

# Obsah

ÚVOD.....	3
I. METODY POUŽITÉ V PRÁCI.....	4
II. TEORETICKÁ ČÁST.....	7
Cíle teoretické části.....	7
1 Pojem hodnota.....	7
1.1 Filosofické pojetí.....	7
1.2 Psychologické pojetí hodnot.....	9
1.3 Sociologický náhled na hodnoty.....	13
1.4 Pedagogické pohledy ve vztahu k morálnímu hodnocení.....	14
2 Pojem hodnotový systém.....	14
3 Koncepce L. a R. Eyrových.....	18
4 Utváření hodnot.....	18
4.1 Ontogeneze mravního poznání, rozhodování a jednání.....	18
4.2 Morální chování.....	21
5 Vliv rodiny na hodnotovou orientaci dětí.....	22
6 Etická výchova jako výchova k hodnotám v kurikulu české školy.....	24
7 Etická výchova jako výchova k hodnotám v kurikulu finského školství.....	31
8 Srovnání výchovy k hodnotám v českém a finském školství.....	36
III. PRAKTICKÁ ČÁST.....	38
1 Cíle praktické části.....	38
2 Popis výzkumného prostředí.....	38
3 Popis vzorku.....	38
4 Postup výzkumného šetření.....	39
4.1 Předvýzkum.....	39
4.1.1 Výsledky dotazníkového šetření předvýzkumu.....	40
4.2 Výzkum.....	43
4.2.1 Experiment.....	43
4.3 Zpracování dotazníkového šetření.....	47
5 Závěr praktické části.....	88
5. ZÁVĚR PRÁCE.....	90

6. LITERATURA A PRAMENY .....	91
Internetové odkazy.....	93

# ÚVOD

Téma diplomové práce si autorka vybrala ovlivněna prostředím, v němž vyrůstala. Pochází z křesťanské rodiny, tedy prostředí, které dítě vede k hodnotám nejen křesťanským, ale i obecně lidským. Otázka mravní výchovy odtud plynoucí je samozřejmá. Proto zájem autorky o tuto tematiku, a proto je i náplní diplomové práce sledování trendu zakotvení mravních hodnot mezi žáky primární školy.

Humanizace české školy bude bez důrazu na mravní ukotvení planá. Rostoucí míra poznatků lidské společnosti se může projevit jako významně nebezpečná. Abychom mohli dítě mravně vézt, musíme poznat úroveň jeho mravní orientace, a tu dále rozvíjet.

Informace získané v diplomové práci mohou být využity k zefektivnění práce na základních školách – z hlediska dramatické výchovy, popřípadě z hlediska práce s třídami jako sociálními skupinami.

Sama autorka pracuje s dětmi dané věkové kategorie. Je pro ni osobně nejen zajímavé, ale nezbytné téma zkoumat a začlenit ho do vlastního výchovného působení.

Cílem je zmapovat hodnotový systém žáků 5. ročníku primárních škol a pokusit se stanovit, zda a jak ho může působení dramatické výchovy ovlivnit.

Hypotézy:

- č. 1 Domníváme se, že hodnotovou orientaci žáků je možné ovlivnit dramatickou výchovou jen tehdy, pokud je na ně prostřednictvím dramatické výchovy cíleně působeno v průběhu roku pravidelně.
- č. 2 Předpokládáme, že hodnotová orientace se nebude lišit dle pohlaví.
- č. 3 Předpokládáme, že rozdíl v dotazníkovém šetření mezi skupinou experimentální a skupinou neexperimentální bude významně rozdílný.
- č. 4 Předpokládáme, že děti na 1. místě budou preferovat hodnoty spojené s materiálem, než hodnoty spojené s jiným principy.
- č. 5 Předpokládáme, že vedení dětí k hodnotám je ve Finsku odlišné než v Česku.

# I. METODY POUŽITÉ V PRÁCI

V této diplomové práci použila autorka tyto metody – studium literatury, analýza, syntéza, komparace, dotazník, interview, pozorování, analýzy žákovských prací.

Pro zpracování práce bylo důležité, aby autorka prostudovala literaturu týkající se tématu hodnot, morálního vědomí, psychologických aspektů osobnosti a to jak literaturu současnou, tak také literaturu, která tuto problematiku mapovala v minulosti.

Důležitou součástí práce byla analýza a syntéza. *„Analýza pedagogických jevů a procesů znamená myšlenkové rozčleňování těchto celků na jednotlivé části.“* (Skalková, 1983, s. 118) Mnohostranná analýza zkoumaného umožňuje jeho všestranné poznání. Umožňuje oddělit podstatné od nepodstatného, odlišit trvalé vztahy od nahodilých. Jednota analýzy a syntézy není jen důsledkem toho, že obě tyto etapy na sebe navazují jako protikladné procesy poznání. Jednota těchto dvou procesů spočívá v tom, že každá analýza má počátek v nějakém celku, který dělí na jednotlivé části. Celek, ze kterého analýza vychází, v podstatě určuje směr, jakým se analýza bude ubírat. Jednotlivé části je pak třeba syntetizovat, chápat v souvislostech celku.

*„Srovnávací metoda umožňuje zjistit, v čem se dané jevy liší a v čem se shodují. Její použití předpokládá analýzu srovnávaných jevů a procesů, popis znaků a vlastností, které budou srovnávány.“* (Skalková, 1983, s. 131) Díky této analýze je pak možné stanovit, zda jsou mezi jevy nějaké rozdíly nebo zda se shodují, a formulovat závěr ze srovnávaného. V práci se autorka snažila o komparaci – srovnání, několika pohledů v různých oblastech poznání.

Autorka se shoduje s pojetím Gavory (1996) v tom, že chápe dotazník jako nejméně frekventovanější metodou zjišťování údajů. V dotazníku použila otevřené otázky, polouzavřené otázky a škálové otázky. Otevřené otázky dávají respondentovi velkou volnost u jeho odpovědi. Polouzavřené otázky nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají vysvětlení anebo objasnění v podobě otevřené otázky. Škálové otázky mi umožňují náhled na odstupňované hodnocení jevu.

*„Interview je výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Při interview je možné sledovat některé vnější reakce respondenta a podle nich potom pohotově usměrňovat další průběh kladení otázek.“* (Skalková, 1983, s. 92) Při rozhovorech s dětmi bylo použito

polostrukturované, ale ve větší míře nestrukturované interview. Při polostrukturovaných interview žákům byly kladeny otázky a nabízeny jim alternativy odpovědí, které nemuseli zvolit. Ve větší míře šlo o interview, kdy jasně daný cíl směřoval ke zjištění předem stanovených okruhů, k nimž se vztahovaly předem připravené otázky. V průběhu rozhovoru bylo reagováno na výpovědi žáků doplňujícími otázkami.

Pozorování znamená sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení. V práci se jednalo především o nestrukturované pozorování, tzv. participační pozorování. Participační pozorování je pozorování, kdy je výzkumník jeho přímým účastníkem. Tento typ pozorování je dlouhodobý. Po každé odučené lekci si autorka zaznamenala postřehy a výroky z hodiny a vytvořila si souhrn z pozorování.

Ve výzkumné části bylo kromě dotazníkové metody hojně využíváno metod a technik dramatické výchovy.

Jednou z používaných technik je drama založené na příběhu. Děj tu vychází prioritně z příběhů ze „života“, ze společenské zkušenosti, z médií, z historie, z toho, co učitel sám vymyslí, ale též z inspirace literaturou – nejde však o „těsnou / doslovnou“ dramatizaci textu. Cílem je průzkum života, případně průzkum života s vyšším zřetelem k umělecké formě hry. Drama je sledem jednotlivých kroků. Tento sled je dán předem a učitel vede žáky tím směrem, který vyhovuje jeho pedagogickému úsudku a záměru. V rámci jednotlivých kroků mají hráči prostor pro vlastní tvůrčí iniciativu, nápady, improvizaci, rozhodování, řešení problémů, volbu komunikačních taktik, budování etud atd.

Narativní pantomima je založena na paralelním souběhu činnosti učitele a hráčů. Učitel vypráví a hráči podle jeho vyprávění (narace) hrají pantomimu. Vyprávění musí být podáváno tak, že musí obsahovat nějakou akci, jež je možné hráči zpodobňovat.

V improvizacích jde o zpravidla o nepřipravenou hru, která nás nutí, abychom v rámci hrové situace reagovali tady a teď, čímž fakticky situaci na místě vytváříme. Spontánní improvizace – tedy nepřipravená – je hra, kdy nikdo téměř nic neví, ví se jen například prostředí, v němž se hraje. Při plánované improvizaci si hráči rozdělí role, určí si prostorové vztahy, domluví se na příchodech na scénu a pak také na cíli, ke kterému celá improvizace bude směřovat.

Oživé štronzo je metoda, jejíž podstatou je přeměna nehybného obrazu v pantomimickou či plnou hru včetně řeči, která vychází z výchozích pozic a fyzicko-prostorovém nastolení vztahů v obraze.

Práce s předem stanoveným kostýmním znakem usnadňuje divákům přechít, o jakou postavu se v příběhu jedná, a to bez expozice. Například účastníci lekce vědí, že chlapec, jenž bude mít na hlavě červenou kšiltovku, je hlavním hrdinou.

*„Brainstorming je principiálně určen k hledání nápadů a jeho bázi najdeme ve volném, konvencemi nespoutaném vystřelování různých, smyslných, leč stejně tak zdánlivě nesmyslných myšlenek k věci, která je předmětem řešení.“* (Valenta, 2008, s. 166) Důležitou zásadou brainstormingu je, že se při shromažďování nápadů nic nehodnotí a nekritizuje.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

### Cíle teoretické části

Teoretická část diplomové práce má za cíl teoreticky přiblížit hodnoty a hodnotový systém z pohledu různých vědních disciplín a historický vývoj pohledu na danou problematiku. Dále se autorka snaží o analýzu procesu utváření hodnot člověka v průběhu jeho dětství. V souvislosti s utvářením hodnot považuje za důležité zmínit se o ovlivňování hodnotové orientace dětí v prostředí rodiny, školy a společnosti, ve které jedinec vyrůstá.

Byť je práce zaměřena na hodnotovou orientaci žáků mladšího školního věku, morální vývoj však není v tomto období teprve započat, ale jedná se o dlouhodobý proces, jenž započal již v raném věku dítěte. Proto, aby bylo možno zdůraznit unikátní vývoj mladšího školního věku, pokládá autorka za nezbytné, zakotvit vývojovou fázi mladšího školního věku na fázích předchozích. Proto v pohledu některých vědních disciplín, zvláště psychologie, uvádí souvislý mravní vývoj od raného věku až po mladší školní věk schválně.

### 1 Pojem hodnota

Pojem hodnota má široké použití. Dá se chápat v mnoha směrech, například jako pojem ekonomický, matematický a další. V pojetí předávání hodnot dětem však budeme mluvit o hodnotách z hlediska humanitních věd.

Teorii hodnot se věnuje řada vědních disciplín. Zabývá se jí filosofie, obecná, vývojová a sociální psychologie, sociologie, psychiatrie, kulturní antropologie a v neposlední řadě také pedagogika. Ve filosofii se teorie hodnot vyskytuje jako samostatná filosofická disciplína – axiologie.

#### 1.1 Filosofické pojetí

Co jsou to hodnoty samy o sobě? Anzenbacher (1994, s. 214) se přiklání k Schelerovi, který se domnívá, že *„hodnoty jsou samy o sobě platné, objektivní cílové obsahy lidské snaživosti, jež se ukazují na empiricko-reálných nositelích hodnot jako*

*čisté (neempirické) bytostně obecné kvality a odkrývají se (více nebo méně) v citění hodnot.“*

Hodnotou může být pro člověka cokoli, co sám považuje za důležité. Hodnota vzniká zaujetím určitého stanoviska jedince ke skutečnostem. Tento pojem může být vymezen nejrůznějšími způsoby.

R. Brázda (1998, s. 171) ve své definici hodnot uvádí hodnotu jako „*výsledek rozličných způsobů interpretace světa. Je založena na vztahu mezi člověkem a jevy, věcmi, skutečnostmi. Hodnota není vlastností jevů nebo statků, ale vyjádřením míry významu jakéhokoliv objektu pro člověka. Teprve hodnocením se připisují objektům určité hodnoty. Hodnoty se jeví jako moment emocionálního zaujetí stanoviska. Různé akty upřednostňování a pomíjení statků vedly v každém jednotlivci k hierarchizaci jeho hodnotových představ v rámci představy o nejvyšší nebo poslední hodnotě, vůči níž mají jiné hodnoty instrumentální význam. Hodnota je výsledkem interpretace při vnímání světa, který je vyhodnocován jako dobrý a zlý, krásný a ošklivý, posvátný nebo profánní, užitečný nebo neužitečný, životu prospívající nebo škodící.“*

Dle W. Bruggera (1994) až R. H. Lotz přivedl hodnotu k jejímu hlavnímu obsahu, o nějž se ve filosofii vede boj. Podle povahy věci se ovšem člověk tímto problémem zabývá neustále, a to pod titulem dobra a jeho dobroty. Moderní filosofie vycházející z Lotze (především Scheler), ostře rozlišuje mezi hodnotou a dobrem. Podle ní patří tato dobra řádu bytí, zatímco hodnoty stojí v „nejzazší nezávislosti“ proti nim a tvoří svou vlastní říši.

Brázda (1998) se zabývá historií hodnot ve filosofii. Význam hodnot a hodnocení vyzvedl F. Nietzsche. Hodnocení je pro něj fyziologický požadavek k zachování určitého způsobu života, v němž se vyjadřuje vůle k moci. Nietzsche usiluje o přehodnocení všech hodnot. Nejvyšší hodnotu mu ztělesňuje nadčlověk, který stanovuje hodnoty a jejich hierarchii. Podle M. Schelera je naše hodnocení doprovázeno intuicí, prostřednictvím níž, překračující reálné fenomény, můžeme v ideálním případě emocionálně chápat hodnoty jako láska, spravedlnost, statečnost apod. Tyto hodnoty můžeme explikovat v axiologii jako vědě o jejich nečasových obsazích. Etika, která se opírá o kánon časově neomezeně platných, ideálních hodnot se nazývá hodnotovou etikou. Hodnoty nejsou podle představitelů materiální etiky hodnot (např. F. Brentana, M. Schelera, N. Hartmanna, D. von Hildebranta) hodnotovými obsahy, které je možno



racionálně postihnout, nýbrž se otevírají cítění hodnot. Existuje nedějinný, absolutní řád hodnot, který se otevírá našemu cítění hodnot v různých stupních přiblížení. Dějinně proměnlivé nejsou hodnoty, nýbrž kolísání našeho cítění hodnot ve vztahu k neproměnnému a nedějinnému světu hodnot.

Syntézu kantovské apriorismu a Aristotelovy materiální hodnotové etiky provedl v díle *Výstavba reálného světa* (1940) N. Hartmann. Podle něj existuje říše hodnot (kosmos neotos), která existuje mimo skutečnost i vědomí. Tázání po hodnotách řadí k metafyzickým, iracionálním a věčně neřešitelným problémům. Teorie objektivních, nedějinných a na vědomí nezávislých hodnot se ukázala jako filosoficky neudržitelná: existencialismus poukázal na subjektivně svobodné projektování hodnocení, hermeneutika na existenci a úlohu předporozumění, jež nelze postihnout, neomarxisté na historicko-materialistická omezení dějinnosti. V ekonomii označuje hodnoty vlastnost předmětu odpovídat potřebám individua (rozlišuje se hodnota užitná a směnná).

Ve filosofickém slovníku (1998) definuje hodnotu Brázda (1998, s. 171) následujícím způsobem: *„výsledek rozličných způsobů interpretace světa, která je založena na vztahu mezi člověkem a jevy, věcmi, skutečnostmi. Hodnoty se tedy utvářejí interakcí jedince a okolního světa.“*

Hodnoty jsou nedílnou součástí našeho každodenního života. Zpravidla si nezdůvodňujeme jednání naším hodnotovým systémem, ale občas je možné narazit na situace, kdy je o hodnotách důležité hovořit.

## **1.2 Psychologické pojetí hodnot**

Autor hesla hodnota v pedagogickém slovníku (2009, s. 92), J. Průcha, chápe hodnotu se zdůrazněním sociálně – psychologického pojetí. *„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.“*

Pokud chceme, aby hodnoty a mravní normy, které si děti osvojují, regulovaly jejich činnosti a chování, pak mravní výchova musí začít v co nejtěmším věku. Tímto tvrzením autorka vychází ze studie mravního vývoje dítěte z roku 1977, kde J. Linhart (1977, s. 12) píše: „*Nervová soustava dítěte na nejnižších ontogenetických stupních citlivě odráží okolní svět, způsoby chování lidí, pravidla a normy, jimiž se lidé ve svých sociálních činnostech řídí. Jde o aktivní odraz sociální skutečnosti, který je spojen s vytvářením hlubokých citových vztahů mezi dítětem a nejbližšími lidmi jeho okolí. Prostřednictvím těchto vztahů se postupně transformuje veškerý vnější svět do jeho prožitkové sféry.*“ Díky svým blízkým dítě nejenže poznává okolní svět, ale také se díky jejich příkladu formuje jeho osobnost, charakter. Utváření a vývoj osobnosti, charakteru není možné chápat jen tak, že blízcí lidé do jedince „vkládají“ své zásady, normy a mravní principy. Charakter se utváří a vyvíjí také aktivitou jedince samotného, který chování okolí po svém chápe, případně se snaží v souladu se svými zkušenostmi a názory spoluvytvářet, konstruovat nějaká pravidla.

Zvláštní význam v morální výchově nejmenších dětí je přičítán především matce. Tím, že matka poskytuje kojenci potravu, teplo, citový vztah a uspokojuje jeho základní potřeby, vytváří v něm pocit jistoty a bezpečí. Dítě již ve 3. až 4. měsíci začne na matku reagovat jinak než na ostatní lidi. Postupná diferenciací v sociálním vnímání vede často až k přechodným úzkostným reakcím na cizí osoby.

Na začátku druhého roku života je obvyklé ztotožňování s osobou matky, která je současně důležitým mezníkem ve formování předpokladů mravního citění. Také vztah matky k dítěti se postupně mění – její láska k němu se vyvíjí, nebo naopak podléhá deformaci, jakmile plynulost kontaktu dlouhodobě přerušíme. Když mezi matkou nebo osobou, která o dítě s láskou trvale pečuje, vznikne pevné citové pouto, pak vzniká v dítěti psychická potřeba toto pouto udržet a upevňovat. Vše, co tento vztah utvrzuje, začíná nabývat funkce sociální odměny, podobně jako každé zhoršení vztahu funguje jako sociální trest. Kladné projevy jako je pohazení, úsměv nebo pochování povzbuzují dítě v opakování vykonaného, kdežto jakýkoliv projev nespokojenosti s chováním dítěte tuto reakci utlumují. Batole je egocentrické, nastalou situaci hodnotí dle vlastní pozice, vlastních zájmů. Vnímavost na sociální odměny a tresty stoupá, takže dítě takto začíná reagovat i vzhledem k jiným osobám.

Ve druhé polovině třetího roku dochází k podstatné změně. Dítěti se stává sociální odměnou nejen to, co je příjemné jemu, ale i to, co je příjemné milované osobě. Spokojenost a radost druhého je odměnou, která neočekává další tělesnou nebo hmotnou odměnu. Dítě, které lásky neokusilo, není takové reakce schopno ani v pozdějším věku. Ale i dítě, které je obklopeno láskou, se k tomuto postoji nedopracuje samo od sebe, nýbrž musí k němu být systematicky vedeno.

Mezi čtvrtým a pátým rokem věku začíná hrát důležitou roli učení nápodobou. Dítě nutně potřebuje vzor. Pokud mu ho nedokáže poskytnout nejbližší okolí, či mu neumožní se na něj citově upnout, dochází k vážným nedostatkům ve vývoji osobnosti a zejména ve formování jejího charakteru.

Morální uvažování se v předškolním věku rozvíjí v souladu s celkovým vývojem osobnosti dítěte. Autoritou určující pravidla chování jsou dospělí. Děti v tomto věku snáze přijímají pravidla, která jim prezentují uznávané autority. Jsou k autoritě konformní, přijmou jakékoli normy. Neuvažují o jejich kvalitě, ani toho zatím nejsou schopné. Takovýto způsob uvažování je typický pro heteronomní, předkonvenční fázi morálního vývoje (Vágnerová, 2005). U předškolních dětí stále převažuje chápání norem egocentricky. Normy chápe poněkud stereotypně a rigidně, nebere ohled na různé aspekty hodnocení situace. Stejně tak zatím váže normu na určitou situaci. Platí podle něj pouze v situacích, s nimiž má nějakou zkušenost nebo o nichž autorita mluvila. Za jiných okolností nemusí být dítětem respektována, protože ji ještě nedovede generalizovat. Ke konci předškolního věku jsou děti schopny zvnitřnění základních norem a ztotožnit se s nimi. Projeví se to negativním prožíváním nežádoucího chování a pocity viny. Vágnerová (2005, s. 223) tuto problematiku komentuje takto: „*Schopnost cítit vinu je významným vývojovým mezníkem, lze ji chápat jako počátek rozvoje autoregulačních mechanismů.*“ Zatímco předškolní věk znamená pro mravní vývoj pevné základy především v oblasti utváření pevných návyků, pevných citových vztahů a rozšiřování představ mravně hodnotného způsobu jednání (jak bezprostředních, tak zprostředkovaných – vyprávění, pohádky), ve školním věku sehraje důležitou úlohu diferenciací mravních pojmů. Jde o schopnost operačního grupování, kdy děti při usuzování kombinují různé zkušenosti z rodinného a školního prostředí.

Vývoj mravních pojmů v mladším a středním školním věku má základní charakteristiky myšlení na úrovni konkrétních operací. Pokud chceme po dětech, aby

nám definovaly některé mravní pojmy, zjišťujeme, že nám je popisují na základě konkrétních zkušeností, a to popisnou formou celé situace. Míra zvnitřnění norem v mladším školním věku stále vzrůstá. Ve hrách s pravidla přijímají děti mladšího školního věku pravidla od autorit, ale i starších dětí jako hotová, neměnná, nedotknutelná. Starší děti vidí naopak v pravidle výsledek dohody, kompromisu zúčastněných osob, na které se toto pravidlo vztahuje. Připouštějí, že pokud se na tom zúčastnění dohodnou, je možné pravidla měnit. Děti středního školního věku jsou schopny diferencovat různé normativní systémy a vzhledem k tomu si uvědomují, že se v různých situacích mohou chovat jinak. Dokážou chápat, kde je jaké chování přijatelné. Rozlišovat vhodnost svého chování nedovedou v zátěžových situacích, a to i v takových situacích, kdy je nikdo nekontroluje.

Nakonečný (2009, s. 240) uvádí, že *„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. ...“*

V tomto smyslu vymezuje pojem hodnota C. Kluckhohn (1951, s. 58): *„Hodnota je explicitně nebo implicitně pro individuum nebo skupinu charakteristické pojetí žádoucího, které ovlivňuje volbu způsobů chování, jeho prostředků a cílů.“*

Současná psychologická teorie zpravidla souhlasí s tvrzením, že hodnota představuje specifickou psychickou kategorii, která tvoří poměrně stabilní trvalou strukturu osobnosti významnou pro individuální, sociální a historickou realizaci člověka. Hodnoty představují přesvědčení o dobrém nebo prospěšném, ale také o špatném nebo nežádoucím, které regulují individuální nebo skupinovou aktivitu.

Rot (1972, s. 135) píše: *„Pod hodnotami rozumíme to, co se považuje jako dobré nebo špatné a pro co, podle přesvědčení příslušníků určité skupiny, je třeba bojovat nebo usilovat.“* V definici se zdůrazňuje především význam skupinového vědomí pro vznik a regulaci skupinové aktivity. 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 (in: P. 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.“*

### **1.3 Sociologický náhled na hodnoty**

Přirozeným výrazem základní životní tendence rozvíjet a stupňovat sebe sama jsou na duševní úrovni lidské hodnoty a hodnocení. Hodnoty a hodnocení nejsou jen prazvláštní funkcí vědomí, ale nezbytnou a přirozenou součástí lidského i společenského bytí. D. Janák (2009, s. 112) zpracovává hodnoty a hodnocení Inocence A. Bláhy. *„Hodnotou se nám podle Bláhy může stát cokoli, pokud to vztáhneme nějakým způsobem ke svým potřebám hmotným či duševním, které jsou výrazem naší sebezáchovy, a učiníme to svým cílem. Svět hodnot a norem neexistuje nikde mimo nás. To neznamena, že by hodnoty byly libovolné. Tím, že klade hodnoty ontologicky do světa, pojímaného jednotně v evolucionistickém duchu, neruší jejich imperativní sílu, ani se nedomnívá, že by si je individuum mohlo stanovit podle vlastní chuti, že by bylo možné je zvolit. Hovoří o nich jako o sociálním a priori – člověk se do již ustaveného světa hodnot rodí, přijímá je ze společenství jako závazné, avšak dále je vlastní aktivitou reprodukuje a přetváří.“*

Sociolog J. Jandourek (2001, s. 97) vidí hodnotu jako *„vědomou nebo nevědomou představu o tom, co je žádoucí. Může to být například postoj k objektu (objekt je považován za dobrý, správný nebo naopak bezcenný) nebo měřítko pro rozhodování a jednání. V tomto významu je v sociologii důležitým předmětem zájmu, protože v mnoha situacích vytváří kritéria pro posouzení správnosti jednání a míra závaznosti hodnot umožňuje posoudit míru integrace společnosti.“*

Dle Bláhy může být hodnotou cokoli, ale zároveň hodnota není zcela libovolná. Jandourek ji vnímá jako představu o tom, co je dobré a žádoucí. Oba dva autoři chápou vztah mezi jedincem a hodnotou, v němž je nutné, aby jedinec k hodnotě zaujal nějaký postoj. Hodnota se nemění, mění se pouze postoje a vztahy mezi těmito dvěma stranami.

## **1.4 Pedagogické pohledy ve vztahu k morálnímu hodnocení**

Pavel Vacek definuje pojem hodnota jako „obecný pojem pro ocenění čehokoli ve smyslu materiálním i duchovním“.

Z pedagogického hlediska jsou důležité hodnotové systémy mládeže, vzdělání samo jako společenská hodnota, tj. významnost, kterou společnost přisuzuje roli vzdělání pro život jedince a pro rozvoj společnosti a hodnoty a postoje jako součást cílů a obsahů školní edukace vymezovaných ve vzdělávacích programech. (Průcha, 2009, str. 92)

Jak uvádějí L. a R. Eyrovi (2000) ve svém ročním výchovném programu pro rodiče „Jak naučit děti hodnotám“, hodnota je vlastnost, která se násobí a prohlubuje i bez vědomého soustředění a která se vyznačuje tím, že čím více ji člověku projevujeme, tím více ji dostává. Dorotíková (1998) ale varuje před nihilismem, zvlí, egoismem a destrukcí společnosti, pokud by lidé jednali podle toho, co jen oni sami považují za hodnotné. Helus (2007) uvádí, že *„...hodnoty bytí orientují člověka na jeho seberealizaci, sebeaktualizaci. To znamená, že ve svém opravdovém já jsem tím, kým jsem, především svým růstem: růstem svých morálních a vzdělanostních kvalit; hloubkou své reflexe nad světem a místem i úkoly člověka v něm; aktualizovaným potenciálem své tvořivosti; objímající přesvědčivostí své lásky k člověku / lidem; odvahou projevit solidaritu, být oporou těch, kteří jsou pro nepochopené kvality svého lidství či nejrůznější handicap ohroženi a pronásledováni atd.“*

## **2 Pojem hodnotový systém**

Hodnotový systém určuje, jaký význam a smysl osobnost přikládá jednotlivým objektům skutečnosti. Smékal (1977, s. 121) tvrdí, že *„většina badatelů se shoduje v tom, že v hodnotových orientacích se spojují potřeby jedince s objekty, které mají význam pro jejich uspokojení.“*

Existuje mnoho různých klasifikací hodnotových systémů. Žádný z nich není bezvýhradně přijatelný. Všechny tyto klasifikace jsou více či méně spekulativní, a proto není možné uvádět pouze jednu z nich.

Dle Průchy (2009) 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 např. rozdíly v hodnotových systémech (hodnotových orientacích) mladé generace a dospělých.

Z. Helus (2009, s. 149) 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.*“ Takovým obdobím může být například volba povolání, založení rodiny nebo opouštění svého rodného bydliště a s tím samozřejmě vědomí o sílící zodpovědnosti. Může ovšem také dojít ke ztrátě ústředních životních hodnot, kdy se zpravidla jedinci zhroutnou „celý svět“ a vrhne ho to do hluboké osobní krize. V takovýchto případech je důležité, aby se výchova stala jakýmsi životním poradenstvím naplněným hlubokým porozuměním pro svízele životní cesty člověka.

Filosofický slovník (1998) odkazuje na to, že hodnoty dělíme do čtyř základních skupin: morální, estetické, ekonomické a náboženské. Formálně bývají hodnoty polarizovány jako pozitivní či negativní, relativní či absolutní, subjektivní či objektivní. Vnímání světa a rozeznání hodnot lze popsat následující posloupností:

kde je znak, tam je význam,  
kde je význam, tam je interpretace,  
kde je interpretace, tam je hodnota,  
kde je hodnota, tam je zájem,  
kde je zájem, tam je politika.

Při tomto vymezení je nasnadě kulturní relativismus hodnot respektující hodnotovou variantnost, která však neruší samotný neměnný fakt hodnot.

Vacek (2008) převzal soubor hodnotových orientací podle J. Kozielckého

„ - „*dionýské hodnoty*“ (*konzumace, komfort, dobré živobytí, luxus, v krajním případě může tato orientace vyústit v egoismus a přizivnictví*)

- „*herkulovské hodnoty*“ (*sledují vlastní moc nad druhými, jejich ovládnání, touhu po vládě, slávě a společenském uznání*)

- „*apollónské hodnoty*“ (*se týkají tvořivosti, poznání světa, rozvoje vědy a umění*)

- „*prométheovské hodnoty*“ se vztahují k boji za spravedlnost, proti zlu, bolesti, krutosti, za skupinovou sounáležitost
- „*sokratovské hodnoty*“ zahrnují sebepoznání, porozumění sobě samému a zdokonalení vlastní osobnosti “

Problém klasifikace hodnot řeší například i Cakirpaloglu (2004, s. 357) ve své knize „*Psychologie hodnot*“, kde odkazuje na D. Pantiće, který se problematikou klasifikace hodnot v psychologii důkladně zabýval a nabízí uspořádání hodnot použitím obecných teoretických a metodologických kritérií. „*Teoretická kritéria vytvářejí nejpočetnější skupinu v psychologické klasifikaci hodnot, přičemž implikují tři dimenze formální klasifikace: objektivnost – subjektivnost, specifičnost – obecnost, relativnost – univerzálnost. K uvedeným relacím náleží následující kritéria dělení hodnot:*

1. *Kdo je nositelem hodnot*
2. *Původ hodnoty*
3. *Vztah k přirozenosti člověka a živočichů*
4. *Role hodnoty*
5. *Pozice v hierarchii*
6. *Stupeň obecnosti*
7. *Podstata hodnoty*
8. *Funkce lidských hodnot*
9. *Obsah hodnoty*
10. *Oblast směřování hodnot*
11. *Intenzita projevu hodnoty*
12. *Stupeň vědomosti*
13. *Stupeň zakotvenosti*
14. *Umístění hodnoty*
15. *Stupeň vzdálenosti hodnoty od osoby*
16. *Modalita účinku*
17. *Časová dimenze*
18. *Způsob přístupu ke skutečnosti*
19. *Deduktivní v. induktivní přístup*
20. *Způsob operacionalizace hodnot*



21. Velikost hodnoty

22. Intenzita hodnoty

Scheler (in Anzenbacher, 1994, s. 213) rozlišuje následující hodnotovou hierarchii:  
„- *nejnižší stupeň tvoří hodnoty příjemné a nepříjemné ve smyslu motivace libostí a nelibostí*

- *vyššího řádu jsou hodnoty vitálního citění ve smyslu stupně životního pocitu – vitálních hodnot (vznešené a nízké, zdravé a nemocné, mladé a staré)*

- *dále pak hodnoty duchovní (patří sem hodnoty morální, právní, estetické, hodnoty pravdivého)*

- *samostatnou a nejvyšší skupinu tvoří hodnoty posvátná a neposvátná“*

Gordon (1960) rozeznává následující hodnoty (z části upraveno podle O. Mikšíka, 2001)

„ – *podpora: získat podporu, porozumění, souhlas, ohleduplnost, povzbuzení*

- *konformita: projevovat souhlas, být konkrétní, dodržovat uznávaná pravidla chování, přizpůsobovat se, činit to, co je uznáváno za správné*

- *uznání: být uznáván, vyhledáván, považován za důležitého, být chválen, získávat obdiv a úctu*

- *nezávislost: mít právo samotně se rozhodnout, dělat to, co subjekt uznává za vhodné, mít autonomii*

- *benevolence: být ohleduplný k jiným, velkorysý, uznalý, pohotový k prominutí nezávažného přestupku*

- *vůdcovství: prosazovat se, být dominantní, mít moc, autoritu, udílet příkazy, vést, kontrolovat“*

Výčet kritérií od Cakirpaloglu je vyčerpávající. Každý bod je syntézou teoretického a metodologického pohledu na hodnotu a její vlastnosti. Ostatní autoři klasifikují hodnoty ze specifických hledisek. Scheler hodnoty dělí na čtyři skupiny dle úrovně řádu, v němž se daná hodnota nachází. Oproti němu Gordon rozděluje hodnoty dle vlastností, které sdružuje do šesti skupin, jež jsou označovány charakterizujícím heslem.

### 3 Koncepce L. a R. Eyrových

Byť je v současné době konečně tendence ministerstva školství výrazněji vělenit etickou výchovu do kurikula základního vzdělávání, tak přesto je nedostatek publikací, jak k mravní výchově, tak k výchově k hodnotám. Proto autorka využila ojedinělé publikace *Jak naučit děti hodnotám* a věnovala jí samostatnou kapitolu ve své práci. Linda a Richard Eyrovi ve svém ročním výchovném programu dělí hodnoty na dva základní druhy – hodnoty bytí a hodnoty dávání.

První polovina programu je věnována hodnotám bytí – poctivost, odvaha, mírumilovnost, samostatnost a výkonnost, sebekázeň a střídmost, věrnost a zdrženlivost. Hodnoty bytí mají v tomto programu dětem pomoci pochopit, kdo vlastně jsou. Na každou z daných hodnot je kladen velký důraz po jeden měsíc. Dítě tak má podle Eyrových možnost vybudovat vztah k těmto hodnotám, vzít každou hodnotu za své, osvojit si ji.

Druhá polovina je zaměřena na hodnoty dávání – oddanost a spolehlivost, respekt a úcta, láska, nesobeckost a citlivost, vlídnost a srdečnost, spravedlnost a odpuštění. Tato skupina hodnot má podle autorů v dnešním světě velký význam. Ve světě, který je zaměřený spíše na vlastnění a získávání, je třeba uvědomit si, kdo jsme a uvědomit si co můžeme ostatním předat.

### 4 Utváření hodnot

#### 4.1 Ontogeneze mravního poznání, rozhodování a jednání

Švancar (1977, s. 87) píše: „*Základní normy morálky se opírají o celou síť pojmů, s nimiž se jedinec seznamuje od prvních let života: dobrý, špatný, správný, zlý, povinnost a odpovědnost, odvaha, vina, solidarita, statečnost, pohrdání, zrada atd. Jazyk mravních norem však nelze oddělit od zkušenosti, od konkrétních situací, v nichž poznáváme, co je mravně správné nebo nesprávné, ale v nichž také prožíváme odpovědnost, vinu za nesplnění závazku, radost z ocenění našeho jednání atd. Jsou-li morální zásady spojeny se silnými city, stávají se účinnými nástroji mravně hodnotného jednání.*“

V témže díle Švancar dále popisuje ontogenezi mravního vývoje.

### **Předškolní věk**

Pro mravní vývoj znamená toto období pevné základy především v oblasti utváření pevných **návyků**, pevných citových **vztahů** a rozšiřování **představ mravně hodnotného způsobu jednání** – jak bezprostředních, tak zprostředkovaných (vyprávění, pohádky). Předškolní děti usuzují například na trest se zřetelem k závažnosti škody.

### **Mladší a střední školním věku**

Vývoj pojmů v mladším a středním školním věku má základní charakteristiky **myšlení na úrovni konkrétních operací**. Zkoumáme-li **zvláštnosti definic mravních pojmů** jako - obětavost, statečnost, lež, zrada, podvod, věrnost atd. – formou slovníkových testů, zjišťujeme, že děti charakterizují tyto vlastnosti pomocí prototypů jednání, spojených s ucelenými dějovými souvislostmi, které dovedou nejsnadněji slovně vyjádřit, přičemž ještě není v popředí citové prožívání situací, které se jim při tom vybavují. Školní děti, na rozdíl od předškolních, začleňují do svého usuzování zřetel k záměru jednajících osob; je to vývojový progres „odplácející“ spravedlnosti k „rozlišující“ spravedlnosti.

*„Výbojové zvláštnosti mravního usuzování ve školním věku byly zkoumány řadou autorů užívajících původní Piagetovy příběhy, z roku 1932, s otevřeným koncem nebo vlastní analogické metody. Výsledky většinou potvrdily Piagetovu koncepci, podle níž mravní usuzování prochází od nižšího stupně vyspělosti, v němž se uplatňuje a) závislost na autoritě, b) prosazování „odplácející“ spravedlnosti, kdy se vyžaduje potrestání každého provinění i nedopatření, k vyššímu stupni mravního vývoje, který je charakterizován a) nezávislostí na autoritě a samostatností, b) pojetím spravedlnosti, založeném na porozumění a ohledu, jež nevyžaduje odplatu za každý přestupek.“ (in Švancar 1977, s. 89) Aby děti mohly usuzovat, musejí nejprve projít nějakým poznáním.*

Švancar (1977) uvádí, že základem mravního poznání je informace o tom, že něco je dobré nebo špatné. K tomuto rozlišování je dítě vedeno od kojeneckého věku celým souborem výchovných podnětů. Vjemy a představy, pojmy a soudy, přesvědčení a

postoje vznikají ve spojení s předáváním informací o životních situacích. Čím je dítě mladší, tím častěji mu tyto informace zprostředkují dospělí. Na rozlišování „dobrého“ a „špatného“ se váží emoce a city, a to jak u jedinců, kteří dítěti zprostředkují poznání mravní hodnoty různých způsobů chování a jednání, tak u dítěte, které tyto informace přijímá.

V komplexním procesu mravního vývoje od útlého dětství do dospělosti můžeme vyčlenit podíl emocí a citů, který je obecně tím významnější, čím je dítě mladší. Lze říci, že v prvních letech života nelze vytvořit předpoklady pozdějšího mravního charakteru jedince, pokud se na žádoucích projevech sociálního chování dětí nepodílí silné pozitivní city. Citové vztahy můžeme rozlišit na krátkodobé, intenzivní zážitky (emoce), vznikající působením aktuálních podnětů, které mají značný význam pro danou osobu, a relativně dlouhodobé citové vztahy, které zajišťují homeostázu jedince jako člena určité společnosti. Do první skupiny patří radost, hněv, strach, smutek, do druhé skupiny především tzv. vyšší city, jako jsou city mravní, estetické, intelektuální. Zajišťujeme-li mravní výchovu od útlého věku, pak se ovšem nemůžeme omezovat na vyšší city, ale musíme dbát na to, aby všechny návyky společensky koordinovaného jednání, všechny mravní pojmy, v nichž se stabilizují mravní normy společnosti, a osoby, které tyto pojmy dětem zprostředkují, byly spojovány s kladnými emocemi a aby byl podíl záporných emocí, jež vznikají při zákazu, nesouhlasu nebo trestu za porušení pravidla, tvořil pouze menší část aktuálních citových zážitků dítěte útlého věku. Polští autoři správně upozorňují na to, že rozvoj kladných citů je nezbytným předpokladem k tomu, aby dítě pokročilo z převážně egocentrického stadia v předškolním věku k sociálně integrovanému chování, které je allocentrické (kladné vztahy k druhým osobám) a sociocentrické (kladné vztahy ke společenským institucím).

U dítěte, jehož potřeby po sociálním kontaktu jsou uspokojovány od prvních měsíců života, se rozvíjí schopnost empatie, vcítění, která již v období od 3 - 3½ roku usnadňuje rozvinutí tranzitivních citů (zejména soucitu). V tomto věku děti intenzivně prožívají uspokojení, které jim přináší tvořivá hra, ale také uspokojení a hrdost z pomoci dospělým. Prožívají také strach z trestu; lze jej značně zmírnit, jestliže si dítě zvyká přijmout přiměřený trest za porušení pravidel. Kladné citové stavy, vyplývající ze souhlasu rodičů s chováním dítěte, však mají v předškolním věku zcela převažovat. Povinnostmi, které dítě postupně přijímá, mají být radostnými povinnostmi. I ve

školním věku můžeme ještě nezdědka pozorovat, že dítě neplní povinnost jako mravní závazek, ale kvůli osobě, která si získala jeho sympatie. Až dospěje k pochopení obecné platnosti mravních norem, upevní se u něho city vztahující se mravním hodnotám (láska k vlasti, láska k pravdě, solidarita s kolektivem atd.)

Kolektiv, do něhož se jedinec ve školním věku stále pevněji začleňuje, je nezbytným předpokladem rozvoje mravních citů. Kladné citové vztahy ke kolektivu uschopňují jedince, aby dokázal podřídit své osobní zájmy zájmům celku. Kolominskij (1974) správně upozorňuje na to, že některé nedomyšlené formy soutěžení vyvolávají egoismus jedinců i „skupinový egoismus“, kdy se třída nebo skupiny dětí raduje z neúspěchu sousední třídy, nebo dokonce se o tento neúspěch přičiní.

Hovoří-li se o mravních citech, nejde o nějaký nový druh citů, ale o cit zodpovědnosti, závaznosti, splněné povinnosti, lítosti, nadšení, nenávisti, stejně jako nelibosti nad lží, přetvářkou, opovržením, tedy o prožívání vztahu k mravním hodnotám. Mravní usuzování ve skutečnosti nejčastěji probíhá jako mravní hodnocení, neboť se na něm podílí složky temperamentu a charakteru. Jak bylo naznačeno, teprve ve spojení s city, se mravní normy stávají motivy, pohnutkami jednání.

## **4.2 Morální chování**

J. Kotásková (1977, s. 98) se zabývá morálním chováním. *„Pojetí mravních hodnot a způsoby jejich aplikace i respektování v řešení různých životních situací se utvářejí dlouhodobě – ve smyslu společensko-historickém i ontogenetickém.“* Historie jedince nemůže být odtržena od historie prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá.

Heidbrink uvádí Restův čtyřsložkový model vývoje morálního chování:

*„Složka 1: Interpretace situace s ohledem na to, jak vlastní jednání ovlivňuje blaho ostatních.*

*Složka 2: Formulace, co by bylo morálním způsobem jednání; identifikace morálního ideálu v určité situaci.*

*Složka 3: Mezi konkurujícími ideály – jejichž výslednicí jsou různé hodnoty – zvolit ty, podle nichž se budeme řídit; rozhodnout, zda se pokusíme realizovat svůj morální ideál či nikoli.*

*Složka 4: Provedení a dokončení toho, co máme v úmyslu.“*

Složky tohoto modelu jsou chápány jako hlavní části analýzy, při které je v kontextu specifické situace vyvoláno specifické jednání. Socializační proces ovlivňuje naše morální chování. „*Bez hodnocení osobnostních vztahů nemůže být v plné míře objevena struktura a podstata mravního chování*“ (Rybakova, in: Linhart, 1977, s. 102). Je tedy nutno chápat socializaci jako komplexní proces, jehož optimální řízení znamená ovlivňování celé osobnosti jedince.

## **5 Vliv rodiny na hodnotovou orientaci dětí**

Každý člověk je individualita a každý má jiné priority a potřeby. Dle toho si tedy každý člověk utváří své hodnoty a hodnotové žebříčky. Značnou roli při výchově dětí hraje právě to, zda se takové žebříčky hodnot u partnerů v rodině liší nebo se podobají. Pokud mají partneři zcela rozdílné názory, často to vede k hádkám a sporům o to, co a jaký přístup k dětem je či není vhodný.

Dle Smékalové a Pospíšilové nabízí rodina jako primární sociální skupina dítěti celou škálu podnětů a situací k formování jednotlivých hodnot. Úkolem rodiny je výchova, která reflektuje historicko – kulturní kontext v podobě hodnot.

V postmoderní společnosti dochází k posouvání významu hodnot a vícere interpretaci jevů i hodnot samotných. Základním prizmatem společnosti by však měla být „*diferenciace čtyř základních skupin: morálních, estetických, ekonomických a náboženských*“ (s. 147)

Rodina pozvolna uvádí dítě do vztahů k věcem rodinného vybavení – k zařízení domácnosti, přístrojům a nástrojům, předmětům hezkým a cenným. Záměrně i mimoděčně vede dítě, aby tyto předměty chápalo jako hodnoty, které pro členy rodiny něco znamenají, a tudíž je máme podle určitých pravidel používat, chránit a udržovat v pořádku. Dítě má hojnost příležitostí pozorovat druhé, jak s předměty zacházejí, jak jim na nich záleží, jak je kupují, uchovávají a opravují. Toto vše má nedozírný význam pro kultivaci vztahu dítěte a dospívajícího k předmětnému, hmotnému světu. V rodině se také dítěti vyčleňují jeho osobní věci, s nimiž se pojí specifické radosti, úkoly možnosti (např. chránit, půjčovat). Rodina skýtá dítěti bezprostředně působící vzory a příklady. Skrze lásku k otci a matce, vcit'ování se do nich v nejrůznějších situacích, napodobování jejich jednání, přemýšlení o jejich životě se dítě učí vidět v druhém

člověku osobnost a samo touží být osobností. Tím, že rodiče se dovedou do dítěte vcítit a chápat je, dostává se i dítěti ojedinělé příležitosti učit se vcítovat a chápat druhého člověka.

Nejlepší cestou k utváření hodnot jedince je využívání přirozených životních situací, které v rodině nastanou. Životní situace jsou vlastně odrazem životního stylu v rodině. Proto je pro utváření hodnot jedince rodina tak důležitá. Dítě už od útlého věku přejímá návyky a způsoby jednání od svých rodičů a svého blízkého okolí, aniž by nad nimi přemýšlelo. To, jakým způsobem se k sobě rodiče chovají, jakým způsobem spolu komunikují a řeší problémy, kolik na sebe mají času a jak společně dokáží volný čas trávit je pro dítě jakýmsi vzorem, který přejímá do svého života automaticky. Hodnoty každého z nás se utvářejí vlivem našich životních zkušeností, podmínek, ve kterých žijeme a aktivitou, kterou vykonáváme, a právě díky tomuto faktu můžeme utváření hodnot jedince ovlivňovat.

Životní i výchovný styl rodičů může společensky žádoucí hodnoty rozvíjet i brzdit, protože působí na psychiku dítěte. Může u dítěte vyvolávat pocity strachu, obav z projevování se nebo naopak pocity bezpečí a klidu, kdy se při vytváření podnětných situací akcentuje na zvědavost dítěte. Vztah mezi dítětem a rodičem je pro tvorbu hodnot velmi důležitý. Výchovné působení tohoto vztahu se projeví tak, že postupně přivádí dítě k poznání a přijetí určitých hodnot, o které rodiči ve výchově jde, protože je dávno známé, že nestačí, či dokonce není vhodné o těchto hodnotách mluvit, ale spíše je důležité, aby je dítě v naší praxi vidělo, vycítilo a zažilo. (2007, str. 148)

Oproti tomu ale F. Smrčka (1970, s. 138) tvrdí, že: *„Zásady mravního jednání musíme dětem také vysvětlovat. (...) Má-li ovšem mravní naučení působit, musí vyplývat z pevného přesvědčení a být podloženo příkladem. Je-li vysvětlování mravních zásad jen moralizujícím a malicherným vytýkáním nedostatků, vzbudí u dětí pouze odpor a znechucení.“* Je velmi složité udržet při rozhovoru o mravním jednání hranici tak, aby se neskouzlo právě k moralizování, ale přesto je v některých případech důležité, naše jednání pojmenovat. Protože děti nemůžeme od okolního světa izolovat, je důležité, aby působením rodiny i školy získaly co největší odolnost proti špatným vlivům.

Jak píše Smrčka, o stavu mravní a citové výchovy v rodině mnoho prozradí nejen způsob, jakým rodiče jednají s dětmi, ale snad ještě více to, jak děti dovedou myslet na své rodiče a sourozence, jak se jich dotýkají jejich starostí a radostí. V některých

rodinách se s velkou okázalostí slaví narozeniny a svátky dětí, ale na rodiče a prarodiče si děti o podobných příležitostech ani nevzpomenou. Je to jistě důsledek toho, jak otec učí děti lásce a úctě k matce, matka zas k otci a jak je oba společně vychovávají k úctě k babičce a dědečkovi. (1970, str. 154) S tímto tvrzením není možné, než souhlasit. V dnešní zrychlené a uspěchané době, kdy je čas, který by měl být věnován trávení společných chvil v rodinném kruhu, vykupován drahými dary, se děti jen zřídka kde mají možnost naučit úctě ke svým bližním. A když nejsou schopny mít v úctě své bližní, jak si mohou vážit ostatních?

## **6 Etická výchova jako výchova k hodnotám v kurikulu české školy**

*„V oblasti výchovy přibývá odborníků, kteří se domnívají, že je třeba včas, systematicky a účinněji než dosud spoluutvářet hodnotové struktury dětí a mládeže v rámci edukačního procesu.“* (Vacek, 2008, s. 103)

*„Hodnoty jsou osvojovány v procesech socializace a enkulturace. Některé hodnoty jsou sdíleny celými skupinami nebo celou společností.“* (Průcha, 2009, str. 92)

Mnoha dětem činí ve škole obtíže nedostatek kultivovaných návyků, ať už jde o to umět slušně pozdravit, vyslovit žádost, poděkovat učiteli nebo projevovat dostatek ohleduplnosti a ochoty vůči spolužákům. Jde o základní mechanismy společenského chování, které mají vyjadřovat respekt k druhým a které by měly být pro děti samozřejmostí.

Lze ale hodnotám opravdu učit? V běžné praxi je snaha o předání prostřednictvím slovního poučování a výkladu, někdy i příkazováním, v lepším případě příkladem. Ta poslední varianta je nejlepší. První dvě většinou vyznívají naprázdno. A co může dělat škola? Učení je velice mnohotvárný proces, je vlastně základem veškeré naší životní zkušenosti, kterou nezískáváme pouze slovním učením. Učíme se i pohybovým dovednostem, hygienickým a dalším návykům. Velmi významným způsobem lidského učení je sociální napodobování, takže osobní příklad je z nejúčinnějších. Člověk se však učí také pomocí tzv. zástupného učení - tj. pozorováním důsledků, nebo na základě informace o důsledcích chování jiného člověka.



Pro mravní výchovu dětí je důležité umět správně udílet odměny. „*Nejlepší vychovatelé neodměňují děti příliš často, využívají však každé vhodné příležitosti k tomu, aby jim vyjádřili své uznání. Podle toho, jakou má vychovatel u dětí vážnost a jak svým uznáním šetří, nebo plýtvá, znamená mnoho nebo málo jeho úsměv, podání ruky nebo veřejná pochvala. U některých učitelů již dvě tři pochvalná slova jsou pro žáky velkým povzbuzením. Stejně strážlivě dovede vyjádřit dobrý vychovatel svou nespokojenost a zhodnotit chování dítěte podle jeho pohnutek. Z rozčileného a často opakovaného křiku si zdravé děti mnoho nedělají, trpí jím však děti s narušenou nervovou soustavou.*“ (Smrčka, 1970, str. 140)

Etická výchova jako nositelka výchovy k hodnotám je tematika jdoucí napříč všemi vyučovacími předměty, projekty, texty i učebnicemi. Aby bylo možno seriózně tvrdit, že byla provedena analýza všech možností, které textově žáka na 1. stupni ovlivňují, musela by tak autorka analyzovat veškeré řady publikovaných učebnic, včetně pracovních sešitů. Toto je hluboce nad rámec možností diplomové práce, autorka si je však této možnosti vědoma

Protože je nejpravděpodobnější nalézt jistě důrazy na výchovu k hodnotám právě při výuce vlastivědy, soustředila se na poslední řady učebnic z oblasti vlastivědy pro 4. a 5. ročník, vydané 5 renomovanými nakladatelstvími.

Tematika hodnotové výchovy je obsažná, chceme-li konkrétně řešit její obsah vzhledem k věkovým zvláštnostem. S ohledem na téma své práce se autorka zaměřila na hodnotovou výchovu na 1. stupni základní školy.

V České republice jsou stanoveny oblasti vzdělávání pro různé školské úrovně. Tyto oblasti je možné najít ve státním kurikulárním dokumentu, **Rámcovém vzdělávacím programu**. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou definovány následující oblasti:

*Jazyk a jazyková komunikace*

*Matematika a její aplikace*

*Informační a komunikační technologie*

*Člověk a jeho svět*

*Člověk a společnost*

*Člověk a příroda*

*Umění a kultura*

## *Člověk a zdraví*

### *Člověk a svět práce*

Každá z nich je rozdělena na očekávané výstupy pro 1. a 2. stupeň základní školy. Oblasti pro 1. stupeň se dále dělí na 1. období (1. - 3. ročník) a 2. období (4. – 5. ročník). V cílovém zaměření vzdělávací oblasti Člověk a společnost se o hodnotách výslovně píše: „*Vzdělávání v dané vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí tím, že vede žáka k utváření pozitivního hodnotového systému opřeneho o historickou zkušenost.*“ (RVP, s. 42)

V oblasti **Člověk a jeho svět** může být výchova k hodnotám obsažena jako součást učiva. Není zde ovšem nikde výslovně uvedena.

Tematický okruh **Místo, kde žijeme** - „*Různé činnosti a úkoly by měly přirozeným způsobem probudit v žácích kladný vztah k místu jejich bydliště, postupně rozvíjet jejich národní cítění a vztah k naší zemi.*“ (RVP, s. 37)

Tematický okruh **Lidé a čas** – „*Žáci si postupně osvojují a upevňují základy vhodného chování a jednání mezi lidmi, uvědomují si význam a podstatu tolerance, pomoci a solidarity mezi lidmi, vzájemné úcty, snášenlivosti a rovného postavení mužů a žen. Poznávají, jak se lidé sdružují, baví, jakou vytvářejí kulturu. Seznamují se se základními právy a povinnostmi, ale i s problémy, které provázejí soužití lidí, celou společnost nebo i svět (globální problémy). Celý tematický okruh tak směřuje k prvotním poznatkům a dovednostem budoucího občana demokratického státu.*“ (RVP, s. 37)

Okruh **Člověk a jeho zdraví** – „*Žáci docházejí k poznání, že nejcennější hodnotou v životě člověka je zdraví.*“ (RVP, s. 38)

Rámcový vzdělávací program stanovuje obsah vzdělávání. To, jakým způsobem bude naplňován a na jaké okruhy, či témata bude kladen důraz, záleží jednotlivě na každé škole, potažmo učiteli.

Nejzřetelněji se výchova k hodnotám objevuje v rámci průřezových témat, kde už nejde o vedlejší produkt výuky, ale objevuje se jako vlastní téma (i když „výchova k hodnotám“ výslovně uvedena není). Týká se to následujících očekávaných výstupů průřezových témat:

**Osobnostní a sociální výchova** – „*V oblasti postojů a hodnot průřezové téma vede žáky k tomu, aby si uvědomovali hodnotu spolupráce a pomoci, hodnotu různosti lidí,*

*názorů, přístupů k řešení problémů, přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování.“ (RVP, s. 101)*

**Výchova demokratického občana** – *„V oblasti postojů a hodnot průřezové téma přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost, motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat slabším.“ (RVP, s. 104)*

**Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech** – *„V oblasti postojů a hodnot průřezové téma utváří pozitivní postoje k jinakosti a kulturní rozmanitosti, podporuje vztah k tradičním evropským hodnotám.“ (RVP, s.106)*

**Multikulturní výchova** – *„V oblasti postojů a hodnot průřezové téma stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí je vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, vede k angažovanosti při potírání projevů intolerance, xenofobie, diskriminace a rasismu.“ (RVP, s. 108)*

**Enviromentální výchova** – *„V oblasti postojů a hodnot průřezové téma přispívá k utváření zdravého životního stylu a k vnímání estetických hodnot prostředí, vede k vnímavému a citlivému přístupu k přírodě a přírodnímu a kulturnímu dědictví.“ (RVP, s. 110)*

Dle výše napsaného je zřejmé, že hodnoty budou stále více zdůrazňovány nejen jako součást učiva, ale jako cílové kategorie.

SPN 2010 Vlastivěda pro 4. ročník ZŠ

Učebnice ve své zadní části obsahuje oddíl, Lidé kolem nás, ve kterém jsou zpracovány 3 kapitoly (Moje rodina, Já a ti druzí, Jak být slušným člověkem) věnující se problematice hodnot. Každá z nich předkládá text, do něhož jsou vkládány otázky k zamyšlení.

*„Školní třída není jediná skupina, do které jsme ve škole začleněni. Můžeme se přihlásit třeba do některého zájmového kroužku nebo sportovního oddílu. Mezi spolužáky, které jsme při nástupu do školy neznali, si vybíráme ty, se kterými si nejvíce rozumíme a trávíme s nimi čas i mimo školu. Tak vznikají skupiny kamarádů, party. Do těchto skupin vstupujeme dobrovolně, sami si je vybíráme. Někdy tu navážeme i opravdové přátelství, které může přetrvat až do dospělosti.*

*S kým a jak trávíte svůj volný čas?*

*Myslíte si, že je rozdíl mezi kamarádstvím a přátelstvím? Jaký?*

*Jaké vlastnosti by měl mít opravdový přítel? Našli jste už takového přítele? “*  
(Čechurová, 2010, s. 103)

SPN 2010 Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ

Obdobně jako v předcházející publikaci obsahuje i tato učebnice oddíl Lidé kolem nás. Tentokrát jsou poslední 4 kapitoly věnovány tématům jako jsou lidská práva, majetek a jeho vlastnictví, kultuře a poslední z nich je na téma lidé a země.

*„Z každého lidského práva vyplývají zároveň určité povinnosti. Práva a povinnosti spolu souvisí. Například: Dítě má právo na život se svými rodiči, na jejich lásku a péči. Současně má ale povinnost rodiče poslouchat a pomáhat jim.*

*Vyberte si tři z práv dětí a u každého vymyslete, jaké povinnosti z něj vyplývají. “*  
(Čechurová 2010, s. 82)

*„Rozhodněte, zda v některém z těchto případů jde o porušení dětských práv:*

- *Rodiče vás po 9. hodině nechtějí pouštět ven.*
- *Maminka bez vašeho vědomí otevře dopis, který vám přišel od kamarádky, a přečte si ho.*
- *Tatínek chce každý den kontrolovat vaši žákovskou knížku.*
- *Maminka vás za trest pošle spát bez večeře. “* (Čechurová, 2010, s. 82)

Nakladatelství České geografické společnosti 2009 Lidé kolem nás

2010 Místo, kde žijeme

Obě publikace jsou doporučeny pro výuku ve 4. a 5. ročníku ZŠ. Některé kapitoly publikace Lidé kolem nás jsou věnovány hodnotám, jakými jsou rodina, práva lidí, majetek, kultura, či co dělat, aby byl náš svět lepší.

*„Každá generace má své převažující potřeby. Děti, dospělí a staří lidé vykonávají často odlišné činnosti. I názory lidí různých generací na tutéž věc nebo činnost mohou být jiné.*

*Navrhněte nějakou činnost na nedělní odpoledne, která by vás bavila. Zeptejte se rodičů a prarodičů, zda by ji také chtěli vykonávat. Jaká byla odpověď? Proč asi? “* (Matušková, 2009, s. 11)

V učebnici *Místo, kde žijeme*, se setkáváme s hodnotami jakými je domov, rodina, demokracie, či vlast.

*„Každý z nás někde bydlí. Většina lidí žije s rodinou. Místo, kam se vracíme, kde máme své blízké, své oblíbené věci a zákoutí, se nazývá domov.*

- 1. Co si představíš nejdříve, když se řekne domov? Co si představuješ dále?*
- 2. Co všechno ještě patří k tvému domovu?*
- 3. Bez koho a bez čeho si svůj domov nedovedeš představit?*
- 4. Jak se liší tvůj domov od domova dětí na obrázku? Je to důležité?*
- 5. Co si myslíš, že je na domově nejdůležitější a proč?“ (Matušková, 2010, s. 5)*

*„Práci rozdělujeme na fyzickou (například zámečnick, holička, uklízečka) a duševní (například konstruktér, účetní, ředitelka). Ale i při fyzické práci je nutné mít hodně znalostí a přemýšlet o ní.*

*Která práce je podle vašeho mínění důležitá? Proč?“ (Matušková, 2010, s. 39)*

Nová škola 2011 Vlastivěda pro 4. ročník

*„Parlament České republiky se skládá z Poslanecké sněmovny a Senátu. Parlament má zákonodárnou moc. Zákonodárná moc znamená, že poslanci a senátoři v Parlamentu projednávají a přijímají zákony, kterými se pak všichni občané našeho státu musí řídit*

*Zahrajte si na parlament. Z papíru si vystříhnete a označte písmeny A, N dva hlasovací lístky (A = ano, N = ne). Přečtete si školní řád. Jednotlivé body prodiskutujte a řekněte, zda s nimi souhlasíte a proč. Po skončení diskuse hlasujte, zda jste pro to, aby existoval školní řád.“ (Štiková, 2010, s. 13)*

Tato pasáž z knihy je označována jako součást průřezového tématu *Výchova k demokracii, demokracie ve škole a ve třídě*. Úkol je zadán tak, že není zcela jasný jeho cíl. Můžeme na něm totiž velmi pěkně ukázat principy demokracie, ale při špatné interpretaci lze dojít k překroucení těchto principů.

Nová škola 2011 Vlastivěda pro 5. ročník

V této publikaci je možné najít lépe postavené otázky a úkoly, než v učebnici pro 4. ročník. Termínem lépe postavené má autorka na mysli úkoly a otázky, které nejsou zadávány takovým způsobem, který by byl lehký překroučitelný.

*„Rozmach českého národa se výrazně projevoval zejména v oblasti školství a kultury. Povinná školní docházka byla rozšířena ze šesti na osm let. Vedle obecných (základních) škol vznikaly i měšťanské školy, odborné školy a ve větších městech gymnázia a reálky. Tak se stalo, že koncem 19. století téměř všichni obyvatelé v českých zemích uměli číst, psát a počítat. Říkáme, že byli gramotní.*

*Proč by měl každý stát dbát o kvalitní vzdělání svých občanů?“ (Čapka, 2011, s. 32)*

#### Fraus 2010 Společnost pro 4. ročník ZŠ

Nakladatelství Fraus vydalo zatím publikaci jen pro 4. ročník. Stejně jako všechny ostatní učebnice tohoto nakladatelství, i tato podněcuje žáky k hlubšímu zamyšlení se nad věcmi.

*„V čele státu stál kníže z rodu Přemyslovců, všichni obyvatelé mu byli podřízeni. Na počátku středověku se společnost skládala z lidí svobodných a nesvobodných. Svobodní: knížecí družina, velmoži, kněží, řemeslníci a sedláci, kteří vlastnili půdu; pouze sedláci a řemeslníci museli platit knížeti daně.*

*Nesvobodní: nevolníci, byli najímáni na práci; mohla jim být také pronajata půda, na níž pak hospodařili, knížeti za to odváděli poplatky a museli pro něho pracovat zadarmo.*

*Kdybyste žili v té době, které postavení byste chtěli zaujímat? Vysvětlíte proč. Kým byste rozhodně být nechtěli a proč? Má také nějaké nevýhody být mocným?“ (Dvořáková a kol., 2010, s. 26)*

#### Alter 2010 Lidé kolem nás, aplikovaná etika pro 4. ročník

*„Matka s dvanáctiletou dcerou vystoupila z tramvaje. Přistoupila k ní starší žena a řekla: „Měla byste svou dceru vést k úctě ke starším. Celou cestu jsem nad ní stála, ale sednout mě nepustila.“ Maminka se omluvila.*

*Jak asi bylo v tramvaji té paní? Jak se asi poté cítila maminka?*

*Jak byste se v podobném případě zachovali vy?*

*Co mohla podle vašeho názoru říct starší paní už v tramvaji?*

*Děvče se hájilo, že se jí paní nezdála tak stará a že jednou v podobné situaci byla jinou starší dámou hrubě odmítnuta. považujete to za možné, nebo spíše za výmluvu?“*  
(Bradáčová a kol., 2010, s. 24)

Alter 2010 Lidé kolem nás, aplikovaná etika pro 5. ročník

*„cv. 1 Zamyslete se nad pojmem dobrá literatura. Vyberte z čítanky ukázkou, o nichž se domníváte, že vštěpují mravní zásady a přinášejí poučení nebo příklady pro řešení některých životních situací.*

*VÍTE, ŽE velkofilm Avatar (2009) se stal jedním z nejdražších filmů v historii? Podle hledisek ve cv. 1 výše se pokuste zhodnotit, zda je to „dobrý“ film.“*  
(Bradáčová a kol., 2010, s. 28)

Jako jedny z nejlépe zpracovaných učebnic na našem trhu hodnotí autorka publikace nakladatelství Alter, kde jsou etické výchově a výchově k hodnotám věnovány dvě samostatné knihy pro každý ročník. Každé téma je zde velmi podrobně rozpracováno a doplněno o podnětné otázky, podobně jako v publikaci Společnost nakladatelství Fraus.

Ačkoliv se objevuje na trhu čím dál tím více publikací zaměřených na tuto problematiku, zastává autorka názor, že je jich stále ještě velmi málo.

## **7 Etická výchova jako výchova k hodnotám v kurikulu finského školství**

Pobyt ve Finsku prostřednictvím programu Erasmus. Studium tam vedlo k bližšímu poznání místní společnosti, školského systému a získání poznatků o procesu předávání tradičních hodnot dětem.

Finsko je sociální stát s humanitním cítěním a s velkou úctou k přírodě a životnímu prostředí. Základem pro veškeré chování a jednání je silný hodnotový systém, který je dětem vštěpován od útlého věku doma a následně pak také ve škole. Etická a morální výchova provází Finy každý den. Zvyky slušného chování jsou velmi zdůrazňovány již v předškolní výchově a následně pak v dalším výchovně vzdělávacím procesu.

*„Finland is a social welfare state with strong humanitarian and environmental concerns. The following three sections identify the Value Systems in the predominant culture their methods of dividing right from wrong, good from evil, and so forth.*

#### *Locus of Decision Making*

*The individual is given the responsibility for decision making within the boundaries of the social welfare ideology One has the dual obligation of developing a strong self-orientation and at the same time helping those who are not able to help themselves. One's ability is more important than one's station in life. Finns cherish their right to a private life and personal opinions.*

#### *Sources of Anxiety Reduction*

*The social welfare state and a strong nuclear family give Finns stability and security. This reduces life's uncertainties and the anxiety that comes with them. Finns are highly nationalistic, with a liberal philosophy of tolerance for dissent and deviation. However, anxieties develop between the need to have a strong selfimage and being a member of a social welfare state.*

#### *Issues of Equality / Inequality*

*Finland has an egalitarian society in which those at all power levels have an inherent trust in people. The population is homogeneous, which minimizes ethnic strife. Finland is basically a middle-class society where the government helps with family needs. The minimizing of social differences also minimize the evidence of poverty and wealth. In this society husbands and wives share the responsibilities of child care.“ (přednáška Mr. Anti Juvonena, 27.října 2009)*

(Následující tři oddíly vymezují hodnotové systémy v převládající kultuře a metody jejich rozdělení mezi správným a špatným, dobro od zla, apod.

#### **Rozhodování řízené vlastním svědomím**

Jednotlivci v této společnosti je dána odpovědnost za rozhodování v rámci hranic sociální ideologie. Člověk má dvojí povinnost - vytvořit si vlastní orientaci, která by ho uspokojovala a naplňovala, ale zároveň se má snažit pomoci těm, kteří si nejsou schopni



pomoci sami. Naše schopnosti jsou mnohem důležitější než naše postavení v životě. Finové ctí právo na soukromý život a osobní názory.

#### Zdroje snížení neklidu

Sociální stát a silná nukleární rodina dává Finům pocit stability a bezpečnosti. Tím se snižuje životní nejistota a neklid. Finové jsou velmi nacionalističtí, s liberální filozofií tolerance k názorové rozmanitosti a odchýlkám. Nicméně, u některých mladistvých Finů neklid vzniká konfliktem mezi potřebou mít silnou vlastní image, vymanit se z tradicionality, a zároveň být členem sociálního státu.

#### Problematika rovnosti / nerovnosti

Finsko je rovnostářskou společností, ve které občané všech sociálních vrstev mají velkou důvěru v představitele státní správy. Populace je homogenní, což minimalizuje etnické konflikty. Finsko je v podstatě společností střední třídy, kde vláda pomáhá s rodinnými potřebami. Minimalizují se sociální rozdíly, jež také minimalizují dopady chudoby a bohatství. V této společnosti mají manželé a manželky stejný podíl odpovědnosti při péči o dítě. – volný překlad autorky)

Autorka se s konkretizací těchto tvrzení setkala v každodenním finském životě, ať to znamenalo vstup do rodiny přátel, kontakt s lidmi na ulici či dodržování formálního postoje při komunikaci s druhými.

Etická výchova v kurikulu finského školství je obsažena v samostatném předmětu, Etika. Předmět etika je multidisciplinární celek. Jeho východisky jsou filozofie, sociální vědy a kulturní studie. Ve výuce jsou lidé chápáni jako hráči, kteří obnovují a vytvářejí svou kulturu, a kteří umožňují hledání významů v jejich vzájemné interakci. Výuka etiky klade důraz na schopnost lidí studovat svůj svět a aktivně řídit život svůj.

*„The task of instruction is to give the pupils the material to grow into independent, tolerant, responsible, and judicious members of their society. Instruction in ethics supports grow into full, democratic citizenship, which, in a globalizing and swiftly changing society, requires an ability to think and act ethically, broad related knowledge and skills, and the accumulation of general education in culture and personal world view. Instruction in ethics is guided by a sense of the pupils' opportunities to grow into free,*

*equal, and critical creators of a good life.*“(National Core Curriculum for Basic Education, 2004, s. 214)

(Úkolem výuky je poskytnout žákům materiál, který jim má pomoci vyrůst v samostatné, tolerantní, zodpovědné a rozumné občany jejich společnosti. Etická výchova podporuje růst do plného, demokratickému občanství, které v globalizující a rychle se měnící společnosti, vyžaduje schopnost myslet a jednat eticky. Smyslem etické výchovy je nabízet žákům možnosti tak, aby dorostli do svobodného, rovného a kritického tvůrce dobrého života. – volně přeloženo autorkou)

Etická výchova je také součástí hodin náboženství, v němž je silně zakotvena. Všechny děti na primární škole navštěvují hodiny náboženství – rodiče si mohou vybrat vyznání, na jehož hodiny jsou pak žáci děleni. Kurikulum předkládá dva oficiální proudy, kterými je náboženství: a) evangelicko-luteránské a b) pravoslavné. Ostatní náboženství se mohou na školách vyučovat, je to ovšem na samostatném rozhodnutí každé školy.

*„In instruction in religion, life’s religious and ethical dimension comes under examination from the standpoint of the pupil’s own growth, and as a broader social phenomenon. Religion is treated as one of the undercurrents influencing human culture. Instruction in religion emphasizes the pupil’s own religious knowledge and readiness to encounter other religions and views, especially spiritual traditions that exert influence in Finnish society.*

*The task of instruction in religion is to offer the pupils knowledge, skills, and experiences, from which they obtain materials for building an identity and a world-view. The instructions prepares pupils for encountering the religious and ethical dimension in one’s own life and the life of the community. The objective of instructions is general education in religion and philosophy of life.*

*The objectives of the instruction are to:*

- familiarize the pupil with his or her own religion*
- familiarize the pupil with the Finnish spiritual tradition*
- introduce the pupil to other religions*
- help the pupil understand the cultural and human meaning of religions*
- educate the pupil in ethical living and help him or her understand the ethical*

*dimension of religion.*“(National Core Curriculum for Basic Education, 2004, s. 202)

(Ve výuce náboženství je zkoumán náboženský a etický rozměr života z hlediska vlastního růstu žáka, stejně tak jako širší sociální fenomén. Náboženství je považováno za jeden z proudů ovlivňujících lidskou kulturu. Výuka náboženství klade důraz na žákovy náboženské znalosti a připravenost setkat s dalšími náboženstvími a názory, a to zejména duchovními tradicemi, které ovlivňovaly finskou společnost).

Úkolem výuky náboženství je poskytnout žákům znalosti, dovednosti a zkušenosti, které mohou být základem pro konstruování identity a pohledu na svět. Vzdělávání připravuje žáky k naplnění náboženských a etických dimenzí ve vlastním životě a životě společnosti.

Cílem vzdělávání je:

- seznámit žáky se svým náboženstvím
- seznámit žáky s finskou duchovní tradicí
- seznámit žáky s jinými náboženstvími
- pomoci žákům porozumět kulturnímu a lidskému smyslu náboženství
- vzdělávat žáka v etice života a pomoci mu pochopit etickou dimenzi náboženství. – volný překlad autorky)

Dalším důležitým článkem etické výchovy ve Finsku je dramatická výchova. Finsko je zemí s dlouhou a silnou tradicí amatérských divadel. Dramatická výchova se do vzdělávání ve Finsku začala dostávat v 70. letech 20. století díky organizaci FIDEA (Asociace finské dramatické výchovy). Toto sdružení bylo založeno na podporu dramatu ve vzdělávání jako metody a také jako nezávislého předmětu. Ačkoli ani po čtyřiceti letech není dramatická výchova ve finském kurikulu primárního vzdělávání zařazena samostatně jako jeden z povinných vyučovacích předmětů, některé školy si ji do svých osnov na 1. stupni samostatně zařadily a učitelé ji hojně využívají. Metody dramatické výchovy se ve vyučování objevují především jako součást výuky etiky, náboženství, mateřského jazyka, dějepisu, cizích jazyků a podobně.

Ve vyšších ročnících primárního vzdělávání a v sekundárním vzdělávání je již dramatická výchova zařazována jako autonomní předmět, ovšem pouze jako volitelný. Studenti mají možnost si dramaturgii zvolit jako jeden ze svých výběrových předmětů.

Přesto však ve Finsku stále zůstává snaha, zařadit dramatickou výchovu jako jeden z povinných předmětů na školách.

Jak již je napsáno v úvodu, zásady etického chování jsou vyžadovány již od útlého věku dětí. Ve školách panuje o hodinách přísná morálka, která je ovšem kompenzována patnáctiminutovými přestávkami mezi jednotlivými hodinami, které vždy když to je jen trochu možné probíhají venku na školním pozemku. O přestávkách je dětem dovoleno dělat venku cokoli, vždy ale musejí myslet na bezpečí své a svých spolužáků. Oproti tomu v hodinách pak není zvykem, aby si žáci mezi sebou hlasitě povídali, pokud k tomu nejsou vyzváni učitelem, a už vůbec není zvykem otáčet se ke spolužákům do cizí lavice.

Co se týče učebnic etiky, vyšlo jich ve Finsku několik, většinou je ale zvykem, že učebnici používá pouze učitel a žáci mají buď pracovní sešity, nebo portfolia, do kterých si vkládají pracovní listy. Učebnice náboženství se příliš nepoužívají. Při hodinách náboženství učitel nastolí vždy nějaké téma, o kterém si žáci společně s učitelem povídají, následně si zapíší zápis do svých sešitů a řeší zadané úkoly, které na konci hodiny zhodnotí.

## **8 Srovnání výchovy k hodnotám v českém a finském školství**

Při srovnání popisu implementace mravní výchovy do kurikula české a finské školy primárního stupně je zcela zřejmé, že nacházíme zcela zásadní rozdíly.

V české republice je etická výchova zakotvena stále ještě velmi vágně, její východiska, byť obecně proklamovaná, nejsou opřena o fundamentální filosofické či jiné zdroje, takže se poukaz na mravní výchovu může jevit mnohdy jako nahodilý až nesystémový. Problémy, které odtud vyplývají, zřetelně poukazují na ateistické prostředí, v němž je etická výchova v České republice realizována.

Na druhé straně finská pozice ve vztahu k etické výchově ukazuje na fundamentální věroučné zakotvení. Důrazy na tradiční hodnoty (v pozitivním slova smyslu) jsou zřetelně odvozeny z biblických hodnot desatera. Ztotožňování se s respektem k člověku nadřazeného altruismu nad individualitou či důraz na poctivost a čest jsou za léta

prosazování se v civilním finském životě natolik zvnitřněny, že jejich překročení je vnímáno s rozpaky.

Zdá se tedy, že cesta k etickému zakotvení českého školáka 1. stupně nemůže být izolována a odtržena od skutečného prolnutí etických základů do života (nejen proklamací české společnosti). K tomu má před sebou česká společnost ještě dlouhou cestu, neboť ukradených 40 let komunistickým režimem schází této společnosti na cestě za lidskou slušností, respektem a vírou, v níž finská společnost nemusela svůj vývoj přerušit.

# III. PRAKTICKÁ ČÁST

## 1 Cíle praktické části

Cílem výzkumné části diplomové práce je poukázat na současný hodnotový systém žáků ve věku 10 až 12 let. Autorka se snaží prostřednictvím dotazníkového šetření na začátku a na konci zkoumaného období poukázat na posun hodnotové orientace dětí v průběhu 6 měsíců. V průběhu zkoumaného období autorka s částí skupiny praktikuje lekce dramatické výchovy, díky nimž chce na konci tohoto období zjistit, zda měly její lekce nějaký vliv na výsledek dotazníkového šetření.

## 2 Popis výzkumného prostředí

Výzkum byl realizován ve třídách základní školy v Praze 4. Byl zaměřen na žáky ve věku 10 až 12 let. Byl realizován v experimentální skupině, kontrolní skupina se experimentu nezúčastnila. Dotazník položený na počátku a na konci zkoumaného období sloužil v obou skupinách k objektivnímu porovnání výsledků. V experimentální skupině žáků autorka systematicky pracovala v lekcích dramatické výchovy prostřednictvím série strukturovaných dramát a dramát založených na příběhu. V kontrolní skupině dramata vůbec neprováděla, ale díky tomu, že na této základní škole je dramatická výchova zařazena jako jeden z vyučovacích předmětů, děti nějakou formou dramatické výchovy také procházely.

Dále byl výzkum prováděn v 5. třídách základní školy v Praze 13, kde jsou žáci dramatickou výchovu ovlivňování relativně málo.

## 3 Popis vzorku

V základní škole v Praze 4 (dále jen na škole A) se výzkumu účastnilo 19 žáků v experimentální skupině a 28 žáků v kontrolní skupině. Z toho bylo v experimentální skupině 9 chlapců a 10 dívek a ve skupině kontrolní 14 chlapců a 14 dívek.

V základní škole v Praze 13 (dále jen ve škole B) se výzkumu účastnilo 25 žáků v experimentální skupině a 28 žáků ve skupině kontrolní. Experimentální skupina se

skládala ze 14 chlapců a 11 dívek a kontrolní skupina se skládala ze 14 chlapců a 14 dívek.

## 4 Postup výzkumného šetření

### 4.1 Předvýzkum

Předvýzkum probíhal na základní škole v Praze 4 s 50 dětmi, které byly rozděleny do dvou skupin - experimentální a kontrolní. Předvýzkum probíhal v experimentální skupině na jaře roku 2010, od 18. března do 3. června 2010, v šesti lekcích. Na počátku i na konci výzkumného období obdržely všechny děti z obou skupin dotazník. Doba šetření byla zkrácena z toho důvodu, že se autorce jednalo především o zjištění, zda jsou všechny položky dotazníku srozumitelné, a zda jsou lekce dramatické výchovy vystavené tak, aby se žáci skutečně zamýšleli nad danou hodnotou.

Dotazník obsahoval následující položky:

1) Vyber a očísľuj od 1 („nejlepší“) do 5 („nejhorší“) z vybraných hodnot ty, které považuješ v životě za nejdůležitější.

LEST

ČEST

SVĚT BEZ VÁLEK

RODINA

NĚKAM PATŘÍM

PRAVDOMLUVNOST

ŽIVÉ ZVÍŘE

HODNĚ KAMARÁDŮ

ZDRAVÍ

HODNĚ PENĚZ

2) Mnohem silnější kluk – deváták, Tvého kamaráda bije.

a) Jak se zachováš?

b) Proč tak reaguješ?

3) Máš kouzelnou skříňku, která umí splnit cokoli.

a) Co by sis přál pro své rodiče?

b) Máš nesplněné přání – skříňka ho splní, jaké?

4) a) Kdybys jel na pustý ostrov a směl by sis s sebou vzít 3 živé tvory – kdo by to byl?

b) Na pustý ostrov by sis směl vzít 5 věcí, které jsou pro Tebe důležité. Vyjmenuj je, zdůvodni proč.

5) Pavel a Jan potřebují zatelefonovat rodičům a nemají peníze. Potkají Tě a žádají o pomoc. Neznáš je. Jak bys tuto situaci řešil?

6) a) Kterého současně žijícího člověka obdivuješ tak, že se mu chceš podobat? Komu? Proč?

b) Komu se v žádném případě nechceš podobat? Komu? Proč?

7) Která oblast života Tě v současné době nejvíce zajímá?

Například: HUDBA                      POLITIKA                      RODINA  
SPORT                                      LITERATURA                      HISTORIE  
NĚCO JINÉHO – CO? \_\_\_\_\_

#### **4.1.1 Výsledky dotazníkového šetření předvýzkumu.**

Předvýzkum a jeho výsledky slouží k upřesnění zadání, popřípadě k upravení lekcí dramatické výchovy. Proto autorka uvádí výsledky pouze těch vybraných položek dotazníku, které na základě předvýzkumu změnila pro další výzkumné použití.

#### **3. POLOŽKA DOTAZNÍKU:**

3) *Máš kouzelnou skříňku, která umí splnit cokoli.*

*a) Co by sis přál pro své rodiče?*

Chlapci z předvýzkumné skupiny by si pro své rodiče přáli následující.

Tabulka č. 1

	počátek exp.
zdraví	25
peníze	18
šťěstí	2
majetek	2
radost	1
láska	1
nesmrtelnost	1
aby rodiče méně pracovali	1
aby se rodiče nehádali	1
aby se nezlobili kvůli mému zapomínání	1



Dívky z předvýzkumné skupiny by si pro své rodiče přáli následující.

Tabulka č. 2

	počátek exp.
zdraví	24
peníze	16
šťěstí	14
majetek	3
láska	3
mládí	2
nesmrtelnost	1
abych nezlobila	1
aby se vrátil děda	1
radost	1
aby se nehádali	1
věrnost	1
malou dceru	1
dlouhý život	1
úspěch v práci	1
aby se nemlátíli	1
aby se nerozvedli	1

Všichni žáci se shodli, že si pro své rodiče nejvíce přejí hodnotu zdraví. Na druhé místo staví hodnotu peněz. U dívek je také vysoko preferována hodnota štěstí.

*b) Máš nesplněné přání – skříňka ho splní, jaké?*

Chlapci vypověděli následujícím způsobem.

Tabulka č. 3

	počátek exp.
majetek	19
šťěstí	10
zdraví	3
abych měl dobré známky	2
chytrost	4
láska	3
nevím	1
život zesnulého psa	1
zrušit solární panely na loukách	1

sex	1
návrat rodičů k sobě	1

Dívky vypověděly následujícím způsobem.

Tabulka č. 4

	počátek exp.
majetek	18
zvíře	9
chytrost	7
abych měla dobré známky	3
to nejlepší do života	2
vše, co chtějí	2
nevím	1
láska	1
mít stále stejnou paní učitelku	1
být vysněnou profesí	1
aby mě táta nebil	1

Dle odpovědí v dotaznících se ukázalo, že položka 4b byla žáky špatně pochopena. Autorka se ptala na osobní přání dětí, ale většina dotázaných pochopila otázku jako pokračování části A, tudíž vyplňovala další přání pro své rodiče.

Položku autorka upravila následujícím způsobem:

*b) Máš nesplněné přání – skříňka Ti ho splní, jaké?*

V dotazníku chyběla položka, v níž by žáci museli sami formulovat souvislejší text. Ačkoliv bylo možné z položek, které žáci vyplnili, usuzovat o jejich hodnotové orientaci, chyběla autorce v dotazníku dětmi svobodně formulovaná odpověď. Nejlépe se nabízela položka, v níž se autorka dětí táže, co je pro ně v životě důležité. Tato položka přišla autorce natolik důležitá, že ji do dotazníku pro další výzkum dodatečně zařadila.

## **4.2 Výzkum**

Vzhledem k malému vzorku, na němž byl výzkum prováděn, může autorka na výsledky jen poukázat, spíše než tvrdit, že v dětské populaci ve věku 10 až 12 let je hodnotová orientace taková a taková.

Výzkum má dvě části. 1. je dotazník, který je pokládán experimentální a neexperimentální skupině na začátku i na konci zkoumaného období. Následně dojde ke vzájemnému porovnání. 2. částí je, experiment, období mezi prezentací dotazníku žákům, kdy došlo k expozici dramatu v 6 vyučovacích lekcích, jejichž obsah autorka zpracovala samostatně, originálně. U dramatu číslo 1 byla inspirována příběhem z publikace Etika pro 5. a 6. ročník (Krejčová, 2010). Období, v němž byl výzkum realizován, začínalo 14. října 2010 a končilo 28. dubna 2011. Výzkum probíhal na škole A i na škole B paralelně.

Dotazník pokládaný respondentům obsahuje osm výzkumných položek. Šest otevřených položek, jedna položka s možností výběru z daného množství a jedna položka s možností výběru z daného množství a otevřeným koncem (viz kapitola 4.3).

Položka číslo 1 byla zpracována pomocí váženého průměru, ostatní položky byly zpracovány kombinací kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod.

### **4.2.1 Experiment**

Dramata autorka zpracovala sama. Jednalo se o 6 lekcí dramatické výchovy v následujícím pořadí.

**1. lekce** byla zaměřena na hodnotu přátelství, kde děti prošly příběhem dvou kamarádů. Přípravu na celou lekci je možno najít na konci této práce, viz příloha č. 1, zde je uveden pouze text, na němž byla celá lekce postavena.

*„Ted' se ocitáme v příběhu Filipa a Karla. Jsou to dva nejlepší kamarádi, zhruba ve vašem věku, sedí vedle sebe ve škole, oba dva je baví jezdit na kole a hrát fotbal. Většinu volného času tráví společně. Zhruba před měsícem se psala písemná práce z češtiny. Karel nebyl připravený. Několikrát žádal Filipa o pomoc a ten ho nechal opisovat. Filip se ale už nemohl soustředit a konečně řekl Karlovi, že ho má nechat*

*v klidu – příliš nahlas. Učitel si toho všiml, vzal Karlovi písemku a oznámkoval ji pětkou. Karlovi hrozí, že propadne. ... Čas plynul a plynul. Včera Petr seděl v lavici a před začátkem hodiny se snažil rychle psát domácí úkol, na který zapomněl. Koutkem oka ještě vidí, jak Karel strká do Vojty loktem, ale už je pozdě: Vojta mu bere sešit a ten letí přes třídu – od Vojty k Daně, od Dany k Věrce, od Věrky k Tomášovi. Petr běží za ním. Eva se mu směje: „Honem, honem!“ „Hod’ ho z okna!“, křičí David. Před týdnem se Petrovi rozbila tužka, před týdnem mu zničili talisman. Bára s Adamem si povídají. Radek nastaví Petrovi nohu. Michal omývá tabuli. Lenka si šeptá pro sebe: „Už toho konečně nechte.“ Mirek chytá sešit a vrátí ho Petrovi. Jak přijde učitel, je klid.*

Žáci si měli možnost osobně projít tímto příběhem. Ve škole B pro ně bylo na konci lekce obtížné shodnout se na tom, kdo nese jakou vinu. Probíhala plodná diskuze, na základě níž, byli oba dva hlavní hrdinové nařčeni, že na celé situaci nesou vinu právě oni. Žáci předpokládali, že po nich chci, aby se domluvili pouze na jednom viníkovi, ačkoliv jsem nic podobného nevyslovila. Po vyjasnění tohoto nedorozumění se všichni shodli na tom, že na každém z vyjmenovaných dětí je nějaký podíl viny.

Na škole A došly žáci ke shodě, že Bára s Adamem jsou nevinní, protože si celé akce nevšímají. Ostatní mají dle dětí alespoň minimální podíl viny.

**2. lekce** byla zaměřena na hodnotu živého tvora. Přípravu na celou lekci je možno najít na konci této práce, viz příloha č. 2, zde je uveden pouze text, podle něhož byla celá lekce připravena.

*Dnes se ocitáme v příběhu Lukáše a Evy. Lukáš a Eva jsou sourozenci, kterým rodiče slíbili společný dárek. Mají se rozhodnout, buď dostanou psa, anebo kolo. Co je lepší? Stále se kvůli tomu prou. Rámus v dětském pokoji přivolal už i babičku, která jde zjistit, co se děje...“Vjeli jsme si s Evou do vlasů, protože ona si myslí, že pes je v každém případě lepší, než kolo. Nesmysl, kolo je lepší!“ říká Lukáš. „Lepší je pes, ale když mi nevěříš, zeptáme se babičky!“ huláká Eva. Babička se usmála a povídá: „Zkuste si představit, jak se musíte o svůj dárek starat a co vám za to dává. Lukáš: „No o psa se musíš pořád starat, kdežto kolo stačí jednou za čas nechat seřídít a můžeš na něm jezdit, jak chceš.“ „To sice jo, ale jenom když je hezky, když sněží, nemůžeš s ním jít nikam*

*ven, abys neuklouzl někde na sněhu. To se psem na procházku jít můžeš,“ říká Eva. „No jo, jenže jak se teď rozhodnout? Co je tedy doopravdy lepší?“*

Při lekci docházelo k velmi zajímavým diskuzím. Padaly názory jako například: „Proč by měli chtít živé zvíře, když se o něj musejí starat. Pomazlit se přece můžeš s plyšákem.“ (dívka, 11 let) Jiná dívka (11 let) na to oponovala slovy „To sice jo, ale u plyšáka neuslyšíš jeho tep a neucítíš jeho dech.“

„Jsem jednoznačně pro kolo, protože díky němu člověk zhubne. Na procházkách se psem ne, nikdy se tolik nehýbeš.“ (chlapec, 12let) Jedna z dívek (11 let) oponovala „To není pravda, jestli si to myslíš půjčím ti někdy Jerryho, abys ho šel vy venčit.“

**3. lekce** byla zaměřena na hodnotu stáří. Nezakládala se na žádném příběhu, ale na osobních zkušenostech a názorech vůči seniorům. Žáci si sami v úvodu rozehráli etudy, v nichž se ve většině případů důchodci objevovali jako negativní postavy. Pouze v jednom případě byl senior postaven jako pozitivní. Příprava na lekci - viz příloha č. 3.

**4. lekce** byla zaměřena na hodnotu rodiny. Podobně jako v předešlé lekci se jednalo o lekci postavenou na zkušenostech a názorech žáků. Přípravu na celou lekci je možno najít na konci této práce, viz příloha č. 4. V průběhu lekce byly žáky prezentovány různé podoby rodin. Bylo zajímavé, že v závěru práce se na škole A všichni účastníci lekce nezávisle na sobě shodli na tom, že ideální rodina je taková, kde mají rodiče více času na své děti. Na škole B žáci jako ideální rodinu vidí takovou, která může jezdit na dovolenou k moři a kde mají od rodičů více volnosti, například v pozdních příchodech domů, nebo v nošení špatných známek.

**5. lekce** byla zaměřena na hodnotu zdraví. Přípravu na celou lekci je možno najít na konci této práce, viz příloha č. 5. Zde je uveden pouze text, podle něhož byla celá lekce připravena.

*„Markéta a Klára jsou dívky ve věku 11 let. Mezi přáteli jsou oblíbené. Markéta moc ráda tančí, se svými kamarádkami se baví tím, že vymýšlejí nové taneční prvky a choreografie. Klára ráda jezdí na bruslích. Denně si po škole dává se svými spolužáky závody v nedalekém parku. Letos v zimě byla Markéta se svými přáteli na horách*

v Itálii. Jezdili na snowboardu, užívali si. Markétě přišlo, že ji ostatní nějak málo obdivují a tak se chtěla před ostatními předvést na skokánku...“

„Klára chodila do školy blízko hlavní silnice. Když šla ze školy, tak občas fakt trvalo, než padla na semaforu zelená. Někteří kamarádi občas chodili na červenou. 3. února, ve čtvrtek, zase byla červená snad věčnost...“

„Markéta ze skokánku opravdu skočila. Netušila však, že doskočiště není dodělané. Dopadla tak nešťastně, že si porušila míchu a skončila na vozíku. Klára i tak opravdu počkala na zelenou. Nechtěla nic riskovat. Ze zatáčky se bohužel vyřítit opilý řidič, který jel příliš rychle. Nestačil zabrzdit a Kláru na přechodu srazil. I ona skončila bohužel na vozíku. Ani jedna z dívek už se ke svému milovanému pohybu nemohla vrátit.“

Téma této lekce bylo pro žáka na škole A velmi silné, protože se v zimě, 2 měsíce před konáním lekce, zabila na lyžařském výcviku jedna ze žákyň školy. Ačkoli oběti nehody nebyla přímo spolužačka dětí, cítila autorka jako důležité se dětí zeptat, zda tímto dramatem chtějí projít.

Na škole B se ukázalo, že žáci považují ochrnutí Kláry z části za její chybu, protože měla zkusit zariskovat. „Myslím, že měla přejít na červenou, protože risk je zisk.“ (chlapec 11 let)

**6. lekce** byla zaměřena na hodnotu někam patřit. Přípravu na celou lekci je možno najít na konci této práce, viz příloha č. 6, zde je uveden pouze text, podle něhož byla celá lekce připravena.

„Lukáš také rád se svou rodinou podnikal různé výlety, hráli hry a podobně. Chodil do 5. třídy a rád sportoval a rodiče měl velice rád. Občas na ně byl ale naštvaný, protože chodili pozdě z práce. Neměli na něj moc času. Po delší době jeli opět společně na hory. Řidič kamionu usnul mikrospánkem a rodinu naboural. Jste Lukáš. Odvezli vás k lékaři. Ukazujete rozseknuté obočí. Lékař vás ošetří a pošle na jiné oddělení. Čekáte, až vám doktor řekne, kde je máma a táta. Sednete si. Nudíte se. Hodně se nudíte. Konečně přichází doktor. „Víš, Lukáši, je mi to líto. Máma s tátou nehodu nepřežili...““

Pro obě dvě experimentální skupiny byl závěr lekce nečekaný. Žáci stále předpokládali, že se rodiče ze svých zranění uzdraví. „Doufal jsem, že alespoň jeden

z nich přežije. Nedokážu si představit jaké to je. Asi bych chtěl také umřít.“ (chlapec ze školy A, 12 let) Oproti tomu se ve stejné skupině objevil i názor jedné dívky (11let): „Je to sice smutné, že umřeli, ale asi to byl trest za to, že se nevěnovali svému synovi.“ Na základě tohoto tvrzení vznikla ve skupině debata o tom, zda si někdo zaslouží něco takového. Na konci hodiny děti nedošly k jednotnému názoru.

### 4.3 Zpracování dotazníkového šetření

Pro porozumění zpracovaným údajům je třeba označit si jednotlivé skupiny, jež se šetření účastnily. Ze školy A to byly jednak chlapci z experimentální skupiny (dále jen AECH), poté dívky z experimentální skupiny (dále jen AED), chlapci z neexperimentální skupiny (dále jen ANCH) a dívky z neexperimentální skupiny (dále jen AND). Obdobně tomu bylo i na škole B, kde jsou tedy skupiny BECH, BED, BNCH a BND.

Ukázka autorkou vybraného nejlepšího a nejhůře vyplněného dotazníku pokládaného na začátku je v přílohách (viz příloha č. 7 a 8). Ukázku nejlépe a nejhůře vyplněného dotazníku pokládaného na závěr nalezneme v přílohách č. 9 a 10. Položky byly zpracovány v následujícím pořadí.

#### 1. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:

*„Vyber a očísľuj od 1 („nejlepší“) do 5 („nejhorší“) z vybraných hodnot ty, které považuješ v životě za nejdůležitější. Lest, čest, svět bez válek, rodina, někam patřím, pravdomluvnost, živé zvíře, hodně kamarádů, zdraví, hodně peněz.“*

Čím je vyšší konkrétní číslo v tabulce, tím je nižší faktický důraz respondentů na sledovanou hodnotu.

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 5

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	2	1,7
rodina	1	1
někam patřím	1,2	1,8
živé zvíře	2,2	1,8

Tabulka č. 6

	počátek exp.	konec exp.
lest	4	4
čest	1,4	1,8
pravdomluvnost	1,2	1,9

hodně kamarádů	2	2,3
zdraví	1,5	1,3
hodně peněz	2,8	2,5

Skupina AED vypověděla takto:

Tabulka č. 7

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	1,8	2,1
rodina	1	1
někam patřím	1,5	1,5
živé zvíře	1,5	1,5
hodně kamarádů	1,6	1,8
zdraví	1,1	1,3
hodně peněz	2,6	3

Tabulka č. 8

	počátek exp.	konec exp.
lest	5	4,8
čest	1,6	2,1
pravdomluvnost	1,3	2,6

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 9

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	2,5	1,9
rodina	1	1
někam patřím	1,5	2
živé zvíře	1,8	2,2
hodně kamarádů	1,8	1,5
zdraví	1	1
hodně peněz	2,2	2,5

Tabulka č. 10

	počátek exp.	konec exp.
lest	2,9	3,9
čest	1,8	2,0
pravdomluvnost	2,2	2,8

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 11

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	2,3	2,8
rodina	1,1	3,8
někam patřím	1,5	1,9
živé zvíře	1,9	2
hodně kamarádů	1,9	2

Tabulka č. 12

	počátek exp.	konec exp.
lest	4,4	3
čest	1,8	1,9
pravdomluvnost	1,5	2,6



zdraví	1,1	1,5
hodně peněz	3,3	3,1

Výsledky poukazují na to, že chlapci a dívky z experimentální skupiny jak na počátku, tak na konci staví nejvýše hodnotu *rodiny a zdraví*, a na opačný pól umísťují *lest*. V průběhu zkoumaného období se u chlapců posílila hodnota *světa bez válek*, která u dívek naopak stejným poměrem oslabila.

V neexperimentální skupině je u chlapců i dívek na předních místech opět *rodina a zdraví*, na opačném konci se vyskytuje opět *lest*, která ale u dívek v průběhu zkoumaného období výrazně posiluje, kdežto u chlapců výrazně oslabuje. U chlapců i dívek na konci zkoumaného období ještě oslabuje *pravdomluvnost*.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 13

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	2	1,8
rodina	1	1
někam patřím	1,2	1,4
živé zvíře	2,2	1,8
hodně kamarádů	2	2,8
zdraví	1,5	1
hodně peněz	2,8	2,5

Tabulka č. 14

	počátek exp.	konec exp.
lest	4	4
čest	1,4	1,8
pravdomluvnost	1,2	1,9

Skupina BED vypověděla takto:

Tabulka č. 15

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	1,8	1,7
rodina	1	1
někam patřím	1,5	1,3
živé zvíře	1,5	1,5
hodně kamarádů	1,6	2,3
zdraví	1,1	1
hodně peněz	2,6	3

Tabulka č. 16

	počátek exp.	konec exp.
lest	5	4,9
čest	1,6	2,1
pravdomluvnost	1,3	2,6

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 17

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	2,5	1,4
rodina	1	1
někam patřím	1,5	2
živé zvíře	1,8	2,2
hodně kamarádů	1,8	1,5
zdraví	1	1
hodně peněz	2,2	2,5

Tabulka č. 18

	počátek exp.	konec exp.
lest	2,9	3,9
čest	1,8	2,6
pravdomluvnost	2,2	2,5

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 19

	počátek exp.	konec exp.
svět bez válek	2,3	1,8
rodina	1,1	3,8
někam patřím	1,5	1,9
živé zvíře	1,9	2
hodně kamarádů	1,9	2,3
zdraví	1,1	1,5
hodně peněz	3,3	3,1

Tabulka č. 20

	počátek exp.	konec exp.
lest	4,4	3
čest	1,8	1,9
pravdomluvnost	1,5	2,6

Dle výsledků lze říci, že také chlapci a dívky ze školy B, z experimentální skupiny, jak na počátku, tak na konci preferují nejvýše hodnotu *rodiny* a *zdraví*, a na opačný pól staví *lest*. V průběhu zkoumaného období se u chlapců posílila hodnota *světa bez válek*, která u dívek naopak stejným poměrem oslabila. V obou částech této skupiny výrazně oslabila hodnota *hodně kamarádů*.

V neexperimentální skupině je u chlapců i dívek na předních místech opět *rodina* a *zdraví*, na opačném konci se vyskytuje opět *lest*. U chlapců na konci zkoumaného období ještě oslabuje *čest*, u dívek *pravdomluvnost*.

Ukazuje se to na posun k nefinančním hodnotám, jako je *rodina*, *zdraví* a *svět bez válek*, finanční hodnoty se dostávají na konec.

## 2. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:

„ Mnohem silnější kluk – deváček, Tvého kamaráda bije.

a) Jak se zachováš?

b) Proč tak reaguješ?“

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 21

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to dospělému.	2	4
Začnu na něj nadávat a odlákám ho od mého kamaráda.	2	0
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	1	1
Zavolám policii nebo to řeknu paní učitelce.	1	0
Zavolám učitele nebo uteču.	1	0
Zavolám někoho.	1	1
Řeknu to paní učitelce/učíteli.	1	2
Uteču.	0	1

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 22

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to paní učitelce/učíteli.	4	3
Řeknu mu, aby ho nechal, a zavolám paní učitelku.	2	4
Řeknu to dospělému.	1	1
Počkám na učitele, aby mě ten silnější kluk nezmlátil.	1	0
Začnu na něj nadávat a odlákám ho od mého kamaráda.	1	0
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	1	1
Řeknu, aby přestal, jinak ho zmlátím.	0	1

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 23

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to paní učitelce/učíteli.	6	1

Řeknu to dospělému.	2	2
Uteču.	2	4
Zmlátím ho.	1	0
Uteču a pak to řeknu paní učitelce.	1	0
Jdu mu pomoci.	1	1
Řeknu mu, aby ho nechal, a zavolám paní učitelku.	1	1
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	0	1
Zavolám někoho.	0	4

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 24

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to paní učitelce/učíteli.	3	1
Řeknu mu, aby ho nechal, a zavolám paní učitelku.	2	2
Zavolám někoho na pomoc.	2	1
Řeknu mu, aby toho nechal a pak bych to řekla řediteli.	1	1
Nevím.	1	
Řeknu, aby přestal, jinak ho zmlátím.	1	1
Řeknu to dospělému.	1	1
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	1	1
Uteču.	1	0
Zmlátím ho.	1	1
Uteču a pak to řeknu paní učitelce.	0	1
Jdu mu pomoci.	0	2
Ztuhnu a budu stát na místě.	0	2

V úvodním dotazníku hoši z experimentální skupiny výrazně nepolarizovali své odpovědi. Na závěr by se přikláněli k možnosti zavolat někoho dospělého. Dívky by jak na počátku, tak na konci volaly na pomoc paní učitelku. Ze závěrečného dotazníku ovšem vyplývá, že by se dívky snažily angažovat v řešení této situace.

Chlapci z kontrolní skupiny by dle počátečního dotazníkového šetření zavolali paní učitelku, kdežto v závěrečném dotazníku se zvyšuje počet těch, kteří by tuto situaci řešit nechtěli a utekli by a stejně početná skupiny hochů by se obrátila na někoho dospělého. Skupina dívek se ve svých odpovědích výrazně neshoduje.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 25

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to dospělému.	2	4
Začnu na něj nadávat a odlákám ho od mého kamaráda.	2	2
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	1	1
Zavolám policii nebo to řeknu paní učitelce.	1	0
Zavolám učitele nebo uteču.	1	0
Zavolám někoho.	1	0
Řeknu to paní učitelce/učiteli.	0	2
Uteču.	0	1

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 26

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to paní učitelce/učiteli.	4	3
Řeknu mu, aby ho nechal, a zavolám paní učitelku.	2	1
Řeknu to dospělému.	1	3
Počkám na učitele, aby mě ten silnější kluk nezmlátil.	1	0
Začnu na něj nadávat a odlákám ho od mého kamaráda.	1	0
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	1	3
Řeknu, aby přestal, jinak ho zmlátím.	0	1

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 27

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to paní učitelce/učiteli.	6	1
Řeknu to dospělému.	2	2
Uteču.	2	1
Zmlátím ho.	1	4
Uteču a pak to řeknu paní učitelce.	1	0
Jdu mu pomoci.	1	1
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	0	4

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 28

	počátek exp.	konec exp.
Řeknu to paní učitelce/učíteli.	3	1
Řeknu mu, aby ho nechal, a zavolám paní učitelku.	2	3
Zavolám někoho na pomoc.	2	1
Řeknu mu, aby toho nechal a pak bych to řekla řediteli.	1	1
Nevím.	3	0
Řeknu, aby přestal, jinak ho zmlátím.	1	1
Řeknu to dospělému.	1	1
Zavolám někoho staršího nebo zakročím.	1	1
Ztuhnu a budu stát na místě.	0	4

Experimentální skupiny chlapců se na začátku výzkumu výrazně nepřiklání k jednomu možnému řešení, v závěru se ale zvyšuje volba řešit situaci prostřednictvím někoho dospělého. Dívky z experimentální skupiny by se dle údajů z úvodního dotazníku přikláněly k řešení prostřednictvím paní učitelky, kdežto na závěr nespátřují důležitost v tom, jakému dospělému nebo staršímu člověku to řeknou, ale řekly by to.

Chlapci z neexperimentální skupiny se v úvodu dotazníku přiklánějí k řešení prostřednictvím učitele. Během výzkumného šetření získala na síle možnost osobně se angažovat, a to buď přímým útokem na agresora, a nebo jiným způsobem – většinou bylo žáky uváděno slovní napadání. V neexperimentální skupině dívek nemůžeme z dotazníku pokládaného na začátku s jistotou říci, kterou možnost by děvčata volila. Na konci výzkumu dívky projevíly obavy, že na místě ztuhly a nedokázaly by nijak reagovat.

### **3. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:**

*„Máš kouzelnou skříňku, která umí splnit cokoli.*

*a) Co by sis přál pro své rodiče?“*

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 29

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	6	5
peníze	3	3
šťěstí	2	3
majetek	1	1
láska	0	2

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 30

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	5	4
peníze	2	0
šťěstí	2	4
majetek	1	2
aby se vrátil děda	1	0
láska	1	2
nesmrtelnost	1	0
radost	0	1

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 31

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	6	7
peníze	3	2
majetek	1	2
láska	1	2
nesmrtelnost	1	2
aby se nehádali	1	1
aby méně pracovali	1	3
šťěstí	0	4

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 32

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	8	7

šťěstí	5	4
peníze	4	8
majetek	2	1
láska	2	3
mládí	2	0
radost	1	0
aby se nehádali	1	3
věrnost	1	0
dlouhý život	1	0
aby se nemlátíli	1	0
aby se nerozvedli	1	0

Všichni žáci se shodli, že si pro své rodiče nejvíce přejí hodnotu zdraví. Na druhé místo staví hodnotu peněz. Dále je pak vysoko umístěna hodnota šťěstí.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 33

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	5	5
peníze	3	1
šťěstí	2	4
majetek	1	2
radost	1	1
láska	1	2

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 34

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	8	14
peníze	2	0
šťěstí	2	4
majetek	1	2
aby se vrátil děda	1	0
láska	1	2
nesmrtelnost	1	0



abych nezlobila	0	3
-----------------	---	---

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 35

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	10	13
peníze	3	9
majetek	1	2
láska	1	2
nesmrtelnost	1	2
aby se nezlobili kvůli mému zapomínání.	1	0
aby se nehádali	1	1
aby méně pracovali	1	0
šťěstí	0	4

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 36

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	7	7
šťěstí	7	4
peníze	4	8
majetek	2	1
láska	2	3
mládí	2	0
radost	1	0
aby se nehádali	1	3
dlouhý život	1	2
abych nezlobila	1	0
úspěch v práci	1	0

Jako nejvíce preferovanou hodnotu pro své rodiče shledávají žáci školy B hodnotu zdraví. V experimentální skupině je možné vidět příklon k hodnotě štěstí a u dívek ještě k hodnotě poslušnosti.

U chlapců i dívek z neexperimentální skupiny je možné vidět též posun k hodnotě peněz, jako hodnotě, která je hojně spojována s přáním pro své rodiče.

„b) Máš nesplněné přání – skříňka Ti ho splní, jaké?“

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 37

	počátek exp.	konec exp.
majetek	3	1
šťěstí	3	0
zdraví	1	4
dobré známky	3	4
nemám velké přání	1	0
život zesnulého psa	1	0
to nejlepší do života	0	1
láska	0	1
nechci sdělovat	0	1

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 38

	počátek exp.	konec exp.
zvíře	2	6
chytrost	1	0
zdraví	1	1
mít dlouhé vlasy	1	1
majetek	1	1
dobré známky	1	0
vše, co chci	1	0
stálost přátelství	1	0
to nejlepší do života	1	0
nemám velké přání	0	1
mít stále stejnou paní učitelku	0	1
být vysněnou profesí	0	1
mít blízko sebe zbytek rodiny	0	1

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 39

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	4	1
majetek	4	6
chytrost	2	4
láska	2	0
aby mi bylo stále 18 let	1	0
zrušit solární panely na loukách	1	0
sex	1	0
návrat rodičů k sobě	1	0
šťěstí	1	2
zvíře	0	1
nemám velké přání	0	1
život zesnulého blízkého	0	1
být dobrý ve sportu	0	1
dobře vycházet se sourozencem	0	1
svět bez válek	0	1
mít staršího sourozence	0	1
být neviditelný	0	1

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 40

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	4	1
být dobrý ve sportu	3	1
zvíře	2	0
majetek	2	4
všechna zvířata z útulku	2	0
dobré známky	1	0
stálost přátelství	1	1
nemám velké přání	1	0
láska	1	4
nesmrtelnost zvířat	1	0
aby mě táta nebil	1	0
být větší	1	0
mít stále stejnou paní učitelku	1	0
umět česky	1	0
být veterinářkou	1	1

chytrost	1	2
vše, co chci	0	1
šťěstí	0	1
dobře vycházet se sourozencem	0	1
rozvod rodičů	0	1
dlouhý život	0	1
krása	0	2

Chlapci z experimentální skupiny by si pro sebe přáli především zdravím a dobrými známky. Hodnoty štěstí a majetek, které pro ně byly na počátku výzkumu na vysoké pozici, na konci ubraly na důležitosti. Oproti tomu zdraví, které na počátku nebylo pro chlapce natolik důležitým přáním, nabylo v závěrečném dotazníku na důležitosti. Největším přáním dívek z experimentální skupiny je mít živé zvíře. Ostatní hodnoty zůstaly přibližně na stejné úrovni.

Hoši i dívky z kontrolní skupiny by si pro sebe na počátku přáli nejvíce zdravím. V závěrečném dotazníku, ale hodnota znatelně klesla. U chlapců na dalších místech zvítězilo přání majetku a chytrosti, u děvčat přání majetku a láska.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 41

	počátek exp.	konec exp.
majetek	3	2
šťěstí	2	0
zdraví	1	4
dobré známky	1	2
nemám velké přání	1	0
život zesnulého psa	1	0
to nejlepší do života	0	1
láska	0	1
nechci sdělovat	0	1

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 42

	počátek exp.	konec exp.
zvíře	2	4
chytrost	1	4
zdraví	1	1
mít dlouhé vlasy	1	1
majetek	1	1
dobré známky	1	0
vše, co chci	1	0
stálost přátelství	1	0
to nejlepší do života	1	0
nemám velké přání	0	1
mít stále stejnou paní učitelku	0	1
být vysněnou profesí	0	1
mít blízko sebe zbytek rodiny	0	1

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 43

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	4	2
majetek	4	4
chytrost	2	2
láska	2	0
aby mi bylo stále 18 let	1	0
zrušit solární panely na loukách	1	0
sex	1	0
návrat rodičů k sobě	1	0
šťěstí	1	2
zvíře	0	1
nemám velké přání	0	1
život zesnulého blízkého	0	1
být dobrý ve sportu	0	1
dobře vycházet se sourozencem	0	1
svět bez válek	0	1
mít staršího sourozence	0	1
být neviditelný	0	1

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 44

	počátek exp.	konec exp.
zdraví	4	3
být dobrý ve sportu	3	1
zvíře	2	0
majetek	2	5
všechna zvířata z útulku	2	0
dobré známky	1	0
stálost přátelství	1	1
nemám velké přání	1	0
láska	1	1
nesmrtelnost zvířat	1	0
aby mě táta nebil	1	0
být větší	1	0
mít stále stejnou paní učitelku	1	0
umět česky	1	0
být veterinářkou	1	1
chytrost	1	2
vše, co chci	0	1
šťěstí	0	1
dobře vycházet se sourozencem	0	1
rozvod rodičů	0	1
dlouhý život	0	1
krása	0	2

Přání, kterému chlapci přiřazují na začátku výzkumu největší důležitost je majetek. Ten se pak v průběhu experimentu mění a chlapci považují jako nejdůležitější hodnotu zdraví. Při pohledu do tabulky číslo 42 si můžeme všimnout, že na začátku výzkumného období se dívky nesjednocují na jediné hodnotě, kterou by pro sebe považovaly za důležitou. Závěrečný dotazník nám ukazuje, že dívky z experimentální skupiny se přiklánějí k hodnotám živého zvířete a být chytrý.

Kontrolní skupina se na začátku také výrazně nepolarizuje, na konci se ovšem dívky i chlapci v přáních shodují na hodnotách majetku a zdraví.

#### 4. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:

„a) Kdybys jel na pustý ostrov a směl by sis s sebou vzít 3 živé tvory – kdo by to byl?“

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 45

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, zvíře	3	1
máma, táta, sourozenec	3	6
3 zvířata	1	1
2 kamarádi, smyšlená postava	1	0
máma, táta, kamarád	1	1

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 46

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, zvíře	2	3
máma, 2 zvířata	2	1
máma, táta, kamarád	1	1
kamarádka, zvířata	1	1
policii, doktora, hasiče	2	0
máma, táta, potrava	1	0
máma, táta, sourozenec	1	3
kráva, ovce, rodina	0	1

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 47

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, sourozenec	4	1
3 zvířata	4	1
3 kamarádi	2	2
3 smyšlené postavy	1	0
máma, táta, mariňák	1	0
pes, táta, žena	1	0
máma, táta, zvíře	0	4
máma, táta, kamarád	0	1

kamarádka, zvířata	0	1
2 zvířata, rodina	0	2
táta, kamarád, jiná osoba	0	1

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 48

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, sourozenec	7	3
máma, táta, zvíře	3	3
máma, zvíře, jiná osoba	2	1
máma, táta, kamarád	1	2
bratranec, máma, babička	1	0
3 kamarádi	0	3
máma, zvířata	0	1
máma, kamarádka, kluk	0	1
prezident, babička, kráva	0	1

V úvodu výzkumu si děti přály s sebou na pustý ostrov vzít kombinaci nejrůznějších osob. Na konci se ale hoši i dívky z experimentální skupiny shodli na tom, že by s sebou na pustý ostrov chtěli vzít především svou rodinu – rodiče a sourozence, popřípadě rodiče a zvířecího mazlíčka.

V kontrolní skupině pozice rodičů zůstává téměř vyrovnaná na počátku i na konci dotazníkového šetření. Na konci šetření se jen proměňuje třetí živý tvor, kterého by děti chtěly mít s sebou. U dívek není na žádného z nich kladen větší důraz, u chlapců je možné zaznamenat nárůst potřeby mít s sebou vlastního zvířecího přítele.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 49

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, zvíře	3	1
máma, táta, sourozenec	3	6



3 zvířata	1	1
2 kamarádi, smyšlená postava	1	0
máma, táta, kamarád	1	1

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 50

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, zvíře	2	2
máma, 2 zvířata	2	1
máma, táta, kamarád	1	1
kamarádka, zvířata	1	1
policii, doktora, hasiče	2	0
máma, táta, potrava	1	0
máma, táta, sourozenec	1	3
kráva, ovce, rodina	0	1
žena, muž, zvíře	0	1

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 51

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, sourozenec	4	1
3 zvířata	4	1
3 kamarádi	2	2
3 smyšlené postavy	1	0
máma, táta, mariňák	1	0
pes, táta, žena	1	0
máma, táta, zvíře	0	4
máma, táta, kamarád	0	1
kamarádka, zvířata	0	1
2 zvířata, rodina	0	2
táta, kamarád, jiná osoba	0	1

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 52

	počátek exp.	konec exp.
máma, táta, sourozenec	7	4
máma, táta, zvíře	3	3
máma, zvíře, jiná osoba	2	1
máma, táta, kamarád	1	2
bratranec, máma, babička	1	0
3 kamarádi	0	1
máma, zvířata	0	1
máma, kamarádka, kluk	0	1
prezident, babička, kráva	0	1

I na této škole je v prvním dotazníku většinou dětí nejčastěji poukázáno na to, že by si s sebou na pustý ostrov rádi vzaly rodinné příslušníky. Závěrečný dotazník naopak poukazuje na to, že žáci z kontrolní skupiny hledají i jiné možné společníky na opuštěný ostrov.

*„b) Na pustý ostrov by sis směl vzít 5 věcí, které jsou pro Tebe důležité. Vyjmenuj je, zdůvodni proč.“*

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 53

	počátek exp.	konec exp.
jídlo	3	4
voda	3	3
dopravní prostředek	4	2
nářadí / nástroje	4	2
zbraně na ochranu	2	3
zápalky	2	3
žena	2	0
dřevo	1	1
semínka stromů	1	0
vysílačka	1	0
deka	1	1

kouzelnou skříňku	1	1
internet	1	1
počítač	1	1
mobil	1	1
oblečení	1	0
osobní předmět	1	2
hra	1	0
kosmetika/hygiena	0	1
učení	0	1
lékárna	0	1

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 54

	počátek exp.	konec exp.
voda	5	4
jídlo	5	6
rodina	4	1
velký stan	2	0
dopravní prostředek	2	0
doktorka	2	0
osobní předmět	3	3
zápalky	2	3
oblečení	1	4
kosmetika/hygiena	2	1
nářadí / nástroje	2	2
peníze	1	0
lékárna	1	1
zbraň	1	1
polštář	1	0
mobil	1	0
kastrůlek	1	1
deka	1	2
počítač	1	0
učení	1	0
mapa	1	0
kompas	1	0
kniha	0	2
vysílačka	0	1
dům	0	1
blok	0	1

postel	0	1
baterka	0	1
batoh	0	1

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 55

	počátek exp.	konec exp.
nářadí / nástroje	13	10
zbraň	6	5
dopravní prostředek	6	3
počítač	5	3
jídlo	5	9
zápalky	4	5
kniha	4	1
voda	3	4
deka	2	0
mobil	2	4
internet	2	2
osobní předmět	1	1
mapa	1	0
miska	1	0
vysílačka	1	1
solární panel	1	0
zvíře	1	0
děvky	1	1
světlice	0	2
velký stan	0	1
baterka	0	1
dalekohled	0	1

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 56

	počátek exp.	konec exp.
voda	9	8
jídlo	9	10
oblečení	6	7
mobil	5	2
nářadí / nástroje	4	10

osobní předmět	4	2
kniha	3	3
zápalky	3	6
počítač	3	1
učení	2	0
blok	2	2
pero	2	0
televize	2	0
karavan	2	0
deník	2	1
světlice	1	0
neprůstřelná vesta	1	0
deka	1	0
test na gymnázium	1	0
klec na křečka	1	0
dům	1	1
velký stan	1	3
hodinky	1	0
peníze	1	0
lékárna	1	2
zbraň	1	1
hřeben	1	0
dopravní prostředek	0	1
postel	0	1
batoh	0	1
dřevo	0	1

Chlapci z experimentální skupiny staví v prvním dotazníkovém šetření na první místo jako nejdůležitější věc, dopravní prostředek a náradí, pomocí nichž by se dostali z ostrova pryč. V závěru výzkumu preferují především vodu, jídlo, zbraň na svou ochranu, a zápalky, tedy takové prostředky, pomocí nichž by si zajistili vlastní život. Dívky považují za nejdůležitější věc dostatek jídla a pití. Dále se zde ukazuje neporozumění otázce či nepozornost respondentů, protože uvádějí, že by si s sebou jako věc rádi vzali rodinu.

Kontrolní skupina chlapců staví jako nejdůležitější věc mít s sebou na pustém ostrově zbraň, náradí a dopravní prostředek, ale z důvodu snadné dopravy na ostrově. Na konci výzkumu pak také stoupá hodnota jídla, bez kterého se respondenti obávají záhuby. Dívky by si s sebou vzaly především vodu, jídlo a oblečení, závěrečným

dotazníkem by k těmto věcem ještě přidaly nářadí a nástroje, pro možnost oprav a výroby čehokoli.

Jen málo dětí polemizuje nad tím, zda bude na pustém ostrově možnost elektrické energie, přesto je pro ně ale důležité si s sebou vzít elektronické příslušenství především v podobě počítače nebo mobilního telefonu.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 57

	počátek exp.	konec exp.
jídlo	3	2
voda	3	3
dopravní prostředek	4	2
nářadí / nástroje	4	2
zbraně na ochranu	2	3
zápalky	2	3
žena	2	0
dřevo	1	1
semínka stromů	1	6
vysílačka	1	0
počítač	1	1
mobil	1	1
oblečení	1	0
osobní předmět	1	2
hra	1	0

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 58

	počátek exp.	konec exp.
voda	5	4
jídlo	5	6
dopravní prostředek	2	0
doktorka	2	0
osobní předmět	3	3
zápalky	2	3
oblečení	1	4

kosmetika/hygiena	2	1
zbraň	1	1
kastrůlek	1	1
deka	1	2
kompas	1	0
kniha	0	2
vysílačka	0	1
blok	0	1
postel	0	1
baterka	0	1
batoh	0	1

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 59

	počátek exp.	konec exp.
nářadí / nástroje	13	10
zbraň	6	5
dopravní prostředek	6	3
počítač	5	3
jídlo	5	9
zápalky	4	5
kniha	4	1
voda	3	4
deka	2	0
mobil	2	4
internet	2	2
osobní předmět	1	1
mapa	1	0
miska	1	0
vysílačka	1	1
solární panel	1	0
děvky	1	1
oblečení	0	3
velký stan	0	1

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 60

	počátek exp.	konec exp.
voda	12	11
jídlo	9	10
oblečení	9	7
mobil	5	2
nářadí / nástroje	4	10
osobní předmět	4	2
kniha	3	3
zápalky	3	6
počítač	3	1
karavan	2	0
deník	2	1
světlice	1	0
deka	1	4
dům	1	1
velký stan	1	3
lékárna	1	2
zbraň	1	1
hřeben	1	0

Žáci z experimentální skupiny se na začátku experimentu shodují na potřebě mít s sebou jídlo a vodu. V závěru dívky preferují především jídlo a u chlapců potřeba jídla oslabuje a mění ji za přání vzít si s sebou semínka stromů, které by tam mohli zasadit a ony by jim pak rodily potravu.

Kontrolní skupina žáků se shoduje na potřebě mít s sebou nářadí a nástroje. Dívky vysoko staví potřebu jídla, pití a oblečení. Chlapci by s sebou ještě rádi měli zbraň, dopravní prostředek (aby se mohli vrátit domů), počítač a jídlo.

##### **5. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:**

*„ Pavel a Jan potřebují zatelefonovat rodičům a nemají peníze. Potkají Tě a žádají o pomoc. Neznáš je. Jak bys tuto situaci řešil? “*

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 61

	počátek exp.	konec exp.



jdu dál a nebavím se s nimi	4	8
půjčím peníze	3	1
omluvím se a nepůjčím	2	0

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 62

	počátek exp.	konec exp.
nepůjčím a jdu dál	5	7
omluvím se a nepůjčím	3	3
jdu dál a nebavím se s nimi	2	0

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 63

	počátek exp.	konec exp.
jdu dál a nebavím se s nimi	5	4
omluvím se a nepůjčím	3	3
nepůjčím a jdu dál	2	0
půjčím peníze	1	5
řeknu, že nemám čas	1	0
půjčím jim svůj, ale aby ho vrátili, vezmu si něco do zástavy	1	3
půjčím	1	0

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 64

	počátek exp.	konec exp.
nepůjčím a jdu dál	4	4
omluvím se a nepůjčím	4	0
půjčím	3	3
půjčím, pokud to bude něco naléhavého	2	6
půjčím jim svůj, ale aby ho vrátili, vezmu si něco do zástavy	1	1

V této položce dotazníku chlapci i dívky z experimentální skupiny již v úvodním dotazníkovém šetření stavěli jako nejčastěji vybranou odpověď, že nepůjčí svůj telefon, nebudou se s dětmi bavit a půjdou dál. Toto své jednání žáci zdůvodňovali obavami z

léčky, a to ze strachu před odcizením vlastního telefonu nebo před tím, že by jim bylo nějak ublíženo. V průběhu výzkumu se zvýšil počet respondentů, kteří se přikláněli k této možnosti řešení.

V kontrolní skupině se chlapci i dívky na začátku dotazníkového šetření přikláněli ke stejné variantě odpovědi jako žáci z experimentální skupiny. Na závěr výzkumu se u chlapců ukazuje na mírný posun k variantě půjčit Pavlovi s Janem peníze. Toto své rozhodnutí zdůvodňují snahou o pomoc dvěma chlapcům. Následky zde ale děti nikterak neřeší. Dívky by v závěrečném dotazníkovém šetření volily možnost půjčení vlastního telefonu, ale pouze v případě, že by se jednalo o něco naléhavého.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 65

	počátek exp.	konec exp.
jdu dál a nebavím se s nimi	7	5
půjčím peníze	4	9
omluvím se a nepůjčím	3	0

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 66

	počátek exp.	konec exp.
nepůjčím a jdu dál	5	7
omluvím se a nepůjčím	3	3
jdu dál a nebavím se s nimi	2	0

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 67

	počátek exp.	konec exp.
jdu dál a nebavím se s nimi	5	4
omluvím se a nepůjčím	5	3
nepůjčím a jdu dál	2	0
půjčím peníze	1	5
řeknu, že nemám čas	1	0

půjčím jim ho, ale aby ho vrátili, vezmu si něco do zástavy	1	3
půjčím	1	0

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 68

	počátek exp.	konec exp.
nepůjčím a jdu dál	4	4
omluvím se a nepůjčím	4	0
půjčím	3	6
půjčím, pokud to bude něco naléhavého	2	2
půjčím jim ho, ale aby ho vrátili, vezmu si něco do zástavy	1	2

Chlapci z experimentální skupiny školy B v úvodním dotazníku staví na první místo variantu řešení, kdy by se s cizími hochy vůbec nebavili a šli dál. Závěrem výzkumu se více přiklánějí k variantě půjčit hochům v nesnázích peníze. Dívky by se s chlapci vůbec nebavily a šly by dál. Z odůvodnění jejich rozhodnutí ale vyplývá, že velmi problematicky řešily konflikt mezi hodnotou svého bezpečí a hodnotou pomoci druhému.

Žáci z kontrolní skupiny se na počátku výzkumu kloní k možnosti nepůjčit a jít dál a k možnosti omluvit se a nepůjčit. V průběhu experimentu se více chlapců přikloní k možnosti půjčit jim peníze, i když chlapců, kteří by stále nic nepůjčili, zůstává stejné množství.

Obecně lze konstatovat, že děti z experimentálních skupin obou škol staví při vnitřním konfliktu dvou hodnot výše hodnotu svého bezpečí, svého života. Žáci z kontrolních skupin ve stejném konfliktu nejsou jednotní. U některých i na konci dotazníkového šetření převáží hodnota vlastního bezpečí, u některých převáží touha pomoci druhému. Nelze ovšem říci, zda tak žáci činí po uvážení všech možných následků či nikoliv.

## 6. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:

„a) Kterého současně žijícího člověka obdivuješ tak, že se mu chceš podobat? Komu? Proč?

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 69

	počátek exp.	konec exp.
nikomu	5	5
známému sportovci (Petr Čech, Ulman)	1	1
tátovi	1	3
rodičům	1	0
neodpověděl	1	0

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 70

	počátek exp.	konec exp.
známé zpěvačce (Lady Gaga, Selena Gomez)	5	2
nikomu	2	6
malířce (Marii Brožové)	1	2
známé herečce (Angelina Jolie)	1	0
kamarádovi	1	0

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 71

	počátek exp.	konec exp.
známému sportovci	2	0
tátovi	2	1
hrdinovi z počítačové hry (Sim City)	2	6
kamarádovi	1	0
nikomu	2	0
bratřenci	1	0
známému zpěvákovi (Josef Vojtek, Leoš Mareš)	1	2
paní učitelce	1	0
neodpověděl	1	0

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 72

	počátek exp.	konec exp.
zpěvačce (Avril Lavigne, Britney Spears, Eva Farna)	3	5
známé herečky (Angelina Jolie, Vanessa Hudgens)	2	3
kamarádovi	1	2
tátovi	1	0
bratřenci	1	1
paní učitelce	1	0
mamince	1	1
Renata Mielníková (mistryně světa v aerobice)	1	1
tetě	1	1
mému pejskovi	1	0
neodpověděla	1	0

Ukazuje se, že děti z experimentální skupiny se v dnešní době nechtějí podobat nikomu. Většina respondentů v průběhu experimentu upustila od nějakého vnějšího vzoru. Pro chlapce z experimentální skupiny se na konci zkoumaného období začínal stávat jistým vzorem otec. Oproti tomu dívky, na dalších dvou místech volily mediálně známé tváře.

Ve skupině kontrolní na počátku nedošlo k výrazné polarizaci názorů. Teprve až ze závěrečného dotazníku vyplývá, že mezi chlapci zesílil vzor počítačového hrdiny a mezi dívkami medializované populární zpěvačky.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 73

	počátek exp.	konec exp.
nikomu	3	4
známému sportovci (Petr Čech, Ulman)	2	1
tátovi	1	4
rodičům	1	0
bratřenci	1	0
neodpověděl	1	0

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 74

	počátek exp.	konec exp.
známé zpěvačce (Lady Gaga, Selena Gomez)	5	3
nikomu	2	5
malířce (Marii Brožové)	1	2
známé herečce (Angelina Jolie)	1	0
kamarádovi	1	0

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 75

	počátek exp.	konec exp.
známému sportovci	2	0
tátovi	2	1
hrdinovi z počítačové hry (Sim City)	2	4
kamarádovi	1	0
nikomu	1	1
bratřenci	1	0
známému zpěvákovi (Josef Vojtek, Leoš Mareš)	1	2
nevím	1	1
paní učitelce	1	0
neodpověděl	1	0

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 76

	počátek exp.	konec exp.
zpěvačce (Avril Lavigne, Britney Spears, Eva Farna)	3	4
známé herečce (Angelina Jolie, Vanessa Hudgens)	2	3
kamarádovi	1	2
tátovi	1	0
bratřenci	1	1
paní učitelce	1	0
mamince	1	2
Renata Mielníková (mistryně světa v aerobice)	1	1
tetě	1	0
mému pejskovi	1	0

neodpověděla	1	1
--------------	---	---

Na škole B nedošlo na začátku mezi chlapci z experimentální skupiny k preferenci nějakého vzoru. V průběhu zkoumaného období u nich zesílila touha podobat se otci, popřípadě nepodobat se nikomu. Oproti tomu dívky na začátku preferovaly jako své vzory mediálně známé tváře, kdežto na konci experimentu vítězila touha zůstat sama sebou, zůstat jedinečná.

Ani na škole B nedošlo v kontrolní skupině k výrazné polarizaci pozitivních vzorů. Závěrečný dotazník nepoukázal na žádnou větší změnu. Je možné říci, že dívky preferují mediálně známé osobnosti, ať už se jedná o herečky či zpěvačky, a chlapci se přiklánějí k hrdinům počítačových her.

V experimentálních skupinách na obou školách došlo tedy na posun k hodnotě jedinečnosti člověka a naopak došlo ke ztrátě zájmu o známé osobnosti. Experimentální skupiny se si navzájem trochu liší. Chlapci staví do popředí jako vzor fiktivní postavy, zatímco dívky by se rády podobaly medializovaným známým osobnostem.

*„b) Komu se v žádném případě nechceš podobat? Komu? Proč?“*

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 77

	počátek exp.	konec exp.
zločinci	2	5
kamarádovi	1	1
Václavu Klausovi	1	3
sestře	1	0

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 78

	počátek exp.	konec exp.
bezdomovci	4	7
kamarádovi	2	1
známé zpěvačce (Lucie Vondráčková, Lucie Bílá	2	1

Leoš Mareš	1	1
učitelům ve škole	1	0

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 79

	počátek exp.	konec exp.
bezdomovci	8	9
Justin Bieber	1	1
nevlastní mámě	1	0
Michael Jackson	1	0
bratrance	1	0
závodníku motokrosu	1	0
neodpověděl	1	0
učitelům ve škole	0	4

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 80

	počátek exp.	konec exp.
narkomanovi	6	5
tetě	1	1
zpěvák (Justin Bieber)	1	0
bezdomovci	1	3
známá zpěvačka (Lucie Vondráčková, Helena Vondráčková)	2	5
nikomu	1	0
sobě	1	0
neodpověděl	1	0

Drtivá většina z dětí školy A by se nechtěla v žádném případě podobat někomu na okraji společnosti, jako jsou bezdomovci, zloději a narkomani. U chlapců z experimentální skupiny mírně vzrostly antipatie k prezidentu Klausovi a někteří chlapci z kontrolní skupiny by se nechtěli podobat učitelům ve škole. Některé dívky z kontrolní skupiny by se nerady podobaly jedné ze zpěvaček – Heleně Vondráčkové nebo Lucii Vondráčkové.



Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 81

	počátek exp.	konec exp.
zločinec	2	5
kamarád	1	1
M. Phelps (světový rekordman v plavání)	1	0
sestře	1	0

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 82

	počátek exp.	konec exp.
kamarád	2	1
bezdomovec	2	6
Leoš Mareš	1	1
neodpověděla	1	0
učitelé ve škole	1	0
teta	1	0
Iveta Bartošová	3	3

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 83

	počátek exp.	konec exp.
kamarádovi	5	3
bezdomovci	3	6
nevlastní mámě	1	0
Michael Jackson	1	0
bratřenci	1	0
závodníku motokrosu	1	0
neodpověděl	1	0
učitelům ve škole	0	4

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 84

	počátek exp.	konec exp.
kamarádovi	6	3
tetě	1	1
zpěvák (Justin Bieber)	1	0
bezdomovci	1	5
známá zpěvačka (Lady Gaga)	2	5
nikomu	1	0
sobě	1	0
neodpověděl	1	0

Na škole B žáci vnímají jako svůj antivir opět jedince na okraji společnosti, do kterých je zde, dle výpovědi v dotaznících, řazena i zpěvačka Iveta Bartošová. Mezi chlapci z kontrolní skupiny se v průběhu zkoumaného období stali nepopulární též učitelé ve škole.

Ukazuje se, že hodnota člověka ve smyslu jeho sociálního postavení je mezi dětmi velmi důležitá.

#### **7. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:**

*„ Která oblast života Tě v současné době nejvíce zajímá?*

*Například: HUDBA                      POLITIKA                      RODINA*

*SPORT                                      LITERATURA                      HISTORIE*

*NĚCO JINÉHO – CO? \_\_\_\_\_*

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 85

	počátek exp.	konec exp.
rodina	4	8
sport	4	6
hudba	3	3
literatura	2	5
historie	2	2
holky	2	2
sex	2	1
masturbace	2	0

politika	1	0
zábava	1	4
kamarádi	1	8

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 86

	počátek exp.	konec exp.
rodina	5	7
historie	2	4
hudba	2	4
květiny	1	1
focení	1	1
život	1	1
sport	1	5
tanec	1	1
politika	0	2

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 87

	počátek exp.	konec exp.
rodina	7	4
hudba	6	7
sport	7	6
literatura	4	1
historie	4	0
politika	3	0
holky	3	2
sex	2	1
masturbace	2	0
kamarádi	1	3
malba	1	1
filmy	1	1
fyzika	1	0

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 88

	počátek exp.	konec exp.
sport	10	9
rodina	8	5
hudba	7	7
historie	3	1
literatura	3	2
příroda	1	1
vzdělání	1	0
neodpověděla	1	0
tanec	1	1
zvířata	1	6

V experimentální skupině žáci staví již na začátku jako nejvyšší bod svého zájmu rodinu, jejíž pozice v průběhu výzkumu ještě posiluje. U chlapců se velmi významně posiluje zájem o kamarády. Dále vzrůstá zájem o sport, literaturu a zábavu. Dívky projevují větší zájem o sport.

Kontrolní skupina dívek ze školy A na konci výzkumného období staví mezi nejvyšší body svého zájmu živá zvířata, a to společně se sportem, hudbou a rodinou, o níž zájem oproti začátku mírně oslabil. U chlapců došlo také k mírnému poklesu zájmu o rodinu, ostatní oblasti zájmu zůstávají téměř vyrovnané.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 89

	počátek exp.	konec exp.
rodina	4	8
sport	4	6
hudba	3	3
literatura	2	4
historie	2	1
holky	2	0
sex	2	0
politika	1	0
zábava	1	4
kamarádi	1	3

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 90

	počátek exp.	konec exp.
rodina	5	7
historie	2	2
hudba	2	4
literatura	1	5
focení	1	1
sport	1	1
tanec	1	6
politika	0	2

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 91

	počátek exp.	konec exp.
rodina	7	4
hudba	6	7
sport	5	6
literatura	4	1
historie	4	0
holky	3	2
sex	2	1
kamarádi	1	6
malba	1	1
filmy	1	3

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 92

	počátek exp.	konec exp.
sport	10	9
rodina	8	6
hudba	7	7
historie	3	1
literatura	3	2
příroda	1	1
vzdělání	1	0
neodpověděla	1	0

tanec	1	1
zvířata	1	3

Ačkoliv během výzkumu dochází u dívek z experimentální skupiny ke značnému posílení zájmu o literaturu a tanec, zůstává i nadále na prvním místě rodina. Chlapci preferují především rodinu a sport.

U chlapců z neexperimentální skupiny závěrečný dotazník ukazuje oslabení zájmu o rodinu, historii a literaturu, a naopak posiluje zájem o kamarády. U dívek nedochází k žádné výrazné progresi.

### **8. POLOŽKA DOTAZNÍKU ZNĚLA:**

*„Co je pro Tebe v životě důležité?“*

Skupina AECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 93

	konec exp.
rodina	8
zdraví	7
spokojenost	4
mít kamarády	1
dost peněz	1

Skupina AED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 94

	konec exp.
zdraví	10
rodina	6
šťěstí	3
mít kde bydlet	1

Skupina ANCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 95

	konec exp.
dost peněz	10
úspěch	8
rodina	6

zdraví	1
mít kamarády	1

Skupina AND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 96

	konec exp.
něco dokázat	6
rodina	5
dost peněz	5
mít kamarády	1

Závěrem dotazníku se potvrdilo, že pro dívky i chlapce z experimentální skupiny je nejdůležitější hodnotou rodina a zdraví. Naopak finanční a materiální hodnoty se jeví pro děti jako nedůležité.

V kontrolní skupině je důležitost hodnoty rodiny na předních místech. U chlapců je ovšem ještě o něco důležitější hodnota peněz a úspěchu. Dívky do stejné roviny jako rodinu staví hodnotu něčeho v životě dokázat.

Skupina BECH odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 97

	konec exp.
rodina	6
zdraví	6
šťěstí	2
mít kamarády	2
dost peněz	1

Skupina BED vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 98

	konec exp.
rodina	6
zdraví	6
dost peněz	3
láska	1

Skupina BNCH vypověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 99

	konec exp.
dost peněz	8
rodina	4
zdraví	1
mít kamarády	1

Skupina BND odpověděla následujícím způsobem:

Tabulka č. 100

	konec exp.
láska	6
rodina	5
dost peněz	4
šťěstí	1

Odpovědi na poslední položku dotazníku poukázaly v experimentální skupině na nejvyšší důležitost, jež je přikládána hodnotám zdraví a rodiny.

Mezi žáky kontrolní skupiny je u chlapců za nejdůležitější považována hodnota peněz a u dívek hodnoty láska a rodina.

## 5 Závěr praktické části

Dotazníkové šetření nám potvrzuje, že hodnotová orientace se ve velké míře neliší dle pohlaví respondentů. Minimální rozdíly se nám ukazují v hodnotě pravdomluvnosti a hodnotě cti, které pro dívky z obou skupin staví na přední místa, kdežto u hochů se tyto hodnoty objevují v prostřední části hodnotového spektra. Jako nejvýše preferovanými hodnotami, které by si žáci přáli pro své rodiče, jsou hodnoty zdraví, štěstí a lásky. V hodnotách, jež by si děti přály samy pro sebe, se již neshodují. Děti z experimentální skupiny na škole A staví jako nejvíce žádanou hodnotu zdraví a hodnotu živého zvířete, naopak děti z kontrolní skupiny považují pro sebe do budoucna za nejdůležitější hodnotu peněz a majetku. Na škole B se v osobních přáních na prvním místě u všech dětí objevuje hodnota peněz a majetku.

Ukazuje se, že v dnešní době u dětí z experimentálních skupin převládá touha se nikomu nepodobat a být sám sebou. Oproti tomu děti z kontrolních skupin své vzory



vidí v mediálně známých osobnostech, chlapci také v hrdinech počítačových her. Nikdo z dětí by se nechtěl podobat sociálně slabým jedincům ve společnosti, jakými jsou bezdomovci, drogově závislí a zloději.

Za nejdůležitější v životě považují děti především mít zdravou rodinu. Ve škole B se v kontrolní skupině objevuje jako nejdůležitější být finančně zajištěn a mít v životě vše co si budou děti přát.

Obecně lze tedy říci, že v experimentální skupině se ukazuje na posun k nefinančním hodnotám, jako je rodina, zdraví a svět bez válek, finanční hodnoty se dostávají na konec.

## 4. ZÁVĚR PRÁCE

Je možné říci, že se naplnilo očekávání, že hodnotová orientace dětí se neliší dle pohlaví. Obecně to ukazuje na posun k nefinančním hodnotám, jako je rodina, zdraví a svět bez válek. Ačkoli jsou nefinanční hodnoty stavěny mezi ty nejdůležitější, zůstávají finanční hodnoty pro respondenty osobně důležité. V dnešní silně materialisticky zaměřené době je dobře, že děti spatřují jako silné hodnoty ty, které se nedají nikterak zpeněžit, ale je více než důležité s dětmi pracovat, poskytnout jim rozmanitou nabídku hodnot a vést je k pochopení, co která hodnota v životě člověka znamená.

Musíme zde říci, že se potvrzuje hypotéza významného rozdílu mezi experimentální a kontrolní skupinou. Je třeba zdůraznit, že tento rozdíl se týká také škol, na nichž byl výzkum praktikován. Můžeme se domnívat, že svou roli v dané problematice hraje úloha dramatické výchovy jako samostatného vyučovacího předmětu. S jistotou takovou domněnku však nemůžeme potvrdit, nebyla zjištěna míra a úroveň používání metod a technik dramatické výchovy v jiných vyučovacích předmětech na škole B.

Výsledky výzkumu poukazují na to, že dramatická výchova může ovlivnit hodnotový systém žáků i když na ně jejím prostřednictvím není působeno pravidelně v průběhu celého roku. Nelze však s jistotou říci, že dramatická výchova je jediným a nejlepším prostředkem pro působení tohoto druhu. Jak můžeme vidět na příkladu finského školství, je dramatická výchova pouze jedním z prvků cíleně působících na etiku a morálku dětí. V současné době se v České republice začíná zaměřovat na etickou a morální výchovu stále více nakladatelství, která ji považuje za natolik důležitou, že tomuto tématu věnují svou pozornost.

Vedení dětí k hodnotám je ve Finsku skutečně značně odlišné. Dle názoru autorky k tomu přispívá i náboženství, jež se na primárních školách běžně vyučuje. Nejedná se ovšem pouze o výuku. Etická a mravní výchova vede finské občany k dodržování pravidel i mimo prostředí, v němž by byli někým kontrolováni. Jejich morálka je hluboce zakotvena. V české republice nejsou děti vedeny pevnými hranicemi, čemuž autorka přikládá důvod často amorálního chování, jež je ve společnosti tolerováno. Proto důležité říci, že proto, aby se česká společnost v oblasti morálky té finské vyrovnala, čeká ji velmi dlouhá cesta.

Závěrem této práce chce autorka poukázat, jak nedostatečný prostor je v našem školství věnován výchově k hodnotám. V žádném případě nemůžeme tvrdit, že implementací etické výchovy do škol bude výchově k hodnotám učiněno za dost. Je žádoucí, aby si naše společnost začala více uvědomovat, jaké hodnoty jsou důležité v našich životech a dokázala je předávat dětem. Doposud nedošlo k poznání, že hodnoty není možné předávat pouze proklamací a naše společnost bohužel není připravena předávat dětem pozitivní hodnoty svým příkladem.

## 4. LITERATURA A PRAMENY

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.
- BRADÁČOVÁ, L., STAUDKOVÁ, H., ŠOTOLOVÁ, A. *Lidé kolem nás, aplikovaná etika pro 4. ročník*. Všeň: Nakladatelství Alter, 2010.
- BRADÁČOVÁ, L., STAUDKOVÁ, H., ŠOTOLOVÁ, A. *Lidé kolem nás, aplikovaná etika pro 5. ročník*. Všeň: Nakladatelství Alter, 2010. ISBN 978-80-7245-248-4.
- BRÁZDA, R. *Hodnota* (heslo). In: *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4. str. 171.
- BREGGER, W. *Filosofický slovník*. Praha: Naše Vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.
- CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.
- ČAPKA, F. *Vlastivěda 5. Učebnice pro 5. ročník základní školy. Významné události nových českých dějin*. Brno: Nová škola, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7289-247-1.
- ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-22967-0
- ČECHUROVÁ, M., JEŽKOVÁ, A., BORECKÝ, D. *Vlastivěda pro 4. ročník ZŠ*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-475-7.
- ČECHUROVÁ, M., JEŽKOVÁ, A., BORECKÝ, D. *Vlastivěda pro 5. ročník ZŠ*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7235-477-1.
- DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot – problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta UK Praha, 1998. ISBN 80-86039-79-X.
- DVOŘÁKOVÁ, M., STARÁ, J., STRAŠÁK, Z. *Společnost. Učebnice pro 4. ročník základní školy*. Plzeň: Nakladatelství Fraus, 2010. ISBN 978-80-7238-944-5.

- EYROVI, L., R. *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-360-9.
- Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 1998. ISBN 80-7182-064-4.
- FROMM, E. *Mít nebo být?* Praha: Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.
- GAVORA, P. *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- HEIDEBRINK, H. *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-154-1.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HELUS, Z., KINOS, J. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HUSA, S. *Academisation of Early Childhood Education*. (článek) In: *Scandinavian Journal of Educational Research*. Stockholm: Routledge, 2005. ISSN 0031-3831.
- JANÁK, D. *Hodnoty a hodnocení v sociologii Inocence Arnošta Bláhy. Studie z dějin klasické české sociologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5038-9.
- JANDOUREK, J. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- KREJČOVÁ, V. *Etika v průřezových tématech pro 5. a 6. ročník základní školy*. Praha: Nakladatelství Mutabene, spol. s r.o., 2010. ISBN 978-80-86745-28-2.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk, hodnoty, výchova. Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: Grafotlač Prešov, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- KUČEROVÁ, S. *Obecné základy mravní výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1992. ISBN 80-210-0183-6.
- LINHART, J., KODÝM, M., KOTÁSKOVÁ, J. a kol. *Mravní vývoj dítěte v socialismu*. Praha: Academia, 1997. 509-21-857.
- MATUŠKOVÁ, A. *Lidé kolem nás*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti s.r.o., 2009. ISBN 978-80-86034-86-7.
- MATUŠKOVÁ, A. *Místo, kde žijeme*. Praha: Nakladatelství České geografické společnosti s.r.o., 2010. ISBN 978-80-86034-76-8.

- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- PIAGET, J. C., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.
- PITKÄNEN, P. *Kasvatuksen etiikka. [On Ethics in Education]*. Helsinki: Oy Edita Ab, 1996.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647.6.
- ROSENZWEIG, M. *Životní hodnoty*. Praha: Komenium, 1991. ISBN 80-85426-07-2.
- ROT, N. *Socijalna psihologija*. Beograd: Rad. 1968.
- SKALKOVÁ, J. A KOL. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1983. 46-00-22/1
- SMÉKALOVÁ, L., POSPÍŠILOVÁ, H. *Utváření hodnot v dětském věku prostřednictvím životních situací v rodině*.
- SMRČKA, F. *Mravní a citová výchova dětí školního věku*. In: *ABC rodinné výchovy II*. Praha: SPN, 1970. 04-0-146.
- ŠTIKOVÁ, V., TABARKOVÁ, J. *Vlastivěda 4. Poznáváme naši vlast*. Brno: Nová škola, s.r.o., 2010. ISBN 978-80-7289-170-2.
- ŠULCOVÁ, K. *Lidé kolem nás. Učebnice pro 4. a 5. ročník ZŠ*. Olomouc: Prodos spol. s r.o., 2008. ISBN 978-80-7230-223-9.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *psychologie osobnosti*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Univerzita Karlova v Praze: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-1865-1.

## Internetové odkazy

Hodnotová výchova na školách [ukp.wz.cz/index1\\_soubory/hodnotova\\_vychova.doc](http://ukp.wz.cz/index1_soubory/hodnotova_vychova.doc)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv>

Kurikulum pro základní vzdělávání ve Finsku [http://www.oph.fi/download/47673\\_core\\_curricula\\_basic\\_education\\_4.pdf](http://www.oph.fi/download/47673_core_curricula_basic_education_4.pdf)

Finská rada pro vzdělávání, základní vzdělávání [http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto\\_elamankatsomustieto](http://www.edu.fi/perusopetus/uskonto_elamankatsomustieto)