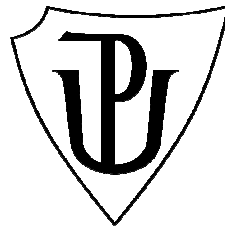


UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**Životní styl dospívajících a jeho proměny
jako projev sociální identifikace**

Adolescents' lifestyle and its changes as a manifestation of their
social identification

Diplomová práce

Učitelství pedagogiky pro střední školy a vyšší odborné školy

Bc. David Černík

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Neumeister, PhD.

Olomouc 2013

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracoval samostatně a veškerou použitou literaturu i ostatní zdroje jsem řádně uvedl.

V Kutné Hoře dne 13. června 2013

.....

Bc. David Černík

Poděkování

Za inspiraci, za celou řadu podnětů, odborné vedení, vstřícnost a podporu, ale i dostatek tvůrčího prostoru při zpracování diplomové práce děkuji Mgr. Pavlu Neumeisterovi, PhD.

Děkuji též všem ochotným pedagogům, kteří se podíleli na prováděném průzkumném šetření přesně v období, kdy dostávají do svých e-mailových schránek kvanta žádostí o vyplnění nějakého toho dotazníku, které - jak jinak - nezabere víc než pár minut...

Bc. David Černík

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. David Černík
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavel Neumeister, PhD.
Rok obhajoby:	2013

Název diplomové práce v češtině:	Životní styl dospívajících jako projev sociální identifikace
Název diplomové práce v angličtině:	Adolescents' lifestyle as a manifestation of their social identification
Anotace v češtině:	Tato diplomová práce usiluje o zachycení typických rysů životního stylu současných adolescentů. Zaměřuje se na identifikaci vnějších distinktivních znaků, které dospívající vnímají jako symboly či znaky svého odlišení a zároveň jako vyjádření příslušnosti k určitým skupinám či životním stylům. Celá problematika je řešena především pohledem sociologie a sociální psychologie. Zabývá se vlivem třídní diferenciacce a sociálního statusu na životní styl, identitou a její prezentací v sociálních interakcích. Práce akcentuje školní prostředí v kontextu s pozicemi a rolemi ve třídě.
Klíčová slova v češtině:	interakce; dospívající; životní styl; identita; identifikace; hodnoty; postoje; společnost; subkultura; status; role
Anotace v angličtině:	This thesis aims to capture the characteristics of the lifestyle of contemporary adolescents. It focuses on identifying distinctive external characters that adolescents perceive as symbols or signs of their differentiation and also as an expression of belonging to certain groups or lifestyles. Solving this issue is based on sociology and social psychology. It also deals with the influence of class differentiation and social status to the lifestyle. And also with the identity and its presentation in social interactions. The work emphasizes the school environment in the context of shaping positions and roles in the classroom.
Klíčová slova v angličtině:	interaction; teenager; lifestyle; identity; identification; values; attitudes; society; subculture; status; role
Přílohy vázané v práci:	obrazová příloha se subkulturní tematikou (15 s.)
Jazyk diplomové práce:	čeština
Rozsah diplomové práce:	100 stran

Obsah

Úvod	str. 7
------------	--------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Životní styl	str. 10
1.1 Životní styl a životní způsob v sociologickém kontextu	str. 10
1.2 Životní styl jako systém hodnot, postojů, motivů a potřeb	str. 15
1.3 Životní styl jako sebe prezentace, identita a image	str. 21
1.4 Životní styl dospívajících, (sub)kultury, scény a jiné tendence	str. 27
2 Dospívající optikou vývojové psychologie	str. 30
2.1 Psychologické aspekty dospívání	str. 31
2.2 Sociální aspekty dospívání	str. 32
2.3 Biologické aspekty dospívání	str. 34
3 Adaptace, socializace a sociální adaptace	str. 35
3.1 Adaptace	str. 35
3.1.1 Adaptace jako výsledek	str. 36
3.1.2 Adaptace jako proces	str. 35
3.2 Socializace	str. 37
3.3 Sociální adaptace	str. 39
3.4 Sociální status a sociální role	str. 40
3.5 Sociální skupina	str. 42
3.5.1 Struktura a dynamika sociální skupiny	str. 43
3.6 Školní třída jako malá sociální skupina	str. 47
3.6.1 Pozice a role žáků ve školní třídě	str. 49

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie průzkumu	str. 53
4.1 Cíle průzkumu	str. 54
4.2 Technika sběru dat a způsob jejího využití	str. 55
4.3 Stanovení a popis vzorku respondentů	str. 56
5 Interpretace a vyhodnocení získaných dat	str. 59
5.1 Základní identifikace sebe sama skrze vybrané indikátory životního stylu a význam jednotlivých distinktivních znaků	str. 60
5.2 Životní styl dospívajících očima (nejen) jeho nositelů, sebehodnocení a hodnocení „okolím“	str. 68
5.3 Faktory a vnější vlivy působící na formování životního stylu dospívajících	str. 73
5.4 Povědomí studentů o skupinové struktuře školní třídy a jejich aktuálně zastávané pozice a role v ní	str. 77
5.5 Pohled učitelů a studentů na existenci souvislosti mezi životním stylem a pozicemi či rolami ve školní třídě	str. 79
5.6 Vliv vybraných faktorů působících na obsazování typicky školních pozic a rolí	str. 81
5.7 Postoje dospívajících vůči image vybraných subkultur, míra podobnosti vnějších subkulturních znaků s životním stylem dospívajících (respondentů)	str. 85
5.8 Diskuse a závěry průzkumu	str. 89
Závěr	str. 92
Seznam použité literatury	str. 94
Seznam příloh	str. 100

Přílohy

Úvod

Někdy na hranici, ale vždy v průniku zájmu sociologických, psychologických, ale i několika dalších vědních disciplín stojí obě problematiky, kterými se zabývá tato práce. Řeč je o životním stylu dospívajících a jeho proměnách na straně jedné a o hledání a utváření jejich sociální identity na straně druhé. Osobní motivací pro práci s těmito fenomény je přesvědčení, že jejich dostatečné a kontextové pochopení může v mnoha ohledech učitelům objasnit či vysvětlit motivy chování a projevů jejich studentů, což je povede k orientovanějšímu „formátování“ jejich výchovně vzdělávacího působení, zároveň tak přispěje k posunu učitele na jeho cestě k pedagogickému mistrovství.

Životní styl je o jednotlivcích, o skupinách, o společnosti. Jednotlivci obsazují různé pozice, „hrají“ různé role, patří do různých společenských skupin. Spojitost obou oblastí tak není náhodná a ani nelogická. Životní styl v dnešní době nabývá na významu coby individuální a kolektivní výraz podobnosti a odlišnosti v sociálním chování, v sociálních vztazích (Bourdieu, 2000; Giddens, 1991). Životní styl tak představuje vzor sociálních praktik, které skýtají hmotný předobraz osobní identity (Giddens, 1991).

Hlavním cílem této práce je identifikovat vnější znaky identity dospívajících v procesu jejich sociální identifikace.

Dílčí cíle představují na teoretické úrovni rozpracování základních kategorií, jakými jsou: životní styl; fyzické, psychické a sociální znaky dospívajících a sociální vztahy.

Praktická část v souladu s hlavním cílem práce navazuje na teoretická východiska, využívá kvantitativního průzkumného šetření k naplnění těchto sedmi dílčích cílů:

1. zjistit základní rysy životního stylu a preference dospívajících jedinců, ověřit přítomnost vybraných distinktivních znaků a vlastností, kterými se jejich nositelé identifikují a vymezují v sociálních vztazích, určit četnost jejich výskytu;
2. zjistit, jak současní studenti středních škol vnímají a hodnotí sebe, resp. svůj vlastní životní styl a jak jsou v této souvislosti vnímáni a hodnoceni svým nejbližším „okolím“;
3. ověřit přítomnost a zjistit míru uplatnění jednotlivých faktorů a vnějších vlivů působících na formování životního stylu dospívajících;

4. zjistit, zda jsou si studenti středních škol vědomi existence skupinové struktury ve třídě a zjistit, jaké pozice a role podle svého posouzení v dané struktuře získali a jak jsou s nimi spokojeni;
5. zjistit, zda podle studentů a učitelů středních škol existuje přímá souvislost mezi životním stylem, resp. jeho projevy ve školním prostředí a obsazováním typicky třídních pozic a rolí;
6. zjistit, jaké faktory a vlivy působící v procesu obsazování pozic a profilování souvisejících rolí ve třídě považují učitelé za dominantní;
7. zmapovat postoje dospívajících vůči image vybraných subkultur, zjistit míru podobnosti vnějších subkulturních znaků s životním stylem dospívajících (respondentů).

Struktura obou částí této práce odpovídá stanoveným cílům.

Celá tato práce je tak vedena myšlenkou distinkce v procesu sociální identifikace dospívajících, staví na prvcích a zákonitostech „interakce“, na takových zákonitostech, kde ono „vzájemné“, stejně jako ono „působení“ má svůj smysl, hloubku, kvalitu i očekávání vůči sobě i těm, kteří nás obklopují...

*„Chceme být milováni. Neuspějeme-li, chceme být obdivováni.
Neuspějeme-li, chceme být obáváni. Neuspějeme-li, chceme být nenáviděni a opovrženi.
Chceme probudit v druhých nějaké emoce...“*

Hjalmar Söderberg

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Životní styl

„...v postmoderní době se životní styl stal nutností. Pojem životní styl se obvykle asociuje s povrchním konzumenstvím, tedy s tím, jak je životní styl prezentován v barevných časopisech a na billboardech. Ve skutečnosti je to jev navýsost komplikovaný“ (Giddens, 1998, s. 23).

1.1 Životní styl a životní způsob v sociologickém kontextu

Tato podkapitola si klade za cíl nastínit vybrané významné sociologické pohledy na životní styl. Neusiluje o podání uceleného přehledu o životním stylu očima sociologie, což by bylo jistě lákavé, méně však již skutečně realizovatelné, neboť se jedná o téma velmi rozsáhlé a rozvíjené v pracích mnoha sociologů zahraničních i našich (Bauman, 1995; Bourdieu, 1984; Weber, 1998; Duffková, 2005; Kubátová, 2010 a další). Budeme se zabývat výše uvedenými autory, ale i jinými významnými osobnostmi oborů sociologie a psychologie, jejichž teorie představíme, porovnáme či aplikujeme v rámci příslušných pasáží této práce.

Teoretické vymezení pojmu „**životní styl**“, jako i uchopení celé této problematiky, nepřímo vyžaduje rozšíření o další označení jakým je „**životní způsob**“. Sociologické pojetí životního stylu a životního způsobu k těmto pojmům taktéž řadí nebo lépe řečeno s nimi v určitých kontextech dále ztotožňuje životní sloh, kvalitu života či životní úroveň. Jak s těmito dvěma pojmy správně zacházet? Hovoříme o nositelích odlišných významů nebo o zcela volně zaměnitelných ekvivalentech? Určité náhledy získáme skrze vybrané české autory a to právě proto, že nejednoznačné užívání těchto pojmů se váže především k pracím z českého prostředí (Slepičková, 2007). Bylo by ovšem nesprávné domnívat se, že se jedná jen o jakousi „sémantickou analýzu“ výše diskutovaných pojmů.

Dostupné zahraniční zdroje¹ totiž tyto pojmy významově nerozlišují, tento problém neřeší, resp. se jím v tomto směru nezabývají a hovoří pouze o životním stylu (life style). Pojem způsob života (way of life) se v zahraničních textech objevuje také, ale obvykle jako opis, jako synonymum pro životní styl. Slepičková (2007) tak doporučuje synonymní užití obou pojmů i pro české prostředí.

¹ Např. Calhoun et al., 2005; Hendry et al., 1993.

Tak např. Duffková (2005) charakterizuje životní způsob jako systém významných činností a vztahů, životních projevů a zvyklostí typických a charakteristických pro určitý subjekt. Tím je jedinec, skupina, případně společnost² jako taková coby konkrétní nositel životního způsobu. Životní způsob vnímá jako kategorii obecnou, zatímco životní styl pak jako kategorii konkrétnější, kterou rozděluje a pak řeší na úrovni jednotlivce a na úrovni skupiny.

Životním stylem individua označuje Duffková (2005) konzistentní životní způsob jednotlivce, jehož části si vzájemně odpovídají, jsou ve vzájemném souladu, vycházejí z jednotného základu, mají společné jádro, resp. určitou jednotící linii, tj. jednotný „styl“, který se prolíná všemi podstatnými činnostmi, vztahy, zvyklostmi apod. nositele daného životního stylu. Životní styl skupiny pak představuje jako do určité míry vyabstrahované, typické společné rysy životního způsobu, resp. jeho hlavních, určujících momentů, které jsou příznačné pro převážnou většinu členů dané skupiny a zároveň důležité pro vytváření životního způsobu či stylu.

Životní způsob se podle Ivanové (2006) v tomto pojetí stává nejobecnější kategorií, obsahující **veškeré životní projevy** jednotlivců, skupin i celé společnosti, zatímco životní styl může být chápán jako **forma projevu života** jednotlivců, skupin a je daleko více spjat s konkrétními podmínkami jejich práce, společenským životem, participací na vzdělání, kultuře, využívání volného času apod.

Kubátová (2010) potvrzuje na základě výše uvedených definic možnost užívat pojmy životní způsob a životní styl jako synonyma, a to zejména proto, že životní způsob je v první z nich popisován jako „systém“, což předpokládá vnitřní uspořádání jednotlivých prvků a jejich jistou konzistentnost. Do kontrastu ale staví jiný pohled, který tyto dva pojmy od sebe odlišuje s tím, že se zaměřuje na **kvalitativní stránku** těchto pojmů, tedy na míru vnitřní uspořádanosti a konzistence prvků způsobů života. Vychází z toho, že životní způsob není systém, ale **kvantitativní souhrn** činností, vztahů, projevů, aspektů atd., zatímco životní styl systémem je a platí pro něj charakteristická **provázanost** prvků životního způsobu, založená na jejich individuálních **kvalitativních souvislostech**. Jinými slovy, životní způsob je v tomto pojetí **výčtem prvků**, tj. všeho, co do něj patří a životní styl je z těchto prvků složeným, **vnitřně integrovaným souborem**. Jinými slovy jde

² Pojetí životního stylu na úrovni **společnosti** vidí Duffková (2005) jako dosti problematické. Míra rizika neoprávněné či fakticky nic nevypovídající generalizace je podle ní zde příliš vysoká. Klade si otázku, zda lze vůbec shrnout do „životního stylu společnosti“ rozmanité konkrétní životní styly jejich příslušníků a jestli je vůbec oprávněné jejich „zprůměrování“ či má-li smysl jejich zobecňování? Tvrdí, že v tom nejlepším případě je možné na úrovni společnosti hovořit o nejčastějším, nejfrekventovanějším životním stylu nebo raději jen o výraznějších tendencích v životním způsobu v rámci dané společnosti.

o odlišení z hlediska pozitivistického a antipozitivistického pohledu. Vymezením skrze pozitivistickou operacionalizaci zahrnutých prvků (činnosti, vztahy, projevy, aspekty apod.), uvažujeme o způsobu života. Zaměříme-li se však na vnitřní uspořádanost a konzistentnost prvků způsobu života, tedy antipozitivistický (kulturologický) pohled na život jedince a společnosti, lze mluvit o životním stylu (Kubátová, 2010). V tomto smyslu životní styl interpretuje i Linhart (1996) a to skrze kulturní vzorce a procesy enkulturace a socializace ve smyslu „vnitřní jednoty tíhnoucí k jednolitému a průkaznému vyjádření.“

Vzájemné provázání těchto kategorií přibližuje i metaforická interpretace Šmídové (1992), která připodobňuje životní způsob k jakémusi „repertoáru“ dané kultury, ze kterého si každý člověk za určitých podmínek vybírá pro svůj životní styl jisté prvky podle svých individuálních kritérií (postojů, hodnot, cílů, potřeb...). Tyto prvky propojuje, transformuje, obohacuje a přetváří do vlastního systému. Je to způsob propojení soukromé a veřejné sféry, přizpůsobování zvolených prvků privátnímu, osobnímu rozměru.

Jako způsob realizace hodnotové orientace člověka, jako strukturu jeho postojů a jako způsoby jeho chování chápe životní způsob Nakonečný (2005), který jej v tomto ohledu označuje konceptem, který na jedné straně zahrnuje osobnost člověka a na druhé straně jeho životní podmínky. V tomto případě se však životními podmínkami míní nikoliv podmínky materiální, ale podmínky sociální, tedy vliv sociální skupiny na sebepojetí a sebeprožívání člověka. V centru pozornosti je tak vztah mezi vrozenou psychickou a fyzickou konstitucí člověka a sociálním okolím.

I Šafr (2008) chápe životní styl jako jednání odvozené ze souboru postojů, norem a hodnot, přičemž osvojení si příslušných vzorců chování vede k jednotě vyjádřené v jednání i myšlení. Jednání podle něj zahrnuje širokou paletu chování od hmotné spotřeby, pohybu v určitém prostoru, interakce s druhými až po hodnotové orientace. Způsob života pak vymezuje jako životní styl, který má určité dané dimenze. Důležitým mechanismem rozlišení je vkus, který ovlivňuje projevy jednotlivých typů životního stylu.

Již těchto několik málo uvedených přístupů k této problematice potvrzuje platnost shrnutí, které přináší Ivanová (2006) a totiž, že **odborný konsensus ve vymezení pojmů životní způsob a životní styl neexistuje**, neexistuje ale ani konsensus ve vymezení příslušných elementů a sfér životního způsobu a životního stylu. Přesto anebo možná právě proto vykazuje užívání obou pojmů napříč související literaturou konvergentní i divergentní tendence. Kubátová (2010) k tomu dodává, že v obecné rovině není hledání univerzálně platného vymezení vhodné a jeho nalezení dokonce ani možné, stejně tak není reálné a ani nezbytné trvat na dodržování striktního užití jednotlivých pojmů.

Jak tedy budou tyto pojmy a jejich obsahy výsledně uchopeny, záleží zcela na jednotlivých autorech a/nebo na potřebách a tematických či výzkumných kontextech jejich prací.

Zahraniční autoři jako např. Weber nebo Bourdieu vymezují životní styl ve spojitosti s jejich teoriemi sociálních tříd. Oba vycházejí z marxistického pojetí „třídy“, které se zakládalo na materialistickém či ekonomickém dělení podle vlastnictví či nevlastnictví výrobních prostředků a způsob života byl v něm chápán jako odraz daných ekonomických podmínek (Kubátová, 2010). Oba se též shodují, že toto pojetí je příliš úzké a nepostihuje tak dostatečně všechny znaky, které souvisí nebo podmiňují dělení společnosti podstatou třídní diferenciací.

U Bourdieua (1998) to znamená, že společnost je rozdělena na základě nejen rozdílných ekonomických zdrojů, ale současně také rozdílných kulturních zájmů, což se ve společenském životě projevuje právě jako odlišnost v životních stylech. Životní styl je tak charakteristickou vlastností každé takové třídy. Toto vede k interpretaci životního stylu jako souboru rozdílných praktik a vlastnictví, ve kterém jsou vyjádřeny různé systémy dispozic k tomuto vlastnictví. Bourdieu představuje koncept, který nazývá **habitus**. Růžička a Vašát (2011) poukazují na to, že Bourdieu bývá někdy mylně považován za autora tohoto pojmu, zatímco on jej spíše redefinoval v kontextu svých úvah. Habitus je tedy v Bourdieuho pojetí jakýmsi souborem individuálních a individualizovaných dispozic, tj. předpokladů k tomu vnímat, myslet a jednat ve světě určitým způsobem. Jinými slovy habitus je určitým principem, který způsobuje odlišnost životního stylu členů určité třídy od životního stylu jiné třídy, protože vytváří vzory jednání a zvyklostí, které jsou vždy charakteristické pro životní styly právě určité třídy. Vyjádřit odlišnosti, odchylky, určité distinktivní znaky je jednou z funkcí habitu, stejně tak toto vše rozpoznat, příslušně ohodnotit či ocenit v rámci vlastní třídy, ale i ve vztahu ke třídám jiným a jejich životním stylům. Habitus se formuje v průběhu socializace každého člověka a odráží výsledky sociálních interakcí, není vždy zcela vědomý, což znamená, že v mnoha běžných situacích lidé jednájí bez uvědomění si, že jejich jednání má nějaký daný sociální význam (Bourdieu, 1984; 1998).

Není přesné uvažovat nad vztahem habitu a jednání jako nad přímou kauzalitou, kde platí, že jednání vychází jen z příslušného habitu. Podle Růžičky a Vašáta (2011) je třeba přidat do rovnice ještě vliv „kapitálu“ a toto celé zasadit do příslušného „sociálního pole“ v „sociálním prostoru“ a to vše vnímat v dobovém kontextu. Teprve takto komplexní soubor vytváří základ konkrétního jednání aktéra v sociálních vztazích. Skutečnost je vztahová (Bourdieu, 1998).

Podle Webera (1946) je životní styl založen na třídě specifických preferencích, které se mohou týkat preferování určitého oblečení a doplňků, způsobu bydlení a zařízení domácnosti, jídla i způsobu stolování, specifické zábavy a trávení volného času vůbec apod. Významným uplatňovaným mechanismem je vkus. Bourdieu (1984) řeší ve svém díle *Distinkce (La Distinction)* mimo jiné právě podstatu vkusu a také vztah mezi vkusem a životním stylem. Jasně říká, že vkus a životní styl jsou dvě neoddělitelné veličiny. Bez vkusu by nebylo možné právě rozlišit jednotlivé životní styly samotnými jejich aktéry.

Teorii třídní specifčnosti životních stylů najdeme i u Baumana (1996), která jasně říká, že životní styly jsou určovány materiálními podmínkami příslušných sociálních tříd a tak nedostatek prostředků omezuje jejich svobodný výběr. Životní úroveň a s ní spojená kvalita života tedy spoludeterminuje možnosti a rozsah výběru prvků životního způsobu, kde není rozhodující a až tak důležitá kvantita, ale především jejich kvalita a úroveň.

V této práci do jisté míry využijeme obsahově odlišeného vymezení životního stylu od životního způsobu resp. jejich předkládané hierarchie k tomu, abychom akcentovali multifaktoriálnost a individuální dispozice nositelů životního stylu v kontextu společenské stratifikace. Mimo takto zaměřené pasáže budeme s oběma těmito pojmy zacházet jako se vzájemně zaměnitelnými. Následující subkapitoly budou na symbolickém rozhraní, stejně jako i v průniku vědních³ disciplín sociologie a psychologie řešit, nakolik volně, svobodně a záměrně lze projektovat, komponovat a formovat vlastní životní styl; jak široká je nabídka životního způsobu (jak pestrý je onen repertoár), kdo a/nebo co ji určuje a jaká je vlastně přímá „dostupnost“ jednotlivých prvků. Do řešení této otázky tak vstoupí rozličné faktory, kritéria a podmínky jak na skupinové, tak na ryze individuální úrovni. Dotkneme se nejen konkrétnějších možností ve volbě životního stylu, ale naznačíme též současné tendence v kontextu s identifikací dospívajících právě skrze životní styl.

³ Duffková (2008) trefně poznamenává, že v obsahu životního stylu se objevuje řada jevů, které samy o sobě vlastně nepatří do předmětu zájmu žádné vědy.

1.2 Životní styl jako systém hodnot, postojů, motivů a potřeb

Hodnotou je člověku to, co pro něj má určitý osobní význam, v užším slova smyslu to, co je pro něj žádoucí, co považuje za dobré. Kladná hodnota objektu spoludeterminuje apetenční chování⁴, které je na tento objekt zaměřeno. Nakonečný (1998) tvrdí, že čím je hodnota objektu větší, tím je objekt atraktivnější (jídlo, sexuální objekt...). Kladné hodnoty lze dělit do různých kategorií např.: **biologické** (život, zdraví, pohodlí, požitek), **kulturní** (zábava, estetické zážitky, práce...), **duchovní** (poznání, morálka, pravda, náboženské, politické a jiné ideje), **sociální** (manželství, přátelství, láska), **materiální** (majetek, peníze) a další. Vnímání hodnoty probíhá skrze **hodnocení**, které je komplementárním procesem poznávání resp. samotným výsledkem komplementarity poznávání a cítění. Jinak řečeno, vyjadřuje subjektivní prožívání významu a hodnoty objektů, tj. osob, věcí, jevů, idejí i jejich dílčích vlastností a vztahů mezi nimi (Nakonečný, 1998).

Uvažujeme-li o hodnotách jako o systémové složce osobnosti, pak uvažujeme o hodnotové orientaci. Göbelová (2008) popisuje **hodnotovou orientaci** jako hierarchicky **uspořádaný soubor hodnot** přijatý jedincem, skupinou, společenstvím, který představuje souvislý a aktuálně stabilní systém hodnot regulujících a usměrňujících chování jedince. Hodnotovou orientaci člověka tvoří soustava postojů, zájmů a tendencí jednat určitým způsobem. Hodnotová orientace tak patří k nejdůležitějším součástem vnitřní struktury osobnosti člověka, protože reflektuje získané zkušenosti, umožňuje hodnotit, rozlišovat dobré a zlé, stejně tak podstatné a nepodstatné. Hodnotové orientace lze v tomto smyslu podle Heluse (2003) vnímat dokonce jako určitou zaměřenost na cíle rozhodující životní důležitosti. Usilování o tyto cíle má pak pro jedince podobu jakéhosi ubezpečení, že jeho život má smysl.

V souladu je Jandourkovo (2012) pojetí, v němž přisuzuje „hodnotě“ v sociologickém kontextu funkci **měřítka pro rozhodování a jednání**. Ta v tomto významu vytváří jistá kritéria pro posouzení správnosti jednání s tím, že míra závaznosti hodnot umožňuje posoudit též míru integrace společnosti.

Podle Bourdieua (1998) je prapůvodní pohnutkou jednání lidí touha po uznání, prestiži a reputaci. Jednání lidí tedy řeší také skrze hodnotu. Jeho konceptem v tomto smyslu je tzv. **kapitál**. Hovoří o ekonomickém a kulturním kapitálu, který není jen jakýmsi vlastnictvím, ale „něčím“, co nabývá na sociálním významu teprve společenským uznáním a oceněním. Hodnota jednotlivých forem kapitálu je tedy vždy relativní a kontextová.

⁴ Chování, které je zaměřeno na **hledání** a **dosazení hodnoty**, kterou člověk považuje za kladnou, k získání odměny, subjektivně žádoucího cíle, motivované např. potřebou, pudem, chutí, přáním či touhou, zájmem, vnitřním vyladěním, např. hladem, zamilovaností apod. (<http://slovník-cizich-slov.abz.cz>).

Ekonomický ani kulturní kapitál tak nemá sám o sobě sociální význam, pokud není převoditelný na tzv. kapitál symbolický, jehož prostřednictvím získává aktér „explicitní nebo praktické uznání“. Obecně jej lze chápat jako cokoli, co má v příslušném sociálním poli či prostoru diferencující (resp. stratifikační) efekt, to jest jako to, co způsobuje nerovnou distribuci uznání a moci. Uznávání a oceňování kapitálu vychází z myšlenky, že existovat v sociálním prostoru neznamena pouze lišit se, ale také mít schopnost odlišovat a hodnotit (Bourdieu, 1983). V podobném směru uvažuje i Hrabal (2003), který uvádí, že významným posilujícím prvkem sociální prestiže je právě imponující vlastnictví a majetek se tak stává důležitým prostředkem sociální diference.

Vztah k hodnotám tvoří obsah postoje, a tak pojem **postoj** představuje **hodnoticí vztah**; postoj vůči něčemu (a předmětem postoje může být cokoli) vyjadřuje hodnocení objektu subjektem, které se pohybuje v kontinuu, jehož krajní póly tvoří naprosto pozitivní a naprosto negativní vztah, tj. naprostý souhlas či naprostý nesouhlas s určitým výrokiem ev. naprostou přitažlivostí nebo odpudivostí apod. Extrémní postoje ovšem zastává jen malá část lidí. Postoje zaujímají ve struktuře osobnosti významnou rovinu. Ve spojení s hodnotami a s hodnocením jsou zcela zásadním aspektem vztahu člověka vůči světu (Nakonečný, 1998).

Postoje vyjadřují připravenost jedince k jednání, tvrdí Sak a Saková (2004), zároveň však upozorňují, že vliv hodnotového systému na jednání člověka nelze přeceňovat, a to především z toho důvodu, že mezi hodnotou a chováním neexistuje taková závislost, která by umožňovala jednoznačně z hodnoty vyvozovat jednání a naopak. Na jednání člověka má totiž vliv celý strukturovaný systém hodnot, a ne pouze jedna konkrétní hodnota, i když s danou situací může být spojena nejsilněji. Nehledě na skutečnost, na kterou poukazuje např. Nakonečný (1998), že chování je často adaptivní, účelné, situačně podmíněné a nemusí tak vždy vyjadřovat skutečný postoj jedince. Toto souvisí taktéž i s fenoménem „hraní“ jednotlivých sociálních rolí, potřebou sebestylizace, projevy osobní image apod. Ke všem těmto tématům se dostaneme v dalších částech této práce a představíme si např. Goffmanovu (1999) „dramatickou“ interpretaci sociálních interakcí.

Nutno v této rovině však zmínit, že komplex postojů zahrnuje i jejich specifický druh a tím jsou **předsudky**. Těmi jsou podle Nakonečného (1998) obvykle převzaté, tradicí udržované **iracionální postoje**, které se udržují jako afektogenní vztahy podporované často racionalizací. Jako takové jsou těžko přístupné protiargumentaci. Předsudky tedy nejsou v chápání sociální psychologie produktem sociálního učení a důsledkem individuálních kontaktů a interakcí jako řada „běžných“ postojů, ale různými demagogiemi nvrženými modely přístupu ke světu a jeho součástí.

Sak a Saková (2004) tvrdí, že ve struktuře osobnosti má postoj oproti hodnotám větší dynamiku a nižší stabilitu. Budeme-li vycházet z platnosti tohoto tvrzení, nabízí se úvaha, zda při působení na jednotlivce s cílem jakkoli ovlivnit jeho životní styl nebude efektivnější vyvinout tlak na změnu postojů, než tlak na změnu hodnot?! Ovšem, lze vůbec tak snadno tyto dva elementy oddělit?! Bauman (1996) v návaznosti na svou teorii „tekuté“ společnosti, tedy společnosti, pro kterou je charakteristické velké rozvinutí trhů a silné konzumní postoje, tvrdí, že právě tyto postoje vedou člověka k přesvědčení, že je jeho povinností neustále zdokonalovat sebe i svůj život, že se musí kultivovat a rozvíjet, a že musí sám překonávat vlastní nedostatky i jiné překážky, které mu stojí v cestě k jeho životnímu (konzumnímu) stylu. Požadavkem na každého člověka je pak vytvoření si vlastní identity ve smyslu prosadit se, udělat ze sebe někoho konkrétního. „Návod“ k tomu, jak toho dosáhnout přináší právě reklama, která ukazuje jednotlivé konkrétní produkty na pozadí jasně vylíčeného životního stylu. Každý takový produkt má svou sociální adresu, tedy je zřejmé, komu je určen.

Spojitosť postojů a hodnot s životním stylem jednotlivců i skupin je zcela zřejmá. Není pochyb, že jak hodnoty, tak postoje, a patrně v této základní rovině příliš nezáleží na tom, zda jsou tyto osobnostní „komponenty“ autenticky vytvořené nebo nekriticky přejaté, mají zásadní vliv na utváření životního stylu. Otiskují se v preferencích každého z nás, ovlivňují naše rozhodování a předurčují tak i výsledná rozhodnutí, výsledné aspirace i finální volbu. Vedle samotné podoby těchto prvků se uplatňuje jejich stabilita, míra jejich interiorizace, ale i aktuálnost, platnost a potřebnost, stejně tak prostor k jejich manifestaci a sdílení, ale také jejich legitimita.

Období dospívání patří mezi ta období, kdy jedinec výrazně a razantně aktualizuje svůj dosavadní hodnotový systém. Musí jej konfrontovat s celou řadou vnějších i vnitřních změn. Je to období velmi citlivé na tlak směrem k jeho hodnotám a postojům a stejně tak submisivní. Tato „poddajnost“ dospívajícího jedince přináší nezbytné riziko v náchylnosti k nedostatečně kritickému přejímání hodnot a postojů, v negativním smyslu dává výrazně větší prostor k „manipulaci“ různými marketingovými kampaněmi, rozličnými subkulturami ale v krajních případech i ideologicky vyhraněnými či dokonce extremistickými skupinami (v náboženském, politickém spektru, apod.), ilegálními komunitami, gangy atd.

Chování a jednání jedince, ovlivněné jeho hodnotami a postoji, má také nějaký svůj motiv. Podle Nakonečného (1998) **motivy** určují **směr** a **intenzitu** tohoto **chování** a vysvětlují i proč má chování právě takový směr, stejně tak proč probíhá s takovou silou. Motivy jsou tedy vyjádřením příčiny, důvodu či záměru lidského chování, dávají mu jistý psychologický smysl⁵. Je třeba jej vnímat nejen „symptomatologicky“, k čemuž často při rychlých hodnoceních dochází, ale především kauzálně, chceme-li jej pochopit nebo dokonce působit na jeho změnu.

Mezi motivy a postoji existuje vztah, resp. rozdíl, a ten je třeba zmínit. „**Motivy aktivizují chování, zatímco postoje se projevují v jeho obsahu**“ (Nakonečný, 2009, s. 237).

V psychologii se standardně odlišují **formy** a **druhy** motivů. Formy jsou vyjadřovány termíny jako potřeby, zájmy, ideály atd., druhy motivů poukazují na jejich konkrétní obsah, tj. na konkrétní uspokojení, kterého má být dosaženo. Za základní formu motivů jsou pokládány **potřeby**, a všechny ostatní formy motivů se z potřeb vyvíjejí. Druhů motivů je mnoho, v zásadě ale podléhají následujícímu základnímu třídění:

1. **Biogenní** či **fyzilogické** potřeby organismu (potřeba potravy, pohybu, spánku, sexuálního uspokojení...)
2. **Sociogenní** či **psychogenní** potřeby člověka jako sociální bytosti (potřeba výkonu, opory, kompetence...)

Potřebu v chápání psychologie vyjadřuje Vágnerová (2004) shodně s Nakonečným (2009) jako formu motivu ve smyslu deficitu v biologické nebo sociální dimenzi lidského bytí. Chování motivované určitou potřebou pak směřuje k redukci tohoto nedostatku, což je následně prožíváno jako určitý druh uspokojení.

Působení potřeb a z nich vyplývajících motivů na lidské chování může být podle Vágnerové (2004) velmi variabilní, což znamená, že zcela stejné motivy mohou vést k různému jednání a naopak, odlišné motivy mohou vést k obdobnému projevu. Při tom všem platí, že určité chování může být výsledkem působení dokonce několika motivů najednou, pokud se navzájem nevyklučují.

⁵ Pro rozšíření či doplnění uvádím příklad, kdy chování jedince neodpovídá jeho běžně uplatňovaným vnitřně nastaveným zákonitostem. Je jím princip sociálního vlivu, který např. Cialdini (2012) popisuje jako přejímání většinových postojů, kdy se jedinec rozhoduje k nějakému jednání v nějaké situaci, ve které již nějakým způsobem konají ostatní přítomní. Takové jednání pod sociálním vlivem může být i v zásadním rozporu s jednáním, ke kterému by došlo nebo naopak vůbec nedošlo, kdyby jedinec takto ovlivněn nebyl. Příkladem může být situace, kdy je třeba poskytnout pomoc a lidé nečinně přihlížejí, i když se evidentně jedná o stav nouze, samotný jedinec by ve stejné situaci začal konat s mnohem větší samozřejmostí.

Potřeby jsou v různých teoriích děleny do kategorií či uspořádávány do struktur. Jednou z nejnámějších a také stále přijímanou teorií je Maslowova teorie potřeb, kterou zde představíme. Výsledkem Maslowových prací bylo poznání, že hybnými silami motivačního chování lidí jsou zejména jejich potřeby, jakožto podmínky udržování fyzického a duševního zdraví. Maslow (1943) tyto lidské potřeby utřídil a odhalil principy jejich působení. Určil pět skupin potřeb a seřadil je do hierarchického systému, a to z hlediska naléhavosti, s jakou jsou prožívány jako vnitřní tlaky k jednání...

Tento systém je znám právě jako **Maslowova pyramida** či **Maslowova hierarchie potřeb** (řazeno od nejnižších po nejvyšší):

- **fyziologické potřeby** (všeho, čeho je třeba k udržení života, tj. potřeba vody, potravy, vzduchu, přiměřených klimatických podmínek...)
- **potřeby jistoty a bezpečí** (zajištění a uchování vlastní existence i do budoucna, neexistenci nebezpečí nebo ohrožení...)
- **potřeba sounáležitosti** (potřebu začlenit se do nějaké skupiny, většího celku a také dobrých vztahů k ostatním lidem, být někým milován, patřit někomu...)
- **potřeby uznání a ocenění** (sebeocenění, respekt a uznání osoby ze strany ostatních, získání souhlasu...)
- **sebeaktualizace** (vzdělávání, osobní rozvoj, realizace svých schopností...)

S uspokojením určité úrovně potřeb její význam klesá a nastupuje další, vyšší úroveň. Zároveň platí, že individualita v pociťování potřeb má vzestupnou tendenci. Aby se mohla vyskytnout určitá vyšší potřeba, musí být podle Maslowa nejdříve uspokojeny všechny potřeby, které jí v hierarchii předcházejí (Maslow, 1943).

Uspokojování potřeb je tedy obecně chováním (ať již záměrným nebo bezděčným) zaměřeným na dosažení určitého cíle (na předmět uspokojení dané potřeby). Naléhavost jednotlivých potřeb je veskrze individuální, proto také každý jedinec vyvíjí odlišnou aktivitu při dosahování uspokojení svých potřeb. Lipovetsky (2008) říká, že žijeme v postmoderní kultuře, ve které je spotřeba založena na svádění, tedy založená na podněcování potřeb a informací. Společnost je tak ovládána skrze spotřebu a to nikoli „totalitně“, nýbrž zcela pružně, neboť lidé sami dobrovolně přebírají věci, módu, způsoby trávení volného času vypracované specializovanými společnostmi. Tento trend tak poskytuje na jedné straně nevídanou emancipaci celé společnosti, na straně druhé však dochází k řízení všeho společenského (Lipovetsky, 2008).

Hodnoty, postoje, motivy a potřeby tvoří složitý komplex v lidské osobnosti, jemuž jednotlivé kultury, ale i vlivy konkrétních prostředí zakládají určitou shodu či podobnost. Při detailnějším posouzení je však vždy patrný otisk individuality každého jedince a ani ty nejkonzformnější systémy nepotlačí jeho unikátnost. Dostupné prvky životního způsobu jsou „obráběny“ tímto unikátním nastavením celého zmiňovaného komplexu a tím dostává životní styl daného jedince konkrétnější obrysy. I přes význam a zásadní vliv hodnot, postojů, potřeb a motivů lze mluvit jen o spolupodílení se na tvorbě životního stylu. V celém procesu působí ještě i další faktory, kterým se věnují související kapitoly.

1.3 Životní styl jako sebeprezentace, identita a image

V kontextu se současnými moderními a plně diferencovanými společnostmi hovoří Kubátová (2010) o **společnosti jako o souhrnu životních podmínek**, které vstupují do utváření způsobu života skupiny nebo jednotlivce. Abychom takto mohli společnost vnímat, musí stupeň materiální a kulturní rozvinutosti dané společnosti určovat způsob života skupin a jednotlivců, kteří v dané společnosti žijí, musí platit, že skupiny i jednotlivci se na produktech materiální a kulturní společnosti podílejí odlišně anebo různou měrou, tedy že životní podmínky jsou „třídně“ diferencované a v neposlední řadě je třeba, aby mezi tyto životní podmínky společnosti byly zahrnuty také základní kulturní hodnoty a sociální normy (Kubátová, 2010). Taková společnost je dle Bourdieua (1998) prostorem antagonistických pozic, které okupují jednotliví aktéři, mezi kterými probíhá neustálý symbolický boj o výhodné pozice v sociálním prostoru. Bourdieu nehovoří o tradičních a o moderních společnostech, nicméně společnost vnímá právě z hlediska komplexity jejich diferencovanosti. Proto je dělí na diferencované a relativně nediferencované s tím, že diferencované společnosti podle něj zahrnují různá, tzv. „sociální pole“. Ta Bourdieu (1984) vymezuje jako relativně autonomní část sociálního prostoru, která se řídí svými vlastními pravidly a jsou strukturovány vlastním systémem distribuce forem kapitálu. Jinými slovy, sociální pole je univerzem, které se řídí svými vlastními zákony fungování a transformace, jde o strukturu objektivních vztahů mezi pozicemi, které v něm zaujímají jednotlivci či skupiny konkurující si v úsilí o legitimitu (Bourdieu, 2010).

Pravidelně vstupujeme do různých **interakcí** s různými lidmi, v různých prostředích a skupinách (rodina, přátelé, škola, zaměstnání, zájmové spolky atd.), pravidelně jsme ovlivňováni a tvarováni tou či onou formou, resp. stylem probíhající interakce. Cokoliv si z „repertoáru“ životního způsobu převezmeme a promítneme „ven“, je dále hodnoceno. Prokazujeme se svou identitou skrze vlastní image, ukazujeme svůj životní styl. Dostává se nám zpětné vazby ve formě reakcí a kritiky, jenž může vyjadřovat přijetí našeho životního stylu, ale také jeho odmítnutí. Žádoucí bývá zpravidla posilováno, to nežádoucí zase logicky potíráno či likvidováno. Významně žádoucí projevy bývají oceňovány anebo honorovány, stejně jako na straně opačné, extrémně nežádoucí projevy bývají odmítány, odsuzovány a různě sankcionovány.

Nevyhnutelným dopadem či důsledkem každého takového vzájemného působení, je „**ovlivnění**“. Řezáč (1998) tvrdí, že k ovlivňování dochází během interakce vždy, a to i když nejde o záměr ani jednoho ze zúčastněných aktérů. V principu jde tedy o to, že zúčastnění jedinci se důsledkem interakce více či méně mění a spolu s tím se formuje i jejich životní styl. Konečně, názor, že chování je výsledkem interakce jedince a prostředí publikoval již ve třicátých letech dvacátého století ve své teorii životního prostoru Kurt Lewin (1939).

Vstupování do různých vztahů a situací čili „pohyb“ v nějak vymezeném „sociálním prostoru“, tedy interakce jedince „ve společnosti“ či se „společností“ má různou formu. Křivohlavý (In. Řezáč, 1998) **formy interakcí** rozlišuje podle míry součinnosti. Za základní z těchto forem považuje tzv. **koexistenci** (spolubytí), kdy zúčastnění jedinci směřují k naplnění svých osobních cílů nezávisle na sobě, což ovšem nevylučuje vzájemné inspirování a stimulaci, ale ani riziko konfliktu, pokud se „cesta“ k cíli jednoho stane překážkou pro dosažení cíle toho druhého.

Má-li interakce již formu **koordinace**, objevují se tendence sladit aktivity jednotlivců tak, aby směřování k cíli každého z nich nebylo narušováno, a to už jen tím, že nebude nutné řešit konflikty, jako tomu bylo u pouhé koexistence.

Na úrovni **kooperace** se již aktivity jednotlivců funkčně sdružují k dosažení tentokrát již společného cíle. Taková spolupráce může navíc vykazovat synergický efekt. Řezáč (1998) zdůrazňuje, že v této formě interakce jsou respektovány a do souvisejících postupů zapracovávány i individuální požadavky, potřeby a celkově veškerá specifika každého zúčastněného jedince.

Při každé společné činnosti se logicky utvářejí mezilidské vztahy a lidé na sebe jejich prostřednictvím vzájemně působí, ovlivňují se. V rámci takto vzniklých vztahů můžeme rozlišit zase určité způsoby či **styly interakcí**.

Rivalitou čili **soupeřením** je podle Řezáče (1998) interakce typu „kdo z koho“. Například v kontextu s posilováním sociální pozice je cílem takto stylizovaného chování získání nejvyšší pozice v dané skupinové struktuře. Rivalita bývá často (a rozhodně ne zcela neoprávněně) vnímána jako nežádoucí a „nezdravý“ způsob konkurenčního boje. Křivohlavý (In. Řezáč, 1998), byť nerozporuje negativní rozměr tohoto typu interakce, upozorňuje, že jakémukoliv soupeření dá etickou hodnotu teprve až společenský kontext.

Méně vyostřeným typem interakce je **soutěžení**, jehož podstatou ani výsledkem není podle Řezáče (1998) „být první“, ale dosáhnout lepšího výkonu, v našem kontextu dosáhnout na přijatelnou (lepší) pozici, tj. nebýt nejhorší. Neplatí tady, že dospět k cíli může pouze jeden ze soupeřů, ale naopak všichni, kteří se soutěžení účastní. Není-li však chápán a přijímán smysl soutěže, může rychle a snadno dojít k přeměně v rivalitu.

Intimnější ráz vykazuje **reciprocita** neboli vzájemnost, která nepředstavuje podle Křivohlavého (In. Řezáč, 1998) jen vzájemnou výhodnost, ale odráží v sobě potřebu sounáležitosti, posouvá vztah nad individuální rozměr. Jeden pro druhého tak již není pouze prostředkem ke snazšímu dosažení vlastního individuálního cíle. Charakteristickým rysem reciprocity je vstřícnost, vzájemná podpora (solidarita) a uvědomování si smyslu tohoto společného vztahu.

Speciálním druhem interakce, se kterým je možné se běžně setkat, je **manipulace**. Manipulaci podle Řezáče (1998) charakterizuje asymetrie, a to v tom smyslu, že jedna strana vzájemného kontaktu zneužívá druhou. Její podstatou je ovlivňování jiných lidí, kteří se stávají prostředkem dosahování osobních cílů manipulátora. Jinými slovy, chovají se a jednají tak, jak to vyhovuje záměrům někoho jiného. Manipulace jako taková využívá v rámci svého maskování jiné pozitivně vnímané formy interakce. I když se nejedná vždy o zcela záměrné působení, platí, že v naprosté většině případů je manipulace vědomou a účelovou aktivitou s negativním dopadem na manipulovaného.

Dospívající se potřebuje prezentovat svou identitou. Cílem každé sebereprezentace jak již bylo naznačeno, je snaha o **vytvoření pozitivního dojmu** a dosažení **přijetí** druhými (Goffman, 1999; Tyrlík, Macek a Širůček, 2010). Komplikací při tom může být rozpor mezi tendencí k pravdivě identitnímu sebevyjadřování a seberealizaci a opačnou tendencí k sebestylizaci, sebezapírání a podléhání přání druhých být podle jejich představ (Helus, 2003). Nakonečný (2009) přímo říká že: „být sám sebou“, tj. „být takový, jaký skutečně jsem“, není vždy reálné, a to zejména proto, že každý musí své chování (projevy vlastní identity) právě více či méně stylizovat nebo dokonce něco předstírat či zastírat. Dodává ale, že účelové předstírání něčeho, čím subjekt není, lze v jistém smyslu považovat i za ztrátu identity (Nakonečný, 2009). Podle Goffmana (1999) je působení jednotlivých aktérů v rámci interakce „hereckým výkonem“ v určité společenské roli, tj. jakýmsi odehraným „představením“. Aktéři se tak stávají „sami sebou“ až po odchodu ze „scény“ do „zákulisí“, kde mohou ze sebe sejmout danou stylizaci spojenou s použitou sociální rolí. Výsledný dojem, který si o nich okolí vytváří, si jednotliví aktéři kontrolují, stejně tak sledují reakce druhých na ně (Goffman, 1999).

Důvodem pro nepřijetí může být též **stigma**. Právě Goffman (2003) rozpracovává tuto problematiku lidmi negativně vnímaných distinktivních znaků ve své stejnojmenné monografii. Říká, že „nositelé“ stigmatu se napříč společnostmi stávají diskreditovanými a diskreditovatelnými a často též i diskriminovanými. Stigma negativně zasahuje identitu osobní a/nebo sociální. Stigma lze chápat jako symbol odlišnosti, odklonu od „zdravého“, od „normálního“ nebo od „očekávaného“. Nabývá podoby určité vady (fyzické, psychické či sociální). Konkrétně se může jednat o různé fyzické odchylky, nemoci, deformace, znetvoření či jen tělesnou ošklivost, rasovou nebo náboženskou příslušnost, psychické poruchy nebo odlišnou sexuální orientaci, stejně jako (dnes tolik běžně se vyskytující) nezaměstnanost, alkoholismus apod. (Goffman, 2003). Stigma tak významně ovlivňuje vnímání sebe sama, sebeúctu a celkově tak formuje identitu.

Jandourkova (2012) slovníková definice objasňuje identitu jako hluboký pocit vlastní totožnosti, vyjádření toho, kdo jsem a jaký jsem pro sebe a pro ostatní; čím se liším od druhých; ke kterým skupinám patřím; co je pro mě důležité atd. Zcela obecně tak vybízí k vnímání identity jako odpovědi na tyto otázky v několika různých rovinách. Jistě tím nepostihuje celý její koncept nijak zevrubně, naznačuje však, že fenomén pod názvem „**identita**“ stojí v zájmu vývojové psychologie i psychologie sociální a sociologie samotné.

Podle Macka a Tyrlika (2010) se s ohledem na interpersonální a sociální kontext sebevymezení dnes již běžně rozlišuje **osobní a sociální aspekt identity**.

Osobní identita je založena především na intimní sebereflexi a sebehodnocení. Podstatou je vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým. Odpovídá zejména na otázku: „kdo jsem“. Např. Nakonečný (2009) tuto oblast dále větví na identitu fyzickou (věk, pohlaví, rasa, otisk prstu...) a identitu psychologickou (jedinečné vlastnosti osobnosti, psychická unikátnost a individualita). Sociální identita oproti tomu představuje pocit začlenění, spolupatříčnosti a kontinuity v sociálních vztazích, členství v různých sociálních skupinách či sociálních kategoriích, vědomí vystupování v obecných i jedinečných sociálních rolích, stejně jako identifikaci s určitými skupinovými standardy. Odpovídá na otázky typu: „kam patřím“; „čeho jsem součástí“; „odkud pocházím a kam směřuji“ atd. (Macek, 1999). Podle Výrosta a Slaměníka (2008) se obsahy sociální a osobní identity vzájemně prolínají či dokonce překrývají, jde tak „pouze“ o akcentaci některých relevantních aspektů osobní zkušenosti. Z předchozího nástínu je patrné, že některé komponenty jsou ze své podstaty neměnné, jiné zase nějakou tu možnost volby nebo nějaké úpravy, nějakého posunu či vylepšení poskytují.

Odrazem identity v sociálních interakcích je „**image**“, projev vnějšího „viditelného“ působení směrem ke společnosti, jakýsi pocitový obraz či dojem z člověka (Jandourek, 2012). Barwasser říká, že „image je to, co člověk potřebuje, aby si druzí mysleli, že je tím, čím by rád byl“. Image tedy můžeme považovat v jistých souvislostech za jakousi vnější projekci osobní i sociální identity⁶.

Důležitou součástí identity dospívajícího jedince je fyzický vzhled spolu s „outfitem“. Řešením vlastního zevnějšku se dospívající velmi intenzivně zabývají. Neznamená to, že všechny jejich snahy vedou k sebezušlechťování⁷, nicméně platí, že dospívající přestává brát své tělo jako danost a uvědomuje si, že mnohé ze svého zevnějšku může ovlivnit.

Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu, zevnějšek se tak, jak uvádí Vágnerová (2005a) stává přímo prostředkem k dosažení sociální akceptace a prestiže, vyjádřením vztahu k určitému člověku nebo skupině, resp. vymezením se vůči nim a to buď ztotožněním se s nimi, nebo jejich odmítnutím. V případě příslušnosti k nějaké skupině vzniká potřeba jednoznačného sebevymezení, která vede k určité **uniformitě**, jedinec manifestuje identifikaci se skupinou zdůrazněním vnějších znaků (oblečení, líčení, účes, ozdoby, projevy chování, způsob vyjadřování, způsob trávení volného času atd.). Bauman (1996) podotýká, že obliba jednotlivých vzorů pro vytváření osobní identity a životního stylu se postupem času mění, protože i tyto vzory podléhají módě a aktuálním trendům. Životní styly se téměř rovnají stylům spotřeby a tak každá z nich vyplývající image má své ekonomické pozadí, resp. své finanční nároky a tím i jisté limity dostupnosti.

Domnívám se, že pokud jsme se na začátku této kapitoly přiklonili k vnímání společnosti jako souhrnu životních podmínek, je nezbytné uchopit „společnost“ v kontextu s životním způsobem a životním stylem jako obsáhlý komplex nabídky, příležitostí, možností, variant, prostoru, volnosti, potenciálu, ale i tradic, zvyklostí, podmínek, pravidel, limitů, norem, kodexů, zákonů, dalšího regulačního působení apod.

Šíře nabídky životního způsobu může být co do rozmanitosti až daleko za hranicemi i velmi ambiciózní představivosti těch nejnáročnějších „zákazníků“. Rozhodující jsou však omezení v její dostupnosti. „Tržní“ mechanismy životního způsobu rozhodně neaspírují na

⁶ Zajímavý postřeh obsahuje tvrzení Kubátové (2010), že současná společnost **preferuje absenci přesně vymezené identity** s tím, že čím neurčitěji je identita definována, tím lépe pro toho, kdo je jejím nositelem. Komentuje tím stav, ale i požadavky současné společnosti na pružnost v adaptaci, schopnost a rychlost provádět změny sebe sama, připravenost učit se novým věcem, ale současně zapomínat to, co je již nefunkční a nevyužitelné (Kubátová, 2010).

⁷ Tělo už neznamená nic zavrženého, je znakem naší nejhlubší identity, za kterou se nemusíme stydět a kterou lze nepokrytě ukazovat v její přirozené pravdivosti (Lipovetsky, 2008).

ocenění na poli rovných příležitostí a nejen, že se tak netváří, vlastně takové ani nechtějí být. Naopak jasně a záměrně hospodaří se socioekonomickými, kulturními a dalšími rozdíly ve společnosti, stejně tak se subjektivními předpoklady jedince, jeho předurčeností či privilegovaností, což znamená, že s výběrovostí, limitovanými edicemi a exkluzivitou se prostě počítá.

Shrneme-li stručně vše co bylo v rámci celé této kapitoly napsáno, pak vyjádřeno „obyčejnou“ rétorikou - nestačí, že to tak „ chceme“, nestačí ani, že na to „máme“. Nejsme izolováni a tak vždy bude záležet i na společenské akceptovatelnosti a ocenění našeho životního stylu a jeho prvků, který se tak v jistém smyslu stává produktem sociální interakce se všemi zákonitostmi, ale i výjimkami.

1.4 Životní styl dospívajících, (sub)kultury, scény a jiné tendence

Ve směru, jakým se ubírá tato práce, je příhodné nahlížet na subkultury jako na teorii o „třídní“ struktuře společnosti, o hodnotových orientacích, o identifikaci s imponující nabídkou, o skupinách i komunitách, které stojí mimo, vedle či proti společnosti a celkově prostě o nich uvažovat jako o způsobech života, které se více či méně odlišují od většinové společnosti, ale především jako o jednom z možných způsobů hledání a možná i nalézání „sebe sama“.

Subkultury nezbytně charakterizuje jejich specifický (identifikovatelný) styl. Zahrnuje image (vzhled), vystupování (gesta, mimika, držení těla, způsob pohybu apod.) a slang či argot (Smolík, 2010). Všem těmto znakům je přiřkládán specifický význam, umožňuje totiž definovat hranice vůči ostatním (sub)kulturám, stejně tak na základě distinkce v těchto prvcích vymezuje vnitřní strukturu a hierarchii. Neméně důležitý je i požadavek na prezentaci stylu subkultury takovým způsobem, který bude pro okolí jasně rozeznatelný, jednotlivé atributy či symboly musejí tedy nést rozpoznatelný (čitelný) sociální význam (Kolářová, 2011; Jenkins, 2008).

Současná, postmoderní společnost je charakteristická mimo jiné absencí přesně vymezených a „ohrazených“ vzorů, které se stěžejně podílejí na utváření životního stylu a udržení jeho stability. Namísto toho je dostupné nesčetné množství modifikací a variant (Bauman, 1996; Lipovetsky, 2003). Absence jasně zřetelných kontur dominantní kultury se přirozeně dotýká i samotné podstaty subkultur. Muggleton (2000) říká, že diskutabilní je již samotný pojem subkultura, jejímuž současnému významu by více odpovídalo spíše označení „kulturní vkus“ nebo jen „**scéna**“, kterou lze definovat např. jako určitou formu styku mezi členy dané subkultury, tedy účastníky se stejným zájmem na trávení volného času nebo se zaměřením na stejný životní styl. Příkladem a typickým zástupcem jsou například **hudební a taneční scény** apod. Subkultury jsou v postmoderní době podle Muggletona (2000) jen estetickým kódem, naplněním společenského požadavku odlišení, nikoliv vyjádřením svobody. Subkultury tak již nejsou nástrojem „revolty“ a to zejména proto, že majoritní společnost v původním smyslu de facto dnes již neexistuje, není se tím pádem ani proti čemu skrze subkultury vymezovat (Muggleton, 2000).

V procesu formování identity sehrávají „subkultury“ významnou roli. Mimo jiné právě proto, že odpovídají svými principy a podstatou své existence vývojovým tendencím a potřebám dospívajících. Podle Smolíka (2010) je třeba zdůraznit, že subkultury vznikají na pozadí vrstevnických skupin, které jsou v tomto životním období nejen zásadním prostorem, kde dochází ke sdílení názorů, pocitů a vzorců chování, a to zejména proto, že

jejich členové mají relativně stejnou životní zkušenost, stejné nebo podobné problémy, pociťují nejistotu (Macek, 2003), ale pohyb ve vrstevnických vztazích je mechanismem hledání a ujasňování si vztahu k sobě samému. Subkultury nabývají často podoby referenčních skupin, kde si jejich příznivci či členové ověřují své limity v podobě sociálních dovedností a to v míře, obsahu i formě, která by v běžném společenství nemohla být bez důsledků akceptována. Reakce ostatních je jím tak zpětnou vazbou. Subkultury poskytují „útočiště“ i řadě jedinců, jejichž socializace v rámci dominantní kultury je konfliktní nebo jinak neúspěšná. Členství v subkulturách může být i společensky nežádoucí až rizikové (Smolík, 2010).

Současnost vyžaduje reflektovat změny v přístupu k subkulturám, které lze přímo zaznamenat na úrovni samotného smyslu jejich existence. Následující tabulka uvádí jejich výčet, resp. srovnání klíčových parametrů subkultur v moderní a postmoderní době, které tak dobře poslouží i jako možná definice charakteristických znaků současné subkultury.

Moderní éra	Postmoderní éra
Jasná skupinová identita	Fragmentovaná, roztržitá identita
Stylová homogenita	Stylová heterogenita, pluralita
Rigidní dodržování subkulturních hranic	Flexibilní překračování subkulturních hranic
Subkultura je hlavní identitou	Mnoho stylových identit
Vysoký stupeň ztotožnění	Nízký stupeň ztotožnění
Členství vnímané jako permanentní	Členství vnímané jako přechodné
Nízký stupeň subkulturní mobility	Přechodná náklonnost k subkultuře
Důraz na přesvědčení a hodnoty	Fascinace stylem a image
Politické vyjadřování odporu	Apolitické cítění
Zaměřenost proti médiím, nedůvěra	Pozitivní vnímání médií
Autentické vnímání sebe	Vědomost neautentičnosti

Tabulka č. 1 - Rozdíl mezi moderním a postmoderním přístupem k subkulturám (Muggleton, 2000).

Pluralita dostupných stylů snížila závazek k subkulturní identitě. O příklonu k té či oné subkultuře tak rozhodují spíše aktuální preference uživatelů. Kubátová (2010) k tomu dodává, že v postmoderní společnosti člověku úplně stačí vykazovat určité vnější znaky k tomu, aby mohl být považován za příslušníka určité skupiny. Stačí tedy například poslouchat určitou hudbu, oblékat si určitou „módu“, používat specifický jazyk a k tomu

třeba trávit volný čas nějak čitelně identifikovatelným způsobem apod. Není tak nezbytné vyjadřovat postoje subkultury, natož propagovat její ideologii apod. Přejímání prvků nově preferované subkultury nevynucuje dokonce odklon od té původní. Muggleton (2000) tento jev nazývá „style surfing“, tedy volné přecházení mezi jednotlivými styly bez obavy z rozporu mezi přijatými subkulturními identitami. Upozorňuje ale, že i když se značná část subkultur dá považovat spíše a pouze za „životní styl“, existují i dnes subkultury, které naplňují kritéria moderní éry...

2 Dospívající optikou vývojové psychologie

Je-li zpracovávanou tematikou této diplomové práce životní styl, zabýváme-li se sociální interakcí a řešíme-li obsazování pozic a rolí v sociálních skupinách a především, je-li klíčovým subjektem všech výše zmiňovaných procesů a dějů **dospívající jedinec**, narazíme nejdříve na potřebu odvolat se či odkázat se na vývojem dané zákonitosti.

Podpůrnou vědní disciplínou nám tak bude právě vývojová psychologie, pro kterou podle Vágnerové (2005a) platí, že nevychází pouze z jedné komplexní teorie, která by vysvětlovala rozvoj všech psychických funkcí a celé osobnosti, ale že jde spíše o soubor různých způsobů výkladu jak vlastní determinace psychického vývoje, tak vývojové periodizace. Petrová a Plevová (2008) však tvrdí, že četné dřívější teorie, pro které bylo charakteristické zdůraznění či přecenění jedné ze dvou základních tříd determinant duševního vývoje, tedy biologické či sociální, jsou překonané a soudobá pojetí tak považují za základní činitele vývoje jak vlivy biologické (genetická výbava, fyziologické aspekty...), tak vlivy sociální a psychologické (vlastní aktivita, vlastní „já“, dění uvnitř osobnosti, člověk jako tvůrce sebe sama a jeho vliv na okolí). Ve shodě s Vágnerovou (2005a) dále uvádějí, že současná psychologie uplatňuje **interakční pojetí determinace psychického vývoje**. Předpokládá propojenost, vzájemné ovlivňování a spolupůsobení jednotlivých činitelů vývoje.

Samotný psychický vývoj lze v obecné rovině charakterizovat například jako sled somatických a psychických změn kvantitativního i kvalitativního rázu, jako individuální dynamický, ale nerovnoměrný proces, řízený svým řádem a pevně danými zákonitostmi.

Dospívání budeme vnímat zejména jako období formování vlastní identity v kontextu existující sociální reality. Zaměříme se na procesy vymezování a definování vlastního „Já“, změny životní orientace, aktualizace potřeb a na další aspekty vývoje.

Pro účely této práce využijeme nejvíce soubor poznatků etapově vymezených jako **období adolescence**, které je druhou fází dospívání. Trvá přibližně od patnácti do dvaceti let, s určitou individuální variabilitou. Týká se hlavně procesů a změn v oblasti psychické a sociální. Opomenout sice nelze ani rovinu somatického vývoje, byť není tak výrazná oproti fázím předcházejícím a v kontextu této práce ani tak významná.

Zaměření této práce vyžaduje prolínání a odkazování na vývojem dané zákonitosti, celá řada poznatků vývojové psychologie neuvedených v následujících podkapitolách je tak zpracována přímo do pasáží příslušných kapitol.

2.1 Psychologické aspekty dospívání

Adolescence ve smyslu periodizačně navazujícího období na pubertu zaznamenává v psychologickém směru jisté změny, byť řada pubertálních tendencí a typických rysů se stále manifestuje. Šimičková-Čížková (2008) tvrdí, že např. oblast kognitivních procesů adolescentů se proti pubescentům nijak zásadně nemění, nicméně adolescent umí daleko lépe používat formálně logické operace, které jsou podporovány především hromaděním zkušeností, dovede uvažovat systematictěji, postupně si osvojuje též abstraktní způsob myšlení, stejně tak mění způsob manipulace s informacemi.

Přestože ověřování hypotéz u adolescentů probíhá častěji a častěji jako konfrontace hypotetických úvah se skutečností (Šimičková-Čížková, 2008), přestože dospívající postupně připouštějí variabilitu různých možností, což přispívá k rozšíření a obohacování jejich úvah, se kterými dovedou experimentovat a rozvíjet tím tak flexibilitu jejich myšlení (Vágnerová, 2005a), podléhají a priori představě, že jediné jejich úvahy jsou zcela správné a výjimečné, vše jde ruku v ruce s tendencí ulpívat právě na jednom názoru, který dlouho považují za nejlepší. Cizí názor chápou ve svém radikalismu jako projev neochoty anebo např. omezenosti. Přijímají spíše krajní varianty, u nichž předpokládají definitivnost. Kompromis pro ně není obecně žádoucí. Tento **radikalismus** bývá typickým znakem jejich obrany proti nejasnosti a mnohoznačnosti, vyznačuje se proto častými tendencemi dospívajícího reagovat a jednat zkratkovitými generalizacemi. Dospívající totiž podléhají iluzi imaginárního publika, jsou přesvědčeni, že je neustále někdo sleduje a zejména kritizuje, proto bývají přecitlivělí a vztahovační, tento projev nezralosti a nevyrovnanosti s pokračujícím vývojem vymizí (Elkind, 1984, In Vágnerová, 2005).

Petrová a Plevová (2008) uvádějí, že adolescent své myšlení obrací do vlastního nitra, to se stává introspektivním, analytickým, ale i sebekritickým. Rozvoj inteligence nabývá svého maxima (Šimičková-Čížková, 2008).

2.2 Sociální aspekty dospívání

Podle Macka (2003) je nová kvalita interpersonálních vztahů jednou ze základních psychosociálních charakteristik adolescence. Sociální vazby se rozvíjejí nejen po stránce kvantitativní, ale především kvalitativní (Petrová a Plevová, 2008). V období dospívání je jedincem silně pociťována potřeba **emancipace**, odpoutání ze závislosti na rodině, resp. na dospělé autoritě vůbec. V závislosti na tom roste podle Vágnerové (2004) potřeba sounáležitosti s **vrstevnickou skupinou**. Toto postupné osamostatňování a s tím spojená ztráta dřívějších jistot, tak navozuje potřebu **hledání a rozvoje vlastní identity**. Ujasnění si vztahu k sobě a hledání vlastní identity považoval již Erikson ([1968] 2002) za základní vývojový úkol období adolescence. Vágnerová (2005a) zase upozorňuje, že toto období je též jedním z nejvýznamnějších sociálních mezníků, který startuje diferenciaci v profesním směřování a především ovlivňuje budoucí sociální postavení dospívajícího jedince.

Referenční skupina je pro dospívajícího jakýmsi „cvičným polem společenských dovedností“. Učí se v ní toleranci i kritice, sebeprosazování, ale i kompromisům, jsou v ní bezprostředně zažívány důsledky souhlasu i nesouhlasu atp. Vrstevnické skupiny někdy nutí své členy nejen k respektu společných hodnot, norem a cílů, ale i k širší konformitě, týkající se např. i vnějších „znaků příslušnosti“ atp. (Čačka, 2000), což je na jednu stranu pozitivně prožíváno jako důkaz příslušnosti či členství k dané skupině, na druhou stranu v extrémních případech mohou požadavky konformity představovat nebezpečné tlaky na jednání zainteresovaných (náboženské sekty, gangy a jiné extremistické skupiny).

Úprava zevnějšku patří v každém případě k nejtypičtějším formám adolescentního vyjádření sociálního začlenění. Nemusí ale vyjadřovat jen příslušnost k určité sociální skupině, oblečení může demonstrovat **opovržení normami** a životním stylem konzumní společnosti, symbolizovat moralizující postoj vůči čemukoli anebo komukoli. Dospívající svou stylizací vyjadřují rovněž potřebu **jednoznačného a nepochybného odlišení** od dospělých, které jim umožní definovat vlastní identitu. Mnohdy se však v úpravě jejich zevnějšku odráží nejistota a hledání vlastní identity; výrazné nalíčení či přílišná akcentace zralosti ukazují, jaká je snaha takového jedince, kým by chtěl být, ale i to, že zatím svůj ideál nenaplnil. Nápadnost a extravagantnost úpravy ukazují celkově na potřebu upoutat pozornost, upozornit na sebe a získat ocenění, nebo aspoň provokovat, když nic lepšího dosáhnout nelze. Někteří tak preferují oblečení, které zdůrazňuje jejich tělesné formy a sexuální identitu (mužskou či ženskou). Jiní zase nosí plandavé a beztvaré věci, které jakékoliv formy popírají, čímž zdůrazňují zcela odlišné zaměření na jiné hodnoty anebo tak vyjadřují nejistotu vlastního sebepojetí. Beztvará postava, která nemá ostré kontury, se zase prezentuje jako model vhodný k projekci libovolné varianty (Vágnerová, 2005a).

Stylizace zevnějšku v tomto období sleduje vedle všech výše uvedených motivů též úspěšnost při vybírání a hledání sexuálních partnerů. Šimičková-Čížková (2008) dokonce tvrdí, že jedním z nejsilnějších zážitků adolescentů jsou právě heterosexuální vztahy, prožívané jako první lásky. Jsou důležité nejen pro citové uspokojení, ale i vlastní identitu a sociální pozici ve skupině vrstevníků. První sexuální zkušenost je podle Čížkové (2004) také důležitým mezníkem v životě adolescenta a to jak z biologického, psychologického, tak i ze sociálního hlediska a adolescenty je subjektivně vnímána právě jako přechod do období dospělosti. Jistá je promiskuita v sexuálním chování adolescentů, která je v tomto období znakem osobnostní nezralosti. Teprve po zformování základů své identity je člověk schopen založit plnohodnotný intimní vztah s druhým člověkem, především na rovině styku dvou pohlaví, ale také na rovině hlubokého a věrného přátelství (Helus, 2003). Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že vedle jistých pudových a hormonálních základů je motivací prvního pohlavního styku prostá zvědavost zejména u chlapců (80 %). U dívek je procentuálně nižší (cca 60 %) z důvodu emočních vazeb na chlapce coby převažujícího motivačního faktoru.

2.3 Biologické aspekty dospívání

Somatický růst (u děvčat dříve) je v tomto období ukončen a adolescent je tak plně schopen sexuální reprodukce. Formování postavy též pozvolna končí a dostává se ke své definitivní podobě. Vágnerová (2005a) v kontextu se sekulární akcelerací tj. urychlením biologického dospívání vnějšími podněty uvádí, že dospívání je podmíněné a limitované právě genetickými faktory a nelze jej tak stále posouvat do nižšího věku a tak se tento trend objevující se v minulých desetiletích pomalu stabilizuje.

Dospívající jedinci se vlastním tělem velmi zabývají a řeší kvalitativní i kvantitativní znaky dané právě i realizací jejich genetické výbavy. Mládí a fyzická atraktivita (krása i síla) nabývají sociální hodnoty a významu. Biologické znaky se tak stávají nezbytnou součástí adolescentního formování osobní i sociální identity.

3 Adaptace, socializace a sociální adaptace

Jakékoli prostředí je tvořeno určitými a do jisté míry specifickými podmínkami, které na jedince nějak působí, ten se zároveň stává součástí daného společenství a nezbytně tak probíhají procesy adaptace, socializace a sociální adaptace. Přesto, že se tyto procesy vzájemně prolínají a doplňují, vymezení jejich vzájemného vztahu, stejně tak jejich preciznější specifikace je zcela na místě, aby bylo zamezeno vzniku dojmu jejich volné zaměnitelnosti.

3.1 Adaptace

S termínem adaptace pracuje celá řada vědních disciplín a oborů. Dominantně zastoupené jsou vědy přírodní a společenské, kde pojetí adaptace vychází z předpokladu existence aktivního vzájemného vztahu živého organismu s prostředím.

Tato práce staví na obecně uznávaných multioborových poznatcích, které zaměřuje a prohlubuje dle potřeb a požadavků svého tématu. V tomto kontextu je tedy vhodné vnímat adaptaci především z pohledu a přístupu psychologie, sociologie, pedagogiky, andragogiky a v přiměřených mezích i managementu. Objektem adaptace pak již není myšlen jakýkoliv živý organismus, ale dospívající člověk.

„Adaptace je výsledkem přizpůsobení člověka prostředí, **ale i procesem**, ve kterém k tomuto přizpůsobení dochází“ (Palán 2002, s. 100). Tento proces definuje Rymeš (1985) ve shodě s Palánem (2002) jako proces kontinuální **interakce**⁸ člověka s objektivní realitou, jehož výsledkem je určitý stav, který vystihuje kvalitu vztahu člověka k prostředí. Znamená to, že člověk nepřijímá okolní podmínky jen pasivně, ale snaží se je přizpůsobit svým potřebám, zájmům, hodnotám či cílům. Předpokládá se tedy jakási aktivní forma jeho účasti.

⁸ Interakce je nepochybně klíčovým pojmem této práce, významově je taktéž propojujícím prvkem jednotlivých tematických kapitol a téměř všech oblastí, které tato práce řeší. Řezáč (1998) uvádí, že pojem „**interakce**“ patří ke stěžejním sociálně psychologickým kategoriím a pro více autorů je to dokonce pojem natolik klíčový, že interakci považují přímo za předmět sociální psychologie nebo jej vymezují v těsném kontextu s ní.

3.1.1 Adaptace jako výsledek

Je-li na adaptaci pohlíženo jako na výsledek, je pro jeho posouzení zcela nezbytné využití jak subjektivních, tak i objektivních ukazatelů, byť jejich hodnotitelnost, měřitelnost či mapovatelnost bude zcela nepochybně rozdílná.

Pro posouzení úspěšnosti adaptace je všeobecně určující míra souladu či rozporu zjištěného výsledku s očekávanými nebo plánovanými hodnotami, tj. s cílovým stavem, byl-li předem jakýmkoli způsobem a formou definován. Palán (2002) uvádí, že cílový stav, tedy výsledný stupeň **adaptovanosti** je v mnoha ohledech závislý na průběhu celého adaptačního procesu, byť zcela nezanedbatelným činitelem je taktéž flexibilita, přesněji **adaptabilita** konkrétního jedince, kterou můžeme chápat jako interindividuální schopnost přizpůsobit se daným podmínkám v určitém rozsahu, míře i kvalitě během určitého času.

Zjištěným výsledkem může být též tzv. maladaptace, stav, kdy člověk nedosáhl požadované úrovně adaptovanosti a jeho existence a působení v daném prostředí je nevyhovující a konfliktní.

3.1.2 Adaptace jako proces

Nahlížení na adaptaci jako na proces vyžaduje poněkud širší pohled. Budeme-li vycházet již ze samotného vymezení pojmu adaptace, tedy jako kontinuální interakce člověka s objektivní realitou, pak je tato formulace prakticky výčtem klíčových součástí řešeného procesu včetně naznačení jejich vztahu, i když jistě nepostihuje všechny jeho aspekty. Pevným základem jsou ale vždy jisté **děje a jejich činitelé**.

„Adaptační proces je významnou součástí socializačního procesu jako dimenze utváření osobnosti u dětí a mládeže a jako dimenze dotváření osobnosti u dospělých a její adaptace na měnící se podmínky prostředí“ (Palán 2002, s. 102).

V období dospívání jsou významnými faktory mimo jiné také zákonitosti a nezvratné dopady vývojových proměn a nepřítomnost již ustálených „opěrných bodů“ osobní identity jedince. Adaptační proces se tak potýká s více „proměnnými“, než jak je tomu u lidí v období dospělosti.

3.2 Socializace

Socializace je obecně vnímána jako proces celoživotní. Palán (2002) ztotožňuje socializaci se **sociálním učením**, které je založeno na osvojování si sociálních norem příslušné společnosti, osvojování si sociálních dovedností a návyků, postojů a dispozic k sociálním rolím i dotváření osobnostních rysů, tedy osvojování si sociálního chování. Společnost funguje v rámci socializace jako členitá a do jisté míry elastická matrice, do které se každý jednotlivec otiskuje a nabývá tak různě ostrých přednastavených kontur a právě **interakce** je klíčovým mechanismem tohoto celoživotního procesu. Za cíl procesu socializace považuje jednoznačnější zařazení jedince do společnosti požadovaným způsobem **participace**, čehož lze dosáhnout složitým socializačním procesem, ve kterém jedinec ve stálém procesu přejímá společností uznávané hodnoty a zbavuje se hodnot a norem chování společností neuznávaných.

Mezi relativně **univerzální způsoby participace** řadí např.: společné sdílení souboru základních hodnot a kultury společnosti ev. kultury organizace, morálních hodnot týkajících se základních mezilidských vztahů, sdílení jazyka a jiných komunikačních prostředků vžitých v dané společnosti, sdílení základních technik mezilidského styku, sdílení obecně přijatého vztahu k přírodě, k lidem, ke společnosti, ke světu či sdílení činností, jimiž lidé v dané společnosti uspokojují své základní potřeby atd.

Za **speciálnější způsoby participace** považuje pak především různé sociální role, jimiž se jednotliví členové společnosti od sebe liší. Jsou jimi např.: role pohlaví, věkové role, role dané společenským postavením, role pracovní či profesní, role vyplývající ze skupinové hierarchie atd. (Palán, 2002).

Výsledkem socializace je tedy podle Palána (2002) realizovaná změna ev. dosažení žádoucích proměnných, kdy jedinec získává určitou „psychickou kvalifikaci“, která je předpokladem ke svobodné participaci na životě příslušné společnosti. V předchozích kapitolách jsme se zabývali Bourdieuho konceptem **habitu**. Růžička a Vašát (2011) ve svých studiích věnovaných základním konceptům Pierra Bourdieu upozorňují na chybnou interpretaci habitu jakožto výsledku socializace. Hovoří o tom, že legitimní je tato úvaha jen tehdy, bude-li opatřená dodatkem o nehotovosti habitu, tedy bude-li jasné, že jako socializace samotná je celoživotním procesem, tak i habitus se během celého lidského života může měnit a transformovat.

Kellerovo (1992) pojetí staví socializaci do role univerzálního kulturního prostředku k zajištění kontroly chování a myšlení členů společnosti. Její cíl vidí ve zformování bytosti takové, která se bude i o samotě chovat takovým způsobem, jako by byla pod stálým dohledem ostatních členů skupiny. Upozorňuje na nežádoucí důsledky socializačního procesu ve smyslu osvojení si takových hodnot, které nejsou v souladu s hodnotami a normami dané kulturní společnosti.

3.3 Sociální adaptace

Sociální adaptace vychází z procesu socializace. Konkretizuje a modifikuje získané vzorce společenského jednání ve specifických podmínkách, v nichž se člověk v průběhu svého života ocitá. Jde tedy o adaptaci jedince na sociální podmínky daného prostředí.

Dle Rymeše (1985) není hranice mezi socializací a sociální adaptací ostrá, nicméně uvádí následující rozdíly mezi těmito procesy:

- socializace je procesem celoživotním, sociální adaptace spíše krátkodobým, spojeným s konkrétní situací v životě člověka;
- socializace je funkcí působení společnosti na jedince, sociální adaptace naproti tomu funkcí aktivního vyrovnávání se jedince s působením společnosti;
- v procesu socializace si člověk vzorce jednání osvojuje, v procesu adaptace je využívá při zvládání specifických podmínek sociálního prostředí;
- proces socializace je ve větší míře institucionalizován oproti sociální adaptaci, která může probíhat značně živelně;
- člověk je v procesu sociální adaptace, na rozdíl od socializace, výrazně aktivnější a má větší možnost opustit nevyhovující sociální prostředí.

Rymeš (1985) upozorňuje, že každý člověk je pro přejímání společenských vlivů a zvládání sociálních změn vybaven nejen poznatky, dovednostmi a širšími sociálními schémata, jež si osvojil v dosavadním průběhu procesu socializace, ale také jistými subjektivními předpoklady, tzv. **sociabilitou**. Tu lze v rámci tohoto procesu vnímat také jako jeho výsledek, bude-li chápána zároveň jako jakási schopnost a ochota navazovat nové sociální vztahy.

Tato „výbava“ je významným ovlivňujícím a v mnoha rovinách také podmiňujícím činitelem v procesu sociální adaptace. Velmi úzce také souvisí a částečně určuje **společenskou pozici** a tak i typ a charakter některých **sociálních rolí**, jejichž „hraní“ je nedílnou součástí existence každého jedince. V této souvislosti se hodí podotknout, že získaná pozice nemusí být a také nebývá neměnná, ale první projevy osobnostních a povahových rysů mnohdy ovlivní a předurčí „místo“ v dané struktuře společenských vztahů.

3.4 Sociální status a sociální role

Keller (1992) definuje „**sociální roli**“ jako očekávaný způsob chování a jednání, který se váže na určitý **sociální status** (pozici), kterou člověk aktuálně zaujímá v rámci daného sociálního systému. Tato pozice vymezuje práva a povinnosti jedince ve vztahu k ostatním členům skupiny a zároveň také formuje jejich očekávání vůči němu v určitých situacích. Sociální status je tak jakýmsi základem pro zformování jednotlivých rolí a jejich následné fungování je podmíněno respektováním a naplňováním očekávaných, více či méně konkretizovaných způsobů chování, tedy podle Kubátové (2010), projevu typické reakce na typické očekávání.

V pojetí Maxe Webera (1998) je sociální status vyjádřením sociálního uznání či naopak neuznání s tím, že sociální status je podmíněn specifickým životním stylem a současně specifický životní styl je projevem daného sociálního statusu. Weber (1998) rozlišuje tzv. třídní a statusovou situaci lidí. Stejná statusová situace vede k vytvoření tzv. **statusových skupin** a je založena na sociálním ocenění (pozitivním nebo negativním), zatímco stejná třídní situace je tvořena ekonomickými zájmy a tržními podmínkami, čímž vytváří tzv. **ekonomické třídy** (vlastnické a nevlastnické). Třídní situace člena každé statusové skupiny je určena životním stylem, který statusová skupina od svého člena požaduje a očekává. Každá specifická statusová skupina tak preferuje specifický majetek nebo specifické způsoby nabývání tohoto majetku. Jak Weber (1998), tak např. Bourdieu (1998) vycházejí z toho, že samotné vlastnictví majetku či kapitálu nemá samo o sobě žádný sociální význam. Teprve při jeho sociálním uznání nebo ocenění nabývá „hodnoty“ a má vliv na určení sociálního statusu, čili společenské prestiže. V podobném smyslu uvažují i Machonin a Tuček (1996), kteří považují životní styl spolu s „příjmem“ za významný atribut sociálního statusu, tento však pojmají, jak zpřesňuje Kubátová (2010), jako souhrnný sociální status.

Každý člověk je nositelem více společenských rolí, a to jak na sobě nezávislých, tak souběžně se vyskytujících. Jednotlivé role nemají stejnou váhu, existují mezi nimi různé druhy vztahů. Mohou se doplňovat, podporovat nebo naopak mohou být vzájemně konfliktní, k čemuž dochází v případech, kdy jsou očekávání spojená s jednou z rolí v rozporu s očekáváním, která se vážou k roli jiné. Ne všechny role jsou jedinci vnuceny okolnostmi (věk, pohlaví, národnost) nebo uloženy (třídní učitel, žák ve škole). Četné role vykonávané jedincem v různých sociálních skupinách jsou výrazem jeho osobnosti.

V Goffmanově (1999) „divadelní“ interpretaci je **sociální role** (ve shodě s Kellerem, 1992) dramatickým ztvárněním práv a povinností vázaných na příslušný sociální status. Ten je „publiku“ již před samotným „přestavením“ naznačen skrze první ze součástí tzv. „fasády“, totiž prostřednictvím vzhledu (pohlaví, věk, rasa, výraz obličeje, gestikulace, způsob mluvy a pohybu, oblečení, účesu, zdobení i ostatního příslušenství...) každého z „účinkujících“. Druhou součástí fasády je způsob vystupování. Ten zase informuje či upozorňuje, jaká interakční role (asertivní, podmanivá, řídicí...) se dá od jednotlivých účinkujících očekávat. Od fasády, tedy od vzhledu a způsobu vystupování se očekává vzájemný soulad (Goffman, 1999). Je-li tento předpoklad naplněn, přináší jistou předvídatelnost lidského chování, což usnadňuje proniknutí do struktury sociálních vztahů i pochopení pravidel a principů jejího fungování. Vždy však nelze plně spoléhat na naprostou „čitelnost“ všech objevujících se rolí. Mnoha sociálním rolím je třeba se teprve „naučit“ a tak je setkání s nejasně, nedostatečně či nesprávně uchopenou rolí velmi pravděpodobné.

Začlenění se do společenských vztahů a vymezení vlastního způsobu existence v dané sociální struktuře, stejně tak funkční a nekonfliktní přizpůsobení se podmínkám prostředí je nejen pevnou součástí, ale i cílem výše řešených procesů. Praxe potvrzuje, že celou řadu dimenzí těchto procesů je vhodné a výhodné zároveň patřičně podporovat, ovlivňovat či dokonce řídit (Černík, 2010).

3.5 Sociální skupina

Skupina v sociologickém kontextu vytváří sociálně významný zprostředkující článek mezi **člověkem** jako izolovaným individuem a **společností** jako globálním sociálním útvarem. Pro sociální povahu člověka má zásadní význam to, v jakých skupinách žije, stejně jako pro podobu společnosti má zásadní význam to, z jakých skupin se skládá.

Termínu **skupina** se užívá všude tam, kde má být zdůrazněno, že určitý člověk má **něco** společného s řadou druhých lidí, že tato skutečnost ovlivňuje jeho jednání vůči nim a zároveň ho spolu s nimi odlišuje od všech lidí ostatních (Keller, 2004).

Větší důraz než na obecnou definici skupiny klade sociologie na typologii skupin. Keller (2004) uvádí následující dělení:

- a) Podle **velikosti** bývají skupiny děleny na **malé** a **velké**. Rozhodující není přitom samotný numerický počet členů, nýbrž způsob jejich vzájemného kontaktu. **Malé skupiny** umožňují bezprostřední kontakt, tzv. „tváří v tvář“, což je zpravidla reálné do počtu nepřesahujícím 20 - 40 osob. **Velké skupiny** formují svůj pocit identity na základě interakcí v malých skupinách.
- b) Podle **povahy vazby** mezi členy lze skupiny dělit na **primární** a **sekundární**. V primárních skupinách převažují osobní vztahy, které mohou mít i intimnější ráz. Vztah ke skupině jako celku se tvoří skrze vztahů jejich členů. Ve skupinách sekundárních získává člověk vztah ke svým „kolegům“ zprostředkovaně, a to na základě toho, že jsou členy téže skupiny jako on.
- c) Dělení na skupiny **formální** a **neformální** podle stupně, v němž jsou explicitně utvářeny pozice členů a jejich vzájemná práva a povinnosti.
- d) Podle **způsobu**, jakým je jedinec se skupinou spjat, dělíme skupiny na **členské** a **referenční**. Do členské skupiny člověk aktuálně patří, na referenční skupinu se orientuje svými hodnotami a svým jednáním i tehdy, kdy není jejím členem.

Kromě výše zmíněných typů bývá užívána řada dalších dělení. Např. podle **stupně stálosti**, **míry exkluzivity** nebo podle **způsobu nabývání** a **pozbytvání** členství apod.

3.5.1 Struktura a dynamika sociální skupiny

V každé malé sociální skupině se utváří **specifická vnitřní struktura**. Ta je tvořena sociálními vztahy a vazbami mezi jednotlivými členy. Každý člen zaujímá ve skupině určité místo, postavení, které je označováno jako **sociální pozice**. Sociální pozice jednotlivce, tj. jeho status, vyplývá z jeho vlastností a schopností, z jeho hodnocení ostatními členy skupiny a z významu, jaký pro ně má. Je závislá i na samotné skupině, na jejích cílech, hodnotách a normách, které uznává. **Každá sociální pozice má určitou prestiž**. Skupina se **vnitřně diferencuje** podle různých kritérií, nejčastěji je to **míra vlivu** a **míra obliby**, tj. **popularity**, kterou člověk ve skupině získal. Sociální postavení jednotlivých členů souvisí i s jejich rolí, tj. s chováním, které skupina od tohoto jedince očekává a vyžaduje (Vágnerová, 2004; 2005b).

Schindler (In. Vágnerová, 2004; Pavlas Martanová, 2012) popsal čtyři pravidelně se vyskytující role, které respektují aspekt vlivu i obliby či popularity. Jedná se o **neformální** role, resp. skupiny rolí:

- **Alfa jako vedoucí, vůdce, přirozená autorita, neformální lídr.** Alfou nemůže být každý, ač všichni podvědomě touží jí být. Alfy jsou jedinci s přirozenou autoritou, mají tendenci stávat se vedoucími napříč různými kolektivy, skupina je potřebuje a hýčká si je. Členové skupiny mají tendenci tuto osobu poslouchat, omlouvat před ostatními a ochraňovat ji. Pokud ji někdo napadne, skupina má tendenci ji hájit. Alfa je většinou jedna (maximálně dvě) a má ve skupině největší vliv. Alfa může nabývat obou polarit.
- **Beta jako expert na určitou činnost.** Ostatní ji respektují, pokud je jim užitečná. Jejich vyjadřovaná stanoviska jsou střízlivá, věcná a racionální, takže se třída k těmto jedincům staví jako ke znalcům, expertům. Občas se ale stává, že tito žáci jsou méně aktivní, zapojují se spíše neosobně, bývají neutrální. Beta je schopná, ale nemá na skupinu velký vliv. Přirozenou tendencí formálního vedení je zaměňovat Betu za Alfu. Dostává různé formální funkce a úkoly, Beta je plní, ale skutečný vliv nemá a netouží po něm, je spokojená tam, kde je.
- **Gama jako řadový členové skupiny,** v této roli je většina členů skupiny, kteří respektují vůdce a někdy se s ním dokonce identifikují, přizpůsobují se požadavkům, mívají průměrný vliv a přijatelnou, někdy i velice dobrou oblibu. Nemají rádi změny.

- **Omega** jako **sociální outsider**, je role člověka na okraji skupiny. Může tam být dobrovolně i nedobrovolně. Není oblíben ani ceněn, a tudíž ani akceptován, vybijí se na něm agrese skupiny, je šikanován a obviňován za případné problémy a nezdary skupiny. Často je jeho chování poznamenáno strachem a defenzivitou.

V Řezáčově (1998) interpretaci stojí za pozicí „omega“ ještě role označovaná písmenem „P“ a to právě pro protivníka - symbolického představitele nepřátelské skupiny, který bývá využíván právě jako obětní beránek.

Vágnerová (2004) zdůrazňuje, že pozice, kterou člověk ve skupině získal, má velký vliv nejenom na jeho aktuální chování, ale často i na jeho postoje a především na vztah k sobě samému, tj. na sebepojetí. Z toho vyplývá, že ve skupině přirozeně probíhá neustálé **srovnávání se s ostatními** a paralelně s tím různě silně vyjádřené **soutěžení o zlepšení vlastní pozice, o zvýšení vlivu i oblíby**. Motivace k takovému chování je obvyklým způsobem zaměřena buď na získání co nejvyšší pozice, která má formu rivalry, nebo na dosažení přijatelné pozice, tj. motivace nebýt nejhorší a ta má charakter soutěžení. Tímto již saháme za hranice skupinové struktury a pronikáme k tzv. skupinové dynamice.

Skupinovou strukturu jsme si vymezili zejména popisem pozic a rolí, **skupinovou dynamikou** pak chápeme procesy nejen jejich utváření, ale celkově i způsob, jakým dochází k vývoji a proměnám každé takové skupiny. Dynamiku je nezbytně třeba vnímat ve spojení se strukturou jako neoddělitelné, vzájemně se prolínající složky každé sociální skupiny a jejich izolované zpracovávání pak jen jako požadavek teoretických deskripcí.

Skupinovou dynamiku lze podle Kratochvíla (2005) vnímat jako souhrn veškerého skupinového dění a skupinových interakcí. Základem je tak interakce členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Pro dynamiku skupiny je podle Vágnerové (2004) důležitá **míra uspokojování potřeb jednotlivců**, kterou jim členství ve skupině zajišťuje, proto v probíhajících interakcích může v závislosti na složení a zaměření skupiny převažovat tendence buď k již výše zmiňované kooperaci, ke spolupráci nebo naopak, dochází k rivalitě a/nebo soutěživosti. Důsledkem toho se může změnit i hierarchie postavení jednotlivých členů.

Ve všech těchto děních se výrazně odráží **styl vedení skupiny**, který podle Vágnerové (2004) určuje, jakým způsobem bude skupina fungovat, co bude od svých členů vyžadovat a také to, jací lidé zde budou spokojeni a kteří naopak nikoliv. Jednotlivé styly vedení budou pak různě vhodné a účinné v závislosti na tom, o jakou skupinu jde, jaké je její složení a v neposlední řadě jaké jsou její cíle a podstata existence vůbec.

V souvislosti se zaměřením této práce na dospívající, resp. na studenty středních škol, dáváme řadu obecných poznatků do kontextu se školním či třídním prostředím. Budeme-li představovat **formálního vůdce** v souvislosti s vedením školní třídy, pak je jím každý **učitel**, nicméně rozhodující vliv bude spojován s působením učitele třídního.

Vágnerová (2004) podle míry závislosti na rozhodování vůdce a míry svobody rozhodování řadových členů dané skupiny, stejně jako např. Obst (2006) z pohledu řízení výchovně vzdělávacího procesu ve třídě rozlišuje tři základní styly vedení:

- **autoritativní**

členové skupiny se pod takovým vedením musí podřizovat příkazům vůdce, mají malou možnost cokoliv sami nějak ovlivnit, resp. se sami rozhodnout, co a jak budou dělat, atmosféra ve skupině bývá formální, často napjatá, vůdce stojí mimo ostatní členy skupiny; ve školní třídě pak platí, že žáci jsou pouze objektem učitelova jednosměrného působení, převládá univerzální neindividualizovaný přístup k potřebám jednotlivých žáků;

- **liberální**

tento styl je v zásadě protipólem stylu autoritativního, vyznačuje se značnou volností, eventuálně až určitou anarchií aktivity jednotlivých členů a jejich malou závislostí na vůdci, jehož pozice je nejasná, atmosféra ve skupině bývá kolísavá, problémy a konflikty ve skupině nikdo neřeší v domnění, že se vyřeší samy; ve školním prostředí dochází k přenášení „řízení“ na žáky, aniž by je někdo učil, jak to mají dělat, tento styl bývá např. známkou jisté neschopnosti pedagoga;

- **demokratický**

vůdce je respektován, ale bere v úvahu názory ostatních členů, umožňuje aktivní účast jednotlivých členů na rozhodování, atmosféra ve skupině je uvolněná a přátelská, pozice vůdce je uvnitř skupiny; žák je učiteli partnerem, podstatou je směřování k jeho osobnostnímu rozvoji, s chybou a problémem je pracováno jako s prostředkem k posunu vpřed; důležitými atributy jsou: důvěra, odpovědnost, samostatnost, týmový přístup, vzájemný respekt a uznání kvalit (Vágnerová, 2004; Obst, 2006).

Podstatou dynamiky skupiny je tedy celkově proces změny, a to ať již ve směru jejího rozvoje či úpadku. Za nejdůležitější aspekty v této souvislosti považuje Vágnerová (2004) právě **flexibilitu**, tj. schopnost přijmout nezbytné změny, a dále její **sebezáchovné tendence**, které se projevují snahou o udržení existence skupiny a její pokračování, i když třeba s jiným zaměřením a novými cíli či ve spojení s vyloučením nežádoucích členů ze skupiny, pokud je toto v zájmu stability a záchovy.

Pro školní třídu toto logicky neplatí absolutně. Školní třída je skupinou, ve které z podstaty její existence nelze provádět zásadní reorientace na jiné cíle ani provádět razantní změny ve struktuře, resp. ve složení třídy. Nutno říct, že školní třída ale není skupinou, která by byla na své existenci primárně ohrožena. Změny tak budou probíhat zejména na úrovni neformálního profilování třídy. Mechanismy a nástroje udržení stability jsou tak spíše prostředky korekčního rázu, tj. podle Hrabala (2003) působení skupinového tlaku či použití dostupných sankcí vůči skupinu destabilizujícím jednotlivcům.

3.6 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída je svou podstatou **sekundární malou sociální skupinou**. Základem je **formální** uspořádání. Vedle obecných znaků, tj. znaků malé sociální skupiny, které uvádí následující shrnutí, má tato „jednotka“ i několik svých specifických atributů, o kterých se zmíníme průběžně v dalším textu.

Základní znaky malé sociální skupiny shrnuje Vágnerová (2004) do následujících několika bodů:

- **Jedinec se s touto skupinou identifikuje**, považuje se tedy za jejího člena. Členství ve skupině se stává součástí jeho osobní identity. Tato identifikace se může projevit ve sdílení hodnot, postojů i norem chování, stylu života, ale i vnějšími znaky a projevy, např. oblečením, způsobem stravování apod. Někdy se takovou stylizací projevuje pouhé přání být členem této skupiny, to se děje zejména u mládeže.
- **Jedinec je s ostatními členy skupiny v nějakých konkrétních vztazích**, které se projevují určitým způsobem interakce. Jedinec zde zaujímá jasně vymezené pozice a role, které mají určitou sociální prestiž. Vztahy ve skupině mohou mít různý charakter, který určuje míru koheze, tj. soudržnosti skupiny.
- **Skupina sdílí určité společné hodnoty a normy**. Každá skupina si vytváří soubor vlastních norem, které vyplývají z jejího hlavního zaměření. Tyto normy upravují vztahy a chování jejích členů k sobě navzájem, ale i k jiným lidem, event. v různých sociálních situacích. Pokud by jedinec tyto normy nedodržoval, skupina na něj bude vytvářet nátlak, který může mít různý charakter, v krajním případě jde o hrozbu izolace a vyloučení ze skupiny. Skupinové normy mohou být různě striktní, stejně tak i kontrola a nátlak na jejich dodržování. Normy determinují míru skupinové konformity. Konformita členů skupiny je vyjádřena ochotou přizpůsobit se jejím požadavkům a plnit veškeré její normy. Motivace k takovému jednání je tím vyšší, čím je členství v takové skupině pro jedince osobně významnější.
- **Skupina sdílí společné cíle**. Tyto cíle vyplývají z hodnot skupiny a způsobu, jakým o jeho dosažení usilují, vyjadřuje i její normy a postoje. Skupinový cíl musí uspokojovat individuální potřeby členů skupiny, jinak by pro ně nemohl být dostatečně atraktivní. Na dosažení stanoveného cíle je často třeba vynaložit určité úsilí a sdílení takové aktivity skupinu sjednocuje. Tímto cílem může být

cokoliv, záleží na jejím zaměření. Uspokojení potřeb jednotlivých členů v rámci skupiny je důležitým faktorem její soudržnosti.

Vágnerová (2004) dodává, že i v malých skupinách je zřejmá **tendence vytvářet podskupiny**, které mají svůj vlastní cíl. Mohou být formálně stanovené nebo budou zcela neformální. V průběhu času mohou zanikat a vytvářet se jiné. Vztahy mezi jednotlivými podskupinami mohou být různé, je tomu tak v závislosti na důvodu jejich vzniku. Někdy mezi nimi mohou existovat i negativní vztahy, napětí a rivalita. Školní třída je vždy rozdělena do několika takových podskupin. Není zde vždy sjednocujícím prvkem společný cíl, ale jakýsi stav, jako např. právě obdobný sociální status, životní styl, prospěch apod.

3.6.1 Pozice a role žáků ve školní třídě

Struktura školní třídy, resp. pozice a role žáků v principu korespondují s obecnou typologií skupinových rolí, kterou jsme uvedli v předchozí kapitole, mají však svá specifika s ohledem na charakter školního prostředí. I v tomto případě se uplatňuje vliv obliby i prestiže jednotlivých žáků, kteří získávají, nebo je jim přisouzeno, určité postavení. Oblibu a prestiž utváří svým působením řada faktorů jak na úrovni vnitřních předpokladů, jakýchsi osobních predispozic, tak na úrovni vnějších vlivů - podmínek či okolností.

V relativně ucelené formě je prezentuje např. Pavlas Martanová (2012) takto:

Mezi vnitřní faktory patří:

- emoční inteligence (ovládání vlastních emocí; porozumění emocím druhých, empatie),
- sebedůvěra a zdravé sebevědomí,
- aktivita a angažovanost pro skupinu (třídu),
- studijní úspěšnost, inteligence, kreativita a vlastní ambice,
- adaptabilita a komunikativnost, extravertovanost,
- sociální zralost a dovednosti a schopnost navazovat kontakty.

Vnější vlivy zahrnují:

- dobu, po jakou je žák členem skupiny (třídy),
- nastavení vychovatele/vzdělavatele k němu,
- jeho zdravotní stav,
- rodinné zázemí (sociální statut a ambice rodičů),
- jeho předchozí zkušenosti a očekávání,
- jeho vnější fyzický vzhled.

Uvedený výčet by mohl snadno působit dojmem, že výsledkem uplatnění uvedených faktorů může být nespočet tak individuálních modifikací, že jednoznačné zatřídění každého jedince do nějaké přesně vymezené kategorie nebude možné. Je nutno si uvědomit, že i když existují různá pojetí, jejichž odlišnost lze spatřovat například v pojmenování jednotlivých pozic, rolí nebo v konkrétnosti a ostrosti jejich vymezení, není tím dotčena přítomnost společnými atributů. Zájmy této kapitoly a taktéž odpovídající teoretická východiska pro jednu z částí průzkumného šetření v rámci empirické části této práce vhodně a plně pokrývá a reprezentuje typologie Vágnerové (2005b), která rozlišuje v **hierarchii skupiny** následující pozice, které může žák v rámci své třídy zaujmout:

Postavení **neformálního vůdce** získává dítě, které je vysoce hodnoceno, má ve skupině značnou prestiž, a z ní vyplývající dostatečně velký vliv. Jeho osobnostní vlastnosti a preference vedou k podpoře určitých způsobů chování ostatních členů skupiny, stává se jejich vzorem a oni ho napodobují, nebo spolužáky ovlivňuje přímo, stanovením vlastních požadavků. Vůdce třídy může stejně snadno podporovat rozvoj jak pozitivních, tak negativních projevů. Získání role vůdce přispívá k jeho sebejistotě, samostatnosti a nezávislosti, schopnosti řešit problémy a snášet zátěž konkurence. Na druhé straně může stimulovat a posilovat tendenci k nadměrnému sebeprosazování, bezohlednost k ostatním, zejména slabším, sklon k manipulaci a využívání jiných atd.

Postavení **hvězdy** získává dítě, které je oblíbené a zároveň ostatním něčím imponuje. Jeho vliv ve třídě vyplývá z jeho oblíby, děti snadno přejímají jeho názory, napodobují je, a většina třídy by se s ním chtěla kamarádit. Rizikem této role je možnost ztráty sebekritičnosti, nadměrného důrazu na sebe sama, potřeby obdivu a návyku jednat s ostatními nadřazeně. Pro učitele je důležité vědět, že oblíbené děti mohou svého postavení zneužívat, skupina bude více tolerovat jejich chování, i kdyby překračovalo obvyklý standard. Na druhou stranu lze právě vlivu této role využívat k eliminaci nežádoucích jevů, jakým je např. šikana.

Pozici **dobrého kamaráda** získá dítě, které je většinou třídy sympatické, ale nemá podstatnější vliv. Bud proto, že nemá potřebné imponující vlastnosti, nebo dává přednost pohodě před sebeprosazováním. Dobrý kamarád je ten, který nikdy nezklame, každému pomůže, je přátelský, nevytahuje se nad ostatní. Takové děti přispívají k pozitivnímu klimatu třídy, a pokud je jich ve skupině dostatečný počet, působí jako prevence rozvoje nežádoucích jevů, jako je šikana. Rizikem této role je neschopnost prosazení vlastních názorů a potřeb, zneužití jejich altruismu a někdy i určitá pohodlnost, která jim brání bojovat o získání větší prestiže.

Postavení **přijatelného spolužáka** zaujímá většina dětí ve třídě. Tato skupina je typická průměrným vlivem i oblíbeností, ničím nevyniká, není ničím nápadná, ale taky ostatní ničím nedráždí. Je to pozice, která přináší pohodu a jistotu průměru, není ničím ohrožena a je nepřijatelná jen pro nadměrně ambiciózní děti. Ostatní bývají spokojeni, protože nejsou izolovaní ani odmítáni, mají vždycky alespoň jednoho kamaráda a nikdo jim neublíží. Obvykle to bývají jedinci, kteří jsou průměrní i prospěchově. Tato skupina mívá sklon ke značné konformitě, udržuje svou pozici díky schopnosti akceptovat normy skupiny a přizpůsobit se jejím požadavkům. Nemá takový vliv, aby mohla prosadit svůj vlastní názor, a bojí se riskovat konflikt, protože by mohla mít problémy s mocnějšími spolužáky. Z hlediska učitele nebývají tyto děti problematické, snad jen tehdy, podporují-li

nežádoucí chování některého z vůdců skupiny, což je vzhledem k jejich konformitě možné. Pokud se ve skupině objeví šikana, obvykle nejsou schopny proti ní zasáhnout, jejich strategií je mlčet a doufat, že se samy nestanou její obětí.

Vágnerová (2005b) tvrdí, že děti, které nemají požadované vlastnosti a kompetence, jejichž chování, zevnějšek i sociální postavení je něčím odlišné, neodpovídá očekávání průměru třídy, popřípadě působí nepříjemně a s ostatními si nerozumějí, získávají roli **odmítaného a negativně hodnoceného spolužáka**. Takové děti povětšinou nemají potřebné kompetence a nejsou schopné vyhovět požadavkům skupiny. Z nějakého důvodu si neosvojily dovednosti, které jsou v sociálním kontaktu potřebné, nedovedou se s ostatními domluvit, nerespektují společné normy a neumí spolupracovat. Prosazují se nepřiměřeným způsobem, jejich projevy bývají rušivé. V krajním případě jim může být přisouzena role **nemožného spolužáka**, o kterého nikdo nestojí a všichni by byli raději, kdyby ve třídě nebyl.

Do této poslední kategorie, tedy mezi odmítané a **negativně hodnocené** spolužáky, spadají i jedinci, kteří jsou vůči ostatním nepřátelští, dráždiví, bezohlední, agresivní nebo naopak odtažití, bázlíví, výrazně nesmělí či úzkostní. Jistou zvláštnost představují **agresivní** jedinci, jejichž chování může být vnímáno ambivalentně. Pro někoho mohou být vzorem, mohou mu imponovat a spojenectví s nimi může být považováno za výhodné (Vágnerová, 2005b).

Velmi často na všechny tyto kontroverzní jedince pohlíží třída jen skrze projevy jejich chování, spolužáci takových jedinců neřeší příliš příčiny a důvody těchto projevů, nedochází zpravidla ani ke snaze „vidět“ situace jejich očima. Schopnost a kompetence pro hlubší posuzování příčin chování spolužáků a jeho kritické zpracování před zaujetím platného postoje není ve sledovaných vývojových etapách dostatečně rozvinuta a bylo by tak nepřiměřené tyto promyšlené přístupy od dospívajících jedinců očekávat či dokonce přímo vyžadovat. Negativní „označkování“ vykazuje bohužel vysokou stabilitu a to u mnohých nositelů tohoto „cejchu“ vyvolává různé reakce od „tiché“ izolace po naopak velmi výrazné projevy chování vedoucí k upoutání pozornosti s cílem získat alespoň nějakou prestiž, vzbudit u spolužáků a učitelů alespoň nějaký zájem. Řada těchto reakcí je ve své podstatě obranným mechanismem, který paradoxně může vést k potvrzení a posílení negativního vnímání dotčeného jedince ostatními spolužáky, než k nějakému zlepšení jejich pozice. Jeden příklad za všechny je role dobře známého **třídního šaška**, který si „sympatie“ získává předváděním, zesměšňováním sebe, spolužáků ale i učitelů. Jen pro ucelenost výše uvedeného přehledu můžeme zmínit označení dalších všeobecně známých rolí, jakými např. jsou: „třídní šprt“, „černý Petr“, „třídní lazar“ apod.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie průzkumu

Celá tato diplomová práce se pohybuje v průniku několika vědních disciplín. Jedná se především o sociologii, psychologii, sociální psychologii a pedagogiku. Plánovaný výstup průzkumu bylo třeba jasněji ohraničit zájmem určité vědní disciplíny. S ohledem na pedagogicky orientovaný studovaný obor, který je touto prací uzavírán, jsem se rozhodl postavit a směřovat celý průzkum k popisu zjištěného stavu ve sledovaných oblastech, nestanovuji tedy žádné hypotézy.

Průzkum proběhl v měsících únor až květen 2013. Rozesílání žádostí o vyplnění dotazníku probíhalo etapově a celkem bylo odesláno více jak 2600 adresovaných žádostí. Adresáty byli učitelé pěti druhů středních škol v náhodně vybraných městech a obcích celé ČR. Text elektronické žádosti obsahoval odkaz na dotazník pro pedagogy i pro první skupinu respondentů, tedy pro studenty SŠ, kterým byl odkaz redistribuován skrze jejich učitele. Návratnost přímo oslovených respondentů byla na úrovni cca 4,2 %. V celkovém součtu obou skupin respondentů pak zhruba 15%.

Průzkum byl postaven kvantitativně s možností komentovat některé z odpovědí. Vyhodnocení získaných dat se skládá z prezentace výsledných číselných hodnot ve formě komentovaných tabulek a grafů k zjištěnému stavu.

Detailnější technická specifikace dotazníku je uvedena v podkapitole „5.2 Technika sběru dat“; obsahově je dotazník řešen kapitolou „6 Interpretace a vyhodnocení získaných dat“.

4.1 Cíle průzkumu

Průzkum prezentovaný v praktické části této práce se v souladu s teoretickými východisky zaměřoval na životní styl dospívajících a jeho proměny jakožto projevu jejich sociální identifikace. Mírně akcentováno bylo školní prostředí, především z pohledu obsazování typicky třídních pozic a rolí. Cíl empirické části korespondoval s hlavním cílem této práce. Průzkumné šetření se tedy zaměřovalo na identifikaci vnějších distinktivních znaků, které dospívající vnímají jako symboly svého odlišení a zároveň jako vyjádření příslušnosti k určitým skupinám či životním stylům.

Dílčí cíle jsou následující:

1. zjistit základní rysy životního stylu a preference dospívajících jedinců, ověřit přítomnost vybraných distinktivních znaků a vlastností, kterými se jejich nositelé identifikují a vymezují v sociálních vztazích, určit četnost jejich výskytu;
2. zjistit, jak současní studenti středních škol vnímají a hodnotí sebe, resp. svůj vlastní životní styl a jak jsou v této souvislosti vnímáni a hodnoceni svým nejbližším „okolím“;
3. ověřit přítomnost a zjistit míru uplatnění jednotlivých faktorů a vnějších vlivů působících na formování životního stylu dospívajících;
4. zjistit, zda jsou si studenti středních škol vědomi existence skupinové struktury ve třídě a zjistit, jaké pozice a role podle svého posouzení v dané struktuře získali a jak jsou s nimi spokojeni;
5. zjistit, zda podle studentů a učitelů středních škol existuje přímá souvislost mezi životním stylem, resp. jeho projevy ve školním prostředí a obsazováním typicky třídních pozic a rolí;
6. zjistit, jaké faktory a vlivy působící v procesu obsazování pozic a profilování souvisejících rolí ve třídě považují učitelé za dominantní;
7. zmapovat postoje dospívajících vůči image vybraných subkultur, zjistit míru podobnosti vnějších subkulturních znaků s životním stylem dospívajících (respondentů).

4.2 Technika sběru dat a způsob jejího využití

Technikou použitou pro získání požadovaných dat obou skupin respondentů bylo vyplnění elektronického dotazníku vytvořeného technologií Google Docs. Tato technologie využívá webového rozhraní pro zobrazení a on-line vyplnění dotazníku. Distribuce odkazu na dotazník probíhala prostřednictvím zasílání zpráv elektronické pošty. Zaznamenané odpovědi byly ukládány do databáze, která umožňuje různé filtrování dat, exporty do dalších datových formátů, stejně tak vygenerování souhrnu odpovědí včetně hrubého procentního přepočtu i orientační grafické zobrazení získaných dat.

Uvedená technologie pracuje v procentních přepočtech odpovědí či preferenčních bodů se zaokrouhlením na celé číslo, což nesplňovalo potřebná kritéria a vzniklou odchylku s ohledem na počet odpovědí jsem považoval za nepřijatelnou. Pro zvýšení přesnosti zjištěných výsledků byly tedy odpovědi respondentů dodatečně přepočítány se zaokrouhlením na jedno desetinné místo.

Bezpečnost získaných dat a zamezení neoprávněného přístupu k nim zajišťuje propojení služby datového úložiště s ověřeným a heslem chráněným uživatelským účtem uživatele.

Použití on-line dotazníku bylo vhodné a výhodné zejména proto, že vyhovuje podmínkám náhodného výběru bez omezení rozsahu distribuce jak ve smyslu lokace, tak i celkového počtu oslovených respondentů. Elektronický dotazník klade nejnižší časové a manipulační požadavky na respondenta a tím je podpořena jeho „návratnost“ v relativně krátkém čase. Důvěra v anonymitu této techniky je vysoká, což bylo nezbytné s ohledem na „intimitu“ či osobnější ráz některých otázek.

Vnímám, že důvěryhodnost získaných dat dotazníkem je dána mimo jiné okolnostmi při jeho vyplňování. Nemožnost tyto podmínky jakkoli poznat anebo ovlivnit pokládám za negativní dopad směrem k vypovídající hodnotě jednotlivých odpovědí, přesto již samotné vyplnění dotazníku s nutností odpovědět na všechny otázky v režimu „povinného pole“, považuji za projev dobrovolnosti a vstřícné záměrnosti.

4.3 Stanovení a popis vzorku respondentů

Průzkum byl proveden ve dvou skupinách respondentů. Základní vlastností celého vzorku byla jeho nespécifičnost a nevýběrovost při splnění jediného základního kritéria, tj. aktuálního studia na střední škole, resp. výkonu práce v pracovní pozici učitele střední školy.

První skupinu respondentů tvořili studenti středních škol ČR. Požadovaná data pro průzkum poskytlo celkem 276 těchto respondentů. Z tohoto počtu bylo 63 mužů (chlapců), tj. 22,8 % a 213 žen (dívek), tj. 77,2 %. Další, detailnější identifikační údaje respondentů první skupiny uvádějí následující přehledy ve formě tabulek s označením **S1 - S4**.

S1 Věkové zastoupení respondentů první skupiny (Studenti).

Jednotlivé odpovědi	<u>Studenti</u>	
	276 respondentů	
	S	S %
15 let	43	15,6 %
16 let	76	27,5 %
17 let	61	22,1 %
18 let	53	19,2 %
19 let	42	15,2 %
20 a více let	1	0,4 %

S2 Druh školy, na které studují respondenti první skupiny (Studenti).

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně)	<u>Studenti</u>	
	276 respondentů	
	S	S %
Gymnázium	173	62,7 %
Střední odborná škola	71	25,7 %
Lyceum	30	10,8 %
Střední umělecká škola	1	0,4 %
Střední odborné učiliště	1	0,4 %

S3 Počty respondentů první skupiny (Studenti) dle studovaného ročníku SŠ.

Jednotlivé odpovědi	Studenti	
	276 respondentů	
	S	S %
První (kvinta)	102	37,0 %
Druhý (sexta)	78	28,2 %
Třetí (septima)	27	9,8 %
Čtvrtý (oktáva)	69	25,0 %

S4 Složení navštěvované třídy respondenty první skupiny (Studenti) dle pohlaví.

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně)	Studenti	
	276 respondentů	
	S	S %
Pohlavně smíšená třída (chlapci i dívky)	224	81,1 %
Dívčí třída (i v případě, že je přítomen 1 - 2 chlapci)	51	18,5 %
Chlapecká třída (i v případě, že je přítomna 1 - 2 dívky)	1	0,4 %

Druhou skupinu respondentů tvořili učitelé středních škol. Požadovaná data pro průzkum poskytlo celkem 109 těchto respondentů. Z tohoto počtu bylo 32 mužů, tj. 29,4 % a 77 žen, tj. 70,6 %. Další, detailnější identifikační údaje respondentů druhé skupiny uvádějí následující přehledy ve formě tabulek s označením **U1 - U3**.

U1 Věkové složení respondentů druhé skupiny (Učitelé).

Jednotlivé odpovědi	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
20 - 29 let	17	15,6 %
30 - 39 let	24	22,0 %
40 - 45 let	19	17,4 %
46 - 49 let	12	11,0 %
50 a více let	37	34,0 %

U2 Druh školy, na které působí respondenti druhé skupiny (Učitelé).

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně)	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
Střední odborná škola	57	52,3 %
Gymnázium	39	35,8 %
Střední umělecká škola	7	6,4 %
Střední odborné učiliště	6	5,5 %
Lyceum	0	0 %

U3 Délka praxe, resp. působení respondentů druhé skupiny (Učitelé) na SŠ.

Jednotlivé odpovědi	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
méně než 5 let	22	20,2 %
5 - 10 let	23	21,1 %
11 - 15 let	15	13,7 %
16 - 20 let	20	18,4 %
více jak 20 let	29	26,6 %

5 Interpretace a vyhodnocení získaných dat

Kvantifikované výsledky průzkumného šetření předkládám ve formě tabulek, které v principu korespondují s otázkami dotazníku. Při srovnávání odpovědí studentů s učiteli jsem pro vyzdvížení důležitých zjištěných odchylek využil též možností grafického znázornění. Zásadní zjištění jsou patřičně komentována a funkčně propojována. Některé z otázek dotazníku byly přímo koncipovány s cílem následné komparace anebo konfrontace získaných dat obou skupin respondentů. Pořadí tabulek v tomto vyhodnocení a otázek v dotazníku není shodné. Data jsou sdružena do pěti oddílů ve shodě se stanovenými cíli průzkumu.

Ve vyhodnocení dat studentů jsem navíc záměrně oddělil odpovědi studentů prvních ročníků od studentů ročníků vyšších a sleduji, zda je patrný nějaký významný rozdíl v těchto etapách studia vzhledem k okolnostem přestupu ze základní školy na střední školu a tím nezbytnosti formování nové vztahové struktury ve třídách prvních ročníků.

V rámci této kapitoly jsou v tabulkách používány zkratky pro jednotlivé skupiny respondentů. První skupina je tvořena studenty, nese tedy logické označení „**S**“, při jejich dělení podle ročníků pak používám označení „**Sp**“ pro studenty prvních ročníků a „**So**“ pro studenty ostatních ročníků. Při dělení na chlapce a dívky používám označení „**Sd**“ pro dívky a „**Sch**“ pro chlapce. Odpovědi druhé skupiny respondentů, tj. učitelů vystupují v této kapitole pod označením „**U**“. V komentářích nazývám studenty prvních ročníků „mladšími“ studenty a logicky studenty vyšších ročníků „staršími“ studenty.

Četnost výskytu zaznamenaných odpovědí v jednotlivých skupinách respondentů je procentně přepočtena. Tabulky, ve kterých jsou data nějak srovnávána, ukončuje sloupec s označením „**R**“, tj. rozdíl v procentním vyjádření jednotlivých odpovědí. U každého uvedeného srovnání dat je též vyznačena tendence rozdílu. Značka ↗ vyjadřuje nárůst, značka ↘ pokles.

Jednotlivé tabulky v oddílu 5.1 jsou označeny písmeny „**Y**“, „**X**“ nebo „**XY**“ a doplněny číslicí vyjadřující pořadí tabulky napříč vyhodnocením daného oddílu. Tabulky od oddílu 5.2 jsou označeny písmenem „**T**“ a doplněny číslicí vyjadřující pořadí tabulky napříč následujícím vyhodnocením. V případě potřeby dalšího dělení obsahově identické tabulky je použito malé písmeno (např. „**a**“ atd.), značící danou část tabulky.

5.1 Základní identifikace sebe sama skrze vybrané indikátory životního stylu a význam jednotlivých distinktivních znaků

První oblast průzkumného šetření sledovala základní identifikaci respondentů podle vybraných indikátorů životního stylu. Tyto indikátory byly sdruženy do pěti dimenzí s tímto tematickým rozvržením:

- Dimenze 1 - Volnočasové aktivity, frekvence jejich provozování
- Dimenze 2 - Spotřeba (elegance, móda, oblečení, doplňky)
- Dimenze 3 - Stravovací návyky a preference
- Dimenze 4 - Rizikové chování a rizikové faktory
- Dimenze 5 - Význam a preference distinktivních znaků dospívajících v jejich snaze o sebevymezení a odlišení v sociálních vztazích

Získaná data ze všech sledovaných dimenzí a příslušných indikátorů byla rozdělena podle pohlaví respondentů. Preference v oblasti životního stylu je jednoznačně genderově diferencovaná, proto by zprůměrování odpovědí chlapců a dívek vedlo ke zkreslení veškerých výsledků.

V dimenzích 1 a 4 byla ověřována nejen preference jednotlivých indikátorů, ale též četnost jejich výskytu. Dimenze 5 se zaměřila na identifikaci znaků, u kterých dospívající pociťují jednoznačně význam na úrovni distinkce v sociálních interakcích. Požadavkem na respondenty bylo určit, který z nabízených znaků záměrně využívají jako platný symbol sebevymezení, znak, který vnímají jako sociálně oceňovaný, a který má tak vliv na jejich vnímání okolí.

Y1 DIMENZE 1 - Volnočasové aktivity, frekvence jejich provozování
 Odpovědi studentů středních škol - chlapci (Sch) / 63 respondentů.

Volnočasové aktivity, vybrané indikátory	Studenti - chlapci (Sch) / 63 respondentů							
	Denně		Téměř denně		Alespoň 1x týdně		Nikdy	
	Sch	Sch %	Sch	Sch %	Sch	Sch %	Sch	Sch %
Sledování TV a videa (DVD...)	30	47,6 %	23	36,5 %	8	12,7 %	2	3,2 %
Využití počítače jako multimediálního centra zábavy (hraní her, hudba atd.)	52	82,5 %	8	12,7 %	3	4,8 %	0	0 %
Chození „ven“ s přáteli (kavárny, restaurace, diskotéky, bowling atd.)	5	7,9 %	10	15,9 %	43	68,3 %	5	7,9 %
Schůzky s partnerem	6	9,5 %	12	19,0 %	35	55,6 %	10	15,9 %
Čtení pro zábavu (knihy, časopisy, komiksy atd.)	3	4,8 %	9	14,3 %	34	54,0 %	17	27,0 %
Aktivní sport	13	20,6 %	24	38,1 %	23	36,5 %	3	4,8 %
Pobyt v přírodě	3	4,8 %	4	6,3 %	47	74,6 %	9	14,3 %
Návštěva kina, divadla, výstavy	0	0 %	1	1,6 %	56	88,9 %	6	9,5 %
Osobní koníčky a zájmy	20	31,8 %	23	36,5 %	19	30,2 %	1	1,6 %

X1 DIMENZE 1 - Volnočasové aktivity, frekvence jejich provozování
 Odpovědi studentů středních škol - dívky (Sd) / 213 respondentů.

Volnočasové aktivity, vybrané indikátory	Studentky - dívky (Sd) - 213 respondentů							
	Denně		Téměř denně		Alespoň 1x týdně		Nikdy	
	Sd	Sd %	Sd	Sd %	Sd	Sd %	Sd	Sd %
Sledování TV a videa (DVD...)	75	35,1 %	91	42,7 %	41	19,3 %	6	2,8 %
Využití počítače jako multimediálního centra zábavy (hraní her, hudba atd.)	158	74,2 %	46	21,6 %	5	2,4 %	4	1,9 %
Chození „ven“ s přáteli (kavárny, restaurace, diskotéky, bowling atd.)	12	5,6 %	29	13,6 %	162	76,0 %	10	4,7 %
Schůzky s partnerem	27	12,7 %	44	20,7 %	80	37,6 %	62	29,1 %
Čtení pro zábavu (knihy, časopisy, komiksy atd.)	13	6,1 %	60	28,2 %	78	36,6 %	62	29,1 %
Aktivní sport	18	8,5 %	71	33,3 %	95	44,6 %	29	13,6 %
Pobyt v přírodě	21	9,9 %	18	8,5 %	156	73,2 %	18	8,5 %
Návštěva kina, divadla, výstavy	2	0,9 %	5	2,4 %	203	95,3 %	3	1,4 %
Osobní koníčky a zájmy	46	21,6 %	72	33,8 %	94	44,1 %	1	0,5 %

Komentář k tabulkám Y1 a X1

Z výsledků průzkumu vyplynulo, že každodenní trávení volného času adolescentů je spíše pasivní a trávení volného času je ovlivněno aktivitami odrážející současné moderní trendy. Chlapci i dívky tráví nejčastěji svůj volný čas u počítače (82,5 % / 74,2 %), který využívají jako multimediální zdroj zábavy a dále sledováním televize (47,6 % / 35,1%). Z pasivního trávení volného času u obou pohlaví téměř vymizela potřeba čtení knih, která je nejčastěji volena jednou týdně popřípadě nikdy.

U aktivního trávení volného času preferují chlapci i dívky aktivní sport a jednou týdně návštěvu kina, divadla či výstavy, chození ven s přáteli či partnerem nebo pobyt v přírodě. Napříč všemi těmito aktivitami se prolíná realizace jejich zájmových aktivit i koníčků s individuálně volenou frekvencí jejich realizace. Trávení volného času tak logicky odráží ekonomickou závislost na rodině, kdy adolescenti tráví téměř denně volný čas způsobem, který nevyžaduje čerpání jejich finančních prostředků a aktivity, které jsou finančně náročnější, volí jednou za týden. Průzkum ukazuje, že tyto aktivity plní funkci socializace a kulturního vyžití a odrážejí potřebu společenského kontaktu dospívajících s ostatními vrstevníky.

XY1 DIMENZE 2 - Spotřeba (elegance, móda, oblečení, doplňky)

Srovnání odpovědí studentů a studentek středních škol (276 respondentů).

Jednotlivé indikátory	Chlapci		Dívky		Rozdíl
	63 respondentů		213 respondentů		
	Sch	Sch %	Sd	Sd %	R %
Elegance a styl	1	1,6 %	7	3,3 %	1,7 % ↗
Praktičnost a pohodlnost	22	34,9 %	15	7,0 %	27,9 % ↘
Aktuální módní trend	18	28,6 %	67	31,5 %	2,9 % ↗
Originalita a jedinečnost	2	3,2 %	22	10,3 %	7,1 % ↗
Nošení pouze značkového zboží	15	23,8 %	29	13,6 %	10,2 % ↘
Nošení věcí do roztrhání	2	3,2 %	16	7,5 %	4,3 % ↗
Cena, využívání slev při nákupech	3	4,8 %	57	26,8 %	22,0 % ↗

Komentář k tabulce XY1

Vztah k módě vykazuje u chlapců a dívek shodu ve dvou navzájem se potvrzujících aspektech. Ani jedna skupina respondentů nepreferuje nošení oblečení tzv. „do roztrhání“, stejně jako se obě pohlaví nehlásí k elegantnímu stylu oblékání. U dospívajících patrně není pro tuto módu příliš příležitostí k jejímu využití.

Nošení oblečení, které odpovídá aktuálnímu módnímu trendu je pro dotazované významné, přičemž u chlapců dominuje praktičnost a pohodlnost, kterou dívky téměř neakcentují. Dost možná se v tomto potvrzuje platnost rčení, že „pro krásu se musí trpět“ a děvčata pro krásu ochotna trpět jsou. Byť z průzkumu nijak nevyplývá, že dívky inovují svůj šatník častěji a průběžně, je tato tendence obecně známa. Možná tomu odpovídá i četné 26,8% označení indikátoru „Cena, využití slev při nákupech“. Zatímco 23 % chlapců musí být ochotno zaplatit za značkové zboží požadovanou cenu. Značka má na našem trhu vysokou „hodnotu“ oproti trhům zahraničním. Značkové oblečení bývá často pořizováno právě pro jeho sociálně oceňovanou hodnotu, nikoli z důvodu jeho kvality.

XY2 DIMENZE 3 - Stravovací návyky a preference

Srovnání odpovědí studentů a studentek středních škol (276 respondentů).

Jednotlivé indikátory	Chlapci		Dívky		Rozdíl
	63 respondentů		213 respondentů		
	Sch	Sch %	Sd	Sd %	R %
Tradiční (domácí) kuchyně	22	34,9 %	67	31,5 %	3,4 % ↗
Fastfood, bufet (KFC, McDonald's...)	27	42,9 %	33	15,6 %	27,3 % ↘
Alternativní strava (vegetariánská, makrobiotická, dělená strava...)	4	6,4 %	29	13,6 %	7,2 % ↗
Exotická (např. asijská kuchyně)	6	9,5 %	10	4,7 %	4,8 % ↘
Racionální (zdravá) výživa	4	6,4 %	74	34,7 %	28,3 % ↗

Komentář k tabulkám XY2

Do oblasti stravování se vždy promítal aktuální vývoj vnímání důležitosti stravy, její kvality i jejího složení a způsobu stolování nevyjímaje. Vysoké preference lze tak najít u stravování ve formě rychlého občerstvení, které dnes již není o „dvaceti deka“ vlašského salátu a dvou rohlíkách na stojáka v tzv. „mlíčňáku“. Rychlé občerstvení, lépe řečeno fastfood dnes nabývá zcela jiných dimenzí. Nabízí přísně stylové franchisingové prostředí i produkty, kde cena zpravidla převyšuje kvalitou i množstvím odpovídající alternativu. V mém průzkumu preferuje tuto formu 42,9 % chlapců a znatelně méně (15,6 %) dívek. I přes vysoké procento příznivců tohoto druhu stravování se razantně nesnižuje příklon k tradiční (domácí) kuchyni a to ani u chlapců ani u dívek. Významný rozdíl v genderově podmíněných preferencích lze sledovat u racionální (zdravé) výživy. Ta je významná pro 34,7 % dívek, ale jen pro 6,4 % chlapců. U dívek je tato preference spojena s udržováním štíhlé linie, resp. s různými dietami při sledování stejného cíle.

Žádný druh stravování nebyl zcela „zatracen“, ale počet příznivců nenaznačuje jeho významnou oblibu a četnost využití.

Y2 DIMENZE 4 - Rizikové chování a rizikové faktory

Odpovědi studentů středních škol - chlapci (Sch) / 63 respondentů.

Rizikové aktivity, vybrané indikátory	Studenti - chlapci (Sch) / 63 respondentů							
	Denně		Téměř denně		Alespoň 1x týdně		Nikdy	
	Sch	Sch %	Sch	Sch %	Sch	Sch %	Sch	Sch %
Kouření cigaret	26	41,3 %	2	3,2 %	7	11,1 %	28	44,4 %
Pití alkoholu (pivo a víno)	10	15,9 %	15	23,8 %	36	57,1 %	2	3,2 %
Pití alkoholu (destiláty)	0	0 %	1	1,6 %	54	85,7 %	8	12,7 %
Užívání nelegálních drog (marihuana)	0	0 %	1	1,6 %	6	9,5 %	56	88,9 %
Hraní výherních automatů	0	0 %	0	0 %	3	4,8 %	60	95,2 %
Rizikové sexuální chování	0	0 %	0	0 %	0	0 %	63	100 %
Extrémní aktivity (sport...)	0	0 %	1	1,6 %	9	14,3 %	53	84,1 %

X2 DIMENZE 4 - Rizikové chování a rizikové faktory

Odpovědi studentů středních škol - dívky (Sd) / 213 respondentů.

Rizikové aktivity, vybrané indikátory	Studentky - dívky (Sd) - 213 respondentů							
	Denně		Téměř denně		Alespoň 1x týdně		Nikdy	
	Sd	Sd %	Sd	Sd %	Sd	Sd %	Sd	Sd %
Kouření cigaret	99	46,5 %	30	14,1 %	15	7,0 %	129	60,6 %
Pití alkoholu (pivo a víno)	0	0 %	2	0,9 %	148	69,5 %	63	29,6 %
Pití alkoholu (destiláty)	0	0 %	0	0 %	169	79,3 %	44	20,7 %
Užívání nelegálních drog (marihuana)	0	0 %	4	1,9 %	11	5,2 %	198	93,0 %
Hraní výherních automatů	0	0 %	0	0 %	0	0 %	213	100 %
Rizikové sexuální chování	0	0 %	0	0 %	0	0 %	213	100 %
Extrémní aktivity (sport...)	2	0,9 %	7	3,3 %	0	0 %	204	95,8 %

Komentář k tabulkám Y2 a X2

Ve sledovaném vzorku respondentů vyznívá užívání tabákových výrobků, stejně jako konzumace alkoholu jako běžná součást každodenního života dospívajících. Denně kouří 41,3 % dotazovaných chlapců a 46,5 % dívek. S přiznáním tohoto abúzu nemají dotazovaní žádný problém, toto užívání je společností totiž akceptováno a tolerováno. Nutno podotknout, že kouření cigaret není v současné době v České republice nijak legislativně řešeno. Užívání tabákových výrobků je tak zcela legální bez ohledu na věk uživatele. Omezen a zákonem regulován je jen prodej těchto výrobků. Alkohol je sice

regulován i co do konzumace, nicméně toto zákonné omezení věkem nijak zásadně neztěžuje dospívajícím přístup k jakémukoli druhu alkoholu.

Rizikové sexuální chování nebylo ve sledované skupině respondentů zjištěno. Otázkou je, jaký přístup k sexuálním aktivitám považují dospívající již za rizikový a co je podle nich přístupem ještě zcela běžným a bezpečným?

XY3 DIMENZE 5 - Význam a preference distinktivních znaků dospívajících v jejich snaze o sebevymezení a odlišení v sociálních vztazích

Srovnání odpovědí studentů a studentek středních škol (276 respondentů).

Jednotlivé distinktivní znaky	Chlapci		Dívky		Rozdíl
	63 respondentů		213 respondentů		
	Sch	Sch %	Sd	Sd %	R %
Fyzická atraktivita (krása)	9	14,3 %	58	27,2 %	% ↗
Být neustále trendy	3	4,8 %	10	4,7 %	%
Způsob péče o sebe	0	0 %	23	10,8 %	%
Účes	2	3,2 %	25	11,7 %	% ↘
Specifické líčení	0	0 %	5	2,4 %	%
Oblečení, módní styl, doplňky	21	33,3 %	66	31,0 %	%
Tetování	3	4,8 %	11	5,2 %	%
Piercing	4	6,4 %	0	0 %	%
Specifický slovník (argot, slang)	2	3,2 %	0	0 %	%
Řeč těla (mimika, gestikulace atd.)	7	11,1 %	2	0,9 %	%
Dominantní aktivita	10	15,9 %	6	2,8 %	%
Barvy, do kterých vše ladím	0	0 %	7	3,3 %	%
Symboly stylu, který vyznávám	2	3,2 %	0	0 %	%

Komentář k tabulkám XY3

V rámci sebe prezentace se nejčastěji využívaným distinktivním znakem u chlapců (33,3 %) jeví využití oblečení a doplňků dle jimi preferovaného módního stylu. Toto koresponduje i se zjištěním, že 23,8 % chlapců ve spotřebních preferencích neopomíná akcentovat nákup a nošení značkového oblečení, hned vedle důrazu na jeho pohodlnost a módní trend. Taktéž 31 % dívek z celkového počtu vyjádřilo preferenci u indikátoru oblečení, módní styl a doplňky. Na druhé místo se u nich dostal význam fyzické atraktivity, zatímco u chlapců jde již o působení skrze specifické aktivity.

Zajímavým, ale především vypovídajícím zjištěním je fakt, že u chlapců ani u dívek nebyl označen ve smyslu sociální distinkce žádný z nabídnutých symbolů (tetování, piercing, barevné inklinace ani např. specifické výrazivo), které běžně fungují jako typický či charakteristický prvek skupinové nebo (sub)kulturní identifikace. Lze se tak na základě tohoto zjištění domnívat, že žádný z respondentů není typickým reprezentantem nějakého ze jmenovaných uskupení anebo, že dopad postmoderního vnímání a užívání znaků, symbolů a atributů jakéhokoliv stylu či (sub)kultury je dnes „běžným“ doplňkem striktně nevyhraněné image či životního stylu současných dospívajících.

5.2 Životní styl dospívajících očima (nejen) jeho nositelů, sebehodnocení a hodnocení „okolím“

Data následujících tabulek sestavují obraz subjektivního pohledu studentů středních škol na svůj životní styl a jeho projevy a míru jejich aktuální spokojenosti. Skládá z jejich sebehodnocení a z vyjádření předpokládaného vnímání svým „okolím“, tj. významnými a/nebo blízkými osobami (rodiče, přátelé, spolužáci, učitelé). Odpovědi studentů jsou srovnávány s odpověďmi učitelů, které jakožto druhou skupinu respondentů akcentují v celé empirické části této práce.

T1 Jak hodnotí svůj životní styl studenti středních škol, jak jsou sami se sebou spokojeni... Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Jsem naprosto spokojen/a, necítím potřebu nic měnit.	5	4,9 %	16	9,2 %	4,3 % ↗
Jsem spokojen/a, ale uvědomuji si, že bych měl/a některé věci změnit.	67	65,7 %	112	64,4 %	1,3 % ↘
Svůj životní styl nijak neřeším ani nehodnotím.	11	10,8 %	13	7,5 %	3,3 % ↘
Nejsem se svým životním stylem příliš spokojen/a, cítím, že je třeba leccos změnit.	16	15,7 %	28	16,1 %	0,4 % ↗
Se svým životním stylem rozhodně spokojen/a nejsem a chtěl/a bych, aby mnoho věcí bylo jinak.	3	2,9 %	4	2,3 %	0,6 % ↘

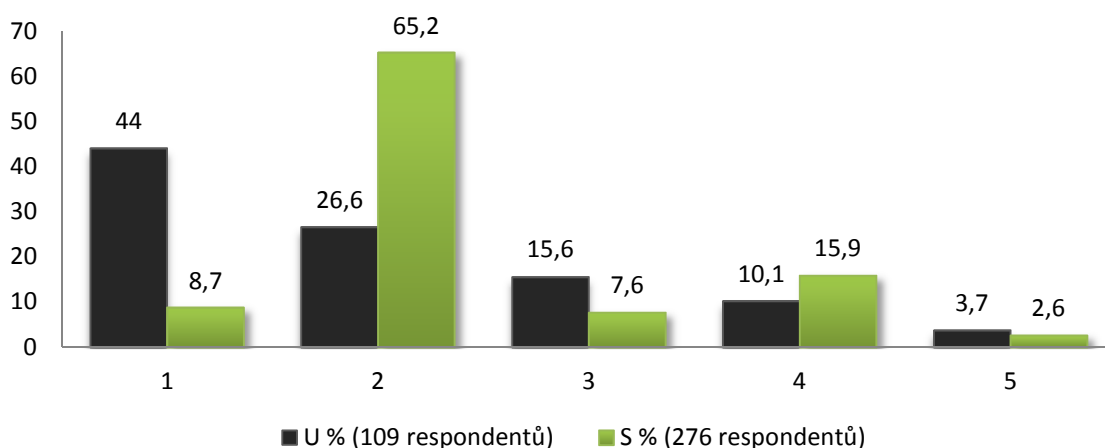
Komentář k tabulce T1

Data tabulky T1 ukazují, že v sebehodnocení studentů převažuje v oblasti životního stylu spíše spokojenost s vyjádřením uvědomění si potřebnosti určité změny. Bezvýhradní spokojenost vyjadřuje jen 4,9 % studentů prvního ročníku a 9,2 % studentů starších. Za povšimnutí stojí skutečnost, byť podpořená jen 3,3% rozdílem, že starší studenti byli ve svých vyjádřeních vyhraněnější a výrok: „svůj životní styl nijak neřeším ani nehodnotím“ měl klesající tendenci. V ostatních položkách nebyl studovaný ročník nijak určujícím pro zvolenou odpověď.

T2 Jak podle učitelů vnímají a hodnotí svůj životní styl studenti středních škol, jak jsou podle nich sami se sebou spokojeni... Srovnáno s odpověďmi všech studentů.

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně dle udělených preferencí jednotlivými učiteli)	Učitelé		Studenti		Rozdíl R %
	109 respondentů		276 respondentů		
	U	U %	S	S %	
Svůj životní styl nijak neřeší ani nehodnotí.	48	44,0 %	24	8,7 %	35,3 % ↘
Jsou spokojeni, ale uvědomují si, že by měli některé věci změnit.	29	26,6 %	180	65,2 %	38,6 % ↗
Jsou naprosto spokojeni, necítí potřebu nic měnit.	17	15,6 %	21	7,6 %	8,0 % ↘
Nejsou se svým životním stylem příliš spokojeni, cítí, že je třeba leccos změnit.	11	10,1 %	44	15,9 %	5,8 % ↗
Se svým životním stylem rozhodně spokojeni nejsou a chtěli by, aby mnoho věcí bylo jinak.	4	3,7 %	7	2,6 %	1,1 % ↘

Graf 1 k tabulce T2



Komentář k tabulce T2

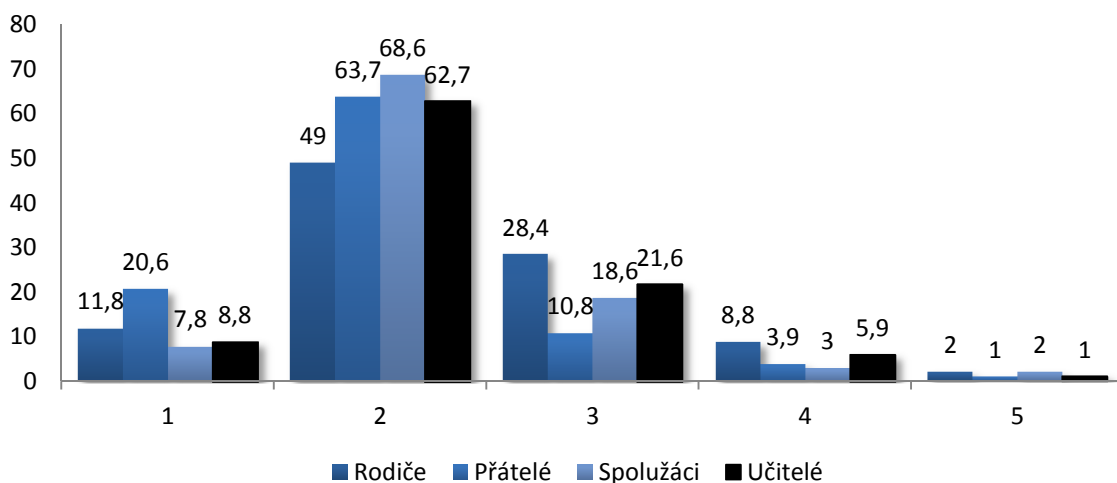
Tabulka T2 přináší první srovnání odpovědí studentů bez rozlišení studovaného ročníku s odpověďmi učitelů. Hned na první pohled je patrný výrazný rozdíl u první i druhé položky v tabulce. Učitelé předpokládají, že celých 44 % studentů svůj životní styl nijak nehodnotí a neřeší, zatímco se s touto odpovědí ztotožňuje pouze 8,7 % z nich. Analýzou doplňujících komentářů, kterými mohli učitelé zpřesnit a/nebo vysvětlit svou odpověď bylo zjištěno, že učitelé právě tuto odpověď spolu s výrokem: „Jsou naprosto spokojeni, necítí potřebu nic měnit“ využívali spíše k negativnímu vyjádření se či hodnocení fungování a přístupu současných studentů ve smyslu: „škola je nezajímá, vlastně nic je nezajímá“, „nikam nesměřují“, „jsou spokojeni i s ničím“, „o nic se nesnaží“. Tyto dvě odpovědi tak

měly v převažující míře formu plošně adresované ironizující „stížnosti“. Výrazné rozdíly tedy nevznikly ani tak „špatným“ odhadem, jako posunem v chápání obsahu jednotlivých výroků.

T3a Jak životní styl studentů podle jejich vlastního posouzení vnímají a hodnotí ostatní (rodiče, přátelé, spolužáci, učitelé)... Odpovědi studentů 1. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	Studenti (Sp) prvních ročníků střední školy							
	102 respondentů							
	Rodiče		Přátelé		Spolužáci		Učitelé	
Jsou velmi spokojeni, dávají mě za vzor ostatním	12	11,8 %	21	20,6 %	8	7,8 %	9	8,8 %
Jsou spíše spokojeni, nemají vážné výhrady	50	49,0 %	65	63,7 %	70	68,6 %	64	62,7 %
Mají jiné představy, ale jsou schopni můj životní styl přijmout	29	28,4 %	11	10,8 %	19	18,6 %	22	21,6 %
Mají s tím problém, často mě kritizují	9	8,8 %	4	3,9 %	3	3,0 %	6	5,9 %
Odsuzují mě, odmítají můj životní styl přijmout	2	2,0 %	1	1,0 %	2	2,0 %	1	1,0 %

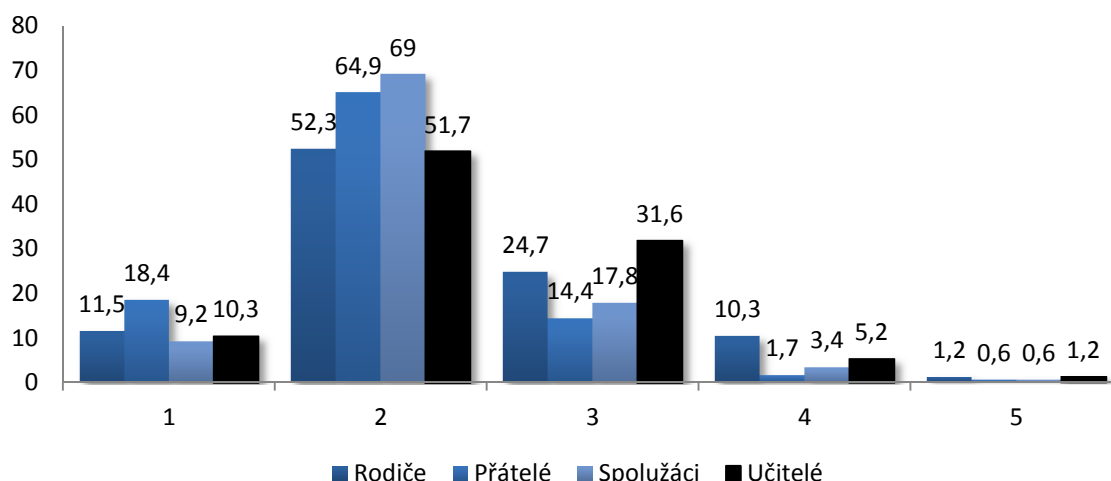
Graf 2 k tabulce T3a



T3b Jak životní styl studentů podle jejich vlastního posouzení vnímají a hodnotí ostatní (rodiče, přátelé, spolužáci, učitelé)... Odpovědi studentů 2., 3., 4. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	Studenti (So) druhých, třetích a čtvrtých ročníků střední školy							
	174 respondentů							
	Rodiče		Přátelé		Spolužáci		Učitelé	
Jsou velmi spokojeni, dávají mě za vzor ostatním	20	11,5 %	32	18,4 %	16	9,2 %	18	10,3 %
Jsou spíše spokojeni, nemají vážné výhrady	91	52,3 %	113	64,9 %	120	69,0 %	90	51,7 %
Mají jiné představy, ale jsou schopni můj životní styl přijmout	43	24,7 %	25	14,4 %	31	17,8 %	55	31,6 %
Mají s tím problém, často mě kritizují	18	10,3 %	3	1,7 %	6	3,4 %	9	5,2 %
Odsuzují mě, odmítají můj životní styl přijmout	2	1,2 %	1	0,6 %	1	0,6 %	2	1,2 %

Graf 3 k tabulce T3b



Komentář k tabulkám T3a a T3b

Obě výše uvedené tabulky pracují s předpokládaným vnímáním a hodnocením čtyř významných skupin. Odpovědi sice spoluutváří jistá míra spekulativnosti a hypotetický úsudek, ale i zkušenosti každého z odpovídajících studentů.

Jednotlivé osoby či skupiny osob vystupují vůči studentům v odlišných rolích, liší se zejména v právech i povinnostech vůči nim, v míře svobody volby při vstupování do vztahů a také třeba v míře závislosti studenta na nich a nutnosti je poslouchat nebo při nejmenším vnímat. Tyto rozdíly se jednoznačně promítají v získaných odpovědích.

Nejkritičtější skupinou jsou očekávatelně rodiče, přesto v součtu výrazně převažuje kladné hodnocení. Ze strany přátel a spolužáků je též patrná jednoznačná náklonost. Podobné hodnocení spočívá nejspíš i v tom, že v celé řadě případů se tyto dvě skupiny prolínají a spolužáci zároveň plní role přátel, přičemž přátelé jsou jedinou plně volitelnou skupinou pro každého a tím se logicky výrazně negativní hodnocení ani neočekává.

Domnívám se, že velmi realistický odhad najdeme u skupiny učitelů. Ti dávají studentům často zpětnou vazbu k jejich projevům, hodnotí je a srovnávají s ostatními či dokonce vyvíjejí tlak na změny. To potvrzuje Vágnerová (2005a) sdělením, že škola, působí ve směru eliminace individuálních rozdílů a vytváří tlak na posílení vlastností a kompetencí odpovídajících obecnému modelu úspěšného studenta. Má v tomto směru tedy svoje požadavky a očekávání.

Zajímavým jevem je zde zjištěný rozdíl mezi studenty prvních a ostatních ročníků. 62,7 % studentů první jmenované skupiny předpokládá, že jsou učitelé s nimi spíš spokojeni a nemají vážné výhrady, starší studenti takto uvažují jen v 51,7 %. Budeme-li hledat, ke kterým položkám se přesunulo oněch rozdílových cca 10 %, zjistíme nárůst v této výši u výroku: „mají jiné představy, ale jsou schopni můj životní styl přijmout“. Z tohoto se dá usuzovat, že studenti starších ročníků se v o něco vyšší míře vymykají představám učitelů či se méně podřizují požadavkům školní konformity, než jak je tomu u studentů ročníků prvních.

Celkem tedy dominují kladná vyjádření. Je třeba ale zmínit, že tento výsledek souvisí ve velké míře se složením respondentů, kteří v 62,7 % jsou studenty gymnázia, 25,7 % z nich studuje střední odbornou školu a 10,8 % nějaké odborně zaměřené lyceum. Vzorek je tedy složen ze studentů, u kterých zpravidla nenacházíme tendence k výrazně nežádoucím projevům životního stylu.

5.3 Faktory a vnější vlivy působící na formování životního stylu dospívajících

Teoretické rozpracování kapitol o životním stylu jasně dokazuje, že životní styl je výsledkem působení mnoha rozličných vlivů. V části empirické tak ověřuji přítomnost vybraných vlivů a zjišťuji četnost jejich výskytu ve sledovaném vzorku. Opět dělím studenty podle studovaného ročníku a následně souhrn všech odpovědí srovnávám s úsudkem učitelů.

T4 Kdo nebo co má podle studentů středních škol v současnosti největší vliv na jejich životní styl... Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Rodina (rodiče, sourozenci, příbuzní)	23	22,5 %	27	15,5 %	7,0 % ↘
Partner / partnerka	14	13,7 %	27	15,5 %	1,8 % ↗
Přátelé	17	16,7 %	24	13,8 %	2,9 % ↘
Parta, do které patřím	4	3,9 %	3	1,7 %	2,2 % ↘
Škola (spolužáci, učitelé)	9	8,8 %	16	9,2 %	0,4 % ↗
Můj idol (sportovní, filmový, hudební, vědecký...)	3	3,0 %	4	2,3 %	0,7 % ↘
Komunita na sociálních sítích (facebook, twitter...)	2	2,0 %	1	0,6 %	1,4 % ↘
Náboženské vyznání a církve, ke které se hlásím	0	0 %	4	2,3 %	2,3 % ↗
Moje zájmy a záliby	14	13,7 %	39	22,4 %	8,7 % ↗
Moje jasné životní a profesní cíle a vize	8	7,9 %	17	9,8 %	1,9 % ↗
Media (TV, internet...)	4	3,9 %	4	2,3 %	1,6 % ↘
Jiná odpověď	4	3,9 %	8	4,6 %	0,7 % ↗

Komentář k tabulce T4

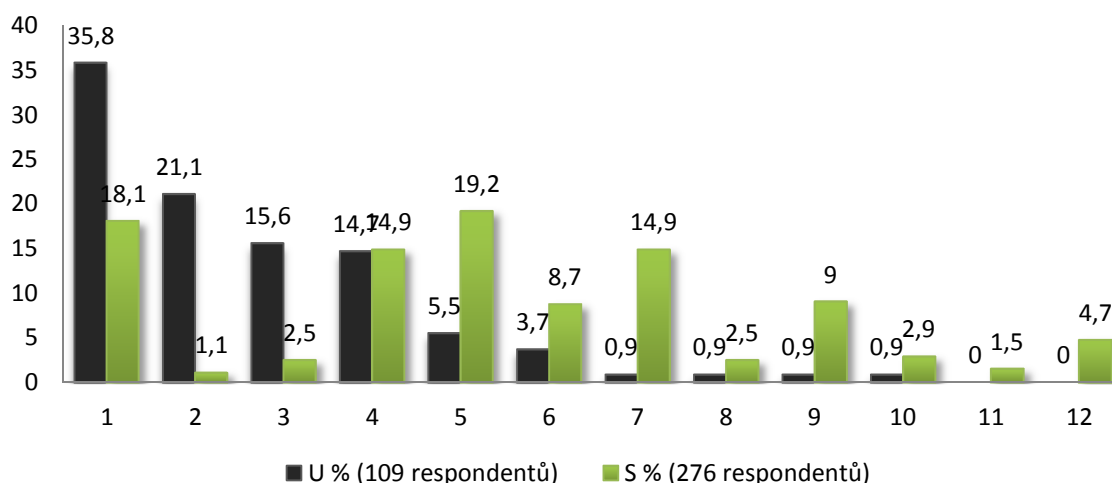
Tabulka T4 přehledně ukazuje, které z vlivů se významně podílejí na formování životního stylu středoškolských studentů. Není jisté třeba komentovat každý jednotlivý výsledek, ale za pozornost určitě stojí 7% pokles vlivu rodiny v porovnání mladších a starších studentů. Toto zjištění koresponduje s poznatky vývojové psychologie, tedy se skutečností, že v období přechodu pubescence v adolescenci postupně klesá závislost na rodině a narůstá orientace dospívajících k vrstevnickým skupinám. Toto potvrzuje 8,7%

nárůst u položky: „moje zájmy a záliby“. Vrstevnické skupiny bývají spojeny často právě se zájmovými aktivitami. Navíc období dospívání je podle tvrzení Saka a Sakové (2004) jediným obdobím v životě člověka, kdy se jedinci věnují paralelně zdaleka největšímu počtu zájmových aktivit, což má vliv i na dělbu času ve prospěch jednotlivých subjektů.

T5 Kdo nebo co má podle učitelů v současnosti největší vliv na životní styl studentů středních škol... Srovnáno s odpověďmi všech studentů.

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně dle udělených preferencí jednotlivými učiteli)	Učitelé		Studenti		Rozdíl R %
	109 respondentů		276 respondentů		
	U	U %	S	S %	
Rodina (rodiče, sourozenci, příbuzní)	39	35,8 %	50	18,1 %	17,7 % ↘
Komunita na sociálních sítích (facebook, twitter...)	23	21,1 %	3	1,1 %	20,0 % ↘
Parta, do které patří	17	15,6 %	7	2,5 %	13,1 % ↘
Přátelé	16	14,7 %	41	14,9 %	0,2 % ↗
Jejich zájmy a záliby	6	5,5 %	53	19,2 %	13,7 % ↗
Škola (spolužáci, učitelé)	4	3,7 %	24	8,7 %	5,0 % ↗
Partner / partnerka	1	0,9 %	41	14,9 %	14,0 % ↗
Jejich idol (sportovní, filmový, hudební, vědecký...)	1	0,9 %	7	2,5 %	1,9 % ↗
Jejich jasné životní a profesní cíle a vize	1	0,9 %	25	9,0 %	8,1 % ↗
Media (TV, internet...)	1	0,9 %	8	2,9 %	2,0 % ↗
Náboženské vyznání a církev, ke které se hlásí	0	0 %	4	1,5 %	1,5 % ↗
Jiná odpověď	0	0 %	13	4,7 %	4,7 % ↗

Graf 4 k tabulce T5



Komentář k tabulce T5 a Grafu 4

Srovnání dat v tabulce T5 a znázornění v grafu 4 odhaluje u učitelů přikládání příliš velkého významu v jimi spíše negativně vnímaných položkách. Jedná se o vliv sociálních sítí, u kterého došlo ze strany učitelů až k 20% **přecenění**. Podobně je tomu ale i u vlivu rodiny, kde se liší o 17,7 % a vlivu party, kde rozdíl v představě učitelů činí 13,1 %. **Podceněn** byl naopak vliv zálib a zájmů a paradoxně ještě více vliv partnera či partnerky, ten na úrovni 14% rozdílu. Paradoxně proto, že v doplňujících vyjádřeních se čteně objevovaly odkazy na promiskuitu dospívajících, které je z hlediska vývojové psychologie považována za typický znak adolescentní nezralosti v dané oblasti a pak také nevhodnost a nepřiměřenost veřejných projevů „partnerství“. Působení vlivu coby orientace na jasné životní a profesní cíle, které se středoškolským prostředím úzce souvisí, u učitelů propadlo.

T6 Co nejvíce postrádají studenti středních škol k vybudování takového životního stylu, který by jim zajistil naprostou spokojenost... Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Peníze	24	23,5 %	34	19,5 %	4,0 % ↘
Blízký přítel	6	5,8 %	6	3,5 %	2,3 % ↘
Lepší vztahy v rodině, stabilnější zázemí	10	9,8 %	14	8,1 %	1,7 % ↘
Atraktivnější fyzický vzhled	7	6,9 %	8	4,6 %	2,3 % ↘
Silnější vůle	28	27,5 %	61	35,1 %	7,6 % ↗
Lepší zdravotní stav	4	3,9 %	4	2,3 %	1,6 % ↘
Talent	7	6,9 %	7	4,0 %	2,9 % ↘
Partner / partnerka	12	11,8 %	18	10,3 %	1,5 % ↘
Jiná odpověď	4	3,9 %	22	12,6 %	8,7 % ↗

Komentář k tabulce T6

I když z průzkumu vyplynulo, že naprostá většina respondentů je se svým životním stylem spokojena a necítí naléhavou potřebu provádět zásadní změny, neznamená to, že nejsou pociťovány rezervy či určité bariéry k dosažení ještě příznivějšího stavu. Tabulka T6 přináší přehled prvků, jejichž dostupnost by přispěla k dalšímu zkvalitnění životního stylu dospívajících.

Výsledky ukazují, že překážkou nejsou vždy jen materiální podmínky, ale že pro řadu studentů jsou limitem spíše sociální či vztahové nedostatky. Celkový „vítěz“, tedy nejžádanější prvek k rozvoji je ovšem z jiné kategorie, a je jím „silnější vůle“. Nedostatky v této oblasti pociťuje o 7,6 % více starších studentů, u kterých je ve vyšším procentu odpovědí zastoupen i vlastní výčet pociťovaných nedostatků. Mezi tyto patří „nedostatek času“, „nemožnost rozhodovat za sebe“ nebo např. „bydlení v lokalitě s nedostatečnými možnostmi a příležitostmi“.

Fyzická atraktivita představuje limit jen pro 6,9 % mladších studentů a s věkem dokonce klesá. Vzhled má jednoznačně svou důležitost, ale není podle zjištění průzkumu pro studenty podmínkou či výrazně omezující okolností v nastavení takového životního stylu, který by jim vyhovoval a zajistil jejich spokojenost.

5.4 Povědomí studentů o skupinové struktuře školní třídy a jejich aktuálně zastávané pozice a role v ní

Studentům byly předloženy stručné charakteristiky typicky školních pozic a rolí s požadavkem zařadit se dle vlastního posouzení k nějaké z nich či příslušnost odmítnout. Této možnosti však žádný student nevyužil a všichni se s nějakou rolí zidentifikovali.

T7 Zastoupení pozic a rolí ve třídě (každý student zařadil sám sebe podle svého vlastního posouzení)... Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Neformální vůdce (ve skupině má velkou prestiž a velký vliv, bývá vzorem pro ostatní a ti mají tendence jej následovat)	10	9,8 %	21	12,0 %	2,2 % ↗
Hvězda třídy (ve skupině oblíbená a ostatním imponující, ostatní snadno přejímají její názory a většina se s ní chce kamarádit)	11	10,8 %	12	6,9 %	3,9 % ↘
Dobrý kamarád (sympatický, ale nemá velký vliv, přátelský, pomáhá druhým, bývá účelově využíván)	49	48,0%	90	51,7 %	3,7 % ↗
Přijatelný spolužák (průměrný vliv i obliba, ničím nevyniká, ale také ostatní ničím nedráždí, celkově přizpůsobivý)	24	23,5 %	41	23,6 %	0,1 % ↗
Odmítaný a negativně hodnocený spolužák (ubližující, odlišný, nečitelný, neumí spolupracovat a nerespektuje společné normy)	1	1,0 %	2	1,2 %	0,2 % ↗
Sociální outsider (není přijímám pro přílišnou sociální odlišnost - zvyky, rasa, ekonomické zázemí, ničím neimponuje)	1	1,0 %	1	0,6 %	0,4 % ↘
Nemožný spolužák (nikdo o něj nestojí a všichni by byli raději, kdyby ve třídě nebyl)	1	1,0 %	3	1,7 %	0,7 % ↗
Třídní šašek (sympatie získává předváděním, zesměšňuje sebe, spolužáky i učitele, nízká prestiž, ale vysoká pozornost)	5	4,9 %	4	2,3 %	2,6 % ↘

Komentář k tabulkám T7, T8 a T9

Početní zastoupení, resp. zatřídění studentů k jednotlivým charakteristikám nejlépe ukáže samotná tabulka. Dodat je třeba především to, že obsazení prezentovaných pozic a rolí středního kádru v zásadě odpovídá reálnému průměru. Nad průměrem se nacházejí prestižnější pozice, zejména pak neformální vůdci. S ohledem na charakter vzorku musíme tato zjištění brát s nezbytným nadhledem.

Z dat tabulky T8 vyplývá, že 44,1 % mladších studentů je se svou rolí rozhodně spokojeno, což platí už jen u 23,6 % studentů starších. Opačně je tomu u odpovědí „jsem spíše spokojen“, ke které se přihlásilo 45,1 % mladších studentů a 61,5 % studentů starších. Zbytek studentů buď spíše spokojených není, nebo rozhodně spokojených není. Z celého počtu respondentů bez ohledu na zastávanou pozici či roli vyvíjí jen zhruba 7 % studentů nějakou aktivitu k posílení či zlepšení své pozice. Rozdíly mezi jednotlivými ročníky jsou zde zanedbatelné (viz tabulka T9).

T8 Jaká je spokojenost studentů s vlastním postavením či rolí ve třídě...

Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Rozhodně ano	45	44,1 %	41	23,6 %	20,5 % ↘
Spíše ano	46	45,1 %	107	61,5 %	16,4 % ↗
Spíše ne	6	5,9 %	21	12,0 %	6,1 % ↗
Rozhodně ne	5	4,9 %	5	2,9 %	2,0 % ↘

T9 Kolik studentů aktivně usiluje o změnu své pozice či role...

Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. ročníků.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Ano, usiluji aktivně o změnu	8	7,8 %	12	6,9 %	0,9 % ↘
Ne, neusiluji o změnu	94	92,2 %	162	93,1 %	0,9 % ↗

5.5 Pohled učitelů a studentů na existenci souvislosti mezi životním stylem a pozicemi či rolemi ve školní třídě

V této kapitole se setkávají dvě problematiky. Tou první je životní styl, druhou pak skupinové pozice a role ve školní třídě. Neřešíme příčinu a důsledek, mapujeme jen názor studentů a učitelů na skutečnost, že by mezi sledovanými fenomény mohla, ale nemusela existovat souvislost.

T10 Nakolik podle studentů platí tvrzení, že jejich životní styl má vliv na to, jakou roli ve třídě mohou obsadit... Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. roč.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Rozhodně ano	35	34,3 %	50	28,7 %	5,6 % ↘
Spíše ano	45	44,1 %	86	49,4 %	5,3 % ↗
Spíše ne	19	18,6 %	31	17,8 %	0,8 % ↘
Rozhodně ne	3	3,0 %	7	4,1 %	1,1 % ↗

T11 Nakolik podle učitelů platí tvrzení, že životní styl studentů má vliv na to, jakou roli ve třídě mohou obsadit...

Jednotlivé odpovědi	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
Rozhodně ano	21	19,3 %
Spíše ano	68	62,4 %
Spíše ne	19	17,4 %
Rozhodně ne	1	0,9 %

Komentář k tabulkám T10 a T11

Myšlenku nějakého vzájemného vztahu či souvislosti mezi životním stylem a třídními rolemi podporuje rozhodně 34,3 % mladších studentů a o 5,6 % méně studentů starších. K tomuto rezolutnímu souhlasu se připojuje 19,3 % učitelů. Opatrnější, přesto souhlasný postoj pro existenci souvislosti vyslovilo 47,5 % všech studentů a výrazně nadpolovičních 62,4 % všech učitelů. Neznáme sice podklad pro daná vyjádření, ale můžeme oprávněně usuzovat, že pokud bychom v rámci jinak koncipovaného průzkumu stanovovali hypotézy, mohla by jedna z nich vycházet z tohoto zjištění a předpokládat, že mezi životním stylem

a jeho projevy a obsazováním pozic a rolí ve třídě existuje přímá souvislost nebo jinak, že životní styl a jeho projevy mají vliv na obsazování pozic a rolí ve třídě.

O vzájemném působení pochybuje 18,1 % studentů a zcela souvislost odmítá 3,6 % z nich. U učitelů je situace obdobná a pochybnosti sdílí 17,4 %. Nečekaně (z mého pohledu) se objevilo i u této skupiny respondentů striktní, cca 1% odmítnutí této myšlenky.

T12 Nakolik podle studentů platí, že svou pozici a roli ve třídě mohou ovlivnit...

Srovnání odpovědí studentů 1. ročníků se studenty 2., 3. a 4. roč.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Každý si může vybudovat pozici a roli, jakou chce.	87	85,3 %	149	85,6 %	0,3 % ↗
Každému je jeho pozice a role předurčena a přisouzena.	15	14,7 %	25	14,4 %	0,3 % ↘

T13 Nakolik podle učitelů platí, že studenti mohou svou pozici a roli ve třídě ovlivnit...

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně dle udělených preferencí jednotlivými učiteli)	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
Obsazování pozic a rolí je záležitostí ambicí a aktivity jednotlivců.	55	50,5 %
Studenti si své role nevybírají a mnohdy nemohou své zařazení nijak ovlivnit.	54	49,5 %

Komentář k tabulkám T12 a T13

Podstatou skupinové dynamiky je změna. My se na tomto místě zabýváme změnou, resp. možností změny ve struktuře skupinových pozic a rolí. Výše uvedené tabulky přinášejí odpověď na otázku - nakolik je taková změna skupinové pozice, hierarchického posunu v rukou samotných nositelů určitých pozic a rolí. Dotazovaní studenti si v 85,5 % myslí, že si „každý může vybudovat pozici i roli jakou chce“. Méně optimističtí jsou v tomto učitelé, a jen z 50,5 % je toto podle nich záležitostí ambicí a aktivity jednotlivců.

Nebylo by korektní na tomto místě rozhodnout, zda je představa studentů a učitelů reálná nebo absolutně zcestná, ale můžeme tvrdit, že ke změnám ve skupinových strukturách opravdu dochází. V následující kapitole se učitelé pokusili seřadit vybrané faktory působící na obsazování typicky školních pozic a rolí.

5.6 Vliv vybraných faktorů působících na obsazování typicky školních pozic a rolí

Školní třída je sociální skupinou, ve které se postupně diferencují určité pozice a role studentů. Tyto pozice jsou výsledkem sociálně - emocionálních postojů „ostatních“ ke každému jednotlivci. Toto postavení se většinou během školní docházky mění, a to proto, že je závislé na řadě vnějších i vnitřních faktorů. Následující dvě tabulky uvádějí jejich sestupně řazený výčet.

T14 Který z následujících faktorů považují učitelé za nejdominantnější v utváření pozic a rolí studenta ve třídě...

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně dle udělených preferencí)	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
sebedůvěra a zdravé sebevědomí	35	32,1 %
sociální zralost a dovednosti a schopnost navazovat kontakty	30	27,5 %
adaptabilita a komunikativnost, extravertovanost	20	18,4 %
emoční inteligence (ovládání vlastních emocí; porozumění emocím druhých, empatie)	14	12,8 %
aktivita a angažovanost pro skupinu (třídu)	10	9,2 %
studijní úspěšnost, inteligence, kreativita a vlastní ambice	0	0 %

T15 Který z následujících vnějších vlivů považují učitelé za nejdominantnější v utváření pozic a rolí studenta ve třídě...

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně dle udělených preferencí)	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
jeho předchozí zkušenosti a očekávání	51	46,8 %
dobu, po jakou je žák členem skupiny (třídy)	23	21,1 %
rodinné zázemí (sociální statut a ambice rodičů)	17	15,6 %
jeho vnější fyzický vzhled	11	10,1 %
nastavení vychovatele / vzdělavatele k němu	7	6,4 %
jeho zdravotní stav	0	0 %

Komentář k tabulkám T14 a T15

Vybrané faktory jsou uspořádány dle přidělených preferenčních bodů všemi dotazovanými učiteli. Z výsledků tabulky T13 jsme se dozvěděli, že 50,5 % učitelů věří, že obsazování pozic a rolí ve třídě je záležitostí „ambicí a aktivity“ jednotlivců. Porovnáme-li tento údaj s výsledky tabulky T14, zjistíme, že faktor zahrnující právě „ambice“ skončil na posledním místě jako jediný bez přidělení preferenčních bodů, tj. s předpokladem 0% významu vzhledem k obsazování pozic a rolí ve třídě. Rozhodně na základě tohoto srovnání nelze tvrdit, že studenti si své role nikdy nevybírají a nemohou své zařazení ovlivnit, můžeme však spekulovat, zda skutečně celá polovina z nich má schopnost či možnost si svou pozici určit a vlastní aktivitou získat, jak uvedli učitelé v tabulce T13.

Spekulacím tohoto rázu nahrává právě i sestavení faktorů v tabulkách T14 a T15, kde první „příčky“ obsazují **vnitřní faktory** jako: „sebedůvěra a zdravé sebevědomí“ (32,1 %); „sociální zralost, dovednost a schopnost navazovat kontakty“ (27,5 %); „adaptabilita a komunikativnost, extravertovanost“ (18,4 %) a **vnější faktory** právě typu: „předchozí zkušenosti a očekávání“ (46,8 %); „doba, po jakou je student členem třídy“ (21,1 %) či „rodinné zázemí zahrnující sociální statut a ambice rodičů“ (15,6 %). Jen stěží je kterýkoli z těchto faktorů plně v možnostech jedince nějak zásadně ovlivnit, potlačit nebo zdůraznit?!

V každém případě všechny z výše uvedených faktorů mohou v aktivní snaze o získání určité pozice a role či v jejich pasivním přijímání vystupovat jak v podobě akceleratorů, tak v podobě inhibitorů, nejsou-li potřebné kvalitativní předpoklady jedince dostatečně rozvinuty.

Nezanedbatelným činitelem v procesu utváření pozic a obsazování rolí ve třídě je právě učitel, zejména třídní učitel. S ohledem na fakt, že předmětem našeho zkoumání jsou pozice a role v neformální rovině třídní struktury, je dostatečné poznání takové třídní hierarchie jen během pobytu ve škole relativně obtížné. Mnohem lépe se učitel v této struktuře orientuje na různých (mimo) školních akcích se třídou, kde pochopitelně probíhá i samotné profilování všech rolí.

Následující dvě tabulky odhalují v jakém prostředí či za jakých okolností dochází z pohledu studentů a učitelů k ustavování třídní struktury a hierarchie.

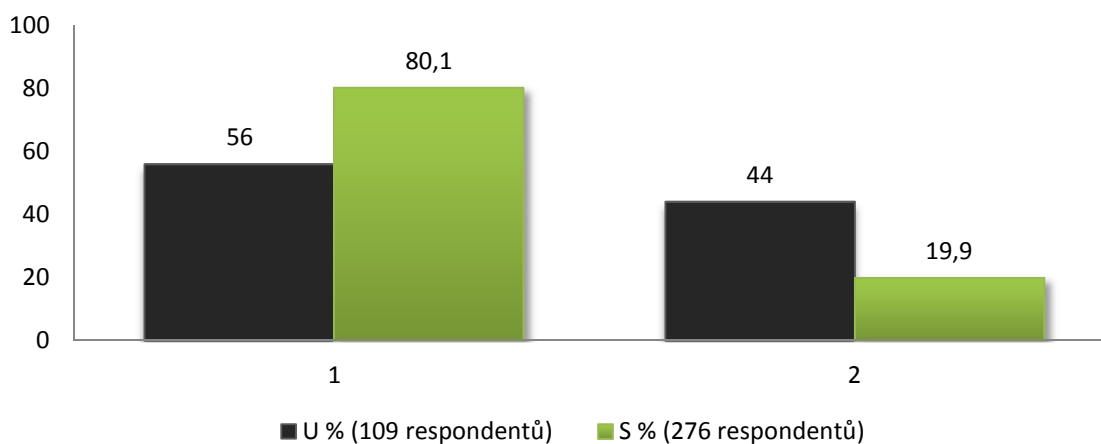
T16 Ve kterém prostředí či za jakých okolností dochází podle studentů k ustavování třídní struktury a hierarchie... Srovnání odpovědí studentů 1. roč. se studenty 2., 3. a 4. roč.

Jednotlivé odpovědi	První		Druhý, třetí, čtvrtý		Rozdíl
	102 respondentů		174 respondentů		
	Sp	Sp %	So	So %	R %
Na utváření pozic a rolí a případné změny mají vliv především události, které se odehrávají ve třídě, případně na akcích se třídou (výlet, kurzy...).	78	76,5 %	143	82,2 %	5,7 % ↗
Na utváření pozic a rolí a případné změny stále posiluje vliv mimoškolního prostředí a dění na sociálních sítích.	24	23,5 %	31	17,8 %	5,7 % ↘

T17 Ve kterém prostředí či za jakých okolností dochází podle učitelů k ustavování třídní struktury a hierarchie... Srovnáno s odpověďmi všech studentů.

Jednotlivé odpovědi (řazeno sestupně dle udělených preferencí jednotlivými učiteli)	Učitelé		Studenti		Rozdíl
	109 respondentů		276 respondentů		
	U	U %	S	S %	R %
Na utváření pozic a rolí a případné změny mají vliv především události, které se odehrávají ve třídě, případně na akcích se třídou (výlet, kurzy...).	61	56,0 %	221	80,1 %	24,1 % ↗
Na utváření pozic a rolí a případné změny stále posiluje vliv mimoškolního prostředí a dění na sociálních sítích.	48	44,0 %	55	19,9 %	24,1 % ↘

Graf 5 k tabulce T17



Komentář k tabulkám T16 a T17

V odpovědích studentů zcela dominuje přesvědčení, že na utváření pozic a rolí a případné změny mají vliv především „události, které se odehrávají ve třídě, případně na akcích se třídou (výlet, kurzy...)“. K tomuto názoru se kloní 76,5 % mladších studentů a dokonce 82,2 % studentů starších. U učitelů při stejné otázce opět převládla tendence přeceňovat vliv sociálních sítí a tak se ke stejné odpovědi přiklonilo „jen“ 56 % z nich. Rozdíl v tomto posouzení tak činí 24,1 %.

5.7 Postoje dospívajících vůči image vybraných subkultur, míra podobnosti vnějších subkulturních znaků s životním stylem dospívajících (respondentů)

Jednotlivé znaky, typické pro každou ze subkultur mají pro jejich členy různou důležitost a jsou pro ně také různě závazné či povinné. Je-li větší důraz kladen na vnější znaky, jakými jsou např. vzhled, sebeprezentace nebo chování, pak je podle Sovové (2012) subkultura vnímána spíše jen jako „něco pro druhé“, naopak jsou-li akcentovány vnitřní znaky (hudba, volnočasové aktivity, vztahy, postoje, znalosti o subkultuře), pak je subkultura pro své členy a jiné příznivce „něčím pro sebe“.

Protože se v celé práci zabýváme především vnějšími znaky ve smyslu sociálního odlišení, provedené šetření, jehož výsledky prezentuje tato podkapitola, zaměřovalo pozornost výhradně na postoje k vnějšímu vyznění subkultury, resp. jejího stylu. Všem respondentům byly předkládány autentické, zásadně nestylizované fotografie⁹ zástupců (členů) vybraných subkultur a ti přisuzovali ve svém posuzování bodové hodnoty od -3 do +3 bodů (viz tabulka T18 a T19 a legenda k tabulkám), čímž vyjádřili své vnímání či dojem z daného stylu. Ke každému z hodnocených stylů vyjádřili, zda existuje nějaká podobnost jejich životního stylu či image s předkládanými vzory. Jsem přesvědčen, že i v této oblasti se uplatňuje vliv genderu a proto jsem zmiňované postoje zaznamenával do dvou výsledkových tabulek s odlišením chlapců a dívek. Dostupné výsledky prokázaly, že pohlaví respondentů hraje významnou roli ve vnímání této veskrze „estetické“ kategorie.

⁹ Veškeré předkládané fotografie se subkulturní tematikou jsou k nahlédnutí v obrazové příloze této práce.

T18 Postoje vůči jednotlivým subkulturám (stylům, kmenům)

Vyjádření postoje k vybraným subkulturám podle jejich charakteristické image (viz obrazová příloha), posouzení podobnosti typických znaků s vlastním životním stylem či vlastní image.

Odpovědi studentů středních škol - chlapci (Sch) / 63 respondentů.

Jednotlivé subkultury (styly, kmeny)	Hodnocení							Podoba s mou image či stylem		
	-			/	+			žádná	částečná	výrazná
	-3	-2	-1	0	1	2	3	1	2	3
Emo		✓							✓	
Hip Hop							✓			✓
Skinheads		✓						✓		
Graffiti					✓				✓	
Tattoo							✓		✓	
Freetekno			✓						✓	
Tuning						✓			✓	
Goths	✓							✓		
Hardcore			✓					✓		
Skate					✓				✓	
Motorkáři					✓				✓	
Hooligans		✓						✓		
Hipster					✓			✓		
Punk	✓							✓		
(Neo)hippies		✓						✓		

Legenda

Stupeň	Hodnocení
	-
-3	naprosto mě odpuzuje
-2	vůbec se mi nelíbí
-1	nelíbí se mi
0	nedokážu určit
1	líbí se mi
2	moc se mi líbí
3	naprosto mi imponuje
	+

T19 Postoje vůči jednotlivým subkulturám (stylům, kmenům)

Vyjádření postoje k vybraným subkulturám podle jejich charakteristické image (viz obrazová příloha), posouzení podobnosti typických znaků s vlastním životním stylem či vlastní image.

Odpovědi studentů středních škol - dívky (Sd) / 213 respondentů.

Jednotlivé subkultury (styly, kmeny)	Hodnocení						Podoba s mou image či stylem			
	-			/	+			žádná	částečná	výrazná
	-3	-2	-1	0	1	2	3	1	2	3
Emo		✓						✓		
Hip Hop						✓				✓
Skinheads	✓							✓		
Graffiti		✓						✓		
Tattoo						✓			✓	
Freetekno		✓						✓		
Tuning						✓		✓		
Goths	✓							✓		
Hardcore		✓						✓		
Skate					✓				✓	
Motorkáři					✓			✓		
Hooligans			✓					✓		
Hipster							✓		✓	
Punk			✓					✓		
(Neo)hippies			✓						✓	

Legenda

Stupeň	Hodnocení
	-
-3	naprosto mě odpuzuje
-2	vůbec se mi nelíbí
-1	nelíbí se mi
0	nedokážu určit
1	líbí se mi
2	moc se mi líbí
3	naprosto mi imponuje
	+

Komentář k tabulce T18 a T19

Výsledky uvedené v obou tabulkách (T18 i T19) potvrzují platnost již dílčích závěrů, stejně jako četná teoretická východiska, která definují postmoderní vyznění subkultur a jejich scén. Jednotliví respondenti měli své hodnocení opírat pouze o dojem z „viditelných“ znaků, které jim ukazovaly předložené fotografie (viz obrazová příloha). Je zřejmé, že do samotného hodnocení se promítly i osobní zkušenosti nebo již nějak zformované postoje nebo předsudky vůči jednotlivým stylům. Jak dívky, tak i chlapci se ve svých hodnoceních nevyhýbali krajním bodovým hodnotám. Je zřejmé, že ne každá subkulturní image je pro současné dospívající něčím zajímavá, na druhou stranu platí, že řada symbolů a znaků láká dospívající k jejich převzetí a sdílení v rámci svého vlastního životního stylu. Čím je subkultura ze své podstaty otevřenější a méně konformní, tím vyšší zájem panuje o její atributy.

Z průzkumu sice jakoby jednoznačně nevyplývá nakolik a jestli vůbec se někdo z dotazovaných s nějakou ze subkultur identifikuje, ovšem pokud bychom za průkaz jistého stupně ztotožnění považovali již tolik běžné přejímání atraktivních znaků napříč celým subkulturním spektrem, což musíme, můžeme bez obav tvrdit, že i když zcela zásadní v subkulturním životě je celá řada vnitřních znaků jako hudba a jisté postoje vůči světu, subkultury jsou v procesu identifikace neopomenutelným vlivem právě skrze svou vnější projekci čili svou image¹⁰.

Favoritem obou skupin se stal (očekávatelně) hip hop. Styl právě velmi moderní, otevřený, nespoutávající, přesto „styl“. Překvapením naopak bylo zjištění, jak dotazovaní inklinují ke stylu „hipster“, který se vyznačuje paradoxně tím, že sám sebe a svou existenci popírá, byť jeho image je zcela čitelná a oproti některým jiným stylům má své jasné atributy. Ostatní úvahy necht' jsou rozvíjeny na základě prezentovaných dat v tabulkách T18 a T19...

¹⁰ Sovová (2012) ve své práci uvádí zajímavý postřeh a to, že při identifikaci s nějakou subkulturou jsou její znaky a normy hodnoceny novými stoupenci stejně jako členové subkultury používají normy mainstreamu k hodnocení členů tzv. outgroups, tedy skupin, se kterými se daný jedinec neztotožňuje.

5.8 Diskuze a závěry průzkumu

V realizovaném kvantitativním průzkumném šetření byla prostřednictvím dotazníků získána data dvou skupin respondentů. Nebylo cílem pracovat s nimi odděleně, izolovaně, ale využít je pro vzájemné srovnání či konfrontaci.

Průzkumný vzorek zastoupený první skupinou respondentů, tj. studentů středních škol je z pohledu typu školy, na kterou tito studenti chodí nevyvážený. Dominantou jsou studenti gymnázií, kteří tvoří tento vzorek z 62,7 %, zastoupení středních odborných učilišť je naopak zcela nevýznamné a činí pouze 0,4 % všech respondentů. Jakákoli zobecnění výsledných zjištění lze učinit pouze, bude-li vliv středních odborných učilišť zanedbán a výsledky budou tak generalizovány jen na úrovni gymnázií a středních odborných škol, které dotváří vzorek z 25,7 % ev. lyceí s účastí ve výši 10,8 %.

Obdobné zastoupení nalezneme i u druhé skupiny respondentů, tj. učitelů. Na průzkumu se podílelo 52,3 % učitelů ze středních odborných škol a 35,8 % učitelů působících na gymnáziu. Zbytek je rozložen v ostatních typech středních škol a učilišť.

Forma vyhodnocení a interpretace dat

Z důvodu přehlednosti a rychlé orientace ve výsledcích průzkumu byla získaná data prezentována ve formě tabulek a opatřena komentáři, které se neomezovaly jen na prosté reprodukování číselného vyjádření, ale propojovaly související části a vyvozovaly dílčí závěry na základě jednotlivých zjištění. Srovnání získaných dat učitelů celého vzorku studentů bylo prezentováno též v podobě grafu. Vynikly tak některé významné odchylky, které by na sebe v pouhém číselném vyjádření zaslouženě neupozornily.

Též rozdělení první skupiny respondentů na „mladší“ a „starší“ studenty, tedy na studenty prvních ročníků a studenty ročníků ostatních přineslo zjištění, která by zanikla, pokud by se pracovalo vždy jen s celým vzorkem. Stejně tak propojení dat obou skupin respondentů poskytlo postřehy, které by se při izolovaném zpracování neobjevily. Jako nejen vhodné, ale i důvodné se ukázalo genderové dělení respondentů v podkapitolách či oddílech 5.1 a 5.7.

Významná zjištění, paradoxy, potvrzení teoretických východisek

Základním zjištěním je, že studenti středních škol vědí, co si představit pod pojmem životní styl, nicméně jejich představa je zásadně ovlivněna mediální prezentací tohoto společenského fenoménu a v jistém smyslu častého mediálního „tématu“. Převládají tendence a potřeba pojmenovávat či nějak ohraničit svůj životní styl do nějakých kategorií, což vyplynulo z celé řady připojených komentářů. Čím větší byla snaha o sofistikovanou definici, tím nepřesnější nebo bez kontextu nesprávně znějící vyjádření se jednalo.

Dospívající svůj životní styl řeší. Patrně tomu ani nemůže být právě díky výrazné mediální „masáži“ jinak, stejně tak školy působí jistým tlakem na posun k jinému, aktivnějšímu způsobu života, než jaký ten současný adolescentní ve většině případů je. Životní styl dospívajících se totiž v kontextu s některými zjištěními průzkumného šetření jeví jako spokojeně pasivní. U dotazovaných převládá i přesvědčení, že ani „okolí“ s tímto způsobem přístupu k životu nemá výrazný problém. Výpovědi učitelů však vyznívají právě opačně. Upozorňují na destrukci původních „tradičních“ hodnot a současnou dospívající mládež vnímají jako vesměs nihilistickou. Výpovědi studentů však vysílají jasný signál, že v tomto nepocitují jakékoli znepokojení a většinou vyjadřují spokojenost jak v oblasti svého životního stylu, tak se svou pozicí a rolí ve třídě. Třetí plochou je tak školský požadavek na dodržování norem a různých pravidel, představy učitelů o „správném“ chování studentů a na druhé straně inklinací dospívajících ke svobodným a otevřeným „systémům“.

Zajímavým výsledkem konfrontace hned několika odpovědí studentů a učitelů bylo zjištění, že učitelé mají tendenci k výraznému přeceňování vlivu dění na sociálních sítích na řadu sledovaných oblastí a logicky souběžné podceňování vlivu aktivit odehrávajících se v reálném světě. Převaha pasivního způsobu trávení volného času dospívajících a to především u počítače vysvětluje tyto úvahy učitelů. Důležité bylo i zjištění, že na utváření pozic a rolí a případné změny mají vliv především události, které se odehrávají ve třídě, případně na akcích se třídou. Pozice a role nejsou neměnné, jejich utváření závisí podle většiny studentů a zhruba poloviny učitelů na aktivitě a ambicích jejich aktuálních nositelů či aspirantů.

Četné rozdíly ve výpovědích učitelů a studentů středních škol celkově naznačují, že učitelé na středních školách nejsou příliš často (celkem logicky) součástí neformálního dění.

Z dalších výsledků se zdá, že společnost si postupně zvyká na určité druhy rizik, resp. rizikového chování, jakým je kouření cigaret a pití alkoholu. Přiznat užívání těchto výrobků dnes není pro dospívající ničím obávaným. Výsledná zjištění, která například u každodenního kouření cigaret vykazovala zhruba 45% výskyt takto pravidelných kuřáků, odpovídá i zjištěním jiných výzkumů, jakým je např. „Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků“ z roku 2010 (Kalman, 2011), kde dokonce opakovanou zkušenost s cigaretou udává až 75 % dotazovaných starších 15 let. Shodným zjištěním je i to, že dívky kouří víc než chlapci. Vezmeme-li k porovnání výzkum „Současné změny životního stylu a duševní zdraví české mládeže“ z roku 1999 (Krch a Drábková, 1999), tak zjistíme, že nárůst pravidelného kouření dospívajících je více jak 20%. V rámci sociální identifikace se tak kouření cigaret jeví jako velmi silný a konkrétní, přesto univerzální symbol skupinového přijetí a ztotožnění.

Naplnění cílů průzkumu, využití získaných poznatků

Kompozice průzkumu, ale i způsob vyhodnocení dat ve formě sdružení témat do sedmi oddílů korespondujících se stanovenými cíli průzkumu se ukázalo jako velmi vhodné a přehledné. Byla sebrána a vyhodnocena data s určitou výpovědní hodnotou a tím došlo k naplnění všech sedmi dílčích cílů tohoto průzkumu.

Zjištěné hodnoty v mnoha oblastech vykazovaly jednoznačné tendence a poskytly tak požadovaný základ pro případnou formulaci podložených hypotéz, pokud by se s touto problematikou dále pracovalo. Potvrdilo se též, že nebude vhodné případné další operace s tímto zaměřením provádět jen v obecné rovině. Potvrzení či vyvrácení pouze obecných hypotéz by přineslo asi jen banální, předem jasně očekávatelné závěry.

Výsledky průzkumu necht' slouží jako upomenutí na fakt, že současní učitelé jen velmi těžko pronikají do světů současných dospívajících a zejména ti „starší“ mohou čelit pro sebe již neproniknutelným fenoménům, jakými jsou např. sociální sítě či zcela jinak nastavené hodnotové orientace...

Závěr

Životní styl a jeho proměny, hledání sebe sama. Dvě problematiky? Dva různé jevy? Anebo tak trochu „neprovdát se“, „zůstat na ocet“!? Od samého počátku tvorby této práce přemýšlím, nakolik jiné je v principu každé z témat.

Připomeneme-li Giddense tvrzením, že v postmoderní době se životní styl stal nutnou záležitostí, prezentovanou v barevných časopisech a na billboardech spíše jen jako povrchní konzumenství, přestože je to ve skutečnosti jev navýsost komplikovaný, napadne nás, že možná dnešní dospívající se nechtějí smířit s tím, že jejich životní styl, který považují za průkaz své jedinečnosti a unikátnosti, by byl skutečně jen jakousi obyčejnou spotřebou. To potvrzují i získaná data mého průzkumného šetření, kde mnohým z respondentů v cestě k ideálnímu stylu nestojí jen překážky „spotřebního“ charakteru. Nepřímo z toho též usuzuji, že na úrovni obecné, přímo neadresované teorie životního stylu může být jedincem vnímána jeho podstata jako konzumentství, ale v ryze osobním pojetí je to něco mnohem intimnějšího, něco mnohem víc - jsem to „Já“.

Postmoderní identita má k jasnému a pevnému „Já“ mnohem dál, než tomu zřejmě bylo dříve anebo než je tomu ve východních kulturách. Nepřebornost co do množství a pestrost co do variability nabídky přináší mnohé cesty a mnohé směry za vesměs stejnými cíli. „Eriksonův“ základní vývojový úkol adolescence doznal zdá se značného ztížení. Identifikovat se v tak široké nabídce je pro dospívajícího jedince patrně stejně složité, jako je složité pro společnost se v adolescentní identitě vyznat a její znaky umět dobře „přečíst“.

Generační střety nejsou ničím novým, postmodernou vymyšleným, přesto se domnívám, že právě na této frontě je třeba nějak zapracovat. Tak například na úrovni rodiny je připravenost tolik očekávatelného střídání vývojových etap s nevyhnutelným příchodem dospívání, dle mého naprosto tristní. Těhotenství mladé nastávající maminky je sledováno, okolnosti porodu, jakož i kompletní následná péče o novorozence, kojence a třeba i batole je pojištěna řadou přípravných školení a kurzů. Dovednosti s tímto spojené naše kultura řádně akcentuje a jejich zvládnutí důsledně vyžaduje. Ptám se, kolik rodičů je takhle dobře připraveno na to, že se jednou budou potýkat možná se stejně náročným, stejně novým i stejně citlivým obdobím, jakým je právě adolescence jejich dětí. Kolik takových teoretických přípravných „vzdělávacích“ aktivit je v nabídce? Nevím, nezabývá se tím ani moje práce, nicméně se domnívám, že toliko péče si adolescence oproti období novorozeneckému nevydobyла a možná (a to jistě neprávem) prostě nezasloužila.

Ve školách tomu je trochu jinak, specializované programy pro učitele zcela jistě existují a řada pedagogických oborů již s těmito požadavky počítá a pracuje. Nové trendy a potřeby adolescentů jsou ale nejspíš rychlejší. Odvahu k tomuto tvrzení mi dávají výsledky průzkumného šetření, ze kterých je patrné, že učitelé mají často v porovnání se svými studenty velmi odlišnou představu o stejné věci či stejném jevu atd.

Celou tuto práci píšu o dospívajících, ale přemýšlím jasně v kontextu s pedagogy, zejména s těmi středoškolskými. Netroufám si pasovat tuto práci na manuál, jak chápat adolescenty, jak se k nim v procesu jejich sociální identifikace chovat, ale jsem si jist, že tato práce může říct toto: „čím méně rozumíme základní hledání sebe sama, čím méně si vzpomínáme na vlastní zkušenost z tohoto období, tím méně porozumíme současným studentům a jednoznačně od nich i méně dostaneme“.

Seznam použité literatury

- [1] BAUMAN, Zygmunt. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, 233 s. ISBN 80-858-5014-1.
- [2] BOURDIEU, Pierre. *Sociologické hledání sebe sama*. 1. vyd. Překlad Jana Klokočková. Brno: Doplněk, 2012, 107 s. ISBN 978-807-2392-803.
- [3] BOURDIEU, Pierre. *Pravidla umění: Vznik a struktura literárního pole*. Vyd. 1. Brno: Host, 2010, 496 s. ISBN 978-80-7294-364-7.
- [4] BOURDIEU, Pierre. *Teorie jednání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998, 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- [5] BOURDIEU, Pierre. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. Překlad Richard NICE. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1984. ISBN 978-067-4212-770.
- [6] BOURDIEU, Pierre. The Forms of Capital. In: *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Překlad J. E. Richardson. New York: Greenwood, 1983.
- [7] CALHOUN, Craig, Chris ROJEK a Bryan TURNER (Eds.). *SAGE Handbook of Sociology*. London: Sage Publications Ltd, 2005, 590 s. ISBN: 9780761968214.
- [8] CIALDINI, Robert B. *Vliv: síla přesvědčování a manipulace*. 1. vyd. Brno: BizBooks, 2012, 286 s. ISBN 978-80-265-0041-4.
- [9] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1. vyd. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 377 s. ISBN 80-723-9060-0.
- [10] DUFFKOVÁ, Jana, Lukáš URBAN a Josef DUBSKÝ. *Sociologie životního stylu*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008, 237 s. Vysokoškolské učebnice (Aleš Čeněk). ISBN 978-807-3801-236.
- [11] DUFFKOVÁ, Jana. Životní způsob/styl a jeho variantnost: Sborník referátů a příspěvků ze semináře sekce sociologie integrálního zkoumání člověka a sekce sociologie kultury a volného času. In: *Aktuální problémy životního stylu*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta pro Masarykovu českou sociologickou společnost při AV ČR, 2005, s. 79-90. ISBN 80-7308-131-8.

- [12] ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Vyd. 1. Překlad Jan Valeška. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 80-720-3380-8.
- [13] GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-720-3124-4.
- [14] GIDDENS, Anthony. *Důsledky modernity*. Vyd. 1. Překlad Karel Müller. Praha: Sociologické nakladatelství, 1998, 195 s. POST, sv. 3. ISBN 80-858-5062-1.
- [15] GÖBELOVÁ, Taťána. *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, 64 s. ISBN 978-80-7368-542-3.
- [16] GOFFMAN, Erving. *Stigma: poznámky k problému zvládnání narušené identity*. Vyd. 1. Překlad Tomáš Prášek. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, 167 s. ISBN 80-864-2921-0.
- [17] GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebezprezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Překlad Milada McGrathová. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999, 247 s. ISBN 80-902-4824-1.
- [18] HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2003, 77 s. Texty pro distanční studium. ISBN 80-729-0125-7.
- [19] HENDRY, Leo B. *Young people's leisure and lifestyles*. New York: Routledge, 1993, 209 s. ISBN 04-150-4350-6.
- [20] HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. 2., přeprac. vyd.* Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- [21] IVANOVÁ, Kateřina. *Životní styl jako sociální determinanta zdraví (pokus o operacionalizaci jednoho sociálního vztahu)*. Olomouc, 2006. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Fakulta filosofická, Katedra sociologie.
- [22] JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 258 s. ISBN 978-802-4736-792.
- [23] JENKINS, Richard. *Social identity*. 3. vyd. New York: Routledge, 2008, 246 s. ISBN 978-020-3927-410.
- [24] KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 204 s. ISBN 80-864-2939-3.

- [25] KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1992, 186 s. ISBN 80-901-0593-9.
- [26] KOLÁŘOVÁ, Marta et al. *Revolta stylem: hudební subkultury mládeže v České republice*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011. ISBN 978-807-3301-941.
- [27] KOPŘIVA, Pavel, Jana NOVÁČKOVÁ, Dobromila NEVOLOVÁ a Tatjana KOPŘIVOVÁ. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Bystřice pod Hostýnem: Spirála, 2008, 286 s. ISBN 978-809-0403-0-0-0.
- [28] KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, 2005, 297 s. ISBN 80-726-2347-8.
- [29] KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2010, 272 s. ISBN 978-80-247-2456-0.
- [30] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [31] LINHART, Jiří. Styl životní. In *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996, s. 1246–1247.
- [32] LIPOVETSKY, Gilles. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. V českém jazyce vyd. 4. Překlad Helena Beguivinová. Praha: Prostor, 2008, 357 s. ISBN 978-80-7260-190-5.
- [33] MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 207 s. ISBN 80-717-8348-X.
- [34] MACHONIN, Pavel a Milan TUČEK. *Česká společnost v transformaci: K proměně sociální struktury*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, 364 s. ISBN 80-858-5017-6.
- [35] MASLOW, Abraham. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943, č. 50, s. 370-396.
- [36] MUGGLETON, David. *Inside subculture: the postmodern meaning of style*. Oxford: Berg, 2000, 198 s. ISBN 1859733476.

- [37] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [38] NAKONEČNÝ, Milan. Životní styl jako psychologický koncept. In FAZIK, A., MATĚJŮ, M. (Eds.) *Aktuální problémy životního stylu*. Praha: MČSS při AV ČR, 2005, s. 19–25.
- [39] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2.vyd. Praha: Academia, 1998, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
- [40] OBST, Otto. *Didaktika sekundárního vzdělávání*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006, 195 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1360-4.
- [41] PALA, Karel a Jan VŠIANSKÝ. *Slovník českých synonym*. Praha: Lidové noviny, 1994, 439 s. ISBN 80-710-6059-3.
- [42] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-867-2303-8.
- [43] PETROVÁ, Alena a Irena PLEVOVÁ. Předmět vývojové psychologie, její postavení v systému psychologických věd, determinace vývoje člověka. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 7-9. ISBN 978-80-244-2141-4.
- [44] RYMEŠ, Milan. *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1985, 120 s.
- [45] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [46] SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Vyd. 1. Praha: Svoboda Servis, 2004, 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- [47] SLEPIČKOVÁ, Irena. Sociologie životního stylu. In: SLEPIČKOVÁ, Irena a Libor FLEMR (Eds.). *Aktuální otázky sociologie sportu*. 2007, s. 5-10. ISBN 9788086317557.
- [48] SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 281 s. ISBN 978-802-4729-077.

- [49] ŠAFR, Jiří. *Životní styl a sociální třídy: vytváření symbolické kulturní hranice diferenciací vkusu spotřeby*. 1. vyd. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2008, 165 s. Sociologické disertace. ISBN 978-807-3301-545.
- [50] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-802-4421-414.
- [51] ŠMÍDOVÁ, Olga. Životní styl-styl života. In: *Jak se rodí sociologický výzkum: k problémům výzkumu transformace sociální struktury československé společnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, s. 128-134. ISBN 80-7066-660-9.
- [52] TYRLÍK, Mojmír, Petr MACEK a Jan ŠIRŮČEK. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 144 s. ISBN 978-802-1051-072.
- [53] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [54] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- [55] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [56] VLADIMIR 518, Karel VESELÝ a Tomáš SOUČEK. *Kmeny: současné městské subkultury*. 1. vyd. V Praze: Yinachi, 2011, 517 s. ISBN 978-809-0397-323.
- [57] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Editor Ivan Slaměník. Praha: Grada, 2008, 404 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-288.
- [58] WEBER, Max. Class, Status, Party. In GERTH, H. H., MILLS, C. W. (Eds.) *From Max Weber: Essays in Sociology*. London: Routledge, 1946. ISBN 04-151-7503-8.

Ostatní zdroje

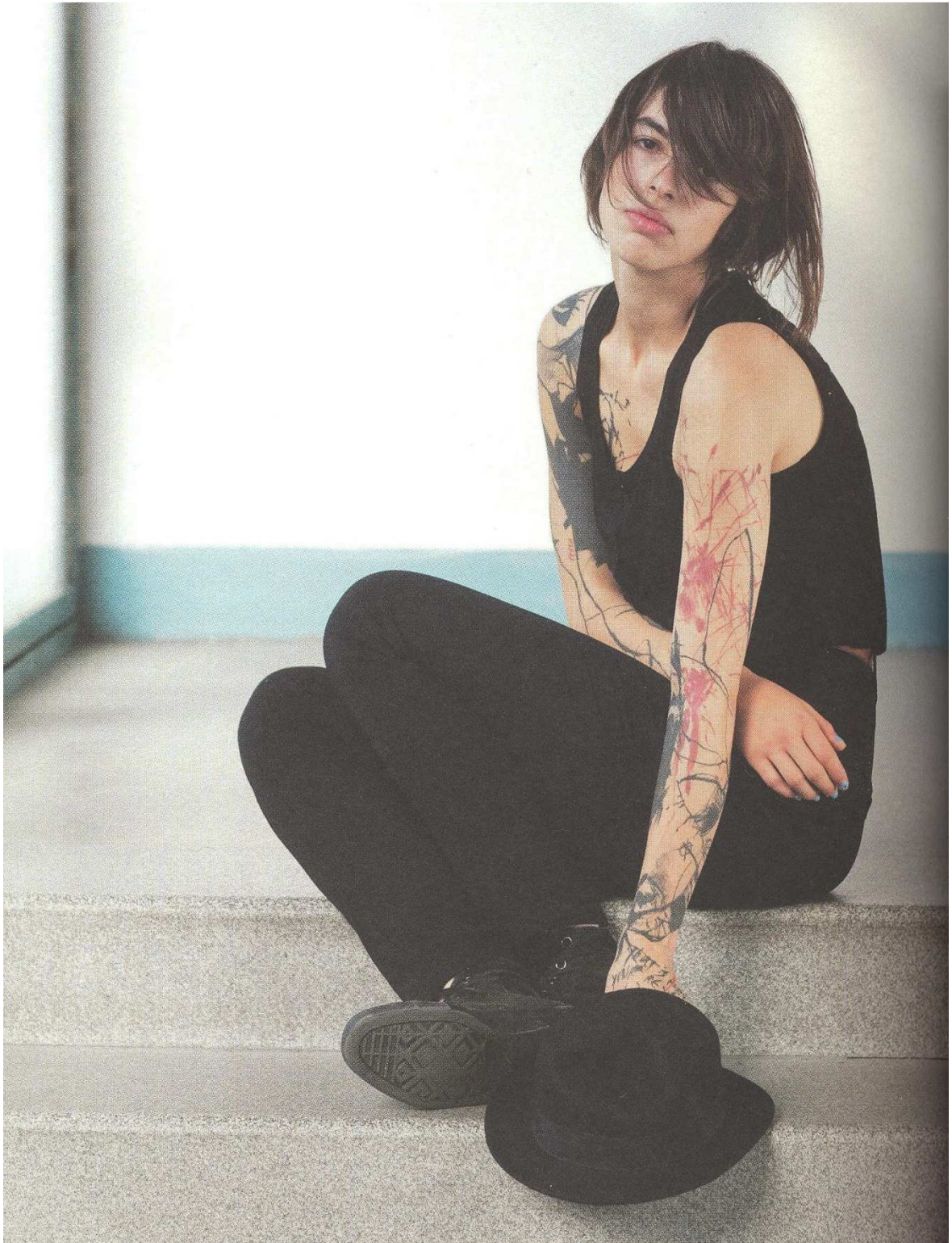
- [59] ČERNÍK, David. *Uvádění začínajících učitelů do praxe*. Olomouc, 2010. Dostupné z: <http://theses.cz/id/wpvssx/102257-709407730.pdf>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, Katedra sociologie a andragogiky.
- [60] KALMAN, Michal. *Národní zpráva o zdraví a životním stylu dětí a školáků: na základě mezinárodního výzkumu uskutečněného v roce 2010 v rámci mezinárodního projektu "Health behavior in school-aged children: WHO collaborative cross-national study (HBSC)"*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011, 1 CD-ROM. ISBN 978-80-244-2985-4.
- [61] KRCH, František David a DRÁBKOVÁ Hana. *Současné změny životního stylu a duševní zdraví české mládeže*. [online] Březen 1999. [Cit. 10. 06. 2013]. Dostupné online: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001028/01/29.pdf>
- [62] RŮŽIČKA, Michal a VAŠÁT Petr. Základní koncepty Pierra Bourdieu: pole - kapitál - habitus [online]. *AntropoWebzin*, Únor 2011. [Cit. 16. 05. 2013]. Dostupné online: <http://antropologie.zcu.cz/media/document/ruzicka-vasat-2-2011.pdf>. ISSN 1801-8807
- [63] SOVOVÁ, Iveta. *Identita a sociální identifikace dospívajících v kontextu subkultur*. Praha, 2012. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/UKSESSION3B9B1BDDF41DCC21D4B149A44CDA9D1E/zzp/detail/99328/?lang=cs&file=120108576>. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie.

Seznam příloh

Obrazová příloha - Subkultury

- Obrázek č. 1 Emo (Souček, [56] 2011, s. 368)
- Obrázek č. 2 Hip hop (Souček, [56], 2011, s. 335)
- Obrázek č. 3 Skinheads (Souček, [56], 2011, s. 129)
- Obrázek č. 4 Graffiti (Souček, [56], 2011, s. 52)
- Obrázek č. 5 Tattoo (Souček, [56], 2011, s. 25)
- Obrázek č. 6 Freetekno (Souček, [56], 2011, s. 166)
- Obrázek č. 7 Tuning (Souček, [56], 2011, s. 217)
- Obrázek č. 8 Goths (Souček, [56], 2011, s. 281)
- Obrázek č. 9 Hardcore (Souček, [56], 2011, s. 304)
- Obrázek č. 10 Skate (Souček, [56], 2011, s. 412)
- Obrázek č. 11 Motorkáři (Souček, [56], 2011, s. 449)
- Obrázek č. 12 Hooligans (Souček, [56], 2011, s. 452)
- Obrázek č. 13 Hipster (Souček, [56], 2011, s. 498)
- Obrázek č. 14 Punk (Souček, [56], 2011, s. 59)
- Obrázek č. 15 (Neo)hippies (Souček, [56], 2011, s. 175)

Obrazová příloha - Subkultury



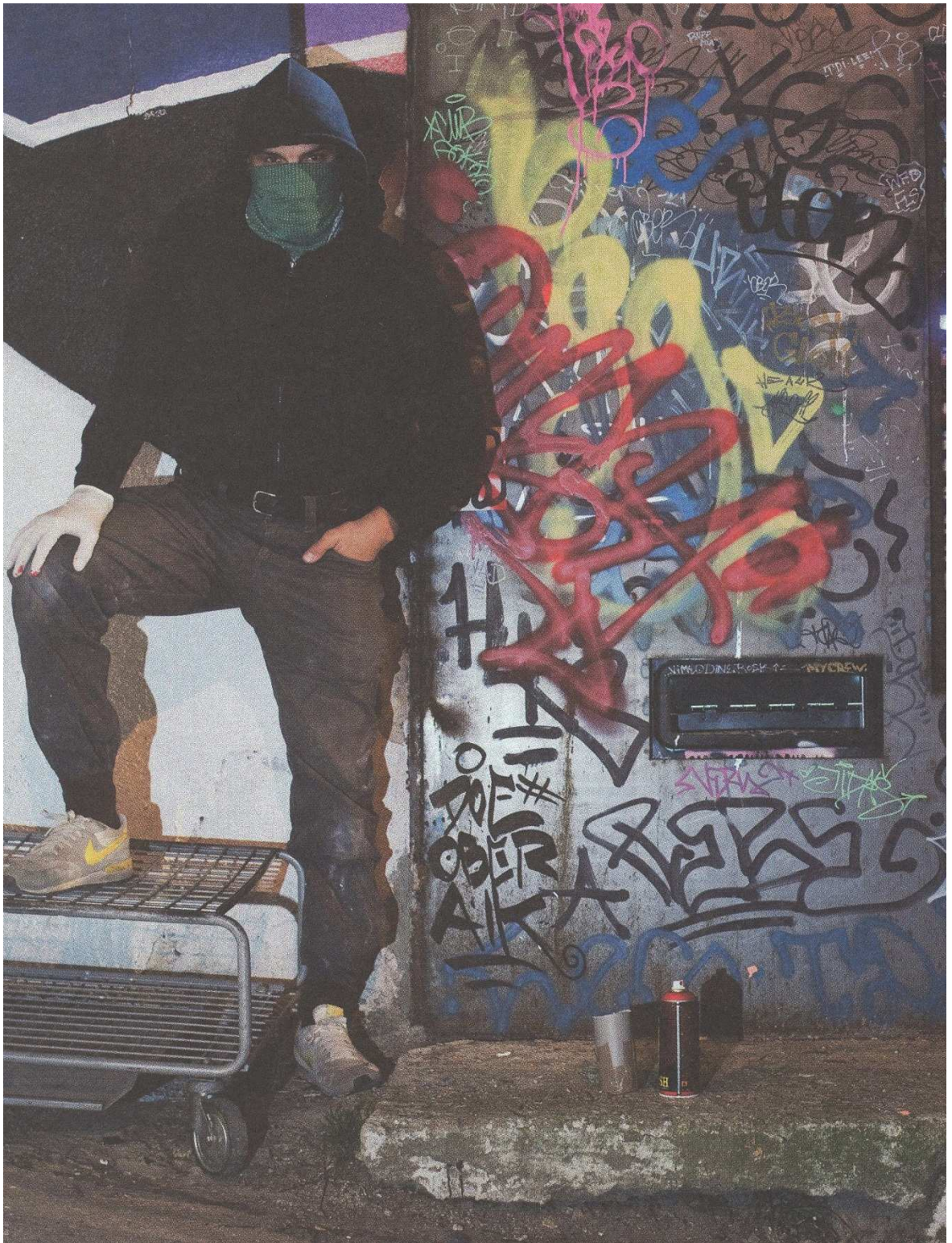
Obrázek č. 1 **Emo** (Souček, [56] 2011, s. 368)



Obrázek č. 2 Hip hop (Souček, [56], 2011, s. 335)



Obrázek č. 3 **Skinheads** (Souček, [56], 2011, s. 129)



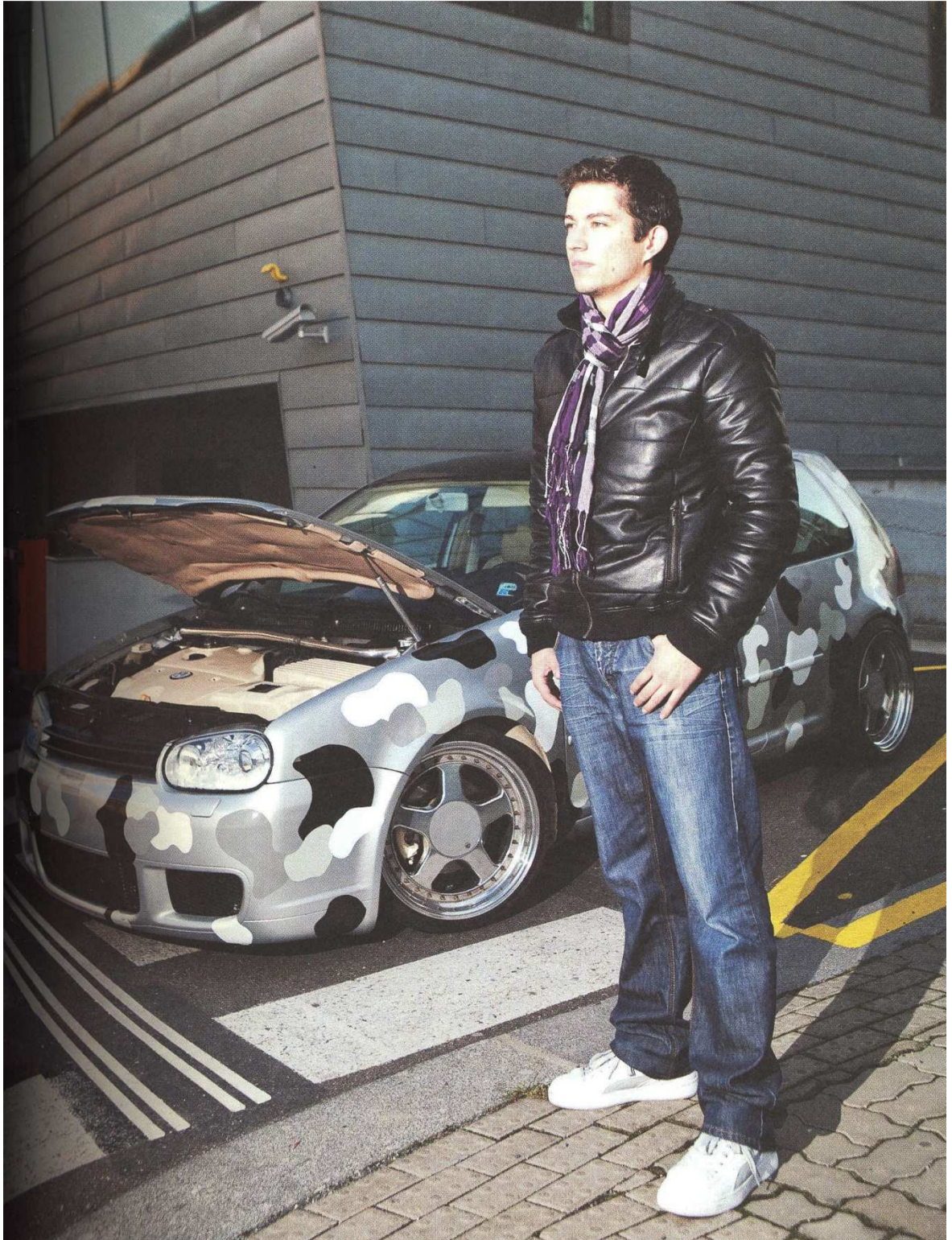
Obrázek č. 4 **Graffiti** (Souček, [56], 2011, s. 52)



Obrázek č. 5 **Tattoo** (Souček, [56], 2011, s. 25)



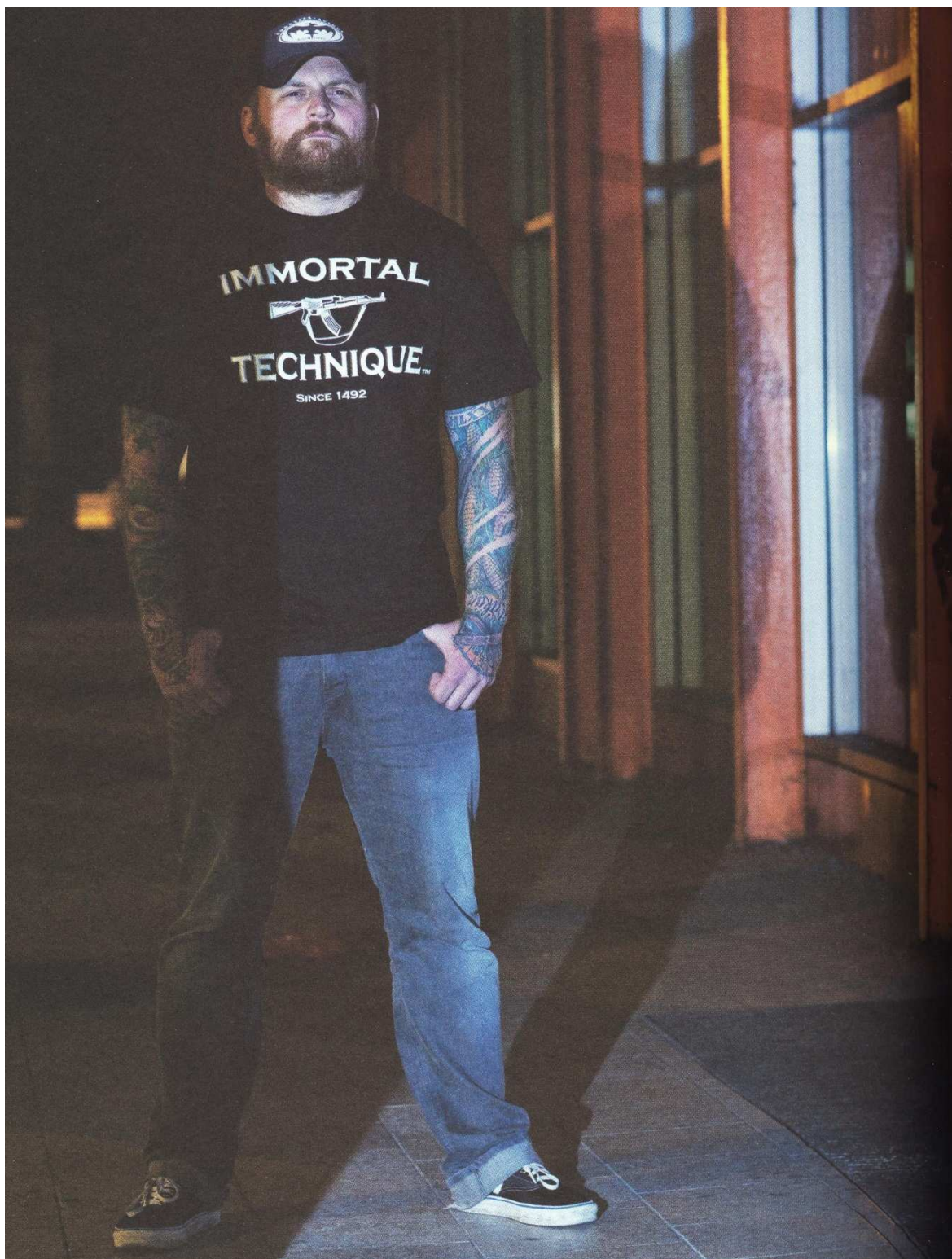
Obrázek č. 6 **Freetekno** (Souček, [56], 2011, s. 166)



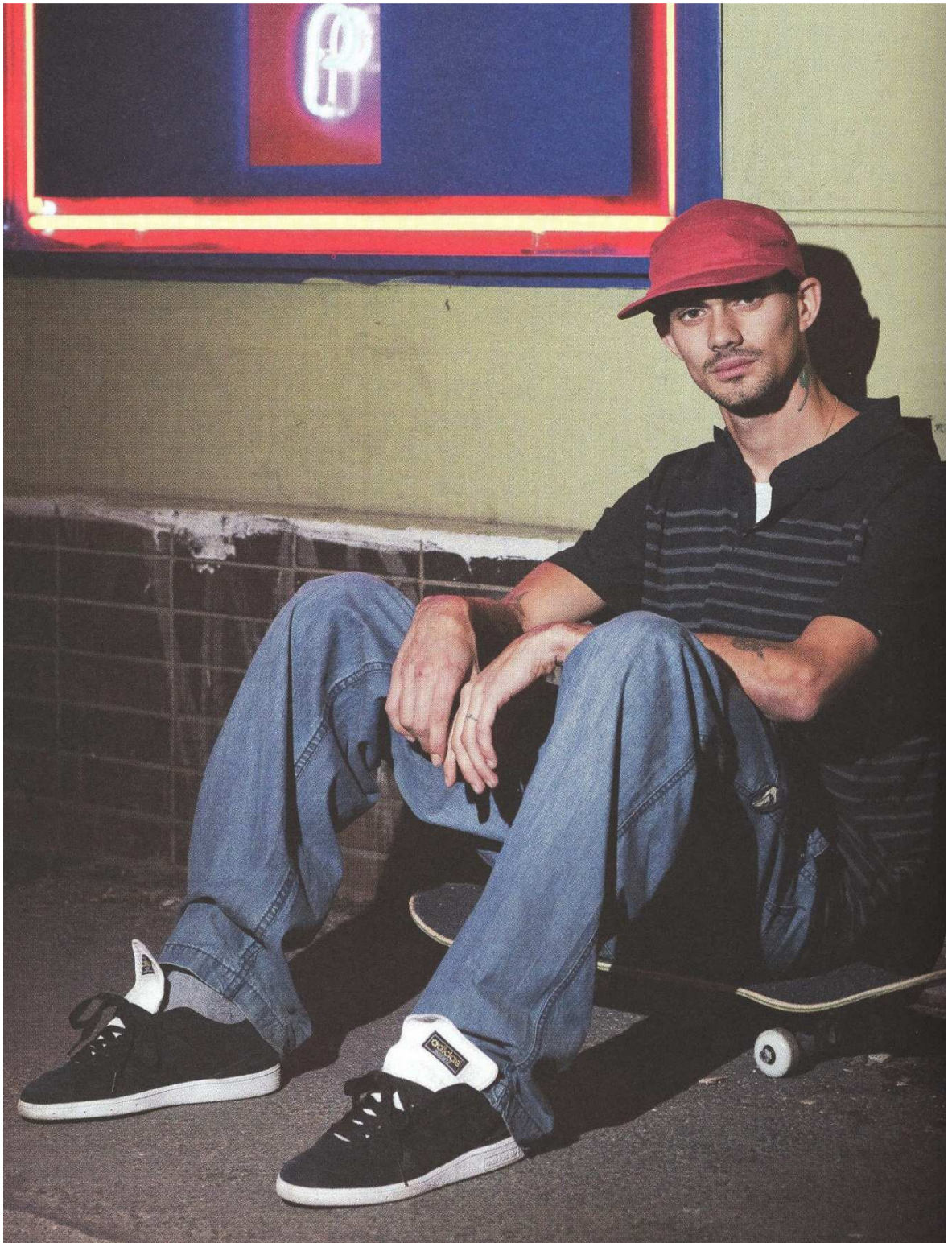
Obrázek č. 7 **Tuning** (Souček, [56], 2011, s. 217)



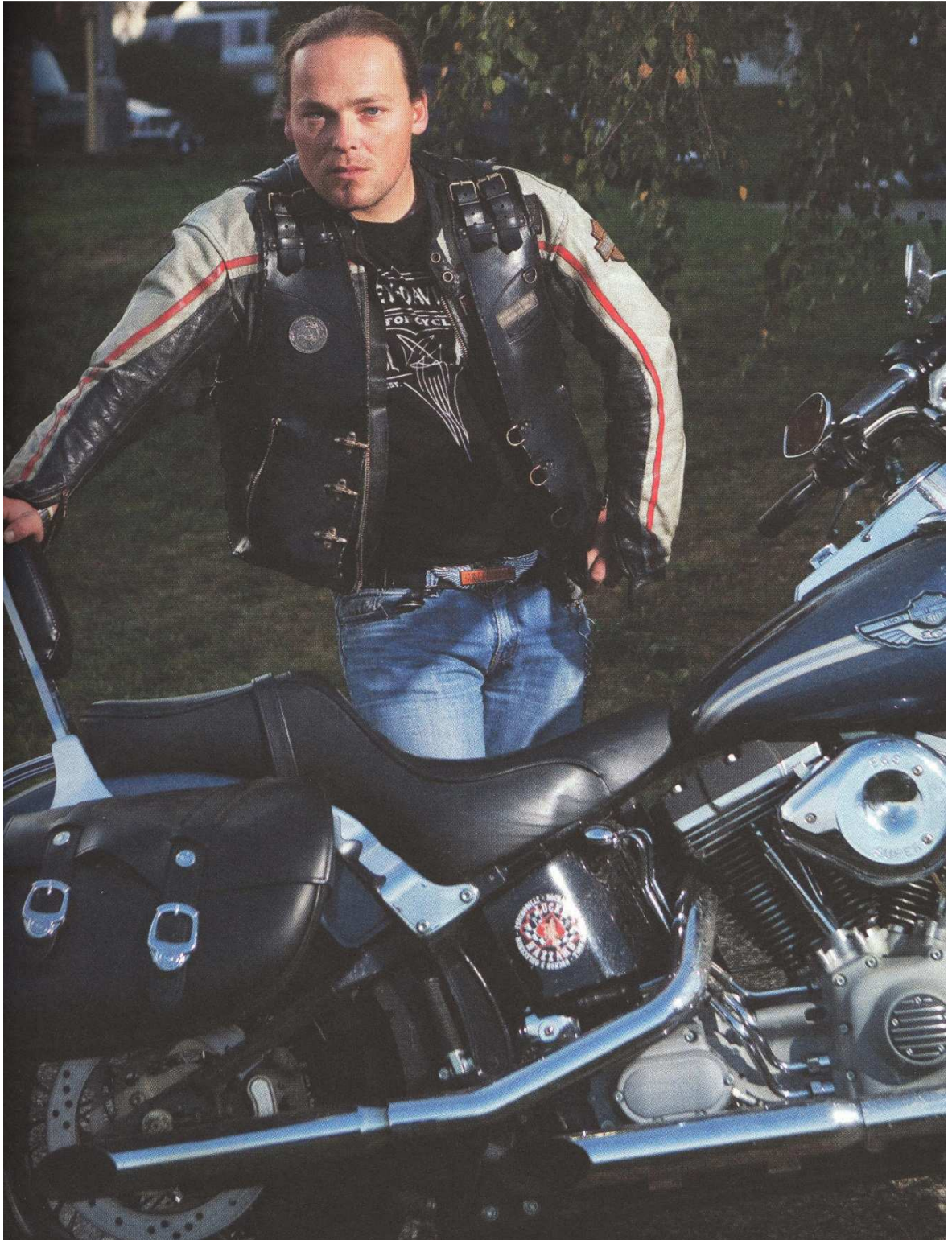
Obrázek č. 8 **Goths** (Souček, [56], 2011, s. 281)



Obrázek č. 9 **Hardcore** (Souček, [56], 2011, s. 304)



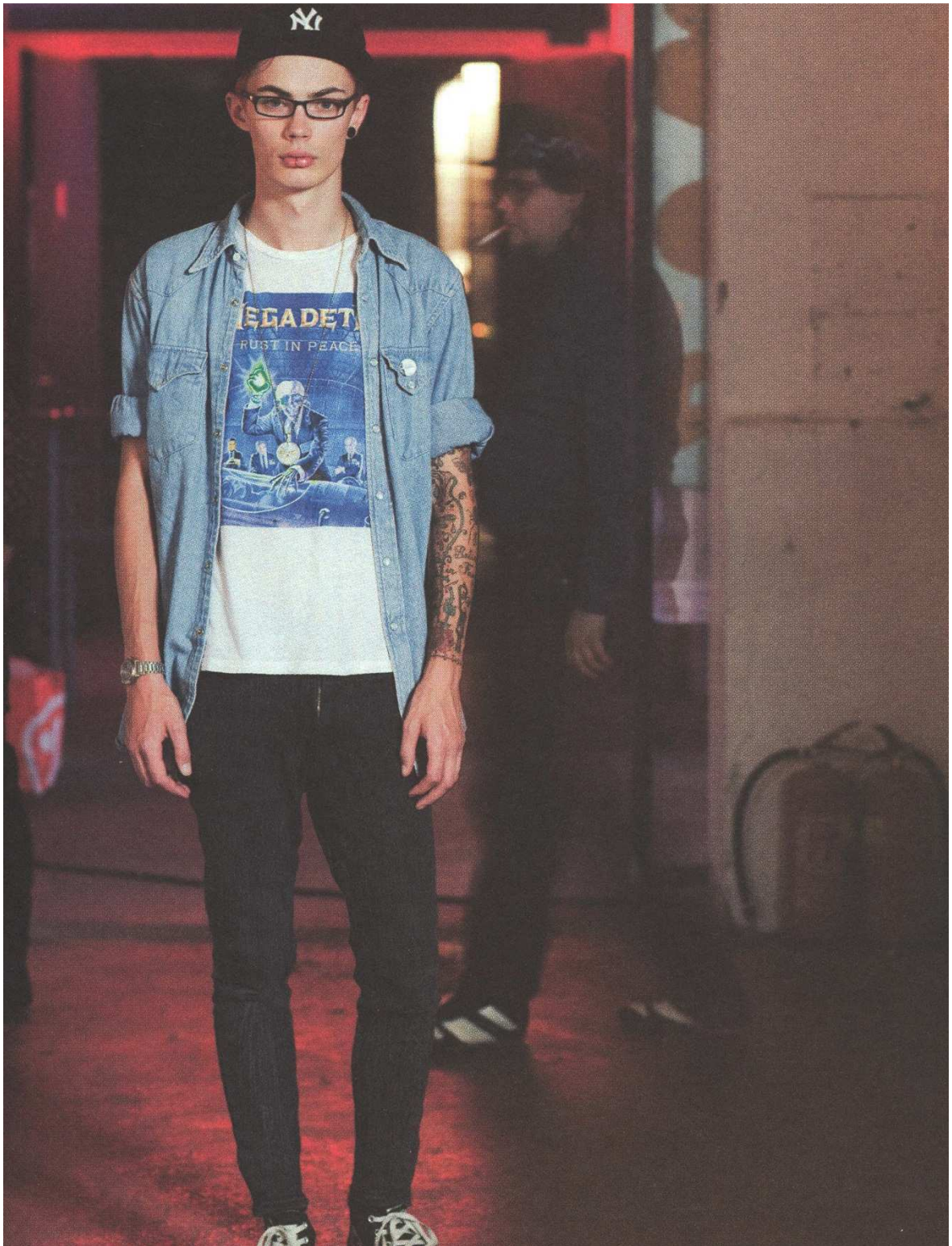
Obrázek č. 10 **Skate** (Souček, [56], 2011, s. 412)



Obrázek č. 11 **Motorkáři** (Souček, [56], 2011, s. 449)



Obrázek č. 12 **Hooligans** (Souček, [56], 2011, s. 452)



Obrázek č. 13 **Hipster** (Souček, [56], 2011, s. 498)



Obrázek č. 14 Punk (Souček, [56], 2011, s. 59)



Obrázek č. 15 **(Neo)hippies** (Souček, [56], 2011, s. 175)