

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Specializace v pedagogice
**Studijní obor
(kombinace):** Učitelství odborných předmětů

VÝZKUM HODNOTOVÉ ORIENTACE
STUDENTŮ STŘEDNÍ ODBORNÉ ŠKOLY
VALUE ORIENTATION RESEARCH
OF SPECIALIZED VOCATIONAL SCHOOL
STUDENTS

Bakalářská práce: 08-FP-KPP- 53

Autor:
Brigita ZRŮSTOVÁ

Podpis:

Adresa:
Podměstí 48
539 44, Proseč u Skutče

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.

Konzultant: Ing. Jiří Janoušek

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
107	23	-	-	15	2 + 1 CD

CD obsahuje celé znění bakalářské práce

V Liberci dne: 20.6. 2010

Zadání

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne: 20.06. 2010

Brigita Zrůstová

Poděkování

Ráda bych tímto vyjádřila své poděkování všem lidem, kteří mě podporovali při tvorbě bakalářské práce. Především děkuji za cenné konzultace a rady, které mě vedly správným směrem, vedoucím mé bakalářské práce, kterým byl doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.

Poděkování směřuje též na gymnázium Jana Palacha v Praze, díky jehož řediteli Mgr. Michalu Musilovi, zástupci ředitele PhDr. Josefu Končelovi a studentům 1. a 4. ročníku akademického roku 2009 – 2010 jsem mohla realizovat svůj výzkum.

Velmi děkuji také mé rodině a přátelům za podporu a pochopení.

Výzkum hodnotové orientace studentů střední odborné školy

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá problémem hodnot a hodnocením žáků 1. a 4. ročníku gymnázia Jana Palacha v Praze. Cílem bylo zjistit, jaká je hodnotová orientace žáků, jestli se určité hodnoty a postoje žáků od sebe liší a z jakého důvodu. Důvody pro odlišné hodnoty a postoje žáků mohou být zapříčiněny postavením žáka ve třídě, pohlavím žáka, vztahem žáka k rodině, začleněním žáka ve společnosti ap.

Součástí výzkumu, který byl realizován za účelem zjištění potřebných informací pro vyhodnocení, bylo i nastínění pohledů žáků na svět, který je obklopuje.

Cílem také bylo zjistit vlivy působení školy na utváření hodnotové orientace žáků.

Klíčová slova

Dotazník

Hodnoty

Rodina

Škola

Výchova

Vzdělání

Value orientation research of specialized vocational school students

Abstract

The following bachelor thesis analyses the values and the formation of values of First and Fourth Class Pupils of the Czech Jan Palach Grammar School in Prague. Its main aim is to determine what kind of values pupils have when particular values and attitudes differ from each other. It further deals with the question of how that can be explained. The reasons for diversity in pupils' values and attitudes may be due to the student's position in his/her class, his/her gender, the relationship to his/her family or his/her social integration into society etc.

One component of the research concerns a scheme of pupils' views of the world surrounding them. It focuses on how to obtain this essential information for evaluation,

A further research aim was to figure out how school treatment influences the formation of pupils' values.

Key words

Questionnaire

Values

Family

School

Education

Knowledge

Untersuchung zur Werteorientierung von Lernenden an mittleren Berufsfachschulen

Abstract

Die vorliegende Bachelorarbeit befasst sich mit der Problematik der Werte und dem Werturteil von Schülern der 1. und 4. Klassen des tschechischen Jan-Palach-Gymnasiums in Prag. Ihr Ziel beruht in der Feststellung, was für eine Werteorientierung Schüler haben, insofern bestimmte Werte und Verhaltensweisen der Schüler voneinander divergieren sowie in deren Ursachenermittlung. Gründe für voneinander abweichende Werte und Verhaltensweisen der Lernenden könnten durch die Stellung des Schülers in der Klasse, sein Geschlecht, die Beziehung des Schülers zur Familie, seine Integration in der Gesellschaft u.ä. bedingt worden sein.

Ein Aspekt der empirischen Forschung, die unter der Prämisse des Erlangens notwendiger Informationen für deren Auswertung durchgeführt wurde, bestand unter anderem in der Skizzierung von Schüleranschauungen auf die Welt, die sie umgibt.

Ein weiteres Ziel bestand in der Erforschung dessen, was für Einflüsse der Wirkungsfaktor Schule auf die Generierung der Werteorientierung von Lernenden hat.

Schlüsselworte

Fragebogen

Werte

Familie

Schule

Erziehung

Bildung

Obsah

Seznam použitých zkratk	10
Předmluva	11
Úvod	14
1. Teoretická část	15
1.1 Výchova, vzdělání a vzdělávání.....	17
1.1.1 Pedagogika ve vztahu s výchovou, vzděláním a vzděláváním.....	20
1.1.1.1 Pedagogická interakce.....	22
1.2 Rodina působením své výchovné a vzdělávací funkce jako základní tvůrce hodnotové orientace.....	23
1.2.1 Spolupráce rodiny a školy.....	25
1.3 Škola – výchova, vzdělání a vzdělávání.....	27
1.3.1 Školní klima.....	30
1.3.2 Učitelská profese.....	32
1.3.3 Vyučování a učení.....	35
1.3.4 Hodnocení ve školním prostředí.....	36
1.3.5 Vzdělávací programy.....	38
1.3.5.1 Rámcové vzdělávací programy.....	38
1.3.5.2 Kurikulum.....	39
1.3.5.3 Klíčové kompetence.....	39
1.3.5.4 Výukový cíl.....	40
1.4 Společnost ve vztahu k jedinci při tvorbě hodnot prostřednictvím výchovy a vzdělávání.....	42
1.4.1 Socializace.....	44
1.4.2 Sociálně patologické jevy.....	46
1.4.3 Autorita.....	47
1.5 Hodnoty a hodnotová orientace ve společnosti.....	49
1.5.1 Pojem hodnota.....	53
1.5.2 Hodnotová orientace.....	55
1.5.3 Postoj.....	57
1.5.4 Ideál.....	59
1.5.5 Hodnocení.....	60
1.6 Výzkum.....	61
1.6.1 Rozhovor – interview – dotazování.....	64
1.6.1.1 Strukturované interview.....	65
1.6.1.2 Nestrukturované interview.....	66
1.6.1.3 Polostrukturované interview.....	66
1.6.1.4 Skupinové interview.....	66
1.6.2 Dotazník.....	68
2. Praktická část	69
2.1 Cíl práce.....	70
2.2 Popis a charakteristika zkoumaných osob.....	71
2.3 Hypotéza.....	72
2.4 Rozbor vlastního výzkumu.....	73
2.4.1 Zpracování vlastního výzkumu.....	75
2.5 Vyhodnocení a interpretace dat.....	96
2.6 Možná doporučení.....	99
Závěr	100

Použitá literatura	102
Seznam grafů	104
Seznam příloh	106
Přílohy	107

Seznam použitých zkratek

ap. – a podobně

atd. – a tak dále

et al. (et alii) – a jiní

jun. – mladší

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. – například

př. n. l. – před naším letopočtem

resp. – respektive

s. – strana

sen. – starší

stol. – století

tj. – to je

tzn. – to znamená

tzv. – takzvaný

Předmluva

V dnešní době „... rostou obavy z všemoci peněz a bezmoci ducha, z bezohlednosti ...“. Ztrácí se smysl pro celek a ohled na druhého „... roste nebezpečí agresivity nové konformity a nové korupce ...“, ze společnosti se vytrácí odpovědnost. „V atmosféře všeobecné prodejnosti a všeobecné koupitelnosti se člověk, po celá desetiletí morálně nekultivovaný, stává člověku vlkem více než dříve.“ [10, s. 3]

Svět, který popisuje velmi výstižně Kučerová, tvoří prostředí pro formování dnešní mládeže. Jak se utváří v takovém světě hodnoty a postoje mladých lidí? „Značná část dospívajících se cítí přetížena a současně omezovaná, bezmocná, izolovaná a osamělá. Postrádá emocionální blízkost, porozumění, vřelost a intimitu v mezilidských vztazích.“ [15, s. 400]

Je-li možné vidět že, „... chování starších lidí se podobá chování mládeže ...“ [12, s. 149], jak uvádí Lipovetsky, stává se otázka tvorby hodnot u dnešní mládeže ještě důležitější. Lipovetsky se dále zmiňuje také o problému „... masové lhostejnosti, přešlapování na místě ...“. Píše o světě, kdy „... osobní nezávislost je samozřejmostí, inovace jsou všední, nové je přijímáno jako staré, budoucnost se již nespojuje s nevyhnutelným pokrokem a lidé lační po identitě, odlišnosti, okamžitém osobním naplnění. Chtějí si uchovat mládí, a ne vytvořit nového člověka ...“. [12, s. 12]

„Člověk v postmoderní společnosti nemá žádné idoly ani tabu, nevidí sebe sama oslnivě, je bez historického projektu, který by mobilizoval. Konzumujeme sic jinak, ale stále víc – informací, sportů, cestování, vzdělání, lékařské péče, hudby, vztahů, konzumuje svou vlastní existenci.“ [12, s. 13]

Dnešní doba vytvořila lhostejné lidi, pro které není nic důležité, proto se může vše tak velmi rychle měnit [12, s. 62], přehršle informací, kterými média zasypávají svět „... nedávají šanci trvalejším emocím ...“ – to vede k „... hluboké lhostejnosti světa ...“ [12, s. 73] a vlivem tohoto narůstá ve společnosti „... deprese, otrava, nuda a ztráta zájmů ...“. [12, s. 64]

„Nároky, které klade sociální prostředí na jedince, stále stoupají. Zvyšuje se počet sociálních vazeb, do kterých člověk vstupuje, zkracuje se čas, který má na rozhodnutí o svých aktivitách, přibývá odpovědnosti za jejich průběh a výsledky. Mnohé situace, v nichž se jedinec ocitá, od něj vyžadují rychlé, přesné a přiměřené rozhodování i činy.“ [15, s. 229]

„Jak se dokáže jedinec v sociálních vztazích a v sociálním prostředí orientovat a jak je v nich zdatný, vymezuje z větší části i jeho životní spokojenost, profesionální a sociální úspěšnost. Procesu postupného začleňování člověka do interpersonálních vztahů a rozvíjení sociální způsobilosti může významně napomáhat také škola.“ [15, s. 229]

„Zvládání sociálních kontaktů má v současnosti význam i proto, že mezi lidmi vzrůstá pocit neosobnosti, odtazitosti a chladu, mnohdy zaměření na materiální zájmy a odvrát od duchovních hodnot. To vše stupňuje úsilí o obnovu mezilidských vztahů. Mnohé životní situace, a to nejen problémové či konfliktní povahy, se nedaří lidem uspokojivě zvládat. A přitom klíč k jejich řešení bývá často ukryt právě v nich samotných. Čím více se současný svět jeví jako komplikovaný, tím více vystupuje do popředí potřeba vzájemného porozumění a pochopení.“ [15, s. 229]

„Rozvoj jedince v mnohosti jeho kvalit fyzických, psychických i sociálních je celoživotní proces determinovaný několika faktory. Osobnostní profil každého jedince v kterémkoliv okamžiku jeho života je složitou výslednicí vlivů dědičnosti, prostředí i výchovy a podíl těchto faktorů můžeme často jen velmi obtížně identifikovat. Jejich vlivy se vzájemně pronikají, integrují i paralyzují a dávají tak vznik historicky neopakovatelným rysům osobnosti, promítajícím se do její sféry intelektuální, citové i volní a projevujícím se v jejím přístupu ke skutečnosti, v jejích potřebách a zájmech i v jejím sociálním chování.“ [9, s. 27]

Jak už bylo zmíněno výše, v průběhu života působí na rozvoj jedince několik vlivů, které ho ovlivňují. Mezi ty základní patří právě výchova, jak uvádějí Jüva sen. a jun. [9, s. 28]

„Na jedné straně jde o živelný vliv materiálního a sociálního prostředí, které modifikuje, akceleruje anebo retarduje vývojový proces. Prostor samozřejmě nepůsobí jednostranně. Vztah jedince a prostředí je vztahem vzájemného působení, při kterém prostředí formuje jedince, ten pak své prostředí postupně poznává a mění a sám se opět proměňuje vlivem tohoto nového, lidskými zásahy změněného prostředí.“ [9, s. 28]

„Od nepaměti se však lidská společnost snaží záměrně zasahovat do rozvoje jedince a utvářet ho ve shodě se svými ideály a potřebami.“ Zde se právě jedná o výchovu. *„Tato výchova může být jak intencionální (přímá), tj. za bezprostředního pedagogova působení na jedince, tak funkcionální (nepřímá), tj. ovlivňování rozvoje osobnosti vhodně adaptovaným prostředím.“* [9, s. 28]

Rodina v dnešním světě, která má nezastupitelnou roli ve formování jedince, také čelí dnešní společnosti. To vystihuje uvedená citace. *„Kdo věří v práci, když se jí hodně lidí vyhýbá, a to právě je dovolená, kdo věří v rodinu, když se procento rozvodu zvyšuje?“* [12, s. 50]

K této otázce se blíže zmiňují také Grecmanová a et al.: *„Prvním místem, kde se dítě setkává s výchovným působením, je rodina, která má možnost dítě formovat již v prenatálním období. Narozené dítě je slabé, duševně i fyzicky velmi plastické a zcela svým rodičům oddané. Základy k intelektuálnímu, citovému a mravnímu profilu dospělého člověka kladou rodiče již v prvních třech letech života. Rodiče mají přirozeně právo a povinnost vychovávat své děti, avšak vždy musí akceptovat dětskou osobnost.“* [3, s. 13]

„Funkce rodiny jsou ovlivněné – hospodářstvím, politikou, kulturou, které vytvářejí vlastní životní styl doby, v níž se odrážejí úspěchanost, překotný životní rytmus, konzumnost života se všemi neblahými důsledky (rozvodovost, neúplné rodiny, existence problémových rodin, dysfunkčních rodin atd.) – sociálními vztahy a postoji členů rodiny, věkovým složením a velikostí rodiny, vzdělanostní úrovní rodičů, orientací zájmů a pohlavní převahou členů rodiny atd.“ [3, s. 11]

„Dospělý člověk, učitel i rodič, by se měl stát pro děti a mládež modelem sociálního jednání, měl by mít funkci socializátora a zároveň realizátora změn v sociálním jednání mladých lidí v prostředí školy i mimo ni.“ [15, s. 230]

Výchova by měla jedince připravovat jako občana, pracovníka, ochránce a tvůrce životního prostředí, partnera, rodiče, uživatele hodnot, volného času, účastníka dopravy a kulturního života, jak uvádějí Jůva sen. a jun. [9, s. 42]

Úvod

Bakalářská práce se zabývá hodnotovou orientací mladých lidí, konkrétněji žáků soukromého gymnázia. Jedni z dotazovaných vstupují na novou školní půdu a druzí ji opouští. Tento rozdíl mezi nimi má pomoci dosáhnout zjištění, do jaké míry má škola vliv na tvorbu hodnot žáků.

Pro získání potřebných informací bylo použito několik metod, které jsou uvedeny v praktické části. Jedná se o pozorování, interview a dotazník.

Praktická část koresponduje s teoretickou a čerpá z ní různé poznatky, které byly získány z prostudované odborné literatury.

V teoretické části je věnována pozornost termínům, jako je výchova, vzdělání a vzdělávání, rodina, škola, společnost, hodnoty ap. Všechny z uvedených termínů jsou nepostradatelnými k správné interpretaci pedagogického výzkumu.

Nastínění souvislostí mezi jednotlivými termíny navzájem a tématem výzkumu je v krátkosti uvedeno v následujících citacích.

„Bez výchovy a bez vzdělání by lidé nikdy nedokázali vstoupit do obecného prostoru myšlení, nemohli by porozumět morálním a intelektuálním hodnotám, nebyli by ani schopni pochopit soustavy teorií a poznatků, o které se opírají soubory dovedností sloužících orientaci ve světě a v životě. Kontinuita v tradici vzdělanosti slouží především k udržování společně sdílené kultury jakožto životaschopného útvaru, v němž si lidé uvědomují svou kulturní identitu založenou na udržování obecné paměti a obecné minulosti.“ [15, s. 49]

„Škola chápána jako miniaturní společenství, které zdůrazňuje základní normy, hodnoty a symboly, má úzkou vazbu na kulturu a její hodnoty. Kulturní ideje měly a mají vliv na reformy škol.“ [13, s. 79]

„Rychlé proměny v naší době kladou na lidi stále vyšší nároky. Jednou získané odborné znalosti zastarávají po stále kratším čase.“

Klíčové kompetence mají pomoci nakládat s odbornými znalostmi a v zájmu řešení problémů, tzn. se zaměřením na budoucnost.“ [1, s. 174]

Praktická část popisuje samotný pedagogický výzkum a jsou v ní uvedeny zpracované výsledky. Použití příslušných grafů napomáhá rychlejší a snadnější orientaci v získaných datech.

Závěr je věnován celkovému zhodnocení bakalářské práce.

1. Teoretická část

Teoretická část je věnována pojmům, které jsou neodmyslitelně spjaty s otázkou hodnotové orientace, hodnot a hodnocení. Jednotlivé kapitoly a podkapitoly přibližují a vysvětlují zásadní pojmy zvolené problematiky. Tyto pojmy tvoří hlavní body na cestě k interpretaci zvoleného výzkumu a popisují neopomenutelné vzájemné vztahy.

Mezi první pojmy, jimž je teoretická část věnována, náleží výchova, vzdělání a vzdělávání. Podle Vališové a et al. lze pojmy “výchova” a “vzdělání” označit za základní „... stránky procesů utváření lidského jedince“ [15, s. 59]

„Vzdělání umožňuje konkrétní fyzické přežití, tj. výrobu a spotřebu hmotných statků, péči o zdraví, starost o potomstvo, orientaci ve společnosti a účelné využití volného času.“ [7, s. 7]

Výchova má neopomenutelnou úlohu v rozvoji společnosti jako celku a také pro rozvoj jedinců, aby se stali vzdělanými, morálně uvědomělými a sociálně angažovanými osobnostmi, „... které se kvalifikovaně a aktivně podílejí na životě společnosti ...“ [9, s. 26]

„Výchova napomáhající plnému a mnohostrannému rozvoji osobnosti se uskutečňuje v celé společnosti. Na ní se podílejí školská zařízení od školy mateřské až po školu vysokou, na ní participují mimoškolské výchovně-vzdělávací instituce, společenské organizace a kulturní zařízení a zanedbatelný není ani podíl výchovy rodinné a sebevýchovy.“ [9, s. 86]

Dalším důležitým pojmem, který je v teoretické části zahrnut, je “pedagogika”. Pedagogika „... stále více soustřeďuje svou pozornost na celospolečenské výchovné problémy, na výchovu ve společnosti jako celku a na její dílčí formy, k nimž patří výchova ve školských zařízeních, výchova mimoškolská zajišťovaná společenskými organizacemi, kulturními institucemi i hromadnými sdělovacími prostředky, dále výchova uskutečňovaná na pracovištích a v neposlední řadě výchova rodinná a sebevýchova.“ [9, s. 9]

Jelikož se termíny výchova, vzdělání, vzdělávání a pedagogika vztahují, jak už bylo zmíněno výše, k rodině, škole a společnosti jako celku, jsou těmto jednotlivým pojmům věnovány konkrétní kapitoly s podkapitolami, které jednotlivě vysvětlují význam těchto jevů v dané problematice.

Je např. nezanedbatelné, že prvotní „... začleňování jedince do společnosti, první orientace ve světě a porozumění zásadám lidského soužití probíhá především v rámci rodinných vztahů ...“. [15, s. 337]

V kapitole “Hodnoty a hodnotová orientace ve společnosti“ a v jejích podkapitolách je uvedena souvislost mezi předchozími pojmy a samotným výzkumem jako takovým, který se zabývá hodnotovou orientací žáků.

Hodnoty jsou jedna z nepostradatelných složek vzdělání. „Chování a jednání žáků je nejsilněji ovlivněno jejich hodnotovou orientací. Proto je třeba hodnotovou orientaci učinit součástí žákova vzdělání a sebevzdělání.“ [6, s. 12]

Je velmi důležité vychovávat jedince „... jako rozvážného uživatele materiálních i kulturních hodnot, které společnost nabízí, tyto hodnoty se nesmí stát cílem, ale pouze prostředkem k rozvoji tvůrčí a angažované osobnosti, přinášející svůj neopakovatelný vklad do dalšího rozvoje naší společnosti, do její ekonomiky, do její kultury i do jejího životního způsobu ...“. [9, s. 45]

Poslední díl teoretické části je věnován problematice samotného pedagogického výzkumu. Jsou zde stručně nastíněny jeho možnosti a formy. Jsou to např. „... pedagogické pozorování, dotazník, škály, rozhovor, různé typy testů, sociometrie, q-metodologie, schematický diferenciál apod. ...“, jimiž se získávají potřebná data do výzkumu. [8, s. 19]

Jsou zde také zmíněny úrovně pedagogického výzkumu podle Chrásky. Je to pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum. [8, s. 26]

V závěru jsou detailněji přiblíženy vybrané druhy výzkumu se zmínkou o jejich výhodách i nevýhodách. Jedná se např. o interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované a dotazník.

1.1 Výchova, vzdělání a vzdělávání

„Výchova a vzdělání jsou vysoce abstraktní pojmy a jsou vypreparovány jako nejobecnější výrazy popisující různé stránky téhož působení na osobnost. Povaha těchto procesů je poněkud odlišná nejen v povaze ovlivňování a konstrukci učebních programů, ale i ve formách kontroly. Lapidárně lze rozdíly mezi těmito pojmy vyjádřit tak, že je-li někdo vychován, nemusí být ještě vzdělán, a je-li někdo vzdělán, nemusí být ještě vychován.

V zásadě je možné předběžně shrnout, že pojmy “výchova” a “vzdělání” byly vyčleněny z hlediska poznávacích potřeb, protože označují základní stránky procesů utváření lidského jedince. V praxi jsou tyto procesy vzájemně spjaty a propleteny sítí vzájemných vazeb. V každém z nich je také něco specifického, co jej charakterizuje.“ [15, s. 59]

Rozdílnost a bližší vysvětlení pojmů výchova a vzdělání se nachází již v latinských termínech *educatio* a *eruditio*. „Termín *educatio* (vychovávání, výchova, odchování, pěstování) se užíval v úvahách o morálce a utváření charakteru a při popisech chování k sobě samému a k druhým lidem. Na něj navazuje význam dnešního termínu výchova v užším smyslu, který zahrnuje formování vlastností jedince.

Termín *eruditio* (vzdělávání, učení, vědomosti, učenost) se užíval k označení procesů vštěpování nebo osvojování základů kultury – například jazyka, vědy, umění atd. Z něj je odvozen význam dnešního termínu vzdělání, který se vztahuje na vštěpování a osvojování vědomostí, faktů, znalostí o vztazích, souvislostech a zákonitostech jevů, jakož i nabytí dovedností, schopností a zručností v technickém slova smyslu. Vzdělání má zčásti povahu instrumentální, neboť slouží člověku jako nástroj k poznání a k činnosti, k účinnému jednání a k proměnám okolí, zčásti má povahu kultivační, tj. činí z člověka kultivovanou bytost tím, že něco ví, zná či umí.“ [15, s. 57]

„S výchovou se setkáváme na každém kroku. Uskutečňuje se ve školách i v mimoškolských zařízeních, má své místo na pracovištích, ve společenských organizacích i v rodině.“ [9, s. 5]

I z hlediska historického není termín výchova novým pojmem. Od nepaměti lze ve společnosti zpozorovat snahu „... usměrnit rozvoj dorůstajícího pokolení, působit na jeho vědomí, přesvědčení a chování ve shodě s potřebami a ideály dané společnosti.

Tato činnost se postupně institucionalizovala a profesionalizovala a její problémy se stále více zrcadlily v teoretických úvahách filosofů, pedagogů i dalších odborníků ...“. [9, s. 7]

Současná výchova na území České republiky, jak se zmiňují Jůva sen. a jun., je historicky podmíněným modelem, který koresponduje s podmínkami české demokratické společnosti. Jde o výchovu, jež „... *připravuje jedince pro život ve společnosti a rozvíjí ho jako aktivní, tvůrčí a angažovanou osobnost, která se svou činností podílí na rozvoji své rodiny, své obce, svého národa i lidstva vůbec ...“.* [9, s. 30]

Proto lze výchovou rozumět také velmi důležitý prvek, který přispívá k rozvoji společnosti, stejně jako prvky „... *ekonomické, morální a kulturní ...“.* [9, s. 30]

Působením těchto prvků se výchova stává jedním „... *z významných faktorů úspěšného rozvoje společnosti i jejích jednotlivých občanů jako vzdělaných, morálně uvědomělých a sociálně angažovaných osobností, které se kvalifikovaně a aktivně podílejí na životě společnosti ...“.* [9, s. 26]

„*Naši současnou výchovu můžeme tedy definovat jako cílevědomou a plánovitou přípravu jedince pro život v rozvíjející se pluralitní demokratické společnosti.*“ [9, s. 30]

„*Výchova je nejsložitější lidská činnost. Při ní se uplatňují nejen zákony pedagogické, ale také biologické, psychologické, sociologické i ekonomické.*“ [7, s. 5]

„*Jednou z nejsložitějších otázek výchovy v moderní industriální společnosti, bohaté na množství stresů a manipulace s člověkem, jsou problémy spojené s duševní hygienou a sebevýchovou. Úzce spolu souvisí. Duševní hygiena je svým způsobem východiskem úspěšné výchovy a sebevýchova jejím vyvrcholením.*“ [13, s. 42]

„*Pojem výchova je značně široký a zahrnuje jak výchovu v užším smyslu, tak vzdělání.*“ [15, s. 54]

„*Termínem vzdělávání obvykle rozumíme rozvoj vědomostí, dovedností, návyků a schopností, termínem výchova v užším smyslu pak rozvoj postojů jedince ke skutečnosti, jeho potřeb a zájmů. Výslednicí tohoto komplexního výchovně-vzdělávacího procesu je charakter osobnosti (v širokém smyslu), který se projevuje odpovídajícím sociálním chováním.*“ [9, s. 32]

„Vzdělání umožňuje konkrétní fyzické přežití, tj. výrobu a spotřebu hmotných statků, péči o zdraví, starost o potomstvo, orientaci ve společnosti a účelné využití volného času.“ [7, s. 7]

Podle Vališové a et al., především „... didaktika posledních desetiletí podporuje širší pojetí obsahu vzdělání ...“. [15, s. 211]

„V současnosti není základem vzdělávání jen suma všeobecných znalostí, ale i dovednost samostatné a pohotové orientace v množství vědeckých informací z různých oblastí společenského, kulturního a vědeckého života. Problematika informatizace výchovně-vzdělávacích činností vystupuje stále více do popředí. Je reakcí na tzv. informační krizi ve společnosti, kdy dochází k rozporu mezi vzrůstajícím množstvím informací a omezenou schopností jedince či společnosti jako celku jich užívat.“

Znalost informací je stále důležitější v osobním, odborném i společenském životě každého z nás. Proto je dnes mnohem aktuálnější řešení problému, jak v lidech vypěstovat takové dovednosti, které jim umožňují vyhledávat, zpracovávat a využívat informace podle vlastních potřeb. Jednou z cest řešení tohoto problému je systematická výchova k práci s informacemi.“ [15, s. 211-212]

Jedna z nepostradatelných složek, která je obsažena ve vzdělání, zahrnuje i hodnoty, jak se zmiňují Horák a et al., kteří dále uvádějí fakt, že již „... od antického Řecka se přijímají hodnoty pravdy, dobra a krásy a kromě nich celá řada dalších hmotných i duchovních hodnot, jako pracovitost, čestnost nebo obětavost. Hodnoty se vztahují i na uspokojování potřeb jednotlivce a společnosti. Psychologicky se projevují jako postoje ...“. [7, s. 8]

„Vzdělávání a výchova v užším smyslu tvoří v reálném pedagogickém procesu jednotu; nelze je odtrhnout – proto se obvykle hovoří o jednotném výchovně-vzdělávacím procesu.“ [9, s. 47]

„Výchovně-vzdělávací proces probíhá v mnoha rovinách. Na jeho počátku stojí poznání faktů a jejich utřídění, na které pak navazuje zobecňování jednotlivých poznatků, které posléze vyústí ve vyvozování obecných zákonitostí. Na základě poznatých a pochopených zákonitostí se utvářejí postoje jedince ke skutečnosti, jeho přesvědčení, zájmy a potřeby, které nakonec vedou k odpovídajícímu jednání.“ [9, s. 97]

1.1.1 Pedagogika ve vztahu s výchovou, vzděláním a vzděláváním

K vysvětlení pojmu pedagogika a k nastínění souvislosti mezi pedagogikou, výchovou a vzděláním nejlépe napomůže popis, který uvádějí Jůva sen. a jun. Pedagogika je věda o výchově, která obsahuje výchovu a vzdělání. [9, s. 5]

Pedagogem lze rozumět např. rodiče, učitele, vychovatele, lektora, kulturního pracovníka a vedoucího pracovníka. Ti všichni jsou činiteli, kteří nesou v celém výchovně-vzdělávacím procesu společenskou odpovědnost za účinnost a úspěšnost tohoto procesu, jak popisují Jůva sen. a jun. [9, s. 60]

Konkrétněji k vymezení pojmu pedagogiky jako vědy, se zmiňují také Horák a et al. „Vědou obecně rozumíme soustavu pravdivých poznatků o určité oblasti reality. Tyto poznatky jsou výsledkem poznávacích schopností člověka, především pak myšlení. Odhalovat pravdivé poznatky reality je posláním každé vědy. Pedagogika usiluje odhalovat pravdivé poznatky o výchově a vzdělávání.“ [7, s. 66]

„Pedagogika patří k vědním oborům, které pro svou existenci nevyžadují žádné zvláštní zdlouhavosti. Výchovné a vzdělávací činnosti, kterými se tento vědní obor zabývá, jsou totiž významnou a neodmyslitelnou součástí přirozeného soužití lidí od dávných dob. Co však vyžaduje neobyčejné úsilí a vytrvalé zkoumání, jsou formy, jakými je výchova realizována, jaké obsahy předává a jaké názory na svět pomáhá utvářet, do jaké míry je účinná a jak se podílí na růstu lidské osobnosti.“ [15, s. 51]

Jak dále uvádějí Jůva sen. a jun., problematika pedagogiky je velmi stará, avšak její zásadní otázky se vždy v minulosti řešily převážně ve spojitosti s dalšími vědními obory, a to v první řadě v rámci filosofie, její vymezení jako samostatného vědního oboru je výsledkem až nové doby. [9, s. 7]

Také Vališová a et al. se zmiňují o velké změně a prudkém vývoji pedagogiky jako vědní disciplíny v posledních dvou stoletích. [15, s. 52]

„Od poloviny 20. století se pedagogika vyrovnávala i s množstvím poznatků přicházejících z nově utvářených tzv. příčinných disciplín, které procházejí všemi vědami – teorií informací, kybernetikou a systémovým myšlením, směřovala i k vypracování komplexních projektů technologie vyučování, tj. způsobu zefektivnění za užití celé řady nových pomůcek, učebních zařízení a vyučovacích programů.“

V zásadě lze konstatovat, že pedagogika přirozeně tihne k trvalé spolupráci se všemi vědami, z mnohých čerpá některé poznatky, u jiných se více zajímá o možnosti efektivního předávání jejich obsahu další generaci. “ [15, s. 66-67]

„Materiální koncepce výchovy se orientuje na osvojení konkrétní učební látky (materie), tj. na osvojení konkrétních vědomostí, dovedností a návyků, potřebných ke zvládnutí určitých teoretických i praktických úkolů. Formativní orientace výchovy znamená její zaměření na rozvoj schopností; učební látka se chápe jako prostředek jedincova formativního rozvoje.“ [9, s. 35]

„Moderní pedagogika se snaží integrovat obojí zaměření a tím překonat jednostrannost dosavadních výchovných systémů. V pojetí každého vyučovacího předmětu i v práci každého pedagoga zdůrazňuje stálé spojování materiálních cílů (osvojení přesně stanoveného a všestranně zdůvodněného základního učiva, tj. základních vědomostí, dovedností, návyků a postojů) a cílů formativních (soustavný rozvoj jedincových schopností).“ [9, s. 35]

„Rozvojem vědomostí, dovedností, návyků a schopností ještě v plné míře nezajistíme adekvátní chování jedince z hlediska potřeb a norem společnosti.

Z tohoto hlediska pedagogika vyzvedává jako vyústění celého výchovného procesu rozvoj jedincových postojů ke skutečnosti, jeho zájmů a potřeb i jeho charakterového profilu. Postoje ke skutečnosti, hluboké zájmy a potřeby stejně jako charakterový profil rozhodují o tom, jak jedinec svých vědomostí, dovedností a schopností použije a jak se zachová v určité situaci.“ [9, s. 49]

„Teoretický význam pedagogiky spočívá v tom, že odhaluje zákonitosti výchovy a její důležitou úlohu v rozvoji jedince v životě společnosti. Podle pojetí a organizace výchovy můžeme lépe poznat povahu společenských systémů, neboť právě ve výchově se citlivě odrážejí jejich rysy humanistické, demokratické a pluralitní, anebo naopak jejich rysy antidemokratické, nacionalistické a totalitní.“ [9, s. 25]

Praktický význam pedagogiky je mimořádný. Tím že pedagogické vědy postihují výchovnou praxi škol všech typů, nejrozmanitějších výchovně-vzdělávacích zařízeních, rodiny i pracovišť nejrozmanitější povahy, poskytující nepřehledné množství podnětů pro všechny školské i výchovné pracovníky, pro rodiče, pro další okruh pracovníků, kteří se s výchovnými problémy stýkají alespoň okrajově. Kurzy pedagogiky se stále více stávají neodmyslitelnou součástí přípravy nejen příštích učitelů a vychovatelů, ale i inženýrů, lékařů, vedoucích pracovníků nejrozmanitějších oborů. Stejně jako pracovníků kulturních.“ [9, s. 25]

Na závěr této části lze uvést myšlenku, kterou ve své práci zaznamenávají Jůva sen. a jun. a díky které je možné blíže pocítit souvztažnost mezi pedagogikou, rodinou, školou a společností jako celkem.

„Pedagogické jevy jako jedny z nejsložitějších společenských jevů jsou komplexně determinovány ekonomickými, sociálními a politickými podmínkami, hodnotovou orientací společnosti i úrovní vědy, techniky a kultury i celým způsobem života.“ [9, s. 9]

1.1.1.1 Pedagogická interakce

Tato stručná zmínka o pojmu pedagogická interakce je důležitá pro porozumění *„... vzájemného působení dvou nebo více subjektů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu ...“*. [15, s. 221] Subjekty mohou představovat např. žáci, učitelé, rodiče, společnost.

Jak dále uvádějí Vališová a et al.: *„Do této interakce vstupuje řada činitelů, jež v mnohem složitějších strukturách ovlivňují nejen působení učitelů na žáky, ale i působení rodičů na děti a děti navzájem. Tyto vzájemné vazby se promítají nejen do průběhu, ale i do výstupu celého pedagogického procesu. Tvoří složitou strukturu mezilidských vztahů pedagogického procesu, které se navzájem podmiňují a dynamicky vyvíjí.“* [15, s. 221]

1.2 Rodina působením své výchovné a vzdělávací funkce jako základní tvůrce hodnotové orientace

„Počáteční začleňování jedince do společnosti, první orientace ve světě a porozumění zásadám lidského soužití probíhá především v rámci rodinných vztahů.“
[15, s. 337]

„Rodina bývá považována za základní sociální jednotku společnosti. Je zpravidla tvořena jedinci, kteří jsou vůči sobě v pokrevním příbuzenství (rodiče a děti, sourozenci) a jistém právním vztahu, který vzniká uzavřením sňatku mezi manželi. Emoční zázemí, intimita a solidarita mezi členy tohoto společenství je jedním z hlavních úkolů a jeho nejvýznamnější tmelící silou.“ [15, s. 324]

Rodina je, dle Grecmanové a et al. „... fungující jednotkou ...“, která pojímá „... oba rodiče a děti ...“. Takto utvořená fungující jednotka je začleněna „... do domácího prostředí ...“. „Rodina je v dynamické interakci s okolním světem. Minimální interakci s okolím vykazuje uzavřená rodina. Pro pozitivní rozvoj rodiny je však důležité, aby byla co nejvíce otevřená.

Malou rodinu tvoří rodiče (matka, otec) a dítě (děti). Součástí rodiny jsou i příbuzní (velká rodina), kteří se dostávají a vstupují do rodinného kruhu. Jsou to babičky, tety, bratřanci a sestřenice atd. Takto rozšířená malá rodina může být dalším zdrojem zkušeností a objektivních informací o světě.“ [3, s. 8]

Velmi důležitou funkci v rodině zaujímají, podle Grecmanové a et al., též prarodiče. Tato důležitost „... vychází z citového vztahu mezi dvěma generacemi rodičů. Výchovné působení prarodičů na děti dává dětem možnost spojovat přítomnost a minulost, vnímat tradice a osvědčené hodnoty. Na postojích rodičů k prarodičům se děti učí formovat postoje, které budou k rodičům uplatňovat, až budou jednou dospělí a mít vlastní děti ...“. [3, s. 18]

„Zdravá rodinná výchova vnáší mezi rodiče a děti nejen pochopení, ale také nesouhlas s projevy jednoho nebo druhého, intimní rozhovory s radou, doporučení či odmítnutí, zodpovědné rozhodování, povzbuzení a potrestání.“ [3, s. 14]

V současné společnosti zastává rodina, jak se zmiňují Grecmanová a et al., tyto funkce: „*Biologicko-erotickou (reprodukcí), ekonomicky-zabezpečovací, emocionální a výchovnou.*“ [3, s. 11]

„Emocionální funkce rodiny se zakládá na intenzivní citové vazbě mezi členy rodiny. Rodinné prostředí má být láskyplné a naplněné životním optimismem. Členové rodiny mají k sobě přistupovat s vyrovnaností, vzájemnou důvěrou, odpovědností, mají se s nažít o spolupráci. Jen tak může rodina uspokojovat potřebu bezpečí, sounáležitosti a citové odezvy.

Úkolem rodiny je rovněž vytváření vhodných emocionálních a charakterových vlastností dětí. Emocionální funkce rodiny je spolu s výchovnou funkcí často součástí široce pojaté socializační funkce.

Výchovná funkce znamená cílevědomé, záměrné a dlouhodobé působení rodiny na své členy, zejména děti, v souladu s jejich individuálními potřebami a společenskými zájmy tak, že dochází k jejich všestrannému formování, které má adaptační a anticipační charakter.“ [3, s. 12]

„Rodina jako společenská instituce byla vždy úzce spjatá s celospolečenskou materiální i ideologickou strukturou, ale současně též s každodenním životem i vrcholnými životními zážitky jednotlivce.“ [10, s. 187-188]

A jak uvádějí Grecmanová a et al.: „Rodina je nejlepší formou pro udržení lidské civilizace na této planetě.“ [3, s. 7]

1.2.1 Spolupráce rodiny a školy

„Vedle výchovného působení rodiny, které v dávné minulosti spočívalo především na přenášení praktických a teoretických poznatků ve formě bezděčné a úmyslné imitace, se začala rozvíjet již ve 4. tisíciletí př. n. l. školní výchova.“ [3, s. 19-20]

„Postupně se škola stala základním prostředkem výchovy, významnou výchovnou institucí, specializovanou a organizovanou, s přesně vymezeným cílem, obsahem a prostředky. Úkolem rodiny bylo položit základ ke znalosti světa a lidí, učit společenským formám jednání, rozvíjet citové a mravní bohatství, vytvářet atmosféru pro vnímání a soužití se širším společenským prostředím.

Škola měla vedle soustavného rozumového vzdělání, logického myšlení a adekvátního vyjadřování naučit děti žít v kolektivu, podřizovat se autoritě, ale také vychovat mravní charakter.

Ne vždy však docházelo k adekvátní spolupráci a součinnosti výchovné práce rodiny a školy. Často se stávalo, že jedna výchovná instituce bývala nadřazována nad druhou. Míra jejich spolupráce byla závislá na stupni vývoje společnosti, na koncepcích výchovy, ale i na názorech různých filosofů a pedagogů.“ [3, s. 19-20]

Jak uvádějí Grecmanová a et al., ani v současnosti však vztahy mezi rodinou a školou nejsou bez komplikací.

„Nezájem rodiny o školu má své příčiny individuální, lokální, ale i celospolečenské. Vyjadřuje se nedůvěra škole a projevuje se neochota k některým formám spolupráce rodiny a školy, rodiče se neúčastní na tvorbě pedagogického prostředí v podmínkách školy, objevuje se nepochopení potřeby spolupodílet se na rozvoji dětí.“ [3, s. 21]

„Učitelé a rodiče se často kontaktují především tehdy, když má dítě potíže. Kontakt za takových podmínek vede nejspíše k vytvoření nepříznivého obrazu učitele v mysli mnoha rodičů a zrovna tak vzniká nepříznivý obraz rodičů v mysli učitele.“ [13, s. 37]

Jak dále zmiňují Grecmanová a et al., je velmi důležité pro pochopení, dobrou komunikaci a spolupráci mezi školou a rodinou, aby se učitel seznámil *„... s rodinným zázemím svých žáků. Výchova dětí se totiž realizuje v rozdílných rodinných podmínkách (např. různé společenské postavení rodičů, jejich vzdělání a kulturní úroveň), které je třeba při spolupráci rodiny a školy respektovat ...“* [3, s. 22]

V dnešní době se lze setkat s mnoha rozdílnými rodinami jako např. „... s vlastní a nevlastní, úplnou a neúplnou, rodinou téměř dokonalou, nebo tou, které málo chybí k dokonalosti, dále s rodinou vyloženě špatnou, rodinou s nemocným členem nebo členy, rodinami, které jsou v těžké životní situaci, rodinami geneticky zatíženými, rodinami, v nichž je některý člen závislý na drogách, rodinami s kriminálním pozadím atd. ...“. [3, s. 23]

Díky často narušeným vztahům mezi rodiči a dětmi je v dnešní době rodina charakterizována jako „... rodina v krizi ...“, jak uvádějí Grecmanová a et al. „Dochází k porušení kontinuity mezi mladší a starší generací, tedy i mezi dětmi a rodiči. Děti se mnohdy stávají lhostejnými k rodinným hodnotám a přestávají uznávat rodičovské hodnoty, liší se v názorech a otázkách životního stylu ap.

Roste nestabilita manželského páru, zvyšuje se rozvodovost, přestává se uznávat pojem „rodinného hnízda“.“ [3, s. 28]

Avšak podle Jůvy sen. a jun., úloha rodiny ve společnosti nezaniká. Jak dále uvádějí: „Rozvoj škol, kulturních institucí a aktivit ve volném čase neznamena, že se ztrácí výchovná úloha rodiny. Naopak vedle tradičních funkcí přibývají rodině i na poli výchovy a vzdělávání nové úkoly a ty se stávají předmětem rodinné pedagogiky (teorie výchovy v rodině), která zkoumá specifičnost, obsah, formy i metody výchovného působení rodiny a možnosti její hlubší spolupráce s jinými výchovně-vzdělávacími zařízeními.“ [9, s. 23]

Na druhou stranu ani „... důrazem na výchovnou úlohu rodiny samozřejmě neoslabuje význam školy, společenských organizací, kulturních institucí a hromadných sdělovacích prostředků pro výchovu mládeže i dospělých. Škola vnáší do výchovy řád, proporce a logiku, které z ní vytvářejí stále dokonalejší a ucelenější systém ...“. [9, s. 99]

1.3 Škola – výchova, vzdělání a vzdělávání

„Škola je významná výchovná instituce, specializovaná a organizovaná, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy, v souladu s naplňováním požadavku harmonického rozvoje člověka se podílí na rozvoji a uplatnění jeho poznání, vytváření vědomostí, dovedností, schopností, návyků, sklonnů a zájmů, čímž přispívá k jeho socializaci.“ [3, s. 31]

Vznik školní výchovy jako takové se může zaznamenat, podle Grecmanové a et al., v době, kdy lidé začínali žít ve větších skupinách, budovali stálá obydlí a usazovali se na jednom místě po velmi dlouhou dobu nebo natrvalo. A také v době, kdy lidstvo „... rozšířilo obzor svého poznání a odhalilo tajemství písma ...“. Právě v tuto dobu zaujímá škola druhé místo vedle rodiny jako „... středisko výchovy ...“. [3, s. 31]

„Přechod od rodinné výchovy ke školní byl pozvolným a nenásilným. Školská organizace se postupně specializovala a prošla historickým vývojem ovlivněna kvantitativními a kvalitativními změnami, které úzce souvisely se společenským vývojem. Na této cestě se škola podílela na uchování a přenosu společenských hodnot.“ [3, s. 31]

„Základy evropské vzdělanosti byly položeny již v Řecku, kdy se začalo rozvíjet umění vést vzájemný rozhovor, vyložit slovně problémy a poukázat na ně, podat počet, argumentovat, zdůvodňovat a dokazovat. S věděním a s vědou v řeckém pojetí bylo od počátku spojeno také zachycení toho, čemu lze druhé vyučovat a naučit, což vždy obsahovalo i vědění a zkušenosti, které neměly žádný bezprostřední užitek.“ [15, s. 52]

„Moderní (počítáno od přelomu 19. – 20. století) škola se prakticky více než stovku let potýká s nemalou obtíží; jak zajistit, aby vyučování nesloužilo pouze k osvojování vědomostí a jistých dovedností obsažených v tradičních vyučovacích předmětech, ale též i s rozvoji všech složek osobnosti žáka, jeho smyslů, citů či tvořivých schopností i k rozvoji jeho předpokladů pro vytváření dobrých mezilidských vztahů, k rozvoji dovedností kvalitní komunikace atd. Snaží se docílit toho, aby z jejich bran neodcházely suchopárné naučné slovníky, i když dnes – opačný extrém vzešlý právě z různých obran proti encyklopedismu – také občas čelí tomu, aby ji neopouštěli lidé sice šťastní a otevření, leč nevzdělání.“ [15, s. 263]

„Jestliže starší gymnázia a základní školy kladly velký důraz na sdělování a reprodukci poznatků a na s nimi spojené dovednosti, posunuje se dnes váha učiva směrem k rozvoji myšlení a tvořivosti. To nesnižuje význam základních poznatků, ale stále více se uznává, že školy všech stupňů mají žáky učit také metodám, jak řešit problémy, jak objevovat nové poznatky. Požaduje kritické myšlení.“ [7, s. 61]

V současnosti je, dle Jůvy sen. a jun., na školu kladen velmi aktuální požadavek, a to aby se vyvíjela „... *“od školy pamětní ke škole tvůrčí“, od jednostranného informativního vyučování ke vzdělávání formativnímu, které rozvíjí nejen vědomosti a dovednosti, ale především schopnosti ...“.* [9, s. 104]

„Škola by měla usilovat o vytvoření a ovlivnění takových podmínek, ve kterých se pozitivně utvářejí žákovy estetické postoje, názory a hodnotová orientace jako základní předpoklady formování vkusu.“ [15, s. 288]

Aby bylo možné projevení humanizujícího vlivu školy, výchovy a vzdělávání, je zapotřebí mezilidské komunikace a bezprostředního kontaktu učitele a žáků, jak popisují Vališová a et al. [15, s. 400]

„Jestliže má pedagogický sbor plnit funkci nositele hodnot směrem k žákům a širší veřejnosti, předpokládá to, že i styl řízení škol a úroveň mezilidských vztahů mezi členy sboru budou opřeny spíše o uznávané hodnoty a nikoli o direktivní poručíkování.“ [13, s. 83]

Důležitým faktem je i pozitivní vztah žáka k celému školnímu prostředí se všemi jeho složkami, jak blíže popisují Horák a et al. *„Kladný vztah k předmětu a ke škole je vítanou součástí pozitivní motivace a předpokladem plnění náročných úkolů.“ [7, s. 41]*

„Motivace tedy znamená, že se žák něčemu chce naučit, že ví, jak se tomu může naučit, a že se tomu může naučit.“ [7, s. 40]

„Motivy ve škole jsou vyjádřením potřeb sociálních, poznávacích a výkonových. Žáci se tedy ve škole učí hlavně: kvůli učiteli nebo učitelce, spolužákům, rodičům a dalším lidem, kteří jejich pokrok oceňují, za druhé proto, že chtějí vyřešit zajímavý problém, něco se dovědět či pochopit, co jim vysvětluje málo srozumitelné jevy v jejich životě, a konečně proto, že chtějí zlepšit svůj výkon.“ [7, s. 40]

Škola, podle Vališové a et al., má za úkol, co možná nejvíce se „... *přizpůsobit životu. Je třeba prolomit její intelektualismus a uzavřenost a naplnit ji živou aktivitou samostatných žáků ...“.* [15, s. 18]

„Při nebyvalém rozmachu mimoškolních výchovných a kulturních institucí a organizací a při narůstajícím vlivu hromadných sdělovacích prostředků vyvstává často otázka funkce školy v moderní společnosti. Škola – toto tradiční výchovně-vzdělávací zařízení – byla a nadále zůstává základní institucí, která má napomoci mnohostrannému rozvoji tvůrčí osobnosti. Její tisíciletá historie je obrazem neustálých proměn ve spojitosti s charakterem společnosti i s rozvojem její ideové orientace, její vědy, techniky, a umění i celého životního způsobu a je příznačná jak extenzifikačními, tak intenzifikačními tendencemi.“ [9, s. 87]

„Škola byla a nadále bude základní výchovně-vzdělávací institucí ve společnosti a ponese hlavní odpovědnost za úroveň, šíři a hloubku všeobecného i odborného vzdělání občanů i za jejich plný rozvoj z hlediska jednotlivých výchovných složek, jednotlivých kvalit osobnosti i jednotlivých sociálních rolí, pro které jsou připravováni. Ve společnosti bude ovšem narůstat podíl celého života, a to zvláště pracovišť, kulturních zařízení, společenských organizací a hromadných sdělovacích prostředků na rozvoji občanů, nikoliv však proti škole a místo školy, ale ve spojitosti a ve spolupráci se školou.“ [9, s. 88]

„Škola nemůže provázet člověka celým životem, ale musí ho vybavit metodami sebevýchovy a sebevzdělávání – vyhledáváním a analýzou poznatků, jejich hodnocením, dovednostmi aplikace těchto poznatků a zároveň metodami sebehodnocení.“ [15, s. 271] A stejně tak škola nemůže „.... nahrazovat rodinu ani společnost ...“.
[15, s. 400]

1.3.1 Školní klima

„Podat jedinou výstižnou definici uvedeného pojmu je velmi složité, protože reálné školní klima sestává z různých proměnných. Výzkumníci se nemohou dosud sjednotit na přesné struktury proměnných klimatu, shodují se však v tom, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy a že nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří.“ [3, s. 33]

Rozlišením pojmu klima a prostředí se zabývají např. Vališová a et al., kteří uvádějí, že *„... klima je pojímáno spíše jako dlouhodobý jev podmíněný sociálně a osobnostně. Je charakteristické pro danou sociální skupinu v relativně dlouhém časovém úseku.*

Termín prostředí v sobě nezahrnuje pouze sociálně psychologické aspekty, ale také např. aspekty ekopsychologické, pohyb v prostoru členů skupiny, hygienické (osvětlení, větrání, vytápění), architektonické (celkové řešení budovy, velikost, tvar pracoven a učeben atd.) ...“ . [13, s. 53]

„Školní klima jako specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekonomickými (materiální a estetické aspekty školy a jejich přílehlých prostor), společenskými (kvality a kompetence osob a skupin osob ve škole činných nebo těch, které školu ovlivňují), sociálními (způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navyklých vztahů a chování uvnitř skupin a mezi skupinami osob ve škole nebo školu ovlivňujících) a kulturními dimenzemi (hodnotové vzory, normy, poznávací a hodnotící přístupy, veřejné mínění, odborné kompetence, které se ve škole uplatňují). [3, s. 34]

Prostředím se dá rozumět „... soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a mající pro člověka nějaký význam a hodnotu. Přitom jednotlivé komponenty prostředí (fyzické, sociální, kulturní, přírodní atd.) spatřuje ve vzájemných funkčních vztazích ...“ . [3, s. 34]

Atmosféru školy tvoří, dle Vališové a et al., jednak „... hmotné prostředí: architektura, okna, vzhled, teplo, účelnost uspořádání ...“, jednak „... sociální prostředí: klima, vztahy na všech úrovních ...“ . [15, s. 272]

„Každý učitelův podnět i každý prvek školského prostředí, školní režim i školní atmosféra zapadají do složitého pole výchovně-vzdělávacího působení na děti, žáky a studenty a odrážejí se, ať už si to přejeme či nikoliv, v obecném profilu vychovávaného jedince – v jeho vědomostech, dovednostech a návycích,

v jeho schopnostech a především pak v jeho postojích ke skutečnosti, v jeho zájmech a potřebách a v jeho sociálním chování. “ [9, s. 88-89]

Vliv školního prostředí na žáky „... působí na vztah ke škole, k oboru, ke studiu, k lidem, ale i společnosti, hodnotám a životnímu způsobu ... “. [9, s. 93]

„Záleží na kultuře mezilidských vztahů, jednání nejen ve třídě, ale i mezi učiteli navzájem a administrativních stycích. “ [9, s. 93]

„Shoda v hodnotové orientaci pedagogického sboru“ je, podle Sekery, velmi důležitá kutváření dobrého školního klimatu a kutváření příznivé školní atmosféry a „... nepřímo ovlivňuje efektivitu výchovně-vzdělávacího působení pedagogického sboru ...“, je zde vložena zmínka o hodnotové orientaci, která bude později detailněji popsána. [13, s. 90]

„Hodnotová orientace pracovní skupiny je podmíněna subjektivně a objektivně. Subjektivní podmínky jsou vytvářeny především skutečnostmi, které se přímo vztahují k osobnosti členů skupiny. Jsou mezi ně zahrnovány zájmy, postoje, charakterové vlastnosti, osobní zaměřenost, potřeby, schopnosti atd. Objektivní podmínky (zpravidla považované za určující) zahrnují např. kvalitu organizace práce, odměňování, péči o členy skupiny ap. Vazba subjektivních a objektivních podmínek na hodnotovou orientaci je ovšem pokládána za značně složitou. “ [13, s. 83]

Hodnotová orientace každé pracovní skupiny ovlivňuje jak mezilidské vztahy ve skupině, tak celkovou orientaci zabarvení vyvíjených činností, jak uvádí Sekera. [13, s. 4]

„Do okruhu obecných pedagogických hodnot tedy patří vše, co pomáhá kvalitnímu pedagogickému působení (včetně morálky) a co ovlivňuje efektivitu pedagogické práce. “ [13, s. 84]

1.3.2 Učitelská profese

„Být učitelem znamená poznat, rozumět a umět – poznávat a rozumět světu, vzdělávacímu prostředí, žákům a studentům, i sobě samému na pedagogickém poli.“ [15, s. 13]

„Obtížnost obecnějšího vymezení učitelství je dána tím, že se v průběhu let proměňují nejen obsahy, ale i metody výuky učebních předmětů. Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých.“ [15, s. 15]

„Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena – děti a mládež.“ [15, s. 15]

„Učitelé zpravidla pojmají své povolání jako poslání. Vědomí tohoto poslání je u učitelů otázkou životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Poslání učitele znamená odpovědnou účast na tvorbě společenského světa, participaci na celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je zaměřeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.“

Poslání učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktické schopnosti, metodické obratnosti či znalosti o věcech, které vyučuje. Splnění předepsaných požadavků na profesní vysokoškolskou přípravu je sice nutné, ale je pouhým souborem předpokladů, nikoliv zárukou dobrého učitelství.“ [15, s. 15]

„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti, znamená být v první řadě osobností. A tomu se v pravém slova smyslu nelze vyučít ani naučit.“ [15, s. 18]

„Dospělí jsou skutečnou půdou, z níž vyrůstají nové generace. Výchova budoucích generací přes veškerou složitost není zdaleka takovým problémem jako výchova dospělých a práce učitelů na sobě samých. Učitelé jsou významnými činiteli ve společnosti, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí. Slouží jako zprostředkovatelé teorií a poznatků, hodnot, kulturních vzorců jednání, návyků i tradic.“ [15, s. 18]

„Učitelé nejsou v životě dítěte zástupci rodičů, ale určují svou odpovědnost za výchovu a vzdělávání dětí a mládeže vzhledem ke společnosti, neboť uvádějí žáky do společenského života a do společného světa. Význam jejich činnosti je značně široký,

neboť úspěšnost či neúspěšnost socializačního působení vytváří další předpoklady pro rozvoj společnosti či v horším případě pro její stagnaci.“ [15, s. 18]

„Vliv školské výchovy a vzdělávání je daleko širší. A směřuje k formování celých osobností dětí a mládeže. Vlastní proces výchovy je třeba orientovat nejen na intelektuální aktivity, ale i na osvojení praktických znalostí a dovedností a věnovat současně pozornost otázce utváření sociálních vztahů k druhým lidem.“ [15, s. 18]

Budování postavení učitele do značné míry závisí na čtyřech hlavních stránkách role učitele – „... vyjádření statusu, kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení, účinný přístup k nežádoucímu chování žáků ...“. [11, s. 99]

„Úroveň výchovně-vzdělávacího působení učitelů a vychovatelů je však různá. Závisí na jejich lidském profilu, na jejich všeobecném odborném vzdělání i na jejich rysech charakterových. Jednou z významných podmínek úspěšného výchovně-vzdělávacího působení je pedagogické vzdělání. Proto se v případě pedagogických pracovníků nejrozmanitějších kategorií zařazuje studium pedagogiky jako oboru, který by měl příštím učitelům a vychovatelům umožnit, aby lépe porozuměli podstatě výchovně-vzdělávacích procesů a aby si osvojili základní pedagogické principy, formy i metody, které mu pomohou úspěšněji vykonávat jeho náročnou sociální činnost.“ [9, s. 5]

„Učitel by měl být nejen zdatný odborník a didaktik (jedno k druhému patří), ale též vychovatel se schopností komunikovat, diagnostikovat, organizovat a vést, se schopností usnadňovat žákům socializaci a provázet je životem.“ [6, s. 45]

Mezi prvotní podmínky opravdu účinné výchovy patří také pedagogova hodnotová orientace, dle Jůvy sen. a jun. *„Jedině osobnost rozvinutá z hlediska demokratických ideálů, s humanitním a vlasteneckým přesvědčením, osobnost, která nejen komentovala demokratický hodnotový systém a způsob života, ale tyto hodnoty hájí a vlastním přídělem naplňuje, má naději, že tyto hodnoty může přenést i na svěřené jedince, že je dokáže nejen vysvětlit, ale i o nich přesvědčit, pro ně získat a postupně je vtělit do názorů, postojů a chování mládeže i dospělých.*

Síla pedagogova přesvědčení, jeho živý příklad a jeho každodenní chování jsou nejsilnějšími nástroji rozvoje hodnotové orientace žáků. Každý rozpor mezi slovy a činy, mezi sdělovanými názory a vlastním chováním žáci citlivě registrují; kde není skutečné pedagogovo přesvědčení provázané adekvátním chováním, je malá naděje na úspěch při jakémkoliv výchovném působení.

Pedagogova hodnotová orientace je však jen tehdy výchovně účinná, je-li spjata s jeho kvalitním vzděláním.“ [9, s. 61]

Stejně tak se o odborně zdatnějších učitelích zmiňuje i Sekera, takový učitel „... může lépe rozpoznat kvalitu vědomostí a dovedností jednotlivých žáků, a proto i přiměřeněji klasifikuje.

Odborná úroveň každého jednotlivce se odráží v jeho postavení v pedagogickém sboru ...“ . [13, s. 16]

„Je nesporné, že efektivnost práce učitele je do značné míry závislá na kvalitě jeho pedagogických dovedností.“ [11, s. 7]

„V procesu rozvíjení dovedností učitele má důležitou úlohu sebereflexe. Je to uvědomění si, popis, analýza a hodnocení vlastních zkušeností z řešených pedagogických situací a problémů, v nichž se dovednosti uplatňují.“ [11, s. 9]

„Trend k všeobecnému ovlivňování žákova vývoje vede k tomu, že vyučující neučí pouze speciální činnosti nebo předměty, ale připravuje mládež ke společenskému životu po mnoha stránkách. Vedle erudice se tak klade stále větší důraz na socializační působení a na celkové formování osobnosti.“ [15, s. 23]

Z tohoto zminěného důvodu, podle Vališové a et al., se „... žáci vyšších ročníků vzdělávají u několika učitelů a nelze hovořit o činnosti jednoho pedagoga při formování mladého člověka, ale o společné a doplňující se činnosti většího počtu vzdělavatelů. Jejich činnost je třeba organizovat. A institucí, která slouží tomuto účelu je škola ...“ . [15, s. 24]

„Žáci by měli cítit, že jim chce učitel pomoci, chce jim rozšířit obzor a těšit ho jejich úspěchy.

Učitel vytváří most mezi školou a světem. Učitelství rovněž buduje most mezi mladými a dospělými.

Znamená to, že učitel by měl znát více o světě, mít širší zájmy, mít větší nadšení pro problémy a trávit celý život rozšiřováním obzoru své duše.“ Je třeba, aby každý pedagog byl obohacen pedagogicko-psychologickou znalostí a také znalostí odbornou. [13, s. 21]

1.3.3 Vyučování a učení

Pojem vyučování představuje formu „... cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých. Tato forma je naplňována vzájemnou součinností učitele a žáků. Celistvost vyučování je dána vnitřními vztahy uvnitř systému, které jsou vzájemně propojeny a vzájemně se ovlivňují. Zároveň jde o celek, který je ovlivněn také kontextem (společností, institucí), v kterém funguje ...“. [15, s. 121]

„Učení jest onen proces, jímž si člověk osvojuje různé vědomosti, dovednosti, postoje, jímž nabývá zkušenosti atd.“ [15, s. 271]

V současnosti, dle Horáka, je pro učitele velmi podstatný krok směrem „... od informování k formování osobnosti a sociálních vztahů, od reproduktivnosti k produktivní kreativitě, od pasivity k aktivitě, iniciativě a tvořivosti, od části k celku, od uniformity k pluralitě, od kvantity ke kvalitě ...“. [6, s. 9]

Pokud se žáci při vyučování chovají nevhodně, je možné tyto příčiny hledat i v nenaplnění již zmíněného kroku, tak i v jeho důsledcích přímých či nepřímých, jako je „... nuda, dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování ...“ – vykřikování a bavení se „... při vyučování, nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci, problémy v emoční oblasti, špatné postoje, nepřítomnost negativních důsledků ...“. [11, s. 97-98]

V tomto smyslu pomohou získané pedagogické dovednosti, o kterých lze mluvit jako o jednotlivých logicky souvisejících činnostech učitele, jež stimulují učení žáka, jak píše Kyriacou. [11, s. 20]

Mezi možnostmi, které pomohou získat zájem žáků o hodinu a nedovolí, aby se při vyučování projevovalo nevhodné chování žáků, patří, jak popisuje Kyriacou, např. zapojení žáků do výuky, žákovo zaujetí vyučováním, využití příkladů ze života při vysvětlování učební látky a také má práce v hodině odpovídat schopnostem a dovednostem žáků. [11, s. 22]

Pro odhalení schopností, dovedností a potřeb jednotlivých žáků slouží tzv. „tutorování“, to je individuální výuka. Díky ní je učitel schopen toto vše u jednotlivců vypořádat, jak se zmiňuje Kyriacou. [11, s. 58]

1.3.4 Hodnocení ve školním prostředí

„Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Orientace na známku je však jedna z příčin ztráty původního smyslu vyučování – orientace na rozvoj poznání. V konkrétní praxi známka s sebou přináší mnoho negativních atributů:

Odvádí žáka od podstaty učení.

Přirozenou vnitřní motivaci žáka nahrazuje vnější motivací.

Vede k vyhýbání se neúspěchu nejrůznějšími prostředky.

Zakládá předpoklady k vytváření negativních morálních vlastností.

Sociálně diferencuje třídu až k nežádoucím projevům v sociálních vztazích.

Vede až ke zdravotním obtížím dětí.“ [15, s. 245]

„Pedagogickou a psychologickou teorii opodstatněné snahy o zrušení klasifikace v sobě skrývají určité nebezpečí, je-li toto zrušení klasifikace presentováno jako úkol primární. Zrušení známek samo o sobě nic neznamená, neboť známka je součástí celého systému hodnocení a systém hodnocení zase celkového pojetí vyučování. Zrušení klasifikace je velkým překročením tradice naší školy a nutí všechny činitele vyučování myslet v jiných dimenzích, především učitele a rodiče.“ [15, s. 248]

„Získat souhlas rodičů nebývá jednoduché, neboť známka je pro rodiče, a tím i pro žáky, symbolem školy a pro někoho škola bez známek už není škola a navíc dochází k degradaci slovního hodnocení, tedy je rodiči vnímáno jako méně hodnotné, neboť se také používá pro žáky se specifickými potřebami učení, které není možné hodnotit známkou (dyslektici, dysgrafici).“ [15, s. 255]

„Tato změna forem hodnocení však vyžaduje především změnu sociálních vztahů učitele a žáka směrem k jejich vzájemné spolupráci, zvyšování podílu žáka na tvorbě vyučování, zvyšování demokracie při zachování náročnosti obsahu vyučování, ovšem s důrazem na primární úlohu učitele. Jde o to, aby se žáci neučili pro známky ale pro rozvoj poznání.“ [15, s. 248]

Hodnocení se má, podle Kyriacau, především chápat jako zpětná vazba pro učitele a také má i žákům dopřávat tuto zpětnou vazbu, díky níž se dozví o svém pokroku. Další úlohou hodnocení je také motivace žáků, má sloužit jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka, zprostředkovat doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni vzdělání žáka a také má umožnit posouzení o připravenosti žáka pro další učení. [11, s. 121-122]

Ve školním prostředí se také setkáváme s hodnocením učitele žáky. Toto hodnocení je, dle Sekery, velmi komplexní. Žáci hodnotí učitelovu „... *přípravenost na vyučování, věcné znalosti, pedagogické dovednosti, vztah k předmětu, ale také postoj k žákům i k jiným lidem ve škole. Hodnotí také kulturní úroveň učitele a jeho charakterové vlastnosti. Mohou znát a hodnotit také jeho soukromý život ...*“. [13, s. 32]

1.3.5 Vzdělávací programy

„Každá škola pracuje podle “vzdělávacího programu“, který vymezuje koncepci, cíle, obsah a metody práce na určitém typu školy. Vzdělávací programy jsou schvalovány ministerstvem školství a jsou pro školy závazné. Prostřednictvím Standardu základního vzdělávání (1995) chce stát garantovat, aby všichni žáci základní školy mohli získat v průběhu povinné školní docházky “plnohodnotné a srovnatelné vzdělání“ využitelné v dalším studiu i praxi. Má sloužit jako základní kritérium pro posuzování a schvalování konkrétních vzdělávacích programů škol. Formuluje “poznávací cíle“, předpokládá dovednosti a kompetence absolventů základního vzdělávání, jejich postoje i hodnotové orientace.“ [15, s. 93]

„Cíle vzdělávání stanovené novým školským zákonem jsou rozpracovány v Národním programu vzdělávání (tzv. Bílá kniha z roku 2001). Tento dokument vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a schválený Parlamentem vymezuje i hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky.

Na tento centrální dokument navazují rámcové vzdělávací programy vymezující povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. Jsou rovněž zpracovávány centrálně a jsou závazné pro tvorbu školního vzdělávacího programu, který má vypracovat každá škola a podle kterého má vyučovat.

Smyslem školních programů je vytvořit školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství, vycházející z místních podmínek a realizující představy a cíle konkrétní školy.“ [15, s. 89]

1.3.5.1 Rámcové vzdělávací programy

„Rámcové vzdělávací programy stanovují zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončení vzdělání, podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky.

Jde tedy o komplexní pedagogické dokumenty, které mají usměrňovat vzdělávání na všech školách svou koncepcí, strukturou, obsahem vyjadřují novou kurikulární politiku MŠMT spočívající v tom, že na jedné straně bude vytvářen prostor

pro pedagogickou autonomii a tvořivost. Každá škola si může vytvořit svůj vzdělávací program.“ [15, s. 95]

1.3.5.2 Kurikulum

„Užší pojetí kurikula se vztahuje k obsahu školní výuky, jeho výběru a uspořádání v určitém institucionálním rámci (na daném stupni vzdělávání nebo v určitém vyučovacím předmětu).

V širším významu je kurikulum chápáno jako totální program vzdělávacích institucí. Zahrmuje komplex otázek čemu učit, koho učit a jak učit. V tomto významu se používá u nás také termínů program výuky nebo projekt výuky, tj. celek s definováním cílů, vymezením obsahu, metod a organizace výuky.“ [15, s. 126]

„Těžištěm tvorby kurikula se stává škola. Otevírá se tak prostor pro individualizaci kurikula. Realizace a odpovědnost za kvalitu je plně v kompetenci škol. To vyžaduje systém podpůrných struktur, ať již profesionálních institucí a skupin expertů, které projektují modelová kurikula a pečují o vzdělání ředitelů škol, učitelů v této oblasti, tak kurikulární management přímo ve školách s důrazem na týmovou práci učitelů.“ [15, s. 128]

„Problematika vzdělávacích obsahů je jádrem tzv. kurikulárních otázek. Kurikulum, i když je vymezováno velmi variabilně, například jako souhrn zkušeností získaných ve školním prostředí, celek učebního plánu a sled předmětů, specifická učební látka, obsahy a jim odpovídající způsoby osvojování atd., je orientováno vždy k podstatné otázce – čemu se žáci učí.“ [15, s. 143]

1.3.5.3 Klíčové kompetence

Definice klíčových kompetencí je různá. Tímto spojením lze rozumět např. schopnost efektivně uplatnit v různých sférách života určité soubory vědomostí (porozumění) a dovedností. Rámcové vzdělávací programy obsahují tyto obecné klíčové kompetence, jak se zmiňují Vališová a et al. Jsou to např. kompetence „... *kučení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní ...*“ [15, s. 267]

„Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech.“ [1, s. 13]

„Klíčové kompetence získáváme hlavně při vzdělávání.“ [1, s. 17]

„Myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání. Klíčové kompetence samy o sobě jsou obsahově neutrální, neboť jsou použitelné na libovolný obsah. Jejich zprostředkování je však vždy nutně vázáno na konkrétní obsah.“ [1, s. 27]

„Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum přesahující hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně.“ [1, s. 166]

„Potenciálem k disponování kompetencemi je individuální kompetence k jednání. Ta se vyvíjí ze spolupůsobení sociální kompetence, kompetence ve vztahu k vlastní osobě a kompetence v oblasti metod. To, jak je přitom která kompetenční oblast výrazná, je ryze individuální.“ [1, s. 166]

„Pro nabytí klíčových kompetencí jsou důležité tři faktory – zkušenosti, reflexe, hodnoty a normy.“ [1, s. 175]

„Nabytí klíčových kompetencí je tudíž krokem k rozvíjení vlastní osobnosti.

Klíčové kompetence tak vybízejí k celoživotnímu učení, k procesům stálých změn a k možnostem dalšího rozvoje osob a společnosti.“ [1, s. 33]

1.3.5.4 Výukový cíl

„Školou stanovené výukové cíle mají napomáhat rozvoji vědomostí, dovedností a postojů žáků.“ [11, s. 121]

„Výukový cíl chápeme jako zamýšlené změny v učení a rozvoji žáka (ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích, osobnostním a sociálním rozvoji jedinců, kterých má být dosaženo výukou).

Jde tedy o předpokládaný, očekávaný výsledek výuky, k němuž směřují žáci v součinnosti s učitelem.“ [15, s. 137]

Podle Vališové a et al., můžeme cíle rozdělit na:

„Osobnostně rozvojové cíle – sebepoznání, sebehodnocení, seberegulace, organizace vlastního života.

Sociálně rozvojové cíle – pěstování dobrých vztahů s lidmi, efektivní komunikace, kooperace.

Eticky rozvojové cíle – etika komunikace a mezilidských vztahů, vlastní hodnotové žebříčky, mravní a hodnotové vlastnosti.“ [15, s. 269]

1.4 Společnost ve vztahu k jedinci při tvorbě hodnot prostřednictvím výchovy a vzdělávání

Lidská bytost po svém narození, podle Vališové a et al., je narozdíl od zvířete velmi málo přizpůsobená okolí, ve kterém se ocitla. *„Člověk se nemůže opřít o své instinkty a nemá ani přirozené nástroje zajišťující jeho přežití. Jeho nespecializovanost a nevybavenost je současně považována za jeho přednost, protože není odkázán na specifické podmínky prostředí, má před sebou širokou paletu možností a stává se bytostí otevřenou vůči světu.“* [15, s. 49]

Z tohoto důvodu vystává obrovská úloha dlouhodobé výchovy a péče o každého člověka, jak se zmiňují Vališová a et al. V tomto dlouhém životním období působí na člověka hned několik činitelů, kteří se podílejí na jeho výchově a tudíž i na tvorbě hodnot. Po rodině a škole má nezanedbatelnou úlohu také společnost, jež ho obklopuje. [15, s. 49]

V dnešní společnosti, jak uvádějí Jůva sen. a jun., mají nejvýznamnější vliv *„... sdělovací prostředky (masová komunikační média) ...“* a to jak v otázce výchovy mládeže, tak i u dospělých. [9, s. 97]

„Ve srovnání s tradičními prostředky mají díky moderní technice široký rozsah působnosti, vstupují do každé rodiny, provázejí každého občana a slouží mu v kterékoliv životní situaci. V nejširších vrstvách obyvatelstva mají již svou tradici, své každodenní místo, svou nezastupitelnou funkci. Informují o ní doma i ve světě, přinášejí zprávy z politiky, ekonomie i kultury, z vědy, techniky i umění, přibližují svět práce, zábavy i sportu. Svě čtenáře, posluchače a diváky nejen informují, ale i přesvědčují a dávají jim rady i varování.“ [9, s. 97]

Jejich výchovné působení je opravdu neopomenutelné. V jejich vlivu se však objevují jak pozitivní, tak i negativní jevy, jak uvádějí Jůva sen. a jun. [9, s. 32]

Dnešní společnost je také vystavena mnohým problémům, jako např. *„... biologickým problémům, tzv. civilizačním chorobám a poklesu imunity, zhoršování životního prostředí, vody, vzduchu a v mnoha oblastech hladu, spojeného s přelidněním a turistikou ...“*, které na člověka dopadají a to vše má vliv na utváření jeho hodnot. [7, s. 60]

Horák a et al. se vyjadřují k dopadům těchto problémů. *„Ekonomické problémy jsou základem menší stability společnosti, umocněné explozí sociálních aspirací*

nejširších vrstev a ničím neomezenou touhou uchvátit z bohatství společnosti co nejvíce.

Výrazem této nestability je neklid mezi mládeží, jejíž jedna část odmítá současnou společnost s jejími hodnotami, od hippies po militantní skupiny, squatterry, dalšími projevy jsou útoky do vnitřního života vedené sektami, nebo i studentské bouře.“ [7, s. 60]

„V průběhu svého života si každý člověk utváří jak soustavu obecných názorů na svět a o světě, tak soustavu hodnotových orientací a aspirací.“ [4, s. 9]

„Jestliže pro většinu lidí je dnešní doba a kultura chudá na hodnoty, souvisí to částečně s všeobecným míněním naší civilizace. Neboť člověk současné doby neuspokojuje prioritně své potřeby citové, ale materiální. Duchovní hodnoty ztrácí pro něho smysl. Subjektivní hodnocení není tudíž v žádném případě dáno hodnotami samými, ale naším “hodnotícím vědomím“.“ [2, s. 88]

„Složitost podmínek, ve kterých dnešní člověk usiluje o životní seberealizaci, ho nutí hlouběji s v širších souvislostech rozmyslet svá životní rozhodnutí.

Kvalita jeho života závisí též na charakteru jeho osobnosti, na činnostech, které vykonává, na způsobu jak je vykonává, i na systému hodnot, které uznává.

Materiální činností přetváří člověk svůj svět předmětně, duchovní činností, poznáváním a hodnocením, mu dává smysl.“ [4, s. 6]

1.4.1 Socializace

Termín socializace je třeba zmínit v souvislosti s vlivem společnosti na jedince, protože je vykládán jako „... proces vrůstání do kultury ...“. [15, s. 50]

To „... znamená postupnou přeměnu biologické bytosti v tvora společenského. Z hlediska společenské kultury je možné uvažovat o procesech z jedné generace na druhou; z hlediska jedince se pak jedná o procesy interiorizace, tj. zvnitřnění či osvojení kulturního dědictví ...“. [15, s. 50]

„V západní společnosti k tomuto dědictví patří, že člověk je nucen naučit se poznávat skutečnost, aby se v ní mohl orientovat a přetvářet ji. Je předurčen k tomu stát se bytostí vědomou si sebe sama, aby mohl zůstat naživu. Rozvinuté formy porozumění sobě samému, druhým lidem a světu patří neodlučitelně k lidské existenci.“ [15, s. 50]

„Bez osvojení celé řady návyků v chování, bez ovládnutí emocí a citů, bez rozvoje volných vlastností, ale ani bez orientace v hodnotách nelze nikdy socializaci završit.“ [15, s. 50]

„Socializace bývá v užším slova smyslu pojímána také jako proces osvojování společenských rolí, tj. schopnost přijmout a respektovat soubory očekávání a požadavků, které jsou na jedince kladeny ve společnosti ze strany druhých lidí.“ [15, s. 50]

Socializace probíhá již od mateřské školy, dále na základní škole a také v dalších různých skupinách, kde se člověk dostává do kontaktu s jinými lidmi a zakouší jiné normy, hodnoty, názory a postoje, jak uvádějí Belz a Siegrist. [1, s. 37]

Nebo jak popisují Vališová a et al.: „Člověk jako individuum, žije v rozsáhlé síti s ostatními lidmi a se svým sociálním okolím. Tyto vztahy jsou od narození rozhodující pro socializaci jednotlivce, tzn. pro schopnost vyznat se ve vlastní existenci svého okolí a být ve vzájemném souladu.“ [15, s. 50]

„Člověk také dokáže uvolňovat velké množství přebytečné energie k přetváření okolí a k činnosti, které neslouží bezprostředně k jeho zachování. Své bytostné možnosti však nemůže naplnit bez socializace a bez výchovných procesů. Výchova a vzdělání jsou rovněž významnou součástí kultury, která je kolektivním a specificky lidským výtvozem. Svěbytný svět kultury je třeba učinit srozumitelným a přenášet jej v podobě dědictví z generace na generaci. V tomto případě jde o udržení tradice vědění, o množství teorií a poznatků, hodnot a norem, ale i vzorců chování a obyčejů,

do nichž je třeba dorůstající generaci uvést tak, aby si je dokázala osvojit a přijala je jako součást své lidské existence.“ [15, s. 49]

„Lidé od výchovy a vzdělání očekávají vždy něco více, než jenom zkrocení “stáda mladých barbarů, kteří vpadli do civilizace“ a jejich adaptaci na společenské podmínky. Výchovné procesy jsou zaměřeny nejen na integraci jedince do společenství, ale i na rozvoj tvořivosti, imaginace a na rozvoj vlastností, které umožní flexibilní celoživotní vzdělání.“ [15, s. 50]

1.4.2 Sociálně patologické jevy

V otázce vlivu společnosti na výchovu a tvorbu hodnotové orientace mládeže hrají nezanedbatelnou roli také sociálně-patologické jevy, které jsou nežádoucí.

„Dospívající při životním hledání často experimentují – v erotickém životě, v přátelství, s náboženstvím, se studijními obory, s vlastním prožíváním.“ [15, s. 379]
Experimentováním se snáze dostávají do střetu s nežádoucími vlivy.

Z tohoto důvodu vznikly „... školní programy primární prevence sociálně patologických jevů (tedy i protidrogové), které by měly žákům a studentům umožnit osvojit si a rozvíjet zejména takové schopnosti a dovednosti, jako jsou například schopnost čelit sociálnímu tlaku okolí, spolužáků, partě, schopnost vytvářet a pěstovat kamarádské vztahy, komunikovat s dospělými, vrstevníky i mladšími dětmi, dovednost přiměřeně se prosazovat, lépe se ovládat a rozhodovat, schopnost rozpoznávat následky určitého jednání, a tím zvýšit odpovědnost za vlastní jednání a mnohé další, často zahrnované pod termínem osobnostně sociální rozvoj ...“.
[15, s. 378]

V otázce řešení problémů zapříčiněných právě sociálně patologickými jevy „... se poněkud rozšiřují nároky na odbornou i osobnostní vybavenost vychovatelů a na profesionální i rodičovské kompetence ...“.
[15, s. 378]

1.4.3 Autorita

V celé společnosti vyvstává otázka autority mezi hlavní body výchovného procesu. „*V souvislosti s úsilím o vytvoření nového vzdělávacího klimatu a inovačních změn je opět autorita předmětem pozornosti odborné i laické veřejnosti.*

Tak jako můžeme přisuzovat autoritu jednotlivým osobám či sociálním skupinám, můžeme ji také vztahovat k vědeckým oborům, filozofickým teoriím, ale i ke společenským institucím.“ [15, s. 393]

„Vychovávat neznámá tvarovat člověka podle obecného a univerzálního modelu, zbavovat jedince možnosti být sám sebou, působit autoritářsky a omezovat jeho individuální možnosti. Svoboda a autorita nejsou vzájemně se vylučující protiklady. Nemusejí být.“ [15, s. 396]

„Vztah mezi výchovou a autoritou – tento vztah může být nahlížen a diskutován z hlediska tří úrovní, které se vzájemně propojují, jsou na sobě závislé a obsahově se k sobě přibližují: makrosociální – zahrnuje především vztah autority a výchovy ve společnosti, vyplývající ze vztahů norem a hodnot rodiny, školy, a společnosti v tom nejširším kontextu.

Mikrosociální či interindividuální – tematicky jde převážně o hodnoty, normy jednání, pravidla a zásady, které jsou určovány například rodinným životem nebo interakčním schématem ve škole, základním zájmem je odkrytí konkrétního situačního jednání, je rovinou každodenních aktivit mezi pedagogy a současnou mládeží.

Intraindividuální – směřuje ke zkoumání toho, jakým způsobem se jednající subjekty (dětí, dospívající) učí normám a hodnotovým orientacím od druhých, jakými prostředky jsou nejvíce ovlivňováni, jak je určován vývoj osobnosti, charakteru nebo individuálního jednání.“ [15, s. 397]

„Normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritě a jejím prostřednictvím jsou i prosazovány. To, jak jsou prezentovány, je součástí záležitostí procesu výchovy, související s výchovnými styly, rodičovskými postoji, způsoby řízení a s použitou mírou emočního vztahu mezi dospělými a dětmi. Na základě této teze lze uvažovat, že výchova a autorita jsou stejného původu a že autorita nemůže být od výchovy oddělována: v obou případech jde o zprostředkování hodnot a norem společnosti.

Autorita jako určitý garant pozitivních hodnot společnosti ovlivňuje významně i rozvoj lidských potenci.“ [15, s. 397]

„Je třeba promýšlet výchovné funkce autority ve škole a v rodině vzhledem k formování osobnosti mladých lidí – z hlediska pedagogického chápáno spíše jako vztah vedení a následování.“ [15, s. 397]

„Autorita je zastoupena ve všech životních situacích, určuje a ovlivňuje vztahy mezi lidmi v rodině, v partnerských vztazích, ve škole, na pracovišti, i v rámci společenských aktivit.“ [15, s. 397]

„V podmínkách rodiny i školy jde neustále o hledání důsledného a srozumitelného řádu i o nalézání fungujících partnerských vztahů – se vzájemným respektem pravomocí, odpovědností a i povinností jak ze strany dospělého, tak i dítěte.“ [15, s. 398]

„Výchovná praxe opakovaně ukazuje, že škola i rodina bez autority a smysluplného režimu neplní účel, ztrácí svoji hodnotu, pevnost, jistotu i základní funkce.“ [15, s. 240-241]

1.5 Hodnoty a hodnotová orientace ve společnosti

Každý jedinec je považován za účastníka kulturního života, jak uvádějí Jüva sen. a jun. „*Stále více však vystupuje do popředí úloha příbuzná, tj. člověk jako uživatel hodnot, které mu společnost poskytuje. Ze společnosti, ve které větší část obyvatel trpěla stálým nedostatkem a stěží si zajistila své nejzákladnější potřeby, vstupuje lidská společnost v rozvinutých zemích do epochy, ve které hodnoty materiální i kulturní stále narůstají, kdy jedinec nemusí myslet na každodenní existenci, ale naopak si může z mnoha nabízených hodnot vybírat. Uvážlivý výběr ovšem předpokládá být dostatečně orientován, mít adekvátní hodnotová měřítka a i v podmínkách blahobytu si zachovat potřebný cit pro míru.*“ [9, s. 45]

Je zde na místě kritika konzumismu, jak se dále zmiňují Jüva sen. a jun., který se projevuje vrcholením materiálních hodnot, honbou za přepychem, nedostatkem uměřenosti, vkusu ap. [9, s. 45]

„*Jednou z cest k překonání těchto tendencí je soustavná výchova jedince jako rozvážného uživatele materiálních i kulturních hodnot, které společnost nabízí. Tyto hodnoty se nesmí stát cílem, ale pouze prostředkem k rozvoji tvůrčí a angažované osobnosti, přinášející svůj neopakovatelný vklad do dalšího rozvoje naší společnosti, do její ekonomiky, do její kultury i do jejího životního způsobu.*“ [9, s. 45]

„*Esteticky vnímat a esteticky hodnotit se člověk učí, stejně jako se učí rozumět povaze mravních postojů a žít v určitém etickém klimatu.*“ [2, s. 55]

V základech osvojování hodnot je však obsažen i moment schopnosti a nutnosti umět se rozhodnout. „*Mylný názor, že člověk má být veden především ke znalostem, ale už méně k hodnotovému vidění, zaměňuje dvě zcela odlišné věci. Předávání (přebírání) hodnot ve smyslu pouhé akceptace hotových a jednoznačných soudů o hodnotách a problém rozvíjení subjektivní schopnosti orientovat se samostatně ve světě, který je svou povahou alternativní a kde každý člověk je v situaci, kdy jen on sám rozhoduje o struktuře svého světa hodnot.*“ [2, s. 55]

„*Téma hodnot není objevem novodobých dějin, ani výsadním obsahem filosofie hodnot, nýbrž otázkou, která z dějin filosofie a sociálního myšlení nikdy nevymizela. Úvaha nad tím, co je resp. jak je či není hodnotné, i přesvědčení, že je třeba toto poznání (hodnot) umět zprostředkovat, jsou součástí evropské filosofie a kultury už od antického starověku. V některých obdobích jsou prokazatelně prioritní.*“

Filosofie sama však dlouho nedospěla k tomu, aby hodnotu jako takovou pojmenovala v obecné rovině. Stalo se tak až na sklonku 19. stol., tedy v době definitivního odklonu od tradičně metafyzického pojetí světa.“ [2, s. 5]

„Filosofie hodnot bývá nezřídka považována za tzv. praktickou filosofii. Volba hodnot, hodnotové preference, jejich změny jsou výsledkem individuálního rozhodnutí jedince.

Role subjektu v poznání a role subjektu v jednání jsou role odlišné a nic na tom nemůže změnit skutečnost, že poznání a jednání jsou dvě vzájemně se podmiňující stránky lidského pobytu na světě.“ [2, s. 9-10]

„Otázky vyvolané konkrétní existenciální situací společnosti a jejími sociálními problémy, silně pocítovanou potřebou změnit hodnotový profil, vyslovit se ke stávající krizi hodnot a dát návod na její řešení atd. jsou závažnými otázkami všech epoch.“ [2, s. 10]

Každá doba je však dobou „... zvláštní, jedinečnou, určenou dějinnými souvislostmi. Obecný model hodnoty, v němž filosofie rozpoznává společné rysy všech hodnot, dává prostor hlubšímu pochopení struktury příslušného hodnotového systému ...“. [2, s. 10]

„Hodnoty určité doby jsou však nicméně pochopitelné jen jako hodnoty této doby, jako výpověď o jejím historickém životním stylu.“ [2, s. 67]

„Všechno, co v minulosti vzniklo, v čem se ukazují silné stránky lidství, co si uchovává schopnost “být významným“, a tedy i schopnost oslovovat člověka jiné doby, přežívá čas svého vzniku. Proto stále rozumíme tomu, co je hodnota přátelství, rodiny, vzdělání, náboženství, lásky, národa, umění.

Nadčasovost hodnot nespočívá v jejich neměnnosti, v pořadí jejich důležitosti v systému ostatních hodnot, ale v tom, že člověk může a musí navazovat na to, co v minulosti předchozí generace vytvořily a co si uchovává svou významovost v současnosti. Velikost některých dějinných epoch je dána právě tím, že jsou spojeny se zásadními proměnami, které posunuly vývoj společnosti vpřed, se vznikem uměleckých děl, idejí, vědeckých objevů atd., které dodnes představují fundamentální hodnoty. Což neznamená, že moderní člověk v nich hledá též významy, mají pro něho též smysl, jako pro jejich tvůrce nebo dobu, v níž vznikly, nýbrž pouze to, že neustále, tj. trvale, tvoří součást hodnotového systému člověka všech dob a generací.“ [2, s. 68]

„Hodnoty tvoří podstatu kultury a ozřejmují ji jako oblast tvůrčí.“ [2, s. 20]

„Hodnoty jsou všeobecně platné normy lidského chování. Hodnotami nemohou být výlučně individuální hodnoty.

Kdyby se “to, co je” rovnalo “tomu, co byti má”, byly by hodnoty zbytečné. O obecné podstatě hodnot lze pouze říci, že hodnoty platí. Platnost je zvláštní způsob existence hodnot, kterou lze přirovnat k existenci přírodních zákonů. Normy platí ovšem za předpokladu, že účelem je všeobecná platnost.“ [2, s. 22]

„Existence hodnot jako ideálních norem podmiňuje ustanovení právních zákonů a různých předpisů i vyžadování jejich dodržování. Lidé, kteří tuto souvislost neznají, často uznávají za platnou skutečnost, zatímco platnost se vztahuje na smysl skutečnosti, její hodnotu.“ [2, s. 23]

„Mají-li být hodnoty nástrojem socializace a přispívat k identifikaci jedince se společností, je třeba, aby byly uznávány jako obecně platné třeba jen v rámci jednotlivých sociálních skupin. Tento požadavek však nelze vznášet na normy postavené na osobní volbě, které si jedinec stanovil sám, aniž si nárokoval jejich obecnější uznání. S individuálně platnými normami jsou lidé zpravidla hluboce spjati svým vnitřním přesvědčením a emotivním zažitím, normy vlastního jednání tkví vnitru člověka samého. Jedinec od nich neupouští ani v situaci, kdy je vystaven různým tlakům nebo dokonce ohrožení na životě. Individuální normy výrazně charakterizují osobnost, která je vyznává, a v určitých dějinných situacích jsou to právě ony, jež z ní činí symbol vyznávané hodnoty.“ [2, s. 59]

„Hodnoty samy existenci nemají, ale člověk může svou činností vytvářet “statky”, tj. skutečnost, která má hodnoty.“ [2, s. 21]

„Hodnoty nelze zaměňovat s věcmi, protože i když k věcem, přesněji ke kulturním statkům patří, jsou něčím “neskutečným”. [2, s. 22] Jak soudí Dorotíková, nelze hovořit o “uskutečňování” hodnot (realizaci hodnot). K této nesprávnosti vede terminologická mnohoznačnost, která dovoluje chápat pod pojmem “hodnoty” jak skutečnou věc, tak neskutečnou hodnotu. Příčina je v tom, že hodnoty lze poznat pouze prostřednictvím skutečných jevů. Teprve poté vypluje na povrch fakt, „... v čem je kulturní statek “skutečným” a v čem “neskutečným”, tj. hodnotou ...“. [2, s. 22-23]

„Na jedné straně můžeme hodnoty vřazovat do světa ideálních jevů, protože nejsou smyslově uchopitelné, souvisejí s našim viděním skutečnosti, do tohoto vidění vstupují, ale i z něho vyplývají. Na druhé straně mohou hodnoty patřit do světa reálných věcí, jednání i formulovaných myšlenek.

V jednotě s nimi jsou viditelné, smyslově reflektované, zpředmětněné do pojmů.“
[2, s. 18]

„Objektivovaná podoba kultury, rozlišení jejich materiálních a duchovních artefaktů, jsou tradičním východiskem k úvahám o povaze a funkci tzv. materiálních a duchovních hodnot.“ [2, s. 62]

Rozlišnost materiálních a duchovních hodnot se skrývá v „... rozdílné hodnotové funkčnosti dvou typů lidské činnosti ...“, jak popisuje Dorotíková. *„Té, jejímž výsledkům vtiskl člověk materializovanou (tvarovou) podobu a té, která představuje procesy a výsledky duchovní aktivity (názory, prožitky, inspirace, představy, pohledy, ideály, principy atd.).“* [2, s. 63]

V prvním případě Dorotíková zmiňuje „... velmi širokou oblast výtvorů, jež v sobě integrují intelektuální fyzickou dovednost člověka (technické, ale např. i umělecké artefakty) ...“ a v druhém pak jde „... o bohatost prvků jeho duševního života ...“. [2, s. 63]

„Z hlediska uvedeného kritéria se rozlišují proto dvě oblasti kultury, resp. dvě sféry nositelů hodnot: materiální kulturní prostředí a prostředí duchovní. Obě sféry se chápou jako prostředí objektivní, tj. kulturní prostor, který společnost dějinně svým jednáním vytvořila, v němž se jednotlivé subjekty pohybují a k němuž si utvářejí své subjektivní vztahy.“

Materiálním prostředím se rozumí svět hotových produktů a zařízení, přírodního i umělého prostředí, techniky a racionalizace, tj. svět užitečnosti. Rozumí se jím však také svět vztahů, v němž se tato realizace odehrává. Člověk nenachází materiální prostředí svého života hotové, je produktem předmětných aktivit jako jsou výroba, ekonomika, ekologie, stavitelství, administrativa, politika atd. Výsledky těchto činností jsou objektivovány do nejrůznějších souborů věcí a souvislostí, jež člověk uvádí do chodu a činí předmětem své manipulace.“ [2, s. 63]

„Hodnotami je to, o co usilujeme. Absolutní hodnoty jsou v tomto pojetí hodnoty nikoliv platné, ale všeobecně chtěné.“ [2, s. 24]

1.5.1 Pojem hodnota

„Pojem hodnota patří v přirozeném jazyce k nejfrekventovanějším. Lidé ho běžně užívají, protože mu určitým způsobem dobře rozumí. Vymezit ho jako filosofický problém však znamená vyrovnat se s jednostrannostmi a neproblémovostí, které jsou spojeny se zjednodušenými představami o tom, že hodnota je všechno, co je kladné, co je žádoucí, co patří k přírodě stejně jako sociální realitě, co tvoří kulturu ap.“ [2, s. 42]

„Pozitivní hodnota má svůj jediný protějšek v hodnotě negativní. Dvojaký charakter každé hodnoty je umožněn povahou samotných významů. Estetický význam má vedle uměleckého díla i kýč, nositelem etického významu je nejen mravné, ale i nemravné chování, ekologicky významnou je čistička vzduchu i vypouštění nebezpečných odpadů do řeky. Tato vnitřní rozpornost hodnot je objektivním zdrojem protikladného hodnocení. Řešit ji znamená rozhodnout o způsobu, jakým bude hodnota existovat.“ [2, s. 48]

„Pojem hodnoty, pokud jde o její podstatu, není v dějinách filosofie definován jednoznačně.“ [10, s. 65]

„Problém klasifikace (typologie) hodnot je tradičním axiologickým problémem, zejména starší filosofie hodnot mu věnuje mimořádnou pozornost. Snaha o explicitní stanovení jakési všeobecně platné hierarchie hodnot, která typologii předpokládá, bývá totiž obvykle pokusem o teoretické zdůvodnění určitých hodnotových priorit, a tím zároveň přímým vyjádřením světonázorových postojů a často zjevné ideologické orientace.“ [2, s. 51]

„Za jedno z důležitých kritérií klasifikace hodnot považujeme specifčnost hodnot, v jejímž základu je rozdílná hodnotová funkčnost. V aspektu této funkčnosti lze poukázat na hodnoty etické, ekologické, právní, náboženské, politické, estetické, zdravotní, ekonomické, institucionální atd.“ [2, s. 53]

„Hodnotovým systémem rozumíme souhrn těch hodnot, které člověk uznává, a které se projevují v jeho přesvědčení a postojích.“ [4, s. 21]

Slovo hodnota, podle Kučerové, nemá pouze ekonomický význam, jak je tomu např. při nakupování, že každé zboží má užitou hodnotu. To je schopnost uspokojit nějakou lidskou potřebu. [10, s. 45]

Neexistují např. pouze směnné hodnoty, které jsou vyjádřeny v ceně zboží, ale také hodnoty, bez nichž není života, a přece se neprodávají a nekupují – „... *příroda a přírodní živly, vzduch, sluneční světlo, teplo, déšť ...*“. [10, s. 45]

Mnoho jevů nejen v přírodě jde označit termínem hodnota. Těmi nejvyššími hodnotami jsou pro mnohé „... *vlast, domov, rodina, rodná řeč ...*“, jak zmiňuje Kučerová. „*Mnozí vysoce cenní svědomí, čest, pracovitost, poctivost, pravdomluvnost.*“ Někdo však uznává především „... *blahobyť, komfort, kariéru, společenské postavení, jiný chce dosáhnout vlivu a moci, chce vzbuzovat pocit obdivu a závidění ...*“ – to není, podle Kučerové, ušlechtilé. A dále k tomuto uvádí, že statistika ukazuje různou oblibu u různých skupin v různých žánrech, v odlišném stylu umění, v různém chování a ve výběru oblečení. Pro každého má hodnotu jiná věc. [10, s. 45]

„*Když se hovoří o hodnotách, máme na mysli nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co ctíme, i to, co milujeme, co je nám drahé, milé, co je blízké našemu srdci. V tom se lišíme.*“

„*Jako jednotlivci mají své rozmanité osobní hodnoty, tak i společenské skupiny se svým výběrem hodnot liší.*“ [10, s. 45]

„*Podstata hodnoty tedy netkví v kvalitě, nýbrž ve vztahu. Hodnoty nabývají různé jevy ve vztahu k lidským potřebám, tendencím, hodnoty člověk objevuje, vytváří svým životem tváří v tvář skutečnosti.*“ [10, s. 67]

Hodnoty „... *mají smysl jen pro toho, kdo má smysl pro ně ...*“. [10, s. 67]
„*To, že existují, dokládá nejlépe oblast smyslově „příjemného“, kdy jsme s to určitou hodnotu pociťovat a přitom si ji vůbec nemusíme spojovat s nějakou věcí, obecněji: nositelem hodnoty.*“ [2, s. 25]

„*Hodnoty tedy existují objektivně, ale prožíváme je subjektivně.*“ [2, s. 26]

1.5.2 Hodnotová orientace

„Hodnotová orientace patří mezi nejdůležitější vztahy lidí k jejich přírodnímu a společenskému prostředí, protože podstatným způsobem determinuje jejich chování a jednání. Hodnotovou orientaci člověk potřebuje pro své sebeřízení.“ [6, s. 11]

„Hodnotová orientace je orientace určitými hodnotami a orientace na určité hodnoty.“ [6, s. 13]

„Pojem hodnotové orientace byl vytvořen a má smysl proto, aby přesněji vysvětlil příčiny lidské činnosti, příčiny proč lidé jednají tak a ne jinak, a poskytl tím metodologický návod k efektivní výchovné činnosti.“ [4, s. 26]

„Smyslem hodnotové orientace je porozumět hodnotové povaze skutečnosti způsobem, který člověku umožní rozhodnout se o svém subjektivním vztahu k ní. V tom, kterými svými stránkami je pro něho přijatelná a kterými nikoliv, a zda vůbec se s ní jako s celkem dokáže identifikovat. Hodnotová orientace je nejen o tom, které významy subjekt zaregistruje, ale především o tom, které hodnoty preferuje a které odmítá, které považuje za dominantní a které za okrajové, které respektuje a působnost kterých hodlá blokovat.“ [2, s. 75]

„Klíčem k porozumění zaměřenosti hodnotové orientace jedince je to, jaký ideální systém hodnot vyznává, resp. na jakých hodnotových principech se ustanovil.“ To znamená „... subjektivní hodnotový systém ...“, který je „... projevem každého jedince ...“. [2, s. 75]

„Je důležité, aby hodnotová orientace byla založena nejen intelektuálně, ale aby byla zafixována i citově.“ [2, s. 76]

Hodnotové konflikty vznikají na základě nesourodnosti hodnot objektivních a subjektivních. Je nedoceněn systém subjektivních hodnot, objektivní hodnotový systém funguje automaticky, ale u subjektivní hodnotové orientace musí být přítomna námaha a úsilí, které pro ni musí jedinec sám vynaložit, jak zmiňuje Dorotíková. [2, s. 76]

Horák blíže rozvíjí otázku subjektivní a objektivní hodnotové orientace. *„Hodnotovou orientaci si částečně vytváří člověk sám, částečně na základě již existujících hodnot sociálních skupin a jednotlivců, se kterými přichází do styku a na jejichž činnosti participuje. Nejedná se však jen o komplex již interiorizovaných hodnot, ale také o trend, jakým se mladý člověk zaměřuje.“ [4, s. 26]*

„Utváření hodnotové orientace je procesem tvorby hodnot, jež mají povahu přesvědčení. Ve výchovné práci školy je přesvědčení jako výsledek závislé na procesu přesvědčování, který se děje v rámci přímého i nepřímého výchovného působení, verbální i neverbální komunikace.“ [4, s. 42]

Tedy i „... do vzdělání se zahrnuje hodnotová orientace vzdělávaného a jeho chování a jednání. V tomto smyslu být vzdělaný již neznamena vědět, ale ovládat.

V pojmání výchovně-vzdělávacího procesu jako úsilí o změnu, respektive sebezměnu chování žáků proto vystupuje do popředí význam hodnotové orientace a jejího formování ...“ [6, s. 11]

„Chování a jednání žáků je nejsilněji ovlivněno jejich hodnotovou orientací. Proto je třeba hodnotovou orientaci učinit součástí žákova vzdělání a sebevzdělání.“ [6, s. 12]

„Na utváření hodnotové orientace žáků však nemá vliv jen samotný vyučovací proces jako organizace. Významný podíl zaujímá rovněž interiér školy. Jím rozumíme jak vnitřní upravenost a výzdobu, tak vnitřní řád školy, a zejména skutečnost, zda se na jeho tvorbě podílejí učitelé i žáci a zda jej uvědoměle dodržují.“ [6, s. 12-13]

Hodnotová orientace je „... projevem osobní angažovanosti jedince na určitých hodnotách nebo hodnotových systémech ...“ [2, s. 74]

1.5.3 Postoj

Postoj se dá chápat jako „... transformace lidské aktivity ze sféry myšlení a citění do sféry činnosti, která může nabývat charakter hodnotových stereotypů ...“. Tímto termínem lze rozumět „... globální hodnotové předpisy, racionálně zafixované i zažitě hodnotové preference, které vstupují do každé hodnotové orientace, aniž by je člověk musel neustále kriticky přezkoumávat ...“. [2, s. 90]

„Postoje jsou určitými stanovisky, která osobnost k určitým předmětům, jevům či sobě samému zaujímá. Jsou relativně stálými soustavami pozitivních nebo negativních hodnocení, emocionálního citění a tendencí k činnosti.“ [4, s. 70]

Hodnoty se projevují prostřednictvím postojů. „Hodnotovou orientaci potom můžeme chápat určitý výsledek hodnotového postoje, který vyjadřuje cílové zaměření subjektu. Znamená to, že hodnotová orientace je výsledek výběru hodnot, ale zároveň platí, že ne každý výběr je hodnotovou orientací.“ [13, s. 7]

„Postoj ke skutečnosti (ke společnosti, k lidem, k hodnotám) je v konečné podobě vždy jedincovým osobním rozhodnutím, jeho osobní volbou a nelze jej ani vnutit, ani přikázat. Opakuje-li jedinec pedagogovy hodnotící soudy, nemůže se v daném případě vždy hovořit o jeho postoji, neboť jde často jenom o reprodukci cizího soudu jako o naučenou vědomost.“ [9, s. 50]

„Postoje ke skutečnosti, které ve výchovně-vzdělávacím procesu rozvíjíme, mohou být nejrozmanitější povahy. Na jedné straně jde o obecné postoje ke společnosti jako celku, k druhým lidem, k hodnotám i k hodnotovému systému. Mezi tyto postoje patří vlastenectví, humanismus, morální přesvědčení, estetický vztah ke skutečnosti atd. Na druhé straně jde v pedagogickém procesu o významné postoje specifické, které jsou dány obsahem, formami a metodami výchovně-vzdělávací činnosti. Z hlediska úspěšné realizace jakékoliv výchovy není zanedbatelný postoj k instituci, k oboru i k jeho jednotlivým problémům, k pedagogovi, ke spolužákům, ke studiu. Podcenění těchto specifických postojů blokuje jak úspěšný rozvoj vědomostí, dovedností a schopností, tak především úspěšné navození postojů obecné povahy.“ [9, s. 50]

„Jde především o to, abychom rozvíjeli u jedince hodnotící kritéria, která umožní správně se rozhodovat. Je také důležité, abychom jedince vedli k pochopení samé podstaty hodnotícího procesu, k postižení vztahu mezi ideály a realitou při hodnocení a k uvědomění si důvodů, které mluví pro přednost určitého jevu, určité kvality nebo určité činnosti před druhými.“

Rozvoj postojů ke skutečnosti je velmi citlivý proces, ve kterém působí rušivě každý nátlak, konflikt, napětí. Žádoucí postoj ke skutečnosti lze navodit jedinečně za pozitivní pedagogické atmosféry, v prostředí vzájemné důvěry mezi jedincem a pedagogem.“ [9, s. 50]

„Kvalita postojů je dána kvalitou sociální činnosti člověka a jeho sociální aktivity.“ [4, s. 62]

„I škola je místem, kde se vlivem autority učitelů, jejich výchovným působením a způsobem předávání informací i vlivem skupin, postoje žáků utvářejí a mění.“ [4, s. 65]

„Postoje se utvářejí a mění v rámci procesu uspokojování potřeb, získáváním informací a činností ve skupinách, kde se získávají zkušenosti. Tyto základní příčiny vzniku a změn postojů se vzájemně ovlivňují a zdůvodňují člověku smysl jeho života.“ [4, s. 69]

„Potřeba se obecně definuje jako pocit nedostatku něčeho. Co by člověk rád získal, nebo pocit přebytku něčeho (např. špatné charakterové vlastnosti), čeho by se člověk rád zbavil.“ [4, s. 17]

1.5.4 Ideál

„Z hlediska dimenze lidského poznání je ideál určitým systémem idejí člověka, z hlediska dimenze lidské činnosti je ideál specifickým typem cíle. Z hlediska poznání je ideál v ideách ztělesněný vzor, jenž určuje způsob a charakter myšlení a činnosti člověka, a projevuje se v něm jeho hodnotová zaměřenost. Ideál silně ovlivňuje sociální orientaci mladých lidí.“ [6, s. 40]

„Při utváření postojů mladých lidí mají nezastupitelnou roli konkrétní vzory vychovatelů: rodiče, učitelé, přátelé.“ [6, s. 43]

„Ideál má význam a smysl pro mladého člověka v případě, je-li stimulem k jeho sebevýchově.“

Výchovný význam vzoru spočívá v tom, aby se žák učil hodnotit činnost vzoru ve vztahu ke své činnosti a ke svému jednání.“ [6, s. 44]

1.5.5 Hodnocení

„Člověk ve svém životě nejen poznává, ale i hodnotí své poznání a činy. Hodnocení tak těsně souvisí s poznáním.“ [4, s. 24]

Naopak Kučerová se domnívá, že poznání a hodnocení na sebe sice vzájemně působí, ale zároveň jsou to dvě odlišné funkce. [10, s. 62]

„Schopnost zdůvodňovat a hodnotit znamená připravenost a způsobilost jednotlivce věcně a systematicky zdůvodňovat a hodnotit výsledky vlastní práce.“ [1, s. 353]

„Hodnotit znamená v axiologii poměřovat kvantitativní a určovat velikost různých měr a vah. Hodnotit znamená volit mezi kvalitami, vybírat, dávat přednost a odmítat na základě určitých kritérií, standardů a vzorců.“ [10, s. 60]

„Hodnocení je přiřítání nebo upírání hodnoty, účelu, významu, cennosti nějakému jevu, jeho uvedení do vztahu k lidským potřebám a zájmům.“ [10, s. 61]

„Jak u zvířete, tak i u člověka je východiskem systému hodnocení citová vnímavost, citlivost, oslovitelnost, zážitek libosti nebo nelibosti jako následek uspokojení nebo neuspokojení pudů a potřeb.“ [10, s. 63]

„Hodnocení umožňuje prožívání. Prožíváním se uspokojují základní lidské potřeby, které jsou předpokladem vzniku přesvědčení. Přesvědčení založené na prožívání je silnější než přesvědčení založené na kognici.“ [6, s. 75]

„Filosofický problém hodnocení je problémem našeho subjektivního vztahu k hodnotám, jeho formulace i vyjasnění jsou proto určeny tím, jak filosofie vidí ontologickou zakotvenost hodnot.“ [2, s. 91]

„Za základní motivaci hodnocení se obvykle považují potřeby a zájmy. Někteří filosofové a psychologové dokonce soudí, že formulce problému hodnot je možná jen ve vazbě na problém komplementární – potřeby.“ [2, s. 96]

„Potřeby a zájmy, které jsou neuvědomělé a neprožité, nejsou pro hodnotící subjekt prakticky žádným vodítkem, neboť zájmy, které člověk může mít bez toho, aniž by si je uvědomil, mohou být sice stejně reálné, ale v zaměření cílevědomém jednání lidí nerozhodují. Z hlediska hodnocení rozhoduje to, jaké zájmy si lidé uvědomují a jak si je uvědomují.“ [2, s. 96]

„Hodnocením se formuluje systém hodnot v dané oblasti a tím i hodnotová orientace. Ta je pak hlavní determinantou jeho chování a jednání.“ [6, s. 15]

1.6 Výzkum

„Vedle klasických (kvantitativně orientovaných) výzkumů se ve světě i u nás v posledních letech velmi silně rozvíjejí tzv. kvalitativně orientované výzkumy.

Klasické (kvantitativně orientované, pozitivistické) pedagogické výzkumy vycházející z pozitivismu, resp. novopozitivizmu. Z této filosofie vyplývá přesvědčení o existenci jedné objektivní reality, která není závislá na našich citech, postojích nebo přesvědčení. Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí naproti tomu zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit. Z rozdílných filosofických východisek vyplývají i další rozdíly (cíle výzkumu, přístup badatele ap.).“ [8, s. 32]

„Při výzkumu současné výchovné praxe se užívá rozmanitých metod: pozorování, experimentu, rozhovoru, dotazníku, studia pedagogických dokumentů i měření různých výkonů.“ [9, s. 11]

Podobně i Chráska uvádí, že tzv. empirickými metodami jako jsou např. *„... pedagogické pozorování, dotazník, škály, rozhovor, různé typy testů, sociometrie, q-metodologie, schématický diferenciál ap. ...“* se získávají potřebná data do výzkumu. [8, s. 19]

Vališová a et al. se zmiňují o finanční, organizační a časové náročnosti výzkumů jak pedagogických, tak i psychologických nebo sociologických. Tyto výzkumy jsou většinou soustředěny na jediný přesně definovaný problém a jeho řešení je výslednicí sběru a vyhodnocení *„... relativně malého počtu dat v určitém časovém okamžiku ...“*. [15, s. 310]

Při realizování výzkumu ve školním prostředí platí několik nepsaných pravidel, jak uvádí Tuček. První důležitou zásadou je, že *„... výzkum nemá škodit žákům, tj. například uměle v nich vyvolávat agresivitu, poskytovat jim z výzkumných důvodů mylné informace, příliš zkracovat jejich vyučovací dobu ap. Obdobně platí, že experimentální vyučování má garantovat nejméně stejné kvalitní výsledky jako běžné postupy. Nepřímým uplatněním této zásady je expertní posouzení jak projektů, tak výsledků výzkumu.*

Dalším morálním pravidlem pedagogických výzkumů je ochrana osobnosti účastníků, tj. žáků i učitelů, zejména ochrana osobních dat ...“. [14, s. 3]

Je třeba také pamatovat, že „... nejdůležitější je fáze úvodní, fáze motivace respondentů k účasti na výzkumu a jejich další zainteresovanost ...“. [5, s. 8]

Důležitým krokem náležící mezi první v pedagogickém výzkumu, patří také výběr zkoumaných prvků a osob.

Pokud se v běžných životních situacích vyslovují soudy o jiných lidech nebo skupinách, je tak učiněno na základě znalosti pouze určitého (mnohdy pouze velmi malého) počtu osob, jak uvádí Chráska. Předpokladem těchto soudů je, že vlastnosti lidí, kteří jsou zmiňováni, jsou stejné či podobné vlastnostem těch, kteří jsou skutečně známými. [8, s. 20]

Chráska dále uvádí fakt, že tak jako v normálním životě, tak stejně i v pedagogickém výzkumu není ani myslitelné, aby byli prozkoumáni všichni jedinci nebo situace, které jsou zajímavé. Zjištění, které je získáno při výzkumech, je založeno zpravidla pouze na znalostech konkrétního vzorku či výběru. [8, s. 20]

Základním souborem jsou „... všechny prvky (osoby, situace) patřící do skupiny ...“, která je zkoumána. „... Výběrovým souborem (výběrem, vzorkem) ...“ se rozumí určitá „... část prvků vybraná ze základního souboru, která zaklání soubor zastupuje ...“. [8, s. 20]

„V některých případech výzkumu (většinou jen v případě malých základních souborů) je zkoumán celý základní soubor.“ Takové případy jsou označovány za „... vyčerpávající (exhaustivní) výběru ...“. Šetření, ve kterém se získávají data ode všech prvků (osob, situací) v populaci, se označuje také jako cenzus, jak uvádí Chráska. [8, s. 20]

„Náhodný výběr – charakteristickým rysem tohoto výběru je, že všechny prvky souboru mají stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány. Každý prvek musí být vybírán nezávisle na ostatních. Používá se náhodné přiřazení čísel a pak jejich náhodný výběr.“ [8, s. 20]

„Skupinový výběr – tato výběrová technika se používá v případě, že základní soubor je uspořádán do určitých skupin (např. základní soubor žáků 1. ročníku školy v určitém kraji tvoří jistý počet tříd). Jsou-li skupiny v základním souboru přibližně stejně početné, vybírá se (např. pomocí losování) tak, že skupiny mají stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány. Nejsou-li skupiny stejně početné, je možné vybírat s pravděpodobností úměrou rozsahu těchto skupin.“ [8, s. 21]

„Anketní výběr – jedinci se dostávají do výběru sami na základě svého rozhodnutí.“ [8, s. 22]

Podle Chrásky, existuje několik úrovní pedagogického výzkumu. Je to pilotáž, předvýzkum a vlastní výzkum. [8, s. 26]

Pilotáž má za cíl získat předběžné informace o zkoumané problematice. V tomto případě může jít např. o pozorování nebo o volný rozvrh. Pozorováním provádíme první sondu do zákonitostí, které jsou předmětem zkoumání, jak uvádí Chráska. [8, s. 26]

„Výzkumné pozorování výchovně-vzdělávacího procesu – nejčastěji vyučovací hodiny – registruje a zpracovává informace, s nimiž za horších podmínek operuje každý učitel při řízení výuky. Výzkumná podoba této metody se kromě účelu liší systematickostí a teoretickou vyhraněností.“

K obtížím této techniky patří vliv na vyučování. Sebepozorování štěpí pozornost vyučujícího, přítomnost vnějších pozorovatelů a jejich techniky ruší nejen ve smyslu fyzickém, ale narušuje i jistou intimitu vyučování.“ [14, s. 10]

„Vhodně provedený pilotážní čas umožňuje zpřesnit formulaci problému i hypotézy, může přinést cenné informace o verifikovatelnosti jednotlivých hypotéz atd.“

Na pilotáž obvykle navazuje předvýzkum. Předvýzkum by měl být jakýmsi zmenšeným modelem vlastního výzkumu (všech jeho částí). Provádí se většinou na poměrně malém vzorku osob, takže získaný výsledek neumožňuje činit obecnější závěry.“ [8, s. 26]

Vlastní výzkum zahrnuje již zmíněné metody. Jednou z nich je dotazník a dotazování.

„Oproti pozorování jde o metodu podstatně odlišnou. Při pozorování se zachycuje chování zkoumaného souboru vyvolaného okolím, při dotazování jde o vzájemné působení výzkumníka a dotazovaného.“ [5, s. 7]

„Speciální technikou hojně užívanou je tzv. škálování. Spočívá ve využití škál, které lze začlenit do schémat interview nebo dotazníku. Jedná se o techniku objektivního a přesného diagnostikování a o měření intenzity určitých jevů. Škály jsou číselné systémy, pomocí nichž lze zachytit dimenzi hodnocení, síly či aktivity posuzovaných jevů. Jsou vhodnou technikou pro měření hodnot a postojů.“ [5, s. 16]

1.6.1 Rozhovor – interview – dotazování

Interview je metoda, při které se shromažďují data o pedagogických jevech, která je založena na bezprostřední verbální komunikaci mezi tazatelem a respondentem. Mnohdy je možné setkat se také s českým výrazem této metody, kterým je “rozhovor“, jak uvádí Chráska.

Mezi hlavní výhody rozhovoru oproti jiným výzkumným metodám patří především možnost osobního kontaktu s respondentem. Díky němu je možné dotazovaného lépe poznat.

Interview umožňuje, jak zmiňuje Chráska, sledovat také reakce dotazovaného na položené otázky a podle těchto reakcí lze pak ovlivňovat průběh rozhovoru. [8, s. 182-182]

„Úspěšnost interview je z velké části závislá na schopnosti výzkumníka navázat přátelský vztah k respondentovi a na vytvoření otevřené atmosféry. Vytvoření vzájemně příjemného, uvolněného vztahu mezi výzkumníkem a respondentem se označuje termínem raport. [8, s. 182]

Metoda rozhovoru (interview) se může, podle Jůvy sen. a jun., „... použít jak se zaměřením na pedagogické pracovníky (učitele, vychovatele nebo rodiče), tak se zaměřením na vychovávané ...“. [9, s. 13]

„Rozhovor může být individuální nebo kolektivní, řízený (podle předem promyšlených a připravených otázek) nebo improvizovaný (který v mnoha případech, zvláště pak při výzkumu v rodinném prostředí, umožňuje těsnější kontakt s pokusnou osobou).“ [9, s. 13]

V pedagogickém výzkumu patří rozhovor k metodám velmi dostupným a nezbytným, protože výzkum se vždy týká živých osobností a jejich sdělení a výpovědi jsou neodmyslitelnou součástí zkoumání. Platí i důvod racionalizační, protože přímým dotazováním můžeme snadno zjistit to, co by vyžadovalo dlouhého pozorování. To se týká zejména informací, které je schopen a ochoten poskytnout učitel jinému učiteli, nebo výzkumnému pracovníkovi.“ [14, s. 19]

„Má-li se rozhovor stát nástrojem výzkumu – a překročit úroveň běžné konverzace – musí probíhat připraveným a srovnatelným způsobem. Na druhé straně jistá improvizace patří k přednostem této výzkumné techniky, protože dovoluje objevit skutečnosti, které při jiném postupu unikají.“ [14, s. 21]

„Volnost odpovědi je druhým činitelem, který určuje ráz výzkumného rozhovoru. Kromě formulační volnosti hraje roli celá atmosféra rozhovoru a šíře námětů i jednotlivých otázek.

Formulační volnost je stejně jako u dotazníku dána tím, zda otázka vyžaduje odpověď volnou, tedy stylisticky i rozsahem ponechanou na respondentovi, nebo odpověď uzavřenou, založenou na výběru ze dvou a více možností nabídnutých respondentovi. Za problematické se pokládají jednoslovné odpovědi, dichotomický výběr odpovědi a samozřejmě i odpovědi vsugerované.“ [14, s. 22]

„Obvyklým prostředím pedagogického výzkumu jsou menší místnosti ve škole, pokud zaručují nerušený průběh rozhovoru, umožňují záznam a jsou přijatelné pro respondenta. Obecně preferujeme prostředí známé a blízké respondentům.

Délka rozhovoru je psychologicky limitována ve většině případů návykem na délku vyučovací hodiny, ale optimum je ještě poněkud kratší (cca 30 min).

Motivování respondentů spočívá hlavně ve vysvětlení účelu výzkumu, u žáků může působit také naděje na zpestření doby strávené ve škole.

Účast je ze zásady dobrovolná.“ [14, s. 23]

„Podle toho, jak dalece je interview výzkumníkem řízeno, je možno rozlišit interview strukturované, polostrukturované a nestrukturované.“ [8, s. 182]

1.6.1.1 Strukturované interview

„Strukturované interview se vyznačuje tím, že tazatel postupuje přesně podle připraveného textu, jsou přesně určeny formulace otázek i jejich pořadí. Tazatel k otázkám nepřidává vlastní komentář, pouze čte otázky a zaznamenává odpovědi respondenta, výhodou je, že poskytuje všem respondentům stejné podmínky k odpovědím a také to, že získané výsledky se dají většinou dobře staticky zpracovat.

Nevýhodou je naopak obtížnější navazování kontaktu mezi tazatelem a respondentem a to, ve strukturovaném interview působí vždy více méně strojeně.“ [8, s. 182]

1.6.1.2 Nestrukturované interview

„Nestrukturované interview se více přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Tazateli musí být pochopitelně i u tohoto typu rozhovoru jasné, které informace má od respondenta získat.

Tazatel se musí volně vracet k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta. Výhodou nestandardizovaného interview je především to, že umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem, což může znamenat jeho bezprostřednější a upřímnější projev. Nevýhodou naopak je to, že ne všichni respondenti odpovídají za naprosto stejných podmínek a také to, že nestandardizované interview většinou neposkytuje přímo kvantitativně zpracovatelný materiál.“ [8, s. 183]

1.6.1.3 Polostrukturované interview

„Polostrukturované interview je určitým kompromisem mezi výše uvedenými typy interview. Respondentům se v tomto případě nabízí k jednotlivým otázkám vždy několik alternativních odpovědí, ale navíc se od nich požaduje vysvětlení nebo zdůvodnění.“ [8, s. 183]

1.6.1.4 Skupinové interview

„Podle počtu zúčastněných osob lze rozlišit rozhovor individuální a skupinový. Skupinový rozhovor se užívá např. při zkoumání tzv. choulostivých otázek. Účastníci rozhovoru v těchto případech nepocítují otázky tak osobně jako při rozhovoru individuálním.

Většinou se doporučuje, aby skupina, s níž je prováděn skupinový rozhovor, měla 6–10 členů. Rozhovor by měl probíhat v přirozeném prostředí (např. třída, pracoviště, hřiště ap.).

Určitá výhoda skupinového rozhovoru spočívá také v tom, že umožňuje okamžitou kontrolu odpovědi jednotlivců. Ostatní účastníci rozhovoru totiž zpravidla opravují chyby, kterých se vypovídající dopustil.

Mezi nevýhody skupinového rozhovoru lze na prvním místě počítat nestejnou intenzitu účasti dotazovaných osob. Tato skutečnost vyplývá jednak z různé míry aktivit či agresivity účastníků (názory aktivních agresivních osob převládají), jednak z různé úrovně vědomosti či různé úrovně orientovanosti účastníků rozhovoru (stydlivost před osobami s většími vědomostmi či větší orientovaností).“ [8, s. 183]

1.6.2 Dotazník

„S rozhovorem těsně souvisí použití dotazníku (ankety), kterým se můžeme v mnoha otázkách obrátit jak k pedagogickým pracovníkům, tak na vychovávané.

Výhoda dotazníku tkví v tom, že umožňuje podchytit velký počet případů a statisticky zpracovat výsledky. Problémem však zůstává věrohodnost odpovědí pokusných osob, s nimiž při použití ankety nemáme osobní kontakt a který je nutno písemnou instrukcí zainteresovat na výsledcích výzkumu.

Dotazníková metoda poskytuje četné možnosti v různých oblastech výchovy. V dotazníku můžeme použít několika druhů otázek:

uzavřené (s alternativní odpovědí),

otevřené (s možností volné odpovědi),

polootvřené (spojující alternativní odpovědi s volnými),

škálované (umožňující odstupňované hodnocení jevů).

Při přípravě dotazníků pak můžeme použít buďto jen jednoho druhu otázek, nebo je pro zpestření střídat.“ [9, s. 13]

„Dotazník lze předat respondentům v podstatě třemi způsoby: rozesláním poštou, osobně nebo prostřednictvím dalších osob.“ V tomto případě je namístě zvážit návratnost vyplněných dotazníků u každého možného způsobu předání. [8, s. 175]

„Pro úspěch dotazníkového šetření je důležité, aby respondenti měli záruku, že dotazníkem zjištěné skutečnosti nebudou zneužity proti nim. V tomto směru bývá prospěšné užívání anonymních dotazníků.

Anonymním dotazníkem většinou získáváme pravdivější údaje, na druhé straně však anonymní dotazník může svádět k neodpovědnému vyplňování či dokonce k recesi.“ [8, s. 175]

Výhody dotazníku jsou např. rychlé získání informací velkého počtu osob a anonymita respondenta, jak uvádí Tuček. [14, s. 28]

2. Praktická část

Praktická část jednak vyplývá z poznání získaného studiem odborné literatury, které je zpracováno v části teoretické, a jednak je jejím hlavním obsahem zpracování výzkumu, který byl cílem bakalářské práce, jenž je popsán níže.

Teoretické poznatky napomohly z velké části vybrat a formulovat hlavní body výzkumné stránky bakalářské práce. Neopomenutelná propojenost všech výše zmíněných termínů se v praktické části odráží at' v menší či větší míře. Při tvorbě praktické části došlo též k různým úpravám v části teoretické, jednalo se o doplňující informace, které bylo třeba po vypracování části praktické doplnit, protože vyplynuly až z výzkumu samotného.

V praktické části bylo vybráno několik metod pro zjištění požadovaných informací v pedagogickém výzkumu. K vybrání těch nejvhodnějších vedlo též teoretické poznání možností pedagogického výzkumu. Zvolené metody jsou pouze některé z možných, jak je popsáno výše, avšak nutnost popsat i další z nich vznikla z potřeby rozmyslu nad nimi, pro zvolení těch nejvhodnějších.

Praktická část v sobě zahrnuje jak definici cílu bakalářské práce, hypotézu, popis zkoumaných osob, tak i zcela první kroky samotného výzkumu s motivacemi, nad rámec vlivu teoretického, které vedly k přesnému vymezení daného pedagogického výzkumu.

Od samotného pozorování, které se dá považovat za předvýzkum, odhaluje praktická část důvod výběru zkoumaných osob i motiv ke zvolení nestandardizovaného rozhovoru, který byl pomocnou metodou při tvorbě a specifikaci samotného dotazníku.

V praktické části se analyzují a uvádějí zjištěná data při výzkumu a k lepší interpretaci je použito doplňujících grafů, které jsou schopné podat výpověď jak o zkoumaných osobách, tak i o zásadních odpovědích, které vzbuzují největší výzkumný zájem.

Odpovědím, které se ve škálování blíží ke svým hraničním pólům, je pak věnována samostatná kapitola, ve které jsou uvedeny i další, překvapivější zjištění.

Vyhodnocení získaných informací a možná doporučení, která reagují na zjištění prováděného pedagogického výzkumu, pak završují praktickou část.

2.1 Cíl práce

Dnešní společnost se ocitá v době, jak je již popsáno v části teoretické, která je velmi komplikovanou, mnohdy velmi hektickou a rychlou. Rychlost života někdy zastíňuje důležité stránky lidského bytí na Zemi. Nechává v zapomnění tak důležité skutečnosti, které jsou právě obsaženy pouze ve světě lidském a tím jej dělají jiným. Možná jsou to právě ty skutečnosti, které mají na svědomí lidský soucit, lásku, porozumění, toleranci ap.

Jsou tyto důležité části lidského bytí v zapomnění i pro mládež, jenž teprve vstupuje do světa plného rychlosti? Jak ta vidí a hodnotí společnost, která ji obklopuje?

Na formování názoru těchto mladých lidí má vliv mnoho činitelů, jak je již zmíněno v části teoretické. Nelze je tedy opomenout. Ale jak velkou roli v životě a formování hodnotové orientace mládeže, jenž má vliv na celou společnost, hraje pouze škola?

Cílem tedy bylo zjistit, jaké hodnoty vyznává dnešní generace mladých lidí a kdo nejvíce ovlivňuje jejich tvorbu hodnotové orientace. Součástí také je rozdělit zkoumané podle jejich pohlaví a věku a vyhodnotit určité odlišnosti, které jsou založeny na tomto rozdělení.

Poslední částí zvoleného cíle jsou možná opatření se zaměřením právě na školní prostředí, jenž v životě mladých lidí vyplňuje podstatnou část jejich života.

2.2 Popis a charakteristika zkoumaných osob

Vybrané osoby pro pedagogický výzkum byly zvoleny z důvodu zkoumání vlivu školního prostředí na utváření hodnotové orientace žáků. Proto byl výzkum prováděn v 1. a 4. ročníku gymnázia.

Lze tedy sledovat rozdílnost názorů a hodnotové orientace u žáků, kteří mají gymnázium téměř ukončené a strávený čas ve školním prostředí jsou necelé čtyři roky. A těch, kteří mají za sebou pouze půl roku na půdě gymnázia.

Jedná se o dívky a chlapce ve věku od 15 – 20 let, studenty soukromého gymnázia Jana Palacha v Praze, kde autorka této bakalářské práce absolvovala svou pedagogickou praxi.

Pro nestandardizovaný rozhovor, který byl skupinový, bylo náhodně vybráno pět studentů z každého ročníku. Rozhovor byl prováděn s každým ročníkem zvlášť, aby se zamezilo obavám projevit své názory před staršími studenty ap.

Pro výzkum formou dotazníku byli pak osloveni všichni přítomní studenti.

2.3 Hypotéza

Škola by se měla se všemi jejími souvisejícími částmi, jak je uvedeno výše (školní klima, učitelé, rámcové vzdělávací programy), podle zjištěných faktů v teoretické části, podílet na tvorbě hodnotové orientace žáků, a to nezanedbatelným způsobem.

Hypotézou je, že vliv školy se u žáků gymnázia projeví. Odpovědi se budou lišit na základě ročníků a pohlaví.

Neopomenutelný je i fakt, že se jedná o gymnázium soukromé, což předpokládá specifické hodnotové zaměření žáků, které se projeví ve shodě v určitých otázkách většiny bez ohledu na ročník, věk či pohlaví.

2.4 Rozbor vlastního výzkumu

Před výzkumem samotným předcházelo pozorování, které bylo uskutečněno již při plnění pedagogické praxe. Toto pozorování umožnilo nahlédnout do chodu gymnázia a poodhalilo možné způsoby chování mezi žáky samotnými, tak i vztahy mezi učiteli a žáky i atmosféru pedagogického sboru a celého školního klimatu.

Pro vhodné sestavení dotazníku, který byl klíčový pro výzkum, byl zvolen nestandardizovaný rozhovor. Tato volba byla uskutečněna na základě větší volnosti a pocitu uvolněné atmosféry při rozhovoru. Výzkum měl přiblížit aktuální situaci v jednotlivých ročnících a pomoci nejvhodněji sestavit dotazník, který byl pak určen pro všechny studenty obou ročníků. Před uskutečněním rozhovoru byli žáci informováni o důvodu realizování interview, které je součástí přílohy bakalářské práce „Nestandardizovaný rozhovor“.

Interview bylo realizováno v jedné z učeben gymnázia, která zaručovala dostatečný klid pro výzkum a byla studentům známá. Rozhovor byl zahájen úvodem, který obsahoval představení autorky, a znovu v něm byly objasněny důvody k realizaci interview. Byla zaznamenána zvuková stránka rozhovoru se souhlasem všech přítomných, ze které bylo pak čerpáno pro sestavování a výběr nevhodnějších otázek dotazníku. Rozhovor trval přibližně 45 minut, což je čas běžné vyučovací hodiny.

Samotný dotazník obsahuje v úvodu objasnění důvodu, který vede k danému pedagogickému výzkumu a představení autorky. Je zde zmíněn i čas, který žáci mají pro vyplnění dotazníku. A je zde samozřejmě i důležitá zmínka, že se jedná o anonymní dotazník. Dotazník byl žákům předán příslušným informovaným učitelem.

Úvodní otázky odhalují věk, ročník a pohlaví dotazovaného. Další dvě otázky dávají možnost výběru ze tří odpovědí a zaměřují se jak na niterný osobní pocit, tak i na vztah dotazovaného ke gymnáziu.

Další část dotazníku je zaměřena na škálovací způsob odpovědí, kde je možno zvolit odpověď: silný souhlas, souhlas, nesouhlas, silný nesouhlas a nevím. Odpovědi reagují na otázku, do jaké míry dotazovaný souhlasí, nebo nesouhlasí s danými tvrzeními.

Jednotlivá tvrzení se zaměřují na vztah žáka ke studiu a učiteli, na postoj ke společnosti, na možnost priorit, které žáci zastávají, na orientaci

v dnešní společnosti. Tvzení, kterých je celkem sedmnáct, jsou různě záměrně promíchána, aby udržela pozornost dotazovaného. Význam tvzení je též volen někdy v kladném smyslu a někdy v opačném, což může vést také k vyšší pozornosti respondenta. Tvzení zjišťují vliv školy na žáky, jaký má pro žáky smysl vzdělání a jak vnímají dnešní svět.

Další část je zcela zaměřena na školní klima a pocit žáka v něm. Je zde možnost zvolit si ze dvou odpovědí, a to “ano“ a “ne“. Tato část obsahuje celkem osm různých otázek.

Následuje otázka, která poodhaluje, v koho má žák největší důvěru, pokud se jedná o vážný problém. Z výběru lze zvolit matku, otce, sourozence, což odkazuje na rodinu, nebo přítele – blíže ke společnosti, či učitele, což může ukazovat důvěru ke škole nebo pouze ke konkrétní osobě. Je zde možnost také napsat někoho zcela odlišného.

Pro zpestření možnosti odpovědi následuje otázka, ke které se mohou respondenti vyjádřit otevřenou formou a která vyhodnocuje aktuální pocit, který mají žáci v průběhu vyplňování dotazníku.

Otázka, která nabízí možnost vybrat si z odpovědí “ano“ či “ne“ a podle zvolení jedné z nich dále reagovat otevřenou odpovědí, ukazuje jednak na orientaci ve společnosti, na přítomnost či absenci zálib v životě žáků, jednak na jejich vyspělost. Týká se odpovědi na otázku “Máte nějaký svůj životní vzor? Pokud ano, napište koho a z jakého je oboru lidské činnosti.“.

Další část tvoří celkem čtrnáct možných situací, které mají žáci zhodnotit z hlediska častosti výskytu v jejich životě. Možné odpovědi jsou: nikdy, zřídka, občas, často. Odpovědi vypovídají o prostředí, ve kterém se dotazovaní pohybují.

Možnost otevřené odpovědi nabízí předposlední otázka, kterou je třeba doplnit. Odpovědi prozrazují mnoho o vyspělosti žáků i hodnotách, které uznávají.

Poslední též doplňující otázkou je neukončená výpověď, kterou mají žáci doplnit. Tato výpověď vypovídá o vztahu žáka k jeho rodičům.

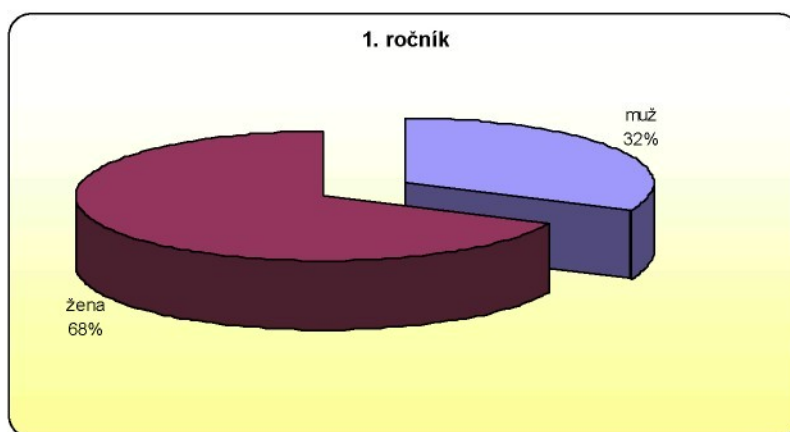
Zcela poslední, okrajovou otázku, tvoří dotaz na dotazník samotný a jeho možné úpravy. Závěr doplňuje poděkování. Dotazník je součástí přílohy bakalářské práce. Mnohé z otázek zjišťují jednu skutečnost z několika stran.

Dotazníků bylo předáno celkem 50 a návratnost byla 100%, avšak ne všichni respondenti vždy odpověděli na všechny otázky.

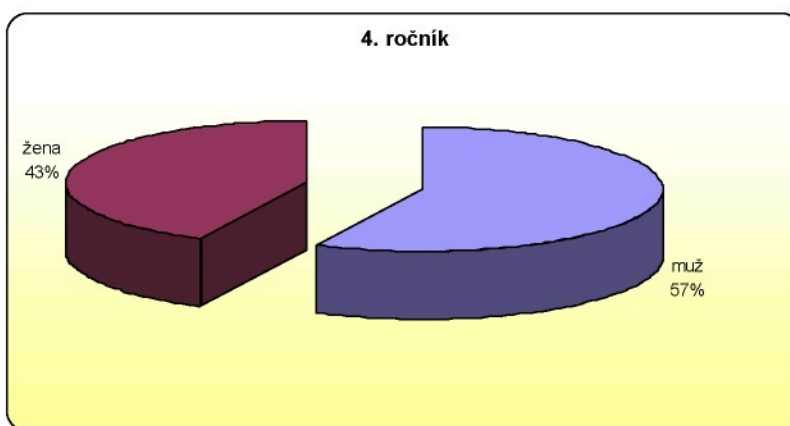
2.4.1 Zpracování vlastního výzkumu

Data získaná pomocí dotazníku jsou zpracována níže. Pro lepší interpretaci je použito názorných grafů.

Ukázka zastoupení pohlaví žáků v 1. a 4. ročníku.

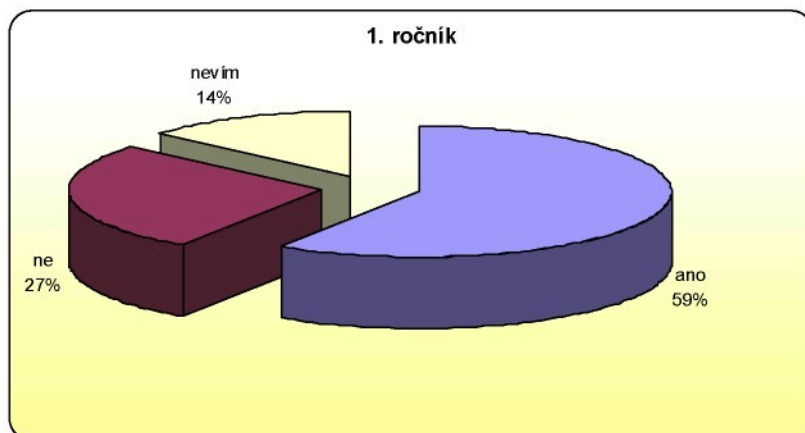


1. graf: Ukázka zastoupení pohlaví žáků v 1. ročníku.

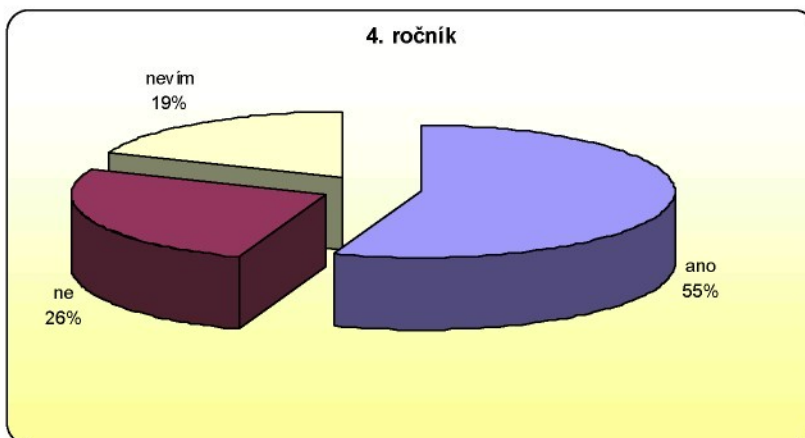


2. graf: Ukázka zastoupení pohlaví žáků ve 4. ročníku.

Jste sama/sám se sebou spokojená/ý?

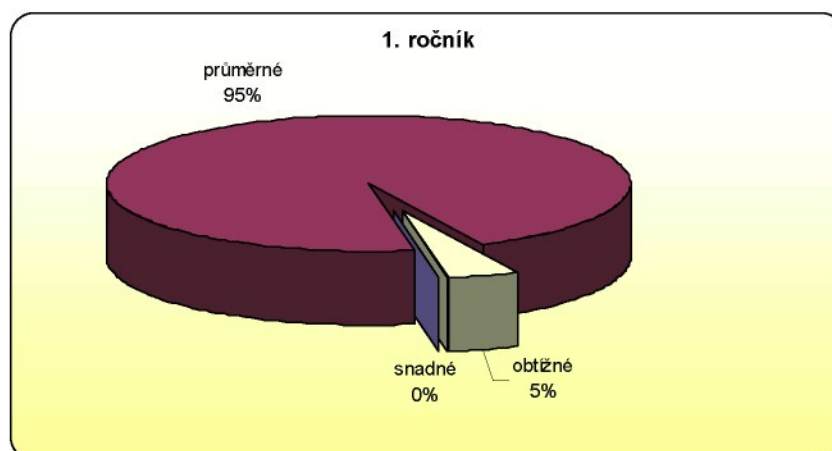


3. graf: Odpovědi na otázku “Jste sama/sám se sebou spokojená/ý?” žáků 1. ročníku.

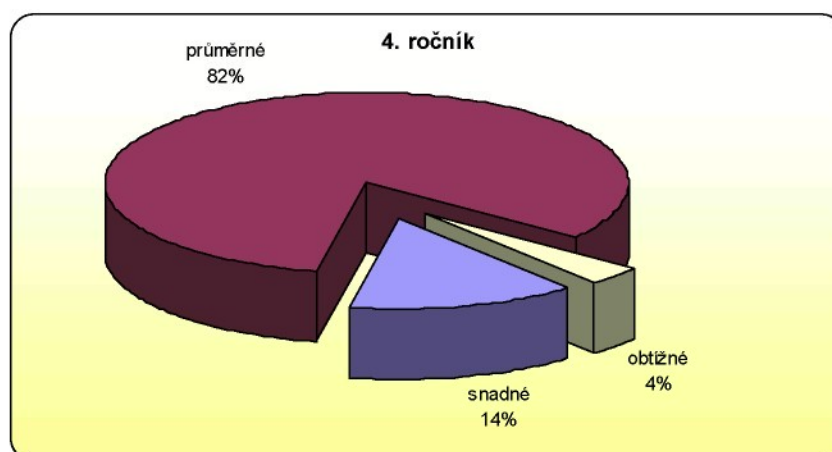


4 graf: Odpovědi na otázku “Jste sama/sám se sebou spokojená/ý?” žáků 4. ročníku.

Studium na gymnáziu je pro Vás?



5. graf: Odpovědi na otázku "Studium na gymnáziu je pro Vás?" žáků 1. ročníku.



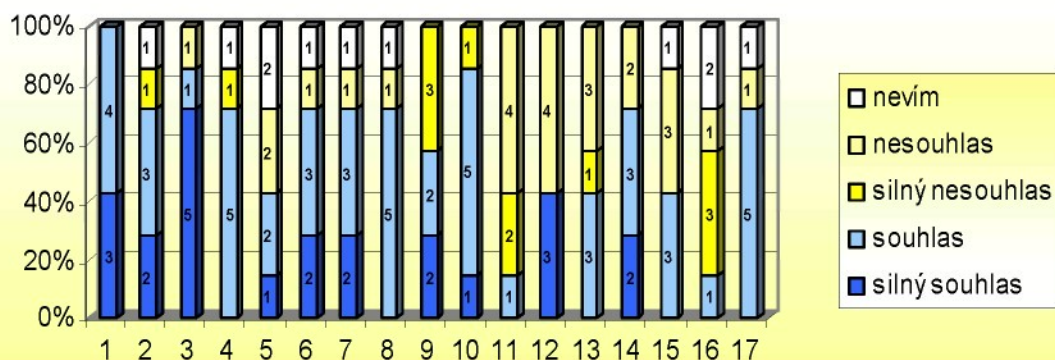
6. graf: Odpovědi na otázku "Studium na gymnáziu je pro Vás?" žáků 4. ročníku.

Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími formulacemi?

- 1) Studuji zde, protože to sám/a chci.
- 2) Vnímám své studium v první řadě jako dobrý krok k finančnímu zabezpečení vlastní budoucnosti.
- 3) Chci dosáhnout dobrého postavení ve společnosti.
- 4) Snahy změnit svět k lepšímu jsou utopistické.
- 5) Kdyby byla jednodušší cesta k životnímu úspěchu stejně vážená společností jako je studium, zvolím si ji.
- 6) Pohrdám lidmi, kteří dosáhli svého úspěchu podvodem.
- 7) V dnešní společnosti jsou na prvním místě peníze.
- 8) Vždy vím, jak lidé, které obdivuji, dosáhli toho, pro co je obdivuji.
- 9) Hlavní postavení ve společnosti zaujímají jen vzdělaní lidé.
- 10) Chci studovat jen proto, abych měl/a možnost získat práci, která mě bude bavit.
- 11) Dnešní společnost se ubírá správným směrem.
- 12) Vyučovací předmět mám oblíbený proto, že mě zaujala jeho výuka.
- 13) V rámci školy je pro mě nejdůležitější mít dobrý prospěch.
- 14) Díky studiu jsem se dozvěděl/a zajímavé informace, které běžně nejsou dostupné.
- 15) Učitele vnímám jako člověka, který mi může ukázat životní směr.
- 16) Nebráním se podvodu, pokud je to pro mě přínosné.
- 17) Dobré ohodnocení je pro mě známkou mé kvality.

Muž 1. ročník

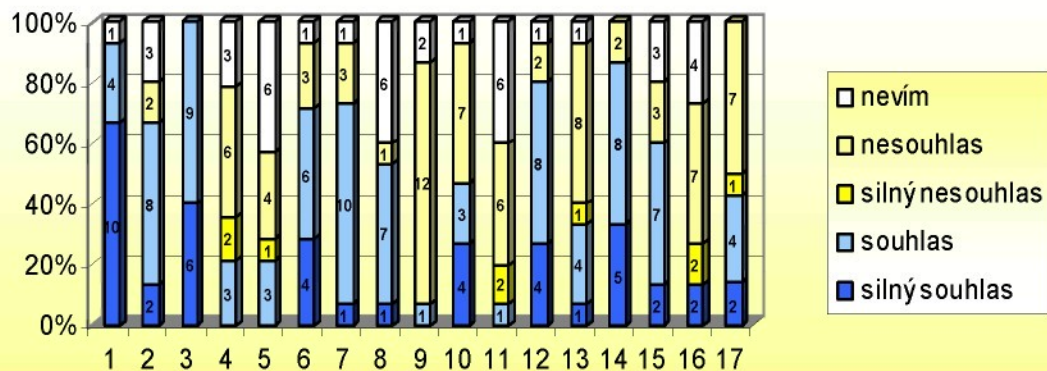
Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími formulacemi?



7. graf: Vyjádření míry souhlasu mužů 1. ročníku s uvedeným tvrzením.

Žena 1. ročník

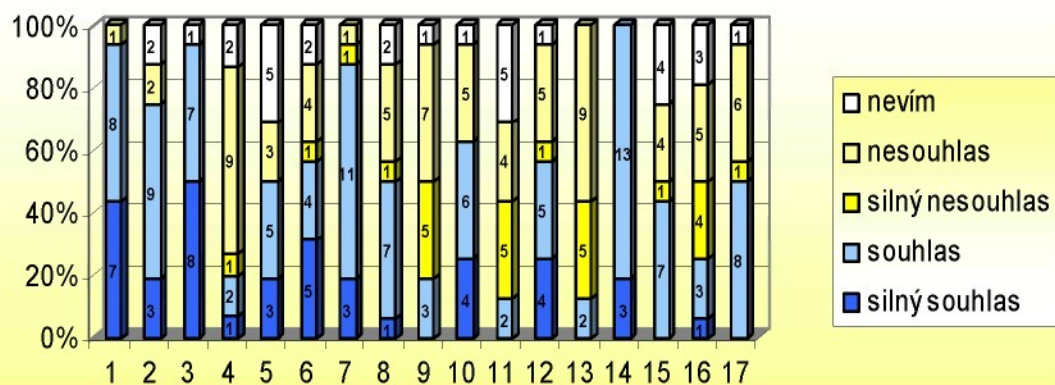
Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími formulacemi?



8. graf: Vyjádření míry souhlasu žen 1. ročníku s uvedeným tvrzením.

Muž 4. ročník

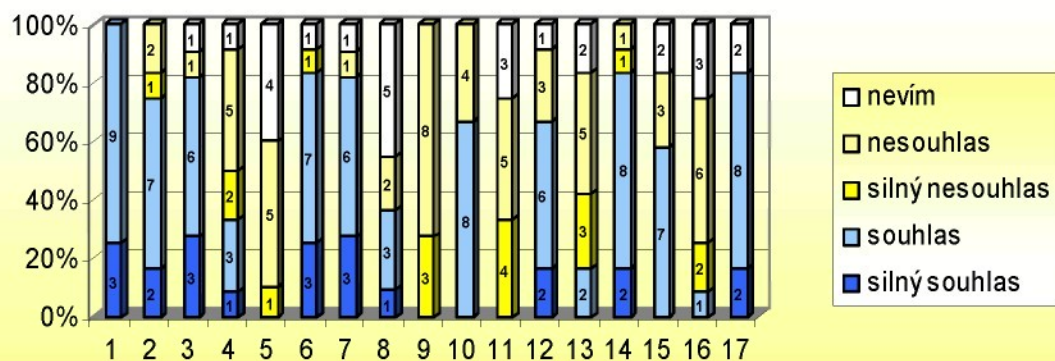
Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími formulacemi?



9. graf: Vyjádření míry souhlasu mužů 4. ročníku s uvedeným tvrzením.

Žena 4. ročník

Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími formulacemi?

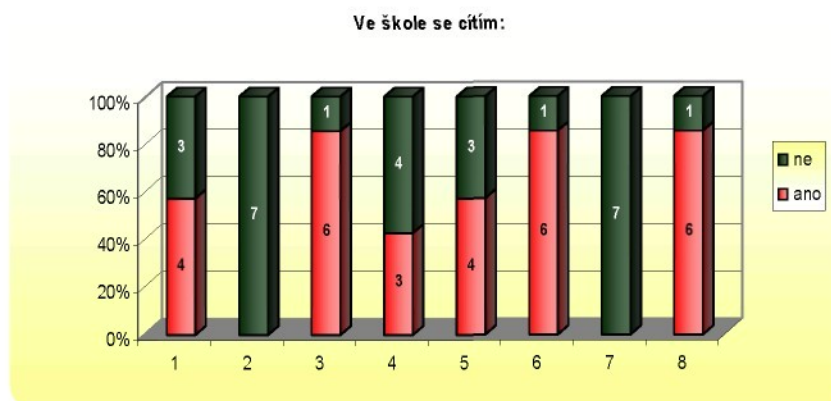


10. graf: Vyjádření míry souhlasu žen 4. ročníku s uvedeným tvrzením.

Ve škole se cítím:

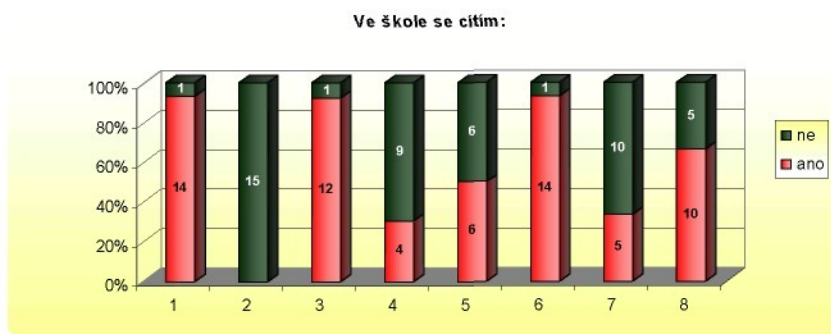
- 1) bezpečně
- 2) ponižován/a
- 3) včleněn/a do kolektivu
- 4) znuděně
- 5) pod stresem
- 6) dobře
- 7) důležitě
- 8) rovnocenně

Muž 1. ročník



11. graf: Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” mužů 1. ročníku.

Žena 1. ročník



12. graf: Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” žen 1. ročníku.

Muž 4. ročník



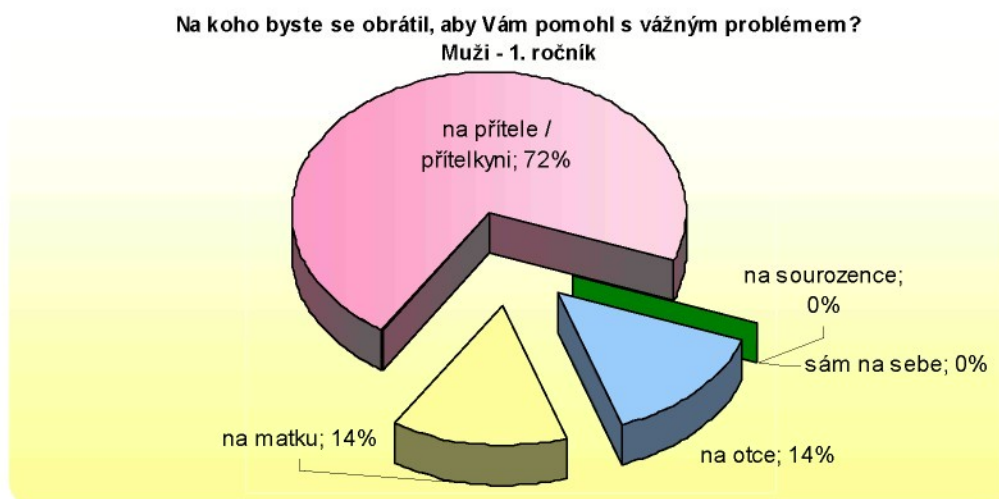
13. graf: Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” mužů 4. ročníku.

Žena 4. ročník

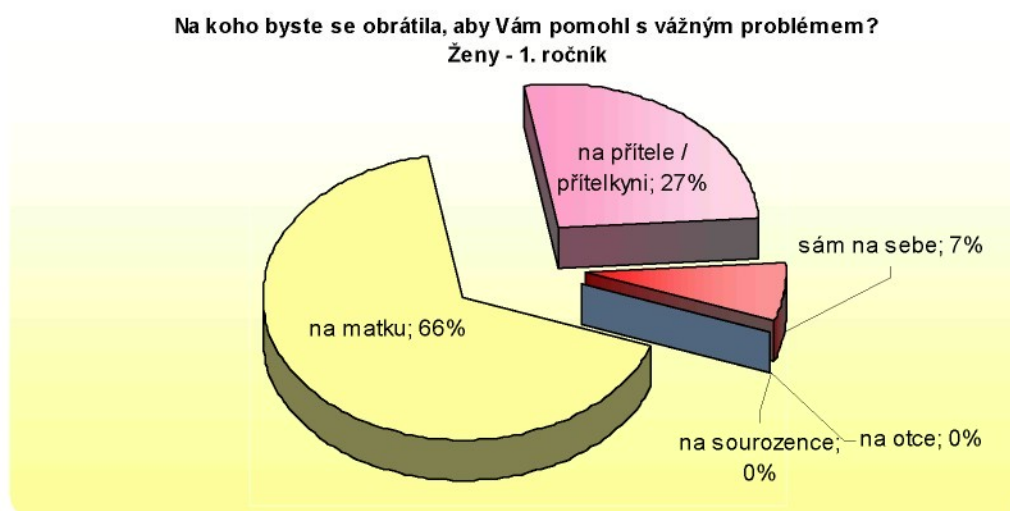


14. graf: Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” žen 4. ročníku.

Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?



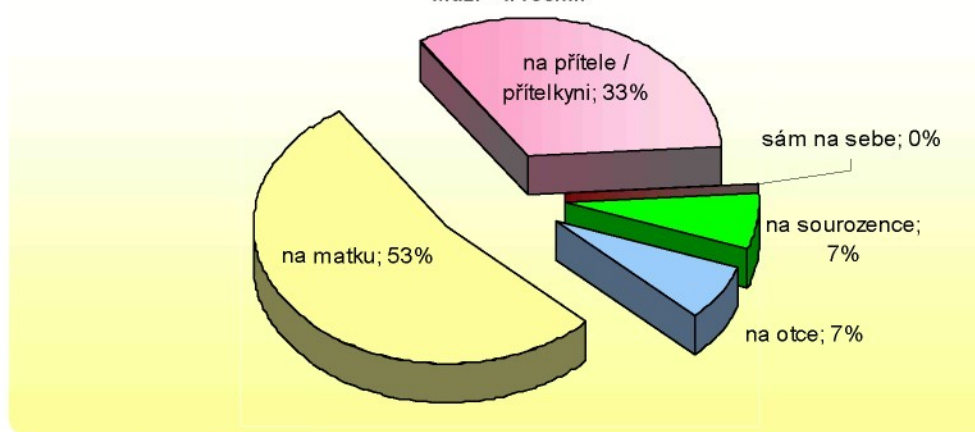
15. graf: Odpovědi na otázku “Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?” mužů 1. ročníku.



16. graf: Odpovědi na otázku “Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?” žen 1. ročníku.

Na koho byste se obrátil, aby Vám pomohl s vážným problémem?

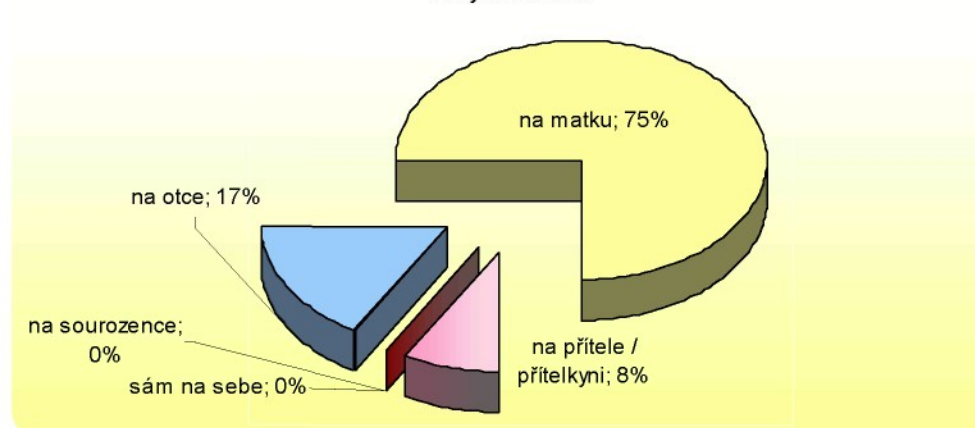
Muži - 4. ročník



17. graf: Odpovědi na otázku "Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?" mužů 4. ročníku.

Na koho byste se obrátila, aby Vám pomohl s vážným problémem?

Ženy - 4. ročník



18. graf: Odpovědi na otázku "Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?" žen 4. ročníku.

Napište, zda a proč jste rád/a – nerad/a, že se účastníte dotazníkového průzkumu.

Odpovědi se na tuto otázku různí. Převládá však pozitivní odpověď a dodání, že žáci rádi pomohou. Objevují se i zmínky, a to pouze u 1. ročníku, o radosti z toho, že se nekoná běžná výuka.

Máte nějaký svůj životní vzor? Pokud ano, napište koho a z jakého je oboru lidské činnosti.



19. graf: Odpovědi na otázku "Máte nějaký svůj životní vzor?" žáků 1. a 4. ročníku.

Při kladných odpovědích se objevuje řada rozdílných osobností z mnoha oblastí.

U mužů v 1. ročníku zaznávají jména jako je Mahátma Ghándí a Luter King. Vzory objevují tito žáci i ve světě sportu, nebo IT technologii, pro úspěch v businessu. Zmiňováni jsou i vojáci a designéři, ale také rodinní příslušníci, např. děda, který je ceněn za úspěch „*dostat se z muly na vrchol*“. Někteří uvádějí, že vzor mají, ale nechtějí prozradit jaký.

Ženy v 1. ročníku zmiňují např. Sira Nicholase George Wintona, který zachránil několik stovek dětí ve druhé světové válce. Dále nalézají vzory v rodině a přátelích nebo u představitelů hudebních skupin.

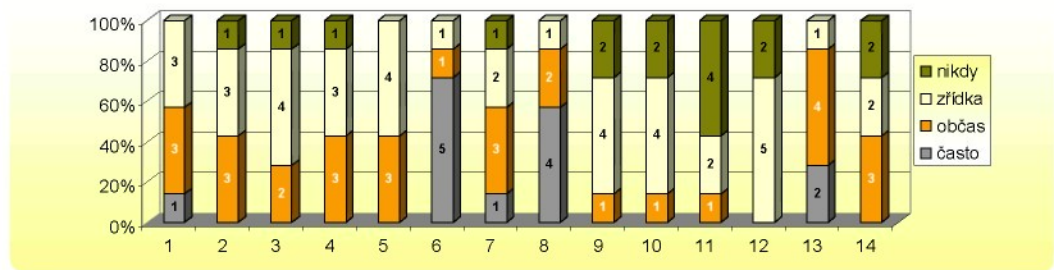
Muži ve 4. ročníku se v naleznutí vzoru příliš neliší od mužů 1. ročníku. Uvádějí např. otce pro jeho schopnosti, chytrost, znalost a osobnost, knížete Karla Schwarzenberga, osobnosti ze světa hudby, sportu, ochrany přírody a businessu a také se zde objevují vzory z bible a James Bond.

Ženy 4. ročníku též uvádějí své rodiče, a to ve větším počtu. Pak osobnosti z oblasti hudby, filmu, politiky, ale ne konkrétně. Také se zde objevuje jméno podnikatele pana Petra Kellnera.

Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?

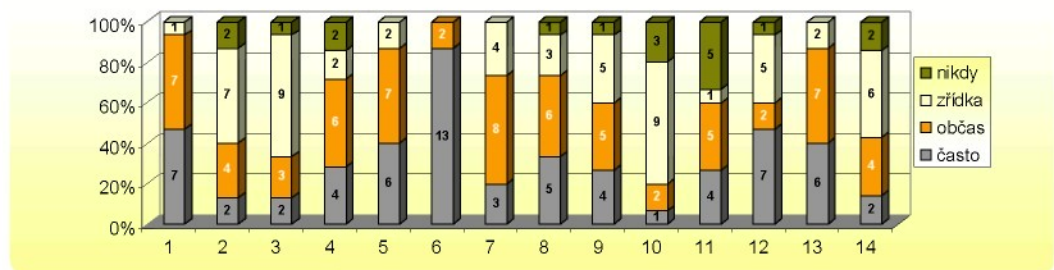
- 1) Plnohodnotný rozhovor.
- 2) Pocit beznaděje z budoucnosti.
- 3) Agresivní chování.
- 4) Dravost.
- 5) Lži.
- 6) Pohoda.
- 7) Nuda.
- 8) Hloupost.
- 9) Povyšování se nad druhými.
- 10) Podléhání diktátům reklamy.
- 11) Zábava díky alkoholu či drogám.
- 12) Podvody.
- 13) Nespravedlnost.
- 14) Výše platů.

Muži 1. ročník



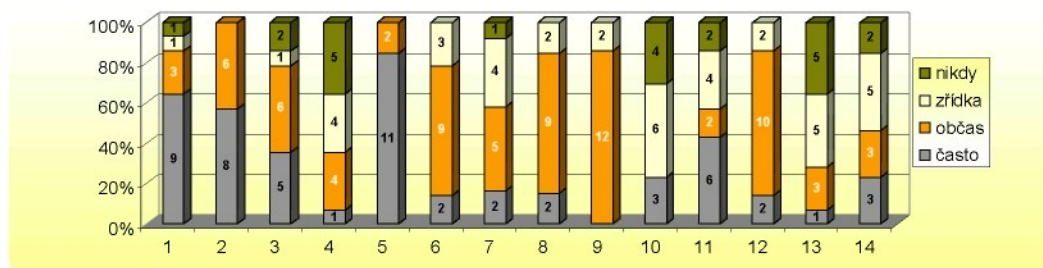
20. graf: Odpovědi na otázku “Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?” mužů 1. ročníku.

Ženy 1. ročník



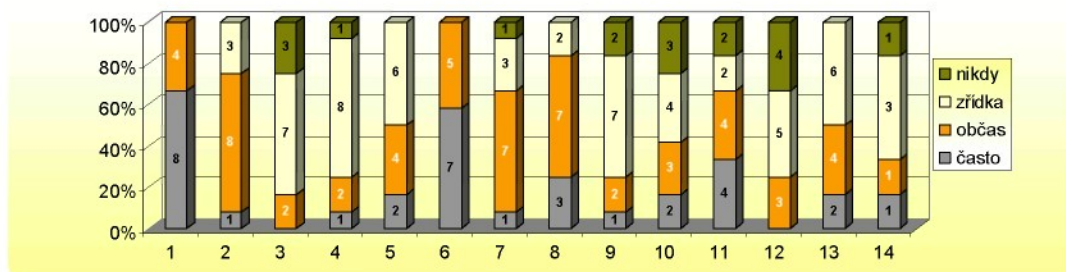
21. graf: Odpovědi na otázku “Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?” žen 1. ročníku.

Muži 4. ročník



22. graf: Odpovědi na otázku "Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?" mužů 4. ročníku.

Ženy 4. ročník



23. graf: Odpovědi na otázku "Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?" žen 4. ročníku.

Doplňte: Kdybych patřil/a mezi nejbohatší lidi světa...

Muži 1. ročník

- „... investoval bych do rozvoje v zájmu lidí a světa.“*
- „... koupil bych si barák na pláži v Miami, učil se anglicky a měl bych v garáži aspoň pět aut, jezdil bych pravidelně ke kamarádovi do Dallasu a Las Vegas.“*
- „... splnily by se moje sny, pokračoval bych ve zvětšování majetku.“*
- „... měl bych o starost méně.“*
- „... tak bych pomáhal charitě.“*
- „... tak by se toho jen trochu změnilo.“*

Ženy 1. ročník

- „... snažila bych se něco zlepšit.“*
- „... nebudu dělat, že bych to všechno rozdala a sobě nic nekoupila, ale určitě bych si nakoupila, co chci sobě a mým přátelům a rodině, a pak bych přispívala na organizace atd.“*
- „... tak bych pořád nakupovala.“*
- „... pomůžu těm, kteří budou mou pomoc potřebovat.“*
- „... pomáhala bych lidem.“*
- „... nejspíš bych se plně mohla věnovat svým zájmům, což je moc hezká představa.“*
- „... ráda bych pomohla chudým oblastem světa.“*
- „... tak bych se nepovyšovala a užívala si peněz a pravidelně posílala charitám.“*
- „... užila bych si to, ale zacházela bych s majetkem opatrně.“*
- „... teď bych pomohla dětem na Haity.“*
- „... snažila bych se pomáhat oblastem, kde je nějaký problém (nemoci, zemětřesení, špatné životní podmínky a tak podobně).“*
- „... podělila bych se s penězi.“*
- „... založila bych perfektně vybavený spolek canisterapie a hipoterapie.“*
- „... to co dělám, bych dělala stále.“*
- „... nebylo by to “to“, o co bych stála.“*

Muži 4. ročník

- „... jel bych na výlet na měsíc.“*
- „... tak bych měl velikou zodpovědnost.“*
- „... snažil bych se pomáhat, dělat svět lepším.“*
- „... tento dotazník by se mě teď netýkal.“*
- „... nebyl bych jiný.“*
- „... pomáhal bych druhým.“*
- „... bych se asi měl.“*
- „... užíval bych si života a snažil se pomoci lidem.“*
- „... tak bych si užíval život, jak by to jen šlo.“*
- „... tak bych svět změnil k lepšímu.“*
- „... nevyplňoval bych teď tenhle dotazník.“*
- „... pomohl bych světu, zejména přírodě a zvířatům.“*
- „... nevyplňoval bych tento dotazník.“*
- „... tak se zabezpečím a pomohu svým nejbližším.“*

Ženy 4. ročník

- „... vyvíjela bych pro NASA, objevovala vesmír.“*
- „... snažila bych se peníze dobře využít.“*
- „... tak bych měla tučné konto.“*
- „... pomáhala bych ostatním.“*
- „... stejně bych pracovala, třeba i zadarmo.“*
- „... mohla bych ovlivnit víc věcí než teď.“*
- „... tak bych s rodiči a přítelem pořídila auto a dům v Africe a zřídila tam školu, podělila bych se.“*
- „... nechci a nepotřebuji být bohatá více než 95% všech lidí světa.“*
- „... dala bych část peněz chudým lidem.“*
- „... měla bych prostředky pro rozvoj sebe a ostatních lidí.“*

Doplňte: Moji rodiče jsou...

Muži 1. ročník

„... vysokoškoláci, tolerantní, nijak zvlášť bohatí.“
„... super lidé.“
„... otec - architekt, matka japanoložka – tlumočnice.“
„... fér.“
„... spravedliví, dá se s nimi povídat, tvrdě pracují.“
„... pro mě nejdůležitější.“
„... moji rodiče.“

Ženy 1. ročník

„... mí blízcí.“
„... moje matka a můj otec jsou rozdílní a úplně jiní než oni sami a než jsem já.“
„... moji rodiče jsou hodní, vstřícní, bohatí, hezcí, mám je ráda.“
„... bohatí, hodní, nejkrásnější, vstřícní, chytří.“
„... dobří lidé, kteří jsou důstojní.“
„... obdivuhodní lidé.“
„... poctiví lidé, na které se mohu vždy obrátit.“
„... nejlepší!“
„... moje podpora i odstrašení.“
„... mé dva pilíře bez kterých nevím, co bych dělala.“
„... moji rodiče jsou strašně fajn a snaží se mi pomáhat a podporovat.“
„... někdo, kdo mě dobře zná a vždy pomůže.“
„... ambiciózní, vzdělání, milí, ohleduplní, láskyplní, movití.“
„... rozvedení.“
„... moji rodiče jsou super.“

Muži 4. ročník

- „... fajn, fajn, fajn.“*
- „... dobří.“*
- „... nejlepší a nejhodnější lidi na světě, pro který bych klidně i zabíjel.“*
- „... tvrdě pracující lidé, kteří něco dokázali.“*
- „... dobří lidé.“*
- „... otec je grafik, matka je ekonomický pracovník.“*
- „... nejlepší rodiče, co jsem mohl mít.“*
- „... rodiče jsou v pohodě, hodní lidé, které mám rád.“*
- „... pro mě vzorem a jistými pilíři v životě.“*
- „... rodiče jsou v pohodě.“*
- „... a nejsou.“*
- „... hodní lidé, bez nichž bych nebyl na světě a nežíval si.“*
- „... stavební inženýr, personalistka.“*
- „... skvělí, vzdělání a podporující.“*

Ženy 4. ročník

- „... žijí jen pro mě.“*
- „... jsou velice inteligentní.“*
- „... vzdělání lidé.“*
- „... pro mě velmi důležití.“*
- „... stále v práci.“*
- „... lidi, co mě zplodili.“*
- „... mi andělé.“*
- „... lékařka, inženýr.“*
- „... poměrně tolerantní, rozvedení, s hezkým vztahem.“*
- „... v pohodě, inteligentní.“*
- „... moji rodiče.“*

**Napište, prosím, co Vám v tomto dotazníku chybělo a co Vám popřípadě vadilo.
Jaké otázky byste dále doplnil/a?**

V tomto bodě padají slova chvály, ale i drobné připomínky. Žáci by např. chtěli více možností ve výběru odpovědí.

2.5 Vyhodnocení a interpretace dat

Již čas strávený pozorováním školy, školního klimatu a vztahů poodhalil některá důležitá fakta. Jednalo se o zjištění, že atmosféra v pedagogickém sboru je velmi přátelská, vztahy mezi učitelem a žákem se jeví na velmi dobré úrovni a vztahy mezi žáky samotnými také.

Provedení nestandardizovaného rozhovoru vymezilo podobu otázek pro dotazník. Žáci do něho vstupovali s určitou představou čeho, se dotazníkové šetření bude týkat. Po navození uvolněnější atmosféry představením následovala část otázek.

Vybraný vzorek žáků 1. ročníku v rozhovoru prozrazuje mezi základními informacemi fakta, jako jsou např. tato: studium je pro ně náročnější, ale nepovažují to za špatné; studium cítí jako svoji volbu a jsou za ni rádi; studia si váží; škola je pro ně, jak říkají, rodinným klimatem, příjemná, umožňuje pocit, že někam patří.

Ale mluví i o šikaně, s kterou počítají, jako s nevyhnutelným faktem. Neustále kladou důraz na fakt, že si studium sami zvolili a jeho dokončením se ocitnou na správné cestě, jež je vede k dosažení vytyčených cílů, jako je dobré postavení ve společnosti, úspěch a peníze.

K tématům peněz se rozhovor stočil několikrát. Pro žáky je nesmyslné se vychloubat penězi, pokud si je lidé nevydělají sami a mají je např. od rodičů. Rodiče jsou jmenováni mnohokrát jako silné vzory.

Žáci 1. ročníku vidí především svůj přechod na gymnázium jako velký krok správným směrem. Jsou pro své úspěchy schopni vzdát se jakýkoliv "radováněk" a tvrdě dít. Zajímavým faktem také byla zmínka o důležitosti hodnocení ve škole. Znamka je velmi důležitou z nepojmenovaného hlediska, a když žáci zjistí, jak lze získat dobrou známku, jsou za to velmi šťastní.

Vzorek žáků 4. ročníku je především zaměřen na úspěch v přijímacím řízení na vysokou školu a gymnázium chápou jako dobrý krok. Rodiče jsou opět někým, kdo je velmi ovlivnil. Často rodiče pro žáky představují jejich vzory v životě. Žáky láká také pomyšlení na vydělávání peněz, ale jsou přesvědčeni, že prostřednictvím dalšího studia mohou získat práci, která je bude i bavit. Peníze tvoří velmi důležitou část jejich života. Strach, že mohou skončit na ulici, pokud nebudou mít dostatek peněz, je také přítomen.

Žáci 1. ročníku tvoří z 68 % ženy a z 32 % muži, jak ukazuje 1. graf a 4. ročník je zastoupen ze 43 % ženami a z 57 % muži, 2. graf.

Dotazník pak poukázal na fakt, že převážná část žáků je sama se sebou spokojená a studium je pro většinu studentů z obou ročníků průměrné, jak ukazují grafy 3., 4., 5. a 6.

Krajních odpovědí v části: "Do jaké míry souhlasíte s následujícím tvrzením", jak je vidět na grafech 7., 8., 9. a 10. dosáhla odpověď na tvrzení "Studuji zde, protože to sám/a chci.", kde se převážně objevují odpovědi "silný souhlas" a "souhlas" a to u všech ročníků. U tvrzení "Chci dosáhnout dobrého postavení ve společnosti.", se objevuje silný souhlas, lze si povšimnout změn v odpovědích u žen a mužů, kdy ženy odpověď "silný souhlas" volí méně než muži stejného ročníku.

Zajímavé je, že většina žáků obou ročníků souhlasí s tvrzením: "V dnešní společnosti jsou na prvním místě peníze.", ale zároveň se projevuje souhlas s tvrzením "Pohrdám lidmi, kteří dosáhli svého úspěchu podvodem." Další shody a neshody v odpovědích zaznamenávají příslušné grafy 7., 8., 9. a 10.

Jak ukazují grafy 11., 12., 13. a 14. v části "Ve škole se cítím...", odpovědi u jednotlivých ročníků či odlišných pohlaví se příliš neliší a vyznívají pozitivně.

Zajímavým je zjištění, že u otázky "Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?" se pouze u mužů 1. ročníku objevuje v největší míře odpověď "na přítele – přítelkyni" narozdíl od dalších skupin, které shodně uvádějí z velké části "na matku", což ukazují grafy 15., 16., 17. a 18.

U otázky "Máte nějaký svůj životní vzor? Pokud ano, napište koho a z jakého je oboru lidské činnosti.", lze na 19. grafu vidět, že starší ročník odpověděl v porovnání s mladším spíše negativně.

Odpovědi na otázku "Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?" ukazují též příslušné grafy 20., 21., 22. a 23. Odpověď "často" zazněla u většiny žáků např. u situace "Plnohodnotný rozhovor.". "Pocit beznaděje z budoucnosti." se "často" objevuje u 4. ročníku a více u mužů, stejně tak jako "Lži." "Pohodu" cítí "často" většina žáků. Na situaci "Zábava díky alkoholu či drogám." zazněla více odpověď "nikdy" u žáků 1. ročníku než u žáků 4. ročníku.

Další odpovědi zaznamenávají grafy 20., 21., 22. a 23.

Za velmi zajímavé stojí posouzení odpovědí, které jsou uvedeny v posledních dvou doplňujících otázkách. Žáci obou ročníků doplňují větu „Kdybych patřil/a

mezi nejbohatší lidi světa..." jak ve smyslu pomoci druhým, světu, ale převážně prostřednictvím nějaké organizace, tak i ve smyslu zkvalitnění osobního života.

Věta "Mojí rodiče jsou..." je někdy, a to u obou ročníků, chápána rozdílně. Některým žákům prvotně vyvstalo povolání rodičů, mnozí žáci své rodiče chválí a váží si jich, což poukazuje i na životní vzor, jak dokazují jednotlivé odpovědi.

Po vyhodnocení získaných informací lze říci, že platnost hypotézy se potvrdila.

2.6 Možná doporučení

Jak ukazuje realizovaný výzkum, vliv rodiny na žáka soukromého gymnázia je obrovský, ať už se jedná o jakýkoliv ročník či pohlaví. Z tohoto důvodu by bylo dobré posílení spolupráce mezi rodinou a školou, jak je popsána v teoretické části.

Žáci se ve škole cítí převážně dobře a bezpečně, což je pozitivní, avšak je dobré pozastavit se nad zmínkou, která zazněla při realizaci nestandardizovaného rozhovoru, v níž od žáků zaznělo, že chování mezi jednotlivými ročníky není vždy morální.

Proto by bylo dobré posílit spolupráci mezi určitými ročníky, aby mohlo dojít ke snadnějšímu a rychlejšímu začlenění do nového školního prostředí pro nově příchozí.

Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjištění hodnotové orientace žáků soukromého gymnázia Jana Palacha. Cílem též bylo vymezit vliv působení školy na utváření jejich hodnot a postojů, protože jak už bylo několikrát v práci zmíněno a jak uvádí Jůva sen. a jun.: „*Při nebývalém rozmachu mimoškolských výchovných a kulturních institucí a organizací a při narůstajícím vlivu hromadných sdělovacích prostředků vyvstává často otázka funkce školy v moderní společnosti. Škola – toto tradiční výchovně-vzdělávací zařízení – byla a nadále zůstává základní institucí, která má napomoci mnohostrannému rozvoji tvůrčí osobnosti. Její tisíciletá historie je obrazem neustálých proměn ve spojitosti s charakterem společnosti i s rozvojem její ideové orientace, její vědy, techniky, a umění i celého životního způsobu a je příznačná jak extenzifikačními, tak intenzifikačními tendencemi.*“ [9, s. 87]

Prostřednictvím pozorování, nestandardizovaného rozhovoru a dotazníku bylo zjištěno mnoho informací, jež vypovídají o situaci školního prostředí gymnázia. Odpovědi žáků se liší podle jejich pohlaví, ročníku, ale i podle velmi specifické a individuální situace každého jednotlivce.

Mnohdy se však, jak ukazují příslušné grafy, jež předcházejí závěru, odpovědi všech studentů shodují.

Je velmi pozitivní, že žáci často uvádějí zájem o společnost a touhu pomoci změnit svět k lepšímu, avšak ze strany mnohých je přítomna skepse. Peníze hrají v životě všech žáků velkou roli, jejich potřebnost si zřejmě uvědomují také ve vztahu ke škole, protože např. nutnost hradit školné, přihlášky na přijímací řízení, přípravné testy na přijímací řízení atd. toto podmiňuje. Je však dobré, aby škola i rodina ukázala žákům zdravý přístup ke smyslu peněz ve společnosti.

Vliv rodiny je naprosto neopomenutelný. Žáci ve svých rodičích či prarodičích často spatřují své vzory, váží si jich a mají je rádi. Proto je zde na místě dobrá spolupráce rodiny a školy.

Školy a možnosti studia si žáci váží a připouštějí, že díky tomu se dostanou do kontaktu s informacemi, nad kterými by jinak nepřemýšleli. Také učitel je pro mnohé žáky důležitým v jejich životě.

Škola je místo, kde žáci tráví mnoho svého času a její vliv je tedy nezanedbatelný, což dokazuje i realizovaný výzkum na gymnáziu. Celé školní klima žáky motivuje, formuje a vychovává společně s rodinou a společností.

„Moderní výchova je výchova univerzální. Není záležitostí jen určité skupiny, určité instituce nebo určitého oboru, ale dotýká se každého, ať chce či nechce, prakticky v každé životní situaci. Je přítomna nejen v rodině, ve škole a v mimoškolních výchovně-vzdělávacích zařízeních, ale má své místo a svou funkci i v nejrozmanitějších společenských organizacích, v zařízeních kulturních i v hromadných sdělovacích prostředcích.“ [9, s. 31]

„Výchova nese odpovědnost za formování reálných potřeb žáků, nikoli pseudopotřeb.“

Spojení hodnot s potřebami lidí nastoluje i otázku vztahu formování potřeb a hodnotové orientace žáků, která je pro výchovnou práci velmi důležitá.“ [4, s. 17]

Závěrečné citace upozorňují a završují bakalářskou práci ve smyslu důležitosti zaměření výchovy, která se uskutečňuje vlivem několika činitelů, kteří by spolu měli spolupracovat, aby se nevytrácely duchovní hodnoty v životě mladých lidí, kteří vstupují do rychle se měnícího světa.

Použitá literatura

- [1] BELZ, H. – SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- [2] DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie hodnot: problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-79-X.
- [3] GRECMANOVÁ, H. – et al. *Obecná pedagogika II*. 2. vydání. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-8573-24-X.
- [4] HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy: problematika hodnot a hodnotové orientace, 1. díl*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1996. ISBN 80-7083-196-0.
- [5] HORÁK, J. *Kapitoly z teorie výchovy – 2. díl: problematika hodnot a hodnotové orientace, aplikace výzkumných pedagogických metod na příkladě provedeného řešení*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997. ISBN 80-7083-224-x.
- [6] HORÁK, J. *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. 1. vydání. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 1997. ISBN 80-7083-257-6.
- [7] HORÁK, J. – et al. *Základy pedagogiky*. Dotisk. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-534-6.
- [8] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] JŮVA, V. sen. – JŮVA, V. jun. *Úvod do pedagogiky*. 1. vydání. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-39-7.
- [10] KUČEROVÁ, S. *Člověk – Hodnoty – Výchova*. 1. vydání. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-85668-34-3.
- [11] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 3. vydání. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [12] LIPOVETSKY, G. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce 3. vydání. Praha: Prostor, 2003. ISBN 80-7260-085-0.
- [13] SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. 1. vydání. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 1994. sv. 83. ISBN 80-7042-072-3.

[14] TUČEK, A. *Učitel'ský manuál pedagogického výzkumu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1995.

[15] VALIŠOVÁ, A. – et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

Seznam grafů

- 1. graf:** Ukázka zastoupení pohlaví žáků v 1. ročníku.
- 2. graf:** Ukázka zastoupení pohlaví žáků ve 4. ročníku.
- 3. graf:** Odpovědi na otázku “Jste sama/sám se sebou spokojená/ý?” žáků 1. ročníku.
- 4. graf:** Odpovědi na otázku “Jste sama/sám se sebou spokojená/ý?” žáků 4. ročníku.
- 5. graf:** Odpovědi na otázku “Studium na gymnáziu je pro Vás?” žáků 1. ročníku.
- 6. graf:** Odpovědi na otázku “Studium na gymnáziu je pro Vás?” žáků 4. ročníku.
- 7. graf:** Vyjádření míry souhlasu mužů 1. ročníku s uvedeným tvrzením.
- 8. graf:** Vyjádření míry souhlasu žen 1. ročníku s uvedeným tvrzením.
- 9. graf:** Vyjádření míry souhlasu mužů 4. ročníku s uvedeným tvrzením.
- 10. graf:** Vyjádření míry souhlasu žen 4. ročníku s uvedeným tvrzením.
- 11. graf:** Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” mužů 1. ročníku.
- 12. graf:** Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” žen 1. ročníku.
- 13. graf:** Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” mužů 4. ročníku.
- 14. graf:** Odpovědi na otázku “Ve škole se cítím...” žen 4. ročníku.
- 15. graf:** Odpovědi na otázku “Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?” mužů 1. ročníku.
- 16. graf:** Odpovědi na otázku “Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?” žen 1. ročníku.
- 17. graf:** Odpovědi na otázku “Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?” mužů 4. ročníku.
- 18. graf:** Odpovědi na otázku “Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?” žen 4. ročníku.
- 19. graf:** Odpovědi na otázku “Máte nějaký svůj životní vzor?” žáků 1. a 4. ročníku.
- 20. graf:** Odpovědi na otázku “Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?” mužů 1. ročníku.

21. graf: Odpovědi na otázku “Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?” žen 1. ročníku.

22. graf: Odpovědi na otázku “Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?” mužů 4. ročníku.

23. graf: Odpovědi na otázku “Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?” žen 4. ročníku.

Seznam příloh

Nestandardizovaný rozhovor

Dotazník, s. 1 a 2

1 CD

Přílohy

Cíl:

V dnešní společnosti se vytrácejí duchovní hodnoty. Škola by měla v tomto smyslu nést vyšší odpovědnost za výchovu mladé generace. Cílem práce je proto zjistit, jaké základní životní hodnoty studenti vyznávají, aby bylo možno zpřesnit a doplnit cíle školního vzdělávání.

Předpoklady:

Zajištění kontaktů s příslušnou střední školou (školami). Prostudování základní axiologické literatury. Zvládnutí metod pedagogického výzkumu. Konzultace s vedoucím práce.

Metody:

Škálovací dotazník, standardizovaný a nestandardizovaný rozhovor.

Literatura:

- Kučerová, S.: Člověk - hodnoty - výchova. Prešov 1996.
Dorotíková, S.: Filosofie hodnot. Praha 1998
Sekera, J.: Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech. Ostrava 1994.
Horák, J.: Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže. Liberec 1997

Katedra: Pedagogiky a Psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (pro bakalářský studijní program)

pro (kandidát)

Brigita Zrůstová

adresa:

Proseč 48/I, Proseč u Skutče, 539 44

obor (kombinace):

Pedagogicko psychologická způsobilost

Název BP:

Výzkum hodnotové orientace studentů střední odborné školy

Název BP v angličtině:

Value orientation research of specialized vocational school students

Vedoucí práce:

Doc. PaedDr. Josef Horák, CSc.

Konzultant:

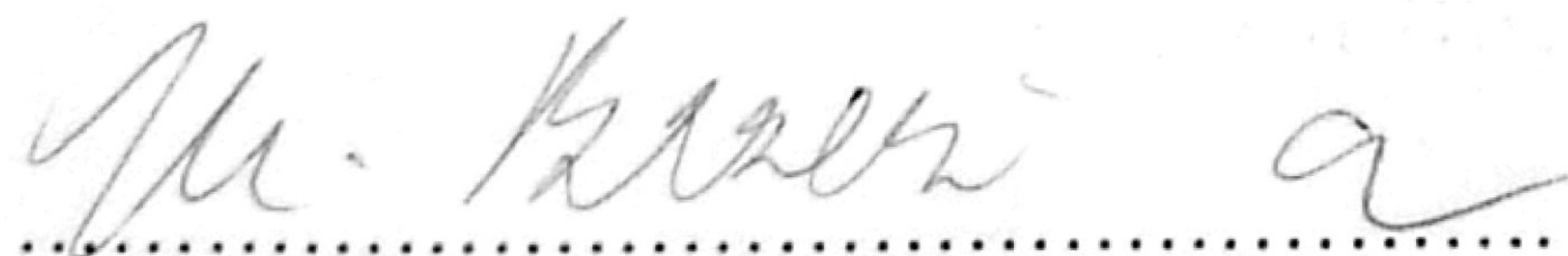
Ing. Jiří Janoušek

Termín odevzdání:

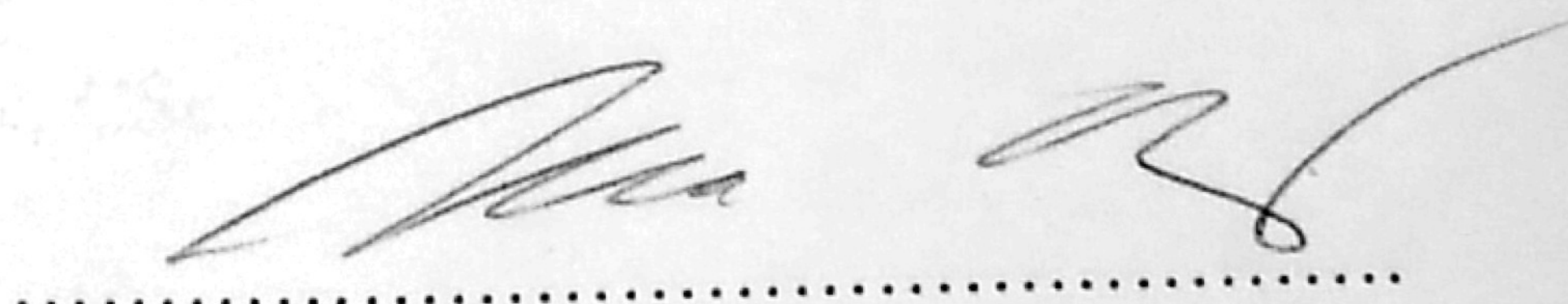
květen 2009

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 12.4. 2008



děkan



vedoucí katedry

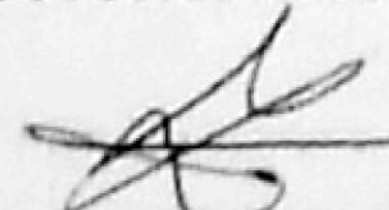
Převzal (kandidát):

BRIGITA ZRŮSTOVÁ

Datum:

28.4.2008

Podpis:



Nestandardizovaný rozhovor

Cíl

Cílem nestandardizovaného rozhovoru je vytvoření určitého náhledu na hodnotovou orientaci dnešních mladých studentů a nalezení výchozího bodu pro definování potřebných dotazníkových otázek zaměřených na zjištění skutečné situace v dané věkové skupině.

Postup

Výběr pěti studentů z 1. a 4. ročníku gymnázia bude náhodný. Pro správnou interpretaci získaných poznatků bude anonymní rozhovor s každou skupinou zaznamenáván. Doba rozhovoru - cca 30 min.

Téma

Téma rozhovoru směřuje k poznání, jak mladí lidé vnímají dnešní svět. Jak se cítí v dnešní době, které hodnoty vyznávají, zda a kde objevují své vzory.

Jaké jsou jejich plány do budoucna a jakou mají představu o tom, kam směřují a proč tam směřují. Co je pro ně v životě nejdůležitější, čeho si opravdu váží a co naopak zcela zavrhnou. Do jaké míry uznávají všeobecné společenské zvyklosti a jak si cení práce druhých.

Dotazník

Jmenuji se Brigita Zrůstová a jsem studentka TU v Liberci, Pedagogicko – psychologické způsobilosti. V rámci mé bakalářské práce realizuji tento dotazníkový výzkum, který se týká zjištění hodnotové orientace žáků gymnázia. Jedná se o dotazník anonymní, protože výstup bude představovat orientaci skupiny. Nemusíte se tedy obávat o narušení Vašeho soukromí.

Otázky si, prosím, v klidu přečtete a odpovězte na ně pravdivě, aby vyhodnocení bylo co nejpřesnější a tedy hodnotné. S vyplněním nespěchejte, čas na vyplnění je přibližně 30 min.

Děkuji.

Věk:	Ročník: 1. ☐ 4. ☐	Pohlaví: muž ☐ žena ☐
-------------	--	--

	ano	ne	nevím
Jste sama/sám se sebou spokojená/ý?	☐	☐	☐
	snadné	obtížné	průměrné
Studium na gymnáziu je pro Vás?	☐	☐	☐

Do jaké míry souhlasíte nebo nesouhlasíte s následujícími formulacemi?

	silný souhlas	souhlas	nesouhlas	silný nesouhlas	nevím
1) Studuji zde, protože to sám/a chci.	☐	☐	☐	☐	☐
2) Vnímám své studium v první řadě jako dobrý krok k finančnímu zabezpečení vlastní budoucnosti.	☐	☐	☐	☐	☐
3) Chci dosáhnout dobrého postavení ve společnosti.	☐	☐	☐	☐	☐
4) Snahy změnit svět k lepšímu jsou utopistické.	☐	☐	☐	☐	☐
5) Kdyby byla jednodušší cesta k životnímu úspěchu stejně vážená společností jako je studium, zvolím si ji.	☐	☐	☐	☐	☐
6) Pohrdám lidmi, kteří dosáhli svého úspěchu podvodem.	☐	☐	☐	☐	☐
7) V dnešní společnosti jsou na prvním místě peníze.	☐	☐	☐	☐	☐
8) Vždy vím, jak lidé, které obdivuji, dosáhli toho, pro co je obdivuji.	☐	☐	☐	☐	☐
9) Hlavní postavení ve společnosti zauímají jen vzdělaní lidé.	☐	☐	☐	☐	☐
10) Chci studovat jen proto, abych měl/a možnost získat práci, která mě bude bavit.	☐	☐	☐	☐	☐
11) Dnešní společnost se ubírá správným směrem.	☐	☐	☐	☐	☐
12) Vyučovací předmět mám oblíbený proto, že mě zaujala jeho výuka.	☐	☐	☐	☐	☐
13) V rámci školy je pro mě nejdůležitější mít dobrý prospěch	☐	☐	☐	☐	☐

- 14) Díky studiu jsem se dozvěděl/a zajímavé informace, které běžně nejsou dostupné. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 15) Učitele vnímám jako člověka, který mi může ukázat životní směr. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 16) Nebráním se podvodu, pokud je to pro mě přínosné. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐
- 17) Dobré ohodnocení je pro mě známkou mé kvality. ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Ve škole se cítím:

- | | ano | ne |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) bezpečně | ☐ | ☐ |
| 2) ponižován/a | ☐ | ☐ |
| 3) včleněn/a do kolektivu | ☐ | ☐ |
| 4) znuděně | ☐ | ☐ |
| 5) pod stresem | ☐ | ☐ |
| 6) dobře | ☐ | ☐ |
| 7) důležitě | ☐ | ☐ |
| 8) rovnocenně | ☐ | ☐ |

Na koho byste se obrátil/a, aby Vám pomohl s vážným problémem?

☐ na matku ☐ na otce ☐ na sourozence ☐ na přítele ☐ na učitele

☐ na někoho jiného, napište koho

Napište, zda a proč jste rád/a – nerad/a, že se účastníte dotazníkového průzkumu.

.....

Máte nějaký svůj životní vzor? Ano ☐ Ne ☐

Pokud ano, napište koho a z jakého je oboru lidské činnosti?

.....

Jak často si všímáte těchto situací, anebo jak často řešíte následující pocity?

- | | nikdy | zřídka | občas | často |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1) Plnohodnotný rozhovor. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 2) Pocit beznaděje z budoucnosti. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 3) Agresivní chování. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 4) Dravost. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 5) Lži. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 6) Pohoda. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 7) Nuda. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 8) Hloupost. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 9) Povyšování se nad druhými. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 10) Podléhání diktátům reklamy. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 11) Zábava díky alkoholu či drogám. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 12) Podvody. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 13) Nespravedlnost. | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| 14) Výše platů | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

Doplňte: Kdybych patřil/a mezi nejbohatší lidi světa.....

Doplňte: Moji rodiče jsou.....

Napište, prosím, co Vám v tomto dotazníku chybělo a co Vám popřípadě vadilo. Jaké otázky byste dále doplnil/a?

.....

Děkuji Vám velice za Vaše pravdivé odpovědi a za Váš čas.