



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Bakalářská práce

Hodnotové orientace dětí

Autor: Martina Michalová

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Jiří Kressa

Studijní obor: Sociální pedagogika

České Budějovice 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....

Poděkování: Děkuji vedoucímu bakalářské práce Mgr. et Mgr. Jiřímu Kressovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále mé poděkování patří všem respondentům, díky nimž se mi podařilo provést výzkum a konečně mým dětem, které se mnou měly při tvorbě práce trpělivost.

Anotace

Tématem bakalářské práce jsou hodnotové orientace dětí. Cílem mé práce je zjistit, jaká je vazba mezi vybranými materiálními hodnotami, úspěšností v mimoškolních a školních aktivitách a celkovým vzhledem a pocitem přijetí spolužáky. V teoretické části jsou vysvětleny pojmy a skutečnosti, které se podílejí na spoluvytváření těchto hodnotových orientací, jako je osobnost, vývoj, rodina, škola, vrstevníci a zastřešující pojem globalizace. Dále jsou zde vysvětleny pojmy týkající se vlivu společnosti na chování jedince. Na část teoretickou navazuje výzkumná část. Zde bylo pomocí polostrukturovaného rozhovoru zjišťováno právě to, jak děti vnímají vlastnictví vybraných věcí, úspěšnost a vzhled ve vztahu k přijetí do školního kolektivu. Byla vytyčena zásadní témata opakující se ve všech rozhovorech a proveden jejich interpretace a rozbor.

Klíčová slova

Globalizace, hodnoty, osobnost, rodina, škola, konformita, sociální facilitace, sociální lenivost, poslušnost

Anotaion

The theme of this thesis is the value orientation of children. The aim of my work is to determine what is the link between the selected material values, success in school and extracurricular activities and the overall look and feel of college acceptance. The theoretical part explains the concepts and facts that are involved in co-creating these value orientations, such as personality development, family, school, peers and the overarching concept of globalization. There are also explains the concepts related to the company's impact on individual behavior. Theoretical part is followed research section. There was investigated using a semi-structured interview just how children perceive ownership of the finer things, success and appearance in relation to the admission to the school community. It has been outlined fundamental themes recurring in all the interviews and made their interpretation and analysis.

Keywords

Globalization, values, personality, family, school, conformity, social facilitation, social laziness, obedience

Obsah:

Úvod.....	8
Teoretická část	10
1 Hodnoty.....	10
2 Psychologická charakteristika.....	12
2.1 Osobnost.....	12
2.2 Vývoj.....	15
3 Rodina	17
3.1 Rodina jako sociální skupina.....	20
4 Vrstevníci	21
5 Interakce s druhými.....	22
5.1 Sociální percepce.....	23
5.2 Postoje a vztahy.....	23
5.3 Sociální skupiny.....	24
5.4 Konformita.....	27
5.5 Poslušnost.....	31
5.6 Sociální facilitace a sociální lenivost	32
6 Škola.....	34
6.1 Učitel versus žák.....	35
6.2 Škola a rodina.....	37
6.3 Školní třída jako sociální skupina	38
7 Globalizace.....	39
8 Pohled na současnou společnost a hledání pozitivních hodnot.....	41
Praktická část	44
9 Cíle výzkumu	44
10 Výzkumný problém a klíčové koncepty	44

11 Výzkumné otázky.....	45
12 Metodika	45
12.1 Příprava rozhovoru jako metody sběru dat.....	45
12.2 Řízení rozhovoru.....	48
12.3 Charakteristika výzkumného souboru	48
12.4 Záznam údajů, kódování, analýza	51
13 Závěr	63

Úvod

Tématem mé bakalářské práce jsou hodnotové orientace dětí. Tedy přesněji v teoretické části se budu zabývat tím, co pomáhá tyto hodnotové orientace a následně postoje vytvářet. Zvolila jsem toto téma s ohledem na osobní zainteresovanost. Mám 4 děti a tyto otázky v praxi řeším neustále. Zajímalo mě tedy zamyslet se a částečně poodkrýt to, co vše působí na vytváření hodnot dnešních dětí a do jakého prostředí vlastně své děti přivedla, tím, že jsem jim dala život. Při tomto odkrývání jsem objevila, že celá problematika je poměrně složitá, protože na vytváření hodnot se podílí v interakci takové skutečnosti, jako je genetická dispozice, psychologický vývoj, kultura, tradice, historie, současná společnost v celé své působnosti a další. Většinu těchto aspektů jsem se pokusila ve své práci postihnout a přiblížit fakta o nich. Nepochopení a generalizovaným odmítnutí mezi generacemi bez hlubšího zamyšlení může přinést palčivé generační rozpory. Proto jsem se rozhodla pro bakalářskou práci s akcentem kladeným na zamyšlení se nad tím, že děti nemají rozhodně jednoduchou cestu ke hledání hodnotných a smysluplných hodnot. Ovšem tato cesta vždy byla a bude nelehká pro každou generaci. Hodnotu práce spatřuji v tom, že mezigenerační spory jsou záležitostí každého z nás. Nejvíce se to samozřejmě bude dotýkat samotných rodičů a pak také lidí, kteří přímo pracují s dětmi, jako jsou učitelé, vychovatelé, vedoucí zájmových kroužků nebo třeba lékaři a sestry. Ale ve své podstatě je to opravdu záležitostí každého z nás, protože s dětmi přicházíme do styku neustále. Pokud budu tedy mluvit o dětech ve své práci, budu mít na mysli aktuální situaci dětí zejména v České republice, s tím, že podobnou situaci a podobné problémy mohou mít také děti ve všech vyspělých státech celého světa, a to z důvodů, které uvedu v hlavní teoretické části. V některých kapitolách se budu podrobněji věnovat dětem v období pubescence, a to je přibližně v jedenáctém až patnáctém roku jedince. Při psaní své práce jsem si uvědomovala, že si kladu spoustu otázek, na které ovšem nenacházím dostatek odpovědi. Asi je dáno složitostí celého problému. Je to proces, do kterého se zapojuje množství aspektů ze všech stran. Je vlastně častá kritika snášející se na hlavy dnešních dětí mladých lidí, za to, jak se chovají a co všechno musí mít, oprávněná? Je tu takový svět, který jsme i my pomáhali a pomáháme tvořit a stejně tak my jsme vyrůstali ve světě, který tvořili naši vychovatelé a tak dále. Zamysleme se také nad tím, jaký obraz

svým konáním předkládáme našim dětem a jaké hodnoty sami vyznáváme nebo se jim pod tlakem společnosti podřizujeme. Tlak okolí na naše konání je obrovský. Někdo si ho uvědomuje, jiný jen tak pluje a nepřemýšlí o širších souvislostech. I my vychovatelé či budoucí vychovatelé, ať už vlastních či svěřených dětí, jsme stále vychováváni dobou, ve které žijeme. Stále se učíme přizpůsobovat době, která je dnes mnohem hektičtější a méně přehledná a složitá, než třeba ta, ve které jsme vyrůstali jako děti. To jak jednají děti je vlastně výpovědí o tom, jaká je naše společnost. Jaké dítě vyznává hodnoty, normy, jak jedná, myslí, jaké má postoje, to vše ho naučila společnost a potažmo tedy i my. Pokládám tedy otázku: Jaká je tedy dnešní společnost? Kromě těchto sociálních faktorů ale v teoretické části neopominu i další důležitou složku, která pomáhá spoluvytvářet hodnotový systém individuálně u každého jedince. Je to základ všeho, je to vlastně něco, do čeho se vše vkládá, kam zapadá vše, co na jedince působí, je to něco, z čeho všechno roste. Mám na mysli vrozené dispozice a osobnost. Ve své práci čerpám zejména z odborných publikací, některé z nich jsem četla už při svém studiu a zaujaly mě, a protože jsem měla téma své bakalářské práce vybrané už v prvním ročníku, tak jsme si myšlenky z těchto vybraných zajímavých publikací zaznamenala, další publikace jsem pak objevila pomocí hledání klíčových témat v knihovnách. Praktickou část práce jsem věnovala kvalitativnímu výzkumu a zvolenou metodou je rozhovor. V praktické části budu zkoumat situaci u 12letých dětí. Použila jsem cílený výběr právě takto starých dětí. Výzkumným tématem tedy budou hodnotové orientace dětí v současné společnosti. Výzkumným problémem potom vybrané hodnoty dotýkající se oblastí běžného života dětí. Cílem praktické části bude zjištění, zda děti považují vlastnictví věcí za způsob, jak získat vyšší společenskou prestiž ve školní třídě. Další výzkumnou otázkou pak bude to, jak děti vnímají to, jak jejich školní či jiné úspěchy změni pohled jejich spolužáků na ně samotné. A třetí výzkumnou otázkou mého kvalitativního výzkumu pak bude, nakolik děti považují svůj vzhled důležitý pro to, aby byly přijaté do skupiny spolužáků. Vzhledem pak myslím nejen oblečení, ale také účes a postavu a vůbec celkovou upravenost zevnějšku. Personální cílem mé práce je lepší vhled do této problematiky. Vzhledem k tomu, že mám celkem 4 děti, zdálo se mi přínosné a podnětné zmapovat prostředí, kam své děti posílám a tyto znalosti případně reflektovat ve své výchově. Výsledky mé práce mě rozhodně obohatily a pomohly mi ujasnit si celou situaci.

Teoretická část

1 Hodnoty

Co jsou to vlastně hodnoty? K čemu nám v životě slouží a proč jsou tak důležité? Hodnoty jsou naše životní postoje, které zaujímáme ke všemu, co nás obklopuje. Vypovídají o tom, co je pro nás v životě důležité, čeho si vážíme, co je pro nás podstatné a právě hodnotné. Některé hodnoty jsou stabilní, některé měníme věkem a nabytými zkušenostmi. Hodnoty jsou tedy naším měřítkem důležitosti skutečností okolo nás. Právě proto je pojem hodnota subjektivní a různí se podle konkrétního jedince nebo podle situace. Podle psychologického slovníku Norberta Sillamyho rozlišujeme různé hodnoty. Jedná se o hodnoty biologické (zdraví), dále lze uvést hodnoty ekonomické (hmotné), morální (čest), náboženské (posvátnost) či estetické (krása). Tím výčet nekončí a jistě by se dalo objevit ještě spousta dalších hodnot. Jejich rozmanitost a bohatost je dána právě tím, že jsou to hodnoty ryze subjektivní. Dále by se dalo ještě mluvit o hodnotě sama sebe. Takovou hodnotu je něco, co se mi dostává od ostatních, vidím a cítím, jak mě ostatní vnímají a podle toho také cítím svou hodnotu. „*Hodnota osoby je fluidní, labilní, vždy znovu uváděná v pochybnost. Jedinec, který se chce sám definovat, to může učinit pouze se zřetelem na společenský svět, k němuž přísluší. Ve vlastních očích má hodnotu jen do té míry, nakolik je nositelem hodnot, které mu jeho skupina přiznává, jaké je jeho místo ve skupině a statut.*“ (Sillamy, 2001, str. 72)

Hodnoty také ovlivňují naše pocity, myšlenky a jednání. Je to něco, co motivuje naše chťení a pomáhá nám v našem rozhodování. Jednak působí na naše emoce, na to co chceme, jednak jsou důvodem, proč se určitým způsobem chováme a jednáme. „*Motivem činnosti bývá často dosažení určitého citového stavu, který subjekt zná ze zkušenosti, např. radost ze hry nebo z výhry, erotické vzrušení, jehož docílíme sledováním pornografického filmu, míru v duši, který zakusil na výletu v horách, blaha,*

jež mu poskytl heroin.“(Říčan, 2008, str. 179 Hodnoty jsou tedy zjednodušeně řečeno motivem pro naše rozhodnutí. Kde se v nás ale vůbec bere pocit, že určitá skutečnost je pro nás hodnotná a zaslouží si tedy, aby ovlivnila naši emoční stránku a abychom jí přizpůsobili naše jednání? Hodnoty se tvoří na základě určitých znalostí a historie, ale nejde pouze o naši vlastní historii, ale o dějiny celého lidstva jako takového. Jde o jakýsi rámec něčeho, co vlastně lze vůbec chtít, pro co se lze rozhodnout. Takže při formování našich hodnot se zapojuje historie naše vlastní, ale historie jiných lidí ve společnosti, kam patříme. Při formování hodnot je tedy tradice a kultura hodnot promítána i do nás a naše hodnoty se tvoří na jejím základě a tak se vlastně stáváme součástí své společnosti a zároveň se podílíme na dalším vytváření nových hodnot. (Kohoutek, 1998)

Edward Spranger rozlišuje šest typů hodnotových orientací:

1. teoretické (cílem je hledání pravdy, hodnotou je poznání)
2. ekonomické (cílem je sebezáchova, hodnotou je užitečnost)
3. estetické (cílem je hledání harmonie, hodnotu je krása)
4. sociální (cílem je konání dobra, hodnotou je láska)
5. politické (cílem je ovládání druhých, hodnotou je moc)
6. náboženské (cílem je sebezáchova, hodnotou je jednota s bohem) (in Kohoutek, 1998, str. 62)

Proč nám ale vůbec nějaké skutečnosti připadají tak atraktivní, že je chceme. Zásadní roli v tomto vztahu hrají potřeby. Tyto potřeby jsou potom důvodem našeho tíhnutí k určitým hodnotám. Potřeba je něco co musíme mít, co nám schází, pokud to nemáme. Pokud naši potřebu naplníme, pocítíme uspokojení a slast. A tady se dostáváme k tomu, že pokud jsou určité skutečnosti schopné uspokojit naše potřeby, jsou pro nás hodnotné. Potřeby lze rozdělit na základní biologické tedy pudy, které jsou vrozené a mají sloužit k uchování existence člověka a na psychosociální potřeby, vznikající na základě zkušeností a chápáné jako nutnost pro integraci jedince do společnosti. Psychosociální potřeby se rozvíjejí na základě vrozených dispozic, ale také jsou ovlivňovány a měněny vnějším tlakem prostředí. Vágnerová v knize Úvod do psychologie uvádí, že základní psychické potřeby jsou podle většiny autorů: potřeba bezpečí, potřeba sociálních kontaktů, potřeba poznání světa, potřeba seberealizace, potřeba smyslu vlastní existence. (Vágnerová, 2002, str. 73) Mezi základní biologické potřeby označované i jako pudy pak můžeme zařadit zachování sebe (pud výživy, pud,

sebezáchovy, pud agresivity) a rodu (pohlavní pud, pud péče o potomstvo). Vágnerová uvádí, že pudové potřeby mohou mít individuálně typickou intenzitu a mění se v průběhu vývoje působením společnosti. Díky učení se také objeví větší variabilita v jejich uspokojování. Potřeby působí na lidskou psychiku, ovšem odezva bývá různá a pokaždé individuální. Tato nejednoznačnost vyplývá také z toho, že často dochází k tomu, že člověk cítí tlak více potřeb najednou a nelze uspokojit všechny najednou, někdy dochází i ke konfliktu potřeb, kdy uspokojení jedné vylučuje druhou. To, jak momentálně upřednostňujeme určité potřeby, vyplývá z individuální hierarchie hodnot. Ta má relativně stabilní charakter v rané dospělosti. (Vágnerová, 2002. Str. 63) Někdy může dojít k situaci, že pocítujeme potřebu, ale nemůžeme ji v danou chvíli uspokojit, protože to obvyklé normy společnosti nepovažují za vhodné a žádoucí. A tak dochází k tomu, že potřeby jsou nuceně potlačovány a třeba i dlouhodobě neuspokojovány. „Vzhledem k různým tendencím uspokojení odkládat, různé potřeby vytlačovat či vytěsňovat, není nijak udivující, že se člověk občas ve svých vlastních potřebách nevyzná. Mnohé motivy se na zdají na první pohled nesrozumitelné či nesmyslné, člověk se domnívá, že něco podobného nikdy nechtěl nebo mu není příliš jasné, co by vlastně chtěl a čemu by dal přednost.“ (Vágnerová, 2002, str. 78)

2 Psychologická charakteristika

Každý jedinec se narodí s určitou danou genetickou výbavou do určitého prostředí. Psychické vrozené vlastnosti (temperament) jsou přírodní podstatou člověka. K těmto vrozeným vlastnostem se v pozdějším vývoji přidají sekundární, druhotné vlastnosti získané vývojem. Ale je důležité zmínit, že vznik druhotných vlastností je vždy závislý na těch již existujících prvotních.

2.1 Osobnost

„Osobnost lze definovat jako relativně stabilní systém, komplex vzájemně propojených somatických a psychických funkcí, který determinuje prožívání, uvažování a chování jedince, a z toho vyplývající jeho vztah s prostředím.“ (Vágnerová, 2004, str. 215) Osobnost se utváří kolem třetího roku života ve chvíli, kdy dítě samo o sobě začne

uvažovat v první osobě a dochází tak k uvědomění si svého já. Každá osobnost je vlastní individualita a formuje se vlivem přírodních, kulturních a společenských jevů. Neexistují dvě stejné osobnosti. Každá osobnost je zároveň utvářena působením tří základních již zmíněných složek a každá osobnost se současně podílí na vytváření kulturních a společenských jevů. Dochází tak k vzájemné interakci. Tato interakce nikdy nekončí a neustále pokračuje vlivem biologických změn (dospívání, menopauza, stárnutí) a osobních zkušeností. Jak velký vliv na osobnost mají vrozené faktory a jak velký vliv můžeme přičíst faktorům vnějším je předmětem debaty odborné a laické veřejnosti. V řadě psychologických teorií lze nalézt dva krajní základní směry. Jedná se o směr environmentalistický, který zdůrazňuje význam prostředí. Marie Vágnerová zmiňuje v této souvislosti J. J. Rousseaua, L. N. Tolstého, Waldorfskou školu a určité rysy takového pojetí vidí i u Komenského, kde ovšem poznamenává, že na rozdíl od svých vrstevníků viděl psychický vývoj mnohem komplexněji. (Vágnerová, 2002, str. 12) Dalším radikálním směrem je směr nativistický, který jako zásadní vidí vliv vrozených dispozic. Mezi tyto teorie lze zařadit například pojetí Freudovo a jeho teorii pudových projevů. Moderní teorie respektují v různé míře oba faktory, tedy dědičnost i vliv prostředí. K těmto teoriím řadí Marie Vágnerová humanistickou psychologii, která tvrdí že vrozený potenciál je základem pro rozvoj osobnosti a svou úlohu má i vliv prostředí. (Vágnerová, 2002, str. 16).

Složky osobnosti

Všechny složky osobnosti jsou vzájemně propojeny, stále se formují a vyvíjejí biologickými a společenskými jevy. Mezi složky osobnosti můžeme pak zařadit fyzickou, psychickou a sociální stránku. Fyzická stránka zahrnuje celkový vzhled, zdraví, pohlaví, věk atd. Psychickou stránku pak zastupují psychické procesy, psychické stavy a psychické vlastnosti. Sociální stránka pak zahrnuje zařazení do společnosti, jeho vztahy a role.

Psychické procesy

- vnímání : „*Vnímání je primární etapou přijímání a zpracování informace*
- *o vnějším i vnitřním prostředí (tj. vlastním organismu).*“ (Vágnerová, 2002, str. 94) Nakonečný, dodává, že nejde pouze o smyslové vnímání reality, ale zároveň o jeho další transformaci a interpretaci. (Nakonečný, 1995, in Vágnerová, 2002, str. 95)
- fantazie: „*Obranný mechanismus spočívá v nevědomém přenášení pudu na imaginární úroveň, kde je symbolicky uspokojen tvorbou představ.*“ (Sillamy, 2001, str. 58)
- myšlení: Vágnerová uvádí, že myšlení je proces řešení problémů, což znamená chápání vztahů mezi objekty a jejich reprezentacemi a operace s informacemi a jejich vztahy, které vedou k akceptovatelnému řešení. (Vágnerová, 2002, str. 146)
- řeč: „*Řeč jako znakový systém znásobuje rozsah i rychlost myšlenkových operací. Verbálně realizované operace mohou zachycovat vztahy mnohem pružněji, rozšiřují jejich účinnost v čase a prostoru a osvobozují je od vazby na konkrétní obsah posuzované situace.*“ (Piaget, 1966 in Vágnerová, 2002, str. 149)
- představy: Podle Sillamyho je to duševní zobrazení nepřítomného předmětu. Je pouze iluzí předmětu, nepřesnou vzpomínkou. Představa může být i původním výtvozem na základě různých vzpomínek. (Sillamy, 2001, str. 164)
- procesy paměti: „*Paměť v širokém smyslu zahrnuje veškerou aktivitu spojenou s uložením, uchováváním a vybavováním minulých informací.*“ (Vágnerová, 2002, str. 119)
- motivační procesy: Vágnerová uvádí, že motivy jsou projevy, které směřují na potřebnou dobu lidské chování na určitý cíl. Motivы jsou pak základní jednotkou motivace. V ní se odráží vnitřní stav člověka i vnější vlivy, které pracují ve vzájemném ovlivňování. (Vágnerová, 2002, str. 53-54)
- učení: „*Učení je podmínkou funkční adaptace na prostředí. Dispozice k učení, a tím i k adaptaci na prostředí, je součástí inteligence. Učení je do značné míry ovlivňováno motivací, člověk svou zkušenost uplatňuje hlavně při uspokojování*

potřeb.“ (Vágnerová, 2002, str. 127) Výsledkem učení jsou pak vědomosti, dovednosti a návyky.

Psychické vlastnosti

- temperament: Je základem pro to, jak budou u konkrétního jedince probíhat duševní děje a jak se bude projevovat ve svém chování. Jsou to tendence k rozvoji určitých vlastností. Podle Psychologického slovníku Norberta Sillamyho je to souhrn biologických faktorů, které společně s psychologickými faktory tvoří posléze osobnost. *„Morfologie a fyziologie jedince jsou statickou a dynamickou stránkou temperamentu. Temperament je biotypologická základ, na kterém se utváří povaha.“* (Sillamy, 2001, str. 215)
- charakter: *„Označujeme jím tu část osobnosti, která umožňuje jednání člověka podle společenských, zejména morálních požadavků. Charakter se formuje převážně působením výchovy a dalších společenských vlivů.“* (Čáp, 1998, str. 94-95)
- schopnosti: *„Schopnosti lze přesněji interpretovat jako naučené dispozice, které vznikají na základě vrozených, geneticky podmíněných dispozic. Schopnost je pouze předpoklad, který může ale nemusí být dále využíván.“* (Nakonečný, 1993 in Vágnerová, 2002, str. 92)
- vůle: Říčan uvádí, že pokud by neexistovala vůle, smýkali by s námi okamžité motivy a tlaky. Vůle je tedy psychická funkce, která nám pomáhá dosáhnout cíle v obtížné situaci. (Říčan, 2008. Str. 115)

2.2 Vývoj

Narodíme se tedy s určitými dispozicemi, které jsou poté během života dotvářeny, formovány a prohlubovány či tlumeny sociálními a kulturními vlivy. Člověk při svém vývoji prochází různými fázemi vývoje. Od období prenatálního a novorozeneckého přes další fáze, až k období pozdní dospělosti a stáří. Každá fáze má svá specifika a my

přeskočíme vývojové fáze předcházející pubescenci a soustředíme se právě na toto období. Období pubescence se vymezuje přibližně mezi 11 až 15 rok. Tento vývojový stupeň bývá dále ještě rozdělen na fázi prepuberty a fázi vlastní puberty. Fáze prepuberty se ohlašuje a začíná urychlením pohlavního dospívání a končí u dívek přibližně s nástupem puberty a u chlapců s nočním výronem semene. U chlapců bývá fyzický vývoj o 1 až 2 roky delší. Po této fázi nastupuje fáze puberty vlastní, která trvá až do dosažení reprodukční schopnosti, věkově je tato fáze datována zhruba mezi 13 až 15 rok. Nelze ovšem beze zbytku tvrdit, že vždy je potřeba projít těmito tělesnými změnami jako je pohlavní zrání, růst, menstruace či poluce, aby bylo možné říci, že dítě je již v pubertální fázi. Podle Langmeiera a Krejčířové existuje značná diskrepance projevující se tím, že mnoho dětí sice nevykazuje tyto změny, ale již se u nich objevuje myšlení vyspělým abstraktním způsobem a zvýšená kritičnost vůči druhým i sobě a jiné naopak zřetelně vykazují tělesné změny spojené s dospíváním, ale jejich myšlení je stále emočně, intelektuálně i sociálně dětské. Během tohoto nelehkého období probíhají výrazné tělesné, psychické i sociální změny. Probíhají nejen souběžně, ale lze říci, že jsou na sobě i závislé. Ovšem zmiňovaní autoři upozorňuje, že se nejedná o přímou příčinnou podmíněnost. Protože psychické i sociální změny jsou ovlivňovány řadou dalších faktorů jako je např. fakt, že mladiství prochází tělesnými změnami, toho si všimne okolí a změni k němu přístup a mladiství pak reaguje touhou po tom, být jako dospělý nebo se to u něj může projevit obavami a úzkostmi. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 138). Stejně tak dále uvádějí, že zvláštnosti psychiky v dospívání byly dříve dávány do souvislosti s pohlavním zráním a biologickými změnami. Nynější studie dávají za pravdu této teorii jen zčásti a další zdůvodnění změn v pubertě jako emoční nestabilita, nápadné a prudké změny nálad, negativismus, impulzivita jednání, obtíže při koncentraci, zvýšená unavitelnost, poruchy spánku jsou dávány do souvislosti s úsilím dospívajícího přizpůsobit se biologickým, psychickým i sociálním normám. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 143) Nezanedbatelným faktem dospívání je, že se myšlení posouvá na další úroveň. Podle Langmeiera a Krejčířové se dospívající postupně učí chápat a operovat s pojmy a výrazy, které již nejsou odvislé od přímé smyslové zkušenosti, ale jsou obecnější a abstraktnější. Při uvažování o řešení určitého problému mu nestačí jedno řešení, ale přemýšlí o více možnostech řešení a ověřuje si jejich platnost tak, že buď je přijímá, nebo zavrhuje. Dospívající je schopen tzv. formálních operací, kdy dochází k tomu, že konkrétní myšlenkové operace se samy

stanou objektem dalších myšlenkových operací. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 146)

Vývoj myšlení není samozřejmě jediná věc, která se v dospívání mění. V dospívání čekají na dospívajícího ještě další důležité změny a úkoly. Jedním z nich je podle Langmeiera a Krejčířové emancipace od rodiny. K poznávání světa samozřejmě dochází již v předškolním věku, ale vliv rodiny a její důležitost je zásadní. Dítě potřebuje získat hluboké a jisté vztahy, aby se později mohlo o to méně konfliktně od rodiny odpoutat a hledat vztahy i na jiném poli. Ve věku dospívání je to v první řadě v řadách svých vrstevníků. Odpoutávání od rodiny není snadné, dítě hledá nové jistoty, nové vzory a životní cíle a to bývá doprovázeno například revoltou proti rodičům i dospělým celkově, jejich kritizováním, vytýkáním jejich chování, názorů. Celý tento proces může probíhat velmi bouřlivě, někdy postupně s náhlými výbuchy. Velký úkol je v tomto kladen i na rodiče, tak aby pochopily, co jejich potomek prožívá a našli tenkou hranici mezi tím, kde například poskytnout více volnosti a možnosti rozhodovat o svém životě a kde naopak vymezit jasné hranice a trvat na nich. Avšak dospívající i přes drzé odmítání a kritiku rodičů by za normálních okolností měl udržovat pozitivní vztah k rodičům. Konflikty vznikají zejména kolem specifických pravidel, příkazů a zákazů, které se dospívajícím mohou zdát jako nesmyslné a příliš omezující. Přesto ale dospívající mají pocit, že potřebují tuto přiměřenou kontrolu a vedení. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 150)

3 Rodina

Rodina je specifická sociální skupina vyznačující se velikou intimitou členů, která je zásadní a nenahraditelná pro formování a sebezvývoj každého jedince. Každá rodina má jiný a osobitý způsob fungování, jiné modely, jiné vzory jednání a chování, jiné hodnoty a jiné cíle. Funkce tradiční rodiny, jako základní buňky společnosti, těžko může v plné míře nahradit jiné zřízení. Každá rodina by měla plnit své základní funkce, mezi něž patří biologicko-reprodukční funkce, ochranná funkce, pečovatelská funkce, sociálně-výchovná funkce a emocionální funkce. Rodina je prostorem, ve kterém dítě získává prvotní zkušenost vztahu s druhým člověkem, kde se dítě učí interakci s ostatními. Dává novému jedinci pevný základ pro budování vlastního života, je to místo, kde se setkávají různé generace a kde dochází k předávání hodnoty životního

stylu. Jen v rodině může dítě nacházet pevnou oporu pro svůj život a v rodičích vzory pro své chování a jednání. V odborné literatuře lze nalézt mnoho výchovných přístupů a stylů, které jsou ve výchově uplatňovány. Řezáč ve své publikaci Sociální psychologie uvádí 15 nevhodných přístupů k výchově. Jedná se mimo jiné o nejednotný přístup, kdy je role dítěte utvářena dvojím očekáváním, což brání utvoření stabilního já. Dalším jmenovaným přístupem je například nedůsledný přístup, rozmazlující přístup, zanedbávající nebo autoritářský. Uvádí, že správným přístup je charakteristický přiměřenou náročností, citovostí, tvořivostí a akcentem na vnitřní motivaci dítěte s přiměřenou stimulací aktivit dítěte s celého jeho osobnostního růstu. (Řezáč, 1998, str. 200) Rodina by rodina měla poskytovat svým členům stabilní zázemí i citové zázemí pro správný vývoj jedince po všech stránkách. Nezastupitelná je i ekonomická funkce *„V rámci rodinného systému se pak realizuje řada rozhodnutí týkající se využití materiálních a finančních prostředků, investic, výdajů- přerozdělování v rámci rodiny tak má významný sociální charakter – zdroje i výdaje mají odlišný charakter. Rodina se zde chová jako autonomní systém s výraznými prvky solidarity.“* (Kraus, Poláčková, 2001, str. 80) Rodina je instituce, která člověk ovlivní na celý život. *„Dítě od narození a po celou dobu života v rodině přijímá velmi široké spektrum nejrozličnějších informací a aktivně je zpracovává v souladu se svými přirozenými vlohami, biologickými a psychickými potřebami, se svými zkušenostmi, ale i s hodnotovými orientacemi a vzory, jimiž jsou pro dítě především rodiče a starší sourozenci. Dítě v socializačním procesu tedy nezůstává pasivním článkem, uplatňuje také svou vůli, své zájmy, přání, orientace.“* (Kraus, Poláčková, 2001, str. 80). Rodina tak má alespoň v raném dětském věku dítěte nejpodstatnější podíl na tom, co dnešní děti musí „mít“. Dnešní doba ekonomické nejistoty příliš nepřeje tomu, aby dítě mohlo pobývat v rodině co nejčastěji a nejdéle. Děti často už jako 2-leté pobývají v mateřských školkách či podobných soukromých institucích popřípadě jsou hlídány chůvou (i když tato možnost je pro velkou část rodin finančně nedosažitelná), nejideálnější případem jsou hlídající prarodiče či jiní příbuzní, tak aby se matky mohly vrátit do pracovního procesu. Na základních školách jsou potom u dětí mladšího školního věku hojně užívány školní družiny, kde dítě zůstává, až do pozdních odpoledních hodin. Větší děti potom tráví čas sami, kdy mohou navštěvovat různé zájmové kroužky, setkávat se s přáteli buď osobně, nebo přes neosobní, internetové sítě. V odborné literatuře se objevuje termín „latchkey children“, jsou to děti ve věku 6-14 let, které přicházejí do prázdného bytu, protože

jejich rodiče jsou dlouho v zaměstnání. Kolik času vlastně potom rodičům zbývá na to, aby vštěpovali dítěti hodnoty, které jsou jim blízké, a které by chtěli dětem předat? Skutečností je, že dnešní euro-americká rodina prochází spoustou proměn. Pelikán ve své publikaci Hledání těžiště výchovy upozorňuje na skutečnost, že dnešní doba nutí rodiče, aby se věnovali zejména kariéře, uplatnění v profesi a vydělávání peněz a nedostatek času strávený se svými potomky kompenzovali drahými dárky. K vyplnění času poté děti často užívají počítač, televizi a podobné aktivity (Pelikán, 2007, str. 27). Celospolečenským trendem je bohužel také skutečnost, že klesá počet úplných rodin, klesá také jejich stabilita, klesá počet dětí v rodinách a klesá počet rodin s více generačním soužitím. S dítětem je třeba strávit nějaký intenzivně naplněný čas, kdy s ním mluvíme a živě se zajímáme o jeho názory, problémy a to, co by chtělo. Jak už jsme zmínili výše, současná společnost je hodně zaměřena na získávání hmotných statků, kterými si zvyšujeme svůj sociální status, a to zcela zřejmě ovlivňuje i funkce rodiny. Jako tradiční je zažitá představa rodiny tvořené otcem, matkou, kteří jsou manželé a alespoň jedním dítětem. V dnešní době je ale zcela normální, že existují rodiny neúplné, kdy dítě vychovává jen jeden rodič, to v případě, že se rodiče dítěte rozešli či rozvedli. Velmi často pak dochází k tomu, že z takových neúplných rodin vznikají nové doplněné rodiny o nevlastního otce či matku a s tím často dítě dostává nové nevlastní sourozence nebo se stává sourozencem nově narozeným dítětem svého rodiče a nového nevlastního rodiče. Tato situace jistě není standardní a klade zvýšené nároky na celou rodinu a je otázkou jak kvalitní jsou vztahy a jak dobře se celá situace udrží. Samozřejmě ne vždy rodina funguje ideálně, a tak jak by bylo třeba. V ideálním případě lze hovořit o rodině funkční, zde jsou uspokojeny všechny základní funkce rodiny, tak jak jsme je představili výše. Pokud některá z funkcí je delší dobu nedostatečně plněna, ale je v silách rodiny tuto situaci zvládnout, pak mluvíme o rodině problémové. Může zde například dojít k tomu, že otec ztratí zaměstnání a než si najde nové, zhorší se plnění ekonomická funkce rodiny. Jako další typ rodiny se v odborné literatuře vyskytuje pojem rodina dysfunkční. Zde už není v silách rodiny zvládnout to, že jedna či více funkcí rodiny jsou nedostatečně či zcela neplněny. A v tomto případě je třeba odborné intervence zvenčí. V rámci výčtů informací o rodině je potřeba poukázat i na skutečnost, že existují děti, které svou vlastní rodinu nemají nebo je zcela nefunkční a tak v ní nemohou žít. Takové děti jsou poté klienty dětských domovů nebo jsou v pěstounské péči či jsou osvojeny novou rodinou. Výchova a vývoj takových dětí je

poté o něco složitější a těžší a existují instituce a organizace státní i nestátní, které pomáhají těmto dětem k zařazení do rodin či alespoň maximálnímu přiblížení se představě o normálním rodinném životě a k následnému zapojení se do lidské společnosti.

3.1 Rodina jako sociální skupina

Při snaze definovat pojem rodina z hlediska sociální psychologie jsem našla více definic. Všechny mají společné to, že rodina je systém intimních vztahů, je ohraničena časem i prostorem a je relativně trvalá. V Sociální psychologii Jaroslava Řezáče lze potom nalézt několik definic rodiny. Například Říčan mluví o rodině tam, kde lze nalézt asymetrický vztah (rodičovské) péče a výchovy na jedné straně a jejího přijímání na straně druhé. Další citovanou teorií je Schneewindova teorie, kde autor v široké a barvitě teorii dodává, že život rodiny se odehrává v privátním prostoru, odkud jsou vyloučeny jiné osoby a rodina má vzájemné závazky a cíle, které ovšem nemusí být výslovně formulovány a institucionálně stvrzeny. Další citovanou teorií je teorie C. Whitakera, který chápe rodinu jako *„integrovaný celek charakterizovaný separací rodičů od dětí, přičemž zdravá rodina se vyznačuje flexibilitou v rozdělení moci, pravidel i rolí a operuje jako otevřený systém vztažený k širší rodině a okolnímu světu.“* (in Řezáč, 1998. str. 19-193) Pojem rodina lze chápat v užším měřítku, kdy je tvořena pouze rodiči a dětmi nebo v širším měřítku, kdy potom do rodiny lze pojmut i ostatní příbuzenstvo. Dále se dá mluvit o rodině výchozí, to je ta, kam jsme se narodili a o rodině zakládané, to je ta, kterou jsme vytvořili. Řezáč poukazuje na fakt, že raději než pojem výchova v souvislosti s působením rodičů na děti je vhodné používat termíny jako péče, učení a vedení, přístup a způsob ovlivňování. A to z důvodu toho, že výchova by měla být záměrná, cílená a systematická, ovšem v rámci rodiny jde často spíše o intuitivní postup rodičů, občasnou rigidnost v přístupu a zapojení rozmanitých podmínek sociálního prostředí. Tvrdí, že se tedy uplatňují vlivy ve své podstatě nezáměrné. (Řezáč, 1998. Str. 194) Rodina je podle něj také místem, kde se utváří vztahy. Objevují se zde tři úrovně těchto vzájemných interakcí. Jde o vztah rodičů, dále o vztah dětí mezi sebou a poté o vztah rodičů a dětí. *„Nejdůležitějšími atributy rodiny, které se promítají do rodinných interakcí a podstatně ovlivňují socializaci dítěte, jsou především:*

- *Rodinná konstelace (konfigurace, teda rozložení pozic*
- *Sebepojetí (koncepce) rodiny*
- *Míra autonomie a zároveň otevřenosti rodiny, vstřícnost vůči vnějším sociálním vlivům*
- *Způsob vedení (styl řízení)* “(Řezáč, 1998, str. 198)

4 Vrstevníci

Vrstevníci jsou tématem, které je obzvláště v období dospívání velmi důležitým a pro vývoj a rozvoj osobnosti a potažmo i hodnot klíčovým pojmem. Děti a mládež totiž tráví svůj volný čas nejen ve skupině vytvořené formálně, ale mnoho času stráví také se svými vrstevníky. Vztahy s nimi jim poskytují možnost získat bohaté sociální zkušenosti a zároveň se významně podílejí na utváření vlastní identity. Tento kontakt se odehrává zejména ve škole a dále potom v pravidelně navštěvovaných zájmových kroužcích a pak samozřejmě ve volném čase setkáváním se s již vybranými kamarády a známými. Právě takovýmto setkáváním a interakcí posilují vrstevníci vztahy mezi sebou. Fenomémem dnešní doby je kontakt s vrstevníky přes neosobní internetové dítě. Zajímavé je zjištění publikované v práci Zdraví a životní styl dětí a školáků autorů Michala Kalmana a Jany Vašíčkové, kde nás autoři seznamují s tím, že přes neustálý kontakt dětí přes internet, se 13% dětí cítí být osamělý a 5% přiznalo, že nemá žádného přítele. (Kalman, Vašíčková, 2013, str. 26) Langmeier a Krejčířová uvádějí, že jak se dospívající emancipuje od rodiny, dochází k navazování vztahů s vrstevníky. Tyto vztahy jsou diferencované a dávají mu novou jistotu, o kterou přichází právě odpoutáváním od rodiny. Toto rozšiřování vztahů má své po sobě následující stupně, které ale nepřicházejí u všech ve stejnou dobu a ve stejném pořádku. (Langmeier. Krejčířová, 1998, str. 150) V praktické části této bakalářské práce jsou objektem výzkumu 12-leté děti. V tomto období, jak uvádějí zmiňovaní autoři, vznikají skupiny složené zejména z jedinců stejného pohlaví. Tyto skupiny samozřejmě existují i dříve, ale v tomto období jsou stálejší a více organizované. „Dospívající ve skupině jsou spojovány navzájem nejen společnými zájmy, ale i silně pocíťovaným přáním sdružovat se, vzájemným obdivem a možností napodobovat.“ (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 150) Vrstevnickou skupinu si děti vybírají, i ve škole dávají přednost konkrétním

dětem, které jsou jim nějakým způsobem bližší. Ve vývoji dítěte dochází v období puberty k emancipaci od rodiny. Kontakt s vrstevníky, jak už jsme uvedla, se realizuje především ve škole. Třída je sociální skupina, která má své normy, strukturu a své způsoby komunikace. Langmeier a Krejčířová poukazují i na fakt, že se objevuje zájem o druhé pohlaví, který je ovšem bázlivý a plný nejistoty. Často se objevuje pouze zájem na dálku, tím že děti na sebe pokřikují, vtipkují a provokují se. Ti, kdo překročí tuto hranici zájmu, bývají vystavováni posměškům, které jsou mnohdy výrazem závisti. (Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 151) Vágnerová upozorňuje také na fakt, že v tomto věku stoupá potřeba prosadit se ve skupině vrstevníků a také ve školní třídě. Dodává, že pro úspěšný rozvoj sebepojetí není důležitý školní prospěch, ale zejména postavení ve skupině vrstevníků a ve školní třídě. Školní třída je tedy pro dítě významnou sociální skupinou. (Vágnerová, 2001 str. 263) Každé dítě má tedy potřebu být vrstevníky akceptováno. A právě s touto skutečností se spojuje pojem konformita, tedy přizpůsobení se tlaku skupiny, a to se objevuje jako zásadní téma praktické části bakalářské práce.

5 Interakce s druhými

Od narození až do smrti jsme členy lidské společnosti. Život člověka ve společnosti formuje a vyvíjí lidskou psychiku. V přítomnosti druhých se chováme jinak. Chováme se jinak, než když nejsme nikým pozorováni, konfrontováni. Ovšem i toto chování o samotě je již ovlivněno tím, co nás společnost naučila. Lidé tedy navzájem ovlivňují své chování. Na problematiku interakce s druhými se lze podívat z mnoha úhlů a bylo učiněno mnoho pokusů a experimentů na odhalení zákonitostí a fungování jedince ve skupině a na fungování skupiny jako takové. V následujících kapitolách představíme základní pojmy a termíny pojící se s tímto tématem a vztahující se i k naší práci.

5.1 Sociální percepce

Sociální percepce znamená, jak vnímáme ostatní osoby. Při tomto vnímání ovšem dochází ke zkreslení. Přesněji řečeno hodnotíme podle významu, který to pro nás má. Nevnímám tedy skutečnou objektivní realitu. Podle Kohoutka je to jev výběrový, subjektivní a problematický. Dochází při něm k chybám v posuzování psychiky a osobnosti lidí. Vnímané skutečnosti jsou totiž hodnoceny i pomocí citů a emocí a z objektivní skutečnosti se tak stává subjektivně vnímaná skutečnost. (Kohoutek, 1998, str. 11) Kohoutek dále uvádí několik zásadních způsobů, jak může dojít k takové mylné percepci. Jedná se o tzv. haló efekt, kdy posuzujeme celého člověka na základě jedné výrazné vlastnosti. Dále uvádí efekt setrvačnosti, kdy hodnotíme jedince automaticky na základě předchozí zkušenosti bez přihlédnutí ke konkrétní situaci. Další jmenovanou chybou je centrální tendence, kdy při větším počtu množství hledisek hodnocení nebo při větším počtu hodnocených osob, máme tendenci uchýlit se ke středním, průměrným hodnotám a vyhýbat se v hodnocení krajním hodnotám, ať už kladným nebo záporným. Následně zmiňuje logickou chybu. Zde dochází k tomu, že spojujeme různá kritéria podle vlastní laické logiky, i když chybí objektivní důvody. (Kohoutek, 1998, str. 13) Výrazným subjektivizujícím jevem je pak i stereotypizace. *„Jsou to formy iracionálně založeného posuzování jedinců nebo celých skupin. Vyjadřuje podřazování vnímaných jedinců pod určitá již hotová a tradiční schémata vidění a hodnocení.“* (Kohoutek, 1998, str. 14) To nám může posloužit k tomu, že se dokážeme rychleji orientovat v sociálních vztazích, ovšem za cenu toho, že výsledný vjem může být značně zkreslený. Známým a často užívaným pojmem, který souvisí se sociální percepcí, je předsudek a s ním je spojován i výraz diskriminace.

5.2 Postoje a vztahy

„Socializace úzce souvisí s vytvářením poměrně stálých tendencí k určitému chování.“ (Kohoutek, 1998, str. 8) Výrost a Slaměník doplňují, že postoje nejsou

neutrální, ale vyjadřují náš hodnotící vztah. Vyjadřují to, co upřednostňujeme a to co nemáme rádi. Část postojů je vrozených, ale většinu získáme během života osobní zkušeností. (Výrost, Slaměník, 2011, str. 127) D. Katz v roce 1960 rozlišil poznávací a instrumentální funkci postojů. Poznávací postoje jsou přitom organizovány zkušenostmi a instrumentální postoje maximalizují zisky a minimalizují ztráty (in Výrost, Slaměník, 2011, str. 142) Postoje mají tři základní složky a to složku poznávací (kognitivní), složku citovou (emocionální) a složku konativní (behaviorální). „Postoje každého jedince se seskupují do významových celků a utvářejí tak vnitřně organizované, hierarchicky uspořádané struktury.“ (Výrost, Slaměník, 2011, str. 143)

5.3 Sociální skupiny

„Skupina je strukturovaný lidský soubor, jehož prvky se navzájem ovlivňují.“ (Sillamy, 2001, str. 196) Jakmile se člověk narodí, stává se členem nějaké skupiny. První skupinou ve většině případů bývá rodina. Jak roste a vyvíjí se, stává se postupně členem více skupin. Toto členství ovlivňuje názory člověka, jeho mínění dále ovlivňuje i jeho postoje, hodnoty. Vliv skupiny má tak značný a leckdy rozhodující vliv. Skupina má vlastní hodnoty, cíle, normy a sankce.

Klasifikace sociálních skupin

Kohoutek rozlišuje toto členění: podle velikosti:

- malé (počet je uváděn od dvou osob až po 30-40 osob) „*Toto vymezení je však neúplné. Nejmenší skupinu tvoří dvě osoby, ale těžko můžeme určit, kolik osob tvoří největší malou skupinu.*“ (Trpišovská, Vacínová, 2007, s. 40) Nakonečný uvádí zase tyto znaky malé skupiny, kdy skupina je sdružení, které má společné cíle, je spojená trvalejšími svazky, vzájemně se zná a komunikuje tváří v tvář. (Nakonečný, 1999, str. 216) Za malou skupinu můžeme považovat například rodinu, sportovní oddíl, pracovní skupinu, školní třídu.

- velké (spodní hranice začíná tam, nekončí malá skupina a její počet není omezen) Oproti malé skupině se neznají tváří v tvář, ale mají společné cíle, normy a zákony. Příkladem může být například stát.

podle povahy vazby mezi členy:

- primární (vyznačuje se těsnou vazbou mezi členy a silným vlivem na své členy) Jako příklad můžeme uvést rodinu.
- sekundární (vztahy zde jsou spíše neosobní, formální)

podle způsobu vzniku a struktury:

- formální (záměrně vytvořené, oficiálně ustanovená pravidla) Příkladem takové formální skupiny je pracovní skupina nebo školní třída.
- neformální (vznikají na základě osobních vztahů) Oproti formální skupině si stanoví vlastní normy a pravidla přímo ve skupině.

podle toho, jak je jedinec se skupinou spjat:

- členské (jedinec je členem)
- nečlenské (jedinec není členem) (Kohoutek, 1998, str. 41-43)

Struktura sociální skupiny

Pod tímto pojmem chápeme to, jak jsou uspořádané vztahy mezi členy společnosti. Tyto vazby se zpětně projevují i v činnosti samotné skupiny. Struktura se tvoří na základě sociálních pozic, sociálních rolí a skupinových norem. „*Pozice je souhrn práv, prestiže a povinností, které skupina jednotlivci určila. Člen určité skupiny postupně poznává a přijímá za svůj systém hodnotových pravidel, norem a cílů ve vyjadřování, v oblékání, v celém hodnotovém systému, což vše má vliv na utváření a změny jeho vlastní osobnosti.*“ (Kohoutek, 1998, str. 50-51) Na základě sociometrických testů rozlišuje Trpišovská a Vacínová tyto typy osob podle sociální přitažlivosti:

1. populární (přitažlivá pro většinu členů)
2. oblíbené (přitažlivé pro mnohé členy)
3. akceptované (preferuje je část skupiny)
4. trpěné (preferuje je malá část skupiny)

5. mimostojící (nepreferuje je nikdo ze skupiny) (Trpišovská, Vacínová, 2007, str. 46-47)

Kohoutek zase rozlišuje tyto pozice postavení ve skupině:

1. star (populární osoba s největším počtem pozitivních voleb)
2. izolovaná (nezískává žádnou volbu, fyzicky je členem, psychologicky je izolovaná)
3. marginální (okrajová, ale akceptovaná osoba)
4. odmítaná (pozornost členů skupiny má formu odmítání)
5. rovnocená (má průměrné volby a souřadné postavení)
6. beta postavení (jedinec je uznáván jako expert, ale může být podroben i kritice) (Kohoutek, 1998, str. 51)

V odborné literatuře se objevují i další způsoby dělení například podle míry prosazování jedince ve skupině nebo podle míry osobní moci.

Sociální role je takový způsob chování a vystupování, který očekáváme. To jakým způsobem se tedy chováme v určité situaci, je předurčeno rolí, kterou zde máme. Každý jedinec má v životě komplex rolí. Roli vždy hrajeme ve vztahu k druhým. Respondenti, které jsem zvolila pro svůj výzkum, vystupují mimo jiné v rolích žáka, spolužáka, dcery či syna, vnoučete, sourozence, člena zájmového kroužku aj. V každé této roli je očekáváno, že dítě splní normy k ní příslušící. Podle Trpišovské, Vacínové sociální role souvisí s cíli a funkcemi skupiny a pak také s vlastnostmi jednotlivých členů skupiny. Při plnění rolí může dojít ke konfliktu mezi rolemi, „*kdy uvnitř jedné role mají být realizovány neslučitelné způsoby chování např. adolescent v případě dalšího studia na jedné straně má být dospělý, na druhé stran, pokud bydlí u rodičů je sociálně závislý.*“ (Trpišovská, Vacínová, 2007, str. 48) Kohoutek zase upozorňuje na fakt, že hrajeme tři druhy rolí. Jedná se o roli základní, které jsou dány pohlaví a věkem. Druhým druhem je profesní role, která se pojí s kvalifikací. Třetím typem je pak role ve volném čase, ty jsou rekreační a politické. Sociálním učením pak dochází k interiorizaci tj. zvnitřňování společenské role a tato role se stává součástí strukturálního já. (Kohoutek, 1998, str. 50)

Normy pro formální skupiny jsou pevně stanovené a dané a tvořené jakoby zvenčí. Jedná se například o zákony, předpisy, stanovy. V neformálních skupinách „*dochází k vytváření skupinových norem, které kontrolují chování členů skupiny, aby bylo v soulase se skupiny cíli, pomocí pozitivních a negativních sankcí.*“ (Nakonečný, 1999,

str. 219) S normami v neformální skupině souvisí pojem konformita, o němž bude podrobněji pojednáno níže.

5.4 Konformita

Co je to tedy ta zmiňovaná konformita? Pokud se chováme konformně, pak měníme pod tlakem svoje názory či chování. Děláme něco pod vlivem skupiny, něco co bychom bez tohoto tlaku udělali zcela jinak nebo možná stejně. Každopádně si tento tlak a vliv ne zcela uvědomujeme a přiznáváme. Děti ve věkové skupině, se kterými jsem dělala rozhovor, si své konformní jednání pravděpodobně neuvědomují nebo ho alespoň nejsou schopni dát do patřičných souvislostí, ale je zcela patrné a velmi dobře čitelné ve všech uskutečněných rozhovorech. Jedinec se chová podle určitých pravidel a norem, tato pravidla odpovídají určitým situacím. Pojem konformita můžeme nalézt ještě v souvislosti s osobností jako její specifický znak. Konformita jako rys osobnosti předurčuje jedince k tomu, že bude poslušný, disciplinovaný a zdvořilý. Nakonečný uvádí, že jedinec, který má tento rys bude pocítovat úzkost, pokud by jednal nekonformně a také, že výzkumy prokázaly souvislost s jinými rysy osobnosti, a to takové, že konformní jedinec vykazuje menší inteligenci než nezávislý jedinec a také se vyznačuje myšlenkovou chudobou a má větší sklon k rigiditě poznávacích procesů.

(Nakonečný, 1999, str. 220) V této práci se ale budeme věnovat pojmu konformita spíš ze sociálního hlediska. Jak už jsem zmínila výše, je konformita přizpůsobení. Znamená přizpůsobení se určitému tlaku společnosti, která vyžaduje a vyznává obecně uznávané názory, pravidla, zvyklosti, normy a má určité požadavky na chování a jednání. Lze tedy tvrdit, že takové chování je vynucené a jedinec při něm musí nutně prožívat rozpor, konflikt mezi svým smýšlením a mezi potřebou se přizpůsobit, aby zabránil sankcionování, které sebou nese až vyloučení z dané skupiny. Ale tato akceptace může dojít tak daleko, že jedinec přijme tento způsob jednání a názory za své. Tento proces přijímání norem je podle Řezáče závislý nejen na tlaku skupina ale také na vnitřních zvláštěnostech jedince. Obvykle prý dochází k etapovitému vývoji přijetí normy.

1. Jedinec respektuje normu, ab se vyhnul trestu.
2. Jedinec se přizpůsobuje normě, aby získal odměnu.
3. Jedinec je konformní, aby nebyl odmítnut členy skupiny.

4. Jedinec je konformní, aby nenarušil chod skupiny, aby neměl pocit viny z narušení.
5. Jedinec akceptuje normy z důvodu chápání nutnosti regulace vztahů a činnosti skupiny.
6. Jedinec akceptuje nebo neakceptuje normy na základě svědomí tj. porovnáním reálné normy a vlastní vnitřně zdůvodněnou normou. (Řezáč, 1998, str. 167)

Vybíral zase upozorňuje i na pozitivní aspekty konformity. Pomáhá nám adaptovat se na nároky okolí. Je to schopnost jak přežít. Zajišťuje soudržnost, sounáležitost a solidaritu. A zastavuje se nad otevřenou otázkou, zda solidarita je také konformitou. (Vybíral, 2004) Podle Nakonečného je konformita podmíněna celou řadou faktorů. Jsou jimi velikost skupiny a počet osob podporující konformní jednání jedince, atraktivnost skupiny, složení skupiny, přátelskou či nepřátelskou atmosférou skupiny, kontextem situace, obecnějšími společenskými tlaky, kulturou a etnickými skupinami, větší konformitou žen aj. (in Trpišovská, Vacínová, 2007, str. 51)

Vztah jedince k normě nemusí být ale podle Řezáče být vždy vyjádřen pouze pojmem konformita. Jmenuje ještě pojem konvence (konvenčnost) a uniformita. Konformitu chápe jako projev podrobení se nátlaku, uniformitu poté jako převzetí určitých projevů z rozličných důvodů, konvenční jednání je pak chování podle zavedených kulturních vzorců. Tvrdí, že všechny tři uvedené způsoby vztahu k normě, jsou vždy důsledkem sociálního tlaku, ale pouze konformismus je nedobrovolným přizpůsobením. (Řezáč, 1998, str. 168)

Vnitřní konformita (akceptace)

Dostáváme se tak k důležitému faktu, že konformita může být zvnitřněna a stává se tak vnitřní konformitou. Člověk cítí na jedné straně potřebu být sám sebou, ale na druhé straně touží a potřebuje být součástí něčeho, přesněji řečeno nějaké skupiny. Konformita je pak provázena změnou v soudech, názorech a postojích, a to směrem k sociálně uznávaným normám. V případě vnitřní konformity dochází k tomu, že jedinec se ztotožní s chováním, jednáním a myšlením skupiny natolik, že je považuje za své a nemá pocit, že je to v rozporu s jeho přesvědčením. Pokud se navíc dotyčná ocitne v situaci, které příliš nerozumí a není si zcela jist, jak ji řešit. Pak je konformní jednání nejlehčím způsobem, jak ji vyřešit. V neposlední řadě konformní jednání přináší

společenský užitek, a to posiluje v jedinci přesvědčení a vhodnosti, správnosti a přínosnosti takového jednání.

Nonkonformita

Jedná se o protipól konformity tedy o nekonformitu či nonkonformitu. Jedinec jednající nonkonformně je nezávislý na chování a názorech jiných. Uchovává si zcela svou individualitu a jedná pouze podle svého přesvědčení. Mohlo by se zdát, že konformita má akcent pejorativnosti, protože bere jedinci možnost svobodného rozhodování a uplatnění svobodné vůle. Člověk ztrácí svou individualitu a stává se uniformním členem skupiny, pokud by se zachoval jinak, pak by to bylo skupinou sankcionováno. Konkrétně v případě našeho výzkumu, kde se pohybujeme v rámci školní třídy a školy celkem, bude dítě pravděpodobně vystaveno posměškům, odstrkování nebo i šikaně. Nelze ovšem v žádném případě tvrdit, že se ve skupině neobjevují nonkonformní jedinci a nelze beze zbytku tvrdit, že takovýto jedinec bude vždy skupinou zcela odsouzen a nepřijat. Je patrné, že v různých skupinách jsou nonkonformní jedinci v různé míře tolerováni. Podle Nakonečného je tato tolerance ovlivněna několika faktory, a to je pozicí zmíněného jedince v oné společnosti a také záleží na význam jeho jednání pro společnost, i na rozsahu, trvalosti a délce jeho chování. Dalším faktorem je i druh a velikost skupiny a její soudržnost. Čím více je skupina soudržná, tím méně bude tolerovat nekonformismus. Pokud budou ve skupině existovat rozpory, pak taková skupina bude určité odlišnosti mnohem lépe přijímat bez zásadních sankcí. Shrňme-li to, můžeme tvrdit, že míra tolerance nonkonformismu je v různých skupinách různá. (Nakonečný, 1999, str. 220)

Výzkum a studie konformismu

Konformita se velmi silně prolíná celou praktickou částí naší bakalářské práce. V minulosti bylo učiněno mnoho pokusů právě s tímto jevem. Představujeme tedy některé z nich pro představu, kam až může člověk ve svém konformním jednání zajít a poukazujeme na rozdíly v chování člověka o samotě a v chování ve skupině. Jako jedna z prvních studií konformity je podle Heysové v odborné literatuře uváděna studie Sherifa z roku 1935. Sherif se zde pokusil ukázat, jak lidé v nejednoznačných situacích

přejímají názory a úsudky druhých. Použil otázku, na kterou neexistovala jednoznačná odpověď, protože se jednalo o vjemovou iluzi, tudíž odpovědi byly značně subjektivní. Vyzpozoval, že ačkoliv byly odpovědi při společném testování značně individuální, došlo k vytvoření jakési skupinové normy v odpovědích a touto normou se testovaní poté řídili, i když odpovídali v nepřítomnosti druhých. Dalo by se usuzovat, že testované osoby se ocitli v situaci, kdy si nebyly zcela jisté řešením a neexistovala zaručeně správná odpověď, tudíž bylo logicky nejjednodušší se inspirovat k odpovědi u druhých. Dále Hayesová uvádí další z pokusů o konformitě, konkrétně od S.E.Asche, který v roce 1951 zjistil, že dotazovaní probandi odpovídali vědomě nesprávně, pokud by hrozilo, že se jejich odpovědi budou odlišovat od odpovědí. Netušili ovšem, že ti, kteří odpovídali nesprávně, tak činili proto, že byli nastrčení a měli za úkol dávat špatné odpovědi. Probandi sice odpovídali špatně, ale cítili při tom úzkost, nechtěli ovšem narušit harmonii a soudržnost skupiny, které se cítili a chtěli být součástí. Ve špatných odpovědích je tedy motivovala snaha předejít konfliktu. Ovšem je důležité dodat, že stačil jeden nastrčený spolupracovník, který nesouhlasil, byť by odpovídal špatně, a to stačilo k tomu, že proband se již skupinové normě nepřizpůsobil. (Hayesová, 2003, str. 52) Pokus Asche pro zjišťování sociálního vlivu se nezdá být vhodný S. Moscovicovi a Faucheuxovi, kteří v roce 1972 znovu analyzovali jeho data a dospěli k názoru, že respondenti byli příliš ovlivněni jednotnou odpovědí nastrčených respondentů. Následně pak rozlišili vyhovění, kdy většina ovlivňuje menšinu, a ta na základě obavy z trestu přejímá názor většiny a mezi konverzí, která je spíše nepřímá, a kdy menšina ovlivní většinu, pokud většina uvěří v logičnost, správnost a přesvědčivost menšiny. (Hayesová, 2003, str. 54) Kriticky se k tomuto pokusu staví i Vybíral ve svém článku s Konformitou to není tak jednoduché. Upozorňuje na to, že to, co bylo v pokusech sledováno, nemusela být vždy konformita. Ale mohlo jít o náhlý strach z vyčuhování, obavy z výsměchu a outsiderství. Dotyční na sebe nechtějí strhávat pozornost a snaží se tedy chovat tak, aby se uchránili zavržení a izolaci. Zde se ovšem nejedná o konformní jednání, ale o pouhý strach. Dále upozorňuje na možnost kognitivního zmatku, kdy si dotyčný není jistý, zda pochopil instrukce, a tak se raději přizpůsobí odpovědím a reakcím druhých. Zmatení a dezorientace ovšem také není konformní chování. Dále by mohlo jít o projev přizpůsobivosti s vstřícností. Dotyčný uvažuje tak, že pokud se všichni snaží vyhovět, pak by bylo dobré na základě dobré vůle vyjít také vstříc. Ovšem dobrá vůle ještě neznamená konformitu, i když se k ní hodně blíží. Dalším zmiňovaným

faktem je to, že jedinec pouze nechce kazit hru, protože se přece účastní pokusu a navíc dobrovolně. A konečně uvádí smyslové zmatení, kdy někteří účastníci těchto pokusů vykazovali známky únavy a hledali nejjednodušší řešení, aby utekli z této psychosomatické nepohody. (Vybíral, 2004) Vzhledem k výzkumu v naší bakalářské práci je podstatná hlavně část týkající se strachu z izolace, zavržení a výsměchu, kdy je vyhovění většině určeno situačním strachem a úzkostí a ne konformním chováním. Dále je v publikaci od Hayesové uveden pokus D.J.Stanga a Wiesenthala a kol. z roku 1973, kdy bylo zjištěno, že respondenti mající vysokou sebeúctu a věří svým vlastním schopnostem a zdatnosti jsou daleko méně konformní než ostatní. (Hayesová, 2003, str. 53) Dalším zmiňovaným jménem je H.C.Kelman a jeho identifikace 3 procesů, které mohou přispívat k sociální konformitě:

- *Vyhovění (compliance) – jdeme s davem, ale neměníme své vlastní názory*
- *Internalizace- souhlasíme s tím, že názor většina je správnější*
- *Identifikace- změníme své názory či stanoviska, abychom se podobali nějaké jiné osobě, kterou respektujeme či obdivujeme (Hayesová, 2003, str. 54)*

Neméně známým je i Zimbardův pokus. V tomto experimentu šlo o to, že vybraným účastníkům experimentu byly náhodně vybrány role, někteří měli hrát dozorce a ostatní vězně. Nebylo stanovené, jak se mají chovat. Vše probíhalo ve falešné věznici. Experiment musel být neplánovaně po šesti dnech ukončen, protože dozorcí se chovali příliš krutě a přísně, presto že v normálním životě to byli slušní lidé. Vězni zase rychle pod vlivem své role podlehli apatii a poraženectví. Hayesová poukazuje na to, že tento pokus ukazuje, jak latentní vědomosti o jiných sociálních rolích mohou vystoupat na povrch, když je potřebujeme.(Hayesová, 2003, str. 11)

5.5 Poslušnost

Diskutabilním pokusem je potom pokus zmiňovaný v knize J. P. Howarda: Příručka pro uživatele mozku. V roce 1963 uskutečnil Milgram pokus, za který byl kritizován, protože prý mohl způsobit až psychickou újmu zkoumaných probandů. O co v něm šlo? Sezvaní probandi byli informováni, že se budou účastnit testu o učení, kdy na jedné straně bude žák a na druhé učitel. Proběhlo losování upravené tak, aby testovaný proband byl vždy učitelem a nastrčený spolupracovník vždy žákem. Učitel měl klást

žákovi otázky a špatné odpovědi trestat elektrickým šokem pomocí stroje, na který byl žák napojen a učitel ho ovládal. Na přístroji bylo vyznačeno 15 až 450 V, kdy u vyšších a vysokých hodnot byly ještě štítky vypovídající o nebezpečnosti těchto vysokých hodnot. Přístroj samozřejmě žádné šoky nedával, ale žák byl instruován, aby předstíral, že ho šoky bolí, a aby reakce byla odpovídající intenzitě šoku, který mu učitel uděloval. Došlo tak nejen na slabé protesty odporu vůči bolesti až ke křičení bolestí, konečnou fází potom bylo zlověstné mlčení žáka. Přestože by se na první pohled mohlo zdát, že každý by brzy přestal, aby druhému nepůsobil bolest jen v rámci pokusu, výsledky byly šokující. Všichni účastníci „učitelé“ pokračovali až do 300 V, kdy podle reakcí žáků byla již bolest nesnesitelná a 63% došlo až na konec stupnice. Byla provedena řada obměn tohoto výzkumu a byl proveden i v různých zemích. Obměnami bylo například to, že žák byl buď ve stejné místnosti jako učitel nebo v jiné. Pokud ho učitel neviděl, obvykle došel na stupnici dále, než když byl přímo v místnosti a viděl jeho trápení. Další obměnou byla přítomnost či nepřítomnost samotného experimentátora u testu, který nabádala učitele, aby pokračoval v testu. Větší poslušnost učitelů se objevila například i tehdy, pokud měl experimentátor na sobě plášť a působil jako odborník, než když měl civilní šaty. Milgram po určité době po skončení testu oslovil všechny zúčastněné, aby se ujistil, jak se s výsledky testu vypořádali. Až na jeden neutrální postoj, všichni zúčastnění nelitovali své účasti s tím, že je to velmi obohatilo. (in Howard, 1999)

5.6 Sociální facilitace a sociální lenivost

Sociální facilitace je jev, který způsobuje, že aktuální výkon jednotlivce se mění za přítomnosti jiných lidí. Lze tedy vypočítat rozdíl mezi výkonem jednotlivce, pokud je zcela sám a mezi výkonem jednotlivce, pokud bude stejný úkon provádět ve skupině. Nelze ovšem tvrdit, že výkon bude vždy buď lepší, nebo vždy horší. O tom, kam se výkon jednotlivce posune, rozhoduje to, jak dobře známe prováděné úkony. Hayesová v této souvislosti zmiňuje výzkum R. B. Zajonce z roku 1980, který rozdělil takové chování na dva typy. U prvního typu chování dochází ke zlepšení výkonu za přítomnosti jiných lidí, to ovšem nastává pouze v případě, že prováděné úkony dobře známe a máme je zvládnuté. Druhý typ chování nastupuje, pokud provedení výkonu

vyžaduje pozornost a koncentraci, tam se naopak výkon snižuje. (in Hayesová, 2003, str. 49) Heyesová dodává, že vliv na takové chování má samozřejmě i velikost obecnstva, kdy ovlivnění je nelineární to znamená, že vliv se zvyšuje s narůstajícím počtem přihlížejících, ale pokud je překročen určitý počet, pak je vliv stále menší a menší. Další faktorem, který působí, je významnost přihlížejících pro jedince či přítomnost autorit a posledním jmenovaným faktorem je potom blízkost či častost kontaktů jedince s přihlížejícími. Tyto tři faktory tedy sílu, počet a blízkost určil ve svém modelu sociálního chování B. Latané v roce 1981. (in Hayesová, 2003, str. 50) Sociální lenivost je zase opakem sociální facilitace a znamená, že pokud se nějaké aktivity účastní více lidí a všichni se mají zapojit stejným způsobem, pak dochází k tomu, že jedinec vynakládá menší úsilí, než kdyby stejnou činnost vykonával sám. Nakonečný pojmenovává tento jev tzv. sociální zahálení či doslova flákání se. (Nakonečný1999, str. 224) V souvislosti s chováním jedince ve skupině lze podle Heyesové ještě zmínit další pojmy jako je intervence přihlížejících, pluralistická ignorance nebo difúze odpovědnosti. Intervenci přihlížejících lze popsat asi takto. Lze pozorovat, že pokud bude u nějaké nebezpečné, krizové situace jako je např. nehoda, trestný čin přítomno více lidí, pak jejich reakce bude spíše nezasáhnout a čekat, že to udělá někdo za ně. S tímto jevem souvisí a propojuje se další jev a tím je pluralistická ignorance, kdy přítomnost ostatních ve skupině působí na to, jak vnímáme a následně hodnotíme vzniklou situaci. (Hayesová, 2003, str. 50) Hayesová dále uvádí ve své knize zmínku o experimentu, který uskutečnili Latané a Rodin v roce 1969. Při experimentu se ozval pád experimentátorky z druhé místnosti a následné volání o pomoc. Pokud v pokusné místnosti čekal účastník sám, pak byla ochota pomoci 70%, pokud zde ovšem čekala skupinka účastníků, pak se ochota pomoci snížila na pouhých 40%. Došlo zde k tomu, že pokusné osoby čekající ve skupině celou situaci přehodnotili a vnímali ji jako méně závažnou. Přítomnost druhých má tedy vliv na to, jak budeme vnímat a následně hodnotit vzniklou situaci. Je zde tendence hodnotit nějakou mimořádnou událost jako bezpečnou a běžnou, pokud se bude i zbytek skupiny chovat stejně. Takže pokud ostatní nebudou nijak znepokojeni, pak se jedinec přizpůsobí, a třebaže by, pokud by byl sám, zasáhl, pak v tomto případě zůstane neaktivní stejně jako ostatní. (in Hayesová, 2003, str. 51) Posledním jmenovaným, souvisejícím a vzájemně se prolínajícím pojmem je potom difúze odpovědnosti. Při difúzi odpovědnosti dochází podle Heyesové k tomu, že pokud se jedinec dostane do nějaké krizové situace a okolo

jsou ještě další lidé, pak předpokládá, že pomůže někdo druhý. Jakoby se necítil díky přítomnosti druhých zodpovědný za svou nečinnost. Pokud by se v takové situaci ocítl bez ostatních, pak by pociťoval s největší pravděpodobností odpovědnost pomoci sám. Jako příklad lze uvést experiment Darleyho a Lataného z roku 1968. Jeden z účastníků „dostal“ epileptický záchvat. Pokud byl zkoumaný účastník z postiženým sám, pak 85% upozornilo, že se něco stalo. Pokud byla skupina tří lidí, pak už upozornění podalo pouze 67% a ve skupině šesti lidí to bylo pouhých 31%. (in Hayesová, 2003, str. 51)

6 Škola

Školní docházka je významná etapa socializace. Škola jako taková má reprezentovat hodnoty, názory, postoje a normy majoritní společnosti. Aby se jedinec mohl stát přijatelnou součástí společnosti, měl by je přijmout. Vágnerová uvádí, že tyto normy jsou poplatné většinou kultuře lidí z vyšších a středních sociálních vrstev, ve škole jsou ovšem prezentovány jako obecně platná normy pro všechny. Podle ní má škola funkci selektivní a integrační, kdy funkce integrační spočívá v tom, že dítěti je vštěpováno a rozvíjeno takové chování, které mu pomůže k hodnotnému přijetí okolní společnosti. Selektivní funkce potom znamená, že již ve škole dochází k rozdělení na ty méně úspěšné a na ty úspěšnější, kteří v budoucnu dosáhnou lepší sociální pozice. (Vágnerová, 2002, str. 222) Nástup do školy a další zvládnutí všech požadavků není pro nového žáčka lehké a musí se potýkat se značným množstvím informací, než se s prostředím seznámí. A nejedná se pouze o učební látku. Musí se začít orientovat v novém prostoru, ve vymezeném čase a musí se naučit orientovat v sociálních vztazích.

Dítě již od útlého věku prochází různými výchovně-vzdělávacími institucemi od mateřské školy přes školu základní, poté podle schopností a preferencí přes učiliště, střední odborné učiliště různé typy středních škol a následně dále mohou studovat vyšší odborné či vysoké školy. Děti, které nejsou pro své specifické postižené schopné docházet do normální základní školy, jsou k dispozici školy speciální vyhovující jejich dispozicím, tak aby i ony byly schopné dokončit základní vzdělání v rámci svých možností. Tím ale tento hrubý výčet nekončí, protože výchovně-vzdělávacího působení se dětem může dostat i ve školských zařízeních pro výchovu mimo vyučování, jako jsou například střediska pro volný čas mládeže (domovy dětí a mládeže, stanice zájmových

činností aj), poté školní družiny a kluby, školní knihovny a domovy mládeže. Pro děti a mládež potýkající se již s určitými problémy a těžkostmi jsou zde zařízení výchovného poradenství, jako je výchovný poradce při škole nebo pedagogicko-psychologické poradny. Pro děti a mládež s negativními jevy v chování, kde není potřeba výkonu ústavní výchovy, potom existují střediska výchovné péče. Pro úzkou skupinu dětí potom existují také školské zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivní výchovné péče jako jsou dětské domovy. Dále potom speciální výchovná zařízení pro obtížně vychovatelné děti jako jsou dětské výchovné ústavy, ústavy pro mládež, ústavy pro nezletilé matky a jejich děti, kde je zajištěna opět ústavní, ochranná a preventivní péče s ohledem na specifika této skupiny dětí a mládeže. A poslední skupinu těchto zařízení tvoří diagnostické ústavy, kde děti pobývají krátkodobě kvůli komplexnímu vyšetření a následně jsou pak navraceny zpět do rodiny či umístěny anebo navraceny do některého z výše jmenovaných ústavů. Tyto ústavy slouží jak dětem, tak mládeži.

To, jak bude osobnost dítěte ve svém vývoji ovlivněna, závisí na více faktorech. Jako první zmíním právě vrozené genetické dispozice a k nim následně přidané a doposud získané sekundární vlastnosti. Systém výuky a působení na dítě nemusí a také jistě nevyhovuje stejně každému. Pro některé děti bude škola místem, které lehce projdou, pro jiné děti se naopak může stát velmi traumatizujícím místem, které budou navštěvovat s obavami a strachem. Dalším významným faktorem je i působení učitelů.

6.1 Učitel versus žák

Dochází zde k vzájemné a nikoliv jednostranné interakci, kdy osobnost žáka formovaná pod vlivem činitelů vnitřních tedy biologických vnějších tedy společenských se střetává s osobností učitele, který prošel působením stejných vlivů. Reakce jednotlivých osobností budou tedy rozdílné a výsledky budou také nestejně. Učení ve škole má svá specifika, probíhá organizovaně na určitém místě, po delší dobu se stejnými lidmi. Existuje řada činitelů působících na takové učení a takové učení i znesnadňující a zkreslující výsledky

Žák si svého učitele nevybírá a platí to samozřejmě i obráceně. Jeho role je tedy určena zařazením do určité třídy, která je také tvořena skupinou spolužáků. Z počátku je nejdůležitější vztah k učiteli, to se ale postupem času mění a ve středním školním věku

se postupně stane důležitější třída a spolužáci. Vztah k učiteli a spolužákům se mění během toho, jak dítě roste. „*Ubyvá potřeba emoční podpory, roste důraz na jeho profesní kompetenci a spravedlivý přístup. Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti.*“ (Vágnerová, 2002, str. 231) Protože tato práce je zaměřena na žáka ve starším školním věku, uvádíme nyní podrobněji na to, co se v tomto období děje ve vztahu žák učitel. Vágnerová uvádí, že dospívající žák mění postoj ke své roli. Chápe svou již zvládnutou roli jako důležitou pro svůj budoucí život. To jak bude žák na druhém stupni úspěšný, ho nadále diferencuje ve vztahu k profesnímu zařazení, jak už bylo uvedeno výše. Vágnerová dále uvádí, že žák již ví, jak je hodnocen jeho výkon a jaká je jeho pozice ve třídě a z toho vede ke stabilizaci individuálních norem tzv. osobního standardu. To je výsledek školní práce, který tolerují a akceptují učitelem i rodiči. Tento osobní standard je již dosažený bez většího úsilí předchozí prací a nyní v období dospívání se objevuje hlavně tendence příliš se nesnažit a dostát pouze tomu nejnutnějšímu. Dospívající se snaží omezit svou podřízenost autoritě a často vyhoví v plnění povinností kompromisem, proto aby měl klid. Dále se mění motivace k plnění požadavků školy. Žák už se neučí proto, aby se obohatil, ale aby dosáhl nějakého svého cíle. To znamená, že se učí, pokud jemu samotnému to přináší subjektivní užitek. Dospívající žák se stává mnohem kritičtější k tomu, co po něm učitel i školní normy chtějí. Právě na počátku tohoto období dochází ke změnám v chování vůči učitelům. Učitelé už nepředstavují automatickou autoritu, ke které mladší žák často nekriticky vzhlíží, dospívající se stává aktivní, polemický a kritický v jednání s učiteli, mnohdy až přehnaně kritický a netolerantní. Odmítá uznávat učitelovu autoritu a jeho nadřazenost. „*Požadavek nediferenciované konformity k autoritě učitele a generalizovaného usilování o dobrý výkon ve všech předmětech, starší žáci odmítají, protože chtějí znát konkrétní smysl takového jednání.*“ (Vágnerová, 2002, str. 238-245) Vágnerová dále uvádí, že změna postoje k učitelům se může projevit různými způsoby. Jedním z nich je symbolická konfrontace, kdy žák bude svůj nesouhlas a protesty konfrontovat se skupinou vrstevníků s obavami před možnými sankcemi ze strany učitele. Učitelé pak dostávají zesměšňující přezdívky, napodobuje se jejich vystupování, kreslí karikatury aj. Dále se objevuje snaha o rovnoprávnou diskusi, která je vedena snahou o vydobytí rovnoprávné pozice a respektu. Další způsob ukazující, že žák mění svůj postoj k učiteli

je negativismus a odmítání požadavků učitele a tendence ho provokovat, tak aby ztratil trpělivost, přestal se ovládat a tím následně přišel o svou prestiž. Vágnerová nakonec dodává, že pokud žák učitele i v tomto věku nadále akceptuje, je to způsobeno tím, že mu dotýčný něčím imponuje. Imponující pro žáka může být stabilita názorů a emocí, spravedlnost a profesní schopnosti, jako je schopnost vysvětlit učivo a co jak se bude zkoušet. (Vágnerová, 2002, str. 246) Kritický postoj nezaujímá žák ovšem pouze k učitelům. Objevují se změny v uvažování u všech lidí a tyto změny se projevují i ve vztahu k sobě. Tyto změny v sobě zahrnují pro pubescenty typický radikalismus v názorech i řešeních a množství pochyb o všem okolo sebe. Podle Vágnerové si samotní učitelé rozdělují žáky do několika základních kategorií a poté k nim tak přistupují, aby si usnadnili orientaci. Jedná se o pozici vzorného žáka, o pozici průměrného, přijatelného žáka, o pozici handicapovaného žáka a nakonec o pozici problémového žáka. (Vágnerová, 2001, str. 244)

6.2 Škola a rodina

„Škola ve značné míře ovlivňuje rozvoj identity žáka, zejména jeho sebehodnocení a sebeúctu, ale i jeho další očekávání. V rámci této role musí jedinec splněním určitých požadavků potvrdit svou hodnotu. Míra v jaké se mu podaří nároky školy splnit, se promítne do postoje ke škole resp. celé společnosti, jejímž je reprezentantem, a tento postoj může s určitými výkyvy přetrvávat po celý život.“ (Vágnerová, 2002, str. 222) Další kapitolou je potom to, jak školu přijímají rodiče. Podle Vágnerové to souvisí s tím, jakou pozici na společenském žebříčku daná rodina zaujímá. Pokud se bude nacházet ve spodní části, bude pravděpodobně přikládat větší význam jiným věcem a škola bude vnímána jako nutné zlo. Jiná rodina bude naopak školu prezentovat jako nutný předpoklad pro další uplatnění v životě. Děti poté tyto názory a způsob hodnocení nenásilně přejímají jako vlastní. Vágnerová v publikaci Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy upozorňuje na skutečnost, že nezáleží na tom, jak se rodiče verbálně o škole projevují, ale jak se ke škole stavějí v reálném životě. Tento fakt je ovšem obecně platný i v životě. Děti přejímají takové hodnoty, postoje a názory, které se nějak projevují v reálném životě rodiny. Velký vliv na přijetí školy může mít i starší sourozenec, jehož informace o škole sice mohou být

značně neobjektivní a zkreslené, ale mladší sourozenec je přijme jako obecně platné a ovlivní tak jeho názor na školu jako takovou. (Vágnerová, 2002, str. 225)

6.3 Školní třída jako sociální skupina

Mnoho z našich rozhodnutí vzniká v nějakých skupinách. Často se stává, že jedinec i podle tlaku skupiny a převezme názor, který je z objektivního hlediska nesprávný. Například Aschův výzkum konformity nebo diskutabilní Milgramův výzkum poslušnosti, tak jak jsme ho představili v kapitole zabývající se interakcí s druhými, nám ukazují, jak se může chování jedince působením skupiny změnit. Stejná situace samozřejmě nastává i ve školní třídě jako sociální skupině. Školní třída je pro dítě či dospívajícího ihned po rodině nejvýznamnější sociální skupina. Je vlastně zástupcem společnosti „*a přitom má potřebnou míru intimacy k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí.*“ (Řezáč 1998, str. 205) Dítě si již neurčuje délku a intenzitu svých činností samo nebo s pomocí rodičů, ale učí se přijímat sociálním učením novou sociální roli. Podle Řezáče a jeho publikace Sociální psychologie dochází k tomu, že měřítkem a korektivem chování už není jiná osoba reprezentující sankci (rodič odmítá chování dítěte jako nevhodné a nežádoucí), ale norma se odosobňuje a stává se z ní jakési univerzální platné pravidlo. To vede k diferenciovanějšímu pohledu na sebe a odráží se to ve změnách sebevědomí a citu. (Řezáč, 1998, str. 205) Pro upřesnění je potřeba uvést, že tato příprava na začlenění do společnosti se odehrává nejenom ve třídách školy, ale začíná již nástupem dítěte do mateřské školy či účastní v jakékoliv výchovné formální skupině. Všude tam dochází k tomu, že dítě si hledá svou pozici ve skupině pomocí vzájemných interakcí. Řezáč poukazuje, že tento vývoj a začleňování prochází různými vývojovými fázemi. Od počátečního období, kdy je třída centralizovaná a žák se integruje s velkou závislostí na učitelově autoritě, postupně dochází k autonomii třídy, klesá závislost na školní úspěšnosti a mění se také vztah k učiteli jako autoritě, jak už jsme uvedli v kapitole o vztazích žáka a učitele. Stává se a není to jistě ojedinělé, že žák má v adaptaci na školní třídu problémy. Řezáč se zastavuje u třech základních bodů, kterým se žák ve škole přizpůsobuje, jsou to materiální podmínky, fyzikální podmínky (osvětlení, teplota) a pak pro nás z hlediska naší práce nejzajímavější podmínky sociální. Zde se jedná právě o vztahy žák-žák, žák-učitel, žák-třída, žák-norma aj. Ještě se zastavuje u faktu, že

nevyrovnaný učitel může žákovi jeho adaptaci značně snížit. Skutečnost, že žák se nedostatečně a špatně adaptuje na školní prostředí, se může projevit proti sobě samotnému jako nepřiměřená úzkost, napětí, strach tréma či nepřiměřenou reakcí vůči okolí, kdy dochází ke špatným citovým reakcím vůči okolí. (Řezáč, 1998, str. 207)

7 Globalizace

Co naše vychovávané děti i nás vychovávající v dnešní době obklopuje? V jaké žijeme době? Je to kromě jiného i doba všude skloňované globalizace. Ta ovlivňuje a více či méně zasahuje všechny lidi na světě. Chlebeček, Konečný, Stojanov, Volfová uvádějí, že globalizace jako taková se týká aspektů ekonomických, technologických, politických, kulturních i sociálních. Všechny jsou samozřejmě provázané a jeden zasahuje do druhého. Z ekonomického hlediska dochází k propojování světových trhů, národní ekonomiky se zapojují do celosvětových ekonomických vazeb. Dalším významným fenoménem ekonomické globalizace jsou nadnárodní společnosti, které jsou schopny působit mimo rámec státu a jejichž moc se významně uplatňuje i na politickém poli. Roste tlak na produktivitu a efektivnost práce a zvyšuje se tlak na konkurenci. Roste i mezinárodní obchod, zahraniční investice a mezinárodní finanční transakcí. (Chlebeček, Konečný, Stojanov, Volfová, 2008) Mohlo by se zdát, že toto všechno těžko může souviset s jedním žákem z malého městečka na Vysočině, ale aby ekonomika a moderní společnost postavená na konzumu fungovala, potřebuje produkovat, neustále inovovat a vytvářet zisky. „*Schopnost zastarat, která je do zboží přímo vestavěna, je důležitým faktorem v módních trendech šatů a modelů aut.*“ (Lorenz, 1990, str. 40) A tak úplně dole stojí onen žáček s neodbytným pocitem, masírovaný reklamou a ostatními spolužáky, že opravdu nutně potřebuje právě tento model mobilu či tuto počítačovou hru a právě a jenom tuto značkovou mikinu. „*Vytváření umělých potřeb patří k základním předpokladům tržně organizované výroby. Rituály společensky závazného konzumu nahrazují rituály primitivní společnosti, aniž by měly výhodu jejich materiálové nenáročnosti.*“ (Keller, 1995, str. 24) Chlebeček, Konečný, Stojanov a Volfová dále uvádějí, že dochází k propojování společností, kultur a lidí navzájem. S rozvojem médií, zvláště internetu lze získat velmi rozsáhlé informace ze všech myslitelných oblastí. Otázkou ovšem je, je takové množství informací skutečně

potřeba a je člověk schopen je pojmout, zpracovat a vstřebat tak, aby mu byli k užitku? Dále je zde možnost díky rozvinuté dopravní infrastruktuře cestovat, takže čile funguje turistika. Ožehavým problémem je migrace lidí, zvláště z nerozvinutých zemí do rozvinutějších. Svět se jakoby zmenšuje, ovšem toto vše není zcela dostupné všem. Rozevírají se nůžky mezi bohatou menšinou v rozvinutých státech a mezi chudou většinou v rozvojových státech. (Chlebeček, Konečný, Stojanov, Volfová, 2008) Samozřejmě, že se objevují i názory opačné, kdy například Johan Norberg, představitel evropského liberalismu, tvrdí, že není pravda, že by platilo okřídlené, že bohatší se stávají bohatšími a chudší chudšími. Naopak bohatnou prý obě dvě skupiny. Podle autora dochází k celosvětovému trendu úbytku chudoby. A to právě díky globalizaci, kdy celosvětově, a tedy i v chudých, rozvojových zemích, dochází k větší informovanosti a přinášení myšlenek třeba z druhé strany zeměkoule, a s tím je následně spojena i touha po dalším rozvoji, svobodě a nezávislosti a využití volby, kam chci svůj život směřovat. A to je podle autora tou nejlepší cestou, jak se zbavit chudoby. (Norberg, 2006, str. 17) Dále je zde ještě aspekt kulturní, zde se projevuje zejména velmi intenzivní kontakt jednotlivých kultur, kultury se navzájem ovlivňují a vyměňují jevy mnohem více, než tomu kdy bývalo v minulosti, v době omezených možností cestování a získávání informací. Vytváří se jakási hybridní kultura. Martin Ehl se ve své knize Globalizace pro a proti zamýšlí nad tím, zda za globální kulturu můžeme považovat tu, co je dominantní nebo zda je globální kulturou taková, která vzniká vzájemnou fúzí, splýváním a ovlivňováním. Je neoddiskutovatelným faktem, že kultura se skutečně pod vlivem globalizace mění. K tomu ale docházelo vždy pod jakýmkoliv jiným předchozím vlivem. Aby mohla určitá tradice vzniknout, muselo k tomu něco zadat nějaký popud. Tedy musela vzniknout pod vlivem něčeho nebo někoho. (Ehl, 2001, str. 171) Norberg pak ve své práci zmiňuje, že rovnováhu mezi starým a novým docílíme pouze tak, že necháme lidi samotné, aby si vybrali cestu. Zajímavá je zmínka o tom, že globalizace se svou vlastností neustálé a nekončící informovanosti vlastně může pomoci k tomu, že se o určité kultuře, zvyku či tradici dostanou lidé, kteří ho sami nezažili nebo žijí úplně jinde, a tak vlastně může dojít k šíření a zachování těchto. (Norberg, 2006, str. 17) Globalizace je ovšem v tomto i jiných ohledech odmítána a existují zastánci posilování národních a etnických identit. Jak se globalizace projevuje v politice? Chlebeček, Konečný, Stojanov a Volfová uvádějí, že jednotlivé státy se propojují a integrují, nad rámcem států působí mezinárodní subjekty OSN, EU či

NATO, dále politicky vlivné finanční či obchodní instituce jako je Mezinárodní měnový fond, Světová banka a Světová obchodní organizace. A tak se o spoustě významných věcech pro jednotlivé státy rozhoduje jinde a role globálních politických institucí celkově roste. K politické globalizaci patří také celosvětové působení nevládních organizací. V reakci na některé negativní vlivy globalizace vznikla celá řada sociálních hnutí, která kritizují například sociálně nezodpovědné chování mezinárodních finančních institucí a nadnárodních korporací. (Chlebeček, Konečný, Stojanov, Volfová, 2008)

8 Pohled na současnou společnost a hledání pozitivních hodnot

Život člověka sebou přináší neustálou konfrontaci s ostatními. Objevují se velmi kritické názory některých autorů na složitost života v dnešní době. *„Fakt, že jedinec je vystaven rozmarům trhů práce a komodit, podněcuje rozpory, nikoliv jednotu, staví do výhody soutěživost, přičemž spolupráci a práci v týmu degraduje na úroveň dočasné, čistě účelové lsti, která vyjde najevo, jakmile se vyčerpají určité výhody s ní spojené.“* (Bauman, 2008, str. 10) Jedinec je postaven do světa, kterému rozumět a kde znát a neustále mít na paměti a dodržovat všechna pravidla, zákony a povinnosti, je neuvěřitelně složité a někdy na hranici únosnosti. *„Pod tlakem mezilidského soupeření bylo vše, co je dobré a užitečné pro lidstvo jako celek i jednotlivého člověka, zcela odsunuto stranou. Drtivá většina lidí si dnes cení pouze toho, co přináší zisk a čím je možno přetrumfnout svého bližního v bezuzdném soutěžení. Každý prostředek sloužící tomuto cíli se klamně zdá být hodnotou.“* (Lorenz, 1990, str. 27) Konrád Lorenz ve své útlé knize Osm smrtelných hříchů vyjmenovává právě 8 věcí, které podle něj bezprostředně ohrožují existenci lidstva, je ve svých názorech radikální a nesmlouvavý. Kromě jaderných zbraní, které ničí rychle a beze zbytku, jsou zde pomalejší způsoby sebe destrukce lidstva, ovšem neméně účinné, jako je přelidnění země, ničení životního prostředí, ztráta schopnosti prožívat city, genetický úpadek, rozchod s tradicí a rostoucí poddajnost lidstva k doktrínám. Ve vztahu k tradicím je zajímavá tato myšlenka *„Musíme si uvědomit, že bez velmi soustředěného zkoumání nemůžeme vědět, které zvyky a obyčeje předané nám tradicí naší kultury jsou postradatelnou, zastaralou*

pověrou a které jsou nepostradatelným kulturním dědictvím. Dokonce ani v případě norem chování, jejichž nedobrý účinek se zdá být očividný, jako je lov lebek u různých kmenů na Borneu a Nové Guineji, nemůžeme předvídat, jaký zpětný vliv by mělo jejich vymýcení na systém norem sociálního chování, které udržuje danou kulturní skupinu pohromadě.“ (Lorenz, 1990, str. 59) Pokud člověk odmítne „staré“ hodnoty a uchýlí se k do krajnosti dovedenému individualismu, je otázka, zda ho unese. V kapitole o vyhasnutí citů se například zabývá rostoucí neochotou snášet strasti a nepříjemnosti a s tím související nutkavou potřebou okamžitého uspokojení. „*Naneštěstí je tato touha všemi způsoby podporována výrobci a obchodními podniky a konzumenti si kupodivu neuvědomují, do jaké míry jsou zotročováni například výhodným systémem nákupu na splátky.*“ (Lorenz, 1990, str. 37). Přelidnění podle něj vede k vyčerpání, rozmělnění lidských vztahů a může vyvolávat agresivitu. Poukazuje také na pocit lidí obecně, že příroda je nevyčerpatelným zdrojem. Přestože dnes dobře víme, že tomu tak není, často se tak nechováme. Ovšem ekologickému chování je třeba se naučit, a to je úkol pro rodiče, vychovatele, učitele a vůbec celou společnost, i když nalezení rovnováhy mezi ekonomickým rozvojem a udržením zdravé planety je dost možná neřešitelný problém. Jiří Pelikán ve své knize Hledání těžiště výchovy píše o výkonové společnosti, kdy se ve všech oblastech lidského konání neposuzuje prospěšnost v daném oboru, ale spíše výnosnost a návratnost, u kultury potom často podbízivost. To má potom na to, že se společnost rozdělí na úspěšné a ty méně úspěšné a hlavním ukazatelem úspěšnosti jsou materiální hodnoty, postavení aj. (Pelikán, 2007, str. 16) Dalším bezesporu důležitým aspektem dnešní doby je obrovská informační exploze a vliv médií. Jsme zahlceni množstvím poznatků a stále nových poznatků a informací a je otázkou, zda je dokážeme ještě vstřebat, a zda je to pro nás vůbec ještě prospěšné. Za nepříliš šťastné můžeme považovat také předkládání negativních a co nejvíce šokujících novinek ve zpravodajství v televizi, novinách zejm. bulvárním tisku či na internetu. To jistě nejen v dětech a mladých lidech nevyvolává pozitivní emoce a pocit bezpečí. Pelikán také poukazuje na to, že vliv médií je silný a zejména u mladých lidí se spekuluje, do jaké míry může mít třeba sledování televize, hraní agresivních počítačových her na delikvenci a násilí dětí a mladistvých. Jako nesporné potom vidí to, že pod vlivem médií se mění osobní vzory mladých a objevuje se zde pojem tzv. celebrit, což jsou lidé právě vnějšně úspěšní. (Pelikán, 2007, str. 17) Dalším fenoménem dnešní doby je také rozkolísanost, nestálost a trvalost hodnot. Hodnoty, se kterými se setkáváme v politice,

ekonomice ale i jiných oblastech jsou účelově stanovené a vytvářejí dojem, že záleží na úhlu pohledu, co je vlastně dobré, správné a zejména morální. (Pelikán, 2007, str. 20) Dalším zajímavým pojmem, který spojuje Pelikán s dnešní dobou je dezintegrace osobnosti, kdy člověk zakotvený v řadě sociálních skupin, jejíž ideje a tradice se často velmi liší, protože se po člověku chce, aby byl konformní ke všem těmto požadavkům, což je ovšem nemožné, a tak dochází ke ztrátě autenticity a dezintegraci osobnosti.

Společnost okolo nás je složitá, diferenciovaná, někdy těžko proniknutelná, svázaná množstvím formálních i neformálních pravidel, nestálých a lehko pomíjejících hodnot, špatných vzorů a orientace v něm není lehká pro dospělého natož pro dítě či mladistvého. Lze ale jistě nalézt i pozitivní pohled na tuto skutečnost. A následně ještě lépe bude, když i děti povedeme k takovému pohledu na svět, který je co nejlépe připraví a usnadní jim cestu k pochopení a přijetí sebe i svého okolí. V tomto ohledu se nám jako přínosná inspirující jeví právě publikace Jiřího Pelikána: Hledání těžiště výchovy. Autor zde navrhuje soustředit se zejména na tyto aspekty výchovy, a to je výchova k hledání a nalézání smyslu existence i vlastního počínání, kde vyzdvihuje umění skutečného aktivního prožitku i třeba okamžiku všemi koncentrovanými smysly, poté i pochopení smysluplnosti prožité aktivity. Dalším aspektem je utvoření adekvátní sebereflexe, za důležité považuje i kvalitní utváření charakteru. Nesporně významná pro připravenost k životu zvláště v dnešní době bude i schopnost orientace ve světě. Důležitou roli určitě hraje i pochopení vztahu svobody a odpovědnosti, oboje by mělo být dítěti úměrně jeho věku poskytnuto, aby se naučilo s nimi pracovat a pochopilo, že neexistuje jedno bez druhého. „*V posledních letech se často setkáváme s akcentací těch prvků lidské osobnosti, které vedou k úspěchu, k dosažení vyššího výkonu a méně s prvky, které se týkají morálky, lidského vztahu, humanistického postoje k druhým lidem. A přitom právě ten je základem lidství.*“ (Pelikán, 2007, str. 127) Nabádá k výchově k citovosti a citlivosti. V neposlední řadě je zde výchova k optimistickému vnímání světa, který posléze pomáhá snáze řešit krizové situace. Nedoporučuje odstraňování těžkostí ze života dětí. Měly by se je naučit sami řešit. Ptá se, zda věnování se dětem po psychické stránce by bylo účinnou prevencí proti drogové závislosti a kriminalitě mládeže. Optimistický přístup k životu je potřeba budovat už od útlého dětství, kdy bere v potaz i vrozené dispozice jako třeba skeptičtější přístup introvertů k životu. Praktickou knihou je i publikace manželů Lindy a Richarda Eyerových, kde je představeno 20 pro autory zásadních hodnot, jako jsou poctivost,

odvaha, sebekázeň, věrnost, nesobeckost, láska, odpuštění aj. Součástí publikace jsou i návody k tomu, jak dětem tyto hodnoty přiblížit a naučit je takové hodnoty znát a v životě vyznávat.

Praktická část

9 Cíle výzkumu

Cílem mé práce je zjistit, jaký vliv mají vybrané materiální hodnoty, úspěšnost v mimoškolních a školních aktivitách a celkový vzhled na pocit, že je žák přijímán kolektivem spolužáků. Výsledky celého výzkumu mohou obohatit stávající znalosti a soudy o tom, zda a proč dnešní děti považují za nutné vlastnit určité věci a být či nebýt úspěšný v určitých oblastech či dosáhnout požadovaného vzhledu. Praktickým cílem bude potom skutečnost, že získané výsledky by mohly posloužit například učitelům, vychovatelům i dalším pohybujícím se v oborech souvisejících s výchovou a prací s dětmi. Získané výsledky mohou být ovšem zajímavé i pro samotné rodiče a také pro laickou veřejnost, protože mohou změnit či zpřesnit stávající pohled na to, co prožívají děti ve třídním kolektivu.

10 Výzkumný problém a klíčové koncepty

Výzkumný problém, který jsme se rozhodli studovat je to, jak děti vnímají vlastnictví, či naopak nevlastnictví vybraných materiálních věcí, jak vnímají fyzický zjev, jak vnímají úspěšnost sebe či svých spolužáků mimoškolních aktivitách a nakonec jak vnímají školní úspěšnost, a to vše ve vztahu k zařazenosti do školního kolektivu. Vybrané materiální věci jsou potom mobilní telefon, oblečení a automobil rodičů. Škála mimoškolních aktivit je široká, v rozhovoru jsem zmínila pouze ty obvyklé jako je třeba fotbal, hokej, házená, florbal, atletika, zumba, tanec, jízdu na koni. U fyzického zjevu je potom kladen zřetel k celkové atraktivnosti hodnoceného, konkrétně je jmenován jeho účes, postava a celková úprava zevnějšku, oblečení, obuv a doplňky.

11 Výzkumné otázky

Definovali jsme celkem 3 výzkumné otázky. Všechny se týkají toho, jak určitá skutečnost ovlivňuje zapadnutí mezi spolužáky. V první výzkumné otázce se ptáme, jak je toto zapadnutí do kolektivu ovlivněno vlastnictvím či nevlastnictvím materiálních věcí. V druhé výzkumné otázce leží na jedné straně opět zapadnutí do kolektivu a na druhé úspěšnost ve školní a mimoškolní zájmové činnosti. A konečně třetí výzkumnou otázkou se dostávám k problematice vzhledu opět ve vztahu k zapadnutí do školního kolektivu.

- 1. Jak pociťují děti, že jsou spolužáky přijímány, pokud vlastní dražší, hodnotnější a moderní věci?**
- 2. Jak pociťují děti přijetí do školního kolektivu, pokud jsou úspěšné ve školní či mimoškolní činnosti?**
- 3. Za jak důležitý považují děti svůj vzhled pro to, aby byly přijaté do školního kolektivu?**

12 Metodika

12.1 Příprava rozhovoru jako metody sběru dat

Vybranou metodou pro náš kvalitativní výzkum je rozhovor. Původně jsme uvažovali o výzkumu kvantitativním a jako metodu sběru dat jsme chtěli využít dotazník. Byl také vytvořen dotazník čítající 10 otázek. Otázky byly zaměřené spíše na samotné vlastnictví hmotných věcí jako je mobilní telefon, počítač, moderní značkové oblečení. Jedna otázka poté na chápání důležitosti prospěchu a jedna na navštěvované mimoškolní činnosti, jejich intenzitu a množství. Tento dotazník byl ale příliš rozsáhlý a zahrnoval příliš široké spektrum zjišťovaných věcí. Navíc jako cílovou skupinou byla skupina dětí ve věku 10 až 16 let, což byla příliš široká skupina zahrnující děti

v různých vývojových fázích a tudíž by se ze získaných celkových výsledků těžko formuloval přínosný závěr. Bylo třeba zúžit rozsah zjišťovaných skutečností, přeformulovat výzkumné hypotézy a následně vytvořit nový dotazník pro užší věkovou skupinu. V průběhu formování práce a vytváření hypotéz jsme ale nakonec přistoupili spíše k výzkumu kvalitativnímu a zmíněnému rozhovoru, který se nám zdál příhodnějším vzhledem ke skutečnostem, které jsme chtěli zjišťovat a také vzhledem k věku dotazovaných. Výhodou rozhovoru je také skutečnost, že se spíš přiblížím tomu, jak děti chápou, prožívají a interpretují svět okolo sebe. Při přípravě rozhovoru bylo vycházeno z poznatků tazatelky, které má o dětech tohoto věku. Tyto poznatky byly načerpány mimo jiné i četbou odborných článků a publikací a dále setkáváním s přáteli dvanáctileté dcery a také setkáváním se s dětmi kamarádů a známých a vzájemným podělováním se o zkušenosti s výchovou stejně či podobně starých dětí. To vše bylo zúročeno při vytváření rozhovoru pro tento výzkum. Samozřejmě zde existuje i určitá obava, že to vše mohlo způsobit určité zkreslení v pohledu na celou problematiku a určitou zaujatost. Byl vybrán polostrukturovaný rozhovor, kdy bylo předem připraven seznam témat a otázek. Rozhovor byl dále vytvářen tak, že cílem bylo získat pomocí předem daných otázek výpověď, informace, o věcech, které mi byly neznámé. Celý proces byl konzultován a řešen právě s mou dcerou a její kamarádkou, aby byla zajištěna na srozumitelnost pro děti tohoto věku. Dokončený rozhovor byl jako první proveden právě s mou dcerou a následně její přítelkyní a byly upraveny případné nedostatky. Některé otázky byly přeformulovány, některé zcela škrtnuty, protože se ukázaly jako nadbytečné a jejím položením jsme se dozvěděli to samé, jako při položení předchozí otázky. Naopak byly doplněny některé otázky, aby se děti o určitých skutečnostech rozpovídaly ve větší šíři. Celý předělaný dotazník byl pak s mou dcerou a její přítelkyní uskutečněn ještě jednou s určitým časovým odstupem. Nakonec bylo tedy připraveno osm základních hlavních otázek, které tvořily jádro celého rozhovoru. Podle doporučení z odborné literatury byla maximalizována snaha o to, aby otázky neomezovaly či nepředurčovaly odpověď. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Během první fáze tvoření rozhovoru bylo zároveň dbáno na to, aby byly vytvořeny i tzv. otázky navazujících, ty vznikaly dále samozřejmě i během rozhovoru. Pokud se navazující otázka, která vyplynula z rozhovoru s jedním respondentem, zdála vhodná, byla použita následně v rozhovoru s dalším respondentem. Ne vždy bylo ovšem možné některé navazující otázky vzhledem k linii rozhovoru, použít u všech dalších respondentů. Při

řízení rozhovoru nebylo opomenuto patřičné uvedení respondenta do toho, co se bude dít a proč je to potřeba a na konce rozhovoru byl rozhovor opět patřičně ukončen. Výsledné otázky, které vzešly z procesu tvorby a byly nakonec předloženy respondentům, znějí takto:

- 1. Tazatel: Představ si, že máš obyčejný mobilní telefon bez funkcí jako je wi-fi, foťák, přehrávání hudby a videa, s kterým můžeš jen volat a psát smsky. Jak myslíš, že se na tebe kvůli tomu budou spolužáci dívat?**
- 2. Tazatel: Jak myslíš, že by se na tebe spolužáci dívali, kdyby si nosila staré, nemoderní, obnošené oblečení?**
- 3. Tazatel: Představ si, že rodiče přijedou ke škole ve starém, hlučném, opotřebovaném, potlučeném a třeba trochu rezavém autě. Tvoji spolužáci to vidí. Jak myslíš, že se budou pak chovat a co budou říkat?**
- 4. Tazatel: Pokud budeš mít nebo máš ve škole dobré známky, jak myslíš, že se na tebe budou ostatní dívat?**
- 5. Tazatel: Představ si, že jsi úspěšná v tom, co děláš mimo školu. Třeba cvičíš gymnastiku, zumbu, tancuješ, zpíváš nebo si úspěšná ve výtvarných nebo recitačních soutěžích? Jak se na tebe pak budou spolužáci dívat?**
- 6. Tazatel: Budou tě mít spolužáci raději, když budeš vypadat hezky a přitažlivě? To znamená, že budeš mít hezký účes, hezkou postavu, pěkné oblečení, boty a třeba doplňky.**
- 7. Tazatel: Takže je nutné se hezky oblékat a dobře vypadat, aby tě ostatní brali mezi sebe?**
- 8. Tazatel: Nějaký tvůj spolužák není příliš pohledný, chodí nemoderně oblečený, nemá pěkný účes, hezkou postavu. Měl by to změnit?**

12.2 Řízení rozhovoru

Před začátkem každého rozhovoru byl každý respondent uveden do dané situace. Bylo mu vysvětleno, k jakému účelu bude jeho výpověď sloužit, a byl opakovaně ujištěn o naprosté anonymitě. Následně mu bylo opět poděkováno za jeho pomoc, bez které by práce nemohla vzniknout. Také byl informován o tom, že rozhovor bude nahráván a byl mu vysvětlen důvod, proč je to potřeba. Před začátkem rozhovoru byla ještě navíc zavedena konverzace na nějaké neformální téma. Pokud jsem dítě znala lépe, některé již od útlého dětství, pak se takový úvodní rozhovor odvíjel lehce a v uvolněné atmosféře a díky tomu i následný rozhovor potřebný k výzkumu, byl vedený v podobně uvolněné atmosféře a odpovědi se pak jevili opravdu upřímné. Pokud navíc během úvodního rozhovoru zazníval i smích, následná výpověď pak nebyla tak křečovitá a strohá. Ač děti spolupracovaly ochotně a chovaly se vstřícně, bylo třeba je občas povzbudit a navést, aby svou odpověď rozvedli a vyjádřily se přesněji a také abychom zůstali stále u daného tématu. Samotné rozhovory trvaly kolem dvaceti minut, ale předcházelo jim krátké povídání na uvolnění atmosféry a „rozpovídání se“ a následovalo rozloučení, poděkování a pozitivní vyjádření s k jejich odpovědím během rozhovoru. Rozhovory byly uskutečněny v průběhu dubna, května a června 2015.

12.3 Charakteristika výzkumného souboru

Byl osloven větší počet respondentů, ale ne všichni byli s rozhovorem svolní. Kritériem výběru bylo, aby se jednalo o dvanáctileté děti, aby byla dodržena rovnováha mezi pohlavími, a aby byla dodržena rovnováha podle místa bydliště. Nakonec se podařilo získat celkem deset dětí v požadovaném věku dvanácti let. Jednalo se o šest dívek, které byly celkově více ochotné rozhovor uskutečnit a o čtyři chlapce. Šest dětí bylo z měst a čtyři děti žijí na vesnici nebo ve větší vzdálenosti od města. I ti ovšem dojížděli do škol do okolních měst. Další kritéria jako ekonomická úroveň rodiny, počet sourozenců, postavení rodičů, prospěch a jiné již nebyla brána na zřetel při hledání vzorku, ale jsou uvedené u jednotlivých respondentů v dalším textu. V šesti případech jsem respondenty znala již od útlého dětství a stýkala se s jejich rodiči. Tento fakt

napomohl tomu, že rozhovor byl vřelejší a odpadl počáteční ostych. Zároveň ale mohlo dojít k určitému zkreslení třeba kvůli obavě dětí, že bych třeba mohla jejich názory a odpovědi prezentovat rodičům či kamarádům. Provedením všech rozhovorů se ale ukázalo, že výpověď respondentu, které jsem osobně znala se v podstatě nijak nelišila od zbývajících výpovědí. Celkem jsem tedy prováděla rozhovor s deseti respondenty. Všichni respondenti byli předem seznámeni o významu rozhovoru, zároveň byli předem seznámeni i s tím, čeho se rozhovor bude týkat. Dále byli ujištěni, že rozhovor je zcela anonymní a získaná data nebudou nikde prezentována tak, aby bylo možné, že by si je někdo s rozhovorem spojil. O všech respondentech byly shromážděny základní údaje týkající se jejich života. Jedná se o údaje, které jsem se buď osobně dozvěděla od samotných respondentů, popřípadě jsem je vypožadovala, protože se stýkám s jejich rodinami. V samotné analýze k nim nebylo přihlíženo. Nakonec se ukázalo, že bez ohledu na místo bydliště, pohlaví a ostatní skutečnosti nefigurující při výběru vzorku, se napříč všemi rozhovory objevuje jedno zásadní téma. Tímto zásadním tématem je přizpůsobení se. Základní údaje o respondentech jsou tyto:

1. **Anna:** Dívka žije pouze se svou matkou a s dalšími dvěma mladšími sourozenci v panelovém domě na malém sídlišti v Táboře. Matka i otec pracují. Ekonomická situace rodiny je spíše horší ale stabilní. Pravidelně navštěvuje otce. Vztahy mezi rodiči jsou klidné. Dívka má velmi dobrý školní prospěch.
2. **Simča:** Dívka žije s oběma rodiči a jedním mladším sourozencem v panelovém bytě na menším sídlišti v Táboře. Oba rodiče pracují a rodiny je dobře materiálně zabezpečena. Dívka má dobrý školní prospěch.
3. **Eliška:** Dívka žije se svou matkou a jejím přítelem v menším domku na kraji Tábora. Má jednu nevlastní sestru a vlastního čerstvě narozeného bratra. Vztahy v rodině jsou podle dívky dobré. Matka je na mateřské dovolené, nevlastní otec pracuje. S vlastním otcem se bez problémů pravidelně stýká, ale podle svých slov je raději doma s matkou. Ekonomická situace je dobrá. Dívka má dobrý školní prospěch.

4. **Mia:** Dívka žije s oběma rodiči a pěti sourozenci v centru Tábora v městském bytě. Rodiče jsou praktikující křesťané. Vztahy v rodině jsou dobré. Matka je na mateřské dovolené a zároveň podniká společně s otcem. Ekonomická situace je dobrá. Dívka má velmi dobrý školní prospěch.
5. **Barborka:** Dívka žije se čtyřmi sourozenci a oběma rodiči na samotě u menšího města na Vysočině. Vztahy v rodině jsou vcelku dobré. Matka je na mateřské dovolené. Otec pracuje. Ekonomická situace je dostačující. Dívka má dobrý školní prospěch.
6. **Tereza:** Dívka žije s oběma rodiči na malé vesnici na Vysočině. Má jednoho staršího bratra. Vztahy v rodině nejsou známe. Matka pracuje, otec je momentálně na podpoře v nezaměstnanosti. Ekonomická situace je spíše přechodně horší. Dívka má horší školní prospěch.
7. **Honza:** Chlapec žije ve velkém domě ve vilové čtvrti s oběma rodiči. Je jedináček. Vztahy v rodině neznám. Otec pracuje, matka je v domácnosti. Ekonomická situace je velmi dobrá. Chlapec má dobrý školní prospěch.
8. **Jirka:** Chlapec žije v malém domku s oběma rodiči v malé vesnici v Jižních Čechách. Je jedináček. Rodiče společně podnikají. Ekonomická situace je velmi dobrá. Chlapec má dobrý, někdy horší školní prospěch.
9. **Šimon:** Chlapec žije s oběma rodiči v městském bytě v centru Tábora. Otec kvůli své práci nebývá často doma. Má jednoho nevlastního sourozence z matčina předchozího vztahu. Ekonomická situace je velmi dobrá. Chlapec má horší školní prospěch.
10. **Vojta:** Chlapec žije na malé vesnici na Vysočině. Do skoro sedmi let byl v ústavní péči pro neschopnost rodičů se o něj postarat. Má ještě sestru dvojče. Poté byl vzat i společně se svou sestrou do pěstounské péče rodinou se třemi vlastními dětmi. Do rodiny se poté narodilo ještě čtvrté vlastní dítě. Otec pracuje, matka je v domácnosti. Ekonomická situace rodiny je velmi dobrá. S

chlapcem jsou výrazné výchovné problémy a má špatný školní prospěch. Adaptace do rodiny na rozdíl od jeho sestry neproběhla zcela ideálně. S biologickými rodiči udržuje sporadický kontakt.

12.4 Záznam údajů, kódování, analýza

Všechny rozhovory jsou zaznamenané na nahrávacím zařízení a následně jsou pečlivě slovo od slova včetně přerázků, pomlček a třeba smíchu přepsané. Dále je použita metoda tzv. otevřeného kódování. *„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přiděleny jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 211) Dodávají pak, že ke vzniklé jednotce přidělíme jméno či označení tzn. kód. Tyto kódy pak zaznamenejme a následně interpretujeme. Při tomto způsobu práce se získaným výzkumným materiálem jsme si uvědomovali i číhající nástrahy v podobě nesprávného a nepřesného kódování. Jako zásadní jsme vnímali *„usilovat o vystižení toho, co se objevuje v datech a nikoliv toho, co si myslíme my sami.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 220) Při práci se ukázalo, že některé přidělené kódy nejsou zcela výstižné a nepostihují podstatu výpovědi. Dále jsme zjistili, že také příliš obecné či naopak komplikovaně detailní kódy jsou na překážku pozdějšímu rozboru. Výhodou této metody je ale fakt, že *„cirkulární povaha kvalitativního výzkumu umožňuje, abychom se ke kódům vraceli a revidovali je.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 220). K tomuto vracení a revidování také během naší práce opakovaně došlo. Důvodem byla především nedostatečná zkušenost tazatele. Po vytvoření seznamu kódů bylo přistoupeno k jejich kategorizaci a desítky vzniklých kódů byly seskupeny na základě jejich podobnosti. Při tomto kroku analýzy bylo zjištěno, že všemi rozhovory bez výjimky se v různých podobách stále prolínají tři základní témata:

1)odsouzení

2)obava z posměchu

3)nevybočování z normy

Některé kódy byly ovšem natolik ojedinělé, že se objevily například pouze v jednom rozhovoru a v dalších už nefigurovali. Důvodem bylo i to, že jsme se přímo na ně vlastně v rozhovoru neptali. Vzhledem k tomu nebyly tyto kódy nikam zařazeny ani pro ně nebyla stanovena samostatná kategorie. Tazatel: *Je tedy lepší mít horší známky, když si předtím říkal, že ty co se dobře učí, tak ty ostatní moc nepřijímají?* Simona: *Ne úplně špatný, spíš jako tak nějak uprostřed. Ne, samý jedničky, ale zase ne jako samý pětky. To by asi nebylo dobrý. Hlavně naši by nebyli rádi. Hlavně mamka by se zlobila.*“ Například tato obava ze špatného hodnocení rodičů byla zcela ojedinělá. U jiného respondenta se pouze objevuje v souvislosti se školním prospěchem a rodiči tato reakce. Honza: *smích, já nemám moc dobrý známky, ale já to neřeším, to spíš naši, ale já to neřeším, spolužáci se mi tedy občas smějou, ale to spíš jako ze srandy.*“ Podobně je na tom i razantní odmítnutí změny kvůli oblíbenosti u spolužáků. Anička: *„Nemyslím, že by se měli nějak měnit, jen pro to, aby se ostatním zalíbili.“* U stejné respondentky se objevila také ojedinělá úvaha o tom, že chování je důležitější než vzhled. Anička: *„já myslím, že když se někdo hezky chová, tak je jedno jak vypadá.“* Jiná respondentka zase kriticky dodává. Mia: *„prostě si myslím, že spousta mých spolužáků není moc hezká na duši.“* U dvou respondentů se objevuje myšlenka, že žák úspěšný v mimoškolní aktivitě bude oblíbený proto, že ostatní se budou snažit získat jeho pozornost pro zvýšení své popularity. Honza: *„ale zase dyž sou fakt dobrý, tak ostatní se budou snažit se s nima víc bavit, jako že budou taky dobrý.“* Vzácně vyrovnané pak byly úvahy respondentů o tom, zda je důležitější mít dobrou povahu nebo vzhled. Při interpretaci tohoto faktu jsme došli k závěru, že hlavní slovo v tomto dilematu bude mít kolektiv třídy. To znamená, že s největší pravděpodobností, budou jedinci dávat větší význam tomu, co konkrétně vyznává jejich školní kolektiv. V tomto případě se zcela zřetelně ukazuje, jak konformně se děti chovají, aby dosáhly přijetí kolektivu. Při kódování jsme dále narazili na zajímavý fakt. Většina dětí nejdříve tvrdí, že nějaká skutečnost ve vztahu ke spolužákům vůbec nevádí, ale hned v další větě dodávají, že z toho mají obavu, protože by to mohlo být terčem posměchu nebo v další výpovědi vlastně negují první tvrzení o tom, že to nevádí. Tazatel: *„Nějaký tvůj spolužák není příliš pohledný, chodí nmoderně oblečený, nemá pěkný účes, postavu. Měl by to změnit?“* Eliška: *„Neeeeee, je to jejich věc. I když mohli by se trochu upravit a třeba jako neprovokovat. Třeba zhubnout nebo si nějak upravit vlasy a nosit něco jako ostatní, ale fakt je to jejich věc.“* K tomuto faktu bylo při kódování přihlíženo.

Jako metodu analýzy jsem vybrala techniku vyložení karet. „Jde zkrátka o to, že výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádáno nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, str. 226)

Vybraný rozhovor:

Dotazovaným byla 12-letá dívka. Dívka žije s oběma rodiči a jedním mladším sourozencem v panelové bytě na menším sídlišti v Táboře. Oba rodiče pracují a rodina je materiálně zabezpečená. Dívka má dobrý školní prospěch.

Simona 13 let

1. výzkumná otázka: Jak pocítují děti, že jsou spolužáky přijímány, pokud vlastní dražší, hodnotnější a moderní věci?

1.1. Tazatel: Představ si, že máš obyčejný mobilní telefon bez funkcí jako je wi-fi, foták, přehrávání hudby a videa, s kterým můžeš jen volat a psát smsky. Jak myslíš, že se na tebe kvůli tomu budou spolužáci dívat?

S: No, ty co jako sou falešný, tak ty se asi budou tvářit divně, ale ty co se chovaj hezky i jinak, tak ty se budou chovat hezky. Nemyslím, že by někomu taková věc vadila. Vlastně jako bude vadit těm, co se stejně posmívaj i s jinýma věcmi. To asi jo. Prostě je lepší, mít takovej jako lepší telefon, aby jako nemohl nikdo nic říkat.

Tazatel: Zažila si takové posmívání kvůli telefonu u sebe nebo u jiných spolužáků?

S: Jo, zažila. Teda jako ne u sebe, ale někdy někdo má takový hloupý narážky, jako že proč jako že nemá lepší, že je to trapný takovej starej telefon.

Tazatel: Myslíš, že ti pomůže lepší telefon k tomu, že tě mají ostatní spolužáci raději?

S: smích..to asi ne, ale zase by jako nemohl nikdo nic říct. To jako, že by se nemohlo stát, že si to třeba někdo vybere jako a pak by se moh i smát. Takže je asi lepší mít nějaký lepší mobil, aby ostatní neměli jako, že ..no, jako že

Tazatel: důvod?

S: Jo, jako aby neměly důvod se mi smát. Ale zase by si mohli vybrat něco jinýho.

1. 2. Tazatel: Jak myslíš, že by se na tebe spolužáci dívali, kdyby si nosila staré, nemoderní, obnošené oblečení?

S: No, asi by se mi smáli. Asi by mi vadilo, že se mi smějí. Nechtěla bych tak chodit oblíkaná, chtěla bych jiný oblečení.

Tazatel: Znáš někoho, komu by to nevadilo?

S: Nevím, neznám asi, nešla bych tak oblečená. To asi nikdo, protože by se mu smáli. Každý prostě radši chodí tak nějak normálně jako všichni. Tak je prostě normální.

1. 3. Tazatel: Představ si, že rodiče přijedou ke škole ve starém, hlučném, opotřebovaném, potlučeném a třeba trochu rezavém autě. Tvoji spolužáci to vidí. Jak myslíš, že se budou pak chovat a co budou říkat?

S: No, mohli by se posmívat, ale spíš asi ne. Já bych byla ráda, že mě odvezou domu.

Tazatel: Bylo by ti teda nepříjemné, že se posmívají?

S: Ale tak úplně ne, to je prostě naše věc, jako jaký že máme auto. Do toho nikomu nic není. Třeba to oblečení je horší, to vidí každý den.

Tazatel: A kdyby tam rodiče jezdili často třeba denně v takovém autě?

S: Chvilí by možná měli řeči, ale pak by je to omrzelo.

2. výzkumná otázka: Jak pocítují děti přijetí do školního kolektivu, pokud jsou úspěšné ve školní či mimoškolní činnosti?

2.1. Tazatel: Pokud budeš mít nebo máš ve škole dobré známky, jak myslíš, že se na tebe budou ostatní dívat?

S: Jak kdo. Většinou ty co se moc učí, tak ty moc nepřijímaj. Vlastně spíš, jako že se kamarádi ty, co maj dobrý známky a pak ty, co maj špatný známky.

Tazatel: Jako že je třída rozdělená podle známek?

S: Jo, to asi jo. Je fakt, že spíš spolu kamaráděj ty, co, maj dobrý známky a pak zase ty, co maj horší.

Tazatel: Předtím si říkal, že ty co se učí moc nepřijímaj. Je podle tebe teda lepší mít horší známky?

S: Tak jako že ne úplně špatný. Spíš tak jako uprostřed. Ne samý jedničky ale zas ne samý pětky. To by asi nebylo dobrý, hlavně mamka by se zlobila. Prostě tak akorát. To by se pak ostatní trefovali.

Tazatel: Co jsou vlastně dobrý známky?

S: Jedničky, dvojky, občas taky trojka.

2.2. Tazatel: Představ si, že jsi úspěšná v tom, co děláš mimo školu. Třeba cvičíš gymnastiku, zumbu, tancuješ, zpíváš nebo si úspěšná ve výtvarných nebo recitačních soutěžích? Jak se na tebe pak budou spolužáci dívat?

S: Myslí, že kdybych byla dobrá, tak by mi většina záviděla. A taky záleží na tom, jako v čem bych byla dobrá, třeba jako jak by se to ostatním líbilo, tak by mě možná měli rádi. Ale bála bych se, že by mě neměli rádi, že by si jako mysleli, že dělám, že jsem jako lepší a jako že se povyšuju. Vlastně bych asi radši nebyla moc úspěšná nebo bych to radši nikomu neřekla.

Tazatel: Ty sama děláš nějakou takovou věc? Nemusí to být jen to, co jsem jmenovala. Myslím něco, co děláš mimo školu třeba nějaký kroužek.

S: Já ani ne. Teda chodím na basket, ale jsem tak normálně dobrá.

Tazatel: Myslíš teda, že spolužáci, kteří jsou úspěšní, nejsou nijak lépe přijímání? Jako že by je ostatní měli raději, byli oblíbenější?

No, myslím, že ani ne. Spíš záleží na tom, jaký sou ve škole. Jak se chovaj, jak třeba vypadaj, co třeba nosí. A tak. Spíš by si je mohli dobírat, aby si jako sami nepřišli tak neschopný, že to třeba taky neumí.

3. výzkumná otázka: Za jak důležitý považují děti svůj vzhled pro to, aby byly přijaté do školního kolektivu?

3.1. Tazatel: Budou tě mít spolužáci raději, když budeš vypadat hezky a přitažlivě? To znamená, že budeš mít hezký účes, hezkou postavu, pěkné oblečení, boty a třeba doplňky.

S: Asi jo, myslím, že to pro mě bude lepší. Ale taky jak kerý, někdo si schválně vybírá podle toho, jak druhý vypadá, ale někdo si zase vybírá podle toho, jaký je jinak celkově. Je to ale lepší si vzít něco co hezky ladí, co vypadá dobře, ale zas tak nějak normálně, aby to nestrhávalo moc pozornost a nebylo to moc výstřední. Teda jako když to někomu nevadí, že pak na něj ukazují. Ale já radši chodím tak nějak normálně. Jako hezky, ale ne jako že moc.

3. 2. Tazatel: Takže je nutné se hezky oblékat a dobře vypadat, aby tě ostatní brali mezi sebe?

S: Prostě se neoblíkat úplně hrozně, bejt takovej jako normální, aby člověk zapadl, ale zase se neoblíkat tak jako moc, aby byl člověk moc vidět

3.3. tazatel: Někdy tvůj spolužák není příliš pohledný, chodí nemoderně oblečený, nemá pěkný účes, hezkou postavu. Měl by to změnit?

S: Tak to je podle mě jejich věc, jaký nosí účesy, jak chodí oblíkaný. Mě to nevadí.

Tazatel: A myslíš, že by měl něco dělat, aby to změnil?

No....delší pauza....asi ne. I když mohl by, kdyby mu to vadilo, že se mu smějou. Tak moh by se trochu upravit, aby neprovokoval. Třeba zhubnout, upravit vlasy. Ale fakt je to jeho věc.

Zvolenou technikou „vyložení karet“ byla potom vytyčená zvolená témata postupně interpretována.

1)obava z odsouzení

Toto téma se jako jednotící prvek objevuje v odpovědích na všechny otázky. Kódy, které byly přiřazeny k této kategorii, jsou tyto: obava z posměchu kvůli nemodernímu telefonu, stejně si něco najdou, obava z posměchu kvůli oblékání, obava z posměchu kvůli příliš nápadnému oblékání, obava z posměchu kvůli starému autu, obava z posměchu kvůli dobrým známkám, obava z posměchu kvůli špatným známkám, obava z úspěchu a popularity kvůli úspěšnosti v mimoškolních aktivitách, obava z posměchu kvůli neatraktivnosti

obava z posměchu kvůli nemodernímu telefonu:

Tazatel: *„Představ si, že máš obyčejný mobilní telefon bez funkcí jako je wi-fi, foťák, přehrávání hudby a videa, s kterým můžeš jen volat a psát smsky. Jak myslíš, že se na tebe kvůli tomu budou spolužáci dívat?“* Honza: *„Tak to by asi nebylo dobrý. Určitě to uvidí a jako že budou mít řeči.“* Anička: *„Kdyby ho viděli, tak by se mi začali posmívat.“* Vojta: *„To by mi bylo trapný. Radši bych ho nenosil. Takovej telefon je stejně k ničemu, dyš tam není ani wi-fi.“*

obava z posměchu kvůli oblékání:

Tazatel: *„Jak myslíš, že by se na tebe spolužáci dívali, kdyby si nosila staré, nemoderní, obnošené oblečení?“* Honza: *„No, to by se mi asi smáli. To bych asi radši do školy nechodil.“* Eliška: *„No, tak u nás se většinou bere ten první pohled, takže by mi nebylo úplně dobře, asi by se se mnou neradi bavili a taky mě pomlouvali. Takže je lepší tak nechodit, aby se ti nemohli posmívat.“* Terka: *„Jééé, já bych tak teda nešla. To by bylo fakt trapný.“* Šimon: *„Nevím, no všimli by si. Je to každýho věc. Ale já by tak teda nešel. Já mám nový oblečení. Prostě by to bylo trapný, že by se koukali.“* Tazatel: *„Je nutné se tedy hezky oblékat, aby tě ostatní brali mezi sebe?“* Anička: *„To asi jo, hlavně*

se pak nemůžou posmívat, ale zase si můžou najít něco jinýho.“ Obava z posměchu kvůli oblečení se objevuje shodně i u všech dalších respondentů.

obava z odsouzení kvůli autu:

Zde bych se zastavila u otázky týkající se auta, která zní: *Představ si, že rodiče přijedou ke škole ve starém, hlučném, opotřebovaném, potlučeném a třeba trochu rezavém autě. Tvoji spolužáci to vidí. Jak myslíš, že se budou pak chovat a co budou říkat?* Pouze dva chlapci reagovali zásadní obavou z posměchu. Oba dva patřili do ekonomicky velmi dobře situovaných rodin. Honza: *„No, kdyby to ostatní viděli, asi by měli hlášky, asi by říkali, že jako proč si nekoupíme lepší, že sem chudák a tak...už nevím. My máme hezký auto“* Ostatních osm respondentů naopak zastávalo názor, že je to jejich věc. Na rozdíl od vlastních osobních věcí jako je právě mobilní telefon nebo oblečení, vnímali auto jako věc své rodiny, do které nikomu nic není. Mia: *„My máme takový starý auto, ale mně to jako vůbec nevadí. To je náhodou docela sranda. Mamka tam namalovala kytky.“* Tazatel: *„Kam namalovala kytky?“* Mia: *„No, tam kde byly jako takový špatný místa.“* Další dívka reaguje podobně bez obav. Eliška: *„Hm, tak to je ale naše věc, jako jaký že máme auto. Do toho nikomu nic není.“* Stejným způsobem odpovídá i dotazovaný Jirka. Jirka: *„Já myslím, že by si toho stejně nikdo nevšiml. Voni koukaj na úplně jiné věci.“* Zdá se, že děti spíše vnímají auto jako osobní věc své rodiny a posměch buď neznají, nebo by ho nevnímali jako nijak ohrožující. Nikdo z dotazovaných však neměl přímou zkušenost z nějakou formou posměchu kvůli autu. Pak je možná i varianta, že si dotazovanou skutečnost neuměli dostatečně představit a uvědomit si tak, jestli by jim to skutečně vadilo nebo by to stále považovali za osobní věc rodiny.

obava z odsouzení kvůli prospěchu:

Tazatel: *„Je lepší mít horší známky?“* Anička: *„To jako úplně ne, ale zase moc dobrý taky ne. Asi jako je lepší mít tak trochu lepší, ale zase ne moc. Jako třeba samí jedničky, to by asi ostatní už nějak. Jako že by se do mě trefovali.“* Barborka: *„No to ne, nejlepší je mít tak akorát jako něco mezi jedničkami až třeba občas trojkama. To je pak klid.“* Jirka: *„Já mám spíš jako horší známky. Myslím, že je ale lepší mít lepší známky.“* Tazatel: *„Kvůli komu je lepší mít lepší známky? Kvůli sobě nebo kvůli spolužákům?“* Jirka: *„Mě to neva, že nemám tak dobrý známky. To je jedno. Spíš kvůli ostatním. Dyš*

třeba něco píšem a mě se to nepovede, tak mi vadí, že třeba učitelka říká známky nahlas nebo třeba dyš se zkouší a všichni to jako vidí, co sem dostal.“

obava z úspěchu a popularity kvůli úspěšnosti v mimoškolních aktivitách:

Šimon: „*Já hraji floorball, ale dyš třeba máme zápas a vyhraju, tak to nikomu necpu.*“ Tazatel: „*Proč by ti to vadilo, že by ostatní věděli, že se ti povedl nějaký zápas?*“ Šimon: „*Já nevím, proč bych jim to říkal. Voni můžou závidět, že někam chodím a tahklenc.*“

Obava z odsouzení ostatními spolužáky je nejčastěji se vyskytovanou kategorií. Objevuje se u všech respondentů ve velké míře a to mnohem častěji než kategorie odsouzení, kdy už k nějakému odsouzení a posměchu došlo. Obava z posměchu ale na druhé straně pramení z faktu, že se děti s posměchem kvůli nějaké odlišnosti musely již setkat. Lze tedy konstatovat, že obava z posměchu a odsouzení kvůli vybočování z normy je natolik silná, že nutí respondenty podřizovat se nepsané normě, aby se nevystavili možným sankcím. Tento fakt ukazuje na velikou konformnost v jednání pod vlivem školního prostředí a na důležitost pocitu přijetí do kolektivu, která se právě v období pubescence silně vynořuje a stává se důležitou součástí socializace tohoto vývojového období.

2)odsouzení

I toto téma se prolínalo všemi rozhovory v souvislosti se skutečnostmi, které byly v otázkách zmiňovány. I když by se mohlo zdát, že je zvolené téma stejné jako předchozí, přistoupili jsme k samostatné kategorii. Důvodem je rozdíl mezi tím, zda už se respondenti s posměchem opravdu konkrétně setkali, jako je tomu v této kategorii či zda mají pouze obavu, že by se s ním kvůli svému jednání mohli setkat. Kódy, které jsem k tomuto tématu přidělila, jsou: odsouzení ostatními kvůli nemodernímu telefonu, odsouzení kvůli stylu oblékání, odsouzení ostatními kvůli oblékání, odsouzení ostatních kvůli oblékání, odsouzení kvůli autu, odsouzení za dobré známky, odsouzení za špatné známky, odsouzení kvůli přílišnému úspěchu v mimoškolních aktivitách, odsouzení kvůli neúspěchu v mimoškolních aktivitách, odsouzení kvůli neatraktivnímu vzhledu, odsouzení kvůli příliš atraktivnímu vzhledu, odsouzení za přílišnou nápadnost, závist

ostatních kvůli schopnostem, zapírané odsouzení kvůli neatraktivně. Pro konkrétní představu uvádíme vybrané citace z rozhovorů.

odsouzení ostatními kvůli nemodernímu telefonu:

Tazatel: „Zažil si posmívání kvůli telefonu u sebe nebo spolužáků?“ Honza: „No, chvíli jo, ale teď už ne.“ Tazatel: „Jak to, že už ne?“ Honza: „Dostal sem nový telefon.“ Simča: „Jo, zažila, teda jako ne u sebe, ale někdy někdo jako má takový hloupý narážka, jako že proč, jako, že nemá lepší, že je to trapný, takovej starý telefon.“ Tereza: „Jo, mě se trochu jako smáli. Teda jako ne moc, ale není to hezký. Chtěla sem nový, ale mamka moc nemá peníze, ale možná ho dostanu k vánocům. Radši ho do školy moc nenosím.“

odsouzení ostatními kvůli oblékání:

Tazatel: *Jak myslíš, že by se na tebe spolužáci dívali, kdyby si nosila staré nemoderní oblečení?* Mia: „Mamka nosí takový trochu jiný věci. Občas si třeba něco pučím a někdy ...no. Někdy si mě trochu jako dobírali, mě to nevadí, ale příjemný to jako není.“ Jiná respondentka se zase vyjadřuje takto: Eliška: Nevím, asi by to nikdo jako neriskoval, aby to jako zkoušel. To by se asi bál, že ho budou pomlouvat. A taky jako pomlouvaj“

odsouzení za přílišnou nápadnost:

Anička: „Sem si třeba jako vzala trochu jiný oblečení, takový jako v panenkovském stylu a hned se do mě navázela jedna spolužačka. Radši už to nenosím. Teda jako do školy to nenosím.“

odsouzení za dobré známky:

Barborka: „Tak třeba někdy se stalo, že sem dostala lepší známku z angliny, protože mamka mě jako učí, ona je dobrá a pak si mě dobírali. Nelíbí se mi to. Dyt' se taky můžou naučit a nemusí se pak posmívat a dělat jako že jim je to jedno, že maj blbý známky.“

odsouzení za špatné známky:

Honza: „Já nemám moc dobrý známky, ale zase jo, občas se smějou, ale já to neřeším.“ Tazatel: „Takže ti to nevadí, že se smějou?“ Honza: „To zase ne, lepší by

bylo, kdyby se nesmáli, ať řeší svoje známky.“ Tereza: „No, někdy to fakt není dobrý, jako ty moje známky a pak jedna holka, ona má mámu zástupku, tak ta má takový hloupý řeči. Tak to mi vadí, ona je hrozně namyšlená teda.“

odsouzení kvůli neatraktivnímu vzhledu:

Tazatel: „Nějaký tvůj spolužák není příliš pohledný, chodí nemoderně oblečený, nemá pěkný účes, hezkou postavu. Měl by to změnit?“ Eliška: „No, není to na první pohled nejhezčí a příjemný.“ Tereza: „No, tak to znám. Jedna holka, jako holka od nás, tak kluci se jí jako že smáli, tak jako že spíš ze srandy, že je jako docela tlustá. Ale nebrala to moc dobře. Třeba jako i brečela.“

závist ostatních kvůli schopnostem:

Anička : „Sem vyhrála v takový soutěži.“ Tazatel: V jaký soutěži?“ Anička: „Výtvarný....no a pak se mi smáli, že je to jako trapný. I když někdo mi taky říkal, že sem šikovná, ale to spíš asi učitelky nebo si toho taky vůbec nevšíkali.“

zapírané odsouzení kvůli neatraktivitě:

Honza: Tazatel: „Nějaký tvůj spolužák není příliš pohledný, chodí nemoderně oblečený, nemá pěkný účes, hezkou postavu. Měl by to změnit?“ Honza: „Ne proč, je to jeho věc, když se mu to tak líbí. I když zase by mohl. Mně by to teda vadilo. Já bych tak vypadat nechtěl.“ Eliška: „Tak to je fakt každého věc. Do toho nikomu nic není. Ale zase se musí smířit s tím, že se mu třeba budou posmívat. Já bych tak teda vypadat nechtěla.“ Vojta: „Asi jo. Dyš to de, je lepší vypadat dobře. I když zase je dyš jim to třeba neva. Ale asi jo.“ Tazatel: „Co asi jo?“ Vojta: „No, že by to měl změnit, aby vypadal jako že líp.“ Pouze jedna respondentka se vyjádřila striktně proti změně, pokud je dotyčný sám se sebou spokojen. Anička: „Znám někoho, kdo není tak dokonalej, myslí jak jako vypadá, ale jinak je fajn, pěkně se chová, takže mě to nevadí.“ Tazatel: „Myslíš, že tedy měli něco udělat, aby to změnili?“ Anička: „Já myslím, když na to jako že stěžujou, tak by pro to měli něco udělat. Když si stěžujou a nic pro to nedělaj. Ale jestli jim samotným to nevadí a sou spokojený, tak by to tak měli nechat, protože je to jejich věc. Nemyslím, že by se měli měnit jen pro to, aby se ostatním zalíbili.“

3) nevybočování z normy

Nevybočování z normy se objevuje také ve všech rozhovorech jako časté téma, a proto mu byla přiřazena poslední kategorie. Souvisí s první i druhou kategorií. V uvažování dětí existuje jasná spojitost mezi nevybočením z normy a klidem. To znamená, že pokud budu naplňovat normy týkající se vlastnictví materiálních věcí, školního prospěchu a vzhledu budu mít jistější pozici ve školním kolektivu a budu lépe chráněný před případným napadáním a posměchem kvůli jedinečnosti či originalitě. V praxi děti udávají, že špatné je vybočovat z normy oběma směry. To znamená nebýt příliš špatná, ale nebýt ani příliš dobrý. Každé vybočení z normy může být sankcionováno. Zároveň děti shodně udávají, že je nutné dodržet tuto normu ve všech směrech Tazatel: *„Je nutné se hezky oblékat, aby tě spolužáci brali mezi sebe?“* Anička: *„To asi jo, hlavně se pak nemůžou posmívat, ale zase si můžou najít něco jiným.“* Tazatel: *„Pomohl ti lepší telefon k tomu, že tě mají ostatní raději?“* Honza: *„smích...to asi ne, ale nemůžou řešit, že ho jako nemáš, prostě se nemůžou do tebe navázat, stejně si ale něco můžou najít.“* V souvislosti s touto kategorií byly definovány kódy: nevybočování kvůli telefonu, nevybočování kvůli oblékání, neupozorňovat na příliš přehnané oblečení, nevybočování kvůli školnímu prospěchu, nevybočování kvůli úspěšnosti v mimoškolních aktivitách, přizpůsobení se většině znamená klid, nevybočování kvůli vzhledu, stejně si něco najdou, odmítnutí změny kvůli zalíbení, hezký vzhled je plus, nenápadnost je lepší, neprovokovat neatraktivním vzhledem, pokud je vzhled problém, je lepší změna.

Vybrané citace z rozhovorů týkající se této kategorie:

nevybočování kvůli telefonu:

Tazatel: *„Pomůže ti lepší telefon k tomu, že tě mají ostatní raději?“* Eliška: *„No, to ani ne, ale když ho nemáš, tak se jako můžou do tebe trefovat.“* Tereza: *„To zase ne, ale je to tak nějak asi normální nemít nějaký starý trapný telefon, Jako mám třeba já....povzdech.“* Simča: *„To ne, ale zase by třeba jako nemohl nikdo nic říct. To jako, že by se třeba nemohlo stát, že si to třeba někdo vybere a pak by se moh i smát. Takže jako je asi lepší mít lepší telefon, aby se ostatní neměli jako že----no jako že* Tazatel: *„důvod?“* Simča: *„No, jako že důvod se mi smát, ale zase by si mohli vybrat něco jinýho.“*

nevybočování kvůli oblékání:

Mia: „*Je asi lepší se oblíkat tak stejně jako šichni. Já si třeba občas vezmu něco jinýho a pak maj hlášky. Mě to neva, ale vím že holky říkaj, že by si to nevzali, jako že je to hezký, ale takový moc.*“ Tazatel: „*Jak myslíš, že by se na tebe spolužáci dívali, kdyby si nosila staré, nemoderní, obnošené oblečení?*“ Eliška: „*Je lepší tak nechodit, spíš tak nějak normálně.*“ Jirka: „*Já nevím, bylo by to divný. Nikdo tak nechodí a já radši taky ne. Je normální chodit jako hezky oblečeněj.*“ Tazatel: „*Proč myslíš, že je to normální?*“ Jirka: „*Já nevím, všichni tak chodí. Je to prostě normální.*“

nevybočování kvůli školnímu prospěchu:

Barborka: „*Dyš je někdo moc dobrej tak se toho ostatní chytí, dyš je moc špatnej tak taky. Njlepší je mít známky akorát.*“ Vojta: „*Radši bych měl možná trochu lepší známky, jako tak dvojky, možná trojky, úplně špatný to není v pohodě, je ot jako už moc..no jako moc špatný.*“ Tazatel: „*Je lepší mít horší známky?*“ Anička: „*To jako úplně ne, ale zase moc dobrý taky ne. Asi jako je lepší mít tak trochu lepší, ale zase ne moc.*“

přízpůsobení se většině znamená klid:

Tazatel: „*Takže je nutné se hezky oblékat a dobře vypadat, aby tě ostatní brali mezi sebe?*“ Šimča: „*Prostě se neoblíkat úplně hrozně, bejt takovej jako normální, aby člověk zapadl, ale zase se neoblíkat tak jako moc, aby byl člověk moc vidět*“ Tazatel: „*Pokud by se jim ostatní posmívali, myslíš, že by se měli změnit nebo zůstat takový jací jsou?*“ Šimon: „*No, ...tak dyž jim to bude samotným vadit a budou chtít jako že mít klid, tak by asi měli.*“

nevybočování kvůli vzhledu:

Tazatel: „*Je nutné vypadat hezky, aby tě spolužáci brali mezi sebe?*“ Anička: „*Jo, to jo myslím že jo. Jako aspoň nějak, aby prostě jako ...neoblíkat se úplně hrozně, aby člověk zapad, ale zase se zase neoblíkat úplně jako moc, tak aby to bylo moc vidět, aby byl prostě člověk takovej normální a zapad.*“

stejně si něco najdou:

Tazatel: „*Je nutné se hezky oblékat, aby tě spolužáci brali mezi sebe?*“ Anička: „*To asi jo, hlavně se pak nemůžou posmívat, ale zase si můžou najít něco jiným.*“ Tazatel: „*Pomohl ti lepší telefon k tomu, že tě mají ostatní raději?*“ Honza: „*smích...to asi ne, ale nemůžou řešit, že ho jako nemáš, prostě se nemůžou do tebe navázat, stejně si ale něco můžou najít.*“

Samotné odsouzení, ať už se jedná o osobní zkušenost respondenta nebo zkušenost, ve které sám nefiguroval a pouze přihlížel, není tak časté. Mnohem častější, jak už bylo zmíněno, je pouze obava z posměchu. Přesto se ale tato kategorie objevuje poměrně často. Zkušenost s nějakou formou posměchu mají všichni respondenti. Tato zkušenost způsobuje, že se posměchu a odsouzení respondenti snaží nadále vyhnout. Potřeba přijetí vrstevníky v tomto vývojovém období je velmi silná, proto pubescent raději upraví své chování, smýšlení a zevnějšek, aby vyhověl tlaku spolužáků a nebyl vyloučen z kolektivu.

13 Závěr

V teoretické části byly představeny základní věci tvořící rámec toho, za jakých podmínek se děti formují, jakými způsoby a za jakých podmínek se vytvářejí jejich hodnoty. V empirické části byl poté sledován výzkumný problém, kterým jsme se rozhodli studovat to, jak děti vnímají vlastnictví, či naopak nevlastnictví vybraných materiálních věcí, jak vnímají fyzický zjev, jak vnímají úspěšnost sebe či svých spolužáků v mimoškolních aktivitách a nakonec jak vnímají školní úspěšnost, a to vše ve vztahu k zařazenosti do školního kolektivu. V rozhovoru jsme se tedy tázali na skutečnosti, se kterými děti denně běžně přicházejí do kontaktu. Celkem bylo dotazováno deset respondentů. Rozhovory byly poté opatřeny několika desítkami kódů a byly stanoveny tři základní kategorie, kam bylo možné zařadit jednotlivé kódy na základě jejich podobnosti. Tyto kategorie jsou odsouzení, obava z posměchu a nevybočování z normy.

Kategorie obava z posměchu byla nejvíce zastoupena napříč všemi rozhovory. Tato obava se ukazovala natolik silná, že respondenti uváděli, že se chovají tak jak se to očekává, že se oblékají tak, aby to bylo hezké, ale ne příliš nápadné a že chtějí vlastnit

to, co mají ostatní, aby se nevystavili možnému posměchu. Jedna respondentka například raději nenosila svůj starý telefon do školy, aby se jí ostatní nesmáli. Jeden respondent zase reagoval velmi odmítavě na fakt, že by chodil do školy nemoderně oblečený. Podle jeho slov by tam raději nechodil a donutil rodiče, aby mu koupili moderní oblečení.

Kategorie odsouzení naproti tomu nebyla až tak častá, ale přesto se všichni s tímto jevem setkali. Někteří se stali přímo terčem posměchu nebo uváděli, že to viděli u jiných spolužáků. Tato zkušenost poté ovlivnila i snahu o přizpůsobení se normě a následně tak vyhnutí se případným sankcím právě v podobě posměšků, pomlouvání, zesměšňování, znevažování nebo odsouzení. Celkem pět respondentů se setkala s posměchem kvůli oblečení. Čtyři reagovali tak, že si přáli lepší telefon od rodičů. Jedna respondentka ho kvůli špatné rodinné ekonomické situaci nemohla dostat, a tak to vyřešila tím, že ho do školy nenosí. Dvě respondentky se s posměchem setkali kvůli svému oblečení. Oběma to bylo nepříjemné a jedna raději originální oblečení nosí pouze, když nejde do školy. Školní prospěch byl dětmi spíše chápán jako neměnný. Nezaregistrovala jsem snahu o to, že by svůj školní prospěch přizpůsobili ostatním tak, aby vyhovovaly normě. Pouze vypovídaly o tom, že někdy zažily posmívání kvůli příliš dobrým nebo příliš špatným známám.

Poslední sledovanou kategorií je nevybočování z normy. Tato kategorie byla opět hojně zastoupená ve všech sledovaných rozhovorech. Respondenti uváděli, že normalita je způsob jak se zařadit a vyhnout se případnému odsuzování za nějakou jedinečnost. Tato obava z nějaké formy originality se objevovala zejména u stylu oblékání a u mimoškolních činností. Respondenti například uváděli, že pokud by byli úspěšní v nějaké mimoškolní činnosti, pak by to raději tajili před ostatními. Důvodem byla třeba i obava z toho, že kdyby se jim něco nepovedlo, ostatní by okamžitě mohli mít důvod se začít posmívat a zesměšňovat je. U třech respondentů se objevuje myšlenka, že naopak úspěšnost může pomoci k větší popularitě a oblíbenosti, ale pouze v případě, že je žák opravdu úspěšný a navíc činnost, ve které vyniká líbivá a populární. Často byla také zmiňována snaha nevybočovat v souvislosti se školním prospěchem. Žáci, kteří mají příliš dobrý školní prospěch, se podle respondentů stávají terčem posměchu. Z mých vybraných respondentů se s posměchem kvůli svému dobrému školnímu prospěchu setkali tři. Všichni ostatní uváděli, že tato stigmatizace existuje a v nějaké formě se s ní setkali. Stejný případ ovšem nastává, pokud je školní prospěch příliš špatný. Doplňující

otázkou bylo zjišťováno i to, co respondenti považují za příliš dobrý prospěch a co považují za dobrý a žádaný školní prospěch vedoucí k přijetí ve školní třídě. Jako příliš dobrý a proto nežádaný prospěch byly uváděné samé jedničky. Jako dobrý a žádaný školní prospěch pak jsou uváděny občas jedničky, nějaké dvojky a výjimečně trojka. Čtyřka a pětka už jsou brané jako příliš špatné a také nechtěné. V tomto hodnocení se shodli všichni dotazovaní bez ohledu na jejich vlastní školní prospěch.

Jednotícím pojmem, který zastřešuje všechny tři kategorie je konformita. Tedy snaha o to, zařadit se mezi ostatní spolužáky a neocitnout se na okraji. V teoretické části zmiňuji i názor, že by se mohlo jednat o strach z izolace a zavržení a podstatou takového chování, jednání a smýšlení by teda mohla být emoce jako úzkost a strach. Další zmiňovaným důvodem tohoto chování by mohla být i uniformita. Na základě našeho výzkumu bylo tedy zjištěno, že děti přizpůsobují v rámci školní třídy, která je zde chápána jako neformální skupina, svoje jednání a chování této skupině, tak aby se vyhnuly možným sankcím. Vzorek deseti respondentů nebyl možná dostačující k vyslovení obecného závěru, ale velmi velká shoda ve všech výpovědích by napovídal tomu, že podobné výpovědi bychom dostali i při použití většího výzkumného vzorku. Závěrem bych tedy vyslovila domněnku, že školní třída má zásadní vliv na hodnotové orientace dětí v období začínající pubescence.

Použitá literatura:

1. BAUMAN, Z. *Tekuté časy*. 1. vyd. Praha: Academia, 2008. 109 s. ISBN 978-80-200-1656-0
2. BAUMAN, Z. *Globalizace*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 1999. 157 s. ISBN 80-204-0817-7
3. ČÁP, J; ČECHOVÁ, V; ROZSYPALOVÁ, M. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství H&H, 1998. 206 s. ISBN 80-86022-36-6
4. EHL, M. *Globalizace pro a proti*. 1. vyd. Praha: Academia, 2001. 185 s. ISBN 80-200-0897-7
5. EYEROVI, L a R. *Jak naučit děti hodnotám*. 2. vyd Praha: Portál, 2007. 156 s. ISBN 978-80-7367-275-1
6. HAYESOVÁ, N. *Základy sociální psychologie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2003. 166 s. ISBN 80-7178-763-9
7. CHLEBEČEK, T; KONEČNÝ, M; STOJANOV, R; VOLFOVÁ, A. www.rozvojovka.cz. 2008/aktualizace 2008, 2012. (cit. 2013-07-10). Dostupné z <http://www.rozvojovka.cz/globalizace>
8. KALMAN, M; VAŠÍČKOVÁ, J. *Zdraví a životní styl dětí a školáků*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 172 s. ISBN 978-80-244-3409-4
9. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. 3. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1995. 186 s. ISBN 80-85850-06-0
10. KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1998. 181 s. ISBN 80-7204-064-2
11. KRAUS, B; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk, prostředí, výchova*. 1. vyd. Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
12. KREJČÍŘOVÁ, D.; LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X
13. LORENZ, K. *8 smrtelných hříchů*. 1. vyd. Brno: Panorama, 1990. 104 s. ISBN 80-7038-212-0
14. MÜHLPACHR, P. *Sociopatologie*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7

15. NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287 s. ISBN 80-200-0690-7
16. NEŠPOR, K. www.azrodina.cz. 2011. (cit. 2013-08-10). Dostupné z <http://www.azrodina.cz/4712-bezpecne-pouzivani-pocitace-u-deti>
17. NORBERG, J. *Globalizace*. 1. vyd. Praha: Alfa Publishing, 2006. 203 s. ISBN 80-86851-32-X
18. PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2
19. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-X
20. ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6
21. ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: Portál, 2008, 294 s. ISBN 978-80-7367-406-9
22. SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, 2001. ISBN 80-244-0249-1
23. ŠEDOVÁ, K; ŠVARŘÍČEK. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
24. TRPIŠOVSKÁ, D; Vacínová, M. *Sociální psychologie*. 1. Vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007. 156 s. ISBN 978-80-86723-30-30
25. VÁCLAVÍKOVÁ HELŠUSOVÁ, L. *Gendrové diferenciacie v oblasti dětského čtenářství*. Praha: Gender, rovné příležitosti, výzkum Sociologický ústav AV ČR, 3-4/2003 ISSN 1213-0028
26. VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8
27. VÁGNEROVÁ, M. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 210 s. ISBN 80-246-0015-3
28. VORLÍČEK, CH. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: Nakladatelství HaH, 2000. ISBN 80-86022-79-X
29. VYBÍRAL, Z. 2004. *S konformitou to není tak jednoduché*. Psychologie dnes. Praha: Portál, 10,12, 32-34 s. ISSN 1212-9607
30. VÝROST, J; SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8

