

Filozofická fakulta Masarykovy Univerzity

Psychologický ústav

Studijní rok 2006/2007

Diplomová práce

Způsoby realizace hodnot středoškoláků ve volném čase

Michal Čerňák

Vedoucí ročníkové práce: Prof. PhDr. Vladimír Smékal, CSc.

Brno 2007

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně a že jsem všechny použité informační zdroje uvedl v seznamu literatury.

V Brně 26. 4. 2007

.....

Děkuji panu Prof. PhDr. Vladimíru Smékalovi CSc., za pomoc a vedení při práci a za to, že si na mě vždy našel čas.

Obsah

1 Úvod.....	6
2 Teoretická část.....	8
2.1 Hodnoty, hodnotový systém.....	9
2.1.1 Nepsychologické přístupy k hodnotám.....	9
2.1.2 Psychologické přístupy k hodnotám.....	11
2.1.3 Klasifikace hodnot.....	12
2.1.4 Hodnotové determinanty.....	14
2.1.5 Hodnotová dynamika.....	15
2.1.6 Hodnotový systém.....	17
2.2 Motivace a její vztah k hodnotám.....	20
2.2.1 Motiv, potřeba.....	20
2.2.2 Vztah hodnot k motivaci.....	21
2.2.3 Postoje.....	22
2.3 Zájmy a činnost člověka.....	24
2.3.1 Činnost jako projev zájmu.....	25
2.4 Dospívání.....	27
2.4.1 Adolescenční změny.....	28
2.4.2 Vliv vrstevnické skupiny.....	29
2.4.3 Výzkumy volnočasových aktivit adolescentů.....	30
2.4.4 Další výsledky studie Euronet Pilot Study.....	33
2.5 Problémové chování adolescentů.....	37
2.5.1 Delikventní chování.....	38
2.5.2 Agresivita a její podoby.....	40
2.5.3 Agresivita a místo kontroly.....	43
3 Praktická část.....	45
3.1 Plán výzkumu.....	46
3.2 Metoda.....	47
3.3 Výsledky.....	50
3.3.1 Aktivity adolescentů.....	50
3.3.2 Hodnoty.....	56
3.3.3 Místo kontroly.....	61

3.3.4 Delikvence.....	62
4 Diskuze.....	63
5 Závěr.....	66
6 Literatura.....	67
Přílohy.....	70

1 Úvod

Jen těžko si lze představit moderní společnost, která by se nezajímala o novou generaci svých vlastních pokračovatelů. Vždyť jsou to právě dospívající a děti, kteří budou určovat budoucnost světa, ve kterém žijeme. Nechce-li být člověk pouze pasivním prožívajícím života, který trvá jen několik desítek let, ale vnímá se jako součást určitého kontinua, jednoty, celku musí se zákonitě zajímat jak o své předchůdce tak následovníky. A právě druhá skupina je specifická i tím, že ji na rozdíl od předchůdců lze ovlivňovat – vychovávat. A právě proto se domnívám, že zájem o oblast vnímání hodnot u dospívající mládeže je do značné míry nadčasový, a tedy aktuální i nyní.

Zvláště to potom platí pro současnou dobu, kdy se mladým lidem otvírá velká řada možností vlastní realizace, které zde v předchozích desetiletích chyběly. Zároveň jsou však stále častější i případy až neuvěřitelně agresivních činů dospívajících u nás i v zahraničí. Mám na mysli násilí na sociálním okolí mladistvých, které končí i smrtí a které je plánováno s velkou přesností. Mnohem častější jsou pak případy vandalismu a ničení veřejného majetku, jehož následky lze spatřit prakticky na každém betonovém sídlišti po celé republice. Myslím, že logickou otázkou, která napadne většinu zralých lidí je „proč to dělají“.

Druhá oblast mého zájmu – trávení volného času – je mi kromě provázanosti právě s hodnotami a jejich projevy blízká kvůli tomu, že se už nějakou dobu věnuji právě organizování volnočasových sportovních aktivit pro dospívající. Vidím tak přímo v reálném životě, že aktivity, kterým se mládež věnuje utvářejí velmi široké spektrum od prosociálních až po delikventní. Tempo doby se neustále zrychluje, důraz společnosti se stále více klade na výkon a rodiče často ani nemají dost svého času na to, aby měli přehled o aktivitách vlastních dětí.

Obě témata se mi zdají značně provázaná, jednomu či druhému se věnuje řada studií a knih různé úrovně od vědeckých (z nichž v naší zemi jsou velmi významné například práce Petra Macka a Lídy Osecké) až po ty určené laické veřejnosti v podobě různých příruček pro rodiče dospívajících. Domnívám se však, že jelikož se každá společnost neustále mění, mění se i hodnoty a volnočasové aktivity dospívajících. Tyto změny samozřejmě mohou být pomalé a dlouhotrvající. Vzhledem ke značné společenské, ekonomické i kulturní změně, způsobené změnou politickou na počátku devadesátých let minulého století

se však domnívám, že právě u nás a v ostatních zemích post sovětského bloku je tato oblast stále ve fázi značných posunů, nebo alespoň ve fázi doznívání těchto posunů. Právě v současnosti totiž dospívají mladí lidé narození na přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století. Proto práce nové, zaměřené právě na tuto věkovou skupinu, mohou v porovnání s těmi staršími, byť o pár roků, přinést odlišné zajímavé výsledky.

2 Teoretická část

2.1 Hodnoty, hodnotový systém

Jedním ze stále aktuálních problémů společenskovedního výzkumu, který si udržuje svoji významnost, je problematika hodnot, hodnocení a hodnotových systémů. V oblasti filosofie, psychologie a sociologie je jí věnována značná pozornost už řadu let. Jak uvádí Prunner (2002), rozsáhlá poradenská činnost v oblasti psychologie ukazuje, že hodnotová struktura velmi významně promlouvá do lidského života. U osob s některými specifickými problémy bývají vykazovány určité podobné prvky v hodnotovém systému. Na druhé straně se i pracovní úspěšnost řady lidí velmi často odvíjí od specifického hodnotového základu. Hodnotová struktura je jedním z podstatných činitelů, které se podílejí na procesech rozhodování, jimiž procházejí lidé každý den.

Vezmeme-li v úvahu to, že hodnotový systém je rovněž výsledkem působení prostředí (včetně záměrné výchovy – viz níže), shledávám jako velmi zajímavé, zabývat se otázkou podoby hodnotové struktury současné populace. Populace, která je vystavena celé řadě společenských změn. Populace, která je otevřená vlivům přicházejícím z celého světa a která narozdíl od té předchozí, žije jak v reálném světě, tak ve světě virtuálním – ve světě moderních technologií a internetu.

2.1.1 Nepsychologické přístupy k hodnotám

Jak jsem již uvedl, problematika hodnot byla a je po dlouhou dobu zpracovávána v různých společenskovedních oborech. Přístupy těchto oborů se do značné míry liší a logickým důsledkem tohoto jevu je fakt, že neexistuje jednotná definice hodnot přijímaná napříč obory. Pro naše účely tedy rozdělím některé z existujících definic hodnot na nepsychologické a psychologické.

Ačkoliv by se mohlo zdát, že jiné přístupy k hodnotám pro nás jako psychology nejsou podstatné, domnívám se, že by zde měly být uvedeny právě pro ujasnění pohledu psychologie na to, co v jejím rámci hodnoty znamenají a co je tedy předmětem této práce.

V řadě disciplín se hodnoty ve většině teorií objevují v souvislosti s aktivní činností člověka, tedy s osobností realizující hodnotící proces. Na filozofické rovině se hodnotami zabývá mnoho filozofů a filozofických škol, především pak filozofie člověka. Ve filozofii bývá pojem hodnota dáván do souvislosti s kategoriemi jako ideál a norma. Setkáme se s ní ale i ve spojení s otázkami morálky, umění a kultury obecně, politiky a nověji také ekologie.

Z pohledu sociologie mají hodnoty vztah ke společenskému vědomí. Hodnoty jsou ze sociologického pohledu prvkem, sdíleným členy dané společnosti. Jejich funkce zároveň spočívá v tom, že jejich pomocí se jedinec začleňuje do společnosti. Prunner (2002) uvádí, že jsou rovněž charakterizovány jako popis stavu mezi různými druhy chování, odpovídající požadavku institucí.

Jelikož hodnoty a hodnocení nejsou vlastní pouze dospělým socializovaným jedincům, pokládám za důležité zdůraznit i pohled vědní oblasti, která svou praktickou činnost zaměřuje primárně na děti a mladistvé. Pojetí hodnot v pedagogice vnímá například Čačka (1997) jako subjektivní ocenění nebo míru důležitosti, kterou jedinec přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům, jiným lidem atp. Dále potom zdůrazňuje, že v procesu výchovy je velmi důležité, aby si jedinec osvojil takové hodnoty, které by mu zaručily a umožnily účast na životě společnosti, do které vrůstá.

Opět je tu tedy, stejně jako v případě sociologie, jistý důraz na spojení pojmu hodnota se společností a životem jedince ve společnosti. Dále lze říci, že jedním z cílů záměrného působení učitele, jehož postavě se obecně přikládá značná důležitost, je vychovat jedince, jehož systém hodnot se nebude nějak zásadně odlišovat od systému hodnot společnosti, do které se má začlenit. Toto chápu ne jako snahu „vyrobit“ hodnoty mladého člověka takříkajíc na zakázku společnosti. Mám na mysli především citlivou spoluúčast pedagoga, která dospívajícím pomůže začlenit se do společnosti ostatních, a která pomůže objasnit hodnoty společnosti. Z výše uvedeného lze tedy předpokládat, že činitelem ovlivňujícím vnímání hodnot je i délka výchovy. Obecně řečeno míra působení okolí na jedince.

2.1.2 Psychologické přístupy k hodnotám

Z psychologických disciplín se problematice hodnot nejvíce věnuje psychologie osobnosti a sociální psychologie. Lze říci, že psychologie zdůrazňuje názor, že člověk si osvojuje svět v procesu, který zahrnuje poznávání, jež s sebou často přináší i hodnocení. Poznávání a hodnocení jsou tedy dvě strany jedné mince – a to vědomé existence ve světě. Poznávání nám umožňuje získat určité informace o světě kolem nás a následné hodnocení jim potom dává orientaci.

Jen těžko bych hledal všechny existující definice hodnot. Velmi časté je ale v psychologické literatuře spojení pojmu hodnota s vnějším objektem – věcí nebo jevem. Tyto objekty potom nabývají procesem hodnocení kladné nebo záporné vlastnosti v závislosti na tom, kdo je oceňuje. Jinými slovy - na osobnosti. Například Smékal (2002) uvádí, že zatímco potřeby jsou zakotveny v osobnosti člověka, u hodnot předpokládá, že mají povahou své existence blíže cílům. Hodnoty tak podle něj existují původně „venku“ jako kvalita objektu.

Můžeme také říci, že hodnoty a hodnotové systémy (viz níže) vznikají interiorizací ideálů a jejich konkretizací v zásadách a přesvědčeních jedince. V souladu s tímto uvádí Prunner: „V literatuře se můžeme setkat s názorem, že hodnoty věcí a jevů jsou „ukryté uvnitř“ věcí a jevů a teprve subjekt jim „vdechuje“ jejich „naplnění“. Hodnoty bývají dávány do vztahu k „vnitřním vlastnostem objektů“, které se u objektu vyskytují v „latentní podobě“ a jejichž realizace je závislá na vzájemné interakci subjektu a objektu.“ (Prunner, 2002, str. 17) Tentýž autor však dále uvádí, že při charakteristice pojmu hodnota se lze v psychologické literatuře setkat se dvěma základními přístupy. Jednak s použitím pojmu hodnota jako označením kvality objektivně existujících předmětů a jevů, vyskytujících se nezávisle na tom, zda jim člověk nebo lidé hodnotu přisoudí. Zároveň se však pojem hodnota používá k označení významnosti předmětu nebo jevu pro konkrétního člověka. V druhém uvedeném případě lze chápat hodnotu ještě ve třech samostatných významech: A sice hodnota jako kvalita věcí, na něž se orientuje lidské úsilí zaměřené na uspokojování potřeb. Hodnota jako kladné ocenění objektu lidských vazeb, tedy mezilidských vztahů. A konečně hodnota jako obecné kritérium, na jehož základě jsou hodnoceny různé objekty.

Velmi propracované a zároveň dobře pochopitelné definování hodnot, uvádí profesor Smékal: „O hodnotách lze v psychologii uvažovat nejméně na 4 rovinách – hodnoty jako obecné cíle, o něž člověk usiluje, respektive jako smysl či cena, kterou objekt či událost má

pro osobnost (štěstí, mír rodina atd.). Hodnoty jako prostředky, jejichž využíváním dosahujeme něčeho pro sebe významného (vzdělání, postavení v zaměstnání, poctivé jednání).“ Rokeach (viz níže) tuto skupinu charakterizuje jako hodnoty instrumentální. „Hodnoty jako to, kvůli čemu stojí za to usilovat o nějaký objekt nebo se mu vyhýbat (požitek z kouření nebo odmítání cigarety, krása nebo finanční cena obrazu, kniha jako zdroj zábavy nebo vzdělání). Z tohoto pojetí hodnot – směrniců můžeme odvodit následující specifickou variantu - hodnoty jako kritéria, na jejichž základě oceňujeme, posuzujeme různé předměty a události našeho světa.“ (Smékal, 2002, str. 257)

2.1.3 Klasifikace hodnot

Ze snahy definovat hodnoty plyne otázka jejich klasifikace, rozdělení. Zde znovu panuje značná nejednotnost, související s přístupem k samotnému definování hodnot. Jelikož se chystám popsat stav hodnotové struktury v populaci dospívajících lidí, myslím si, že je dobré uvést více klasifikací, ke kterým pravděpodobně bude v praktické části přihlíženo. Nechci si v žádném případě činit nárok na uvedení všech existujících klasifikací. Uvedu jen několik z těch, které jsou obecně uznávány.

Jedno ze starších dělení, které však lze stále plně uplatnit, podává William Stern. Hodnotové orientace považuje za vysoce zobecněné motivy, jež je možno rozlišovat podle orientace na hodnoty autotelické, které jsou zaměřeny nebo mají účel v sobě, nebo v Já. Dále hodnoty heterotelické, které směřují k druhým osobám, k okolí. A poslední skupinou jsou takzvané hodnoty hypertelické, které jsou zaměřené na nadosobní cíle - na ideály.

Zcela originální klasifikaci navrhl americký psycholog Milton Rokeach. Ten dělí hodnoty do dvou hlavních skupin, které obsahují každá po osmnácti hodnotách. První skupinou jsou hodnoty cílové, vyjadřující stav, kterého chce člověk dosáhnout. Druhou skupinou jsou potom takzvané hodnoty instrumentální. Ty vyjadřují způsob, jakým se člověk ve světě prezentuje. Tak například do první kategorie spadají hodnoty jako je pohodlný život, rovnost, moudrost, potěšení, zatímco do druhé hodnoty typu ctižádostivý, shovívavý, milující, odpovědný. Revolučnost a obrovskou výhodu této klasifikace vidím právě v zařazení skupiny instrumentálních hodnot, které jinde často zmiňovány nebývají. Nepochybně však hodnotou být mohou (Bakalář, 1976).

Pravděpodobně nejznámější klasifikace hodnot je vytvořena Eduardem Sprangerem. Autor v ní dělí osoby podle orientace v životě. Podle toho o co, kterému člověku v životě jde, čím se řídí, co hledá. Dochází k šesti typům zaměřenosti, které nazývá typy lidí.

- Teoretický člověk usiluje v životě o poznání pravdy. Prioritou, vedoucím smyslem, je pro něj poznání podstaty a zákonitostí fyzického světa i vztahů mezi lidmi. Spranger zdůrazňuje, že nemusí jít jen o teoretiky, například vědce, ale že k takovýmto teoretickým typům se mohou řadit i lékaři nebo opraváři. Prakticky každý, pro něhož je nejdůležitější orientací poznání toho, co se děje, jak se to děje a proč se tak děje.
- Estetický člověk hledá ve světě zážitek, estetický dojem nebo příležitost k sebevyjádření. Všechno vnímá jako harmonické nebo disharmonické. Žije ve světě forem, barev, zvuků, rytmů, ale nemusí proto být vůbec umělcem. Jde mu o prožitek, který má. Je estétem. Pokud je pro něj svět harmonický, prožívá jej libě, je-li svět disharmonický, cítí se nesvůj, trpí.
- Ekonomického člověka charakterizoval Spranger jako osobnost hledající užitek, zisk, výsledek pro něj prospěšný. Je to podle něho člověk myslící na sebe, egocentrický, hledající vlastní uspokojení. Hodnotu má pro ekonomického člověka jen to, co je prospěšné jemu samému, jeho rodině nebo skupině.
- Sociální člověk, jako čtvrtý typ, hledá sebe sama v druhém. Žije pro lidi kolem sebe, usiluje o všeobjímající lásku, lásku k lidstvu.
- Mocenský typ osobnosti není, jak by se mohlo na první pohled zdát, podle Sprangera člověk, který usiluje o získání moci nad něčím nebo někým. Moc v tomto pojetí spočívá v podřízení se vyšším principům, v jednání v duchu vyšších zásad. Moc je zde tedy chápána jako činnost, která determinuje jednání a motivy druhých lidí. Moci je možno dosáhnout nejen cestou fyzického nátlaku nebo právních norem, ale i čistě v duchovním smyslu. Mocenský typ se jednoduše orientuje na život podle vyšších principů.
- Poslední kategorii nazval Spranger náboženským člověkem. Popisuje ho, jako osobnost, která usiluje o hledání smyslu života. Jde tu spíše o orientaci na pochopení cíle života, na poznání pravdy o životě, jeho původu a směřování. Nemusí přitom jít přímo o orientaci na náboženství a respektování jeho doktrín – podle Sprangera sem totiž patří i osobnosti jako je Baruch Spinoza, či Giordano Bruno, kteří byli oba za své názory o vesmíru z církve exkomunikováni (Smékal, 2002).

2.1.4 Hodnotové determinanty

Hodnoty se vytváří na základě historických, sociálních a individuálních činitelů. Jejich vzájemná interakce pak určuje kvalitu života a také vztah jedince k poznané realitě. Kvalitu života můžeme chápat jako uskutečnění společenských či individuálních hodnot (Cakirpaloglu, 2004).

Historické podmínky určují obsah nejsložitějších hodnotových systémů, především hodnotových orientací a jejich dynamiku. Stejně tak nelze zapomínat, že život člověka v každé společnosti, je do určité míry spjat s normami, ideály, hodnotami, které vznikaly v celém průběhu existence dané společnosti a jsou v řadě případů společensko-historicky determinovány. Mezi historické podmínky nepatří pouze minulost, ale například také obsahy denní politiky, ve které se může objevit událost zásadně ovlivňující hodnotové orientace a ideologie větších sociálních celků jako jsou stát nebo sociální vrstva. Typickým příkladem jsou revoluční události roku 1989 a následná změna hodnotových systémů a chování lidí. Mezi historickým kontextem a hodnotami dochází k vzájemné interakci, kde ještě navíc působí zpětná tendence – vliv individuálních hodnot na budoucí sociální dění.

Odpověď na otázku, co má pro člověka hodnotu, je velice složitá a týká se nejen jeho samotného, ale i hodnot celé společnosti. Systém hodnot společnosti se v individuálním hodnotovém systému každého člena této společnosti odráží různým způsobem. „Je třeba si uvědomit, že naprostou většinu vlastních hodnot si člověk nevytváří sám, ale setkává se s nimi jako s hotovými hodnotami. Hodnoty, se kterými se jedinec v průběhu svého života setkává pak buď přijímá a zařazuje do své hodnotové struktury, nebo je prostě nepřijme. Na případném přijetí nebo nepřijetí má velký vliv „nositel“ hodnoty (čili rodiče, přátelé, učitelé..).“ (Prunner, 2002, str. 20) V průběhu socializace si takto jedinec prostřednictvím interiorizace vytváří individuální hodnotový systém. Proces interiorizace, tedy zvnitřnění, vlastně přináší interpersonální rozdílnost hodnotových systémů jedinců žijících v dané společnosti. Jak je vidět, individuální a sociální činitelé utváření hodnot jsou tedy do jisté míry provázáni. Člověk není pasivním příjemcem vlivů okolí, ale sám se podílí na procesu přijímání či odmítání hodnot ze svého okolí.

Mezi sociální činitele působící na hodnoty jednotlivce patří především rodina, styl života, sociální původ a zájmy příslušné sociální skupiny a vrstevnické identifikace. Řada autorů,

mezi nimi například Macek (2003), přisuzuje v procesu socializace největší vliv rodině. Rodinná příslušnost určuje možnosti a meze individuálního vývoje jejího člena. Rodina se podílí na tvorbě obsahu socializace, zejména pak na budování hodnotového systému svých členů – na jeho charakteristikách a hierarchickém uspořádání. Emocionální interakce v rodině určují kvalitu vztahů jejích členů vůči realitě, kterou prezentuje. Díky emocionální vřelosti dochází ke snadnějšímu hodnotovému mezigeneračnímu přenosu (a hodnotovému přenosu obecně) a tato vřelost zároveň dodává individuální jistotu.

Skupinové a individuální hodnoty jsou propojeny a vzájemně se ovlivňují: skupinové hodnoty regulují chování a působí na vědomí členů skupiny. Individuální hodnotová produkce představuje nejdůležitější zdroj změny stávajících hodnot skupiny. Subjektivní systém hodnot však není pouhou kopií hodnotové hierarchie referenční skupiny či kultury. Může se stát, že jedinec s mimořádnými schopnostmi ovlivní celou skupinu a jeho hodnocení a rozhodování se stanou zásadní determinantou skupinové akce. Ve většině případů však skupinová dynamika zvítězí nad jednotlivcem - v tom smyslu, že platné normy a případné hodnotové změny se přenášejí na své členy prostřednictvím častých mechanismů sociální interakce.

2.1.5 Hodnotová dynamika

V předcházejícím textu jsem několikrát zmínil změnu v hodnotách, respektive hodnotové struktuře. Znamená to tedy, že se hodnoty mohou měnit? Domnívám se, že mohou. Přestože sociální činitelé zajišťují určitou stabilitu hodnot díky procesu socializace a v něm obsaženému přenesení hodnot a norem společnosti, trvání hodnot není neomezené. Jejich změny souvisejí jednak s faktory vnitřními, jednak vnějšími.

Z vnitřních faktorů se zdá velmi důležitý věk. Hodnoty se tvoří, existují a mění v průběhu dětství, puberty, dospělosti a stáří. To, co je hodnotou pro dítě, nemusí být nutně hodnotou pro dospělého, ve kterého dítě časem vyroste. Cakirpaloglu (2004) uvádí, že významnými činiteli hodnotové transformace v jednotlivých obdobích života je hodnotová pružnost a také pozice hodnoty v dimenzi perifernost – centrálnost. Hodnotová pružnost souvisí s věkem – největší pružnost a transformace hodnot byla zaznamenána u dětí a adolescentů.

Za důležité externí faktory lze pokládat především významné životní události a jak jsem již naznačil - výrazné celospolečenské změny. Prunner o tomto říká: „V počátečních obdobích realizace výrazných společenských změn patrně nelze vzniku „neadekvátních“ hodnotových preferencí zabránit, o čemž patrně svědčí i zvýšený počet negativních společenských projevů u řady osob žijících v těchto společensky velmi dynamických etapách. Aby se tento stav nestal stavem hromadným či trvalým, je vhodné, aby do procesu tvorby hodnotových struktur co nejdříve „vstoupil“ prvek záměrného formování. Smyslem záměrné stimulace je snažit se v souladu s celospolečenskými cíly spoluvytvářet vhodné podmínky pro tvorbu společensky akceptovatelných hodnotových struktur u osob žijících v daném sociálním prostředí.“ (Prunner, 2002, str. 53)

O podobném procesu záměrného cíleného působení na proces vzniku hodnotových struktur se v poslední době hovoří stále více. Přitom myšlenka vztahu výchovy k hodnotám je poměrně mladá – objektem zájmu psychologů a pedagogů se stává „až“ v šedesátých letech, převážně pod vlivem prací C. Kluckhohna a později C. Rogerse a M. Rokeache. V současné době se tomuto problému věnuje dvojice kanadských psychologů B. Lefebvre a A. Lemieux. Z našich autorů lze jmenovat S. Kučerovou a B. Blížkovského, který například řadí hodnotovou orientaci mezi pedagogické zkušenosti (dle Prunner, 2002).

Obecně však stále platí, že problematika hodnot je v pedagogických disciplínách záležitostí pouze okrajovou. A to i přes to, že při formování osobnosti jedince a jeho hodnotové struktury zaujímá jednu z nejdůležitějších rolí právě učitel. Ten prostřednictvím svého výchovného působení na žáka, prostřednictvím vlastního hodnotového systému a vztahu k hodnotám, uvádí žáka do aktivního poznání hodnot a velice výrazně ovlivňuje u žáka výše zmiňovanou interiorizaci. Zvnitřnělé hodnoty se pak stávají prostřednictvím osobnosti učitele součástí osobnosti mladého člověka, který si tyto hodnoty osvojuje, vkládá do svého hodnotového systému a odnáší si je do svého dalšího působení v životě. Například Macek (2002) uvádí prostředí školy (potažmo roli učitele) jako druhý nejdůležitější vnější faktor ovlivňující utváření osobnosti dospívajících. Dále například Prunner říká: „Jestli chceme znát, kam máme zaměřit výchovné úsilí, musíme kromě jiného i poznat, jaké hodnoty a jaké místo a postavení mají tyto hodnoty ve vědomí lidí. Vedle toho, že musíme vědět, jaké hodnoty jsou žádoucí, musíme znát k jakým hodnotám se mladí lidé přiklánějí, do jaké míry a hloubky jsou s nimi spjaty, do jaké míry tyto hodnoty odrážejí jejich potřeby a zájmy, jsou spjaty se životní orientací apod.“ (Prunner, 2002, str. 57)

2.1.6 Hodnotový systém

Hodnotový systém, nebo též hodnotová struktura, je pojem zastřešující celý soubor hodnot daného jedince. Nepředstavuje však jen náhodné seskupení hodnot. Jednotlivé hodnoty jsou v něm uspořádány a vzájemně provázány tak, že celkový systém hodnot má určitou podobu a zároveň plní určité funkce – hodnotový systém tedy představuje také řád. Vzniká na základě celkového osobnostního ladění jedince a výsledného efektu dalších, vnějších hodnotových systémů, o kterých jsem se zmínil dříve, jejichž nositeli jsou jak blízké osoby a vzory, tak celá kultura obklopující daného jedince. Zařazení hodnoty do systému znamená její integraci ve vztahu člověka a jeho života. Toto přijímání hodnoty do struktury podléhá věkovým specifikům – mladý člověk klade důraz na jiné hodnoty, než člověk na sklonku života, a tudíž stejnou hodnotu zařadí na jiné místo, do vztahu k jiným hodnotám. Přijímání a tvorba hodnot však není závislá pouze na věku. Roli hraje celá řada dalších faktorů včetně profesního zařazení, společenského trendu, akceptovaného světového názoru atd.

Propracovanou odpověď na otázku, co je vlastně hodnotový systém, nalezneme u Markové (1980), která uvádí pět jeho vlastností.

- První z nich je fakt, že je vlastní všem lidem a přitom nezáleží na tom, zda si tuto skutečnost člověk uvědomuje, či nikoliv. Každý z nás má podle Markové hodnoty určitým způsobem strukturovány.
- Druhým znakem tohoto systému je, že je relativně konzistentním psychickým útvarem. Tato konzistence je podmíněna tím, že tvoření hodnotové orientace probíhá na základě opakovaných zkušeností a učení. Hodnotový systém je vždy projevem integrity a kontinuity.
- Třetí vlastnost je, že představuje indikátor zaměřenosti osobnosti. Odráží důležité charakterové rysy osobnosti a především její světonázorovou orientaci. Hodnotový systém pomáhá člověku najít odpovědi na složité otázky týkající se vztahu ke společnosti, přírodě, životu atd. Pomáhá mu orientovat se v životě.
- Čtvrtým znakem hodnotového systému je jeho dynamičnost. I přesto, že se jedná o relativně konzistentní útvar, neznamená to, že jde o útvar absolutní a neměnný. Jedinec v průběhu svého života poznává nové hodnoty, mnohé z nich uznává a přijímá, jiné zase naopak může začít odmítat.

- Poslední vlastnost hodnotového systému představuje jeho jednotnost. Neustálé přetváření systému na základě právě zmíněné dynamičnosti neodporuje principu jednotnosti, protože na přijetí nebo naopak zamítnutí hodnoty působí běžně jako základní podmínka již vytvořený hodnotový systém, který plní referenční funkci.

K funkci hodnotového systému Prunner uvádí: „Uspořádání každé hodnotové struktury je vyjádřením potřeb daného člověka. Hodnotová struktura zaujímá důležité místo v osobnostní struktuře jednotlivce a stává se pro člověka výchozí orientační bází, která ovlivňuje celý život jedince, je komponentou promítající se do oblasti vědomé regulace chování. Hodnotová struktura se stává důležitou osobnostní komponentou, která představuje určitou osu ve vědomí, okolo které se otáčejí myšlenky a city člověka i názory, které se podílejí na řešení množství životních otázek. Hodnotová struktura, která se projevuje v zaměření osobnosti určitým způsobem, je následně charakterizována prostřednictvím sociálních a mravních hodnot, které se projevují v potřebách, zájmech, názorech, přesvědčeních i v konkrétních realizovaných aktivitách. Hodnotová struktura se stává ve své podstatě vnitřním regulátorem chování člověka.“ (Prunner, 2002, str. 39n)

Co se podoby hodnotové struktury týče, je důležité, že hodnoty pouze neobsahuje, ale také uspořádává. Toto uspořádání má podobu kontinua – některé hodnoty se objevují na prvních (nebo nejvyšších) místech, zatímco jiné na místech posledních (nejnižších). Ty hodnoty, které jsou na nejvyšších místech, jsou pro daného jedince na vysoké úrovni, mají pro něj značnou významnost a významněji tedy i ovlivňují chování tohoto člověka. Tyto hodnoty se pak promítají častěji, rychleji a výrazněji do jeho chování.

Struktura hodnotových systémů může nabývat dvou podob – buď struktury pyramidového tvaru, v extrémním případě s jedinou hodnotou na vrcholku, nebo struktury horizontální.

- Pro pyramidovou strukturu je charakteristická orientace na úzký okruh hodnot na vrcholu. Ostatní hodnoty, se stále vzrůstajícím počtem, dosahují stále menší a menší významnosti. V krajním případě, kdy na vrcholu této pyramidy stojí jen jediná hodnota, se stává život jedince honbou za jediným cílem. V případě, že člověk tuto jedinou hlavní hodnotu ztratí, dostává se do velmi obtížné, často neřešitelné situace.
- V druhém případě má struktura hodnotového systému podobu útvaru, kde vedle sebe stojí na různých stupních přibližně stejně významné hodnoty. Výhodou tohoto uspořádání je to, že člověku přináší větší stabilitu. Při ztrátě vysoce položené

hodnoty může být tato do určité míry nahrazena hodnotou stejné nebo velmi blízké úrovně.

2.2 Motivace a její vztah k hodnotám

Motivace je v psychologii často diskutovaným tématem a opět je zde nutno přiznat, že je to pojem nahlížený z řady pohledů, a tudíž ne jednoznačně definovaný. Obecně jde o proces usměrňování, udržování a energetizace chování. Hartl (2000) uvádí, že motivace je nejčastěji chápána jako intrapsychický proces zvýšení či poklesu aktivity, mobilizace sil a energetizace organismu, který se projevuje v zaměření. Motivace se nejčastěji popisuje na základě dvou dimenzí popsatečných protipóly primární – sekundární a vnitřní – vnější. Primární motivace vychází z vrozených biologických potřeb, které fungují jako instinkty. Sekundární motivace je naučené, získané chování organismu. Motivace vnitřní vychází ze samotného člověka, obecně organismu, a může nabývat podob od nejprimitivnějších jako je hlad nebo hladina hormonů až po složité, řekl bych specificky lidské podoby, jako je plán nebo představa. Vnější motivace je potom vyvolána okolím organismu – denní dobou, přítomností jiného člověka a podobně.

2.2.1 Motiv, potřeba

Samotná motivace bývá vysvětlována ve spojení s pojmy motiv a potřeba. Motiv je pohnutka k jednání. Někteří autoři ho definují přímo jako příčinu činnosti, vedoucí k uspokojení nějaké potřeby. Základní vlastnosti motivu jsou směr a cíl, intenzita a poloha zdroje (motivy vycházející z vnitřních nebo vnějších podnětů). Motivy lze klasifikovat na primární – vrozené, viscerogenní a sekundární – naučené, sociogenní.

Motivy lze také rozdělovat ve vztahu k dělení potřeb. Tak například Nakonečný (1998) vidí potřebu jako základní formu motivu. Lze ji definovat jako nutnost organismu něco získat, případně se něčeho zbavit. Často bývá popisována jako narušení vnitřní rovnováhy organismu. H. A. Murray dělí potřeby na základě čtyř kritérií. První představuje jejich zdroj. Viscerogenní potřeby vycházejí z organických podmínek, psychogenní z podmínek psychických. Dále je to tendence přiblížit se nějakému objektu (pozitivní potřeba), nebo se mu naopak vzdálit, vyhnout (negativní potřeba). Další rozlišení se týká způsobu projevu potřeb – zjevné se projevují v chování, skryté pouze ve fantazii jedince. Čtvrtá a poslední vlastnost zahrnuje kategorie vědomé a nevědomé potřeby.

Velmi známé je takzvané hierarchické třídění potřeb A. H. Maslowa. Ten rozděluje potřeby do pěti skupin, postavených nad sebou, přičemž uspokojení výše postavené potřeby předpokládá i určitou saturaci potřeb postavených níže. Jednotlivé Maslowovy skupiny jsou potřeby fyziologické, potřeby bezpečí, pocitu náležitosti a lásky, uznání a sebeocení. Specifickou potřebou na vrcholu pomyslné pyramidy je potom potřeba sebeaktualizace.

2.2.2 Vztah hodnot k motivaci

Z výše uvedeného je již patrný jistý vztah mezi tím, co jsem uvedl o hodnotách a motivacích. K tomuto problému se vyjadřuje řada autorů. Tak například Čačka (1997) se vyslovuje v tom smyslu, že psychologicky jsou hodnoty jistým zobecněním snahových tendencí člověka, vycházejících z jeho zkušeností a idejí. Dále uvádí, že jsou formovány každým jedincem z jeho subjektivního hlediska, což dokládá i jejich vazba k vlastní osobě. Myšlenku uzavírá tím, že hodnoty se tak stávají jednou z hlavních hybných sil v motivační struktuře člověka ve spojení s tím, co je pro něho subjektivně nejdůležitější. Toto spojení potřeb a hodnot se zdá být nasnadě, vezmeme-li v úvahu to, že chce-li člověk uspokojit svou potřebu, musí její obsah nebo obsah jejího uspokojení nějak vnímat, a tudíž i hodnotit. Připisujeme-li člověku schopnost rozhodnout se mezi více variantami chování, musí být těmto variantám přiznána i určitá vlastnost – kvalita nebo významnost pro daného jedince. Touto vlastností je vnímaná hodnota. Snahu člověka uspokojit určitou potřebu lze považovat za její vlastnost – existuje-li potřeba něčeho, pak by měla existovat i jistá snaha uspokojit ji, protože potřeba, která by nevedla ke snaze uspokojení, by přestávala být potřebou a stala by se spíše vjemem.

Podobnou myšlenku vztahu hodnot a motivace nacházíme i u Prunera. Ten doslova říká: „Vznik hodnoty determinuje vznik motivace určitého druhu, jenž daného jedince aktivizuje k určitým reakcím. Tato motivace je vyvolána existujícím výsledkem nesrovnalosti mezi představou subjektivně pociťovaného „ideálního stavu“ podmíněného uznaným systémem hodnot a přijetím „reálného stavu“, který daného jedince obklopuje. Nejvýše uznávané hodnoty (hodnoty z nejvyšších poloh hodnotové struktury) zároveň fungují jako regulace určitých motivací v určitém směru.“ (Pruner, 2002, str. 30) Někteří autoři (například D. Dobrovolská, J. Dublinský, 1979, O. Čačka, 1997) navíc do vztahu hodnot a motivace zařazují i úlohu emocí. Emocionální základ hodnoty, tedy její prožívání jako libé či nelibé,

se projevuje ve vztahu jedince k objektům okolního světa a cílům jedince, které jsou pak vnímány jako žádoucí, nebo naopak nežádoucí. To, co je žádoucí je pak preferováno před tím, co je žádoucí méně nebo vůbec. Tyto názory podporuje i fakt, že ztráta hodnot, které obsazují nejvyšší místa v hodnotovém systému jedince, je prožívána emočně zcela jinak, než situace ztráty hodnoty méně významné.

Vztah hodnot a potřeb je velmi těsný. Často se o hodnotách mluví v závislosti na potřebách. Lze říci, že obecnější pojem je hodnota, protože ne vše, co je hodnotou, je zároveň i potřebou. Hodnoty také mívají větší časovou působnost. Potřeby, a zvláště pak potřeby biologické povahy (tedy viscerogenní u Murrayho nebo fyziologické u Maslowa) mívají působnost spíše aktuální. Ovlivňují aktuální vztah člověka k prostředí a mají omezenou působnost – jsou zaměřeny na uspokojení „tady a teď“. Hodnoty se ale váží i k jiným než současným aktivitám. Potřeby se váží samozřejmě i k celému hodnotovému systému. Prunner (2002) například vidí hodnotovou strukturu jako vyjádření potřeb jedince.

K „oblasti vzniku“ hodnot a potřeb se vyjadřuje Smékal následovně: „Potřeby jsou zakotveny v osobnosti jako dispozice, u hodnot a hodnotových orientací předpokládáme, že mají povahou své existence blíže k cílům. Existují původně „venku“ jako specifická kvalita objektu. Můžeme také říci, že hodnoty a hodnotové orientace vznikají interiorizací ideálů a jejich konkretizací v zásadách a přesvědčeních.“ (Smékal, 2002, str. 256)

2.2.3 Postoje

S motivací a hodnotami souvisí i další pojem, kterým je postoj. Váže se k tématu následující kapitoly – zájmům. Dalo by se říci, že je jakýmsi spojujícím článkem mezi motivací a chováním člověka. Postoj představuje určitou připravenost k jednání. Tak například G. W. Allport (1966; dle Prunner, 2002) vidí postoj jako určitý nervový stav připravenosti organismu k reakcím, utvořeným na základě zkušeností, který má aktivizující a usměrňující vliv na chování jedince.

Obecně lze říci, že postoj je jistá tendence (připravenost) reagovat určitým způsobem. Tato tendence vzniká na základě (a tedy i její podoba se odvíjí od) dřívějších zkušeností. Opět je třeba zdůraznit, že zkušenost se tady promítá jak svojí faktickou stránkou, tak stránkou emoční a hodnotící. Stejně jako ve vztahu hodnot k potřebám, i zde lze uvést, že hodnota je pojmem obecnějším. Hodnotu je možno považovat za dispozici, která určuje některé

charakteristiky postoje. Zatímco postoj se váže k jednotlivým situacím, jevům a objektům, hodnota se k nim orientuje obecně a je spíše zaměřena na cíle a způsoby jednání člověka. Postoje podmiňují reakci vůči konkrétním aspektům dané situace a nemohou být v rozporu s hodnotou, která se váže na celou skupinu aspektů. Hodnoty naznačují a integrují postoje vůči různým objektům, rozhodují o tom, které objekty budou hodnoceny pozitivně, které negativně. Hodnoty svojí větší obecností ovlivňují ve větší míře charakter prožívání a chování člověka a promítají se do jeho záměrné činnosti (viz dále).

2.3 Zájmy a činnost člověka

Úzký vztah k motivaci má zájem. V pojetí psychologie znamená zájem nasměrování osobnosti. R. Meily (1961) definuje zájem jako tendenci jednání zaměřenou na určité objekty nebo činnosti. Někdy bývá zájem definován jako tendence nebo sklon zabývat se určitou činností opakovaně. Tento pojem je tedy provázán, stejně jako motivace, s lidskou činností. Zájem jednak aktivizuje činnost jedince, orientuje jeho aktivitu nějakým směrem a zároveň ještě usměrňuje psychické procesy. Nakonečný (1997) uvádí, že zájem se projevuje v zaměřenosti pozornosti, myšlenek a úmyslů. Zájem je spojen se snahou blíže se seznámit s předmětem, hlouběji do něj proniknout a nepouštět jej ze zřetele. Smékal (2002) uvádí, že zájem, který existuje jako motivační dispozice, může nabývat podoby procesu nebo stavu. O zájmu-stavu se dále vyjadřuje takto: „Zájem-stav se týká zainteresovanosti, která souvisí s takovými osobnostními útvary jako jsou zvědavost a zvidavost. Jsou to akty vyjadřující potřebu orientace v objektu. Pro zainteresovanost je typická koncentrace pozornosti na určitý okruh předmětů a jevů, určitý „čich“ na signály těchto předmětů, které se začínají dostávat do centra vědomí.“ A dále uvádí dva znaky zájmů jako stavu: „Stav je doprovázen příjemným emočním prožitkem a osobnost pocítuje snahu nějak se přiblížit k objektu zájmu, více se o něm dozvědět, být v jeho osobnosti přítomná.“ (Smékal, 2002, str. 251n)

Funkci zájmu lze najít v podněcování jedince, aby se zabýval objekty zájmu – tedy určitými předměty nebo činnostmi. Zájmy se mohou pohybovat na kontinuu několika os, z nichž nejčastěji zmiňované jsou rozmanitost – jednostrannost (zájmy mohou být široké, nebo naopak úzké), stálost – přechodnost (čili délka trvání zájmu), aktivita – pasivita a povrchnost – hloubka. Smékal (2002) dále uvádí zajímavou klasifikaci zájmů na tři hlavní skupiny, které dále obsahují několik tříd. Tak zájmy o ideje zahrnují zájmy vědecké, literární, zájmy o estetické vnímání a zájmy o estetické vyjadřování. Zájmy o lidi mohou být zájmy kontaktní – udržované pro zisk, a zájmy sociální – o pobyt ve společnosti jiných lidí. Třetí skupinou jsou zájmy o věci, které mohou nabývat podoby systematizační nebo materiální.

Srovnáme-li zájmy a hodnoty, je na první pohled patrné, že u zájmů převažuje důraz na prostředek a průběh, kterým je dosahováno výsledku. Jde o seberealizaci v průběhu určité aktivity. U hodnot je důraz kladen až na výsledek, na konečnou podobu cíle. Vznik zájmu je také více ovlivněn osobností konkrétního jedince, zatímco vznik hodnot značně ovlivňují i společenské a s nimi spojené historické procesy. Hodnoty vyjadřují stabilnější část

osobnosti. Zájmy podléhají větším změnám v čase. Prunner (2002) jako jeden z rozdílů mezi těmito dvěma pojmy vidí i to, že zatímco z pohledu daného jedince jsou jeho zájmy vždy kladné, hodnoty může uznávat, i když jej osobně nepřitahují. Dále přidává zájmům vlastnost „indikátorů hodnot“. Ze zájmů lze tedy usuzovat na přijímané hodnoty.

2.3.1 Činnost jako projev zájmu

Z již uvedené Meilyho definice zájmu je patrné, že jeho projev nalezneme běžně prakticky v jakékoliv situaci – totiž v lidské činnosti. Stejnou myšlenku nalézáme i u dalších autorů. Prunner (2002, str. 37) říká: „Zájmy se projevují především v různých druzích lidské činnosti, které člověk koná. Konkrétní lidská činnost se pak stává prvním a nejbližším vyjádřením zájmu.“ Obdobně se vyjadřuje Smékal (2002). Od hodnot a hodnotového systému jsem se tak dostal přes motivaci, potřeby a zájmy až k činnosti člověka.

Společně s výše zmíněnými psychology tuto spojitost vidí například C. Kluckhohn (1962), když definuje hodnoty jako pojetí žádoucího, které odlišuje individuum nebo skupinu tím, že určuje výběr prostředků a cílů jednání tohoto jedince či skupiny. Podobně se můžeme setkat s názory, že působení hodnot v oblasti libých či nelibých prožitků s sebou přináší orientaci jedince k určitému druhu chování. Hodnoty tak získávají další aspekt, který se projevuje v činnosti člověka.

Jak jsem již uvedl při popisu hodnotového systému, vzájemná poloha jednotlivých hodnot, která vyjadřuje jejich významnost pro jedince, se uplatňuje při preferenci jednoho druhu činnosti, cílů, objektů před aktivitami jinými. Lze tedy předpokládat, že hodnotový systém určitého člověka se projeví v jeho životním stylu. Důkazem toho je například vizáž příslušníků určitých skupin, u kterých lze předpokládat hodnotovou strukturu zásadně odlišnou od struktury většinové společnosti. Jedná se například o členy hnutí punk a jejich charakteristické oblečení a účesy nebo hnutí hippies a dlouhé vlasy či „značku míru“. V těchto případech jde přímo o vyjádření hodnot v životním stylu. Zjištění, že hodnoty s sebou přinášejí zaměření na některé druhy činností, zákonitě vede i k potřebě hlubší analýzy činností, kterým se lidé věnují. Toto je jednou z částí mé práce.

V oblasti teorie činnosti je opět řada přístupů k její klasifikaci. Behaviorismus, který se zajímá především o chování, jej dělí podle komplexnosti na molární a molekulární. Molekulární je typické tím, že jde o jednoduché reflexy – fyziologické odpovědi na podnět,

které nenesou sociální význam a doba jejich trvání je značně malá. Molární chování zahrnuje smysluplné celky delšího časového trvání. Jde o složité reakce, které nesou sociální význam. Je jasné, že činnosti, které se vztahují k hodnotám, patří do kategorie molárního chování.

Jinou klasifikaci chování, a sice podle vztahu k objektu, uvádí G. W. Allport. Rozlišuje chování expresivní a adaptivní. Zatímco expresivní je nemotivované, je produkováno samovolně a probíhá neuvědomovaně, adaptivní motivováno je. Dále je vyvoláno nějakým úkolem či potřebou, kontrolováno může být snadněji a většinou probíhá vědomě. Činnosti, které jsou ovlivňovány hodnotami, a které jsou předmětem mé práce patří do skupiny adaptivní.

Klasifikaci chování podle úrovně regulace uvádí Smékal (2002) a popisuje čtyři kategorie – chování reflexní, instinktivní, zautomatizované a volní. Hodnoty působí na chování volní. Posledním zajímavým dělením, které zde uvedu, je dělení, které pro své potřeby používala psychotechnika. Ta dělí činnosti podle předmětného obsahu na manuální, činnosti s lidmi a činnosti s psychickými obsahy. Domnívám se, že hodnoty mohou ovlivňovat všechny tyto tři kategorie.

2.4 Dospívání

Období dospívání je pojem užívaný k označení vývojové fáze spojující dětství s dospělostí. Jak je patrné již ze samotného názvu, jde o období, v jehož průběhu se mladý člověk stává dospělým – získává a rozvíjí již získané schopnosti na úroveň, již se vyznačuje dospělá populace. Ukončení dospívání je vždy spojeno se stavem zralosti. Zatímco v minulosti se přihlíželo pouze ke zralosti fyzické (ve smyslu pohlavním) a dospívání tak nebylo bráno vůbec v potaz (v některých kulturách není uznáváno dodnes a dítě prostým dosažením pohlavní zralosti a určitým iniciačním obřadem přechází do stavu dospělosti), se dnes stále více připomíná i zralost psychická, lépe řečeno sociální. Oba aspekty zralosti podléhají interindividuálním rozdílům. Zatímco u fyzické zralosti je poměrně malý problém určit její stupeň, u zralosti sociální je to značně obtížné. I proto panuje velká nejednotnost v ohraničení období dospívání.

Starší publikace (například Langmeier, 1983) a některé novější (Říčan, 2004) dělí období dospívání na pubescenci (někdy bývají pojmy pubescence a dospívání užívány dokonce synonymně), která bývá nejčastěji ohraničována intervalem 11-15 let, a adolescenci (též mládí) trvající od konce pubescence do 20 nebo 22 let. Období pubescence bývá ještě dále členěno na prepubertu a pubertu.

Stále častěji se ale objevuje klasifikace původem ze Spojených států a Kanady, které se u nás drží například Macek (2002, 2003). Ta obě období zastřešuje pojmem adolescence, který tak pokrývá celé druhé decennium. Původní „evropské“ dělení má však jisté opodstatnění ve značných proměnách dospívajícího člověka právě v průběhu druhého desetiletí jeho života. Nelze říci, že by toto období bylo jednotvárné a neměnné. Proto autoři, užívající adolescence jako pojmu zastřešujícího, rozlišují adolescenci časnou (přibližně 10 - 13 let), střední (14 – 16) a pozdní (17 – 20 či 22), po které již následuje dospělost. Tato „americká“ varianta mi připadá terminologicky méně matoucí a lépe použitelná a budu se jí tedy držet i v této práci.

Tradiční přístup popisuje adolescenci jako bouři a konflikt. Například Říčan (2004) hovoří o období „vulkanismu“ a hormonální bouři, kdy dospívající dosahuje značného citového rozkyvu. Časté je i zmiňování tzv. adolescentní krize. Proti tomuto pojmu se však ohrazuje Macek (2003), který pod pojmem krize vidí popření dosavadních hodnot, ztrátu pevných bodů a vztahů, a navrhuje raději mluvit o procesu transformace hodnot, názorů, pocitů. Tento

pojmem v sobě totiž zahrnuje i přehodnocování a vývoj. Oba autoři se však shodnou na tom, že v adolescenci dochází k zásadním změnám v myšlení a prožívání.

2.4.1 Adolescenční změny

V časně adolescenci se objevuje schopnost zpracovávat formální logické operace, tj. operace nezávislé na obsahu. Ty umožňují přemýšlet o hypotézách a nejrůznějších souvislostech. Tato schopnost s sebou přináší i kritický pohled právě na hodnoty. Adolescent rád srovnává realitu s ideály. Tato kritičnost se týká i výchovných vzorů – rodiny a školy. Často se v chování adolescentů objevuje negativismus, kdy dospívající až nápadně často zaujímá stanoviska přesně opačná, než mají jeho rodiče, nebo učitel. Tato „vzpoura“ je běžná a mezi psychology je hodnocena jako normální stádium, které má svůj vývojový smysl. Uspadňuje vymanění se z dětské závislosti na rodičích a je zkouškou vlastních sil mladého člověka. To však neznamená, že adolescent odmítá veškeré okolní autority. Se snižujícím se vlivem rodiny a školy stoupá vliv ostatních, především neformálních, skupin, jichž je mladý člověk členem. Jde především o vrstevníky – například školní třídu.

Druhá oblast zásadních změn v adolescenci se týká emocí. Zvláště v její časně fázi se často objevují labilní nálady, které se rychle mění a převládají záporné emoce jako rozmrzelost či neklid. Říčan (2004, str. 177) uvádí, že „dospívající sám nerozumí tomu, co se s ním děje. Vysvětlení hledá především v tom, jak se k němu chová okolí.“ U citlivějších jedinců se mohou objevit poruchy soustředění, což se dále může podílet na zhoršení školního prospěchu. Snadná unavitelnost není v tomto období nijak výjimečná. Často nelze předpovědět, jak adolescenti v určité situaci zareagují. Hovoří se o častém pocitu nejistoty.

Typickým znakem střední a spíše pozdní adolescence je hledání identity. Hledání však v tomto období rozhodně neznamená pasivitu. Adolescent se snaží aktivně poznat, najít odpověď na otázky kdo jsem?, kam patřím?, kam směřuji?, čemu věřím?, co je smyslem mého života? a řadu dalších. Snaha o poznání sebe sama bývá často spojena i s jednáním. Jen výjimečně se dospívající snaží nečinně poznat sebe sama. Obvykle se snaží i nějakým být. Například pokud se snaží být mužným, dělá věci, které subjektivně chápe jako znaky mužnosti. Chodí do posilovny, běhá za děvčaty, nebo třeba zkouší alkohol a drogy. Hledat svoji identitu tak ve skutečnosti často znamená i experimentovat. O takovémto

experimentování, které by mohlo být rizikové, ať už pro samotného adolescenta, nebo jeho okolí se zmíním více ve zvláštní kapitole na konci této práce.

2.4.2 Vliv vrstevnické skupiny

Uvedl jsem, že dospívající se více dostává do vlivu nových, především neformálních, skupin. Zřejmě největší vliv bývá připisován skupině vrstevníků (peers). O životě dospívajících se často mluví jako o pobytu v tzv. peer aréně, kde si mladý člověk může trénovat své interpersonální dovednosti „nanečisto“. Je to prostor, který bývá vnímán jako bezpečný pro uskutečňování aktivit, které se dostávají do centra pozornosti dospívajících, ale které nebyly doposud příliš praktikovány. Při existenci v takovéto skupině je zcela logické, že se mezi jejími členy utváří různorodé vztahy, které ovlivňují vnímání a prožívání jejích členů.

Dvojice singapurských autorů Sim a Koh (2002, str. 50n) říká: „Jak se zvyšuje význam vztahů s vrstevníky během dospívání, zvyšuje se i snaha dělat to, co skupina těchto vrstevníků určuje jako správné. Vliv tohoto růstu je patrný v mnoha oblastech života dospívajících. Není tedy překvapující, že vliv vrstevníků je časté téma života adolescentů.“ Autoři dále prezentují výsledky studie, které ukazují, že průměrný vliv školy na adolescenty mezi patnáctým a sedmnáctým rokem je prakticky stejně velký jako vliv rodiny. Průměrný vliv vrstevnické skupiny je podle nich menší pouze o 16 procent. Jde tedy o velmi významný faktor v životě dospívajících.

Autoři dále uvádějí, že stejně jako existuje tento vliv vrstevníků, existuje i individuálně různě vysoká odolnost vůči tomuto vlivu. Tu autoři dělí na dva druhy. A sice míru odolnosti vůči antisociálnímu vlivu a neutrálnímu vlivu (chápáno jako vliv, který nemá negativní vliv na společnost).

Významnosti vlivu vrstevníků si všímá i Lansfordová a kol. (2003, str. 161n), která jeho důležitost vidí následovně: „Součin vlivu rodiny a vrstevníků může být zvláště významný během rané adolescence kvůli dvěma důvodům. Za prvé jak děti vstupují do adolescentního věku, tráví stále více a více času s vrstevníky. Za druhé podoba vztahu s vrstevníky se během adolescence mění. Mezi přáteli dochází k zvýšenému intimnímu sblížení a jednotlivé skupinky se stávají více odlišenými. Dále mohou adolescentní vztahy poskytnout řadu možností k zjemnění negativních rodinných zkušeností a podobně.“

Stejně jako dvojice Sim a Koh, tak i tito psychologové jednak popisují pozitivní funkci vrstevnických vztahů a jednak upozorňují na jejich negativní stránku. Zdůrazňují, že vliv peers může mít i maladaptivní výsledky, které jsou zřetelné především, jedná-li se o vztahy s deviantními přáteli. Uvádí řadu výzkumů, které prokázaly spojitost vztahů s antisociálními a deviantními vrstevníky k problémovému chování v dospívání. Mezi toto chování patřila zvýšená agrese (Capali, Dishion, Stoolmiller & Yoerger, 2001; dle Lansfordová a kol., 2003), delikvence (Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2000; dle Lansfordová a kol., 2003) nebo policejní zatčení (Patterson, Dishion & Yoerger, 2000; dle Lansfordová a kol., 2003). Platí také, že tyto provázanosti jsou silnější při obzvláště blízkých vztazích k velmi antisociálním vrstevníkům. Zajímavou skutečností je, že autoři v uvedeném výzkumu potvrdili, že vliv skupiny vrstevníků je větší, než vliv přátel v dyadických vztazích (Lansfordová, Criss, Pettit, Dodge, Bates, 2003).

Není samozřejmě možné omezit náš pohled na vliv vrstevníků pouze na tento negativní vliv. V praktické části své práci se ale budu zajímat spíše o něj, protože se budu snažit poodhalit dynamiku právě problémového či antisociálního chování.

Na závěr této části o vlivu vrstevníků uvedu některé výsledky studie SAHA, která zkoumala kromě jiného i četnost vztahů českých dospívajících ve věku od dvanácti do šestnácti let s přáteli, u kterých lze najít prvky problémového chování. Jedná se o mládež, žijící ve velkých městech (například Praha, Brno). Žádné přátele, kteří pravidelně užívají nějaké drogy uvedlo 83 respondentů, několik málo takových přátel má 61 respondentů, více jich má 43 a téměř všechny 14 respondentů. Žádné přátele, kteří se kvůli svému chování dostali do problémů se zákonem, má 105 dotazovaných, několik takových má 74 z nich, více 20 a téměř všechny 3 lidé ze vzorku. Časté záškoláky nemá vůbec 76 respondentů, několik jich má 85 osob, více 34 a téměř všechny takové přátele uvedlo 6 dospívajících. (Blatný a kol., 2004).

2.4.3 Výzkumy volnočasových aktivit adolescentů

Tato práce samozřejmě není prvním výzkumem, zabývajícím se volným časem adolescentů. I přesto se zdá, že se tomuto tématu mezi psychology nedostává až takové pozornosti jako mnohým jiným. Stručný přehled prací, které si dávají za cíl nahlédnout do volného času dospívajících podává Macek (1998b). Poukazuje na dvojici amerických výzkumů z poloviny osmdesátých let od dvojice Csikszentmihaly a Larson (1984) respektive

trojice Timmer, Eccles, O'Brien o rok později. Z výzkumů na našem území udává celostátní šetření o způsobu využití času, provedené v šedesátých letech, jehož výsledky však nebyly veřejně publikovány. V roce 1972 podal zprávu o denních aktivitách Čechů v porovnání s jinými národy Szalay. Ve své práci se ale konkrétně nezaměřuje na skupinu adolescentů. V letech 1979-80 provedl Federální statistický úřad šetření, týkající se aktivit obyvatel, kde byla zpracována samostatně i skupina adolescentů. Všechny výsledky tohoto šetření však nebyly zveřejněny (Vítečková 1985; dle Macek, 1998b).

V roce 1998 pak u nás proběhla studie Euronet Pilot Study, která byla zaměřena přímo na populaci adolescentů a přinesla velké množství dat o denních aktivitách, problémech a jejich řešení a očekáváních české mládeže. Celá studie navíc srovnávala výsledky se zahraničními vzorky. Za Českou republiku ji prováděl Macek.

Práce, zkoumající denní aktivity adolescentů, ale i jiných věkových kategorií, používají obvykle určitou podobu techniky, kterou lze nazvat jako časový snímek dne. Jedná se o výpověď respondentů, která obsahuje seznam aktivit a především množství času jim věnovaného za určitý objem (často den, ale i více). Někdy jsou aktivity řazeny chronologicky za sebou a lze si tak udělat jasný obrázek o tom, jak vypadá den dotazovaného. Data, která takto získáváme, jsou ve valné většině subjektivní a je nutné mít tedy na paměti fakt, že výsledek ukazuje především to, jak respondent vnímá svůj den, nikoliv jaký tento den (ve smyslu času věnovanému jednotlivým aktivitám) je objektivně. Údaje o časovém snímku získané od dalších lidí by jistě přidaly výsledku na objektivitě, ale jejich sběr by byl velmi náročný.

Říčan (2004) jako hlavní aktivity adolescentů uvádí především různé formy komunikace. Tak adolescent tak získává zprostředkovaně (telefon, internet) nebo přímo zkušenosti a nacvičuje si komunikaci ve formě naslouchání i produkce. Na dalším místě uvádí četbu a televizi. Pro období adolescence jsou typické taneční, které poskytují několik úrovní působení na mladého člověka. Lze v nich najít jak zábavu, tak styk s přáteli, komunikaci, sebevyjádření i výchovu ve smyslu poznání zvyků kultury. Na dalších místech lze podle něj uvést sport, hudbu, sebevzdělávání a v každém případě i aktivity spojené s láskou a sexualitou.

Výsledky již zmiňované studie Euronet popisují průměrný den adolescentů. Průměry udávají, že nejvíce času (8 a půl hodiny) mladí Češi spí. Téměř 6 hodin stráví ve škole, do které ještě navíc více než hodinu cestují. Zbývající doba, která činí 8 a půl hodiny, by se tedy dala označit jako čas, se kterým mohou nakládat dle vlastní libosti. Z ní věnují dospívající téměř dvě hodiny sledování televize a poslechu rádia. Hodinu se připravují

do školy, o několik minut méně sportují. Tři čtvrtě hodiny věnují jídlu a svým přátelům. Půl hodiny hygieně a stejnou dobu i četbě a pracím v domácnosti. Intimní schůzky jim zaberou šestnáct minut denně a podobný objem času věnují nakupování. Hře na hudební nástroj nebo brigádám věnují v průměru jen několik minut denně.

Dále autoři této studie rozdělili celý zkoumaný vzorek do tří skupin, které tráví čas podobným způsobem.

- První, nejpočetnější (n=119), skupinu nazvali orientovanou na volný čas. Její členové věnovali nejvíce času spánku (průměrně devět hodin denně). Nejdelší dobu ze všech skupin tráví u jídla, četby a nejvíce se také baví „poflakováním“ s kamarády (hodinu a čtvrt denně). Naopak nejméně času jim zabere školní vyučování a doprava do školy.
- Téměř stejný počet zkoumaných adolescentů (n=111), tvořilo druhou skupinu, nazvanou výkonově orientovaná. Ta tráví nejvíce času ze všech ve škole (šest a půl hodiny denně) a přípravou na vyučování (přes hodinu a půl). Nejméně však spí, sleduje televizi a rádio. Nejméně času také tráví „zevlováním“ s kamarády (dvanáct minut).
- Nejméně zastoupenou skupinou byli pasivní konzumenti (n=27). Ti se vyznačují především velkým objemem času stráveného před televizí a u rádia. To jim zabere čtyři a půl hodiny každý den. Nejméně času věnují jídlu, hygieně, školní přípravě, četbě a sportování. (Macek, 1998b)

Jelikož jsem se problematikou volného času u adolescentů zabýval před dvěma lety ve své ročníkové práci, mohu uvést i výsledky, které jsem dostal při obdobné analýze aktivit studentů prvních a druhých ročníků gymnázia v roce 2005. S předchozím výzkumem Euronet se tato práce nemůže měřit ani v počtu zkoumaných osob, ani v zázemí, které se mu dostalo. Přesto si dovoluji uvést výsledky, které jsou novější. Zkoumaný vzorek jsem rozdělil do pěti skupin:

- Nevyhraněný společenský typ (n=20) tráví ze všech skupin nejvíce času v dopravních prostředcích. Velké množství času tráví se svými přáteli (tři hodiny denně), péči o svůj zevnějšek a sportování a různým formám zábavy.
- Nevyhraněný samotářský typ (n=25) byla nejvíce zastoupenou skupinou. Ze všech nejméně se její členové věnují nakupování a stykem s přáteli (asi třicet minut denně). Hodně času věnují sebevzdělávání, návštěvě muzeí a kin, tvůrčím činností,

sledování televize a spánku. Hodinu denně také nedělají nic – prostě odpočívají bez jakékoliv činnosti.

- Další skupinou byli na okolí zaměřeni požitkáři (n=6). Ti nejvíce času ze všech skupin tráví v muzeích a kinech, ale i sledování televize a poslechem rádia. Nejvíce času jim také zabere nicnedělání a především styk s přáteli (pět a půl hodiny denně). Nejčastěji ze všech nakupují.
- Čtvrtým typem jsou na sebe zaměřeni jedinci (n=6). Ti také hodně nakupují, ale především tráví nejvíce času péčí o svůj zevnějšek. Nejvíce také čtou a připravují se do školy, či se jinak sebevzdělávají. Svým blízkým se věnují méně, více času než ostatní jim zabere „sebeobsluha“. Často chodí na procházky, ale jinak sportují málo.
- Poslední, pátou skupinu tvoří zaneprázdnění sportovci (n=7). Tito dospívající nejvíce sportují a spí, což lze zřejmě přičíst právě zvýšené fyzické námaze. Hodně času také věnují sebevzdělávání (téměř tři hodiny denně). Nejméně ze všech se věnují televizi, rádiu a jiné zábavě. Nejméně také „nedělají nic“.

2.4.4 Další výsledky studie Euronet Pilot Study

Pro lepší porozumění zkoumané populace uvedu i některé další výsledky, které přinesla studie Euronet o českých dospívajících. Porovnání volnočasových aktivit v rámci dalších evropských zemí shrnuje Macek takto: „Volný čas českých adolescentů je, ve srovnání s jejich západoevropskými vrstevníky méně strukturovaný a diferenciovaný. S dalšími Středoevropany a Východoevropany spojuje Čechy údaj o vyšší míře času věnované pomoci rodičům a domácím pracím. Zvláštní pozici zaujali čeští adolescenti při hodnocení životní spokojenosti a při posuzování vlastní hodnoty. V porovnání s vrstevníky z dalších zemí se ukázali jako aktuálně nejméně spokojeni –jak sami se sebou, tak se svým aktuálním životem (ovšem ne nespokojení). Obdobně jako vrstevníci z jiných zemí západní a severní Evropy zdůrazňovali čeští adolescenti důležitost určitého vzdělání a profesionální kariéry. Typickou a více méně unikátní charakteristikou českých adolescentů je vysoká důležitost osobních cílů, ve kterých se nějakým způsobem manifestuje potřeba pozitivních vztahů s druhými lidmi.“ (Macek, 2002, str. 122n.)

Studie se dále zabývala problémy, které dospívající prožívají. Přičemž tyto problémy mohou být jednak specifické pro konkrétního člověka, jednak tzv. běžné, které souvisejí

s adolescentními změnami statusu a s osvojováním si nových rolí, ke kterému v tomto období dochází. Příkladem je přechod na střední školu, pobyt na internátním zařízení či nové partnerské role. Klasifikací těchto obtíží se více zabýval I. Ruisel (1991; dle Macek, 1998a), který rozpracoval celkem dvacet faktorů, které reprezentují běžné denní problémy dospívajících. Důraz přitom klade na prožívání situace mladým člověkem, nikoliv na její objektivní popsání z pohledu jiného člověka.

Výsledky české části Euronetu ukazují, že nečastější oblastí problémů adolescentů je dlouhodobě škola, která byla uvedena jako zdroj obtíží v posledním půlroce více než polovinou dotazovaných. Žádné nesnáze ve škole udávalo pouze šest procent dospívajících, kteří se výzkumu zúčastnili. Věk respondentů, či jejich pohlaví na toto nemělo vliv. Další frekventovanou odpovědí byly obtíže při naplňování potřeby vlastního soukromí. Čeští adolescenti se v tomto směru od svých vrstevníků v okolních zemích, což autoři výzkumu vysvětlují především zhoršenými bytovými podmínkami v Česku (Macek, 1998a).

Zajímavé informace přinesl výzkum v porovnání mezi pohlavími. Děvčata uvádějí obecně méně problémů než chlapci. Zatímco dívky uvádějí především obtíže spojené se zdravím, chlapci poukazují na problémy s množstvím peněz a vlastním soukromím. Zde poukazují autoři na to, že spíše než reálná potřeba více peněz u chlapců bude tento pocíťovaný problém způsoben chápáním rolí v heterosexuálních vztazích. U faktu, že dívky udávají více zdravotních problémů, je třeba přihlídnout k probíhajícím fyziologickým změnám, které v tomto věku probíhají v souvislosti s pohlavním zráním. Již dříve bylo totiž zjištěno, že některé dívky vnímají tyto procesy a tělesné změny spíše jako handicap, zatímco chlapci jako výhodu (Peterson, Silbereisen, Sorensen 1992; dle Macek, 1998a). Často je možné narazit na názor, který tvrdí, že dívky mají menší problémy, než chlapci – tedy, že své problémy vnímají jako méně závažné. Autoři Euronetu to vysvětlují tím, že tyto soudy vynášejí především učitelé, kteří k nim docházejí na základě hodnocení chování ve škole. Výsledky studie toto nepotvrdily.

Často také narazíme na tvrzení, že adolescence s sebou přináší problémy spojené s trvalým neklidem a konflikty s rodiči. Š. Vendel (1995; dle Macek, 1998a) se na základě několika novějších studií domnívá, že tento názor nelze zobecňovat na celou populaci dospívajících, i když pro její určitou část je charakteristický. Výsledky Euronetu toto také nepotvrdily.

Popis běžných starostí mládeže s sebou logicky nese otázku, jak jsou tyto situace řešeny. Obecně lze užít dělení způsobů řešení problémů podle Folkmanové a Lazaruse, kteří popisují způsoby zaměřené na problém a na emoce. Jde tedy o rozdělení podle toho, zda-li se řešení

snaží vyřešit objektivní obtíž, existující vně člověka, nebo subjektivní prožívání „uvnitř člověka“.

Euronet se zajímal přímo o konkrétní způsoby, jakými mládež řeší své problémy. Macek shrnuje výsledky takto: „Pro Čechy je nejčastější reakcí na obtíže a problémy: snaha uklidnit se, analýza situace a hledání nového řešení problému, opětovné zkoušení a snaha zapomenout na obtíže změnou činnosti. Méně časté je pasivní a spíše na jednání orientované chování – „nechám toho, ale zkouším dělat něco jiného“. Stejně tak emocionální a pasivní reakce – pláč, rozzlobení se, nervozita, úzkost, smutek, čekání na zlepšení situace a hledání pomoci u rodičů a přátel. Vyloženě netypické bylo hledání pomoci u sourozenců nebo jiných lidí, či emoční a pasivní reakce typu „vzdám to“, „modlím se a doufám, že se situacelepší“ a „zkouším zapomenout pomocí alkoholu a drog“ (Macek, 1998d). Zde se pohlaví ukázalo jako důležitý faktor, ovlivňující strategie zvládání obtíží. Dívky se častěji vyjadřují v tom smyslu, že kromě analyzování situace a snahy řešit obtíže, častěji než chlapci pláčou a vyhledávají pomoc svých přátel. Častěji pasivně čekají a jsou smutnější.

Výsledky autoři opět zpracovali do formy několika skupin adolescentů, kteří na problémy reagují obdobným způsobem.

- Největší skupina (34 procent) reaguje na problémy a starosti aktivně. Snaží se uklidnit a zbavit se úzkosti pomocí racionální strategie a hledání pomoci u rodinných příslušníků. Méně často řeší problémy únikem k drogám a alkoholu, pasivitou nebo agresivitou.
- Druhá nejpočetnější skupina (28 procent) se častěji orientuje na hledání pomoci u rodinných příslušníků. Stejně jako předchozí skupina používá hodně aktivní strategie. Nejméně často se uchyluje k emocionální pasivní copingové strategii.
- Další skupina adolescentů (6 procent) reaguje úzkostí, nervozitou a únikem k alkoholu a drogám.
- Čtvrtá (14 procent) zahrnuje dospívající, kteří se častěji než jiní snaží uklidnit, zapomenout na nesnáze tím, že dělají něco jiného. Nejméně často používají aktivní a racionální způsoby a únikové způsoby vyrovnávání se s problémy.
- Poslední skupina zahrnuje 17 procent respondentů. Ti se celkově do situací, které vnímají jako problémové, dostávají jen výjimečně. Používají aktivní racionální coping.

Poslední oblastí, důležitou k popsaní populace českých adolescentů, kterou zkoumala studie Euronet a kterou bych zde rád uvedl, jsou budoucí očekávání dospívajících.

Výsledky přinesly zjištění, že mezi nejdůležitější životní cíle českých adolescentů patří přání týkající se profesionální kariéry (získat dobré vzdělání a zaměstnání) a blízkých osobních vztahů. Dále sem patří přání všeobecně uznávaná, jako třeba být zdravý. V porovnání s dalšími evropskými zeměmi se jako specifická pro mladé Čechy ukázala velká důležitost přání převzít zodpovědnost za své rodiče. Stejně tak i přání být v trvalém vztahu s partnerem a mít děti. Méně důležité (v porovnání s dalšími zeměmi) jsou očekávání související s volným časem (zábava, relaxace) a přání mít hodně peněz. Spíše nedůležitými se ukázala přání stát se slavným či být užitečný pro svou vlast. Přihlédneme-li k pohlaví respondentů, ukázalo se, že zatímco chlapci přisuzují větší důležitost cílům souvisejícím se sociální prestiží a statusem, dívky si cenní především cíle, týkající se partnerských vztahů a rodinného života.

Autoři potom ještě provedli faktorovou analýzu těchto očekávání a přání a došli k pěti faktorům určujících přání. Patří sem veřejné uznání druhými, užitečnost pro druhé, příjemný volný čas, budoucí rodina a základní jistoty (Macek, 1998c).

2.5 Problémové chování adolescentů

Zabýváme-li se životem dospívajících jako celkem, dojdeme dříve či později k otázce té oblasti chování adolescentů, kterou lze nazvat jako problémové nebo rizikové chování. V části této práce týkající se adolescence jsem uvedl, že hledání identity s sebou často přináší i experimenty v chování. Pod tím si lze představit jednak relativně nevinné pokusy a jednak ty, které mohou být pro dospívajícího nebo pro jeho okolí velmi nebezpečné – problémové chování. Část své práce bych rád věnoval i problematice právě tohoto fenoménu. Je to totiž právě problémové a rizikové chování dospívajících, které stále častěji upoutává pozornost společnosti.

Termín problémové chování obsahuje takzvanou delikvenci mládeže, kterou třeba Korotvičková (2006) chápe jako antisociální chování, které může, nebo nemusí být spojeno s právními důsledky a které zahrnuje především mírnější přestoupení norem. Pro závažnější přestupky, ale stále podobného rázu, se užívá termínu kriminalita mládeže. Dále pod rizikové chování jistě spadá agresivita, která může nabývat různých forem. Touto definicí dostáváme poměrně velkou oblast jevů, ale stále lze nalézt řadu aktivit, které nelze označit jako agresivní a i jejich označení jako antisociální, je přinejmenším problematické. Mezi ně patří třeba záškoláctví či zneužívání drog.

Kyasová (2003), která se zabývala touto problematikou, označuje jako rizikové chování, které lze v současnosti nalézt u českých adolescentů, toto:

- abúzus návykových látek (nikotin, alkohol, drogy)
- předčasný pohlavní život
- negativní jevy v psychosociální oblasti
- hráčství, které se v posledních letech stále více a více rozrůstá.

Autorka se dále zabývala právě první skupinou rizikového chování, tedy abúzem návykových látek. Výzkum, který prokázal velkou četnost především uživatelů nikotinu zakončuje následovně: „Šetření přineslo alarmující poznatky o chování českých adolescentů. Snadná dostupnost legálních i nelegálních drog, účinná reklama oslovující dospívající, tolerování některých forem rizikového chování (kouření, pití alkoholu), nedostatečná a

nedůsledně dodržovaná legislativa jsou jen některé faktory, které negativně ovlivňují postoje a následné chování dospívajících.“ (Kyasová, 2003, str. 59)

Cooperová a kol. (2003) popisují problémové chování adolescentů v poněkud širších čtyřech dimenzích. Jsou to:

- problémové sexuální chování, které zahrnuje časté střídání a velké množství sexuálních partnerů, provozování riskantních praktik a negativní následky jako například onemocnění chorobou přenášenou pohlavním způsobem
- zneužívání návykových látek -alkoholu, cigaret a drog
- delikvence, do které řadí násilné činy, majetkově orientované činy (krádeže)
- školní nedostatečnost, což zahrnuje špatný prospěch či opakování ročníku

Ačkoliv jsou rizikové sexuální chování a problematika návykových látek zcela nepochybně velmi závažnými tématy, chtěl bych se podrobněji zmínit už jen o delikventním a agresivním chování, které se v posledních letech stává stále častějším problémem a o kterém média informují téměř pravidelně.

2.5.1 Delikventní chování

Delikventní chování je pojem označující buď samotný jeden delikventní akt, nebo i příležitostné či opakující se delikventní aktivity. Stejně tak může označovat přímo i delikventní životní styl tedy způsob života. Tímto druhem chování se zabývá nejen psychologie, ale i řada dalších vědních disciplín, především sociologie. Uvedu nejprve několik málo psychologických teorií delikvence a následně několik pohledů sociologických škol.

Nejstarší moderní teorie delikvence pochází od autorů psychoanalytického směru, který jako zdroj delikventního chování spatřuje nevědomé motivy a pudy. Naopak behaviorismus, reprezentovaný například Skinnerem, chápe každé chování jako ryze účelné, fungující podle určitých zákonitostech, které je možné identifikovat jako predikovatelné a kontrolovatelné (Hall, Lindzey 2002). Chování je zde vnímáno jako systém řízený možnými následky, které z něj mohou plynout. Je podmiňované posílením a potrestáním.

Na tento názor volně navazují teorie, které přisuzují hlavní vliv učení, které probíhá podobou existence jedince ve společnosti. Například J. Rotter (dle Korotvičková, 2006) vyslovuje přesvědčení, že lidé dostávají od svého okolí nápovědy, které signalizují, k jaké odezvě určité chování povede. Dospívající, kteří se chovají delikventně, tedy podle něj očekávají, že ze své činnosti získají nějaký prospěch. Ať už má podobu sociální, ekonomickou či jinou.

A. Bandura, který zavedl teorii observačního učení, uvádí, že mladiství a děti se učí tomu, jak se mají chovat, od ostatních, kteří jsou s nimi v různých podobách v interakci. Tito „druzí“ pak mohou být samozřejmě jednak skutečné osoby z jejich okolí, ale může se také jednat o postavy, které jsou prezentovány například v literatuře nebo filmu. Problém zde může nastat v okamžicích, kdy se takováto smyšlená postava dopouští v rámci knihy či filmu delikventního chování, ale není za něj už potrestána nebo toto chování není hodnoceno negativně. Fikce tak neukazuje celou škálu možných následků, se kterými je možné se setkat ve skutečném životě (Janoušek, 1992).

Zatímco starší psychologické teorie spatřují příčinu delikvence především v samotném člověku, novější přístupy se snaží zohlednit dostatečně i okolí jedince a jeho kulturu. Stejně tak je tomu u sociologů, kteří se o delikventní chování zajímají. Za zdroj antisociálního chování například považují autoři tzv. Chicagské školy (F. Trasher, C. Shaw, H. McKay; dle Korotvičková, 2006) rychlé společenské změny, které způsobují především v rodinách s nižším sociálním statusem obtížné situace, kdy rodiče ztrácejí kontrolu nad výchovou svých vlastních dětí, které jsou potom odkázány na učení se hodnotám od svých vrstevníků „na ulici“.

R. K. Merton chápe jako základní problém způsobující delikvenci, chudobu a sociální nerovnost. Dospívající vidí ze své podstaty dobré lidi, kteří se antisociálně chovají pouze v případech, kdy jim nezbývají jiné, než protizákonné způsoby, jak dosáhnout všeobecně uznávaných cílů.

Relativně nenáročný postoj zastávají F. I. Nye či T. Hirshi, kteří pokládají delikvenci za přirozenou skutečnost či tendenci a zdůrazňují to, že děti a mladiství musejí být vychovávaní a učeni tomu, co je pokládáno za dobré a co za špatné.

F. Tannenbaum (cit. dle Korotvičková, 2006), zakladatel teorie labelingu, se na delikvenci dívá takto: „Delikventní aktivita u dětí většinou začíná náhodně a je součástí hry, nebo je chápána jako dobrodružství. Takovýmto prvočinem se ovšem dítě dostane do konfliktu se společností a rozpoutá se reakce (stíhání nekalého chování). V průběhu tohoto

stíhání dostává dítě nálepku (label) „delikvent“ či „problémové dítě“, která mu připisuje určitou sociální hodnotu a vymezuje jeho budoucí „hrací prostor“ – tedy jeho uplatnění ve společnosti. Etiketa ovlivňuje chování sociálního okolí k jejímu majiteli. Lidé vnímají a přistupují k negativně etiketované osobě obezřetně, nedůvěřivě a odmítavě, a tím ji zbavují možnosti, aby jim dokázala opak. Osoba tedy začíná postupně svou etiketu přijímat a vyhovuje tak tlaku plynoucímu z očekávání okolí. Tento mechanismus je označován jako sebenaplňující se předpověď. “

2.5.2 Agresivita a její podoby

Agresivní chování, které může nabývat celou řadu podob (viz níže), lze označit jako jednu z konkrétních forem delikvence. Nehodlám diskutovat o tom, jestli je to forma významnější či méně významná než ostatní, protože za mnohem důležitější pokládám hledání původu agrese a samotného významu agrese pro agresora. Touto problematikou se zabývá řada vědních oblastí, nejvíce opět sociologie. Při hledání čistě psychologických snah po odhalení zdrojů agrese lze ale nalézt poměrně široké spektrum odpovědí. V této práci se tedy omezím pouze na psychologické teorie agrese a pokusím se podat jejich krátký, zcela jistě ne úplný, přehled.

Hlavní představitel instinktivismu – MacDougall (1908; dle Milušková, 1973), chápe lidské chování jako ovlivňované celou řadou instinktů. Agresi vnímá jako ekvivalent instinktu bojovnosti, z něhož podle něj pramení prožitek hněvu, který působí jako impuls pro výskyt nejrůznějších druhů agrese. Tou rozumí především destrukci a násilí.

Agresi se často zabírají psychoanalytické teorie. Sám zakladatel tohoto směru S. Freud změnil několikrát svůj pohled na agresi. Nejprve ji chápal jako vlastnost pregenitálních sexuálních projevů, poté jako primární reakci na frustraci a nakonec jako výsledek protikladného působení instinktů života a smrti. Freud jako jeden z prvních spatřoval projevy agrese v činnostech, na které bylo doposud pohlíženo jinak – například v ničení předmětů. Projevy agrese změněné obrannými mechanismy spatřoval také v tvořivých činnostech.

Freudův žák, A. Adler chápe agresi jako specifické chování založené na bázi instinktu moci, který slouží k vyrovnání se s pocitem méněcennosti. Ten podle něj vzniká v období závislosti bezmocného dítěte na všemocných rodičích.

Bowlby (1939; dle Milušková, 1973) popisuje dvě příčiny agrese. Jednak jako řada dalších autorů ji vidí ve frustraci a jednak v přáních vlastnit vnější předměty. Samotné přání vlastnit něco, je podle něj dostatečným důvodem pro užití síly. K Horneyová popisuje agresi jako jednu ze tří činností, jenž jsou vyvolány bazální úzkostí, která vzniká narušením sociálních vztahů jedince. Opět zde tedy vidíme důraz, který autorka klade na společenskou stránku.

Vliv společnosti spatřuje i A. H. Buss, představitel behaviorismu, který se taktéž zabýval agresi (1961; dle Milušková, 1973). Agresi chápe jako výsledek procesu učení. Jako odpověď, která má dvě charakteristiky. Jednak je to udělení škodlivého stimulu a jednak právě interpersonální kontext. Agresi vidí jako chování zpevňované podněty, které jejímu předmětu způsobují bolest nebo ho poškozují. Dále ji zpevňují i vnější odměny. Buss si všímá toho, že někdy je agresivní chování upevňováno tím, že poškozuje svůj předmět, ale někdy také tím, že přináší dosažení určitého cíle, například zisk potravy. Rozlišuje proto agresi hněvivou a instrumentální.

Už z výše uvedeného je patrné, že řada autorů chápe agresivní chování jako spojené s frustrací. Jako reakci na frustraci. V roce 1939 byl na univerzitě v Yale proveden kolektivem psychologů výzkum, jehož výsledkem bylo zformulování teorie, podle níž je agrese vždy následkem frustrace. Agresi vidí jako primární reakci na frustraci. Dollard a další spolupracovníci si v této studii dobře všímají, že agrese se nemusí vždy projevit otevřeně, ale může být vyjádřena například ve fantazii, v plánech. Stejně tak nemusí být vždy namířena k objektu, který je prožíván jako zdroj frustrace, ale může být přesměrována zcela jinam. Krajním případem takového přesměrování je pak obrácení agrese dovnitř, proti jedinci, který ji prožívá. Dollard dále formuloval myšlenku, že tendence k agresi se zvyšuje spolu se silou frustrované potřeby, dále stupněm narušení frustrovaného chování a počtem frustrovaných potřeb. Názor, že agrese má základ ve frustraci, byl později upřesněn ve smyslu toho, že frustrace může vyvolávat i další reakce – třeba substituci či regresi. Dále bylo zjištěno, že některé typy frustrace jsou spojeny s agresivní odpovědí více a jiné méně.

Frustrací a agresivitou se velmi zabýval Rosenzweig, který rozlišuje tři typy reakcí na frustraci – zaměřenou na překážku (obstacle dominant, O-D), zaměřenou na přetrvávající potřebu (need persistence, N-P) a zaměřenou na obranu ega (ego defensive, E-D). Typ O-D chápe jako utlumení konstruktivní či destruktivní agrese. Typ N-P pokládá za konstruktivní agresi a typ E-D za destruktivní formu agrese. Autor dále člení frustraci na primární (existence potřeby) a sekundární (překážka k cíli). Reakce na frustraci dělí na extrapunitivní,

intropunitivní a impunitivní. V rámci agrese lze toto dělení chápat jako agresi zaměřenou na okolí, nebo sama sebe. Impunitivní reakce je bez projevů agrese.

Jiný pohled na agresivitu má Rubinštejn (1967; dle Milušková, 1973), jenž klade důraz na prožívání emocí a jejich vztah ke společnosti. Zdůrazňuje, že výzkum emocí se nemůže soustředit jen na zkoumání jejich fyziologických základů, protože se vlivem života jedince ve společnosti mění. Vznikají tak nové city, jako city morální nebo estetické. Tímto způsobem vzniká i emoce hněvu, která je výsledkem interakce jedince s dalšími lidmi. Rubinštejn dále podotýká, že ve frustrační situaci vznikají emoce hněvu a zlosti, které podle něj vyjadřují vnitřní stav připravenosti jednat agresivně. Zdůrazňuje ale, že samotná emoce nemusí vždy agresivnímu aktu předcházet. Může se projevit teprve v průběhu agresivního chování, nebo dokonce až po něm.

A. H. Maslow jako představitel humanistické psychologie tvrdí, že potlačení méně důležitých potřeb častěji vyvolává chování, které není agresivní, zatímco blokování potřeb vnímaných jedincem jako důležité (a které pro něj mají často důležitý symbolický význam), vyvolává agresivní projevy.

A. Bandura je autor moderní teorie kognitivně sociálního učení a velkou část své práce věnuje právě agresivitě jako produktu tohoto učení. Popisuje chování dětí, které se učí agresivnímu chování pozorováním a nápodobou dospělých. Toto podporuje i Skorny (1968; dle Milušková, 1973), který uvádí, že v anamnézách dospívajících delikventů jsou velmi časté neadekvátní vztahy k rodičům, především nedostatečné emocionální naplnění a rodinné konflikty.

Shrnu-li tedy teorie zabývající se agresí, docházím k závěru, že většina z nich vidí agresi buď jako instinktivně podmíněnou, nebo jako vrozenou reakci na frustraci nebo jako odpověď naučenou pobytem v lidské společnosti.

Pro identifikaci projevů agrese je důležité pochopit, jaké formy může vlastně nabývat. Pěkný přehled lze nalézt u Nakonečného (1998), který rozděluje:

- agresi skrytou, která je nevědomá
- otevřenou agresi - ta zahrnuje jednání, které je přímým útokem na osoby nebo majetek či hodnoty
- brachiální agresi, čili užití fyzické síly
- slepou agresi, kterou chápe jako způsob odreagování napětí. Agresor během ní poškozují sebe samotného.

- verbální agresí – slovní útoky
- imitativní agresí, která je nápodobou chování agresora obětí – například šikana nováčků vojenské služby vojáky sloužícími druhý rok, kteří byli sami dříve šikanováni
- invertovanou agrese, které je směrově obrácena. Krajním případem je pak sebevražda.
- agrese nejbližší šance, která pochází z útlumu prvotní agresivní reakce. Agrese je tak projevena později – na objektu, který nemá s původním důvodem agrese nic společného, ale je agresorovi „po ruce“.

2.5.3 Agresivita a místo kontroly

Protože se chci v této práci do jisté míry věnovat právě problémovému chování, delikvenci a různým podobám agrese, musím pro praktickou část nejprve toto chování operacionalizovat. Zatímco v rozhovorech se budu moci delikvenci po všech stránkách věnovat podrobněji a konkrétně, v té části dat, která bude sebrána pomocí dotazníků, jsem se rozhodl neptat se na toto chování přímo, ale usuzovat na jeho možnost výskytu z osobnostní charakteristiky.

Vztah celé řady osobnostních proměnných k problémovému chování byl již v minulosti prokázán. Cooperová a kol. (2003) například uvádí prokázanou souvislost mezi impulsivností a tendencí k hledání zážitků s předčasným a promiskuitním sexuálním chováním, zneužíváním návykových látek a delikvencí. Ke stejnému chování dále uvádí vztah k depresivitě, sníženému sebehodnocení a slabým schopnostem copingu. O'Gorman a kol. (1987; dle McGaha & Leoni, 1995) potvrdil vztah mezi delikvencí mladistvých a nízkou úrovní sebeúcty (self-esteem). Totéž potvrdil ve svém výzkumu Krois (1987; dle McGaha & Leoni, 1995).

Já se budu zajímat o tu část problémového chování, kterou jsem nazval agresivitou a onou osobnostní charakteristikou, u níž předpokládám vztah místo kontroly. Místo kontroly (locus of control) je termín, který do psychologie zavedl J. Rotter. Lze říci, že ji chápe jako osobnostní proměnnou, která popisuje nakolik člověk zažívá možnost své vlastní kontroly událostí svého života. Místo kontroly nabývá hodnoty mezi dvěma póly – externím a interním místem kontroly. Tyto dva póly však nevytváří dva či tři typy lidí, ale popisují kontinuum, osu, na níž lze popsat každého člověka.

Osoby s externím místem kontroly vnímají svoje úspěchy a nezdary jako dané vnějšími faktory jako je osud, štěstí, moc druhých lidí (powerfull others) nebo jiné nepředvídatelné vlivy okolí. Naopak osoby s vnitřním místem kontroly považují své úspěchy a nezdary jako výsledky své aktivity, uplatnění svých schopností.

Abych mohl z úrovně místa kontroly usuzovat na agresivitu, musí být mezi těmito dvěma proměnnými být prokázán vztah. Ten potvrzuje celá řada výzkumů. O'Gorman a kol. (1987; dle McGaha & Leoni, 1995) z výsledků svého výzkumu uvádí, že mladiství, u kterých byli častější projevy delikventního rázu, vykazovali více externí hodnoty místa kontroly. Krois (1987; dle McGaha & Leoni, 1995) popisuje u dospívajících, kteří pocházejí z rodin alkoholiků specifické problémy, mezi které patří zneužívání návykových látek, deprese, hyperaktivita, agresivita a potíže se zákonem spojené s externím místem kontroly. Storms a kol. (1987) uvádí výsledky svého výzkumu chování zaměstnanců na pracovišti. Autoři prokázali, že lidé s více externím místem kontroly častěji reagují na frustraci kontraproduktivním chováním, které zahrnuje agresivní projevy zaměřené interpersonálně.

Zvýšenou četnost agresivního chování u osob s externím místem kontroly uvádí také Perlow a kol. (1993), kteří zkoumali vzorek pracovníků v pečovatelských službách. Větší míru agrese popisují u mužů nežli u žen. Rovněž Haridakis (2006) uvádí místo kontroly jako silný prediktor agresivity. Lajunen a kol. (1995; dle Parkinson, 2001) vidí také externí místo kontroly jako zdroj hněvivých emocí. Cupach a kol. (1997; dle Baus, Dysart-Gale & Haven, 2005) zjistil, že zkoumané osoby s vnitřním místem kontroly zvládaly konflikty více kompetentně, nežli ty s vnějším místem kontroly. Halloranová a kol. (1999) potvrdila spojitost externího místa kontroly s delikventním chováním u zkoumaného souboru dívek. Zdroj agresivity u těchto dívek vidí ve faktu, že jsou přesvědčeny, že někdo jiný má kontrolu nad jejich výsledky, což vyvolává pocity beznaděje a sníženou sebeúctu, což vede právě k agresi.

3 Praktická část

3.1 Plán výzkumu

Jak jsem již uvedl v úvodu, předmět mé práce leží ve vztahu hodnot akceptovaných dospívajícími ke způsobu, kterým tráví svůj volný čas. Rozhodl jsem se provést takový výzkumu, který si neklade za cíl najít kauzální vztahy, ale spíše zmapovat současnou situaci – umožnit pohled do způsobů trávení času dospívajícími a zároveň umožnit poodhalit nejvýznamnější hodnoty dnešní mládeže. Současně se pokusím identifikovat skupinu adolescentů, u které na základě více externího místa kontroly existuje větší pravděpodobnost projevů delikventního chování. Tyto záměry mě vedly k tomu, navrhnout jako formu mé práce explorativní výzkum a vytyčit pro něj následující cíle:

- 1) Získat časový snímek dne adolescentů.
- 2) Získat seznam přijímaných hodnot českých adolescentů.
- 3) Popsat populaci adolescentů několika skupinami, jejichž členové tráví čas obdobným způsobem.
- 4) Porovnat tyto skupiny z hlediska přijímaných hodnot a místa kontroly.
- 5) Porovnat údaje o místu kontroly s hodnotami trávení času a zjistit, zda existuje vztah mezi místem kontroly a preferencí volnočasových aktivit.

3.2 Metoda

Výzkum jsem provedl na celkovém počtu 85 studentů brněnských škol. Z toho bylo 66 dívek a 19 chlapců. Nízké procento (22,3) chlapců bohužel způsobuje nerovnoměrnost vzorku vzhledem k pohlaví, ale lze s ním ještě pracovat. Co se týče typu školy, nejčastěji zastoupené jsou obchodní akademie, které mají ve vzorku 59 respondentů. 21 dotazovaných navštěvuje střední odborná učiliště, 4 další gymnázia a 1 poslední třídu základní školy. Z pohledu věku se jedná o vzorek s průměrem 17let 10 měsíců. Prakticky shodné jsou i věkové hodnoty mediánu a modu (zastoupeného sedmkrát). Z hlediska dělení probraného v teoretické části práce se tedy jedná o vzorek střední a pozdní adolescence. Celý vzorek má normální věkové rozložení, tj. dle Gaussovy křivky.

Tento soubor není vůči české populaci reprezentativní. Je v něm jednak nerovnoměrně zastoupeno pohlaví, ale především jeho velikost je natolik malá, že z něj nemohou být odvozeny zákonitosti platné pro celou populaci českých adolescentů. Se snahou blíže nahlédnout do hodnotových systémů dnešních adolescentů se však tato nereprezentativnost nekříží do takové míry, aby byl výzkum zbytečný.

K testování vybraného vzorku jsem použil jednak dotazníkovou metodu a pro menší počet respondentů také polostrukturovaný rozhovor. Dotazník se skládal se ze tří samostatných částí. První obsahovala zájmový dotazník vytvořený podle S. J. Rubinštejnové, kde byly některé formulace na základě pilotní studie upraveny tak, aby byly dospívajícím více srozumitelné. Zájmový dotazník poskytl u každého respondenta údaje o tom, kolik času týdně subjektivně věnuje 18ti předem daným kategoriím jako například spánek, styk s přáteli, sledování televize atd. . V případě, že by respondenti věnovali svůj čas i jinému druhu činnosti, než které byly navrženy, byli vyzváni, aby tuto skutečnost uvedli. Z výsledku této části dotazníku lze vytvořit časový snímek dne tak, jak o něm bylo hovořeno v teoretické části.

Druhá část dotazníku obsahovala seznam 25 nedokončených vět, které respondenti doplňovali. Seznam byl vytvořen na základě konzultace s vedoucím práce. Z doplněných vět jsem následně usuzoval na hodnoty, které dotazovaní vnímají jako pro sebe významné. Jednotlivé odpovědi byly zařazeny do kategorií, při jejichž tvorbě bylo sledováno dělení hodnot popsané v teoretické části. Tyto kategorie byly pojmenovány částečně podle výsledků

pilotní studie, částečně nově, jelikož se objevilo několik kategorií popisovaných odlišným způsobem.

Třetí část obsahovala dotazník DO-IN-SE autorů Beran, Dan, Smékal, zaměřený na místo kontroly, jak bylo definováno v teoretické části práce. Získané informace byly vyhodnoceny způsobem, jehož výsledkem byl poměr odpovědí předpokládající externí místo kontroly ku celkovému počtu odpovědí. Výsledná hodnota tedy byla na číselném kontinuu od 0 do 1.0, kdy v extrémním případě hodnota 0 znamenala všechny odpovědi zaměřené na interní místo ovládání, zatímco 1 znamenala všechny odpovědi zaměřené externě. Většina hodnot bude samozřejmě za předpokladu normálního rozložení někde mezi těmito extrémy.

Celý dotazník je vložen mezi přílohy. Jeho administrace proběhla v jedné vyučovací hodině každé ze zkoumaných tříd. I proto nemusel být dotazník rozdělen na více částí a mohl zůstat zcela anonymní. Několika respondentům, se kterými bylo jeho vyplnění domluveno individuálně a kteří se následně zúčastnili i rozhovorové části, byly dotazníky poskytnuty na vyplnění domů. Poté byla získaná data zpracována pomocí statistického programu Statistica 7.

Data obsahovala více druhů proměnných – proměnné týkající se trávení času, místa kontroly a proměnné týkající se hodnot. Protože hodnoty jsou na úrovni nominální, nelze s nimi provádět řadu statistických operací. Naopak údaje o trávení času jsou na úrovni poměrové, lze a byla na ně nejprve aplikována metoda shlukové analýzy. Ta spočívá v rozdělení zkoumaného souboru na několik shluků, které obsahují jednotlivé případy, které si jsou podobné na základě porovnávání dat. Jejím cílem je tedy rozlišit určité „typy lidí“. Při této analýze jsem použil její techniku shlukování pomocí k-průměrů, čímž jsem docílil vzájemného nepřekrývání se jednotlivých shluků. Výsledné shluky jsem porovnal s kategoriemi hodnot uvedených v druhé části dotazníku. Data týkající se místa kontroly jsou na intervalové úrovni. Byla porovnána se shluky vytvořenými podle způsobu trávení času i s údaji o průměrné době věnované jednotlivým aktivitám celým vzorkem.

Rozhovor byl veden jako polostrukturovaný a jeho cílem bylo získat lepší pohled do oblastí života adolescentů, kterým jsem se věnoval pomocí dotazníků. Ačkoliv mojí snahou bylo získat informace, snažil jsem se hodně věnovat tomu, aby se každý dotazovaný cítil při rozhovoru především bezpečně a také pochopen. Nesnažil jsem se pouze o objektivní analýzu, ale také o pochopení souvislostí toho, co mi dospívající říkají a jaký zaujmají k daným tématům postoj. Všechny rozhovory byly vedeny pouze za informovaného souhlasu dotazovaných a bez přítomnosti dalších osob. Každý s respondentů byl informován

o možnosti odmítnout odpovědět na kteroukoliv otázku. Jednotlivé rozhovory byly zaznamenány do zvukové podoby a z nich použité informace následně přepsány. Souhlas k audio záznamu jsem však získal pouze za předpokladu, že nebude dále zveřejňován a bude použit pouze pro přepis. Proto nejsou nahrávky součástí přílohy práce.

3.3 Výsledky

3.3.1 Aktivity adolescentů

Informace týkající se trávení času shrnuje tabulka 1, která udává množství hodin strávených týdně jednotlivými činnostmi. Zdůrazňuji, že se jedná o subjektivní hodnoty tak, jak je respondenti sami vnímají.

Tabulka 1 – průměrné týdenní hodnoty způsobů trávení času v hodinách.

	Průměr	Medián	Modus	Sm.odchylka
<i>Spánek</i>	54,6	56	56	7,37
<i>Vyučování</i>	32,0	30,5	30	7,19
<i>Doprava do školy</i>	8,4	6	5	9,13
<i>Jídlo</i>	8,44	7	7	7,22
<i>Zevnějšek</i>	8,64	7	7	8,54
<i>Nákupy</i>	5,9	4	2	13,3
<i>Domácnost</i>	6,3	5	3	4,86
<i>Přátelé</i>	37,9	26	více	33,88
<i>Sebevzdělávání</i>	6,0	5	7	5,37
<i>Četba</i>	6,1	3	1	11,94
<i>Divadla a kina</i>	1,8	1	2	2,87
<i>TV a rozhlas</i>	17,6	14	7	13,35
<i>Procházky</i>	7,1	5	7	6,07
<i>Sport</i>	5,5	4	0	7,74
<i>Zábava</i>	2,9	2	0	3,72
<i>Tvůrčí činnost</i>	2,7	1	0	5,38
<i>Brigády</i>	5,7	0	0	11,19
<i>Nicnedělání</i>	9,9	7	0	11,05

Z výsledků tedy vyplývá, že dospívající věnují průměrně nejvíce času spánku, svým přátelům, školnímu vyučování, sledování televize a poslechu rozhlasu. Zajímavá je vysoká hodnota průměru styku s přáteli a blízkými – téměř 38 hodin týdně. Domnívám se ale, že v tomto případě je vzhledem k několika málo respondentům, kteří uvedli velmi vysoké hodnoty, přesněji vypovídající hodnota mediánu, tedy 26 hodin týdně.

Průměrný den dospívajících tak zahrnuje 7,5 hodiny spánku, přes 6 hodin vyučování, na které navíc hodinu cestují, téměř 7 hodin pobytu s přáteli (kam však byl často zahrnut i čas strávený s nimi ve škole) a 2,5 hodiny sledování televize a rozhlasu. Nejméně se ze všech činností věnují mladí Češi kultuře v divadlech a kinech, tvůrčí práci a jiným formám zábavy než je sledování televize nebo pobyt s přáteli.

Srovnání způsobů trávení času podle pohlaví přineslo hned několik rozdílů v objemu času, který některým aktivitám věnují dívky a chlapci.

Tabulka 2 – rozdíly mezi průměrnými týdenními hodnotami aktivit u chlapců a děvčat

	Chlapci průměr	Chlapci sm. odch.	Dívky průměr	Dívky sm. odch.	Hladina významnosti (p)
<i>Spánek</i>	56,7	5,5	54,1	7,7	0,221
<i>Vyučování</i>	31,6	5,6	32,0	7,5	0,824
<i>Doprava do školy</i>	4,2	3,3	9,3	9,8	0,049
<i>Jídlo</i>	7,8	4,7	8,6	7,7	0,717
<i>Zevnějšek</i>	4,8	3,6	9,5	9,1	0,053
<i>Nákupy</i>	2,9	1,9	6,5	14,7	0,337
<i>Domácnost</i>	4,4	5,4	6,7	4,7	0,104
<i>Přátelé</i>	33,1	31,4	38,9	34,6	0,550
<i>Sebevzdělávání</i>	3,4	2,2	6,5	5,7	0,046
<i>Četba</i>	2,1	2,2	7,0	13	0,145
<i>Divadla a kina</i>	1,2	1,4	1,9	3,1	0,398
<i>TV a rozhlas</i>	25,0	18,4	16,0	11,6	0,021
<i>Procházky</i>	4,0	3,7	7,8	6,3	0,034
<i>Sport</i>	6,8	4,3	5,2	8,3	0,484
<i>Zábava</i>	6,3	5,8	2,2	2,6	0,001
<i>Tvůrčí činnost</i>	4,1	7,8	2,5	4,7	0,312
<i>Brigády</i>	2,8	5	6,4	12	0,244
<i>Nicnedělání</i>	9,9	8,2	9,9	11,6	0,996

Z tabulky lze vyčíst, že pohlaví má vliv na způsob trávení volného času. Zatímco chlapci tráví více času pasivními způsoby jako je sledování televize a poslech rozhlasu, dívky se aktivně více vzdělávají a chodí na procházky. Chlapci se také více věnují různým druhům zábavy, zatímco dívky tento čas tráví patrně se svými přáteli. Zajímavé je zjištění, že dívkám trvá cesta do školy téměř dvakrát tak dlouhou dobu jako chlapcům. Za tímto lze patrně vidět fakt, že uvedené hodnoty jsou subjektivně vnímané, nikoliv objektivně měřené.

Srovnání žáků středních odborných škol a obchodních akademií také přineslo několik statisticky významných rozdílů, které zaznamenává následující tabulka.

Tabulka 3 – rozdíly v trávení času dle typu školy (údaje jsou v hodinách týdně)

	Obchodní akademie (průměr)	AO sm.odch.	Střední odborné školy (průměr)	SOU sm. odch.	Hladina významnosti (p)
<i>Spánek</i>	54,1	7,1	55,7	8	0,397
<i>Vyučování</i>	31,1	3,6	34,9	12,7	0,041
<i>Doprava do školy</i>	9,0	10	6,9	6,3	0,364
<i>Jídlo</i>	7,3	4,3	11,8	11,6	0,012
<i>Zevnějšek</i>	8,6	9	9,1	7,4	0,810
<i>Nákupy</i>	5,9	15,3	6,0	3,9	0,963
<i>Domácnost</i>	5,3	3,6	9,6	6,5	0,001
<i>Přátelé</i>	33,2	30	53,0	40,8	0,023
<i>Sebevzdělávání</i>	6,0	5,2	5,8	6,1	0,899
<i>Četba</i>	4,8	8,7	10,1	18,1	0,085
<i>Divadla a kina</i>	2,1	3,2	0,9	1	0,103
<i>TV a rozhlas</i>	16,3	13,9	20,8	11,3	0,188
<i>Procházky</i>	5,8	4,3	11,1	8,2	0,001
<i>Sport</i>	6,0	8,6	4,0	4,5	0,313
<i>Zábava</i>	3,0	3,7	2,7	3,8	0,693
<i>Tvůrčí činnost</i>	2,4	4,6	3,5	7,2	0,265
<i>Brigády</i>	4,6	10,7	9,5	12,3	0,089
<i>Nicnedělání</i>	8,7	10,8	13,2	11,7	0,124

Zde je na první pohled patrný rozdíl mezi žáky jednotlivých typů škol v době strávené s přáteli. Domnívám se, že na zvýšené průměrné hodnotě styku s přáteli u žáků SOŠ, se zřejmě podílí i prokázání toho, že typ školy ovlivňuje dobu vyučování, kde jsou s nimi v kontaktu. Zajímavé je zjištění, že žáci SOŠ více času pomáhají v domácnostech (nebo více času věnují sebeobsluze). Tito žáci také více času věnují jídlu, na druhou stranu jsou však častěji na procházkách.

Pro lepší pohled na rozdělení zkoumaného vzorku podle trávení času jsem na získaná data aplikoval shlukovou analýzu (metodu k-průměrů), kterou jsem získal celkem 4 skupiny, které byly vytvořeny ze všech respondentů – nebylo tedy odlišováno pohlaví ani typ školy. Tyto 4 skupiny pokrývají celkem 91,5 procenta respondentů. Vliv typu školy nebo pohlaví na zařazení do skupiny se neprokázal na statisticky významné hladině ($p < 0,05$). Jednotlivé údaje věnované činnostem každou z těchto skupin ukazuje tabulka 4.

Tabulka 4 – průměrné údaje o počtu hodin týdně věnovaných jednotlivým činnostem zjištěnými skupinami. Údaje pro shluky, mezi kterými byl zjištěn vztah na dané úrovni hladiny významnosti jsou zvýrazněny.

	Shluk 1 (N=18)	Shluk 2 (N=43)	Shluk 3 (N=4)	Shluk 4 (N=19)	Hodnota F testu	Hladina významnosti (p)
<i>Spánek</i>	53,5	55,2	53,0	55,7	0,332	0,802
<i>Vyučování</i>	33,2	31,4	36,5	30,7	1,133	0,342
<i>Doprava do školy</i>	7,6	8,2	23,5	6,8	4,001	0,011
<i>Jídlo</i>	9,4	6,8	22,8	5,0	11,529	0,001
<i>Zevnějšek</i>	8,9	6,8	19,8	7,1	9,226	0,001
<i>Nákupy</i>	4,5	4,5	34,3	3,7	7,479	0,001
<i>Domácnost</i>	7,7	5,1	12,0	7,2	3,419	0,022
<i>Přátelé</i>	66,6	19,8	146,0	25,9	150,252	0,001
<i>Sebevzdělávání</i>	5,0	5,4	7,3	7,9	0,860	0,466
<i>Četba</i>	3,1	4,1	19,0	6,7	5,769	0,001
<i>Divadla a kina</i>	2,8	1,6	2,3	0,8	1,074	0,366
<i>TV a rozhlas</i>	21,1	12,5	12,8	35,6	11,142	0,001
<i>Procházky</i>	7,6	4,7	8,8	12,7	7,083	0,001
<i>Sport</i>	6,7	6,2	0,8	2,9	1,045	0,378
<i>Zábava</i>	5,2	2,7	0,4	1,3	3,708	0,015
<i>Tvůrčí činnost</i>	3,3	2,8	0,1	1,2	0,796	0,500
<i>Brigády</i>	6,5	4,1	13,3	9,2	1,177	0,325
<i>Nicnedělání</i>	8,7	6,8	13,8	26,4	10,916	0,001

První skupinu, která má 18 členů, jsem nazval na zábavu orientovanou. Má druhý největší objem času věnovaný přátelům (9,5 hodiny denně včetně pobytu s nimi ve škole) a sledování televize (téměř tři hodiny každý den). Nejvíce se ze všech skupin věnuje dalším druhům zábavy. Takto se baví asi 45 minut každý den. Téměř hodinu denně sportuje, což je také nejvíce ze všech skupin. Nejméně ze všech čte – asi půl hodiny denně.

Ondra, kterému je 15 let a se kterým jsem vedl rozhovor patří právě do této skupiny. Svůj poslední víkendový den popisuje takto: „dopoledne přišel kamarád, tak jsem spolu byli u mě.

Po poledni jsme jeli na sportovní zápas, kde jsme byli až do večera. Potom jsem se doma díval ještě na televizi a šel spát.“ S rodinou tráví společný čas většinou u televize.

Druhá skupina je zastoupena 43 respondenty a pojmenoval jsem ji čas rozdělující. Svůj čas totiž nejvíce ze všech skupin dělí na oddíly, které věnuje pouze jedné činnosti. Zatímco ostatní skupiny dle údajů, které uvedly, vnímají svůj čas jako strávený několika činnostmi současně. Tato skupina se však v celkovém součtu hodin průměrně věnovaných jednotlivým kategoriím nejvíce přibližuje hodnotě 168 hodin, což je objektivní délka týdne, na který jsem se ptal. V jednotlivých položkách tato skupina ničím příliš nevyniká – většina z údajů je ve středu všech čtyř skupin. Lze u ní vidět pouze nejmenší čas věnovaný pomoci v domácnosti(43 minut denně), procházkám(40 minut), brigádám(35 minut) a nicnedělání (1 hodina každý den).

Další skupina zahrnuje pouhé 4 případy. Nazval jsem ji na přátele orientovanou, protože dosahuje vysokých hodnot právě v čase stráveném s přáteli. Obsahuje 4 respondenty, kteří uvedli velmi výrazné časy, po které jsou se svými blízkými – dalo by se říci, že svůj den vidí především v souvislosti s aktivitami s druhými lidmi. Nejvíce také tráví čas více způsoby zároveň – součet jednotlivých položek se nejvíce ze všech vzdaluje hodnotě 168 hodin. Tato skupina subjektivně nejdéle cestuje do školy, nakupuje, čte a jí. Stejně tak uvádí nejdelsí čas věnovaný péči o zevnějšek a pomoci v domácnosti. Naopak velmi málo se věnuje sledování televize, poslechu rádia (110 minut denně) a jiným formám zábavy. Je to skupina, která je druhá v trávení volného času nicneděláním (téměř 2 hodiny každý den).

Člena této skupiny jsem získal i pro rozhovor. 18letý Karel popisuje svůj víkendový den: „Ráno jsem vstal později – v 9 hodin - a do jedné jsem pomáhal doma opravovat auto. Pak přišla přítelkyně a šli jsme ven. Tam jsem se váleli až do šesti, kdy jsem šel domů a pomáhal opravovat druhé auto – známému. Skončili jsme asi v 10 a pak jsem se díval na televizi.“ Běžnou večerní zábavu popisuje: „Každý večer pak skočím ještě k počítači tak na dvě hodinky do půlnoci před spaním. Dívám se tam na seriály, nebo dělám něco užitečného pro otce. Občas se sejdeme celá rodina a na něco koukneme v televizi.“

Poslední skupinou jsou pasivní adolescenti, kterých je ve vzorku 19. Ti nejvíce času ze všech sledují televizi a rádio (5 hodin denně) a nebo nedělají nic (3,75 hodiny denně). Nejvíce jsou ale ze všech skupin na brigádách. Naopak nejméně času se věnují nákupům a jídlu. Do školy mají nejkratší cestu dopravními prostředky. Nejméně chodí do kin a divadel a

v porovnání s ostatními také netráví mnoho času s přáteli nebo péčí o zevnějšek (druhá nejmenší hodnota ze všech skupin).

Do této skupiny patří i 18ti letý Ctibor (jméno pod kterým ho tu uvedu si vybral sám), který popisuje svůj předcházející den takto: „Po škole jsem šel za kamarádem na kafe a zapálit si. Pak jsem šel domů, díval jsem se na seriál, potom na hokej do půl sedmé. Pak jsem jel na trénink a vrátil se po deváté hodině a dvě a půl hodiny díval na kriminálky.“ Poslední víkendový den popisuje „díval jsem se na galaxii na fotbal.“ „Když je pěkně, jdu si zahrát ven fotbal, když ne, tak sedím třeba od pátku do neděle u počítače – jak kdy“, odpovídá na otázku co dělá jiné víkendy, když nemusí do školy. „Do kina nechodím vůbec“, dodává později během rozhovoru.

3.3.2 Hodnoty

Část dotazníku týkající se hodnot přinesla velké množství odpovědí, které byly seskupeny do 26ti kategorií, které uvádím v seznamu sestupně podle četnosti:

- **Instrumentální** (uvedena celkem 193krát) – Rokeachova kategorie, reprezentující způsoby, jak se lidé prezentují ostatním. Pod tuto kategorii jsem zařadil mnoho různých odpovědí, které opisovaly projevy chování jako například rozzuřenost či ztřeštěnost. Jejich vysoký počet je dán jednak tím, že je to kategorie zahrnující více hodnot a jednak proto, že některé položky mohly vést k odpovědím tohoto typu.
- **Hypertelická** (136 odpovědí) – kategorie dle Sterna, která označuje hodnoty zaměřené na ideály – na nadosobní cíle. Opět zahrnuje velkou řadu odpovědí jako třeba spravedlnost, stálost, nebo řád, což zřejmě způsobuje její vysokou četnost. Ze Sprangerových typů je této kategorii nejbliže mocenský člověk. O jedné z těchto hodnot například mluví v rozhovoru 18tiletý Pavel: „po vysoké škole bych chtěl pracovat v OSN a podílet se na tom, aby byl mír.“
- **Sociální blízkost** (132) – zahrnuje odpovědi zaměřené na přátelství a těsné pozitivní vztahy k druhým lidem jako třeba „mít přátele.“ Také by se dala popsat, spolu se sociálním kontaktem a oporou, jako Sprangerovský typ společenského člověka.

- **Prožitek** (107) – jde o Sprangerův typ estetického člověka, hledajícího dojmy. Zahrnuje odpovědi jako třeba krása (ne vzhled lidí), která byla často spojována s láskou. Lze ji také označit jako hodnotu autotelickou, protože se vztahuje k vlastnímu vnímání a prožívání.
- **Úspěch, úspěšnost** (86) – byl spojován nejčastěji se školním či sportovním výkonem a také jako splnění vlastních předsevzetí a cílů, které si adolescenti sami dají. Jde o autotelickou hodnotu dle Sterna, či cílovou dle Rokeache.
- **Volnost, svoboda** (73) – byla vyjádřena odpověďmi jako přání dělat věci svým způsobem, nakládat se svým časem a životem dle vlastního uvážení či tím, že cituji: „na škole je nejlepší přestávka.“ Jde o autotelickou hodnotu.
- **Vzhled** (61) – byl nejčastěji zmiňován jako žádaná kvalita protějšího pohlaví, nebo „dobrého“ učitele. Je to cílová hodnota dle Rokeache. Spranger by tuto hodnotu označil jako estetický typ – zaměřený na dojmy
- **Partner** (59) – popisován nejčastěji jako sen, potřeba a představa o životě s partnerem. Jde o Sternovu heterotelickou kategorii. Dle Rokeache je to hodnota cílová.
- **Sociální opora** (53) – jako potřeba mít podporu jiných lidí, zvláště v obtížných situacích. Zahrnuty jsou zde také odpovědi, ve kterých je vyslovena ochota nebo úmysl tuto podporu jiným dávat. Jde o Sprangerův sociální typ člověka, či heterotelicky zaměřenou Sternovu hodnotu.
- **Pohoda a klid** (52) – byla popisována jako stav domova dospívajících nebo touha žít bez starostí a „v pohodě“. Jde o cílovou hodnotu, či estetický typ člověka.
- **Zábava** (52) – opět estetický typ člověka. Zábava byla popisována jako kvalita vlastního či druhého pohlaví. Zábavnost byla také často uváděna jako žádaná kvalita učitele. 16letý Petr uvádí jako důležitou věc „to, že dělám co mě baví, i když mi to třeba nejde.“
- **Sociální kontakt** (50) – dle uvedených kategorií stejný typ jako předchozí sociální opora a blízkost. Vyjádřena byla tato hodnota nejčastěji jako potřeba a radost z pobytu v kolektivu vrstevníků.
- **Zisk** (50) – je Sprangerův typ ekonomického člověka. Jde o cílovou hodnotu, popsanou ve většině případů jako touhu mít peníze.

- **Poznání** (44) – bylo popisováno buďto jako snaha a touha získat vzdělání nebo jako kvalita učitele. Jde o autotelickou či cílovou hodnotu. Dle Sprangera jde o typ teoretického člověka. V rozhovoru tuto hodnotu popisuje 16letý Michal jako „můj cíl pro příštích pět let je udělat si maturitu.“ Stejně starý Petr říká „důležité je pro mě to, že jsem se dostal na střední školu. Že jsem udělal přijímačky.“ Později dodává „teď je pro mě důležité udělat ve čtvrtáku maturitu.“
- **Rodina** (40) – byla popisována ve většině případů jako představa o budoucím životě dospívajících. Jde o cílovou, heterotelickou hodnotu. Ze Sprangerových typů je nejbližší sociálnímu člověku. 16letý Michal, který ji v rozhovoru označil jako „nejdůležitější věc.“ Ondra, kterému je 15 let: „rozhodně chci mít rodinu, až budu dospělý. Ženu, dvě děti, domek. To bych chtěl, ale teď ještě ne.“
- **Sex** (40) – byl popisován jako oblíbená představa a často také jako potřeba - především mužů (v případech hodnocení jak chlapci tak dívkami). Jde o estetický typ člověka.
- **Zaměstnání** (29) – bylo zmiňováno jako představa budoucího života nebo oblíbený sen. Jde o cílovou hodnotu.
- **Smrt a zdravotní stav** (27) – byla uváděna buďto přímo jako smrt, která je „tím nejhorším co se mi může stát“, nebo jako fyzické postižení například následkem nehody. Na tuto kategorii také odkazovaly odpovědi o dalších zdravotních problémech a pět odpovědí touhy být zdravý. Jde o autotelickou hodnotu. Časté byly odpovědi týkající se smrti blízkého jako „nejhorší věci, která mě může potkat.“ Tyto odpovědi byly zahrnuty do kategorie sociální blízkost. V rozhovoru o této kvalitě mluví Karel: „Vždycky si přeji zdraví a pak už jde všechno samo.“
- **Růst** (25) – popisovali respondenti jako snahu zlepšit se po různých stránkách. Jedná se o autotelickou hodnotu, nebo ekonomický typ člověka.
- **Obdiv a uznání** (20) – byl vyjadřován jako kvalita rodičů nebo potřeba chlapců (především v odpovědích děvčat). Jde o heterotelickou cílovou hodnotu.
- **Výjimečnost** (17) – zmiňovali dotazovaní jako vlastnost rodičů a sourozenců. Jde o instrumentální hodnotu podle Rokeache.
- **Budoucnost** (13) – byla popisována jako objekt oblíbeného snu. Jde o hypertelickou hodnotu.

- **Seberealizace (9)** – je kategorie popisující snahu respondentů po uplatnění v budoucnosti či ve škole. Jde o autotelickou hodnotu dle Sternova dělení. 15tiletý Ondra jako svůj cíl do budoucího života uvádí „mít pocit sebeuplatnění v práci.“
- **Věk, vyšší než současný věk (8)** – byl udáván jako dívkami žádaná kvalita chlapců jako partnerů nebo jako důležitá změna v budoucím životě. Jde o instrumentální Rokeachovu hodnotu.
- **Jistota (6)** – byla vyjádřena jako žádaná kvalita budoucího života. Jedná se o cílovou hodnotu.
- **Jiná** – 91 odpovědí bylo z kategorií, které měly četnost menší než 5. Jedná se třeba o odpovědi jako touha cestovat nebo mít vlastní pokoj.

Podíly jednotlivých hodnot v odpovědích skupin rozdělených v části, týkající se trávení času, ukazuje tabulka 5. Jelikož jsou tyto skupiny rozdílně velké, jsou data uvedena v procentech z celkového počtu odpovědí dané skupiny.

Tabulka 5 – procentuelní zastoupení hodnot vyjadřovaných skupinami, rozdělenými podle trávení času. Četnosti nad 10 procent jsou zvýrazněny.

	Na zábavu orientovaní	Čas rozdělující	Na přátele orientovaní	Pasivní
Instrumentální	10,0	15,3	13,0	10,3
Hypertelická	8,9	10,1	8,3	6,8
Soc. blízkost	10,5	9,0	8,3	6,8
Prožitek	8,5	6,4	4,7	7,5
Úspěch	5,7	6,4	4,7	4,8
Volnost	6,3	3,8	4,7	8,2
Vzhled	4,1	4,5	4,7	2,7
Partner	2,5	4,2	4,7	6,8
Soc.í opora	3,5	2,4	4,7	4,1
Pohoda a klid	4,4	3,3	2,3	4,8
Zábava	4,1	3,3	2,3	4,1
Soc. kontakt	2,5	3,3	2,3	4,8
Zisk	4,1	2,8	10,7	2,0
Poznání	2,2	3,3	0	4,8
Rodina	3,8	2,3	2,3	1,3
Sex	3,1	2,7	1,1	2,7
Zaměstnání	1,5	2,1	2,3	2,7
Smrt a zdraví	1,5	1,4	3,5	3,4
Růst.	1,9	1,4	2,3	2,0
Obdiv a uznání	0,6	1,4	2,3	0,6
Výjimečnost.	0,9	1,3	2,3	0
Budoucnost	0	1,2	1,1	0
Seberealizace	0,6	0,6	0	1,3
Věk.	0,6	0,6	0	0,6
Jistota	0,3	0,2	0	0
Jiné	6,6	5,6	5,9	5,5

Nejčetnější hodnotou u skupiny zaměřené na zábavu je sociální blízkost, následovaná instrumentálními a hypertelickými hodnotami a hodnotou prožitku.

U čas rozdělující skupiny jsou nečetnějšími hodnoty instrumentální, hypertelické a sociální blízkost.

Na přátele orientovaní adolescenti nejčastěji uvedli hodnoty instrumentální. Dále hodnotu zisku, sociální blízkosti a hypertelické hodnoty. Karel, který o svých hodnotách mluvil v rozhovoru a patří do této skupiny mluví o tom, co by chtěl takto: „vždycky jsem si chtěl koupit auto. Taky bych chtěl co nejdřív koupit nějaký domeček, ale to bych musel vydělávat hodně. Po vysoké škole bych si chtěl najít nějakou práci a osamostatnit se. Sice jsem už dospělý věkem, ale dokud člověk nevydělává, tak je jedno, že mu už bylo 18.“

Pasivní dospívající taktéž uznávají především hodnoty instrumentální. Následuje hodnota volnosti a prožitku. Na rozdíl od toho, 18letý Ctibor, se kterým jsem prováděl rozhovor a který patří mezi pasivní adolescenty uvádí jako důležitou hodnotu: „asi že jsem zdravý.... asi to. Samozřejmě není na škodu, když jsou nějaké peníze, nebo když se objeví pěkná slečna. Taky jsem rád, když je matka pryč, jsem sám doma a můžu si dělat co chci. Časem bych si rád našel dobrou práci.“

3.3.3 Místo kontroly

Údaje získané o místě kontroly ukázaly, že průměrná hodnota vzorku je 0,291 (na kontinuu od 0,0 do 1,0) se směrodatnou odchylkou 0,108. Medián vzorku je roven 0,294 a desetkrát zastoupený modus 0,264. Minimální naměřená hodnota je 0,058 a maximální 0,618. Mezi hodnotou místa kontroly a školou či pohlavím nebyl zjištěn statisticky významný vztah (na úrovni $p < 0,05$). Hodnoty místa kontroly pro jednotlivé skupiny dle trávení času ukazuje tabulka 6.

Tabulka 6 – průměrné hodnoty místa kontroly dle skupin rozdělených podle trávení času

	Místo kontroly průměr	Místo kontroly sm.odchylka	Počet případů (N)
Na zábavu orientovaní	0,278	0,078	18
Čas rozdělující	0,316	0,118	43
Na přátele orientovaní	0,232	0,069	4
Pasivní	0,204	0,092	9

Na hladině významnosti ($p < 0,05$) nebyl u místa kontroly zjištěn ani statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými skupinami dle trávení času.

Dále jsem hledal, zda existuje korelace mezi hodnotou místa kontroly a objemem času věnovaným volnočasové aktivitě. Na statisticky významné hladině ($p < 0,05$) byl zjištěn pouze negativní vztah mezi hodnotou místa kontroly a časem stráveným sledováním televize a poslechem rádia ($r = -0,23$)

3.3.4 Delikvence

Rozhovorová část výzkumu přinesla informace, týkající se delikventního chování, které nebylo v rámci dotazníků blíže zkoumáno. Výsledky krátce shrnu na tomto místě.

Většina dotazovaných nekouří a kouření výslovně odsuzuje. Téměř všichni konzumují alkohol, dle svých slov „příležitostně“. Zhruba každý druhý má ale zkušenosti s kouřením marihuany. Otevřeně hovořili o svých důvodech. 18letý Ctibor: „Neměl jsem o prázdninách co dělat a kamarádi mi to nabídli. Tak jsem to zkusil.“ O 2 roky mladší Petr zase říká „Je to součást různých akcí. Je to součást zábavy ve skupině kamarádů.“ 15letý Ondra popisuje svou první zkušenost ze školního výletu takto: „Každý to zkoušel a říkal ať to zkusím. Nedali by mi pokoj.“ 18letý Karel se do kontaktu s marihuanou dostal také ve škole – v prvním ročníku na gymnáziu. „Už si to ale asi nikdy nedám. Přítelkyni z toho bylo zle a nebylo to pěkné. Taky mě třeba bolívala hlava a občas jsem i zapomínal, zatímco dřív mi stačilo třeba v hodině jen poslouchat a věděl jsem o čem se mluvilo. Nechal jsem toho a nijak mi to nechybí“ dodává. Druhá polovina adolescentů má k marihuaně naopak radikálně odmítavý postoj. Většinou je tak vedli rodiče.

Dva ze sedmi dospívajících uvedli, že znají více lidí, kteří se projevují delikventním způsobem. Znají je podle svých slov ze školy. Jeden z nich sám sebe označil za člověka, který se takto chová.

Nejběžnějším zdrojem běžných problémů adolescentů byla škola. Často byly zmiňovány neshody s pedagogy či spolužáky. Dále také obtíže s prospěchem. Mezi uplatňovanými strategiemi zvládnutí těchto problémů převažovaly ty pasivní, jako třeba alkohol, odevzdanost nebo přenechání výsledku náhodě.

Nejčastější věk, kdy získali dotazovaní svoji první sexuální zkušenost je 16 roků.

4 Diskuze

Z výzkumu jsem zjistil, že průměrně věnují mladí Češi zhruba 7 a půl hodiny spánku. 6 hodin denně stráví ve škole, do a ze které hodinu cestují. Hodinu mimo vyučování tráví se svými přáteli a 2,5 hodiny sledování televize a poslechu rádia. Více než 80 minut nedělají „nic“ a přes 1 hodinu jí a pečují o svůj zevnějšek. Rovněž hodinu stráví procházkami po městě či přírodě. Asi 50 minut pomáhají v domácnosti, čtou a učí se doma. Zhruba 45 minut každý den nakupují a pracují na brigádách. Nejméně se ze všech činností věnují kultuře v divadlech a kinech, tvůrčí práci a jiným formám zábavy než je sledování televize nebo pobyt s přáteli. Tyto údaje jsou velmi podobné těm, ke kterým došel Macek ve studii Euronet (1998b).

Srovnání žáků obchodních akademií a středních odborných škol ukázalo, že žáci SOŠ tráví ve škole více času. Tento fakt by mohl být způsoben tím, že u žáků obchodních akademií je kladen větší důraz na domácí přípravu, zatímco v odborně zaměřených školách se přihlíží především k praktickým výsledkům žáků ve výuce a praxi. Žáci SOŠ také uvádějí, že více pomáhají v domácnosti, což by mohlo být způsobeno očekávaným větším výskytem žáků z rodin s nižšími socioekonomickými podmínkami na tomto typu školy. Srovnáním pohlaví bylo zjištěno, že dívky se ve volném čase více vzdělávají a svůj čas tráví spíše aktivně, zatímco chlapci tráví více volného času sledováním televize a další zábavou, kde jsou spíše pasivní.

Pro popis české populace adolescentů jsem vytvořil na základě výsledků výzkumu celkem čtyři skupiny, které zahrnují studenty, s tendencí trávit čas podobným způsobem. Jsou to:

- Na zábavu orientovaní adolescenti, kteří věnují čas především svým přátelům, sledování televize a sportování.
- Čas rozdělující adolescenti, kteří jsou co do jednotlivých časů věnovaných aktivitám průměrní, ale vyznačují se tím, že nekombinují více aktivit v jednom okamžiku.
- Na přátele orientovaní adolescenti, kteří tráví většinu času se svými přáteli, pečují o zevnějšek a pomoci v domácnosti.
- Pasivní adolescenti, kteří ve svém volném čase především sledují televizi nebo nedělají „nic“. Shodnou skupinu identifikoval například Macek (1998b).

Co se výsledků hodnotové struktury adolescentů týče, ukázalo se, že je velmi široká. Nejčastěji zastoupenými byly hodnoty instrumentální, hypertelické, hodnota sociální blízkosti a prožitku, což potvrzuje dříve získaný výsledek mé pilotní studie z roku 2005. Časté byly také hodnoty popisující volnost a pohodu, které lze chápat jako vyjádření potřeb dospívajících, kteří začínají více vnímat svou vlastní kontrolu nad životem. Vysoká četnost hodnot zaměřených na partnerský život a rodinu napovídá o zájmu dospívajících o druhé pohlaví a očekávání převzetí zodpovědnosti. Stejně tak často zmiňovaná hodnota vzdělání a zaměstnání naznačuje, že se respondenti zabývají také svou budoucností a přípravou na ni. Jako nejhorší možnou věc, která by se mohla dospívajícím přihodit byla nejčastěji uváděna smrt či vážné zdravotní omezení u sebe či blízkých. To nasvědčuje tomu, že dospívající (zřejmě pod vlivem obecných trendů například v médiích, zmiňujících nutnost vypadat dokonale) věnují velkou pozornost svému tělu, vzhledu a co nejméně omezeným možnostem dělat věci po svém. Jako významnou skutečnost vidím i to, že tuto pozornost věnují i dalším blízkým lidem.

Při srovnání volnočasových aktivit a akceptovaných hodnot je možno nalézt dílčí souvislosti. U skupiny na zábavu orientovaných adolescentů je patrná shoda mezi aktivitami a hodnotami. Častý styk této skupiny s přáteli by tak mohl být způsobem realizace často vykazované hodnoty sociální blízkosti. Podobně čas věnovaný jídlu a sledování televize lze vidět jako realizace hodnoty prožitku a čas strávený péčí o zevnějšek jako projev hodnot instrumentálních.

Skupina čas rozdělujících adolescentů tráví největší díl svého volného času s přáteli. To by mohl být způsob realizace právě hodnoty sociální blízkosti, kterou její členové často udávají za významnou. Dále ještě reprezentanti této skupiny věnují hodně času sledování televize, což ale nelze chápat jako projev instrumentálních nebo hypertelických hodnot, které zaujímaly další nejčetnější místa.

Skupina zaměřená na přátele s nimi tráví velmi mnoho času, což může být realizace často udávané hodnoty sociální blízkosti. Dále často nakupují, což v hodnotové oblasti odráží hodnota zisku. Jídlo jako třetí nejčastější aktivitu se jeví jako těžko popsitelné ve vztahu k hodnotám.

I skupina pasivních dospívajících tráví největší díl svého volného času s přáteli. Dále potom u televize a nicneděláním. To lze chápat jako způsob realizace jí udávané hodnoty prožitku, případně u nicnedělání i volnosti.

Výsledky hodnot místa kontroly neukázaly statisticky významné rozdíly ani mezi chlapci a děvčaty, ani mezi typy školy. Je možné, že by tomu mohlo být jinak, pokud by byl do výzkumu zahrnut větší počet chlapců a zkoumaný vzorek by tak byl více heterogenní. Stejně tak nebyly zjištěny rozdíly v míře externality mezi jednotlivými skupinami adolescentů dle trávení času. Ukázalo se tak, že místo kontroly má vztah pouze k době strávené u televize, kdy více externě zaměřeni jedinci vykazovali menší dobu, po kterou se této činnosti věnovali než jejich interně zaměřeni spolužáci. Nebylo tedy zjištěno, že by jedinci s vyššími tendencemi k agresivnímu chování tíhli k podobným způsobům trávení volného času.

V souladu se závěry Macka (1998a) bylo zjištěno, že nejčastějším zdrojem denních obtíží adolescentů je škola. Na rozdíl od něj, jsem však došel k závěru, že preferované strategie vyrovnávání se s těmito obtížemi patří do kategorie pasivních – útěk k alkoholu, snaha doufat, že to dobře dopadne a podobně.

Nejčastější budoucí přání a cíle českých adolescentů jsou ty, které se týkají vzdělání, zaměstnání a partnerského či rodinného života. Spolu s nimi byla často uváděna touha být zdravý. Tyto závěry podporují zjištění studie Euronet (dle Macek, 1998c).

Stejně jako Kyasová (2003), docházím na základě výzkumné části k závěru, že dostupnost marihuany a cigaret je u nás pro dospívající velmi snadná, což potvrzuje fakt, že většina dotazovaných zná několik lidí ve svém okolí, kteří marihuanu užívají. Polovina dospívajících ji sama vyzkoušela, zatímco druhá polovina ji zásadně odmítá.

5 Závěr

Cílem mé práce nebylo odhalení kauzálních vztahů, ale spíše sonda do života českých dospívajících. Mou snahou bylo popsat způsoby, kterými tráví svůj volný čas a hodnoty, které přijímají. Dále jsem se snažil popsat tu část adolescentů, která může mít sklony k delikventnímu chování.

V teoretické části jsem se zabýval v příslušných kapitolách dosavadními přístupy k popisu a kategorizaci hodnot a hodnotových systémů, jejich vztahu k motivaci a zájmům. Dále jsem se věnoval vymezení adolescence jako období v životě člověka a jeho specifikům. Uvedl jsem výsledky několika předchozích výzkumů týkající se populace adolescentů, které se snažili taktéž popsat život této cílové skupiny, její běžné problémy a způsoby jejich řešení, touhy dospívajících a budoucí očekávání. Na závěr teoretické části jsem se věnoval teoretickým přístupům k delikvenci a agresivitě z pohledu psychologie a sociologie.

V praktické části byly představeny cíle výzkumu a jeho plán. Byly popsány metody použité pro získání dat, způsob jejich zpracování. Získané výsledky byly prezentovány jednak v podobě textu, jednak graficky a na konec byly shrnuty do závěrů, které se vztahovaly i k předchozím výzkumům popsaným v teoretické části. Popsal jsem zde časový snímek dne adolescentů a nejčastější přijímané hodnoty. Byly utvořeny skupiny pro popis populace dle trávení času a provedeno jejich srovnání dle akceptovaných hodnot i tendenci k agresivnímu chování.

Moje snaha popsat populaci českých adolescentů nedospěla k absolutním, neměnným výsledkům, ale věřím, že pomohla poukázat na některé významné skutečnosti ze života dospívajících, ke kterým bude možno přihlédnout v dalších budoucích výzkumech na toto téma.

6 Literatura

Bakalář, E. (1976). *I dospělí si mohou hrát*. Praha: Pressfoto.

Baus, R., Dysart-Gale, D. & Haven, P. (2005). Caregiving and Social Support: A Twenty-first Century Challenge for College Students. [Electronic version] *Communication quarterly*, 53(2), 125-143.

Blatný, M., Hrdlička, M., Květon, P., Vobořil, D. & Jelínek, M. (2004). Výsledky české části Mezinárodního projektu SAHA I.: deskriptivní analýza rizikového chování a rizikových a protektivních faktorů vývoje mladistvých z městských oblastí. (Zprávy – PS AV ČR, 1). Brno: AV ČR.

Britt, T. W. & Garrity, M. J. (2006). Attributions and personality as predictors of the road rage response. [Electronic version] *The british journal of social psychology*, 45(1), 1-21.

Cakirpaloglu, P. (2004). *Psychologie hodnot*. Olomouc: Vobotia.

Cooper, L. M., Wood, P. K., Orcutt, H. K., & Albino, A. (2003). Personality and the preposititons to engage in risky or problem behaviors during adolescence. [Electronic version] *Journal of personality and social psychology*, 84(2), 390-410.

Čačka, O. (1997). *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno.

Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.

Friedenberg, E. Z. (1967). *Dospělost bez dospívání*. Praha: Mír.

Hall, C. W. (2006). Self-Reported Aggression and the Perception of Anger in Facial Expression Photos. [Abstract] [Electronic version] *The journal of psychology*, 140(3), 255-268.

Hall, C. S., Linzey, G., Loehlin, J. C., & Manosevitz, M. (2002). *Psychológia osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Halloran, E. C., Dumas, D. M., John, R. S. & Margolin, G. (1999). The relationship between aggression in children and locus of control beliefs. [Electronic version] *The journal of genetic psychology*, 160(1), 5-22.

- Haridakis, P. M. (2006). Men, Women, and Televised Violence: Predicting Viewer Aggression in Male and Female Television Viewers [Abstract] [Electronic version] *Communication quarterly*, 54(2), 227.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Janoušek, J. (1992). Sociálně kognitivní teorie Alberta Bandury. *Československá psychologie*, 36(5), 385-398.
- Korotvičková, I. (2006). *Rodinné a sociální prostředí adolescentů s predelikventním a delikventním chováním*. Diplomová práce. Brno: FF MU.
- Kyasová, M. (2003). Kouření cigaret a další formy rizikového chování adolescentů. *Československá psychologie*, 46(1), 56-64.
- Lansford, J. E., Criss, M. M., Petit, G. S., Dodge, K. A., & Bates, J. E. (2003). Friendship duality, peer group affiliation, and peer antisocial behavior as moderators of the link between negative parenting and adolescent externalizing behavior. [Electronic version] *Journal of research on adolescence*, 13(2), 161-184.
- Macek, P. (1998a). *Euronet pilot study: Běžné denní problémy adolescentů*. (Zprávy – PS AV ČR, 2). Brno:AV ČR.
- Macek, P. (1998b). *Euronet pilot study: Denní aktivity českých adolescentů*. (Zprávy – PS AV ČR, 4). Brno:AV ČR
- Macek, P. (1998c). *Euronet pilot study: Budoucí cíle a očekávání českých adolescentů*. (Zprávy – PS AV ČR, 5). Brno:AV ČR
- Macek, P. (1998d). *Euronet pilot study: Reakce českých adolescentů na jejich obtíže a problémy*. (Zprávy – PS AV ČR, 7). Brno:AV ČR
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P. & Smékal, V. (Eds.), (2002). *Utváření a vývoj osobnosti: Psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal.
- Madsen, K.B. (1979). *Moderní teorie motivace*. Praha.
- McGaha, J. E. & Leoni, E. L. (1995). Family violence, abuse, and related family issues of incarcerated delinquents with alcoholic parents compared to those with nonalcoholic parents. [Electronic version] *Adolescence*, 30(118), 473-483.

- Milušková, M. (1973). *Vztah mezi agresivitou a některými rysy osobnosti*. Diplomová práce. Brno:UJEP.
- Nakonečný, M. (1997). *Motivace lidského chování*. Praha:Academia.
- Nakonečný, M. (1998). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
- Pardel, T.(1977). *Motivácia ľudskej činnosti a správania*. Bratislava.
- Parkinson, B. (2001). Anger on and off the road. [Electronic version] *British journal of psychology*, 92(3), 507-527.
- Perlow, R. & Latham, L. L. (1993). Relationship of client abuse with locus of control and gender: A longitudinal study in mental retardation facilities. [Abstract] [Electronic version] *Journal of applied psychology*, 78(5), 831-835.
- Prunner, P. (2002). *Výzkum hodnot*. Plzeň: Euroverlag s.r.o.
- Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Praha: Portál.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Sim, T. N., & Koh, S. F. (2003). A domain conceptualization of adolescent susceptibility to peer pressure. [Electronic version] *Journal of research on adolescence*, 13(1), 57-80.
- Storms, P. L. & Spector, P. E. (1987). Relationships of Organizational Frustration with Reported Behavioural Reactions: The Moderating Effect of Locus of Control. [Electronic version] *Journal of occupational psychology*, 60(3), 227-235.
- Šmahel, D. (2003). Komunikace adolescentů v prostředí internetu. *Československá psychologie*, 46(2), 144-156.
- Toti, G. (1966). *Právo na lenost?* Praha: Mladá fronta

Přílohy

Použitý dotazník

Vážení studenti,

Jmenuji se Michal Čerňák, studuji Psychologii na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně a zajímám se o trávení volného času dospívajícími. Rád bych Vás poprosil o vyplnění tohoto dotazníku, který mi poslouží jako podklad pro diplomovou práci, týkající se právě této problematiky. Pokud by jste se zajímali o výsledky této práce, nebojte se mě oslovit po odevzdání. Dotazník je anonymní a neexistují správné či špatné odpovědi, vyplňte ho proto prosím poctivě – velmi mi tak pomůžete. Děkuji za Váš čas.

Část I

Před Vámi je soupis typických záležitostí, jimž lidé věnují svůj čas. Představte si týden ze svého školního roku. Je to 168 hodin.

Vpravo na řádek zaznamenejte, kolik času věnujete **týdně** každé z činností uvedených v seznamu. Tak například spíte-li průměrně 9 hodin denně, musíte 9 vynásobit 7 a v prvním řádku tedy napsat 63.

Je možné, že se věnujete i činnostem, která není uvedená v seznamu – v tom případě se nejprve znovu přesvědčte, zda-li se opravdu nedá zařadit do žádné z kategorií a pokud tomu tak opravdu je, napište ji do volného prostoru pod seznamem. Stejně tak je možné, že některé činnosti vykonáváte zároveň (například sledujete televizi s přáteli). V tom případě započítejte takto strávený čas do obou kategorií (přátelé i televize).

Činnosti:

Čas:

Spánek

Školní vyučování

Dopravní prostředky (cesta do a ze školy)

Jídlo (bez jeho přípravy)

Péče o zevnějšek (účes, holení, mytí, oblékání)

Nákupy a obstarávání různých věcí v obchodech

Sebeobsluha a práce v domácnosti (příprava stravy, mytí nádobí, úklid)

Styk s blízkými a přáteli (čas strávený s kamarády, rande, telefonické hovory a SMS, psaní dopisů, e-mailů apod.)

Sebevzdělávání (domácí úkoly, kurzy, návštěva přednášek, studium řečí aj.)

Četba knih, novin, časopisů

Návštěva divadla, kina, muzea, výstavy

Sledování televize, poslech rozhlasu, hudby

Procházký (po městě, v přírodě)

Aktivní sport

Zábava (šachy, karty, návštěva sportovních utkání)

Kutění, tvůrčí činnost, hudební činnost, zvelebování domácnosti

Výdělečná činnost (brigády)

Úplný odpočinek (nicnedělání)

Část II

Předkládám Vám začátky několika vět, kterým chybí druhá polovina. Dokončete je prosím tak, aby výsledná celá věta vyjadřovala **váš vlastní názor**. Znovu připomínám, že žádná odpověď není špatná nebo správná.

Považujete-li například politiku za zbytečnou věc, doplňte začátek věty „Politika je...“ třeba takto: „Politika je zcela bezvýznamná věc“.

1. Až mi bude třicet, myslím, že budu
2. Klukům (z naší školy) se líbí dívky
3. Děvčatům (z naší školy) se líbí kluci
4. Dobrý učitel/ Dobrá učitelka
5. Je normální, že lidé chtějí
6. Můj otec
7. Školní řád na naší škole požaduje
8. Jsem šťastný(á), když
9. Jsem na sebe pyšný(á), když
10. Když se člověk dostane do „průšvihu“
11. Nejlepší (na škole) je
12. Když jsem moc šťastný(á)
13. U nás doma
14. Maminka a já
15. Kluci potřebují
16. Děvčata potřebují
17. Když mi někdo něco vytkne
18. Většina lidí mě považuje za
19. Láska je
20. Když mě něco opravdu dopálí
21. Můj nejlepší kamarád/ Moje nejlepší kamarádka
22. Sourozenci
23. Nejhorší, co by mne mohlo potkat by bylo
24. Nejhorší na mně je
25. Nejraději sním o

Část III

U následujících otázek zakroužkujte prosím variantu, která více vystihuje Váš postoj. Vyberte vždy jen jednu z možností.

1. **Když tě učitel pustí do vyšší třídy, pravděpodobně se to stalo**
 - a. proto, že tě má rád
 - b. pro tvůj výkon

2. **Když jsi ve škole dobře odpovídal/a, je to proto, že**
 - a. ses dobře připravil/a
 - b. látka byla velmi lehká

3. **Když jsi ve škole něčemu nerozuměl/a, je to obyčejně proto,**
 - a. učitel to jasně nevysvětlil, nebo
 - b. proto, že jsi byl/a nepozorný/á

4. **Když čteš nějakou knížku a nemůžeš si z ní mnoho zapamatovat, je to obyčejně proto,**
 - a. knížka nebyla dobře napsaná, nebo
 - b. proto, že tě knížka nezaujala

5. **Předpokládejme, že rodiče říkají, že ve škole prospíváš. To se může stát proto,**
 - a. že ve škole dobře pracuješ, nebo
 - b. proto, že rodiče mají dobrou náladu

6. **Předpokládejme, že jsi byl/a ve škole lepší než obvykle. Stalo se to proto,**
 - a. že ses víc snažil/a, nebo
 - b. proto, že ti někdo pomohl

7. **Když prohraješ v kartách nebo v nějaké stolní hře, obvykle se to stalo proto,**
 - a. že ten druhý hráč dobře hraje,
 - b. nebo proto, že ty to dobře neumíš

8. **Předpokládejme, že si někdo o tobě myslí, že nejsi bystrý nebo šikovný.**
 - a. Můžeš změnit jeho názor, když se o to pokusíš
 - b. nebo jsou lidé, kteří si myslí, že nejsi šikovný bez ohledu na to, co děláš a jak se snažíš

9. **Když vyřešíš rychle nějaký problém, je to proto**
 - a. že problém nebyl příliš těžký, nebo proto,
 - b. že jsi ho svědomitě řešil/a

- 10. Když ti nějaký chlapec nebo děvče řekne, že jsi nechápavý/á, řeknou ti to proto,**
- že se na tebe zlobí, nebo proto,
 - že to co jsi říkal, bylo opravdu hloupé
- 11. Předpokládejme, že studuješ na učitele, vědce, lékaře, a že nemáš úspěchy. Domníváš se, že je to proto,**
- že jsi nepracoval dost poctivě, nebo proto,
 - že jsi potřeboval/a, aby ti pomohli a nikdo ti nepomohl
- 12. Když se ve škole něčemu rychle naučíš, je to obvyčejně proto,**
- že jsi soustředěně dával/a pozor, nebo proto,
 - že to učitel jasně vysvětlil
- 13. Když ti učitel řekne "Tvá práce je výborná", je to proto,**
- že někteří učitelé obvyčejně povzbuzují žáky, nebo proto,
 - že jsi práci dobře vykonal/a
- 14. Jsou-li některé matematické úkoly ve škole obtížně řešitelné, je to proto,**
- že jsi se dosti neučil/a před tím, než ses o jejich řešení pokusil/a, nebo proto,
 - že úkoly, které ti učitel dal, byly velmi těžké
- 15. Když zapomeneš, co jsi slyšel/a ve škole, je to proto,**
- že to učitel dobře nevysvětlil, nebo proto,
 - že ses dost intenzivně nesnažil/a zapamatovat si to
- 16. Předpokládejme, že sis nebyl/a jistý, zda tvá odpověď na otázku učitele byla správná. Ukáže-li se, že je správná, je to proto,**
- že učitel nebyl tak přísný jako obvykle, nebo proto,
 - že ses dal/a nejlepší odpověď, jakou jsi dokázal/a vymyslet
- 17. Když čteš nějakou knížku a hodně si z ní zapamatuješ, je to obvykle proto,**
- že tě zajímala, nebo proto,
 - že knížka byla dobře napsaná
- 18. Když tví rodiče řeknou, že jsi hloupý/á a nevyjádří se proč, pravděpodobně je to proto,**
- že ses udělal/a něco špatně, nebo proto
 - že tě považují za nenormálního
- 19. Když ve škole neobstojíš u zkoušky, je to proto,**
- že zkouška byla příliš těžká, nebo proto,
 - že se na ni dobře nepřípravil/a
- 20. Když vyhraješ v kartách nebo nějaké stolní hře, je to asi proto,**
- že doopravdy hraješ dobře, nebo proto,
 - že ten druhý hraje špatně
- 21. Když si lidé o tobě myslí, že jsi šikovný/á a rozumný/á, je to proto,**
- že se jim náhodou líbíš, nebo proto,
 - že si tak opravdu počínáš

- 22. Když ti učitel dal nedostatečnou, mohlo to být proto,**
a. že učitel na tobě "seděl", nebo proto,
b. že tvoje školní práce skutečně nebyla dobrá
- 23. Předpokládejme, že jsi ve škole v některém předmětu neúspěšný.
Bylo by to proto,**
a. že jsi ve škole nebyl/a tak pilný/á jako obvykle, nebo proto,
b. že tě někdo znechutil a zdržoval v práci
- 24. Když ti děvče nebo chlapec řeknou, že jsi chytrý/á, je to obvyčejně proto,**
a. že máš dobré nápady, nebo proto,
b. že se jim líbíš
- 25. Předpokládejme, že ses stal slavným učitelem, vědcem nebo lékařem.
Domníváš se, že by se tak stalo proto,**
a. že ti druzí lidé pomáhali, když jsi pomoc potřeboval/a
b. nebo proto že jsi poctivě pracoval/a
- 26. Předpokládejme, že ti rodiče řeknou, že ve škole dobře nepracuješ.
Bylo by to pravděpodobně proto**
a. že tvoje práce ve škole nebyla příliš dobrá, nebo proto
b. že tě považují za trošku nešikovného
- 27. Předpokládejme, že vysvětluješ kamarádovi pravidla hry a on má přesto
ve hře nesnáze. Mohlo by se to stát proto,**
a. že nebyl schopný hru pochopit, nebo proto,
b. že jsi hru neuměl/a dobře vysvětlit
- 28. Jsou-li matematické úkoly ve škole příliš lehké, je to obvykle proto,**
a. že učitel dává lehké úkoly, nebo proto,
b. že ses na ně dobře připravil/a
- 29. Když si dobře zapamatuješ něco, cos ve škole slyšel/a, je to obvyčejně proto,**
a. že ses velmi snažil/a si to zapamatovat, nebo proto
b. že to učitel dobře vysvětlil
- 30. Když si nevíš rady s nějakým problémem, je to pravděpodobně proto,**
a. že při řešení problémů nejsi obzvlášť dobrý/á, nebo proto
b. že dané instrukce na vyřešení nebyly dost jasné
- 31. Když tvoji rodiče o tobě tvrdí, že jsi bystrý/á a šikovný/á,
je to pravděpodobně proto,**
a. že tě považují za výborného, nebo proto,
b. že se ti něco podařilo
- 32. Předpokládejme, že vysvětluješ kamarádovi pravidla hry a on/ona je
rychle pochopí. Bylo by to pravděpodobně proto,**
a. že jsi je dobře vysvětlil/a, nebo proto,
b. že kamarád/ka byl/a schopný/á je pochopit

33. Předpokládejme, že si nejsi jistý/á, zda tvá odpověď na učitelovu otázku je správná. Odpověď, kterou jsi dal/a, bude hodnocena jako nesprávná. Je to pravděpodobně proto,

- a. že učitel má horší náladu než obvykle, nebo proto,
- b. že jsi odpovídal/a velmi rychle

34. Když ti učitel řekne "Snaž se polepšit", mohlo by to být proto,

- a. že chtěl dosáhnout toho, aby se žáci více snažili, nebo proto
 - b. že tvá práce nebyla tak dobrá jako obvykle
-

Část IV

A na závěr prosím něco o Vás samotných

Jste chlapec nebo děvče?	Kolik je Vám let a měsíců?
A Vaše škola se jmenuje (stačí zkratkou)?	

Děkuji za vyplnění. Mějte hezký den ☺