouvá: „...je to důležitý k tomu, abysme se posouvali někam dál zase...“, podle stejného respondenta má však seberozvoj a obecný rozhled určitá negativa, která spatřuje ve skeptičtějším pohledu na životní realitu: „...člověk, kterej jako už poznal hodně věcí a to, má určitej rozhled, tak se třeba do života dívá mnohem víc skepticky, než takovej kopáč, kterej sice jako má tvrdou práci, ale třeba je šťastnější mnohem...“

V rámci tématu motivace byla diskutována problematika peněz jako hlavního motivu ke vzdělání. Vyskytly se zde negativní reakce: „...Jako když jde prostě někdo studovat za tím účelem, že chce prostě mít hodně peněz, tak se to prostě nedá považovat za vzdělance...“, „...A jakmile to člověk, podle mě jako, co si myslím, bere jako prostředek k vydělávání peněz, tak se domnívám, že nemůže dosáhnout takovejch úspěchů a takovejch jako objevů ...“

Důležitost osobní angažovanosti s vědomím cíle je zmíněn zde: „...a musím se tomu věnovat prostě fakt intenzivně a vlastně vo nic jinýho bych se skoro nemusela zajímat, a prostě pak bych v tom byla dobrá...“

Vnímaná absence motivace se nachází v následující citaci: „...a myslím si, že vzdělání právě, že v dnešní době to lidi berou takovým způsobem, že si myslí, že teda jo, udělám tu školu, je to vopruz, ale musím. A že dřív to vlastně bylo, ve středověku třeba prostě, že lidi byli šťastný, že mohli jít na tu školu. A přijde mi, že dneska jako je to takový jako že vopruz a nuda...“

Nazelení studia, které pro člověka bude zároveň zábavou, může být považováno za samozřejmost: „...Já myslím, že ale každé snad jde na vejšku, která aspoň jako něk snaží se bavit, jako nebo chce, aby ho bavila, ne?!“ Následně však respondentka hovoří o nemožnosti studovat to, co by ji opravdu bavilo, protože se obává, že by ji tato profese neuživila: „... jsou věci, který mě taky bavěj, ale nemůžu tam jít, protože musím řešit existenční prostě jako problémy, chápeš. Ráda bych si vystudovala prostě támhle nějakou zpěvačku a jako mohla bych pak zpívat prostě někde v kabaretu prostě, nebo chápeš, byla by to věc, která by mě fakt bavila, vzdělala bych se v tom, ale prostě bych se pak jako neuživila, skončila bych třeba někde na ulici...“

Prvek osobní zodpovědnosti za výběr studia a hlavně akcent na možnost osobní volby lze nalézt ve výpovědi následující respondentky: „...No, já si myslím, že vzdělání by neměla být jako povinnost, ale že by prostě, nebo nemyslím teda základní, ale spíš jako potom, když třeba jde na tu vysokou školu, že by to měla být prostě volba toho člověka...“ O nutnosti osobního rozhodnutí a odpovědnosti za ně hovoří i další studentka: „...No právě, já chci jako říct, že jako to je myslím rozhodnutí jako samotného člověka, když se rozhodne: budu vzdělanej, abych měl prostě velký prachy a tím pádem puđu do nějaký soukromý firmy, kde budu prostě ničit přír..., ničit životní prostředí ...“

Kód, který byl do výzkumu přidán, se týká „Vyšších hodnot“. Jednou z nich je v pojetí studentů služba společnosti: „...spíš si myslím, že bych, kdybych teda byla vzdělaná, kdybych měla nákej prostě doktorát a byla bych v něčem hrozně dobrá, tak bych spíš měla jako pracovat pro tu společnost, abych posunula ten svět dál, ne jako sama sebe...“

„...Jako je dobrý, ano, to, co se říká, tak určitě rozhodně, že jo, nemáš dělat sám pros sebe, ale pro ty lidi, proč to děláš, že jo...“

### 3.4.3 Závěr

Obecný přínos vzdělání je v první otázce přikládán možnosti získání dobré práce a platu za účelem uživení rodiny. Navíc může vzdělaný člověk pomáhat ostatním lidem, vytvářet hodnoty, které mají význam pro společnost.

Vzdělání má však i nevýhody, které jsou spatřovány v přílišné pluralitě názorů, které mohou ztěžovat společenská rozhodnutí.

Celkově však vzdělání může přispět celkově k lepšímu životu. Vyšší vzdělání je podle studentů také zárukou vyššího příjmu a lepšího postavení ve společnosti.

Podle studentů platí rovnice, že lepší vzdělání přináší vyšší plat. Taktéž se vytrácí hodnota vzdělání. Vysokoškolské vzdělání má dnes podle studentů oproti minulosti téměř každý v důsledku tlaku společnosti. Na vysokou školu by měli chodit ti, kdo tam opravdu chtějí, nikoliv z nutnosti.

Podle některých kvůli snižující se hodnotě vzdělání klesá i jeho úroveň. Podle jiných spíše klesá podpora vzdělání, a to převážně finanční. Hodnota vzdělání obecně klesá, protože jsou ve společnosti preferovány obory, které finančně profitují. Tím klesá hodnota oborů stejně i více zajímavých, které jsou ziskové až na posledním místě.

V rámci diskuse byla predikována do budoucna důležitost řemeslům, která pomalu zanikají, zároveň přibývají například podnikatelské pozice, kterých je zbytečně mnoho. Může se tedy stát, že v důsledku poptávky po řemeslech bude větší možnost být jako řemeslník dobře finančně ohodnocen.

Vzdělání člověka posouvá dále, vzdělanější lidé s větším rozhledem však mohou být vůči světu více skeptičtí a méně šťastní.

Vzdělání pouze za účelem finančního zisku je obecně odmítáno a považováno za méněcenné. Člověk pak podle studentů nemůže dosáhnout tolik úspěchů a objevů.

Tyto úspěchy získá člověk tím, že se bude oboru či činnosti intenzivně věnovat. Pak v tomto oboru bude dobrý.

Postoj ke vzdělání se od středověku velice změnil. Dříve byli lidé šťastní, když mohli studovat, dnes je pro studenty vzdělání nudné a obtěžuje je.

Studium oboru, který člověka baví, je považováno za důležité. Ne každý však má možnost jít touto cestou buď kvůli vlivu rodičů, nebo strachu z nízké míry uplatnění.

Studium na vysoké škole by mělo být čistě volbou studujícího (nikoliv společnosti aj.). Zdůrazněna byla i osobní zodpovědnost za výběr práce, která může být například společnosti ku škodě.

Důležitou roli podle některých respondentů hraje využití vzdělání ve smyslu služby společnosti a pomoci lidem kolem sebe.

#### **3.4.4 Kódování otázky č. 2 (rozhovor 3)**

Znění druhé otázky:

**„Co pro vás osobně znamená vzdělání?“**

- 1) Společenská prestiž  
AK1\_32/13, JZ28/17
- 2) Budoucí možnosti – práce
- 3) Všeobecný rozhled  
KD7/16
- 4) Vlastní motivace  
OV26/14, AK4/15, DK19/15, 21/15, MH1\_25/19,
- 4) Pomoc při ujasňování cílů  
OV15/16
- 7) Seberozvoj  
AK1\_4/14
- 8) Vliv na intelekt  
JZ19/17, MH1\_1/18

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE F.



### 3.4.5 Kostra analytického příběhu – otázka 2 (rozhovor 3)

V rozhovoru byly zmíněny všechny kategorie vyjma „Budoucích možností – práce“. Byla zařazena opět navíc i kategorie z předchozího rozhovoru: „Vliv na intelekt“.

Společenskou prestiž, kterou může přinést vzdělání, ve smyslu možnosti ovlivňování osob kolem je zmiňována v první výpovědi: „...*čím víc vzdělanější budu, tím víc můžu mít názorů a tím víc můžu ovlivnit svoji společnost, teda, můžu ovlivnit společnost a lidi kolem sebe...*“. Dále může být pozice ve společnosti chápána jako vymezení se proti lidem nevzdělaným: „...*No a sám se chci vzdělávat jako, abych, když to řeknu jako trošku hnusně, tak abych se oddělil od těch lidí, který jsou hloupí, abych nebyl jako oni...*“

Všeobecný rozhled je další respondentkou chápán spíše jako nedostatek pro uplatnění z důvodu nízké specializace: „...*A jako uplatnit se někde je tak jako hodně náročný jenom s gymplem. To prostě chce ňáký to zaměření...*“

Vlastní motivace ke studiu může vyplývat ze zájmu o obor a vlastního zájmu, negativně vnímána je možnost pouze finanční motivace: „...*A právě proto si myslím, že by právě člověk měl jít na školu, která ho bude zajímat, a měl by se zajímat o obory, který ho bavěj a v kterejch je dobrej. A fakt mi přide úplně, s prominutím až ubohý, když si člověk vybírá školu podle toho, jakěj bude mít plat...*“

Pomoc při ujasňování cílů následující studentka vnímá ve smyslu institucionální podpory studentů, která není v rámci ČR rozšířená: „...*mám pocit, že prostě naše škola nebo školy střední a gymply prostě všeobecně v Český republice nedokážou člověka připravit na to, aby si dokázal vybrat vlastně obor, kterej pak bude dělat celej život...*“

Důležitost zájmu o vzdělání prostřednictvím školy, ale i mimoškolních aktivit, je zmiňována v následující citaci: „...*takže pro mě, pro mě osobně, je to jako velmi, velmi důležitý, se vzdělávat nejen školou, ale i ňákejma mimoškolníma aktivitama třeba a zajímat se o víc věcí...*“

Intelekt je u následujících studentů považován za důležitou vlastnost osobnosti, na základě které sami mohou posuzovat intelekt ostatních lidí: „...*No a když já osobně budu*

*někoho posuzovat, nebo někýho člověka, s kterým se setkám, tak to vždycky bude hlavně především podle toho, jestli, jako ne, jestli má vysokou školu, to mě nezajímá, jestli má vysokou školu, ale jestli to má v hlavě srovnaný a jestli jakoby to, co dělá, tak ho baví a dělá to rád a pokud možno nezištně nebo něk jako, aniž by na tom měl nákej finanční nebo existenční zájem...“ Souhlas s tímto výrokem potvrzuje studentka takto: „... No, já s tebou jako souhlasim v tom, že taky jakoby ty lidi posuzuju podle toho, jak to maj v tý hlavě srovnaný. Protože to je taky důležitý. Taky si to myslim...“*

### **3.4.6 Závěr**

Vzdělání přináší studentům možnost rozšířit své obzory a vytvořit si více názorů, díky kterým je možné ovlivňovat svoje okolí a společnost. Zároveň může člověku pomoci vymezit se a oddělit od lidí nevzdělaných (hloupých).

Všeobecné gymnázium, které studenti navštěvují, nabízí všeobecný rozhled, který je spíše na škodu. Uvítali by nějaké zaměření.

Důležité je jít na školu, jejíž obory budou člověka zajímat, ve kterých bude dobrý a které ho budou bavit bez ohledu na to, jaký bude mít plat.

Zároveň byl projeven názor, že naše školství nedokáže připravit člověka na to, aby si dokázal vybrat obor, který chce v budoucnu studovat.

Oceňováno je i studium mimo školu a zájem o více věcí i mimo rámec školy.

Vzdělání také pomáhá při posuzování ostatních lidí, jejich znalostí, schopností, vzdělání, inteligenci, vztahu k práci a studiu. Důležitější než vzdělání je požadavek, aby to lidé měli „v hlavě srovnané“ a dělali to, co je skutečně baví, k čemu mají vztah – a nedělají to jen kvůli finančnímu zisku.

### 3.4.7 Kódování otázky č. 3 (rozhovor 3)

Znění třetí otázky:

**„Nyní je čas pro shrnutí. Připravte si prosím každý jednu nebo dvě věty, kterými byste chtěli za sebe naši diskusi uzavřít, co je pro vás v tuto chvíli důležité, co se vám honí hlavou?“**

- 1) Nutnost VŠ vzdělání pro práci
- 2) Otevřené možnosti  
MH19/22
- 3) Jasný cíl  
AK23/21, AK1\_1/22
- 4) Nahradit absenci praktického vzdělání (praxe)  
OV29/23
- 5) Nejasnost cílů
- 6) Aby vzdělání bavilo  
JZ3/23, OV33/23, DK9/24, MK1\_19/24, 24/27

Podrobněji rozepsané kódování i s citacemi se nachází v PŘÍLOZE F.

### 3.4.8 Kostra analytického příběhu – otázka 3 (rozhovor 3)

V této části rozhovoru se u studentů nevyskytly výpovědi korespondující s kódy „Nutnost VŠ vzdělání pro práci“ a „Otevřené možnosti“.

Stejně jako v předchozím případě byl doplněn kód „Aby vzdělání bavilo“.

Otevřené možnosti si ponechává studentka, jejíž strategie je nastoupit na VŠ a zjistit, zda ji bude bavit: *„...tak jako kouknu se na vejšku, kouknu se, jestli by mě bavila...“*

Jasný cíl ve své studijní kariéře zmínily dvě studentky. První je přesvědčena, že chce studovat vysokou školu, druhá také, její výběr bude ovlivněn tím, jaký obor ji bude bavit: *„...takže vzdělání je velmi důležité a prostě vejšku chci mít vystudovanou, chci ji mít vystudovanou, abych věděla, že přecejenom dokážu něco víc, abych si sama sobě dokázala, že mohu jí udělat a to, taky bych na ní určitě šla...“* a *„...vybrala bych si obor, kterej mě baví, ve*

*kterým se chci zdokonalit a ve kterém právě chci být vzdělaná, protože zase nemůžu být vzdělaná po všech stránkách, že jo. Ale potom, co bych prostě už v tom oboru byla, tak bych jednala podle toho, podle těch peněz...“*

Absence praktického vzdělání by měla být podle následující výpovědi eliminována tzv. malou maturitou, která by podle respondentky mohla vést ke zvýšení počtu studentů na odborných školách a učilištích: *„...souhlasím s tím, že třeba, jak se teď kons dělají, budou dělat snad nějaká nižší maturita nebo malá maturita se tomu snad říká, v devítce, že když to člověk neudělá, tak nemá jít na gympl. Tak si myslím, že to je dobře, protože se vlastně tím pádem vrátěj řemesla, tím pádem vlastně stoupne ta společnost, protože na ty vejšky nebudou chodit ty hloupější lidi...“*

Kategorie „Aby vzdělání bavilo“ je možné v odpovědích na třetí otázku najít v mnoha polohách.

Pro první respondentku bylo vzdělání, které by ji bavilo, hlavním kritériem pro výběr oboru, kterému se v budoucnu chce věnovat: *„...no, tak jak jsme se bavili o těch oborech, tak já jsem si jako nejdřív řekla, co by mě bavilo... Ale jako říkám si, že tím se prostě stejně vždycky užívím...“*

Další studentka naopak nenašla doposud zábavnou stránku v žádném předmětu: *„...zatím jsem asi nestudovala něco, co by mě fakt bavilo. Vždycky jsem všechno dělala jenom, že musím. Eh, tak doufám, že to aspoň s tou vejškou bude nějaký lepší...“*

Názor, který podrthuje důležitost toho, aby vzdělání bavilo a na základě toho vytvořil přidanou hodnotu do budoucna: *„...myslím si, že člověk by měl jít studovat právě za tím, že ho to baví a že chce něco přinést jako v budoucnosti...“*

Poslední výpověď je zaměřena hlouběji a konkrétněji. Je zde vyjádřen požadavek na zástupce ve vedení státu, kteří by měli být vzdělaní, mělo by je to, co dělají, bavit, bez ohledu na finanční zisky: *„...Takže vést stát a jako být na důležitých pozicích, by měli být vopravdu lidi, který těm věcem rozuměj, který ty věci baví a jako který skutečně se tomu věnujou celým svým srdcem, že jo, tomu oboru, protože je to zajímavá, no, a ne takový jako rychlokvašky, který jako v podstatě to brali jako prostředek jenom, jak se někam dostat...“*

### 3.4.9 Závěr

Ve třetí otázce se studenti věnovali opět své budoucnosti a studijním a životním strategiím.

Někteří si ponechávají otevřené možnosti. Půjdou na vysokou školu, zjistí, zda by je bavila, a pak se budou rozhodovat dále.

Objevily se i jasné cíle, kdy studenti na vysokou školu chtějí jít, aby si dokázali, že to zvládnou. Dalším cílem je studovat obor, který onoho konkrétního člověka baví, zdokonalit se v něm a posléze vymýšlet strategie, jak se v něm lze uplatnit.

Podpora řemesel je podle studentů možná tzv. malou maturitou, kdy se po 9. třídě bude dělat zkouška, která dovolí žákům studium na gymnáziích pouze na základě prokazatelných znalostí. Na vysoké školy pak tedy budou chodit pouze nadaní studenti, nikoliv ti „hloupější“, čímž by měla stoupnout hodnota vzdělání ve společnosti.

Někteří studenti mají zájem o obor, o kterém se také domnívají, že se v něm uplatní (a uživí). Někdo naopak doposud nezjistil, jaký obor by ho zajímal a doufá, že mu v této orientaci pomůže právě vysoká škola. Vyskytly se i názory, že by člověk měl studovat to, co jej baví, co je zajímavá a díky čemu může v budoucnu vytvářet nějaké hodnoty, bez ohledu na finanční zisky a zájmu se „někam“ dostat.

## 3.5 Srovnání jednotlivých otázek podle typu zkoumaných škol

V následující části se pokusíme srovnat jednotlivé výsledky výzkumu podle stanovených otázek.

### 3.5.1 Otázka 1 – Obecná hodnota vzdělání

Obecná hodnota vzdělání se podle výpovědí studentů na různých školách liší. Pro studenty z Obchodní akademie je hodnota vzdělání v teoretické přípravě pro budoucí povolání, kterou pak bude možné uplatnit v praxi. Studenti ze Střední umělecké školy

Václava Hollara vzdělání chápou spíše jako prostředek pro dosažení vlastních cílů, získání kontaktů a zařazení do určité společnosti, okrajově jako pomoc k lepšímu zaměstnání, rozšíření vlastních obzorů a spokojenosti v osobním, pracovním i rodinném životě.

Tento rozdíl může být dán zaměřením školy, která je specifická a nabízí uzavřenější okruh činností, které mohou studenti vykonávat. Respondenti z Křesťanského gymnázia se

domnívají, že vzdělání může sloužit k získání dobré práce a platu za účelem uživení rodiny, možnosti pomáhat ostatním lidem a vytvářet hodnoty, které mají význam pro společnost. Tento pohled, odlišný akcentem na rodinu a službu společnosti, může být také dán zaměřením školy a životním stylem studentů.

Lepší uplatnění a vyšší příjem je podle účastníků rozhovoru z Obchodní akademie dáno kvalitou vzdělání, konkrétně vyšším stupněm a lepším profilem školy. Studenti Střední umělecké školy Václava Hollara se ke kvalitě vzdělání přímo nevyjadřovali, což může být na základě rozhovoru způsobeno tím, že kladou větší důraz na osobní angažovanost ve studiu a schopnosti dosáhnout vzdělání mimo rámec instituce (za předpokladu skutečného zájmu a vysoké vnitřní motivace). Žáci Křesťanského gymnázia podobně jako studenti z Obchodní akademie se domnívají, že je vyšší vzdělání zárukou vyššího příjmu a lepšího postavení ve společnosti. Přidávají však též názor, že se vytrácí hodnota vzdělání a jeho finanční podpora. Vysokoškolské vzdělání má dnes podle studentů oproti minulosti téměř každý v důsledku tlaku společnosti, zatímco lidí ovládajících řemeslo ubývá. Velký význam je přikládán spíše profitujícím oborům a v důsledku toho jsou upozadovány jiné obory, stejně hodnotné. Na vysokou školu by měli chodit ti, kdo tam opravdu chtějí, nikoliv z nutnosti. Obdobný pohled mají i žáci Obchodní akademie, kteří se o této problematice v rámci rozhovoru vyjadřovali, nikoliv však v rámci kladených otázek. I podle nich má vysokou školu dnes každý a vytrácí se řemesla, která mají také vysokou hodnotu.

Studenti Obchodní akademie a Střední umělecké školy Václava Hollara se shodují v tom, že vzdělání není považováno jako jediný předpoklad úspěchu v budoucím životě. Důležité jsou zájem, zacílenost na to, co člověk chce dělat, vůle a píle. U Střední umělecké školy Václava Hollara byl navíc přidán názor, že člověk může být limitován tím, že nemá dosažený požadovaný stupeň vzdělání, což v současné společnosti může působit problémy. Studenti Křesťanského gymnázia se k této otázce přímo nevyjadřovali.

Vliv rodiny opět přímo zmínili studenti Obchodní akademie a Střední umělecké školy Václava Hollara. První z nich v tom smyslu, že pro úspěch je důležitá výchova v rodině, v druhém případě je předpokládáno, že rodiče dohlížejí na prospěch svých dětí. Objevil se zde i názor, že by minimálně základní vzdělání dětí mělo být výhradně v rukou rodičů, tedy mimo rámec systému školství. Žáci Křesťanského gymnázia se k otázce přímo nevyjadřovali.

Dále byl u všech třech škol přikládán význam seberozvoji. U první z nich jde o nutnost seberozvoje jak ve škole, tak i mimo ni v rámci mimoškolních aktivit a rozvoje vlastní osobnosti. U druhé školy by cílem vzdělání nemělo být pouze získání titulu či certifikace, ale právě i rozvíjení sebe sama. Podle studentů Křesťanského gymnázia má však seberozvoj, ač je

uznáván, své hranice. Vzdělání člověka posouvá dále, vzdělanější lidé s větším rozhledem však mohou být vůči světu více skeptičtí a méně šťastní.

Co se týče motivace ke studiu a vědomí cíle, podle studentů Obchodní akademie je úspěšnější člověk, který ví, co v životě chce dělat a jde si za tím (i v případě, že nemá vzdělání). Studovaný člověk může naopak bez vědomí cíle selhat. Studenti Střední umělecké školy Václava Hollara v tomto smyslu negativně vnímají jednostrannou motivaci ve směru získání titulu či certifikace. Zcela odmítavý postoj k motivu, který sleduje pouze cíl zisku finančních prostředků, zastávají někteří studenti Křesťanského gymnázia. Člověk pak podle nich nemůže dosáhnout tolik úspěchů a objevů. Tyto úspěchy se samy dostaví při intenzivním věnování pozornosti vybranému oboru. Obecně však považují tlak společnosti na nutnost vzdělání jako motiv, který způsobuje demotivaci a otrávenost ze studia.

Kategorie „Aby studium bylo zábavné“ se větší míře objevilo pouze u Obchodní akademie a Křesťanského gymnázia. Studenti Obchodní akademie se vyjádřili ve stručnosti v tom smyslu, že je nutné, aby studium a práce člověka bavily. V podobném smyslu se vyjadřují i žáci Křesťanského gymnázia. Studium oboru, který člověka baví, je jimi považováno za důležité. Ne každý však má možnost jít touto cestou buď kvůli vlivu rodičů, nebo strachu z nízké míry uplatnění. Tento strach se však objevil pouze u jedné výpovědi, proto jej nelze považovat za prvek, který obecně ovlivňuje výběr studia. Není však ani zanedbatelný. Studenti Střední umělecké školy Václava Hollara se k tomuto tématu v rámci první otázky nevyjadřovali, nicméně se toto téma prolínalo celým rozhovorem. Pravděpodobně se tomuto tématu nevěnovali proto, že studují obor, který je baví a chtějí v něm pokračovat.

Téma osobní zodpovědnosti, které se nevyskytovalo u výpovědi Obchodní akademie, bylo přidáno v rámci kódování zbylých dvou škol. Studenti Střední umělecké školy Václava Hollara se domnívají, že kdo studuje, má svobodnou vůli v tom, jak se vzděláním naloží. Je na něm, zda se chce rozvíjet či projít vzdělávacím cyklem nepoznamenám. Velmi podobný názor sdílí studenti Křesťanského gymnázia, podle nichž by studium na vysoké škole mělo být čistě volbou studujícího (nikoliv společnosti aj.). Zdůrazněna byla i osobní zodpovědnost za výběr práce, která může být například společnosti ke škodě.

Zajímavý je také názor týkající se vyšších cílů, jakési přidané hodnoty vzdělání, kterou zmínili pouze studenti Křesťanského gymnázia. Důležitou roli podle některých respondentů hraje využití vzdělání ve smyslu služby společnosti a pomoci lidem kolem sebe. Ojedinelý výskyt tohoto fenoménu je zřejmě dán jakousi křesťanskou výchovou, která klade důraz na pomoc lidem kolem sebe i celé společnosti.

### 3.5.2 Otázka 2 – Osobní hodnota vzdělání

Osobní hodnota vzdělání může pro studenty Obchodní akademie znamenat možnost k získání uznání v rámci society a schopnost být v obraze při komunikaci s ostatními lidmi. Stejně tak na Střední umělecké škole Václava Hollara se studenti domnívají, že vzdělání v rámci společnosti může být pro někoho možností hovořit s lidmi na stejná témata. Tato témata však škola obvykle nenabízí a člověk se o ně musí zajímat sám. Studenti Křesťanského gymnázií doplňují, že vzdělání pomůže vytvořit si více názorů, díky kterým je možné ovlivňovat svoje okolí a společnost. Zároveň může člověku pomoci vymezit se a oddělit od lidí nevzdělaných. Zde je zajímavý prvek ovlivňování společnosti, který se u předchozích škol nevyskytuje.

Na Obchodní akademii se žáci domnívají, že vzdělání otevírá možnosti pro budoucí uplatnění, zvyšuje šance pro přijetí do požadovaného zaměstnání v rámci oboru. Stejně tak pro studenty Střední umělecké školy Václava Hollara nabízí vzdělání více možností do života, nejen mít práci a rodinu, ale i možnosti přesahující tyto základní hodnoty. Žáci Křesťanského gymnázia se k této problematice v rámci druhé otázky nevyjadřovali.

Otázka všeobecného rozhledu byla formulována studenty Obchodní akademie v tom smyslu, že nabízí možnosti všeobecného rozhledu, díky kterému lze rozvíjet více oborů a oblastí vzdělání. Opačný názor mají studenti Křesťanského gymnázia, kteří všeobecné gymnázium považují za instituci, která nabízí sice všeobecný rozhled, ale ten je spíše na škodu vzhledem k absenci odborného zaměření. Tento pohled je velice zajímavý a je možné se domnívat, že je tato problematika specifikem všeobecných gymnázií. Na odborných středních školách navštěvují studenti praxi, která je může lépe nasměrovat. Studenti Střední umělecké školy Václava Hollara se k této otázce nevyjádřili.

Hlavním motivačním faktorem je pro studenty Obchodní akademie vlastní zapálení pro věc a předpoklad, že člověka studium baví. Žáci Střední umělecké školy Václava Hollara jako hlavní motivaci uvádějí vědomí cíle a následně vůle, zájem a vytrvalá cesta k tomuto dosahovanému cíli. Někteří studenti Křesťanského gymnázia negativně hodnotí jednostranně zaměřený motiv získávání peněz. Důležité je jít na školu, jejíž obory budou člověka zajímat, ve kterých bude dobrý a které ho budou bavit.

Vzdělání může žáky Obchodní akademie dovést k tomu, aby si začali uvědomovat, co vlastně chtějí dělat. Podobný názor sdílí i na Střední umělecké škole Václava Hollara, v možnostech školy je člověka navést, zdůrazňují přitom však vlastní aktivitu a angažovanost, kterou člověk musí projevit, pokud se chce vzdělat. Opačný názor zastávají studenti



Křesťanského gymnázia. V jejich pojetí naše školství nedokáže připravit člověka na to, aby si dokázal vybrat obor, který chce v budoucnu studovat.

U respondentů z Obchodní akademie hraje důležitou úlohu vzdělání také v možnosti rozvoje znalostí a dovedností v oblastech, které studenty zajímají. Žáci Střední umělecké školy Václava Hollara by předměty jako je matematika a vynechali a raději se vzdělávali v oborech, které je zajímají a ve kterých by chtěli něco dokázat, z čehož je zřejmý zájem o seberozvoj. Zajímavý pohled, téměř Platónovský, přinesla studentka, která vzdělání chápe celkově jako seberozvoj ve smyslu rozpomínání se na to, co už v sobě člověk dávno má. Podobně je žáky Křesťanského gymnázia oceňováno studium mimo školu a zájem o více věcí i mimo rámec školy.

V přidaném kódu „Vliv na intelekt“ podle některých studentů Střední umělecké školy Václava Hollara škola nemá vliv na intelekt člověka. Naopak spolužáci mohou být hybnou silou, která člověka může v rámci intelektu posunout, posouvají člověka dále, inspirují jej. Jiný úhel pohledu nabízejí žáci Křesťanského gymnázia, kteří se díky vzdělání mohou naučit posuzovat intelekt ostatních, posoudit, zda to mají „srovnané v hlavě“. Zároveň se podle jedné výpovědi mohou vymezovat vůči lidem, kteří neoplývají takovou inteligencí.

### **3.5.3 Otázka 3 – Obecné shrnutí**

V závěrečné části rozhovoru se studenti věnovali celkovému shrnutí informací, které v rámci proběhlého rozhovoru považovali za důležité. Studenti se ve většině případů vyjadřovali ve smyslu osobních strategií, které ve svém budoucím životě budou uplatňovat.

Téma nutnosti vzdělání pro budoucí úspěch ve společnosti otevřeli pouze studenti Obchodní akademie. Jednalo se o výpověď jedné studentky, která se domnívá, že studium vysoké školy je nezbytná, protože ji dnes má téměř každý. Proto se studiu chce věnovat, aby zvýšila svoje budoucí možnosti.

Několik studentů si ponechává otevřené možnosti. Jedna z respondentek vyzkouší možnost studia na vysoké škole, pokud neprojde přijímacím řízením, zkusí někde získat praxi. Druhá studentka taktéž zkusí jít na vysokou školu, při studiu zjistí, zda ji obor baví a poté se případně bude rozhodovat dále.

Více studentů se vyjadřovalo ve smyslu jasnějších osobních cílů. Jedna ze studentek Obchodní akademie ví přesně, čemu se chce věnovat, studium na vysoké škole jí však do osobního plánu příliš nezapadá. Tři studentky ze Střední umělecké školy Václava Hollara se

shodly na tom, je nutné vytyčit si cíl a sledovat jej, snažit se ho dosáhnout i přes různé překážky. Důležitá je přitom silná vůle a sebekázeň. K tomu je zapotřebí stanovení osobních životních priorit a podle nich jednat, naplňovat své cíle. Přímo o studiu na vysoké škole se nikdo nezmiňoval, nicméně z celkového rozhovoru vyplývá, že AKADEMIE a ÚMPRUM jsou snem téměř všech studentů této školy. Dvě studentky Křesťanského gymnázia by chtěly studovat na vysoké škole. Jedna z nich si chce vybrat obor, který ji bude bavit a posléze zvažovat například i finanční možnosti oboru, druhá studentka na vysokou školu chce jít proto, že si chce dokázat, že to zvládne, že dokáže v životě něco více.

Vyskytly se i výpovědi týkající se tématu praktického vzdělání. Studenti Obchodní akademie zvažují i možnost získání praxe, která na škole chybí, je však nutná k přijetí člověka do zaměstnání. Jedna studentka z Křesťanského gymnázia rozvinula návrh řešení podpory řemesel tzv. malou maturitou, která by měla selektovat žáky podle znalostí, na jejichž základě by nebylo přijato tolik studentů na gymnázia. O to víc by jich mohlo být přijato na odborné školy a učiliště. Toto téma se však netýká osobní strategie, nýbrž obecného řešení.

Nejasnost cílů se objevila pouze u studentů Obchodní akademie. Jedna studentka neví, co by chtěla studovat a co by pro ni bylo nejlepší. Jiný student zvažuje několik variant, neví zatím, kterou z nich si vybrat – zda pauzu po maturitě či studium na VŠ, nebo hledání zaměstnání, které by jej bavilo a posunulo někam dále.

„Aby vzdělání bavilo“ byla poslední kategorie, která byla přidána při kódování druhého a třetího rozhovoru. Studentky Střední umělecké školy Václava Hollara považují zábavné vzdělání jako jeden z nejdůležitějších předpokladů k tomu, aby byl člověk motivován a aby mělo jeho studium pro něj samotného smysl. V opačném případě dochází k silné demotivaci a děláni věcí pouze z donucení. Někteří studenti z Křesťanského gymnázia berou fakt, že vzdělání musí bavit, za samozřejmost. U některých studentů je to nutný předpoklad k tomu, aby mohli přinést společnosti nějakou nadhodnotu. Někdo však dosud ještě neobjevil, co by jej bavilo, a tak doufá, že to přijde samo na vysoké škole.

### **3.6 Srovnání současných pojetí hodnot vzdělání s výsledky výzkumu**

Cílem této části je srovnání vybraných pojetí hodnot výchovy a vzdělání různých autorů z teoretické části práce s hodnotami studentů, kteří se účastnili výzkumu.

Je zřejmé, že nejde o zcela reprezentativní vzorek, který by postihoval celou populaci. Výzkum se konal na třech školách různého zaměření v Praze. Nicméně se domnívám, že i

toto srovnání může přinést zajímavé výsledky, které mohou nastolit nové otázky pro další výzkumy.

Z jednotlivých pojetí hodnot v úvodu vybereme ta, která nejvíce korespondují s výpověďmi studentů.

V teoretické části jsme se věnovali smyslu a významu procesu výchovy. Nyní se budeme věnovat výchozí citaci Jiráskové: „*Proč se učit a vzdělávat, když tradiční výchova a vzdělání bylo neseno snahou poučit nás o tom, kam máme směřovat, zatímco dnes se spíše potřebujeme učit žít v situaci lidí, kteří nikam nesměřují?*“ (Jirásková, 1997, s. 80)

V případě našeho výzkumu se budeme věnovat otázce, která se týká směřování studentů.

Nemálo významná je v tomto kontextu výpověď studentky, která hovoří o tom, že naše školství nedokáže připravit člověka na to, aby si dokázal vybrat obor, který chce v budoucnu studovat. Zajímavé je přenesení odpovědnosti na současné školství. Studenti Střední umělecké školy Václava Hollara naopak tuto odpovědnost přenášeli sami na sebe. Podle nich je nutné mít cíl a snažit se jej prostřednictvím píle naplnit. Zajímavá je úvaha nad rozdílem těchto přístupů. Možné je zaměření školy (všeobecné gymnázium x umělecká škola). Žáci Obchodní akademie, která je mezi těmito dvěma školami jakousi střední cestou, měli se zacílením své budoucnosti také značné problémy. Zřejmě proto se nelze divit, že studenti Křesťanského gymnázia i Obchodní akademie zmiňovali význam řemesel a predikovali, že v budoucnu budou opět velmi ceněna. Otázkou tedy zůstává, zda je všeobecné vzdělání skutečně tou pravou cestou pro motivaci studentů ke studiu, k seberozvoji a hledání budoucího životního naplnění a uplatnění.

Z předchozího vyplývá, že jakási nezaměřenost skutečně mezi studenty panuje. Jedni doufají, že v budoucnu zjistí, co chtějí opravdu dělat, jiní mají například vyšší cíle (například službu společnosti), která jim v zacílení jistým způsobem může pomoci.

Absenci zapojení školy do procesu hledání osobních životních alternativ by bylo možné kontextuálně spojit s textem doktorky Lorenzové, která hovoří o tom, že hodnotové orientace současné doby nejsou stanovovány seshora nějakou autoritou či mocí, jako tomu bývalo v předchozích dobách. Každý člověk si tuto hierarchii hodnot musí vybudovat sám v sobě, k čemuž mu slouží vysoká míra všeobecné autonomie. „*Vychovatelé by se dnes měli především snažit o iniciování hnutí náklonnosti a odmítání v souladu s rozumovým*

*nahlédnutím tak, aby měl mladý člověk šanci vytvořit si vlastní hodnotový řád, aby v životě skutečně dokázal upřednostňovat hodnoty vyšší před nižšími.*“ (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 46)

Studenti Křesťanského gymnázia se vyznačovali vyšší mírou vědomí „vyšších hodnot“, než tomu bylo u dalších škol. Objevoval se i prvek upozadování vlastních zájmů ve prospěch lidí kolem sebe i společnosti.

Vysokou míru autonomie a osobní zodpovědnosti vyjadřovali studenti Střední umělecké školy Václava Hollara. Již mají představu o svém budoucím zaměření, neboť rozvíjejí již třetím rokem schopnosti, které jim přinášejí radost. I v tomto případě by se dalo hovořit o jakýchsi vyšších hodnotách. Tito lidé se vyznačují silným vztahem ke „krásnu“. Jedním z největších snů je mít vlastní galerii a prodávat vlastní obrazy.

Tento rozdíl může být opět způsoben tím, že studenti Střední umělecké školy Václava Hollara mají přibližně již od patnácti let možnost zvažovat mnohem konkrétnější možnosti svého budoucího uplatnění a směřování, než je tomu u škol obecného charakteru.

Podle výše zmíněného je žádoucí zamyslet se nad tím, jak dnešní školy svým studentům pomáhají k vytváření osobních hodnot – jak studijních, tak osobních – a jak dalece je vedou k vlastní autonomii.

Jak dodává doktorka Lorenzová, i přes námitky, že v postmoderní době není oč usilovat, protože již nemáme vizi cíle, lze dojít k tomu, že jedinou podmínkou seberealizace „...je co nejvyšší autonomie a autoregulace jak společenská, tak individuální, tedy široký prostor pro diskusi a vlastní seburčování.“ (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 49)

Dále doktorka Lorenzová hovoří o tom, že se ve školách učí starým způsobem „...bez náležitého porozumění a prožitku, tedy základních předpokladů pro odkrývání smysluplnosti okolního světa.“ (Lorenzová in Dorotíková, 1999, s. 49)

Je nutné se zamyslet nad možnostmi, které by mladé lidi motivovaly k tomu, aby je studium bavilo a rozvíjelo jejich schopnosti. Většina respondentů sama ani neví, co by je v budoucnu bavilo a co by chtěli studovat po střední škole. Je možné se domnívat, že škola má velký potenciál tento stav změnit, pokud nalezne dobré metody, nástroje a hlavně zájem se takovým věcem věnovat. Stejně tak by bylo žádoucí, aby se tohoto procesu zapojila i rodina, případně zástupci věnující se mládeži v rámci mimoškolních aktivit.

Vrátíme-li se k docentce Dorotíkové, která pokládá základní otázky směřování výchovy a vzdělání z pedagogicko-axiologického hlediska. Autorka vychází z následujícího

pojetí výchovy: „*Výchovou působíme na rozvoj schopností jedince osvojit si v minulosti získané a pro svou pravdivost všeobecně přijímané vědomosti z nejrůznějších oborů, přírodovědních i společenských.*“ (Dorotíková, 1997, s. 11)

Následně pokládá 3 otázky, jimž se budeme podrobněji věnovat v souvislosti s naším výzkumem.

- 1) „*Jaké místo má v takto zaměřené výchově orientace člověka na porozumění sobě samému, na individuální, nikoliv všeobecně lidskou sebereflexi?*“ (Dorotíková, 1997, s. 11)

Tato otázka je velice zajímavá. Co se týče seberozvoje a částečně tedy i porozumění sobě samému, setkali jsme se v rámci výzkumu se zájmem studentů na sobě pracovat, rozvíjet se v tom, co zajímá, někam růst. Většina tento úkol považuje za jakousi osobní misi, zatímco jiní tápají a hledají podporu ve školské instituci. Na Střední umělecké škole Václava Hollara oporu navíc poskytují spolužáci a otevřené a inspirativní školní prostředí, kde je mnoho prostoru pro komunikaci (vzhledem k tomu, že velké množství předmětů vyžaduje manuální činnost, u které je prostor pro komunikaci). Oproti tomu na školách, kde jsou hlavní vyučovací formou přednášky, by studenti uvítali vyučování v nějaké praktické a zábavné formě.

V tomto směru má tedy současná škola jisté limity, které je nutné odstranit.

- 2) „*Jak tato výchova napomáhá k uvědomění vyznat se a naučit se pohybovat ve skutečnosti, která ze samé své podstaty implikuje názorovou rozdílnost? Tj. kde smyslem učení není porozumět obecnému, ale získat kritéria pro orientaci v rozporuplné pluralitě záměrů, chtění, vůlí, priorit atd., jejichž výrazné osobnostní prvky jsou nepřehlédnutelné?*“ (Dorotíková, 1997, s. 11)

Úvahy k této otázce jsou již předmětem předchozích rozborů. Nicméně jsme se v rámci výzkumu setkali s výpověďmi studentů, kteří přínos vzdělání spatřují v možnosti být v obraze v rámci society, vědět, o čem je řeč, umět rozpoznat, kdo to má „v hlavě srovnané“, v možnosti ovlivňovat názory ostatních a vymezovat se vůči lidem s nižším intelektem. Je zde tedy zřejmá touha po osobní angažovanosti v rámci společnosti, kterou škola podporuje zprostředkováním znalostí a všeobecného rozhledu.

Opět je zde pro školu otevřeno široké pole působnosti, kterou by mohla svým studentům nabídnout pro hlubší orientaci ve světě plném různosti názorů, záměrů, hodnot, priorit aj.

- 3) *„V čem a jak ovlivňuje výchova rozhodování pro životní alternativu?“*  
(Dorotíková, 1997, s. 11)

Tato otázka se studentů, účastníků se rozhovoru, dotýkala nejvíce. Jejich alternativy se velmi různí jak na základě rodinných modelů, tak i na základě osobních zájmů, preferencí a cílů. Více než polovina z nich však své alternativy nemá přesně formulované a odkládají jejich jasné stanovení do budoucna. Někteří očekávají, že se jejich situace vyjasní, až nastoupí na vysokou školu, jiní se nebrání vstupu do pracovního procesu, který by jim měl též otevřít cestu. Většinou však studenti touží po rodině a dobrém smysluplném zaměstnání, které je bude naplňovat a díky kterému uživí rodinu. Největší důraz na spokojenost rodiny kladli studenti Křesťanského gymnázia, což je možné přičítat vlivu úzkého kulturního prostředí, ve kterém se pohybují.

## 4 ZÁVĚR

Cílem této práce bylo na základě metody ohniskových skupin zmapovat, kategorizovat a porovnat, jaké objektivní a subjektivní hodnoty přikládají studenti třetích ročníků různých typů středních škol vzdělání. Dílčím cílem bylo porovnat výsledky výzkumu s teoretickým pojetím hodnoty výchovy a vzdělání různých autorů, uvedených v teoretické části práce.

V rámci teoretické části byla věnována pozornost hodnotám jako takovým, jejich definicím napříč filosofickou, psychologickou, sociologickou a pedagogicko-axiologickou disciplínou. Dále nebyla vynechána ani otázka předávání hodnot v procesu socializace. Vzhledem k tomu, že rodina hraje při utváření hodnot svých potomků důležitou roli, věnovali jsme se též blíže vztahy mezi adolescenty (naší cílové skupiny) a jejich rodiči, stejně tak i styly výchovy uplatňovanými v rodinách. Představeny byly i výsledky různých empirických výzkumů na téma hodnot adolescentů. Okrajově jsme se zmínili také o volbě profesní přípravy adolescentů.

Úvod praktické části byl věnován metodice výzkumu a zvolenému přístupu kvalitativního výzkumu. Nezbytnou součástí byla i příprava programu výzkumu.

Samotý výzkum se konal na třech středních školách – na Obchodní akademii Vinohradská, Střední umělecké škole Václava Hollara a Křesťanském gymnáziu Prahy 10. Všechny rozhovory byly nahrány na diktafon a přepsány textovou formou. Ukázkou přepisu prvního rozhovoru lze nalézt v příloze, ostatní rozhovory (i v datové formě) jsou na přiloženém CD.

Následné kódování rozdělilo hlavní výpovědi studentů podle položených otázek do jednotlivých kategorií, které byly poté zanalyzovány jak v rámci jednotlivých škol, tak i mezi školami navzájem. Výsledky těchto srovnání byly velmi zajímavé. Ukázalo se, že jsou mezi studenty jednotlivých škol v oblasti hodnot vzdělání jak shody, tak i rozdíly. Téměř všichni se přiklánějí k tomu, že vzdělání slouží jako příprava pro budoucí povolání a je jakousi zárukou budoucí spokojenosti (finanční, rodinné aj.). Dále je však nutné vědomí cíle, silná vůle a vysoká míra osobní zodpovědnosti. Při splnění těchto podmínek lze dosáhnout úspěchu i bez vzdělání. Důležité je, aby člověka vzdělání bavilo. Zajímavá byla přítomnost vyššího akcentu některých škol na vědomí cíle a předpoklad, aby vzdělání bavilo (umělecká škola) a na službu společnosti (křesťanská škola). Tyto rozdíly zřejmě pramení ze zaměření školy a životního stylu žáků.

Dále má vzdělání význam z hlediska uznání ve společnosti – studenti se cítí dobře, když vědí, o čem hovoří, a mají přehled. Navíc se mohou vymezovat vůči lidem s menším

intelektem. Zajímavá je i otázka všeobecného vzdělání, které žáci hodnotí pozitivně, jsou zde však jisté limity, například oborová nezaměřenost, která následně komplikuje výběr další životní cesty. I z tohoto důvodu studenti přikládají vysokou hodnotu řemeslům. Obecně škola člověka rozvíjí, ukazuje mu další cesty, posouvá jej někam dále, zároveň však podle studentů dnešní škola nedokáže člověku pomoci zjistit jeho nadání a kvality a rozvíjet je. Proto nepřekvapuje, že studenti nemají jasné cíle (kromě studentů z umělecké školy). Volí obory, které jim činí nejmenší obtíže, na vysokou školu se vydávají s očekáváním, že až tam zjistí, co by je opravdu bavilo. Oddalují tedy rozhodnutí o budoucím zaměření.

V poslední části práce byly srovnány výpovědi studentů s vybranými teoretickými koncepty týkajícími se vzdělávání. Koncept současné doby, která se vyznačuje životem ve společnosti, jejíž členové nikam nesměřují, dostal v rámci výzkumu zajímavý rozměr. Studenti by podle výpovědí totiž rádi někam směřovali, někteří mají zcela jasno, přebírají za svůj život odpovědnost, jiní však tápou a hledají cestu, kterou se jim zatím nedaří nalézt. Hledají tedy podporu ve školské instituci, která jim v současné době pomoc nenabízí. Situace tedy odpovídá trendu požadavku na vysokou míru vlastní autonomie. Otázkou je, zda jsou studenti na tuto zátěž připraveni. Výzkum prokázal, že ne zcela. Proto je nutné se skutečně zamyslet nad tím, jak by škola mohla studenty podpořit ve vytváření vlastních hodnotových žebříčků, hledání životních alternativ, v rozvoji osobnosti a především ve schopnosti přebírání odpovědnosti za svůj život.

Domníváme se, že se i přes obtížnost celkové organizace výzkumu a jeho analýzy podařilo definovat základní charakteristiky vztahů studentů ke vzdělání a vnímání jeho hodnoty, a odhalit důležité zákonitosti, jež lze dále podrobit dalším výzkumům.



## 5 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

ACERBI, A., PARISI, D.: *Cultural Transmission Between and Within Generations In Journal of Artificial Societies & Social Simulation*. Vol. 9, No. 1, 2006. Dostupné z:

<http://jasss.soc.surrey.ac.uk/9/1/9.html> (cit. 31-01-2006)

BECKER, G., S. *Teorie preferencí: Preference a hodnoty*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 1997. 350 s. ISBN: 80-7169-463-0.

CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 1. vyd. Olomouc: Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6.

DOROTÍKOVÁ, S. a kol. *Filosofie-výchova-hodnoty*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1999. 116 s. ISSN 0802-4461.

DOROTÍKOVÁ, S. *Hodnoty a vzdělání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997. 83 s. ISBN 80-86039-18-8.

DOROTÍKOVÁ, S.: *Hodnoty a vzdělání*. In *Občanská výchova v měnící se době. Sborník odborných textů pro učitele*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1997. ISBN: 978-80-86633-78-7.

GRÁC, J. *Pohľady do psychologie hodnotovej orientácie mládeže*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1979. 338 s.

HARTL, P. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Jiří Budka, 1994. 300 s. ISBN 80-90 15 49-0-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HELUS, Z., KINOS, J. *Dítě v osobnostním pojetí*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5.

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRUBÁ, J. *Co nejvíc ovlivňuje mladé lidi?* Dostupné z URL [www.ceskaskola.cz/2009/04/jana-hruba-co-nejvic-ovlivnuje-mlade.html](http://www.ceskaskola.cz/2009/04/jana-hruba-co-nejvic-ovlivnuje-mlade.html) (cit. 15.4.2009)

JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. 1. české vyd. Praha: Portál, 2001. 253 s. ISBN 80-7178-535-0.

MORGAN, L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Boskovice: nakladatelství Albert – František Šalé, 2001. 99 s. ISBN:80-85834-77-4.

MOŽNÝ, I. *Česká společnost. Nejdůležitější fakta o kvalitě našeho života*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 208 s. ISBN 80-7178-624-1.

NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PAPŘOKOVÁ, A. *Hodnota vzdělání v současné společnosti*. VŠB-TUO, Katedra společenských věd, 2006. Dostupné z URL [knowledge.vsb.cz/sborniky/2006\\_Paprokova\\_Hodnota\\_vzdelani.pdf](http://knowledge.vsb.cz/sborniky/2006_Paprokova_Hodnota_vzdelani.pdf) (cit. 2006)

PETRUSEK, M. *Společnost pozdní doby*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2006. ISBN 80-86429-63-2.

PRUDKÝ, L. a kol. *Inventura hodnot. Výsledky sociologických výzkumu hodnot ve společnosti České republiky*. 1. vyd. Praha: Academia, 2009. 341 s. ISBN: 978-80-200-1751-2.

PRUDKÝ, L. *Hodnoty a normy v české společnosti – stav a vývoj v posledních letech*. 1. vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. Brno, 2004. 32 s. ISBN: 80-7204-358-7.

VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.

## 6 BIBLIOGRAFIE

DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele.*

Praha: Karolinum, 1998. 374 s. 80-7184-141-2.

MACEK, P., LACINOVÁ, L. *Vztahy v dospívání.* 1. vyd. Brno: Barister & Principal, 2006.

196 s. ISBN 80-7364-034-1.

PAVLICA, K. *Sociální výzkum, podnik a management: průvodce manažera v oblasti*

*výzkumu hospodářských organizací.* 1. vyd. Praha: Ekopress, 2000. 160 s. ISBN 80-86119-25-4.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* 1. vyd. Praha:

Nakladatelství Karolinum, 2007. 270 s. ISBN: 978-80-7184-569-0.

PETRUCIJOVÁ, J., FEBER, J. *Člověk - Dějiny - Hodnoty jako filozofický; historický;*

*sociálně politický a výchovný problém.* 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita/VŠB-TU, 2002. 363 s. ISBN 80-7042-219-X.

Pražská skupina školní etnografie. *Čeští žáci po deseti letech.* Praha: Univerzita Karlova v

Praze, Pedagogická fakulta, 2004. 241 s. ISBN 80-7290-200-8.

ŠVARŤÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* 1. vyd. Praha: Portál, 2007.

377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TONDL, L. *Hodnocení a hodnoty.* 1. vyd. Praha: Filosofický ústav AV ČR. 1999. 178 s.

ISBN 80-7007-131-1.

## **7 PŘÍLOHY**