

**Mendlova univerzita v Brně  
Institut celoživotního vzdělávání**

**Hodnotová orientace žáků středních škol**  
Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Petr Hlad'o, Ph.D.

Vypracovala:  
Marie Baláková

Brno 2011

Zadání bakalářské práce (v UIS)

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Hodnotová orientace žáků středních škol vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v příloženém seznamu literatury.

Brno, dne .....

Podpis studenta .....

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PhDr. Petru Hlad'ovi, PhD. za jeho ochotu, pomoc a rady při zpracování bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se věnuje problematice hodnot a hodnotové orientace adolescentů. Práce se skládá ze dvou částí, a to teoretické a praktické.

Teoretická část se dělí do tří kapitol, z nichž první se zabývá vývojovými specifiky adolescence ve vztahu k tématu práce. Druhá kapitola se věnuje vymezení pojmů hodnota, hodnotová orientace a výzkumům hodnotové orientace adolescentů. Třetí kapitola se zaměřuje na problematiku hodnotové výchovy a její zastoupení v rámcových vzdělávacích programech pro střední odborné vzdělávání. Použitými metodami v teoretické části je studium odborné literatury, analýza, syntéza a srovnávání.

Praktická část shrnuje výsledky výzkumu, který byl proveden pomocí dotazníku, jehož účelem bylo zjistit hodnotovou orientaci adolescentů navštěvujících střední školy. Dotazníky jsou analyzovány kvantitativně, statistickými metodami, ale i kvalitativním zhodnocením výsledků.

**Klíčová slova:** Hodnoty, hodnotová orientace, adolescence, výchova, vzdělávání.

## **RESUMÉ**

In the thesis I focus on the issue of values and value orientation among adolescents. The thesis consists of a theoretical and a practical part.

The theoretical part is divided into three chapters. In the first chapter, attention is paid to the development specifics of adolescence in relation to the topic of the thesis. In the second chapter, I concentrate on the definition of the terms “values” and “value orientation” and on the research of value orientation of adolescents. In the third chapter, I focus on the issue of values education and its presence in the national curricula for technical high schools. The methods used are: the study of academic literature, analysis, synthesis and comparison.

In the practical part, the results of my questionnaire-based research are presented. The aim of the research was to find out what the value orientation of adolescents

attending high schools is. The questionnaires have been analysed quantitatively, by statistic methods, as well as by a qualitative evaluation of the results.

**Key words:** values, value orientation, adolescence, education.

## OBSAH

1.	ÚVOD .....	8
2.	CÍLE.....	100
3.	MATERIÁL A METODIKA ZPRACOVÁNÍ.....	11
4.	TEORETICKÁ ČÁST .....	13
4.1	Psychologický pohled na člověka v adolescenci .....	13
4.1.1	Vymezení pojmů dospívání a adolescence .....	13
4.1.2	Sebepojetí adolescentů.....	13
4.1.3	Utváření identity .....	18
4.2	Hodnoty a hodnotová orientace .....	20
4.2.1	Potřeby .....	20
4.2.2	Hodnoty .....	22
4.2.3	Hodnotová orientace .....	23
4.2.4	Kategorizace hodnot .....	25
4.2.5	Funkce hodnot.....	27
4.2.6	Hodnotové orientace adolescentů ve výzkumech .....	28
4.3	Hodnotová výchova .....	32
4.3.1	Místo hodnotové orientace ve struktuře osobnosti .....	32
4.3.2	Utváření hodnot .....	33
4.3.3	Hodnotová dimenze ve výchově a vzdělávání.....	35
4.3.4	Hodnoty v kurikulu.....	37
4.3.5	Přístupy a metody hodnotové výchovy.....	40
5.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	45
5.1	Předmět, cíle a metody výzkumu.....	45
5.2	Vlastní šetření .....	45
5.2.1	Pohlaví respondentů.....	46
5.2.2	Věk respondentů .....	46
5.2.3	Navštěvovaný typ školy.....	47
5.2.4	Žebříček hodnot respondentů.....	48
5.2.5	Životní vzor respondentů .....	51
5.2.6	S čím respondenti zásadně nesouhlasí .....	52
5.2.7	Představa šťastného života respondentů .....	54
6.	DISKUSE.....	55
7.	ZÁVĚR .....	58
8.	POUŽITÁ LITERATURA .....	59
8.1	Bibliografické zdroje .....	59
8.2	Elektronické zdroje .....	61
9.	SEZNAM TABULEK A GRAFŮ .....	62
10.	PŘÍLOHY .....	63

## 1. ÚVOD

Otázkami lidských hodnot se po dlouhou dobu zabývala etika a filozofie. Etika, jako taková, se vždy prolínala do výchovy. Filozofie vyčlenila teorii hodnot do své zvláštní disciplíny *axiologie*. Nyní je problematika hodnot zkoumána i dalšími společenskými vědami, zejména psychologii, pedagogikou a sociologií. Neustále jsou prováděny výzkumy hodnot a postojů mládeže s cílem přispět k novým doporučením při výchově.

Hodnotová orientace patří k nejdůležitějším vztahům lidí k přírodnímu i společenskému prostředí, určuje jejich chování i jednání. Hodnoty umožňují dospívajícím orientovat se ve světě, chápat základní zákonitosti, umět se rozhodovat, nést za svá rozhodnutí odpovědnost a v neposlední řadě pochopit co je a co není správné. V první řadě začíná formování hodnotové orientace v rodině, následně ve škole a zájmových aktivitách. Chování a jednání dětí a lidí obecně, je ovlivněno jejich hodnotovou orientací. Chování založené na morálce pomáhá adolescentům rozvinout smysl pro samostatnost, nezávislost a sebedůvěru.

Hodnoty a hodnotová orientace adolescentů jsou předmětem neustálého zájmu pedagogiky. Jsou považovány za základní činitel chování a jednání žáků. Přitom problematika hodnot a hodnotové orientace není zdaleka teoreticky vyřešena. To se projevuje v nejasnosti přístupů hodnotové výchovy ve školách.

Hodnotová orientace je dnes nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu. Hodnoty a hodnotová orientace jsou přítomny ve vyučování, a to ve vztahu učitele k předmětu, žákům, ostatním členům pedagogického sboru, vedení, rodičům i k životu samému. Učitel tyto hodnoty předává, ať již záměrně, či nezáměrně svým žákům. To by měl mít neustále na paměti, a podle toho se chovat.

V průběhu svého života si každý člověk utváří obecné názory na svět a soustavu hodnotových orientací. V období dospívání můžeme, ne-li musíme, jako učitelé do tvorby těchto orientací zasáhnout. Můžeme mladému člověku, pomocí mravů, zvyků a norem, ukázat alespoň směr, kterým by se jeho hodnotová orientace mohla ubírat. I proto se téma mé práce týká hodnotové orientace žáků středních škol.



Má práce se v souladu s vytyčenými cíli skládá ze dvou celků, a to části teoretické a části praktické. Teoretická část se dělí do tří kapitol. První se zabývá psychologickým pohledem na člověka v adolescenci vzhledem k tématu, definicí pojmů dospívání a adolescence, sebepojetím adolescentů a utvářením jejich identity. Druhá kapitola je věnována definici pojmů hodnota a hodnotová orientace, problému klasifikace hodnot a výzkumům hodnot adolescentů. Třetí kapitola se věnuje utváření hodnot, jejich místu ve struktuře osobnosti, hodnotové výchově a jejím zastoupením v rámcových vzdělávacích programech.

V části praktické jsou rozebrány výsledky výzkumu hodnotové orientace žáků středních škol. Metodou použitou při výzkumu byl anonymní dotazník, který obsahoval sedm otázek. Odpovědi žáků k jednotlivým otázkám jsou zpracovány samostatně do grafů a tabulek, hodnoty jsou vyjádřeny v indexech a relativních četnostech.

## **2. CÍLE**

Bakalářská práce řeší problematiku hodnotové orientace adolescentů, práce je rozdělena do dvou částí, a to teoretickou a praktickou část.

Cílem teoretické části práce je na základě studia odborných pramenů objasnit základní pojmy vztahující se k danému tématu. Charakterizovat období adolescence, ve kterém k tvorbě hodnotové orientace u jedince dochází, charakterizovat pojmy hodnota a hodnotová orientace a nastínit problematiku hodnotové výchovy.

Cílem části praktické bakalářské práce je provést výzkum hodnotové orientace současných adolescentů, zjistit strukturu vybraných hodnot podle jejich preferovanosti.

### 3. MATERIÁL A METODIKA ZPRACOVÁNÍ

Pro zpracování teoretické části byla vyhledána literatura vztahující se k dané problematice. Hlavní použitá metoda teoretické části byla práce a odbornou literaturou, a to její studium, analýza, syntéza a následné shrnutí teoretických poznatků.

Empirická data v praktické části bakalářské práce byla získána prostřednictvím dotazníků.

Dotazník je obecně použitelná metoda poznávání osobnosti. Je to způsob psaného řízeného rozhovoru. Na otázky se odpovídá pomocí písemných odpovědí. Je to metoda méně časově náročná jak rozhovor a můžeme oslovit co největší počet respondentů. Z těchto důvodů byla pro bakalářskou práci zvolena právě tato metoda. Dotazník byl distribuován elektronickou cestou adolescentům navštěvujícím střední školu. Otázky uvedené v dotazníku byly zaměřené na zjištění současných hodnot respondentů.

Poněvadž je podle Kohoutka (1998) při hromadném rozesílání dotazníků, potřeba počítat s tím, že se všechny dotazníky nevrátí, byly rozeslány dvojnásobnému počtu respondentů, než bylo třeba k vlastnímu výzkumu. Získané výsledky byly zpracovány kvantitativně, statistickými metodami, ale také kvalitativním hodnocením výsledků.

Dotazníkem byla zjištěna, jak fakta tvrdá, tak fakta měkká. Mezi fakta tvrdá patří např. věk, pohlaví, povolání. Měkká fakta zahrnují např. názory, postoje, zájmy, hodnotový systém, potřeby, přání, zkušenosti.

Dotazník obsahuje otázky uzavřené, otevřené i škálové. U uzavřených otázek byla respondentům nabídnuta volba mezi dvěma a více možnostmi odpovědí. Výhodou uzavřených otázek je jednotnost statistických závěrů. Otevřené otázky daly respondentům větší prostor k vyjádření odpovědi. Jejich vyhodnocování bylo ovšem obtížnější. Otázky škálové jsou typické pro posuzovací škály. Existuje jich několik druhů, v dotazníku byla použita posuzovací škála numerická.

K hodnotám uvedeným v dotazníku se respondenti vyjadřovali pomocí pětistupňové bodovací škály. Hodnota pět vyjadřovala vysokou preferenci dané hodnoty a hodnota jedna naopak nízkou preferenci posuzované hodnoty. Při vyhodnocování byl

u každé hodnoty vypočítán aritmetický průměr – index této hodnoty. Čím vyšší byla hodnota indexu, tím vyšší byla preference příslušné hodnoty respondenty a naopak. Za použití takto získaných indexů bylo možné sestavit žebříček preferovanosti hodnot.

## 4. TEORETICKÁ ČÁST

### 4.1 Psychologický pohled na člověka v adolescenci

#### 4.1.1 Vymezení pojmů dospívání a adolescence

Období dospívání představuje v životě každého jedince přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Patří k nejkomplicovanějším obdobím lidského života.

Z ontogenetického hlediska je základním úkolem dospívání dokončení pohlavního zrání, fyzický a duševní rozvoj a sociální učení v nejširším slova smyslu. Ve srovnání s předchozím obdobím dětství se výrazněji rozvíjejí základní schopnosti člověka jako symbolizace, anticipace, zástupné učení, sebereflexe a seberegulace (Macek, 1999).

Jeho první polovina, *puberta*, je časově ohraničena přibližně mezi jedenáctým a patnáctým rokem. Je považována za nejbouřlivější životní etapu člověka. Toto ohraničení má jistou individuální variabilitu, danou především geneticky. Puberta je hlavně důležitý biologický mezník, i když se v tomto období nějakým způsobem upravují všechny složky osobnosti (Vágnerová, 1997).

*Adolescence* je druhou fází dospívání. Trvá přibližně od patnácti do dvaceti let. Vstup do této fáze je ohraničen pohlavním dozráním. Tělesná proměna proběhla v pubertě. Za sociální mezník vstupu do fáze adolescence, můžeme považovat ukončení povinné školní docházky. Naopak za ukončení se považuje dovršení přípravného profesního období a vstup do zaměstnání.

#### 4.1.2 Sebepojetí adolescentů

V období adolescence se osobnost uceluje a vyhraňuje. Adolescent zaujímá vážnější a odpovědnější vztah k vlastnímu Já – sebepojetí. Projevuje snahu o sebepoznání v návaznosti na hodnocení svého jednání v různých situacích. Takto poznává své kladné i záporné vlastnosti. Adolescenti vyvíjejí úsilí o sebeutváření

a sebezdokonalování prostřednictvím sebevýchovy, kterou se snaží odstranit nežádoucí vlastnosti a dosahovat vlastností pozitivních. V souvislosti s odhalováním kladných a záporných vlastností si adolescenti vytvářejí i svou hodnotovou orientaci. Na rozdíl od pubescentů, jimž určité mravní hodnoty ztělesňuje konkrétní osoba, např. rodič, třídní učitel, známý sportovec, umělec apod., si adolescent již vytváří jakýsi souhrnný obraz o tom, jakým by člověk v tomto ohledu měl být. Hodnoty, k nimž touto cestou dospěje, jsou potom vzorem a cílem jeho sebevýchovného snažení (Dvořáková, 2008).

Sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka. Konkrétní obsah sebepojetí je daný sociální zkušeností jedince. Je proto u každého jedince jiný. Na obecné úrovni ale můžeme najít společné rysy obsahové stránky sebepojetí (Blatný, 2001).

Z vývojového hlediska lze sebepojetí charakterizovat postupným narůstáním informací o sobě. Tento proces je doprovázen uvědomováním si sama sebe jako aktivního činitele. Odráží se zde i vztah k vlastnímu Já. Sebepojetí je tedy chápáno jako soubor znalostí a pocitů o sobě samém. Podle některých autorů lze o sebepojetí uvažovat také jako o postoji sama k sobě (Brehm, Kasin, 1989 in Blatný, Plháková, 2003).

Sebepojetí, tedy můžeme, stejně jako postoj, charakterizovat třemi aspekty. Jsou jimi aspekt kognitivní, týkající se obsahu sebepojetí a jeho struktury, aspekt afektivní, ve kterém je vyjádřen emocionální vztah k sobě samému, a konativní aspekt, vyjadřující skutečnost, že sebepojetí má motivační funkce a uplatňuje se v seberegulaci chování (Blatný, Plháková, 2003).

V současnosti je zdůrazňována charakteristika sebepojetí jako celku, na nějž lze pohlížet z několika hledisek. Jsou jimi multifacetovost, hierarchické uspořádání, dynamika, provázanost procesuální a strukturální stránky Já (Blatný, Plháková, 2003).

Termín multifacetové sebepojetí vyjadřuje skutečnost, že je tvořeno řadou dílčích mentálních Já. Ty mohou být označovány jako percepce, schémata či prototypy, které tvoří určitý systém. Nejčastěji se uvádí ideální, dosažitelné a aktuální Já. Tato Já se mohou lišit v řadě aspektů (Blatný, 2001).

Hierarchické uspořádání sebepojetí úzce souvisí s multifacetovou strukturou, a to hlediska formování jednotlivých Já. Sebepojetí se formuje na základě závěrů

o vlastních postojích a dispozicích v průběhu pozorování vlastní činnosti a na základě sociálního učení. Sebepojetí je tedy zobecněním poznatků o sobě odvozených ze zkušeností v konkrétních situacích. Tyto poznatky jsou hierarchicky uspořádány (Blatný, Plháková, 2003).

Sebepojetí, podobně jako jiné složky psychiky, je charakterizováno jak strukturální, tak dynamickou stránkou. Dynamická stránka vyjadřuje skutečnost, že v závislosti na odlišných situacích je aktivizováno některé Já, které v daném okamžiku plní centrální funkci.

Do sebepojetí adolescenta, které se na počátku školní docházky obvykle řídí názory, postoji a hodnocením dospělých, vstupují hodnocení vrstevnická. Tato hodnocení se podílí na utváření hodnotové orientace.

Sebepojetí je v tomto období velkým kvalitativním předělem. Adolescent je zprvu upoután svou fyzickou silou, svým vzhledem a vlastnostmi vlastního těla. Tyto nové kvality se stávají předmětem srovnání a ohodnocení. Zevnějšek je tedy důležitým prvkem sebepojetí adolescenta.

Vyšší úroveň poznávacích procesů umožňuje studium sebe sama – svého vlastního Já. V tomto ontogenetickém období objevují adolescenti své nitro, jsou upoutáni svým vnitřním životem a jeho jedinečností. Vše, co se s nimi a kolem nich děje, vztahují sami na sebe a hluboce to prožívají (Taxová, 1987).

Tento intenzivní zájem o vlastní Já souvisí s adolescentním egocentrismem, pro nějž je příznačné zveličování vlastní jedinečnosti. To umožňuje hlubší poznání sama sebe, ale zároveň je i známkou nevyvinutého sebevědomí a sebehodnocení.

Mění se uvažování o sobě. K vlastnímu Já jsou vztahovány názory subjektivně významných osob, vrstevnická kritéria a společenské normy (Macek, 1999).

Adolescenti, narozdíl od pubescentů, se již začínají orientovat na svou budoucnost. Vyjadřují představy a přání své budoucnosti tzv. možným Já. Tyto představy se v průběhu dospívání vyvíjejí a specifikují, vzniká tzv. ideální Já. Na něm se silně podílejí hodnotové orientace, do ideálního Já se promítají hodnoty jedince a díky těmto hodnotám se snaží překonávat své reálné Já. Ideální Já v sobě zahrnuje prvky chtěného Já (Jaký bych chtěl být?), tak požadovaného Já (Jaký bych měl být podle druhých?).

Ideální Já nabývá v průběhu adolescence na stále větším významu. V rámci sebereflexe je srovnáváno s reálným, aktuálním Já (Jaký jsem.). Jsou-li charakteristiky obsažené v ideální představě o sobě samém dosažitelné, působí ideální Já motivačně, je zdrojem aktivity při sebezdokonalování, podněcuje k práci na sobě. Je-li rozpor mezi reálným a ideálním Já příliš velký, bývá zdrojem nepříjemných pocitů. Pokud adolescent cítí velký rozdíl mezi tím co chce a skutečností, zažívá zklamání ze sebe samého. Uvědomuje-li si velký rozdíl mezi reálným Já a požadavky na jeho osobu kladenými ze strany druhých lidí, cítí pocit viny. Proto je důležité, aby ideální Já bylo aspoň potenciálně dosažitelné a netýkalo se nezměnitelných charakteristik osobnosti (Kon, 1988; Macek, 1999).

Vnímání vlastního Já a sociální srovnávání vede k sebehodnocení. Hodnotit sebe znamená porovnávat se podle určitých kritérií, která osobnost přebírá od společnosti. Nepřijímá je však slepě, přetváří si je na svou osobu (Blatný, 2001).

Jedno relativně objektivní kritérium pro sebehodnocení představují výkony. Ty jsou měřitelné a srovnatelné. Tělesná i duševní výkonnost se v dospívání prudce rozvíjí. Stoupají výkony sportovní a školní. Současně se i zvyšují společenské požadavky na tyto výkonnosti, hlavně však na výkonnost školní. Je očekáváno úspěšné splnění úkolů. Do sebehodnocení se vřazují nejen konkrétní úspěchy a neúspěchy. Hodnotí se i vlastní schopnosti, neoprávněnost různých požadavků a uplatnění v mimoškolních činnostech. Nezíská-li dospívající svými výkony dostatečný respekt u svého okolí, snaží se upoutat pozornost všemi možnými způsoby, někdy vysloveně nevhodným chováním. Mnoho nespolečenských i protispolečenských projevů a postojů pramení právě zde (Taxová, 1987).

Dalším kritériem při sebehodnocení jsou vzory a ideály. Vedou k napodobování a identifikaci. S přibývajícím věkem se konkrétní vzory posouvají k ideálům abstraktnějším (Nováková, 1973, 1975 in Taxová, 1987).

Proces sociálního srovnávání probíhá neustále ve vrstevnických skupinách. Do sebehodnocení se promítají názory a oceňování kamarádů a kolektivu. Hodně záleží na postavení, jaké jedinec ve skupině zastává, jak je oblíben a do jaké míry se ztotožňuje se společenskými normami.



Sebehodnocení neznamená jen zvažování vlastní ceny, ale i uvědomování si vlastních možností a hledání společenské role. Formují se životní plány, cíle a možnosti sebeuplatnění.

Sebevědomí adolescentů je ovlivněno různými situacemi a okolnostmi, které mohou působit protichůdně. Úspěchy a neúspěchy, s nimiž se dospívající setkává v každodenním životě, výrazně ovlivňují sebevědomí. Úspěchy ho posilují, neúspěchy oslabují.

Taxová (1987) rozlišuje čtyři typy celkové úrovně sebevědomí adolescentů. Do první skupiny řadí adolescenty se zdravě zformovaným sebevědomím. Jejich představa o sobě odpovídá skutečnosti a úspěšně zvládají společenské požadavky na ně kladené. Mají přiměřenou sebedůvěru. Dovedou objektivně zhodnotit sebe i okolí.

Druhou skupinu tvoří jedinci, jež můžeme označit jako jedince hledající se. Jejich sebepojetí není ještě ustáleno, stále se formuje.

Do třetí skupiny řadíme jedince závislé. Jejich sebevědomí je již zformované, přebírá však hodnoty a normy autorit. Bývají nesamostatní, poslušní. Společenské požadavky plní, příliš však o nich neuvažují. Objevují se potíže v samostatném rozhodování, což může způsobit, že i v dospělosti budou závislí a manipulovatelní.

Poslední skupinu tvoří jedinci zmatení a nestabilní, kteří si nevědí rady sami se sebou. V činnostech hledají spíše zábavu. V žádoucích sociálních rolích často selhávají. Období zmatků může být přechodné, mohou se však objevit společensky nežádoucí formy chování, jimiž je posilováno sebevědomí adolescenta.

Uvedené typy sebevědomí jsou spíše orientační. Jejich znaky se mohou u jednotlivých adolescentů prolínat. Přiměřenost sebepojetí se s přibývajícím věkem a zkušenostmi zvyšuje a stává se předpokladem pro žádoucí společenské postavení (Taxová, 1987).

### 4.1.3 Utváření identity

Identita se stala zejména v posledním desetiletí velice frekventovaným a svým způsobem také značně populárním pojmem. Ztráta, krize či hledání vlastní identity se vztahuje nejen k jednotlivci, ale také k různým skupinám, národům. Je to téma, kterým se zabývá mnoho vědních oborů, nejvíce však psychologie. Identita vyjadřuje naši jedinečnost, unikátnost a subjektivnost. Promítá se v ní určité zařazení ve společnosti. A to buď ve smyslu příslušnosti či sounáležitosti nebo ve smyslu oddělení a konfrontace (Čáp, Mareš, 2007; Dvořáková, 2008).

Identita ukazuje důležitost hodnot a hodnotové orientace ve snaze o dosažení osobních cílů. To co jedni považují za důležité, druzí mohou považovat za nedůležité, každý jedinec jedná na základě toho, co považuje za správné (Dvořáková, 2008).

Hledání identity určitě nelze zúžit jen na období dospívání, v této fázi vývoje je ovšem považováno za nejaktuálnější. Erikson (1968 in Čáp, Mareš, 2007) považuje ujasnění vztahu k sobě samému a hledání vlastní identity za základní vývojový úkol adolescence.

Identita se tvoří na základě dvou aspektů, a to osobního a sociálního. Pro první je podstatné vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti. Sociálním aspektem je pocit začlenění. Mnozí adolescenti si svou vlastní identitu vytvářejí přijetím hodnot a postojů vzorů, které považují za přijatelné (Vágnerová, 1997).

Pubescent si začíná uvědomovat odlišnost své osobnosti, a to jak od vrstevníků, tak především od rodičů a autorit. Zvyšuje se jeho kritičnost k okolí.

Kolem patnáctého roku si adolescent vytváří pocit, že on sám ví, co je pro něj nejlepší. S rodiči často soupeří, naopak s vrstevníky se vzájemně podporují. Mezi šestnáctým a sedmnáctým rokem se vazby s rodiči obnovují. Dospívající cítí větší zodpovědnost za své chování. V pozdní adolescenci si již uvědomuje svou samostatnost a jedinečnost (Macek, 1999). Adolescence je (Erikson, 1968 in Čáp, Mareš, 2007) pátým z celkově osmi stádií vývoje osobnosti. Vývojový úkol je formulován jako vytvoření identity vlastního Já (ego-já). Do tohoto procesu se prolínají všechny čtyři předchozí fáze vývoje. V novorozenecké a kojenecké fázi je to formování důvěry proti nedůvěře. V batolecím období vůle být sám sebou proti nejistotě, studu a pochybnostem.

V předškolním věku je to iniciativa proti pocitům viny. A ve věku školním snaživost proti pocitům méněcennosti.

Formování identity probíhá i v následujících třech stádiích, která zahrnují vývojové úkoly dospělosti a stáří. Svou teorií Erikson upozorňuje, že adolescence je velmi důležitým stádiem ve vývoji osobnosti, a že nejde vytrhnout z kontextu jak předchozího, tak následujícího vývoje.

Eriksonovu teorii rozšířil Marcia (1967 in Čáp, Mareš, 2007). Ten klasifikoval čtyři potenciální stavy identity. Pokud proces sebevymezení neproběhne úspěšně, vzniká tzv. difúzní či rozptýlená identita. Což je stav, kdy člověk nemá potřebu nalezení sama sebe, podléhá okolním názorům. Často mění svoje přesvědčení a chování v souladu s normami a očekáváním skupiny, jímž je členem. Status náhradní identity charakterizuje přebírání norem od autorit, aniž by měl člověk potřebu, ověřovat si je vlastními zkušenostmi. Status moratoria je charakteristický krizí identity, jenž se projevuje experimentováním, zkoušením určitých rolí. Adolescent objevuje hodnoty a rozvíjí si zájmy. Je ovšem méně flexibilní a je si sebou méně jistý. Čtvrtým je status získání či dosažení identity. Dospívající se hledá, řeší otázku svých závazků. Přijímá určitou sociální roli. Stává se vyzrálou osobností, schopnou bez problémů přejít do další vývojové fáze.

Při vytváření identity se projevují, zejména v pozdější fázi adolescence, také pohlavní rozdíly. Na budoucnost se orientují chlapci dříve než dívky. Projevuje se u nich silný důraz na budoucí úspěch v profesní sféře. Dívky prožívají konflikt mezi kariérou a rodinným životem. V adolescenci je pro ně důležitější spíše orientace světonázorová a vztahová. Dívky jsou také mnohem více zneklidňovány tím, co si o nich myslí ostatní. Jsou citlivější na kritiku (Smetáčková, 2007). Některé studie dokonce poukazují na to, že se u dívek mnohdy dříve rozvíjí intimita, než identita (Matteson, 1982 in Macek, 1999). Utváření identity velmi závisí na stereotypních představách o muži a ženě, které přetrvávají i v dnešní emancipované době.

## 4.2 Hodnoty a hodnotová orientace

Tázání po hodnotách, po tom co je smysluplné, důležité a obzvláště významné, je staré jako lidstvo samo. Patří ke stěžejním otázkám západní civilizace. Zaměstnává nejen filozofy, vědce, učitele, ale dotýká se hlavně společnosti jako celku. V minulosti si společnost utvářela určité obecně sdílené a respektované hodnoty, tedy představy o tom, co je bytostně důležité pro kvalitu lidského života, o co má člověk usilovat, čím se má řídit (Dorotíková, 1999).

Hodnoty a hodnotová orientace jsou součástí energetické stránky osobnosti. Spolu s potřebami, zájmy a postoji vytvářejí motivaci k jednání člověka a určují směr jeho jednání. Část potřeb, která bývá označována jako základní, vytváří základní motivaci působící na člověka s velkou naléhavostí, ale v relativně krátkém časovém úseku. Základní potřeby se vztahují k biologickému systému člověka. (Nakonečný, 1996).

Hodnoty představují oproti základním potřebám motivaci více socializovanou, působí silnějšími vazbami na společenské systémy, hodnoty nepředstavují izolované prvky motivační struktury bez vzájemných vazeb. Mimo významu konkrétní hodnoty charakterizuje každého jedince i struktura těchto hodnot (Nakonečný, 1996).

### 4.2.1 Potřeby

Potřeby lze definovat jako to, co jedinec potřebuje k efektivnímu a produktivnímu životu. Tedy jako to, co je nutné pro přežití a rozvoj. Potřeby jsou důležitým druhem motivů (Helus, 2009).

Göbelová (2008) uvádí, že v obecné definici potřeba představuje nutnost organismu něco získat nebo naopak se něčeho zbavit. Lze hovořit o třech druzích potřeb:

- *vitální potřeby* – úzce souvisejí s naší biologickou podmíněností (vzduch, spánek, potrava);
- *psychologické a sociální potřeby* – potřeba lásky, přátelství, zdravého sebevědomí apod.;
- *filozofické potřeby* – potřeby spirituální, či duchovní, souvisejí s nalezením smyslu našeho života.

Jedna z neznámějších klasifikací lidských potřeb pochází od amerického psychologa A. H. Maslowa. Ten je autorem teorie hierarchického uspořádání potřeb od nejvyšších po nejnižší. Jedinec dospívá k vyšším potřebám po uspokojení potřeb nižších. Hierarchii lidských potřeb uspořádal takto:

- *fyziologické potřeby;*
- *potřeba jistoty a bezpečí;*
- *potřeba sounáležitosti;*
- *potřeba uznání;*
- *potřeba seberealizace.*

Potřeba seberealizace je potřeba růstová, směřující k nadosobním cílům. Ostatní potřeby jsou nedostatkové, jejich neuspokojení ohrožuje biologickou a psychickou existenci jedince (Čáp, Mareš, 2007; Helus, 2009).

Čáp a Mareš (2007) se při výčtu lidských potřeb a jejich třídění drží Maslowa, avšak s některými úpravami. Potřeby rozdělují následovně:

- *elementární biologické potřeby;*
- *potřeba podnětů a činnosti, potřeba odpočinku a spánku;*
- *potřeba péče o potomstvo;*
- *sexuální potřeba;*
- *potřeba bezpečí, jistoty, sebezáchovy;*
- *potřeba milovat a být milován, potřeba vzájemného porozumění a pomoci;*
- *potřeba dobrého výkonu, úspěchu, uznání druhými, úcty a sebeúcty;*
- *potřeba kompetence, osvojit si dovednost a zvládat situace;*
- *potřeba radosti smíchu a dobré nálady;*
- *potřeby poznávací;*
- *potřeby estetické;*
- *potřeba cíle a směřování k němu, potřeba smyslu a seberealizace.*

Každá z těchto potřeb může mít u jednotlivců velmi rozmanité podoby.

Čáp a Mareš (2007) k označení jednotlivých složek či aspektů lidské motivace vedle termínu potřeba užívají ještě dalších pojmů. Zejména zájmy, postoje, hodnotové

orientace, cíle a smysl. Zájem je získaný motiv projevující se kladným emočním vztahem k určité skutečnosti či druhu činnosti. Zájem se projevuje soustředěním pozornosti v určitém směru, realizací příslušné činnosti a uspokojením z ní, nebo naopak nelibostí při jejím omezování. Postoj je získaný motiv, který vyjadřuje jedincův vztah k určité věci, lidem, činnosti, skupině, události apod. Postoje lidí k hodnotám nazýváme hodnotové orientace. Ty silně ovlivňují život jedince i skupin. Cíle, které si člověk vytyčuje a usiluje o jejich dosažení vyjadřují též lidskou motivaci. Potřeby nelze chápat jako jednotlivé, od sebe oddělené prvky, ale spíše jako aspekty jediného motivačního celku (Čáp, Mareš, 2007).

#### **4.2.2 Hodnoty**

Lidé mají určité představy o tom, co je jak hodnotné. Tyto představy se obvykle týkají toho, co je považováno za eticky správné, žádoucí.

Člověk v průběhu svého života neustále hodnotí, co je dobré, prospěšné, mravné, a co naopak špatné a nežádoucí. Věc, člověka nebo ideu, která je někomu drahá, potřebná, cíl, kterého chce dosáhnout, nazýváme hodnotou. Hodnotou se mohou stát sociálně uznávané předměty a ideje, ale i to co společnost jako žádoucí neuznává. Hodnoty a ideály jsou důležitým motivačním stimulem našeho chování (Kohoutek, 2000).

Když hovoříme o hodnotách, máme na mysli nejen to, co je k životu nezbytné, nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co milujeme, co je blízké našemu srdci. A v tom se lišíme. Neexistuje jednoznačně přijímaná definice pojmu hodnoty. Příčinou je fakt, že se hodnotami zabývá několik vědních disciplín. Mezi ně se řadí psychologie, filozofie, etika, sociologie, pedagogika, psychiatrie. Psychologie řeší otázku, jaké hodnoty lidé mají a proč. Filozofie se snaží určit jaké hodnoty by lidé měli mít a která leží na pomyslném žebříčku nejvýše. Etika se zabývá teorií morálky, do které problém hodnot jistě patří. Hodnoty jsou jedním z ústředních pojmů ve společenských disciplínách. Převládá názor, že hodnotově neutrální věda neexistuje (Göbelová, 2008).

Z psychologického hlediska můžeme hodnoty definovat jako společenské standardy, jimiž je řízena činnost a chování lidí ve společnosti. Jsou to tedy naučené

vzorce chování, které jsou osvojovány od rodičů, učitelů, vrstevníků, médií a společnosti obecně. Hodnotou se může stát vše, co vede k uspokojení lidských potřeb. Hodnoty ovlivňují způsoby jednání a chtěné cíle (Cakirpaloglu, 2009; Göbelová, 2008).

Sociálně psychologické pojetí hodnot vychází z faktu, že hodnota je hodnotou pouze pro určité jedince a skupiny. Je to míra subjektivního ocenění důležitosti, způsob jakým jedinec hodnotí určité jevy, vlastnosti a děje (Cakirpaloglu, 2009; Průcha, 2009).

Filozofie hodnoty popisuje jako to, co je nutné a užitečné k životu, čeho si vážíme. Hodnoty jsou základní kulturní kategorie, lidské normy a ideály (Kučerová, 1996).

Zvláštní filozofickou disciplínou, zabývající se teorií hodnot, je *axiologie*. Je to učení o povaze hodnot, jejich místě ve společnosti, povaze a vzájemných vztazích (Cakirpaloglu, 2009).

Tato teorie hodnot, nemá za úkol hodnoty objevovat, ani zdůvodňovat jejich přijímání či odmítání. Má hledat původ a důvod hodnot, odkud se berou, jak vznikají, jsou-li individuální či kolektivní, tvoří-li jednotný systém, jsou-li nějak hierarchizované a jak si osvojují vědomí člověka a jak se v něm upevňují. Zejména upevňování hodnot ukazuje velkou důležitost *axiologie* pro pedagogiku (Špůr, 1997).

Pojem hodnota je vždy spojen s pojetím významu objektu, který jedinec či skupina objektu přikládá. Jde o významy podstatné, vyjadřující obsah a váhu daného objektu v očích jednotlivce. Hodnota je přijatá informace o důležitosti něčeho či někoho (Prudký, 2004).

Hodnotami chápeme všeobecně platné normy lidského chování. Hodnota je to, o co usilujeme. Hodnota je výsledkem hodnocení, které je součástí lidského myšlení. Jeho prostřednictvím člověk vyjadřuje svůj vztah ke světu (Rosenzweig, 1991).

#### **4.2.3 Hodnotová orientace**

Všechny naše hodnoty nepovažujeme za stejně významné. V průběhu života se hodnoty vytvářejí a mění svoji strukturu. Ty co pro nás byly významné, v čase ztrácí na důležitosti, jiné naopak získávají prioritu. Hodnotová orientace je hierarchické uspořádání souboru těchto hodnot. Přijímá ji nejen jedinec, ale i skupina a společnost. Různí lidé mají rozmanité hierarchie hodnot podle toho, které hodnoty staví do popředí,

a které pro ně mají pouze okrajový význam. Hodnotová orientace bývá označována za jádro osobnosti člověka (Kohoutek, 2000).

Autorem první definice pojmu hodnotová orientace je Kluckhohn (in Dobrovolská, Duplinský, 1981). Ten v podstatě rozumí hodnotovou orientací obecné pojetí člověka a jeho místa a chování v přírodě, včetně chování člověka k člověku. Hodnotová orientace se týká jak jednotlivce, tak skupiny.

Hodnotová orientace patří k nejdůležitějším součástem naší osobnosti, řídí a usměrňuje chování jedince. Tvoří ji soustava postojů, zájmů a tendencí chovat se určitým způsobem. Umožňuje hodnotit, rozlišovat dobré a zlé, podstatné a nepodstatné (Göbelová, 2008).

Přejímání hodnot do hodnotové struktury podléhá věkovým zvláštnostem. Hodnotový systém může být poměrně stabilní, ale především u mládeže jej životní události mohou podstatně změnit. Dospívající klade důraz na jiné hodnoty než děti nebo staří lidé (Prunner, 2003).

Hodnotová orientace se u každého jedince projevuje individuálními rozdíly danými věkem, pohlavím, vzděláním, profesí a zkušenostmi. Promítají se do ní i faktory jako materiální podmínky, vliv sociálních a výchovných institucí jako rodina, škola, školní zařízení, masmédiá a celkově politicko-ekonomická sféra společnosti, ve které jedinec žije (Kraus, 2006).



#### 4.2.4 Kategorizace hodnot

S pojmem kategorizace hodnot se můžeme v hodnotových teoriích setkat ve více významech. Může jít o utřídění jednotlivých teorií v rámci různých společenských věd nebo o typologii hodnot, kdy se vymezují určité druhy hodnot, jejich vzájemné vztahy a hierarchie.

Kučerová (1996) klasifikuje hodnoty podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe a svět:

- *přírodní hodnoty* – ty dělíme na hodnoty vitální a sociální. Vitální hodnoty odpovídají potřebám biologické existence člověka, tedy života. Sociální hodnoty jsou projevem člověka ve vztahu k jiným lidem a sobě samému;
- *civilizační hodnoty* – jsou podmínkou i výsledkem společenské organizace, techniky a ekonomiky;
- *duchovní hodnoty* – se vztahují ke člověku samému a projevují se potřebou sebeuvědomění, intelektuálního rozvoje, citové bohatosti apod.

Bakalář (1973 in Dobrovolská, 1981) se pokouší stanovit čtyři základní výzkumné koncepce hodnot:

- *specifické hodnoty a hodnotová orientace* – jde o výsledky výzkumu zvláštních částí populace (např. duševně nemocných, vězňů, studentů);
- *hodnoty související s tzv. základními lidskými potřebami a orientací člověka*;
- *hodnoty a hodnotové orientace s přijetím filozofického nebo náboženského systému*;
- *sociální hodnoty*.

Kohoutek (2000) rozlišuje hodnoty podle směru, kterým se zaměřují:

- *autotelické hodnoty* – zdůrazňují vlastní „já“;
- *heterotelické hodnoty* – směřují k druhým;
- *hypertelické hodnoty* – jsou zaměřeny na neosobní cíle, ideály.

Frankl (1994 in Göbelová, 2008) představuje tři okruhy hodnot:

- *zážitkové hodnoty* – obohacují náš život, probouzejí v nás kladné emoce;

- *tvůřivé hodnoty* – projevujeme jimi aktivitu, vytváříme je svou vlastní činností;
- *postojové hodnoty* – se projevují jako kladné i záporné hodnoty, které člověk zaujímá k určitému dění v životě – jeho postoje.

Tugarinov (1971 in Dobrovolská, 1981) třídí hodnoty na základě principu chápání obecného a jedinečného:

- *hodnoty společenské* – jsou vytvořené společností, mají obecný a základní význam pro všechny členy společnosti, pozitivně ovlivňují hodnotový systém jedince;
- *hodnoty osobní* – patří sem individuální životní hodnoty, jsou specificky přetvářeny kulturou a materiálně technickým a politickým prostředím, ve kterém se jedinec nachází.

Dobrovolská, Duplinský (1981) vychází při kategorizaci hodnot z různých koncepcí člověka:

- *Naturalistické pojetí člověka* – vychází z poznatků přírodních věd, především biologie a fyziky. Zdůrazňuje přímé, smyslové poznání skutečnosti, tedy i člověka. Hodnoty a jejich vznik jsou vysvětlovány biologicky – rasa se snaží přežít, hodnoty jsou tedy chápány jako prostředek evoluce.
- *Humanistické pojetí člověka* – vyplývá z vnější i vnitřní zkušenosti člověka. Opírá se o smyslové poznání, ale také empatii. Toto pojetí člověka je charakterizováno snahou porozumět jeho cílům a přáním s ohledem na životní zkušenosti. Některé humanistické koncepce hodnot zdůrazňují vliv kultury a společnosti na vytváření hodnot. Motivace je v tomto směru chápána jako energizující činitel.
- *Ontologický přístup k člověku a hodnotám* – je pokusem o popis hodnot na základě analýzy bytí. Tento přístup totiž popírá možnost odvození hodnot ze zkušenosti. Nemá předpoklady pro to, aby se stal teoretickým základem pro konkrétní výzkumy hodnotových systémů.

Velmi detailní klasifikaci hodnot vytvořil Kluckhohn (1969 in Dobrovolská, Duplinský 1981), který hodnoty rozlišuje podle dimenzí:

- *dimenze modality* – patří sem pozitivní a negativní hodnoty;

- *dimenze obsahu* – kognitivní, morální a estetické hodnoty;
  - *dimenze účelu* – sem řadíme způsobové hodnoty – způsob činnosti, instrumentální hodnoty – prostředek dosažení cíle a hodnoty cílové – týkající se cílů;
  - *dimenze obecnosti* – hodnoty specifické pro situaci a hodnoty s obecnou platností;
  - *dimenze organizace* – zde jde o uspořádání hodnot;
  - *dimenze rozsahu* – hodnoty od obecně lidských po subjektivně zformované hodnoty;
- dimenze explicitnosti* – od verbalizovaných (explicitních) hodnot po odvozené (implicitní) hodnoty.

#### 4.2.5 Funkce hodnot

Hodnoty ve společnosti působí v mnoha směrech. Funkce hodnot můžeme rozdělit na individuální a společenské. Tyto funkce se navzájem prolínají, ovlivňují a doplňují. Jejich neoddělitelnost znamená účast individuálních hodnot ve vztahu jednatelce a společnosti, ti na sebe spontánně či cílevědomě působí (Cakirpaloglu, 2009; Prudký, 2009).

Individuální hodnoty se podílejí na procesu individuálního růstu. Mezi individuální funkce hodnot řadíme adaptaci člověka na fyzické a sociální podmínky. Většinu hodnot, jež patří do této skupiny, člověk přijímá v průběhu socializace, bere je jako dané, nebo je získává vlastní zkušeností. Jsou to stanovené vzory chování, kterými jedinec hodnotí jednotlivé situace, řeší konflikty a zaujímá postoje. Další funkcí patřící mezi hodnoty individuální je překonávání vlastní existence. Tato funkce je zaměřena na naše vlastní Já (Cakirpaloglu, 2009).

Sociální hodnoty můžeme rozdělit do dvou skupin funkcí, a to funkce *sociální integrace* a funkce *sociální racionalizace*. Funkce sociální integrace souvisí s procesy udržení skupiny i celé společnosti. Jedná se o společenskou soudržnost, stabilitu, sociální kontrolu a prevenci nežádoucího chování. Funkce sociální racionalizace slouží k ospravedlnění společenských zájmů. Racionalizace transformuje dílčí zájmy různých skupin v hodnotový obsah, který je přijatelný pro většinovou společnost. Tak vznikají společenské hodnoty (Cakirpaloglu, 2009).

#### 4.2.6 Hodnotové orientace adolescentů ve výzkumech

Výzkumů na téma hodnotových orientací proběhlo a stále probíhá nespočet. Tyto výzkumy komplikuje nejen nejednoznačnost pojmu hodnota, ale také skutečnost, že hodnotovou orientaci nelze podrobit přímému pozorování. Hodnoty bývají v šetřeních odvozeny z postojů, které jsou měřeny prostřednictvím různých škál (Rabušič, 2001).

V praxi se nejčastěji používá jedna ze dvou možností. Při první z nich respondenti posuzují jednotlivé hodnoty pomocí stupnic – *rating*, při druhé hodnoty řadí do určitého pořadí – *ranking*. U obou nalezneme výhody i nevýhody. Pokud respondenti posuzují každou jednotlivou hodnotu zvlášť, vše považují za velmi důležité a stírá se tak rozdíl jednotlivých položek. U druhé metody respondent řadí hodnoty do pořadí od nejdůležitější po nejméně důležitou. Tato metoda se více podobá reálnému rozhodování. Nevýhoda se objevuje v umělém zvětšování rozdílů mezi jednotlivými položkami (Sak, 2000).

V roce 1997 Kolář soustředil výsledky tří na sebe navazujících rozsáhlých šetření realizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, která se dotýkala životního stylu, hodnotových orientací a volnočasových aktivit mladých lidí. Tato šetření byla prováděna na vzorku respondentů ve věku 15 až 29 let.

Výsledky tohoto výzkumu, co se týče významu vybraných hodnot, jsou uvedeny v tabulce 1.

Za nejdůležitější hodnotu respondenti označovali zdraví. Na této hodnotě se shodovali téměř všichni oslovení účastníci výzkumu. Za zdravím následovala hodnota mír. Další místo obsadila hodnota rodina. Jen čtvrtina oslovených nepovažovala za vysoce významné mít děti a poskytnout jim dobrou výchovu. Třetina nepovažovala za vysoce významné dobrou práci, dobré přátele a život v klidu a jistotě. Poměrně preferovaná hodnota, jak ukázal výzkum, byl označen život ve zdravém prostředí. Zhruba polovina oslovených zařadila mezi důležité skupiny hodnot dostatek dobrých znalostí a dostatek peněz. Přibližně čtvrtina respondentů uvedla jako podstatné hodnoty úspěch a uznání ze strany okolí, mít firmu a podnikat. Třetina dotázaných uvedla jako významnou hodnotu mít čas na odpočinek, záliby. Pětina dotázaných označila jako velmi významnou hodnotu mít dostatek informací. Asi každý desátý respondent cítil jako velmi významnou hodnotu mít možnost ovlivňovat společnost. Nejméně

preferovanými hodnotami, dle zjištění tohoto výzkumu, byly hodnoty mající vztah k dění ve společnosti a ve světě, náboženství

*Tabulka 1 Hodnotová orientace mladých lidí ve věku 15 až 19 let (v %)*

hodnota	vysoce významné	středně významné	vysoce nevýznamné
Zdraví	99	1	0
Mír	98	2	0
Rodina	98	2	0
Děti a jejich výchova	92	5	3
Dobrá práce	95	4	1
Životní prostředí	94	5	1
Přátelé	95	4	1
Klid a jistota	94	5	1
Čestné jednání	90	7	3
Péče o zdraví	91	7	2
Dobré znalosti	84	14	2
Peníze, vysoká životní úroveň	83	14	3
Odolnost	79	48	3
Zdravá strava	16	17	7
Fyzická kondice	73	20	7
Odpočinek a záliby	76	20	4
Úspěch a uznání okolí	65	24	11
Nekouření	59	19	11
Dobrá parta	58	19	23
Vzdělání, kvalifikace	54	32	14
Aktivní ochrana přírody	51	32	17
Abstinence	48	31	21
Vlastní firma	43	27	29
Dostatek informací	52	35	13
Ovlivňování vývoje společnosti	38	35	27
Náboženské zásady	17	17	66

*(zdroj: Kolář, 1997)*

Sak (2000) zkoumá a sleduje hodnotovou orientaci již od roku 1982. Poslední z jeho zveřejněných výzkumů hodnotové preference mládeže je z roku 1996.

Hodnotovou orientaci zkoumá prostřednictvím baterie hodnot, kterých je v současnosti 23 a jedná se o následující hodnoty: politická angažovanost, Bůh, veřejně prospěšná činnost, soukromé podnikání, společenská prestiž, majetek, být užitečný druhým, úspěšnost v zaměstnání, koníčky, plat, vzdělání, zajímavá práce, rozvoj vlastní osobnosti, rodina a děti, pravda/poznání, demokracie, životní prostředí, životní partner, svoboda, mír, přátelství, láska a zdraví.

Ke všem těmto hodnotám respondent uvede, jaké pro něj mají význam za použití pětistupňové vzestupné škály. Pro každou hodnotu je pak vypočítán index, a to jako aritmetický vážený průměr.

Výsledky výzkumu, který Sak provedl u mládeže ve věku 15 až 18 let v roce 1996, zachycuje tabulka č. 2. Z údajů v této tabulce je patrné, že i v tomto výzkumu byly jako nejvíce preferované hodnoty zjištěny zdraví, láska a přátelství. Naopak k nejméně preferovaným hodnotám náležely politická angažovanost, Bůh a veřejně prospěšná činnost.

Dlouhodobým sledováním dospěl Sak k závěru, že od roku 1982 nedochází v hodnotových orientacích mládeže v naší republice k výrazným změnám (Sak, 2000).

Tabulka 2 Preference hodnot mládeže ve věku 15 až 18let

pořadí	hodnota	index
1.	Zdraví	4,70
2.	Láska	4,57
3.	Přátelství	4,48
4.	Mír	4,40
5.	Svoboda	4,38
6.	Životní partner	4,19
7.	Životní prostředí	4,15
8.	Demokracie	4,10
9.	Pravda a poznání	4,05
10.	Rodina a děti	3,99
11.	Rozvoj vlastní osobnosti	3,94
12.	Zajímavá práce	3,90
13.	Vzdělání	3,72
14.	Plat	3,70
15.	Koníčky	3,67
16.	Úspěšnost v zaměstnání	3,67
17.	Být užitečný druhým	3,66
18.	Majetek	3,44
19.	Společenská prestiž	2,80
20.	Soukromé podnikání	2,68
21.	Veřejně prospěšná činnost	2,56
22.	Bůh	2,07
23.	Politická angažovanost	1,48

(zdroj: Sak, 2000)

Hodnoty zdraví, mír a životní prostředí ve svém celku vytvářejí globální hodnotovou orientaci. Ta vyjadřuje zájmy celého lidského rodu. Rodina, děti, životní partner a láska vyjadřují reprodukční hodnotovou orientaci, vyjadřující zájem na zachování lidského druhu. Hodnoty přátelství, láska, koníčky a zájmy vytvářejí hédonistickou orientaci člověka, která je chápána jako touha po potěšení. Vzdělání, rozvoj vlastní osobnosti, zajímavá práce a úspěšnost v zaměstnání vyjadřují profesně-rozvojovou hodnotovou orientaci. Hodnoty demokracie, svoboda a soukromé

podnikání vyjadřují liberální hodnotovou orientaci. Egoisticko-materialistická orientace zahrnuje hodnoty majetek, plat, společenská prestiž, soukromé podnikání a úspěšnost v zaměstnání. Hodnoty být užitečný druhým, veřejně prospěšná práce, politická angažovanost a společenská prestiž vyjadřují sociální hodnotovou orientaci, která jedince vede k překračování sama sebe, k interakcím a vztahům k druhým individuům a sociálním skupinám (Sak, 2000).

Tyto hodnotové orientace zobrazuje tabulka 3.

*Tabulka 3 Hodnotové orientace mládeže ve věku 15 až 18 let*

<b>pořadí</b>	<b>hodnotová orientace</b>	<b>index</b>
<b>1.</b>	Globální	4,68
<b>2.</b>	Reprodukční	4,38
<b>3.</b>	Hédonistická	4,32
<b>4.</b>	Profesně-rozvojová	4,06
<b>5.</b>	Liberální	3,90
<b>6.</b>	Egoisticko-materialistická	3,52
<b>7.</b>	Sociální	2,56

*(zdroj: Sak, 2000)*

## **4.3 Hodnotová výchova**

### **4.3.1 Místo hodnotové orientace ve struktuře osobnosti**

Podmínky, ve kterých člověk usiluje o životní seberealizaci, ho nutí hlouběji rozmýšlet svá životní rozhodnutí. Svoji životní dráhu si vytváří sám, není závislý jen na vnějších okolnostech. Kvalita jeho života závisí též na charakteru osobnosti, na činnostech, které vykonává, způsobu, jak je vykonává, i na systému hodnot, které uznává. Lidský svět je charakteristický tím, že vystupuje jako svět hodnot. Každá událost, lidský čin i vztahy mezi lidmi mají pro jednotlivce určitý smysl a kvalitu hodnoty (Horák, 1996).

Svět člověka proto není jen sumou věcí a jevů, jimiž je obklopen, ale i světem sociálních vztahů a životního smyslu. Ten mu dává člověk materiální a duchovní činností, poznáváním a hodnocením.



Ve svém povědomí si každý člověk vytváří preferenční stupnici nejen hodnot, ale i lidí, s nimiž přichází do styku. V závislosti na zařazení v preferenčním žebříčku, je člověk ochoten akceptovat postoje a názory jiných osob. Podle toho řídí i své chování. Tento hodnotový systém lidí je základem ostatních preferenčních stupnic ve společnosti (Pelikán, 1984 in Horák, 1996).

#### 4.3.2 Utváření hodnot

Hodnoty nejsou člověku vrozené. Postupně se vytvářejí a ustalují v procesu socializace. Hodnota může být pouhým výsledkem učení. Jsou však často zdůrazňovány i socializační aspekty a vliv tradice. Většina psychologů zastává názor, že základním zdrojem hodnot je hodnotový systém společnosti. Z něj jedinec řadu hodnot přebírá a upravuje (Fontana, 1997).

Na rozdíl od dospělosti, kdy je hodnotová orientace relativně stabilní, bývá hodnotová orientace adolescentů velmi proměnlivá, tvárná a ovlivnitelná. Význam hodnot a jejich hierarchický systém je určen společensky. Vyjadřuje to, co je pro společnost užitečné, prospěšné, cenné v současnosti i budoucnosti. Dospívající se s těmito hodnotami setkává nejen ve formě společenského očekávání a požadavků, ale i ve formě individuálních hodnotových systémů lidí a skupin, s nimiž je v kontaktu (Taxová, 1987).

Při realizaci hodnotové výchovy by měla být respektována jednotlivá vývojová stádia. Pro rozvoj hodnotového vědomí je důležité si uvědomit kognitivní, morální a citovou provázanost vývoje (Göbelová, 2008).

Teorie kognitivního vývoje podle Piageta (in Čáp, Mareš, 2007) zahrnuje čtyři období:

- *senzomotorické období* (0–2 roky) – začíná se utvářet pojem sebe sama;
- *předoperační období* (2–7 let) – myšlení dítěte je egocentrické, má potíže s uvědomováním si názoru druhého;

- *stádium konkrétních myšlenkových operací* (7–11 let) – děti umí logicky přemýšlet o objektech a událostech. Uznávají některá pravidla sociálních konvencí;
- *stádium formálních operací* (11 let až dospělost) – je plně realizováno až mezi 14. a 15. rokem. V tomto stádiu jedinec myslí v podstatě stejným způsobem jako v dospělém věku. Mladiství chápou morální pravidla. Sami si i pravidla vytvářejí, aby byli schopni vypořádat se novými situacemi.

Kohlberg (1969 in Göbelová, 2008) rozlišil tři hlavní stádia morálního vývoje, při kterých vychází z Piagetovy teorie:

- *předkonvenční úroveň morálky* (2–7 let) – dítě se chová bez ohledu na druhé; dobro a zlo, tedy morální normu, posuzuje podle následků chování, je-li odměněno či potrestáno;
- *konvenční úroveň morálky* (7–11 let) – dítě se přizpůsobilo tlaku výchovy a společnosti; řídí se konvencí, tím, co se od něj očekává; morálními zásadami se už neřídí jen kvůli vlastnímu prospěchu; v první fázi tohoto období se snaží chovat podle očekávání druhých, chce být hodným dítětem, aby se vyhnulo nepřízni pro něj důležitých osob, chce se všem zavděčit; ve druhé fázi dítě vnímá autoritu, smysl pro povinnost a pocity viny; zaměřuje se na řád a zákon; pravidla dodržuje, protože je vytvořila společnost a jejich porušování vede k chaosu a nespravedlnosti;
- *postkonvenční úroveň morálky* (od 12 let výše) – jedinec se řídí svými principy, které pochopil a přijal za své; do tohoto stádia se dostane jen velmi málo lidí, některé výzkumy uvádějí, že méně jak 15 %; v první fázi této úrovně má jedinec stále silný smysl pro povinnost, ale začíná mít také smysl pro spravedlnost a zákon; pravidla jsou chápána jako něco, co je žádoucí měnit, dodržuje je, ale snaží se, aby se nepříčila s jeho zásadami; ve druhé fázi tvoří morální zásady uspořádanou soustavu; člověk dovede brát v úvahu všechny podstatné okolnosti, posouvá se v jednání za hranice povrchní spravedlnosti.

Vytvoření určitého hodnotového vztahu předpokládá poznání hodnoty, její rozumové a citové přijetí. Proces *interiorizace* hodnot prochází různými etapami. Prvně dochází k seznámení se z hodnotou. Jedinec se musí dozvědět o její existenci. Tato etapa je nazývána „informací“. V další etapě „transformace“ hodnotu definujeme,

vyjádříme ji ve vlastním jazyce. Dále hodnotu buď přijmeme či odmítneme. To nazýváme „angažováním se“. Posléze se přijatá hodnota stává součástí vlastního hodnotového systému – „inkluze“. „Dynamizace“ je poslední etapou interiorizace a dochází při ní ke změnám v osobnosti jedince (Göbelová, 2008; Taxová, 1987).

Opakem interiorizace je *exteriorizace*, jež je způsob převedení vnitřních hodnot na hodnoty vnější, které působí na okolí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Významnou roli v procesu osvojování hodnot hraje sociální učení, což je učení, které se uskutečňuje pozorováním chování, postojů a emocionálních reakcí druhých lidí.

Jedinec se s normami seznamuje na dvou úrovních:

- *zobecnováním skutečného chování lidí* – pozoruje chování druhých, všímá si, jaké chování je v určitých situacích považováno za vhodné; v projevech nachází určitý řád, podle něhož se snaží regulovat vlastní chování;
- *verbálním sdělením druhých osob* – je sděleno, co je správné a co špatné a zároveň vysvětleno, proč tomu tak je (Vágnerová, 2000 in Göbelová, 2008).

Z hlediska výchovy je důležitý soulad mezi oběma úrovněmi. Tedy mezi tím, co je verbálně prezentováno a co se pak projevuje v reálném chování. Nejen pedagogická praxe bývá mnohdy ukázkou pravého opaku. Děti a dospívající se učí o důležitosti spolupráce. Ve třídě je, ale povzbuzována soutěživost. Oceňování jsou nejlepší a nejchytřejší.

### **4.3.3 Hodnotová dimenze ve výchově a vzdělávání**

V současnosti je problematika hodnot v pedagogice často skloňovaným tématem. Otevírají se otázky, co je hodnota, jak a kým je definována, na základě čeho je hodnotová orientace utvářena, a je-li vůbec možné jednu hodnotovou orientaci nahrazovat druhou.

Mezinárodní komise UNESCO vypracovala studii „Vzdělávání pro 21.století“. První část studie se zabývá formulací nejzávažnějších společenských problémů,

očekávanou linií světového vývoje ve spojitosti s pedagogikou. Druhá část studie přináší základní principy, na nichž má být budována struktura i proces vzdělávání. Z ní vyplývá nová kategorizace cílů a druhů vzdělávání, které jsou ve studii představeny jako tzv. čtyři pilíře vzdělávání.

„V souladu s nimi je záměrem středního odborného vzdělávání:

*Učit se poznávat*, tj. osvojit si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohloubit si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě a dále je rozšiřovat.

*Učit se pracovat a jednat*, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován.

*Učit se být*, tj. rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření, jednat v souladu s obecně přijatými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a osobní zodpovědností.

*Učit se žít společně*, učit se žít s ostatními, tj. umět spolupracovat s ostatními, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo“ (Rámcový, 2007, s. 6).

Studie UNESCO vymezuje výchovně vzdělávací priority. Pro učitele znamená potřebnou vizi výchovy a vzdělávání. Přijmout ji znamená zamýšlet se nad hodnotovou podstatou vzdělávání. Záleží ovšem jen na učiteli, jak tuto vizi pojme (Göbelová, 2006).

Na jednotlivých typech modelů evropských škol můžeme rozlišit šest hlavních rolí školy a s nimi spojených hodnotových priorit (Göbelová, 2006).

Prvním typem je škola, která za svou prioritu považuje rozvíjet celou osobnost žáka. Tento typ školy můžeme označit za tradiční. Druhým typem je pojetí školy jako ochranné instituce, která mladému člověku zajišťuje útočiště před vnějším světem. Třetím typem je škola utvářející a formující lidskou bytost podle svých představ. Tyto školy mohou být velice konzervativní, nebo naopak radikální. Čtvrté pojetí školy plní především funkci přípravy svého žáka na další vzdělávání nebo profesi podle požadavků trhu práce. Taková škola je postavena na sociálním řádu společnosti. Pátý typ školy doplňuje to, co neposkytuje rodina a sociální prostředí svou výchovou

a vzděláváním. V takovéto škole nejsou přesně definované cíle. Škola podléhá změnám v sociálním kontextu. Šestý typ školy je místem, kde jsou žáci kultivováni, kde rostou, kde tráví většinu času a mohou řešit své problémy. Učitel zde není jen vychovatelem a vzdělavatelem, ale i životním rádcem. Poslední pojetí školy je blízké novodobé organizaci školy, která zdůrazňuje potřebu její činnosti s okolím.

Funkce současné školy je spojením ideálních představ, které mají umožnit orientaci v realitě. Ale již Piaget (in Čáp, Mareš, 2007) charakterizoval běžnou školu jako instituci, která připravuje spíše na zkoušení než na život samotný. Reálný život se ve škole mění spíše na realitu školní.

Hodnotová dimenze ve výchově a vzdělávání je aktuálním tématem souvisejícím s vzdělávacími prioritami. Cílem výchovy a vzdělávání je umožnit člověku plně se realizovat. Vyučování zprostředkovává pouze poznatky a fakta. Je třeba ho spojit s výchovou, jakožto možností probouzení a rozvoje lidského vědomí, tedy i utvářením hodnotových postojů (Göbelová, 2006; Taxová, 1987).

#### **4.3.4 Hodnoty v kurikulu**

Podle studie UNESCO „Učení je skryté bohatství“, je „cílem rozvoje umožnit člověku plně se realizovat, a to v celé bohatosti jeho osobnosti i komplexnosti forem jeho sebeprojevu a prostřednictvím všech jeho závazků jako jednotlivce, člena rodiny a společnosti, občana a pracovníka, vynálezce technik a tvůrčího snílka“ (Jon, 1997, s. 52).

V souvislosti se studií UNESCO a nároků plynoucích z jeho čtyř pilířů vzdělávání, stojíme před staronovými otázkami obsahu vzdělávání – proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek a s jakým očekáváním vzdělávat. Hodnoty ovlivňují kurikulární priority a v jednotlivých projektech vzdělávání jsou pak přímo vyjádřeny (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Hodnoty v kurikulu jsou specifické tím, že se v nich odrážejí hodnoty společnosti, zároveň však zahrnují individuální hodnoty. Hodnoty tvoří z kurikula celek. V kurikulu demokratických zemí jsou za podstatné hodnoty považovány nezávislé myšlení, spolupráce a osobní odpovědnost, tedy hodnoty, které umožňují rozvoj demokratické společnosti (Göbelová, 2008).

Podkladem pro tvorbu rámcového vzdělávacího programu je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílá kniha (2001). Při tvorbě rámcových vzdělávacích programů je uplatňováno nové pojetí kurikula, které již není založeno na osvojování co největšího objemu faktů. Úlohou školy je poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, rozvíjet mezipředmětové vazby a nové formy výuky, které usnadní proces vzdělávání.

V Bílé knize (2001) se také uvádí, že cílem středního vzdělávání je připravit žáka na smysluplný, úspěšný a odpovědný život osobní, občanský i pracovní, v aktuálních podmínkách světa. Jako teoretické východisko zde byl použit koncept čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století: učit se poznávat, učit se pracovat a jednat, učit se být, učit se žít společně.

Rámcové vzdělávací programy odrážejí hodnoty v kompetencích absolventa. Střední odborné vzdělávání směřuje, v souladu se svými cíli k tomu, aby si žáci vytvořili určité kompetence v návaznosti na základní vzdělávání, odpovídající úrovni jejich schopností a studijním předpokladů. Pojem kompetence se snaží postihnout, že cílem vzdělávání je, kromě osvojení poznatků a dovedností, i osvojení způsobilostí nutných pro život a výkon povolání. Chápeme jím osvojené struktury znalostí a schopností, s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, jež jsou předpokladem pro výkon žáka (Rámcový, 2007).

Mezi klíčové kompetence středního vzdělávání řadíme:

*Kompetence k učení*, která v sobě zahrnuje hodnoty vzdělání a rozvoj vlastní osobnosti, směřuje k tomu, aby absolventi byli schopni se efektivně učit, vyhodnocovat své výsledky a stanovovat si reálné potřeby a cíle svého dalšího vzdělávání.

*Kompetence k řešení problémů* směřuje k tomu, aby absolventi zvládli samostatně řešit pracovní i osobní problémy. Za osvojenou hodnotu zde můžeme považovat samostatnost při řešení problémů.

*Komunikativní kompetence* zahrnují hodnotu např. jazykové způsobilosti. Absolvent se má umět vyjadřovat v ústní i písemné podobě, a to v osobní i pracovním životě a nejlépe ve více jazycích.

*Personální a sociální kompetence* v sobě zahrnují hodnoty jako zajímavá práce, úspěšnost v zaměstnání, zdraví, přátelství, být užitečný druhým. Absolventi středního odborného vzdělávání budou připraveni, na základě znalosti své osobnosti, stanovit si přiměřené cíle osobního a profesního života, pečovat o své zdraví, spolupracovat s ostatními a utvářet vhodné mezilidské vztahy.

*V občanských kompetencích a kulturním povědomí* nalezneme hodnoty odpovědnost, tolerance, demokracie, politická angažovanost, hodnoty národní i světové kultury. Tato kompetence směřuje k tomu, aby absolventi uznávali hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti, jednali ve shodě s nimi, žili v souladu s trvale udržitelným rozvojem a podporovali hodnoty národní, evropské i světové kultury.

*Kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám* směřují k tomu, aby absolventi byli schopni využívat svých osobnostních a odborných předpokladů pro uplatnění ve světě práce, pro budování a rozvoj profesní kariéry. Zde můžeme nalézt hodnoty jako zajímavá práce, soukromé podnikání a rozvoj vlastní osobnosti.

*Matematické kompetence* směřují k tomu, aby byl absolvent schopen funkčně využívat matematické dovednosti v různých životních situacích.

*Kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi* směřuje k tomu, aby absolventi uměli pracovat s osobním počítačem a jeho programovým vybavením i dalšími informačními a komunikačními technologiemi a využívali adekvátní zdroje informací a uměli s informacemi efektivně pracovat. I zde nalezneme, jako u všech předchozích kompetencí, hodnotu rozvoj vlastní osobnosti (Rámcový, 2007; Sak, 2000).

Výchova k hodnotám se v rámcových vzdělávacích programech odráží nejen v kompetencích absolventa, ale i v průřezových tématech. Průřezová témata jsou v rámcových vzdělávacích programech středního odborného vzdělávání čtyři, a to občan v demokratické společnosti, člověk a životní prostředí, člověk a svět práce, informační a komunikační technologie.

První téma, *výchova k demokratickému občanství*, směřuje k pozitivnímu ovlivňování hodnotové orientace žáků, vytvářením a upevňováním postojů potřebných

pro fungování a zdokonalování demokratické společnosti. Žáci jsou vedeni k odpovědnému jednání, nejen za sebe, ale i ve veřejném zájmu.

Téma *člověk a životní prostředí* usiluje o formování a posilování postojů a hodnot týkající se udržitelného rozvoje, ten se řadí mezi priority naší společnosti. Žáci jsou připravováni k myšlení a jednání v souladu s udržitelným rozvojem, k odpovědnosti za udržení kvality životního prostředí a úctě k životu.

Třetí téma, *člověk a svět práce*, doplňuje získané odborné znalosti a dovednosti žáka o poznatky souvisejícími s uplatněním na trhu práce. Toto téma směřuje k ovlivňování hodnotové orientace, rozvíjením samostatnosti a uvážlivosti v rozhodování žáků o další profesní a vzdělávací dráze.

Téma *informační a komunikační technologie* je nezbytné pro vývoj úspěšného jednotlivce v dnešní tzv. informační společnosti. Informační a komunikační technologie v současnosti pronikají do všech oborů, proto jsou žáci vedeni k tomu, aby byli s těmito technologiemi schopni pracovat a efektivně je využívat. Jejich hodnotová orientace je ovlivňována tak, aby měli kladný postoj k informacím a způsobu jejich získávání (Rámcový, 2007).

#### **4.3.5 Přístupy a metody hodnotové výchovy**

Je mnoho způsobů verbální i neverbální komunikace, kterými učitelé a vychovatelé působí na své svěřence, aby je získali pro všeobecně platné hodnoty a ideály.

Podle postavení vychovávajícího můžeme metody hodnotové výchovy dělit na metody přímého působení, kterými jsou např. vysvětlování a přesvědčování, cvičení a navykání, hodnocení a příkazování. A metody nepřímého působení jako např. hrou, hraním rolí, prací, sportem, samosprávou. K základním přístupům v hodnotové výchově patří vštěpování, rozvoj morálního usuzování, analýza, vyjasňování hodnot a akční učení (Göbelová, 2008).

**Vštěpování** směřuje k tomu, aby si žáci osvojili konkrétní soubor hodnot, který se má stát součástí jejich hodnotového systému. Za hodnoty jsou zde chápány společensky přijaté normy chování.



Pro každou společnost je důležité fungování jistých nezpochybnitelných norem, které je třeba vštěpovat. Problémem tohoto přístupu může být vnucování určitých dogmaticky pojatých hodnot.

Metody vštěpování:

- zpevnování prostřednictvím odměn a trestů;
- simulace;
- hraní rolí;
- hra (Göbelová, 2008).

**Rozvoj morálního usuzování** vychází z teorií J. Piageta a L. Kohlberga. Podle nich morální vývoj probíhá v několika na sebe navazujících stádiích, podobně jako kognitivní vývoj. V tomto přístupu usilujeme o to, aby se morální úroveň vyvíjela prostřednictvím rozvoje morálního usuzování. To se rozvíjí na základě zdůvodňování vlastních rozhodnutí v reálných a imaginárních situacích, jejichž obsahem je nějaký morální problém.

Metodou rozvoje morálního usuzování je řešení morálních dilemat (Göbelová, 2008).

**Analýza** je založena na rozumovém uvažování a zdůvodňování. Rozporné otázky v oblasti hodnot a morálky jsou zkoumány na základě vlastní rozumové úvahy nebo vědeckého přístupu. Analýza umožňuje žákům zkoumat a posuzovat hodnoty z více aspektů. Učí žáky hodnotit na základě rozumu s vyloučením citů.

Metody používané při analýze:

- racionální diskuse s aplikací úsudků, důkazů;
- analýza analogických případů;
- případová studie;
- výzkumy a debaty (Göbelová, 2008).

**Vyjasňování hodnot** kombinuje využití racionálního myšlení, citového prožívání k vyjasnění vlastních hodnot a vzorců chování. Dochází při něm k přijetí vlastního systému hodnot.

Metody vyjasňování hodnot:

- hraní rolí;
- simulace;
- cvičení zaměřená na sebeanalýzu;

využívání reálných i simulovaných hodnotově nejednoznačných situací (Göbelová, 2008).

**Akční učení** představuje příležitost, při níž mohou žáci uplatňovat své hodnoty v konkrétních situacích. Využívá se racionálního myšlení i citového prožívání ke zkoumání osobního hodnotového systému. V tomto přístupu není považován za zdroj hodnot ani jedinec, ani společnost, ale interakce mezi nimi. Hodnocení je vnímáno jako proces výběru hodnot, který se projeví v jednání. Metody akčního učení:

- projekty;
- sociální výcvik v interpersonálních vztazích;
- hraní rolí;
- simulace;
- racionální diskuse s aplikací úsudků, důkazů (Göbelová, 2008).

Morální problémy, vztahy a situace si mohou jedinci ozřejmit jednotlivými metodami hodnotové výchovy.

*Hra* představuje jednu ze základních lidských činností. Během hry se seznamujeme s různými činnostmi, společenskými problémy, sociálními rolemi a vztahy. Hra umožňuje žákům se intenzivně zapojovat do výuky, zvyšuje jejich zájem a motivaci. Hra tedy nepředstavuje pouze zábavu, ale zprostředkovává porozumění světu a rozvíjí různé aspekty osobnosti, jako vytrvalost, smysl pro pravidla, odpovědnost (Göbelová, 2008; Kučerová, 1994).

*Hraní rolí* je typ sociálního učení, který vede k analýze vlastního chování jednotlivých účastníků i celé skupiny. Žáci předstírají, že jsou jinou osobou při řešení nějakého problému nebo určité situace. Na řešené situace mohou žáci nahlížet z více pohledů, mohou pochopit motivaci různých osobností a postav. Valenta (1995 in Göbelová, 2008, s. 59) hraní rolí definuje jako „výchovnou a vzdělávací metodu, která vede k plnění osobnostně rozvojových i věcně vzdělávacích cílů prostřednictvím navození, přípravy, rozehrání a reflexe fiktivní situace s výchovně hodnotovým obsahem. Tato situace se uskutečňuje prostřednictvím hry hráčů zastupujících svým

chováním a jednáním více méně fiktivní objekty (zejména osoby, ale i jiné bytosti, jevy apod.) včetně možnosti hrát v různé míře autenticky sebe samého.“

*Simulace* je napodobování nějaké skutečné události, věci, jevu, která se opravdu stala, nebo je součástí běžného života. Této metody se účastní větší počet žáků, na rozdíl od hraní rolí, kteří v rozmanitých rolích poznávají zjednodušený model reality. Simulace může probíhat i delší dobu (Göbelová, 2008).

*Metoda řešení morálních dilemat* patří mezi významné metody rozvoje morálního úsudku. Při této metodě si učitel shromáždí soubor mikropříběhů, které obsahují morální problémy. Např. předložený problém: spolužáci Ti nabídnou alkohol ve vyučování, chtěl by sis dát, aby se s Tebou všichni bavili, ale víš, že ve vyučování je požívání alkoholických nápojů zakázáno a mohou z toho být problémy. Jak se zachováš a proč? Předložené problémy potom řeší v diskusi se žáky. Lze užít i skutečných událostí ze života. Žáci se do dané situace vžívají a hledají její řešení, přemýšlí nad svými pro a proti. Objevují složitost mezilidských vztahů, jednání a chování. Žáci rozvíjí svůj morální úsudek. Učitel má možnost lépe porozumět jejich vnitřnímu světu a pozitivně ovlivnit jejich morální hodnocení (Kučerová, 1994).

*Projektová výuka* je metodou, při níž žáci řeší s pomocí učitele konkrétní, zajímavý a smysluplný úkol. Ten může být dlouhodobého či krátkodobého charakteru. Výchovně vzdělávací projekty vedou k určitému produktu, ke kterému se žáci dostanou pomocí objevování, prožívání, tvoření, vlastní zkušenosti, zájem, aktivitu, dovednosti a spolupráci. To vše napomáhá k rozvoji morálního hodnocení.

Projektová výuka je realistická, souvisí s životní praxí. Má motivační sílu. Formuje celou osobnost. Žáci se při ní učí spolupracovat, komunikovat, řešit problémy a vyhledávat informace. Dále podněcuje tvořivost a fantazii. Projekty umožňují sociální učení a tím rozvíjejí hodnoty (Göbelová, 2008).

*Racionální diskuse* je rozhovor, při němž žáci pod vedením učitele rozumově rozebírají určité téma. Cílem není něco rozhodnout, nýbrž pečlivě probrat z různých stránek a shromáždit argumenty. Diskuse musí být věcná a otevřená. Žáci se při ní učí trpělivosti, pochopení argumentů jiných, zdvořilosti a poctivosti (Kučerová, 1996).

*Metoda vysvětlování* umožňuje objasňovat podstatu mravního jednání. Cílem metody vysvětlování je pochopení smyslu společensky přijatých hodnot a vytvoření mravních pojmů a zásad. Tato metoda se užívá formou diskuse (Kučerová, 1996).

*Metoda přesvědčování* je asi nejpoužívanější metodou. Těsně souvisí s metodou vysvětlování. Vysvětlování se však zaměřuje na intelektuální sféru, přesvědčování především na sféru emocionální. Usiluje o to, aby žák nabyl jistoty, že požadované jednání je správné. Přesvědčování je metoda složitá. Přesvědčit někoho znamená si jej získat, zaujmout ho (Eyrovi, 2000).

*Metoda příkladu* předvádí žákům způsoby chování. Učitel je zde příkladem, který bývá napodobován. Působí na žáky mnohem více svým chováním, než tím co říká. Za příklad může být dáván i některý žák, ať již v negativním, či pozitivním smyslu. S tímto příkladem ale učitel musí pracovat obezřetně, aby to nevedlo k domýšlivosti, závisti nebo naopak pohrdání. Dále může být za vzor dávána osoba mimo školu, se kterou se vede беседа. Tato metoda má i svá úskalí. Jím je hlavně nebezpečí opačného účinku, kdy se kladný příklad dospívajícím nelíbí a záporný naopak poutá (Kučerová, 1996).

## 5. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5.1 Předmět, cíle a metody výzkumu

Předmětem výzkumu bylo zjistit, které hodnoty jsou dnešními adolescenty navštěvujícími střední školu preferovány. Předmět byl stanoven s ohledem na dříve provedené výzkumy.

Jako výzkumná metoda je zvolena a použita metoda kvantitativní, a to dotazníkové šetření. Je to metoda hromadného získávání údajů pomocí písemných otázek a je jednou z nejpoužívanějších metod pro sběr dat. Výhodou dotazníku je bezesporu sběr velkého množství dat, v relativně krátkém časovém intervalu. Nevýhodou je nutnost dokonalého zformulování otázek a malá návratnost dotazníků, jak uvádí Kohoutek (1998).

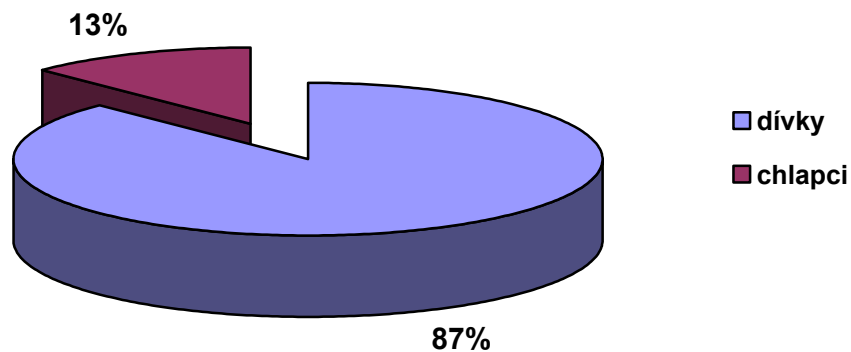
Dotazník použitý v této práci je sestaven na základě prováděných výzkumů zveřejněných v odborné literatuře a teoretických znalostí z odborné literatury získaných (např. Horák, 1997; Kohoutek, 1998; Sak, 2000; Prudký, 2009)

### 5.2 Vlastní šetření

Data byla získána celkem od 48 respondentů ve věku od šestnácti do dvaceti let, studujících na střední odborné škole, středním odborném učilišti nebo gymnáziu.

V dotazníku bylo použito 7 otázek, ty se dají rozdělit do tří okruhů. První okruh obsahuje otázky, které zjišťují tvrdá fakta týkající se věku, pohlaví a typu školy na niž respondent studuje. Další dva okruhy zjišťují fakta měkká. Druhý okruh zjišťuje důležitost daných hodnot pro respondenta. Respondent tyto hodnoty posuzoval pomocí pětistupňové hodnotící škály, přičemž hodnota 5 vyjadřuje vysokou preferenci a hodnota 1 naopak nízkou preferenci dané hodnoty. Při vyhodnocování byl u každé hodnoty vypočítán aritmetický průměr – index této hodnoty. Čím vyšší byla hodnota indexu, tím vyšší byla i preference dané hodnoty u respondentů. Za použití těchto indexů byl sestaven žebříček preferencí hodnot adolescentů. Třetí okruh obsahuje otevřené otázky, týkající se názorů a postojů respondentů.

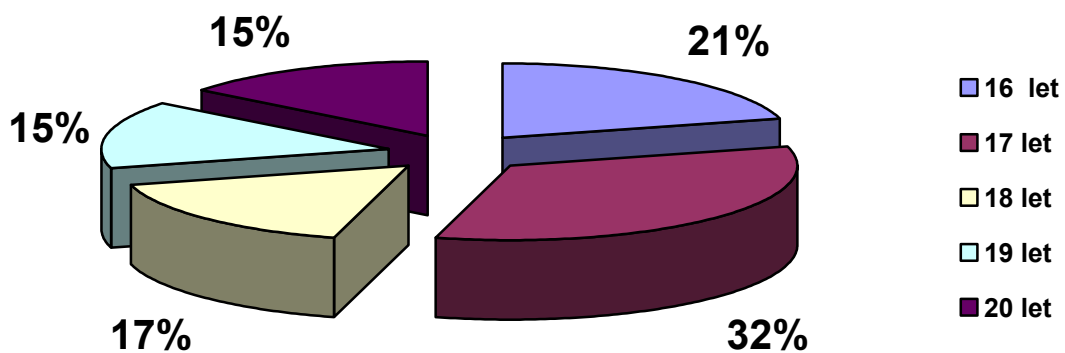
### 5.2.1 Pohlaví respondentů



Graf 1 Pohlaví

Ze zúčastněných 48 respondentů bylo 87 % dívek a 13 % chlapců.

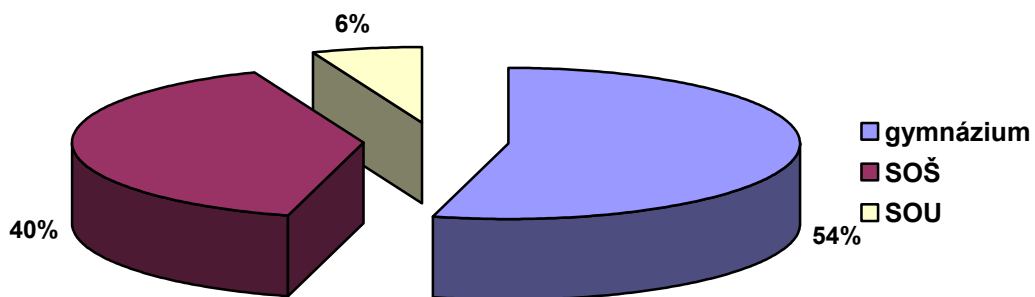
### 5.2.2 Věk respondentů



Graf 2 Věk

Největší zastoupení respondentů bylo ve věku 17 let, a to 32 %. Respondentů ve věku 16 let se zúčastnilo 21 %, ve věku 18 let se zúčastnilo 17 % respondentů, ve věku 19 a 20 let respondentů bylo stejné množství, a to 15 %.

### 5.2.3 Navštěvovaný typ školy



*Graf 3 Studovaná škola*

Více než polovina respondentů navštěvuje gymnázium, a to 54 %, střední odbornou školu navštěvuje 40 % zúčastněných. Respondentů ze středního odborného učiliště se zúčastnilo jen 6 %.

#### 5.2.4 Žebříček hodnot respondentů

Výsledky výzkumu hodnotových preferencí adolescentů – druhý okruh otázek, shrnuje tabulka 4. Žebříček hodnot byl seřazen podle toho, jak respondenti jednotlivé hodnoty v průměru preferují od nejvíce po ty nejméně preferované.

*Tabulka 4 Preference hodnot*

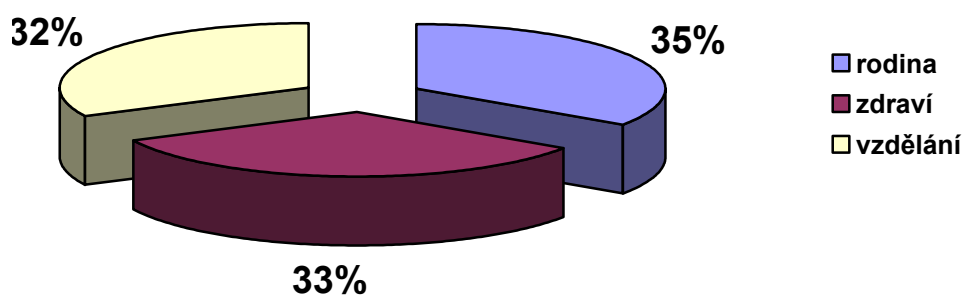
<b>pořadí</b>	<b>hodnoty</b>	<b>index</b>
<b>1.</b>	Rodina	4,88
<b>2.</b>	Zdraví	4,70
<b>3.</b>	Vzdělání	4,58
<b>4.</b>	Přátelství	4,40
<b>5.</b>	Láska	4,02
<b>6.</b>	Svoboda	3,86
<b>7.</b>	Úspěšnost v zaměstnání	3,72
<b>8.</b>	Peníze	3,26
<b>9.</b>	Fyzická krása	3,22
<b>10.</b>	Světový mír	3,18
<b>11.</b>	Pomoc druhým	3,00
<b>12.</b>	Životní prostředí	2,54
<b>13.</b>	Náboženství	2,12

Na prvních třech místech se v žebříčku hodnot umístily hodnoty rodina, zdraví, vzdělání. Tyto hodnoty jsou preferovány téměř všemi respondenty o čemž vypovídají vysoké hodnoty indexů. Rodina se překvapivě umístila na prvním místě, i když v období adolescence, jak je uvedeno v teoretické části, se jedinec spíše orientuje na své vrstevníky. Zdraví se řadí na špičku všech hodnotových žebříčků, je neodmyslitelnou součástí života, což si jistě uvědomují i respondenti tohoto výzkumu. Vzdělání, umístěné na třetím místě, poukazuje na uvědomění si potřeby vzdělání k budoucímu profesnímu uplatnění.

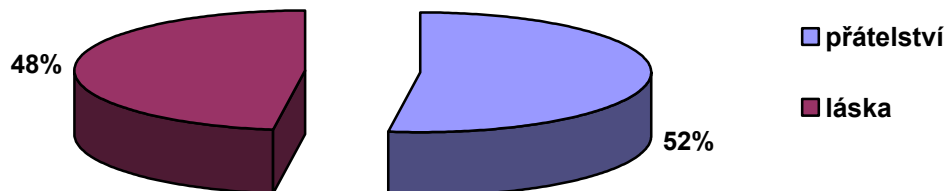
Na dalších dvou místech se umístily hodnoty přátelství a láska, které vytváří hédonistickou orientaci člověka a jsou společností vysoce ceněny. Na šestém místě se umístila hodnota svoboda, která poukazuje na to, že dnešní společnost více preferuje individualismus. Hodnota úspěšnost v zaměstnání se umístila na sedmém místě a společně s hodnotou peníze, která zaujímá v žebříčku osmé místo, patří do bloku



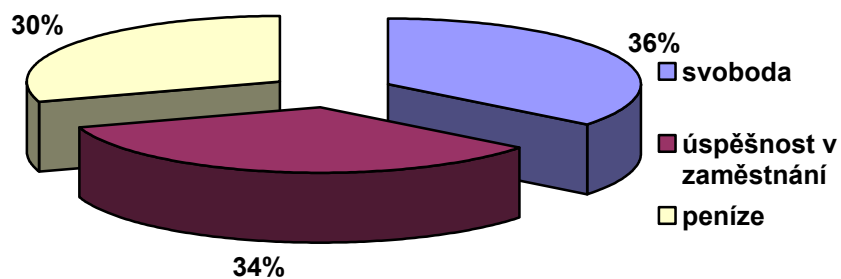
hodnot souvisejících se způsobem obživy. Z toho lze vyčíst, jak moc si dnešní mladá generace uvědomuje vliv peněz. Fyzická krása zaujímá deváté místo v žebříčku hodnot. Světový mír se umístil na desáté příčce. Jedenácté a dvanácté místo obsadily hodnoty pomoc druhým a životní prostředí, z toho lze usoudit, že si mladí lidé sice uvědomují důležitost těchto hodnot, ale jich se téměř netýkají. Na posledním místě v žebříčku hodnot se umístila hodnota náboženství, která je celkově opomíjena dnešní společností v České republice.



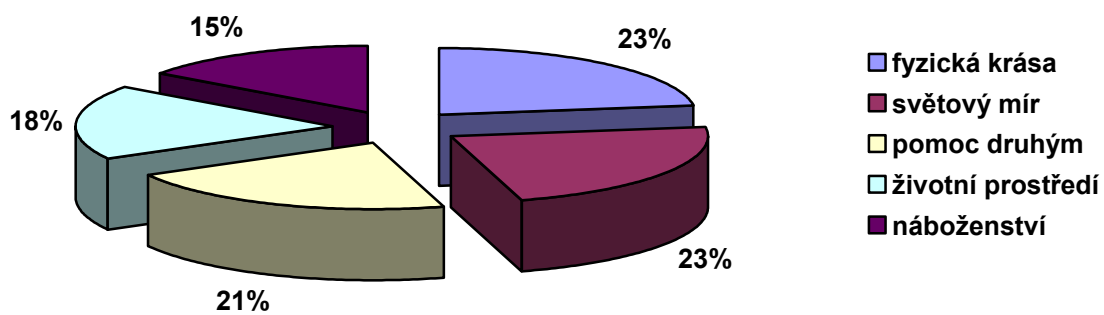
Graf 4 Nejpreferovanější hodnoty



Graf 5 Hédonistická orientace



*Graf 6 Středně preferované hodnoty*



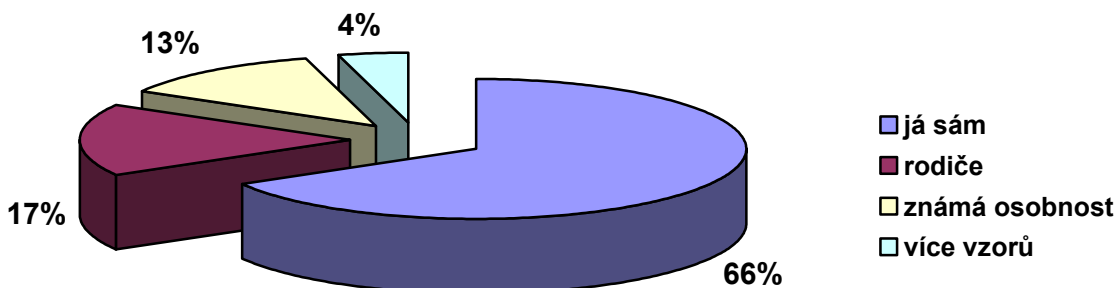
*Graf 7 Méně preferované hodnoty*

### 5.2.5 Životní vzor respondentů

Odpovědi na otevřené otázky jsou rozděleny do tematicky podobných skupin, které jsou seřazeny podle četnosti jednotlivých odpovědí.

Pátá otázka v dotazníku se zabývá životním vzorem respondentů – máte v životě nějaký vzor?

Nejvíce se vyskytovala odpověď vzor nemám, chci být sám sebou, já či jsem originál. Z těchto odpovědí byla vytvořena kategorie *já sám*. Na dalším místě se umístily odpovědi typu rodiče, otec, kvůli jejich úspěchu, spokojenosti, či zodpovědnosti. To vedlo k vytvoření kategorie *rodiče*. Objevilo se několik jmen populárních osobností, na nich si respondenti cení, že jsou úspěšní a dokáží být sami sebou. Tyto odpovědi jsou zařazeny do kategorie *známá osobnost*. Několik málo respondentů uvedlo, že má vzorů více, ty nebyly dále specifikovány. Z těchto odpovědí byla vytvořena kategorie *více vzorů*.



Graf 8 Životní vzor

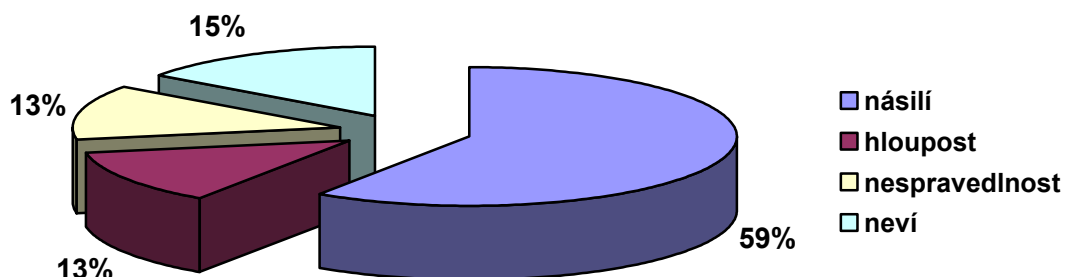
Z grafu vyplývá, že adolescenti v současnosti vzory nepovažují za důležité. Na otázku koho považují za svůj vzor, nejvíce respondentů uvedlo, že vzor nemá, vzorem si je jedinec sám, je tedy originálem, chce jím i zůstat. Další příčku zaujímají rodiče, to potvrzuje první hodnotu v žebříčku hodnot, kterou je rodina. Na dalším místě se umístila známá osobnost, ať to byl sportovec, postava ze seriálu či slavný podnikatel. Nejméně respondentů uvedlo, že má vzorů více.

### 5.2.6 S čím respondenti zásadně nesouhlasí

Na otázku existuje na světě něco, s čím v zásadně nesouhlasíte a myslíte, že by se proti tomu mělo bojovat, 25 % respondentů odpovědělo, že nesouhlasí s válčením a byli by ochotni bojovat za světový mír. Na druhém místě se 17 % se umístilo týrání zvířat a dětí. Asi 15 % respondentů neví s jakým problémem by byli ochotni bojovat a v zásadě s ním nesouhlasí. Hloupost se dostala na čtvrté místo s 13 %. Rasismus, korupce, náboženství uvedlo, jako něco s čím zásadně nesouhlasí stejný počet respondentů, a to 8 %. Asi 2 % respondentů označilo za zásadní problém kouření, náš trestní systém a nespravedlnost.

*Tabulka 5 S čím v zásadě nesouhlasí*

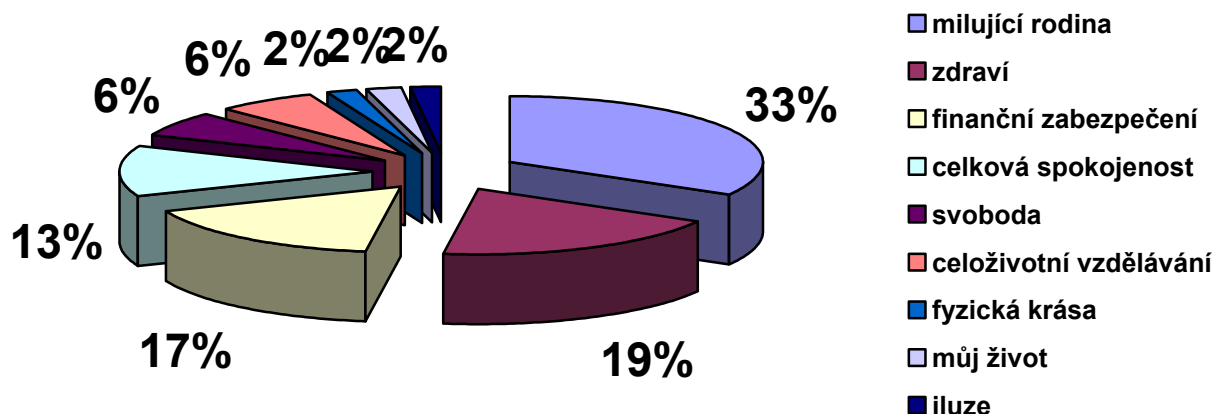
<b>pořadí</b>		<b>relativní četnosti</b>
<b>1.</b>	Válka	25 %
<b>2.</b>	Týrání zvířat a dětí	17 %
<b>3.</b>	Nevím	15 %
<b>4.</b>	Hloupost	13 %
<b>5.</b>	Rasismus	8 %
<b>6.</b>	Korupce	8 %
<b>7.</b>	Náboženství	8 %
<b>8.</b>	Kouření	2 %
<b>9.</b>	Náš trestní systém	2 %
<b>10.</b>	Nespravedlnost	2 %



Graf 9 Zásadní nesouhlas

Pojmy válka, týrání zvířat a dětí, rasismus byly v grafu zařazeny do kategorie *násilí*. Sem bylo přiřazeno i náboženství, jelikož z odpovědí vyplynulo, že jsou tímto pojmem myšleny války a bezpráví, vedené pod záštitou náboženství. Kategorie *hloupost*, byla vytvořena na základě odpovědí, že hloupost je největší zlo na světě. Do této skupiny byl zařazen i pojem kouření, protože je to jedna z hloupostí lidského života. Korupce, náš trestní systém a nespravedlnost vytvořili kategorii *nespravedlnost*. Odpověď *nevím*, vytvořila samostatnou kategorii.

### 5.2.7 Představa šťastného života respondentů



Graf 10 Šťastný život

Nejvíce respondentů, na otázku co si představí pod pojmem šťastný život, uvedlo mít kolem sebe milující rodinu, partnera a děti, a to 33 %. To koresponduje s nejvíce preferovanou hodnotou rodina. Být zdraví, do šťastného života patří podle 19 % dotazovaných, což se odráží ve druhé nejpreferovanější hodnotě. Bez peněz a finančního zabezpečení si šťastný život nedokáže představit 17 % respondentů. Celkovou spokojenost, do které se dají zařadit všechny předcházející pojmy, uvedlo 13 % respondentů. Bez svobody by šťastný život nedovedlo žít 6 % respondentů, stejně jako bez neustálého poznávání a učení se novým věcem. Šťastný život si nedokáže představit bez celkové fyzické krásy 2 % respondentů. Že šťastný život je ten jejich uvedli také 2 % respondentů a stejné procento, že šťastný život je jen iluze.

## 6. DISKUSE

Bakalářská práce se zabývala hodnotami a hodnotovou orientací adolescentů. Cílem výzkumu bylo zjistit hodnotový žebříček adolescentů navštěvujících střední školu, jejich životní vzory a ujasnění pojmu šťastný život.

Na první příčce v žebříčku hodnot se umístila hodnota rodina, která zahrnuje symboliku identity, existence a přání naplnění potřeby zakotvení prostřednictvím rodiny. Rodina je tradiční hodnota české společnosti všech sociálních skupin a vrstev. S věkem se preference této hodnoty zvyšuje. Adolescenti nejčastěji hodnotili podle toho, v jakém vyrůstají rodinném prostředí a podle důležitosti rodinného a partnerského života pro svoji budoucnost.

Na druhém místě se umístila hodnota zdraví. To je výsledkem uvědomění si, že zdraví je předpokladem všech ostatních aktivit a spokojeného života, což si mnozí začínají být vědomi právě v adolescenci. I preference této hodnoty se zvyšuje spolu s věkem.

Hodnota vzdělání obsadila v provedeném výzkumu třetí místo. Vzdělání je chápáno jako prostředek k dosažení vytyčeného cíle, kterým může být získaná kvalifikace pro výkon vysněného zaměstnání, získání určitého společenského postavení, dostatek peněz apod. Adolescenti často hodnotili podle těchto vytyčených cílů. Vzdělání ovšem je nezřídka i cílovou hodnotou. Z toho lze soudit, že současní adolescenti chtějí být vzděláni.

Naopak na nejnižším místě se umístila hodnota náboženství. Z otevřených odpovědí vyplývá převážně až nechuť k otázkám týkajících se náboženství. Mnoho respondentů náboženství považuje za něco, proti čemu by se měl člověk postavit. Z toho se potvrzuje, že většina české společnosti je bez vyznání, a že adolescenti mnohdy nevidí rozdíl mezi náboženstvím a ortodoxním fanatismem, s některými typy náboženství spojeným.

Rodina, která se umístila na prvním místě v hodnotovém žebříčku, patří do reprodukční hodnotové orientace, vyjadřující zájem o zachování lidského rodu. Hodnoty, řadící se do reprodukční hodnotové orientace, se ve výzkumu Saka z roku 1996 umístili na druhém místě.

Hodnota zdraví, patřící spolu s hodnotou mír a životní prostředí do globální hodnotové orientace, se umístila na místě druhém. Globální hodnotová orientace vyjadřuje zájmy celého lidského rodu. Světový mír obsadil desáté místo a životní prostředí dvanácté místo. Globální hodnotová orientace, se ve výzkumu Saka dostala na místo první.

Na třetím místě najdeme vzdělání, které vyjadřuje profesně-rozvojovou hodnotovou orientaci, spolu s hodnotou úspěšnost v zaměstnání, která se umístila na místě sedmém. Profesně-rozvojová hodnotová orientace se ve výzkumu Saka umístila jako čtvrtá.

Přátelství obsadilo v žebříčku hodnot čtvrté místo a spolu s hodnotou láska, na pátém místě, tvoří hédonistickou orientaci člověka, která se v Sakově výzkumu zařadila na místo třetí. Přátelství je chápáno jako nejsilnější pojítko mezi jedinci či společnostmi. Láska představuje dynamizující sílu.

Hodnota svoboda se umístila na šestém místě a vyjadřuje liberální hodnotovou orientaci. Ta se ve výzkumu Saka objevuje na pátém místě. Liberální hodnotová orientace charakterizuje současné společenské uspořádání v protikladu k společnosti minulého režimu a je uváděna, jako nejvýznamnější pozitivum naší společnosti.

Peníze a fyzická krása, které nalezneme na osmém a devátém místě, vyjadřují egoisticko-materialistickou hodnotovou orientaci. Ta ve výzkumu Saka obsadila šesté místo.

Hodnoty pomoc druhým a náboženství, které se umístili na jedenáctém a třináctém místě, řadíme mezi sociální hodnotovou orientaci, která jedince vede k překonávání sama sebe, ke vztahům k druhým jedincům i skupinám. Sociální hodnotová orientace se v Sakově výzkumu umístila na posledním sedmém místě.

Ve výzkumu provedeném k bakalářské práci se tedy na místě prvním umístila reprodukční hodnotová orientace a na místě druhém globální hodnotová orientace. Jinak se zařazení hodnotových orientací neliší od zveřejněných údajů Sakem v roce 2000.

Z otevřených otázek, které se v dotazníku objevili, můžeme usoudit, že současní adolescenti, se převážně cítí být originály a vzorům ve svém životě nepřikládají důležitost.



Adolescenti se v dotazníku shodli také na otázce, co považují za světové zlo. Odpovědí bylo násilí v mnoha různých podobách.

Otázka, co si představujete pod pojmem šťastný život, potvrdila uvedené preference hodnot adolescentů. Ti převážně uváděli, že si šťastný život nedokáží představit bez milující rodiny a zdraví.

Z kapitoly týkající se hodnotové dimenze ve výchově a vzdělávání, lze vyčíst, že pedagogika v otázkách hodnot poněkud pokulhává a v souvislosti s aktuální kurikulární reformou není zpracována téměř vůbec. Přitom otázky hodnot jsou velice důležité pro pochopení zákonitostí výchovně vzdělávacích procesů při utváření, zvnitřňování a předávání hodnot. Rámcové vzdělávací programy sice uvádí jednotlivé kompetence, ke kterým mají být žáci vedeni, ale způsoby, jak žáky dané kompetenci naučit, ponechávají na školách. Vzniká tedy prostor pro učitele a jejich kreativní myšlení při vytváření aktivit, které vedou k vytvoření dané kompetence. Učitelé by proto měli vědět, jak mohou v praxi co nejvhodněji a nejefektivněji předávat hodnoty svým žákům. Je třeba více využívat poznatků o utváření hodnot, které máme, pro záměrné působení na utváření hodnotové orientace a vhodně je doplnit pro současné edukační prostředí v našich školách.

## 7. ZÁVĚR

Hodnotová orientace významným způsobem ovlivňuje chování a jednání nejen adolescentů. Proto by měla být výchova k hodnotám významným prvkem výchovy a vzdělávání nejen ve středním vzdělávání. Opatření směřující k rozvoji pozitivní hodnotové orientace, by měla vycházet ze samotného hodnotového žebříčku vychovávajícího, analýzy utváření kladných mravních vlastností i charakteru vychovávaného.

Bakalářská práce na téma Hodnotová orientace žáků středních škol je rozdělena do dvou základních kapitol. Teoretická část se věnuje objasnění pojmů hodnota a hodnotová orientace a jejím zařazením ve výchově a vzdělávání. Z této části, lze vyčíst, že problém hodnot je starý jako lidstvo samo. Lidé se vždy snažili nějakým způsobem určit hodnoty, podle kterých by se řídili.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu je celkový rozvoj osobnosti žáka, jeho vlastností, názorů, postojů a hodnotové orientace. Výsledkem tohoto procesu má být žák, který se umí orientovat ve skutečném životě. Na výchově se podílí každý pedagog působící výchovně na žáky nejen cíleně při hodinách ve škole, ale také necíleně, ve všech situacích i mimo vyučování. Škola je místem, kde žáci tráví většinu svého času, a tudíž má na ně vliv. Proto je důležité, aby se i škola a pedagogové orientovali v problematice současné mládeže, neboť cílem výchovy je harmonicky ucelená osobnost, připravená na život s vlastními názory a postoji.

Z výsledků výzkumu, který byl v souvislosti se zpracováním této bakalářské práce proveden, vyplývá, že dnešní adolescenti vnímají důležitost hodnot a rozlišují jejich preference. Na základě tohoto výzkumu bylo možné sestavit žebříček hodnot.

Porovnání výsledků výzkumů hodnotové orientace mládeže přineslo pohled na jejich hodnotové uspořádání. Jde vidět, že většina mladých lidí uznává stejné hodnoty jako zbytek populace, stále upřednostňují hodnotu rodiny, zdraví, lásky, přátelství, vzdělání před penězi a fyzickou krásou. Dále lze na základě srovnání výsledků výzkumů konstatovat, že obecné hodnotové preference adolescentů se v průběhu času příliš nemění.

## 8. POUŽITÁ LITERATURA

### 8.1 Bibliografické zdroje

BLATNÝ, M. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2001. 103 s. ISBN 80-210-2747-9.

BLATNÝ, M. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. 1. vyd. Brno : Psychologický ústav Akademie věd ČR. Tišnov : Sdružení SCAN, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.

CAKIRPALOGU, P. *Psychologie hodnot*. 1. vyd. Olomouc : Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-1956.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

DOBROVOLSKÁ, D. *Hodnotová orientace vysokoškoláka z hlediska současné koncepce hodnot*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 145 s.

DOROTÍKOVÁ, S. *Filosofie – výchova – hodnoty : sborník k významnému životnímu jubileu prof. PhDr. Jaroslavy Peškové CSc.* 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1999. 114 s.

DVOŘÁKOVÁ, J. *Morální usuzování : vliv hodnot, osobnosti a morální identity*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 149 s. ISBN 978-80-210-4751.

EYRE, L., EYRE, R. *Jak naučit děti hodnotám*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 156 s. ISBN 80-7178-360-9.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 384 s. ISBN 80-7178-063-4.

GÖBELOVÁ, T. *Axiologická dimenze ve výchově a vzdělávání*. 1. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 75 s. ISBN 80-7368-240-0.

GÖBELOVÁ, T. *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. 2. vyd. Ostrava : Ostravská univerzita, 2008. 64 s. ISBN 978-80-7368-542-3.

HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 2. vyd. Praha : pedagogická fakulta, 2009. 103. s. ISBN 978-80-7290-396-2.

HORÁK, J. *Škola a hodnotová orientace dětí a mládeže*. 1. vyd. Liberec : Vysokoškolský podnik, 1997. 81 s. ISBN 80-7083-257-6.

JON, M. *Učení je skryté bohatství : Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století.“* 1. vyd. Praha : Univerzita Karlova, 1997. 125 s.

- KOHOUTEK, R. *Základy psychologie osobnosti*. 1.vyd. Brno : CERM, 2000. 263 s. ISBN 80-7204-156-8.
- KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. 1. vyd. Brno : CERM, 2001. 275 s. ISBN 80-7204-200-9.
- KOHOUTEK, R. *Metoda dotazníku pro pedagogy*. 1. vyd. Olomučany : Final tisk, 1998. 30 s. ISBN 80-7204-067-7.
- KON, I. *Kapitoly z psychologie dospívání*. 2. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 181 s.
- KRAUS, B. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. 1. vyd. Brno : Paido, 2006. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.
- KUČEROVÁ, S. *Člověk - hodnoty – výchova*. 1. vyd. Prešov : vl. n., 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
- MACEK, P. *Adolescence : psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348.
- NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha : Vodnář, 1995. 397 s. ISBN 80-85255-74.
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha : Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- PRUDKÝ, L. *Hodnoty a normy v české společnosti - stav a vývoj v posledních letech*. 1. vyd. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2004. 32 s. ISBN 80-7204-358-7.
- PRUDKÝ, L. *Inventura hodnot*. 1. vyd. Praha : Academia, 2009. 341 s. ISBN 978-80-200-1751-2.
- PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. 6. aktualizace. a rozšířené vyd. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRUNER, P. *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. 2. vyd. Plzeň : Západočeská univerzita, 2003. 147 s. ISBN 80-7082-979-6.
- RABUŠIČ, L. *České hodnoty 1991-1999*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2001. 176 s. ISBN 80-210-2623-5.
- ROSENZWEIG, M. *Životní hodnoty: Příručka pro učitele občanské nauky*. 1. vyd. Praha: Komenium, 1991. 28 s. ISBN: 80-85426-07-2.
- SAK, M. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. 1. vyd. Praha : Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042.8.
- SMETÁČKOVÁ, I. *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. 1. vyd. Praha : Otevřená společnost, 2007. 67 s. ISBN 978-80-87110-01-0.

ŠPŮR, J. Kantova filosofie jako teorie hodnot. In DOROTÍKOVÁ, S., *Hodnoty a vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Pedagogická fakulta UK, 1997, s. 29–35. ISBN 978-80-7367-313-0.

TAXOVÁ, J. *Pedagogicko-psychologické zvláštnosti dospívání*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 273 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Dotisk. Praha : Univerzita Karlova, 1997. 353 s. ISBN 80-7184-317-2.

## **8.2 Elektronické zdroje**

KOLÁŘ, P. *Hodnotová orientace a využití volného času dětí a mládeže* [online]. 1997, poslední revize 31.5. 1997 [cit. 2011-4-2]. Dostupný z WWW: [www.psp.cz/kps/pi/PRACE/PI-5-091.DOC](http://www.psp.cz/kps/pi/PRACE/PI-5-091.DOC).

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 65-51-H-01 Kuchař – číšník* [online]. 2007, poslední revize 28.6.2007 [cit. 2011-3-22]. Dostupný z WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP/H/RVP%206551H01%20Kuchar%20cisnik.pdf>.

## 9. SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulka 1 Hodnotová orientace mladých lidí ve věku 15 až 19 let (v %)	29
Tabulka 2 Preference hodnot mládeže ve věku 15 až 18let	31
Tabulka 3 Hodnotové orientace mládeže ve věku 15 až 18 let	32
Tabulka 4 Preference hodnot	48
Tabulka 5 S čím v zásadě nesouhlasí	52
Graf 1 Pohlaví	46
Graf 2 Věk	46
Graf 3 Studovaná škola	47
Graf 4 Nejpreferovanější hodnoty	49
Graf 5 Hédonistická orientace	49
Graf 6 Středně preferované hodnoty	50
Graf 7 Méně preferované hodnoty	50
Graf 8 Životní vzor	51
Graf 9 Zásadní nesouhlas	53
Graf 10 Šťastný život	54

## 10. PŘÍLOHY

### Příloha 1 Dotazník

#### DOTAZNÍK

Dobrý den,

Tímto dotazníkem bych ráda zjistila, co je pro Vás v životě hodnotné.

Dotazník a získané informace budou použity pouze pro účely zpracování bakalářské práce, výsledky budou zcela anonymní.

Označte křížkem, případně doplňte odpovídající variantu, odpovězte na otázky dle vlastního názoru:

1) Jsem:  dívka

Chlapec

2) Věk: .....

3) Studuji na:  střední odborné škole

středním odborném učilišti

gymnáziu

4) Následující pojmy ohodnoťte pomocí stupnice 1 až 5, dle jejich důležitosti pro Vás

a) zdraví

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

b) přátelství

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

c) svoboda

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

d) životní prostředí

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

e) vzdělání

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

f) náboženství

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

g) úspěšnost v zaměstnání

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

h) rodina

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

i) světový mír

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

j) peníze

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

k) láska

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

l) pomoc druhým

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

m) fyzická krása

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5) Máte v životě nějaký vzor, pokud ano v čem se mu chcete podobat?

6) Existuje na světě něco, s čím v zásadě nesouhlasíte a myslíte si, že by se proti tomu mělo bojovat?

7) Co si představujete pod pojmem šťastný život?

Děkuji za Vámi vynaložený čas :-)

Baláková Marie