

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

URSZULA KUBICOVÁ

III. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika pro 2 st. ZŠ a SŠ – Výchova ke zdraví se
zaměřením na vzdělávání

POSTOJE MLADÝCH LIDÍ K SOCIÁLNÍM NORMÁM

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Olomouc 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Miluše Hutyrové, Ph.D., uvedla v ní všechny literární a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

.....

Urszula Kubicová

Poděkování

Děkuji Mgr. Miluši Hutyrové za vstřícný přístup a odborné posouzení mé práce, také děkuji za poskytnutí prostoru ve výběru tématu a způsobu jeho zpracování. Vážím si všech cenných a praktických rad.

Děkuji všem, kteří byli ochotní vyplnit dotazníky k praktické části. Získané odpovědi byly pro mě stěžejním materiálem ke zpracování a zdrojem inspirací.

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 OSOBNOST.....	7
1.1 Vnitřní faktory, které utvářejí osobnost	7
1.1.1 Temperament	7
1.1.2 Inteligence.....	8
1.1.3 Sebepojetí.....	9
1.1.4 Schopnosti.....	10
1.1.5 Charakter.....	10
1.1.6 Potřeby, motivy.....	10
1.2 Vnější činitelé, které ovlivňují osobnost.....	11
1.2.1 Rodina	11
1.2.2 Škola	12
1.2.3 Druzí lidé	13
1.2.4 Kultura	13
1.2.5 Působení medií.....	14
2 ADOLESCENCE	15
2.1 Vymezení pojmu	15
2.2 Kognitivní změny v adolescenci	16
2.3 Osobní identita	17
2.4 Dospívající včera a dnes	18
3 SOCIALIZACE.....	20
3.1 Sociální kompetence a sociální inteligence	20
3.2 Činitelé socializace	20
3.2.1 Rodina a socializace.....	20
3.2.2 Sourozenci a socializace	23
3.2.3 Škola a socializace	24
3.3 Sociální učení.....	25
4 VÝCHOVA K HODNOTÁM.....	26
4.1 Morální a hodnotový vývoj.....	26

4.2	Prosociální chování	28
4.3	Výchova k hodnotám	30
PRAKTICKÁ ČÁST		33
5	POSTOJE MLADÝCH LIDÍ K SOCIÁLNÍM NORMÁM	33
5.1	Cíl práce	33
5.2	Metody sběru dat a charakteristika skupiny.....	33
5.3	Analýza výsledků a interpretace získaných dat	33
5.4	Diskuze	40
ZÁVĚR.....		43
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		44
SEZNAM PŘÍLOH		46

ÚVOD

Práce je koncipovaná tak, aby přiblížila utváření osobnostních a hodnotových charakteristik jedince ve specifickém vývojovém období, ve kterém se ze závislého jedince stává svébytná individualita.

Tato životní perioda je označovaná termínem adolescence. Je to období plné změn, důležitých životních kroků a rozhodnutí, které v důsledku ovlivní celý další život jedince. Proto se v této práci chceme věnovat poznání procesů, jež probíhají při formování osobnosti, jaké složky ji utvářejí, a co způsobuje, že se jedinec projevuje svým specifickým způsobem.

Nevyhnutelně jsme všichni součástí lidské populace. Od počátku života jsme nuceni přijímat její standardy a normy, a tak se socializovat do dané kultury. V práci budeme přemýšlet nad tím, jaké faktory mají na člověka největší vliv v procesu začleňování do společnosti.

Období adolescence má svá specifika. Často je označováno jako bouřlivé období plné změn. Nahlédneme tedy do procesů, kterými musí nedospělý jedinec projít, aby získal vlastní autonomii. Více nám současnou situaci mezi mladými lidmi přiblíží výzkumy, které proběhly v České republice.

Jak už jsem zmínila, jedny z nejpřevratnějších životních okamžiků probíhají v období dospívání. Mezi jinými se zde utváří osobní identita jedince. Získáním zkušeností jedinec nabývá poznání. Díky tomu také dozrává jeho morální uvažování a buduje se vlastní hodnotový systém. Podrobněji se podíváme, jaké jsou úrovně morálního uvažování, jak probíhá proces mravního učení a jaké jsou možnosti výchovy k morálnímu uvažování. Krátce zmíníme současný stav hodnotové výchovy v českém školství.

Práce by tak měla poskytnout komplexní náhled do světa dospívajících se zaměřením na jejich současné hodnoty a způsob uvažování. Věřím, že bude přínosná pro ty, kteří chtějí s mládeží pracovat a více pochopit jejich životní postoje.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST

K tomu, abychom lépe pochopili charakteristiky a projevy jedince, je třeba si uvědomit, že každý člověk je svébytná individualita, jež se vyznačuje specifickými vlastnostmi a strukturou osobnosti, která se navenek prezentuje sobě vlastním způsobem chování. (Helus, 2009)

Helus uvádí osobnostní desatero, které určuje osobnostní kvalitu:

- I. Základní vlastnosti: stabilní vnitřní předpoklady výkonnosti, prožívání a morálních postojů.
- II. Zaměřenost: životní cíle
- III. Začleněnost: člověk jako součást mezilidských vztahů
- IV. Gender: příslušnost k danému pohlaví
- V. Potenciality: předpoklady k osobnostnímu rozvoji
- VI. Sebepojetí: vnímání sebe sama
- VII. Autoregulace: sebeovládání
- VIII. Přesah: potřeba vyššího cíle a smyslu
- IX. Integrovaná celistvost individua: celistvost charakteristik jedince
- X. Životní cesta: směřování vlastního života.

(Helus, 2009, s. 104)

Faktory, jež utváří osobnost a působí individuální rozdíly mezi jedinci, můžeme rozdělit do dvou kategorií: zděděné vnitřní dispozice a vnější vlivy prostředí a výchovy. (Vacínová, 1995)

1.1 Vnitřní faktory, které utvářejí osobnost

Temperament, inteligence, sebepojetí, schopností a charakter tvoří vrozenou vnitřní strukturu jedince, která se navenek projevuje jako celek – osobnost.

1.1.1 Temperament

Temperament je v literatuře označován jako soubor vrozených vlastností (Helus, 2009), jež mají vliv na způsob jednání a chování člověka a vyjadřují celkový stav citové vzrušivosti. Je částečně ovlivňován vrozenými dispozicemi a biologickou vybaveností, zejména činností nervové soustavy a žláz s vnitřní sekrecí, ale také způsobem života,

výchovou, prostředím a věkem. Podle Heluse jej tudíž lze kultivovat neboli uzpůsobovat a usměrňovat tak, aby nám v životě nepůsobil komplikace.

Temperament určuje dynamickou stránku osobnosti, tzn. rychlost a sílu citových reakcí, a také jejich trvání. (Vacínová, 1995) Vnitřní prožitky se pak promítají do charakteristických vnějších projevů, podle nichž už od středověku rozlišujeme čtyři typy temperamentu:

- *„Sangvinický typ - vyskytuje se zvláště u dětí a vyznačuje se značnou silou citových prožitků i schopnosti je tlumit. Snadno se orientuje a přizpůsobuje svému okolí. V dospělém věku dovede včas a přiměřeně reagovat. Snadno zvládne své úkoly, rychle se soustředí na jakoukoli činnost. Je aktivní, zvládá i více činností najednou. Snadno se přátelí a je v přátelství vytrvalý. Jeho touha po změně a rušnosti, jeho živost a pohyblivost nemusí být vždy vítané.*
- ***Cholerický typ** – bývá charakterizován jako člověk prudký a výbušný, těžce se ovládající, což souvisí s nevyrovnaností nervové soustavy, se slabostí útlumového procesu. Je-li zaujat svou činností, nedá se rušit vedlejšími vlivy. Cholerici zpravidla nesnášejí omezování své činnosti. Častými vnějšími projevy jsou neklidné pohyby a uchvátaná řeč.*
- ***Flegmatický typ** – nacházíme spíše u dospělých středního věku. Řeč i pracovní činnost bývají pomalé, váhavé. Vyžadují-li to společenské podmínky, je s to vyvinout značnou aktivitu a pracovat houževnatě, pravidelně, aniž by se dal rušit vedlejšími podněty. Bývá samostatný, vyrovnaný, klidný až lhostejný.*
- ***Melancholický typ** – je plachý, samotářský, zahleděný do sebe, hodně citlivý. Dá se snadno vyrušit vnějšími vlivy a s nervovou slabostí souvisí i to, že se snadno unaví. City vznikají pomalu, jsou silné a hluboce prožívané. Melancholik vyžaduje laskavé a přátelské zacházení, potřebuje posilovat sebedůvěru. V práci bývá velmi pečlivý, pro společnou činnost musí být trpělivě získáván.“ (Vacínová, 1995, s. 70-71)*

1.1.2 Intelligence

Ve školním prostředí je největší význam připisován schopnosti označované termínem intelligence. Je to intelektová schopnost orientovat se v nových situacích, řešit nové úkoly, naučit se novým věcem. (Helus, 2009)

Podle Gardenera (in Helus, 2009) existuje několik nezávislých rovin inteligence:

- Intelligence jazyková – schopnost vést smysluplný rozhovor, vyjádřit své myšlenky a porozumět textu i řečovému projevu druhých lidí.
- Intelligence hudební – vybavenost takovými kvalitami jako je rytmus, melodie, intonace apod.
- Intelligence logicko-matematická – schopnost operovat s čísly a chápat logické souvislosti.
- Intelligence prostorová – orientace v prostoru, vnímání části a celku.
- Intelligence tělesně pohybová – koordinace pohybu, schopnost reakce na vjemy.
- Intelligence personální – kde rozlišujeme inteligenci interpersonální, tzn. schopnost orientovat se v druhých lidech a intrapersonální, tzn. schopnost orientovat se v sobě.

Ve svých studiích Gardener klade důraz na zjištění intelektové orientace jedince a k následnému vzdělávání a rozvoje způsobilosti intelektu a kompetencí v dané oblasti. Není tedy oprávněný selektivní přístup, který byl prováděn v minulosti, jehož cílem bylo vyeliminovat méně úspěšné žáky, kteří podle inteligenčních testů neměli dostatečný potenciál pro výuku. (Helus, 2009)

1.1.3 Sebepojetí

Termínem sebepojetí chápeme to, jak přistupujeme k vlastní osobě, jak se vnímáme. Důležitou roli zde hraje přístup autorit v raném věku, které mají velký vliv na formování sebepojetí jedince, protože nejdříve k sobě přistupujeme na základě prvních zkušeností a reakcí na naši osobu. Okolí nám poskytuje tzv. sociální zrcadlo. Nejdříve k sobě přistupujeme obdobně, jako k nám přistupují ostatní. Teprve na základě vlastních životních zkušeností získáváme schopnost filtrovat informace z okolí a nepřijímat všechny poznámky na naši osobu za správné a zcela pravdivé. (Helus, 2009)

„Základními složkami sebepojetí jsou:

- *Sebepoznání: Chceme vědět, co dokážeme, jak vypadáme, co si o nás myslí druzí a jací jsme doopravdy.*
- *Sebecit: Naše sebepoznávání zpravidla není citově neutrální, máme se rádi, nacházíme sami v sobě zalíbení, anebo naopak, stydíme se sami za sebe, pohrdáme sebou či se nenávidíme apod.*

- *Sebehodnocení: Vyslovujeme sami o sobě soudy, porovnáváme své současné výkony a vlastnosti s minulostí či s výkony a vlastnostmi jiných lidí a vyvozujeme hodnotící závěry o sobě.*
- *Seberealizace: Usilujeme o svůj vývoj, o své zdokonalení – stáváme se takovými, jakými bychom chtěli být.“ (Helus, 2009, s. 183)*

1.1.4 Schopnosti

„Termínem schopnosti označujeme vnitřní, základní a nezbytné předpoklady orientovat se v situacích, kdy je jedinec vystaven nárokům podat výkon, zvládnout, co je mu uloženo nebo co si on sám vytkl jako svůj cíl.“ (Helus, 2009, s. 128)

Schopnost je jinými slovy ukazatel toho, co jedinec dokáže. Je základem pro úspěšný rozvoj dovednosti, musí ale být podpořená píli a zdokonalováním. Předpokladem schopnosti je vloha, nebo v lepším případě nadání, která se cvičením aktualizuje a rozvíjí. Není-li tomu tak, časem zaniká. (Helus, 2009)

1.1.5 Charakter

Charakter je narození od jiných psychických vlastností tvárný a není vrozený. (Vacínová, 1995)

Projevuje se v životním postoji a ve způsobu jednání, jež je založen na zevnitřních zásadách a principech, které jako celek tvoří morálku jedince. Důležitým předpokladem pro osvojení si pozitivních hodnot je seznamování se s mravními principy a normami. Následně si jedinec prostřednictvím morálního usuzování vytváří vlastní názor a přijímá normy za své. Takto dochází ke zvnitřnění norem. (Helus, 2009)

V praxi rozlišujeme kladné rysy charakteru jako odvaha, čestnost, iniciativa, svědomitost, nebo záporné rysy charakteru např. lenivost, zbabělost apod. (Vacínová, 1995)

1.1.6 Potřeby, motivy

Hnací silou každého jedince jsou potřeby, jež motivují k vyvíjení aktivity, která dané potřeby naplní. (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2008)

„Obvyklým vodítkem pro klasifikaci potřeb je jejich Maslowova hierarchická klasifikace (A. Maslow, 1970). Potřeby hierarchicky řadí takto:

1. **Fyziologické potřeby** spojené s poruchami homeostázy, jako jsou hlad, žízeň, sex atd.
2. **Potřeby bezpečí**, vznikající v situacích ohrožení.
3. **Potřeby sounáležitosti a lásky**, to znamená být akceptován, někomu patřit, být milován.
4. **Potřeba uznání**, dosažení respektu, důvěry, souhlasu.
5. **Potřeba seberealizace**, uplatnění svých schopností.“ (Janoušek, Slaměník in Výrost, Slaměník, 2008, s. 150)

1.2 Vnější činitele, které ovlivňují osobnost

Vrozený potenciál velice ovlivňuje vnější prostředí, v němž se jedinec pohybuje. Přejímáme vzorce chování, názory a zvyky společností, kterou chceme být přijatí.

1.2.1 Rodina

V této části se zaměříme na psychologickou funkci rodiny v životě jednotlivce.

Vedle biologických determinantů rodina velmi ovlivňuje charakteristické rysy každého jednotlivce a silně poznamenává formování osobnosti. (Šulová in Výrost, Slaměník, 1998)

Uvedeme si nyní definici rodiny podle J. Langmeiera a M. Kňourkové:

„Rodina je institucionalizovaná biosociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistují pokrevní pouta, a z jejich dětí.“ (J. Langmeier, M. Kňourková in Výrost, Slaměník, 1998, s. 304)

Autoři knihy po uvedení definice rodiny doplňují pojem „biopsychosociální“. Tím chtějí podtrhnout nezastupitelnou roli rodiny v této rovině.

Rodina plní několik funkcí. Kromě **reprodukční**, **materiální** a **výchovné**, které se budeme věnovat v kapitole socializace jedince, se nyní zaměříme na **emocionální** funkci rodiny. (Šulová in Výrost, Slaměník, 1998)

Funkční rodina vytváří zázemí pro jedince, poskytuje pomoc a dává pocit bezvýhradného přijetí a sounáležitosti. Členové rodiny sdílejí své pocity, společně řeší problémy, mají zavedené vlastní rituály a zvyky a vyznávají určité hodnoty. (Šulová in Výrost, Slaměník, 1998)

K tomu, abychom lépe pochopili chování dítěte a oblasti, ve kterých selhává, musíme jej vnímat v kontextu jeho rodiny, která se do jedince promítá. Náš přístup je tedy komplexní.

Zaměřujeme se nejen na dítě a jeho problémy, ale také na motivaci rodičů k adekvátnímu přístupu ve výchově. (Helus, 2007)

V raném stádiu svého vývoje potřebuje dítě vytvořit velmi silné citové pouto s pečující osobou. Pokud rodiče neprojevují dítěti lásku a zájem, dochází u dítěte ke strádání, které se označuje jako **citová deprivace**. Velmi značně se toto projeví v těžkosti projevování vlastních citů a v neschopnosti pochopit emoce druhých lidí a také v neschopnosti přijímat jejich lásku. (Helus, 2007)

Mohli bychom takové dětství označit jako dětství zanedbané. Kvůli nepřítomnosti rodiče, ať už fyzické nebo emocionální, dítě postrádá životní jistoty, řád, správné rozlišení pro to, co je správné a co nikoliv. Dítě v podstatě vyrůstá samo. Uvedeme si nyní několik příčin nepřítomnosti rodiče ve výchově:

- Rodiče mají vlastní styl života a zájmy.
- Rodiče na dítě nemají čas, protože jej chtějí ekonomicky zabezpečit.
- Rodiče, kteří z důvodu finanční nouze musí obětovat veškerý čas pro vydělávání peněz.
- Rodiče, kteří se po neúspěšných pokusech a sporech v období puberty a adolescence vzdali výchovy.
- Rodiče, kteří jsou fyzicky, psychicky či jinak indisponováni a nemůžou se tak dítěti plně věnovat.
- Rodiče s narušenou osobností vlivem návykových látek či psychických nemocí.

Tento přehled nám přibližuje, v jakých podmínkách dítě může vyrůstat. Měli bychom při výchově na tyto faktory brát zřetel a zkusit hledat vhodnou formu pomoci. (Helus, 2009)

1.2.2 Škola

V oblasti edukace došlo postupem času k proměnám v přístupu k dítěti jako k osobnosti. Dlouhou dobu se k dítěti přistupovalo jako k méněcenné bytosti. Nebralo se zřetel na jeho citové potřeby, rodiče i vychovatelé si drželi odstup. Toto období by mohla charakterizovat věta:

„Vychovatel je vychovatelem tím, že dítě plně ovládá“ (Helus, 2009, s. 25)

Už ale Komenský ve svém *Informatoriu školy mateřské* popisuje dítě jako něco vzácného a křehkého.

S nástupem povinné školní docházky dochází k „zeškolšťování“ dítěte. Jsou na něho kladeny nároky a dítě je nálepkováno podle toho, zda obstojí, či nikoliv.

Od počátku 20. století začíná být věnován respekt dětskému světu a prožívání. Dětství je chápáno jako důležitá životní etapa, která má vliv na další průběh vývoje. Vztah učitele a dítěte je založen na partnerství a vzájemném obohacování. Je to zrod tzv. reformní pedagogiky. I ta má však svá úskalí. Dítě může nabýt dojmu, že se vše točí kolem něj a postupně ztrácí respekt k autoritám. Vzdělávání má v dítěti posilovat ty vlastnosti, které ho vedou k systematické pracovitosti. Není-li tomu tak, svět se stává zábavou a hrou. Dítě pak není dostatečně vybaveno na to, aby mohlo obstát ve světě dospělých. (Helus, 2009)

1.2.3 Druzí lidé

Ať už chceme nebo ne, s druhými lidmi přicházíme do styku neustále. Je vědecky dokázáno, že komunikace a vzájemná interakce je velmi důležitá pro správné fungování psychiky jedince. Ve svém životě rozlišujeme druhé lidi jako konkrétní jedince, sociální skupinu nebo dav.

Velmi výstižná je definice sociální skupiny podle Hrabala:

„Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“ (Hrabal in Helus, 2007, s. 21)

Klima, které vládne ve skupině silně ovlivňuje osobnost i postoje jedince. Může ho motivovat k velkým výkonům, budovat jeho sebedůvěru a povzbuzovat k seberealizaci. Naopak skupina mnohdy také působí destruktivně. Vystavuje jedince nebezpečným nebo protizákonným situacím. (Helus, 2007)

1.2.4 Kultura

Na podkladě různých antropologických studií vědci docházejí k názoru, že osobnost je vyjádřením dané kultury. Postoje a chování jedince odrážejí kulturní normy společnosti, ve které žije, je tedy vhodným zdrojem studia kultury. (Výrost, Slaměník, 2008)

Kultura orientuje a vede lidi:

- *k hodnotám/cílům, o které je třeba usilovat*
- *k přijetí norem/zásad, kterými je třeba se řídit*

- *k zastávání postojů a věr, jejichž sdílení z nás všech vytváří navzdory všem úskalím soudržnou pospolitost.* (Helus, 2007, s. 30)

Kultura je podle Heluse druhou vytvořenou a naučenou přirozeností. (Helus, 2007)

1.2.5 Působení medií

Pokud se zamýšlíme nad vlivem medií na utváření osobnosti dítěte, musíme si všimnout pozitivního i negativního vlivu. Ke kladným stránkám a přínosu patří to, že se člověk setkává s různými kulturami, má možnost poznávat svět z prostředí svého pokoje. Do škol nyní také proniká multimediální výchova. V rámci této výchovy je velmi užitečné děti učit, jak kriticky aplikovat selekci výběru informací a možností, které media nabízejí. Je to dobrá prevence nekritického přijímání a také prevence vytvoření závislé konzumace.

Nyní si uvedeme několik nebezpečí, které přináší svět medií:

- Děti hůře udrží pozornost, protože dětské pořady a seriály jim nabízejí napínavý děj, kterým udržují jejich pozornost. Je potom pro pedagogy těžké děti zaujmout.
- Hrozí krize osobnostní identity, protože dětem jejich vlastní životy v porovnání s příběhy televizních hrdinů připadají nezajímavé.
- Trendy v populárních seriálech pronikají do dětského podvědomí a výrazně tak ovlivňují jejich chování.
- Svět internetu poskytuje anonymitu a prostředí bez zábran. Je to živná půda pro rozvoj nežádoucích sociálních jevů.
- Také nemůžeme opomenout působení reklamy na psychiku člověka. (Helus, 2009)

2 ADOLESCENCE

Mládí je specifické životní období, v průběhu kterého se z dítěte stává svébytný dospělý jedinec. Do všeobecného povědomí se dostal termín adolescence. Jako první se tomuto vývojovému období věnoval G. S. Hall (1844-1924). Charakterizoval adolescenci jako „*nevyhnutelný a dramatický střet protikladných tendencí v člověku.*“ (Macek, 2003, s.14)

2.1 Vymezení pojmu

Adolescence vymezuje období mezi dětstvím a dospělostí. Protože je to velmi dlouhý časový úsek, rozděluje se na tři fáze:

➤ **Časná adolescence** (od 10 do 13 let)

Začíná pubertou, tedy pohlavním dozráváním a ukončováním tělesného růstu. Zvyšuje se zájem o vrstevníky opačného pohlaví. Je to období přechodu ze základní školy na střední školu. (Macek, 2003)

➤ **Střední adolescence** (od 14 do 16 let)

Do této doby se jedinec převážně adaptoval. Nyní nastává fáze individualizace, utváření osobní identity. Proces, ve kterém si jedinec vytváří vlastní názory a hodnoty, snaží se o nezávislost ve vztazích, které ho doposud velmi ovlivňovaly. (Havlík in Havlík, Kořa, 2002) Charakteristická se stává specifická kultura mládeže s ojedinělým stylem oblékání a vyhraněným hudebním vkusem.

➤ **Pozdní adolescence** (od 17 do 20 let)

Období, ve kterém jedinec přebírá role dospělého, kdy ukončuje vzdělání a hledá profesní uplatnění, vybírá si životního partnera a zakládá rodinu. (Macek, 2003)

„Průběh dospívání je velmi závislý na specifických kulturních a společenských podmínkách, tj. na hodnotách, tradicích a normách konkrétní společnosti, konkrétní komunity a na stylu rodinného života.“ (Macek, 2003, s. 15)

Z tohoto vyplývají různé vzorce chování a povinnosti, které určuje společnost. Takzvané vývojové úkoly mají biologickou, psychologickou a vývojovou složku. Pro představu si uvedeme stručný přehled:

- Přijetí vlastního těla i fyzických a pohlavních změn, které v něm probíhají.
- Nový rozměr abstraktního myšlení a dovednost uplatnit intelektový potenciál v běžných životních situacích.
- Rozvoj sociální kompetence v mezilidských vztazích.

- Emocionální závislost v dosavadních vztazích nahrazuje autonomie.
- Osamostatnění a ekonomická nezávislost, budování kariéry.
- Příprava pro partnerský a rodinný život.
- „*Získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.*“
- Vymezení cílu do budoucnosti.
- „*Ujasnění hierarchie hodnot a vytvoření světového názoru.*“

(Macek, 2003, s. 17)

V současné době se hranice dospívání posunuje. Příčinou je dlouhodobá profesní příprava, vyčlenění mladých lidí z dosavadních rodinných vazeb a setrávání mezi vrstevnickými skupinami. Také liberální přístup k manželské instituci a k zodpovědnostem, které z toho vyplývají. Určitě bychom našli více faktorů, které způsobují nejasnost v přechodu z dětství do dospělosti, přesto v naší společnosti existují určité milníky:

- Ve věku 15 let „adolescenti získávají občanský průkaz jako první oficiální identifikační symbol dospělosti.“ (Macek, 2003, s. 91) Od tohoto okamžiku začínají být s jistým omezením zodpovědní před zákonem, očekává se, že jedinec také uzná a přijme za své společenské moratorium.
- Ve věku 18 let se jedinec stává zletilým čili dospělou osobou. Z toho vyplývají tyto skutečnosti: jedinec má všechna práva a povinnosti vyplývající ze zákona, má volební právo, může uzavřít sňatek, získat řidičský průkaz, může být bez jakýchkoli omezení zaměstnán.
- V 19 letech jedinec většinou absolvuje maturitní zkoušku a jde do zaměstnání nebo se dále vzdělává.
- Ve 21 letech jedinec může být zvolen do zastupitelských orgánů.
- 23-25 let ukončení moratoria, hledání profese. (Macek, 2003)

2.2 Kognitivní změny v adolescenci

Vnitřní svět mladého člověka je plný emocí a prožitků, potřeb a přání. Je již částečně překonán názor, že adolescence je obdobím vnitřního konfliktu a vzdoru nebo životní krize. Je to spíše proces hledání a přehodnocování vlastních názorů a hodnot.

„*Z pohledu současné kognitivní sociální psychologie lze tvrdit, že klíčovou otázkou je adolescentova percepce a interpretace jeho aktuální životní situace.*“ (Macek, 2003, s. 25)

Mladý člověk v mnoha oblastech začíná sám rozhodovat o svém životě. Prožívá silné nutkání vyzkoušet vše, všemu porozumět a najít potřebné odpovědi. Projevují se sklony k egocentrismu a experimentátorství.

Podle Piagetovy teorie kognitivního vývoje, se v tomto období začíná vyvíjet abstraktní myšlení. Mladý člověk si uvědomuje nepřeborné množství možností, také postupně zjišťuje efektivitu případných variant řešení problémů. Zvyšuje se tak vnímání osobního vlivu a autonomie. S přibývajícimi vědomostmi a zkušenostmi, s rozšiřujícím se rozhledem, dokáže jedinec logicky argumentovat a projevovat se ve světě dospělých. Není výjimkou, že často v různých historických obdobích to byli právě mladí lidé, kteří usilovali o společenské či politické změny.

To, že se jedinec v tomto období silně soustřeďuje na sebe, může vyústit ke zvýšené emoční labilitě. Projevuje se to ve změně nálad, apatičnosti, zvýšené únavnosti atd. Jedinec je determinován především tím, do jaké míry korelují jeho názory a představy s normami lidí a institucí, které jsou pro něho důležité. „*Konflikty nevadí, když mají adolescenti pocit, že mohou svobodně vyjadřovat názory a že se na ně bere ohled.*“ (Grotevand, Cooper in Macek, 2003, s. 54)

2.3 Osobní identita

Již výše zazněly takové termíny jako sebepojetí, sebereflexe, sebehodnocení, vlastní hodnoty a názory. Všechno to jsou atributy, které se podílejí na tvoření osobní identity.

Už v dětství začíná tento proces vlastního uvědomování a pokračuje až do dospělosti, ale nejintenzivněji je prožíván právě v průběhu adolescence. (Helus, 2009)

„*Vyjasňováním své identity člověk odpovídá sobě i druhým na otázku, kým doopravdy je, oč mu jde. Osobní identita je jádrem vztahu k sobě samému a její vytváření je základem životní stability pro další fáze života.*“ (Helus, 2009, s. 254)

Jedinec hledá své místo mezi mnohými názory a požadavky prostředí, ve kterém se pohybuje a v společnosti. Někdy jsou nároky kladené na jedince tak protichůdné, např. střet zájmů rodičů, učitelů, kamarádů, že nedokáže zaujmout vlastní pozici. Jedinec nemá dostatek stálosti a pevnosti osobnosti.

Osobní identita se utváří a projevuje hlavně v těchto oblastech: mezilidské vztahy, partnerské vztahy, pracovní a profesní vztahy, utváření vlastního světonázoru, přináležitost k organizacím a participace na veřejném životě. (Helus, 2009)

Podle Josselsové (in Macek, 2003, s. 63) lze utváření osobní identity rozdělit do čtyř částí:

1. V časně adolescenci probíhá fáze psychologické diferenciacce.

Jedinec si uvědomuje svou odlišnost, často se projevuje kritický, autority ztrácejí svou roli.

2. V 14-15 letech následuje fáze zkoušení a experimentování.

Všechno se soustřeďuje na maximální prožití dané chvíle. Mladí lidé mají dojem, že nikdo nemá právo mluvit jim do života.

3. Další etapa (16-17 let) je fáze navazování přátelství.

Opětovné obnovení dosavadních důležitých vztahů, uvědomění si jejich hodnoty. Touha po navázání důvěrného intimního vztahu.

4. Etapa konsolidace vztahu k sobě probíhá v pozdní adolescenci.

Jedinec pocítuje vlastní autonomii a jedinečnost a začíná si uvědomovat perspektivu a možnosti, které mu skýtá budoucnost před nim. (Macek, 2003)

2.4 Dospívající včera a dnes

Když se zamyslíme nad situací v naší zemi v minulosti, uvědomíme se, že mnohé události, jež se odehrály, se nesmírně podepsaly na jejích obyvatelích. Když známe souvislosti, můžeme lépe pochopit mentalitu adolescentů.

Český národ se kvůli své ne příliš velké vlivnosti často musel přizpůsobovat větším autoritám. Při každém postupu musel mít potvrzení vyšších mocností a neměl vždy prostor vyjádřit svůj názor. Pocit méněcennosti vůči národním a kulturním velikánům je hluboce zakořeněný.

Když se posuneme v historii, dostaneme se do doby totality. V té době byl ještě více posílen vliv autority. Úplná a odevzdaná poslušnost byla vyžadovaná spolu s přijetím určených norem a hodnot, jiné se nepřijímaly. To mělo vliv na sekularizaci národa, odizolování od reality zbytku světa a vytvoření pocitu bezpečí a zaopatření, jež zajišťoval stát každému pod podmínkou poslušnosti. Mnoho lidí se vzdalo vlastních přesvědčení, aby mohli zabezpečit či dokonce ochránit svou rodinu. Tímto došlo k rozpolcení morálky na společensky uznávanou a na soukromou. Vlivem těchto skutečností lidé mohli prožívat frustraci a rezignovanost, protože neměli svůj osud ve vlastních rukou. Což se následně projevovalo a stále projevuje na neochotě participovat na společenském a politickém dění.

Současná generace dospívajících má již jiné zkušenosti než předchozí. Jako samozřejmost vnímá „*svobodu názoru a postojů, možnost kvalitního vzdělání, cestování do zahraničí, prostor pro seberealizaci*“ (Macek, 2003, s. 116)

Nejsou také už ochuzení o trendy moderní kultury: „*rozvoj informačních technologií, globalizace kultury, relativizace tradičních hodnot, nejednoznačná identita, odklad rodičovství atd.*“ (Macek, 2003, s. 116)

Otevírá se prostor pro vyjednávání sociálních norem vlivem oslabení všeobecného morálního konsenzu. Jedinec má nyní možnost větší osobní volby, což ale přináší vyšší míru osobní a sociální nejistoty. Podle Macka: „*relativizace a oslabení neměnných norem a hodnot vede pravděpodobně u mladých lidí i k vyššímu důrazu na důležitost aktuálního prožitku a situace, k vyšší orientaci na přítomnost a k odkladům či případně úplnému odmítání dlouhodobých závazků.*“ (Macek, 2003, s. 117)

3 SOCIALIZACE

Socializace je proces, kdy se ze závislého jedince stává plnohodnotný člověk, který má osvojené způsoby chování a společenské normy, je seznámen s kulturním prostředím a přizpůsobil se společenskému životu. Charakterizují ho specifické rysy lidského psychického reagování, myšlení, vnímání a chování. (Výrost, Slaměník, 2008)

Vymezíme si nyní dva aspekty socializace. Prvním je **hodnotově normativní složka**, která zahrnuje sociální normy, hodnoty a přesvědčení společnosti. Je reprezentovaná sociálními institucemi a to zvláště nejbližším sociálním prostředím jako je rodina, dále tradiční výchovné a vzdělávací instituce, náboženské instituce a také masové sdělovací prostředky, v neposlední řadě politický a právní systém.

Další **složka mezilidských vztahů** umožňuje sociální komunikaci a sociální učení v jedinečné osobní interakci mezi lidmi. (Macek, 2003)

3.1 Sociální kompetence a sociální inteligence

K tomu, aby mohla nastat úspěšná socializace, je třeba být vybaven sociální způsobilostí. Uvedeme dvě sociální schopnosti, jež ovlivňují proces začleňování jedince.

První je sociální inteligence. Je to schopnost, jež umožňuje porozumět chování, myšlení a cítění jiných osob a také sobě samému. Díky tomuto porozumění je člověk schopen přiměřeného chování. Součástí této psychické vybavenosti je také emocionální inteligence, jež napomáhá pochopit a regulovat vlastní emoce. (Výrost, Slaměník, 2008)

K objasnění konstruktu sociální kompetence použijeme následné vysvětlení:

„Sociální kompetenci lze definovat jako kapacitu jedince ke kognitivně-afektivně-behaviorálnímu manažerování chování ve směru dosažení osobních/sociálních cílů.“
(Baumgartner, Orosová, Výrost in Výrost, Slaměník, 2008, s. 206)

3.2 Činitelé socializace

Hlavními činiteli socializace jsou konkrétní osoby a skupiny lidí, se kterými má jedinec dlouhodobý styk. K takovým můžeme jmenovat rodinu, školu, vrstevnickou skupinu.

3.2.1 Rodina a socializace

Rodina je primární skupinou charakterizovanou přítomností citů a emocí a vzájemnou kooperací a intimními vztahy. (Výrost, Slaměník, 2008)

V rodině probíhá primární socializace, kdy se dítě nejprve setkává se společností a kulturou. Je velmi důležité, jaké vzorce chování rodina dítěti předkládá, neboť toto tvoří základ pro jeho další vztahy.

Pro úspěšnou socializaci by měla funkční rodina splňovat několik funkcí:

- rodina uspokojuje základní, primární potřeby dítěte v raných stádiích jeho života,
- v rodině je naplňovaná potřeba někam patřit,
- v rodině má dítě prostor svobodně se projevovat,
- v rodině dítě získává povědomí o hodnotě majetku,
- v rodině je utvářena role ženy či muže,
- v rodině se učí k druhým lidem přistupovat s úctou a respektem,
- v dítěti se rozvíjejí takové hodnoty jako je vědomí povinnosti a zodpovědnosti,
- v rodině si dítě zvyká na mezigenerační soužití,
- rodina poskytuje pomoc a zázemí v těžkých a problematických chvílích, dává pocit životní jistoty. (Helus, 2007)

Abychom měli představu, v jakém prostředí vyrůstají děti, uvedeme si situaci, ve které se nachází současná rodina i problémy, kterým musí čelit.

Současná rodina je označovaná jako „postmoderní rodina“. Vyznačuje se specifickými vlivy a trendy, hlavně mezi mladými lidmi. Rodičovství už dávno není samozřejmým důvodem pro soužití dvou lidí. Nyní už neplatí, že „ženství a mateřství jsou synonyma.“ Také vlivem rozšířených prostředků kontracepce, se méně často setkáváme s případy, kdy došlo k neplánovanému rodičovství. (Mareš in Plaňava, Pilát, 2002)

Mezi mladými lidmi je rozšířen trend získat vzdělání a vybudovat kariéru. Toto je velmi vyčerpávající a na děti už mnohdy nezbývá čas. (Helus, 2008)

Pokles porodnosti v průmyslových zemích se dnes odhaduje na 1,3 dítěte na jednu ženu. Tento fakt poukazuje na demografické vymírání populace ve vyspělých zemích. Svědčí také o hodnotách dnešní společnosti, kdy je důležitější materiální zabezpečení, než budování rodiny.

Dalším znakem současné doby je, že mnohem více dětí prožilo na vlastní kůži rozvod rodičů. Je bezesporu, že taková zkušenost velmi otřese křehkým dětským světem. Rozvod se ale čím dál častěji stává běžným řešením manželských krizí. Dítě se pak stává nástrojem soupeření a neshod mezi partnery. Později ztrácí každodenní kontakt s jedním s rodičů a pravděpodobně i se sourozenci. (Mareš in Plaňava, Pilát, 2002)

Na jejich místo přicházejí noví členové rodiny, kteří kompenzují roli otce, matky, sourozence. Objevují se často nové babičky a dědečkové.

Dítě ztrácí pojem hodnoty celistvé sepnuté rodiny a devaluje předchozí vztah rodičů. Jeho obavy se později promítají do jeho osobních partnerských vztahů, které mohou vyústit v negativní postoj k instituci manželství. (Helus, 2007)

Dalším závažným nedostatkem v socializaci dětí v neúplných rodinách je, že matky přebírají otcovskou roli. Chybí tedy identifikace s mužským vzorem. Podle statistik, jsou v životě úspěšnější děti, kde v rodině figuroval mužský prvek: ať už otec vlastní, nevlastní či dědeček. (Havlík in Havlík, Kořa, 2002)

Avšak negativní dopad na socializaci dítěte může mít i úplná, ale disfunkční nebo afunkční rodina. Disfunkční rodina neplní své funkce a může ohrožovat zdravý vývoj dítěte. Je tedy nutný zásah vnější instituce, která napomůže k sanaci rodiny. Afunkční rodinu Matějček označil jako přímo ohrožující zdraví dítěte a proto je nutné dítě z takové rodiny odebrat. Taková situace se řeší zbavením rodičů rodičovských práv a umístěním dítěte do ústavní výchovy.

Nyní si uvedeme několik charakteristik problémových rodin.

- **Nezrálá rodina** – dítě přichází neplánovaně, rodiče nejsou dostatečně připravení, emocionálně zralí a finančně zabezpečení, často se setkáváme s ambivalentními pocity k dítěti.
- **Přetížená rodina** – v této rodině se vyskytuje mnoho komplikací a problémů, které negativně ovlivňují psychiku rodičů a následně pohodu dětí. Ty se snaží nepřidělovat starosti. Děti mají sklony k přílišné samostatnosti.
- **Ambiciózní rodina** – rodiče jsou pohlceni vlastní ctižádostí a rozvojem své kariéry, taková rodina zabezpečuje hlavně materiální potřeby dítěte.
- **Perfekcionistická rodina** – velký důraz je kladen na výkon a úspěch. Dítě tak čelí vyčerpanosti a úzkosti, strachu z nenaplnění představ rodičů, které často nejsou reálné.
- **Autoritářská rodina** – u této formy výchovy je potlačovaná přirozená potřeba seberealizace neustálými příkazy a zákazy. Dítě nemá možnost samostatně zvážit smysluplnost požadavků a je nuceno je slepě plnit pod hrozbou trestů. Takové děti nemají úctu k autoritám a podléhají návalům kumulovaného vzdoru a agrese.
- **Rozmazlující rodina** – situace, kdy se upřednostňuje dítě i jeho potřeby za každou cenu. Dítěti tak chybí schopnost ustoupit, uznat vlastní selhání atd. Dalo by se říci, že je to protekce vlastního dítěte.

- **Rodina nadměrně liberální a improvizující** – v takové rodině chybí řád a ustálené normy.
- **Odkládající rodina** – kdy se na převážné výchově dítěte podílejí jiné osoby. Dítě poznamenává citová deprivace.

Při výchově dítěte bychom se měli vyvarovat takových postupů jako např. bránit spontánním projevům dítěte, nebránit dítěti projevovat své názory, neustále zasahovat do činností a aktivit dítěte, nechávat dítě často bez aktivit nebo naopak přetěžovat dítě.

Oproti tomu bychom se měli zaměřit na vybudování samostatnosti a důležitosti vlastního rozhodování, na schopnost budovat plnohodnotné a trvalé vztahy, upevňovat v dítěti zdravé sebevědomí, tak aby se umělo tvořivě projevit, a pěstovat v něm pocit zodpovědnosti vůči vlastní rodině. (Helus, 2007)

3.2.2 Sourozenci a socializace

Dozvěděli jsme se již, že nukleární rodina má nesmírný vliv na formování osobnosti i začleňování dítěte do společnosti. Součástí nukleární rodiny jsou kromě rodičů další sourozenci. Je důležité si povšimnout, že nejenom rodina ovlivňuje dítě, ale také ono samo působí na ostatní svými osobnostními charakteristikami. Mezi sourozenci má dítě příležitost naučit se, jak vycházet ve vztazích mezi sobě rovnými. Je to takzvaný sociální trénink. Dítě získává důležité sociální kompetence, které může dále v životě uplatňovat. Sourozenci se musí učit jak spolu nejen soupeřit, ale také spolupracovat a domluvit se na společném kompromisu.

Ve své individuální psychologii podtrhoval Alfred Adler význam sourozenecké konstelace na osobnost jedince. Existuje více faktorů, které určují postavení dítěte ve skupině svých sourozenců. Je to např. počet dětí v sourozenecké skupině, věkové rozdíly, pohlaví atd. Postupy při výchově každého dítěte se různí. Je to dáno tím, že život rodiny i atmosféra se mění. Rodiče získávají nové zkušenosti, u každého dítěte prožívají jiné situace. Rodinná atmosféra, do které se dítě narodí, se může s každým dítětem různit.

Převažuje takový názor, že prvorozené dítě je doprovázeno radostným očekáváním. Rodiče i dítě prožívají vše poprvé, dítěti je věnovaná veškerá pozornost, což naruší příchod dalšího sourozence. Prvorozený se musí naučit brát zřetel na mladšího sourozence. Jedinácci většinou tíhnou ke světu dospělých, je jim bližší než svět vrstevníků. Zato prostřední děti se můžou cítit přehlížené, proto se častěji obracejí ke skupině vrstevníků. Nejmladší dítě se

častokrát stává středem pozornosti. Nevýhodou je stigmatizace benjamínka rodiny. (Michalčáková, Jelínek in Plňava, Pilát, 2002)

3.2.3 Škola a socializace

Škola je v literatuře označovaná jako institucionalizované socializační zařízení. Socializace zase znamená proces začlenění dětí a mládeže do školy. Škola podle Heluse: „*systematicky uvádí děti a mládež do sociokulturního světa tak, aby se v něm orientovaly a rozvíjely, aby jeho poznatkové soustavy, hodnoty a normy přijaly za své, aby svým věděním a dovednostmi se v něm dokázaly uplatnit a svým uplatněním napomáhaly jeho reprodukci.*“ (Helus, 2007, s. 185)

Důležitá role školy spočívá v tom, že její působení na jedince je dlouhodobé a systematické. (Helus, 2007)

Škola se soustřeďuje na různé oblasti působnosti. Uvedeme si nyní nejdůležitější funkce školy:

- ***Funkce výchovná***
- ***Funkce vzdělávací***
- ***Funkce kvalifikační***
- ***Funkce integrační***
- ***Funkce selektivní***

Speciální funkce:

- ***Funkce ochranná***
- ***Funkce resocializační či nápravná*** (Koťa in Havlík, Koťa, 2002, s. 98)

Výchovná funkce je tradiční složkou socializace, kdy se mezi generacemi předávají kulturní hodnoty a vzorce chování. Je to velice důležitý proces morálního utváření osobnosti. (Koťa in Havlík Koťa, 2002)

Vzdělávání je proces, kdy si jedinec osvojuje učivo, tj. kulturní hodnotu neboli společenskou zkušenost. Poznáním jedinec získává přehled a orientaci ve světě, který jej obklopuje. Současný trend ve škole je, aby žák či student nabyt dovednosti získané poznatky použít v praxi. (Helus, 2007)

Na to navazuje funkce kvalifikační, což znamená uplatnění vzdělání v pozdějším zaměstnání. (Koťa in Havlík Koťa, 2002)

Podle výše zmíněného je škola: „*místem systematické a odborně řízené socializace orientované zejména na vzdělávání.*“ (Helus, 2007, s. 186)

Uplatňuje se zde také specifický systém sociálních rolí – role žáka, učitele a spolužáků. Oblast vztahů a rolí můžeme zahrnout do integrační funkce školy. (Kořa in Havlík Kořa, 2002)

Vztahy mezi spolužáky se často stávají těmi nejdůležitějšími a nejtrvalejšími v životě. (Helus, 2007)

3.3 Sociální učení

„Dítě nachází ve svém okolí vzory, ke kterým se upíná, jejichž postoje přijímá za své, a to i vůči sobě samému. Z vnitřní potřeby se začíná chovat tak, jak si přejí dominantní osoby, které miluje, kterým se obdivuje a jejichž požadavky zvnitřňuje. Zde je základ vzniku morálních postojů, svědomí a dalších postojových kvalit vyvíjející se osobnosti.“ (Helus, 2007, s. 133) Tento proces můžeme označit jako **ztotožňování**.

Dalším psychickým mechanismem, u kterého dochází k socializaci, je **učení zpevňováním**. Jde o to, že dítě se učí chovat podle reakcí okolí, které vyvolaly jeho projevy. Buď dochází k zápornému zpevňování trestem a jinými způsoby, nebo ke kladnému zpevňování, tzn. k projevu akceptace. Velkým badatelem tohoto procesu sociálního učení byl I. P. Pavlov. K tomu, abychom měli ucelenější představu o procesech, jimiž se aktivizuje socializace, je na místě ještě zmínit **kognitivně sociální učení**. Zde se zapojují poznávací procesy při pozorování objektu, respektive živé osoby, která upoutala naši pozornost. Učíme se tak nové projevy chování. Velký význam v životě každého jedince hraje **socializační autoregulace**: *„jedinec je nejen socializován, ale také on sám se posléze na své socializaci podílí, usiluje, aby byl začleněn a rozvíjel se v souladu s očekáváními druhých, s hodnotami a normami společnosti, do které přináleží.“* (Helus, 2007, s. 133)

4 VÝCHOVA K HODNOTÁM

Již jsme se zabývali utvářením osobnosti i procesem začleňování do společnosti. Nyní se budeme věnovat tomu, jak probíhá morální rozvoj osobnosti a charakteru. Je to důležité k tomu, abychom více pochopili mechanismus uvažování a hodnotové rozlišování mladých lidí.

4.1 Morální a hodnotový vývoj

V procesu socializace mladý jedinec získává přehled o mravních normách a postupně si je osvojuje. Jako malé dítě se přesvědčoval o tom, co je správné a co ne podle vnějších pravidel. Následně díky zkušenostem v interpersonálních vztazích a s překonáním egocentričnosti se rozvíjí osobní morálka, která se zakládá na zvnitřněných etických principech. Mladý jedinec má tedy schopnost rozlišovat, co je správné a co není. (Macek, 2003)

Jean Piaget si uvědomoval rozdílnost v kognitivním a osobnostním vývoji dětí a dospělých. Pro morální vývoj dětí mezi šestým a dvanáctým rokem života definoval dva stádia:

- **Stádium heteronomní morálky** – závislosti na vnějších zákonech a pohnutkách
- **Stádium autonomní morálky** – zvnitřnění mravních zákonů

(Vacek, 2008)

Vedle Piageta se psychologií morálky zabýval také Lawrence Kohlberg, který vypracoval koncepci morálního vývoje. Podle něho je v období adolescence charakteristická tzv. **konvenční morálka**, někdy také další stádium **postkonvenční morálky**. Na úrovni konvenční morálky adolescent akceptuje společenské normy a pravidla. Učí se je pozorováním osob, které mají na něj velký vliv. Tyto hodnoty pak sám aplikuje za účelem získání uznání okolí. Než se jedinec dostane na úroveň postkonvenční morálky, často prochází fází ověřování a někdy odmítáním společenských pravidel. Potřebuje si prověřit jejich smysluplnost a užitečnost, aby se tak normy v jeho životě zvnitřnily a on pak převzal zodpovědnost sám za sebe. Nyní se jedinec nachází na úrovni postkonvenční morálky.

Rozvoj morálky je podpořen abstraktním myšlením, které umožňuje promýšlení situací, důsledků činnosti a dedukování. Mladý jedinec má možnost rozličných úvah nad nejrůznějšími otázkami. Také postupné uvědomění si hodnoty vztahů podporuje rozvoj sociálního citění. (Macek, 2003)

Nejprve jedinec musí získat **mravní vědomí**, tzn. poznání hodnot společnosti. Podle Lickony (in Vacek, 2008, s. 59) má mravní vědomí určitou strukturu:

1. **Mravní znalosti** – jedinec je obeznámen s pravidly a normami.
2. **Poznání mravních hodnot** – schopnost použít informace o morálce ve svém životě.
3. **Úhly pohledu** – umět se na situace dívat i z pohledu jiných lidí.
4. **Morální usuzování** – přivlastnit si morální uvažování a principy.
5. **Morální rozhodnutí** – umět se orálně rozhodnout a předvídat důsledky.
6. **Sebepoznání** – poznání vlastních silných i slabých stránek.

Je také nutné, aby jedinec byl vybaven **mravním cítěním**. Podle Lickony (in Vacek, 2008, s. 60):

1. **Svědění** – zahrnuje smysl pro povinnost
2. **Sebeúcta** – „*pozitivní, seberepektující vztah k sobě je základem kladných vztahů k druhým. Úkolem vychovatelů je přispět k sebeúctě budované na takových kvalitách osobnosti, jako je poctivost, odpovědnost, pracovitost, zdvořilost.*“
3. **Empatie** – schopnost vcítovat se do druhých osob.
4. **Láska k dobru** – je třeba děti vychovávat takovým způsobem, aby tíhli k dobru a ne ke zlu.
5. **Sebekontrola** – je to důležitá vlastnost, která nás chrání od podlehnutí různým negativním vlivům.
6. **Skromnost** – „*je citovou stránkou sebepoznání. Pomáhá nám překonávat pýchu a je hnacím motorem aktivizace potřeby být lepší a dokonalejší.*“

Mravní přesvědčení – přesahuje mravní vědomí i citovou složku. Podmínkou mravního přesvědčení je zvnitřnění vnějších požadavků a norem. Když jsou všechny morální složky aktivovány, dochází k **mravnímu jednání**.

Mravní chování je ovlivňováno třemi složkami:

- **Kompetence** - dovedností, které nám umožňují využít morálních vědomostí v praktickém životě.
- **Vůle** – je nutným předpokladem k tomu, abychom měli odvahu jednat morálně na úkor vlastním emocím či tlaku okolí.
- **Zvyk** – mravní jednání je zažité v každodenních situacích.

Rozlišujeme dva základní typy chování ve vztahu k příslušným normám – to, které je v souladu se společenskými normami a to, které je s nimi v rozporu. Když se zaměříme na chování, která jsou v souladu se společenskými normami, zjistíme, že mají různou povahu motivace. Například u **návykového mravního jednání** jde o zautomatizovaná vžitá pravidla slušného chování. Tyto návyky je třeba pravidelně posilovat. Nejčastěji se tak děje vnějším tlakem společnosti. **Vědomé mravní chování** „vychází z mravního přesvědčení a je podmíněno procesem zvnitřnění normy.“ (Vacek, 2008, s. 65) To znamená, že jedinec vlastní zkušenosti a aktivitou nabývá „mravního vědomí, cítění, přesvědčení vlastnosti vůle a charakteru.“ (Vacek, 2008, s. 65) **Intuitivní chování** je založeno na emocionálním rozhodování, na řízení se citem, bez rozumového uvažování. **Kalkulativní chování** se vyznačuje mravním jednáním ve shodě se společenskou normou bez vnitřního přesvědčení.

Chování, které se od norem odchyluje, může být z důvodu toho, že se „nerozvinuly základní mravní kvality osobnosti, tj. mravní vědomí a mravní cítění.“ (Vacek, 2008, s. 66)

Anebo je mravní poznání, ale dochází k vnitřním nebo vnějším příčinám, které způsobují narušení chování.

Vnitřní faktory jsou např. „věkové zvláštnosti, nedostatečně rozvinuté volní a charakterové vlastnosti, individuální zvláštnosti osobnosti, momentální fyzický a psychický stav, pocit strachu z převzetí odpovědnosti.“ (Vacek, 2008, s. 66)

Vnější faktory: „nátlak mezní životní situace, tlak sociální skupiny, dezorientace způsobená neobvyklostí a složitostí situace.“ (Vacek, 2008, s. 66)

4.2 Prosociální chování

Prosociální chování definují autorky Reichelová a Baranová „jako chování, které přináší užitek jiným.“ (Reichelová, Baranová in Vacek, 2008, s. 77)

Altruismus chápou jako vyšší formu tohoto chování, které směřuje k uspokojení potřeb jiného člověka bez očekávání odměny a které často vyžaduje nějakou oběť. (Vacek, 2008)

Na vznik a vývoj prosociálního chování mají vliv tyto faktory:

- **Poznávací**

Patří mezi kognitivní faktory, jež se umožňují vžít do prožívání druhé osoby. Aby tato schopnost byla dostatečně rozvinutá, je potřebná určitá kvalita morálního úsudku.

- **Motivační**

Osobnost je vybavená vysokou mírou zájmu o ostatní, což se projevuje v životním nastavení na dávání, kooperaci a také empatickou citovou složkou, která pomáhá vnímat a chápat situaci jiného člověka.

- **Situační**

Přítomnost vhodných podmínek, které podporují prosociální chování. (Vacek, 2008)

Prosociální chování je tedy chápáno jako vyšší úroveň morálky a je také viditelným znakem správně orientovaného morálního vývoje. Vyznačuje se takovými projevy jako je spoluúčast, soucítění, solidarita, aktivní pomoc druhému atd. Děti, u kterých bylo zjištěno prosociální chování, je patrné, že jsou k takovému chování vedeny v rodině. Sami rodiče jsou pro ně vzorem v chování, v nekonfliktním vztahu mezi sebou, v demokratickém přístupu ve výchově, kdy je dítě vedeno k tomu, aby se samo učilo hodnotit situaci a vybrat nejlepší řešení. Také je dítěti poskytována možnost nápravy přestupků. Děti jsou zapojované do různých zájmových aktivit a mají bohatý vztahový život. (Vacek, 2008)

Základem sociálních dovedností je vcítění. Vyvíjí se u většiny dětí přirozeně. Zahrnuje složku emočních reakcí vůči druhým, která se formuje během prvních šesti let života. Druhou složku tvoří kognitivní reakce, které stanovuje schopnost vcítit se do situace někoho jiného. Během prvního roku sledujeme u dětí emoční reakce na pláč jiného dítěte. Dítě nedokáže rozlišit sebe od okolního světa a to, co se děje v okolí, má silný vliv na jeho prožívání. Mezi prvním a druhým rokem již dítě dokáže rozlišit své vlastní neštěstí od neštěstí druhého, ale způsob reakce je nejistý kvůli nezralému kognitivnímu vývoji. Již nyní si můžeme všimnout různorodých reakcí na bolest někoho jiného. Některé děti se snaží pomoci, potěšit, jiné jsou nejisté a raději se distancují, další reagují negativně až agresivně a odmítavě. Postupně se děti učí vnímat a chápat realitu kolem nich a dovedou adekvátně reagovat. V šesti letech se již dokáží podívat na situaci z hlediska jiné osoby a ne jen ze svého pohledu. Začínají chápat, že každý člověk prožívá trochu jinak. Učí se tedy adekvátně reagovat na potřeby druhých lidí. Již nejsou zapojené jen naše vlastní city, proto se toto stadium označuje jako rozumové vcítování neboli kognitivní empatie. Později ve věku osmi až dvanácti let, se obzor jedince rozšiřuje i na problémy a strádání cizích lidí. V tomto abstraktním stádiu je tvořen základ pro dobročinné a altruistické skutky. (Shapiro, 2009)

Je zjištěno, že výchova dítěte se nemá opírat jen o pravidla a normy, ale má být hlavně podpořená kladným příkladem k následování. Je doporučováno, aby se děti v rodině vedlo

k plnění povinností bez nároku na odměnu, k dodržování jasně stanovených pravidel. V dětech se tak buduje pocit zodpovědnosti a přirozený návyk pomáhat a všimnout si okolí. Když se takto investuje do výchovy, odměna bude zjevná: *„dětí se silnou schopností vcítování mají sklon být méně agresivní a více se věnují sociálním aktivitám, jako je pomáhat a sdílet. V důsledku toho jsou děti schopné vcítění oblíbenější u svých vrstevníků i dospělých a úspěšnější ve škole i v zaměstnání.“* (Shapiro, 2009, s. 49)

4.3 Výchova k hodnotám

Relativizace morálních hodnot v dnešním světě vede k subjektivnímu přístupu a vnímání jejich kvality. Nezastupitelnou roli proto v budování morálního vědomí a v předávání pozitivních hodnot sehrává rodina. (Roubalová, 2008)

Další důležitou a nezpochybnitelnou funkci ve výchově charakteru sehrává škola. A právě modelem výchovy charakteru ve škole se nyní budeme zabývat.

V současné společnosti se od školy očekává, že bude vychovávat charakter dítěte. Je tedy nutné zamyslet se nad tím, jak to udělat, aby výsledek byl efektivní. Často se stává, že školy zaujímají rezignovaný postoj, jelikož většina ostatních výchovných činitelů nespolupracuje nebo dokonce jsou kontraproduktivní. Můžeme zde zmínit pasivní výchovu a nezáměr rodičů, negativní vliv médií a komercializace společnosti, jež zapříčiňují deformaci hodnotového řebříčku mládeže.

Prioritou školy by podle Vacka měl být komplexní a systémový rozvoj mravní složky osobnosti. Pod pojmem komplexní myslí výchovu nejen v rámci vyčleněného předmětu, ale v průběhu celého pedagogického procesu a zahrnuje i podpůrné školní prostředí a vztahy mezi pedagogy a rodiči. (Vacek in Vacek, Švarcová, 2005)

Ve světě má výchova k hodnotám již delší tradici a své místo ve vyučovacím kurikulu. U nás se zařazuje jako průřezové téma a vyskytuje se nejčastěji v souvislosti s občanskou, multikulturní a demokratickou výchovou. Mezi prvními se problematice hodnot věnovali Kluckhona, Rogerse, Rokeache. Ověřené programy věnující se výchově charakteru vytvořili T. Lickona a M. Berkowitz. (Vacek in Vacek, 2008)

Základ „dobrého charakteru“ vnímá Lickona v přítomnosti tří komponent: mravní poznání, mravní cítění a mravní jednání. To znamená, že kromě poskytování informací a poznatků, je také důležité působit na city jedince a vhodně usměrňovat jeho chování. Lickona vypracoval dvanáct strategií, které mají podporovat rozvoj charakteru ve škole:

„Učitel jako ochránce/pečovatel, model chování a rádce.“

„Třída jako morální společenství.“
„Třídní normy a pravidla.“
„Demokratické prostředí školy.“
„Hodnoty vyučované v rámci kurikula.“
„Kooperativní učení.“
„Posilování potřeby dobře vykonané práce.“
„Morální reflexe.“
„Řešení morálních konfliktů.“
„Prospěšné a pomáhající profese mimo třídu.“
„Pozitivní morální kultura školy.“
„Škola, rodiče a ostatní subjekty jako partneři.“

(Vacek in Vacek, Švarcová, 2005, s. 39)

Úloha učitele podle Lickona spočívá ve vytváření přátelské a spolupracující atmosféry ve třídě, měl by vést k vřelým vztahům a ochraňovat své svěřence, uplatňovat kázeň podle dohodnutých pravidel, vytvářet prostor pro vyjádření názorů žáků, propojovat probírané učivo s etickými otázkami, motivovat k odpovědné práci atd. V rámci školy vymezil tři strategie:

- *„Podněcovat a podporovat prospěšné a pomáhající aktivity žáků a studentů mimo třídu a školu s využitím modelů a příležitostí, které nabízí život školní komunity a obce.*
- *Vytvářet pozitivní morální kulturu v rámci celé školy počínaje vedením školy, přes fungování žákovské samosprávy až po vytváření dostatku času a prostoru pro zabývání se záležitostmi s morálním a hodnotovým obsahem.*
- *Získat rodiče a ostatní subjekty v obci a okolí pro snahu školy vychovávat k hodnotám a mravnosti. Podporovat rodiče jako první učitele morálky svých dětí.“* (Vacek in Vacek, Švarcová, 2005, s. 40)

Berkowitz uvedl výsledky aplikace výchovy charakteru ve škole. Zjistil, že se u žáků zlepšil školní prospěch, prosociální chování, vazba na školu, dovednost řešit konflikty, zvýšila se kvalita morálního úsudku, rozvoj odpovědnosti a respektu, sebeuplatnění, sebekontrola, sociální dovednosti, úcta a respekt k učitelům. Zato byly redukovány takové projevy jako vysoká absence žáků, potřeba kázeňských zásahů, problémy s chováním, vylučování ze školy, školní neúspěchy, gravidita atd. (Vacek, 2008)

„V Rámcovém vzdělávacím programu jsou povinné vzdělávací obory (např. Chemie, Fyzika), které jsou sdružené ve vzdělávacích oblastech (např. Člověk a příroda). Ty mají jasně vydefinovaný vzdělávací obsah v podobě očekávaných výstupů a učiva, který je pro školy závazný. Vytváří z něj konkrétní vyučovací předměty. Doplnující vzdělávací obory

(Další cizí jazyk, Dramatická výchova nebo nyní nově Etická výchova) tvoří jakousi další nabídku pro školy. Záleží na nich, zda je budou realizovat. Většinou jde o obory, které doplňují a rozšiřují povinný vzdělávací obsah. Doplňující vzdělávací obory nejsou povinnou součástí vzdělávání. Školy si je mohou, ale i nemusí vybrat," říká Stanislava Krčková, ředitelka Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP). (www.msmt.cz)

Proč etická výchova?

- *„Podle průzkumu Dr. Strakové z roku 2009, 74% současných rodičů se domnívá, že disciplína a pořádek ve škole je nyní horší než za dob, kdy oni sami byli na základní škole.*
- *Vzhledem ke změnám životního stylu společnosti je potřebné žáky ve škole seznámit s etickými tématy.*
- *Vzhledem k relativizaci hodnot je prospěšné, aby škola vyčlenila konkrétní čas, během kterého budou žáci vzájemně reflektovat své etické postoje a ověřenými způsoby si budou osvojovat eticky přijatelné chování.*
- *Vzhledem k délce času stráveného ve škole se ukazuje, že základy etického chování vytvořeného v rodině je vhodné během školní docházky systematicky zpevňovat.*
- *Hodiny etické výchovy jsou ověřeným a účinným nástrojem prevence sociálně nežádoucích jevů a zlepšování školního klimatu." (www.etickavychova.cz)*

Nyní si uvedeme několik didaktických inspirací podle Galbraitha a Jonese (in Vacek, 2008): Při výchově k hodnotám se nejčastěji používá forma diskuze na dané morální nebo etické téma. Učitel vybere vhodné téma se zajímavým morálním dilematem a žákům ho představí. Do diskuze přímo nezasahuje, spíše moderuje. Je třeba zvolit takové otázky, které vyvolají hlubokou reflexi a proniknutí do problematiky. Učitel může navázat na učivo z jiných předmětů nebo se může dotknout aktuálních událostí ve třídě. Takto se mu naskytne příležitost poznat své svěřence z jiné stránky a pochopit, v jaké situaci se třída nachází. Velmi užitečné jsou příběhy, které vypracoval Piaget a Kohlberg. Jsou určeny k rozvoji mravního vnímání.

Další možnost nám poskytuje dílo Simona Howa a Kirschenbauma: „Vyjasňování hodnot“ (1997). Nalezneme zde propracované metody, jež podporují rozvoj hodnotového systému. Pomocí her, diskuze, řešení dilemat, skupinové nebo individuální práce se působí na emocionální i racionální stránku osobnosti. Jedinec je postaven před volbu z různých možností, musí zvažovat okolnosti a následky rozhodnutí.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 POSTOJE MLADÝCH LIDÍ K SOCIÁLNÍM NORMÁM

Praktická část se zaměřuje na názory, zkušenosti a postoje mladých lidí v oblasti vztahů, trávení volného času, zaangažování do společensky prospěšných činností, způsob řešení školních problémů a volbě povolání a budoucím plánům.

5.1 Cíl práce

Cílem výzkumné části práce není přímo zjišťovat hodnoty mladých lidí, ale spíše poznat, jakých podmínek se jim dostává pro jejich individuální i sociální rozvoj a jak tyto možnosti využívají ve svém životě, kdy mají možnost volby. Výzkum by měl také přiblížit životní postoje mladých lidí k sobě, svým blízkým i svému okolí a v neposlední řadě také sděluje míru ochoty vyjadřovat se na otázky, u kterých je třeba se zamyslet a také svým způsobem se otevřít a sdílet.

5.2 Metody sběru dat a charakteristika skupiny

Pro získání odpovědí na výše zmíněné cíle jsem použila formu anonymních dotazníků s otevřenými otázkami. Sestírala jsem celkem 32 vyplněných dotazníků. Odpovídalo 27 žen a 5 mužů, 14 obyvatel města a 18 z vesnice. Většina respondentů je z Moravskoslezského kraje a navštěvuje jednu ze středních škol v okolí. Věkově se soubor mladých lidí soustřeďuje mezi 16 až 23 rokem. Nejvíce respondentů však mělo 16 až 18 let. Dotazníky jsem získala tak, že jsem si vybrala vždy několik reprezentantů z dané střední školy v regionu tj. Gymnázium ve Frýdku-Místku, Střední zdravotnická škola ve Frýdku-Místku a v Karviné, Střední průmyslová škola ve Frýdku-Místku a Soukromá střední odborná škola ve Frýdku-Místku se sociálním zaměřením. Další skupina devíti lidí absoluuje UP v Olomouci. Cílem bylo zjistit, zda se odpovědi budou lišit podle typu školy. Šlo o jednorázové vyplnění záznamového archu.

5.3 Analýza výsledků a interpretace získaných dat

Dotazník je koncipován tak, že na úvodu se dotazovaní dozvídali cíl práce – vztah mladých lidí k sociálním normám. Následuje deset otevřených otázek, které jsou rozřazené do kategorií: otázky 1. – 2. vztahy v rodině, otázky 3. – 6. charakteristika nejbližších vztahů, otázka 7. volnočasové aktivity, otázka 8. prospěšné činnosti, otázka 9. krizová situace ve škole, otázka 10. volba budoucího povolání. První tři otázky měly nepřímě zjistit, jaká je míra

úcty k rodičům, další tři otázky byly zaměřené na kvalitu vztahů dospívajících, následující dvě otázky pak způsob trávení volného času a sklony k prosociálnímu chování. Otázka ohledně krizových situací ve škole měla zjistit, zda se mladí lidé potýkají se závažnými problémy ve škole a zda znají způsoby, jak je lze řešit. Poslední otázka pak měla ukázat motivaci a cíle do budoucnosti.

Vztahy (Otázka 1. – 6.)

V teoretické části jsme se zabývali faktory, jež ovlivňují osobnost jedince. Hlavní roli zde sehrává rodina a přátelé. To jsou první dvě oblasti, na které byli respondenti dotazováni.

Vztah k rodičům (Otázka 1. – 2.)

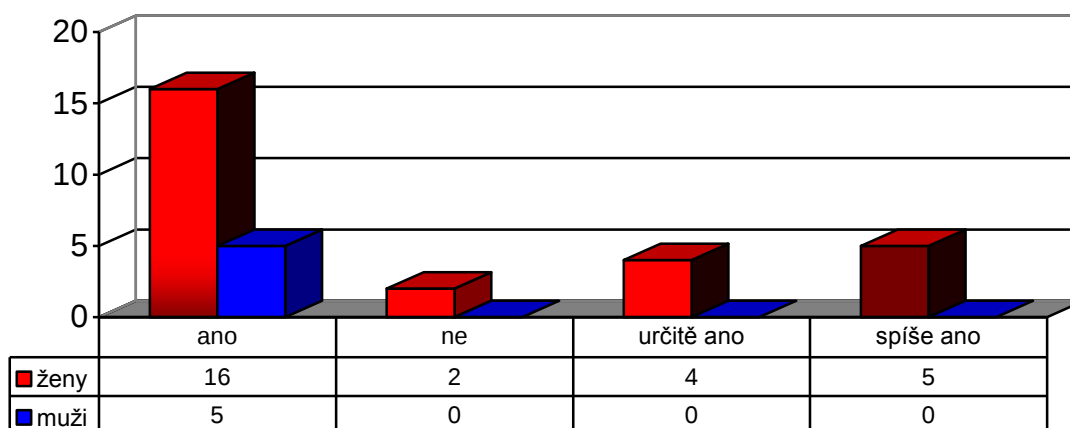
➤ 1. Domácí povinnosti

První otázka měla zmapovat, jestli jsou děti v rodině vedeny k nějakým povinnostem. Všichni respondenti odpověděli kladně. Nečastěji se objevoval úklid a další pomocné práce. U mužů to byl hlavně úklid pokoje a k tomu pomoc rodičům při vynášení koše, chovu zvířat, mytí nádobí, dokonce v případě šestnáctiletého kluka vytírání podlahy a luxování.

➤ 2. Úcta k rodičům

Na povinnosti v domácnosti navázala otázka, jestli si děti váží toho, co pro ně dělají rodiče. U této otázky figurovaly nejčastěji jednoslovné odpovědi a to „ano“ u všech mužů, u některých dívek bylo ano zesíleno ještě formulací „stoprocentně“, „jsem spokojená“, „určitě“, „až moc“. Dvě dívky odpověděly: „ne“, „ne, rozhodně ne“. Kromě těchto dvou příkladů nikdo neprojevil vyslovenou stížnost. Jen náznak pochybností můžeme pozorovat ve větách: „*Myslím si, že ano.*“ „*Ano, oblečení, jídlo, věci do školy.*“ „*Jo, nestěžuju si, moc nepotřebuju.*“ „*Mám pocit, že mám vše, co potřebuji.*“ Podle charakteru odpovědí je zřejmé, že rodina je pro ně důležitá a nedotknutelná, i když často v mnoha případech nesplňuje některé funkce a nenaplnuje všechny potřeby. Přesto děti potřebují mít jistotu, že rodina, ve které vyrůstají, je plně zabezpečuje a že je o ně dobře postaráno. Pokud tomu tak opravdu není a dítěti je již zřejmé, že selhání je neomluvitelné, projeví se to ve výrocích plných žalu: Ne, tak by to opravdu nemělo být!

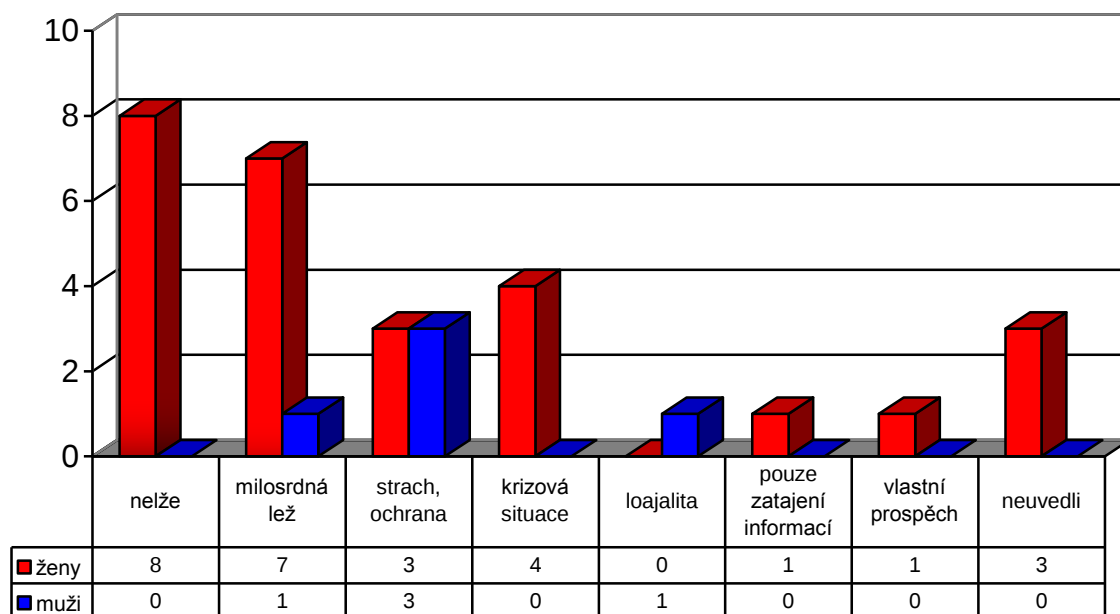
2. Zaopatřují tě rodiče vším, co potřebuješ?



Morální uvažování ve vztazích (Otázka 3.)

Následující otázka se již prolíná i do přátelských vztahů. Ptala jsem se, v jaké situaci by dotazovaní dokázali lhát. Odpovědi byly opravdu zajímavé. Pět respondentů by lhát nedokázalo. Další skupina osmi lidí by lhala jen, kdyby to bylo v zájmu dobrá druhých tzv. milosrdná lež. Lež by volili někteří jedinci, aby se nemuseli přiznávat k činům, za které se stydí nebo by pravdou své blízké zklamali. Nejčastěji v této skupině bylo zmíněno spáchání zločinu, krádež, drogy, ublížení někomu jinému. V této skupině se vyskytovaly tři ženy a tři muži. Někteří by byli schopni lhát jen v krizových situacích například, kdyby šlo o život. Tento důvod uvedly výhradně ženy. Nyní si můžeme ujasnit proč a za jakých okolností mladí lidé lžou. Kromě poměrně velké skupiny lidí, kterým lež není vlastní, si jiní uvědomují, že by dokázali lhát v krizové situaci. Další používají lež jako ochranu před trestem nebo jako ochranu své dobré pověsti. Jedna žena prohlásila, že by lhala: „*v situaci pro mě prospěšné.*“ Ostatní nevnímají lež jako zlo, spíše jako zatajování informací, které by mohly ublížit – je to skupina tzv. milosrdné lži. Cituji mladou devatenáctiletou ženu: „*Kdybych věděla, že pravda je bude bolet, a přitom ji vůbec nemusí vědět, není nějak důležitá.*“ Další důvod, který pronesl šestnáctiletý muž, by mnozí nechápali jako lež, ale jako ctnost a loajalitu: „*Kdyby to bylo nějaké tajemství, někdo by se mi s tím svěřil a nechtěl, abych to komukoli řekl.*“

3. V jaké situaci bys dokázal/a lhát blízkým?



Hodnota vztahů (Otázka 4. – 6.)

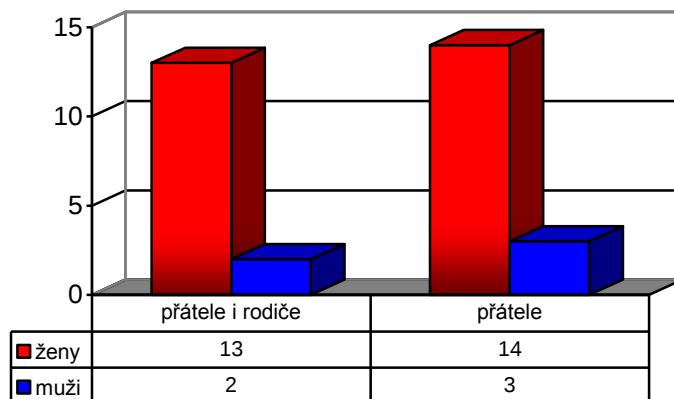
Účelem čtvrté, páté a šesté otázky bylo zjistit, zda mají mladí lidé vztahy, ve kterých se cítí dobře a přijatí, kde tráví volný čas a kde se sdílejí se svými zájmy a prožitky.

U čtvrté otázky: „*Za kým jdeš, když potřebuješ poradit, popovídat si*“, jsem se zaměřila na to, kolikrát zmíní kromě přátel i příslušníky své rodiny. Z celkového počtu, celkem patnáct jedinců, z toho dva muži, jde v těžké situaci za rodiči.

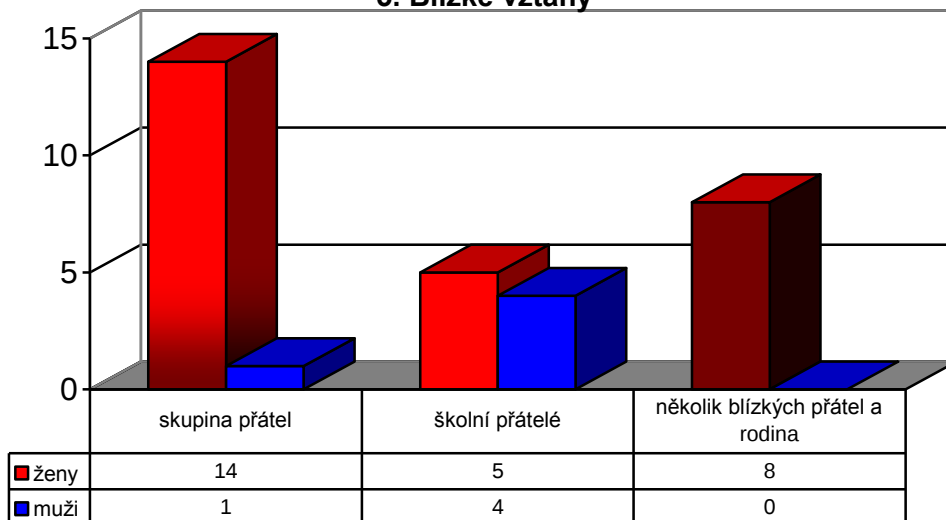
U páté otázky jsem pozorovala charakter jejich vztahů. Největší počet jedinců poznamenal, že mají skupinu lidí s podobnými zájmy, přibližného věku a setkávají se několikrát týdně. Menší skupina pak má nejvíce přátel ze školního prostředí. To byla nejčastější odpověď u mužů. Poslední skupina je spíše samotářská tzn. jen pár blízkých přátel, nebo přítel a rodina.

Na otázku: „*Udělal pro tebe někdo něco, čeho si vážíš*“, respondenti nejčastěji odpovídali jednoduše: „*ano*“, „*spousta lidí*“. Další pak zmínili konkrétní osoby, které pro ně něco významného udělaly. Nejčastěji to byli rodiče. Tři dotazovaní napsali, že je hodně věcí, za které můžou být vděční.

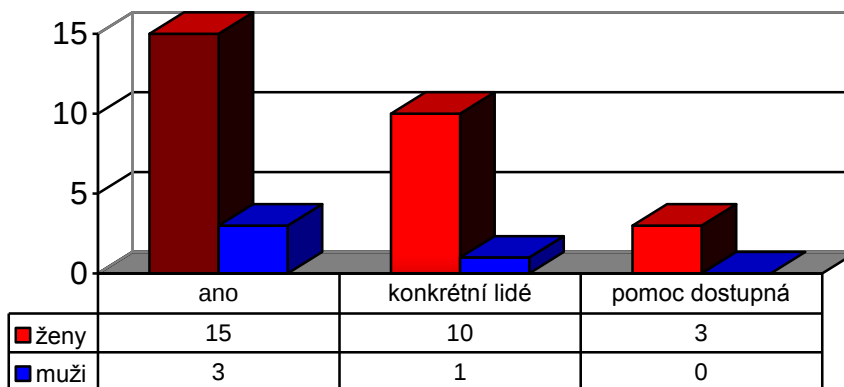
4. Za kým jdeš, když máš problém?



5. Blízké vztahy



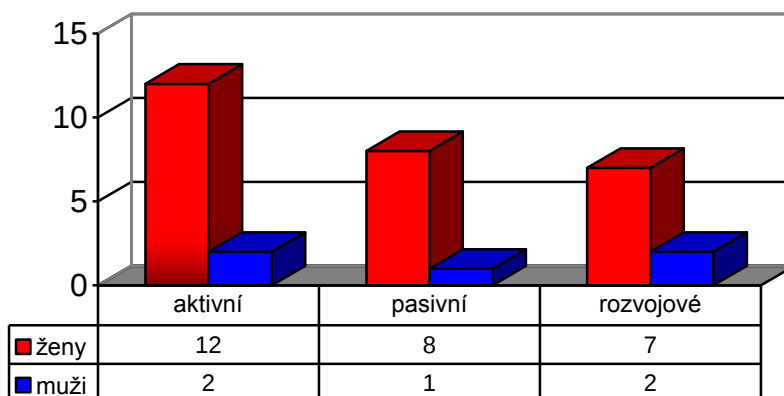
6. Udělal pro tebe někdo něco, čeho si vážíš?



Trávení volného času (Otázka 7.)

Nejvíce mladí lidé tráví volný čas ve společnosti přátel, sledováním filmů, na internetu, poslechem hudby atd. Je to spíše pasivní forma trávení času. Další dotazovaní do svých aktivit zařadili i sport a pohybové aktivity. Tato skupina byla nejpočetnější. Z toho můžeme vyvodit, že v dnešní době je docela populární věnovat se sportovním aktivitám. Poslední skupinu tvoří jedinci, kteří se ve svém volném čase věnují aktivitám, které podporují jejich intelektuální rozvoj. Můžeme zmínit například čtení knih, učení se cizích jazyků, studium Bible, navštěvování kulturních akcí atd.

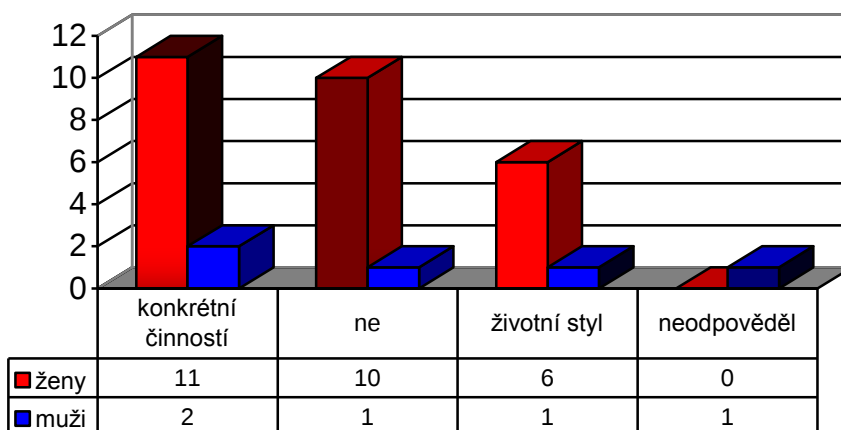
7. Volnočasové aktivity



Činnosti prospěšné druhým lidem (Otázka 8.)

U činností, které jsou prospěšné druhým, největší skupina lidí odpovídala konkrétními způsoby. Například, že jsou členy skupiny, která organizuje volnočasové aktivity pro mladé lidi a studenty, věnují se dobrovolnictví, pomáhají rodičům, doučují, svým studijním zaměřením, tj. zdravotní škola nebo koníčky jako opravování počítačů atd. Velká část respondentů odpověděla, že se takovým aktivitám nevěnuje nebo si nic takového neuvědomují. Může to být způsobeno i tím, že berou jako samozřejmost činnosti, které jiní uvedli jako prospěšné druhým, a ani je to nenapadlo. Poslední skupina uváděla, že se snaží být prospěšní svým životem, v případě potřeby jsou ochotni pomoci.

8. Věnuješ se činnosti prospěšné druhým lidem?



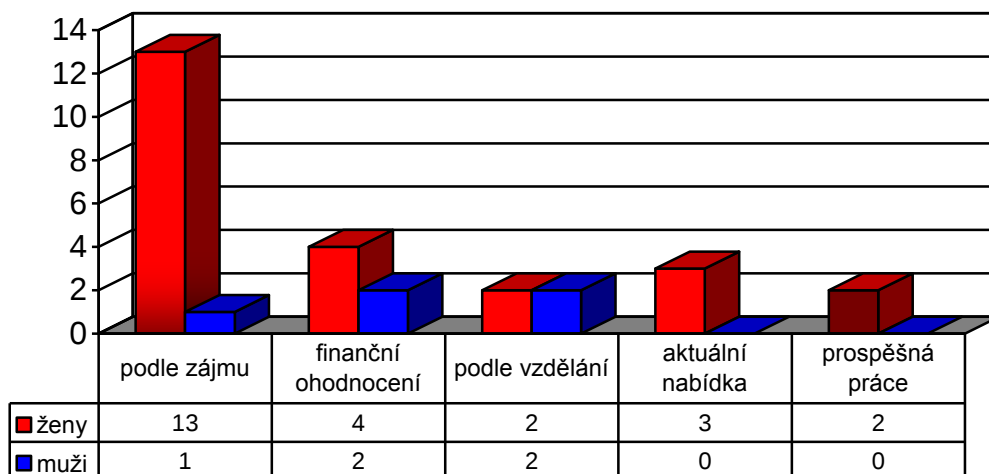
Krizové situace ve škole (Otázka 9.)

Největší počet mladých lidí se zatím nesetkal s nějakým závažným problémem ve škole. Kdyby nějaký nastal, obrátili by se na rodiče nebo třídního učitele, jednou byl uveden objevil výchovný poradce. Šest žen má zkušenost s problémem ve škole. Studentka obchodní akademie poznamenala: „*Myslím, že šikana je v poslední době strašně rozšířená. Málo lidí se jí věnuje.*“ Jedna dívka, která zkušenosti nemá, prohlásila: „*...mělo by být o tom více přednášek, mělo by se o tom mluvit.*“ Jiná studentka střední zdravotnické školy, která má zkušenosti s problémem ve škole, se k otázce vyjádřila: „*I když jsou různé kampaně a přednášky, nijak to nepomáhá.*“ Podle zaznamenaných odpovědí je zjevné, že není velká informovanost o tom, kde mohou mladí lidé hledat pomoc v krizové situaci. Můžeme si z toho také udělat představu o úspěšnosti prevence na našich školách.

Výběr budoucího povolání (Otázka 10.)

U poslední otázky „Podle čeho si budeš vybírat práci“ bylo nejvíce odpovědí: „*Podle toho, co mě baví.*“ Tuto skupinu by mohla charakterizovat věta jedné šestnáctileté studentky zdravotnické školy: „*...jednoduše řečeno: půjdu si za svým.*“ Následně si budou vybírat podle finančního ohodnocení, méně pak podle dosaženého vzdělání. Dále je ovlivní aktuální nabídka pracovních míst. Dvě ženy prohlásily, že je bude naplňovat práce, která bude prospěšná druhým lidem.

10. Volba zaměstnání



5.4 Diskuze

Macek (2003, s.72) ve svých výzkumech došel k závěru, že: „mladí lidé jsou ve svém životě konfrontováni s řadou starostí a problémů. Týkají se rodinného života, školy, vztahů, s vrstevníky, patří sem i obtíže související s trávením volného času a starosti, které zažívá dospívající sám se sebou. Nejde tedy o mimořádné události, ale tzv. chronické starosti a obtíže.“ Uzavírá, že i když tyto starosti většina lidí považuje za normální, pro mladé lidi znamenají neustálou zátěž, která ovlivňuje jejich zdraví a osobní pohodu. Přesto však tyto skutečnosti zůstávají před ostatními lidmi utajené. Na základě svých výzkumu zhodnotil dnešní mládež jako více individualisticky orientovanou, více autonomní a nezávislou na mínění a rozhodování druhých. Co se týče hodnot a představ o vlastní budoucnosti dochází k vyšší orientaci na profesní kariéru, k volnějšímu přístupu k partnerství, k odkladu rodičovství, k většímu důrazu na relaxaci a na využití volného času. Je to trend, který je již běžný v západoevropském světě a postupně proniká i do naší společnosti. (Macek in Plňava, Pilát, 2002)

Macek uvádí charakteristiky současné generace dospívajících: „přisuzuje vyšší důležitost trávení volného času s přáteli, dosažení dobrého vzdělání a cíli vydělat hodně peněz.“ (Macek, 2003, s. 99)

Všechny úkoly, které před mladými lidmi v období adolescence stojí, jsou velmi důležité, protože jde o přebírání nových rolí závazků a utváření vlastní identity. Dospívající jsou méně zkušení ve zvládání obtíží. Skutečnosti vyhodnocují spíše pod vlivem pocitů, nežli

na základě skutečného odhadu situace. Proto jsou pro ně směřodlatné názory důležitých osob v jejich životě. „Zdá se, že roli referenčních osob, které poskytují adolescentům zpětnou vazbu o tom, zda jsou, či nejsou při zvládání nových úkolů a situací úspěšní a efektivní, tu především plní rodiče, pro vrstevníky je tato role méně typická.“ (Macek, 2003, s. 73)

Záleží ovšem velmi na rodinném klimatu a charakteru vztahů v rodině, protože: „konfliktní rodinné prostředí s nejednoznačnými rolemi a kompetencemi souvisí často s pasivní reakcí na problém, vysoká míra rodičovské kontroly vede rovněž k pasivní reakci a současně ke spoléhání, že právě rodiče vyřeší problém dospívajícího. Tam, kde rodiče příliš nestrukturují požadavky vůči svým dospívajícím dětem a současně vyjadřují své pocity, emoční zaangażovanost a podporují samostatnost, je u adolescentů častější tendence hledat radu a informace, aby se posléze sami rozhodli, jak problémovou situaci zvládnout.“ (Macek, 2003, s. 74)

Podle výpovědí dotazovaných na strategie zvládání problému, často uváděli mladí lidé jako důvod svých problému blízké osoby – ty, na které by se měli v zátěžových situacích obracet. To je podle Macka příčinou nižší frekvence interpersonální strategie zvládání a úniku do pasivního zvládání problému pomocí alkoholu, drog a jiných. I přes toto zjištění uvádí, že: „v roce 1992 vyhledávali starší adolescenti pomoc rodičů méně často než mladší, v roce 2002 rozdíl mezi věkovými skupinami zjištěn nebyl a hledání pomoci u rodičů se nesnížilo ani celkově. Také hledání pomoci u vlastních sourozenců je v současnosti častější.“ (Macek, 2003, s. 105)

Co se týká hodnoty vztahů, Macek uvádí, že: „velmi typickou charakteristikou, kterou se Češi odlišovali od většiny zkoumaných Evropanů, byl velký důraz na potřebu pozitivních vztahů s okolními lidmi a přání být společensky užitečný. Ta má na úrovni budoucího očekávání řadu projevů – týká se jak partnerského a rodinného života, péče o vlastní rodiče, tak i potřeby schválení a uznání vlastní hodnoty.“ (Macek in Plňava, Pilát, 2002, s. 254)

Na základě zjišťování denních aktivit dospívajících Macek uvádí, že: „půl hodiny pomáhají doma, necelou čtvrt hodinu věnují nákupům. Jen velmi sporadicky se věnují hře na hudební nástroj či výtvarné činnosti... Ubývá sportovních aktivit a zájmového čtení, zvyšuje se doba strávená u počítače a volný čas bez konkrétního programu strávený mimo domov s vrstevníky.“ (Macek, 2003, s. 101)

„Sport mezi aktivitami v konkrétním školním dni vůbec neuvedlo více než 60 % ze všech dotazovaných... Poflakování uvedlo mezi aktivitami celkem 52 % dotazovaných a rovněž asi

10 % uvedlo časový údaj, který dosáhl alespoň tři hodiny.“ (Macek in Plňava, Pilát, 2002, s. 252)

Podle výzkumu Macka bylo zjištěno, že: *„největší frekvence běžných starostí a problémů se týkala školy.*“ (Macek, 2003, s. 103)

„Celkově můžeme shrnout, že představy o budoucnosti a osobních perspektivách současných českých adolescentů odpovídají dříve uvedeným poznatkům o měnícím se životním stylu mladých lidí. Projevil se zde odklad rodinného života, zvýšený důraz na cíle spojené s profesí a také na narůstající důležitost volného času.“ (Macek, 2003, s. 100)

Podle výzkumů je patrné, že na budoucnost se začínají orientovat dříve chlapci než dívky. Činitelem, jenž urychluje zaměření na budoucí očekávání, může být přibývání věku a také vyšší socioekonomický status. (Macek, 2003)

ZÁVĚR

Na základě získaných odpovědí mladých lidí na dotazníky a výzkumu, který byl uveden v diskuzi, si můžeme udělat přehled o životních postojích současné mládeže středních škol na Frýdecku a Karvinsku.

Ve vztahové oblasti můžeme pozorovat zjevný respekt k rodičům a zároveň i důvěru, která se projevuje v ochotě svěřovat se s problémy. Rodinný život má tedy pevné základy a to je velmi důležité pro dobrý rozvoj populace v tomto regionu. Také se do odpovědí promítla potřeba pevných vztahů a potřeba být prospěšný. Výsledky sesbíraných odpovědí se shodují s výzkumy, jež proběhly na území České republiky.

K lehkým nuancím dochází u denních volnočasových aktivit. Zde byla mezi nejčastějšími uváděná sportovní aktivita. Jen velmi málo dospívajících neuvedlo jinou činnost kromě pasivního trávení času s přáteli nebo u počítače či televize.

Z dotazníků vyplývá, že studenti nemají příliš velké zkušenosti s řešením problémů ve škole. Pokud se někteří s nějakou krizovou situací setkali, řešili ji podle svých schopností ve školním kolektivu. Studenti nemají potřebu obrátit se pro pomoc na pedagoga. Možná i proto, že nemají dostatečné informace o tom, kdo by jim mohl pomoci. Potřeby ve svém okolí vnímají a uvítali by větší osvětu a intervenci. Ti, kteří již zažili nějakou takovou zkušenost, však nevěří, že by současné prostředky eliminace patologických jevů byly účinné.

V představách o budoucnosti převládá optimismus. Není to samozřejmě nic neobvyklého v době, kdy si člověk myslí, že je vše před ním a má pocit, že všechno má pevně ve svých rukou. Musím ale také souhlasit s výzkumy, které proběhly mezi dospívajícími vybraných evropských zemí. Pro české adolescenty byl optimistický a bezstarostný přístup k životu charakteristický.

Odpovědi u dotazovaných se příliš nelišily. Skupina třiceti dvou lidí byla konzistentní. Jen v některých případech se odpovědi odkloňovaly od celku. Svým charakterem byly odpovědi většinou stručné, poměrně sebevědomé, působily bezstarostným dojmem. Můžeme použít soubor vybraných lidí, abychom si všimli, že v současné době je trend takzvaně „nic neřešit“, nedávat najevo slabost. Přesto musíme mít na paměti, že potřeby lidí se nemění. Neustále ke svému vývoji mladí jedinci potřebují podporu v nejbližších vztazích, dostatek lásky a prostor, aby se mohli plně projevit ve své osobnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- HAVLÍK, H., KOŤA, R.** *Sociologie výchovy a školy*. 1 vyd. Praha: Portál, 2002. 184 s. ISBN 80-7178-635-7
- HELUS, Z.** *Dítě v osobnostním pojetí*. 2 vyd. Praha: Grada, 2009. 286 s. ISBN 978-80-7367-628-5
- HELUS, Z.** *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1 vyd. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3
- MACEK, P.** *Adolescence*. 2 vyd. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7
- MACEK, P.** Psychosociální charakteristiky a proces utváření identity adolescentů: co je typické a co se v posledním desetiletí mění. In PLŇAVA, I., PILÁT, M., et. al. *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. 1 vyd. Brno: Barrister a Principal, 2002. s. 248-261.
- MICHALČAKOVÁ, R., JELÍNEK, M.** Sourozenecká konstelace a osobnost. In PLŇAVA, I., PILÁT, M., et. al. *Děti, mládež a rodiny v období transformace*. 1 vyd. Brno: Barrister a Principal, 2002. s. 248-261.
- ROUBALOVÁ, M.** Hodnoty v rodině: kvalitativní výzkum. *Mládež a hodnoty 2007 : sborník z mezinárodní konference, Olomouc 18.-19. října 2008*. Olomouc: CMTF, 2008. 169 s. ISBN 978-80-244-2142-1
- SHAPIRO, L.** *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-648-3
- SIMON, S., HOWE, L., KIRSCHENBAUM, H.** *Vyjasňování hodnot*. Praha: Talpress, 1997. ISBN 80-7197-085-9
- VACEK, P., ŠVARCOVÁ, E.** *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005.
- VACEK, P.** *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-386-4
- VACÍNOVÁ, M.** *Psychologie a společenská výchova*. 2. vyd. Praha: VICOTRIA PUBLISHING, a.s., 1995. 159 s. ISBN 80-7187-006-4
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., et. al.** *Aplikovaná sociální psychologie*. 1 vyd. Praha: Portál, 1998. 384 s. ISBN 80-7178-269-6
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., et. al.** *Sociální psychologie*. 2 vyd. Praha: Portál, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8

INTERNETOVÉ ZDROJE

MSMT. [online]. [cit. 2011-04-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/eticka-vychova-neni-povinna-jedna-se-pouze-o-nabidku/>>

Etická výchova. [online]. [cit. 2011-04-02]. Dostupné z WWW: <<http://www.etickavychova.cz/proc-eticka-vychova.html/>>

Doplňující zdroje

MOŽNÝ, I. *Rodina a společnost*. Praha: SOCIOLOGICKÉ NAKLADATELSTVÍ, 2006. 311 s. ISBN 80-86429-58-X

VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v rodině a ve škole*. 1 vyd. Praha: H & H, 1992. 156 s. ISBN 80-85467-02-X

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Vzorový dotazník

Příloha č. 2 V: Vyjasňování hodnot (cvičení)

Příloha č. 1

Vzorový dotazník

Jmenuji se Urszula Kubicová, studuji pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci. Pro svou bakalářskou práci potřebuji získat přehled hodnot a postojů mladých lidí. Tímto bych Vás chtěla požádat o vyplnění dotazníku.

Dotazník

(Mladí lidé a sociální normy)

Žena/Muž

Věk:

Škola:

Bydliště: město/vesnice

Počet sourozenců:

1. Máš nějaké domácí povinnosti? Jaké?
2. Myslíš si, že tě rodiče zaopatřují vším, co potřebuješ?
3. V jaké situaci bys dokázal lhát blízkým?
4. Za kým jdeš, když potřebuješ poradit, popovídat si?
5. Máš nějakou skupinu lidí, ve které se cítíš dobře? (Popiš skupinu...jak často se setkáváte...)
6. Udělal pro tebe někdo něco, čeho si vážíš?
7. Napiš několik tvých nejčastějších volnočasových aktivit
8. Věnuješ se něčemu, o čem bys mohl/a říct, že je prospěšné druhým? (Buď konkrétní)
9. Kdyby nastal nějaký problém ve škole (šikana, krádež, zneužívání...) věděl/a bys, na koho se obrátit pro pomoc? Máš nějaké zkušenosti? Jak to hodnotíš?
10. Podle čeho si budeš vybírat další vzdělání/práci?

Příloha č. 2

Vyjasňování hodnot

Hodnotový dotazník

➤ Účel

Dotazník poskytuje jednoduchý a velice rychlý způsob, jak se vyjádřit k množství hodnotových témat. Když se provádí v rodině nebo ve skupině, dotvrzuje skutečnost, že ostatní často vnímají hodnotová témata jinak než my sami. Po vyplnění dotazníku může následovat diskuze.

Příklady k všeobecnému použití pro každý věk:

1. ____ baví sledovat filmy v televizi?
2. ____ má nějakého koníčka?
3. ____ se někdy cítí osamělé, třeba i v davu lidí?
4. ____ si myslí, že potrat je morálně špatný?
5. ____ si myslí, že většina studentů má pocit, že může mluvit bez zábran se svými učiteli?

Hodnotová vyjádření

➤ Účel

Právě hodnotová vyjádření a otázky vyvoláváním pracují s některými ze sedmi hodnotících procesů: hledání alternativ, zvažování důsledků těchto alternativ, svobodné rozhodování, hodnocení voleb činů, potvrzování voleb nebo činů, jednání po volbě a vznik jistého vzorce chování. Cílem je pomoci vyjasnit si zmíněných sedm aspektů hodnocení.

➤ Postup

Vyberte některé z níže uvedených otázek k hodnotám a ústně nebo písemně na ně odpovězte.

Vzorové otázky:

1. Na co jste hrdí?
2. Jakému vašemu rozhodnutí z nedávné doby předcházelo rozvažování mezi třemi nebo více alternativami?
3. V co opravdu silně věříte?
4. Na co jste v nedávné době změnilí názor?

Hodnotový sešit neboli databanka hodnot

➤ Účel

Metoda vyjasňování hodnot nás podněcuje zkoumat naše vlastní životy, podobně jako vědecká metoda pomáhá vědci rozvíjet jeho výzkumné teorie.

➤ Postup

- Zaveďte si sešit a nadepište je „Hodnoty“. Do tohoto sešitu budete zaznamenávat všechny své poznámky z hodnotových cvičení. Také si do něj můžete poznamenávat všechno, co vás v souvislosti s vaším hodnotovým systémem napadne.

Zdroj: SIMON, S., HOWE, L., KIRSCHENBAUM, H., *Vyjasňování hodnot*. Praha: Talpress, 1997. ISBN 80-7197-085-9

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Urszula Kubicová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Postoje mladých lidí k sociálním normám.
Název v angličtině:	Young people's attitudes towards social norms.
Anotace práce:	Práce je koncipovaná tak, aby přiblížila hodnotový systém a morální uvažování jedinců ve specifickém vývojovém období adolescence. Teoretická část se zabývá osobnostními specifiky dospívajících, praktická část umožňuje nahlédnout do hodnot současné mládeže Moravskoslezského kraje.
Klíčová slova:	Adolescence, morální vývoj, prosociální chování, výchova k hodnotám.
Anotace v angličtině:	The aim of Bachelor Thesis is to bring complex overview into the specific world of adolescents. Theoretical part of the thesis focuses on general information about the characteristics of growing up. Practical part deals with values and attitudes of young people in the region of Silesia.
Klíčová slova v angličtině:	Adolescence, moral development, prosocial behavior, values education.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Vzorový dotazník Příloha č. 2: Vyjasňování hodnot (cvičení)
Rozsah práce:	46 stran
Jazyk práce:	Český jazyk