

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií



**Životní styl dospívajících a jeho proměny
v kontextu s utvářením rolí
ve školní třídě**

**Adolescents' lifestyle and its changes within the context
of shaping their roles in the class**

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 12. března 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 práce:	Životní styl dospívajících a jeho proměny v kontextu s utvářením rolí ve školní třídě.
Název v angličtině:	Adolescents' lifestyle and its changes within the context of shaping their roles in the class
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá dvěma problematikami, a to životním stylem dospívajících a jeho proměnami a utvářením typicky školních pozic a rolí. Cílem této práce na teoretické úrovni je nahlédnout na životní styl jako na systém postojů, hodnot, motivů a potřeb, jako na image či projev osobní identity a nezbytně také jako na produkt sociální interakce. Skupinové pozice a role řeší tato práce ve vztahu k životnímu stylu. Výstupem praktické části této práce je zajištění souboru postojů, názorů, hodnocení, posouzení, předpokladů a preferencí dvou skupin respondentů, tj. studentů středních škol a „jejich“ učitelů.
Klíčová slova:	Interakce; dospívající; životní styl; pozice; role; školní třída; hodnoty; postoje; motivy; potřeby; chování

Anotace v angličtině:	<p>This thesis deals with two issues, lifestyle of adolescents and its changes and the formation of typical school positions and roles. The aim of this work on a theoretical level is to look at the lifestyle as a system of attitudes, values, motives and needs, as the image or expression of personal identity and essentially as the product of social interaction.</p> <p>Group addresses the role and position of this work in relation to the lifestyle. Practical outcome of this work is to provide a set of attitudes, opinions, evaluations, assessments, assumptions and preferences of the two groups of respondents, high school students and "their" teachers.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Interaction; teenager; lifestyle; positions; role; school class, values, attitudes, motives, needs, behavior
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 - Pozice a role druhé skupiny respondentů průzkumu, tj. učitelů.
Jazyk práce:	čeština

Obsah

Úvod	str. 8
------------	--------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Dospívající optikou vývojové psychologie	str. 10
2 Adaptace, socializace a sociální adaptace	str. 12
2.1 Adaptace	str. 12
2.1.1 Adaptace jako proces	str. 13
2.1.2 Adaptace jako výsledek	str. 13
2.2 Socializace	str. 14
2.3 Sociální adaptace	str. 15
2.3.1 Sociální pozice, role a sociální status	str. 16
3 Životní styl dospívajících a jeho proměny	str. 17
3.1 Životní styl jako systém hodnot a postojů, motivů a potřeb	str. 19
3.2 Životní styl jako image a projev osobní identity	str. 24
3.3 Životní styl jako produkt sociální interakce	str. 27
4 Školní třída jako sociální skupina	str. 30
4.1 Školní třída jako malá sociální skupina	str. 31
4.2 Skupinová struktura a skupinová dynamika	str. 33
4.3 Pozice a role žáků ve školní třídě	str. 37

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie průzkumu	str. 41
5.1 Cíle průzkumu	str. 42
5.2 Technika sběru dat a způsob jejího využití	str. 43
5.3 Stanovení a popis vzorku respondentů	str. 44

6 Interpretace a vyhodnocení získaných dat	str. 47
6.1 Základní orientace v problematice	str. 47
6.2 Životní styl dospívajících očima (nejen) jeho nositelů, sebehodnocení a hodnocení „okolím“	str. 48
6.3 Faktory a vnější vlivy působící na formování životního stylu dospívajících	str. 52
6.4 Povědomí studentů o skupinové struktuře školní třídy a jejich aktuálně zastávané pozice či role v ní	str. 55
6.5 Pohled učitelů a studentů na existenci souvislosti mezi životním stylem a pozicemi či rolami ve školní třídě	str. 57
6.6 Vliv vybraných faktorů působících na obsazování typicky školních pozic a rolí	str. 59
6.7 Diskuse a závěry průzkumu	str. 62
Závěr	str. 64
Seznam použité literatury	str. 65

Přílohy

Příloha č. 1 - Pozice a role druhé skupiny respondentů průzkumu, tj. učitelů.

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 utváření typicky školních pozic a rolí na straně druhé. Osobní motivací pro práci s těmito jevy je přesvědčení, že jejich dostatečné a kontextové pochopení v mnoha ohledech učitelům objasní či vysvětlí motivy chování jejich studentů, což bezesporu povede k optimálnějšímu „naformátování“ výchovně vzdělávacího působení v jednotlivých třídách, zároveň 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.

Cílem této práce na teoretické úrovni je nahlédnout na životní styl jako na systém postojů, hodnot, motivů a potřeb, jako na image či projev osobní identity a nezbytně také jako na produkt sociální interakce. Uchopit tuto problematiku se zaměřením na princip a ten akcentovat na úkor obsáhlých přehledů a snah o všestrannost a co nejkompletnější přehled poznatků, které k problematice životního stylu patří nebo patřit mohou. Smyslem je představit životní styl jako výsledek působení mnoha vnitřních i vnějších faktorů, ale stejně tak ukázat, že může být (nejen) v pojetí této práce faktorem sám.

Se skupinovými pozicemi a rolemi zachází tato práce jinak. Využívá jejich snazší a jednoznačnější definovatelnosti. Ve vztahu k životnímu stylu představují „konstantu“, zatímco životní styl vystupuje jako „proměnná“. Postup od pozic a rolí obecných vede k těm specifickým, typicky školním, které pak jsou konkrétním předmětem v uvedených relacích s atributy životního stylu. Zabýváme se studenty středních škol, školní třídou.

Obě problematiky se plně „realizují“ prostřednictvím procesů adaptace, socializace a sociální adaptace nebo lze říci, že jsou v principu samy těmito procesy. I zde stylizujeme a směřujeme nezbytnou teorii k vyabstrahování její podstaty.

Požadavkem praktické části, stejně jako i jejím výstupem je soubor postojů, názorů, hodnocení, posouzení, předpokladů a preferencí dvou skupin respondentů, tj. studentů středních škol a „jejich“ učitelů. Mapovanými oblastmi pak: životní styl dospívajících očima (nejen) jeho nositelů, sebehodnocení a hodnocení „okolím“; faktory a vnější vlivy působící na formování životního stylu dospívajících, stejně jako vliv vybraných faktorů působících na obsazování typicky školních pozic a rolí; povědomí studentů o skupinové struktuře

školní třídy a jejich aktuálně zastávané pozice a role v ní; a nakonec pohled učitelů a studentů na existenci souvislosti mezi životním stylem a pozicemi či rolemi ve školní třídě.

Celá tato diplomová práce 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

1 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 prostředí**, a to především prostředí sociálního. Opomíjeny taktéž nejsou **vlivy 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**, které 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.

Pro účely této práce využijeme nejvíce soubor poznatků etapově vymezených jako **období puberty** (věkově cca od 11 do 15 let) a **období adolescence** (věkově cca od 15 do 20 let).

Přelom těchto vývojových etap vstupuje do života dospívajících přesně v období přechodu ze základní školy na školu střední. „Prváci“ (spolu)utvářejí relativně nově své společenské pozice a nejsou přitom kryti obdobím jisté „vývojové stability“. Procházejí a vyrovnávají se tak s náročnými změnami, postihujícími vesměs všechny dimenze jejich osobnosti.

Vágnerová (2005a) upozorňuje, že toto období je též jedním z nejvýznamnějších sociálních mezníků, který startuje diferenciaci v profesním směřování a ovlivňuje budoucí sociální postavení dospívajícího jedince.

Všechna tato specifika zohledníme zejména v průzkumném šetření, kde budeme záměrně oddělovat studenty prvních ročníků a studenty ostatních, vyšších ročníků střední školy a sledovat, nakolik jiná budou výsledná zjištění jednotlivých skupin, a ve kterých oblastech se tento vývojový zlom odrazí a kde nikoliv.

První kapitola této práce je do jisté míry specifická ve své formě i rozsahu svého uplatnění. Nechceme zde vytvořit izolovaný a jen nahodile sestavený profil dospívajícího jedince, ale považujeme za efektivnější zpracovat jednotlivé poznatky přímo do pasáží následujících kapitol.

2 **Adaptace, socializace a sociální adaptace**

Nejen škola, školní třída, ale 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.

Cílem následujícího pojednání je přiblížení této problematiky spíše v obecné rovině. Orientací na konkrétní prostředí školy a školní třídy se pak zabývají kapitoly další, byť jistému odkazování se ani tato kapitola nevyhýbá.

2.1 **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**¹ 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.

¹ 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.

2.1.1 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. Školní prostředí nejen, že není v tomto výjimkou, naopak právě v tomto prostředí je možné se s tímto jevem setkat vcelku běžně.

2.1.2 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.

2.2 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. 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 společnosti nebo organizace.

Kellerovo (1992) pojetí staví socializaci do role univerzálního kulturního prostředí 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.

Základem uvedených definic socializace s platností v obecné rovině je předpoklad **vzájemného, minimálně dvoustranného působení**, jakési **interakce** s více či méně aktivní formou zapojení zúčastněných stran.

2.3 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.

2.3.1 Sociální role v průběhu sociální adaptace

Keller (1992) definuje „sociální roli“ jako očekávaný způsob chování a jednání, který se váže na určitý **sociální status**² (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.

Nepochybně, tímto daná předvídatelnost lidského chování může usnadnit proniknutí do struktury sociálních vztahů a 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.

Každý člověk je nositelem více rolí, a to jak na sobě nezávislých, tak souběžně se vyskytujících. Jednotlivé role nemají stejnou váhu, existují mezi nimi různé druhy vztahů. Mohou se funkčně doplňovat, podporovat nebo naopak mohou být vzájemně konfliktní, k čemuž dochází v případech, kdy jsou očekávání spojená s jednou z rolí v rozporu s očekáváními, 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.

Začlenění se do společenských vztahů a vymezení vlastního způsobu existence v dané sociální skupině, 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.

² Machonin a Tuček (1996) považují životní styl spolu s příjmem za významný atribut sociálního statusu, tento však pojmají, jak zpřesňuje Kubátová (2010), jako souhrnný sociální status a i když tato plná provázanost v zásadě koresponduje s ideovým pojetím této práce, není jejím cílem detailní řešení zmiňované souvislosti a tato poznámka tak jen na tuto okolnost letmo upozorňuje.

3 Životní styl dospívajících a jeho proměny

Teoretické vymezení pojmu „**životní styl**“, jakožto i uchopení celé této problematiky, nepřímo nabízí rozšíření o další, v jistém smyslu, variantní označení, jakým je **životní způsob** nebo dokonce **životní sloh**. První dva pojmy náležitě rozvedeme a porovnáme, třetí z nich (životní sloh) zde vnímejme jen pro kompletnost tohoto výčtu. Sociologické pojetí způsobu života k těmto „ekvivalentům“ též řadí nebo lépe řečeno s nimi v určitých kontextech ztotožňuje kvalitu života či životní úroveň.

Odborný konsensus vymezení pojmu životní způsob a životní styl neexistuje a neexistuje ani konsensus ve vymezení příslušných elementů a sfér životního způsobu a životního stylu, tvrdí Ivanová (2006). Kubátová (2010) k tomu ve shodě s ní dodává, že v obecné rovině není hledání univerzálně platného vymezení vhodné a jeho nalezení dokonce ani možné, stejně tak není reálné trvat na dodržování striktního užití jednotlivých pojmů. Jak budou tyto pojmy a jejich obsahy uchopeny, záleží tedy na jednotlivých autorech a/nebo na potřebách a tematických či výzkumných kontextech jejich prací.

Například 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 společnost³ 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 Duffková (2005) označuje 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.

³ Pojetí životního stylu na úrovni **společnosti** vidí Duffková (2005) jako dosti problematické. Míra rizika neoprávněné či fakticky nic nevyovídající 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.

Kubátová (2010) nerozporuje tyto definice a vyvozuje z nich 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 a **vnitřně integrovaným souborem**.

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.

Vzájemné provázání těchto kategorií přibližuje 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 (hodnot, cílů, potřeb...). Tyto prvky pak propojuje, transformuje, obohacuje a přetváří do vlastního systému. Je to způsob propojení soukromé a veřejné sféry, přizpůsobování zvolených prvků privátnímu, osobnímu rozměru.

V této práci se přidržíme onoho obsahově odlišeného vymezení životního stylu od životního způsobu a jejich předkládané hierarchie. Následující tři subkapitoly budou na symbolickém rozhraní, ale i v průniku vědních⁴ disciplín sociologie a psychologie řešit, nakolik volně a svobodně 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.

Obsah následujících podkapitol je sice účelově ohraničen a rozdělen, zpracovávaná problematika však vyžaduje jisté prolínání. K nezbytným přesahům tak musí dojít, smysl onoho rozdělení tím ale nebude nijak dotčen.

⁴ Duffková (2008) trefně poznamenává, že v obsahu životního stylu se objevuje řada jevů, které samy o sobě vlastně nepatří do předmětu zájmu žádné vědy.

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

Postoje zaujímají ve struktuře osobnosti významnou rovinu. Nakonečný (1998) je definuje ve spojení s hodnotami a s hodnocením, jakožto zásadním aspektem vztahu člověka vůči světu. **Hodnocení** je podle něj 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).

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 chování⁵, 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.

Jandourek (2012) zase 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. Zároveň podotýká, že u většinové společnosti je často odkaz na hodnoty tím posledním zdůvodněním, proč se člověk chová tak, a ne jinak.

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 Nakonečný (1998), a to, že chování je často adaptivní, účelné, situačně podmíněné a nemusí tak vždy vyjadřovat skutečný postoj jedince.

Uvažujeme-li o hodnotách tedy 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

⁵ Chování, které je zaměřeno na **hledání a dosažení 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>).

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.

Podle Nakonečného (1998), **vztah k hodnotám⁶ 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 zaujímá jen malá část lidí, dodává Nakonečný (1998).

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 vnucenými 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?!

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.

⁶ Hodnoty mohou být zastoupeny taktéž normami a tvrzení nepozbyde svou platnost. Vágnerová (2004) definuje **normy** jako sociálně vymezená pravidla, rozlišující žádoucí, tolerované a zakázané projevy chování. Slouží tak jako regulační mechanismus.

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. Šanci na přijetí ze stejného důvodu dostávají však i společensky žádoucí a osobně prospěšné vlivy. Restrukturalizace osobnosti je v každém případě nevyhnutelná, ale důsledky jsou vesměs individuální.

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 smysl⁷.

Mezi motivy a postoji existuje vztah, resp. rozdíl, a ten je podle Nakonečného (2009) třeba zmínit. Říká, že: „**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...)

⁷ 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 je agresivní chování fanoušků na sportovních utkáních či již samotná cesta, kdy dojde k devastaci čehokoliv, co právě zdevastováno být může. Jiným případem může být situace, kdy je třeba poskytnout nějakou pomoc a lidé jen nečinně přihlížejí, i když se evidentně jedná o stav nouze, zatímco samotný jedinec by ve stejné situaci začal konat s mnohem větší samozřejmostí.

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 nevylučují.

Potřeby jsou v různých teoriích děleny do kategorií či uspořádávány do struktur. Jednou z nejznámějších a také odbornou veřejností přijímanou je Maslowova teorie potřeb, kterou zde představíme. Cimbálníková (2005) uvádí, že výsledkem Maslowových prací bylo poznání, že hybnými silami motivačního chování lidí jsou zejména jejich potřeby, jakožto podmínky udržování fyzického a duševního zdraví. Maslow 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 pocíťování potřeb má vzestupnou tendenci. Aby se mohla vyskytnout určitá vyšší potřeba, musí být podle Maslowa nejdříve uspokojeny všechny potřeby, které jí v hierarchii předcházejí. Člověk je tak neustále motivován (Cimbálníková, 2005).

Praktickou využitelnost nejen Maslowovy pyramidy, ale teorií potřeb jako takových nacházíme v psychologii, sociologii, pedagogice a jiných příbuzných společenských disciplínách, významnou a ucelenější roli hrají tyto poznatky v managementu, kde se o tyto teorie přímo opírají mnohé přístupy vedení lidí a u každého manažera patří tyto znalosti mezi ty základní.

Samotné **poznání potřeb** dospívajícího jedince umožní lepší pochopení motivů jeho chování, pro školskou praxi může být využito všech těchto poznatků pro efektivnější práci s každým jednotlivým žákem ve třídě, ale i pro řízení⁸ třídy jako takové.

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. Není-li přes veškeré úsilí cíle dosaženo nebo není-li uspokojena daná potřeba, dochází podle Obsta (2006) k **frustraci**, tedy k pocitu zklamání. Při dlouhodobém nenaplnění potřeb pak nastupuje závažnější důsledek, který je označován termínem **deprivace**. Chování dospívajících jedinců je třeba vnímat nejen „symptomatologicky“, k čemuž často při rychlých hodnoceních dochází, ale především kauzálně, chceme-li jej pochopit nebo dokonce působit na jeho změnu.

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 nejkonformnější 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.

⁸ Obst (2006) z pohledu pedagogické práce, stejně tak jako Cimbálníková (2005) viděním v manažerských souvislostech poukazují na to, že při vedení lidí má nezastupitelné místo jejich motivace k činnostem, které jsou po nich požadovány. **Motivace** se podle Dařílka a Kusáka (1998) nejčastěji vymezuje jako souhrn faktorů, které energizují, řídí a udržují průběh chování, jednání nebo činnosti jedince. Úroveň motivace je pak výsledkem kombinace **stavu jedince**, tj. jeho potřeb, zájmů atd. a **vnějších podnětů** (pobídek neboli incentív), které tyto vztahy mohou vzbuzovat nebo ovlivňovat.

3.2 Životní styl jako image a projev osobní identity

Pojem „**image**“ bývá často ztotožňován s osobním (životním) stylem ve smyslu jeho vnějších projevů, jeho „viditelného“ působení směrem ke společnosti, což potvrzuje např. Jandourek (2012), pro něhož je image jakýmsi pocitovým obrazem či celkovým dojmem z nějaké osoby. V Barwasserově citátu je zase image „to, co člověk potřebuje, aby si druzí mysleli, že je tím, čím by rád byl“. Kubátová (2010) tomu dává hmatatelnost tvrzením, že v moderní společnosti člověku úplně stačí vykazovat určité vnější znaky k tomu, aby mohl být považován za příslušníka určité skupiny. Stačí tedy např. poslouchat určitou hudbu, oblékat si určitou „módu“, používat specifický jazyk a k tomu všemu třeba trávit volný čas nějak čitelně identifikovatelným způsobem apod. Image tedy můžeme považovat v jistých souvislostech za jakousi vnější projekci osobní identity.

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, navozuje **potřebu hledání a rozvoje vlastní identity**.

Pod pojmem „**identita**“ vidí Jandourek (2012) 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 lze tak identitu vnímat jako odpověď na tyto otázky a to v několika rovinách. Nakonečný (2009) rozlišuje identitu **fyzickou** (věk, pohlaví, rasa, otisk prstu...), **sociální** (obecné i jedinečné role...) a identitu **psychologickou** (jedinečné vlastnosti osobnosti, psychická unikátnost a individualita). Z předchozího přehledu je patrné, že některé komponenty jsou ze své podstaty neměnné, jiné zase nějakou tu možnost volby nebo nějaké úpravy, nějakého posunu či vylepšení poskytují.

Fyzický vzhled spolu s „outfitem“ tvoří velmi důležitou součást identity dospívajícího jedince, ten se chce líbit sobě i ostatním a tak se řešením vlastního zevnějšku velmi intenzivně zabývá. Neznamená to, že všechny jeho snahy vedou k sebezušlechťování⁹, nicméně platí, že dospívající přestává brát své tělo jako danost a uvědomuje si, že mnohé ze svého zevnějšku může ovlivnit. Tělesná atraktivita má prostě svou sociální hodnotu.

⁹ Tělo už neznamená nic zavrženíhodného, je znakem naší nejhlubší identity, za kterou se nemusíme stydět a kterou lze nepokrytě ukazovat v její přirozené pravdivosti (Lipovetsky, 2008).

Zevnějšek se totiž, jak uvádí Vágnerová (2005a) stává též 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 apod.). Tato uniformita je navíc mediálně podpořena, „k dostání“ jsou „prefabrikované“ vzory, které jedinci poskytnou určitou záruku kladného hodnocení, i když třeba za cenu ztráty jeho vlastní individuality¹⁰. 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.

Úprava zevnějšku nemusí vyjadřovat jen příslušnost k určité skupině, oblečení může demonstrovat **opovržení normami** a životním stylem konzumní společnosti, symbolizovat moralizující postoj vůči čemukoli anebo komukoli ve společnosti. Dospívající svou stylizací vyjadřují rovněž snahu o **jednoznačné a nepochybné odlišení** od dospělých, které jim umožní definovat vlastní identitu. Mnohdy se však v úpravě 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 preferují oblečení, které zdůrazňuje jejich tělesné formy a sexuální identitu, mužskou či ženskou. Jiní 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 varianty¹¹ (Vágnerová, 2005a).

¹⁰ Nakonečný (2009) nepřímě oponuje, když říká že: „být sám sebou“, tedy umožnění subjektu být takový, jaký skutečně je, není vždy reálné, a to zejména proto, že každý musí své chování (projevy vlastní identity) více či méně stylizovat nebo dokonce něco předstírat či zastírat. Dodává, že **účelové předstírání** něčeho, čím subjekt není, lze považovat za **ztrátu identity** (Nakonečný, 2009).

¹¹ 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).

Dospívající se potřebuje prezentovat svou sociální identitou, která posiluje jeho sebeúctu. Každá taková identita, resp. „symboly“ její vnější projekce mají své ekonomické pozadí, resp. své finanční nároky a tím i jisté limity dostupnosti. Hrabal (In. Vágnerová, 2005b) uvádí, že významným posilujícím prvkem sociální prestiže je právě **imponující vlastnictví** a majetek se tak stává důležitým prostředkem sociální diference.

Bauman (1996) jasně říká, že **nedostatek prostředků omezuje svobodný výběr**, životní styly tak mají tendenci k třídní specifičnosti, neboť jsou určovány materiálními podmínkami příslušných sociálních tříd. Životní úroveň a s ní spojená kvalita života tedy spoludeterminuje možnosti a rozsah výběru prvků životního způsobu, kde není rozhodující a až tak důležitá kvantita¹², ale především jejich kvalita a úroveň.

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 neaspírají na 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.

¹² Odlehčením psychologicko-sociologické tíhy tohoto tématu nechť je pasáž z filmu *Občanský průkaz*, která rovněž vyzdvihuje hodnotu kvality nad kvantitou a to volně slovy Václava Jehličky alias Popelky: „...**nejde přeci jenom o velikost, ale o tvar, o strukturu, o kompozici...**“ *Občanský průkaz* [film]. Režie Ondřej TROJAN. ČR/SR: Česká televize, 2010.

3.3 Životní styl jako produkt sociální interakce

Dáme-li třetí poznámce pod čarou (str. 17) příležitost proniknout do hlavního textu této kapitoly, ztotožňujeme se tak s tvrzením Duffkové (2005), že pojmání životního stylu na celospolečenské úrovni je eufemisticky řečeno velmi problematické. Toto si potvrdíme komentářem Kubátové (2010), která toto pojetí vidí v kontextu se současnými moderními a diferencovanými společnostmi dokonce jako naivní a doporučuje vnímat **společnost jako souhrn životních podmínek**, které vstupují do utváření způsobu života skupiny nebo jednotlivce. V zájmu platnosti této teze je nutné, resp. tato teze musí vycházet z předpokladu, že stupeň materiální a kulturní rozvinutosti společnosti **určuje způsob života skupin a jednotlivců**, kteří v dané společnosti žijí, dále 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).

Společnost funguje v rámci socializace jako členitá a do jisté míry elastická matrice, do které se každý jednatel otiskuje a nabývá tak různě ostrých přednastavených kontur a právě **interakce** je klíčovým mechanismem tohoto celoživotního procesu.

Samotný pojem interakce jsme si základně vymezili již v předchozích kapitolách, nyní se zaměříme na nevyhnutelný dopad či důsledek každého takového vzájemného působení, a tím 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.

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) tyto formy 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 reciprocit je vstřícnost¹³, 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

¹³ **Vstřícnost** zahrnuje podle Vymětala (In. Řezáč, 1998) citlivost k potřebám druhého, ochotu souznít s jeho prožíváním. Déle vzájemnou **otevřenost** a to ve smyslu přijímání a akceptování projevů druhého, nikoliv však v úrovni bezvýhradného přizpůsobování se jednoho tomu druhému.

o zcela záměrné působení, platí, že v naprosté většině případů je manipulace vědomou a účelovou aktivitou s negativním dopadem na manipulovaného.

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.

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. Dostává se nám zpětné vazby ve formě reakcí a kritiky, ta může vyjadřovat přijetí našeho životního stylu, ale také jeho odmítnutí. Žádoucí bývá posilováno, nežádoucí zase logicky potíráno či likvidováno. Významně žádoucí projevy bývají oceňovány anebo honorovány, stejně jako na straně opačné, extrémně nežádoucí projevy bývají odsuzovány a různě sankcionovány.

Shrneme-li stručně vše co bylo v rámci celé třetí 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 našeho životního stylu a jeho prvků, který se tak opravdu stává produktem sociální interakce se všemi zákonitostmi, ale i výjimkami.

Tato subkapitola dokončuje a uzavírá zamýšlené pojetí životního stylu v této práci. Pojetí, které akcentuje principy na úkor obsáhlých přehledů a snah o všestrannost a co nejkompletnější prezentaci poznatků, které k problematice životního způsobu či stylu patří nebo patřit mohou. Není tedy třeba řešit, že byl opomenut např. vliv temperamentu, že nebyly zmíněny jednotlivé subkultury, stejně tak není smysluplné postrádat informace o zdravém životním stylu nebo statě pojednávající o škodlivosti nadměrného sledování televize, hraní počítačových her nebo varování před riziky virtuální existence na sociálních sítích. Zvolená míra obecnosti, resp. konkrétnosti jednotlivých pasáží tak umožní chápat životní styl jako výsledek spolupůsobení celé řady faktorů a vlivů, stejně tak dovoluje zacházet s ním právě jako s faktorem samým.

4 Školní třída jako 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.
- e) Kromě výše zmíněných typů bývá užívána řada dalších dělení. Např. podle **stupně stálosti**, **míry exkluzivity** nebo podle **způsobu nabývání a pozbývání** členství apod.

4.1 Školní třída jako malá 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 nedodržel, 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.

4.2 Skupinová struktura a skupinová dynamika

Nejen ve školní třídě, ale 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. Alfou 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 řadoví 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.

Budeme-li představovat **formálního vůdce** v souvislosti s vedením školní třídy, pak je jím v podstatě každý **učitel**, nicméně rozhodující vliv bude spojován s intenzivnějším 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 působení¹⁴, 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

¹⁴ Obst (2006) říká, že tento přístup učitele k žákům a k výchovně vzdělávacímu procesu je již dlouhodobě kritizován a uvádí, že v krajních případech aplikování tohoto stylu vedení, vystupují žáci v roli nežádoucí okolnosti v životě autoritářského učitele. Dramatickou analogii můžeme najít v divadelní hře Hospoda Na mýtince autorů Zdeňka Svěráka, Ladislava Smoljaka a pochopitelně Jára Cimrmana, kde hospodský chtěl mít svou hospodu, ale nebyl rád, když mu do ní chodili lidé.

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.

4.3 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 oblíbenosti i prestiže jednotlivých žáků, kteří získávají, nebo je jim přisouzeno, určité postavení. Oblíbenost 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 kterou 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 ostroti jejich vymezení, není tím dotčena přítomnost společnými atributů. Zájmy této kapitoly a taktéž odpovídající teoretická východiska pro průzkumné 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. Při zapojení poznatků vývojové psychologie (viz 1. kapitola této práce) zjistíme, že 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 zájem¹⁵. 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.

¹⁵ „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...“ Söderberg (In. Kopřiva a kol., 2008, s. 199).

5 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 březen 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 tabulek a komentářů 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“.

5.1 Cíle průzkumu

Průzkum prezentovaný v praktické části této práce se v souladu s teoretickými východisky zaměřoval na životní styl dospívajících a na problematiku obsazování pozic a rolí zejména v rámci školních tříd. Jeho obecným cílem bylo základní zmapování vybraných aspektů z obou těchto oblastí. Odpovědi jsou vyjádřením postojů, názorů, hodnocení, posouzení, předpokladů a preferencí. Průzkum si klade taktéž za cíl přinést informaci o míře shody ve všech výše jmenovaných vyjádřeních. Déle zajistit takový soubor dat, který poslouží jako východisko jiných navazujících průzkumů či jen vytvoří podklad a/nebo argument pro rozhodnutí, zda je propojení těchto dvou problematik, resp. jejich zkoumání nějak reálně využitelné v praxi.

Dílčí popisné cíle jsou následující:

1. 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 „okolím“, zejména pak svými učiteli;
2. ověřit přítomnost a zjistit míru uplatnění jednotlivých faktorů a vnějších vlivů působících na formování životního stylu dospívajících;
3. 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;
4. 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;
5. zjistit, jaké faktory a vlivy působící v procesu obsazování pozic a profilování souvisejících rolí ve třídě považují učitelé za dominantní.

5.2 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.

5.3 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	Studenti	
	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)	Studenti	
	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 %

6 Interpretace a vyhodnocení získaných dat

Kvantifikované výsledky průzkumného šetření předkládám ve formě tabulek, které v principu korespondují s otázkami dotazníku. 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. 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 jsou označeny písmenem „**T**“ a doplněny číslicí vyjadřující pořadí tabulky napříč celým vyhodnocením. V případě potřeby dalšího dělení obsahově identické tabulky je použito malé písmeno (např. „**a**“ atd.), značící danou část tabulky.

6.1 Základní orientace v problematice

Úvodní otázka dotazníku zjišťovala, co si studenti představují pod pojmem životní styl. Cílem nebylo sestavit výčet jejich odpovědí, ale zjistit, zda skutečně vědí nebo alespoň mají základní představu o tom, co předkládané téma či pojem znamená. V jejich odpovědích zazněly více či méně výstižné interpretace, přesto v principu „správné“ a tak lze považovat následně získané odpovědi za dostatečně orientované.

6.2 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
	109 respondentů		276 respondentů		
	U	U %	S	S %	R %
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 % ↘

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 %

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 %

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 náklonnost.

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.

6.3 Faktory a vnější vlivy působící na formování životního stylu dospívajících

Posláním třetí kapitoly v teoretické části této práce bylo mimo jiné jasně dokázat, 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
	109 respondentů		276 respondentů		
	U	U %	S	S %	R %
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 % ↗

Komentář k tabulce T5

Srovnání dat v tabulce T5 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% rozdílů. Paradoxně proto, že v doplňujících vyjádřeních se čteně objevovaly odkazy na promiskuitu dospívajících a 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 pocítovány 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 pocítuje o 7,6 % více starších studentů, u kterých je ve vyšším procentu odpovědí zastoupen i vlastní výčet pocítovaných 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.

6.4 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. zařídění studentů k jednotlivým charakteristikám nejlépe ukáže samotná tabulka. Dodát 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 % ↗

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

V této kapitole se setkávají obě 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 učitelé)	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.

6.6 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 (třidu)	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 zorientuje 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 % ↘

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 %.

6.7 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 paušalizovány 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.

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.

Významná zjištění, paradoxy, potvrzení teoretických východisek

Základním zjištěním je, že studenti středních škol vědí, co si představit pod pojmem životní styl, stejně tak jsou si vědomi existence skupinových pozic a rolí a umí se k nějaké z nich zařadit. Učitelé i studenti se většinou přiklání k tvrzení, že mezi životním stylem a obsazováním jednotlivých pozic a rolí existuje určitá souvislost.

Dalším platným zjištěním v rámci řešení problematiky životního stylu a obsazování pozic či rolí je, že studovaný ročník má určitý vliv pouze na některé dílčí oblasti. Zaznamenaný byl např. meziročníkový posun v odklonu dospívajícího od rodiny směrem

k vrstevnickým skupinám, a to ve formě slábnoucího vlivu rodiny a sílícího vlivu zájmů a zálib na utváření životního stylu, čímž došlo k potvrzení jistých teoreticky vymezených zákonitostí vývojové psychologie.

Komentáře učitelů naznačují upadání úrovně studentů, jak po stránce přístupu ke vzdělání, tak k přístupu k tradičním hodnotám a postojům a celkově k sobě samým, upozorňují tím na neutěšený stav současného jejich společenského bytí. Výpovědi studentů však vysílají jasný signál, že nepocítují jakékoli znepokojení a většinou vyjadřují spokojenost jak v oblasti svého životního stylu, tak se svou pozicí a rolí ve třídě. Dokonce se cítí i velmi pozitivně hodnoceni ve zmiňovaných oblastech.

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. 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 součástí neformálního dění.

Naplnění cílů průzkumu, využití získaných poznatků

Kompozice průzkumu, ale i způsob vyhodnocení dat ve formě sdružení témat do pěti 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 pěti dílčích cílů tohoto průzkumu.

Zjištěné hodnoty v mnoha oblastech vykazovaly jednoznačné tendence a poskytly tak požadovaný základ pro formulaci podložených hypotéz. Potvrdilo se též, že nebude vhodné případně 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.

Přílohy

Přílohou tohoto průzkumu je nekomentovaná tabulka odhalující pozice a role druhé skupiny respondentů, tj. všech učitelů zastávané během jejich studia na střední škole.

Závěr

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

Řada autorů bakalářských a diplomových prací se drží jakéhosi „osvědčeného“ standardu. Jakmile se v názvu nějaké práce objeví spojení „životní styl“, dá se s velkou přesností odhadnout, jaké kapitoly čtenář při jejím otevření najde a někdy dokonce i jak tyto kapitoly půjdou za sebou. Zdá se, že je těžké odpoutat se od uvedení informací, poznatků, postřehů, které k této problematice přeci tak naléhavě patří. Totéž platí i pro problematiku skupinových pozic a rolí. Ani tato práce se nesnažila být za každou cenu „jiná“, ale protože jejím cílem bylo pracovat s jedním fenoménem ve vztahu s tím druhým, chtělo to nový přístup.

Optimálně se jevila cesta směrem k jádru každé problematiky, ta vedla přes zcela obecný obraz, který pak nebránil poznat základní principy či podstatu. Již zpracováváním „obnažené“ teorie vyvstávala jistá zjištění. Původně zamýšlený výzkumný problém postavený na hledání příčiny a důsledku se stal pod uvědoměním si zjevných souvislostí zcela nevhodným, protože by přinesl podle mého jen očekávatelná banální zjištění.

Domnívám se, že se podařilo vytvořit práci východiskovou, kde způsob zpracované teorie už sám o sobě poskytuje řadu argumentů a podnětů k rozhodnutí pro jakoukoli další práci s touto tematikou.

Jsem přesvědčen, že v případě formování životního stylu i obsazování jednotlivých společenských pozic a rolí dochází u dospívajících často jen k udržování jakéhosi meziprojektu. Přestože schopnost dospívajícího jedince přizpůsobovat se podmínkám prostředí i nepřetržitému sledu změn s celou jejich nenadálostí je až nečekaně velká, o „stylovosti“ či jednoznačnosti mnohdy nemůže být nepochybováno.

Seznam použité literatury

- [1] 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.
- [2] BAUMAN, Zygmunt. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, 233 s. ISBN 80-858-5014-1.
- [3] CIALDINI, Robert B. *Vliv: síla přesvědčování a manipulace*. 1. vyd. Brno: BizBooks, 2012, 286 s. ISBN 978-80-265-0041-4.
- [4] CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Management*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 105 s. ISBN 80-244-0893-7.
- [5] DAŘÍLEK, Pavel a Pavel KUSÁK. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, 2 sv. (234, 150 s.). ISBN 80-706-7837-2.
- [6] 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.
- [7] 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.
- [8] GÖBELOVÁ, Taťána. *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita, 2008, 64 s. ISBN 978-80-7368-542-3.
- [9] HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 125 s. ISBN 80-246-0436-1.
- [10] IVANOVÁ, Kateřina. *Životní styl jako sociální determinanta zdraví (pokus o operacionalizaci jednoho sociálního vztahu)*. Olomouc, 2006. Rigorózní práce. Univerzita Karlova, Fakulta filozofická, Katedra sociologie.
- [11] JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 258 s. ISBN 978-802-4736-792.

- [12] KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 1. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1992, 186 s. ISBN 80-901-0593-9.
- [13] KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 204 s. ISBN 80-864-2939-3.
- [14] 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.
- [15] KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, 2005, 297 s. ISBN 80-726-2347-8.
- [16] KUBÁTOVÁ, Helena. *Sociologie životního způsobu*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2010, 272 s. ISBN 978-80-247-2456-0.
- [17] 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.
- [18] MACHONIN, Pavel a Milan TUČEK. *Česká společnost v transformaci: K proměnám sociální struktury*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství, 1996, 364 s. ISBN 80-858-5017-6.
- [19] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 2.vyd. Praha: Academia, 1998, 336 s. ISBN 80-200-0628-1.
- [20] NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [21] 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.
- [22] PALA, Karel a Jan VŠIANSKÝ. *Slovník českých synonym*. Praha: Lidové noviny, 1994, 439 s. ISBN 80-710-6059-3.
- [23] PALÁN, Zdeněk. *Základy andragogiky*. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského, 2003, 199 s. ISBN 80-867-2303-8.

- [24] 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.
- [25] RYMEŠ, Milan. *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1985, 120 s.
- [26] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [27] 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.
- [28] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-802-4421-414.
- [29] 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.
- [30] VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2004, 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- [31] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- [32] VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

Příloha

Příloha č. 1 Pozice a role druhé skupiny respondentů průzkumu, tj. učitelů.
(nekomentovaná tabulka)

TU Napište, která role ve třídě během Vaší středoškolské docházky byla zastoupena Vámi? Případně, ke které skupině rolí ve třídě jste patřil/a?

Jednotlivé odpovědi	Učitelé	
	109 respondentů	
	U	U %
Neformální vůdce (ve skupině má velkou prestiž a velký vliv, bývá vzorem pro ostatní a ti mají tendence jej následovat v pozitivních, ale i negativních směrech)	10	9,8 %
Hvězda třídy (ve skupině oblíbená a ostatním imponující, ostatní snadno přejímají její názory a většina se s ní chce kamarádit)	11	10,8 %
Dobrý kamarád (sympatický, ale nemá velký vliv, přátelský, pomáhá druhým, bývá účelově využíván)	49	48,0%
Přijatelný spolužák (průměrný vliv i obliba, ničím nevyčnívá, ale také ostatní ničím nedráždí, celkově přizpůsobivý)	24	23,5 %
Odmítaný a negativně hodnocený spolužák (ubližující, odlišný, nečitelný, neumí spolupracovat a nerespektuje společné normy)	1	1,0 %
Sociální outsider (není přijímán pro přílišnou sociální odlišnost - zvyky, rasa, ekonomické zázemí, ničím neimponuje)	1	1,0 %
Nemožný spolužák (nikdo o něj nestojí a všichni by byli raději, kdyby ve třídě nebyl)	1	1,0 %
Třídní šašek (sympatie získává předváděním, zesměšňuje sebe, spolužáky i učitele, nízká prestiž, ale vysoká pozornost)	5	4,9 %