

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií Brno**

**Mravní úpadek společnosti a jeho vliv na děti a mládež
(Bakalářská práce)**

Vedoucí bakalářské práce:
doc. PhDr. Z. Bakošová, PhD.

Vypracoval:
Milan Zerák

Brno 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Mravní úpadek společnosti a jeho vliv na děti a mládež“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

Brno 16. 04. 2011

.....

Milan Zerák

Poděkování

Děkuji paní doc. PhDr. Zlatici Bakošové, PhD., za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi vždy ochotně poskytla při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat své rodině a přátelům za morální podporu a trpělivost, kterou mi projevili při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím.

Milan Zerák

Obsah

Úvod	5
Teoretická východiska	
1. Vysvětlení pojmů použitých v bakalářské práci	6
1.1 Etika, morálka, mravní normy, právní normy, výchova, sociální pedagogika, sociální patologie, socializace, rodina, sociální kompetence	6
1.2 Přehled problematiky v literatuře	10
2. Mravní úpadek společnosti jako společenský problém	12
2.1 Příčiny mravního úpadku	12
2.2 Masově komunikační média jako prostředek manipulace	15
3. Etika, morálka, jako základní nástroje formování společenských vztahů	17
3.1 Význam etiky a morálky pro člověka a společnost	17
3.2 Porušování společenských norem	18
3.2.1 Nedostatečná výchova	18
3.2.2 Nevhodné prostředí	22
3.3 Legislativní vymezení	23
3.3.1 Právní postavení dítěte	24
3.3.2 Rodina a její legislativní vymezení	25
4. Možnosti rodiny, školy a neformálních organizací a institucí v rozvíjení etické výchovy	28
4.1 Rodina	29
4.1.1 Charakteristika, funkce současné rodiny a její problémy	29
4.1.2 Rodina a její význam	31
4.1.3 Hodnoty rodiny a rodinná výchova	32
4.2 Možnosti školy v rozvíjení etické výchovy a v řešení etických a sociálních problémů	37
4.2.1 Interpersonálně náročné situace, strategie a postupy učitelů v situacích nevhodného chování	39
4.2.2 Možnosti školy při řešení záškoláctví a šikany	42
4.3 Možnosti neformální výchovy a vzdělávání	45
4.3.1 Cíle, charakteristika a obsah činnosti vybraných činitelů působících v oblasti neformální výchovy a vzdělávání	46
4.3.2 Metody a vlastnosti vybraných činitelů působících v oblasti neformální výchovy a vzdělávání	48
II. Empirická část	
5.1 Cíle, úkoly, předmět průzkumu, hypotézy průzkumu	52
5.2 Metody a metodika průzkumu	52
5.3 Průzkumný vzorek	52
5.4 Analýza a interpretace zjištěných údajů	53
5.5 Závěry a doporučení pro zkoumaný průzkumný vzorek	66

Resumé	67
Anotace a klíčová slova	68
Seznam použité literatury	69
Seznam příloh	71

Úvod

„ Dobro¹ ve slovech vytváří důvěru, dobro v myšlenkách vytváří hloubku, dobro v dávání vytváří lásku.“ Lao – C (6. stol. př. n. l.)

Mravní úpadek společnosti je pojem, který je v současné době v hojné míře skloňován nejen médii, ale i odbornou a širokou veřejností v souvislosti s výskytem různých negativních jevů a událostí, které se dnes rozmáhají v klimatu moderní společnosti v čím dál větší míře. Mravní úpadek společnosti se projevuje v každodenním životě v chování a jednání lidí a má mj. za následek nárůst lhostejnosti, nevšímavosti, neochoty druhému pomoci, sobectví, ale také v úpadku mravních hodnot, jako jsou úcta, slušnost, čestnost. Projevuje se rovněž v rozpadu společenských vztahů, ale i v narůstající preferenci materiálních hodnot, ve stále větší absenci hodnot mravních a morálních, růstem agresivity verbální, ale i fyzické, což se vše bohužel promítá i do rodinného prostředí a přispívá k negativnímu formování osobnosti dětí a mládeže. Jedním z důsledků mravního úpadku je i absence podnětného sociálního prostředí, které je pro výchovu a rozvoj dětí a mládež stěžejní. Škola v důsledku společenských změn po roce 1989 ztrácí svůj výchovný charakter a výchova mladé generace je tedy delegována výhradně na rodinu, která dnes nezřídka výchovu svých dětí nezvládá. Hovoří se proto také o krizi rodiny, o tom, zda tato instituce neztratila své opodstatnění? Jak je z výše uvedeného zřejmé, příčinných souvislostí, které zasahují do společnosti a které ji ovlivňují, je celá řada. Široká, ale i odborná veřejnost si samozřejmě velmi citlivě všímá všech jevů, které způsobují nezdravé klima dnešní společnosti a diskutuje o všech formách úpadku mravních norem, nemorálního chování a jednání, které ovlivňují život každého z nás.

Jak lze tedy charakterizovat mravní úpadek společnosti a jeho vliv na děti a mládež? Proč k němu dochází, které příčinné souvislosti k němu přispívají? Které negativní vlivy působí na děti a mládež? Kterých mravních norem se úpadek dotýká? Které mravní normy může dnes škola rozvíjet prostřednictvím vyučovacích předmětů? Jakými metodami? Jakým způsobem zasahuje a ovlivňuje mravní úpadek společenské a rodinné prostředí, resp. výchovu dětí a vzájemné vztahy mezi rodiči a dětmi? Jakým způsobem je možné se mu bránit a předcházet jeho důsledkům? Jaké jsou možnosti rodiny, školy a neformálních institucí a organizací při výchově dětí a mládeže? Jakým způsobem vymezuje postavení dětí, mládeže a rodiny legislativa? Na které hodnoty při výchově dětí a mládeže je třeba klást důraz?

Cílem této práce je pokusit se alespoň dílčím způsobem poukázat, charakterizovat, navrhnout, odpovědět na výše uvedené otázky, jak jen mi moje skromné odborné znalosti dovolí. Toto téma se mě dotýká, je mi blízké a pro jeho výběr jsem se rozhodl, protože mi aktuální stav společnosti není lhostejný, leckdy je bohužel zlehčován a interpretován zkresleným a neobjektivním způsobem, takže mám potřebu se k tomuto problému vyjádřit a dozvědět se o něm více. Tato práce je psána z aspektu teorie výchovy, etiky a sociální pedagogiky.

Při studiu této problematiky jsem měl možnost seznámit se s mnoha zajímavými publikacemi a také články, které se touto problematikou zabývají. Z těchto publikací a článků tato práce čerpá. Nelze samozřejmě přehlédnout, že mravní úpadek společnosti se dotýká v mnoha styčných „bodech“ obsahu působnosti předmětu oboru sociální pedagogika.

¹ Bakošová, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc Bratislava: Public Promotion. 2008. str. 172 převz. citát

I. Teoretická část

1. Vysvětlení pojmů použitých v bakalářské práci

1.1 Etika, Morálka, Mravní normy, Právní normy, Škola, Výchova, Sociální pedagogika, Sociální patologie, Socializace, Rodina, Sociální kompetence, Prostředí, Masmédia

Od počátků existence lidstva byla s člověkem spojena potřeba regulovat lidské chování a jednání prostřednictvím morálky, mravnosti, mravních norem a následně norem právních. Společnost se postupně dopracovala k dalším pojmům, jako jsou rodina, výchova, škola, prostředí, socializace, masmédia, sociální patologie, sociální pedagogika, sociální kompetence.

Etika² (z řeckého ethos - mrav) je filozofickou disciplínou, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišování dobrého a zlého. Etika je disciplínou praktické filozofie. Zabývá se teoretickým zkoumáním hodnot a principů, které usměřují lidské jednání v situacích, kdy existuje možnost volby prostřednictvím svobodné vůle. Hodnotí činnost člověka z hlediska dobra a zla. Na rozdíl od morálky, která je blíže konkrétním pravidlům, se etika snaží najít společné a obecné základy, na nichž morálka stojí, popř. usiluje morálku zdůvodnit. Etika³ nevzniká ve společnosti vždy a všude. Jestliže jsou ve společnosti morální normy přijímány jako samozřejmé a nezpochybnitelné, neobjevuje se zde potřeba jejich teoretického zkoumání a zdůvodňování. Závaznosti morálních norem se v takovéto společnosti dosahuje prostřednictvím tradice, tj. opakováním upevněného zvyku, která je ukotvena všeobecně přijatou autoritou-bůh, mýtičtí předkové atd.

Morálka⁴ (z lat. moralitas, správné chování, od mos, moris, mrav) je historicky a kulturně podmíněný souhrn hodnotících soudů, zvyků názorů, ideálů a pravidel, jimiž se lidé řídí ve svém praktickém mravním jednání. Dodržování morálky je kontrolováno veřejností a podléhá sociálnímu tlaku, zároveň však systém morálky spočívá na vnitřní sankci (pocit studu, viny, nevole). Morální normy tedy neupravují vnější regulativní stránku lidského chování, ale ovlivňují ji prostřednictvím vnitřní motivace. Ve vztahu k morálce se tedy vytváří sociální identita jednotlivce vůči společenství.

Odborné publikace uvádějí množství různých definic **etiky a morálky**, které korespondují s dobou svého vzniku a promítají se do nich názory příslušné doby, z tohoto důvodu je zde uvedeno, jakým způsobem definici etiky a morálky vnímaly význačné osobnosti své doby. Níže uvedený výčet je ilustrativní ukázkou různorodosti a vývoje

² Srov. <http://cs.wikipedia.org/wiki/Etika>

³ Srov., Odmaturuj ze společenských věd. Brno: Didaktis, 2004. str. 194-195

⁴ Srov. Vasilčuk, A. Neznámé emoce Brno: Era 2006. str. 543

definice pojmu morálka a etika.

Řecké slovo *ethos* nebo *latinské mos* překládáme jako **mrav, zvyk, obyčej**, jak je uvedeno v knize Učebnice základů etiky od J. V. Příkaského⁵. Tato slova užíváme, např. jestliže ten druhý dělá něco nedobrého, nemravného.

Zatímco staří Řekové, jak dále uvádí Příkaský, hledali štěstí na tomto světě a nejvyšší hodnotu života viděli **ve štěstí samotném**, tj. jedne vždy tak, abys byl šťasten, věřící křesťané očekávali **blaženost po smrti** a chtěli si svými ctnostnými činy tuto blaženost pojistit. Zcela odlišné pojetí o mravnosti měl např. I. Kant, podle něhož mravnost není závislá na štěstí nebo na prospěchu, nýbrž na mravnosti, tj. na **morálce, která je zcela autonomní** a za etické pokládá takové jednání, které by se mohlo stát normou pro všechny ostatní.

Dle filosofického slovníku⁶ je možno vymezení podstaty morálky už od starověku chápat různým způsobem, tj. jako:

- **životní moudrost**
- výchovu ke ctnostem
- **plnění božích příkázání**
- individuální uspokojení
- **vyjádření vlastní osobnosti a jednání podle vnitřního hlasu svědomí**
- nástroj k zachování pořádku a obecného prospěchu ve společnosti
- **prostředek vzájemného pochopení a sblížení**
- cestu k dosažení štěstí formou samoúčelné služby ctnosti
- **určení smyslu života**
- vnější společenskou instituci ukládající povinnosti a konvence

J. V. Příkaský⁷ konstatuje, že etika je filosofická disciplína, která se snaží převést všechno to, co známe jako mravní povinnosti, ctnosti, pravidla nebo hodnoty, na společnou platformu.

John Locke⁸: „Morálka je "vodítko, k němuž jsou vztahovány svobodně motivované lidské činy a podle něhož jsou posuzovány. Morální dobro a zlo je tedy "shoda či neshoda našich činností s nějakým zákonem, přitom toto dobro a zlo, které doprovázejí naše respektování či narušování zákona vydaného zákonodárcem, běžně nazýváme odměna a trest“.

Karel Marx⁹: Morálka se v dějinách vyvíjí, a to v závislosti na vývoji společenského systému. Teprve až s překonáním třídní společnosti vznikne skutečná humanistická morálka.

⁵ Srov. Příkaský, V., J.: Učebnice základů etiky. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000. str. 8-9

⁶ Srov. Durozoi, G. Filosofický slovník. Praha: Ewa Edition, 1994. str. 189

⁷ Srov. Příkaský, V., J.: Učebnice základů etiky. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000. str. 8

⁸ <http://politologie.blog.cz/0511/john-locke-esej-o-lidskem-rozumu2>

⁹ Srov., Odmaturuj ze společenských věd. Brno: Didaktis, 2004. str. 201

Norma¹⁰ (někdy také **standard**) je požadavek na chování člověka, implicitní pravidla a očekávání určující, co by si měl člověk myslet a jak by se měl chovat. Dodržování normy je preferováno a posilováno, nedodržování sankcionováno a tlučeno. Normy bývají děleny na normy kodifikované (vyjádřené), subsistenční (nejsou přesně vyjádřeny, jsou dány tradicí).

Právní norma¹¹ je označení pro jeden obecný příkaz, zákaz nebo dovolení vyplývající z právního řádu včetně nástrojů a zmocnění k jeho dosažení nebo vymáhání. Zpravidla právní předpis (například zákon, vyhláška apod.) obsahuje mnoho právních norem, některé právní předpisy neobsahují žádnou právní normu (například deklarativní zákony, jako je lex Beneš nebo obsahují jen neúplné právní normy.

Škola¹² je pojem, jenž má svůj původ v řeckém výrazu *scholé* - volnost, příležitost, možnost, prostor pro aktivitu osvobozující od starostí a shonu, čas vyměřený na získávání poznatků, na vzdělávání. Pojem je spojován s výrazy „*společné, hromadné, kontrolované*“ vzdělávání realizované ve formě vyučování realizované ve specializovaných institucích.

Výchova¹³ je cílevědomé, záměrné mezilidské působení a rozvíjení aktivního vztahu člověka ke světu, jak konstatuje Střelec. Bakošová¹⁴ uvádí, že „výchova je složitý společenský proces, ve kterém se uskutečňuje vztah (interakce) vychovávající-vychovávaný. Výchova má mít svůj cíl. Působení bez cíle je funkcionální, které vede k procesu socializace. Podstatnými znaky výchovy jsou cílevědomost, záměrnost, soustavnost, organizovanost.“

Sociální pedagogika¹⁵ představuje aplikované odvětví pedagogiky zabývající se výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Je rovněž zaměřena na výchovu a pomoc rodinám s problémovými dětmi, na skupiny mládeže ohrožené drogami, na jedince propuštěné z vazby aj. Obor sociální pedagogika se specializuje na pomoc člověku při vypořádávání se s životními úkoly, změnami, problémy a ohroženími v prostředí, jde o hledání optimálních forem kompenzace různých nedostatků, zejména těm, kteří nejsou schopni samostatně spravovat svoje záležitosti. Svým záměrným působením pomáhá člověku v procesu socializace. Napomáhá v oblasti výchovy, nápravy, prevence a přeměny asociálního chování v prosociální.

Masmédia¹⁶ jsou sdělovací systémy, akty a prostředky, pomocí nichž jsou zprávy zakódované v těchto systémech předávány konzumentům, velkému anonymnímu a heterogennímu souboru adresátů.

Prostředí¹⁷ je možno podle kolektivu autorů, charakterizovat jako prostor, který vytváří podmínky pro život, a hovoříme pak o životním prostředí. V takovém prostoru se realizuje působení různých činitelů, které umožňují organismu žít, vyvíjet se a rozmnožovat. Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému, duchovní systém, tj. prvky jako věda umění, morálka atd. Životní

¹⁰ Srov. Vasilčuk, A. Neznámé emoce Brno: Era 2006. str. 550

¹¹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1vn%C3%AD_norma

¹² Průcha, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. str. 112

¹³ Srov. Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. str. 110

¹⁴ Bakošová, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc Bratislava: Public Promotion. 2008. Str. 50

¹⁵ http://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_pedagogika

¹⁶ Srov. Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001 str. 61

¹⁷ Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001 str. 99

prostředí člověka lze tedy vymezit jako tu část světa, s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.

Rodina¹⁸ je podle B. Krause institucionalizovaný sociální útvar nejméně tří osob, mezi kterými jsou rodičovské, příbuzenské nebo manželské vazby. Základ rodiny tvoří dyadický pár muž a žena, což je určitá forma partnerství. Výchozím znakem každé rodiny je existence alespoň jednoho dítěte.

Sociální patologie¹⁹ je označení pro jevy, které společnost klasifikuje jako nežádoucí (sociálně-patologické), protože porušují sociální, morální či právní normy společnosti (často např. kriminalita, toxikomanie, vandalismus, domácí násilí a další) jakož i pro příčiny těchto jevů. Pojem sociální patologie zavedl Herbert Spencer jako sociální paralelu biologických onemocnění, sociologové odmítající biologismus místo tohoto pojmu používají označení sociální deviace či sociální dezorganizace. Émile Durkheim sociální patologii chápal jako vědu o způsobech chování odchylných od stanovených norem, vnímal však tyto negativní skutečnosti jako neoddelitelnou součást života společnosti, která má zároveň i jisté pozitivní funkce

Socializace²⁰ (lat. socialis = společný) je sociální interakční proces, jímž si jedinec po celý život osvojuje soustavy hodnot, sociálních norem, proces, v němž se jedinec jako biologický tvor stává bytostí společenskou, začleňuje se do společnosti. Prostřednictvím procesu socializace dochází k enkulturaci (osvojení si kultury dané společností) k interiorizaci (zvnitřnění) společenských hodnot a norem, jedinec si osvojuje nové role a vytváří si svoji identitu.

Sociální kompetence²¹ vymezuje Bakošová společně s dalšími autory, jako schopnost kooperovat, přesvědčovat, názorně předvést, objasnit, poskytnout vzor, poskytnout pomoc a podporu, lidský vztah, empatii, akceptování, schopnost řešit konflikty, schopnost efektivně komunikovat. Patří sem rovněž schopnosti sociální práce, které vyplývají z rozdílnosti žáků, schopnost porozumět dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí, romským dětem, dětem nezaměstnaných, různým výchovným problémům a sociálním deviacím a pracovat s nimi.

¹⁸ Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 78

¹⁹ http://cs.wikipedia.org/wiki/Soci%C3%A1ln%C3%AD_patologie

²⁰ Srov. Geist, B. Sociologický slovník. Praha: Victoria publishing, 1992. str. 406-407

²¹ Bakošová, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc Bratislava: Public Promotion, 2008. str. 128

1.2 Přehled problematiky v literatuře (stručná anotace nejdůležitějších monografií, odborných prací, sborníků)

JEHO SVATOST DALAJLAMA Etika pro nové milénium. Praha: Pragma, 2000. 199 s. ISBN 80-7205-788-X

Jeho Svatost dalajlama píše ve své knize o pojmu, který nazývá "**pozitivním etickým chováním**". Uvádí, že v dnešní době je třeba nalézt jiné způsoby, jak vybudovat základní etické principy, než tomu bylo dříve, modely z minulosti, čerpající z náboženství již totiž neplatí. Autor v publikaci předkládá ucelený etický systém, jenž je založen na zdravém rozumu a praktickém uvažování, ale jehož cílem je zároveň štěstí každé lidské bytosti. Píše mj. o tom, že lidské bytosti jsou lepší, než si myslí a že **společnost rozvíjející lásku a soucit je v našem dosahu a musím být naším cílem**. Autor klade důraz na rozvíjení filozofie míru z velké úcty ke všem živým bytostem a to na základě koncepce univerzální zodpovědnosti zahrnující celé lidstvo stejně jako přírodu. Pokud bude dostatečné množství lidí jednat s pochopením své původní čistoty, bude následovat globální „revoluce“ míru.

BAKOŠOVÁ, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public Promotion. 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3

V sedmi kapitolách své publikace poukazuje autorka **optikou sociální pedagogiky, jako životní pomoci** na její pomáhající charakter. Ve dvou úvodních kapitolách objasňuje terminologii, koncepce a modely sociální pedagogiky a její vztah k dalším disciplínám. Dále poukazuje na vztah sociální pedagogiky **k rodině, rodičům a dětem**. Zde se zabývá zejména **funkčností, dysfunkčností, prognózou rodiny i pomocí sociálního pedagoga** rodině. V dalších kapitolách charakterizuje **školu, učitele a děti v ní, jako sekundární výchovné prostředí**, následuje kapitola **děti bez biologických rodičů, náhradní rodiče a vztah dospělých k těmto dětem. Rómové, děti ulice, drogově závislí a možnosti sociální pedagogiky** při řešení těchto sociálně patologických problémů jsou tématem předposlední kapitoly. V kapitole závěrečné hovoří o profesi **sociální pedagog** a jeho profesních možnostech.

EYRE, L. Jak naučit děti hodnotám, Portál 2007, 160 s. ISBN 978-80-7367-275-1

Manželé Linda /středoškolská učitelka/ a Richard Eyrovi ve své knize zprostředkovávají **zkušenosti, které získaly při výchově svých devíti dětí** a jež jim ukázaly cestu a pomohly jim pochopit, **co je při výchově dětí podstatné a na které morální hodnoty a postoje je třeba klást důraz**. Ve své knize kladou důraz na citlivý, trpělivý, empatický přístup k dětem, podepřený rodičovskou **ochotou, snahou a schopností** komunikovat.

KRAUS, B. Sociální aspekty výchovy. Hradec Král.: Gaudeamus, 1998. 165 s. ISBN 80-7041-841-9

Autor přibližuje výchovu především jako sociální jev, se snahou zaměřit se na všechny její **sociální souvislosti a aspekty**. V úvodní části přibližuje sociální podstatu výchovného procesu, který je zde analyzován jako proces podílející se na zespolečenštění jedince na jeho akulturaci. Charakterizuje prostředí, v němž se výchova a výchovné situace odehrávají, následují myšlenky o společensko kulturní podmíněnosti výchovy. Následuje kapitola, jež je věnována sociálním otázkám osobnostního rozvoje ve dvou stěžejních etapách, dětství

a mládí. V kapitole třetí analyzuje jako sociální instituci školu a ostatní výchovná zařízení. V následné části autor věnuje pozornost rodině, jejím funkcím, a aktuálním problémům, které se promítají do výchovy. Předposlední kapitola je věnována zejména působení masmédií na výchovu. Poslední kapitola se zabývá osobností vychovatele a jeho profesionální rolí.

KRAUS, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3

Autor podává ucelený pohled na **historii i současnost sociální pedagogiky v ČR i v zahraničí**. Charakterizuje sociální pedagogiku jako vědní disciplínu, studijní obor a seznamuje s jejími metodologickými východisky. Dále se věnuje problematice sociálního prostředí, škole a výchovným institucím z pohledu sociální pedagogiky, sociálněpedagogické komunikaci, aktuálním možnostem oboru při pomoci v nejrůznějších životních situacích, otázkám multikulturního soužití a možnostem sociálněvýchovného působení v terénu.

MATOUŠEK, O. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: SLON, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9

V úvodu nás seznamuje autor s rodinou jako institucí a s její kulturní historií, v další části následuje výklad psychologického pojmosloví a metod sloužících k charakteristice dnešní rodiny. V části závěrečné pak ilustruje přehled rodinných problémů, se kterými se setkává odborník působící v oblasti sociální práce, popř. ve sféře zdravotnické, pedagogické, psychologické atd.

STŘELEČEK, S., MARÁDOVÁ, E., MARHOUNOVÁ, J., ŘEHULKA, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. 157 s. ISBN 80-85298-84-8

Prostřednictvím čtrnácti vybraných témat kolektiv autorů zprostředkovává svůj pohled na podmínky a prostředky, kterých lze využívat ve prospěch rodičovských výchovných záměrů. Kolektiv autorů rovněž nabízí k zamyšlení, k diskusi a k ověření podněty, čeho všeho je třeba se při výchově dětí uchránit, které hodnoty naopak stojí za výchovné úsilí a jaké výchovné podmínky, zásady, strategie výchovy a metody, mohou přinést trvalejší prospěch a uspokojení dětem, rodičům, ale také společnosti.

2. Mravní úpadek společnosti, jako společenský problém

Politolog Z. Brzezinský²² konstatuje že, „**charakteristickým rysem současnosti je v tzv. vyspělých zemích prázdnota smyslu lidské existence. Je charakterizována jako úpadek mravní a etické sebereflexe společnosti, relativizací hodnot, hodnotového odcizení na straně jedné a konzumního zápolení na straně druhé**“.

Paradoxně civilizační pokrok podle Krause²³ způsobil, že **čím máme k sobě blíže** (díky rozvoji dopravy, telekomunikací, moderní hromadné výstavby), střetáváme se, stojíme fronty, **máme potřebu se od tohoto ruchu a od celkové přesycenosti podněty (způsobené především médií) izolovat, mít od všeho pokoj.** Odtud už je pak jen krůček k **lhostejnosti, nevšímavosti, neochotě pomoci**, která je dnes pro nás typická.

Zdá se tedy, jak dále uvádí Kraus, že je třeba daleko více, byť s většími obtížemi, razit **ideály spojené s lidskostí, úctou, slušností, čestností, spoluprací, tolerancí**, což nemusí být jednoznačně v rozporu s **výchovou** podporující sebevědomí, individualitu, schopnost prosadit se. To souvisí se schopností sebereflexe, sebeřízení. **Duchovní hodnoty jsou ohniskem, kolem kterého vyrůstá niterná kultura člověka, světový a životní názor, morálka, mravnost, estetičnost, umění.**

Rovněž Horká²⁴ konstatuje, že pro člověka 21. století je zvlášť potřebná **výchova otužilého charakteru**, který umožní čelit a nepodléhat nepravostem, nepřizpůsobovat se jim, odolávat pokušení, být schopný, aktivní, úspěšný (ne na úkor jiných), být ctižádostivý (ne egoistický), mít čisté svědomí, za všech okolností být odpovědný a nekonformní a zůstat sám sebou.

Podle Krause je dnes **výchova determinována složitými podmínkami**, což ilustruje na příkladu estetická a estetické výchovy. Ne, že by v posledních letech kolem nás ubylo krásy a podnětů, které vzbuzují libé pocity. Ve shonu, v záplavě přesycenosti všemi možnými podněty, dochází k tomu, že jsme si vypěstovali jakýsi imunitní systém a chodíme kolem těchto podnětů s klapkami na očích, nevšímavě. Tak dochází k tomu, že se nedokážeme radovat ani z rozkvetlé aleje stromů, ještě méně z hezkých vztahů, kterých bývá navíc poskrovnu... Důsledkem pak je **citová deprivace, chudost citů a bezcitnost v jednání.**

Jeho Svatost dalajlama²⁵ volá po duchovní revoluci, která je podle jeho názoru spojena „s vlastnostmi lidského ducha, jako je **láska a soucit, úcta, trpělivost, tolerance, odpuštění, spokojenost, smysl pro zodpovědnost, smysl pro harmonii**, které přinášejí štěstí člověku samotnému i ostatním“.

2.1 Příčiny mravního úpadku

Typickým rysem současné doby je podle Pelikána²⁶ **bourání tradic, ale i ustálených hodnotových systémů.** Projevuje se to nejen v rozchodu se společenskými tradicemi, ale odraz lze najít zejména v rodině, což se mj. projevuje oslabením citových svazků v rodině,

²² Keller, J. Soumrak sociálního státu. Praha: Slon, 2005. str. 85 (převz.citát)

²³ Kraus, B., Poláčková, V., Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 50

²⁴ Horká, H., Výchova pro 21. století. Brno: Paido, 2000. str. 44

²⁵ Jeho Svatost dalajlama. Etika pro nové milénium. Praha: Pragma, 2000. str. 27-28

²⁶ Srov. Pelikán, J. Výchova pro život. Praha: ISV, 1997. str. 18-20

narušených akcentací řady jiných priorit, tj. postavení, majetek a jejich preferencí před rodinným životem. Jednou z příčin je i absence hlubšího vztahu dětí k rodičům.

S nástupem postmoderny, jak konstatuje Griswold²⁷, přichází **nový problém v chápání hodnot. Postmoderna odmítá velké univerzální koncepty moderny a popírá jejich nárok na obecnou pravdivost a platnost.** Místo universality podporuje radikální pluralismus, koexistenci různých, vedle sebe existujících systémů. Postmoderní svět se často vyznačuje **povrchností, odmítáním velkých příběhů dějin a absolutním individualismem, až k úplné desintegraci.**

Nemůže jít přece o to, jak uvádí Anzenbacher²⁸, abychom **opustili starý morální princip**, tak jak to učinil Nietzsche, nýbrž jen o to, abychom tento mravní princip vztahovali na stále nové, právě relevantní problémy. **I postmoderní pluralita zůstává mravně podřízena imperativu neužívat osob nikdy jen jako prostředků, ale vždy je respektovat zároveň jako účely o sobě a vytvářet instituce tak, aby byly spravedlivé, tj. distributivně výhodné pro všechny zúčastněné osoby.** Pluralizace, jež by znemožňovala komunikaci o tak chápané říši účelů, by byla **nehumánní a morálně nepřijatelná.**

Brezinka²⁹ uvádí, že v **oblasti hodnot jde v případě novodobé pluralitní společnosti o velmi nejistou společnost, ve které jsou přípustné téměř všechny způsoby myšlení a života**, přitom ani jeden není výlučně uznávaný nebo jednohlasně podporovaný. Když se odhlédne od lidských práv a základních svobod, **neplatí nic jako bezvýhradně závazné, jako samozřejmě povinné. Nebezpečí, které z toho pro společnost vyplývá, spočívá ve vzniku atmosféry hodnotového relativismu a nihilismu, trvalého odmítání a přehodnocování, v projevech vzdoru, nestydatosti a banality.**

Účelové stanovení hodnot a hodnotových systémů, se kterými se stále více setkáváme v politice, ekonomice, ale postupně i v dalších oblastech, jak píše Pelikán³⁰, znejišťuje zejména mladé lidi, u kterých se **vytváří představa, že záleží především na úhlu pohledu, co je správné, dobré a morální.**

Hodnoty³¹ jako **užitek, komfort zbavují člověka bezprostřední závislosti na přírodě, umožňují mu vytvářet materiální kulturu**, avšak jednostranná preference těchto hodnot, orientace na produkci a konzum civilizačních hodnot je příčinou současného **globálního ohrožení.** Dvořák³² rovněž v kontextu s jednostrannou preferencí materiálních hodnot konstatuje, že **materialistický přístup vede k postupnému rozkladu lidské společnosti a rozpadu rodinných vztahů, vykořisťování a devastaci přírodního prostředí.**

V důsledku **globalizace** došlo podle Kolektivu autorů³³, v prostředí naší země ke zhuštění času i prostoru, celosvětové vzájemné propojenosti prostorově i časově vzdálených částí světa do celku. Svět se **zmenšuje** a do značné míry unifikuje. Makrosociální jevy mají

²⁷ Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum, 2007. str. 19-20, citát (Griswold 1994)

²⁸ Anzenbacher, A. Úvod do etiky. Praha: Zvon, 1994. str. 189

²⁹ Spousta, V. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova universita, 1994. str. 108 (převz. citát)

³⁰ Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum, 2007. str. 20

³¹ Kraus, B., Poláčková, V., Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 50, citát (Kučerová 1993 s. 20)

³² Srov. Dvořák, F. Máme ještě šanci? Bratislava: Arimes. 2004. str. 106-109

³³ Kraus, B., Poláčková, V., Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 101

celosvětové souvislosti.

V souvislosti s riziky **globálního ohrožení**, konstatuje Keller³⁴, že **globalizace** výrazně mění vztah mezi **ekonomickými a politickými silami**. Zatímco síly ekonomické volně překračují hranice států, politika zůstává v těchto hranicích pevně uzavřena. Zájmy velkých nadnárodních ekonomických uskupení tak získávají jasnou převahu nad možnostmi politiky malých, středních i větších států. Výsledkem je, že **politici stále zodpovídají za sociální poměry ve svých zemích, které mohou ovšem čím dál méně ovlivňovat**.

Ti, kdo kontrolují **velký nadnárodní kapitál** a rozhodují o směřování investic, jak dále vysvětluje Keller, **mají v podmínkách globalizace možnost pronikavě zvyšovat své zisky**. Bariéry, o jejichž odstranění kapitálově silné skupiny usilují, mají podobu nejen celních překrad či politiky dotací. Zároveň má být odstraněno vše, co dříve chránilo zaměstnance a zaručovalo **sociální práva** obyvatel vyspělých zemí. V procesu globalizace se tak vytváří **nová nerovnováha mezi bohatými a chudými**.

Jak dále uvádí kolektiv autorů³⁵, významný biolog Lorenz shrnuje **patologické projevy ve vývoji lidské společnosti do osmi příčinně souvisejících procesů, které ohrožují civilizaci i lidstvo jako celek**:

- **Přelidnění země**, které nás přemírou sociálních kontaktů nutí stranit se jeden druhého a které stěsnáním mnoha jedinců na malém prostoru vyvolává agresi,
- **Pustošení přírodního prostředí**, současně s tím mizí úcta a respekt člověka vůči kráse a všem výtvorům,
- **Závod člověka se sebou samým**, který k naší zkáze urychluje technologický vývoj, činící lidi slepými vůči všem skutečným hodnotám a okrádá je o čas k vpravdě lidské činnosti, totiž k zamyšlení nad sebou samými,
- **Mizení všech silných citů způsobené změkčilostí**. Pokroky v technologii a farmakologii podporují neschopnost snášet i tu nejmenší nelibost. Lidé ztrácejí schopnost prožívat radost, které je možné dosáhnout jen po vynaložení jisté námahy a zdolání překážek,
- **Genetický úpadek** spojený s tím, že v moderní civilizaci neexistují žádné faktory, které by působily selektivně na rozvíjení a zachování norem sociálního chování,
- **Rozchod s tradicemi**, kdy mladší generace již nejsou schopny dorozumět se staršími, jako by byly cizí etnickou skupinou. Příčiny lze spatřovat v nedostatku kontaktů dětí s dospělými,
- **Rostoucí poddajnost lidstva vůči doktrínám**, jejichž sugestivní účinek stoupá s počtem jejich stoupců. K názorové uniformitě vede vzrůst počtu lidí v rámci jedné kulturní skupiny spolu s **rostoucími možnostmi ovlivňování veřejného mínění**. Jedinec, který se vyhýbá vlivu masmédií, bývá dnes považován za nenormálního,

³⁴ Keller. J., Soumrak sociálního státu. Praha: Slon, 2005. str. 36

³⁵ Kraus, B., Poláčková, V., Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 48-49, citát (K. Lorenz 1990, s. 8)

- **Vyzbrojení lidstva nukleárními a ostatními zbraněmi** umožňuje okamžité zničení lidstva nebo jeho podstatné části.

Jeho Svatost dalajlama³⁶ konstatuje v souvislosti s **nebezpečím plynoucím z válečných konfliktů, že rozvíjení naší osobní spokojenosti** je zásadní věcí při udržování mírového soužití. Nespokojenost rodí hrabivost, kterou nelze ničím ospravedlnit. Nedostatek spokojenosti, který fakticky poklesá do chtivosti, dává vzniknout **závistí a agresivní soutěživosti a vede ke kultuře nadměrného materialismu. Negativní atmosféra**, kterou to vytváří, **se stává živnou půdou pro veškeré druhy společenských nešvarů, jež přinášejí utrpení všem členům takového společenství.**

Jak uvádí dále, pokud to, co hledáme, je **konečné, je zde nebezpečí, že když to získáme, nebudeme spokojeni. Touha po tom, co je konečné, nemůže být nikdy uspokojena.** Na druhé straně když si vypěstujeme spokojenost, nikdy nemůžeme být zklamáni či rozčarováni. **Kultura trvalého ekonomického růstu musí být podle něj zpochybněna zejména z toho důvodu, že s ní přichází velké množství problémů jak společenských, tak i problémů životního prostředí.**

2.2 Masově komunikační média jako prostředek manipulace

Jedním z důvodů, **proč je tak oblíbená myšlenka**, že lidská přirozenost je agresivní, spočívá možná v tom, že jsme prostřednictvím médií **trvale vystaveni špatným zprávám.** Příčinou toho je zajisté přesvědčení, že **dobrá zpráva není zpráva**, jak konstatuje Jeho Svatost dalajlama³⁷.

Masová média³⁸ (především televize a internet) a nezodpovědnost některých tvůrců jejich programů ohrožují postoje a chování především nejmladší generace. Všichni si uvědomujeme, že v **současné době jsme často svědky masivní devalvace hodnot a ztráty mravní odpovědnosti.** Méně si už připouštíme, že neprofesionalita a nekompetentnost některých médií, která otupují a deformují estetické cítění diváka, stejně jako ztráta svědomí představují podhoubí, z něhož vyrůstá arogance a agresivita. Přitom víme, že jelikož masmédia vznikají a působí ve společnosti regulované tržními zákonitostmi, **snaží se prosadit především ekonomicky a méně již kvalitou své programové nabídky.** Program je často diktován požadavky trhu, masovým nevkusem a představou zisků.

Největší „**zrada**“ v působení médií (především vůči dětem), jak konstatuje Kraus³⁹, spočívá v tom, že virtuálně vytvořený svět předkládají jako realitu (např. prostřílený hrdina se vzápětí bije dál), která ovšem takto „filmově“ nefunguje. Není pak divu, že mladiství delikventi argumentují, že pouze napodobovali a „chtěli si to také vyzkoušet“.

Před silným účinkem médií⁴⁰ je třeba ochraňovat především jedince, kteří mají **tendenci napodobovat sociálně nežádoucí jednání** filmových a jiných hrdinů. To se často potvrzuje u mladistvých provinilců, kteří uvádějí, že se ke svému jednání nechali inspirovat

³⁶ Srov. Jeho Svatost dalajlama. Etika pro nové milénium. Praha: Pragma, 2000. str. 140-141

³⁷ Srov. Jeho Svatost dalajlama. Etika pro nové milénium. Praha: Pragma, 2000. str. 65

³⁸ Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008 str. 128 (převzatý citát Spousta, 2001)

³⁹ Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008 str. 128

⁴⁰ Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008 str. 128 (převzatý citát Jiráček, Köpplová, 2003)

konkrétními televizními pořady.

I když **manipulativní charakter masmédií**, jak dále konstatuje Kraus, není tak přímočarý, jak by se na první pohled mohlo zdát (vlivy médií se filtrují přes různé sociální skupiny a především jejich názorové vůdce), v plné síle a společenské nebezpečnosti se vyjevuje v reklamních šotech. **Reklama se stává nástrojem masové manipulace.**

Každý, komu není lhostejné, **čím je ovlivňován psychický vývoj mladé generace**, jak dále píše Kraus, **si bude klást otázku, zda a jak může společnost této hrubé a rafinované manipulaci s vědomím, myšlením a cítěním dětí a mládeže zabránit.** Je zřejmé, že sám manipulativní charakter masmédií, který je důsledkem dysfunkce komunikace, médií a kultury, přímo ovlivnit nelze. Vinu za tuto dysfunkčnost a za zmasovění médií, nese totiž masová konzumní společnost, jejímuž **diktátu spotřeby** jsou permanentně vystaveni všichni její členové a jejímž produktem jsou i masmédiá.

Média je jistě nutné **usměrňovat**, jak dále uvádí Jeho Svatost dalajlama⁴¹. Skutečnost, že bráníme našim dětem dívat se na určité věci, naznačuje, že již rozlišujeme mezi tím, co je a co není odpovídající různým okolnostem. Ale jestli je např. legislativa správnou cestou, jak to provést, je těžké posoudit. Jako u všech záležitostí týkajících se etiky je **disciplína účinná jen tehdy, když vychází z nitra.** Možná nejlepším způsobem, jak zajistit, aby to, co různá média produkují, bylo zdravé, spočívá ve způsobu, jak vychováváme své děti. Pokud je vedeme tak, aby si byly vědomy své zodpovědnosti, budou mnohem disciplinovanější, když se začnou angažovat v médiích.

Na závěr je třeba konstatovat, že **účinnou ochranu** máme sami ve svých vlastních rukou. **Je jí možnost svobodně se prostřednictvím své vlastní vůle rozhodnout a použít ovladač, který držíme ve svých vlastních rukou.**

⁴¹ Jeho Svatost dalajlama. Etika pro nové milénium. Praha: Pragma, 2000. str. 159

3. Etika, morálka, jako základní nástroje formování společenských vztahů

3.1 Význam etiky a morálky pro člověka a společnost

Vladimír Neff⁴² v publikaci „Filosofický slovník“ uvádí, že úkolem etiky je nalézt vždy, za všech časů a okolností, kritérium mravného a nemravného platné pro všechny lidi a zároveň se etikové při hledání tohoto kritéria snaží přesně stanovit, co považují za nejvyšší hodnotu lidského života.

Soubor představ o vhodném chování obsažený v pojmu **morálka** poskytuje člověku návod, jak by se měl v dané společnosti chovat a jak by měl jednat. Naše osobní, ale i společenská zkušenost nás učí, že individuální i společenské štěstí se spojuje s chováním založeným na určitých morálních zásadách. Jistě ne náhodou se lidé v mnoha různých zemích i specifických kulturách učí obdobným morálním hodnotám a principům.

J. V. Příkaský⁴³ konstatuje, že v souvislosti s významem a úlohou etiky pro člověka a společnost, „chce etika především objevit, podle čeho poznáme, zda je naše jednání mravně hodnotné, nebo není, tj. zdali je v souladu s mravními pravidly, nebo jim odporuje. Kdykoli člověk jedná a může se rozhodnout ve svůj prospěch nebo ve prospěch druhého, vzniká současně i riziko a nebezpečí volby mravně špatného jednání“. Etika nemá za úkol soudit a odsoudit člověka, ale pomáhá posoudit, s čím se v jeho jednání můžeme ztotožnit a naopak.

Seneca: „Jen trvalé dobro v duši člověka poskytuje radost stálou a spolehlivou“.

Jeho Svatost dalajlama⁴⁴ k významu etiky a morálky pro společnost uvádí, že „skutečně etický život, v němž klademe potřeby druhých na první místo a staráme se o jejich štěstí, má pro naši společnost obrovské důsledky. **Pokud se vnitřně změníme, sami sebe odzbrojíme konstruktivním zacházením se svými negativními myšlenkami a emocemi, můžeme doslova změnit celý svět**“.

Bláha⁴⁵ ve své knize „Etika“ jako věda uvádí, že „společnost se udržuje především tím, že se v ní neúnavným myšlením stále hledá, mluví a hájí pravda. Bez pravdy by společnost nemohla žít, pravda je duševním pojítkem mezi lidmi. Posilovat život společnosti, to znamená **sloužit pravdě, lásce a spravedlnosti**. Tato radostná služba není nic jiného, než **etické jednání**“.

J. P. Sartre⁴⁶: Nejcennější chvíle lidské existence jsou chvíle náhlého, svobodného rozhodnutí, kterým člověk rozráží krunýř životní rutiny.

Ernst Hemingway⁴⁷: „**Vaše chování je morální, když se po něm cítíte dobře. Když se cítíte špatně, chovali jste se nemorálně.**“

⁴² Neff, V.: Filosofický slovník. Praha: Mladá fronta, 1993. str. 100

⁴³ Příkaský, V., J.: Učebnice základů etiky. Praha: Karmelitánské nakladatelství, 2000. str. 8-9

⁴⁴ Jeho Svatost dalajlama: Etika pro nové milénium. Praha: Pragma str. 141

⁴⁵ Bláha, I., A.: Etika jako věda. Brno: Atlantis, 1990. str. 80-81

⁴⁶ Srov. Neff, V. Filosofický slovník. Praha: Mladá fronta, 1993. str. 102

⁴⁷ Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 18 citát z „druhé ruky“

Z hlediska našeho základního předpokladu, jak rovněž konstatuje **Jeho Svatost dalajlama**⁴⁸, že **etické chování spočívá v neubližování ostatním**, je zřejmé, že musíme brát v úvahu pocity ostatních, **pro což je základem naše vnitřní schopnost empatie. Když transformujeme tuto schopnost do lásky a soucitu tím, že se vyvarujeme faktorů, které soucitu brání, a rozvíjíme ty, které k němu vedou,lepší se i naše etická praxe a to, jak zjistíme, vede ke štěstí pro nás i pro ostatní.**

V kontextu s mnoha problémy postmoderní doby nelze nepoukázat na historickou souvislost úpadku mnoha starých kultur, jejíž příčinou bylo amorální chování a úpadek mravnosti, která odpovídá našim dnešním zkušenostem, jež máme s chováním lidí v **postmoderní společnosti**, kteří rovněž rezignovali na základní morální hodnoty a principy a ztratili tím zároveň i svůj vnitřní duševní klid, bez kterého žádná lidská bytost nemůže žít. **Základními stavebními kameny každé společnosti jsou mravní postoje a hodnotová orientace**, jestliže nejsou pevné a neměnné, společenské vztahy se rozpadají.

3.2 Porušování společenských norem (vybrané morální problémy)

3.2.1 Nedostatečná výchova

Výchova, jak konstatuje kolektiv autorů⁴⁹, má dopad na ekonomiku dané společnosti, **na její kulturu, na úroveň mezilidských vztahů**. Bohužel, podle výzkumů veřejného mínění, otázky výchovy a vzdělání nejsou stále mezi prioritami společenského dění. V popředí stojí takové, jako je korupce, kriminalita, mezilidské vztahy, a přitom se zapomíná na to, že **podstata a příčiny těchto problémů souvisejí se stavem výchovy**.

Dlouhodobé **narušení nebo oslabení vlivu** některé ze stránek rodinného prostředí (materiální, kulturní, psychologické), jak uvádí Střelec, má zpravidla nepříznivý dopad na **celé výchovné působení rodiny**. Nejvýrazněji je však působnost rodinného prostředí ovlivněna jeho psychologickými podmínkami.

V souvislosti s **dlouhodobým, nepříznivým působením psychologických podmínek rodinného prostředí**, píše Střelec⁵⁰ o **psychické, citové a sociální deprivaci**, která se objevuje zvláště u dětí, vyrůstajících v prostředí, v němž nenacházejí dostatek podnětů pro svůj duševní a společenský rozvoj nebo výrazně strádají v některé z těchto oblastí. Důsledkem tohoto nedostatku je dílčí nebo celková zanedbanost dítěte, která může být provázena nežádoucími projevy v chování nebo dokonce delikvencí a kriminalitou.

Langmajer a Matějček uvádějí nejčastější příčiny psychického strádání, vyplývající z objektivních a subjektivních stránek rodinného života. Rozlišují přitom:

- **Deprivaci z vnějších sociálně ekonomických a kulturních příčin**

Sem zahrnují neúplné rodiny, situace, kdy jsou rodiče většinu dne mimo domov, nízkou hospodářskou nebo kulturní úroveň rodiny, která neposkytuje dětem dostatek podnětů pro jejich žádoucí, přirozený vývoj.

⁴⁸ Jeho Svatost dalajlama: Etika pro nové milénium. Praha: Pragma str. 70

⁴⁹ Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. str. 43

⁵⁰ Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. str. 92-95

- **Deprivaci z psychických příčin**

Ta vyplívá ze zájmového zaměření rodičů, z jejich vzdělání a výchovy, z rozumových nebo smyslových poruch, z citové a charakterové nevyzrálosti, popř. se vyskytují zábrany ještě hlubší, které mají původ např. v duševních poruchách rodičů apod.

Podle Pelikána⁵¹ „vede ono citové nenaplnění u části mladých lidí ke vzniku negativních citů, nezřídka i k nenávisti, která se pak může projevit v přimknutí se k asociálním, rasistickým nebo i přímo kriminalitou se zabývajícím skupinám. Ztráta původních autorit se ale nezřídka projevuje i ve snaze hledat autority nové. Mladý člověk zpravidla potřebuje oporu. **Jestliže jej v situaci jisté vnitřní bezradnosti a hledání nové pravdy a jistoty osloví nějaká doktrína, která je pro něho duchovně blízká, nebo i jen nová a nekonvenční, má sklon podřídít se jí.** Ve skupině obdobně oslovených jedinců se pak cítí silnější, větší, významnější, a proto je ochoten respektovat pravidla této skupiny, protože v jejím rámci začíná naplňovat představu o sobě samém.

Pelikán dále konstatuje, že zde je, jak se domnívá, příčina toho, proč mají nemálo svých příznivců nejen skinheadi a anarchisté, ale i různé náboženské sekty a hnutí, která jsou našemu sociokulturnímu prostředí prostřednictvím svých doktrín velmi vzdálené.

Jeden z dalších autorských přístupů ke třídění příčin nedostatečné péče rodičů o dítě, jak uvádí Střelec,⁵² představuje dětský lékař Dunovský, který rozdělil rodiny, které neplní dobře svoji výchovnou funkci, do tří skupin.

- rodiče, kteří se o děti starat **nemohou** z důvodu nemoci, úmrtí, invalidity atd.,
- rodiče, kteří se o své děti starat **neumějí**, např. velmi mladí rodiče, nezletilí, některé romské rodiny, atd.,

Jeden ze základních rozporů, jak také uvádí kolektiv autorů⁵³, týkající se rodinné výchovy přitom spočívá v tom, že rodiče nejsou často připraveni vychovávat své děti v nových podmínkách způsobu života současné rodiny. Nesystematické životní zkušenosti, získané v předchozím období života a také v odlišných podmínkách, mají sice určitou pedagogickou hodnotu, ale mnohdy samy o sobě nestačí.

- rodiče, kteří se o děti starat **nechtějí**, tj. rodiče dětem neposkytují potřebnou péči,

Jak také dále uvádí Střelec, analýza příčin výchovné situace v rodinách, v nichž nemají rodiče o výchovu dětí potřebný zájem, není snadná. Základní podmínky pro plnění ostatních funkcí, materiální, ekonomické, regenerační ve smyslu obnovy duševních i fyzických sil jsou zde navenek dobré. Jednání rodičů proti zájmům společnosti a dítěte ve smyslu ustanovení Zákona o rodině není závadné v takové míře, aby se mohlo jednat o občanskoprávní nebo trestněprávní důsledky. Příčina problému souvisí s vývojem a vyzráváním osobnosti rodičů a s různými příčinami narušení jejich vlastního výchovného a socializačního procesu.

⁵¹ Pelikán, J., *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. str. 19

⁵² Srov. Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. *Kapitoly z rodinné výchovy*. Praha: Fortuna, 1992. str. 95-96

⁵³ viz tamtéž str. 72

Zanedbávané děti mají podle Matouška⁵⁴ nedostatečný soucit s bližními, necítí vinu při přestupku proti obecným zásadám morálky. Snadno se stávají obětními beránky dětských kolektivů. Na neúspěch či frustraci reagují většinou agresivně. Rodiče zanedbávající své děti se je snaží usměrňovat kritikou, nemají schopnost posilovat pozitivně žádoucí chování dětí. Špatně ovládají své agresivní impulsy, snadno upadají do afektů. Časté tresty zmnožují nežádoucí chování dětí, rodinná interakce je charakterizována jako celkově nepřátelská, převládá v ní kritika, odmítání, trestání a to i mezi členy rodiny, kteří jsou dospělí, resp. nepatří mezi zanedbávané děti.

Jak uvádějí Fišer a Škoda⁵⁵, dětský lékař Dunovský popisuje rovněž o situaci, kdy se rodiče starají o své dítě:

- **nadměrně a hyperprotektivně**, kdy se dítěti dostává větší pozornosti, než je třeba a nadměrná péče vede k rozmazlování. Důsledkem je nepřipravenost na samostatný život, nerespektování druhých atd.

Pelikán⁵⁶ rovněž v souvislosti s podmínkami rodinné výchovy uvádí: „zamysleme se společně nad tím, jestli ve snaze udělat pro své děti i pro děti nám svěřené, někdy nevytváříme podmínky pro to, aby z nich vyrostli jedinci s infantilními rysy chování a jednání?“ Nebudou jednou i díky naší ochranné výchově v životě nešťastní, protože nebudou umět samostatně reagovat a převzít zodpovědnost?

Z hlediska průběhu socializace, jak konstatuje Kraus⁵⁷, má zásadní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má plnit. Hovoříme proto o rodině **funkční** (všechny své funkce plní přiměřeně), **dysfunkční** (některé funkce nejsou plněny dostatečně, celkový život rodiny však není zásadně ohrožen) a **afunkční** (rodina nezvládá své základní funkce, je vnitřně rozkládána a zásadně je narušován i socializační vývoj dítěte).

Termínem **disfunkční a afunkční rodina**⁵⁸, je podle Dunovského, definována taková rodina, která neplní některou z uvedených funkcí: biologickou, sociální, ekonomickou, psychologickou a může se tak stát pro její příslušníky zdrojem negativního vývoje. Tato rodina není schopna zajistit normální vývoj dítěte a plnit požadavky na jeho výchovu. V disfunkční rodině existují mezi partnery napjaté vztahy, které narušují rodinné klima, rodinnou soudržnost, bez které je úspěšná výchova značně problematická.

Střelec⁵⁹ rovněž hovoří o termínech **rozvedená rodina a rozvodová situace**.

- **Rozvodovou situací** se rozumí taková, ve které spolu manželé žijí v jedné domácnosti, existuje mezi nimi značné napětí, hádají se, anebo oba udržují mimomanželské styky s jinými partnery,

⁵⁴ Matoušek, O., Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: SLON, 1997. str. 98-100

⁵⁵ Srov. Fišer, S., Škoda, J. Sociální patologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. str. 142

⁵⁶ Pelikán, J., Výchova pro život. Praha: ISV, 1997. str. 18

⁵⁷ Kraus, B., Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008 str. 80

⁵⁸ Srov. Fišer, S., Škoda, J. Sociální patologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. str. 142

⁵⁹ Srov. Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. str. 95-96

- **Rozvedenou rodinou** je označována taková, ve které je manželský svazek formálně zrušen a manželé žijí odloučeně nebo dočasně v jednom bytě a jejich závazky vůči sobě a dětem jsou upraveny rozvodovým řízením.

Pro dítě je, jak uvádí Střelec, horší rozvodová situace, než život v neúplné rodině po rozvodu, a to především proto, že rozklad rodiny je obvykle provázen konflikty, které děti vnímají velmi intenzivně nebo jsou do nich dokonce vtahovány.

Střelec rovněž zmiňuje termín **nestabilní rodina**, kam kromě rodin nacházejících se v rozvodové situaci a rodin rozvedených, patří rodiny s **absencí citového svazku** manželských partnerů, rodiny s nelegitimním dítětem, rodiny s trvalou absencí jednoho z partnerů v důsledku např. vězení, vojenské služby. Dále sem rovněž zahrnuje rodiny, v nichž je trvalý nebo dlouhodobý konfliktní vztah mezi manžely vyvolán psychickými, biologickými, společenskými nebo ekonomickými příčinami.

Skryté nebo zjevné poruchy rodinné atmosféry, jak uvádějí Fišer a Škoda⁶⁰, mohou nesprávně ovlivnit a nasměrovat vývoj osobnosti. Pokud se jedinci nedostávají potřebné a pobízející vlivy, může to vyústit v narušení jeho emocionality. Dochází pak ke zpevňování pouze některých, většinou nepříznivých vzorců chování. Rodina, jejíž vztahová atmosféra je nedostatečná, pak místo aby dítě připoutala, vyžene je do jiných společenství, které mohou překračovat společenské normy, popř. zákony.

Nezvládnutím náročných situací v životě rodičů, vzniká podle Čápa⁶¹ v rodině řada nepříznivých momentů, mezi nimi někdy až zavrhuje vztah k dítěti. To vytváří v dítěti silný a dlouhodobý stav frustrace, který komplikuje vývoj osobnosti a při dalších nepříznivých podmínkách zvyšuje pravděpodobnost nežádoucího vývoje. I v případech zdařilé kompenzace vnějším úspěchem (mj. škola, zaměstnání) mohou přetrvávat nepříznivé jevy, např. v podobě pocitu nejistoty, neuspokojení prací, životem.

Kladný citový postoj rodičů, jak také uvádí Čáp⁶², **v protikladu k lhostejnosti, zavrhování, ambivalencím i k přehnaným projevům citového připoutání**, dává dítěti uspokojení potřeby jistoty a bezpečí i společenského styku, je modelem pozitivních lidských vztahů spolupráce a vzájemné pomoci, usnadňuje dítěti napodobení a identifikaci s rodiči, převzetí společenských norem, je základem pro formování svědomí a morálních rysů, je dítěti také základem jistoty a odolnosti v protikladu k úzkosti a labilitě. Přiměřené požadavky v protikladu k přehnaně vysokým i nízkým nebo nedůsledným, učí dítě respektovat společenské požadavky jako samozřejmost lidského života. Dítě se nehroučí pod tlakem nepřiměřeně vysokých požadavků, není vedeno k úloze pasívně přizpůsobeného, nebo naopak vzpírajícího se jakékoli autoritě.

Z výše uvedeného je patrné, jak výrazným, negativním způsobem se nedostatečná, nevhodná rodinná výchova promítá do formování osobnosti dětí. Jejich správná výchova založená na morálních zásadách, přispívá k tomu, aby společnost mohla být bezpečná a aby se mohla dál vyvíjet. **Vhodná výchova pomáhá dětem, aby si osvojily morální hodnoty, které jsou tím nejdůležitějším a nejefektivnějším způsobem, jakým rodina může přispět k tomu, aby se v životě cítily harmonické a šťastné.**

⁶⁰ Srov. Fišer, S., Škoda, J. Sociální patologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. str. 152

⁶¹ Čáp, J., Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1980. str. 254

⁶² Čáp, J., Psychologie pro učitele. Praha: SPN, 1980. str. 258

3.2.2 Nevhodné prostředí

Současné prostředí, jak uvádí Kraus⁶³, které je **výsledkem činnosti člověka**, za celou dobu jeho vývoje, jej začíná s neúprosnou logikou zasahovat, a to v onom negativním smyslu. **Vtiskuje mu jiný způsob a rytmus života a někdy jeho život přímo deformuje.** Do nového tisíciletí tedy lidstvo vstupuje paradoxně s tím, že je prostředím, a to nejen přírodním či kulturním, ale i společenskými poměry ve svém životě ohrožováno. Nejcitlivější je tato otázka v případech, kdy je ohrožován zdravý rozvoj osobnosti u populace dětí a mládeže.

Prostředí se dnes stává, jak dále píše Kraus⁶⁴, ohrožujícím ve všech rovinách. Řada faktorů ohrožení se vyskytuje na úrovni **globálního prostředí**. Přelidněnost země vede k narůstající agresi, ale paradoxně i ke větší izolovanosti. Devastace přírodního prostředí ovlivňuje negativně nejen zdraví, ale i úctu a respekt ke krásám přírody. Lidé ztrácejí schopnost snášet bolesti a vše nepříjemné, ale zároveň tím na straně druhé ztrácejí schopnost prožívat i radost. Přirozené kontrastní situace radosti a bolesti se tak rozplývají do pravidelných oscilací nudy. **Kulturní mezery mezi generacemi se zvětšují a dochází k úpadku tradic.**

V souvislosti s **negativními sociálními důsledky prostředí**, hovoří Horká⁶⁵ o **globalizaci násilí a agresivity**, poukazuje přitom na častý demoralizující vliv multimediálních komunikačních prostředků, kde např. internet je zdrojem nejtvrďší dětské pornografie, propaguje násilí, umožňuje šíření nežádoucích a negativních informací, např. filosofie fašismu, okultismu, satanismu.

Na úrovni **mikroprostředí**, jak dále uvádí Kraus, existuje bezprostřední ohrožení přímo v rodinách, školách, vrstevnických skupinách, výchovných zařízeních. Jedná se zde nejen o dopady celospolečenských jevů, např. nezaměstnanost, ale o faktory, které vznikají přímo v tomto prostředí. Rodinné prostředí se může stát ohrožujícím v situacích, kdy je dítě rodiči zanedbáváno, citově vydíráno, kdy přichází na svět jako nechtěné atd.

Kraus⁶⁶ rovněž zmiňuje termín **lokální prostředí v souvislosti s prostředím městským a venkovským**. Městské prostředí charakterizuje T. Pilch následujícími znaky:

- účast obyvatel, mládeže ve velkém množství různých cílových a účelových skupin,
- **dominance konzumního přístupu a méně hluboké mezilidské vztahy,**
- zánik tradičních autorit, nedostatek výrazných společenských autorit,
- **nefungující neformální společenská kontrola,**
- značný pokles významu institutu sousedství,
- **výrazná anonymita v životě a činnostech v lokalitě,**
- velká proměnlivost, rychlost změn v celém životě,
- **výrazná diferenciací v profesní struktuře a společenském rozvrstvení.**

Venkovské prostředí charakterizuje tentýž autor do jisté míry v protikladech a zdůrazňuje blízkost k přírodě, nižší úroveň služeb, zachování lidové kultury, folkloru, migrační tendence, výraznější roli školy a učitele.

⁶³ Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 110

⁶⁴ Srov. Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 111-112

⁶⁵ Horká, H. Výchova pro 21. Století. Brno: Paido, 2000. str. 39.

⁶⁶ Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. str. 95 (převzatá citace T. Pilch 1995)

Kraus⁶⁷ dále hovoří o ohrožení zdravého rozvoje dětí a mládeže v důsledku **technizace**, tj. elektronických dětských hraček, které jsou tak dokonalé a detailně vypracované, že na rozdíl od obyčejného prkénka nedávají dítěti žádnou možnost vlastního pohledu, představivosti, popouštění uzdě fantazii, což dítě ke svému optimálnímu rozvoji potřebuje. Jak také dále uvádí, připočteme-li že ve stejném duchu působí i televize, nelze se divit chudé představivosti, ale co je mnohem horší, tím je u současné mladé generace chudost citová.

Řada ohrožení, jak rovněž konstatuje Kraus, je dána **morálním stavem společnosti**. Komeracionalizace současného života, jeho materializace, narůstající egoismus, současná převládající hodnotová orientace, **nadměrná přesycenosti podněty**, charakterizuje prostředí na všech úrovních. Děti se tak dnes ocitají v novém „informačním prostředí“, které sebou přináší nároky a požadavky s nimiž se značná část dětí vyrovnává jen stěží.

Dalšími ohrožujícími faktory v prostředí podle něj lze spatřovat ve stále více se šířících, **sociálně patologických jevech**, které což je zvláště znepokojující, se v čím dál větší míře, týkají právě dětí a mládeže. Jednak ve smyslu tom, že děti a mládež se sami stávají objektem trestné činnosti, násilí, šikany, týrání, pohlavního zneužívání, vydírání, ale rovněž např. působení různých sekt. Ohrožení však současně spočívá v tom, že samotní příslušníci těchto kategorií se stávají deviantně jednajícími, šikanují, stávají se závislými, dopouštějí se trestné činnosti.

Vážným problémem, jak také píše Kraus, je i ohrožení **nezaměstnaností**, která je u mladistvých zvláště nebezpečná, protože ještě nemají vytvořeny žádné pracovní návyky, takováto situace jim vyhovuje a vede často k sociálně patologickému jednání.

Všechna tato ohrožení, jak dále uvádí Kraus, jsou jevy, které nemohou zůstat bez zanechání následků na rozvoji osobnosti současné generace dětí a mládeže. Dochází často k **neurotizaci, traumatizaci, frustracím**. Podle výsledků některých výzkumů se můžeme až téměř u jedné pětiny dětí základní školy setkat s příznaky neuróz. Důsledkem současného ohrožujícího prostředí je i to, že pro současnou mládež je příznačné žít jen přítomností a nepřemýšlet o budoucnosti.

3.3 Legislativní vymezení

Kolektiv autorů⁶⁸ uvádí, že **současné postavení dítěte v rodině a ve společnosti** je výsledkem **historického vývoje společnosti**, kdy se dítě stále více dostávalo do středu rodinného zájmu a měnily se také názory na jeho výchovu. Po staletí existující ekonomická hlediska, z nichž bylo na dítě také nahlíženo, ustoupila ve své původní podobě v moderních společenstvích do pozadí a místo toho došlo k rozvoji jiných vztahů mezi rodiči a dětmi, především **vztahů citových a mravních**. Na začátku 20. století se spojili pokrokoví lidé z mnoha zemí světa s cílem **chránit děti a zabezpečit pro ně příznivé podmínky k harmonickému rozvoji**.

⁶⁷ Srov. Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 111-112

⁶⁸ Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. str. 84

3.3.1 Právní postavení dítěte

Děti patří k **nejzranitelnějším a k nezávislejším skupinám společnosti**, proto je velmi důležitá a nezbytná jejich ochrana. Potřeba chránit děti má dlouhou historii, i když se v naší společnosti otevřeně o ní hovoří až od roku 1989, jak konstatuje Bakošová⁶⁹.

Výchozím dokumentem, který jako první kodifikoval základní práva dětí, jak uvádí kolektiv autorů⁷⁰, byla **Ženevská deklarace práv dítěte (1924)**. Je dokumentem, který předcházel vzniku současných dokumentů na ochranu dětských práv. Angličanka E. Jebová začala kampaň solidarity s dětmi, které trpěly v průběhu války, tím že zveřejnila obrázky podvyživených dětí.

K nejzávažnějším dokumentům, jak uvádí Bakošová⁷¹, které souvisí s ochranou dětských práv, patří **Všeobecná deklarace lidských práv z r. 1948**. Jde o první poválečný dokument o lidských právech, který představuje vůli států definovat minimální standart lidských práv. Uvádí se v něm, že důstojnost, rovnoprávnost všech členů lidské společnosti je základem svobody, spravedlnosti a míru ve světě. **Lidská práva se musí chránit právními normami a musí podporovat přátelské vztahy mezi národy.**

Následovala tzv. **Charta práv dítěte, přijatá valným shromážděním OSN v r. 1959**, vycházející z myšlenky, že „dítě pro svoji fyzickou a mentální nezralost vyžaduje zvláštní záruky a péči, včetně přiměřené právní ochrany před narozením a po něm. Proces liberalizace dětských práv postupoval dále a v r. 1989 byl právně ukotven v **Úmluvě o právech dítěte**, která vstoupila také v **ČSFR v platnost v r. 1991**, jak uvádí kolektiv autorů.

Tato úmluva navazující na předchozí deklarace práv dítěte, jak dále uvádí kolektiv autorů, se stala dokumentem, který má podobu smlouvy, a je pro státy, které ji přijaly, závazná. Úmluva o právech dítěte vychází ze všeobecné deklarace lidských práv, dokumentu OSN, jenž **stanovuje neodňatelná práva člověka, bez ohledu na jeho rasu, barvu pleti, jazyk, náboženství, politické smýšlení, národnost a majetkový nebo společenský původ.**

V úvodu k Úmluvě o právech dítěte je konstatováno, jak také uvádí kolektiv autorů, že **rodina má dostávat potřebnou ochranu a pomoc tak, aby beze zbytku plnila svoji úlohu ve společnosti.** Dítě má být plně připraveno žít ve společnosti vlastním životem a vychováváno v duchu míru, důstojnosti, snášenlivosti, svobody, rovnosti a sounáležitosti. Pro účely Úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost do věku osmnácti let, pokud není podle právního řádu dosaženo její zletilosti dříve.

Pod vlivem Charty práv dítěte byl v Československu /ČSSR/ následně přijat **Zákon o rodině (č. 94/1963 Sb.)**, který opustil pojem moci a definoval vztah rodičů a dětí jako **vztah práv a povinností**. Ochrana práv dítěte je ve vnitrostátní právní úpravě obsažena v několika právních normách.

Základ právního postavení dítěte je obsažen v rodinném právu. Vliv Úmluvy o právech dítěte se do **Zákona o rodině promítl (novelou zákona č. 91/1998 Sb.)** zejména

⁶⁹ Srov. Bakošová, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 133

⁷⁰ Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. str. 84

⁷¹ Srov. Bakošová, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 133

v ustanovení o sociálně-právní ochraně (§ 41), jejímž cílem je blaho dítěte. **Zákon o sociálně-právní ochraně dětí (č. 359/1999 Sb.)**, stanovil jako prioritní hledisko zájem o blaho dítěte (§ 5). Zákon mimo jiné stanoví povinnost státu a státních orgánů poskytovat účinnou pomoc rodinám s dětmi, povinnost státních orgánů chránit děti před tělesným a duševním násilím i povinnost státu zajistit reintegraci a zotavení dítěte, které se stalo obětí týrání, zneužívání, zanedbávání nebo jiného omezujícího zacházení.

V souladu s Úmluvou o právech dítěte byl po r. 89 novelizován rovněž **Zákon o přestupcích⁷² (č. 200/1990 Sb.)**. Byly legislativně přijaty nové přestupky na ochranu dětí, např. (**§28 Přestupek na úseku práce a sociálních věcí**), kdy za přestupek je považováno ponechání nezletilého dítěte bez náležitého dozoru, jestliže je tímto dítě vystaveno nebezpečí vážné újmy na zdraví nebo způsobí-li v důsledku toho újmu na zdraví nebo škodu na majetku jiné osobě.

Děti a mladiství jsou rovněž chráněni před podáváním alkoholických nápojů. Zákaz prodávání a podávání návykových látek osobám mladším osmnácti let je definován dvěma normami správního práva, **zákonem o přestupcích (č. 200/1990 Sb.)** a **zákonem o ochraně před alkoholismem a jinými toxikomaniemi (č. 37/1989 Sb.)**. Od roku 1990 byl přijat zákon, který zakazuje hraní dětí a mladistvých na hracích automatech umožňujících možnost peněžité výhry (**zákon č. 202/1990 Sb., o loteriích a jiných podobných hrách**).

Ochrana dětí a mladistvých⁷³ je vymezena rovněž prostřednictvím **trestního práva**. Jedná se o ustanovení o ochraně, která se vztahuje pouze na mládež nebo ustanovení týkající se trestných činů, jejichž obětí se může stát kdokoli, **avšak spáchání trestných činů na mládeži vykazuje vyšší společenskou nebezpečnost a je podmínkou pro udělení vyšší trestní sazby**.

V kontextu s aktuálním právním postavením dětí a mládeže, je třeba ovšem podotknout, jak konstatuje Bakošová⁷⁴, že mnozí učitelé poukazují i na **druhou stránku existence dětských práv**. Mnohé děti si totiž prostřednictvím svých rodičů **silně uvědomují své možnosti a snaží se někdy násilně, prostřednictvím svých vysoce postavených rodičů, neplnit si povinnosti, bagatelizovat požadavky učitelů** a při řešení různých výchovných situací **analyzovat problém tak, že se odvolávají jen na existenci svých práv**. Proto je třeba dětem připomenout, že práva mají být vždy uplatňována a realizována v součinnosti s povinnostmi. **Rodiče i učitelé by je měli objektivně posoudit a připomenout dětem transparentní pravidla**.

3.3.2 Rodina a její legislativní vymezení

Legislativa definuje manželství v **zákoně o rodině⁷⁵** následujícím způsobem:

§ 1 hovoří o uzavření a účelu manželství.

(1) Manželství je trvalé společenství muže a ženy založené zákonem stanoveným způsobem.

(2) Hlavním účelem manželství je založení rodiny a řádná výchova dětí.

⁷² <http://zakony-online.cz/?s46&q46=all>

⁷³ <http://trestni.juristic.cz/489507/oddil/trzo>

⁷⁴ Srov. Bakošová, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 139

⁷⁵ <http://zakony-online.cz/?s15&q15=all>

Z výše uvedeného je zřejmé, že pro plnění svých úkolů, harmonický vývoj dítěte, jeho řádnou výchovu k hodnotám lásky, slušnosti, úcty, tolerance a přátelství, je třeba, aby **vztahy mezi manžely byly harmonické, funkční a nedocházelo mezi nimi ke sporům**. Zákon o rodině, jak uvádí kolektiv autorů⁷⁶, hovoří jasnou řečí, zdůrazňuje dobrovolnost rozhodnutí a společný cíl: tvorbu manželství harmonického, pevného a trvalého. Statistiky však hovoří o tom, že v průměru každé třetí manželství končí v ČR před rozvodovým řízením.

V souvislosti s důvody, které „nutí“ dnešní manželské páry k tomu, aby odložily početí svých dětí, konstatuje Jeho Svatost dalajlama⁷⁷, že myšlenka nemít děti jenom proto, že si chceme **plně užívat života bez zodpovědnosti, je podle jeho názoru zcela scestná**.

§ 18 hovoří o tom, že muž a žena mají v manželství stejná práva a stejné povinnosti. Jsou povinni žít spolu, být si věrni, vzájemně respektovat svoji důstojnost, pomáhat si, společně pečovat o děti a vytvářet zdravé rodinné prostředí.

Skutečnost je dnes bohužel taková, že postavení manželů v leckterých rodinách není vyvážené a harmonické, ale jeden z partnerů je tím, kdo má potřebu prosadit se na úkor toho druhého, což je příčinou negativní atmosféry a vzájemných konfliktů mezi partnery. Vše se samozřejmě promítá do výchovy a formování osobnosti dítěte. **Vztahy vyváženého, rovnoprávného partnerství mezi rodiči jsou nejlepší školou pěstování těchto vztahů i u dětí.** V postmoderní společnosti je věrnost mezi manžely v řadě případů bohužel jen prázdným pojmem. V řadě případů se rodiče nevěnují dětem z různých důvodů tak, jak by měli a péči je tudíž nucena přebírat škola, popř. neformální instituce a organizace.

§ 19 hovoří o potřebách rodiny a finančních prostředcích...

(1) O uspokojování potřeb rodiny jsou povinni oba manželé pečovat podle svých schopností, možností a majetkových poměrů.

(2) Poskytování peněžních a jiných prostředků na náklady společné domácnosti může být zcela nebo zčásti vyváženo osobní péčí o společnou domácnost a děti.

(3) Neplní-li jeden z manželů, jak je uvedeno v zákoně o rodině⁷⁸, svoji povinnost hradit náklady společné domácnosti, rozhodne na návrh druhého manžela ve věci soud.

Proti manželovi, jak píše kolektiv autorů⁷⁹, který tuto svou povinnost neplní, např. trvale opustí společnou domácnost, může druhý partner podat u soudu návrh na plnění /určení/ výživného.

§ 20 hovoří o společném rozhodování manželů.

O záležitostech rodiny rozhodují manželé společně. Nedohodnou-li se o podstatných věcech, rozhodne na návrh jednoho z nich soud.

§ 31 hovoří o rodičovské zodpovědnosti.

⁷⁶ Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. str. 9

⁷⁷ Srov. Jeho Svatost dalajlama: Etika pro nové milénium. Praha: Pragma str. 164

⁷⁸ <http://zakony-online.cz/?s15&q15=all>

⁷⁹ Střelec, S., Marádová, E., Marhounová, J., Řehulka, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. str. 67

(1) Rodičovská zodpovědnost je souhrn práv a povinností

a) při péči o nezletilé dítě, zahrnující zejména péči o jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj,

b) při zastupování nezletilého dítěte,

c) při správě jeho jmění.

(2) Při výkonu práv a povinností uvedených v odstavci 1 jsou rodiče povinni důsledně chránit zájmy dítěte, řídit jeho jednání a vykonávat nad ním dohled odpovídající stupni jeho vývoje. Mají právo užít přiměřených výchovných prostředků tak, aby nebyla dotčena důstojnost dítěte a jakkoli ohroženo jeho zdraví, jeho tělesný, citový, rozumový a mravní vývoj.

(3) Dítě, které je schopno s ohledem na stupeň svého vývoje vytvořit si vlastní názor a posoudit dosah opatření jeho se týkajících, má právo obdržet potřebné informace a svobodně se vyjadřovat ke všem rozhodnutím rodičů týkajících se podstatných záležitostí jeho osoby a být slyšeno v každém řízení, v němž se o takových záležitostech rozhoduje.

Hovoří se dnes často o dětských právech, ale je třeba rovněž zdůraznit, že děti mají **nejen svá práva, ale také své povinnosti**, které jsou definovány v níže uvedeném odstavci následujícím způsobem:

(4) Dítě, které žije ve společné domácnosti s rodiči, je povinno podle svých schopností jim pomáhat. Je dále povinno přispívat i na úhradu společných potřeb rodiny, pokud má vlastní příjem, popřípadě majetek, kterého lze použít pro společné potřeby rodiny.

§ 32 hovoří o rodičovské úloze ve výchově a o jejich osobním příkladu.

(1) Rozhodující úlohu ve výchově dětí mají rodiče.

(2) Rodiče mají být svým osobním životem a chováním příkladem svým dětem.

Rodiče bohužel nejsou v některých případech svým osobním životem příkladem pro své děti a tento obecně závazný právní předpis svým chováním **nenaplnují a nerespektují ho, což je příčinou řady výchovných problémů, které jsou jen negativním vyústěním výchovného působení rodiny.**

4. Možnosti rodiny, školy a neformálních organizací a institucí v rozvíjení etické výchovy

Motto: Cenu má pouze cesta⁸⁰, pouze ona trvá, kdežto cíl je iluze poutníka, kráčejiho od hřebene ke hřebeni, jako by smysl byl v dosaženém cíli.

Výchova mladého člověka jako všestranně, morálně a harmonicky rozvinuté osobnosti se neobejde ani bez výchovy rodinné ani bez výchovy školní. Jejich vzájemný vztah tedy hovoří o jejich vzájemné potřebnosti a provázanosti, o potřebnosti rodinné výchovy pro úspěšné dosahování cílů výchovy školní a potřebnosti výchovy školní pro úspěšnost výchovy rodinné.

V tomto smyslu, jak dále uvádí Spousta⁸¹, současné transformační projekty českého školství předpokládají, že se **vzájemné vztahy mezi rodinou a školou budou vyvíjet k větší otevřenosti, náročnosti, kooperativnosti a partnerství**. Tato očekávání se nevztahují jen ke škole, ale také k dalším výchovným institucím, ovlivňujícím děti v jejich volném čase.

4.1 Rodina

Kdykoli pomyslíme na rodinu, jak uvádí Kodýtková⁸², máme na mysli cosi hřejivého, klidného, bezpečného, chápeme ji téměř jako jakýsi **pevný bod ve vesmíru**, jako **jistotu uprostřed složitého dění moderní doby, jako východisko či odrazový můstek svých životních výbojů a současně jako záštitu proti životní nepohodě**. Rodina je v mysli téměř každého člověka místem, kam se může vrátet se svými životními úspěchy, ale i nezdary a bolestmi.

Konfucius byl už před dvaceti pěti stoletími přesvědčen, že by přibylo štěstí a prosperity, kdyby se každý choval řádně ve svém **rodinném životě**. Není náhodné, jak konstatují Eyrovi⁸³, že se lidé v mnoha různých zemích i kulturách učí stejným základním hodnotám. Historická souvislost úpadku Říma s tehdy převládajícím amorálním chováním odpovídá zkušenostem, jež máme s chováním lidí, kteří ztratili morální hodnoty a principy i svůj duševní klid.

Římané⁸⁴ si rodinu cenili natolik, že když sestavovali kolem r. 450 př. n. l. svůj první právní kodex, tzv. Dvanáct desek, prohlásili v něm, že **rodina je základní jednotkou společnosti**. Značná část nejstarších posvátných hebrejských knih klade důraz na význam poslušného dodržování **pravidel rodinného života**, také nejstarší dochované indické spisy věnují rodině značnou pozornost.

V dnešní době, jak konstatují manželé Eyrovi⁸⁵, se stále více rodičů zajímá o správnou výchovu svých dětí. Chtějí vědět, **co by měli své děti naučit, aby dokázaly v našem světě dobře žít a cítily se šťastné. Rádi by jim pomohli najít rovnováhu mezi jejich vlastními zájmy a tím, co po nich vyžaduje společnost**. Mnozí rodiče si uvědomují, jak je jejich role

⁸⁰ Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum, 2007 str. 11(A. de Saint-Exupéry, citace)

⁸¹ Kodýtková, D. Buď anebo v rodinné výchově. Praha: SPN, 1977 str. 56

⁸² Kodýtková, D. Buď anebo v rodinné výchově. Praha: SPN, 1977 str. 19

⁸³ Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 9

⁸⁴ Matoušek, O. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997 str. 23

⁸⁵ Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 7

ve výchově důležitá a že ji nemohou ponechat náhodě nebo se řídit pouze svým instinktem. Zjišťují, že výchovný úspěch závisí **na jasných cílech a konzistentním přístupu**, kdy uplatňují prostřednictvím svého osobního přístupu **morální hodnoty**, které sami uznávají.

Nevydařené rodinné vztahy jsou nejen rodinným, ale i celospolečenským problémem. Známe je všichni dobře ze svého okolí, ze zpravodajství masových médií, prostřednictvím pojmů jako nespokojenost, nepochopení, rozvodovost, obtížná vychovatelnost, nedostatečná rodinná péče, delikvence. **Neexistuje patrně žádný typ společnosti**, který by se neopíral o rodinu jako o svůj **základní stavební kámen**.

4.1.1 Charakteristika rodiny, funkce současné rodiny a její problémy

B. Kraus⁸⁶ uvádí, že **současnou rodinu lze charakterizovat řadou znaků**:

- **Demokratizace uvnitř rodiny**, což znamená, že muž ztratil dřívější výsadní postavení v rodině. Oproti tomu žena získala některá práva, ale i povinnosti, které dříve náležely jen muži. Změna nastala i v roli dětí v rodině, více se zapojují do organizace rodinného života a také jejich vztah s rodiči je spíše partnerský,
- **Rodina se dostává do jisté izolovanosti** v důsledku sílící tendence odděleného života jednotlivých generací a poklesu významu sousedských vztahů a rovněž obecné tendence uniknout záplavě podnětů dnešního přetechnizovaného a medializovaného života do pomyslného klidu rodiny,
- **Rodina se zmenšuje**, zvyšuje se počet jednočlenných domácností a matek samoživitelek. Což vede nejen k izolovanosti, ale rovněž k menší stabilitě rodin. Chybí vnější ukotvení rodiny v širších společenských vazbách, a proto je pro ni jakýkoliv konflikt o to více nebezpečný a může snadněji zapříčinit její rozvrat,
- **Dezintegrace** je další charakteristikou současné rodiny. Ubývá času, kdy jsou rodinní příslušníci pohromadě. Vážne komunikace a vzájemné sdělování si zážitků /atomizace života v rodině,
- **Nadměrné zatížení rodičů pracovními povinnostmi** rovněž ohrožuje současnou rodinu, z čehož vyplývá jejich značné časové zaneprázdnění. To s sebou přináší vyčerpání a nedostatek sil na výchovu dětí. Tento nedostatek je následně kompenzován přísunem materiálních prostředků a vysokým kapesným pro děti, což přispívá ke změně hodnotového systému mladé generace, charakterových vlastností dětí (neskromnost, sobectví), které mohou nakonec vést až k jejich deviantnímu chování,
- **Model rodiny bývá často dvoukariérový**, kdy muž i žena preferují především úspěch v zaměstnání, na úkor rodiny,
- **Neustále zvyšující se výskyt rozvodů** je dalším charakteristickým znakem současné rodiny. Česká republika patří k zemím s nejvyšším počtem rozvodů. Rozvádí se

⁸⁶ Srov. Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, str. 83-86

každé druhé manželství. Ročně o trvalý vztah k jednomu rodiči přichází zhruba třicet tisíc dětí,

- **Diferencovanost rodiny podle socioekonomické úrovně.** Mnoho rodin, zejména jsou ohroženy mladé rodiny s dětmi, trpí materiálním nedostatkem. Bohužel své problémy často řeší půjčkami a dostávají se tak do bludného kruhu. Důsledkem je například to, že děti ze sociálně slabších rodin jsou více ohroženy šikanou a častěji se u nich objevuje i deviantní chování.

Podle Matouška rodina předurčuje osobní vývoj dítěte a jeho vztahy k jiným skupinám lidí. Prostřednictvím rodiny se dítě orientuje na určité hodnoty, poskytuje mu určitý typ podpory, vystavuje ho určitým konfliktům. Tímto osobitým způsobem **zabarvuje rodina to nejpodstatnější, co dítěti předává**, tj. sociální dovednosti, bez kterých se dítě v dospělosti neobejde. Bez osobního, angažovaného zaujetí rodičů, by se děti vychovat nedaly.

Vzhledem k tomu, že se rodina pohybuje v určitém společenském prostoru, nezůstávají podle Krause⁸⁷ její funkce v průběhu dějinného vývoje strnulé a neměnné, ale mění se, jejich obsah se proměňuje, některé ztrácejí svůj význam, jiné se rozšiřují nebo naopak zužují.

Matoušek⁸⁸ konstatuje, že rodina jako **základní stavební jednotka každé lidské společnosti**, reprodukuje člověka, zprostředkovává mu vrůstání do jeho kultury a společnosti, propojuje generace, vytváří mezi nimi kontinuitu a pouta solidarity. Je primární socializační institucí, s jakou se dítě setkává.

Rodina má, jak uvádí B. Kraus⁸⁹ **zejména tyto důležité funkce: výchovnou, reprodukční, pečující.** „Rodina ve svém souhrnu zajišťuje mnoho činností, zabezpečuje své členy hmotně, pečuje o zdraví, výživu, kulturní dědictví, vštěpuje jim morální postoje, ovlivňuje je, usměrňuje, chrání a podporuje. Rodina plní určité role i ve vztahu ke společnosti, je to především reprodukce obyvatelstva, a to jak reprodukce biologická, tak i kulturní.“

B. Kraus uvádí ještě následující funkce rodiny⁹⁰:

- **Biologicko – reprodukční funkci**, která má význam jak pro společnost jako celek, tak také pro jedince, kteří rodinu tvoří. Společnost potřebuje pro svůj zdárný rozvoj stabilní reprodukční základnu, proto je také v jejím zájmu, aby se rodil takový počet dětí, který tyto potřeby/perspektivy naplní. Existencí rodiny je také společensky a kulturně regulována sexualita,
- **Sociálně – ekonomickou funkci**, jež chápe rodinu jako významný prvek v rozvoji ekonomického systému společnosti. Její členové se zapojují do výrobní i nevýrobní sféry v rámci výkonu svého povolání a současně se rodina sama stává významným spotřebitelem, na němž je značně závislý trh. Poruchy ekonomické funkce se projevují v hmotném nedostatku rodin, což v současnosti někdy bývá důsledkem nezaměstnanosti nebo také zvyšování nákladů,

⁸⁷ Kraus, B., Poláčková, V. Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001 str. 79

⁸⁸ Srov. Matoušek, O. Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997 str. 8

⁸⁹ Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, str. 80

⁹⁰ Srov. Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008, str. 81-83

- **Ochrannou funkci**, spočívající v zajišťování životních potřeb nejen dětí, ale všech členů rodiny. Po roce 1990 je rodina na této funkci více zainteresována a očekává se od ní větší spoluúčast na jejím plnění,
- **Socializačně-výchovnou funkci**, rodina jako primární sociální skupina, která učí dítě přizpůsobovat se životu, osvojovat si základní návyky a způsoby chování běžné ve společnosti. Ústřední úlohou socializace v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života,
- **Rekreační, relaxační a „zábavnou“ funkci**, která hovoří o rodině jako také o instituci, která by měla pamatovat na rekreaci, relaxaci a zábavu. Aktivitý tohoto typu se týkají všech členů rodiny, ale po děti mají význam největší,
- **Emocionální funkci**, jež je pro rodinu zásadní a nezastupitelná. Žádná jiná instituce nedokáže vytvořit podobné a tak potřebné citové zázemí, pocit lásky, bezpečí a jistoty.

Každá z výše uvedených funkcí má svůj **nezastupitelný** účel, jestliže dochází k jejich poruchám, může se to následně projevit v **nestabilitě** rodinných vztahů, **které pak již nejsou zdrojem štěstí, spokojenosti, harmonie a vzájemné podpory, ale bývají i zdrojem nespokojenosti, nepochopení, potíží, rozčarování a nezřídka i nenávisti a hlubokého smutku.**

Je zřejmé, že **rodina má velký vliv jak na stabilitu celé naší společnosti, tak rovněž na vývoj osobnosti jedince a jeho osobní integritu, jemuž poskytuje pocit jistoty a bezpečí, že někam patří.** Tyto a mnohé její další funkce hovoří ve prospěch rodiny jako **ničím nezastupitelné instituce ve společnosti. Rodinu je proto třeba dnes chránit a podporovat mnohem více, než kdy dříve.**

Přáním všech humanisticky anebo křesťansky orientovaných lidí, jak konstatuje Bakošová⁹¹, je rodina jako nenahraditelná hodnota lidského života. Každý člověk touží nalézt v rodině pokoj, zázemí, své blízké, touží po pocitu jistoty a bezpečí.

4.1.2 Rodina a její význam

Základní rodičovskou povinností, jak konstatují Eyrovi⁹², je předávat dětem základní morální hodnoty, které jsou zárukou jejich osobního štěstí a jejich duševní integrity. Uvolněná výchova, která se rozšířila v šedesátých letech, vychovala generaci, která doslova překonává všechny smutné rekordy v nestabilitě rodiny, osobní nespokojenosti, užívání drog, sebevraždnosti. Tak zvaná demokratická liberální nebo osvobozující výchova, odmítá děti učit morálním hodnotám, dokud nebudou dost staré, aby si mohly vytvořit svůj vlastní hodnotový systém, což má velmi negativní následky. Jako by někdo hodil křehkou, bezmocnou loďku bez vesel doprostřed bouřlivých vln oceánu s nadějí, že sama nějakým řízením osudu dopluje do bezpečného přístavu.

Zprostředkovat dětem v průběhu výchovy nosné životní, morální hodnoty, jak dále uvádějí Eyrovi, je obdobně důležité, jako je naučit přecházet ulici. Stabilní hodnoty

⁹¹ Bakošová, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 109

⁹² Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 29

umožňují dětem orientaci v životě, dávají jim skutečnou svobodu tím, že je činí nezávislémi na vnějších tlacích.

Eyrovi rovněž dále vysvětlují⁹³, že rodiče by měli věnovat svoji energii a tvořivost „**vyučování lásky a důstojnosti**“, pokud je to jen trochu možné, měli by vyžadovat, aby se děti k sobě chovaly laskavě. **Děti je třeba učit toleranci k okolnímu světu, k respektování svých vrstevníků, jejich negativní chování je totiž jen odpozorovaná a naučená reakce, kterou si osvojili prostřednictvím soutěživého a nepřátelského světa dospělých.** Jejich rodiče bohužel negativnímu chování svých dětí „dovolili“, aby se u nich rozvinulo i díky svému osobnímu „příkladu“. **Děti ubližují slabším a „ubohým“ jen proto, že se dospělí, jejich rodiče, neobtěžují učit je soucítit s druhým dítětem, člověkem.**

V kontextu s výše uvedeným konstatuje jeho Svatost dalajlama⁹⁴, že my všichni sníme o **laskavějším a šťastnějším světě**, ale pokud si přejeme, aby to byla skutečnost, musíme zajistit, **aby všechny naše skutky byly vedeny soucitem.**

4.1.3 Hodnoty rodiny a rodinná výchova

Ve shodě se skutečností, že moderní vzdělávací systém obecně zanedbává **diskusi o etických záležitostech, zamýšlí se Jeho Svatost dalajlama⁹⁵, nad tím, jakým způsobem tedy máme naše děti vychovávat a naučit je morálce?** Jak dále konstatuje, jde o důsledek historické reality, že světský vzdělávací systém byl vytvořen v době, kdy byly náboženské instituce v celé společnosti stále velmi vlivné. Protože etické a lidské hodnoty byly a stále jsou všeobecně považovány za spadající do okruhu náboženství, bylo předpokládáno, že tento aspekt vzdělání dětí bude zajištěn prostřednictvím jejich **náboženského vzdělání**. To fungovalo dobře, **dokud role náboženství nezačala slábnout. Přestože potřeba morálky je zde stále, není naplněna.** Proto musíme najít nějaký jiný způsob, jak dětem ukázat, že **základní lidské hodnoty jsou důležité.** A musíme jim rovněž **pomoci si tyto hodnoty vytvořit.**

V této souvislosti hovoří Bakošová⁹⁶ o výchově v rodině, která by měla **vychovávat děti k hodnotám lásky, slušnosti, úcty, tolerance, přátelství, solidarity, dobra.** Výchova v rodině má rozvíjet:

- **vztah k sobě samému**, je podmíněný láskou a úctou k životu, rodinná výchova má pěstovat u dítěte svobodu a zodpovědnost, svobodu v rozhodování, zodpovědnost za své činy. Vychovávat je třeba takovou osobnost, která bude mít dobrý hodnotový základ a bude umět sladit individuální a společenské požadavky a získat životní moudrost,
- **vztah k přírodě** je třeba u dětí rozvíjet, devalvující činy lidí, kteří poškozují ovzduší, znečišťují vodu, lesy i celou přírodu nesmí být v rodině akceptovány. Rodiče vychovávají děti k lásce k přírodě, k její ochraně prostřednictvím svého příkladu,
- **vztah ke společnosti, k lidem, k rodině** si děti osvojují v rodině a to vztahem svých rodičů k jejich rodičům, k širší rodině. U dětí je třeba rozvíjet dobré vztahy, schopnost kooperovat, umět se přizpůsobit, rozhodovat i vést lidi.

⁹³ Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 31

⁹⁴ Jeho Svatost dalajlama: Etika pro nové milénium. Praha: Pragma str. 165

⁹⁵ Srov. Jeho Svatost dalajlama: Etika pro nové milénium. Praha: Pragma str. 155

⁹⁶ Srov. Bakošová, Z. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 94-95

Výzkumy potvrzují, jak dále konstatuje Bakošová⁹⁷, že jestliže je **styl či model výchovy založený na lásce rodičů k dětem**, jestliže je dítě akceptované, zachází se s ním něžně, dítě se vyvíjí **normálně**. Jestliže je **odmítáno, zachází se s ním tvrdě, nejsou mu umožněny kontakty**, potom se **rozvíjí jeho agresivita a emocionální nerovnováha**. Jestliže jsou rodiče při výchově příliš nároční, nepřijímají dítě takové, jaké je, dítě nedostává dost pochval, je neustále napomínané, výsledkem výchovy je frustrovaný člověk s nedostatkem sebedůvěry. Pokud rodiče projevují ve stylu výchovy přehnanou starostlivost, obětují svůj život dítěti, omezují jeho svobodu, výsledkem výchovy je infantilismus v sociálních vztazích a nesamostatnost.

V souvislosti se **styly výchovy** hovoří další autor Campbell⁹⁸ o některých potřebách:

- **bezpodmínečná láska**, většina rodičů ji nevyjádří, protože to neumí,
- **soustředěná pozornost**, rozhovor s dítětem se má uskutečnit tak, že rodič přitom nevykonává další činnost, ale plně se věnuje svému dítěti,
- **oční kontakt**, jakákoli činnost rodiče a dítěte si vyžaduje i zrakový kontakt, nedoporučuje se sledovat televizi a zároveň pomáhat dítěti s úkolem,
- **učit děti sebeovládání**, což je možné osobním příkladem,
- **intelektuální pomoc** ve smyslu ujistění dítěte, že přemýšlí správně
- **duchovní pomoc**, většině mladých lidí chybí chuť do života, jejich postoje jsou odrazem postojů a nálad dospělých, potřebují vidět něco pozitivního ze strany dospělých-nadějí, povzbuzení, **autor doporučuje víru**.

Eyrovi⁹⁹, dále uvádějí, že **dnešní společnost dává jednoznačně přednost vlastnění a získávání a opomíjí morální hodnoty**, které naopak souvisejí s lidskou ochotou dávat a postojem definovaným ve smyslu „nevlastnit“ druhého člověka. Naše vnitřní spokojenost a rovnováha závisí více na tom, jakou jsme osobností, a co jsme schopni a ochotni dát a obětovat druhým, než tím co vlastníme. V okamžiku, kdy si děti „stanoví“ své vlastní hodnoty, jsou daleko víc ovlivněny **příkladem svých rodičů**, než čímkoli jiným.

Zkušenosti, které Eyrovi získali při výchově svých dětí, jim ukázaly cestu a pomohly jim pochopit, co je při výchově dětí podstatné a na které morální hodnoty je třeba klást důraz. Jsou jimi **vlastnosti osobnosti**, jako:

- **odvaha**,
- **poctivost**,
- **samostatnost a výkonnost**,
- **mírumilovnost**,
- **věrnost a zdrženlivost**,
- **sebekázeň a střídmost**.

Dále Eyrovi vysvětlují, že za velmi důležitý považují **osobní přístup a příklad**, který rozvíjí vlastnosti, jako je:

- **oddanost a spolehlivost**,

⁹⁷ Bakošová, Z. Sociální pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 98

⁹⁸ Srov. Bakošová, Z. Sociální pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 98 (převzatý citát)

⁹⁹ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 13-14

- **respekt a úcta, láska,**
- nesobeckost a citlivost,
- **empatie, vlídnost a srdečnost,**
- spravedlnost.

Manželé Eyrovi¹⁰⁰ rovněž konstatují, že:

- nejlepším učitelem je vždy **osobní příklad rodičů**, který je vždycky účinnější, než jen to, co rodič svému potomkovi říká,
- je třeba, aby děti **hráli různé role a druhy slovních her, které jim pomohou**, tím způsobem, že se při nich vžijí do příslušných situací a představí si důsledky svého chování,
- velmi důležitá je **diskuse rodičů s dětmi o morálce** a důležitosti konkrétních morálních hodnot, psychologické studie prokázaly, že existuje souvislost mezi odpovědným chováním dětí a množstvím času, které strávily rozhovory se svými rodiči,
- **pochvala a povzbuzení** mají mnohem větší sílu, než poukazování na chyby, kterých se děti dopouštějí a jejich zdůrazňování,
- **poukazování na chyby** ještě neznamená jejich nápravu, vede totiž často k jejich opakování, ke změně dochází tehdy, jestliže je dítě pochváleno, za čin, jednání, chování, prostřednictvím kterého, se zachovalo dobře,
- je třeba **učit děti radovat se z toho, že se odvážně pokoušejí o něco nového**, je třeba je poučit ve smyslu, že odvaha znamená pokusit se,
- je třeba dětem vysvětlit a naučit je, že když se dokážou druhému člověku podívat do očí, znamená to: **„Já ti důvěřuji a ty zase můžeš důvěřovat mě“**,
- je třeba **pěstovat a posilovat u dětí odvahu** neboť pochybnosti, váhavost a nejistota často brání uskutečnit něco hodnotného, běžné životní situace vyžadují odvahu,
- děti je třeba **naučit postoje druhých spíše pochopit**, než řešit situaci hádkou, rozdílnost názorů se málokdy vyřeší konfliktem, je třeba myslet na to, jak se cítí druhí, tj. učit se empatii neboli vcítěním se,
- důraz je rovněž třeba klást na schopnost **učit se ovládat svůj hněv**, své negativní emoce, úkolem rodičů je povzbuzovat u dítěte schopnost ovládnout se a potlačovat negativní emoce a reakce směřující ke vzteku a agresivitě, tak aby si dítě tuto schopnost osvojilo, jak dále konstatují Eyrovi¹⁰¹,
- diskuse dětem ukáže, že mají na **vybranou mezi dvěma možnostmi, porozumět druhým nebo se prosadit a „vyhrát“**, většinou stojí za to porozumět, protože se můžou naučit něco nového, mají šanci zachovat si chladnou hlavu a udržet si přátele,

¹⁰⁰ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 15-40

¹⁰¹ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 49-61

- je třeba podporovat dětskou **iniciativu a samostatnost**, děti se naučí znát následky svého chování v každodenním životě,
- ve věku, až budou děti starší, aby tomu porozuměly, je třeba jim vysvětlit, že **rodič není jejich vládcem, ale konzultantem, který jim ukazuje cestu**, což však neznamená, že si mohou dělat, co chtějí, pokud jde o rodinná pravidla a dohody, tam je třeba dodržet pevnost, jak rovněž uvádějí Eyrovi¹⁰²,
- je třeba, aby si **děti uvědomily i svá slabá místa**, aniž by se tím u nich vyvolával pocit méněcennosti nebo nejistoty a aby dokázaly tato svá slabá místa změnit, děti by měli vědět, že každý problém o kterém mluvily, má nějaké řešení,
- je třeba **vyhnout se přehnané starostlivosti**, která může silně podkopat samostatnost a sebedůvěru dítěte, veďte je k tomu, že když se dostanou do nějaké příliš složité situace, mohou se na vás důvěrou obrátit,
- **důraz na rozvoj sebekázně a sebereflexe**, první znamená umět se motivovat, ovládat svou náladu i v obtížných situacích, přemáhá lenost a motivuje k vyšším výkonům, v duchu hesla napřed práce, potom zábava, druhá vypovídá o schopnosti sebepoznání a sebehodnocení, je to schopnost člověka vidět sebe sama nejen svými vlastníma očima, ale i očima druhých,
- hovořte s dětmi **otevřeně o sexu a sexuálním dozrávání**, zdůrazněte jak je důležitá věrnost a vzájemná spolehlivost partnerů, jak rovněž konstatují Eyrovi¹⁰³,
- jestliže jsou **zodpovědní a spolehliví rodiče**, je to ta nejlepší cesta, jak vypěstovat stejnou kvalitu i u dětí, poděkujte dětem a pochvalte je vždy, když uvidíte, že se zachovaly spolehlivě a oddaně,
- je třeba naučit děti vnímat rozdíl mezi **falešnou a opravdovou loajalitou**, jestliže tedy někdo blízký dělá něco negativního, jeho skutečný přítel se ho snaží na chybu upozornit, přesvědčit ho aby přestal a svoji chybu si uvědomil, jak uvádějí Eyrovi¹⁰⁴,
- je třeba, aby se děti naučili **úctě k sobě i k druhým**, což znamená, že člověku opravdu záleží na tom, jak se druzí cítí, respektuje jejich práva a omezí přílišnou sebekritiku, důraz je naopak kladen na zdvořilost,
- lásku je třeba vnímat **jako starost o druhé**, jako hodnotu, která přesahuje hranice oddanosti a úcty, na předním místě je rodinná láska jako dlouhodobý závazek, jak dále uvádějí Eyrovi¹⁰⁵,
- důležité je **osvojení tolerance k lidem, kteří mají jiný životní styl, barvu pleti nebo víru**, je třeba myslet více na jiné a méně na sebe, důležitá je empatie, tolerance, citlivost k potřebám ostatních, je třeba vnímat, co daná situace vyžaduje, aby děti

¹⁰² Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 61-65

¹⁰³ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 80-94

¹⁰⁴ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 97-101

¹⁰⁵ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 110

nežily jen ve vlastním světě, ale dokázaly se kolem sebe rozhlédnout a zjistily, jestli někdo potřebuje jejich pomoc, jak také uvádějí Eyrovi¹⁰⁶,

- kdykoli si všimnete nějakého **týrání nebo necitlivého chování mezi dětmi**, promluvte si o tom s nimi a snažte se jim vysvětlit, že když se někdo podobným způsobem chová, téměř pokaždé to znamená, že s ním někdo zacházel podobně, nebo že se cítí ohrožený a nejistý, jak píše Eyrovi¹⁰⁷,
- dětem by měla být vysvětlena důležitost pojmů, jako jsou **spravedlnost a odpuštění**, že je třeba umět odpouštět a neživit v sobě zášť, pocit ukřivdění a nenávist, což jsou břemena, která nás tíží při naší cestě životem,
- důraz je také třeba klást na hodnoty a vlastnosti, jako jsou **vldnost, srdečnost a ohleduplnost**, které jsou cennější, než drsnost a tvrdost. Srdeční a vldní bychom měli být i k sobě samým. Děti, které se naučí být k sobě vldné a tolerantní, budou, až dospějí, daleko více sebejisté a uvolněné a nebudou se zbytečně stresovat,
- děti je třeba povzbuzovat, aby navazovaly **kontakt s druhými a získávaly nové přátele**, přátelství a vldnost se šíří řetězovou reakcí, **je třeba rozvíjet u nich schopnost soucítění s ostatními**.

Jeho Svatost dalajlama¹⁰⁸ píše o schopnosti soucítění v tom smyslu že, když vychováváme své děti tak, **aby měli znalosti bez soucitu, jejich postoj k ostatním bude pravděpodobně směsí závidi k těm, kdo jsou v postavení nad nimi, agresivní soutěživosti ke kolegům a pohrdání těmi méně št'astnými. To vede ke sklonu k lačnosti, domýšlivosti, přehánění a velmi rychle ke ztrátě štěstí.** Vědomosti, na které je dnes kladen důraz, jsou důležité, ale mnohem důležitější je to, k čemu jsou využity. **To záleží na srdci a myslí toho, kdo je užívá.**

V souvislosti s **rodinnými hodnotami**, které uznáváme, které máme v sobě zakotveny, o které usilujeme a ke kterým směřujeme, hovoří Makarenko¹⁰⁹ **o zásadě, co nejvíce požadavků na člověka, co nejvíce úcty k němu a na této zásadě by měla být založena i rodičovská láska.** Neměla by být přecitlivělá, ale citlivá a plná porozumění. Měla by to být láska náročná, stavící vysoké cíle a také pomáhající nalézt cestu k jejich dosažení. **Měla by být přemýšlivá a inspirující, podněcující rozvoj sil a tělesných i duševních schopností, a nikoli deaktivující, tlumící, odklizející všechny překážky.** Nikoli tedy láska vedoucí za ruku, ale **rodičovská láska, která probouzí a podněcuje aktivitu, činnost, samostatnost a sebedůvěru, a to v myšlení i v jednání.**

I když jsou Makarenkovy názory již dávno překonány, nelze si nevšimnout i přes jejich poplatnost režimu socialistické výchovy, že jsou stále podnětné.

Dobrá manželství a rodiny, přátelství a společenství stejně smýšlejících lidí, jak konstatuje Spousta¹¹⁰, mohou poskytnout **v hodnotově nestálé společnosti domov,**

¹⁰⁶ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 114-118

¹⁰⁷ Srov. Eyrovi, L., R., Jak naučit děti hodnotám. Praha: Portál, 2007 str. 127-134

¹⁰⁸ Srov. Jeho Svatost dalajlama: Etika pro nové milénium. Praha: Pragma str. 153

¹⁰⁹ Srov. Kodýtková, D. Buď anebo v rodinné výchově. Praha: SPN, 1977. str. 33(převzatá citace)

¹¹⁰ Spousta, V. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova univerzita, 1994. str. 108

jistotu a smysl. Čím lepší, stabilnější a harmoničtější je kultura rodičů, rodiny a jejího okolí, se kterým se děti střetávají, tím méně je pak třeba děti přímo vychovávat.

4.2. Možnosti školy v rozvíjení etické výchovy a v řešení etických a sociálních problémů

Základním dokumentem vzdělávací politiky, jak uvádí Průcha¹¹¹, je **národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha (2001)**. Závazné cíle pro všechny stupně a typy školního vzdělávání formuluje **zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon)**. **RVP ZV (2005)**, který nahrazuje dřívější povinné osnovy a učební plány, umožňuje školám vytvářet vlastní ŠVP(cíle a obsahy základního vzdělávání). Poprvé v historii českého školství dostávají školy příležitost vytvořit si vlastní program, zohlednit místní potřeby a soustředit se na naplňování cílů a funkcí s ohledem na potřeby svých žáků, jak dále konstatuje Průcha.

Od 1. září 2010 vstoupila do českých škol **etická výchova**¹¹² (**doplňující vzdělávací obor**), jako reakce na oslabenou pozici současné rodiny. Z hlediska trendu zvyšování počtu dětí s problematickým rodinným zázemím a nezáviděníhodného postavení učitelů na školách je etická výchova nezbytností a snad i částečným prostředkem nápravy kultivovaného prostředí školy.

Jak je dále uvedeno na webových stránkách, materiály MŠMT zdůrazňují, že **etická výchova by se měla zásadně lišit od klasických předmětů, během nichž žák poslušně sedí v lavici a poslouchá učitele. Výuka by totiž měla probíhat formou hry, zážitkového vzdělávání a dramatizace nejrůznějších situací z lidské komunikace**. Dítě se učí takovému chování, které mu pomůže se do společnosti bezproblémově začlenit a které společnost pozitivně ocení.

V Kurikulu etické výchovy vydaném MŠMT nalezneme deset základních bodů, jimiž se má etická výchova v praxi řídit:

- **mezilidské vztahy a komunikace,**
- důstojnost lidské osoby,
- **pozitivní hodnocení druhých,**
- kreativita a iniciativita,
- **komunikace citů,**
- empatie,
- **asertivita,**
- vzory v chování,
- **osobní vztahy,**
- veřejné vztahy.

Nejčastěji používané **metody v etické výchově**¹¹³:

- **zážitková metoda,**
- anketová metoda,

¹¹¹ Průcha, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. str. 113-114

¹¹² <http://www.topzine.cz/eticka-vychova-na-ceskych-skolach/>

¹¹³ <http://www.etickavychova.cz/o-cem-je-eticka-vychova.html>

- **učení posilováním žádoucího chování.**

Tyto metody poskytují dětem **zkušenost nebo jim umožňují vytvořit si vlastní úsudek**. Děti se učí z vlastního **prožívání a zážitků, které potom přirozeným způsobem ovlivňují jejich postoje a chování**. Učitel zůstává v pozadí, jeho hlavní úloha spočívá v tom, že vytvoří zajímavou situaci a nechá děti uvažovat, diskutovat, experimentovat a získat novou zkušenost. Učitel hraje spíše roli moderátora.

Mgr. Petra Bucci¹¹⁴ v souvislosti s rozvíjením, vyučováním etické výchovy uvádí: „**Často pracujeme s literaturou, na různých příbězích z bible i jiných knih si ukazujeme situace vyžadující rozhodnutí, za něž člověk také nese odpovědnost**. Děti pak řeknou, **co si o daném příběhu myslí, společně zformulujeme nějaké poučení, které z něj plyne, a s ním pak v diskusi dále pracujeme**. Určité situace můžeme **dramatizovat, hrajeme hry, které opět navazují na nějaké téma a posilují v dětech nácvik určitého chování**. V tomto věku je důležité nejen děti poučit o tom, co je to běžná lidská slušnost, ale také s nimi konkrétní jednání nacvičit“.

Hlavním důvodem zařazení etické výchovy (doplňující vzdělávací obor) do ŠVP, jak je napsáno ve **ŠVP ZŠ Ratíškovice, je systematické rozvíjení mravní stránky osobnosti žáků. Etická výchova (průřezová témata)** se promítá do různých oborů od 1. do 9. ročníku, zejména prostřednictvím předmětů: Občanská výchova, Přírodopis, Český jazyk a literatura, Výtvarná výchova, Rodinná výchova.

Etická výchova, jak je dále uvedeno ve ŠVP¹¹⁵, vede žáka především k navázání a udržování uspokojivých vztahů, k vytvoření si pravdivé představy o sobě samém, k tvořivému řešení každodenních problémů, k formulaci svých názorů a postojů na základě vlastního úsudku s využitím poznatků z diskuse s druhými, ke kritickému vnímání vlivu vzorů při vytváření vlastního světonázoru, k pochopení základních environmentálních a ekologických problémů a souvislostí moderního světa.

Očekávané výstupy působení etické výchovy, jak je dále uvedeno ve ŠVP¹¹⁶, se odráží v chování žáka, který:

- komunikuje otevřeně, pravdivě, s porozuměním pro potřeby druhých,
- respektuje velikost a důstojnost lidské osoby, objevuje vlastní jedinečnost a identitu a vytváří si vlastní sebevědomí,
- analyzuje a aplikuje empatii v kolektivu,
- nahrazuje agresivní a pasivní chování chováním asertivním, neagresivním způsobem obhajuje svá práva,
- rozlišuje manipulační působení médií a identifikuje se s pozitivními prosociálními vzory,
- spolupracuje i v obtížných sociálních situacích,
- je vnímavý k sociálním problémům, v kontextu své situace a svých možností přispívá k jejich řešení,
- analyzuje etické aspekty různých životních situací,
- se uvážlivě a vhodně rozhoduje v každodenních situacích a nevyhýbá se řešení osobních problémů,

¹¹⁴ <http://www.rodina.cz/clanek1835.htm>

¹¹⁵ <http://www.ratiskovice.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=51> str. 194

¹¹⁶ <http://www.ratiskovice.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=51> str. 196

- aplikuje postoje a způsobilosti, které rozvíjejí mezilidské vztahy.

Průcha¹¹⁷ hovoří o **etické funkci školy** v současné společnosti, která má zdůrazňovat **jak škola funguje jako systém hodnot, jak interpretuje současný svět, jakým způsobem předkládá otázky světa žákům. Etická funkce a hodnotová dimenze školy je podle něj klíčová pro utváření identity žáků.**

Průcha rovněž zmiňuje asociální jevy, vůči nimž se škola musí vymezit, např. i vůči manipulaci, zejména proti reklamě a informacím deformujícím a ohrožujícím bezpečnost a zdraví dětí. **V pozitivním smyslu by tedy škola měla žáky učit, jak informace zpracovávat a hodnotit, jak vnímat a využívat média jako zdroj informací.**

Bakošová¹¹⁸ píše v souvislosti s možnostmi školy o **sociálním pedagogovi ve škole**, dlužno podotknout, že na rozdíl od zahraničí zatím bohužel není na školách v ČR zavedena žádná taková funkce. Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), jak uvádí Kraus, rozlišuje vedle učitele pouze vychovatele, pedagoga volného času, speciálního pedagoga, školního psychologa a asistenta pedagoga.

Sociálně pedagogickou práci zde Bakošová¹¹⁹ definuje, jako činnost učitele, která **nevyplývá z didaktických cílů**, ale z osobnosti žáků a jejich vztahů se sociálním prostředím a výchovou. Jde v ní především o rozpoznání rozdílů sociálního prostředí, rozpoznání odlišnosti výchovných stylů v rodině, specifických potřeb a zvláštností určitých sociálních skupin žáků. Sociálně pedagogická činnost učitele má v jeho sociální práci dominantní postavení, protože prostřednictvím **výchovy, prevence a intervence se snaží zachovat harmonii osobnosti žáka**, což je předpokladem jeho vývoje ve výchovně vzdělávacích cílech školy.

Podle B. Krause¹²⁰ by práce sociálního pedagoga ve škole měla být charakterizována empatií, pochopením problémů žáků, autentickým vystupováním, uměním naslouchat, zbavovat žáky strachu při svěřování se s problémem, navozováním atmosféry důvěry. Měl by podporovat pozitivní stránky osobnosti a pozitivní motivaci při zvládnutí školských povinností.

Sociální pedagogiku, jak dále uvádí **Bakošová**, zajímá učitel z toho hlediska, jakým způsobem dokáže ve své činnosti využívat **sociální kompetence**, do jaké míry je má rozvinuté a na základě toho umí řešit **pedagogické situace, vytvářet přátelskou atmosféru a akceptovat dětské práva.**

4.2.1 Interpersonálně náročné situace a strategie a postupy učitelů v situacích nevhodného chování

Základní **vztahovou linii** osob setkávajících se ve škole, jak uvádí Kraus¹²¹, představují vztahy mezi žáky a pedagogickým personálem. Pozice daná hierarchií a určená

¹¹⁷ Průcha, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. str. 113-114

¹¹⁸ Bakošová, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 149

¹¹⁹ Bakošová, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 127-131

¹²⁰ Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha, Portál 2008 str. 115

¹²¹ Srov. Kraus, B. Základy sociální pedagogiky. Praha, Portál 2008. str. 108

rozsahem pravomoci a autoritou tradičně stavěla obě strany do protikladu. Na konci 20. století se však jejich pozice přiblížily a dostaly až do jisté rovnováhy. Stále více se prosazuje pojetí **interakce mezi učitelem a žákem** jako partnerského vztahu. Jaké **vzájemné vztahy** se vytvoří, záleží na obou stranách, a především na **schopnostech učitelů tyto vztahy ovlivňovat**.

Bakošová¹²², v této souvislosti píše o **interpersonálně náročných situacích**, jež jsou, jak konstatuje ty, ve kterých se realizaci výchovně vzdělávacím cílům staví do cesty vážné překážky, situace, ve kterých hrozí konflikt mezi žákem a učitelem. Zdrojem rozporů jsou rozdílné sociální role učitele a žáka, mocenské postavení učitele, diferencovanost v rozvinutosti osobnosti žáků. Jednou z možností, jak situace vyústí, je **konflikt**.

Jak dále Bakošová uvádí, **přístupy učitele při řešení interpersonálně náročných situací** mohou být řešící a neřešící.

Přístupy řešící:

- **konstruktivní**, ve kterých jde o rekonstrukci situace,
- **usměrňující**, vzhledem na etické normy,
- **kooperativní**, jež vycházejí z porozumění zájmům a potřebám žáků.

Přístupy neřešící:

- **restriktivní**, které vycházejí z obav učitele a orientují se na negativní důsledky chování a činnosti žáka, učitel volí ohrožující chování, atmosféru strachu,
- **agresivní**, kdy žákově chování považuje učitel za skrytou nebo otevřenou výzvu k boji, tj. situace je učitelem interpretována ve smyslu boje a hrozby,
- **únikové**, kdy se učitel vyhýbá problému a odkládá jeho řešení, přesměrovává řešení vzniklé situace na třídního učitele, ředitele, používá racionalizující přístup, tj. odvolává se na mravní normy anebo používá autoritativní přístup, zdůvodňuje postup svojí mocenskou pozicí. Může rovněž projektovat-promítat své negativní stránky osobnosti na jiné, popř. použít humor, což je zdravá reakce.

V situacích nevhodného chování žáků, jak dále uvádí Bakošová¹²³, je třeba, aby učitel zvolil vhodnou strategii a postup. Učitele je třeba vybavit schopnostmi vícealternativního reagování, jimiž jsou:

- **Existence jasných pravidel**

Požadavky na chování žáků by měly být úměrné jejich věku, schopnostem, situaci, mají být jasné, stručné a formulované pozitivně. Pravidla je třeba zdůvodnit a zapojit do jejich formulování žáky, je třeba je připomínat tak dlouho, dokud si je žáci neosvojí.

- **Strategie a postupy orientované na prevenci**

¹²² Bakošová, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 129 (převzatá citace Langová 1992)

¹²³ Bakošová, Z. Sociálna pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 129-132

Je třeba analyzovat situace, v nichž dochází k nevhodnému chování žáků, zjistit co učitele na chování žáka znepokojuje, analyzovat faktory školního prostředí, které přispívají k nevhodnému chování. Je třeba zjistit informace o podmínkách rodinného prostředí. Důležitým faktorem je i to, že vyučující interpretuje situaci rozdílně, jinak než žáci. Tento rozdílný způsob výkladu je častým zdrojem nedorozumění.

- **Diskuse, jako metoda řešení nevhodného chování**

Touto metodou poskytuje učitel žákovi legitimní možnost, aby se **vyjádřil ke vzniklé situaci**. O problému je třeba diskutovat okamžitě, jakmile vznikne. Vhodné je, aby učitel ukázal žákům několik alternativ vhodného chování, diskusi je třeba ukončit pozitivně.

V souvislosti s **diskusí, jako metodou řešení nevhodného chování a kontroverzních situací**, uvádí Jeho Svatost dalajlama¹²⁴, že **dialog se může a měl by se vyučovat ve škole**. Předkládat studentům kontroverzní záležitosti a nechat je o nich diskutovat je skvělým způsobem, jak jim ukázat vzor nenásilného řešení konfliktů.

- **Vyjednávání jako metoda**

Tato metoda spočívá ve vytvoření rovnosti sociálních statusů mezi učiteli a žáky. Umožňuje vyjádřit rozdíly zúčastněných subjektů v percepci dané situace. Vyjednáváním vzniká spokojenost na obou stranách, je třeba zbavit se tendence vnímat problém jen ze svého pohledu. Učitelé by měli v diskusi poznat potřeby žáků a dát jim šanci uvažovat o alternativách chování.

Jestliže se, jak konstatuje Bakošová, vyskytnou **dvě názorově protichůdné skupiny žáků**, je třeba:

- oddělit obě skupiny,
- **diskutovat osobitým způsobem s každou z nich,**
- učitel má stanovit pravidla, kterými se bude při práci s každou z nich řídit,
- **učitel se drží faktů, ne dojmů,**
- učitel navrhne několik alternativ.

Bakošová také dále uvádí, že nestandardní, interpersonálně náročné situace může učitel řešit kompetentně tehdy, jestliže na jejich řešení bude připravený. Jedním z vhodných stylů, je **humanistický přístup ve výchově**, jehož znaky jsou:

1. Úcta učitele k žákům, která se projevuje tím, že si učitel žáků váží, zajímá se o ně a dodržuje pravidla, na kterých se dohodli.

2. Učitel vychází z jedinečnosti žáků a umožňuje jim prezentovat vlastní názor, představu, zkušenost, styl.

3. Učitel projevuje toleranci vůči názorům žáků

4. Podporuje zvědavost a tvořivost žáků

5. Učitel se snaží o vytvoření atmosféry spolupráce, je partnerem, nezdůrazňuje svoji nadřazenost, umožní, aby žáci hodnotili jiného, připustí, že se mýlil.

¹²⁴Srov. Jeho Svatost dalajlama: Etika pro nové milénium. Praha: Pragma str. 157

Pro zdravý vývoj osobnosti žáka ve škole, jak dále uvádí Bakošová¹²⁵ je vhodné, aby učitel přistupoval ke vzniklým situacím **konstruktivním způsobem**, se znalostí věci a humanistickým postojem. Výchovné situace je třeba řešit s nadhledem, na místě. **Žáci se v takovýchto vztazích cítí bezpečně, volně, jsou ochotnější spolupracovat a dosáhnout tak dobrých výsledků.**

4.2.2 Možnosti školy při řešení záškoláctví a šikany

Jednou z **kompetencí sociálního pedagoga**, jak píše Bakošová¹²⁶, je pomoc záškolákům, jejich rodičům i škole. Pomoc by měla prostřednictvím výchovy směřovat k tomu, aby děti byly schopné se samostatně rozhodovat a jednat zodpovědně. U záškoláků je třeba usměrnit schopnost samostatně se rozhodovat a nést zodpovědnost za své jednání, což je velmi důležité pro pochopení celého problému. Je zde možno uplatnit dvě roviny cílů výchovy:

- **individuální,**
- **celospolečenskou.**

U dětí, které patří k záškolákům, by podle Bakošové, měla výchova na **individuální úrovni** směřovat k poznání návyků, zvyků, postojů, osvojení si žádoucích rolí, které pomáhají při naplňování jejich bio-psycho-sociálních potřeb. Podle diagnostiky problému je potřebné vytvořit individuální program pomoci, který by pomáhal pochopit žákovi samého sebe, vlastní potřeby a zájmy, pochopit souvislosti a důsledky svých činů, kompenzovat nežádoucí návyky, vytvořit jiné sociální vztahy. Takováto práce si vyžaduje čas, trpělivost, ochotu vidět problém i z pohledu dítěte a spolu s ním plánovat jeho pozitivní perspektivu.

Jak dále uvádí Bakošová, na **celospolečenské úrovni** je třeba odstranit vzniklou bariéru, zabezpečit dětem ze sociálně znevýhodněného prostředí kvalitní výchovu. **Pokud ji nemohou dostat od rodičů, je třeba ji uskutečnit prostřednictvím školní výchovy.** Ve školním prostředí je třeba vytvořit jasná pravidla, atmosféru beze strachu a napětí, kde mají všechny děti šanci zažít úspěch.

Aby se předešlo příčinám záškoláctví, které jak píše Bakošová vyplývají ze školního prostředí, je třeba vychovávat děti, učitele i rodiče ke kooperativnímu jednání, všimnout si okrajových jedinců, sociálně problémových žáků. Sankce a tresty je třeba používat velmi citlivě a uvážlivě. Je třeba uvědomit si, že trestem se záškoláctví neodstraní, jen se posílí. Což neznamená schválit absenci, ale hovořit o ní, nechat žáka aby sám hledal a nalézal alternativy řešení. **Konečným cílem by měl být návrat dítěte do školy a zkvalitnění jeho života.**

V souvislosti s šikanováním **konstatuje Bakošová¹²⁷, že každá škola, by měla nalézt svůj vlastní, účinný způsob, jak šikanování předcházet.** Příčiny šíření šikanování, mohou mít příčinu v atmosféře školy, ve zlých mezilidských vztazích, nevšímavosti, nevědomosti.

¹²⁵ Bakošová, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 133

¹²⁶ Bakošová, Z. Sociální pedagogika jako životná pomoc. Bratislava: Public promotion, 2008. str. 146-147

¹²⁷ Bakošová, Z., Sociální pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public Promotion. 2008. str. 149-151

Také zde se nachází prostor pro činnost sociálního pedagoga ve školách: zabezpečit pomoc v širším smyslu, tj. ve všech jeho funkcích-preventivní, intervenční, poradenské apod.

Podněty pro jeho působení, jak dále uvádí Bakošová, mohou být definovány prostřednictvím následujícího programu:

1. Zajistit ve škole solidaritu se žáky, kteří jsou na okraji pozornosti

Úkolem sociálního pedagoga v učitelském kolektivu je objasňování podstaty solidarity. Soucítění není projevem slabosti, ale jde o projev nejhumánnějšího postoje člověka k člověku. Jestliže učitel projeví podporu a porozumění směrem k tomu nejslabšímu, všichni žáci zažívají pocit jistoty a bezpečí. Jejich strach mizí a pociťují větší důvěru k učiteli a ke škole. Jestliže se učitel postaví na stranu utlačovaných, dává tím najevo svoji podporu utlačovanému a agresorovi dává najevo, že jde o nežádoucí jednání, kterým způsobuje bolest jinému spolužákovi.

2. Podporovat autoritu učitelů

Sociální pedagog přispívá k sebepoznání učitelů, podněcuje je k rozvoji jejich osobnosti.

3. Posilovat demokracii ve škole a třídách

Je třeba ptát se dětí na jejich názory, vytvářet žákovskou samosprávu, otevřeně informovat rodiče o problémech školy, umožnit rodičům a veřejnosti přístup do školy, podněcovat aktivitu rodičů.

4. Zaručit ochranu před masmediálním násilím

Hromadné sdělovací prostředky mají často velmi negativní vliv na dětskou senzitivitu, tím že nabízejí, prezentují množství násilí, což se následně projevuje přenášením vzorů násilí na slabší děti. Rodiče by měli s dětmi hovořit o tomto problému, a jestliže se tak neděje, je třeba, aby tuto úlohu zabezpečila škola prostřednictvím sociálního pedagoga.

5. Zajistit dozor ve škole

Sociální pedagog by mohl zabezpečit koordinaci kontroly všech rizikových zón, kde by se mohlo uskutečnit šikanování, tj. šatny, chodby, toaleta, okolí tělocvičny, třída v čase přestávky.

6. Pracovat s agresory

Zjistit a prokázat pachatelům šikanování jejich jednání je nelehká práce, jestliže se to podaří, je třeba pracovat s nimi individuálně. Je třeba je dovést k pochopení skutečnosti, že tam kde je agresivita a šikanování, je i její oběť, tj. někdo nešťastný, poznačený, trpící. Pachatelé tuto skutečnost často nechápou, protože často napodobují násilí, které vidí kolem sebe-doma, v televizi, ve společnosti.

7. Pracovat s oběťmi šikany

Po bolestivé zkušenosti se oběť uzavírá a přestává důvěřovat svému okolí. Je třeba, aby si sociální pedagog získal její důvěru a nabídl oběti rozhovor o daném problému. Cílem diskuse je zjistit příčinu šikany, proč se „to“ stalo zrovna v tomto případě? Prostřednictvím diskuse-komunikace se může žák dostat k sebepoznání, k odhalení příčiny jednání, které agresora přitahovalo.

8. Analyzovat společně se žáky případy šikanování

Je třeba, aby sociální pedagog hovořil o problému šikany se žáky a aby se dozvěděl jejich názor, zda ji akceptují, odsuzují nebo je jim lhostejná. Zároveň je třeba podněcovat žáky takovým způsobem, aby o těchto problémech hovořili zcela otevřeně.

9. Koordinovat a řídit práci s rodiči

Oběť i agresor mají své rodiče, kteří jsou zodpovědní za jejich výchovu, dle zákona o rodině. Tito rodiče mohou vystupovat buď jako ochránci oběti, či jako lhostejní a neschopní své rodičovské úlohy, popř. jako rodiče, kteří dávají svým chováním a jednáním dětem návod k sociálně patologickému chování a jednání/šikaně.

10. Koordinovat a řídit spolupráci s ostatními institucemi, tj. s policií, sociálními pracovníky, psychology, pediatry, psychiatry...

V některých náročných případech je třeba intervenovat směrem k policii, komunikovat s právníkem, psychologem, lékařem, dokonce i s psychiatrem. Ve školách bývá dnes více, než kdy dříve terčem posměchu a urážek dítě, které je určitým způsobem slabší, odlišuje se a je tedy nejméně respektované. Když přijde silný milující učitel na pomoc tomu nejneuznávanějšímu dítěti ve třídě, v emocionální atmosféře třídy se stane něco „nadpozemského“. **Každý jeden žák si oddechne, téměř slyšitelnou úlevou, v jejich hlavách totiž víří stejná myšlenka: „Jestliže se dostalo ochrany tomu nejslabšímu, pak ani já se nemusím ničeho bát“.** Tím, že se učitel postaví na ochranu nejslabšího dítěte ve třídě, dává najevo, že jsou pro něj všechny děti stejně důležité, že má v úctě každého, že nemá žádné oblíbence, že bude bojovat za každého, s kým se jedná nespravedlivě.

4.3 Možnosti neformální výchovy a vzdělávání

Neformální výchova a vzdělávání¹²⁸, je zjednodušeně řečeno širokou paletou vzdělávacích aktivit, procesem, při kterém se jedinec učí **zaujímat pozitivní postoje, poznává hodnoty, získává zručnost a znalosti skrze svoji osobní zkušenost** v rodině, mezi přáteli, vrstevníky, skrze média a další vlivy a faktory ve svém okolí. **Rozumí se jím jakékoli systematické výchovné působení, kromě školní docházky a samotné výchovy v rodině.** Neformální vzdělávání se vztahuje ke všem plánovaným programům osobního a sociálního vzdělávání mladých lidí určených k rozvíjení řady dovedností a kompetencí **mimo rámec formálního vzdělávacího systému.**

Organizace, které poskytují **neformální výchovu a vzdělávání**¹²⁹, např. mládežnická hnutí, mládežnické organizace, kluby, **mají řadu vlastností, které jim dávají jedinečnou schopnost přispívat k celoživotnímu vzdělávacímu procesu jedince, tj. k jeho formování a utváření komplexního obrazu jeho osobnosti.** V centru pozornosti neformální výchovy stojí **jedinec, silný důraz je zde kladen na svědomitost a zodpovědnost každého jedince při procesu jeho osobního růstu.**

Průcha¹³⁰ uvádí, že od devadesátých let 20. století (v ČR od jejich konce), se **neformální vzdělávání** jako součást celoživotního učení stává předmětem pozornosti zpráv a programových dokumentů na mezinárodní i české úrovni. Pozornost mu věnují dokumenty Evropské komise (**Memorandum o celoživotním učení (2000), Bílá kniha Evropské komise, Vyučování a učení: na cestě k učící se společnosti (1995).**

Českými dokumenty, jak dále konstatuje Průcha, jsou zejména **Národní program rozvoje vzdělávání, Bílá kniha (2001).** Klíčovým dokumentem, který schválila vláda České republiky pro oblast neformálního vzdělávání, je dokument¹³¹ s názvem **Strategie celoživotního učení České republiky** (usnesení č. 761 ze dne 11. července 2007). Tento dokument mapuje oblast celoživotního učení v naší republice a především přichází s návrhy, jak tuto oblast rozvíjet a podporovat.

Již od dob dávno minulých máme k dispozici literárně doložené názory, hovořící o tom že **mládež je třeba zaměstnávat, vytrvale a neustále, neboť jinak nejen pustne a obtěžuje, ale společnost i ohrožuje.** Teprve moderní doba zformulovala poměrně něžné heslo, **kdo si hraje, nezlobí,** jak uvádí Spousta¹³².

A tak je tu vyslovený **obecný společenský požadavek,** jak dále píše Spousta, **zaměstnejte děti i po školním vyučování, zaměstnejte je užitečně a ušlechtilé, zaměstnejte je výchovně.** A pak už stačí jen lapidárně dodat, **vychovávejte je i po vyučování a řečeno obecněji, vychovávejte je i mimo vyučování.** Mnohostranné činnosti v mimoškolním, volném čase, jsou **bohatým projevem i zdrojem životních sil a zkušeností. Jsou tou nejlepší prevencí proti činnostem destruktivním, úchylným i proti nudě.**

¹²⁸Srov. <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

¹²⁹ <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

¹³⁰ Průcha, J. Pedagogická encyklopedie, Praha: Portál, 2009. str. 520

¹³¹ Srov. <http://www.adam.cz/clanek-2010050013-neformalni-vzdelavani-celoevropske-tema.html>

¹³² Spousta, V. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova universita, 1994. str. 165

4.3.1 Cíle, charakteristika a obsah činnosti vybraných činitelů působících v oblasti neformální výchovy a vzdělávání

1. Vrstevnické skupiny

Jsou podle B. Krause¹³³ **přirozenou formou života dětí a mládeže**, charakteristickým rysem je jejich věková a názorová blízkost. Jde o typické primární, zpravidla neformální skupiny, definované bezprostředními kontakty, které vznikají spontánně, přirozeně a mají neformální charakter, sledují převážně **zábavné a rekreační cíle**.

Tyto skupiny, jak také dále uvádí, můžeme rozlišovat mj. i podle sociální, náboženské, ale i třeba politické příslušnosti, podle velikosti, struktury. **Z hlediska cílů a norem se tyto skupiny pohybují na škále od cílů pozitivních až po asociální nebo dokonce antisociálních**. Mají značný vliv na rozvoj osobnosti, jak ve smyslu pozitivním, tak i negativním.

Často se jedná, jak dále píše Kraus o skupiny **referenční**, jedinec se s nimi identifikuje nebo by se rád identifikoval, přebírá proto jejich normy chování, postoje a hodnoty. **Vrstevnické skupiny mohou také nabídnout společné zážitky, pocit nezávislosti a možnost sebeuplatnění**. Jsou definovány vztahem rovnoprávnosti a jejich činnost probíhá ve volném čase.

2. Dětská a mládežnická hnutí

Mají podle Krause rovněž znaky vrstevnických skupin, **jsou neformální a vytvářejí se na základě společných názorů, postojů, hodnot**. Některá hnutí jsou vymezena pozitivně, jiná negativně a vystupují opozičně vůči společnosti, společenskému systému. Do nedávné historie již dnes patří hnutí „hippie“, které kritizovalo v 60. letech 20. století negativní stránky civilizace (boj proti válce ve Vietnamu) a hlásalo „návrat“ k přírodě.

Ekologická hnutí, jak dále uvádí Kraus, se soustřeďují **především na ochranu životního prostředí**, které je stěžejní prioritou v oblasti jejich hodnot a zájmů. V ČR je to např. hnutí **Duha**, ale také hnutí **Brontosaurus**, ve světě **Greenpeace**. Hnutí **Brontosaurus** pořádá pro děti, které hledají zábavný a smysluplný program na prázdniny, **dobrovolnické akce na pomoc přírodě a památkám po celé ČR i v zahraničí**. Brontosauři tábory **nabízejí možnost přiložit ruku k dílu při obnově tradičních pastvin, opravách pramenů, kosení vzácných luk, budování naučných stezek, práci se zvířaty**.

K negativně vymezeným hnutím, jejichž činnost je třeba **monitorovat a ovlivňovat**, jak rovněž konstatuje Kraus, patří hnutí **skinheads, punk, anarchisté** a další skupiny mající obdobný charakter. **Subkultura skinheads vyznává pravicové postoje hraničící až s fašismem**. Z hlediska sociálně pedagogického je stěžejní, že věkový průměr stoupenců tohoto hnutí klesá pod věkovou hranici 15 let. Příslušníci **punk** jsou známi především svým provokativním zevnějškem, svoji image. **Anarchisté** se hlásí mj. k **legalizaci drog, odmítání autorit a institucí, zejména policie atd.**

¹³³ Srov. Kraus, B., Poláčková, V., Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 132-134

Života vrstevnických skupin se však dotýkají i **vlivy různých náboženství a sekt**, jak rovněž podotýká Kraus, které mohou ovlivňovat rozvoj osobnosti mladého člověka, jak v pozitivním, tak v negativním smyslu.

3. Dětské a mládežnické organizace

Největší tradici, jak píše Kraus¹³⁴, má už od doby bývalého Československa skauting, jehož česká odnož, pod názvem **Junák** byla založena už v r. 1914. **Hlásí se k myšlenkám křesťanství, souladu života člověka s přírodou, klade důraz na prvky života zálesáků, zdůrazňuje sebevýchovu, tělesný a duševní rozvoj, respektuje záliby dětí a mládeže.**

Dlouhou tradici má podle Krause¹³⁵ i **Liga lesní moudrosti**, kterou v Československu založil v r. 1922 profesor M. Seifert. **Liga kladla důraz na apolitičnost, náboženskou toleranci, nekladla žádný důraz na symboliku (žádné uniformy) a stupeň organizovanosti.** Zmiňuje rovněž YMCA-Křesťanské sdružení mužů, paralelou pro ženy je YWCA, jež se zaměřují na **mrvní výchovu vycházející z náboženství, výchovu občanskou**, sledují rovněž **charitativní i sociální cíle.**

Pokud jde, jak dále uvádí Kraus **o skupiny vymezené negativně vůči společnosti a společenským hodnotám, je třeba eliminovat jejich negativní vlivy nebo se je alespoň snažit izolovat, aby nemohli ovlivňovat chování a jednání dalších dětí a mládeže.** Proniknout do takových skupin a přeladit obsah jejich činnosti a způsob života je však velmi složité a je to součástí práce sociálních asistentů.

4. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Školské zařízení, jak uvádějí webové stránky¹³⁶, je právnickou osobou, příspěvkovou organizací nebo organizační složkou státu, které **poskytuje služby a vzdělávání, jež doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách.**

Existence tzv. školských zařízení pro zájmové vzdělávání, jak je rovněž uvedeno na webových stránkách, je vymezena zákonem o školských zařízeních a řídí se vyhláškou **Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání.** Prostřednictvím tohoto právního předpisu jsou níže uvedené formy tj. školní družiny, školní kluby, SVCČ, definovány v § 3 jako školská zařízení pro zájmové vzdělávání.

Školní družiny a školní kluby, jak je dále uvedeno na webových stránkách, jsou dnes zřízeny téměř v rámci každé školy. Jde o zařízení, do kterého dochází zejména děti zapsané ke každodenní docházce. **Cílem je výchova, vzdělávání, zájmová, rekreační, sportovní činnost žáků v době mimo vyučování.** Určena je prioritně nejmladším (1 až 5 třída, tedy žákům od 6-10 let).

5. Střediska volného času

Tyto organizace, jak uvádějí webové stránky¹³⁷, jsou **zřízeny za účelem zajištění kvalitní formy trávení volného času pro neorganizované děti a mládež.** Charakter činnosti

¹³⁴ Srov. Kraus, B., Poláčková, V., Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. str. 134-135

¹³⁵ Srov. Kraus, B. Sociální aspekty výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998 str. 141

¹³⁶ Srov. <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

¹³⁷ Srov. <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

je určován jejich zřizovatelem, jímž jsou kraje, obce, církve, soukromé osoby nebo občanská sdružení. Oproti jiným subjektům zájmového vzdělávání, jako jsou školní družiny a školní kluby, poskytují SVČ **komplexní služby v odlišném prostředí**, než ve kterém se děti a mládež pohybují v rámci povinné školní výuky. **Jedná se o méně formalizované prostředí, na jehož utváření se podílejí sami účastníci.**

SVČ poskytuje téměř **neomezené časové možnosti pro různé typy aktivit**, vykonává totiž svoji činnost i ve dnech, kdy **neprobíhá školní vyučování**. Jejich činnost je tedy určena především pro **děti a mládež školního věku**. Střediska poskytují zejména **zájmové vzdělávání, které se uskutečňuje formou pravidelných, příležitostných, táborových a pobytových aktivit, osvětové činnosti i individuálních prací**. Děti a mládež zde mohou sportovat, hrát stolní hry, soutěžit, tvořit, malovat, zahrát si na hudební nástroje, jak je také uvedeno na webových stránkách¹³⁸.

Posláním těchto zařízení, jak je dále uvedeno na webových stránkách, je motivovat, podporovat a vést děti, mládež a dospělé k rozvoji osobnosti, ke klíčovým kompetencím, zejména ke smysluplnému využívání volného času a to pestrou nabídkou aktivit, v bezpečném prostředí s týmem profesionálních pracovníků.

6. Sportovní organizace

Kraus¹³⁹ v souvislosti s výchovným působením různých typů organizací a institucí působících ve sféře mimoškolního času, hovoří o důležitosti aspektu **pěstování a provozování sportovní činnosti**, při níž dochází nejen k rozvoji fyzické zdatnosti a tolik potřebného upevnování zdraví, ale též **k rozvoji řady, pro současný život důležitých, povahových rysů jako je houževnatost, vytrvalost, odvaha, umění prohrávat i vítězit a také si vzájemně pomáhat a spolupracovat** (kolektivní sporty). V neposlední řadě je tato oblast v životě dětí a mládeže tou nejlepší a nejdůležitější relaxací a kompenzací duševního zatížení spojeného se školou.

6. Kulturní instituce a organizace

Vzhledem k **dnes tolik potřebnému citovému obohacení mládeže**, píše Kraus rovněž o činnosti institucí a organizací zaměřených kulturně, jež zprostředkovávají vlivy umění, sem patří, jak dále uvádí, vedle **základních uměleckých škol a zájmových útvarů domů dětí a mládeže, knihovny, divadla, galerie**. V souvislosti s výchovným působením divadel poznamenává, že zde se objevuje **nesrovnatelně více podnětů k zamyšlení, podnětů hodných k následování, podnětů burcujících a obohacujících jinak chudý citový život mladých lidí**, než např. v nabídce filmů, kde bohužel nechybí násilí, intriky a agresivita, jakoby **symboly dnešního světa**.

4.3.2 Metody a vlastnosti činitelů působících v oblasti neformální výchovy a vzdělávání

Organizace poskytující **neformální výchovu a vzdělávání**¹⁴⁰ používají následující **metody neformálního vzdělávání**:

¹³⁸ Srov. <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

¹³⁹ Kraus, B. Sociální aspekty výchovy. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998. str. 132-133

¹⁴⁰ <http://www.pointos.eu/inpage/neformalni-vzdelavani/>

Školitelské metody:

- brainstorming (spontánní sdělování prvních myšlenek na dané téma, podporuje kreativní myšlení),
- lámac ledu (aktivita užívaná většinou na začátku školení k navození přátelské atmosféry, bývá často provedena zábavnou formou),
- případová studie (je navrhnutá případová studie, účastníci zjišťují diagnózu a navrhnou řešení),
- sebereflexe (právo na chyby, učení se z nich, rozbor situace),
- exkurze,
- rolová hra (hraní různých rolí),
- simulační aktivity (spočívají v navození určité situace),
- přednáška (zprostředkování informací a teoretických znalostí),
- diskuse,
- skupinová práce,
- outdoor training (učení hrou či pohybovými aktivitami).

Řazení metod do programu vzdělávací aktivity (mládežnická výměna, seminář, práce s mladými lidmi apod.) podle toho, jak hluboko vstupují do procesu učení:

- povědomí - chceme, aby účastníci měli alespoň částečnou znalost o existenci problému / učiva,
- chápání - včetně pochopení obsahu,
- použití - použití obsahu / učiva / naučeného v praxi,
- analýza - využití znalostí pro aplikaci v praxi,
- syntéza - využití obsahu při tvorbě nových celků,
- hodnocení - schopnost hodnotit a vnímat obsah a učivo v širším kontextu.

Organizace poskytující **neformální výchovu a vzdělávání**¹⁴¹ mají společné níže uvedené vlastnosti, **kteří je odlišují od jiných organizací a posilují motivaci jedince aktivně se zapojit do procesu učení.**

- **Princip dobrovolnosti**

Kdokoliv se rozhodne do takové organizace vstoupit, jedná tak pouze ze své svobodné vůle. Dobrovolnost má pozitivní vliv **na motivaci a svědomitost jedince a rovněž se pozitivním způsobem promítá do formování jeho charakteru.**

- **Učení zkušenostmi**

Získání praktických zkušeností v oblasti, na kterou se tyto organizace zaměřují. Každý jedinec objeví **své vlastní schopnosti a omezení přímým zapojením** při realizaci nějaké činnosti nebo při překonávání nějaké překážky.

- **Progresivní programy**

Většina vzdělávacích mládežnických organizací má ve svých programech tzv. **progresivní dimenzi.** Každý jedinec **začíná, provádí a plní úseky v daném programu,**

¹⁴¹ <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

který je pro něj připraven a to **dle individuálního stupně rozvoje a mentální připravenosti**. Ve spojení s **dobrovolnickou povahou** těchto organizací a **osobní svědomitostí** se tato progresivní dimenze stává **velmi mocným nástrojem osobního rozvoje**.

- **Skupiny přátel**

Přirozenou potřebou všech mladých lidí je potřeba začlenit se do nějaké vrstevnické skupiny, někam patřit. Organizace poskytující mimoškolní výchovu a vzdělávání našly způsoby, jak tuto **přirozenou potřebu využít a obohatit ji o výchovnou dimenzi**. **Skupina přátel je ideálním prostředím, ve kterém může jedinec, společně s ostatními, plánovat a uskutečňovat projekty, nést zodpovědnost, navazovat vztahy, hrát specifické role, spolu s ostatními přemýšlet a zvažovat, přijímat hodnocení i hodnotit a učit se prostřednictvím svojí zkušenosti.**

- **Vztah mladí vs. dospělí**

Vzdělávací mládežnické organizace nabízejí možnosti **vytvořit mezi mladými lidmi a dospělými skutečné partnerství v situaci, kdy jsou obě strany dobrovolníky a uvědomují si, že se mohou něco naučit jedna od druhé.**

- **Rozvoj kreativity a vedoucích schopností**

Téměř všechny vzdělávací mládežnické organizace mají jako součást svých programů možnosti, kdy **mladí lidé mohou převzít vedoucí úlohy**. To jim pomáhá získat vedoucí schopnosti a postupně tyto schopnosti rozvíjet a používat, aniž by museli čekat, dokud "nevyrostou". **Výsledkem je to, že mají důležitou praktickou, „osobní“ zkušenost s fungováním demokracie, rozhodováním a zodpovědným demokratickým vedením, kterou jiné vzdělávací systémy nabízejí strukturovaným způsobem jen zřídka.**

- **Rozvoj žebříčku hodnot**

Všechny organizace mají obdobný soubor hodnot, na kterých jsou založeny a které patří k jejich etickému kodexu. Tyto hodnoty mají silný vliv na její činnost, metody práce, styl a vnější vztahy. **Mladým lidem se tak nabízí příležitost objevovat, analyzovat a pochopit hodnoty a jejich dosah a vybudovat si během doby vlastní žebříček hodnot, který je povede na jejich cestě dalším životem.**

- **Je přístupno všem**

Bez ohledu na sociální postavení ve společnosti, na absolvovanou praxi či dosažené vzdělání v rámci formálního vzdělávacího systému, jak je uvedeno na webových stránkách¹⁴².

Rovněž je ovšem třeba také zdůraznit, že **ne všichni poskytovatelé neformálního vzdělávání výše uvedené zmíněné charakteristické rysy uplatňují**, někdy se jejich pedagogický přístup blíží spíše pojetí, které dobře známe ze školních lavic. Na straně druhé, ovšem postupy neformálního vzdělávání v ČR v poslední době **stále více pronikají**

¹⁴² <http://www.pointos.eu/inpage/neformalni-vzdelavani/>

i opačným směrem neboť mnoho učitelů často ve školách uplatňuje jeho principy a metody, jak je také uvedeno na internetových stránkách v odkazu „mládež-ČR-web¹⁴³“.

Na samý závěr je třeba uvést, že jedinečný přínos institucí a organizací poskytujících neformální výchovu a vzdělávání, spočívá v tom, jak je také uvedeno na webu¹⁴⁴, že **poskytují dětem a mladým lidem dlouhodobé zázemí silných osobních vazeb. Mnohé z nich je pak provázejí celým životem.** Díky tomu také v řadě sdružení nejde jen o náplň volného času, ale o **skutečnou dlouhodobou výchovnou formaci celé bytosti dítěte či dospívajícího.** Život v dobrém kolektivu představuje **celoživotní nasměrování vycházející z pevného a dobře reflektovaného hodnotového základu i řady dovedností a znalostí velmi cenných pro orientaci v současném složitém světě. Jednou z nejdůležitějších zkušeností, je zážitek toho, že ty nejcennější skutečnosti v lidském životě se nedají zaplatit a že „zadarmo“ vůbec neznamená „bezcné“.**

¹⁴³ <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

¹⁴⁴ <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>

II. Empirická část

5.1. Cíle, úkoly a hypotézy průzkumu

Cíle průzkumu mají za úkol zjistit v návaznosti na teoretickou část **názory žáků** na vybrané otázky mravní výchovy.

Pro průzkum byly stanoveny následující hypotézy, jež budou testovány:

Hypotéza č. 1. : Jestliže jsou děti vychovávány svými rodiči podle mravních norem a pravidel, tak tímto přispívají k individuálnímu a společenskému rozvoji.

Hypotéza č. 2. : Jestliže je školní výchova zaměřena na rozvíjení mravního vědomí a na dodržování mravních norem, tak jsou děti schopné respektovat práva učitelů, spolužáků a dodržovat pravidla školního pořádku.

Hypotéza č. 3. : Jestliže společnost ukáže dobré příklady v dodržování mravních norem, prostřednictvím vybraných osobností, tak tímto nezáměrně působí na utváření žádoucích návyků u dětí a mládeže.

5.2 Metody a metodika průzkumu

Pro průzkum byla zvolena **metoda dotazníku**. Dotazník se skládá ze tří částí, které jsou věnovány možnostem rodiny, školy a neformálních institucí a organizací při etické výchově.

Dotazník zjišťuje zejména následující klíčové problémy: zda jsou děti vychovávány svými rodiči podle mravních norem a pravidel, zda je školní výchova zaměřena na rozvíjení mravního vědomí a dodržování mravních norem, zda jsou děti schopné respektovat práva učitelů, spolužáků a dodržovat pravidla školního pořádku, zabývá se rovněž působením vybraných osobností na utváření žádoucích návyků u dětí a mládeže a působením neformálních institucí a organizací. Dotazník dále zjišťuje, zda došlo k úpadku některých mravních norem? Které mravní normy může škola rozvíjet prostřednictvím vyučovacích předmětů a kterých předmětů? A také co žákům etická výchova přináší jako vyučovací předmět?

Dotazník obsahuje 15 základních **otázek** a další **podotázky**, které mají napomoci k přesnějšímu vyjádření respondentů, žáků druhého stupně základní školy. V dotazníku jsou tři části týkající se výchovného působení rodiny, školy a činitelů nezáměrného výchovného působení na děti a mládež. Otázky jsou otevřené, uzavřené, s možností volby.

5.3 Průzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá z 52 žáků druhého stupně základní školy, tj. 7a, 7b a 8 třídy. Jde o 29 dívek a 23 chlapců ve věku 12-14 let. Dotazování bylo realizováno v dubnu roku 2011 na základní škole v Ratiškovcích. Vzhledem k různorodosti respondentů z hlediska jejich příslušnosti k různým sociálním vrstvám, lze hovořit i o zachování určité reprezentativnosti vzorku. Všichni respondenti pocházejí z úplné rodiny.

5.4 Analýza a interpretace zjištěných údajů

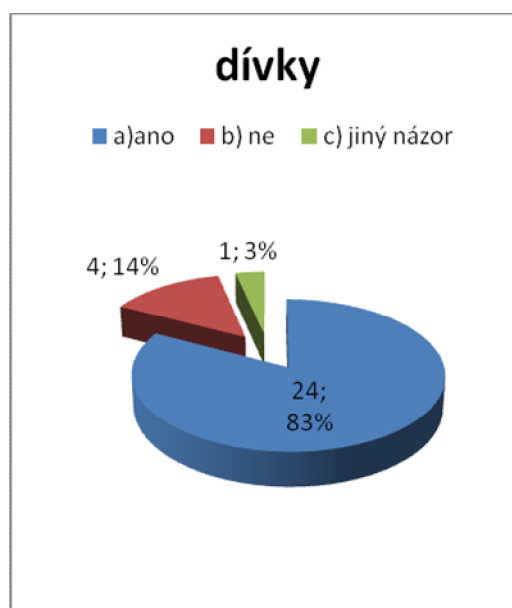
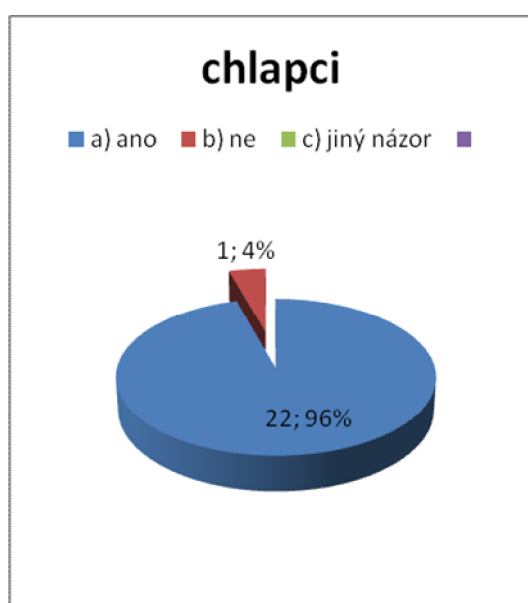
Graf č. 1. znázorňuje odpovědi na otázku: Jsou ve Vaší rodině stanovena nějaká rodinná pravidla, zákony, kterými se řídíš a která dodržuješ?

- a) ano
- b) ne
- c) jiný názor

	a) ano	b) ne	c) jiný názor	celkem
chlapci	22	1		23
dívky	24	4	1	29

	a) ano	b) ne	c) jiný názor	celkem
chlapci	96%	4%		100%
dívky	83%	14%	3%	100%

Jsou u vás doma stanovena nějaká rodinná pravidla, zákony, kterými se řídíš a která dodržuješ?



96% chlapců a 83% dívek uvedlo, že u nich doma jsou stanovena rodinná pravidla, dohody s rodiči, kterými se řídí a která dodržují. Naproti tomu 4% chlapců a 14% dívek uvedlo, že u nich doma nejsou stanovena žádná rodinná pravidla, která by museli dodržovat, jejich výchova je tedy zřejmě značně liberální, což se samozřejmě může promítnout do jejich výchovy negativním způsobem. 3% dívek uvádějí, že jsou nuceny poslouchat příkazy rodičů o kterých s rodiči nesmí diskutovat.

H1: Předpokládali jsme, že jestliže jsou děti vychovávány svými rodiči podle mravních norem a pravidel, tak tímto přispívají k individuálnímu a společenskému rozvoji. Dotazování uvedli, že u nich doma jsou stanovena rodinná pravidla, kterými se řídí a která dodržují, hypotéza tedy byla potvrzena. Nepřítomnost rodinných pravidel a výchovného působení vykazují pouze 4% chlapců a 14% dívek, celkem tedy 5 respondentů.

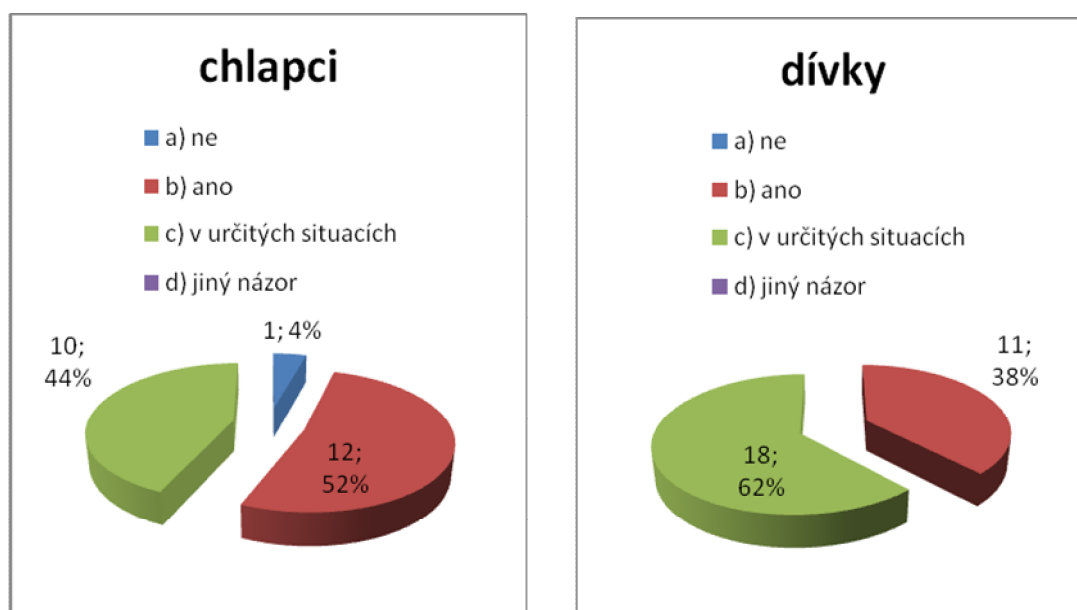
Graf č. 2. znázorňuje odpovědi na otázku: Hovoří s vámi rodiče o morálce a důležitosti (etického chování) konkrétních morálních hodnot?

- a) ne
- b) ano (uved' konkrétně)
- c) v určitých situacích mě rodiče upozorní na to, jak bych se měl/a chovat
- d) jiný názor, uved' jaký

	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	1	12	10		23
dívky		11	18		29

%	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	4%	52%	44%		100%
dívky		38%	62%		100%

Hovoří s vámi rodiče o morálce a důležitosti konkrétních morálních hodnot?



52% všech chlapců a 38% všech dívek uvedlo, že jsou svými rodiči vychováváni k dodržování etického chování. Uvedli, že s nimi rodiče hovoří zejména o tom, jak by se měli chovat k dospělým, starším lidem ale i ke spolužákům, o důležitosti pojmů úcta, slušnost, pravdomluvnost, čestnost, tolerance, rovněž uváděli, že s nimi rodiče hovoří o ohleduplném vztahu k přírodě. 44% všech chlapců a 62% všech dívek uvedlo, že jsou svými rodiči na aspekt etického chování upozorněni pouze občas, hlavně když vznikne nějaký „malér“. 4% chlapců uvádí, že doma nejsou vedeni k dodržování žádných etických pravidel a norem,

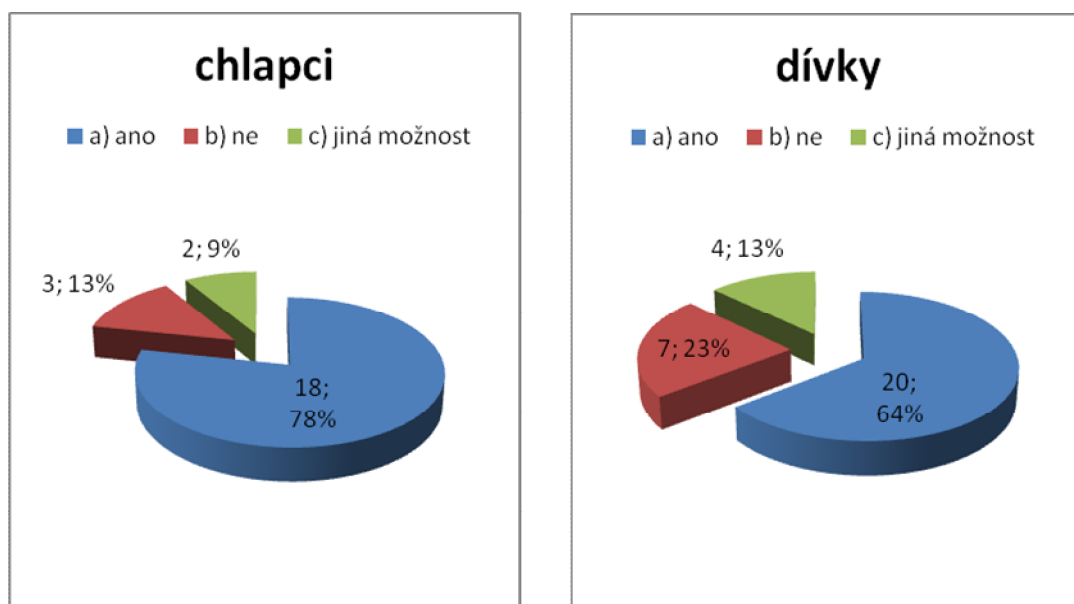
rodiče s nimi o tomto nehovoří. Respondenti nevyužili možnost odpovědět formou otevřené otázky.

Graf č. 3. znázorňuje odpovědi na otázku: Trávíte svůj volný čas s rodiči (výlety, společné aktivity)?

- a) ano (uved' konkrétně)
- b) ne
- c) jiná možnost (uved' jaká)

78% chlapců a 64% dívek uvedlo, že společně s rodiči jezdí několikrát do roka na různé výlety, návštěvy historických památek-hrady a zámky, výlety do přírody, do hor, navštěvují sportovní akce-hlavně florbal, ale také hrají na výletech a na dovolených společně s rodiči různé hry jako je tenis, stolní tenis, kuželky, volejbal, navštěvují-multikina, 13% chlapců a 23% dívek uvedlo, že rodičům většinou na společné výlety s nimi nezbývá čas. 9% chlapců a 13% dívek uvedlo, že ke společným výletům dochází pouze výjimečně.

Trávíte svůj volný čas s rodiči (výlety, společné aktivity)?



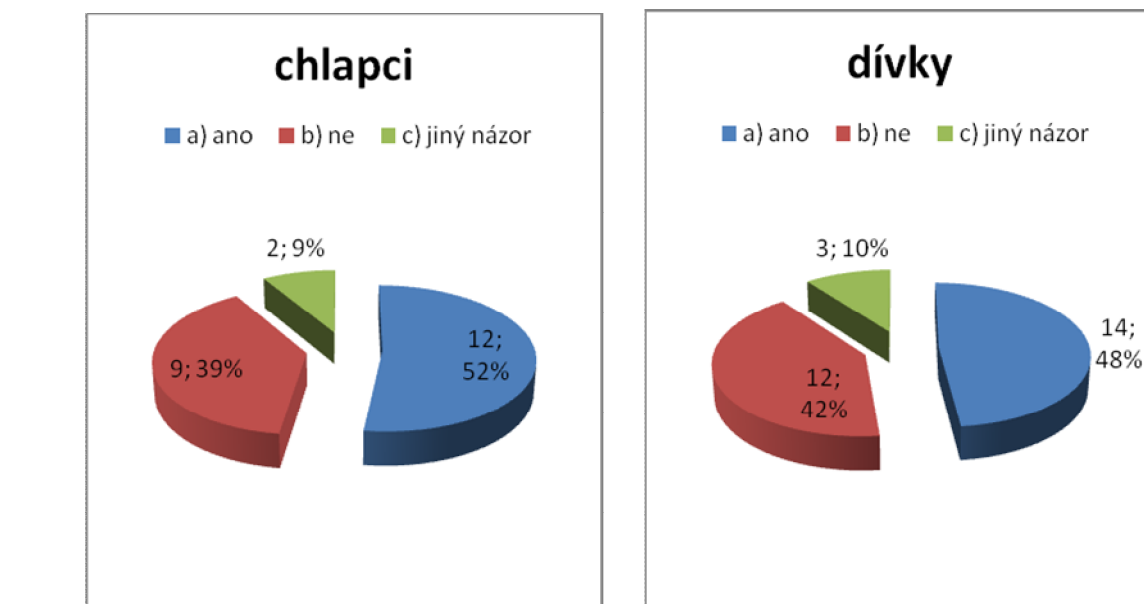
Graf č. 4. znázorňuje odpovědi na otázku: Scházíte se doma společně se svými rodiči a sourozenci, abyste si navzájem sdělili své zážitky, starosti i radosti? Hledáte společně cesty ke vzájemné pomoci a spolupráci?

- a) ano
- b) ne
- c) jiný názor (uved' jaký)

	a)	b)	c)	celkem
chlapci	12	9	2	23
dívky	14	12	3	29

%	a)	b)	c)	celkem
chlapci	52%	39%	9%	100%
dívky	48%	42%	10%	100%

Scházíte se doma společně se svými rodiči a sourozenci, abyste si navzájem sdělili své zážitky, starosti i radosti? Hledáte společně cesty ke vzájemné pomoci a spolupráci?



52% chlapců 48% procent všech dívek uvedlo, že si doma společně se svými rodiči a sourozenci sdělují své starosti, zážitky i radosti a hledají s rodiči cesty ke vzájemné pomoci. 39% chlapců a 42% procent dívek naopak uvádí, že u nich doma v rodině k žádnému takovému setkávání, podpoře, pomoci a sdělování starostí, radostí, zážitků nedochází, 9% chlapců a 10% dívek uvádí, že k takovému setkávání a vzájemné podpoře a pomoci dochází výjimečně.

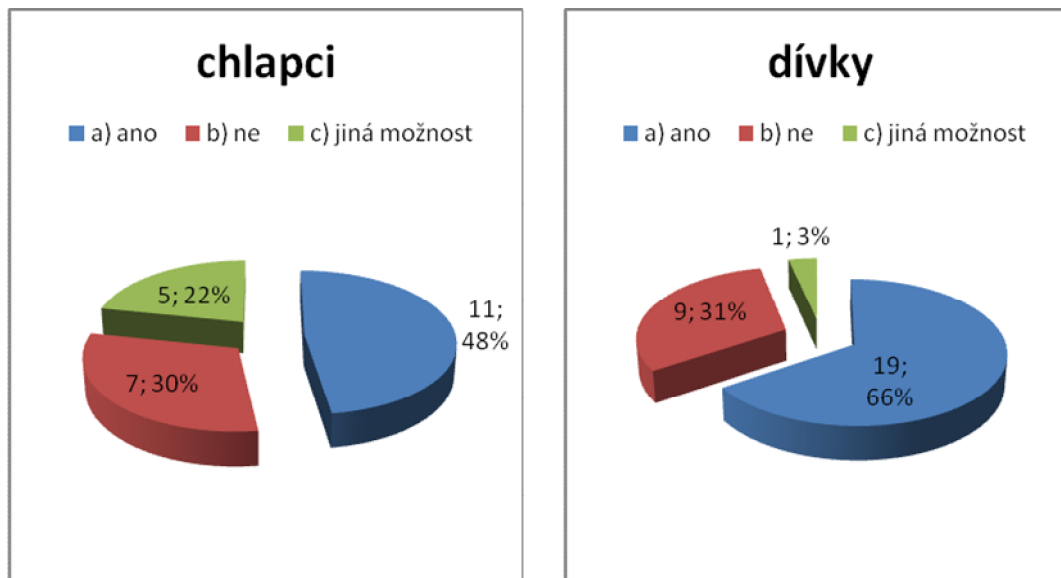
Graf č. 5. znázorňuje odpovědi na otázku: Hovoří s vámi vaši rodiče o negativních aspektech /vhodnosti sledování/ konkrétních televizních programů?

- a) ano (uved' konkrétně)
- b) ne
- c) jiný názor (uved' konkrétně)

	a) ano	b) ne	c) jiná možnost	celkem
chlapci	11	7	5	23
dívky	19	9	1	29

%	a) ano	b) ne	c) jiná možnost	celkem
chlapci	48%	30%	22%	100%
dívky	66%	31%	3%	100%

Hovoří s vámi vaši rodiče o negativních aspektech /vhodnosti sledování/ konkrétních televizních programů?



48% chlapců a 66% dívek uvádí, že s nimi rodiče o negativních aspektech tv vysílání opakovaně hovoří, že jsou upozorněni rodiči na nevhodnost sledování televizních pořadů s obsahem násilí a sexu. 30% chlapců a 31% dívek uvedlo, že rodiči nejsou nijak „omezování“ z hlediska vhodnosti sledování některého z televizních programů, rodiče s nimi o negativních aspektech tv vysílání nehovoří. 22% chlapců a 3% dívek uvedli, že jsou upozorněni na nevhodnost některého z televizních pořadů pouze „občas“.

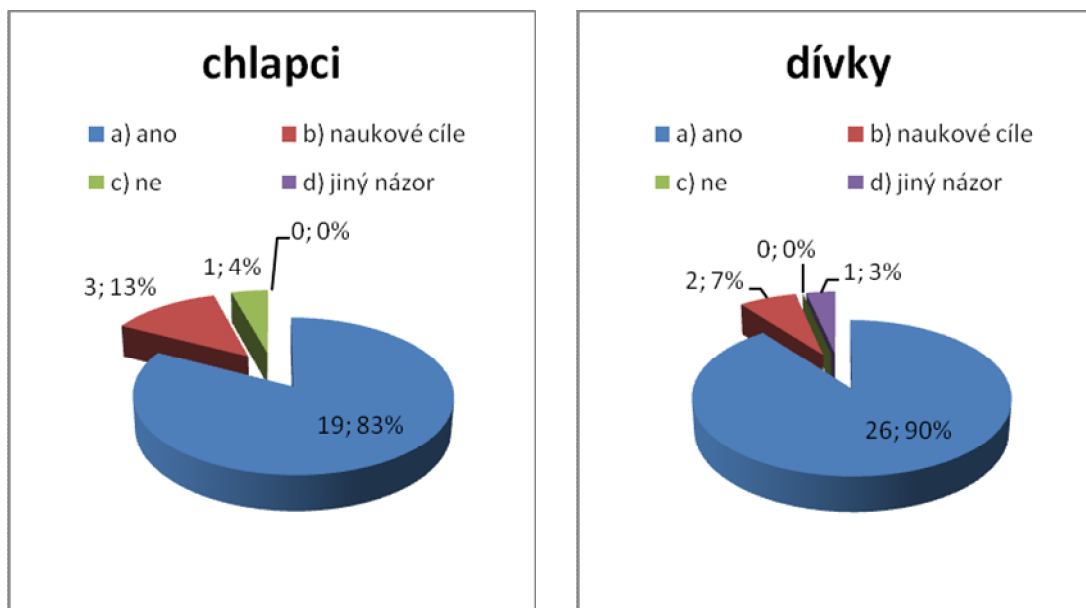
Graf č. 6 znázorňuje odpovědi na otázku: Hovoří s vámi vaši učitelé o morálním chování, dodržování mravních norem a dodržování pravidel školního pořádku?

- a) ano
- b) škola se věnuje hlavně naukovým cílům o mravním chování a dodržování školního pořádku se moc nehovoří
- c) otázkám mravní výchovy a dodržování pravidel školního pořádku je věnována nedostatečná pozornost
- d) jiný názor (uved' konkrétně)

	a)	b)	c)	d)	celkem
chlapci	19	3	1		23
dívky	26	2		1	29

%	a)	b)	c)	d)	celkem
chlapci	83%	13%	4%		100%
dívky	90%	7%		3%	100%

Hovoří s vámi vaši učitelé o morálním chování, důležitosti mravního vědomí, dodržování mravních norem, o respektování práv druhých a dodržování školního pořádku?



83% chlapců a 90% dívek uvádí, že se škola věnuje podle jejich názoru dostatečným způsobem otázkám mravní výchovy, dodržování pravidel slušnosti a školního pořádku. 13% chlapců a 7% dívek je přesvědčeno, že se škola věnuje zejména naukovým cílům a otázkám mravní výchovy a školního pořádku není věnována příliš velká pozornost. 4% chlapců uvádí, že otázkám mravní výchovy a dodržování pravidel školního pořádku je podle jejich názoru věnována nedostatečná pozornost. 3% všech dívek uvedlo, že učitelé s nimi hovoří o respektování práv druhých jen tehdy, jestliže vznikne nějaký „průšvih“.

H2: Předpokládali jsme, že jestliže je školní výchova zaměřena na rozvíjení mravního vědomí a na dodržování mravních norem, tak jsou děti schopné respektovat práva učitelů, spolužáků a dodržovat pravidla školního pořádku. Dotazovaní (90% dívek a 83% chlapců) uvedli, že se škola věnuje podle jejich názoru dostatečným způsobem otázkám mravní výchovy, dodržování pravidel slušnosti a školního pořádku, hypotéza tedy byla potvrzena.

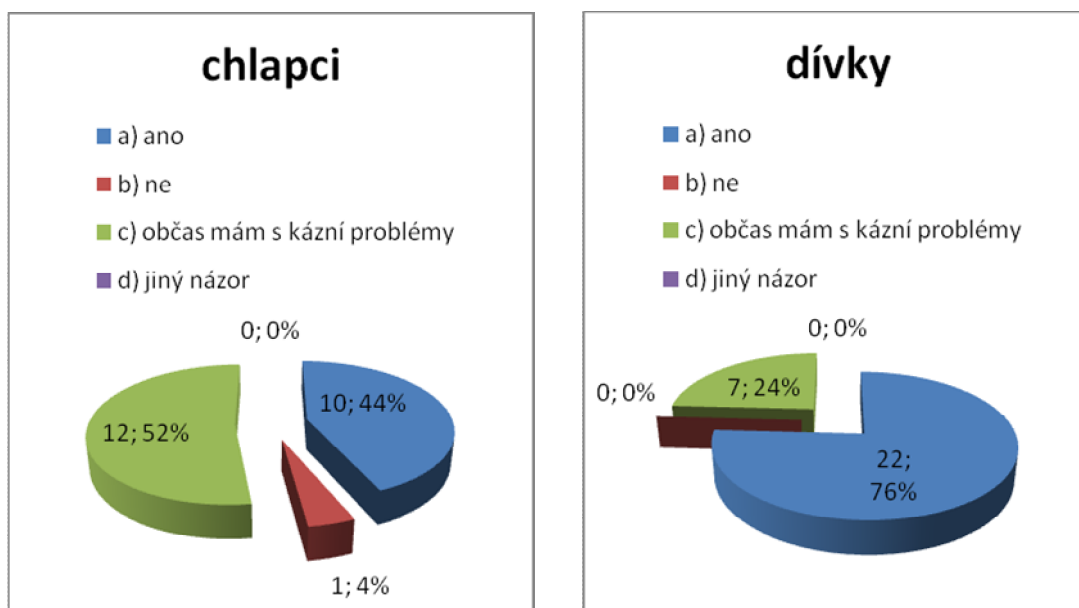
Graf č. 7. znázorňuje odpovědi na otázku: *Respektujete autoritu učitele a pravidla školního pořádku?*

- a) ano
- b) ne (uved' konkrétně)
- c) občas mám s kázní problémy (uved' konkrétně)
- d) jiný názor (uved' konkrétně)

	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	10	1	12		23
dívky	22		7		29

%	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	44%	4%	52%		100%
dívky	76%		24%		100%

Respektujete autoritu učitele a pravidla školního pořádku?



44% chlapců a 76% dívek uvádí, že respektují práva a autoritu učitele a pravidla školního pořádku a nemají s kázní žádné problémy. 4% všech chlapců uvádí, že práva a autoritu učitele a pravidla školního pořádku nerespektuje, že někdy zaspí a přijde tak pozdě do vyučovací hodiny, že se v hodině baví a schválně tak vyrušuje výklad učitele. 52% chlapců a 24% dívek uvádí, že občas zapomenou pozdravit učitele a povídají si v hodině. Vyjádřit svůj názor prostřednictvím jiné možnosti, nevyužil z respondentů nikdo.

Které mravní normy a hodnoty může škola podle tvého názoru rozvíjet prostřednictvím vyučovacích předmětů? (K čemu vám je etická výchova?)

V odpovědích nejčastěji respondenti uváděli zejména: naučím se slušnému a přátelskému chování, lépe pochopím chování svých spolužáků, naučím se ohleduplnosti, toleranci, budu se líp ovládat, dozvím se něco o sobě, budu vědět, jak se mám v určitých situacích zachovat, naučím se správnému přístupu k ostatním.

Které vyučovací předměty podle tvého názoru nejvíce rozvíjejí mravní chování a jednání?

V odpovědích respondentů byly uvedeny zejména předměty: Rodinná výchova a Občanská výchova, Přírodopis, Český jazyk a literatura, ale také Výtvarná výchova.

Jaké způsoby výuky (metody) používají vaši učitelé při rozvíjení etické výchovy na vaší škole?

Respondenti uváděli, že o problematice etické výchovy ve vyučovacích hodinách hovoří nejčastěji formou dialogu s učitelem, poslouchají učitelův výklad, přečtou si články z učebnic, časopisů, internetu a následně se k probíranému tématu vyjadřují buď jednotlivci, nebo se žák podílí na diskusi ve skupině nebo v celé třídě, píše slohové práce na dané téma. Jednou z používaných metod, jak také uváděli, je situace, kdy řeší problém (problémová metoda) vztahující se k vybranému tématu, kdy se žák snaží nalézt řešení vztahující se ke konkrétní etické situaci-morálnímu problému, následně si pak všichni vyvodí z dané situace nějaké poučení, závěry. Dále rovněž uváděli, že jsou jim ve škole promítány filmy vztahující

se k problematice drogové závislosti, šikany a také sexuální výchovy. Rovněž uváděli, že hrají různé hry, jejichž cílem je zamyšlení nad etickými otázkami.

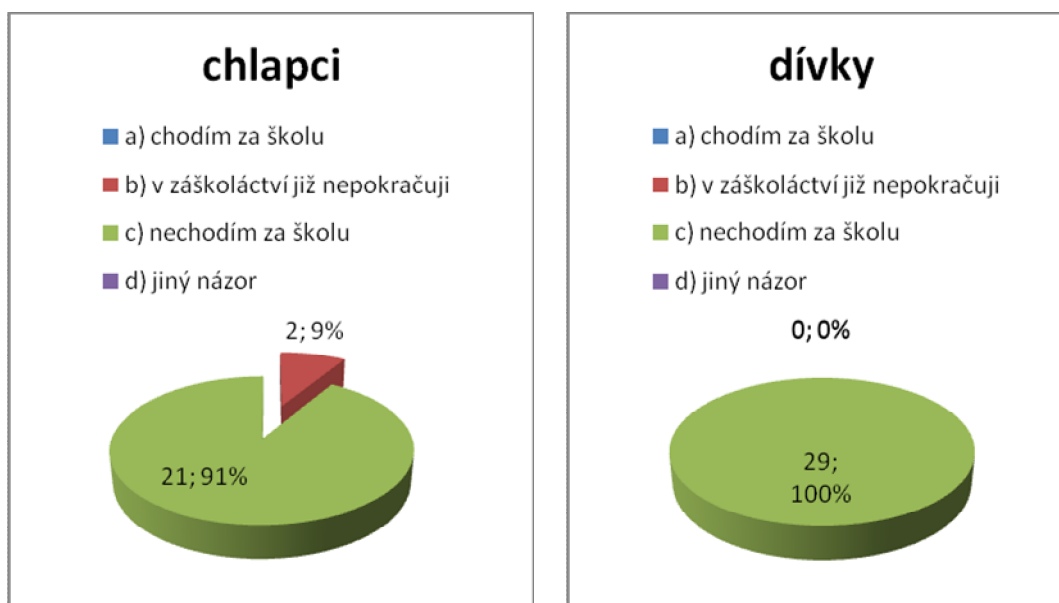
Graf č. 8 znázorňuje odpovědi na otázku: Vyber z následujících variant tu, která tě nejlépe charakterizuje?

- a) za školu jdu hlavně tehdy, když se chci vyhnout nějakému nepříjemnému předmětu
- b) záškolákem jsem sice již byl, ale pokračovat v tom nebudu
- c) nechodím za školu
- d) jiný názor (uveď konkrétně)

	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci		2	21		23
dívky			29		29

%	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci		9%	91%		100%
dívky			100%		100%

Vyber z následujících variant tu, která tě nejlépe charakterizuje?



100% dívek a 91% chlapců uvádí, že nechodí za školu, 9% chlapců uvedlo, že již má se záškoláctvím svoji zkušenost, ale opakovat ji už nehodlá. Jiné možnosti k odpovědi nebyly ze strany respondentů využity.

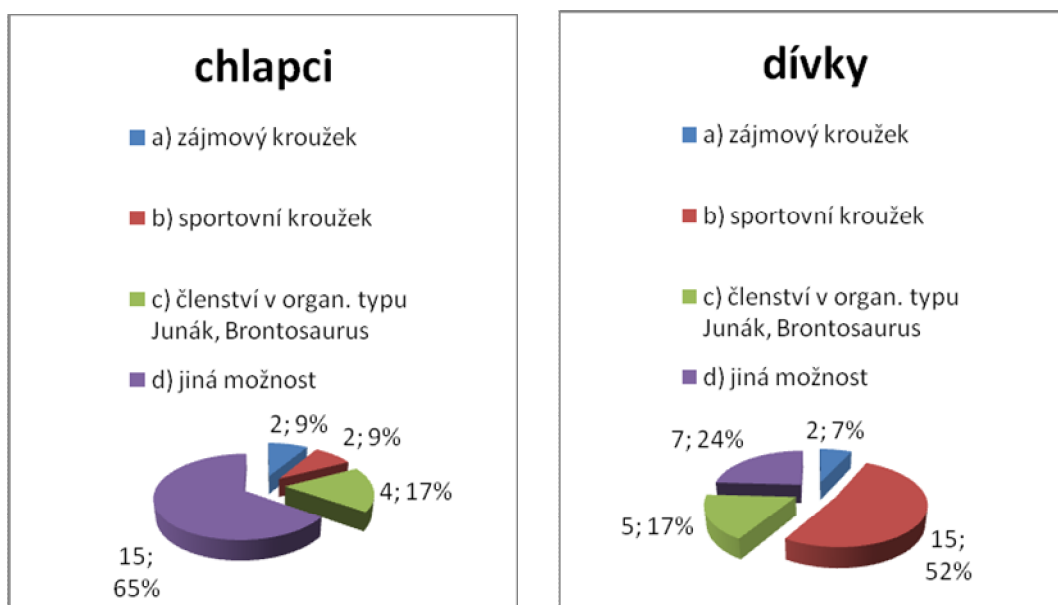
Graf č. 9 znázorňuje odpovědi na otázku: Trávíš svůj volný čas činností v zájmovém, sportovním kroužku?

- a) zájmový kroužek
- b) sportovní kroužek
- c) organizace typu Junák, Brontosaurus
- d) jiná možnost (uveď konkrétně)

	a)	b)	c)	d)	celkem
chlapci	2	2	4	15	23
dívky	2	15	5	7	29

%	a)	b)	c)	d)	celkem
chlapci	9%	9%	17%	65%	100%
dívky	7%	52%	17%	24%	100%

Trávíš svůj volný čas činností v zájmovém, sportovním kroužku?



9% chlapců a 7% dívek uvádí činnost v zájmovém kroužku-výtvarný kroužek, šachový kroužek. 9% chlapců a 52% dívek uvádí činnost ve sportovním kroužku: kuželky, fotbal, basketbal, atletika, stolní tenis, florbal. 17% chlapců a 17% dívek uvádí členství v organizaci Junák. 65% chlapců a 24% dívek uvádí, že s trávením volného času v zájmovém, sportovním kroužku nemají zkušenost.

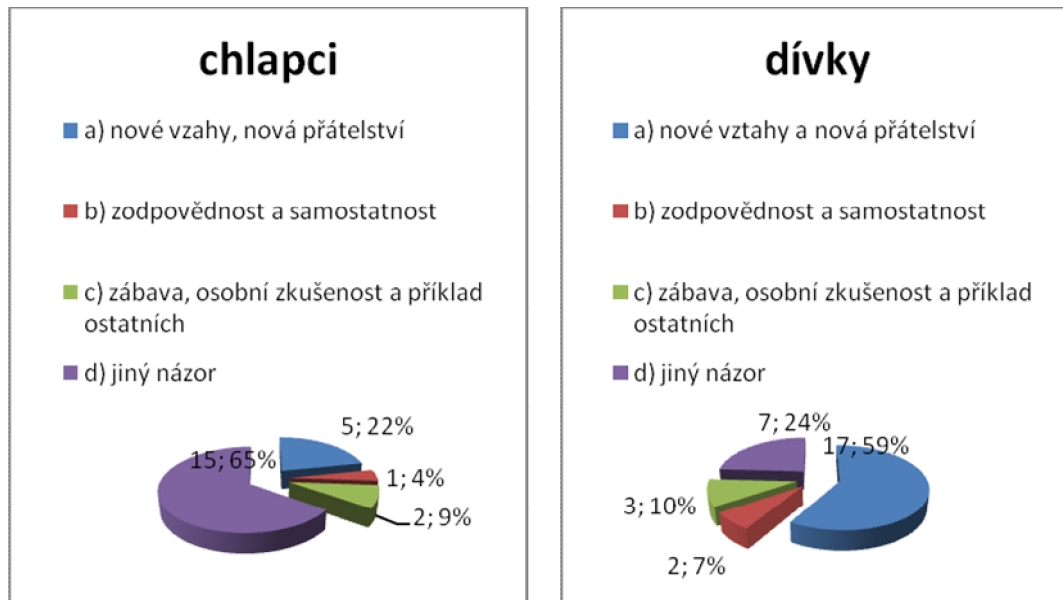
Graf č. 10 znázorňuje odpovědi na otázku: Jak vnímáš a hodnotíš trávení volného času v zájmové organizaci, sportovním kroužku:

- a) navazují zde nové vztahy, přátelství a získávám nové vědomosti a dovednosti, ale také se učím lépe porozumět ostatním
- b) naučím se zde osobní odpovědnosti, samostatnému rozhodování a jednání
- c) je tu zábava, kamarádské vztahy, ale také se zde učím prostřednictvím své osobní zkušenosti a příkladu ostatních
- d) jiný názor (uved' konkrétně)

	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	5	1	2	15	23
dívky	17	2	3	7	29

%	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	22%	4%	9%	65%	100%
dívky	59%	7%	10%	24%	100%

Členství v zájmové organizaci vnímám především jako místo:



22% chlapců a 59% dívek uvedlo, že členství v zájmové organizaci, kroužku vnímají především jako prostředek k navázání přátelství, získávání nových vědomostí a dovedností, ale také se zde učí lépe porozumět ostatním. 4% chlapců a 7% dívek členství v zájmové organizaci vnímají jako místo, kde se učí osobní odpovědnosti, samostatnému rozhodování a jednání. 9% chlapců a 10% dívek uvedlo, že je tu zábava, kamarádské vztahy, ale také se zde učím prostřednictvím své osobní zkušenosti a příkladu ostatních. 65% chlapců a 24% dívek uvedlo, že nemá zatím žádnou zkušenost s trávením volného času v neformální, zájmové organizaci, zájmovém, sportovním kroužku.

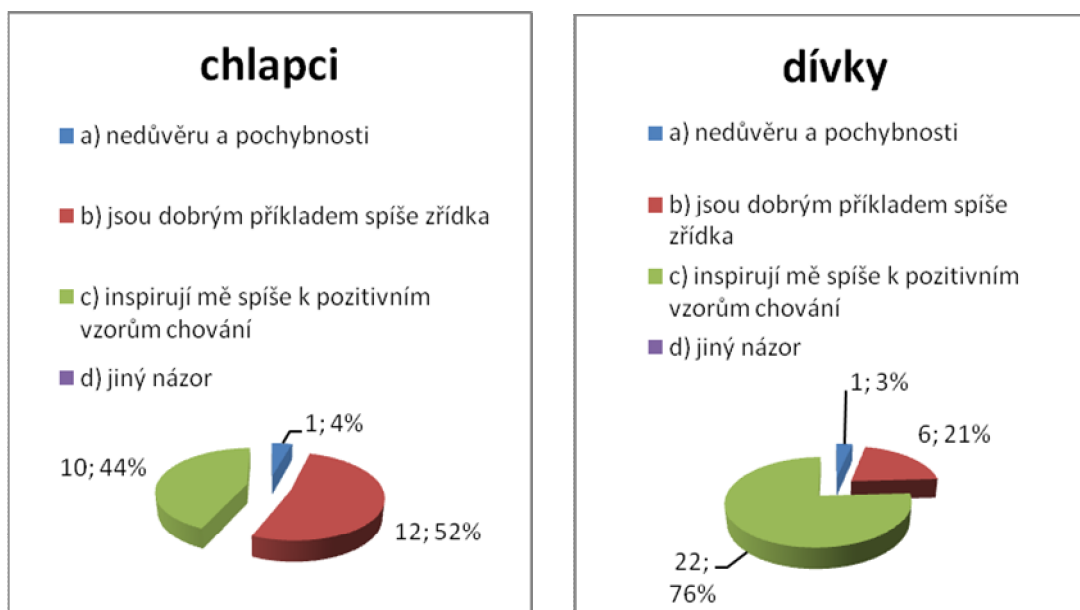
Graf č. 11. znázorňuje odpovědi na otázku: Jak na tebe působí chování a jednání známých osobností z tvého okolí?

- a) jejich chování ve mě vyvolává spíše nedůvěru a pochybnosti
- b) jsou dobrým příkladem bohužel velmi zřídka
- c) spíše mě inspirují k pozitivním vzorům chování
- d) jiný názor (uved' konkrétně)

	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	1	12	10		23
dívky	1	6	22		29

%	a)	b)	c)	d) jiný názor	celkem
chlapci	4%	52%	44%		100%
dívky	3%	21%	76%		100%

Způsoby chování a jednání známých osobností z mého okolí ve mě vzbužují:



44% chlapců a 76% dívek uvádí, že chování známých osobností z jejich okolí (učitelé, vedoucí zájmových kroužků, známí rodičů, příbuzní) je inspiruje k pozitivním vzorům chování, 4% chlapců a 3% dívek uvedlo, že příklady známých osobností (sousedí, známí a kamarádi rodičů, příbuzní, učitelé, vedoucí zájmových kroužků) v nich vyvolávají spíše nedůvěru a pochybnosti. 52% chlapců a 21% dívek uvedlo, že chování známých osobností z jejich okolí je dobrým příkladem bohužel velmi zřídka.

H3: Předpokládali jsme, že jestliže společnost ukáže dobré příklady v dodržování mravních norem, prostřednictvím vybraných osobností, tak tímto nezáměrně působí na utváření žádoucích návyků u dětí a mládeže. Dotazovaní (76% dívek a 44% chlapců) uvedli, že chování a jednání známých osobností z jejich okolí je spíše inspiruje k pozitivním vzorům chování. Hypotéza se tedy potvrdila, nicméně za povšimnutí stojí poměrná značný rozdíl mezi odpověďmi dívek a chlapců.

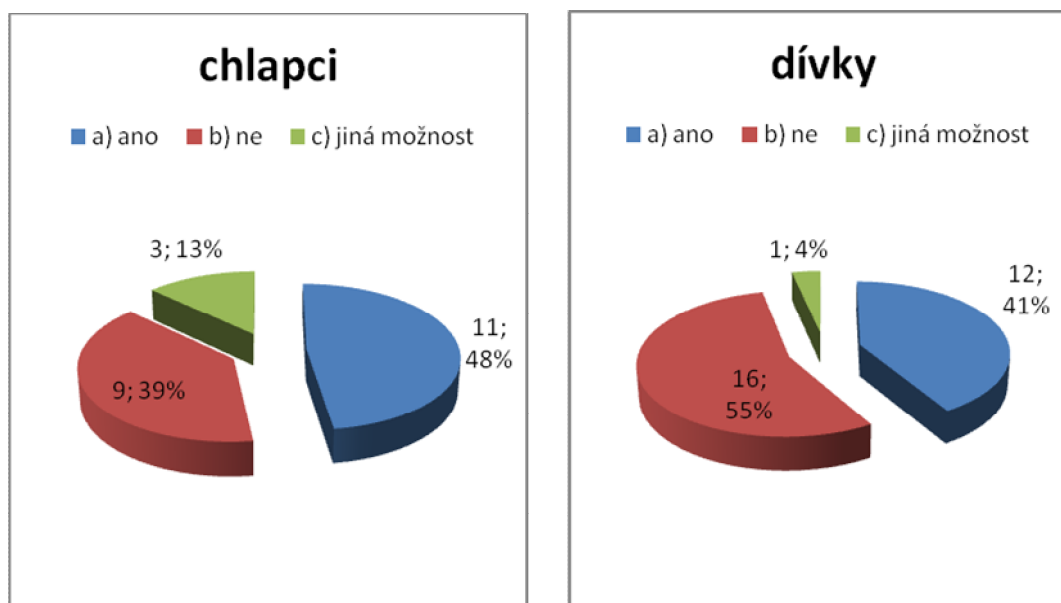
Graf č. 12. znázorňuje odpovědi na otázku: *Pozoruješ v chování dospělých osob z tvého okolí, u tvých spolužáků, nějaké projevy negativního chování (úpadku konkrétních mravních norem, jako jsou např.: úcta, tolerance k odlišnosti, slušnost, čestnost, pravdomluvnost, ohleduplnost)?*

- a) ano (uved' konkrétně)
- b) ne
- c) jiná možnost (uved' konkrétně)

	a) ano	b) ne	c) jiná možnost	celkem
chlapci	9	11	3	23
dívky	12	16	1	29

%	a) ano	b) ne	c) jiná možnost	celkem
chlapci	39%	48%	13%	100%
dívky	41%	55%	4%	100%

Pozoruješ v chování dospělých osob z tvého okolí, u tvých spolužáků, nějaké projevy negativního chování (úpadku konkrétních mravních norem, jako jsou např.: úcta, tolerance k odlišnosti, slušnost, čestnost, pravdomluvnost, ohleduplnost)?



39% chlapců a 41% dívek uvedlo, že si občas všimají u některých dospělých osob, ale i spolužáků lhostejnosti, nevšímavosti, nedostatku slušnosti a úcty, občas i agresivnějšího chování, nedostatku tolerance. 48% chlapců a 55% dívek uvádí, že nepozorují žádné projevy úpadku mravních norem. 13% chlapců a 14% dívek uvádí, že někteří spolužáci mají občas „blbě řeči“, ale vulgární až na několik výjimek nejsou.

Při interpretaci zjištěných údajů jsme dospěli k následujícím závěrům:

- Rodiče své děti většinou vychovávají k etickému chování, jejich výchova není autoritativní, ale spíše je založena na vzájemné důvěře s dětmi, rodiče s dětmi hovoří o etickém chování, snaží se u nich rozvíjet prosociální chování, někteří se věnují svým dětem více, jiní méně, což může mít různé příčiny.
- Rodiče se svým dětem věnují nejen v domácím prostředí, ale i formou různých společných rodinných aktivit, výletů sportovního, kulturního charakteru, výchova dětí je spíše demokratická, výchovu prostřednictvím zákazů a příkazů udává zlomek respondentů, negativním aspektem je nedostatečné působení některých rodičů z hlediska analýzy vhodnosti konkrétních televizních programů, kdy více, než třetina respondentů uvedla, že „nejsou nijak omezováni z hlediska vhodnosti konkrétního televizního programu“.

- Zjistili jsme, že škola rozvíjí etické chování dětí průřezovými tématy z etické výchovy zejména prostřednictvím předmětů: Občanská výchova, Přírodopis, Český jazyk a literatura, Výtvarná výchova, Rodinná výchova. O etické výchově vyučované formou samostatného předmětu, zatím vedení školy neuvažuje.
- K rozvíjení etické výchovy používá škola nejrůznější metody, jde zejména o klasické výukové metody (přednáška, práce s textem, rozhovor, metody názorně-demonstrační), ale i o metody aktivizující (diskusní, situační, inscenační).
- Zjistili jsme, že respondenti si z průřezových témat věnovaných etické odnášejí potřebné poznatky, prostřednictvím kterých rozvíjejí a osvojují si prosociální chování. Nejčastěji uváděli, že se naučí slušnému a přátelskému chování, ohleduplnosti, sebeovládání, poznají více sami sebe, dozví se, jak se mají a mohou v určitých situacích zachovat, lépe pochopí druhé lidi, své spolužáky, naučí se dívat na různé problémy i z jiné stránky, naučí se správnému přístupu k ostatním, budou umět lépe pochopit problémy svých kamarádů a budou schopni jim i pomoci.
- Nenašli jsme žádné závažnější problémy v etickém chování žáků. Někteří respondenti uvedli, že si „povídají“ a vyrušují tak ve vyučovacích hodinách a občas „zapomenou“ pozdravit učitele. Určitou „zkušenost“ se záškoláctvím uvedli pouze dva respondenti z celkového počtu 52 žáků.
- Zaznamenali jsme, že značná část (celkem 22) respondentů postrádá jakoukoli zkušenost s členstvím v zájmovém, sportovním kroužku, organizaci typu Junák, Brontosaurus nebo jiné organizaci poskytující zábavu a vzdělávání ve volném čase. Ostatní respondenti uvedli, že důvodem jejich členství v organizacích tohoto typu, je zábava, navazování přátelství, získávání nových dovedností a vědomostí, učení se prostřednictvím osobní zkušenosti a příkladu ostatních, ale i možnost samostatného rozhodování a osvojení si osobní odpovědnosti.
- Příklady v chování známých osobností působí na značnou část respondentů (celkem 20) spíše negativně a jak sami uvedli, jsou dobrým příkladem velmi zřídka, popř. vzbuzují v nich spíše nedůvěru a pochybnosti.
- Značná část respondentů (celkem 21) zaznamenala u některých dospělých osob, ale i spolužáků projevy (úpadku mravních norem) lhostejnosti, nevšímavosti, nedostatku slušnosti a úcty, občas i agresivnějšího chování, nedostatku tolerance.

Závěrem praktické části bych chtěl poznamenat, že já osobně nespátřuji po interpretaci dotazníku, který zjišťoval názory respondentů (žáků 2. stupně ZŠ) k vybraným morálním problémům, tématům, situacím ve výchově mládeže za kritickou (alespoň na základě dílčích informací získaných dotazníkovým průzkumem), nicméně je podle mého názoru třeba, aby společnost kladla při výchově dětí a mládeže mnohem větší důraz na rozvíjení (nejen jejich) etického chování, než tomu bylo v letech minulých. V této souvislosti chci poznamenat, že jako reakce na skutečnost, že ve školské soustavě chyběl předmět, který by systematicky rozvíjel mravní stránku osobnosti žáků, byla etická výchova ministerstvem školství České republiky od 1. 9. 2010 včleněna mezi doplňující vzdělávací obory.

5.5. Závěry a doporučení pro zkoumaný průzkumný vzorek

Postmoderní společnost sebou přináší celou řadu globálních problémů, které ohrožují člověka nejen v jeho fyzické, ale i duchovní existenci, jde zejména o etické a výchovné problémy. Hovoří se dnes o jednostranné preferenci materiálních hodnot, oslabené pozici rodiny, školy, rovněž je zmiňována oslabená pozice autorit, což se vše promítá do mravního klimatu a výchovy mladé generace. Klíčovou oblastí je tedy rozvíjení etické výchovy v celé společnosti.

Mladí lidé jsou dnes podrobena silnému tlaku v podobě účelového stanovení hodnot a hodnotových systémů, s čímž se stále více všichni setkáváme v různých oblastech našeho života, tento tlak mladé lidi silně znejišťuje, vytváří se tak u nich představa, že záleží především na úhlu pohledu, co je správné, dobré a morální. Mladí lidé tak mohou při svém nízkém věku a nedostatku dobrých vzorů a autorit /rodina, škola, neformální organizace a instituce/ preferovat nekvalitní postoje, jež vyúsťují v osvojení nesprávných a nevhodných etických norem a nesprávného, nemorálního chování.

V kontextu s úpadkem mravních norem ve společnosti je třeba konstatovat, že to co lidská bytost zaseje, to také sklízí. Historická zkušenost mnoha starých kultur hovoří o tom, že pokud společnost přestane klást důraz na morálku a mravní hodnoty, společenské vztahy se rozpadají a společnost zaniká. Už Tomáš Baťa hovořil o tom, že **příčinou všech sociálních krizí je morální bída**. Mravní úpadek je příčina, hospodářská bída je následek. I obě světové války, kterým předcházely silné sociální krize společnosti, měly svůj počátek v mravním úpadku společnosti, která začala vyznávat hodnoty jako je netolerance, lhostejnost, sobectví, závist, nenávisť atd.

Bakalářská práce poukázala na množství různých **příčinných souvislostí a jejich důsledků**, které vytvářejí ve společnosti nezdravé podhoubí mezilidských vztahů a nezdravé mravní klima, jež jsou zdrojem celé řady etických problémů, které ovlivňují výchovu mladé generace. **Cílem práce bylo poukázat v době slábnoucího vlivu rodiny a školy, na jejich aktuální možnosti a metody při rozvíjení mravních norem, výchově mladé generace.** Poukázáno bylo také na to, jaké jsou dnes možnosti a metody neformálních institucí a organizací v rozvíjení etického chování mladé generace. Pozornost byla rovněž věnována hodnotám, na které je třeba klást důraz při výchově dětí a mládeže, aby jejich mravní vývoj probíhal ve smyslu jejich plnohodnotného osobnostního rozvoje.

Jelikož jsem se o tuto problematiku vždy velmi živě zajímal, bakalářská práce pro mě byla přínosem i z hlediska tohoto aspektu. Nikdy jsem ale neměl možnost ji takto podrobně poznat, seznámit se s ní v celém kontextu mnoha různých příčinných souvislostí a důsledků. Studium této problematiky mi tedy přineslo nové poznatky a velmi mě v tomto směru obohatilo.

Domnívám se, že se mi podařilo naplnit alespoň dílčím způsobem cíle bakalářské práce, která by mohla být rovněž alespoň drobným přínosem nejen pro rodiče, učitele nebo vychovatele, kteří vychovávají mladou generaci, ale také pro ostatní, kteří mají potřebu dozvědět se další informace o této problematice, jež jsou obsahem bakalářské práce a kterým není morální stav dnešní společnosti lhostejný.

Tato bakalářská práce je pouze stručným náhledem do dané problematiky, její výsledky nelze rovnávat s výsledky odborníků, kteří se touto problematikou zabývají.

Resumé

Cílem této bakalářské práce je pokusit se alespoň dílčím způsobem odpovědět na otázku, **co je příčinou mravního úpadku ve společnosti, zda některé mravní normy postihl úpadek, které mravní normy může škola rozvíjet prostřednictvím vyučovacích předmětů, kterých předmětů a jakými metodami? Jakým způsobem se mravní úpadek společnosti promítá do výchovy dětí a mládeže a jakým způsobem jsou dnes instituce jako rodina, škola a neformální organizace, schopny ovlivnit mravní vývoj, hodnoty a postoje dětí a mládeže.**

První kapitola bakalářské práce je zaměřena na vymezení základních pojmů této problematiky, jimiž jsou etika, morálka, mravní normy, právní normy, výchova, sociální pedagogika, sociální patologie, socializace, rodina, sociální kompetence.

Druhá kapitola definuje příčiny a příčinné souvislosti mravního úpadku ve společnosti, dotýká se rovněž vlivů negativního působení masově komunikačních médií na děti a mládež.

Třetí kapitola je věnována základním nástrojům sloužícím k formování společenských vztahů, jimiž jsou etika a morálka, jejich charakteristikou a významem pro společnost a její zdravý vývoj. Následně je v této kapitole věnována pozornost porušování společenských norem v důsledku nedostatečné výchovy a nevhodného prostředí. V závěru kapitoly je vymezeno vedle právního postavení dětí a mládeže, rovněž legislativní vymezení rodiny.

Čtvrtá kapitola se vztahuje k možnostem rodiny, školy a neformálních organizací a institucí působících v oblasti etické výchovy. Definuje funkce, charakteristiku současné rodiny, hodnoty, které rozvíjí, předává a její možnosti při etické výchově. Dále je věnována možnostem školy při rozvíjení mravních norem, prostřednictvím vyučovacích předmětů a vybraných metod. Rovněž se zabývá jejími možnostmi při řešení etických a sociálních problémů, při vzniku interpersonálně náročných situací, jež se dnes ve školách vyskytují a jejich řešení z hlediska strategií a postupu učitelů. V závěru této kapitoly je vymezena struktura, definován obsah činnosti, vymezeny vlastnosti a možnosti vybraných činitelů působících v oblasti neformální výchovy a vzdělávání.

V empirické části jsou rozebrány empirické poznatky z průzkumu na základní škole, který byl autorem realizován v roce 2011. Cílem bakalářské práce, je odpovědět na klíčové problémy, jichž se práce dotýká a metodou dotazníku potvrdit či vyvrátit jednotlivé hypotézy průzkumu, tj. H. 1.: Zda jsou děti/ žáci ZŠ vychováváni svými rodiči podle mravních norem a pravidel a zda tímto přispívají k individuálnímu a společenskému rozvoji. H. 2.: Zda je školní výchova zaměřena na rozvíjení mravního vědomí a na dodržování mravních norem, takže jsou pak děti schopné respektovat práva učitelů, spolužáků a dodržovat pravidla školního pořádku. H. 3.: Zda společnost ukazuje dobré příklady v dodržování mravních norem, prostřednictvím vybraných osobností a tímto tak nezáměrně působí na utváření žádoucích návyků u dětí a mládeže.

Anotace a klíčová slova

Anotace

Milan Zerák. Mravní úpadek společnosti a jeho vliv na děti a mládež. Bakalářská práce. Brno: Institut mezioborových studií, 2011, str. 70.

Bakalářská práce se zabývá příčinami mravního úpadku ve společnosti a příčinnými souvislostmi, které k němu přispívají. Zjišťuje, zda některé mravní normy postihl úpadek, zda může škola rozvíjet mravní normy prostřednictvím vyučovacích předmětů, kterých předmětů a jakými metodami? Zkoumá, jakým způsobem se mravní úpadek společnosti promítá do výchovy dětí a mládeže a jakým způsobem jsou dnes instituce jako rodina, škola a neformální organizace, schopny ovlivnit mravní vývoj, hodnoty a postoje dětí a mládeže v prevenci mravního úpadku.

Klíčová slova

Etika, Morálka, Mravní normy, Právní normy, Škola, Výchova, Sociální pedagogika, Sociální patologie, Socializace, Rodina, Sociální kompetence, Prostředí, Masmédia

Annotation

The bachelor's work deals with the causes of moral decay in society and causal relationships contributing to it. It examines whether any moral norms have decayed, whether school can develop moral norms by means of subjects, which subjects and by what methods? It explores how moral decay is reflected upon the education of children and youth and how today's institutions such as family, school and informal organizations and institutions are able to affect the moral development, values and attitudes of children and youth in the prevention of moral regression.

Keywords

Ethics, Morals, Moral norms, Legal norms, School, Education, Social Pedagogy, Social Pathology, Socialization, Family, Social competence, Environment, Mass Media

Seznam použité literatury

Monografické publikace

1. **ANZENBACHER, A.** Úvod do etiky, Zvon 1994, 287 s. ISBN 80-7113-111-3
2. **BAKOŠOVÁ, Z.** Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public Promotion. 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3
3. **BLÁHA, A. I.** Ethika jako věda. Brno: Atlantis, 1990. 102 s. ISBN 80-7108-023-3
4. **ČERMÁK, I.** Lidská agrese a její souvislosti. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 203. ISBN 80-9026141-8.
5. **DUROZOI, G., ROUSSEL, A.** Filozofický slovník. Praha: EWA Edition, 1994. 352 s. 80-85764-07-5
6. **DVOŘÁK, F.** Máme ještě šanci? Bratislava: Arimes. 2004. 200. s. ISBN 80-8079-019-1
7. **EYRE, L.** Jak naučit děti hodnotám, Portál 2007, 160 s. ISBN 978-80-7367-275-1
8. **FIŠER, S., ŠKODA, J.** Sociální patologie. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3
9. **HORKÁ, H.** Výchova pro 21. Století. Brno: Paido, 2000. 127 s. ISBN 80-85931-85-0
10. **JANDOUREK, J.** Sociologický slovník. Praha: Portál, 2001. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.
11. **JEHO SVATOST DALAJLAMA** Etika pro nové milénium. Praha: Pragma, 2000. 199 s. ISBN 80-7205-788-X
12. **KELLER, J.** Soumrak sociálního státu. Praha: Slon. 2005. 158 s. ISBN 80-86429-41-5
13. **KODÝTKOVÁ, D.** Buď anebo v rodinné výchově. Praha: SPN, 1977. 131 s. SPN 14-487-77
14. **KRAUS, B.** Sociální aspekty výchovy. Hradec Král.: Gaudeamus, 1998. 165 s. ISBN 80-7041-841-9
15. **KRAUS, B.** Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3
16. **KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V.** Člověk, prostředí, výchova. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-02
17. **MATOUŠEK, O.** Rodina jako instituce a vztahová síť. Praha: SLON, 1997. 144 s. ISBN 80-85850-24-9

18. NEFF, V. Filosofický slovník. Praha: Mladá fronta, 1993. 440 s. ISBN 80-204-0383-3
19. PELIKÁN, J. Hledání těžiště výchovy. Praha: Karolinum, 2007. 174 s. ISBN 978-80-246-1265-2
20. PELIKÁN, J. Výchova pro život. Praha: ISV, 1997. 108 s. ISBN 80-85866-23-4
21. PRŮCHA, J. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2
22. SPOUSTA, V. Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 183 s. ISBN 80-210-1007-X
23. STŘELEČEK, S., MARÁDOVÁ, E., MARHOUNOVÁ, J., ŘEHULKA, E. Kapitoly z rodinné výchovy. Praha: Fortuna, 1992. 157 s. ISBN 80-85298-84-8
24. VASILČUK, A. Neznámé emoce. Brno: Era, 2006. 607 s. ISBN 80-7366-042-3

Internetové zdroje:

25. <http://www.crdm.cz/download/publikace/mladez-CR-web.pdf>
26. <http://www.pointos.eu/inpage/neformalni-vzdelavani/>
27. <http://zakony-online.cz/?s46&q46=all>
28. <http://trestni.juristic.cz/489507/oddil/trzo>
29. <http://zakony-online.cz/?s15&q15=all>
30. <http://www.ratiskovice.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=51>
31. <http://www.adam.cz/clanek-2010050013-neformalni-vzdelavani-celoevropske-tema.html>
32. <http://www.topzine.cz/eticka-vychova-na-ceskych-skolach/>
33. <http://www.etickavychova.cz/o-cem-je-eticka-vychova.html>
34. <http://www.rodina.cz/clanek1835.htm>

Seznam příloh:

Připravuji bakalářskou práci na téma „Mravní úpadek společnosti a jeho vliv na děti a mládež“ a zpracovávám dotazník, který má za úkol v návaznosti na teoretickou část bakalářské práce zjistit názory žáků na vybrané otázky mravní výchovy. Dotazník je anonymní, výsledky průzkumu budou použity k studijním a vědeckým účelům.

Dotazník pro žáky druhého stupně základní školy
Průzkum bude probíhat v rámci zpracování bakalářské práce
Milana Z. - studujícího 6. semestr
oboru Sociální pedagogika, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Institut mezioborových studií Brno

Datum vyplnění dotazníku:.....

chlapec:.....

dívka:.....

věk:let

Odpovědi, které se podle tvého názoru nejvíce přibližují skutečnosti, **zakroužkuj, popř. uveď svůj názor-tj. jiný názor...**

1. Jsou ve Vaší rodině stanovena nějaká rodinná pravidla, zákony, kterými se řídíš a která dodržuješ?

- a) ano
- b) ne
- c) jiný názor

2. Hovoří s vámi rodiče o morálce a důležitosti (etického chování) konkrétních morálních hodnot?

- a) ne
- b) ano (uveď konkrétně)
- c) v určitých situacích mě rodiče upozorní na to, jak bych se měl/a chovat
- d) jiný názor, uveď jaký

3. Trávíte svůj volný čas s rodiči (výlety, společné aktivity)?

- a) ano (uveď konkrétně)
- b) ne
- c) jiná možnost (uveď konkrétně)

4. Scházíte se doma společně se svými rodiči a sourozenci, abyste si navzájem sdělili své zážitky, starosti i radosti? Hledáte společně cesty ke vzájemné pomoci a spolupráci?

- a) ano
- b) ne
- c) jiný názor (uveď konkrétně)

5. *Hovoří s vámi vaši rodiče o negativních aspektech /vhodnosti sledování/ konkrétních televizních programů?*

- a) ano (uved' konkrétně)
- b) ne
- c) jiný názor (uved' konkrétně)

6. *Hovoří s vámi vaši učitelé o morálním chování, dodržování mravních norem a dodržování pravidel školního pořádku?*

- a) ano
- b) škola se věnuje hlavně naukovým cílům o mravním chování a dodržování školního pořádku se moc nehovoří
- c) otázkám mravní výchovy a dodržování pravidel školního pořádku je věnována nedostatečná pozornost
- d) jiný názor (uved' konkrétně)

7. *Respektujete autoritu učitele a pravidla školního pořádku?*

- a) ano
- b) ne (uved' konkrétně)
- c) občas mám s kázní problémy (uved' konkrétně)
- d) jiný názor (uved' konkrétně)

8. *Které mravní normy a hodnoty může škola podle tvého názoru rozvíjet prostřednictvím vyučovacích předmětů? (K čemu vám je etická výchova?)*

9. *Které vyučovací předměty podle tvého názoru nejvíce rozvíjejí mravní chování a jednání?*

10. *Jaké způsoby výuky (metody) používají vaši učitelé při rozvíjení etické výchovy na vaší škole?*

11. *Vyber z následujících variant tu, která tě nejlépe charakterizuje?*

- a) za školu jdu hlavně tehdy, když se chci vyhnout nějakému nepříjemnému předmětu
- b) záškolákem jsem sice již byl, ale pokračovat v tom nebudu
- c) nechodím za školu
- d) jiný názor (uved' konkrétně)

12. *Trávíš svůj volný čas činností v zájmovém, sportovním kroužku?*

- a) zájmový kroužek
- b) sportovní kroužek
- c) organizace typu Junák, Brontosaurus
- d) jiná možnost (uved' konkrétně)

13. *Jak vnímáš a hodnotíš trávení volného času v zájmové organizaci, sportovním kroužku:*

- a) navazuji zde nové vztahy, přátelství a získávám nové vědomosti a dovednosti, ale také se učím lépe porozumět ostatním
- b) naučím se zde osobní odpovědnosti, samostatnému rozhodování a jednání
- c) je tu zábava, kamarádské vztahy, ale také se zde učím prostřednictvím své osobní zkušenosti a příkladu ostatních
- d) jiný názor (uveď konkrétně)

14. *Jak na tebe působí chování a jednání známých osobností z tvého okolí?*

- a) jejich chování ve mě vyvolává spíše nedůvěru a pochybnosti
- b) jsou dobrým příkladem bohužel velmi zřídka
- c) spíše mě inspirují k pozitivním vzorům chování
- d) jiný názor (uveď konkrétně)

15. *Pozoruješ v chování dospělých osob z tvého okolí, u tvých spolužáků, nějaké projevy negativního chování (úpadku konkrétních mravních norem, jako jsou např.: úcta, tolerance k odlišnosti, slušnost, čestnost, pravdomluvnost, ohleduplnost)?*

- a) ano (uveď konkrétně)
- b) ne
- c) jiná možnost (uveď konkrétně)