

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

Diplomová práce

Bc. Petr Václavěk

Etika v současné škole

(Analýza RVP, ŠVP a edukační reality)

Olomouc 2016

vedoucí práce: Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem následující diplomovou práci na téma "Etika v současné škole" vypracoval samostatně po konzultacích s vedoucím práce a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autor uvedené diplomové práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

V, dne

.....

Bc. Petr Václavek

Poděkování

Na tomto místě bych chtěl poděkovat především vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Tomáši Hubálkovi, Ph.D. za vstřícný přístup, podnětné rady a odbornou asistenci, díky čemuž jsem byl schopen tuto práci dovést do současné podoby.

Dále bych chtěl poděkovat všem pracovníkům školních institucí za povolení uskutečnit dotazníkové šetření a nápomoc při následné realizaci.

V neposlední řadě bych rád poděkoval i samotným žákům, kteří se do výzkumu zapojili pravdivým vyplněním dotazníku.

Obsah

Úvod	6
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Etika a morálka	9
1.1 Vývoj etického myšlení	9
1.1.1 Etické myšlení ve starověku	10
1.1.2 Středověká etika Tomáše Akvinského	12
1.1.3 Vybrané etické koncepce novověku	13
1.2 Současné pojetí etiky a morálky	16
1.2.1 Definice a základní dělení etiky	16
1.2.2 Morálka.....	18
1.2.3 Úkoly a oblasti etiky	19
2 Vybrané etické problémy v chování mládeže	21
2.1 Agresivní chování	21
2.1.1 Specifika v agresivním chování mládeže	22
2.2 Šikana jako druh agresivního chování	23
2.3 Statistiky násilného chování a šikany	25
2.3.1 Statistický přehled kriminality 2015	25
2.3.2 Statistiky ČŠI 2014/2015	26
2.4 Vybrané případy agresivního chování	28
2.5 Záškoláctví	29
2.5.1 Statistiky záškoláctví	30
2.6 Projevy rasismu	31
2.6.1 Statistiky projevů rasismu	32
3 Analýza kurikulárních dokumentů a metodických materiálů	34
3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	34
3.1.1 Zastoupení mravní výchovy v RVP ZV	35
3.1.2 Podpůrné materiály pro výuku oboru Etická výchova	36
3.1.3 Zhodnocení RVP ZV	37
3.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia	37
3.2.1 Zastoupení mravní výchovy v RVP G	38
3.2.2 Zhodnocení RVP G	38
3.3 Zhodnocení zahrnutí etických témat v ŠVP ZŠ a G	39
3.3.1 Využití dodatečného vzdělávacího oboru Etická výchova	40
3.3.2 Realizace oboru Vko v ŠVP ZŠ	41
3.3.3 Realizace oborů Vko a OSZ v ŠVP G	42
3.3.4 Zhodnocení analyzovaných ŠVP	43
4 Shrnutí teoretické části	45

PRAKTICKÁ ČÁST	47
5 Charakteristika výzkumu	47
5.1 Cíle výzkumu	47
5.2 Úkoly výzkumu	47
5.3 Výzkumné hypotézy	47
5.4 Charakteristika výzkumného souboru	48
5.5 Metodika výzkumu	49
6 Průběh dotazníkového šetření	51
6.1 Pilotní studie a sběr dat	51
6.2 Statistické zpracování získaných dat	51
7 Vyhodnocení a analýza výsledků	53
7.1 Okruh 1: Hlavní oblasti zájmu etiky	53
7.1.1 Rozbor okruhu 1	53
7.1.2 Shrnující závěry okruhu 1	56
7.2 Okruh 2: Názory na vybrané jevy	57
7.2.1 Obecný přehled okruhu 2	57
7.2.2 Rozbor otázek okruhu 2	58
7.2.3 Shrnující závěry z výsledků okruhu 2	61
7.3 Okruh 3: Frekvence vybraných typů jednání	62
7.3.1 Obecný přehled okruhu 3	62
7.3.2 Rozbor otázek okruhu 3	64
7.3.3 Shrnující závěr z výsledků okruhu 3	67
7.4 Komparace výsledků okruhů 2 a 3	68
7.4.1 Komparace okruhů 2 a 3 u ZŠ	68
7.4.2 Komparace okruhů 2 a 3 u G	70
7.5 Vyhodnocení hypotéz výzkumu	71
Závěr	74
Seznam zkratk	76
Seznam použité literatury	77
Přílohy	83

Úvod

Předmětem této diplomové práce je etické myšlení a morální jednání dětí a mládeže, a to především v rámci vzdělávacích institucí. Tuto problematiku jsem si jako téma vybral ze zcela prozaických důvodů. Škola není zodpovědná pouze za kvalitní edukaci žáků, ale stále důležitějším aspektem jejího působení je i výchovná složka. Mladí lidé jsou během školního věku, který je poměrně dlouhý, pravidelně vystaveni působení vyučujících, kteří tudíž zákonitě mají značný vliv na formování jejich osobností po všech stránkách. Z toho důvodu je třeba, aby byly v rámci výuky žákům vštěpovány i vzorce chování, které od nich bude během dospívání a dalšího života společnost očekávat. A já, jakožto budoucí pedagog, budu tedy za tuto výchovu rovněž zodpovědný. Bude proto pro mne vhodné mít ucelenou představu o této problematice.

Jako hlavní cíl práce si vytyčuji zjistit, jaký prostor a možnosti poskytuje stát vzdělávacím institucím pro záměrnou realizaci takového výchovného působení a jak daná zařízení těchto příležitostí reálně využívají v rámci učebních osnov. Druhým základním cílem pak je zjistit reálné výsledky těchto snah, a to v komparaci mezi základními a středními školami.

Aby mohlo být těchto základních cílů dosaženo, hodlám se postupně věnovat následujícím bodům, které mi pomohou daných cílů dosáhnout. Nejprve zanalyzuji proměnlivý vývoj názorů na etiku v historii s následným zaměřením na současné trendy v pojetí etiky a mravnosti. Etice, která je úzce spjatá s filozofií, se věnoval v průběhu dějin lidstva značný počet učenců a vzniklo tak mnoho různých teorií, které hodlám nastínit. Z nich mohu uvést například přirozený zákon Tomáše Akvinského, teorii společenské smlouvy, utilitarismus nebo Kantův kategorický imperativ. Všechny tyto koncepce jsou navíc stále aktuální.

I v druhé polovině dvacátého a v následném 21. století je etika předmětem zájmu mnoha učenců a diskutuje se o ni na všech úrovních. To dokládají všemožné výzkumy a konference, ať už se jedná o etiku obecně, či o etiku se zaměřením na zdravotnictví, ekonomii nebo právě školství, které je předmětem této práce. Z těch nejaktuálnějších, přímo na našem území, lze uvést například konferenci ČAVP ¹, která se konala v září roku 2015 v Plzni, a jejím tématem byly etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogického výzkumu.

¹ Česká asociace pedagogického výzkumu

V další části se chci věnovat analyzování současného stavu rizikového chování mládeže a následně se zaměřím na některé z vybraných problémů. K tomu hodlám kromě odborné literatury využít například i materiály policie a České školní inspekce. Tyto instituce poskytují každoroční statistiky o prohřešcích mládeže, ať už v obecném měřítku, tak i se zaměřením na prostředí školních institucí.

Poslední podstatná část teoretické části práce bude věnována podrobné analýze kurikulárních dokumentů základního a středního vzdělávání, v kterých hodlám zkoumat míru zapojení mravní výchovy žáků. V nich se zaměřím především na obory, které k tomu svou charakteristikou samy vybízí. Kromě státních rámcových vzdělávacích programů pak bude pozornost upřena hlavně na konkrétní školní vzdělávací programy institucí základního a středního vzdělávání. Zatímco rámcové vzdělávací programy jsou předmětem častých debat, neboť slouží jako vzory pro školy, tak právě školní vzdělávací programy, jakožto hlavní dokumenty, určující náplň a cíle výuky na jednotlivých školách, nejsou tolik v centru dění, a to především pro jejich značné množství.

Obsahem a zároveň cílem praktické části práce bude zjistit a analyzovat rozdíly mezi žáky základních a středních škol v oblastech názorů na různé eticky závažné jevy a jejich vlastního praktického jednání. Toho bude dosaženo pomocí kvantitativně orientovaného výzkumného šetření, které bude realizováno dotazníkovou metodou u žáků vybraných škol základního a středního vzdělávání.

V teoretické části hodlám pracovat s různými zdroji. Při popisu vývoje pohledů na etiku budu využívat především primární a sekundární literární zdroje. Z primárních to budou díla myslitelů, jejichž etické teorie budu nastiňovat. Jako sekundární literaturu hodlám využít některé z obecných přehledů vývoje etiky. Moderní přístupy k etice budu hledat rovněž v odborné literatuře, ale velký důraz bude kladen i na odborné články z posledních let, které sledují nejaktuálnější témata. Při analýze chování mládeže budu vycházet, kromě již zmíněných statistik, i z literatury pro odborný popis jednotlivých vybraných jevů. Zapojím zde rovněž cizojazyčné články a výzkumy pro porovnání situace v České republice a v zahraničí. V poslední fázi teoretické části pak budu pracovat s danými vzdělávacími programy, které budu podrobně analyzovat. V praktické části pak budu vycházet výhradně ze samostatně získaných dat.

Při zhotovování práce rovněž plánuji využít různé metody. Velký důraz bude kladen na analytickou metodu, neboli rozbor vybraných myšlenek z použitých děl. Mimo to bude značně využita komparativní metoda při porovnávání různých jevů v České republice

a v zahraničí nebo při srovnávání obsahů rámcových a školních vzdělávacích programů. Samozřejmě použiji i dedukci při analyzování různých statistik, ať už z použitých zdrojů, tak i těch, které získám prostřednictvím mého vlastního výzkumu. Praktická výzkumná část bude realizována, jak již bylo zmíněno, pomocí dotazníkové metody, která se řadí do kvantitativního výzkumu. Vyhodnocení posléze bude provedeno především metodou aritmetického průměru odpovědí a závěry budou vyvozeny metodou dedukce.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Etika a morálka

Etika je značně rozsáhlý obor, který proniká do všech aspektů lidského života. V dnešní humanistické společnosti evropského kulturního prostoru hraje důležitou roli v každodenním životě člověka. Jak uvádí Thompson: *"Není snad oblasti života, do níž mravní rozhodování nějak nezasahuje, a stejně neexistuje oblast života, ve které by se etika nedala uplatnit."*²

Již podle tohoto výstižného výroku může být doložen význam etiky, stejně tak jako její komplexnost a komplikovanost. Obtížně se totiž dají vymezit pevné hranice, která témata přesně spadají do problematiky etiky. Zároveň však nelze s jistotou říci, na který problém by se etika vztahovat nedala, neboť na téměř každém jednání člověka může být nalezen jistý etický, nebo mravní aspekt. Pokud však chceme pochopit podstatu této vědy, musíme si přiblížit i její historický rozměr, neboť její počátky sahají hluboko do historie a jsou pevně spjatý s filozofií.

1.1 Vývoj etického myšlení

První koncepce etického myšlení se objevovaly již v době starověkých civilizací, kde vznikaly i první filozofické systémy, což opět dokazuje vzájemnou provázanost těchto dvou věd. Konkrétně se jednalo o asijské země (Indii a Čínu), starověký Řím a samozřejmě o kolébku filozofie, a to antické Řecko. Už od těchto dob se myslitelé zabývali osvětlováním různých kategorií, jako je dobro a zlo, lidská čest nebo svědomí. Ve východním myšlení byly etické myšlenky rozebírány například ve známých staroindických textech, védách. V geografickém prostoru starověké Evropy pak jsou prvotní koncepce etiky k nalezení v myšlenkách slavných antických filozofů - Sokrata, Platóna a Aristotela.³ Ti položili historický základ pro další zkoumání významných filozofických osobností středověku a novověku, jako byl například Tomáš Akvinský, Jean Jack Rousseau, John Stuart Mill, Immanuel Kant nebo Friedrich Nietzsche.

² THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.11.

³ ARCHANGELSKIJ, L.M. *Problémy etiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. str.11-12.

1.1.1 Etické myšlení ve starověku

Jak již bylo řečeno, hlavní myslitelé starověku, kteří se zabývali etikou a filozofií, byli Sokrates, Platón a Aristoteles. První z těchto velikánů však po sobě nezanechal žádná napsaná díla, a tak se o jeho myšlenkách dovídáme až z díla jeho žáka Platóna. Z jeho spisů je však patrné, že Sokrates, ač veškeré své učení vedl pouze ústní formou dialogů, předestřel velice podstatné myšlenky a názory. Konkrétně jeho tři hlavní myšlenky, na které následně Platón navazoval, byly:

- "1) Ctnost je poznání: vědět, co je správné, znamená dělat, co je správné.*
- 2) Veškeré zlo je výsledkem neznalosti: nikdo záměrně nedělá to, o čem ví, že je nesprávné.*
- 3) Všechny ctnosti jsou v základu stejné: nemůžete mít jednu ctnost a postrádat jinou."*⁴

Sokrates tedy soudil, že vše špatné v lidském jednání je výsledkem neznalosti lidí. Pokud by byli všichni lidé vzdělaní a byli by schopni rozpoznat, co je správné, tak by tak i konali, a to bez ohledu na vlastní sobecké tužby. Nejspíše i proto trávil většinu času v ulicích, kde se snažil přesvědčit obyvatele Athén o neúplnosti jejich poznání. Zároveň to však vypovídá i o jeho idylické důvěřivosti v lidi a možná až přehnanou víru v poznání, což může být doloženo výčtem hlavních sokratovských ctností (rozumnost, moudrost, zbožnost, spravedlnost a statečnost), které byly součástí Areté, pravého a ideálního bytí.⁵

Platón se dále v jeho spisech snažil zaobírat otázkou nejvyššího dobra a poté i otázkou spravedlnosti, která je pro jeho etické myšlení kritická, neboť se jí věnuje i v politické koncepci ideálního státu. Zároveň pojem spravedlnost prostupuje i jeho filozofickou koncepcí idejí.

Otázka nejvyššího dobra je rozebírána především ve spisu Gorgias. Prostřednictvím dalšího dialogu jeho učitele Sokrata přichází s tvrzením lidí, kteří si myslí, že vědí, co je ve skutečnosti nejvyšší dobro pro každého člověka, a to mít moc a peníze, díky čemuž si pak mohou uspokojit všechny potřeby. Platón však toto mylné tvrzení vyvrací a oponuje, že lidská přání jsou neuspokojitelná, protože člověk si ve své chamtivosti bude přát stále víc a víc. Nejvyšší dobro je podle něj nutno hledat někde zcela jinde, a to v lidském rozumu. Zatímco uspokojování potřeb přináší pouze chvilkový pocit uspokojení, tak rozum se naopak zabývá samotnou podstatou hodnot a štěstí. Uspokojení, vycházející z činnosti rozumu, je tak

⁴ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.54.

⁵ PATOČKA, J. *Sókratés*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. str. 126 - 128.

mnohem cennější. Stejně jako jeho učitel Sokrates tak vyzdvihuje důležitost rozumové moudrosti člověka.⁶

V otázce spravedlnosti Platon opět formou dialogu vyvrací názor člověka, že spravedlivé je to, co si prosadí jedinec svou silou a mocí. Podotýká sice, že je zcela přirozené, že člověk se snaží prosazovat vlastní zájmy, ale na druhou stranu upozorňuje, že jelikož každý jedinec žije v určitém společenství, tak tato společnost musí mít nastaveny jisté hranice, v jejichž mezích pak člověk své zájmy uplatňuje. Tyto hranice člověk nepřekračuje v obavách z případného trestu. V opačném případě, kdy by tyto hranice neexistovaly, by pak každý dělal čistě jen to nejlepší pro sebe, což by vedlo k naprosté destrukci společnosti.⁷ Platon tak nastínil zcela zásadní etickou problematiku - střet zájmu jednotlivce a obecného blaha společnosti - která se následně objevovala i u dalších filozofických myslitelů.

Platon se této otázce věnoval ve spise Ústava, kde představil teoretickou koncepci ideálního státu, ve kterém by všichni jeho členové byli spokojeni. V tomto státě by byli obyvatelé rozděleni na tři složky - vládce, strážce a řemeslníky, obchodníky a zemědělce. Každému z těchto tří stavů Platon přisuzoval jednu ze tří složek lidské duše. U řemeslníků, obchodníků a zemědělců dle jeho koncepce převažuje složka žádostivé (vegetativní) duše a u strážců pak duše citící. U vládce, který je reprezentován nejmoudřejším filozofem, pak převládá duše rozumová. Pomocí rozumu je vládce jako jediný schopen pochopit pravou podstatu pojmů (epistémé), což z něj činí přirozeného vůdce společnosti.⁸ V realitě pak takové zřízení znamená, že *"moudrý filosof vládne, strážci mu v tom fyzicky pomáhají a žádostivý stav této moci podléhá."*⁹

Na závěr tohoto oddílu bude podroben rozboru třetí velikán antické filozofie, Aristoteles. Jeho základním spisem, týkajícím se etiky, je Etika Níkomachova, ve kterém se snaží nalézt nejvyšší dobro. Jak totiž tvrdí, tak *"každé umění a každá věda, podobně i praktické jednání a záměr směřuje, jak se zdá, k nějakému dobru; proto bylo správně vyjádřeno, že dobro jest to, k čemu všechno směřuje."*¹⁰ Tím nejvyšším dobrem, neboli finálním cílem lidského snažení, je stav blaženosti, který Aristoteles pojmenoval Eudaimonia.

Poukazuje však na skutečnost, že zatímco běžní lidé tento pojem mohou vidět jako

⁶ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.54-55, 61.

⁷ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.55-56.

⁸ HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. str. 56-59.

⁹ HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. str. 59.

¹⁰ ARISTOTELES. *Etika Níkomachova*. Praha: PBtisk Příbram, 2009. str. 23

něco konkrétního, nebo i proměnlivého, tak ve skutečnosti je Eudaimonia zcela abstraktní. K blaženosti se pak můžeme přiblížit ctnostným životem, jehož základem je duševní zdatnost a činnost, neboli opět chování podle rozumu.¹¹ Aristoteles však vyzdvihuje kromě rozumové etiky i osobní zkušenost, díky které je člověk ve svém chování schopen dosáhnout etiky středu, což odpovídá schopnosti vyhnout se krajnostem (extrémům) chování. Jen takové jednání je podle Aristotela ctnostné.¹²

1.1.2 Středověká etika Tomáše Akvinského

Tomáš Akvinský, jako hluboce věřící myslitel, byl do značné míry ovlivněn jeho vírou, tudíž katolickým křesťanstvím, které bylo v období středověku hybnou silou dějin celé Evropy. Místo slepého dodržování katolické morálky, která se opírala o křesťanská dogmata, se jí však snažil dodat vědecktější rozměr, obohacený především o teze Aristotela. Neztotožňoval se s církevním tvrzením, že od doby prvotního hříchu lidí není možné položit základy etiky na lidském rozumu. Naopak tvrdil, že *"život ctnosti je říší rozumu."*¹³ Základem jeho etického učení se pak stal takzvaný Přirozený zákon.¹⁴

Ten ve své podstatě vychází z tvrzení, že pokud si člověk není jistý ohledně toho, jak by se měl v dané situaci zachovat, může si pomoci sledováním stavu v přírodě. Bůh dal totiž přírodě jistý přirozený účel, který by měl i člověk ve svém jednání sledovat. Pomocí rozumu může člověk danou situaci vyhodnotit a správně se rozhodnout. Důležitou roli tak má nejen Bůh, ale i lidský rozum. Tomáš Akvinský tím na člověka přesunul odpovědnost za jeho vlastní činy. Tento přirozený zákon je základním kamenem například pro církevní odmítání antikoncepce nebo homosexuality, neboť podotýkají, že tyto jevy nesledují přirozený účel pohlavní aktivity, což je plození potomstva.¹⁵

Z dnešního pohledu však tento přirozený zákon nelze brát ani z křesťanského pohledu jako absolutní nebo neomylný. Pokud by se ho člověk zcela držel ve vším jeho konání, tak by například musel ztracovat všechny své potomky, které se narodí s postižením. Takové konání by bylo v rozporu jak s křesťanskou solidaritou, tak i s obecnými zásadami lidskosti. Stejně nepřijatelné by nejen v dnešní společnosti bylo, kdyby měl muž jedenáct žen za účelem zplození co nejvyššího počtu dětí. Podle přirozeného zákonu by se takové jednání mohlo zdát

¹¹ ARISTOTELES. *Etika Nikomachova*. Praha: PBtisk Příbram, 2009. str. 25-28, 32-34, 41-42.

¹² HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. Praha: Triton, 2008. str. 71-72.

¹³ CHENU, M. D. *Tomáš Akvinský*. Praha: Volvox Globator, 2000. str. 94.

¹⁴ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.75-76.

¹⁵ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.76-79.

správné, neboť by plnilo přirozený účel, ale bylo by zcela v rozporu s tradičními hodnotami společnosti.¹⁶

1.1.3 Zásadní etické koncepce novověku

Zatímco starověcí filozofové i středověký myslitel Tomáš Akvinský věřili, že základem morálky je rozum, v 17. a 18. století se začínaly objevovat koncepce, které naopak začaly vyzdvihovat roli citu. Jako základní stavební kámen se začala v tomto období považovat jistá smlouva mezi členy společnosti. Může se tudíž hovořit o takzvané Teorii společenské smlouvy. Následně se objevila koncepce Utilitarismu, která představuje poměrně zlomový okamžik, a to kvůli její praktické využitelnosti. Dále pak musíme zmínit etické myšlenky Kanta a Nietzscheho. Etických koncepcí však v průběhu novověku vzniklo mnohem více. Pro tento přehled jsem tedy vybral pouze ty, které považuji za klíčové.

Teorii společenské smlouvy se zabývali především Thomas Hobbes, John Locke a Jean Jack Rousseau. Ačkoliv se v názorech částečně lišili, tak základem pro jejich morální chápání bylo vytvoření smlouvy mezi vládcem a lidmi, která by upravovala vztahy mezi nimi. Správné už tak není to, co si prosadí nejsilnější (jak bylo předestřeno u Platona), ale správné je to, na čem se občané dohodnou, že je nejvhodnější pro většinu. I tak však nesmějí být opomenuta práva jednotlivce. Právě zde tak můžeme spatřit pravé základy dnešního chápání etiky, kde je za etické považováno to, co je obecně přijímáno většinou dané společnosti.¹⁷

Především Hobbes tvrdil, že lidé jsou ve své podstatě sobečtí, sledují pouze vlastní cíle a rozhodují se především na základě pocitů. Ve stěžejním spisu *Leviathan* Hobbes rozebírá například roli příjemných a nepříjemných pocitů, jako je láska a nenávisť, na jednání člověka.¹⁸ Rousseau naopak vidí přirozenost člověka jako pozitivní a společnost jako něco, co ho omezuje.

Každopádně aby mohla být jakákoliv forma společenské smlouvy úspěšná, tak každý člověk musí částečně potlačit vlastní pocity a vzdát se části osobní svobody ve prospěch obecného blaha. Lidé však na takovou smlouvu přistoupí, protože je v podstatě pro každého z nich výhodná.

¹⁶ KRETZMANN, N a STUMP, E. *The Cambridge companion to Aquinas*. New York, NY, USA: Cambridge University Press, 2005. str. 210-212.

¹⁷ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.85-89.

¹⁸ HOBBS, Thomas. *Hobbes's Leviathan* [online]. Oxford: Clarendon Press, [1909]. str. 39-41.

Tito tři myslitelé se pak rozcházejí především v názoru, kdo má stát na vrcholu jako rozhodčí síla při řešení konfliktů. Hobbes tam viděl všemocného panovníka, který zajistí klid, Locke naopak tvrdil, že spory má řešit instituce, nezávislá na moci panovníka. Rousseau pak nemluví o konkrétní osobě a na vrcholu vidí abstraktní pojem "obecné vůle".¹⁹

Jak již bylo zmíněno výše, další důležitou epochou v etickém myšlení byl utilitarismus. Tato koncepce částečně vycházela z teorie společenské smlouvy, neboť z ní převzala myšlenku prospěšnosti pro většinovou část obyvatel. Thomson o utilitarismu dokonce tvrdí následující: *"Utilitarismus je jednou z nejrozšířenějších a nejvlivnějších teorií etiky. Ve své nejjednodušší podobě vychází z principu užitečnosti, tj. v každé situaci, která vyžaduje mravní rozhodování, by měl člověk udělat to, co povede k co největšímu blahu co největšího počtu lidí."*²⁰ Utilitarismem se ve svých dílech zabývali především Jeremy Bentham a John Stuart Mill.

Sám Mill v jeho díle "On liberty and utilitarianism" popisuje utilitarismus jako princip největšího štěstí. Vysvětluje, že správnost každého činu člověka by se měla poměřovat dle toho, kolik způsobí štěstí a neštěstí. Štěstím chápe potěšení²¹ a absenci bolesti, neštěstím pak přímý opak. Zároveň však upozorňuje, že zastánci utilitarismu mají na mysli primárně uspokojení duševní (mentální), nikoliv tělesné.²² Je také důležité poznamenat, že i v rámci tohoto konání by se podle Milla měli lidé držet základních vytyčených pravidel, neboť jejich dodržování má z dlouhodobého hlediska pro společnost vyšší užitek, než krátkodobý užitek, plynoucí z jejich porušení.

Ačkoliv byly i myšlenky utilitarismu dále rozšiřovány a zároveň i kritizovány, zůstává tento koncept nadále velice poučný a inspirativní, a to nejen pro jeho stálou aktuálnost, ale i praktickou využitelnost.

Předposledním myslitelem, kterým se budeme zabývat v rámci historického vývoje etiky, je Immanuel Kant. O jeho myšlenkách by mohla být napsána celá práce, pro účely tohoto přehledu však budou využity pouze jeho dvě základní etické teze. Tou první je myšlenka "dobré vůle o sobě". Zde Kant poukazuje na skutečnost, že by člověk neměl nic konat s vidinou jakékoliv prospěchu pro vlastní osobu. Veškeré lidské činy by tak měly být konány nezištně na základě citění mravní povinnosti.²³

¹⁹ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.85-89.

²⁰ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.93.

²¹ V originále "pleasure"

²² MILL, J.S. *On liberty and utilitarianism*. London: David Campbell Publishers, 1992. str. 117-119.

²³ KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990. str. 22-23.

Tou druhou je samozřejmě Kantův kategorický imperativ, který je rozebírán ve většině Kantových děl. Například v Základech metafyziky mravů píše: *"Principem autonomie je tedy: nevolit jinak než tak, aby maximy její volby byly zahrnuty zároveň v témž chtění jako obecný zákon."*²⁴ Ve volném překladu to znamená: Pokud činíme jistým způsobem a byli bychom spokojeni, kdyby takto jednali všichni se všemi, tak jednáme morálně správně. Sledujeme zde tedy aplikovatelnost daného činu v rámci celé společnosti. Pokud bychom tedy například omluvili krádež z hladu, tak tím zároveň dle imperativu povolujeme, aby kradl každý, kdo má hlad.

Jestliže jsme si zatím v této kapitole nastínili velice humanistické etické koncepty, tak právě Friedrich Nietzsche přišel s myšlenkami v té době zcela revolučními. Těm položil základ v jeho díle Tak pravil Zarathustra. Nietzsche ve svých úvahách opovrhuje formou solidární společnosti, neboť se domnívá, že životem v takovém společenství se člověk stává otrokem, který nenaplnuje vlastní individualitu. *"Státem zvu, kde všichni pijí jed, ať dobří či nedobří: státem, kde všichni ztrácejí sebe, ať dobří či nedobří: státem, kde pomalá sebevražda všech se jmenuje - životem."*²⁵

Nietzsche kritizuje jak soucit, pokoru a solidaritu, které hlásá křesťanská etika, tak i základní teze osvícenství - spravedlnost a rovnost. Všechny tyto myšlenky zavrhuje, neboť je považuje za základ otrocké morálky, která člověka svazuje a neumožňuje mu naplnit jeho potenciál. Místo toho předestírá novou "panskou morálku", která je založena na snaze maximálního sebeprosazení a seberozvoje, a to bez ohledu na ostatní členy společnosti.²⁶ Myšlenka maximálního sebezdokonalování je sice chvályhodná, ovšem člověk, jako tvor společenský, by měl vždy brát v úvahu i sociální aspekt jednání.

Tímto byl dokončen tento základní stručný přehled vývoje etického myšlení od starověku až po počátek 20. století. Během této doby se pohled na etiku značně proměnil, avšak mnohé myšlenky přetrvaly až do dnešní doby. Zajisté však tento přehled pomůže lépe pochopit tematiku moderního pojetí etiky a morálky, která bude tématem další části této kapitoly.

²⁴ KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda, 1990. str. 102.

²⁵ NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Olomouc: VOTOBIA, 1995. str. 43.

²⁶ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.121-124.

1.2 Současné pojetí etiky a morálky

Následující část práce bude věnována bližšímu vysvětlení pojmů etika a morálka, jak jsou chápány v moderním pojetí novodobé společnosti dvacátého a dvacátého prvního století. V závěru budou nastíněny některé úkoly etiky a oblasti jejího zájmu. Jak však bylo poznamenáno na začátku práce, tato charakteristika je značně nejednoznačná.

1.2.1 Definice a základní dělení etiky

Jankovský etiku definuje jako *"filozofickou vědu o správném způsobu života, vycházející z racionálních přístupů a snažící se nalézt, popřípadě i zdůvodnit, společné a obecné základy, na nichž morálka (předmět etiky) stojí."*²⁷ Podle něj je tudíž etika v podstatě teoretická věda, která poskytuje základ praktické morálce a teoreticky zkoumá normy morálního chování. S tímto postojem v podstatě souhlasí například i J. Příkaský. Ten etiku chápe jako součást filozofie, která zkoumá soustavu pravidel lidského jednání, neboli morálku. Vidí ji jako předmět, který se snaží určit, jestli určité lidské jednání není v rozporu s obecnými mravními pravidly.²⁸

Arthur Rich však vidí etiku jako něco většího, konkrétně jako *"otázku po dobru a spravedlnosti, což je více, než morálka, mravy, občanská spravedlnost."*²⁹ Jeden z předních českých filozofů Jan Sokol pak chápe etiku dokonce jako samostatnou rovinu mravního jednání, která se nezávisle na společných mravech i morálce snaží hledat to, co je nejlepší, a to dokonce i mimo hranice dovoleného.³⁰

S touto tezí víceméně souhlasí i Steven E. Wallis, který se v jeho studii zaměřil na otázku, jak etický systém může ovlivnit společenskou odpovědnost občanů. Poznamenává, že pokud se člověk rozhoduje mezi více způsoby jednání, měl by si vždy zvolit takové, které povede k tomu největšímu dobru, což v podstatě odpovídá zásadám utilitarismu. Poukazuje však, že objektivně zhodnotit, které dobro je vlastně větší, není vždy jednoduché, neboť může vzájemně kolidovat více aspektů, jako je například ekonomický zisk a ochrana přírody.³¹

²⁷ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. str. 22.

²⁸ PŘÍKASKÝ, J.V. *Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakl., 2000. str. 8-9.

²⁹ RICH, A. *Etika hospodářství I*. Praha: Alfaprint, 1994. str. 16.

³⁰ SOKOL, J. *Etika a život: Pokus o praktickou filosofii*. Praha: Vyšehrad, 2010. str. 66-73.

³¹ WALLIS, S.E. *Developing effective ethics for effective behavior* [online]. 2010. str. 1-2. [cit. 2016-03-16].

Rich ve svém díle rozlišuje tři základní podoby etiky, které se ve jejich předmětu zkoumání odlišují. Jsou jimi etika deskriptivní, normativní a metaetika. Deskriptivní etiku chápe jako vědu o mravnosti, která se nejvíce podobá klasickým empirickým vědám. Jejím úkolem je co nejvědeckěji a nejpřesněji popsat etickou oblast v jednotlivých kulturách. Snaží se na základě metod exaktních věd stanovit, co je v jednotlivých kulturách etické. Má tak pouze čistě poznávací a popisný význam.

Jako druhou významnou oblast etiky pak vidí etiku normativní. Ta vychází z etiky deskriptivní, nezůstává však u pouhého popisu etické reality. Místo toho se snaží určit, jak by se měl člověk zachovat, aby jeho jednání bylo pokládáno za správné. Snaží se zároveň odpovědět na zásadní otázku, a to, proč by měl člověk takto jednat. Tím zároveň hledá a určuje obecné normy, které by se měly stát cílem lidského chování a jednání.

Třetí oblast Richovy etiky je metaetika. Ta zkoumá etiku z lingvistického pohledu a snaží se sémanticky objasnit význam základních mravních pojmů, jako je dobro, poctivost nebo spravedlnost. Typickou její otázkou by bylo například *Co znamená "dobrý"*? Snaží se tedy najít podstatu slov, která používáme v našem etickém hodnocení.³² Je vhodné poznamenat, že toto dělení etiky se používá dodnes.

Zajímavou otázku "Co je vlastně etika?" si pokládá James Pasztor. Dle jeho názoru nelze na etiku pohlížet jen na jednotný systém pravidel, který bychom měli slepě dodržovat. Tento názor podkládá připomínkou, že téměř každá organizace má dnes vlastní etický kodex, jehož dodržování od vlastních členů vyžaduje. Etiku tak nevidí jako absolutní, ale spíše proměnlivou a individuální.³³

V první řadě však varuje před hodnocením na základě pocitů. Upozorňuje, že člověk může cítit, že udělal správnou věc, i když ve skutečnosti provedl něco špatného, nebo se jen mohl zachovat ještě lépe. K dokreslení udává i extrémní případ sociopatů. Jejich chování by se totiž podle jejich vlastních pocitů hodnotit rozhodně nemělo. Postupně také poukazuje na to, že stejně chybné by bylo absolutně opírat etiku o zákony, náboženství, vědu nebo společenské normy. Ve výsledku tak zdůrazňuje nutnost pravidelné diskuze o etice a pravidlech chování. Etické chování vidí jako silně individuální problematiku. Pouze pokud každý jednotlivec bude přemýšlet o vlastních pravidlech chování, která budou nejvhodnější

³² RICH, A. *Etika hospodářství I*. Praha: Alfaprint, 1994. str. 20-23.

³³ PASZTOR, J. *What is Ethics, Anyway?* [online]. 2015. str. 1. [cit 2016-03-16].

pro něj a nejpřínosnější pro jeho okolí, a bude tyto myšlenky sdílet v diskuzích s ostatními, může se etika nadále posouvat.³⁴

1.2.2 Morálka

Pojem morálka byl částečně vysvětlen už při definování etiky, neboť oba tyto pojmy spolu úzce souvisí. I tak si však morálka zaslouží samostatné a podrobnější vysvětlení, přestože je mnohem obtížněji prakticky uchopitelná.

Základní rozdíl mezi etikou a morálkou je subjektivní aspekt, kterým se morálka vyznačuje. *"Morálka hodnotí lidské chování z hlediska dobra a zla, a to v porovnání s lidským svědomím."*³⁵ To znamená, že pro morálku nejsou důležité pouze mravní normy společnosti, ale stejně tak i svědomí jedince. Jako morální (mravně správné) chování je pak označována čistá shoda jednání člověka s jeho vlastním svědomím, které zde hraje silnější roli, než samotné společenské normy. Tím však vyvstává již zmíněný problém, a to nemožnost objektivního posouzení druhou osobou, neboť svědomí člověka je ostatním jedincům skryté.

Morálka a mravní jednání je tak více spojováno s náboženskou terminologií, v naší společnosti tedy především s křesťanskými hodnotami, a to právě proto, že se dotýká svědomí člověka. Mravní jednání je tak zásadní především pro křesťanskou morálku, podle které člověk svou mravnost může rozvíjet náboženskou vírou.³⁶ Hlavním vzorem křesťanské morálky pak je především Desatero a osobnost Ježíše Krista.

Pro to, abychom mohli objektivně hodnotit mravnost konkrétního činu, je také zásadní otázka svobody člověka. Pouze pokud jsme totiž ve svém jednání zcela svobodní, může pak být daný čin objektivně souzen. Člověk je ve svém jednání však často ovlivňován různými aspekty, ať už nepřímými (například dlouhodobé působení médií), nebo přímými. *"Pokud například uposlechnete rozkaz člověka, který na vás míří zbraní, je důležitým faktorem skutečnost, že budete zabiti, když neuposlechnete. Jste za takových okolností svobodní?"*³⁷

³⁴ PASZTOR, J. *What is Ethics, Anyway?* [online]. 2015. str. 1-3. [cit 2016-03-16].

³⁵ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. str. 24.

³⁶ JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: Triton, 2003. str. 24-25.

PŘÍKASKÝ, J.V. *Učebnice základů etiky*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakl., 2000. str. 8-9.

³⁷ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.29.

1.2.3 Úkoly a oblasti etiky

Již bylo nastíněno základní dělení etiky Arthura Riche, které bývá všeobecně přijímáno. Thompson však zmiňuje i čtvrtý typ etiky, který je rovněž zcela zásadní, a to etiku aplikovanou. Již podle názvu může být vyvozena její funkce. Aplikovaná etika přebírá obecné etické poznatky a přenáší je do praxe, do konkrétních oborů lidské činnosti.

Na začátku práce bylo vysvětleno, že neexistuje snad žádná oblast lidského konání, která by nemohla být analyzována z pohledu etiky. A přesně o to se aplikovaná etika snaží. Existuje proto velké množství oblastí aplikované etiky, jako jsou profesní etika, lékařská etika, politická etika, etika života a smrti, etika sportu, etika životního prostředí, obchodní etika nebo i učitelská etika. Aplikovaná etika a obecné etické teorie jsou samozřejmě v těsném vztahu. Obecné teorie lze ověřovat praktickým vyzkoušením a stejně tak konkrétní lidské činy mohou být analyzovány podle obecných etických zásad.³⁸

Vztahem mezi obecnými etickými principy a aplikovanou etikou se zabýval například i Fritz Allhoff, který nabízí hned tři možné přístupy. Podle prvního jsou etické teorie nadřazené aplikované etice. V tomto přístupu všechna praktická rozhodnutí vychází z obecných principů, které musí být dodržovány. Tento koncept se zdá zcela přirozený už podle názvu, neboť obecné principy jsou "aplikovány" na jednotlivá rozhodnutí. Druhou možností pak je zcela opačný přístup, neboli vytváření obecných teorií z praktického jednání lidí. Tento koncept v podstatě vychází z předpokladu, že etické zásady jsou formovány až podle zhodnocení praktických skutků. Třetí alternativou je rovný vztah mezi teoriemi a praxí, kdy se vzájemně neustále ovlivňují. Jako příklad nabízí následovně: Obecný princip je, že by se člověk měl vždy snažit zachránit co nejvíce lidských životů. Když je však v praxi postaven před výběr, zda zabije jednoho zdravého člověka, aby zachránil pět jiných, tento princip již není tak absolutní.³⁹

Na závěr této kapitoly je na místě se krátce zamyslet nad hlavním úkolem etiky. Za ten lze považovat obecnou výchovu každého lidského jedince. Etické myšlení by mělo mít nezastupitelnou roli při utváření osobnosti, stejně tak jako při výchově ostatních lidí, především pak dětí, jejichž mysl je mnohem ovlivnitelnější. Právě díky etice se každý jedinec učí rozeznávat dobré a špatné a posléze i posuzovat správnost vlastního jednání. Příkladné etické myšlení a jednání tak hraje nezastupitelnou roli pro bezproblémově fungující demokratickou společnost. Právě nedostatečný důraz na správnou výchovu a dodržování

³⁸ THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Praha: Portál, 2004. str.13.

³⁹ ALLHOFF, F. *What are Applied Ethics?* [online]. 2010. str. 2-4. [cit 2016-03-16].

etických standardů pak může přispívat k nevhodnému nebo i protiprávnímu jednání ze strany mladistvých, ale i dospělých jedinců.

Když byla zmíněna výchova jako hlavní úkol etiky, je nutné si uvědomit důležitost role vzdělávacích institucí, které by s ní měly do velké míry pomáhat. Proto je důležité, aby i školy působily na etické a morální vědomí žáků a studentů, ideálně rozsáhlejším zařazováním etiky do výuky. K tomu už přistoupily například některé školy v zahraničí včetně univerzitního vzdělávání, kde se studenti učí přemýšlet nad etickými dilematy, aby se s nimi následně mohli zdárně vypořádat i v každodenním životě. Efektivita tohoto kroku zároveň byla předmětem některých studií.⁴⁰

⁴⁰ COLLEY, M.C., MOREHEAD, W.A. a PERKINS, R.L. *An Education Grounded in Ethics* [online]. 2016. str. 1-3. [cit 2016-03-16].

LUTH, M.T. a MAY, D.R. *The Effectiveness of Ethics Education: A Quasi-Experimental Field Study* [online]. 2012. str. 1-5. [cit 2016-03-16].

2 Vybrané etické problémy v chování mládeže

V chování mládeže lze identifikovat množství problémů, které jsou v zásadním rozporu s očekávanými normami naší společnosti, případně i přímo se zákony České republiky. Mezi tyto jevy lze zařadit například různé formy agrese (směřované vůči jiným lidem, ale i vlastní osobě nebo neživým objektům), závislost na návykových látkách, rizikové sexuální chování, záškoláctví nebo krádeže a obecně kriminální činnost. V této kapitole tak budou nastíněny některé vybrané problémy, a to jak v teoretickém pojetí, tak i s praktickým doložením. To bude realizováno především za pomoci výzkumných statistik a analýzy mediálních článků.

2.1 Agresivní chování

*"Agresivní chování lze definovat jako porušení sociálních norem, omezující práva a poškozující živé bytosti, či neživé objekty."*⁴¹ Již podle této definice lze vypozařovat jeden důležitý aspekt pro etiku - takové chování porušuje normy společnosti.

Na začátek je nutné objasnit rozdíl mezi agresivitou a agresí, který je poměrně značný, i když spolu tyto dva pojmy blízce souvisí. Ve stručnosti se dá říci, že agresivita označuje predispozici člověka pro samotnou agresi. Agresivita tak je jakási vnitřní schopnost jedince vyvinout agresivní jednání vůči někomu jinému. Tuto schopnost má každý jedinec na jiné úrovni, která ovlivňuje, jak daná osoba bude schopna řešit nenadálé stresové situace. Čím vyšší agresivitou člověk disponuje, tím vyšší je pravděpodobnost, že vypjatou situaci bude řešit agresi, neboli útočným jednáním vůči svému oponentovi.⁴² Důležité je zmínit, že pokud je jedinec prvotním původcem agrese, tak agresivní chování je zahájeno s předpokladem vlastní fyzické převahy a s očekáváním úspěchu jednání.

Člověk je podle Fromma ve své podstatě agresivní tvor. Ten toto tvrzení dokládá například v jeho publikaci *Anatomie lidské destruktivity*, kde poukazuje na fakt, že člověk je jediný druh primáta, který bez zjevné biologické nutnosti týrá nebo zabíjí jiné jedince vlastního druhu a má z toho pocit uspokojení. Fromm samozřejmě hovořil především o destruktivní formě maligní agrese, neboť i druhy agresivního chování musíme rozlišovat.⁴³

⁴¹ VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. str. 757.

⁴² MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 9-10.

⁴³ FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Praha: Lidové noviny, 1997. str. 17.

I agresivní jednání totiž může být posuzováno pozitivně, například v situaci přímého ohrožení vlastního života.

Agresi lze dělit na mnoho druhů, a to na základě různých hledisek. Jako základní dělení můžeme považovat například rozlišení agrese fyzické a verbální, aktivní a pasivní nebo přímé a nepřímé. Toto dělení samozřejmě není absolutní a je vzájemně kombinovatelné. Můžeme se tedy například setkat s fyzickou přímou pasivní agresí nebo naopak verbální aktivní nepřímou agresí. Rozlišení verbální a fyzické agrese snad není nutno podrobněji rozebírat. Přímá agrese znamená, že hlavním aktérem je sám původní agresor. U nepřímé agrese si původní agresor zajistí jinou osobu, která oběti ubližuje místo něj, například pod jeho dohledem. Pod aktivní agresí si představme činy, u kterých dochází k přímému zapojení oběti. Pasivní formy agrese pak zahrnují chování, které nepostihují přímo oběť, ale způsobují ji i tak strádání. Jako příklad si můžeme uvést zablokování dveří na toalety, nebo ničení školních pomůcek.⁴⁴

2.1.1 Specifika v agresivním chování mládeže

U agresivního chování mládeže lze vyzorovat celou řadu specifíků v porovnání s běžnou agresí dospělé populace. Zprv je zde patrný velký vliv rodiny. Rodina, jakožto prvotní socializační a edukační zdroj, je do velké míry odpovědná za to, jaké návyky dítě získá, a to včetně těch etických. Rodiče by ve svých dětech měli formovat vědomí, že všechny problémy se dají a zároveň i mají řešit konstruktivně, bez používání síly. Zároveň by je měli připravit na skutečnost, že za prohřešky v jejich chování bude následovat trest. A tato pravidla by měla být i důsledně a objektivně dodržována. Pokud tak rodiče v této oblasti selžou, například z důvodu velkého pracovního vytížení a nedostatku času pro výchovu, může mít tato skutečnost značně negativní dopady na následné chování dítěte.

Ještě vážnější komplikace nastává, když rodiče nevhodné chování svého dítěte přehlíží, popírají nebo dokonce podporují. Veškerou vinu pak přesouvají ze svého potomka na všechny ostatní a zbavují sebe i svou ratolest odpovědnosti z jeho jednání. Pokud rodina takto přistupuje, jsou možnosti odborníků značně omezené a především mnohem komplikovanější, neboť i dítě samo se pak domnívá, že jeho jednání je zcela v pořádku, když ho rodiče obhajují.⁴⁵

⁴⁴ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 29-31.

⁴⁵ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 16-17, 67-69.

Dalším specifikem je vliv kolektivu, neboli "party". Děti v období puberty často tráví volný čas ve společnosti vrstevníků. V tomto kolektivu pak dochází k přejímání vzorců chování mezi jednotlivými členy, a to především od vůdčích autorit skupiny. V té dochází k posilování pocitu anonymity a oslabení pocitu odpovědnosti za své jednání v rámci dané skupiny. Proto v těchto situacích dochází k častějšímu páchání protiprávního, a tudíž i neetického, jednání, než u jednotlivců.⁴⁶ Jako zcela vhodný příklad slouží násilí na sportovních stadionech, ale i šikana, která často probíhá kolektivně.

Jako poslední aspekt, který je jedinečný pro mládež, bude uvedeno školní prostředí. V něm dochází k navazování sekundárních sociálních vazeb. Vznikají zde dlouhodobá přátelství a formují se zde party pro trávení volného času. V těch pak může snadno docházet k problematickému jednání, jak bylo zmíněno výše. Školní budova navíc neúmyslně poskytuje agresorům místo pro realizaci agresivního chování, například vůči spolužákům ve formě šikany nebo dokonce vůči pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům školy.⁴⁷

2.2 Šikana jako druh agresivního chování

Šikana může být klasifikována jako druh agresivního chování, který je typický především pro školní prostředí. Stejně tak za její obvyklé aktéry mohou být označeni nezletilí a mladiství, kteří navštěvují instituce základního a středního vzdělávání. Právě pravidelný, téměř každodenní styk s obětí nahrává agresorovi k efektivnosti jeho jednání, neboť opakovanost jednání je právě jedním z klíčových znaků šikany, i když není nezbytný pro danou klasifikaci činu.

*"Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit."*⁴⁸ Tato definice podle Janošové a Říčana je však velice stručná a obecná. Pro naše potřeby, kdy se zabýváme především žáky a školním prostředím, mi přijde výstižnější například definice Martínka, který tvrdí: *"Šikana - jeden nebo více žáků úmyslně a většinou opakovaně týrá spolužáka nebo spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci."*⁴⁹ V typickém případě šikany se tak jedná o čin, ve kterém jsou aktér i oběť na stejném místě sociálního postavení. V případě školy tedy jako šikanu označujeme především opakované omezující a agresivní jednání mezi žáky. V méně častých, nikoli však méně závažných případech, ale může docházet i k šikaně

⁴⁶ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 72-74.

⁴⁷ MATOUŠEK, O a MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2011. str. 74-76.

⁴⁸ JANOŠOVÁ, P a ŘÍČAN, P. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. str. 21.

⁴⁹ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 109.

ze strany učitele k žákovi. Rovněž jsou známé případy, kdy žáci šikanovali vyučujícího, který nebyl schopen se s nastalou situací efektivně vypořádat.

Klasická vnitrotřídní, případně vnitroškolní, šikana se vyznačuje určitými znaky i obvyklým průběhem. Mezi klasické znaky šikany patří následující:

- **Převaha síly**

Agresor, případně agresori, disponují fyzickou či psychickou nebo inteligenční převahou nad svou obětí. Je mylné myslet si, že agresori musí být velcí a fyzicky silní jedinci. I velmi inteligentní žáci totiž mohou být původci šikany a jejich činy pak jsou o to promyšlenější. Obětí šikany je často dítě, které se nějak odlišuje od zbytku třídy. Při probíhající inkluzi bude takových dětí ve školách přibývat, a proto bude potřeba udržovat vyšší obezřetnost nad děním ve třídách a vztahy mezi žáky.

- **Oběť vnímá útok jako nepříjemný**

Aby mohlo být jednání označeno za šikanu, musí oběť považovat výpady proti němu za nevhodné a omezující. Právě z toho důvodu je nutné rozlišovat pravou šikanu například od škádlení mezi chlapci a dívkami. Ti se mohou vzájemně dráždit nebo provokovat například z důvodu vzájemného zalíbení, které se stydí dát najevo přímo.

- **Opakovanost jednání**

Šikana se obvykle vyznačuje postupným vývojem a opakovaným negativním jednáním agresora vůči oběti. To však neznamená, že jednorázové agresivní nebo jakkoliv degradující jednání nemůže být posouzeno právě jako šikana.⁵⁰

Jak bylo právě zmíněno, šikana má svůj typický průběh, který se dělí na pět fází. Během první fáze, **ostrakismu**, je oběť agresory vyčleňována z kolektivu, například různými pomluvami a urážkami. Ta se tak dostane na okraj, aby agresori minimalizovali možnost, že se oběti někdo zastane. Pokud se oběť zpočátku brání, původci šikany zvýší svůj tlak, aby odpor zlomili. Během druhé fáze dochází již k **fyzické agresi**. Oběť začíná pod fyzickým nátlakem cítit konstantní strach a vyhýbá se školní docházce. S tím přichází i razantní zhoršení prospěchu. Pokud se v této fázi oběti nezastane neutrální část třídy, dochází k **vytvoření jádra**. Agrese pachatelů se stupňuje, zvyšuje se i psychický nátlak. Ostatní

⁵⁰ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 109-113.

spolužáci šikanu přehlíží s pocity, že oni oběti přímo neublíží a nechtějí se případně sami stát další obětí. Pro tuto fázi šikany je také typické, že se žák snaží co nejvíce zdržovat v dohledu učitele, který by případně mohl zastavit útok.⁵¹

*"Ve čtvrtém stadiu jsou agresori již plně závislí na šikanujícím chování, mají radost z toho, že se jich oběť bojí, mnohdy ubližují pouze z nudy a pro své pobavení."*⁵² V tomto stadiu, zvaném **vytváření norem**, dochází k naprosté psychické dominanci agresorů nad obětí. Ta mnohdy pod tlakem přijímá svou roli, přestává se jakkoliv bránit a rezignuje. Do týrání se navíc přidávají další a další žáci, kteří se chtějí agresorovi ze strachu zavděčit. Rovněž dochází i k výhrůžkám smrti. Takové jednání už může vést k vzniku posttraumatické stresové poruchy u oběti. V posledním stádiu **totality** dochází k naprosté dominanci agresorů. Celý kolektiv se zapojuje do trýznění oběti, která již zcela dobrovolně plní všechny příkazy, které ji jsou zadány. Vyřešit tuto situaci v rámci stávající třídy je pro učitele již nemožné. Naštěstí k němu nedochází moc často a šikana bývá nejčastěji identifikována a zastavena již mezi druhým a třetím stádiem.⁵³ I tak lze z této krátké charakteristiky pochopit extrémní závažnost takového jednání, které se bohužel nejen na českých školách stále vyskytuje.

Navíc je nutné upozornit, že tato problematika se netýká pouze českých škol. Podle výzkumu, prováděného na čtyřech školách v Londýně, bylo různým formám šikany vystaveno 31% dotázaných žáků a pouze 26% dotázaných žáků se s šikanou vůbec nesetkalo.⁵⁴

2.3 Statistiky násilného chování a šikany

Závažnost a četnost agresivních a násilných činů nezletilých a mladistvých dokládají i statistiky dvou základních zdrojů, a to PČR a ČŠI.⁵⁵ U obou těchto zdrojů byly využity nejaktuálnější údaje, tedy Statistický přehled kriminality za rok 2015 a Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015.

2.3.1 Statistický přehled kriminality 2015

V policejních statistikách je evidováno za kalendářní rok 2015 celkem 3944 skutků, které byly spáchány nezletilými dětmi. Do této statistiky tak nejsou započteny již věkem

⁵¹ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 117-124.

⁵² MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 125.

⁵³ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 124-129.

⁵⁴ RAYNOR, S a WYLIE, A. *Presentation and management of school bullying and the impact of anti-bullying strategies for pupils: A self-report survey in London schools* [online]. 2012. str. 1-3. [cit. 2016-02-29]

⁵⁵ Policie České republiky a Česká školní inspekce

dospělí žáci středních škol. Jelikož se v této části věnujeme násilnému chování, zaměříme se právě na tuto kategorii i ve statistikách. Z nich vyplývá, že děti dané věkové kategorie do osmnácti let se v uvedeném roce dopustily tří případů vražd a 726 násilných činů. Policie ČR také eviduje dalších 227 případů pohlavního zneužívání a 41 případů znásilnění ze strany této věkové kategorie. Tyto případy sice nejsou kategorizovány jako násilné činy, jistě však mohou se šikanou nebo agresivním chováním souviset.⁵⁶

V průměru tak denně bylo spácháno nezletilou mládeží zaokrouhleně 11 evidovaných skutků, 2 násilné činy a 0,75 případu pohlavního zneužívání nebo znásilnění. Toto číslo se nemusí zdát na první pohled vysoké, je nutné však dodat, že se jedná o neproletou mládež, která je většinou stále ještě ve výchovném prostředí rodičů a vzdělávacích institucí. Vzhledem k těmto skutečnostem bych tak evidovaná čísla viděl jako poměrně vysoká. Navíc pokud je trestná činnost zahájena už v nezletilosti, lze předpokládat, že v ní jedinec může nadále pokračovat i v dospělosti.

2.3.2 Statistiky ČŠI 2014/2015

Česká školní inspekce se mimo jiné zabývá i evidencí všech hlášených případů rizikového chování na všech registrovaných vzdělávacích zařízeních v republice. Základních škol bylo evidováno v daném školním roce 4106 se souhrnným počtem 854 137 žáků. Středních škol pak existovalo 1310 s celkovým počtem 435542 žáků.⁵⁷

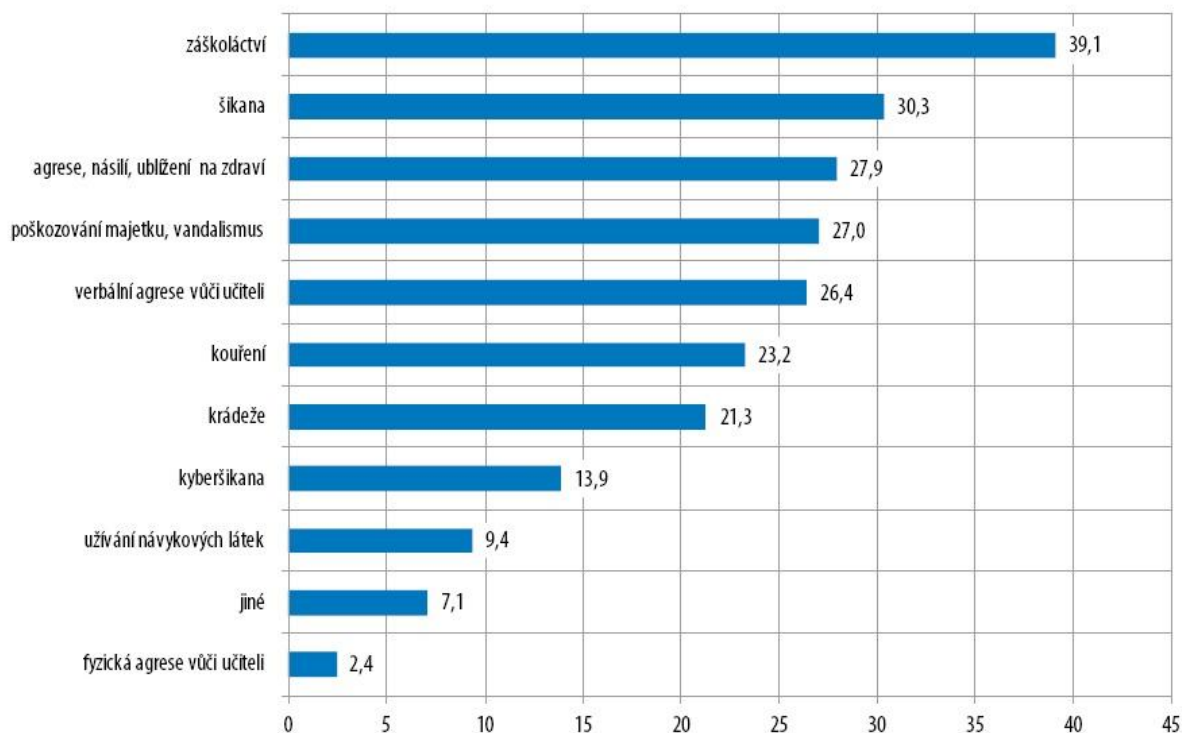
Dle statistik došlo během školního roku 2014/2015 na základních školách k následujícím skutkům v daném procentuálním poměru (viz graf 1):

⁵⁶ [POLICEJNÍ PREZIDIUM ČR] *Statistický výkaz č.1 - kriminalita za období 1.1.2015 - 31.12.2015* [online]. 2016. str. 1-4. [cit. 2016-02-28]

⁵⁷ ZATLOUKAL, T. a kol. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015* [online]. Praha: ČŠI, 2015. str. 33-34, 71. [cit. 2016-02-28].

Graf 1: Výskyt řešených případů rizikového chování v ZV - podíl škol (v%)

Výskyt řešených případů rizikového chování v ZV – podíl škol (v %)



Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015 .⁵⁸

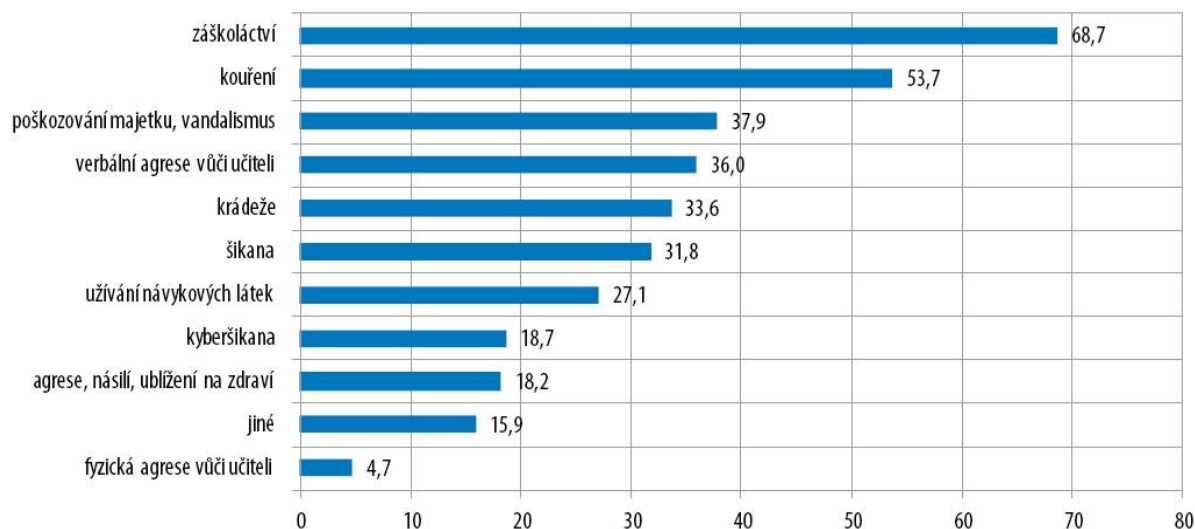
Z daného grafu lze vypožorovat, že nejčastějším proviněním je záškoláctví. Ovšem hned na dalších příčkách se umístily šikana a agrese s ublížením na zdraví. Ty se řešily na 30,3%, případně 27,9% škol. Velmi frekventovaný výskyt vykazuje i verbální agrese vůči učitelům. Všechna tato čísla však mohou být ve skutečnosti ještě vyšší, neboť například ne všechny případy šikany se podaří odhalit.

Na středních školách se pořadí i míra výskytu rizikového chování značně mění. Dochází zde obecně k mnohem vyšší míře zastoupení jednotlivých skutků. Na prvním místě je opět záškoláctví, výrazný nárůst četnosti dle očekávání zaznamenalo kouření. Překvapivě však už verbální agrese vůči učitelům přeskočila šikanu i agresi s ublížením na zdraví, která naopak zaznamenala znatelný pokles. Podrobnější informace opět viz graf 2.

⁵⁸ ZATLOUKAL, T. a kol. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015* [online]. Praha: ČŠI, 2015. str. 45. [cit. 2016-02-28].

Graf 2: Výskyt řešených případů rizikového chování v SV - podíl škol (v%)

Výskyt řešených případů rizikového chování v SV – podíl škol (v %)



Zdroj: Výroční zpráva ČŠI za školní rok 2014/2015.⁵⁹

Ze všech uvedených statistik je patrné, že rizikové chování se na školách vyskytuje a řeší ve značné míře, včetně násilného jednání a šikany. Výjimečná není ani agrese vůči vyučujícím, ať už se jedná o agresi verbální, nebo naopak fyzickou. Společně se statistikami Policie ČR pak dokládají vážnost situace ohledně nevhodného jednání dětí a mládeže.

2.4 Vybrané případy agresivního chování

Pro ilustraci agresivních tendencí žáků byly vybrány případy, které jsou sice poměrně netradiční a extrémní, ale na druhou stranu ukazují, jak mohou takové situace dopadnout, pokud nejsou včas řešeny a dojde v nich zároveň k selhání na více úrovních. Takový případ se udál právě v období tvorby této práce, a to v Praze, konkrétně v části Malešice na Střední průmyslové škole Na Třebešíně. Na té došlo během školního roku 2015/2016 k soustavné šikaně učitelky anglického jazyka ze strany tří nezletilých žáků. Ti využili špatný psychický stav vyučující a zkoušeli, co si mohou dovolit. Když zjistili, že žena není schopna situaci efektivně řešit, své jednání stupňovali. *"Nejdříve to byly jen vtípky jako výkřiky, ale v říjnu už si v hodině dělali, co chtěli. Pobíhali po třídě, bránili ji v odchodu dveřmi, které zatarasili,*

⁵⁹ ZATLOUKAL, T. a kol. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015* [online]. Praha: ČŠI, 2015. str. 80. [cit. 2016-02-28].

*nebo dělali, že ji zbíjí."*⁶⁰ Celá situace postupně vygradovala natolik, že vyučující zkolabovala a byla odvezena do nemocnice, kde následně zemřela na doprovodné zdravotní komplikace. I když není dokázána přímá souvislost mezi šikanou a učitelčinou smrtí, chování žáků ke konečnému stavu ženy rozhodně přispělo.⁶¹

V této situaci došlo k závažnému pochybení ze strany vyučující i vedení školy. Učitelka měla být schopna situaci zvládnout a mladíky ukáznit, případně situaci sama nahlásit vedení školy, když zjistila, že je pro ni již nezvladatelná. Vedení instituce by si pak mělo všimnout špatného stavu své zaměstnankyně. Navíc bylo o celé situaci nakonec obeznámeno žáky školy. I přes to však agresorům nezabránilo v pokračování jejich činnosti, která skončila tak tragicky. Hlavní provinění však nadále leží právě na aktérech šikany, třech šestnáctiletých mladících. Jak navíc vyplývá z výše zmíněných statistik, tak podobné jednání, byť ne s tak závažnými důsledky, není nijak výjimečné.

Další případ extrémního násilí ze strany nezletilých pachatelů se udál mimo školní prostředí začátkem srpna 2015 v Pardubicích. Tam dva nezletilí mladíci v pozdně večerních hodinách brutálně zaútočili na bezdomovce, který přespával na tamním autobusovém nádraží. Popis situace je následující: *"Oba plnou silou kopali a tloukli muže do hlavy a těla, použili i různé nástroje. Například vzduchovou pistoli, se kterou vystřelili několikrát do obličeje a těla ležícího muže. Jeden z nich použil i boxer, další mu dupal na hrudník a břicho."*⁶² Další zdroje se zmiňují i o jiných formách útoku. I když mediálním zdrojům nelze přičítat stoprocentní relevantnost, skutkové podstaty daných činů jsou nepopíratelné a svědčí o neobyčejné surovosti pachatelů.

2.5 Záškoláctví

Jako další bude nastíněna problematika záškoláctví, která je dle statistik ČŠI (viz 2.3.2) nejčastějším příkladem rizikového chování na základních a především pak středních školách. Martínek ho charakterizuje jako *"úmyslné zameškávání školního vyučování, kdy žák o své vlastní vůli, ve většině případů bez vědomí rodičů, nechodí do školy a neplní školní docházku."*⁶³ Další definice není nejspíš potřebná, neboť záškoláctví je zcela

⁶⁰ JANOUŠ, V. Hrůza ve škole: sama proti smečce. *MF Dnes*, 2016, ročník XXVII, č. 39, str. 1.

⁶¹ JANOUŠ, V. Hrůza ve škole: sama proti smečce. *MF Dnes*, 2016, ročník XXVII, č. 39, str. 1,3.

⁶² HUBENÝ, J. *Za smrt bezdomovce policie viní nezletilé hochy. Utýrali ho cestou z kina* [online]. 10.5.2015 [cit. 2016-02-29].

⁶³ MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2009. str. 97.

běžný jev, který dokáže být jednoduše charakterizován. Spíše je potřeba snažit se pochopit a objasnit příčiny, které žáky k takovému jednání vede. Bakošová nabízí klasifikaci na vnější příčiny, vycházející z rodinného prostředí, školního prostředí a od přátel. Druhou kategorii pak představují vnitřní příčiny.

Rodinné prostředí hraje roli například u romských rodin, rodin s více dětmi nebo u rodin v slabé sociální situaci. V takovém prostředí může docházet k přenášení povinností rodičů na děti a k nedostatečnému zájmu rodičů o výchovu a školní výsledky žáka. Ten se pak necítí dostatečně motivován.

Příčiny vycházející ze školního prostředí se mohou týkat například méně nadaných nebo naopak neobvykle nadaných dětí. První z nich nejsou schopni uspokojivě plnit zadanou práci, pro druhé pak ta stejná práce nepředstavuje dostatečnou výzvu a během vyučování se nudí. Dalšími možnostmi mohou být například špatný vztah s některým vyučujícím nebo se spolužáky, do čehož lze řadit i šikanu.

V rovině vrstevníků a přátel hraje roli jejich vliv na rozhodování daného jedince. Ve skupině dochází jednodušeji k vytvoření lhostejného postoje k autoritám nebo k odporu vůči dodržování daných společenských očekávání a norem. Při pokusení žáka jít za školu tak může vliv spolužáků hrát rozhodující roli.

Zásadní vnitřní příčinou záškoláctví pak je samozřejmě osobnost jedince, do které lze zařadit například labilitu jeho nervové soustavy, která je neustále ve vývinu, emoční labilitu, nebo poruchy chování.⁶⁴

Podle výzkumu na Slovensku jsou nejčastějšími příčinami záškoláctví nezáměr o vyučování (neboli nuda), přizpůsobení se kamarádům (vliv vrstevníků) a strach z následků nesplnění školních povinností.⁶⁵

2.5.1 Statistiky záškoláctví

V České republice, jak již bylo zmíněno, je záškoláctví nejčastější formou rizikového chování ve školách. Podle statistik ČŠI se tento jev objevil ve školním roce 2014/2015 na 39,1% základních škol. U středních škol je pak toto číslo mnohem vyšší, konkrétně 68,7%.

⁶⁴ BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: STIMUL, 2005. str. 138-139.

⁶⁵ BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: STIMUL, 2005. str. 139.

Především na středních školách je tento jen naprosto dominantní v porovnání s ostatními druhy rizikového chování žáků.⁶⁶ Skutečné číslo však může být ještě vyšší.

K velice znepokojujícím závěrům pak vede výzkum, prováděný v rámci Slovenské republiky, který mimo jiné zkoumal rizikové chování tamních žáků. Stejně jako v České republice bylo záškoláctví hodnoceno jednotlivými učiteli jako nejčastější problém, se kterým se setkali. Situace byla dokonce taková, že z celkového počtu 351 učitelů středních a základních škol se se záškoláctvím žáků setkalo celých 295, což se v procentuálním poměru rovná číslu 84,05%. Na středních školách to pak bylo dokonce 93,55% vyučujících (145 z celkového počtu 155).⁶⁷

2.6 Projevy rasismu

Jedním ze základních znaků moderní civilizace je prolínání kultur a přirozená migrace obyvatel. Ne vždy je však tento pohyb hodnocen pozitivně. Nově příchozí jedinci, kteří se od většinové společnosti odlišují například svou rasou nebo náboženstvím se mohou sekat s různými formami netolerance, včetně násilné konfrontace, které se obecně dají označit za rasismus.

Ten je založen na mylných představách o fyzické a psychické nerovnosti, případně přímo na považování ostatních ras za méněcenné. Mezinárodní úmluva OSN⁶⁸ o odstranění všech forem rasové diskriminace ji definovala následovně: *"Výraz rasová diskriminace v této úmluvě znamená jakékoliv rozlišování, vylučování, omezování nebo zvýhodňování založené na rase, barvě pleti, rodovém nebo národnostním nebo etnickém původu, jehož cílem nebo následkem je znemožnění nebo omezení uznání, užívání nebo uskutečňování lidských práv a základních svobod..."*⁶⁹

Rasismus je především historický fenomén, jeho důsledky a projevy však přetrvávají nadále. V dnešní době jsou projevy rasismu podle odborné veřejnosti i zákonů České republiky považovány za morálně nepřípustné, případně i trestné. Je proto nutné skrze výchovu i výuku vést nejen děti k respektování ostatních a posuzování lidí ne na základě rasy,

⁶⁶ ZATLOUKAL, T. a kol. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015* [online]. Praha: ČŠI, 2015. str. 45, 80. [cit. 2016-02-28].

⁶⁷ EMMEROVÁ, I. Výskyt problémového správania u žiakov základných a stredných škôl z pohľadu učiteľov. In *Zborník vedeckovýskumných prác č.13*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 1. vyd. Zvolen: Bratia Sabovci, 2012. str. 35-36.

⁶⁸ Organizace spojených národů

⁶⁹ *Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace* [online]. New York, 1965. str. 1. [cit. 2016-03-01]

ale jejich skutečného jednání. Tato problematika je o to aktuálnější v současné době, kdy probíhá migrační krize ze zemí Afriky a Blízkého Východu. Ideály rovnosti lidí a vzájemné tolerance je tak nezbytné vštěpovat celé společnosti.

Matouškovi upozorňují v současné společnosti především na rasistickou subkulturu skinheadů, která vznikla v Anglii, ale její zastánci jsou na celém evropském kontinentě. Jako jejich sympatizanty nebo i odnož bez politického programu pak lze považovat i takzvané "hooligans" nebo "rowdies", kteří se formují především v ochozech fotbalových stadionů. Stále častěji se s podobně smýšlejícími jedinci lze setkat i na stadionech hokejových. Ti, ačkoliv nemají oproti skinheadům formální politický program, se rovněž vyznačují silnými rasistickými a extremistickými myšlenkami a násilnou činností vůči zástupcům odlišných etnik.⁷⁰

2.6.1 Statistiky projevů rasismu

Zkušenosti žáků s rasismem v rámci bakalářské práce zkoumala i Veronika Kopuleťá. Do výzkumu bylo zapojeno 159 žáků devátých tříd z města Třebíče. Z jejich výsledků vyplývá, že s projevy rasismu se přímo ve školách setkalo 36% žáků, přičemž 12% z nich (celkem 7 žáků) se označilo přímo za původce rasismu. V místě bydliště pak procentuální poměr žáků, kteří se setkali s projevy rasismu, byl ještě vyšší, a to 47% s osmiprocentním zastoupením samotných rasistů (6 žáků). I když tento výzkum proběhl již v roce 2005 a situace se od té doby mohla částečně změnit, tak tato data umožňují alespoň rámcovou představu.

Zajímavý pak je poměr odpovědí u hypotetických otázek ohledně zastoupení žáků jiné rasy a národnosti ve školách a případného přátelství. Zatímco 17 žákům by vadilo, kdyby danou školu navštěvovalo více žáků jiné rasy nebo národnosti, tak jen 12 jich označilo, že odmítají možnost kamarádství s člověkem jiné rasy / národnosti. Zde vzniká velice netradiční nepoměr, kdy by nejspíš pěti žákům vadilo vyšší zastoupení jedinců odlišné rasy v jejich škole, ale neodmítají možnost takového přátelství.⁷¹

Pro zajištění mezinárodního kontextu byl využit výzkum prováděný v Austrálii. Zde vzorek čítal 263 žáků ve věku 8-17 let s rozdílným původem. Tento výzkum se mimo jiné rovněž zabýval zkušenostmi daných žáků s projevy rasismu. Ve výsledku se 32,2% žáků z výzkumného vzorku setkalo přímo s minimálně jednou formou rasismu.

⁷⁰ MATOUŠEK, O a MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2011. str. 87-88.

⁷¹ KOPULETÁ, V. *Projevy rasismu u dětí a mládeže* [online]. Brno, 2005. str. 61-68. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce: Mgr. Ema Štěpařová.

22.1%, čili více než pětina, se pak s rasismem setkávala na každodenní úrovni. Celých 71.7% žáků uvedlo, že znají někoho, kdo se s projevy rasismu setkal. Jako jeho nejčastější formu pak označili verbální útoky na základě etnické příslušnosti.⁷²

Z daných výzkumů tak je patrné, že problematika rasismu je stále aktuální nejen v České republice, ale i v jiných vyspělých zemích světa. Jelikož v civilizovaném světě by takové projevy chování neměly mít místo, je nezbytné, aby byly budoucí generace vychovávány s tolerantním přístupem ke všem lidem, bez zbytečných předsudků a nebezpečných názorů.

⁷² PRIEST, N a kol. *Experiences of Racism, Racial/Ethnic Attitudes, Motivated Fairness and Mental Health Outcomes Among Primary and Secondary School Students* [online]. 2014. str. 4-7. [cit. 2016-03-01].

3 Analýza kurikulárních dokumentů a metodických materiálů

V předešlé kapitole byla nastíněna problematika vybraných problémů v chování dospívající mládeže. Ze statistik i konkrétních případů bylo zjištěno, že v chování dětí a především pak mladistvých dochází ke značným problémům v myšlení a chování. Jelikož efektivní výchova a výuka může sehrát důležitou roli ve vývoji nezletilých, budou nyní analyzovány hlavní kurikulární dokumenty, podle kterých se řídí učební osnovy.

Analýzou projdou Rámcové vzdělávací programy základního i středního vzdělávání se zaměřením na gymnázia, které ze strany státu určují základní požadavky na obsah výuky a očekávané výstupy žáků. Při této příležitosti dojde rovněž k zhodnocení metodických materiálů, s jejichž pomocí může být praktická výuka realizována. V neposlední řadě budou rozebrány i vybrané Školní vzdělávací programy, které jsou hlavní kurikulární dokumenty, určující průběh a cíle a vzdělávání v konkrétních školách.

3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Jako výchozí dokument byl využit aktuálně platný RVP ZV⁷³. Tento dokument byl za poslední roky postupně upravován a doplňován za účelem zkvalitnění výuky podle aktuálního vývoje ve společnosti a měnících se potřeb.

Důležité je zmínit, že již obecné cíle dle RVP ZV, kterých má být dosaženo rozvíjením klíčových kompetencí, se z části zaměřují i na mravní stránku žáků. V tomto ohledu lze uvést například snahu o otevřenou komunikaci, respektování ostatních lidí, rozvoj pozitivních citů vůči lidem i přírodě nebo toleranci a ohleduplnost k lidem, vyznávajících jinou kulturu a duchovní hodnoty.⁷⁴

V rámci této práce se však přirozeně hlavní pozornost upíná na výuku etických a morálních témat. Ta byla dlouhodobě v nejvyšší míře zastoupena především v rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost, a to především ve vzdělávacím oboru Výchova k občanství. Jako důležitý zlom v problematice výuky etických témat pak vidím rok 2009, kdy došlo, s účinností od školního roku 2010/2011, k zařazení samostatného vzdělávacího oboru Etická výchova v rámci RVP ZV.⁷⁵ Tento obor, ač zařazen pouze jako doplňující

⁷³ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

⁷⁴ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013. str. 8-9. [cit. 2016-03-02].

⁷⁵ [KOPICOVÁ, M.] Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2009. str. 1. [cit 2016-03-02].

a tudíž nepovinný, poskytuje školám další inspiraci a možnosti pro výuku etické problematiky. Samotné zařazení pak ještě posiluje pocit důležitosti správné etické výchovy žáků na školách.

3.1.1 Zastoupení mravní výchovy v RVP ZV

Etická témata jsou v rámci povinných vzdělávacích oborů realizována především prostřednictvím vzdělávacích oborů Výchova k občanství a částečně i Výchova ke zdraví. Zásadním rozšířením pak je doplňující vzdělávací obor Etická výchova, který by měl být zaměřen speciálně na mravní výchovu žáků. Jisté etické zastoupení lze nalézt i v průřezových tématech. Zde bych vyzdvihl především téma Multikulturní výchova, jehož předmětem je problematika lidských vztahů mezi zástupci odlišných kultur.⁷⁶

Výchova k občanství:

V očekávaných výstupech tohoto vzdělávacího oboru je etická problematika hojně zastoupena. Nejvíce je zahrnuta v části Člověk a společnost, kde by měl podle cílů žák být schopen například rozlišit projevy vlastenectví od nacionalismu a obecně rozpoznat různé extremistické projevy chování a aktivně proti nim vystupovat. Rovněž je zde zastoupena silná úloha tolerance ke kulturním odlišnostem a snaha o neagresivní řešení problémů. I v ostatních částech lze najít v očekávaných výstupech předpoklad příkladného mravního jednání, konkrétně například rozpoznání duševního vlastnictví, kde však ve formulaci chybí důležité slovo "dodržuje". V dostatečné míře pak je zastoupena i problematika dodržování právních ustanovení.⁷⁷

Očekávané výstupy tak hodnotím víceméně kladně, neboť se snaží o výchovu mravně zodpovědných žáků. Má výtku by spíše patřila ke struktuře učiva. V některých případech se mi zdá, že navrhované učivo ne zcela akcentuje s očekávanými výstupy mravního jednání. Například konkrétně k výstupu *"VO-9-1-09 rozpoznává netolerantní, rasistické, xenofobní a extremistické projevy v chování lidí a zaujímá aktivní postoj proti všem projevům lidské*

⁷⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013. str. 2-3, 48-51, 76-78, 92-96 a 104-117. [cit. 2016-03-02].*

⁷⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013. str. 48-51. [cit. 2016-03-02].*

nesnášlivosti" ⁷⁸ nevidím adekvátní učivo. Pokud taková látka v plánu chybí, těžko může být daný cíl efektivně naplněn.

Etická výchova:

Tento doplňující vzdělávací obor má značně multidisciplinární charakter a ve svém obsahu navazuje na mnoho povinných vzdělávacích oblastí a oborů i průřezových témat. Tento obor, který je koncipován pro oba stupně základních škol a odpovídající nižší ročníky víceletých gymnázií, má tedy za úkol především systematicky vzdělávat a rozvíjet mravnost žáků.⁷⁹ O to se sice částečně snaží i Výchova k občanství, ale není to její primární a v podstatě jediný hlavní cíl, jako je tomu právě u tohoto vzdělávacího oboru. Po jeho zavedení důrazně volal například i Pavel Vacek z Univerzity Hradec Králové na konferenci Etická výchova z roku 2009.⁸⁰

Co se týče koncepce oboru Etická výchova pro druhý stupeň základních škol, tak se zaměřuje na následující témata: správné způsoby komunikace, lidská identita a důstojnost, zásady asertivního chování, kritické posuzování informací a prosociální chování. Aplikovaná etika, jakožto poslední téma, se pak zabývá problematikou hodnot, mravních zásad, zodpovědným přístupem k sexualitě, důležitosti rodiny, tolerancí, etickou stránkou financí a ochranou životního prostředí. K těmto tématům jsou i zcela vhodně přiřazeny očekávané cíle, které mají vést k rozvoji morální stránky člověka.⁸¹

3.1.2 Podpůrné materiály pro výuku oboru Etická výchova

Díky projektu "Etická výchova a učebnice" vznikly kvalitní materiály pro výuku etické výchovy. Obsahují jednotnou sadu učebnic, metodických příruček a praktických pracovních listů pro žáky a odpovídají navrhovaným tématům daného vzdělávacího oboru a mohou tak sloužit jako vhodný pomocník při praktické výuce odpovídajícího předmětu ve všech ročnících základního vzdělávání, případně odpovídajících ročnících víceletých

⁷⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013. str. 48. [cit. 2016-03-02].*

⁷⁹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013. str. 93. [cit. 2016-03-02].*

⁸⁰ VACEK, P. *Etická výchova ve škole... už teď je pozdě!* [online]. 2009. str. 1-4. [cit. 2016-03-02].

⁸¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013. str. 94-96. [cit. 2016-03-02].*

gymnázií. Dalším pozitivem je, že jsou k dispozici ke stažení zdarma na metodickém webu rvp.cz⁸², který slouží učitelům.

Například učebnice pro šestou a sedmou třídu je dle mého názoru velice kvalitně zpracována. Je v ní minimum teoretického materiálu a hlavní pozornost je tak soustředěna na praktickou činnost žáků, jejichž myšlení je tak neustále podněcováno. V jednotlivých kapitolách jsou rovněž zastoupeny inspirativní texty známých lidí, které mohou problematiku žákům ještě lépe přiblížit. Velice kladně rovněž hodnotím grafické zpracování. Rozvržení stránek je příjemné, grafici využili příjemnou škálu barev a kniha tak působí spíše odpočinkově, což u daného předmětu může být výhodou. Celkově tak učebnice poskytuje kvalitní materiál pro výuku.⁸³

3.1.3 Zhodnocení RVP ZV

V RVP ZV je správnému mravnímu vývoji věnován dostatečný prostor a váha, což je z velké části i zásluhou nového dodatečného vzdělávacího oboru Etická výchova. Jeho prostřednictvím lze soustředit veškeré úsilí v rámci jednoho předmětu čistě na správný rozvoj mravní stránky žáků podle potřebných morálních norem a etických teorií. RVP ZV tak dle mého názoru poskytuje vhodné možnosti k správnému přístupu k mravní výchově žáků. Otázkou však zůstává, do jaké míry je tato nabídka využívána v praxi v rámci školní výuky.

3.2 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Jako základ pro analýzu zastoupení výuky etických témat ve středoškolském vzdělávání bude sloužit RVP G⁸⁴ a následně Školní vzdělávací programy vybraných gymnázií. Aktuální RVP G je dokument s platností od roku 2007. Netýkaly se ho tak podobné změny jako RVP ZV v roce 2009 (přidání vzdělávacího oboru Etická výchova). Těžiště správného mravního vývoje žáků tak podle něj leží především na vzdělávacím oboru OSZ⁸⁵, který je součástí vzdělávací oblasti Člověk a společnost. V cílech vzdělávání není nijak charakterizována důležitost mravního rozvoje, který je nejspíš již automaticky předpokládán z předchozího vzdělávání. Alespoň v klíčovách kompetencích jsou zastoupeny jisté nároky na

⁸² konkrétně dostupné na <<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/20233/ETICKA-VYCHOVA-METODIKY-UCEBNICE-A-PRACOVNI-LISTY-PRO-ZS-A-NIZSI-ROCNIKY-VICELETYCH-GYMNAZIIL.html/>>

⁸³ BRICHOVÁ, H, MATĚJCOVÁ, M. a NAVRÁTILOVÁ, M. *Etická výchova: Učebnice pro 6.-7. ročník základních škola a víceletá gymnázia* Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014.

⁸⁴ Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

⁸⁵ Občanský a společenskovední základ.

mravní jednání žáků, ať už se jedná o kompetence komunikativní, sociální a personální nebo občanské.⁸⁶

3.2.1 Zastoupení mravní výchovy v RVP G

Hlavní část úlohy mravně vychovávat žáky dle RVP G náleží nejspíše vzdělávacímu oboru Občanský a společenskovědní základ. Jakýkoliv doplňkový obor, který by se zabýval čistě etikou, morálkou a mravním chováním zde chybí. Částečně lze opět nalézt etická témata i v jiných oborech, jako je Výchova ke zdraví, i když zde jsou zastoupeny spíše okrajově. Využít rovněž opět lze průřezová témata, například Multikulturní nebo Environmentální výchovu. Blíže opět bude přiblížen hlavní obor, tedy Občanský a společenskovědní základ.

Občanský a společenskovědní základ:

V tématech daného vzdělávacího oboru je opět zastoupena i etická a mravní problematika, i když ne v takové míře, jako tomu bylo u RVP ZV. V tematickém celku Člověk ve společnosti se objevuje tematika správné komunikace a konstruktivního řešení konfliktů a tolerance ke kulturním odlišnostem. V rámci celku Občan ve státě je zastoupena problematika lidských práv a demokratického režimu, celek Občan a právo klade mimo jiné důraz na rozlišení morálních a právních norem a celek Mezinárodní vztahy a globální svět pak očekává od žáků analýzu globálních problémů, což jistě obsahuje i etický aspekt.

Hlavní zastoupení etické problematiky pak vidím v posledním tematickém celku Úvod do filozofie a religionistiky, který se zaměřuje na správné vedení rozhovorů, kritický přístup k informacím nebo obranu proti manipulativnímu jednání. Dále by žáci měli být po jeho absolvování schopni zhodnotit rizika technického pokroku a identifikovat projevy náboženské nesnášenlivosti. Jako nejdůležitější výstup z tohoto celku pak vidím očekávání, aby žák dokázal posoudit lidské jednání podle etických norem.⁸⁷

3.2.2 Zhodnocení RVP G

Jistá snaha o mravní výchovu žáků je z RVP G opět patrna. Znatelně zde však chybí možnost využití doplňkového vzdělávacího oboru, tak jak je koncipován v RVP ZV,

⁸⁶ BALADA, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. str. 3-4, 8-11.

⁸⁷ BALADA, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. str. 39-42.

což považuji za velký nedostatek. Právě žáci středních škol v období vrcholné puberty a rané adolescence si dotvářejí pocit vlastní identity, takže považují za nezbytné apelovat na správné mravní chování. Na středních školách totiž znatelně roste výskyt rizikového chování všeho druhu. Navíc jsou žáci již trestně odpovědní a hrozí jim za jejich prohřešky právní postihy.

Dále mi na RVP G přijde nedostatečné, že ačkoliv jsou v očekávaných výstupech zastoupeny jisté nároky spojené s etikou a morálkou, tak jsou položeny především v teoretické rovině kognitivních cílů. Chybí v nich větší důraz i na praktickou aplikaci v chování a jednání, které by mělo být stejně podstatné, i když hůře kontrolovatelné. Je však potřeba vést žáky v tomto věku právě k praktickému jednání, které bude morálně správné a v souladu s právními normami. Pokud byl RVP ZV hodnocen víceméně pozitivně, tak v RVP G vidím mnohem více nedostatků.

3.3 Zhodnocení zahrnutí etických témat v ŠVP ZŠ a G

V této podkapitole dojde k zhodnocení výuky etických témat ve vybraných dokumentech ŠVP ZŠ a ŠVP G.⁸⁸ Jelikož očekávané výstupy a plány učiva předmětu Výchova k občanství na základních školách a nižším stupni osmiletých gymnázií, případně předmětu Základy společenských věd na vyšším stupni osmiletých gymnázií a čtyřletých gymnáziích obecně vychází z odpovídajících nároků vzdělávacích oborů v příslušných RVP ZŠ a RVP G, nebude na ně zaměřena hlavní pozornost. Odpovídající kvalitu těchto plánů totiž mimo jiné zkoumá i Česká školní inspekce.

Namísto toho bude sledováno především využití dodatečného vzdělávacího oboru Etická výchova v učebních plánech druhého stupně základních škol a nižšího stupně osmiletých gymnázií. V případě čtyřletých gymnázií a odpovídajících ročnících osmiletého vzdělávání bude pozornost zaměřena na dodatečné volitelné a povinně volitelné semináře, které jsou k výběru obvykle v posledních dvou letech studia. Případně bude sledováno výraznější posílení výuky Výchovy k občanství a Základu společenských věd s ohledem na zařazení právě problematiky etiky a morálky.

Pro zhodnocení bylo vybráno pět dokumentů ŠVP základních škol a pět ŠVP gymnázií, které zároveň obsahují i nižší stupeň osmiletého vzdělávání, který odpovídá druhému stupni ZŠ a jeho učební plán je vypracován dle RVP ZV. Do výběru byly zařazeny ŠVP obou ZŠ, kde jsem absolvoval pedagogickou praxi a tudíž jsem se s těmito dokumenty

⁸⁸ Školní vzdělávací program základní školy a Školní vzdělávací program gymnázia

blíže seznámil. Ostatní dokumenty byly vybrány zcela náhodně dle přístupnosti na internetových stránkách škol. Konkrétně se jedná o následující instituce: ZŠ Brodek u Přerova; ZŠ a MŠ⁸⁹ Olomouc, Gorkého 39; ZŠ a MŠ Kotlářská, Brno; ZŠ Praha 2, Londýnská 34; 22. ZŠ Plzeň, Na Dlouhých 49; Gymnázium Kolín; Gymnázium Olomouc - Hejčín; Gymnázium Jakuba Škody, Přerov; Matiční gymnázium, Ostrava a Gymnázium Praha 10, Omská.

3.3.1 Využití dodatečného vzdělávacího oboru Etická výchova

Z prostudovaných deseti dokumentů ŠVP byl dodatečný vzdělávací obor Etická výchova zcela zařazen pouze v jednom z nich, a to v programu ZŠ a MŠ Kotlářská, Brno. Zde však byl naopak využit nejen jako volitelný či nepovinný předmět nebo například součást programu školní družiny, ale byl rovnou zapojen do povinné výuky v rámci předmětu Etická výchova. Konkrétně se jedná o výuku šesté a sedmé a třídy, pokaždé s hodinovou dotací týdně. *"Předmět Etická výchova na II. stupni vznikl integrací očekávaných výstupů oboru RVP ZV Výchova ke zdraví a výstupů ve vzdělávací oblasti Etická výchova."*⁹⁰ To znamená, že předmět Etická výchova sice není využit v plném rozsahu, jak je plánován a koncipován dle RVP ZV, ale i jeho částečné zařazení a integrace s Výchovou ke zdraví, s kterou částečně sdílí očekávané výstupy i témata učiva, je rozhodně krokem vpřed.

Důraz je dle ŠVP kladen především na rozvoj mravní oblasti žáků, čímž dojde k vytvoření mravně odpovědného jedince, založeného na prosociálním chování. Důležitá je dle charakteristiky předmětu hlavně snaha o zlepšování života nejen vlastního, ale i životů ostatních lidí. Hlavní metodou pak je zážitkové učení, tudíž co nejpraktičtější výuka. Využité tematické celky v plánu učiva pak sledují témata, která jsou předestřena v RVP ZV.⁹¹

O jistou formu začlenění Etické výchovy se snaží rovněž na ZŠ Londýnská v Praze 2. Zde není tento obor realizován skrze samotně vyučovaný předmět, ale jeho výstupy jsou začleněny do jiných předmětů, a to Český jazyk a literatura a Člověk a společnost. V rámci tohoto předmětu jsou pak realizovány obory Výchova k občanství, Dějepis, Zeměpis a Etická výchova, která však nemá samostatnou hodinovou dotaci. Škola však tvrdí, že cílem jejich vzdělávání obecně je, aby etická výchova byla akcentována v kompletním edukačním

⁸⁹ Mateřská škola

⁹⁰ HANZALOVÁ, M. a TACHOVSKÁ, K. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Brno, 2014. str. 40. [cit 2016-03-06].

⁹¹ HANZALOVÁ, M. a TACHOVSKÁ, K. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Brno, 2014. str. 341-349. [cit 2016-03-06].

procesu.⁹² Jak se to však daří po praktické stránce není možné z dokumentu objektivně zjistit. Navíc sjednocení více oborů do jednoho předmětu Člověk a společnost působí v učebních osnovách velice netradičně a poměrně nepřehledně.

V ostatních vybraných školních vzdělávacích programech, a to jak základních škol, tak i gymnázií, nebyl dodatečný vzdělávací obor Etická výchova nijak konkrétně využit, ani zmíněn.

3.3.2 Realizace oboru Vko v ŠVP ZŠ.

Kromě zařazení oboru Etická výchova lze najít i jiné posílení výuky vzdělávacího oboru Vko.⁹³ To je konkrétně realizováno na ZŠ Plzeň, Na Dlouhých 49. Tam je sice výuka Občanské výchovy omezena na jednu hodinu v šesté třídě a dvě hodiny v deváté třídě, což je v porovnání s ostatními programy méně, ale žáci zde mají naopak možnost vybírat si z nabídky povinně volitelných předmětů, a to v rámci celého druhého stupně školní docházky (pouze u obecného plánu bez speciálního zaměření). V ní si mohou žáci zapsat právě i Společenskovední seminář. Ten sice není zaměřen přímo na etickou výchovu, ale v jeho učivu jsou zahrnuta například témata kultury Romů nebo multikulturní výchova v rámci učiva "barevná Evropa", která jsou pro správný rozvoj kulturní tolerance žáků velmi prospěšná.⁹⁴

Mimo již zmíněných skutečností bude ještě představena forma výuky oboru Vko. Ten je dle vybraných ŠVP realizován především prostřednictvím předmětu Občanská výchova, pouze na výše zmíněné ZŠ Londýnská v Praze je Výchova k občanství zařazena do komplexnějšího celku Člověk a společnost. Samotnému předmětu Výchova k občanství je ve většině případů přiřazena dotace čtyř hodin během čtyř let. Výjimka na ZŠ v Plzni byla zmíněna, na ZŠ Olomouc, Gorkého 39 pak je pro Občanskou výchovu vyhrazeno šest výukových hodin, a to především kvůli integraci Výchovy ke zdraví.⁹⁵

⁹² ŠEVČÍK, M. *Svobodná základní škola: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2015. str. 18-19, 133-135. [cit 2016-03-06].

⁹³ Výchova k občanství.

⁹⁴ HONSOVÁ, J. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání 22. základní školy Plzeň, Na Dlouhých 49, příspěvkové organizace, 312 09 Plzeň: Radost z vědění, radost ze života* [online]. Plzeň, 2013. str. 26-29, 361-362. [cit. 2016-03-06].

⁹⁵ VYROUBALOVÁ, H. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracovaný podle RVP ZV* [online]. Olomouc, 2013. str. 31-32, 203. [cit. 2016-03-06].

3.3.3 Realizace oborů VkO a OSZ v ŠVP G.

Bylo překvapivé, že na rozdíl od základních škol nebyl vzdělávací obor Etická výchova ve vzdělávacích programech vybraných gymnázií vůbec zastoupen. Může v tom hrát roli skutečnost, že gymnázia jsou považována za prestižní vzdělávací instituce pro příkladné a reprezentativní žáky, a tudíž zde necítí tak akutní potřebu pro dodatečnou mravní výchovu. Ověření tohoto tvrzení by však bylo značně komplikované, takže ho ponechám pouze v oblasti teorie.

Na nižším stupni vybraných gymnázií je vzdělávací obor VkO rovněž realizován především prostřednictvím vyučovaného předmětu Občanská výchova, tentokrát ale s různorodější hodinovou dotací. Na gymnáziu Jakuba Škody v Přerově pak je vyučován celek Společenské vědy, který vznikl spojením oborů Výchovy k občanství, Výchovy ke zdraví a části oboru Člověk a svět práce, čímž zároveň došlo k navýšení hodinové dotace na šest.⁹⁶ Hodinová dotace se běžně pohybuje od čtyř až do osmi výukových hodin během čtyř let nižšího stupně, což je však způsobeno například i zásluhou různé míry integrace jiných výukových oborů. Nejvyšší počet osmi hodin je na gymnáziu v Kolíně, kde jsou rovněž do výuky Občanské výchovy zahrnuty části oborů Výchova ke zdraví a Člověk a svět práce.⁹⁷

V rámci čtyřletého programu a vyššího stupně osmiletého programu je vzdělávací obor Občanský a společenskovědní základ běžně realizován skrze vyučovaný předmět Základy společenských věd, který svými osnovami a očekávanými výstupy opět v podstatě kopíruje daný vzdělávací obor dle RVP G. Tento předmět má opět různou dotaci v rozmezí šest až osm výukových hodin během čtyř let výuky.

U učebního plánu této vzdělávací etapy jsou rovněž důležité volitelné semináře, které si žáci volí ve dvou závěrečných letech studia. Tak tomu je i ve všech analyzovaných ŠVP G. Sledoval jsem tedy, jestli je etika nějak významněji zastoupena alespoň v těchto seminářích pro žáky, kteří mají o oblast společenských věd vyšší zájem. V tomto ohledu na tom bylo nejlépe Gymnázium Praha 10, Omská. Zde v rámci Semináře ze Základů společenských věd dochází mimo jiná témata i k nastínění základů etiky, a to v rovině průřezového tématu Morálka všedního dne, a dále vymezení hlavních témat

⁹⁶ČTVRTNÍČKOVÁ, J. *Školní vzdělávací program Gymnázia Jakuba Škody (3.verze)* [online]. Přerov, 2013. str. 17-19, 100. [cit. 2016-03-06].

⁹⁷ *Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání vytvořený podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia* [online]. Kolín, 2014. str. 19, 21, 167. [cit. 2016-03-06].

etiky, vysvětlení základních pojmů etiky i dějinných proměn etického myšlení s důrazem na aktuálnost tehdejších myšlenek.⁹⁸

V rámci Společenskovedního semináře na kolínském gymnáziu pak je zahrnut i Úvod do filosofie a etiky, což však nelze považovat za hlubší vhled do problémů etiky. Na gymnáziu Olomouc - Hejčín není nabídka seminářů v ŠVP uvedena, stejně tak tomu je i v ŠVP Matičního gymnázia Ostrava. U poslední z gymnázií, Jakuba Škody v Přerově, je uvedena nabídka včetně Semináře ze společenských věd, ovšem bez konkretizovaného obsahu.

3.3.4 Zhodnocení analyzovaných ŠVP

Zapojení Etické výchovy do školních vzdělávacích programů na institucích základního vzdělávání očividně probíhá, ačkoliv míra zastoupení není příliš vysoká, především pak na víceletých gymnáziích, kde nebyla zahrnuta ani v jednom případě. Je však vidět, že alespoň na některých školách si potřebu přímého mravního formování žáků uvědomují a jsou ochotni svůj edukační systém dané potřebě přizpůsobit.

Výstupy a učivo Občanské výchovy i Základu společenských věd většinou příkladně odpovídá předpokladům, daným z příslušných rámcových vzdělávacích programů. Pouze v ŠVP ZŠ Brodek u Přerova byla zjištěna absence jakýchkoli očekávaných výstupů i plánu učiva u daného předmětu.⁹⁹ Tuto absenci považuji za poměrně zásadní, neboť ŠVP by měl sloužit jako primární kurikulární dokument školy, určující učivo i očekávané výsledky vzdělávacího procesu.

Na vyšším stupni gymnázií, které odpovídají středním školám, mají žáci běžně na výběr volitelné semináře, což je vhodné pro jejich profesní specializaci. Je však zarážející, že například v ŠVP gymnázia Olomouc - Hejčín nebo gymnázia Matiční, Ostrava není vůbec žádný konkrétní seznam volitelných seminářů.¹⁰⁰

⁹⁸ HORÁK, T. *Škola pro život: Školní vzdělávací program pro čtyřleté vzdělávání zpracovaný podle RVP GV* [online]. Praha, 2013. str. 372-375. [cit. 2016-03-06].

HORÁK, T. *Škola pro život: Školní vzdělávací program pro osmileté vzdělávání zpracovaný podle RVP ZV a RVP GV* [online]. Praha, 2013. str. 666-669. [cit. 2016-03-06].

⁹⁹ ČERNÁ, J. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Brodek u Přerova* [online]. Brodek u Přerova, 2007. [cit. 2016-03-06].

¹⁰⁰ MAYER, E. *Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání* [online]. Olomouc, 2009. [cit. 2016-03-06].,

ŠVP G (pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň osmiletého gymnázia) [online]. Ostrava, 2013. [cit. 2016-03-06]. *ŠVP ZV (pro nižší stupeň víceletých gymnázií)* [online]. Ostrava, 2013. [cit. 2016-03-06].

Přístup k systematictější a přímé mravní výchově, který nabízí především RVP ZV, tak stále není ve vyšší míře na školních institucích aplikován, i když jisté individuální snahy probíhají.

4 Shrnutí teoretické části

Etika je velice starobylá věda, která byla součástí filozofie jako její "praktická část". Proto se jí odedávna zabývali největší myslitelé světových dějin už od dob starověku. V průběhu dějin vznikl značný počet různých etických koncepcí a teorií, včetně takových, které jsou stále aktuální. V tomto ohledu lze zmínit například přirozený zákon Tomáše Akvinského, který i dnešní církev považuje za jeden z opěrných bodů křesťanské morálky. V novověku pak vyčnívaly koncepce, týkající se vztahu jednotlivce a společnosti - teorie společenské smlouvy a utilitarismus. Z ještě modernějších dějin pak lze zmínit Immanuela Kanta, který se ve své etice opíral především o dobrou vůli a kategorický imperativ.

V současnosti je etika etablovanou disciplínou. Především díky aplikované etice proniká téměř do všech aspektů lidského života, neboť na každém lidském jednání může být vyhledán a analyzován mravní aspekt, neboli jestli dané jednání může být považováno podle společenských pravidel a norem za správné a zda je v souladu se svědomím člověka, což je však obtížně prokazatelné. Etika s sebou přináší i různé problematické otázky a dilemata, jako je eutanazie, potraty nebo klonování.

Etika s morálkou se mimo jiné snaží určit společenské normy přijatelného a očekávaného chování, které jsou však ze stran jedinců často nedodržovány. O to překvapivější je, že jsou velice často porušovány i ze strany nedospělých dětí a mladistvých, kteří jsou stále pod vlivem edukačního procesu a měli by být i pod vlivem přímé výchovy ze strany školních institucí a rodičů. Jelikož však podle statistik Policie ČR i České školní inspekce dochází k výrazným prohřeškům mládeže, vytvořilo MŠMT¹⁰¹ nový dodatečný vzdělávací obor Etická výchova, který koncipovalo pro oba stupně základního vzdělávání s cílem posílení záměrné mravní výchovy žáků. K tomuto oboru rovněž byly vytvořeny všechny základní potřebné materiály, aby výuka tohoto předmětu mohla probíhat co možná nejefektivněji a především co nejpraktičtěji, neboť etika je v podstatě rozum vedený do praxe. Je totiž rozdíl vědět, jak by se člověk měl zachovat a skutečně tak i jednat.

Ze strany školních institucí sice dochází k pozvolnému začleňování nového vzdělávacího oboru do vlastních osnov, ale tato praxe se děje pouze ve velmi omezené míře, na malém počtu škol. Dá se proto očekávat, že současný stav chování dětí a mládeže, podléhajících školní docházce, se nebude v následujících letech výrazněji měnit. To lze předpokládat i z toho důvodu, že pro střední vzdělávání, během kterého dochází k mnohem

¹⁰¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

vyššímu výskytu rizikového chování žáků, nebyla žádná podobná vzdělávací koncepce vůbec zavedena. Školy se tak nadále spoléhají především na správnou výchovu žáků ze strany rodičů a na obecné výchovné působení během školní docházky. Je však otázkou, zda je to dostatečné.

V následné praktické části práce dojde k ověření etického povědomí a praktického chování žáků vybraných základních škol a gymnázií, což poskytne další náhled na danou problematiku.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Charakteristika výzkumu

5.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem empirické části práce je zanalyzování etického myšlení a chování žáků základních a středních škol a jejich vzájemné porovnání. Ve výzkumu se zjišťuje, co žáci považují za hlavní oblasti zájmu etiky, dále jejich pohled na různé etické problémy a v poslední části pak jejich reálné jednání, odpovídající předchozím teoretickým otázkám.

5.2 Úkoly výzkumu

Vzhledem k vytyčenému cíli práce byly stanoveny následující výzkumné úkoly:

1. Zjistit, jaké problémy jsou podle žáků základních a středních škol majoritním zájmem etiky.
2. Analyzovat hodnocení vybraných jevů v myšlení zkoumané mládeže.
3. Analyzovat chování mládeže se zaměřením na zjištění frekvence konání vybraných skutků.
4. Analyzovat rozdíly mezi teoretickými názory a skutečným jednáním zkoumané mládeže.
5. Analyzovat rozdíly v názorech a chování mezi žáky základních škol (8. a 9. třída) a gymnázií (3. a 4. ročník čtyřletého gymnázia a odpovídající ročníky víceletého gymnázia).

5.3 Výzkumné hypotézy

Na základě informací, získaných z teoretické části práce, a vytyčeného hlavního cíle a úkolů výzkumu byly stanoveny následující hypotézy:

- H1** Žáci gymnázia mají jednoznačnější pohled na hlavní oblasti zájmu etiky než žáci základní školy.
- H2** Existuje významný rozdíl mezi žáky základní školy a gymnázia v názorech a jednání v otázkách neagresivních negativních jevů.
- H3** Neexistuje významný rozdíl mezi žáky základní školy a gymnázia v názorech a jednání v otázkách negativních jevů agresivní povahy.

H4 Žáci gymnázia jsou výrazně pozitivnější v názorech a jednání v otázkách pozitivních jevů, než žáci základní školy.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován v rámci vzdělávacích institucí města Olomouc, jakožto místa bydliště autora práce, aby byl zajištěn zcela bezproblémový průběh celého výzkumného šetření. Konkrétní názvy škol, zapojených do výzkumu, pak jsou záměrně vynechána. Tak bylo rozhodnuto především vzhledem k citlivosti celé zkoumané problematiky a skutečnosti, že práce je zaměřena na obecné porovnání žáků základních škol a gymnázií bez záměru porovnávání konkrétních jednotlivých institucí. Bylo tak zároveň rozhodnuto i přes souhlas škol se zveřejněním výsledků šetření v této diplomové práci. Výsledky z jednotlivých institucí stejného typu tak budou spojeny dohromady a v práci se budou využívat pouze obecné pojmy základní školy a gymnázia.

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci a žákyně osmých a devátých tříd základní školy a třetích a čtvrtých ročníků čtyřletého gymnázia a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (5. a 6. ročník šestiletého a 7. a 8. ročník osmiletého studia). Celkem se zúčastnilo 225 respondentů, z tohoto počtu pak bylo vyhodnoceno a zpracováno 214 dotazníků. Zbylé archy byly z šetření vyloučeny z důvodů značně nekompletního vyplnění, uvedení záměrně nepravdivých informací nebo velice podezřelých odpovědí na otázky (ať už z důvodu špatného přečtení instrukcí, nebo úmyslného jednání). Tyto skutečnosti by mohly zkreslit objektivitu výzkumu, a proto bylo rozhodnuto o jejich vyřazení.

Kompletní přehled respondentů je uveden v následujících tabulkách:

Tabulka 1: Přehled počtu respondentů s ohledem na pohlaví:

Typ školy	Počet žen	Počet mužů	Počet celkem
Základní škola	54	54	108
Gymnázium	71	35	106
Dohromady	125	89	214

Z této tabulky je vidět změna složení v pohlaví v závislosti na typu školy. Zatímco na institucích základního vzdělávání je poměr mužského a ženského pohlaví zcela vyrovnaný, na gymnáziu je již znatelná převaha žen.

Tabulka 2: Přehled věkového rozložení respondentů s ohledem na celkový průměrný věk.

Věkové rozdělení respondentů na ZŠ		Věkové rozdělení respondentů na G	
Věk	Počet	Věk	Počet
13 let	11	17 let	8
14 let	47	18 let	54
15 let	47	19 let	43
16 let	3	20 let	1
Dohromady	108	Dohromady	106
Věkový průměr	14,39	Věkový průměr	18,35

Z uvedené tabulky je zřejmé, že většina respondentů na základních školách byla věku 14 a 15 let, což je u daných tříd očekávané. Stejně tak žáci gymnázia, kteří byli do výzkumu zapojeni, byli v převážné většině zcela standardního věku, tedy 18 a 19 let. Rozdíl věkového průměru žáků základního a středoškolského vzdělávání, jejichž dotazníky byly zapojeny do výzkumného šetření, je tak téměř 4 roky. To představuje dostatečný rozdíl, aby se mohl promítnout do výsledků.

5.5 Metodika výzkumu

Celá empirická část práce se opírá o metodu dotazníku. Ten může být charakterizován jako kvantitativní metoda empirického výzkumu, založená na statistickém vyhodnocení. Dotazník je obecně navržen tak, aby nahrazoval časově zdlouhavý strukturovaný rozhovor, a to v tištěné formě. Jeho nespornými výhodami jsou časová efektivita, možnost zapojení velkého vzorku populace a různé možnosti vyplnění (tištěná verze, online verze na internetu). Jeho základní nevýhodou pak může být nízká návratnost. Další nevýhodou je hrozba snazší falzifikace odpovědí a horší kontrola pravosti odpovědí. Ta je však vyvážena právě vyšším počtem respondentů, díky kterým případné nepravdivé odpovědi některých jedinců nemají takový vliv na celkové výsledky.

Všech těchto výhod i nevýhod jsem si byl při sestavování a následné distribuci dotazníků vědom, a tudíž jsem se v průběhu celého šetření snažil všechny tyto hrozby maximálně eliminovat. Vzorek byl zvolen v dostatečné šíři, aby byl i v případě vyřazení

některých podezřelých kusů stále dostatečně reprezentativní. Délku dotazníku jsem se snažil udržet v rozumné míře, neboť především u žáků základních škol je nezbytné dávat pozor, aby jeho vyplňováním nestrávili příliš mnoho času, čímž by razantně klesala jejich koncentrace a hrozil by pak nárůst počtu nedokončených nebo chybně vyplněných dotazníků.

Při formulaci otázek jsem se snažil o maximální přesnost a jednoznačnost, aby bylo předejito špatné interpretaci. Otázky jsem se rovněž snažil vytvořit co možná nejstručnější, aby jejich čtením žáci nestrávili mnoho času. Rovněž jsem volil takové druhy otázek, jejichž interpretace bude zcela jednoznačná. Vyhýbal jsem se tudíž otevřeným otázkám a zvolil jsem otázky výběrové a škálové se škálou 1-6, čímž jsem se snažil předejít vyššímu výskytu zcela neutrálních odpovědí, které by pro výsledky šetření měly téměř nulovou vypovídací hodnotu.

6. Průběh dotazníkového šetření

6.1 Pilotní studie a sběr dat

Před samotným zahájením dotazníkového šetření jsem provedl malou pilotáž dotazníku, od které jsem očekával odhalení případných chyb, například nesrozumitelně formulovaných otázek nebo nepochopení hodnotících škál. Do samotné pilotáže bylo zapojeno pět osob ve věku 14-17 let. Součástí pilotáže bylo i samotné vyplnění dotazníku, výsledky z nich však nebyly započítány do hlavního šetření a sloužily pouze jako ilustrace pochopení úkolu.

Ukázalo se, že se samotným pochopením a vyplněním dotazníku neměli žáci žádné obtíže. Otázky hodnotili jako srozumitelné a škály jako snadno pochopitelné. Jediný problém vyvstal u otázky prvního okruhu " Zakřížkujte 3 oblasti, kterých se podle vás nejvíce týká etika", neboť někteří z nich netušili, co to je etika. Na základě tohoto zjištění jsem uvažoval, zda tento pojem vysvětlit v záhlaví dotazníku. Měl jsem však pochybnosti, zda by to z krátkého psaného vysvětlení všichni respondenti pochopili a zda by danou pasáž vůbec četli, a tak jsem se rozhodl pro jiné řešení.

Při hlavním šetření tak bylo po rozdání dotazníků ve třídách vždy žákům ústně poskytnuto stručné vysvětlení pojmu etika, čímž došlo k ujištění, že žáci danou problematiku chápou a dokáží na otázky bez problému odpovědět. Žáci byli rovněž ujištěni, že výzkum je zcela anonymní a jeho výsledky budou využity striktně jen pro účely této diplomové práce a žákům z jeho vyplnění tak nehrozí žádná možnost negativní odezvy ze strany školy. V této souvislosti byli rovněž požádáni o co nejpravdivější vyplnění dotazníku pro zajištění co nejpresnějších výsledků zkoumání. Samotná realizace pak byla uskutečněna v rámci běžného školního dne během řádné výuky.

6.2 Statistické zpracování získaných dat

Z vypracovaných dotazníků jsem se snažil získat co největší množství dat. Pro základní školy i gymnázia byl záměrně vytvořen jednotný dotazník, aby mohly být údaje co nejefektivněji zpracovány a především porovnány, neboť to je jeden z hlavních účelů samotného výzkumu.

Všechna data, získaná z navrácených archů, tak byla postupně přepsána do počítačového programu Microsoft Office Word 2007, odkud byla následně přenesena do programu Microsoft Office Excel 2007, kde byla statisticky vyhodnocena. U okruhu 1

byly využity metody četnosti a poměru výskytu jednotlivých odpovědí. Okruhy 2 a 3 pak byly vyhodnoceny především metodou aritmetického průměru z dané bodové škály 1-6. Průměry jednotlivých otázek z okruhů 2 a 3 byly vzájemně porovnány v jednotném grafu. Podobně pak byly porovnány celkové okruhy mezi sebou a jednotlivé okruhy od žáků ze základní školy a gymnázia mezi sebou, čímž došlo k zjištění rozdílu v názorech a jednání daných žáků.

7 Vyhodnocení a analýza výsledků

Tato kapitola se skládá především z tabulek a grafů, které analyzují odpovědi žáků z dotazníkového šetření. Postupně budou probrány všechny okruhy a otázky dotazníku, a to vzhledem ke zkoumanému jevu s cílem potvrdit nebo vyvrátit předestřené hypotézy výzkumu. Každá tabulka a graf budou rovněž doprovázeny krátkým rozborovým komentářem. Všechny analýzy budou zároveň prováděny v porovnání mezi jednotlivými skupinami.

7.1 Okruh 1: Hlavní oblasti zájmu etiky

Zadání tohoto okruhu znělo následovně: "**Zakřížkujte 3 oblasti, kterých se podle vás nejvíce týká etika**". Žáci tak měli z nabídky devíti možností vybrat právě tři, dle jejich názoru hlavní, předměty zájmu etické problematiky. Žáci vybírali z následujících možností (seřazeno podle abecedy): Konzumace návykových látek, ochrana životního prostředí, potraty, reklamy v TV (televizi), řešení konfliktů a sporů, stravování, šikana, technický pokrok a záškoláctví.

7.1.1 Rozbor okruhu 1

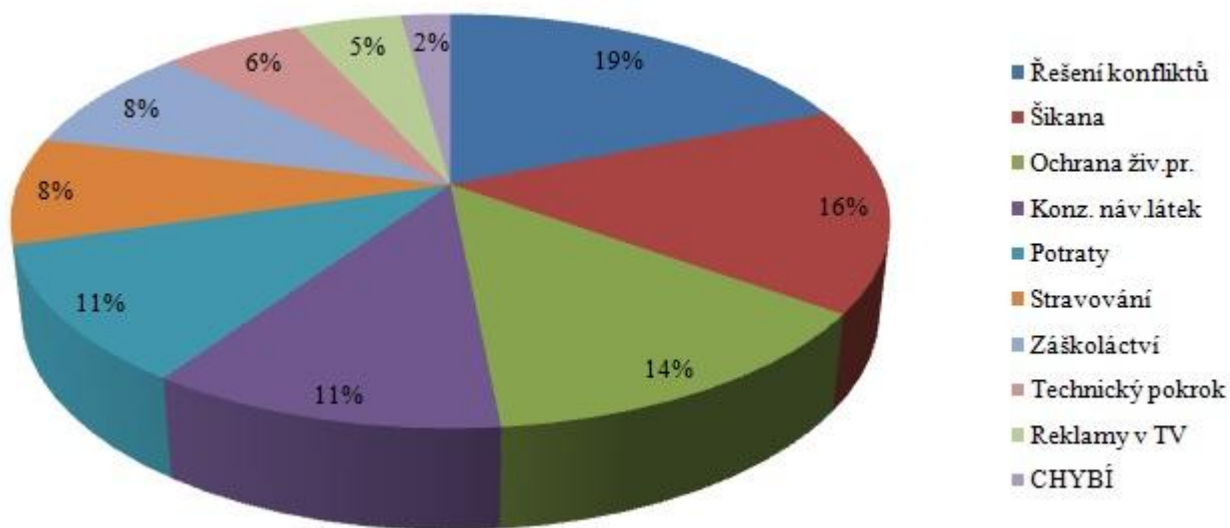
Jelikož každý žák vybíral více možností, tak jsem při vyhodnocení využil více metod. V rámci jednoho typu škol jsem sledoval vzájemný procentuální poměr absolutního počtu odpovědí. Pro porovnání mezi názory žáků ZŠ a G jsem pak sledoval, kolik procent odpovídajících zvolilo danou možnost do svého výběru. Kvůli tomu se tak získané procentuální hodnoty v jednotlivých grafech liší. Jelikož někteří žáci zaznačili nižší počet možností, musel jsem i tuto skutečnost zahrnout do statistik, viz tabulka 3 na další straně.

Tabulka 3: Přehled odpovědí v okruhu 1 (zaokrouhлено na 2 desetinná místa)

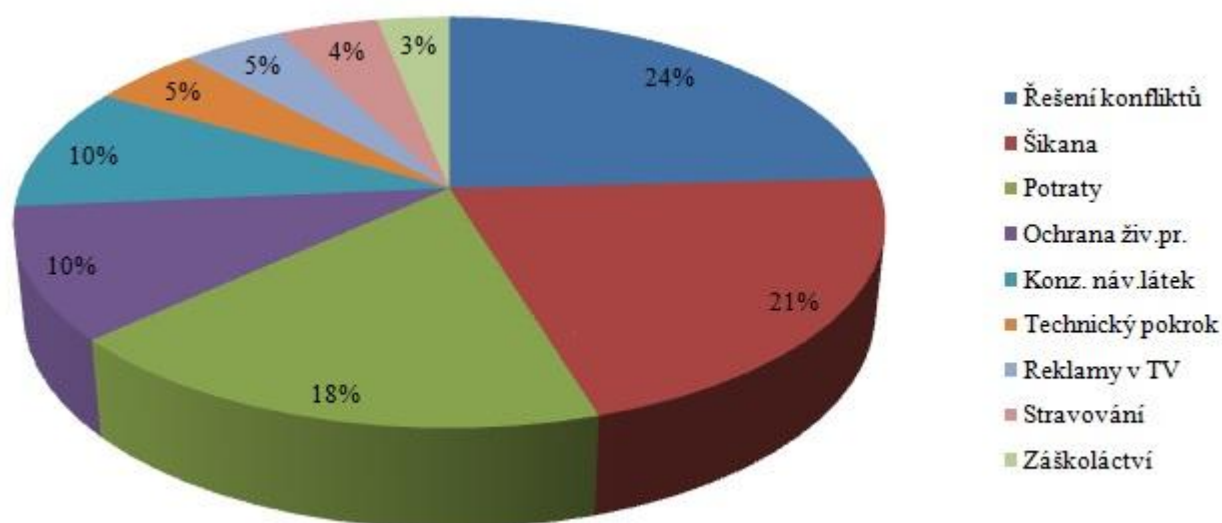
Tabulka 3	Základní škola (n = 108)		Gymnázium (n = 106)	
Možnost	Počet	Procent	Počet	Procent
Konz. náv. látek	36	33,33%	31	29,25%
Ochrana živ. pr.	44	40,74%	33	31,13%
Potravy	35	32,41%	57	53,77%
Reklamy v TV	15	13,89%	14	13,21%
Řešení konfliktů	61	56,48%	77	72,64%
Stravování	27	25%	14	13,21%
Šikana	52	48,15%	67	63,21%
Tech. pokrok	20	18,52%	15	14,15%
Záškoláctví	27	25%	10	9,43%
Chybí	7	6,48%	0	0%

V tabulce je vidět poměr odpovědí v absolutních číslech. Pro lepší orientaci poslouží následující výšečové grafy 3a 4.

Graf 3: Okruh 1 - Základní škola (poměr odpovědí), n=108x3



Graf 4: Okruh 1 - Gymnázium (poměr odpovědí), n=106x3

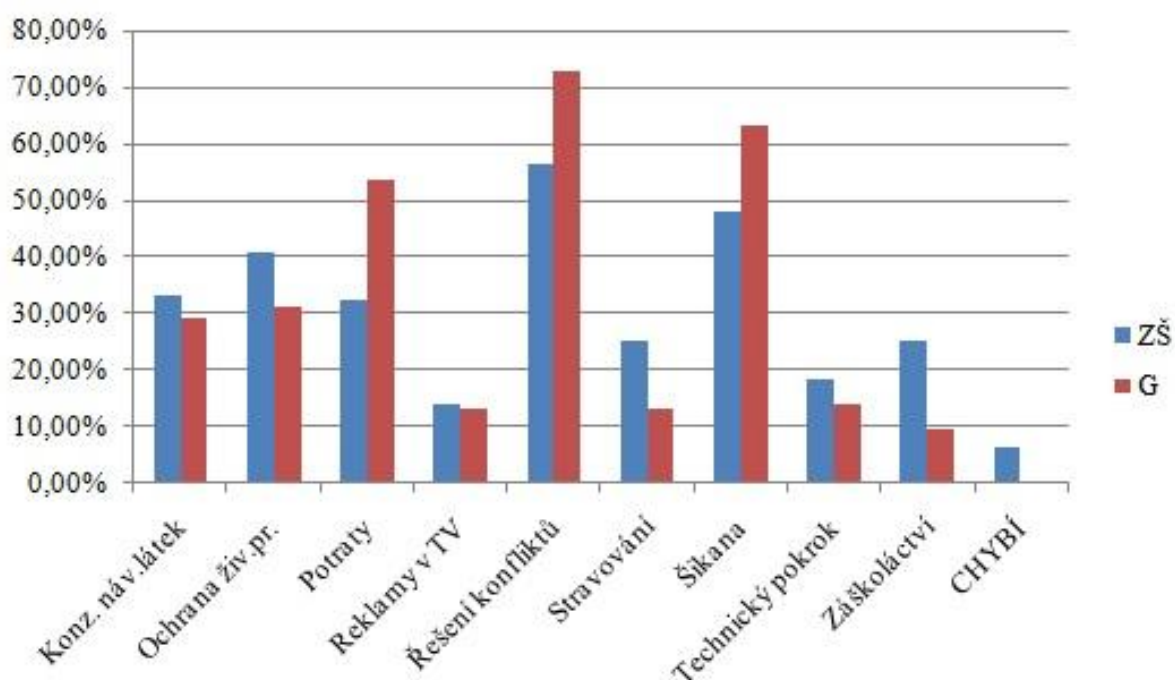


Jelikož každý respondent měl za úkol vybrat tři možnosti, hodlám se v analýze zaměřit právě na první tři místa. Z uvedených grafů je patrné, že žáci základní školy považují za nejdůležitější témata Řešení konfliktů a sporů, Šikana a Ochrana životního prostředí. Žáci gymnázia pak zvolili jako dvě hlavní oblasti rovněž Řešení konfliktů a sporů a Šikana, jako třetí však zvolili Potraty.

Zásadní rozdíl, který je důležitý i pro jednu z hlavních výzkumných hypotéz práce, však leží v procentuálním zastoupení daných odpovědí. Procentuální součet tří hlavních možností u žáků základní školy je 49%, tudíž necelá polovina. Další témata navíc v procentuálním poměru nijak významněji nezaostávají. To může nasvědčovat, že děti a mladiství tohoto věku ještě nemají příliš jasnou představu o etice.

Naopak u žáků gymnázia tvoří procentuální součet tří nejčastěji označovaných možností celkem 63%, tudíž téměř dvě třetiny všech zaznačených odpovědí, což je velice znatelný rozdíl. I když všechny z nabízených oblastí jsou eticky poměrně významné a všech se etika přímo dotýká, tak starší žáci gymnázia již mají očividně mnohem jednoznačnější názory na závažnost těchto vybraných témat. Tuto skutečnost dokresluje i graf 5 (viz další strana).

Graf 5: Okruh 1 - Porovnání odpovědí žáků ZŠ (n=108) a G (n=106).



Tento graf opět názorně dokládá, že žáci gymnázia jsou ve výběru tří nejčastějších variant mnohem ucelenější. Jak bylo vidět i v tabulce 3, tak je do svého výběru zahrnulo 73%, 63% a 54% z nich. U žáků základních škol byla tato čísla opět mnohem nižší, konkrétně šlo o 56%, 48% a 41% dotázaných. Třetí nejčastější možnost u žáků gymnázia tak zaostala v četnosti oproti první nejčastější u žáků ZŠ o pouhé 2 procentní body. Porovnání nejčastějších odpovědí pak vyznívá zcela jasně, a to 73% proti 56%, což činí rozdíl celých 17% žáků.

7.1.2 Shrnující závěry okruhu 1

Z analyzovaných dat vyplývají následující skutečnosti:

- Žáci gymnázia jsou ve výběru tří nejdůležitějších témat konzistentnější, než žáci ZŠ, což potvrzuje stanovenou hypotézu **H1**.
- Obě skupiny označily za dvě hlavní oblasti zájmu etiky problematiku Řešení konfliktů a sporů a Šikanu. Další pořadí se lišilo.
- Za nejméně významné jsou u respondentů ze ZŠ považovány Reklamy v TV a Technický pokrok, u G to jsou Záškoláctví, Reklamy v TV a Stravování.

7.2 Okruh 2: Názory na vybrané jevy

Otázky druhého okruhu byly zaměřeny na zjištění názorů žáků na různé negativní i pozitivní jevy, které se přímo dotýkají života lidí v jejich věku. Některé otázky tak byly situovány přímo do prostřední vzdělávacích institucí, některé posuzovaly obecné společenské jevy. Celkem se tento okruh skládal ze třinácti otázek. U nich respondenti označovali odpovědi na šestibodové bipolární škále, čím vyjadřovali svůj názor na negativnost nebo pozitivnost daných jevů. Hodnocení bylo následující: 1 = velmi negativní, 2 = negativní, 3 = spíše negativní, 4 = spíše pozitivní, 5 = pozitivní, 6 = velmi pozitivní. Jednotlivé otázky budou vždy napsány v záhlaví jednotlivých rozborů.

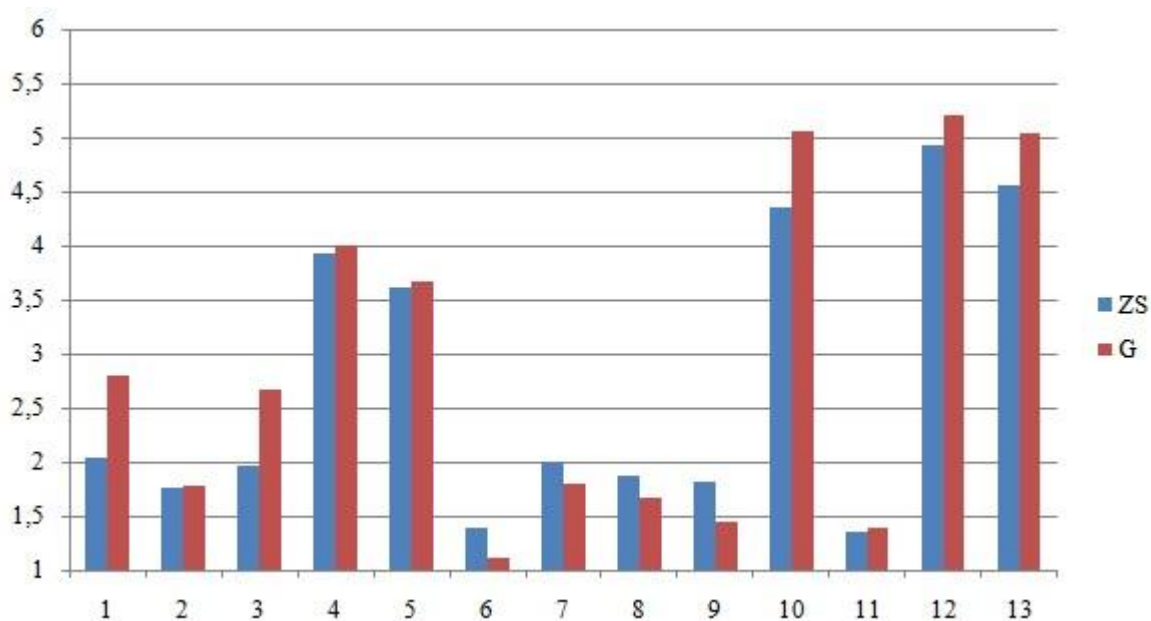
7.2.1 Obecný přehled okruhu 2

V této části budou postupně zanalyzovány jednotlivé otázky tohoto okruhu na základě aritmetického průměru odpovědí. Průměrné hodnocení 3,5 představuje zcela neutrální názor. Nižší číslo pak značí negativní pohled, vyšší naopak pozitivní. Výsledek, který se blíží číslu jedna indikuje zcela negativní hodnocení. Druhá krajnost, vyjádřená číslem šest, pak představuje zcela pozitivní náhled. Celkový přehled a porovnání odpovědí jsou zaznamenány v následující tabulce a grafu.

Tabulka 4: Okruh 2 - Přehled odpovědí (zaokrouhleno na 2 desetinná místa)

Tabulka 4	Základní škola			Gymnázium		
Otázka	Celkem	n =	Průměr	Celkem	n =	Průměr
2 - 1)	220	108	2,04	296	106	2,79
2 - 2)	191	108	1,77	188	106	1,77
2 - 3)	211	107	1,97	282	106	2,66
2 - 4)	424	108	3,93	424	106	4,00
2 - 5)	390	108	3,61	389	106	3,67
2 - 6)	151	108	1,40	117	106	1,10
2 - 7)	216	108	2,00	190	106	1,79
2 - 8)	203	108	1,88	177	106	1,67
2 - 9)	197	108	1,82	154	106	1,45
2 - 10)	462	106	4,36	537	106	5,07
2 - 11)	147	108	1,36	147	106	1,39
2 - 12)	533	108	4,94	553	106	5,22
2 - 13)	493	108	4,56	535	106	5,05

Graf 6: Okruh 2 - Porovnání ZŠ a G



Výzkumný vzorek u otázek tohoto okruhu je **n=108 u ZŠ** a **n=106 u G**, pokud není přímo u otázky uvedeno jinak. To je způsobeno skutečností, že u některých otázek pár zúčastněných žáků nezaznačilo odpověď, a tudíž byly z průměru dané otázky vyřazeny. Jak již bylo řečeno, velká pozornost bude věnována rozdílům mezi průměry odpovědí žáků základní školy a gymnázia, což jsou základní ukazatele pro vznesené hypotézy. Jako významný rozdíl jsem stanovil hranici rozdílu 0,5 bodu. Všechny rozbory budou vycházet z dat ve výše uvedené tabulce 4 a grafu 6.

7.2.2 Rozbor otázek okruhu 2

Otázka 2 - 1) Pití alkoholu u mládeže pod 18 let.

Zde je patrný výrazný rozdíl mezi názory žáků základní školy a gymnázia, kteří jsou v pohledu na požívání alkoholu nezletilými osobami mnohem benevolentnější, a to v průměru o 0,75 bodu, což indikuje znatelný posun. Žáci ZŠ tento jev hodnotí jako negativní, u gymnazistů se názor přibližuje už hodnocení spíše negativní. Tato skutečnost může být vysvětlena pravděpodobně většími osobními zkušenostmi s alkoholem a jeho účinky. I tak průměrný názor nepřesahuje hranici 3,5 bodu.

Otázka 2 - 2) Kouření u mládeže pod 18 let.

U této otázky je rozdíl naprosto neznatelný, při statistickém zaokrouhlení v tabulce 4 je dokonce zcela nulový. Dochází tak zde k zajímavému protikladu. Zatímco na alkohol měly

obě skupiny znatelně rozdílný názor, u kouření dochází k naprosté shodě i výrazné negativitě pohledu, který se pohybuje mezi negativním a velmi negativním.

Otázka 2 - 3) Úmyslné vyhýbání se výuce. (ZŠ n=107)

Zde opět dochází k markantnímu rozdílu a výraznější benevolenci ze strany starších respondentů z gymnázia. Charakteristika výsledků je velice podobná jako v případě první otázky, rozdíl je zde však méně znatelný, konkrétně se jedná o 0,69 bodu. I tak je tento rozdíl dosti výrazný. Roli zde opět mohou hrát větší životní zkušenosti, kdy už mnohdy právně dospělí gymnazisté jsou za své jednání více odpovědi a ví, co si mohou dovolit a jak jejich prohřešky skrývat, například falšováním omluvenek nebo výmluvami typu zaspání nebo dopravními problémy při cestě do školy.

Otázky 2 - 4) Napovídání při písemné práci / zkoušení a 2 - 5) Opisování při písemné práci / zkoušení.

U těchto otázek poprvé dochází k překročení neutrální hranice 3,5 do pozitivní části u průměrného výsledku. Žáci obou typů zkoumaných školských zařízení tak považují podvádění u písemných prací nebo zkoušení za pozitivní jev, neboli hodnotí takové chování jako správné nebo přirozené. Pozitivněji u obou sledovaných skupin dopadlo napovídání, které se blíží průměrnému hodnocení 4, opisování neutrální hranici přesahuje pouze ve značně omezené míře. Rozdíly mezi ZŠ a G jsou u obou těchto otázek velice neznatelné.

Otázky 2 - 6) Fyzické šikanování jiných žáků a 2 - 7) Agresivní řešení sporů a problémů.

Tyto dvě otázky se zaměřovaly na názor respondentů na fyzické násilí, nejprve ve školním prostředí a posléze i v obecné rovině. Zde dochází k obratu mezi postoji zástupců základní školy a gymnázia, kdy prvně jmenovaní jsou k fyzickým a agresivním útokům na jiné osoby více benevolentní, i když o benevolenci v podstatě nemůže být řeč, neboť především šikana byla hodnocena jako jedna ze dvou nejvíce negativních jevů.

Dochází zde však k rozdílu, kdy u žáků základních škol je šikana hodnocena až jako druhá nejhorší (po krádežích) s průměrným hodnocením 1,40, u žáků gymnázia obsadila negativní prvenství s průměrem 1,10. Podobný rozdíl je zachován i u problému obecného agresivního řešení problému, kdy poměr průměrů odpovědí je 2,00 ku 1,79 z pohledu ZŠ. Starší respondenti tak jsou více odmítaví k násilí, i když rozdíl není tak výrazný.

Otázky 2 - 8) Posmívání a urážení (obecně) a 2 - 9) Urážky na základě rasy / národu / náboženství.

Tyto otázky, které se zaměřovaly tentokrát na verbální formy agrese, vykázaly podobné výsledky jako předchozí otázky o agresi fyzické. Opět byli více negativní respondenti z gymnaziálního vzdělávání. U otázky 8 o obecném slovním urážení byl vyhodnocen průměr 1,88 u ZŠ oproti 1,67 u G, což činí rozdíl nepříliš významných 0,21 bodu. U následující otázky, zkoumající názor na rasistické urážky, již byl rozdíl znatelnější, konkrétně 1,82 proti 1,45 bodu s celkovým rozdílem 0,37. To sice již činí významnější rozdíl, stále však zůstává pod hranou významného statistického rozdílu, který jsem jsi pro analyzování a porovnávání určil.

I tak tyto otázky poskytly podnětné informace. Kromě již zmíněné skutečnosti, že dospělejší žáci z gymnázií jsou vůči všem zkoumaným formám agrese méně tolerantní, to je i fakt, že odpovídající obou skupin považují za více nepřijatelné urážky na základě rasy, národu nebo náboženství, než pouhé obecné urážení. Jsou si tam nejspíše alespoň částečně vědomi nevhodnosti rasistického urážení, což považuji v současné době, kdy probíhá silící migrace do Evropy z asijských a afrických zemí, za značně pozitivní jev.

Všechny čtyři poslední zkoumané otázky zároveň získaly výrazně negativní hodnocení, jehož průměr nikdy nepřekročil hranici 2,00 a tudíž označení negativní.

Otázka 2 - 10) Tolerance k odlišným rasám / národům / náboženstvím. (ZŠ n=106)

Tato otázka je první ze tří, u kterých jsem očekával výrazně kladné hodnocení. Již předchozí otázka, jejíž výsledky značily odmítání rasistických urážek, indikuje, že by žáci měli hodnotit toleranci k odlišným rasám, národům a náboženstvím znatelně pozitivně. Není tak překvapením, že bodový průměr mezi odpověďmi činil výrazně pozitivních 4,36 u žáků základní školy a ještě výraznějších 5,07 u respondentů z gymnázia. U ZŠ tak tento jev znatelně překonal hodnocení spíše pozitivní, u G došlo dokonce k pokoření pětibodové hranice a tudíž hodnocení pozitivní. Rozdíl pak činí 0,71 bodu, což značí statisticky znatelný posun.

Otázka 2 - 11) Krádeže.

Tato otázka zkoumala názory na poslední z negativních jevů, a to krádeže. Ty podle statistik ČŠI a Policie ČR představují u mládeže znatelný problém, a proto byly do výzkumu rovněž zahrnuty. Jak již bylo naznačeno u otázky 2-6, obsadily krádeže v hodnocení velice

nelichotivé umístění a u žáků základní školy pak byly vyhodnoceny dokonce jako nejvíce negativní jev. V číslech to znamená průměr 1,36 u ZŠ a velmi podobných 1,39 u G, což představuje zanedbatelný rozdíl.

Otázky 2 - 12) Úcta ke starým lidem a 2 - 13) Ekologické chování a třídění odpadu.

Dvě poslední otázky tohoto okruhu zjišťovaly, jaký panuje názor na dva jevy, které považují jako společensky velice prospěšné. To se promítlo i do hodnocení, kdy spolu s tolerancí tvořili nejpozitivněji hodnocenou trojici, a to u obou kategorií. U žáků základní školy dokonce skončily na prvních dvou místech, u žáků gymnázia pak ekologické chování bylo nepatrně předstiženo právě již zmiňovanou tolerancí.

U obou otázek bylo opět výrazně pozitivnější hodnocení u starších gymnazistů. Ti průměrně ohodnotili otázku 12 počtem 5,22 bodu a otázku 13 o něco nižším průměrem 5,05. Při porovnání se žáky ZŠ, u kterých jsou průměry 4,94 u otázky 12 a 4,56 u otázky 13, tak dochází k rozdílu 0,28 bodu, který není zcela rozhodující, případně 0,49 bodu, který se však již dá považovat za statisticky významný, neboť téměř odpovídá vytyčené hranici.

7.2.3 Shrnující závěry z výsledků okruhu 2

Z výše analyzovaných dat vyplývají následující závěry:

- Nejpozitivněji hodnocené jsou otázky 2 - 10) Tolerance k odlišným rasám, národům a náboženstvím, 2 - 12) Úcta ke starým lidem a 2 - 13) Ekologické chování a třídění odpadů. Nad neutrální hodnotu se dostaly ještě otázky 2 - 4) Napovídání při písemné práci / zkoušení a 2 - 5) Opisování při písemné práci / zkoušení.
- Nenegativněji hodnocené jsou otázky 2 - 6) Fyzické šikánování jiných žáků a 2 - 11) Krádeže. V dalším pořadí se obě skupiny rozcházely. U ZŠ to byla otázka 2-2) Kouření u mládeže pod 18 let, u G pak 2 - 9) Urážky na základě rasy / národu / náboženství.
- Statisticky významné rozdíly v názorech mezi respondenty ze základní školy a gymnázia jsou v otázkách 2 - 1), 2 - 3), 2 - 10) a 2 - 13), vždy s pozitivnějším hodnocením u zástupců gymnázia. U ostatních otázek byly rozdíly méně znatelné, nebo minimální.

- Žáci ze základní školy ohodnotili pozitivněji pouze otázky 2 - 6) až 2 - 9), které se týkaly různých forem agrese, v ostatních otázkách bylo hodnocení kladnější ze strany gymnazistů.

7.3 Okruh 3: Frekvence vybraných typů jednání

Účelem třetího okruhu dotazníku bylo zjistit četnost chování respondentů dle uvedených bodů. Každá otázka z této baterie byla vytvořena jako praktický ekvivalent k dotazu z předchozí části, která zjišťovala teoretické názory. Bylo zde opět využito šestibodové bipolární škály tak, aby vyjádření četnosti co nejpřesněji korespondovalo s předchozím hodnocením. Hodnotící škála byla navržena následovně: 1 = nikdy, 2 = výjimečně, 3 = zřídka, 4 = občas, 5 = často, 6 = velice často, pravidelně. Základní premisou pro porovnání okruhů 2 a 3 pak je, že žáci budou častěji vykonávat ty aktivity, které hodnotí kladněji a naopak se budou vyhýbat těm akcím, které hodnotili značně negativně.

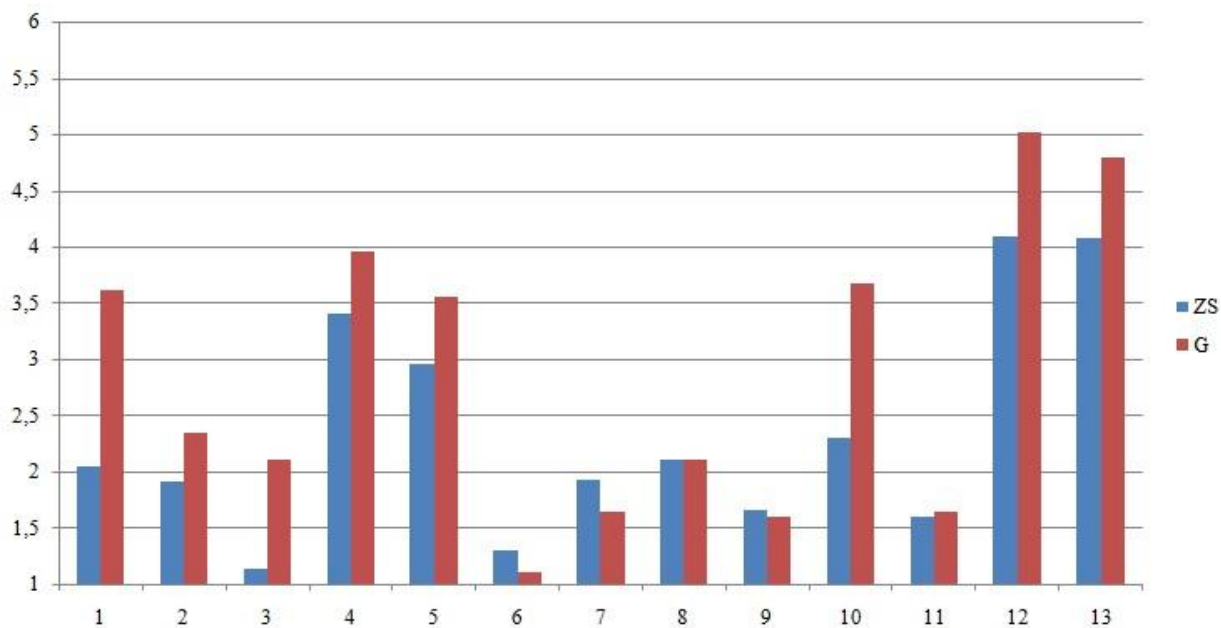
7.3.1 Obecný přehled okruhu 3

Výsledky opět budou vyhodnocovány stejným způsobem jako u předchozí části, tudíž metodou aritmetického průměru. Opět se operuje s předpokladem, že hodnocení 3,5 je zhruba neutrální, i když u četnosti činnosti není tento bod tak důležitý, jako při názorovém hodnocení. Bodový průměr, který se bude blížit číslu jedna, znamená, že žáci danou činnost vůbec nevykonávají. Aktivita, blížící se v průměru naopak bodu šest, znamená velice častou a pravidelnou frekvenci konání. Celkový přehled a srovnání opět viz tabulka a graf na následující straně.

Tabulka 5: Okruh 3 - Přehled odpovědí (zaokrouhleno na 2 desetinná místa)

Tabulka 4 Otázka	Základní škola			Gymnázium		
	Celkem	n =	Průměr	Celkem	n =	Průměr
3 - 1)	221	108	2,05	383	106	3,61
3 - 2)	206	108	1,91	248	106	2,34
3 - 3)	122	108	1,13	224	106	2,11
3 - 4)	367	108	3,40	419	106	3,95
3 - 5)	319	108	2,95	377	106	3,56
3 - 6)	140	108	1,30	117	106	1,10
3 - 7)	208	108	1,93	174	106	1,64
3 - 8)	227	108	2,10	223	106	2,10
3 - 9)	178	107	1,66	170	106	1,60
3 - 10)	244	106	2,30	390	106	3,68
3 - 11)	173	108	1,60	174	106	1,64
3 - 12)	525	108	4,09	532	106	5,02
3 - 13)	440	108	4,07	508	106	4,79

Graf 7: Okruh 3 - Porovnání ZŠ a G



Výzkumný vzorek u otázek tohoto okruhu je stejný jako u předchozího, tedy **n=108 u ZŠ** a **n=106 u G**. Jelikož někteří respondenti opět neodpověděli na všechny otázky, muselo to být promítnuto jejich vypuštěním z průměru u dané otázky. Opět budou porovnávány rozdíly mezi průměry u žáků základní školy a gymnázia a hledány nejčastěji a naopak

nejméně často prováděné skutky. Pro označení rozdílu jako významného bude opět sloužit stejná hranice 0,5 bodu v průměru. Všechny rozborů opět vychází z výše uvedené tabulky 5 a grafu 7.

7.3.2 Rozbor otázek okruhu 3

Otázka 3 - 1) Alkohol piji (pil(a), když mi bylo méně než 18 let).

Hned v této první otázce došlo k výraznému rozdílu mezi jednotlivými skupinami, konkrétně o 1,56 bodu, což činí nejvyšší nepoměr celého výzkumu. Průměr u ZŠ byl 2,05 proti značně vyššímu číslu 3,61 u G.

Tento rozdíl si vysvětluji častější konzumací alkoholu u mládeže, která brzy dosáhne zletilosti. Z osobní zkušenosti vím, že ve věku 16 a 17 let již konzumace této návykové látky bývá častější, například během tanečních kurzů nebo během školních výletů a akcí. Navíc mladí lidé v tomto věku už nemají tak velký problém získat k alkoholickým nápojům přístup, neboť mnohdy podle vzhledu již vypadají jako dospělí. Tak znatelný nárůst jsem ovšem neočekával.

Otázka 3 - 2) Kouřím cigarety / vodní dýmku (kouřil(a), když mi bylo méně než 18 let).

Zde jsem rovněž očekával výrazně vyšší průměr u starších respondentů. Výsledky však nebyly tak rozdílné jako u předchozí otázky, přesně šlo o 1,91 bodu u ZŠ oproti 2,34 u G, což činí 0,43 bodu rozdílu. To ani nepředstavuje statisticky významný rozdíl, jak jsem ho před samotnou analýzou určil.

Především je překvapivý nepoměr mezi konzumací alkoholu a kouřením u zástupců gymnázia. Očekával jsem, že oba tyto jevy budou zastoupeny v podobné míře, což naopak u žáků základní školy je. Je otázkou, zda za tento značně nižší průměr četnosti kouření mohou obavy z horších zdravotních rizik, finanční otázka nebo stupňující se protikuřácká politika státu. To však již není předmětem tohoto výzkumu.

Otázka 3 - 3) Chodím za školu.

Podle výsledků z druhého okruhu jsem rovněž očekával vyšší průměr u gymnazistů, což se potvrdilo, tentokrát opět i s významným rozdílem 0,98 bodu (1,13 ku 2,11). U žáků ZŠ byla tato otázka ohodnocena dokonce nejnižším průměrem ze všech v tomto okruhu. Ale u obou respondentských skupin obdržela dosti nízké ohodnocení, i častěji za školu

chodící středoškoláci dali v průměru tomuto jevu hodnocení jen lehce přesahující označení "výjimečně".

Otázky 3 - 4) Napovídám ostatním při písemných pracích / zkoušení a 3 - 5) Opisuji při písemných pracích / zkoušení.

Opět jsem čekal podobnou charakteristiku výsledků jako u odpovídajících otázek předchozího okruhu, tudíž neznatelně vyšší průměr u žáků gymnázia. Ve výsledku však tento nepoměr byl výrazně vyšší a u obou otázek překonal hranici významného rozdílu. Starší žáci tak opisují znatelně častěji a s tím je spojeno rovněž i napovídání. Jelikož na středních školách a především pak gymnáziích jsou učební nároky mnohem vyšší, než na školách základních, dá se tento trend označit za očekávatelný a pochopitelný. Je ovšem zarážející, že i na prahu dospělosti nemají tito mladiství znatelný problém podvádět.

Aby nebylo zapomenuto na konkrétní čísla a jejich porovnání - U otázky 3 - 4) činil rozdíl 0,55 (průměr 3,40 proti 3,95) a u otázky 3 - 5) pak 0,61 bodu (průměr 2,95 proti 3,56). Z toho lze zároveň vyčíst, že žáci se obecně více přiznávají k napovídání, než vlastnímu opisování, což odpovídá hodnocení příslušných otázek z předchozího okruhu, kdy napovídání bylo hodnoceno pozitivněji, než opisování.

Otázky 3 - 6) Účastním se šikany jiné osoby / jiného žáka a 3 - 7) Konflikty řeším agresivně / silou.

Otázky, týkající se fyzické agrese, byly v názorech hodnoceny jako jedny z nejvíce negativních. Proto se dalo očekávat, že i skutečný výskyt agresivního chování u žáků bude podobně nízký, a to opět u obou skupin. Stejně jako u předchozího okruhu dosáhly tyto otázky vyššího průměru u žáků základní školy.

Otázka 3 - 6), která zjišťovala četnost účasti na šikanování jiných osob, dosáhla velice nízkého hodnocení 1,30 u ZŠ a ještě nižšího 1,10 u G, což ji činí nejméně častým jevem u respondentů gymnaziálního vzdělávání. Rozdíl pak činí nepříliš významných 0,2 bodu. U otázky 3 - 7), která sledovala míru obecně agresivního chování, pak žáci odpovídali s průměrným bodovým ohodnocením 1,93 u ZŠ a 1,64 u G. Rovněž tyto hodnoty, které se vyznačují nepříliš znatelným rozdílem 0,29, patří mezi ty nižší.

Z těchto dat vyplývá, že žáci obecně nejen názorově zavrhuje fyzickou agresi, ale stejně tak se jí dopouštějí ve značně omezené míře, neboť ani jedno hodnocení nepřesáhlo průměr 2, a tedy hodnocení výjimečně.

Otázky 3 - 8) Slovně urážím nebo se posmívám jiným lidem a 3 - 9) Posmívám se / urážím osoby jiné rasy / náboženství (ZŠ n=107).

Problematika verbální agrese opět vykazuje podobnou charakteristiku, jako u předchozího okruhu. Vyšší bodový průměr je celkově opět k vidění u mladší skupiny respondentů. Zajímavé rovněž je, že rasistické urážky jsou méně časté, než obecná fyzická agrese. V obecném měřítku však obě tyto otázky opět patří mezi ty s nižším bodovým ohodnocením.

Obecné slovní urážky vykazují po zaokrouhlení stejný zisk 2,10 u obou skupin, bez zaokrouhlení je rozdíl naprosto minimální. V urážkách rasistických však již u žáků ZŠ dochází k vyššímu průměru 1,66 oproti 1,60 bodu, což však není příliš dramatická změna. Opět se tak potvrzuje, stejně jako u forem fyzické agrese, že je oběma skupinami respondentů stejně důrazně odmítána a nepříliš praktikována.

Otázka 3 - 10) Cítím se v bezpečí mezi zástupci jiné rasy / náboženství (ZŠ n=106).

Zde došlo opět k výraznému rozdílu. Žáci základní školy ohodnotili tuto otázku poměrně nízkým číslem 2,30. To značí, že se ve společnosti lidí jiné rasy, případně vyznavačů odlišného náboženství, necítí příliš bezpečně, a to i přes skutečnost, že považují jejich toleranci za správnou. Oproti tomu starší gymnazisté se s průměrným hodnocením 3,68 cítí v jejich blízkosti podstatě lépe, i když i oni zůstávají daleko za názorovým hodnocením. Rozdíl mezi oběma skupinami pak v průměru činí vysokých 1,38.

V této souvislosti by opět bylo vhodné se v budoucnu snažit zanalyzovat příčiny současného stavu. Respondenti považují za správné zástupce jiných kultur ve společnosti tolerovat, ale z praktického hlediska již tak otevření nejsou a mají obavy o svou bezpečnost. Bylo by tak vhodné zjistit důvody a způsoby možné nápravy této situace. A právě to by mohl být i jeden z cílů nové etické výchovy.

Otázka 3 - 11) Beru si věci, které mi nepatří.

Frekvence krádeží u obou skupin není příliš vysoká a její četnost se řadí mezi nejnížší v celém okruhu. Na druhou stranu je negativní, že její průměr je vyšší, než v případě názoru na tuto problematiku v předchozím okruhu. Obě skupiny si zde vedly velice podobně - 1,60 u ZŠ proti 1,64 u G, což značí naprosto minimální rozdíl 0,04 bodu. Jen velice lehce se tak přiklání od hodnocení "nikdy" k "výjimečně".

Otázky 3 - 12) Pouštím staré lidi sednout v MHD¹⁰² a 3 - 13) Třídím odpad.

Poslední dvě otázky, které zjišťovaly četnost u pozitivních skutků, přinesly poměrně znatelný nepoměr mezi žáky základní školy a gymnazisty. V předchozím okruhu nebyl až tak znatelný a pouze v jednom případě v podstatě dosáhl na hranici významného rozdílu. Nyní však je výsledky liší o poznání znatelněji.

Otázka 3 - 12) přinesla následující průměry: 4,09 u ZŠ proti 5,02 u G, což je téměř jednobodová, a tudíž velice významná, změna. U poslední otázky 3 - 13) pak je odlišnost o něco nižší, a to 0,72 bodu (4,07 ZŠ x 4,79 G). I tak tyto dvě činnosti dosáhly zcela jasně nejvyšší průměrné četnosti konání.

7.3.3 Shrnující závěry z výsledků okruhu 3

Z výše analyzovaných dat vyplývají následující závěry:

- Nejvyšší četnosti konání dosáhly otázky 3 - 12) Pouštím staré lidi sednout v MHD, 3 - 13) Třídím odpad a 3 - 4) Napovídám ostatním při písemných pracích / zkoušení, a to ve stejném pořadí u obou skupin.
- Nejnižší četnosti konání dosáhly otázky:
ZŠ: 3 - 3) Chodím za školu, 3 - 6) Účastním se šikany jiné osoby / jiného žáka a 3 - 11) Beru si věci, které mi nepatří
G: 3 - 6) Účastním se šikany jiné osoby / jiného žáka, 3 - 9) Posmívám se / urážím osoby jiné rasy / náboženství a dvě otázky s identickým ziskem 3 - 7) Konflikty řeším agresivně / silou a 3 - 11) Beru si věci, které mi nepatří.
- Statisticky významné rozdíly v názorech mezi respondenty ze základní školy a gymnázia jsou v otázkách 3 - 1), 3 - 3), 3 - 4), 3 - 5), 3 - 10), 3 - 12) a 3 - 13). U ostatních otázek byly rozdíly méně znatelné, nebo minimální. Rozdíly tak byly častější a znatelnější, než v předchozím okruhu.
- Žáci ze základní školy ohodnotili vyšším průměrem pouze otázky 3 - 6), 3 - 7) a 3 - 9). V žádné z nich však nedosáhly významného rozdílu.

¹⁰² Městská hromadná doprava

7.4 Komparace výsledků okruhů 2 a 3

V závěru vyhodnocení výzkumu se ještě v krátkosti podíváme na zajímavá fakta, která vzešla z porovnání výsledků okruhů 2 a 3. Budeme zde sledovat výraznější odlišnosti mezi názory respondentů a četností jejich chování. Postupně budou probrány obě skupiny.

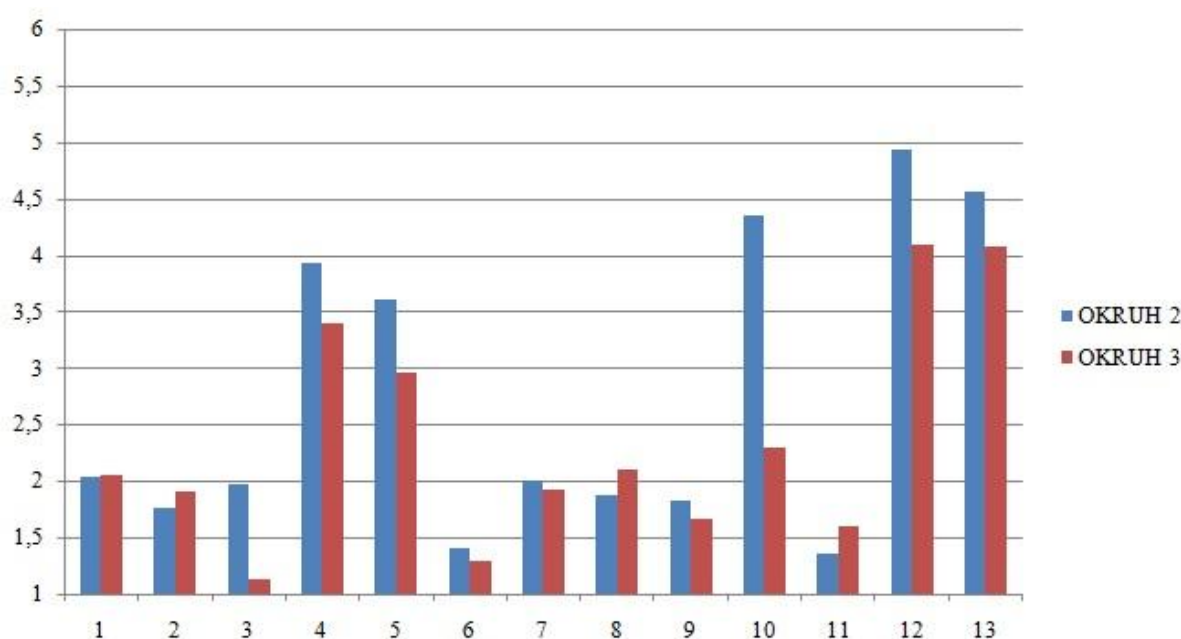
7.4.1 Komparace okruhů 2 a 3 u ZŠ

Celkový přehled a porovnání dat z obou okruhů jsou přehledně znázorněny v následující tabulce a grafu.

Tabulka 6: ZŠ - Porovnání okruhů 2 a 3

Otázka	Průměr	Otázka	Průměr
2 - 1)	2,04	3 - 1)	2,05
2 - 2)	1,77	3 - 2)	1,91
2 - 3)	1,97	3 - 3)	1,13
2 - 4)	3,93	3 - 4)	3,40
2 - 5)	3,61	3 - 5)	2,95
2 - 6)	1,40	3 - 6)	1,30
2 - 7)	2,00	3 - 7)	1,93
2 - 8)	1,88	3 - 8)	2,10
2 - 9)	1,82	3 - 9)	1,66
2 - 10)	4,36	3 - 10)	2,30
2 - 11)	1,36	3 - 11)	1,60
2 - 12)	4,94	3 - 12)	4,09
2 - 13)	4,56	3 - 13)	4,07

Graf 8: ZŠ - Porovnání okruhů 2 a 3



Za předpokladu dodržení stejného přístupu jako při porovnávání hodnocení mezi jednotlivými typy škol lze z uvedených přehledů konstatovat následující skutečnosti:

- Nejvyšší rozdíl byl v otázce 10, která se zabývala tolerancí vůči zástupcům jiné kultury (rasa, náboženství, národ).
- Nejnižší rozdíl byl v otázce 1, která zkoumala konzumaci alkoholu u mládeže pod 18 let.
- Výrazně vyšší průměrné hodnocení v okruhu 2 měly otázky 3, 4, 5, 10, 12 a v podstatě i 13 (rozdíl 0,49).
- Vyšší průměrné hodnocení v okruhu 2 dále měly otázky 6, 7 a 9.
- Výrazně vyšší průměrné hodnocení v okruhu 3 neměla žádná otázka.
- Vyšší průměrné hodnocení v okruhu 3 měly otázky 1, 2, 8 a 11.

Z těchto zjištění je patrné, že výrazné odchylky mezi názory a chováním žáků základních škol byly jen v jedné rovině, a to že žáci měli nižší frekvenci chování u těch jevů, které hodnotili pozitivně. U ostatních nebyly rozdíly statisticky nijak významné.

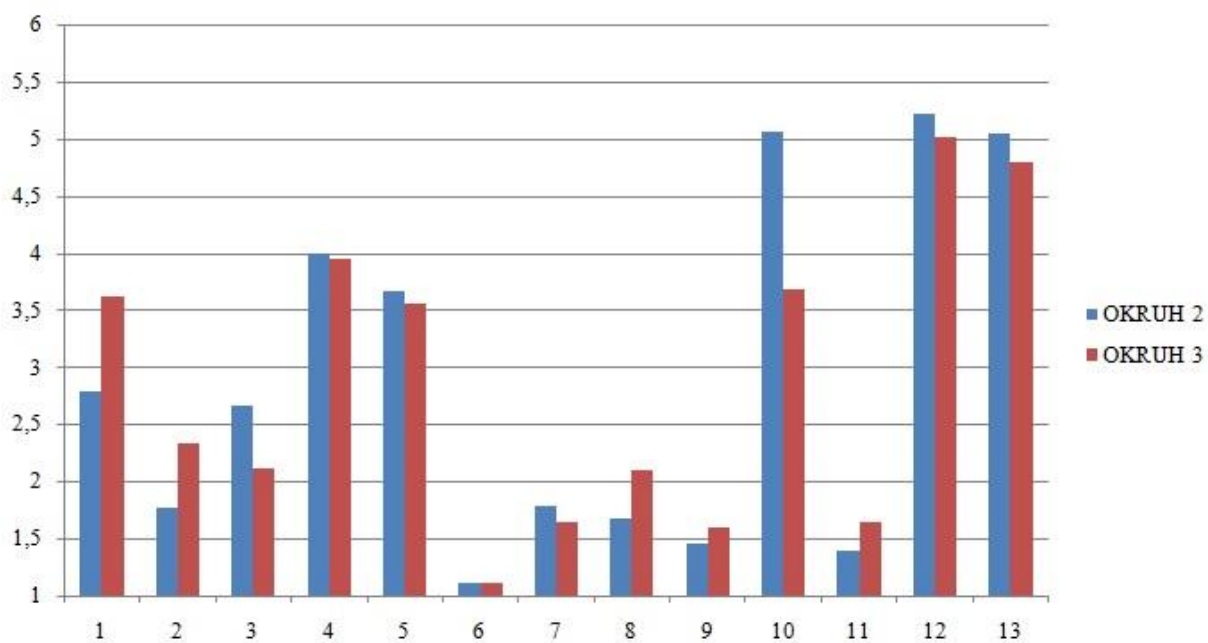
7.4.2 Komparace okruhů 2 a 3 u G

Celkový přehled a porovnání dat z obou okruhů jsou přehledně znázorněny v následující tabulce a grafu.

Tabulka 7: G - Porovnání okruhů 2 a 3

Otázka	Průměr	Otázka	Průměr
2 - 1)	2,79	3 - 1)	3,61
2 - 2)	1,77	3 - 2)	2,34
2 - 3)	2,66	3 - 3)	2,11
2 - 4)	4,00	3 - 4)	3,95
2 - 5)	3,67	3 - 5)	3,56
2 - 6)	1,10	3 - 6)	1,10
2 - 7)	1,79	3 - 7)	1,64
2 - 8)	1,67	3 - 8)	2,10
2 - 9)	1,45	3 - 9)	1,60
2 - 10)	5,07	3 - 10)	3,68
2 - 11)	1,39	3 - 11)	1,64
2 - 12)	5,22	3 - 12)	5,02
2 - 13)	5,05	3 - 13)	4,79

Graf 9: G - Porovnání okruhů 2 a 3



Za předpokladu dodržení stejného přístupu jako při porovnávání hodnocení mezi jednotlivými typy škol lze z uvedených přehledů konstatovat následující skutečnosti:

- Nejvyšší rozdíl byl v otázce 10, která se zabývala tolerancí vůči zástupcům jiné kultury (rasa, náboženství, národ).
- Nejnižší rozdíl byl v otázce 6, která zkoumala fyzické šikanování jiných osob a žáků.
- Výrazně vyšší průměrné hodnocení v okruhu 2 měly otázky 3 a 10.
- Vyšší průměrné hodnocení v okruhu 2 dále měly otázky 4, 5, 7, 12 a 13.
- Výrazně vyšší průměrné hodnocení v okruhu 3 měla otázky 1 a 2.
- Vyšší průměrné hodnocení v okruhu 3 dále měly otázky 8, 9 a 11.

Je patrné, že mezi názory a chování žáků gymnázia jsou již znatelnější rozdíly, než tomu bylo u žáků základní školy, a to především proto, že výrazné odchylky se nacházely v obou směrech. Dva jevy (negativní i pozitivní) se vyznačují výrazně pozitivnějším názorem, než je frekvence jednání. U dalších dvou negativních témat pak je frekvence konání znatelně vyšší, než je názorové hodnocení. To svědčí, že i přes označení konzumace alkoholu a kouření tabákových výrobků u mládeže pod 18 let za poměrně negativní jevy, dochází k těmto činnostem častěji.

7.5 Vyhodnocení hypotéz výzkumu

Z podrobné analýzy výsledků jednotlivých otázek a vzájemného porovnání mezi dvěma skupinami respondentů jsem došel v oblasti hypotéz k následujícímu zhodnocení:

H1 Žáci gymnázia mají jednoznačnější pohled na hlavní oblasti zájmu etiky než žáci základní školy.

Hypotéza H1 se potvrdila. V rámci výsledků okruhu 1 bylo zjištěno, že odpovědi respondentů z řad středoškolského vzdělávání byly ucelenější. Jejich tři nejčastější odpovědi tvořily v součtu 63% oproti 49% u žáků základního vzdělávání. Rovněž procentuální počet žáků, kteří nejčastější odpovědi vybrali, tak byl logicky vyšší.

Toto pravděpodobně souvisí s většími životními zkušenostmi starších respondentů. Ti už ve svém věku mohou lépe posoudit skutečnou závažnost různých činů a zaujmout tak jednoznačnější stanovisko. Především se ve výběru totiž zaměřili na témata, která se týkají

násilí, případně pak na problematiku, které jsou doopravdy aktuální a eticky značně problematické, jako jsou například potraty.

H2 Existuje významný rozdíl mezi žáky základní školy a gymnázia v názorech a jednání v otázkách neagresivních negativních jevů (Okruh 2 a 3; otázky 1-5).

Hypotéza H2 se částečně potvrdila. V šesti z deseti otázek, zásadních pro tuto hypotézu, existuje statisticky významný rozdíl. U zbylých čtyř pak byl nepoměr nevýznamný. Výraznější odchylky byly zaznamenány u chování respondentů, než u jejich názorů. Větší bodové zisky zaznamenávala starší skupina odpovídajících.

Potvrzení této hypotézy zcela koreluje především se statistickými údaji ČŠI, které byly nastíněny v teoretické části práce a dle kterých se jevy jako záškoláctví, kouření nebo užívání návykových látek mnohem častěji řeší právě na institucích středního (sekundárního) vzdělávání. Tato data tak byla rovněž výzkumem nepřímo potvrzena. Jak již bylo rovněž řečeno, u těchto otázek hraje pravděpodobně značnou roli věk téměř dospělých respondentů, kteří mají jak právně, tak zkušenostně například ke konzumaci alkoholu a tabáku blíže, než žáci základního vzdělávání.

H3 Neexistuje významný rozdíl mezi žáky základní školy a gymnázia v názorech a jednání v otázkách negativních jevů agresivní povahy (Okruh 2 a 3; otázky 6-9, 11).

Hypotéza H3 se potvrdila. Ani v jedné z deseti sledovaných otázek nedošlo k statisticky výraznému rozdílu v bodovém průměru mezi oběma skupinami respondentů. V oblasti závažných činů tak jsou obě kategorie žáků jednotné.

Tyto výsledky rovněž částečně odpovídají statistikám ČŠI z teoretické části, kde čísla byla více podobná, než u předchozí problematiky (například zastoupení šikany bylo téměř totožné). Je však zajímavé, že ačkoli se žáci v dotaznících šikanu a obecně fyzické násilí velice odsuzovali, musela se právě šikana řešit na téměř třetině škol. Možná však právě proto, že se šikana na školách vyskytuje, jsou zbylí žáci striktně proti ní. Stačí totiž, aby na škole působilo pár takto působících jedinců a ovlivněna je celá instituce, včetně zařazení do statistik.

H4 Žáci gymnázia jsou výrazně pozitivnější v názorech a uvědomělejší v jednání v otázkách pozitivních jevů, než žáci základní školy (Okruh 2 a 3, otázky 10, 12, 13).

Hypotéza H4 se částečně potvrdila. Z šesti klíčových otázek došlo u čtyř k statisticky výraznému rozdílu a pátá ho téměř dosáhla. Pouze v jediné pak nepoměr nebyl tak znatelný. Vyšší průměry tak opět byly vysledovány u gymnazistů a znatelnější odchylky byly naměřeny v okruhu 3, který se zabýval chováním.

Potvrzení této hypotézy si vysvětlují podobně, jako tomu bylo u **H1**. Ačkoli například environmentální a multikulturní výchova probíhá již na základních školách, tak nezastupitelnou roli ve formování vlastních názorů a vnímání důležitosti daných témat hrají právě životní zkušenosti a každodenní realita, ve které se starší a mnohdy již právně dospělí respondenti z gymnázia pohybují déle a především mnohem samostatněji. Mohou tudíž lépe a objektivněji vnímat hlubší souvislosti například v ekologii nebo v aktuální migrační krizi.

Celkově se tak dvě hypotézy potvrdily zcela a dvě částečně. Vyvrácena nebyla ani jedna z předestřených hypotéz výzkumu, což by mohlo být považováno za úspěch.

Závěr

Tématem této diplomové práce byla etika ve školství a to, co s ní úzce souvisí a je v podstatě jejím předmětem, tedy myšlení a chování žáků. Ve zdech vzdělávacích institucí jsou totiž školáci nejen vyučováni, ale i vychováváni. Snažil jsem se tedy zjistit, jakými prostředky toho je dosahováno a s jak jsou školy v této oblasti úspěšné. Konkrétně jsem sledoval tyto následující oblasti:

- Současný stav chování mládeže, se zaměřením na různé formy rizikového chování, které je eticky problematické.
- Jaký prostor je školám poskytnut pro intencionální mravní výchově žáků od státu, a to rámcových vzdělávacích programech.
- Jak tyto případné možnosti reflektují konkrétní školy ve jejich vzdělávacích programech.

Především podle statistik Policie ČR a ČŠI jsem dospěl k zjištění, že míra problémového jednání dětí a mládeže je poměrně rozsáhlá. Právě PČR eviduje za rok 2015 celkem 3944 skutků, které byly spáchány nezletilými dětmi ve věku 1-17 let, což je více než 10 denně. Toto číslo považuji za poměrně vysoké. Podobně znepokojující pak byly i statistiky ČŠI, dle kterých velký procentuální poměr škol v uplynulém školním roce 2014/2015 musel řešit různé formy rizikového chování, přičemž mezi ty nejčastější patřilo záškoláctví, kouření, agresivní chování, šikana nebo užívání návykových látek. Současný stav chování mládeže tak považuji za velice neuspokojivý.

Co se týče dalších oblastí, a to zastoupení mravní výchovy v RVP a ŠVP, tak v rámci RVP na mne docela pozitivně zapůsobil RVP ZV, který od roku 2009 zařadil nově vzniklý dodatečný vzdělávací obor Etická výchova, jehož úkolem je právě snaha o správnou mravní výchovu žáků se zaměřením na praktickou výuku. Jelikož je však tento obor stále jen dodatečný, tak jeho míra využití v rámci jednotlivých ŠVP ZŠ není příliš vysoká. Mnohem horší situace však byla vyzorována v RVP G a příslušných ŠVP G, které jsem si vybral jako zástupce středoškolského vzdělávání. Zde chybí jakýkoliv speciální obor, věnovaný přímo etické výchově, která je zrovna ve věku dospívání, dle mého názoru, velice důležitá, neboť právě u starších školáků lze vysledovat vyšší míru rizikového chování, jak bylo potvrzeno v rámci výzkumu. Formulované cíle pro teoretickou část tak byly naplněny.

Pro praktickou část byl vytyčen cíl porovnat, jaké jsou rozdíly mezi zástupci základního a gymnaziálního vzdělávání v oblasti názorů na různé eticky problematické jevy a také v jejich reálném chování. Dle informací z teoretické části jsem nabyl dojmu, že u starší mládeže na středních školách dochází k častějšímu výskytu rizikového chování i k benevolentnějším názorům na kontroverzní témata. Tato podezření se následně díky výzkumu, provedeném dotazníkovým šetřením, potvrdila, což dokládá mimo jiné i skutečnost, že žádná z formulovaných hypotéz výzkumu nebyla vyvrácena. Všechny cíle, které jsem si před zpracováním samotné práce stanovil, tak byly uspokojivě naplněny.

Z této práce tak vyplývá, že stav etického myšlení a mravního jednání žáků na základních a především pak středních školách je na poměrně neuspokojivé úrovni. Situace je o to vážnější, že jako zástupci středních škol byli vybráni žáci gymnázií, kteří jsou obecně považováni za ty reprezentativnější. Situace na učilištích a odborných školách tak může být ještě vážnější. Proto by bylo vhodné se dále zamýšlet nad úpravami vzdělávacích programů tak, aby byla reflektována potřeba na důslednější výchovu mládeže, a to především na středních školách.

Do budoucna by bylo vhodné zmapovat situaci právě i na ostatních typech institucí, které poskytují střední vzdělání, případně aby podobná šetření byla realizována i v ostatních oblastech České republiky, aby byla zajištěna vyšší objektivita zjištění a komplexnější porovnání situace. To však již značně překračuje rámec této práce.

Seznam zkratek

ČAVP - Česká asociace pedagogického výzkumu

ČŠI - Česká školní inspekce

G - gymnázium

MHD - Městská hromadná doprava

MŠ - Mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OSN - Organizace spojených národů

OSZ - Občanský a společenskovědní základ

PČR - Policie České republiky

RVP G - Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP - Školní vzdělávací program

ŠVP G - Školní vzdělávací program gymnázia

ŠVP ZŠ - Školní vzdělávací program základní školy

VkO - Výchova k občanství

ZŠ - základní škola

Seznam použité literatury

Monografie

ARCHANGELSKIJ, L.M. *Problémy etiky*. Z ruš. přel. dr. Irina Mesnjankinová. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 205 s.

ARISTOTELÉS. *Etika Níkomachova*. Přel. Antonín Kříž. 3.vyd. Příbram: PBtisk Příbram, 2009. 291 s. ISBN 80-86027-29-5.

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: STIMUL, 2005. 220 s. [ISBN 80-89236-00-6].

BALADA, J. a kol. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia: RVP G*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3.

BRICHOVÁ, H, MATĚJCOVÁ, M. a NAVRÁTILOVÁ, M. *Etická výchova: Učebnice pro 6.-7. ročník základních škola a víceletá gymnázia*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2014. 112 s. ISBN 978-80-87449-56-1.

EMMEROVÁ, I. Výskyt problémového správania u žiakov základných a stredných škôl z pohľadu učiteľov. In *Zborník vedeckovýskumných prác č.13*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici. 1. vyd. Zvolen: Bratia Sabovci, 2012. str. 29-40 ze 199. ISBN 978-80-557-0352-7.

FROMM, E. *Anatomie lidské destruktivity: Můžeme ovlivnit její podstatu a následky?*. Z něm. přel. Bedřich Placák. Praha: Lidové noviny, 1997. 520s ISBN 80-7106-232-4.

CHENU, M. D. *Tomáš Akvinský*. Z něm. přel. Vojtěch Pola. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 2000. 141 s. ISBN 80-7207-389-3.

HLAVINKA, P. *Dějiny filosofie jasně a stručně*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. 265 s. ISBN 978-80-7387-015-7.

HOBBS, T. *Hobbes's Leviathan* [online]. [1. vyd]. Oxford: Clarendon Press, [1909]. 557 s. [cit. 2016-02-24]. Dostupné z: <http://files.libertyfund.org/files/869/0161_Bk.pdf>
<http://files.libertyfund.org/files/869/0161_Bk.pdf>

JANKOVSKÝ, J. *Etika pro pomáhající profese*. 1.vyd. Praha: Triton, 2003. 223 s. ISBN 80-7254-329-6.

- JANOŠOVÁ, P a ŘÍČAN, P. *Jak na šikanu*. 1.vyd. Praha: Grada, 2010. 160 s. ISBN 978-80-247-2991-6.
- KANT, I. *Základy metafyziky mravů*. Z něm. přel. PhDr Ladislav Menzel. 2.vyd. Praha: Svoboda, 1990. 129 s. ISBN 80-205-0152-5.
- KRETZMANN, N a STUMP, E. *The Cambridge companion to Aquinas*. 12. vyd. New York, NY, USA: Cambridge University Press, 2005. 302 s. ISBN 978-0-521-43769-1.
- MARTÍNEK, Z. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. 152 s. ISBN 978-80-247-2310-5.
- MATOUŠEK, O a MATOUŠKOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. 344 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MILL, J.S. *On liberty and utilitarianism*. London: David Campbell Publishers, 1992. 172 s. ISBN 1-85715-081-3.
- NIETZSCHE, F. *Tak pravil Zarathustra*. Z něm. přel. Otokar Fischer. Olomouc: VOTOBIA, 1995. 367 s. ISBN 80-85885-79-4.
- PATOČKA, J. *Sókratés: Přednášky z antické filosofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 158 s. ISBN 80-04-25383-0.
- PŘÍKASKÝ, J. V. *Učebnice základů etiky*. 1. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakl., 2000. 134 s. ISBN 80-7192-505-5.
- RICH, A. *Etika hospodářství I*. Z něm. přel Karel Floss a kol. 1.vyd. Praha: Alfaprint, 1994. 247 s. ISBN 80-85241-67-1.
- SOKOL, J. *Etika a život: Pokus o praktickou filosofii*. 1. vyd. Praha: Vyšehrad, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7429-063-3.
- THOMPSON, M. *Přehled etiky*. Z ang. přel. Pavla Císařová. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 168 s. ISBN 80-7178-806-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.

Novinové články:

JANOUS, V. Hrůza ve škole: sama proti smečce. *MF Dnes*, 2016, ročník XXVII, č. 39, str. 1,3. ISSN 1210-1168.

Elektronické zdroje:

ALLHOFF, F. *What are Applied Ethics?* [online]. 2010. 19 s. [cit 2016-03-16]. Dostupné z: <<http://dx.doi.org/10.1007/s11948-010-9200-z>>.

COLLEY, M.C., MOREHEAD, W.A. a PERKINS, R.L. *An Education Grounded in Ethics* [online]. 2016. 5 s. [cit 2016-03-16]. Dostupné z: <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=d0c0831e-3fa0-472a-86ca-7da0daf7a0d0%40sessionmgr115&hid=130>>.

HUBENÝ, J. *Za smrt bezdomovce policie viní nezletilé hochy. Utýrali ho cestou z kina* [online]. 10.5.2015 [cit. 2016-02-29]. Dostupné z: < http://pardubice.idnes.cz/policie-znavrahy-bezdomovce-v-pardubicich-f2l-/pardubice-zpravy.aspx?c=A150810_095546_pardubice-zpravy_jah>.

[KOPICOVÁ, M.] *Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2009. 6 s. [cit 2016-03-02]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/7805/opatreni_ministryne_skolstvi_mladeze_a_telovychovy.pdf>.

KOPULETÁ, V. *Projevy rasismu u dětí a mládeže* [online]. Brno, 2005. str. 91 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí práce: Mgr. Ema Štěpařová. Dostupné z: < https://is.muni.cz/th/105038/pedf_b/bakalarska_prace_komplet.pdf >.

LUTH, M.T. a MAY, D.R. *The Effectiveness of Ethics Education: A Quasi-Experimental Field Study* [online]. 2012. 25 s. [cit 2016-03-16]. Dostupné z: <<http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=d0c0831e-3fa0-472a-86ca-7da0daf7a0d0%40sessionmgr115&hid=130>>.

Mezinárodní úmluva o odstranění všech forem rasové diskriminace [online]. New York, 1965. 6 s. [cit 2016-03-01]. Dostupné z: < <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/umluva-ras.diskriminace.pdf>>.

PASZTOR, J. *What is Ethics, Anyway?* [online]. 2015. 4 s. [cit 2016-03-16]. Dostupné z: < <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=dc93017e-2db9-4fb1-8941-0dde40cf4fe6%40sessionmgr4005&vid=5&hid=4002>>.

[POLICEJNÍ PREZIDIUM ČR] *Statistický výkaz č.1 - kriminalita za období 1.1.2015 - 31.12.2015* [online]. 2016. 4 s. [cit. 2016-02-28]. Dostupné z: <www.policie.cz/soubor/statistiky-od-01-01-2015-do-31-12-2015-zip.aspx>.

PRIEST, N a kol. *Experiences of Racism, Racial/Ethnic Attitudes, Motivated Fairness and Mental Health Outcomes Among Primary and Secondary School Students* [online]. 2014. 17 s. [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: < <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=97e015e6-4a28-455b-9652-b5e6d4f9cfc9%40sessionmgr4001&vid=2&hid=4206>>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: (verze platná od 1.9.2013), úplné znění upraveného RVP ZV [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <www.msmt.cz/file/29397/download>.

RAYNOR, S a WYLIE, A. *Presentation and management of school bullying and the impact of anti-bullying strategies for pupils: A self-report survey in London schools* [online]. 2012. 8 s. [cit. 2016-02-29] Dostupné z: < http://ac.els-cdn.com/S0033350612001540/1-s2.0-S0033350612001540-main.pdf?_tid=4892cefe-d81a-11e5-b749-00000aabb0f6c&acdnat=1456004490_52204e7dff473defef0e42f2c089cb99>.

VACEK, P. *Etická výchova ve škole... už teď je pozdě!* [online]. 2009. 4 s. [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/MR_vystoupeni_DrVacek.doc>.

WALLIS, S.E. *Developing effective ethics for effective behavior* [online]. 2010. 16 s. [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: <<http://search.proquest.com/docview/1012099510/fulltextPDF/400F682D47DA47F2PQ/19?accountid=16730>>.

ZATLOUKAL, T. a kol. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2014/2015* [online]. Praha: ČŠI, 2015. 231 s. [cit. 2016-02-28]. ISBN 80-88087-06-9. Dostupné z: <<http://www.csicr.cz/html/VZ2014-15v2/flipviewerxpress.html>>.

Školní vzdělávací programy:

ČERNÁ, J. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání ZŠ Brodek u Přerova* [online]. Brodek u Přerova, 2007. 125 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <www.zsbrodek.cz/data/skol_vzdel_program_2015_16.doc>.

ČTVRTNÍČKOVÁ, J. *Školní vzdělávací program Gymnázia Jakuba Škody (3.verze)* [online]. Přerov, 2013. 392 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <<http://www.gjs.cz/rs/images/dokumenty/svp/SvpGjs3.pdf>>.

HANZALOVÁ, M. a TACHOVSKÁ, K. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Brno, 2014. 468 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.kotlarska.cz/wp-content/uploads/2014/12/svp_zs.pdf>.

HONSOVÁ, J. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání 22. základní školy Plzeň, Na Dlouhých 49, příspěvkové organizace, 312 09 Plzeň: Radost z vědění, radost ze života* [online]. Plzeň, 2013. 442 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <<http://www.22zsplzen.cz/wp-content/files/svp/svp-22zs-v5.pdf>>.

HORÁK, T. *Škola pro život: Školní vzdělávací program pro čtyřleté vzdělávání zpracovaný podle RVP GV* [online]. Praha, 2013. 430 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.omska.cz/Soubory/DOCS/SVP_GO_4_2013.pdf>.

HORÁK, T. *Škola pro život: Školní vzdělávací program pro osmileté vzdělávání zpracovaný podle RVP ZV a RVP GV* [online]. Praha, 2013. 724 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <http://www.omska.cz/Soubory/DOCS/SVP_GO_8_2013.pdf>.

MAYER, E. *Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání* [online]. Olomouc, 2009. 689 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <<http://www.gytool.cz/soubory/skolni-vzdelavaci-program.pdf>>.

ŠEVČÍK, M. *Svobodná základní škola: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2015. 215 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <www.londynska.cz/svp10.doc>.

VYROUBALOVÁ, H. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání zpracovaný podle RVP ZV* [online]. Olomouc, 2013. 354 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <www.zsgorkeho.cz/skola/dokumenty-ke-stazeni/category/3-Předpisy?download=123:skrad-15-16>.

Školní vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání vytvořený podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia [online]. Kolín, 2014. 344 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <www.gkolin.cz/uloz.php?id=16>.

ŠVP G (pro čtyřleté gymnázium a vyšší stupeň osmiletého gymnázia) [online]. Ostrava, 2013. 157 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <<http://mgo.cz/data/svpg2.pdf>>.

ŠVP ZV (pro nižší stupeň víceletých gymnázií) [online]. Ostrava, 2013. 306 s. [cit. 2016-03-06]. Dostupné z: <<http://mgo.cz/data/svpz2.pdf>>.

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: Dotazník pro žáky základních škol

Příloha 2: Dotazník pro žáky gymnázií

Příloha 1: Dotazník pro žáky základních škol

Dotazník pro zjištění etického povědomí a morálního chování žáků ZŠ / SŠ

Vážená žákyně, vážený žaku,

jsem student Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na tebe s žádostí o vyplnění následujícího dotazníku, který zjišťuje úroveň povědomí žáků o etice a morální chování mladých lidí. Výsledky dotazníku budou využity v rámci mé diplomové práce na téma "Etika v současné škole". Prosím tedy o spolupráci pravdivým vyplněním dotazníku. Výzkum je zcela anonymní, v žádném případě se nemusíš obávat zneužití informací, které mi poskytneš.

Děkuji za pomoc.

Petr VÁCLAVEK

Typ školy: ZŠ

G

Třída:

Věk:

Pohlaví:

Okruh 1: Zakřížkujte 3 oblasti, kterých se podle vás nejvíce týká etika

☐

záškoláctví

☐

potraty

☐

stravování

☐

konzumace návykových látek

☐

reklamy v TV

☐

technický pokrok

☐

ochrana životního prostředí

☐

šikana

☐

řešení konfliktů /
sporů

Okruh 2: na bodové škále označte, jak negativně nebo pozitivně vnímáte následující jevy.

(1 = velmi negativní, 2 = negativní, 3 = spíše negativní, 4 = spíše pozitivní, 5 = pozitivní, 6 = velmi pozitivní)

2 - 1) Pití alkoholu u mládeže pod 18 let

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 2) Kouření u mládeže pod 18 let

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 3) Úmyslné vyhýbání se výuce

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 4) Napovídání při písemné práci / zkoušení

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 5) Opisování při písemné práci / zkoušení

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 6) Fyzické šikanování jiných žáků

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 7) Agresivní řešení sporů a problémů

2 - 8) Posmívání a urážení (obecně)

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 9) Urážky na základě rasy / národu / náboženství

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 10) Tolerance k odlišným rasám / národům / náboženstvím

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 11) Krádeže

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 12) Úcta ke starým lidem

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 13) Ekologické chování a třídění odpadů

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Okruh 3: na bodové škále označte, jak často se chováte dle následujících bodů.

(1 = nikdy, 2 = výjimečně, 3 = zřídka, 4 = občas, 5 = často, 6 = velice často, pravidelně)

3 - 1) Alkohol piji:

(pil(a), když mi bylo méně než 18 let)

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 2) Kouřím cigarety / vodní dýmku:

(kouřil(a), když mi bylo méně než 18 let)

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 3) Chodím za školu:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 4) Napovídám ostatním při písemných pracích / zkoušení:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 5) Opisuji při písemných pracích / zkoušení:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 6) Účastním se šikany jiné osoby / jiného žáka:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 7) Konflikty řeším agresivně / silou:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 8) Slovně urážím nebo se posmívám jiným lidem:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 9) Posmívám se / urážím osoby jiné rasy / náboženství:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 10) Cítím se v bezpečí mezi zástupci jiné rasy / náboženství:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 11) Beru si věci, které mi nepatří:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 12) Pouštím staré lidi sednout v MHD:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 13) Třídím odpad:

Příloha 2: Dotazník pro žáky gymnázií

Dotazník pro zjištění etického povědomí a morálního chování žáků ZŠ / SŠ

Vážená studentko, vážený studente,

jsem student Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na tebe s žádostí o vyplnění následujícího dotazníku, který zjišťuje úroveň povědomí žáků o etice a morální chování mladých lidí. Výsledky dotazníku budou využity v rámci mé diplomové práce na téma "Etika v současné škole". Prosím tedy o spolupráci pravdivým vyplněním dotazníku. Výzkum je zcela anonymní, v žádném případě se nemusíš obávat zneužití informací, které mi poskytneš.

Děkuji za pomoc.

Petr VÁCLAVEK

Typ školy: ZŠ

G

Třída:

Věk:

Pohlaví:

Okruh 1: Zakřížkujte 3 oblasti, kterých se podle vás nejvíce týká etika

☐

záškoláctví

☐

potraty

☐

stravování

☐

konzumace návykových látek

☐

reklamy v TV

☐

technický pokrok

☐

ochrana životního prostředí

☐

šikana

☐

řešení konfliktů /
sporů

Okruh 2: na bodové škále označte, jak negativně nebo pozitivně vnímáte následující jevy.

(1 = velmi negativní, 2 = negativní, 3 = spíše negativní, 4 = spíše pozitivní, 5 = pozitivní, 6 = velmi pozitivní)

2 - 1) Pití alkoholu u mládeže pod 18 let

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 2) Kouření u mládeže pod 18 let

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 3) Úmyslné vyhýbání se výuce

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 4) Napovídání při písemné práci / zkoušení

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 5) Opisování při písemné práci / zkoušení

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 6) Fyzické šikanování jiných žáků

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 7) Agresivní řešení sporů a problémů

2 - 8) Posmívání a urážení (obecně)

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 9) Urážky na základě rasy / národu / náboženství

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 10) Tolerance k odlišným rasám / národům / náboženstvím

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 11) Krádeže

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 12) Úcta ke starým lidem

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

2 - 13) Ekologické chování a třídění odpadů

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

Okruh 3: na bodové škále označte, jak často se chováte dle následujících bodů.

(1 = nikdy, 2 = výjimečně, 3 = zřídka, 4 = občas, 5 = často, 6 = velice často, pravidelně)

3 - 1) Alkohol piji:

(pil(a), když mi bylo méně než 18 let)

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 2) Kouřím cigarety / vodní dýmku:

(kouřil(a), když mi bylo méně než 18 let)

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 3) Chodím za školu:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 4) Napovídám ostatním při písemných pracích / zkoušení:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 5) Opisuji při písemných pracích / zkoušení:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 6) Účastním se šikany jiné osoby / jiného žáka:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 7) Konflikty řeším agresivně / silou:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 8) Slovně urážím nebo se posmívám jiným lidem:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 9) Posmívám se / urážím osoby jiné rasy / náboženství:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 10) Cítím se v bezpečí mezi zástupci jiné rasy / náboženství:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 11) Beru si věci, které mi nepatří:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 12) Pouštím staré lidi sednout v MHD:

1	2	3	4	5	6
☐	☐	☐	☐	☐	☐

3 - 13) Třídím odpad:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Petr Václavek
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Etika v současné škole (Analýza RVP, ŠVP a edukační reality).
Název v angličtině:	Ethics in the contemporary school system (An analysis of FEP, SEP and the educational reality).
Anotace práce:	Hlavním cílem práce je analýza zastoupení etiky a praktické etické výchovy v rámci výuky na druhém stupni základních škol a středních školách se zaměřením na gymnázia. Postupně se zabývá charakteristikou etiky a morálky, vybranými typy rizikového chování mládeže a analýzou RVP a ŠVP. Praktická část je zaměřena na rozbor etického myšlení a jednání žáků ZŠ a G a jejich vzájemné porovnání.
Klíčová slova:	Etika, Morálka, Mládež, Morální výchova, Výuka, RVP, ŠVP, Problémy, Rizikové chování, Etické povědomí, Mravní jednání
Anotace v angličtině:	The main goal of the thesis is an analysis of an inclusion of ethics and practical moral education within the process of education at the lower secondary and upper secondary education with focus on the secondary general schools. It gradually deals with the characteristic of ethics and morality, selected types of risk behavior of adolescents and an analysis of FEP and SEP. The practical part focuses on the analysis of ethical thinking and moral behavior of pupils at the lower a upper secondary schools and their comparison.
Klíčová slova v angličtině:	Ethics, Morality, Adolesents, Morální teaching, Education, FEP, SEP, Problems, Risk behavior, Ethical thinking, Moral behavior
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Dotazník pro žáky základních škol Příloha 2: Dotazník pro žáky gymnázií
Rozsah práce:	83 s.
Jazyk práce:	Český jazyk