

**UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY**

**Diplomová práce
DOSPÍVÁNÍ JAKO DILEMA MEZI KONSTRUKTY
IDEÁLNÍHO A REÁLNÉHO TYPU DOSPĚLOSTI**

Autor: Miloš Kolman
Studijní program: N 7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: PhDr. Alena Dědečková

Miloš Kolman
Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor:	Miloš Kolman
Studijní program:	N7507 – Specializace v pedagogice
Studijní obor:	7502T011 – Sociální pedagogika
Název závěrečné práce:	Dospívání jako dilema mezi konstrukty ideálního a reálného typu dospělosti
Název závěrečné práce AJ:	Adolescence as a dilemma between constructs of ideal and real type of adulthood

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je vhléd do populace současných adolescentů ve spádové oblasti města Bystřice nad Pernštejnem, a to především se zaměřením se na hranice mezi dětstvím a dospělostí z pohledu předem definovaného ideálního a reálného typu dospělosti.

Teoretická část vymezuje základní pojmy v oblastech adolescence, vývoje mladého jedince, prokrastinace, rituálů přechodu a dospělosti v kontextu sociální pedagogiky jako dilema mezi ideálně dosahovanými a reálně dosažitelnými cíly na cestě k dospělosti.

Praktická část si klade za cíl zmapovat problémové situace, se kterými se respondenti musí v rámci přechodu z jedné vývojové fáze do té další vypořádávat. Sběr dat bude proveden formou zadání eseje na dané téma a rozhovory, s následnou komparací výsledků s dostupnými teoretickými poznatky v dané problematice.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Alena Dědečková

Konzultant:

Oponent: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 7. ledna 2014

Datum odevzdání závěrečné práce: 6. března 2015

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval samostatně pouze za odborného vedení vedoucího diplomové práce.

Dále prohlašuji, že veškeré podklady, ze kterých jsem čerpal, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Datum

Podpis.....

Rád bych touto cestou poděkoval PhDr. Aleně Dědečkové za vedení DP, dále Marii Německé, vedoucí Nadosah – NZDM, řediteli gymnázia v Bystřici nad Pernštejnem PaedDr. Milanu Hanákovi a řediteli VOŠ a SOŠ zemědělsko-technické tamtéž Mgr. Miroslavu Novákovi za umožnění provést výzkumná šetření na těchto zařízeních.

Anotace

KOLMAN, Miloš. *Dospívání jako dilema mezi konstrukty ideálního a reálného typu dospělosti* Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 91 s.

Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je vhléd do populace současných adolescentů ve spádové oblasti města Bystřice nad Pernštejnem, a to především se zaměřením se na hranice mezi dětstvím a dospělostí z pohledu předem definovaného ideálního a reálného typu dospělosti.

Teoretická část vymezuje základní pojmy v oblastech adolescence, vývoje mladého jedince, prokrastinace, rituálů přechodu a dospělosti v kontextu sociální pedagogiky jako dilema mezi ideálně dosahovanými a reálně dosažitelnými cíly na cestě k dospělosti.

Praktická část si klade za cíl zmapovat problémové situace, se kterými se respondenti musí v rámci přechodu z jedné vývojové fáze do té další vypořádávat. Sběr dat bude proveden formou zadání eseje na dané téma a rozhovory, s následnou komparací výsledků s dostupnými teoretickými poznatky v dané problematice.

Klíčová slova: dospívání, prokrastinace, dětství, dospělost, dilema

Anotation

KOLMAN, Miloš. Adolescence as a dilemma between constructs of ideal and real type of adulthood *Hradec Králové: University of Hradec Králové, Faculty of Education, 2015, 91 p.*

The objective of the thesis is an insight into the population of today's teenagers in the region of the city BnP, and this predominantly with focus on the border between childhood and adulthood in areas such as transition rituals practice, postponing the adulthood.

The theoretical part sets out the basic terminology in the areas of adolescence, development of young individual, procrastination, transition rituals and adulthood in the context of social pedagogy.

The practical part attempts to map the ways and approximate time framework in which the teenagers from the abovementioned region evolve from childhood into adulthood, and when and in what way they assess their social role as that of complete adults. Data collection will be carried out by assigning an essay on a given topic and interviews with follow-up comparison of results to accessible information in the respective field.

Key words: an adolescence, a procrastination, a childhood, an adulthood, a dilemma

OBSAH

1	Úvod	9
2	Adolescence	11
2.1	Adolescence jako časově ohraničené období v lineárním konceptu	12
2.1.1	Adolescence jako společenská smlouva	13
2.1.2	Linearita v pohledu na adolescenci jako potenciální katalyzátor neúspěchu při naplňování vývojového úkolu dospívání	15
2.2	Adolescence jako hybná síla z pohledu unikátnosti a komplexity individua	17
3	Dospívající a dospělost jako soubor ideálně dosahovaných a reálně dosažitelných kompetencí	19
3.1	Biologická dospělost – reprodukční kompetence	22
3.2	Ekonomická samostatnost – kompetence k zajištění základních životních potřeb ...	24
3.3	Život mimo nukleární rodinu – kompetence ke spolupráci a odolávání tlaku	26
3.4	Sebepojetí – kompetence k sebepřijetí jako dospělého	29
3.5	Znalosti – vědomosti jako kompetence k použití světa dospělých	31
3.6	Zkušenosti – praxe a věk jako kompetence k moudré dospělosti	33
4	Dospívající a dospělost jako dilema	35
4.1	Dospívající a dospívání	37
4.2	Konstrukty ideálního a reálného typu dospělosti	39
4.2.1	Konstrukt ideálního typu dospělosti	40
4.2.2	Konstrukt reálného typu dospělosti	40
4.2.3	Konsensuální typ adolescenta – nalezení a ukotvení	41
4.2.4	Kompromisní typ adolescenta – hledání a boj	42
4.3	Konstrukt plně kompetentní dospělosti jako nerealizovatelný scénář pro období celého produktivního věku	44
5	Výzkumný problém a jeho vymezení	47
5.1	Metoda sběru dat	50
5.1.1	Výzkumný soubor a vymezení cílové skupiny respondentů	51
5.1.2	Výzkumný nástroj	53

5.1.3	Postupy dle Strauss – Corbinové	54
5.1.3.1	Označování pojmů – otevřené kódování	54
5.1.3.2	Určování kategorií a rozvíjení vlastností a dimenzí kategorií.....	56
5.1.4	Axiální kódování	58
5.1.5	Selektivní kódování	60
5.2	Výsledky – ukotvení teorie	62
5.2.1	VO1: Jakou roli hraje nutnost volby mezi společensky i osobně nastaveným ideálem dospělosti a reálnými možnostmi jeho dosažení?	62
5.2.2	VO2: Jak se odráží schopnost empatie při zvládnání dilema volby jakým/-kou být dospělým/-lou?	64
5.2.3	VO3: Jak ovlivňuje schopnost být ematický/-ká reálnou představu o své dospělé budoucnosti?.....	65
5.2.4	VO4: Jakou roli hraje praktická zkušenost se světem dospělých, při formulování vlastních představ o své budoucí dospělosti?	67
5.3	Reflexe autora.....	69
5.4	Diskuse	70
6	Závěr	72
7	Aplikace výsledků.....	74
8	Seznam citovaných a použitých informačních zdrojů	76
9	Seznam tabulek a obrázků	80

1 Úvod

Adolescence je jako vývojový mezník fenoménem posledních dvou století. V érách, které jim předcházely, byl obvyklý spíše koncept přechodu z dětství do dospělosti. Dítě bylo nazíráno optikou dospělého, tedy zda a jakým způsobem již bude prakticky užitečné v plné míře. Tlak, který byl ze společnosti na děti a mládež vyvíjen, a otázka, kterou si ve směru k nim ona sama kladla, proto směřovali do oblastí, jež by pomohly období *před dospělosti* co možná nejvíce zkrátit a urychlit proces dospívání.

Základní jinakost v charakteristikách životního prostoru, ve kterém se odehrává existence dnešní dospívající generace a generací minulých, by z pohledu sociální pedagogiky mohla být shrnuta do výroku, který formuloval již právě ve 20. století Konrád Lorenz ve svém díle *Osm smrtelných hříchů*. Charakterizoval ji, jako dobu, kdy se děti stávají učiteli svých rodičů. Doba pokročila a adolescence je již dokonce chápána jako komodita sama o sobě, na níž se například váže *kult věčného mládí* a s ním spojený obchodní marketing. Zásadním obratem v přístupu přechodu z dětství do dospělosti je dnes i v rovině *vůle k dospělosti* skupinou adolescentů. Mladí lidé si svoji dospělost do jisté míry volí sami, tedy kdy se dospělými stát již sami chtějí, to ovšem oproti starším konceptům, jakými jsou například přechodové rituály, se značným zpožděním.

Vlastní téma diplomové práce vyšlo právě z pozorování doby a z kladení si otázek, vycházejících i z osobních profesních rovin z práce s lidmi bez domova a nyní s dětmi a s mládeží ohrožených sociálně-patologickými jevy. V rámci výchovného respektive převýchovného působení jsou bezpochyby klíčovými oblastmi právě dětství a dospívání a utváření osobnosti a jejích postojů k životu právě v tomto období. Cílem práce tedy je: 1) Zmapovat oblast přechodu z dětství do dospělosti mládeže ve spádové oblasti města Bystřice nad Pernštejnem, a to právě z pohledu skupiny respondentů věkem příslušných do období adolescence, 2) Zjistit jejich postoje ke své budoucí dospělosti: jasnost/nejasnost, pozitivum/negativum, schopnost konsensu či kompromisu.

Jako nástroje pro naplnění cílů byly stanoveny čtyři výzkumné otázky:

- Jakou roli hraje nutnost volby mezi společensky i osobně nastaveným ideálem dospělosti a reálnými možnostmi jeho dosažení?
- Jak se odráží schopnost empatie při zvládnání dilema volby jakým/-kou být dospělým/-lou?
- Jak se odráží schopnost empatie při zvládnání dilema volby jakým/-kou být dospělým/-lou?

- Jakou roli hraje praktická zkušenost se světem dospělých, při formulování vlastních představ o své budoucí dospělosti?

Kapitoly jsou řazeny takto.

První kapitola je úvodem do problematiky. **Druhá** kapitola pojednává o adolescenci v jejím nejširším slova smyslu. Jsou zde uvedeny její základní teze, vzhled i z pohledu antropologických a jiných teorií, které s adolescencí a dospělostí souvisí. Je zde uvedeno rozlišení z pohledu historického kontextu, věku a pohlaví.

Třetí kapitola se věnuje dospělosti, která je vymezena šesti základními kompetenčními okruhy – biologická d., ekonomická soběstačnost, existence mimo nukleární rodinu, sebepojetí, znalosti a zkušenosti – z nichž se skládá komplexita dospěleho.

Čtvrtá kapitola pojednává o tématu z pohledu dilema. Tedy volby mezi dvěma a více možnostmi, z nich žádná není ideální – zrození naší existence nebylo naší volbou, budoucí volby tedy budou vždy dilema. V tomto případě z pohledu *ideálního* a *reálného typu dospělosti*. Ideální typ je zastoupen kulturní, obecně uznávanou tradicí ať již psanou formou v podobě zákonů v daném historickém kontextu, nebo formou nepsaných, tradovaných pravidel jako obecně uznávaný ideál. Reálný typ vychází z individua dospívajícího. Z jeho predispozic, schopností, postojů a možností.

Pátá kapitola je věnována praktické části. Zde budou použity kombinované metody kvantitativního a kvalitativního typu šetření s důrazem na kvalitativní metody tzv. ukotvené teorie (grounded theory) z rozhovorů a z pozorování získaných v nízkoprahovém klubu pro děti a mládež Nadosah-NZDM, kdy kvantitativní data získaná z dotazníků budou doplňkovou metodou: společně dotazník a esej vypracovaný respondenty gymnázia a VOŠ a SOŠ v Bystřici nad Pernštejnem. Dále rozhovory a kasuistiky skupiny respondentů využívající nízkoprahového centra pro děti a mládež Nadosah v Bystřici nad Pernštejnem.

Šestá kapitola je závěrem textu diplomové práce.

2 Adolescence

Uchopení tématu mládí a dospívání je v rámci sociální pedagogiky možné ze dvou nabízejících se základních pohledů. *Prvním* pohledem je sled navzájem na sebe kontinuálně navazujících vývojových období dětství – mládí – dospělost – stáří. Zmíněná období se mohou na vybrané časové ose narození – úmrtí krýt u různých jedinců s různým, právě dosaženým věkem, právě pro specifika osobního vývoje, která každého jedince v tomto směru definují osobitým způsobem. Tato samotná období určují mimo časovou osu také oblasti, které jsou jim prisuzovány: *dětství a závislost, mládí a odbojnost, dospělost a stabilita, stáří a předávání pozic*. V rámci adolescence například budování vlastní identity, první sexuální styk, nástup do zaměstnání, osvojování si dalších sociálních rolí apod. Poskytuje neobjektivnější obraz adolescence, jenž lze třídit, zkoumat, nestranně diskutovat, aplikovat v podobě jednotných zákonů a norem platných pro celou společnost. Ve své podstatě je obrazem *společenské smlouvy*, jak vybraný jev nahlížet. Jde o pohled na jedince zvenčí, statisticky zprůměrnovaný, vytvořený společností jako efektivní nástroj k jejímu použití.

Druhým pohledem je osobní rovina vycházející z unikátního individua v jeho nedělitelné celistvosti. Tato komplexita se může, ale také nemusí potkávat s obvykle běžným vzorcem mládí tak, jak jej charakterizuje *společenská smlouva*, a který se navíc sám skládá z množství fragmentů – časová osa životních období, podmíněnost dobou a prostředím apod. Tato nikým, nebo alespoň ne širším okruhem lidí nedefinovaná a zevnitř vycházející charakteristika mládí, je jeho samotným aktivním obrazem, který podmiňuje právě definici lineárního vnímání vybraného jevu jako sumu všech adolescentů. Jak poznamenává Kraus¹ (*Fázik 1977, s 32 in. Kraus 1999, s. 79*), tato skupina je „vnitřně bohatě strukturovaná“, a to jak ze společenského hlediska, ale také z psychologického.

Lineární i komplexní rovina dospívání se ovšem při izolovaném pohledu jednoho od druhého může stát „pastí“ pro chápání mládeže jako osobitého a důležitého společenského fenoménu. Obě polohy jsou zde zmiňovány právě proto, že z pohledu *vůle k dospělosti*, je dospívající utlačován dvěma základními silami: silou vnější, zastoupenou společenskou představou dospělého jedince a silou vnitřní, která má potenciál směřovat k dospělosti, která si sama úplně nerozumí a tedy potřebuje pomoc zvenčí. Současně trvá na zachování své jedinečnosti. Tomuto rozporu je mladý člověk vydán všanc zřejmě v největší možné míře, jakou za dobu svého zatím prožitého života mohl poznat.

¹ Viz. kap. 2.2.

2.1 Adolescence jako časově ohraničené období v lineárním konceptu

Lineární vidění jako nástroj k výkladu skutečností odehrávajících se ve světě lidských bytostí, poskytuje velmi efektivní způsob, jak dosahovat porozumění vybranému společenskému jevu, jak jej začleňovat a používat v rámci vytyčování společenských cílů. V případě tohoto textu, který ve svém obsahu pojednává téma adolescence, lze vytyčit výchozí bod a bod, kam je nutné dojít. Zvolený úsek pojmenovat a na něj aplikovat vybrané téma. Pojednání se tedy bude týkat lidského života – který začíná narozením a končí úmrtím – a v tomto úseku bude vybraná oblast mládí podrobena analýze.

Důležitým momentem se v tomto případě stává právě geometrickou řadou rostoucí složitost definice vybraného jevu. Věcný jazyk a množství kategorií, které vznikají při charakterizování problematiky z vnějšího pohledu, znesnadňují spolupráci v jednotlivých dílčích oblastech a komplikují schopnost vidět jednotlivé konkrétní osobnosti mladých lidí nejen druhými, ale především komplikují sebepojetí těchto dospívajících. Je možné předpokládat, že stav, ke kterému dochází v důsledku výhradně takto lineárně viděného *společenského modelu adolescence* v osobnosti mladého člověka, je velmi blízko extrémnímu konfliktu s okolní realitou. Že bude spíše přepínat své síly k prosazení místa pro vlastní, specifickou identitu, kterou právě buduje.

Období dospívání je v tomto lineárním konceptu zasazováno mezi 15. a 20. rokem života a je charakterizováno jako přechod z dětství do dospělosti, přičemž je obvyklé, že jej někteří autoři na spodní hranici posouvají až k pubertě a dělí ji na **časnou** (10–13 let), **střední** (14–16 let) a na **pozdní** (17–20 let). (Macek 1999, s.10, Vágnerová 2005, s. 321, Helus 2004, s. 2014) Nicméně mínění není u všech autorů jednotné. Objevuje se rovněž jiné dělení a zachovávání používání termínu „puberta“, tedy tělesné dozrávání, a „dospívání“, kdy po tělesné zralosti nastupuje období dalšího osobnostního růstu, s věkovými hranicemi 12–15 let resp. 16–20 let (Alan 1989, s. 68). Někteří autoři však konečnou hranici mládí – dospělost posouvají ještě dále, a to k 25. až 30. roku života (Kraus 1999, s. 77) s poukazem na určení této hranice s ohledem k přípravě na profesní dráhu jedince a s poznámkou, že jde téměř výhradně o studenty vysokých škol. Dle WHO² jde o období mezi 10. a 19. rokem.

Zde jde o logický posun pro nastolený trend dosahovaného vyššího vzdělání a prodloužení doby nástupu do zaměstnání či založení rodiny. Otázkou ovšem zůstává, zda tento trend *zvyšování počtů vysokoškoláků* či *odkladů prvního mateřství* nedosáhl svého vrcholu ve chvíli, kdy se v západních společnostech moderního typu objevují silné sklony *alternativním*, tzv. *nekonzumním* přístupům k životu a kdy dosahování vysokého stupně formálního (zde

² http://www.who.int/topics/adolescent_health/en/

roz. především vysokoškolského) vzdělání nebude akceptovatelné pro tato ve svém celku početná subkulturní uskupení, která jsou ve svém jádru tvořena právě dospívajícími a mladými dospělými. I pokud se takováto prognóza nepotvrdí, půjde jistě vždy o nezanedbatelnou část mládeže a mladých dospělých, s nimiž bude nutné v rámci skupiny dospívajících počítat.

2.1.1 Adolescence jako společenská smlouva

V nejširším pojetí je termín v rámci textu DP chápán a používán pro vymezení adolescence jako pohledu z vnějšku. Pohledu, který hledí byť s vlastní zažitou zkušeností, nebo dokonce v rámci právě prožívaného dospívání, na mládí jako na jistý druh společenského kapitálu, jako na komoditu, kterou je zapotřebí nějak dále „zpracovávat“, a to v rámci nepsaných, celospolečensky však akcentovaných a akceptovaných pravidlech.

Témata nepsaných pravidel ve společnosti, tedy všeho toho, co není ve fyzických možnostech člověka a lidstva komplexně kodifikovat – postihnout v rámci zákonů, navedů, doporučení –, jsou zpracovávána téměř napříč všemi humanitními obory od filozofie dále jako výzva, zdroj inspirace, ale i frustrace ve chvíli, kdy některý z kodexů zklamal a společenství daný jev nedokázalo zpracovat. Takovým příkladem mohou být právní řády. V rozdílném fungování a aplikaci anglosaského a českého právního systému dochází při posuzování jednotlivých kauz k opakovaným standardním situacím, kdy ovšem český právní řád má tendence vše nově vysvětlit, zatímco anglosaský, používaný například ve Spojených státech amerických, aplikuje principy precedentů a je své podstatě schopný pružněji reagovat na aktuální problémy a výzvy.

V psychologii je nejvíce zohledňována individuální složka člověka. V případě období dospívání a společenské smlouvy jsou zmiňovány „psychologické aspekty mezilidských interakcí“, které „je rozhodně nutné chápat (...) šířeji než jen jako interakce behaviorální, tj. omezené na hledisko chování“, jak uvádí Nakonečný. (Nakonečný, 1999, s. 11) Otázkami se zabývali například **S. Freud** z pohledu psychoanalýzy, kde jako klíčový moment uvádí sexuálně-pudovou složku vztahů a v případě chápání dospělosti jako společenské smlouvy tím vysvětluje určitý segment problému. Podobně **C.G.Jung**, který se vývojovými fázemi zabývá rovněž z psychoanalytického hlediska, ale navíc zavádí pojem „*persona*“ a „*kolektivní nevědomí*“, který se pohybuje v intencích kolektivního očekávání. Tato část existence jedince, se však může stát pouhou maskou vyhovující společenskému očekávání a být v konfliktu s utvářením vlastní osobnosti. Jak uvádí:

„Bohužel, nebo spíš naštěstí sní tento člověk [člověk pradávný, primitivní]³ tak - alespoň se nám to tak zdá - jako by toto kolektivní nevědomí v sobě nezahrnovalo žádné vlastní vědomí svých obsahů, čímž si však na druhé straně také nejsme zcela jisti, podobně jako u hmyzu. Zdá se, že tento kolektivní člověk ani není osoba, nýbrž je to něco jako nekonečný proud nebo snad moře obrazů a forem, které nám přicházejí do vědomí příležitostně ve snu nebo v abnormálních duševních stavech. (C.G.Jung, 1994, 4)

O společenské smlouvě jako fenoménu však již v 17. stol. hovoří například filozofové Thomas Hobbes, John Lock nebo Jean Jacques Rousseau. Zkoumat, do jaké míry byly tyto koncepty ve společnosti zakořeněné, jak dalece je možné hovořit o typu jakési *nepsané smlouvy*, není předmětem této DP práce. V následujícím výčtu tří filozofických konceptů je však nastíněn právě pohled vnímání nepsaných modelů určitých společenských faktů.

Thomas Hobbes (T. Hobbes, 1651) Vychází ve svém známém díle *Leviatan*⁴ z konceptu (celo-) společensky uznávané smlouvy. Tvrdí, že lidé mezi sebou od přirozenosti bojují. Je tedy v zájmu zachování bezpečnosti nutné se od této své přirozenosti odpoutat a pro obranu bezpečnosti a života každého jednotlivce udržovat jistou nepsanou dohodu, a to i proti vůli panovníka. Hobbes v díle cituje pasáže z biblického Nového zákona, a to především apoštola Pavla, který je významný právě postavením svých pasáží na logice a důvěře v Boha, ale současně s velikým zaujetím a láskou pro ty, ke kterým se cítil být příslušen.

John Lock (J. Lock, 1689) I on společenskou smlouvu chápal jako filozofickou tezi, jakýsi „návrh zákona“ pro celou obec. Pro dokreslení bude užitečné zmínit, že v Lockovo pojetí, které uvádí v díle *Dvě pojednání o vládě*⁵, má každý člověk svá lidská práva. Vyzdvihoval respekt k soukromí jednotlivce. Člověk se podle něj s ostatními členy společnosti „domlouvá“ na jistých pravidlech, která všichni v rámci tzv. „společenské smlouvy“ budou dobrovolně ctít a respektovat.

Jean – Jacques Rousseau (J.-J. Rousseau, 1762)⁶ O společenské smlouvě míní, že ze stavu přirozeného hájení soukromého práva má jedinec přejít k podřízení se obecné vůli společenství a k naplnění jistého druhu harmonie. Tímto se společností konvenujícím

³ Pozn. autora DP

⁴ <http://www.gutenberg.org/files/3207/3207-h/3207-h.htm>

⁵ <http://www.gutenberg.org/files/7370/7370-h/7370-h.htm>

⁶ <http://www.gutenberg.org/ebooks/3913>

postojem pak bude společenská smlouva plněna. Opět s výhledem nastolení optimální úrovně v mezilidských vztazích, a to na základě vlastní vůle k ní.

Všichni zmínění filozofové vycházejí z teze společenské smlouvy jako ze stavu, který je ve společnosti neustále znovu nastavován, respektive permanentní akcí udržován v požadovaných intencích, a zachovává komplexní společenský konsensus v pohledu na její funkci. V tomto rámci a v tomto smyslu je možná nahlížet i fenomén dospívání ve společnosti v interakci ve směru člověk k člověku a současně na stále se měnící časové ose. Dospívající je tak z výše uvedeného chápán jistým společenským kánonem, který vychází jak ze současnosti, tak z historicky-kulturního kontextu a současně na tomto základě definuje i sám sebe v procesu budování sebepojetí a utváření vlastní osobnosti dospělého.

2.1.2 Linearita v pohledu na adolescenci jako potenciální katalyzátor neúspěchu při naplňování vývojového úkolu dospívání

Nastavení parametrů dospělosti jako na sebe v čase vzájemně navazujících množství kroků případně předstupňů v podobě mládí, může být z pohledu adolescenta paradoxně na jeho přicházející dospělost umrtvující činitel. Zvláště, pokud se na takovýto obraz klade hlavní důraz. Příkladem může být tlak z nejbližšího okolí v rodině v podobě dotazů po partnerce nebo po partnerovi ve chvíli, kdy žádný takový není a „měl by už být“. Podobně pochybná je i stimulace od osob, které mladému jedinci mohou být přirozenými vzory, ale z různých důvodů se jimi nestaly, v první řadě rodiče, blízcí příbuzní, učitelé ve škole, a „stávají se“ jimi jednostranně v momentu, kdy tak zvaně "nazrál čas". Toto bývá koncept rozvedených rodičů, zaneprázdněných rodičů apod.

Stimulování vnitřních zdrojů takovýmto zástupcem přirozené autority například v oblasti zlepšení si školního prospěchu, rčením „abys nadosmrtné nezametal ulice“, je pak pomyslné házení hrachu na zeď. Nedochozí zde k propojení všech klíčových oblastí života dospívajícího za podmínek bezpodmínečného přijetí milujícím okolím, kde by mohl své vývojové milníky sdílet, konfrontovat je se zkušenostmi důvěryhodných blízkých osob, které poskytují podporu a dobré vedení. Obvykle je toto období v literatuře nahlíženo jako období celkového přebudování, jak uvádí Vágnerová:

„V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale

vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné interakci. Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách z nichž vyplývají požadavky a očekávání společnosti ve vztahu k dospívajícím. (...) Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralější formu vlastní identity.“ (Vágnerová, 2004, s. 321)

Náročnost, kterou je na dospívajícího takovou útláčnou silou působeno, je nutné velmi citlivě vnímat a spíše než striktně vést jej doprovázet na cestě k dospělosti. Bezpochyby jde spolu s mladou dospělostí i o období, které se v populaci vyznačuje nejvýraznější mírou nárůstu kriminality a sociálně patologických jevů vůbec. (Dalrymple, 2005, Koukolík, Drtilová, 2011, Macek, 2003, Šolcová, 2009) Křehkost, s jakou se v tomto období musí mladý jedinec vypořádat, je z pohledu konečného ukotvení ve světě dospělých klíčová. Pokud se vytyčené vývojové úkoly zvládat nedaří, dochází k hlubokým osobnostním rozvratům, jak uvádí Helus:

„Můžeme pak říci, že v adolescenci dochází k největšímu ohrožení rozvoje osobnosti, a to když jedinec nezvládá úkoly a problémy svého vstupování do dospělosti a místo toho se utíká do nejrůznějších závislostí (na alkoholu, drogách, sektách, upadlém televizním diváctví, hracích automatech, sázkách) ke kriminalitě, promiskuitě apod.“ (Helus, 2004, s. 214)

2.2 Adolescence jako hybná síla z pohledu unikátnosti a komplexity individua

Jak bylo v kap. 2.1 uvedeno, pohled na život člověka, jeho místo ve společnosti z individuálního i osobního hlediska, je možné chápat jako sled na sebe navazujících období. V prostředí (nejen) sociální pedagogiky je ovšem možné zaznamenat i přístup, kdy pro autora není podstatné přesné vymezení časové osy dítě – dospělý na základě časových údajů, ale jako u Wroczyňského (Wroczyński, 1968, s. 162), je mládež definována jako například skupina starší 11 let s tím, že horní hranici autor nechává otevřenou v rámci jednotlivých rozdílů v charakteristikách adolescenta a dospělého. Tento psychologizující, již ne plně *lineární* pohled na období adolescence je namísto právě z důvodů variability konkrétních dospívajících na upozornění na fakt, že mládež je složitým útvarem, skládajícím se z bohatosti jednotlivých individuí, jak uvádí např. Kraus:

„Dospěli jsme k tomu, že mládež chápeme jako specifickou sociální skupinu. Není obvykle ještě plně výkonná ve sféře práce ani ve sféře občanské. Charakteristika, kterou jsme zatím v předcházející části podali, naznačuje, že:

- *neexistuje žádná ,mládež vůbec‘, ale vždy jen mládež určité konkrétní společnosti,*
- *mládež je jevem proměnlivým v čase a v prostoru,*
- *mládež určité konkrétní společnosti nepředstavuje jen monolitní celek, ale je bohatě vnitřně diferenciovaná.“ (Fázik 1977, s. 32 in. Kraus 1999, s. 79)*

Tím se stává silným myšlenkovým nástrojem v práci s individualitou adolescenta právě v sociálně-pedagogické praxi.

Aby se adolescence, jako určitá životní síla mohla stát pozitivním hybatelem ve společnosti, je zapotřebí splnění třech základních podmínek:

- 1 je zapotřebí ji rozpoznat,
- 2 je nutné jí porozumět,
- 3 musí být jako svébytný společensky prospěšný jev přijímána většinou členů dané společnosti

V sociálně-pedagogické literatuře se lze tedy setkat s porozuměním k rozdílu mezi různým uchopením tématu adolescence. Na jedné straně jako jevu poznaného a zakonzervovaného, který lze ovšem v běžném životě aplikovat do podoby nástrojů usnadňující chod společnosti v dlouhodobém horizontu. Těmito nástroji může být zákonná norma vycházející z obecně přijímané definice mládeže, nebo aplikování metod její výchovy apod. Tento způsob chápání jevu však již nepočítá se silou jeho vlastního potenciálu, který je ukryt v osobnosti každého jednoho mladého jedince.

Na straně druhé ale také právě jako prokreativnímu, progresivnímu a specificky komplexnímu fenoménu, kterému je zapotřebí dát prostor v jeho působení a současně jej sledovat v čase jako „bohatě vnitřně diferenciovaný“. (Kraus 1999, s.79) Bokošová k tomu v pasáži věnované *personalismu* uvádí:

"Základom konania je poznani človeka a jeho personálne bytie, autonómia osoby a jej vnútorné skúsenosti, danej v prežívaní. Jej hodnota je v smere volby byť človekom, stať sa subjektom vlastného bytia. (...) Celosťnosť osoby nie je výsledkom socializačného procesu a podobenka z vonka, ale aktom volby vlastného života resp. ľudskosti. Vnútornosť a spoločnosť sú dva póly výchovy, smerujúce k naplneniu človeka. Úlohou spoločnosti je využiť tuto silu a tendenci k seberealizácii a vytvárať pro ňu priestor." (Bokošová, 1994)

3 Dospívající a dospělost jako soubor ideálně dosahovaných a reálně dosažitelných kompetencí

Charakteristika *dospělého* jedince je problematická v celé své šíři. Pro základní vymezení termínu bylo v textu diplomové práce použito výrazů, odkazujících ke *kompetencím*. Použití výrazu je vázáno na tzv. *klíčové kompetence*, jak je používá pedagogická literatura skrze práci Belze a Siegrista, ovšem pouze volně a je tedy zapotřebí je chápat jako termíny svého druhu v rámci pojednání tématu diplomové práce a principiálně vychází také z Maslowovy pyramidy hodnot. Jde tedy především o zastřešující termíny pro vědomosti, schopnosti, postoje a hodnoty, které by měly být jako komplex ve výbavě tzv. *dospělého jedince*. Potud ovšem panuje shoda s definicí tzv. klíčových kompetencí. Samotné kategorie jsou unikátními termíny pro potřebu této diplomové práce.

Řazení jednotlivých „kompetencí“ v této kapitole je pak spíše pomocné, nemělo by být chápáno jako pořadí důležitosti konkrétní předcházející kompetence nad tou, která v textu následuje. Úmyslem je nahlížet dospělost jako *komplex kompetencí* – nikoliv jako jejich nadřazeností resp. podřízeností –, a to v kontextu časové osy životního příběhu.

Tyto kompetence se také nenabývají současně a již vůbec ne jako hotový „balíček“ nějaké schopnosti. Jde o jejich postupné budování a často jedna podporuje jinou. Tak může samostatný výdělek na letní brigádě posílit sebevědomí dospívajícího a utvrdit jeho sebehodnocení v tomto směru, nebo naopak absence takovéto vlastní zkušenosti v čas dospívání tento proces oddálit. Přímá úměra není jednoznačná a tedy nezbyvá, než přijmout fakt, že i z prokazatelných hybatelů utváření osobnosti, zde osobnosti *dospělého jedince*, bude jejich pochopení vždy v mezích určité míry pravděpodobnosti. Pozitivní ovšem je i opačný pohled, tedy že v rámci určité skupiny dospívajících bude i přes všechnu pravděpodobnost nedobré budoucnosti – ať již z genetického hlediska, nebo pro špatné sociální zázemí apod. –, bude určité procento tzv. „odolných dětí“, jak je nazývají Koukolík, Drtilová, nebo hovoříme-li o tzv. „resilienci“ Šolcová (Koukolík, Drtilová, 2011, Šolcová, 2009), které povedou v budoucnu zdárný život.

Na tomto místě je vhodné také zmínit historický kontext vstupování mezi dospělé ve společnosti, a to z pohledu rituálu přechodu. Mládež jako taková byla spíše polarizována do dvou základních věkových skupin, a to mezi děti, a nebo mezi dospělé (resp. následně mezi starce). Přechod se pak odehrával jednak na úrovni tlaku skupiny na dospívající, aby se stali plně funkčními členy. Zejména potřeba opatrování obživy, obrana území nebo majetku, rozmnožování příslušníků společnosti apod. Tak tento tlak působil rovněž z pohledu samotného

dospívajícího, který spolu se svým přechodem z jedné vývojové etapy do další nabývá i společensky významnějšího postavení. Za určitých podmínek je již možné uspokojit některé své biolo-gicky i psychicky podmíněné potřeby – zplodit potomstvo, získat vliv apod. okamžikem iniciace, se tak mladý muž či žena stává společensky potvrzenou individualitou. Svůj prostor si musí dále vytyčovat i mezi dospělými, plnost jeho dospělosti však není zpochybňována ani na straně okolí ani z pohledu takového jedince.

Nahlíží-li se dospívání a dospělost optikou *rites de passages*⁷ a bude-li se konfrontovat s dnešní praxí oddalování dospívání v postmoderních společnostech západního typu, pak lze vyčíst souvislosti mezi takovými jevy, jakými jsou například chybějící mužské pozitivní autority ve školství, naopak často chybějící respekt k dospělým od dětí a mládeže, která si své životní cesty nemá možnost projektovat podle reálných, živých osobností. Trendem je přilnavost k idolům tvořící náplň produktů volného času – film, hudba apod. Mladí často rezignují na hrdost – a současně i na pocit společenské prospěšnosti a vlastní hodnoty – v oblasti práce, která je neatraktivní a mnohdy i společensky stigmatizována – nematuritní obory středních škol, manuální práce jako taková, kde se člověk tzv. „ušpiní“. O potřebě komplexního pohledu dospívání uvádí Kraus:

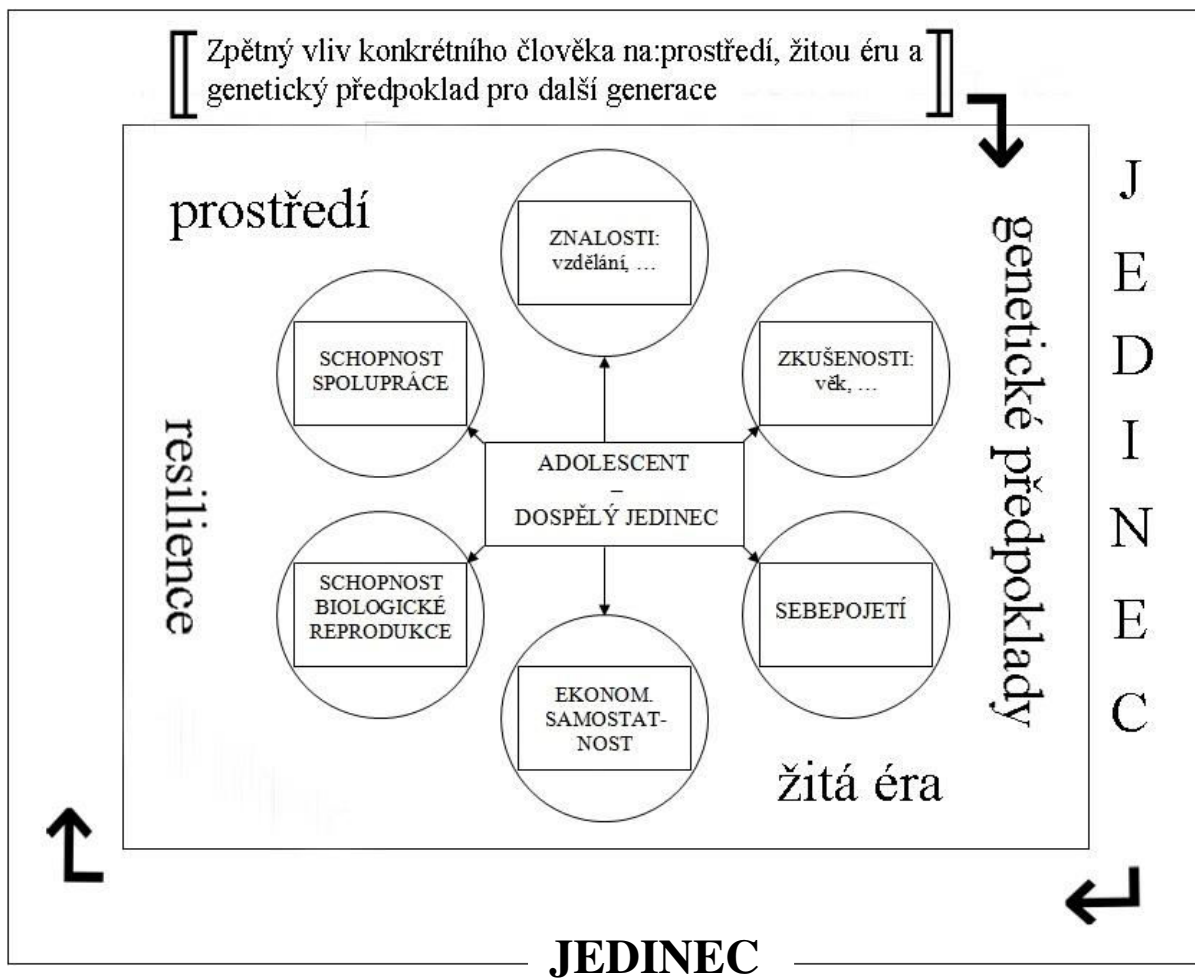
„Životní cykly (etapy) lze pozorovat v životě člověka z různých hledisek, přičemž zjišťujeme, že vývoj nemusí probíhat ve všech oblastech paralelně. Markantní je to v momentě, kdy hovoříme o dosažení dospělosti. Jiné je to z hlediska fyziologického (období 13-14 let), psychického (adolescence 15-20 let), právní dospělost nastupuje přesně dovršením osmnácti let a ještě jiná situace nastane v případě dospělosti sociální. Položme si tedy otázku, kdy je člověk sociálně dospělý? Zřejmě jde o situaci, kdy se po všech stránkách osamostatní a stane se rovnoprávným členem všech dospělých v dané společnosti, společnost jej přijme mezi sebe. Konkrétně to znamená, že se plně zapojí do pracovního procesu (nikoliv jako začátečník), založí rodinu (plně fungující), zaujme určité postavení ve společnosti. Tím se dostáváme k věku (bude to diferencované) mezi 20 – 30 let.“ (Kraus, 1999, s. 68)

Komplexní dospělost – u některých autorů podobně „sociální dospělost“ – je však v intencích této práce nahlížena dále i jako fenomén v čase a v prostoru. Z toho vyplývá, že jako dospělého sami sebe a společnost nás nahlíží z mnoha různých úrovní. Tyto úhly pohledu jsou pak uplatňovány v množství různých sociálních situací, které se mládí nebo dospělosti

⁷ Zobecněný francouzský termín „rituálů přechodu“

týkají – přijetí do zaměstnání, přijetí rodinou partnerky/partnera, rozhodnutí se k podnikání.
Více dále v kap. 4.

Obr. č. 1 Šest kompetencí



3.1 Biologická dospělost – reprodukční kompetence

Schopnost biologické reprodukce se nabízí jako klíčové hledisko, jak posuzovat zralost jedince. V tomto případě chlapce – muže a dívky – ženy. Jasným důkazem takového přístupu k dospělosti jak z pohledu dospívajícího tak z pohledu jeho okolí může být početí dítěte, jehož zplozením překračuje pár v této biologické rovině sám sebe a dokazuje připravenost a schopnost zaujmout místo v tzv. *dospělé společnosti*. Společnost sama o sobě má ve svém nejhlubším základě zájem na získávání dalších svých členů – byť by šlo pouze o její prosté fyzické udržení. Pravdivost tohoto předpokladu však platí pouze do jisté míry, a již velmi málo v případě, chceme-li zaujmout pohled na adolescenci jako na kategorii ohraničenou právě reprodukční připraveností.

Rozpětí fyziologického zrání často překračuje časové hranice vymezené obdobím adolescence (v dostupné literatuře), a to jak směrem ke spodní hranici věku tak i k té horní. Zásadní kvalitativní i kvantitativní rozdíly u dítěte dozrávajícího v dospělého jedince jsou již při pohledu na průběh u obou pohlaví. Víme, že dívky fyzicky dospívají zpravidla dříve než chlapci. Je-li zohledněna i nerovnoměrnost dospívání mezi jedinci téhož pohlaví, kdy u dívek/chlapců téhož věku, ale jiných oblastí či dokonce i v rámci jedné školní třídy může jít o interval několika let, získává definice časového období pro adolescenci méně jasnou hranici.

V rámci úvah o mládeži dospívající v ženy a muže, bude vhodné zaujímat méně generalizující stanoviska a zaměřit se spíše na individuální, tj. kvalitativní hlediska problematiky. Do příslušné kategorie nebyli zahrnuti mladí lidé, kteří byť věkem přísluší k dospívající generaci, nikdy však po této stránce dospělými plně nebudou – dospívající s fyzickým handicapem, s orgánovými poruchami a různou mírou mentálního nebo duševního postižení.

O ideální biologické připravenosti, kterou by akceptovala společnost jako takovou a se kterou by uměla pracovat jako se svébytným fenoménem, se nedá hovořit. Jde o ryze individuální charakter jedince. Z pohledu dospívajícího jde o jeden z nejdramatičtějších okamžiků jeho života. Schopnost ztotožnit se, či v tomto případě velmi často smířit se se svým tělem je jednou z klíčových událostí adolescence. Toto období dospívajícímu neusnadňuje ani rozvoj masmédií a kult „ideálních“ jedinců, které tato média do společenského prostoru přinášejí. Být sám sebou a dokázat myslet i na další vývojové úkoly, pak lze často jen stěží nebo vůbec, jak ukazují i případy šikany, nárůstu depresí u dětí a mládeže nebo jejich sebevraždnosti. Objektivní, nezaujatý pohled na tuto problematiku

zaujímal již na začátku 20. století antropolog A.V. Gennep, když striktně rozlišuje „fyziologickou pubertu“ a „společenské dospívání“:

„U dívek se fyziologické dospívání vyznačuje zvětšováním prsů, rozšiřováním pánve, ochlupením na ohanbí a zejména první menstruací. Ve skutečném životě je toto jen dílčí část dospělosti. 1. První pohlavní rozkoš nezávisí na pubertě, ale je pociťována u různých osob dříve nebo naopak později. (...). 2. První menstruace se neobjevuje u všech ras ani u jedné a téže rasy a všech jedinců ve stejném věku. Tyto odchylky jsou velmi značné, takže lze pochopit, proč se žádná instituce nezakládá na něčem tak těžko určitelném a tak proměnlivém, jako je pohlavní dospělost.

(...)

U chlapců je problém složitější – rozmezí je zde mnohem větší, protože prvnímu výronu semene může předcházet výron hlenu, dotýčný si ho ani nemusí všimnout a navíc k němu u většiny jedinců dochází pouze pod vlivem vnějšího působení, jehož datum závisí na okolnostech, které nelze ani předvídat ani ovládat.“ (Gennep, 1996, s. 68-70)

Ostatně na rozdíl mezi počátkem biologické dospělosti – pubertou a biologickým zráním – a sociální zralostí dnes a v minulosti se shoduje většina autorů, kteří se tématem zabývají. (Gennep, 1996, Vágnerová, 2004, Helus, 2004, Kraus, 1999) To, že první menstruace přicházela u dívek ještě před několika desetiletími okolo 17. roku života a v současnosti okolo 12. roku – podobně u chlapců –, má vážné dopady například v otázkách velmi raného používání hormonální antikoncepce. Ta je lékaři medikována i před 15. rokem života, a to jako kompromis tzv. „na upravení menstruačního cyklu“ mezi již sexuálně žijící dívkou, které zákon sexuální styk zapovídá, a realitou žité praxe. Na tomto místě se již dnes hovoří o souvislostech s neplodností. Mladé ženy po deseti i více letech blokování své plodnosti umělou cestou chtějí počít dítě a toto se často nedaří. Dostupné údaje hovoří o narůstajících číslech blížících se 50% početí umělou cestou⁸ v určitých věkových skupinách. Dalšími faktory jsou odklady rodičovství matek a tím se prodlužující věk prvorodiček až k 30. roku. Rovněž rapidně se zhoršující spermatogeneze u mladých mužů má podíl na výši poptávky po umělých oplodněných. Celkově jde tedy o změnu životního stylu nastupující generace.

⁸ <http://www.uzis.cz/publikace/asistovana-reprodukce-ceske-republice-2012> a <http://www.uzis.cz/cr-kraje/dynamicke-prezentace/demografie> a http://www.demografie.info/?cz_detail_clanku=&artclID=792&

3.2 Ekonomická samostatnost – kompetence k zajištění základních životních potřeb

Schopnost zajistit základní materiální potřeby pro sebe a následně pro budovanou rodinu, je jedním z dalších klíčových faktorů a poznávací složkou osobnosti dospělého jedince. Ten v procesu osamostatňování se na svých vychovatelích přebírá stále větší úlohu, byť je zatím ještě třeba na nich závislý: bydlení, podpora v dalším stupni vzdělávání. Jde o proces zvaný „vrůstání do společnosti“, jak o něm hovoří Kraus (Kraus, 1999), a je tedy podmíněn i složkou ekonomickou.

Mladí lidé v České republice a v zemích s demokratickým politickým zřízením v tzv. liberálních demokraciích však dnes ve vztahu k vlastní ekonomické dospělosti nejsou tlačeni existenciálními tlaky k dosažení samostatnosti v této oblasti. Dnes se již otevřeně hovoří o krizi sociálního státu, zajišťujícího sociální smír, který si však již není schopen doplňovat ekonomické zdroje pro úhradu důchodů odcházející generaci. Nastavené trendy poměrného blahobytu i bez nutnosti být ekonomicky aktivním, jsou jedním z faktorů, který se promítá v dnešní mladé generaci. Objektivně na mladé není vlastně vyvíjen žádný skutečný tlak, aby se ekonomicky osamostatnili. Sociální jistoty, vysoká nezaměstnanost právě mladých dospělých to všechno jsou faktory, které formují společenský model ekonomické činnosti. Současně s ním je ale uplatňováno jakési morální hledisko vycházející z historicky daného modelu „živitele rodiny“, které si ve své podstatě odporuje s nastavenými reálnými možnostmi konkrétního mladého člověka.

Dalším činitelem je vztah k penězům a k majetku v této společenské skupině vůbec. Stimuly, jak již bylo uvedeno, pro osamostatnění se v této oblasti nejsou pro dospívající příliš silné. Nástup do zaměstnání nepřináší stabilitu v ekonomické oblasti, ale často právě naopak. Jde o období – očekávaných – opakovaných krizí spojených s předpokládanými změnami zaměstnavatelů, ale rovněž i profese, kterou mladý člověk vystudoval. Není již obvyklé, aby zaměstnanec prožil celý svůj ekonomicky aktivní život v jedné firmě, dokonce ne ani v jednom oboru. V tomto směru se posunula pomyslná laťka ještě na začátku 20. století vnímaná jako vrchol úpadku zaměstnaného člověka.

Ve výše uvedeném kontextu si již v 19. století K. Marx a B. Engels (K. Marx, B. Engels, 1974, s. 38) všímají dnes samozřejmého jevu, tzv. „odcizené práce“. Člověk, u Marxe/Engelse dělník, je chápán ne jako individualita, dokonce ne jako lidská bytost, ale jako „součást stroje“. Za své dílo již nesklidí finanční odměnu a společenské uznání tak, jak tomu

bylo v případě dobře odvedené práce u jednotlivých řemesel, kde za kvalitu výrobku ručil „mistr“. Zde, tato „součást výrobního prostředku“, získává svou hodnotu, svou společenskou prestiž výhradně formou mzdy vyplacené koncem týdne. Radost, hrdost či hanba z vykonané práce se transformovaly výhradně do určité finanční částky. Dvacáté, a neodmyslitelně i dvacáté první století jsou takovými příklady lidské existence příznačné. Lidský život se poměřuje ve značné míře finančními mírami a váhami. Není výjimečné, že společnost chápe jako hodnotu peníze jako takové, a to i bez ohledu na jejich původ. V tomto morálním rámci se rovněž ocitají dnešní dospívající.

Východiska, která se nabízejí za stavu, kdy se ruší učňovské školství, posouvá se věk nástupu do výdělečné sféry v případě vysokoškoláků, jejichž počet neustále roste, až za 23. rok života a dále, kdy rodina i stát zajišťují dostatek prostředků k zajištění více než základních potřeb mladého jedince, jsou jistě v intencích „bolestivých“ opatření. Některá už i naše vlády musely zavést: eliminace tzv. „věčných studentů“ vysokých škol, sjednocení kritérií pro maturitní obory⁹, opětovným akcentováním učňovského školství apod.

V neposlední řadě je zde pohled směrem dospělý – dospívající, v první řadě rodič – dítě. Vztahy, které mají rodiče s dětmi často postrádají tradiční rozdělení rolí, jak je uvedeno v odkazu na knihu Konráda Lorenze *Osm smrtelných hříchů*, kdy „dětí učí své rodiče“. Tématu zlomových období – tzv. „anomií“, kdy jedna éra skončila a jiná ještě plně nezačala – se v například sociologii věnuje značná pozornost. Takovým příkladem může být i období jednotlivce v adolescenci a jeho vztahy se svým okolím a s rodinou na předním místě. V popředí současných badatelů je velmi akcentována otázka právě sociálních patologií u dětí a mládeže, kdy se hovoří o jejím značném nárůstu, u nás pak s paralelou k roku 1989 (Kraus, 1999). Tyto u nás tzv. „nové problémy“, jakými jsou např. narůstající drogová závislost v této věkové kategorii, je v zahraniční literatuře autorů na západ od našich hranic v tomto kontextu věnována pozornost již na konci 80. let 20. stol. Např. francouzští autoři Beadet, Begin popisují „naši“ současnou situaci již v 80. letech ve Francii, a to tak, že: „... je možné hovořit o v současnosti rozšířené negativní hodnotové orientaci (hedonismus, nedbání po otázkách autority) a nových problémech (drogy, předčasný sexuální život), což má obvykle negativní dopady na chod celé rodiny. Do značné míry i proto, že se rodiče nemohou odvolávat na sebe, jako na dobrý příklad žití.“ (Beadet, Begin, 1986, s. 349)

⁹ <http://www.msmt.cz/vzdelavani/stredni-vzdelavani/sdeleni-msmt-jednotne-zkusebni-schema-maturitni-zkousky-v> a <http://www.msmt.cz/ministerstvo/jednotne-prijimaci-zkousky-na-stredni-skoly-s-maturitou>

3.3 Život mimo nukleární rodinu – kompetence ke spolupráci a odolávání tlaku

Takzvaný fenomén „vylétnutí z hnízda“ je zatěžkávací zkouškou pro všechny zúčastněné strany – pro adolescenta, pro jeho vychovatele, ale rovněž i pro společnost, která např. formou legislativy ošetří místo, které by pro něj mělo být ideálně vyhrazené. Nebude jistě nutné zmiňovat dopodrobna úskalí, která na mladého člověka vycházejícího žít mimo svojí nukleární rodinu čekají. Nedostatek levného a současně důstojného bydlení, trvalá práce související s příjmem, za který si bude hradit nájemné a základní životní potřeby, v neposlední řadě také schopnost takového mladého takovýto krok zrealizovat. To vše vyžaduje mnohé schopnosti, kterými by měl již být vybaven:

- z rodiny mít povědomí o souvislostech bydlení jakými jsou skladby nájemného, povinnosti nájemníka nebo vlastníka bytu či domu, přehled o smluvních vztazích,
- ze školy být připraven, a sám se připravovat, k disciplíně, samostatnosti v úsudku, k pravidelnosti, k vlastní iniciativě,
- ze společenského života mimo vlastní rodinu být schopen navazovat a udržovat vhodné mezilidské vztahy apod.

Ve své podstatě jde o proces, který aktem odpoutání se dovršuje jistou část utváření své identity jako již dospělé. Autoři sociálně-pedagogické literatury na tomto místě hovoří o tzv. „zespolečenšťování jedince“. Podobněji o tom pojednává Kraus:

„V rámci tohoto bohatě různorodého zespolečenšťovacího procesu, probíhají jisté dílčí procesy. Mezi ně patří proces výchovného ovlivňování. Z tohoto hlediska ... Na otázku co tvoří onen systém, odpovídá Helus v publikaci Psychologické problémy socializace osobnosti. Podle něho je to dynamická jednota čtyř fundamentálních složek:

- a) **složky hodnotově normativní**, tvořené především sociálními hodnotami, normami, přesvědčeními, ideologiemi,
- b) **složky mezilidsky vztahové**, tvořené především sociálními interakcemi, komunikacemi a pracovními činnostmi,
- c) **složky rezultativní**, tvořené materiálními, duchovními a organizačními produkty,

- d) *složky osobnostní, tvořené individuálními subjekty společensko kulturního systému, které způsobem svého života tento systém aktualizují, uchovávají, rozvíjejí nebo překonávají, realizující taky sebe sama* (Helus, Z., 1973, s. 11 in Kraus, 1999, s. 8)

Je jisté, že byt' je téma „vylétnutí z hnízda“ nahlíženo optikou současné éry, tedy 21. století, nepochybně budou stále zachovány rozdíly mezi vstupem do samostatného života mezi chlapci a děvčaty. Podstatu rozdílu můžeme vidět v odlišných biologicky, ale i kulturně – historicky nastavených rolích mužů a žen tak, jak je zmiňuje například Chodorowová:

„Větší délka a odlišná povaha jejich [dívek oproti chlapcům]¹⁰ předoidipovské zkušenosti, jakož i jejich pokračující zaujetí problémy tohoto období, znamenají, že vnímání já u žen souvisí s jinými a že si uchovávají schopnosti bezprostřední identifikace, což jim umožňuje zakoušet vcítění a nedostatek smyslu pro realitu, který chybí malému dítěti, o které se pečuje. U mužů byly tyto vlastnosti zredukovány jednak proto, že k nim jejich matky záhy přistupují jako k jakémusi protikladu, jednak proto, že jejich pozdější náklonnost k matce musí být potlačena. Vztahová báze pro péči je tak u žen prodloužena, a u mužů, kteří se cítí oddělenější od jiných, utlumena.“ (Chodorow in K. Thompson, 2004, s. 36)¹¹

Otázkou ovšem zůstává, do jaké míry jsou a budou dnešní mladí lidé vybaveni pro osamostatnění se na svých nukleárních rodinách. Jejich představy a nároky jsou utvářeny na základě objektivního blahobytu a tak se mohou v podstatných směrech míjet s realitou, která se jim ve skutečnosti nabízí – těžko dostupné bydlení, prekérní druhy práce s nejistou vyhlídkou apod. Model, který jim – dospělá, produktivní i ta již postproduktivní, seniorská – společnost ve svých tradicích stále ještě předkládá, je nedostižným ideálem často nezakotveném v realitě konkrétního jedince. Oddalování odchodu z rodiny – pro něž se v tomto případě dnes již běžně používá termínu „mama hotel“ – je často řešeno i pomocí soudních sporů rodičů s již třeba i 30-letými „dětmi“, které prostě osamostatnění takového druhu odmítají. V tomto směru jde jistě o zajímavý úkaz a bylo by jistě užitečné jej ze sociálně-pedagogického hlediska uchopit obsírněji, než dovoluje rozsah této práce.

Ke schopnosti být nezávislým individuem patří také vztah k prostředí do kterého vstupují. Z tohoto pohledu si musí mladý člověk ujasnit obraz společenské stratifikace jako

¹⁰ Pozn. autora

¹¹Nancy Chodorow, *Reproduction of Mthering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, University of Kalifornia Press, Berkeley, 1978, str. 205-209. In KENNETH, Thompson. *Klíčové citace v sociologii*. Vyd. 1. Praha: Barrister and Principál, 2004, 267 s. ISBN 80-85947-68-4

jednoho z předpokladů, odkud a kam jde resp. do jaké společnosti vstupuje. Musí se tzv. nalézat v ostatních členech prostoru, který je nyní již jejich společným prostorem a být schopen se začlenit i po stránce vybrání si místa k životu – nejprve k odpočinku a k prohlubování vlastní autonomie, později k založení rodiny jako přesahu sebe samého v jiných. Bauman k tomu uvádí:

„Naše schopnost ve světě rozlišovat se týká také rozdílů mezi ‚my‘ a ‚oni‘. ‚My‘ znamená skupinu, k níž patříme a již rozumíme. ‚Oni‘ naopak představují skupinu, do níž nemáme přístup a k níž nechceme náležet. (...) Tyto protiklady jsou nerozlučné, protože jeden nemůže být bez druhého. Na naší mapě světa jako by se usazovaly na dvou antagonistických pólech, což tyto dvě skupiny činí „reálnými“ a dodáváním zdání vnitřní jednoty a sounáležitosti. (...) Sebeidentifikaci umožňují prostředky, které čerpáme ze svého prostředí, a žádné pevné „jádro“ naší identity neexistuje. Protiklady se jako takové stávají nástroji, jichž užíváme ke zmapování světa.“ (Bauman, 2004, s. 43, 44)

3.4 Sebepojetí – kompetence k sebepřijetí jako dospělého

Zřejmě jednou z nejnáročnějších kompetencí v životě adolescenta, který vstupuje mezi dospělou populaci, je jeho sebehodnocení jako již dospělé a odpovědné bytosti. V této oblasti, jako ostatně v každé jiné, bude záležet i na společnosti, jak dalece mu tento vstup usnadní nebo zkomplikuje.

V původně historickém pohledu nebylo mládeže tak, jak ji chápeme dnes. Přechod se uskutečňoval mezi dětstvím a dospělostí a snad jen z pohledu věku je možné nalézat paralely se současným stavem v oblasti dospívání. Různé kultury si ve svých raných fázích vybudovaly systémy, jak jedince definovat z pohledu jeho životního příběhu. Tyto systémy posléze docházely transformací, nicméně ve své podstatě jsou přítomné i v dnešních společnostech.

Podstatou bylo odpovědět si na otázky po smyslu existence lidského jedince a společnosti, do kterého patřil a tím rovněž reflektovat a legalizovat svoji aktivní činnost v daném čase a prostoru. Z pohledu adolescence jde tedy o rituály přechodu. V již klasickém pojednání Arnolda van Gennepa (Gennep, 1996) tento třídí a klasifikuje přechodové rituály jako rituály iniciační, a to odluky, pomezí a sloučení. Upozorňuje na zásadní rozdíly mezi fyziologickou dospělostí – pubertou – a společenským dospíváním, které jsou dle něj „dvě odlišné věci, které se shodují jen málokdy“. Zmiňuje v primitivních společnostech obvyklou praxi izolace dospívajícího v „bezpohlavním světě“ mimo komunitu v rámci rituálu odluky a jeho opětném přijetí do „světa sexuálního ... do užší společnosti, kterou tvoří jedinci téhož pohlaví“. Uvádí, že toto platí především pro dívky, protože „společenská činnost ženy bývá mnohem jednodušší než u mužů“. V podstatě tuto jednoduchost vysvětluje podobně jako viz. Nancy Chodorow v předcházející kap. 3.3. Sebepojetí pro dospívajícího bylo tedy velkým dílem jednoduše dané iniciačním rituálem při přechodu z dětství do dospělosti.

Současná praxe je ovšem poněkud složitější. Tím, že se mládí stává v oblastech zemí definovaných jako „západní“ komoditou samo o sobě, že „být mlád“, tedy nedospělý, se stalo předmětem a často i cílem života, dochází k prokrastinaci nástupu dospělosti, a to i o dvě desítky let déle, než bylo ještě před stoletím obvyklé. Sebepojetí dospívajících jako již dospělých je tedy okolím jednak vyžadováno, jednak popíráno výše zmíněnými trendy. Mladí lidé jsou tedy pochopitelně znejistěni v tom, co pro ně má dospělost vlastně znamenat.

K této nejednoznačnosti se však ozývají i kritické hlasy a je otázkou, jakou podobu budou nakonec mít v praktickém životě společnosti, která si již životní styl prodlužování, ale

rovněž zkvalitňování života zvykla zaměřovat s pojmem „mládí“, jak na příkladu ze Spojených států amerických uvádí terapeut v dětských skupinách Bret Stephenson:

„ Problematické je, že tělesné změny, které dříve probíhaly v časovém souladu s mentálním a emočním růstem, dnes tento růst předbíhají. Zcela jednoduše řečeno, menstruační cyklus dívek se dnes spouští dříve, než jak to bylo po tisíciletí naprogramováno, a mozek nedrží krok s tělem. (...) Také chlapci vstupují do puberty dříve, než tomu bylo v minulosti. (...) Dospívání v dnešní Americe¹² postrádá rozpoznávací znamení, že toto období skončilo, což bylo úlohou dřívějších rituálů.“ (Stephenson, 2012, s. 43)

V tomto směru se lze rovněž ohlédnout zpět do historie a porovnat současný stav sebe-pojetí například z pohledu vstupu do manželství, kde z demografického hlediska Horská a spol. uvádí příklady na věku vstupu do manželství v období po 4. stol. n. l. v rámci římského impéria:

„Rozbory náhrobních nápisů přitom ukazují, že zákonodárcem stanovený minimální věk dívek 12 let nebyl prázdnou literou. Mnoho mladých děvčat, jak ukázali M. Durry nebo K. Hopkins, se vskutku vdávalo ještě před pubertou. Hopkins na základě vzorku 78 náhrobků zjistil, že v zámožnějších vrstvách byl pro pohanské dívky obvyklý sňatek ve 12 – 15 letech (43 % případů), pro křesťanské v 15 – 18 letech (42 % případů). (...) Průměrný sňatkový věk všeho obyvatelstva se odhaduje u žen na 18 let, u mužů na 26 let.“ (Horská, Kučera, Maur, Stloukal, 1990, s. 47)

Pro vybudovaný vnitřní systém osobnosti, je sebenáhled jako již dospělého klíčovým. Podle Ericsson jde o období, jehož hlavními charakteristikami jsou:

*„ ... pocit jedinečnosti, túžba po zmysluplnej role a miste v spoločnosti a úsilie definovať sebe a svoja ciele vede k vytváraníu pocitu identity; avšak puberta, telesný rast, **nevyhnutelnosť opustiť detskú**, neurčitost hodnot spôsobuje, že táto premena je veľmi ťažká a adolescent môže prežívať zmatok pri otázke, **kto je a kým by chcel byť**; vernosť jako schopnosť byť loajálny voči ľuďom a ideálom vyplýva z identity, ktorú posilňuje.“ (C.S. Hall, 1997, s. 70)*

¹² Spojené státy americké

3.5 Znalosti – vědomosti jako kompetence k použití světa dospělých

Jedním z paradoxů současného globalizovaného světa s jeho neustálým pohybem je právě v oblasti vzdělávání. Pracovní zázemí firem se mění, zanikají či opět vznikají, podobně je to i s pracovními místy a s kvalifikací. Mnoho absolventů vstupuje do oblasti podnikání a mimo jiné v tomto často začarovaném kruhu nabývání a pozbývání kompetencí z pohledu zaměstnavatele, řeší i oblast pracovního uplatnění a pracovní nejistoty v současné společnosti.

Na druhou stranu tvoří kvalifikace již jednou dosažená trvalou hodnotu. Různá osvědčení, vysvědčení a tituly tomu, kdo je nabude, zůstávají na trvalo. Nehovoříme-li o specializovaných oborech jakými jsou například sociální práce, lékařství apod., kde je další vzdělávání určeno přímo jako podmínka k zastání pracovní pozice, či je přímo ustanoveno v zákoně, dosažený kvalifikační stupeň dotyčnému zůstává, ale sám o sobě nezaručuje získání pracovního místa. Tak tomu bylo ostatně i v minulosti. Změnou, která posledních desetiletích nastala, je právě onen paradox politického tlaku na dosahování pokud možno co nejvyššího vzdělání u pokud možno co nejširší vrstvy obyvatel, ovšem současně se zatím nebývalým nárůstem nejistoty, že se dotyčný student uplatnění v oboru.

Výše uvedené jevy, které vstupují do života adolescentů, působí i na utváření odpovědí jejich vnitřních otázek souvisejících se vzděláváním a jeho smyslem. Například Keller toto problematizuje ve své monografii *Tři sociální světy* v kapitole *Vzdělání ve službách zisku* (Keller, 2011) zisku. Hovoří o „průtoku studentů“ univerzitami, o „spíše zmasovění“ vzdělávání než o jeho demokratizaci. Vzdělávání jednoduše „přestává fungovat jako vstupenka do výtahu, který vynášel minulé generace do stále vyšších pater společnosti“. Zamýšlí se nad tím, proč je „společnost vědění tak propagována“ a míří k otázce „komu to prospívá, pokud ne samotným vysokoškolákům“¹³. Tvrdí, že:

„... vzdělávání [už]¹⁴ nemá v dnešní společnosti plnit svoji původní úlohu, tedy emancipovat člověka skrze vědění. (...) Jednak má sloužit jako další ze zdrojů zisků pro majetkovou elitu, jednak má být využito jako nástroj dohledu a kontroly této elity nad zbytkem společnosti.“ (Keller, 2011, s. 48)

¹³ Zde je Kellerův text autorem DP použit samozřejmě ze širokého pohledu celého vzdělávacího systému a je nahlížen jako analogie ke vzdělávání v současnosti jako takovém.

¹⁴ Pozn. autora DP. Jde o Kellerovo výklad skutečnosti.

Tento myšlenkový konstrukt je zajímavý právě v okamžiku a z hlediska, kdy se mladý člověk aktivně rozhoduje pro svojí budoucí dráhu v oblasti vzdělávání. Jestliže skrze signály, kterými jsou upadající společenská prestiž některých dříve privilegovaných povolání, nebo devalvaci takových povolání tím, že poptávka po nich ze strany absolventů ve srovnání s minulostí nebývale převažuje poptávku, je pochopitelné, že jeho vnitřní rozhodování bude tímto jevem negativně dotčené.

Otázky kladené v naznačeném směru jsou naprosto legitimní, dospívající je vnímá ze svého nejbližšího prostředí, z rodiny, od učitelů ve škole, z médií. Z postojů mladé generace je často znát rezignace, pokud nemají zdravé zázemí, kde by otázky po smyslu vzdělávání mohly reflektovat, dochází k frustraci. Je-li přihlédnuto i k otřesům z jiných oblastí ve společnosti, jakými jsou například značné procento neúplných rodin, odcizení v důsledku rostoucí globalizace apod., jde o tlak, který je v již tak náročném období adolescence nutno hodnotit jako enormní. (Macek, 1999, Stephenson, 2012, Vágnerová, 2004, Kraus, 1999)

3.6 Zkušenosti – praxe a věk jako kompetence k moudré dospělosti

To, čeho se mládeži bytostně nedostává, je ve skutečnosti hlavně v oblasti zkušeností a životní moudrosti. Zkušenosti jsou nepřenosné a tak například ty pro konkrétní roli na konkrétním pracovišti nelze získat v průběhu teoretického vzdělávání ve školních budovách. Do této oblasti již od pradávna cíleně vstupuje výchova jedince. Tím, že mu je organizováno prostředí, vytyčovány hranice – ať již v podobě tabu v minulosti či skrze psané a nepsané zákony v současnosti – působíme na něj v rámci výchovy k jistým společenským konvencím, otiskujeme do něj rané zkušenosti, které si v podobě kulturního „balíčku“ ponese nadále celý zbytek života. A onu tíži mu neulehčuje ani moment nabytí takové zkušenosti či kompetence, jak postihuje starodávné biblické přísloví: „*Čím více moudrosti, tím více mrzutosti, kdo množí vědění, množí žal.*“ (Bič, 2008)

V tomto smyslu jde o další klíčovou oblast, která se bude utvářet – v rámci určité, po celý život konfrontované zkušenosti s okolní realitou – jako velmi efektivní nástroj v případě nabytí takové kompetence (například v oblasti budoucího povolání) nebo, v případě její absence, ji bude muset mladý jedinec kompenzovat z jiných zdrojů. Kompenzace například řemeslné zručnosti při určité základní řemeslné činnosti v rámci pracovního poměru bude však velmi problematické, ne-li nemožná. Podobně u vysoce kvalifikovaných oborů, hovoříme-li o této kompetenci v intencích pracovní kariéry. Jistě, je možné své povinnosti delegovat na kolegy apod., to si však v praxi – které je klíčovým slovem této kompetence – lze jen těžko představit dlouhodobě. Každý je odpovědný za výkon své funkce.

Ještě komplikovanější bývá absence zkušenosti, a zde opět v kontextu předcházejících raných zkušeností, v oblasti mezilidských vztahů. Po ukončení studia vchází dospívající či obvykleji již mladý dospělý do různých profesních skupin, na pracoviště, které je pro něj velmi často novým terénem, v němž se musí teprve začít orientovat, a to především po stránce vztahové. Být nový, nutnost být v interakci s kolegy apod. Veškeré oblasti života jsou do jisté míry podstatně otisknuty již v raném dětství, jak uvádí ono známé jezuitské pořekadlo „dejte mi dítě než je mu sedm a bude mé navždy“, ve smyslu „to podstatné se do něj již otisklo“ dokládá, jak bytostně je lidská zkušenost spjata s tradicí a s výchovou. Má nějaký výchozí bod, ze kterého můžeme do značné míry vyčíst to, jaké budou jeho zkušenosti budoucí.

K tomuto pedagogickému krédu však přistupuje dnešní psychologie poměrně kriticky, jak uvádí Matějček:

„Je pravda, že u dítěte nebyly shledány žádné časové periody, které by byly pro určité chování vsutku kritické, tj. že by se určité chování dalo navodit jen a jen v té době a dál že by už bylo všechno úsilí marné. (...) Neznašená to však, že by u člověka, tj. tedy u dítěte, vůbec neexistovala některá zvláště vhodná období pro vytváření určitých návyků či vzorců chování.“ (Matějček, 2007, s. 8)

Absence konkrétní zkušenosti neznamená, že určitý druh modelové situace u daného jedince úplně chybí. Byť jde v nastávajících životních etapách o nové zkušenosti, schopnost jisté kompetence v dané oblasti by mladý člověk měl již mít. Podobné situace provázejí člověka v průběhu života a proto je spolu s termínem *zkušenosti* používat také termín *kompetence*. Jde o způsob chápání a orientace se v konkrétní problematice, kterou je zapotřebí teď a tady uchopit jako konkrétní úkol v konkrétní praktické oblasti. I zde je tedy zapotřebí rozlišovat mezi konkrétní zkušeností ve vztahu k nové situaci jako unikátnímu úkolu jedince a mezi schopností. Není možné vynechat i situace, kdy absence zkušenosti s určitým okruhem lidského života je výhodou ve smyslu možného kreativnějšího přístupu, který povede k inovacím. Jednostranný pohled například zaměstnavatelů, kteří žádají pouze zaměstnance z praxe, je pak z tohoto hlediska kontraproduktivním faktorem. Onu dialektiku naznačuje Keller v sociologických intencích takto:

„Problém orientace ve světě je řešen různě ve společnostech tradičních a ve společnosti moderní. Obojí řešení má své přednosti i slabiny. Symbolická univerza tradičních společností mívají podobu náboženství, dominujícím symbolickým univerzem ve společnosti moderní je věda. Náboženství vysvětluje povahu tohoto světa odkazem na oblast nadpřirozena, která propůjčuje věcem světským významy, jež nelze odhalit z nich samotných. (...) Věda se naproti tomu snaží určit povahu věcí pouze z nich samotných. (...) Svým postupem však věda programově rezignuje na celou oblast zachycení smyslu světa a života v něm. Smysl věcí nemůže být pochopitelně odkryt tím, že budou rozebrány na součástky, popřípadě opětne sestaveny do podoby funkčnější a výkonnější (technika).“ (Keller, 2004, s. 24)

4 Dospívající a dospělost jako dilema

Již ve starých filozofických školách stejně jako v současnosti v pozitivisticky laděných vědách se lidé zajímají o principy života a jeho smysl. Lidstvo jako takové hledalo, hledá a zřejmě i hledat bude odpovědi, které by osvětlily původ člověka. Proč? Je předpoklad, že by se v případě nalezení jakési „božské částice“¹⁵, jak o tom hovoří dnešní fyzikové, mohl člověk emancipovat – na Přírodě, na Bohu. Zatím se to nepovedlo. Z tohoto pohledu lidstvo – tedy alespoň ta jeho část, která hledat nepřestala – zakouší permanentní dilema. Ve své podstatě jde o klasické Hamletovské „to be or not to be“, dilema, které vychází z otázky: jaký má smysl moje existence končící smrtí? Pokud si na tuto základní otázku uspokojivě neodpovím, každý další krok bude jen volbou mezi dvěma zly. Podobně tomu bude u mladých dospívajících v období adolescence.

Pro text této práce je důležitým momentem teorie Émila Dürkheima¹⁶ pojednávající o sociálních faktech. Člověk se a priori nerozhoduje, chce-li se narodit, bude-li mužem či ženou, do jaké sociální vrstvy bude náležet či v jaké historické době se jeho život bude odvíjet. Tento aspekt jeho bytí musí přijmout, *je jím vybaven* od narození. Jaký ke své existenci zaujme postoj, najde-li uspokojivou odpověď na otázku *proč jsem zde? a kdo jsem Já?*, bude ovlivňovat celý jeho život. Není náhodou, že tyto otázky si jedinec začíná klást právě při vstupu do období pubescence a následné adolescence, kdy na něj „útláčná síla sociálních faktů“ doléhá doposud nepoznaným způsobem.

K otázkám týkajících se sebepoznání, smyslu existence člověka, v pojednání o osobnosti uvádí Kraus:

„Vyjděme z pojmu, s nímž je pojem osobnosti těsně spjat – pojem člověk. Co je člověk? Individuum biologického charakteru či společenská bytost? Jedni (individualisté biologizující a psychologizující přístupy) zdůrazňují jeho jedinečnost a neopakovatelnost, druzí (kolektivistické sociologizující přístupy) upozorňují především na sounáležitost jedince ke skupinám, společnosti. Oba přístupy lze pokládat za extrémní. (...)

Každý člověk představuje ve své konkrétní existenci (za první) něco obecného, rozhodně něco, co má společné s jinými, snad se všemi lidmi. Ale současně (za druhé) je každý člověk jedinec, který žije svojí oddělenou existencí, kterou nemůže s nikým sdílet. A (za třetí) je

¹⁵ Např. jde o tzv. Higgsův boson

¹⁶ http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/durkheim_regles_methode.pdf

každý člověk něco kvalitativně zvláštního, nejen „jeden“ vedle jiných, z nichž je každý rovněž „jeden“, ale i jiný než „jiní“. (Kraus, 1999, s. 60)

Zajímavá studie byla provedena S. Molchanovem z Lomonosovy univerzity v Moskvě (Molchanov, 2014) na téma *Empatie jako faktoru při řešení morálních dilemat v dospívání* u adolescentů z Moskvy a některých menších sídel v regionech Ruské federace. Dospívající měli zaujmout pohled a) hrdiny a za b) sami za sebe. Na základě šesti kategorií používaných strategií, jakými byly například „pečující strategie“, „strategie spravedlnosti“, „strategie pochybnosti“ či „strategie egoismu“, pak kategorizoval přístupy respondentů.

Cílem studie bylo:

- definovat korelace mezi empatií a morálními dilematy, která řeší dospívající,
- definovat rozdílnost v míře empatie na základě pohlaví – chlapci/děvčata,
- stanovit rozdíl v úrovni empatie mezi adolescenty malých sídel a velkého města.

Výsledky studie potvrdily významný vztah mezi úrovní empatie a používanými strategiemi při řešení morálních dilemat, viz. obr 2. Adolescenti s nejvyšší mírou empatie vybírali pečující strategie. Naopak adolescenti s nejnižší mírou empatie volili strategii egoistickou. Rovněž bylo prokázáno, že dívky mají vyšší míru empatie než chlapci, a to napříč skupinami. Třetí výzkumný cíl bylo možné definovat tak, že dospívající z menších sídel v regionu Ruské federace měli větší míru empatie než jejich vrstevníci z Moskvy.

Pro tuto práci je podnětná idea souvislosti empatie s používanými strategiemi řešení situací v adolescenci. Empatie jako vlastnost individua nastavující zrcadlo některým segmentům v rámci skupiny adolescentů – generové rozdíly, ... – tedy hraje významnou roli i při řešení vývojových úkolů dospívání.

Obr. č. 2 Strategie morálních dilemat

Table #1. Strategies of moral dilemma solving.

Strategies	Dilemmas with communicational context			
	Adolescent-adult		Adolescent-peer	
	Hero	himself	hero	himself
Care Strategy	Care	care	care	care
Context-depending strategy	justice	justice	care	care
Justice strategy	justice	justice	justice	justice
Strategy of doubts	care or justice	justice or care	care or justice	care
Paradox-contextual strategy	care	care	justice	justice
Egoistic strategy	own interest	own interest	care or refuse	care or refuse

4.1 Dospívající a dospívání

Adolescent stojí již za pomyslnou startovací čarou narození. Změnu, kterou má dospívající člověk podstoupit nyní, si opět nevybírání, je mu předložena společností a nastavena vlastním ontogenetickým vývojem. Rozdílem, který obě zmíněné vývojové fáze od sebe odlišují, je právě ona možnost zvolit. Ne snad zda-li se dospělým stát má či nikoliv, ale jakým dospělým se stát. Mladý člověk je nyní doslova trpně postaven před úkol nutné volby, a to mezi konstruktem (dohodou) typu dospělého tak, jak ho vidí společnost a tak, jak ho – sebe sám jako dospělého – vidí on sám jako individuum. Svě úsilí pak směřuje do oblastí, které reflektují jakýsi ideální typ dospělého jedince ve společnosti i u sebe sama a reálný typ, kterým se – za nyní daných okolností – může v těchto intencích stát. Je tedy postaven před dilema ideálního a možného.

Rozhodování se *kým chci být?* a *jakým/jakou chci být?* v rámci přicházejícího období dospělosti – ne o volbě statusu dospělého jako takového – , jsou klíčové směry toho, kdo se dospělým stává. K uvedeným dvěma základním otázkám, tážajících se po identitě individua, bude vhodné doplnit ještě otázku třetí, a to v souvislosti s měnícím se významem, statutem dospělosti ve společnosti a s ohledem k časovému horizontu, a to zda jsem již připraven a zda: *chci být – již – dospělým/dospělou?*

Otázka volby však ve své podstatě nestojí na možnosti zvolit nebo nezvolit svoji nastávající dospělost, jak bylo již výše uvedeno. Ta je životním faktem každého lidského individua a nelze se jí vyhnout jinak nežli ukončením své existence. Dospívající jsou v tomto bodě tedy postaveni před *nutnost volby*. Musí se ptát, nalézat odpovědi a volit směrem k další vývojové etapě – k dospělosti.

Pojetí dospělosti jako dilema je v odborné literatuře upozaděno a obvykle je pojímáno dvěma způsoby:

- **opisem** v podobě soustředění se na proces z pohledu socializace a akulturace, kdy mladý člověk v prvním případě tzv. postupně „vrůstá do společnosti“, a to jak v rámci vnějšího působení, tak na základě vlastní iniciativy. Toto sociologické pojetí definuje Giddens jako:

*„Proces vývoje od stadia bezmocného novorozence až po osobu, která si dobře uvědomuje sebe samu a orientuje se ve své vlastní kultuře, označujeme jako **socializaci**.*

Socializace není pouhým „kulturním programováním“, během něhož dítě pasivně vstřebává vlivy, s nimiž přichází do styku. (...)

Socializace vytváří spojení mezi jednotlivými generacemi. Narození dítěte přináší změnu do života těch, kdo jsou zodpovědní za jeho výchovu, při které ovšem sami získávají nové zkušenosti. (...) Starší lidé zůstávají rodiči, i když se mezitím stanou prarodiči, takže vstupují do dalších vztahů spojujících různé generace. Přestože je proces kulturního osvojování nejintenzivnější v kojeneckém věku a raném dětství, trvá učení a přizpůsobování po celý životní cyklus.“ (Giddens, 1999, s. 39)

Rozpolcenost, hledání vlastní cesty, bezradnost, neukotvenost jsou v tomto sociologizujícím schématu – teorii – pojímány tak, že společnost je jistý druh ideálního – ve smyslu optimalizovaného – životního konceptu, který má novic v podobě dospívajícího celou svojí bytostí zkoumat a nakonec s ní splynout. Tj. tzv. normální stav věcí. Jiný, tomuto schématu se vymykající model, je chápán jako deviantní či přímo antispoločenský. Hovoříme zde potom o sociálně patologických jevech ve společnosti a z pohledu dospívajícího jako o osobě *nepřizpůsobivé*.

- A **fragmentací** ve druhém případě. Tento psychologizující přístup nahlíží ambivalenci pohledu dospívajícího na svoji budoucí dospělost jako na sled nebo soubor jednotlivých vnitřních procesů, které jedince jednak vedou a jednak je sám směřuje k jistému vůlí ovládanému cíli. K tomuto například viz. Helus:

„ ... proces socializace osobnosti je primárně určován vnějšími vlivy sociálního prostředí. Tyto vlivy jednak dovádějí jedince k začleňování do mezilidských vztahů (...); a za druhé napomáhají jeho osobnímu vývoji, který se začleněním úzce souvisí. Tyto vnější vlivy však mají socializační účinek, tzn. reálně působí na utváření a rozvoj osobnosti až tím, že sám socializovaný jedinec se s nimi nějak vnitřně vyrovnává a zpracovává je – vstupuje s nimi v kontakt.“ (Helus, 2004, s. 175)

I z pohledu psychologizujícího je na teorii socializace možné zachytit přirozenou ambivalenci chápání okolností existence individua v podobě jeho vnitřního *Já* a současně onoho kontextu *Já v jiných*. K nastavení žádoucí harmonie mezi těmito dvěma složkami je nutné určitých procesů, které jsou ovšem závislé na člověka působících faktorech: v jakém prostředí se ony harmonizující procesy odehrávají, za jakých zdravotních okolností jedince, za jakých vztahových okolností v rodině, ve škole, skupině apod.

4.2 Konstrukty ideálního a reálného typu dospělosti

Již v úvodní kapitole bylo téma adolescence zpracováno z pohledu tzv. *společenské smlouvy*. Tento spíše historicky a kulturně – politicky utvořený a neustále přetvářený pohled na to, jak má model dospělosti, který je vnímán všemi jejími členy podobně, vypadat, je entita plastická, tedy spíše rámuje a opisem definovaná podoba dospělého. Na jejím základě je vytvořena shoda na zákonném věku dospělosti – v ČR 18 let. Jsou s ní spojeny další aspekty života, jakými jsou například kvalifikační předpoklady pro výkon povolání – práce v nočním provozu, věk 18 let pro možnost samostatně řídit motorové vozidlo apod. Jinde je věková hranice nastavena výše, a to například u možnosti stát se senátorem nebo prezidentem dané společnosti – 40 let v ČR. V oblasti vztahů je tato dospělost nastavena z pohledu legálnosti přístupu k některým požitkům, které jsou z dobrých důvodů přístupné pouze dospělé populaci: prodej alkoholických a tabákových výrobků – v ČR 18 let – nebo dokonce ustanovení, které určuje, kdy může mít dotyčný mladý člen společnosti umožněn přístup k sexuálnímu styku¹⁷. Dnes se například opět ve veřejné debatě hovoří o věkové hranici trestní odpovědnosti mládeže. Tlaky na její snížení jsou často argumentačně podloženy příklady zneužívání statusu mladistvého či dokonce dítěte, kteří páchají již „dospělé“ zločiny. Často i jako živé „nástroje“ některého dospělého, který je nechává za sebe vykonávat tzv. „špinavou práci“.

Na druhou stranu je tato hranice diskutována i z pohledu v této práci zmiňované prokrastinaci na cestě k dospělosti, tedy její – někdy zbytečné – odkládání. V tomto případě je vůle zákonodárců vyslyšet odbornou i laickou veřejnost a mez k možnosti samostatně se rozhodovat¹⁸ pro volbu povolání posunout ze současných 16-ti na 15 let. Z lidského i ekonomického hlediska tedy prodlužování doby vzdělávání není chápáno jako pokrok u sta procenta mladé populace. Mladí lidé, kteří se rozhodnout již se dále nevzdělávat a jít pracovat hned po základní škole, budou tedy zřejmě vyslyšeni. Jde tedy rovněž o tlak přicházející od samotného dospívajícího, který zde hraje – a má hrát – jednu z hlavních úloh.

Jak je z výše uvedeného patrné, i model dospělosti, na kterém je většinová shoda, je přeformulován, a to právě z důvodu individuality dospívající populace. Není možné takovéto koncepty jednou vytvořit a zakonzervovat je pro významně delší časové období. V tomto případě je nutné hovořit o *procesech utváření modelů dospělého*, které by měly být ve společnosti pravidelně akcentovány a podrobovány společenské debatě.

¹⁷ V tomto případě jde o hranici spíše jednostranně chránící ještě často i psychicky nevypělého jedince před možným zneužitím.

¹⁸ Nyní je garantem takto uzavřené smlouvy až do 16 let zákonný zástupce dítěte, který může i již uzavřenou smlouvu vlastního potomka zrušit..

4.2.1 Konstrukt ideálního typu¹⁹ dospělosti

Ideálním typem je pro potřeby této práce chápáno v obsahu výrazu „ideální“ takový typ, který je na základě historicko – kulturně – politickém přijímán většinou dané společnosti. Jde o „konstrukt“, tedy o optimalizovaný model dospělosti, který má v sobě obsažen **komplex kompetencí** (viz. kap. 3), který ve svém celku představuje jakýsi ideální typ dospělého jedince, který by jimi měl být vybaven. Tento *ideální typ* či typ dospělého jako *společenské shody* by měl být *funkční* ve všech základních oblastech lidského působení: ekonomické, biologicko – reprodukční, vztahové, profesní, vzdělanostní i ve vztahu sama k sobě.

Jak je zřejmé, tento konstrukt je tvořen rovněž z ohledem k realitě dosažitelné širšímu vzorku, na který by měl platit (viz. kap. 4.2 pojednávající o plnoletosti), a to jako průsečík pokud možno všemi oblastmi života společnosti, a současně je modelován do podoby, která by jí zajišťovala optimální **funkčnost**. To samozřejmě i s ohledem ke každému jednotlivci. Zde ovšem pro širší záběr a různosti oblastí není možné nastavit „ideál“, který by vyjadřoval jakéhosi výjimečného jedince. Od tohoto „ideálního jedince“ se „ideální typ“ liší tím, že je současně i ve své podstatě **funkční, dosažitelný a komplexní**.

Z výše uvedeného vyplývá, že *ideální typ dospělého* není možné definovat bez *ideálního jedince*, ale naopak to možné je. Tedy že ideální jedinec může být součástí ideálního typu dospělého jako prvek takového konstruktu, aniž by sám byl tímto podmíněn.

Zde dochází rovněž ke kolizi z pohledu časové osy. Jestliže tento ideální jedinec může být v čase stabilní, jako jakýsi cíl k dosažení pro daný vzorek populace²⁰, který si společnost jako taková vytyčila, ideální typ je v čase stabilní ztateně méně. Je závislý na funkčnosti, kterou je podmíněn jeho konstrukt, tedy společenská zakázka. Musí reflektovat společenské proměny, ale i proměny jednotlivce. Jak bylo na jiném místě tohoto textu uvedeno například dřívější biologickou zralostí dospívajících.

4.2.2 Konstrukt reálného typu dospělosti

Konstrukty reálného typu dospělosti, se kterými se nutně adolescent setkává, vychází z individuality dospívajícího a z předpokladu, že dotyčný jistý ideální a reálný úzus reflektuje. To, že si na tento předpoklad odpovíme kladně, je založen na Watslawickovo teorii, že *nelze*

¹⁹ Zde je blízká podobnost s „konstruktem ideálního typu“ Maxe Webera, kterým byla tato část DP inspirována

²⁰ A spíše více než realita se formuluje jako součást kultury v podobě například germánského mýtu tak, jak jej známe z minulosti.

nekomunikovat. Byť jedinec hodnoty nepřijímá, či je dokonce aktivně popírá, není možné, aby se s nimi nekonfrontoval:

„Základní vlastností chování, vlastně nejpodstatnější, a proto obvykle přehlíženou, je fakt, že: chování nemá žádný protiklad. Jinak řečeno, neexistuje nic takového, jako ne – chování, nebo jednodušeji: není možno se ne – chovat.“ (Watzlawick, 1999, s. 43)

Z tohoto pohledu je potom možné se tázat, není-li před nastávající dospělostí vyhnutí, jinak řečeno neexistuje-li možnost ne – volby, v práci s mládeží si musíme odpovědět na otázku, jaký dopad má tato nutnost na kvalitu dospívání a následné dospělosti.

4.2.3 Konsensuální typ adolescenta – nalezení a ukotvení

Pro potřeby této práce bude nadále používána teze dvou možných pomocných konceptů (postojů), ve kterých se další vývoj dotčeného jedince odvíjí: koncept konsensuálního a koncept kompromisního charakteru v přístupu k dospělosti.

Koncept konsensuální²¹ nastane vždy, když se jedinec s jedním či s oběma konstrukty dospělosti dokáže identifikovat. Tím vchází do období adolescence jako do éry dilema svých otců a svých vrstevníků. Dilema pro něj bude vývojovým úkolem, nikoliv však něčím, co je pro něj neznámou překážkou, se kterou se nemůže nijak ztotožnit, protože měl a má adekvátně doprovázející blízkou osobu, průvodce na cestě k jeho dospělosti. Osobnostní a společenská charakteristika tohoto modelového typu adolescenta se v kontextu výchovy bude odvíjet v rámci společenských norem. Jeho osobnost je přiměřeně a v pravý čas ze strany jeho vychovatelů a jeho okolí sycena na všech úrovních, které by bylo možné souhrnně zastřešit Maslowovou pyramidou hodnot. Tedy:

- v **první**, nejnižší, základní úrovni **fyziologické potřeby**: hlad, žízeň apod.,
- ve **druhé** úrovni **potřebami bezpečí**: cítit se bezpečně a mimo nebezpečí,
- ve **třetí** potřebou **sounáležitosti a lásky**: potřeby družít se s ostatními, být přijímán a někam patřit,

²¹ konsensus – zdlouhavý, ale nakonec všemi akceptovatelný výsledek

- **čtvrtá** potřeby **uznání**: potřeby dosáhnout úspěchu, být kompetentní, získat souhlas a uznání,
- **pátá** potřeby **kognitivní**: potřeby vědět, rozumět a zkoumat,
- **šestá** potřeby **estetické**: potřeby symetrie řádu a krásy,
- **sedmá** potřeby **seberealizace**: nalézt sebenaplnění a realizovat vlastní potenciál

4.2.4 Kompromisní typ adolescenta – hledání a boj

Koncept kompromisní²² je založený na jistých více či méně zásadních ústupcích a ve svém důsledku vede k frustraci. Adolescent není připraven na konfrontaci se svým vývojovým úkolem stát se dospělým a dochází u něj ke konfliktu. Osobnostní i společenský charakter kompromisního modelového typu postoje bude zasahovat do osobnostní i společenské patologie, přičemž bude pravděpodobná přímá úměra, že čím méně bude jedinec sycen svými potřebami tak, jak je to uvedeno v kap. 4.2.3 na příkladě Maslowovy pyramidy, tím hůře bude prospívat a tím horší bude průběh jeho vrůstání do společnosti v tomto období. Hovoříme zde především o mládeži frustrované, neukotvené, nechané alespoň v jistých aspektech svého dětství a dospívání napospas především sobě samému. (Matoušek, 2011, Koukolík, Drtilová, 2011, Kraus, 1999)

Takováto výše zmíněná osobnost pak nemusí být nutně deprivantem, jak o něm hovoří Koukolík, Drtilová viz. výše, ale stačí aby v některých aspektech nebyla dobře a vhodně sycena svými potřebami fyziologickými, duševními a schopnost vypořádat se s růstem k dospělosti a zaujmout místo po odcházející generaci bude značně umenšena. Na tomto místě opět viz. též Matějček kap. 3.6 o vývojových obdobích z pohledu nových výzkumů, kdy není prokázáno, že by některé schopnosti byly výhradně schopnostmi dosažitelnými pouze v určitém období. Uvádí zde pouze „období vhodnější“.

Podobně Matoušek, který poukazuje na nová data ze současných výzkumů z oblasti adolescence, která popírají definitivnost tradičních tvrzení o „konfliktním dospívání“:

„V adolescenci se referenční skupinou dítěte stává skupina vrstevnická a rodina ustupuje do pozadí, někdy se stává i překážkou v pokusech dítěte nalézt vlastní totožnost. Pro adolescenci je typické černo-bílé hodnocení a kritický postoj k rodičům. Adolescence dětí ale neprobíhá ve všech rodinách bouřlivě, protože vzpoura mladistvého není nutnou podmínkou

²² kompromis – dohoda i za cenu, že nebudou naplněna očekávání žádné ze zúčastněných stran

zdravého osobnostního vývoje, jak ráda tvrdila starší literatura inspirovaná pracemi E. Eriksona. Novější studie rodinných vztahů adolescentů ukázaly, že přes univerzálnost a nevyhnutelnost některých druhů konfliktů (odchody a příchody, pořádek, účast na chodu domácnosti) ve většině rodin nedojde k vážné roztržce a v některých rodinách proběhne toto období docela nenápadně. Jen zcela výjimečně naruší dospívání dítěte pouta mezi generacemi.“ (Matoušek, 2011, s. 40)

Nicméně z pohledu struktury DP jde o koncept komplikovaného dospívání, který je ze sociálně-pedagogického hlediska tím osobnostním vybavením, se kterým se bude sociální pedagog u „svých“ klientů v rámci výkonu svého povolání setkávat nejčastěji. Ať již půjde o speciální zařízení typu nápravných zařízení, výchovných ústavů, ale také v rámci práce v oblastech nazývaných „vyloučenými lokalitami“ apod.

4.3 Konstrukt plně kompetentní dospělosti jako nerealizovatelný scénář pro období celého produktivního věku

Používání výrazů „dospělost“, „dospělý/í“ je v lidské komunikaci tak silně zakotveno, že se bez něj prakticky neobejde. Z vnějšího pohledu jím společnost vymezuje prostor pro nastupující generaci. Činí tak v rozvinutých společnostech skrze své národní politiky, je ale podmíněna i politikami mezinárodními tak, jak se daná země v rámci světového společenství zavázala – předně zřejmě obecně v Organizaci spojených národů, v ekonomice ve Světové bance, v Evropě například v Evropské unii či ve vojenských uskupeních typu Severoatlantické aliance. Důvodem k začleňování témat dospívání a dospělosti je prostě její přežití – střídání generací právě například ve výše zmíněných oblastech. Definici dospívajícího či dospělého, na které by se shodly všechny zainteresované strany, je však již lépe ponechávat odborníkům, kteří se ve spleti nuancí dokáží orientovat. Jde skutečně z tohoto pohledu o složitý a komplexní problém.

V rámci například jedné kultury je model dospělého jedince předáván z generace na generaci, a to jednak skrze různé psané kodexy, ale rovněž i po kanálech ústní tradice – v pohádkách, bájích prostě mystériích. Rovněž v náboženských rituálech, které se dnes již v rozvinutých společnostech téměř neprovozují, v ostatním umění: malířském, písmáckém a dalším. Na základní úrovni mezilidského setkávání je takovýto „model“ používán ve slovníku lidí při popisu osoby, na kterou „je spoleh“, dokáže poradit, sám má zkušenosti například s výchovou dětí – a je současně v této oblasti kompetentní. Příkladů je možné najít nespočetně, ovšem vždy půjde o v jistém smyslu „originály“, kterými bude nakládat ta která konkrétní osoba. Pokud by chtěly dvě osoby pomyslně dát své obrazy dospělého jeden na druhý a zjistit, jak moc si jsou podobné, zřejmě by se v těchto základních rysech shodovaly. Pokud však měly tyto dvě osoby aplikovat svoji představu dospělého na konkrétním příkladu živé osoby, již by docházelo k neshodám. Důvodem by byly individuální nároky na konkrétního dospělého. Například žena by v mladém muži viděla ještě ne zcela dospělého jedince, protože nemyslí dost prakticky. Naopak zaměstnavatel v práci by s ní nemusel souhlasit, protože tento samý mladý muž patří mezi vzorné zaměstnance.

Ani z pohledu na skupinu dospělých nelze s jistotou tvrdit, že všichni jedinci dané skupiny budou mít všemi jedinci ve společnosti přiznán status dospělého. Bude-li aplikován model komplexní kompetence viz. kap. 3 výše:

- do skupiny plně dospělých tak, aby vyhověly „ideálnímu typu dospělosti“ v celé své komplexitě, by nemohly být započítány ty osoby, které pro svůj zdravotní stav nemohou zplodit potomky – biologická kompetence, které se například pro psychickou nemoc nemohou účastnit věcí veřejných, jakými jsou například volby,
- podobně by do této množiny nebyly započítány osoby závislé na některé sociální dávce, tedy osoby z nejrůznějších důvodů nepracující, ale současně i ty, které jsou pro svůj handicap zbaveny svéprávnosti a nemohou samostatně nakládat s majetkem, byť by nějaký měly,
- můžeme zde započítat i zemřelé před 30. rokem věku, kteří se však také nějakým způsobem na dospělost připravovali, „kvalifikovali se“, ale v posledku ji nedosáhli a tak dále.

Tento výčet již z populace těch, kteří právě ukončili období adolescence – řekněme podle Krause ve 30. roku života – vylučuje velmi silnou skupinu osob, kteří z pohledu *ideálního typu dospělosti* nemohou být jako dospělí definováni. Úvahy nad možným uchopením tématu problematizují i tzv. *životní události*, které ve své pestrosti mohou být na omezený čas v rámci produktivního věku, ale přece jen člověka „zneschopnit“ k plné výkonnosti. Pod uvedenými událostmi si můžeme představit například právě nezaměstnanost, která může v průběhu produktivního věku postihnout každého člověka. Dále například rozvod se všemi důsledky, který s sebou nese – ztráta bydlení, s ní i sekundárně spojené problémy, které se nemusí týkat akutní existenciální krize: změny tras do zaměstnání, změny okruhů blízkých osob, finanční potíže při placení výživného apod.

Foucault (Foucault, 1997) se z pohledu psychopatologie zabývá tzv. regresivní složkou nemoci. Použijeme-li tento pohled z oblasti duševního zdraví do oblasti sociálních interakcí, pak v rámci této analogie například žena, která se po rozvodu vrací do domu svých rodičů, se v jistém smyslu bude vracet zpět do ranějších fází svého vývoje. V tomto případě tedy do dětství. Opět se bude stávat *závislou* na rodičích, kteří ji budou poskytovat přístřeší, emocionální podporu a i jistý druh naturálních či finančních kompenzací v případě, že toho bude zapotřebí.

Otázka je položena takto: bude moci být tato žena charakterizována jako komplexně a plně kompetentní dospělou osobou? A dále, počítá každodenní běh života s ideálním konstruktem dospělosti jako se skutečnou metou, které by měl každý v průběhu svého života dosáhnout a po dobu svého produktivního období si ji i udržet?

Odpověď je možné takto. V první řadě je zapotřebí rozlišit ideální konstrukt dospělosti v intencích viz. kap. 4.2.1 a typ reálný, který je sumou všech dospělých resp. adolescentů v dané společnosti jako jedinečných individuí. Z výkladu je patrné, že na cestě k dospělosti bude mládež čekat mnoho tzv. vývojových úkolů, překážek, ale že je možné jim v podobě dobrých průvodců, třeba i z řad profesionálů sociálních pedagogů, být těmi, kteří je lidsky budou chápat a nabídnou jim efektivní pomoc v momentech, kdy jim přílišné nároky nebo naopak benevolence budou znemožňovat zdárně dopět.

5 Výzkumný problém a jeho vymezení

Předmětem tohoto výzkumného šetření je oblast dospívání a přechodu z dětství do dospělosti u studentů, kteří již ukončili základní školu a současně nedosáhli věku 21 let, žijících nebo pravidelně využívajících služby²³ ve spádové oblasti města Bystřice nad Pernštejnem.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jakou roli hraje nutnost volby mezi společensky nastaveným ideálem dospělosti, jako ideálním a těžko plně dosažitelným kulturně – sociálním konstruktem a realitou v podobě objektivních předpokladů konkrétního individua dospívajícího v konkrétním čase a prostoru, za okolností, do kterých se již narodil. Zkoumanou oblastí je tedy období přechodu z dětství do dospělosti u populace mládeže a mladých dospělých²⁴ od 15 do 20 let věku, ve spádové oblasti města Bystřice nad Pernštejnem²⁵. Rozšíření výzkumného šetření o další výzkumné otázky, bylo součástí procesu metody ukotvené teorie, v jejímž průběhu vyvstávaly některé další významné skutečnosti, které přineslo samotné šetření přeformulováním „vstupní“ výzkumné otázky. Šlo zejména o roli *praktických zkušeností a empatie*, které se projeví jako dobrý ukazatel kvality vztahů současných i jako jeden z klíčových nástrojů osobnosti v pohledu na svojí budoucnost respektive dospělost:

- Jak se odráží schopnost empatie a při zvládnání dilema volby jakým být dospělým/-lou?
- Jak ovlivňuje schopnost být empatický/-ká reálnou představu o své dospělé budoucnosti?

Výzkumnými otázkami tedy jsou:

- VO1: Jakou roli hraje nutnost volby mezi společensky i osobně nastaveným ideálem dospělosti a reálnými možnostmi jeho dosažení?
- VO2: Jak se odráží schopnost empatie při zvládnání dilema volby jakým/-kou být dospělým/-lou?
- VO3: Jak ovlivňuje schopnost být empatický/-ká reálnou představu o své dospělé budoucnosti?

²³ Školy místně příslušející do katastrálního úřadu Bystřice nad Pernštejnem, viz. též. Pozn. č. 25 dále

²⁴ Jednotky případů nad 18 let viz. tab. č. 1 a č.2

²⁵ Spádová oblast je popsána na <http://www.bystricenp.cz/obce-spravniho-obvodu-mesta/>. Je vymezena službami a infrastrukturou, kterou jmenované obce získávají právě prostřednictvím města Bystřice n/P., a to především: zdravotnické středisko (poliklinika), katastrální, finanční a jiné úřady, hasičský záchranný sbor, policejní stanice, inženýrské sítě (zdroj pitné vody a vodovod, zdroj elektrické energie resp. správci, poskytovatelé apod.), čerpací stanice a jiné služby.

- VO4: Jakou roli hraje praktická zkušenost se světem dospělých, při formulování vlastních představ o své budoucí dospělosti?

Jak již bylo v textu teoretické části uvedeno, neexistuje „mládež sama o sobě“ (Kraus, 1999), ale současně je jistá míra paušalizace pro chod té samé společnosti nezbytná – utváření společenských norem apod., které nejdou zpracovávat každému jedinci tzv. na míru. Jsou zde tedy dva výchozí pohledy: mládež směrem ke své dospělosti jako společností definovaný jev a mládež jako množina individuí. Chceme-li zjistit u skupiny adolescentů její kritické oblasti, je nutné brát v potaz oba pohledy funkce dospělosti, a to:

- funkci **konzervativní** pro konsolidaci společnosti čerpající z již nabitých zkušeností a následným vytvářením plánů, které budou do jisté míry přenosné i na další generace a s tím spojenými společenskými i individuálními přínosy a
- funkci **prokreativní**, kterou je myšlen potenciál – ať již využitý nebo nevyužitý – v každém jednotlivém dospívajícím člověku.

Výzkumné šetření bylo směřováno do oblasti tázání se po útláčné síle ve smyslu sociálních fakt É. Dürkheima, z pohledu *nevolby* dosahování dospělosti, zda je možné tuto oblast nazvat jistým druhem „neuralgického bodu“ v rámci dospívání a zda je možné skrze ni docházet ke svébytným závěrům, které budou přinášet jiné, progresivní prvky použitelné v oblasti výzkumu i praxe.

Jedním z předpokládaných jevů je tedy dilema z výběru mezi konstrukty reálného a ideálního typu dospělosti, které adolescent na své cestě k dospělosti vnímá a musí se s ním vypořádat. To předpokládá širší rámec schopností a kompetencí k pochopení a ke zpracování tématu dospívajícím. Ten je v tomto věku již schopen abstraktního myšlení a oproštění se od egocentrismu směrem k empatii a k pojetí vidění „sebe v jiných“ (Baumana, 2004, Helus, 2004). Schopnost či kompetence není nabyta v jeden okamžik, ale je postupně budována. Je předpoklad, že se u adolescentů při řešení dilema dospívání mezi ideálním a reálným typem dospělosti projeví příslušnost jednak k věkové skupině – časná adolescence, pozdní adolescence apod. – jednak příslušnost k pohlaví a rovněž specifické schopnosti v rámci dospívání ovlivněné dalšími vlivy – výchovnými modely v rodině, genetika (IQ), sociální status rodiny apod. (Vágnerová, 2005, Hall, 1999, Hayes, 1998, Renzetti, 2003)

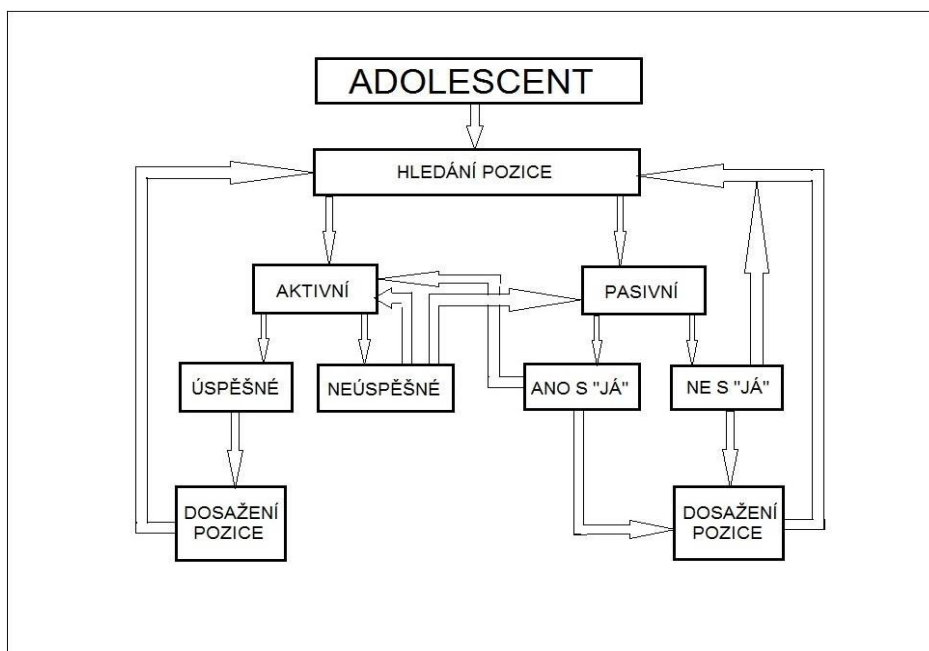
K výše uvedeným skutečnostem se v průběhu výzkumného šetření přidal faktor *empatie*, který se ukázal jako významný ukazatel při rozlišování typu zvládnutí vypořádávání

se s útláčnou silou, která je na dospívající vyvíjena směrem k jejich budoucím statusem dospělého, jak uvádí Molchanovův výzkum. (Molchanov, 2014)

V rámci rozhovorů se projevila problematičnost vést souvislá interview s tázáním se po postojích a představách respondentů k dospělosti, a to zejména proto, že nebyli schopni formulovat teoretické odpovědi. Bylo nutné uvádět tázání i do oblasti „příkladů ze života“, kde se však nejlépe osvědčila metoda „časosběrného“ modelu jejich získávání, tedy ptát se respondentů opakovaně v průběhu určitého okolí a tyto postoje a názory „sbírat“ v čase. Proto bylo upuštěno od klasického interview s jedním, nebo několika delšími sezeními zaznamenávanými technickým zařízením, a nahrazeno dílčími „akčními“ rozhovory, které byly formou poznámek dále archivovány a zpracovávány. Tento typ sběru informací byl prováděn i u respondentů, kteří nejsou uvedeni v seznamu respondentů pod žádnou značkou, protože šlo o útržky názorů, postojů v rámci vět nebo krátkého vyjádření.

Základní struktura, která byla vodítkem a určovala směr od – do, sledovala „hledání pozice dospělého“ samým adolescentem – viz. následující obrázek – a která rovněž dávala rámeček výzkumnému šetření jako takovému.

Obr. č. 3 – Hledání pozice



5.1 Metoda sběru dat

Získání respondentů z nízkoprahového zařízení Nadosah – NZDM byla volba, která nabízela vysokou efektivitu za současného splnění základních kritérií týkajících se věku a genderu. Jednak autor DP je současně zaměstnancem zařízení, tedy měl umožněn bezproblémový přístup jak k oslovování potenciálních respondentů, tak k materiálům, které se týkají skupiny dospívajících. Tato možnost byla poskytnuta na základě domluvy se zaměstnavatelem, že bude zachována anonymita klientů – respondentů.

Klienti centra byli oslovováni jak v centru samém, tak i při terénní práci. Pro zařazení do výběrového souboru bylo kromě splnění podmínky odpovídajícího věku²⁶ a samozřejmě dobrovolnosti, jako další hledisko uplatňován i ohled k jevícímu se sklonu k patologickému resp. normativnímu jednání. Tedy ohled k vyváženosti mezi klienty, kteří mají zvýšený počet mimoškolních, ale také školních kázeňských přestupků a studijních výsledků a těch, kteří se nedají jednoznačně zařadit do takovéto skupiny.

Další, zastřešující podmínkou sběru dat byla tzv. „*nasycenost dat*“²⁷ viz. též „*sněhová koule*“. (Strauss, Corbinová, 1999) Pro nedostatečnou výtěžnost u respondentů byla následně zvolena i metoda „*čtení v dokumentaci*“²⁸ a „*akčních rozhovorů*“, které lze charakterizovat jako cílenou otázku položenou v průběhu doby sběru dat vícekrát různým klientům klubu. Na tomto základě byly provedeny některé korekce při formulování dotazů viz. dále. V rámci rozhovorů i kazuistik převládali respondenti „učni“ nad respondenty „maturanty“ – z pohledu studia – a studenti nad nestudenty²⁹.

Respondenti, kteří vyplňovali dotazník – esej viz. *Přílohy*, měli být průřezem studentů bystřické střední školy a gymnázia. V tomto případě tedy podchycení průřezu všech školu navštěvujících dospívajících v oblasti Bystřice nad Pernštejnem. Výstupy měly poskytnout doplňující pohled k rozhovorům. Výsledkem bylo plošné rozdání v 1. a 3. ročnících na gymnázium a pouze v maturitních ročnících na střední škole³⁰. V posledku tedy jde o pokrytí odpovídající kvantitativnímu modelu sběru dat v rámci této věkové skupiny u gymnazistů a nedostatečnou, nahlíženo skupinou mládeže příslušející k mládeži „učňovské“.

²⁶ Cílová skupina Nadosah – NZDM je věkem příslušná od 10 do 20 let vč.

²⁷ Teoretická saturace

²⁸ Kasuistiky respondentů, se kterými se vedly rozhovory, ale i další kasuistiky ne – respondentů.

²⁹ V nízkoprahovém centru šlo o 6 „maturantů“ z celkového počtu.

³⁰ Ředitel měl nízké mínění o studentech učebních oborů a tedy se rozhodl, že pokud má dojít k návratnosti Použitelných dotazníků, bude nutné studenty - respondenty podrobit selekci. Toto nebylo možné zpětně Ovlivnit, a to pro nepřítomnost při rozdávání a výběru dotazníků respondentům.

5.1.1 Výzkumný soubor a vymezení cílové skupiny respondentů

Výběrový soubor respondentů byl složen z mládeže oblasti Bystřice nad Pernštejnem, věkem příslušných mezi 15. a 20. rokem. Jde o osoby mužského i ženského pohlaví, přičemž soubor byl generově téměř vyvážen: 63/84 H/D³¹ viz. tab. č. 2. Z toho respondentů účastnících se vypracování eseje bylo 113, rozhovor se uskutečnil se 21 respondenty, a to jak individuálně tak ve skupině. Rovněž bylo použito 13 kazuistik. V průběhu šetření bylo vylučovací metodou pomocí buď otázky „na jakou školu chodíš?“, nebo toto bylo o respondentovi známo, vyloučeno, že by se některý z nich zúčastnil vypracování eseje a současně byl v množině respondentů, kteří poskytli rozhovor či byla použita jejich kazuistika. Respondenti, se kterými byly vedeny rozhovory, byli současně ve 100% i těmi, jejichž kazuistiky byly ve výzkumném šetření použity.

Tabulka č. 1: Počet respondentů – esej, dotazník, rozhovory, kazuistiky

	H 15-16	D 15-16	H17-18	D17-18	H19-20	D 19-20
Gymnázium	10	17	14	31	0	0
VOŠ a SOŠ učební	1	3	1	2	0	0
VOŠ a SOŠ maturitní	6	11	7	8	2	0
Nadosah - NZDM	6	7	10	5	6	0
CELKEM	23	38	32	46	8	0
RESPONDENTŮ CELKEM	147					

³¹ Hoši/děvčata

Výzkumný soubor byl doplněn i tzv. „akčními rozhovory“ v tabulkách nesig-
novaných klientů, kteří poskytovali jak na klubu³² tak při streetworku doplňující data, která
měla někdy ovšem podobu i jistých zásadních „návěstí“, kudy vést příští rozhovory tak, aby
bylo dosaženo plného nasycení údaji.

Tabulka č. 2: Počet respondentů Nadosah – NZDM – rozhovory, kazuistiky

	H 15-16	D 15-16	H17-18	D17-18	H19-20	D 19-20
Nadosah – NZDM – rozhovory	3	5	7	2	4	0
Nadosah – NZDM – kazuistiky	3	2	3	3	2	0
CELKEM ROZHOVORY	21					
CELKEM KAZUISTIKY	13					
CELKEM ROZH. A KAZU. DLE VĚKU	6	7	10	5	6	0
RESPONDENTŮ CELKEM³³	21					

³² V kamenné budově nízkoprahového centra.

³³ Kazuistiky byly použity u uváděného vzorku 21 respondentů. Tedy je není možné sčítat.

5.1.2 Výzkumný nástroj

Samotné výzkumné šetření bylo položeno na základech kvalitativního výzkumu, tedy i nástroje používané k jeho uskutečnění byly vybírány v tomto rámci. Přesto bylo použito i některých ryze kvantitativních nástrojů, jakými byl např. dotazník, pročitání a analýza textů i s použitím základních náhledů na ně v podobě záznamu četnosti vybraných jevů. Tyto metody však byly využity jako doplňková metoda sběru dat. Výzkumnými nástroji v rámci výzkumného šetření byly:

- individuální i skupinové rozhovory s klienty nízkoprahového zařízení pro děti a mládež Nadosah – NZDM, kde jsem již třetím rokem zaměstnán jako sociální pracovník a koordinátor klubové a terénní práce. Z této pozice jsem také získával údaje, které jako anonymizovaná data předkládám v rámci výzkumného šetření. Většinu z předkládaných rozhovorů jsem vedl s klienty osobně, nebo spolu s některým z kolegů v průběhu výzkumného šetření tzv. „na klubu“³⁴,
- v průběhu doby jsem výzkumné šetření rozšířil i na rozhovory – či jejich útržky a „akční“ – rozhovory, které jsem měl zaznamenány v poznámkách u klientů v rámci jejich kasuistik v období, obsahující celé více než dva roky mého působení v uvedeném sociálním zařízení – tzv. efekt „snowball“³⁵,
- dalším zdrojem dat byly rozhovory s klienty tzv. „v terénu“ při streetworku. Opět šlo o spíše kratší rozhovory, z nichž zaznamenané útržky, které se vztahují k tématu diplomové práce, jsou rovněž použity,
- polostrukturovaný dotazník formou eseje zadané studentům na místním gymnáziu a střední odborné škole, kde jsou učební i maturitní obory a současně je zde i integrována vyšší odborná škola. Eseje byly řediteli a učiteli škol předloženy studentům 1. až 3. ročníků³⁶ v případě gymnázia a 1. až 3. ročníků maturitních oborů v případě střední školy. Ředitel odborné školy nakonec upustil od zadávání dotazníků studentům nematuritních oborů a nevyužil ani plný počet archů, kterých bylo předáno 60 Ks. Naopak ředitel gymnázia a tamní učitelé ještě několik archů o své vlastní iniciativě dotiskli, aby mohli pokrýt třídy jako celek. Výzkumné šetření chápali jako možnost zpestřit výuku před jarními prázdninami a příležitost nahlédnout do osobností svých studentů.

³⁴ Objekt zařízení Nadosah – NZDM v Bystřici nad Pernštejnem, který je rozdělen na společenskou a sportovní místnost a na kanceláře pracovníků.

³⁵ V ukotvené teorii efekt „sněhové koule“, tedy nabalující se masa informací, která nebyla v původním konceptu „viditelná“.

³⁶ Kvinta až septima

5.1.3 Postupy dle Strauss – Corbinové

Při zpracovávání výzkumného šetření byla použita metoda ukotvené teorie, a to podle metodologie Strauss – Corbinová (Strauss, Corbinová, 1999). Po zvolení tématu diplomové práce, byla jako nejvhodnější metoda vybrána metoda ukotvené teorie, a to pro nabízející se vhodnost použití kvalitativního výzkumu, rovněž pro její široký záběr sběru dat formou „sněhové koule“, kdy se výzkumník snaží dojít k bodu „nasyčení daty“, což předpokládá vyčerpávající arzenál dat pro zpracování analýzy a sloučení subjektivního pohledu autora výzkumu – badatel je významnou součástí výsledku výzkumného šetření – na daný jev a současně opření se – ukotvení – tohoto pohledu v základně údajů, které je možné srovnávat s výzkumy kvantitativními. Pro tuto zásadní výhodu byla tedy metoda grounded theory zvolena a vybrána, jako nejvhodnější.

Ve výzkumném šetření bylo nejprve započato se stanovením výzkumného problému, kterým se stala oblast volby či přesněji nevolby své budoucí dospělosti, a to z pohledu ideálního a reálného typu. Následně bylo přistoupeno k formulování výzkumné otázky, která se týkala výše uvedeného zvoleného výzkumného problému. Následoval sběr dat ve skupině respondentů v terénu, a to až do podle autora výzkumného šetření úplného nasycení dat. Dále bylo přistoupeno ke třístupňovému kódování dle Strauss - Corbinová, a to otevřenému, axiálnímu a selektivnímu v tomto pořadí, přičemž postup nebyl vždy takto lineární, ale docházelo i ke kombinaci postupů v různé etapě výzkumného šetření. Po dostatečném množství pořízených a zaznamenaných jevů, bylo přistoupeno ke shlukování jevů do kategorií a jejich dimenzování ve škálách. V následné analýze byly kategorie uváděny dále do vzájemných vztahů a ověřovány výroky o vztazích. Jako závěrečný krok následovalo v rámci selektivního kódování ukotvení teorie.

5.1.3.1 Označování pojmů – otevřené kódování

Vybrané pojmy, které byly v rámci otevřeného kódování získány, byly záznamy pozorování, „čtení“ dat ze záznamu rozhovorů a kasuistik tak, jak již bylo výše uvedeno. V rámci tohoto kroku bylo při otevřeném kódování získáno několik desítek pojmů, které byly dále – nebo současně, a nebo pouze v jednom z uvedených konceptů – zpracovávány v oblasti axiálního a selektivního kódování.

Z tohoto procesu byly jako výstupy získány některé hypotézy o dané problematice, a to především:

- Míra schopnosti reálného pohledu na svoji budoucí dospělost významně souvisí s rozvíjením a se získáváním zkušeností z klíčových oblastí žití³⁷ v adolescenci
- Lépe³⁸ se s úkoly dospívání vypořádávají ti, jejichž míra empatie je nadprůměrná
- Míra zájmu o budoucí dospělost v teoretické rovině se zvyšuje s:
 - o mírou dosaženého vzdělání,
 - o s věkem,
 - o s příslušností k ženskému pohlaví a
 - o s mírou ztotožnění se na dílčím obsahu v rámci tématu.

V rámci této části analýzy, vycházející ze získaných podkladů výzkumného šetření, bylo získáno takové množství dat, aby mohlo být konstatováno, že došlo k jejich „nasycení“. V následujícím kroku bylo přistoupeno k *určování kategorií*. Tedy ke „seskupování pojmů“ podle Strauss – Corbinové. Analýzy probíhaly často paralelně, tedy jak přepisů rozhovorů, tak z poznámek z pozorování apod. a někdy vytvořily již spíše koncept pro axiální nebo selektivní kódování dat, pro který se také ihned použily. Nejde tedy říci, že by byl postup tzv. krok za krokem, kdy jeden úkon logicky předchází/následuje jiný, ale v rámci tohoto procesu docházelo k „objevům“ dalších témat, možných nástrojů a souvislostí. Bylo tedy zapotřebí nového dotazování a přehodnocení původního konceptu, jako například:

Klíčovou oblastí výzkumného šetření je *Dilema volby mezi ideálním a reálným typem dospělosti*. Při dotazování se na uvedenou oblast však bylo zjištěno, že respondenti reagují lépe na otázky položené formou příkladu, ještě lépe příběhu než na formu, kterou by museli zpracovávat více abstraktně, a to i pomocí výrazů, které jsou pro výzkum nutné, ale u této cílové skupiny nepoužívané. Jako ukázka je uvedena interakce mezi tazatelem a respondentem v Nadosah – NZDM.

³⁷ Viz. „klíčové kompetence“ kap. 3

³⁸ „Lépe“ je zde chápáno z pohledu péče o vlastní duševní i fyzické blaho, tedy více empatictí dospívající budou mít menší nepochopení pro reálný typ dospělosti. Budou tedy i méně účastníky nevýznamných konfrontací se „systémem“ a s jeho představiteli – možná zde s jakoukoliv dospělou osobou či pouze s autoritou. Toto se potvrzuje i ve studiích zaměřených na kriminalitu žen a mužů, kdy ženy jsou objektivně více empatické než muži viz. kap. 3.3 (Chodorow, 2004)

- A (tazatel) „*Jak bys zhodnotil kvalitu svého života v roce 2035? Zkus tuto situaci popsat.*“
- B (respondent – HR13; je zaskočený, váhá s odpovědí) „...“
- A (tazatel) „*Není ti něco jasné? Myslím tím to, jestli si dokážeš představit, jestli budeš za dvacet let mít dobrou práci, manželku nebo stálou partnerku případně děti, jestli si tě budou lidé z tvého okolí vážit, jako si váží třeba tvého školního doktora, nebo se naopak budeš potýkat spíše s problémy apod.*“
- B (respondent – HR13) „*Co já vím, co bude za dvacet let. Ale asi budu mít práci a nějakou ženu, a děti. (...)*“

Na uvedeném příkladu je vidět, jak je důležité klima při rozhovoru a volba vhodné polohy kladení otázek. Respondent je ochotný komunikovat, ovšem není zvyklý komplexněji zpracovávat a uvažovat o tématu, které je pro něj tak vzdálené. Z výše uvedeného vyplynulo, že bude lépe jít časosběrně spíše zpět k věku respondenta a otázky pokládat – z pohledu výše uvedené ukázky „... třeba tvého š. doktora“ – spíše v intencích „jak systematicky pracuje na své budoucnosti“, z čehož lze sekundárně dovodit, že žije pravděpodobně v prostředí, které ho podporuje v dlouhodobých cílech, že dokáže odkládat odměnu na později a tedy se i pozitivněji dívá na svoji budoucí dospělost.

5.1.3.2 Určování kategorií a rozvíjení vlastností a dimenzí kategorií

V následujícím kroku bylo přistoupeno k seskupování jevů a určování kategorií; rozvíjení jejich vlastností a dimenzí těchto vlastností viz. následující tabulky. Zde jsou uvedeny příklady kódování získaných 16 kategorií, jejich vlastností a dimenzí na škále:

>> **Nikdy – téměř nikdy – občas – často – téměř vždy – vždy** <<

Z těchto kategorií byla následně v modelu selektivního kódování vybrána kategorie centrální – *Přebírání štafety od předchozí generace*, viz. přílohy C1, C2, C3, C4 . Vůči ní pak byly dány do kontextu všechny ostatní kategorie a byla provedena analýza vzájemné provázanosti sledovaných jevů. K metodě otevřeného kódování je na tomto místě přiložen příklad viz. Tab. č. 3, jak bylo pracováno s osobou tazatele a jaké interakce byly promítnuty do procesů kódování u konkrétních respondentů na základě:

- charakteristiky osoby tazatele³⁹ a způsobu vedení rozhovoru,
- charakteristiky osoby respondenta vycházející z pozorování a z kasuistik a jeho reakcí resp. přístupu v komunikaci,
- z pohledu situace, která byla projednávána, a výstupů z těchto situací.

Tabulka č. 3: Interakce dospělý – adolescent DR06: situace „poučování“

Účel navázání vztahu D ⁴⁰ – A ⁴¹	Osobnost dospělého	Osobnost adolescenta - HR15	A1 – „jednotlivec“ A2 - „ve skupině“	Způsob vedení komunikace D - A	Reakce adolescenta (dimenze)	Výstup z interakce (dimenze)
CÍL – POUČIT (Otázky po: znalostech, zkušenostech, ...)	logotrop ⁴² (neosobní autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP⁴³ • př. NT⁴⁴ 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
	paidotrop ⁴⁵ (přátelská autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	- zájem - zájem/nezájem - zájem	- naladění - naladění - naladění
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	- zájem - zájem - zájem	- naladění - naladění - naladění

³⁹ „Tazatelem“ je ve 100 % autor DP a je zde označován jako „paidotrop“, což je kategorie, kterou přiřadil výzkumník sám sobě, a to jak na základě vlastní introspekce, tak i v souvislosti s reflexí na hodnocení jeho charakteru na pracovišti. Zde jde tedy o subjektivní polohu, která může být významným činitelem při ukotvování teorie a bude vhodné ji brát v úvahu v rámci subjektivního hodnocení.

⁴⁰ Dospělý

⁴¹ Adolescent

⁴² Termín pro pedagoga zaměřeného na předmět studia a současně modelaci studenta k výkonu v něm

⁴³ Příklad s morálním a právním přesahem

⁴⁴ Příklad „na tělo“ jednotlivci

⁴⁵ Termín pro pedagoga zaměřeného na žáka – předmět studia se stává obohacením jeho osobnosti

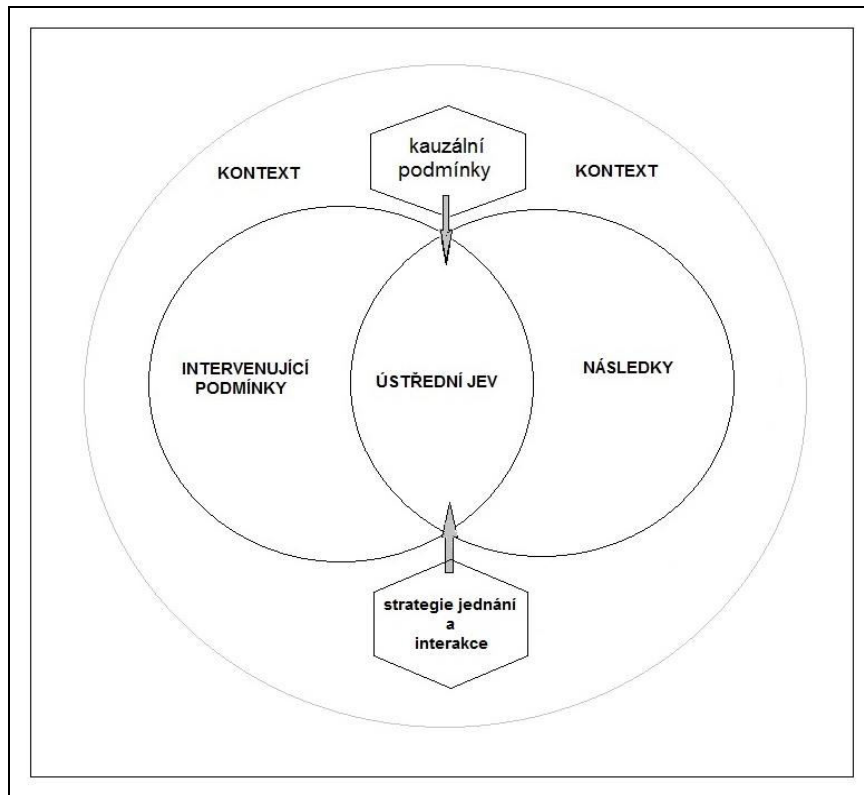
5.1.4 Axiální kódování

Axiální kódování je další metodou na cestě k ukotvení teorie, která byla v rámci výzkumného šetření použita. Jejím ústředním bodem je tzv. *paradigmatický model*, který autoři metody ukotvené teorie Strauss – Corbinová (Strauss-Corbinová, 1999, s. 72) nebo též Šed'ová (Šed'ová, 2005) ve své práci naznačují v následujících intencích:

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) → NÁSLEDKY

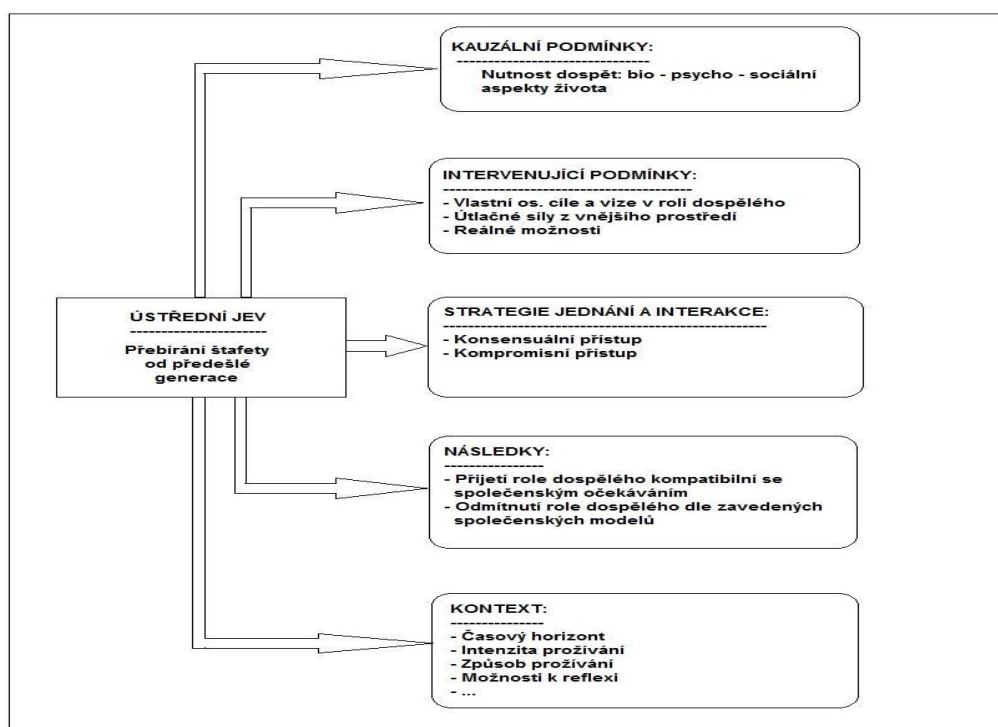
V rámci potřeb DP bylo s tímto modelem dále pracováno viz. *Obr. č. 4*. Tedy byl použit rovněž v nelineárním schématu. Výše uvedení autoři tamtéž dále upozorňují, že nepoužití tohoto modelu kódování, bude mít za následek menší „hutnosti a přesnosti“ konečné ukotvené teorii. Při výzkumném šetření je tedy zohledněn i paradigmatický model, který je nastíněn na následujícím příkladu níže.

Obr. č. 4 Paradigmatický model upravený pro účely DP



Z výchozí výzkumné otázky směřující k rovině rozhodování, nutnosti vybudování své dospělé identity, okolností, které jevy v souvislosti s dospíváním mladého jedince provázejí, byly v rámci axiálního kódování kladeny doplňující otázky a hledány vztahy a odpovědi na jevy, které byly pozorovány. Například bylo pozorováno, že každý respondent chápal výraz „*dospělost*“, který byl použitý při rozhovoru, v první řadě jako impuls k přemýšlení nad abstraktními pojmy a k hledání alespoň některých definic ve své paměti. Rovněž byl jakoby v roli zkušeného a v případě, že patřil ke konfrontačním typům⁴⁶, pak toto považovali za důvod k opozici a někdy i k následné ztrátě zájmu o komunikaci. Naopak pokud bylo v rozhovoru pokračováno tázáním se na zkušenosti např. s alkoholem – tedy se světem dospělých dle zákonných norem –, byl tentýž respondent v interakci aktivním hráčem, který: diskutuje o své dospělosti, aktivně naslouchá a přemýšlí o řečeném, jeho cílem je získat v této oblasti svůj prostor vlivu a tak posílit své postavení směrem k dospělosti vůči dospělému. Zde je jednoznačný vliv *zkušenosti* – byť s návykovou látkou – na míru sebehodnocení, postojů, aktivní přístup k informacím apod. Z ukázky rozhovoru je možné dovodit, že podobná, ale pozitivní, ve smyslu *legální* zkušenost bude mít podobně jednoznačně silný vliv na motivaci k růstu k dospělosti, tentokrát ovšem s kladným znaménkem.

Obr. č. 5 Paradigmatický model dle Strauss – Corbinové aplikovaný v DP



⁴⁶ Respondent HR7

5.1.5 Selektivní kódování

Proces selektivního kódování byl dle Strausse- Corbinové logickým následkem dokončeného kódování axiálního, které popisuje kap. 5.2.4. Z něho byly poskytnuty podklady pro závěrečnou analýzu dat a následné ukotvení teorie, které je pojednáno v kap. 5.4. Selektivní kódování by mělo být fází „integrace vašich kategorií do zakotvené teorie“ (Strauss-Corbinová, 1999, s. 86). Tato integrace by se neměla příliš lišit od axiálního kódování, ovšem s tím, že by měla být prováděna pouze na vyšší – abstraktnější – úrovni analýzy. Navrhovanou metodou je rozvržení celého procesu na následujících pět kroků:

- Výklad kostry příběhu,
- ukotvení pomocných kategorií do vztahu k centrální kategorii pomocí paradigmatu,
- vzájemné vztahování kategorií na dimenzionální úrovni,
- ověřování výše uvedených vztahů podle údajů,
- případné doplnění kategorií, pokud by toto bylo zapotřebí.

Vzhledem k výše uvedenému náhledu na proces selektivního kódování jako na „vyšší“ a „abstraktnější“ úroveň analýzy, rovněž pro nastínění postup budování kategorií a hledání ústřední kategorie v kapitole pojednávající axiální kódování, bude tato kapitola, věnující se selektivnímu typu analýzy, pojednávat především tvoření kostry příběhu a příběh samotný. Kostrou příběhu se tedy stává:

Klíčovým problémem adolescence je nesoulad mezi teorií a praxí v životě dospívajících. Zatímco o dospělé populaci lze říci, že dosáhla optimální úrovně mezi osobně i společensky nastavovanými cíly ve směru současnost – budoucnost na straně jedné a v přístupu ke zdrojům, nutným k jejich realizaci na straně druhé, tak u dospívajících je tato oblast značně omezena. Významný vliv zde mají: zkušenosti a empatie. Zkušenost ve své pozitivní formě je rozhodně posilujícím faktorem ve zvládnutí období dospívání z pohledu unikátnosti a individuality. Empatie je svého druhu kapitálem a nástrojem ke zdolávání překážek a výzev, projevující se odolností vůči vnějším vlivům, a to skrze schopnost jejich náhledu a pochopení. Platí, že nutnost ne-volby, tedy jistý imperativ adolescence „dospět!“, dospívajícího staví do dilematické pozice.

Sestavením kostry příběhu je připravený podklad k dalšímu rozvíjení analytického postupu v rámci selektivního kódování. Zde bylo opět přihlédnuto k paradigmatickému modelu použitému ve stádiu axiálního kódování. Indikátory pro rozvinutí „příběhu“ byly především:

- východisko *útlačné síly* v podobě imperativu *dospět!*,
- ideální a reálné koncepty dospívání, se kterými jsou adolescenti konfrontováni,
- rozvíjené a používané termíny *konsensuální* a *kompromisní typ*,
- centrální kategorie axiálního kódování *„přebírání štafety od předešlé generace“*

Nyní, na základě předešlých výsledků, byl vygenerován příběh:

Nutnost dospět působí, že dospívající pocítují tlak na svoji osobu, a to jak ze strany společnosti – pasivní tlak –, tedy ze svého okolí, tak ze strany svého „Já“, sami za sebe formulují cíle směrem k „centrálnímu cíli“ období adolescence. Důsledkem jsou různé strategie, které dospívající používají k naplnění zmíněného vývojového úkolu. Jednu z klíčových rolí hraje osobnost adolescenta, která je definována buď jako „konsensuální“ – chápající a spolupracující – nebo jako „kompromisní“ – konfliktní, neuspokojitelný typ, přičemž žádný z typů takové osobnosti se nevyskytuje v krystalicky čisté podobě. Konsensuální typ dospívajícího se ke své budoucí dospělosti staví konstruktivně, kooperuje se světem, který ho obklopuje a který ho do značné míry určil a definoval a je schopen přijetí takového stavu, respektive není s ním ve fatálním konfliktu. Je obvykle uspokojitelný. Kompromisní typ dospívajícího zaujímá na cestě ke své dospělosti strategie, které ohrožují jeho samého a svět okolo něj. Deklaruje vlastní představy o podobě své dospělosti, avšak tyto cíle a strategie často obsahují nefunkční modely.

Dokončení celého výzkumného procesu ukotvením teorie, bude pojednáno v následující kap. 5.3 v rámci prezentace výsledků výzkumného šetření. V tomto okamžiku *konceptualizace kostry příběhu a příběhu samotného*, se tedy stav výzkumného šetření posunul do závěrečné fáze a použitý materiál z výzkumu by měl být připraven k závěrečnému kroku ukotvování teorie, jak uvádí Strauss-Corbinová (Strauss-Corbinová, 1999, s. 98) .

5.2 Výsledky – ukotvení teorie

V rámci teoretické části byly položeny tři výzkumné otázky, které budou zodpovězeny v rámci *ukotvování teorie*. V průběhu výzkumného šetření došlo ke zjištění, že existuje souvislost s oblastí praktických zkušeností dospívajících a jejich lepší schopností formulovat odpovědi na otázky týkajících zkoumané oblasti. Proto byla v jeho průběhu položena i čtvrtá výzkumná otázka, která směřovala právě do oblasti *praxe*. Výzkumnými otázkami tedy byly:

- 1 Jakou roli hraje nutnost volby mezi společensky i osobně nastaveným ideálem dospělosti a reálnými možnostmi jeho dosažení?
- 2 Jak se odráží schopnost empatie při zvládnání dilema volby jakým/-kou být dospělým/-lou?
- 3 Jak ovlivňuje schopnost být empatický/-ká reálnou představu o své dospělé budoucnosti?
- 4 Jakou roli hraje praktická zkušenost se světem dospělých, při formulování vlastních představ o své budoucí dospělosti?

Tyto výzkumné otázky jsou v rámci ukotvení teorie zodpovězeny v následujících kapitolách 5.3.1 až 5.3.4. Chápeme-li ukotvenou teorii jako argumentované výroky o vztazích mezi kategoriemi s ohniskem v kategorii centrální, pak lze odpovědi na výzkumné otázky definovat jako konečnou podobu narativně podaného návrhu teorie, jak o tom hovoří Strauss-Corbinová (Strauss-Corbinová, 1999, s. 99).

Centrální kategorií se v rámci předcházející analýzy stala kategorie *Přebírání štafety od předchozí generace*. Návrh teorie tedy bude vycházet z tohoto jejího názvu i dále.

5.2.1 VO1: Jakou roli hraje nutnost volby mezi společensky i osobně nastaveným ideálem dospělosti a reálnými možnostmi jeho dosažení?

Narativně podaný návrh teorie na základě stanovených kategorií⁴⁷, je v souvislosti s dilema, tedy s nutností volby, formulován následovně.

⁴⁷ Viz. přílohy B1, B2, B3, B4

Přebírání štafety od předchozích generací v souvislosti se situací dospívání, které se nelze vyhnout.

Nevyhnutelná situace dospět, byla ve skupině respondentů reflektována ve dvou základních polohách: na *vědomé* a na *nevědomé* úrovni. V poloze *vědomé* bylo patrné, že jistá míra konfrontace s touto nutností má dopady do všech oblastí jejich života. Nejvíce byly zmiňvány *vztahy* (škola, vrstevnická skupina, rodina, partner/-ka), a to v souvislosti se *získáváním pozic a vlivu*.

Respondenti interakce v uvedených oblastech hodnotili přijetí těchto prvků jako škálu, např.: „opruz“ (škola), „k čemu mi to je?“ (škola), „kdybych mohl/-la, tak: studuju jiný obor, ...“, „je mi to jedno“ (škola), „to neřeším“ (rodina), „jsou to ještě děti“ (děvče o chlapcích), „vůbec! – pořád ti volá, ...“ (chlapec o děvčatech), „asi mámě“ (otázka, komu se svěřit). Ovšem na druhou stranu se v oblasti, kterou reprezentovala kategorie *Princové se žení s Popelkami*, vyjadřovali nekriticky, když svoji budoucnost refleктоvali jako soupeřnickou s nejvyšší společenskou třídou: (T - tazatel) „Myslíš si, že bude v okruhu tvých běžných kamarádů např. starosta, místní lékař, ředitel školy?“ (R - respondent, učeň) „Jo, jasně.“ (T) „Myslím tím dobré kamarády, ne známé.“ (R) „Jo, budu mít za kamarády doktory.“

Dospívající respondenti obvykle směřovali své budoucí cíle do oblastí, které jsou jim známé od jejich vychovatelů. Tedy pokud otec pracoval jako dělník v továrně, syn měl budoucnost zaměřenou podobným směrem viz. též. o „*teorii sociálního učení*“ (Vágnerová, 2005). Tento postoj byl opět škálován, a to od ztotožnění se „líbí se mi, co dělá mamka“ (zdravotní sestra), přes „asi jako táta“. Vyloženě odmítavé stanovisko nebylo zaznamenáno. Tlak na dospívání v rámci profese je tedy v tomto ohledu do značné míry určující a současně osvobozující, protože volba není zcela na bedrech dospívajícího. Tento je v případě volby povolání podobnému rodičům zbaven značné části tlaku a i respondenti, kteří volili v uvedených intencích, se cítili více „v pohodě“ než ti, kteří měli rodiče nezaměstnané, nebo v tomto ohledu docházelo ke kolizím – rodič si nepřál opakování 1. ročníku učiliště pro ztrátu času – „stejně zase propadneš a zatím bys ztratil další rok“ – , nebo prodloužení doby poskytování sociálních výhod odmítnutím nastoupit na učiliště (respondentem žádané) namísto opakování absolvování 9.tř. ZŠ (respondent opakoval 8.tř. ZŠ).

V oblasti *nevědomé* sejevily jako symptomy, signalizující napětí nebo neklid v podobě *útekové* nebo *útočné strategie*. Při rozhovoru o budoucnosti a roli, kterou bude dotyčný respondent zastávat, se projevovaly na škále útek – útok například zastáváním naivních, nezralých postojů – „pojedu do Ameriky a budu si vydělávat jako pornoherce“ (útek k potřebě

být „*kapitánem vlastního života*“, ovšem i za cenu „*jít proti konvencím*, do krajnosti“) – nebo příklonem k okrajovým ideologiím, jakými jsou EMO apod. *Lítost nad vlastním narozením*, neochota k diskusi na téma dospělost, vyhýbáním se postupu do další úrovně života – *prokrastinace*; někdy skrývaným za nonkonformismus apod.

5.2.2 VO2: Jak se odráží schopnost empatie při zvládnání dilema volby jakým/-kou být dospělým/-lou?

Narativně podaný návrh teorie na základě stanovených kategorií⁴⁸, je v souvislosti se schopností být empatický/-ká a dilema volby jakým/-kou být dospělým/-lou, formulován následovně.

Přebírání štafety od předchozích generací v souvislosti se schopností empatie.

Přítomnost a míra empatie byla pro účely této práce definována jako *schopnost náhledu druhou stranou*, tedy schopnost vidět situaci „očima“ druhé strany. V prvé řadě bylo zajímavým zjištěním, že s výjimkou třech respondentů, kteří ve dvou případech pochybovali a v jednom uvedli že nikoliv, všichni ostatní uvedli na otázku⁴⁹ „Ten/ti, kdo mne vychovává/-jí (dospělý/-lí v rodině) mě má/mají skutečně rád/rádi“, že ano – *Opírání se o předpoklad rodičovské lásky*. Tato jistota ve skupině respondentů, kteří jinak své názory deklarovali velmi různorodě, byla například v pohledu názorů na rodiče a jejich chování v silném rozporu – mládež dokázala být velmi kritická ke svým vychovávatelům. Tento postoj je tedy jakousi daností ve směru k veřejnosti a nelze ho hodnotit jako objektivní či empatický. Naopak při sadě otázek, které směřovaly do oblasti „přemýšleli jste někdy o tom, že vaši učitelé mohou být díky některým nedobrym zkušenostem, už předem nastaveni, dělat z komára velblouda?“ byly odpovědi zastoupeni na škále od pochopení po odmítnutí, přičemž jistou míru pochopení projevovala většina respondentů, ovšem téměř vždy s dodatkem či s výhradou.

Respondenti, kteří projevovali větší míru empatie, projevovali také větší míru schopnosti, ochoty ke koordinaci s dospělými i se svými vrstevníky. Byli schopni kritičtějšího náhledu v kategorii „*Princové se žení s Popelkami*“ viz. výše na svoji vlastní situaci. Podobně v rovině kategorie *Hledání „kotvy“ – stabilita* nebyli odkázáni na pouze malý okruh osob a možností, ale tento měli širší a plastičtější než jejich vrstevníci s malou mírou vcítění. Byli

⁴⁸ Viz. přílohy B1, B2, B3, B4

⁴⁹ Ot. č. 16 v dotazníku, která byla pokládána i v rámci rozhovorů.

tedy schopni se „ukotvit“ v případě, kdy postrádali stabilitu. Například respondenti⁵⁰ DR6, HR4, HR15, DR2, kteří opakovaně navštěvovali a diskutovali svoji konkrétní problematickou osobní situaci se zaměstnanci centra, byli zároveň z těch, kteří projevovali zájem o argumenty pracovníků v těchto případech.

Modelové situace nastávaly při omezení provozu z důvodu nemoci nebo personální nedostatečnosti, kdy zmínění respondenti projevovali vysokou míru pochopení. V kategorii ***Podstupování rizik*** respondenti s vysokou mírou empatie byli schopni komplexnějšího vhledu na situaci a současně i tu, která byla riziková, méně často podstoupit, nebo ji podstoupit s menšími následky. Příkladem je plánované požívání alkoholu při oslavě narozenin, kdy skupina respondentů-dívek o „akci“ diskutovala s pracovníky centra a byla ochotna vyslechnout argumenty dokreslující plánovanou idylickou oslavu i z pohledu možných rizik. Při následném kontaktu v terénu a rozhovorech na centru ex post, bylo zjištěno, že některé zásadní preventivní prvky aplikovaly do přípravy a realizace oslavy – pozvání především děvčat, doba konání odpoledne, začlenění jiných požitků k plánovanému opití se apod.

U skupiny respondentů s vysokou mírou vcítění bylo oproti skupině, která tuto míru měla značně menší, z pohledu kategorie ***Dospělost jako nástroj k naplnění snů*** více osobních „snů“, které byly prezentovány navenek, ostatním. Také z pohledu *ted' a tady* tito „empatičtí“ respondenti byli ***na cestě k naplnění*** ve větší míře, než ti, kteří nebyli empatičtí tak výrazně. Rovněž vlastnosti u zmíněných kategorií a dimenzionální škály byly výrazněji v souladu se společenskými normami viz. např. větší provázanost mezi sněním v dětství a v současnosti, nebo u kategorie *Nalézání „kotvy“ – stability* byl menší výskyt tetování jako „kotvy“, byť o tom dotyční přemýšleli nebo toto měli dokonce v plánu.

5.2.3 VO3: Jak ovlivňuje schopnost být empatický/-ká reálnou představu o své dospělé budoucnosti?

Narativně podaný návrh teorie na základě stanovených kategorií⁵¹, je v souvislosti se schopností být empatický/-ká a reálnou představou o své dospělosti formulován následovně.

Přebírání štafety od předchozích generací z pohledu vztahu mezi empatií a schopností realistického pohledu na svoji budoucnost.

⁵⁰ Viz. Příloha C5

⁵¹ Viz. přílohy B1, B2, B3, B4

V již výše zmíněné kategorii *Princové se žení s Popelkami* bylo poznamenáno, jaká zaujímali někteří respondenti stanoviska v souvislosti s ne-volbou stát se dospělým, tedy z jako spíše deklarování přání a postoje než realistického scénáře. Tento příklad se týkal sociální stratifikace a sociální mobility velmi obecně a soustředil se na umístění jedince v určité sociální vrstvě. Nyní je na tuto kategorii pohlíženo *sňatkovou mobilitou*, tj. prostupností potenciálních partnerů jednotlivými vrstvami společenských vrstev – vzdělání, ekonomický status, věk, z pohledu velikosti sídel apod.

Z pohledu schopnosti vcítit se, byla skupina respondentů ve svých postojích již více diferencovaná a odpovědi více korespondovaly s empiricky doložitelnými daty z oblastí sociální mobility⁵² a stratifikace například tak, jak je uvádí Katrňák (Katrňák, 2008), když svými výzkumy dokládá, že jednotlivé typy *homogamií*⁵³ mají sklon se navzájem posilovat. V realistickém pojetí pohledu na svoji budoucnost tedy budou více odpovídat realitě ty druhy postojů, kdy se dospívající osmnáctiletý jedinec s ambicemi vystudovat vysokou školu, bude orientovat směrem ke věkově stejně starému potenciálnímu životnímu partnerovi, než k nevyučenému o tři roky mladšímu vrstevníkovi. Tuto rovinu prokazovali více respondenti s vysokou mírou empatie jako například HR4⁵⁴: (T) „*Jak si představuješ partnerský vztah, když máš v úmyslu být voják z povolání?*“ (R) „*To bude asi překérka. Nevím, trvalej vztah zatím nebudu plánovat. Co já vím, kam mě můžou poslat?*“ Nebo DR6⁵⁵: (T; téma „čtenářská gramotnost“) „*Oni to, že čteš, poznají i lidé okolo tebe, například ve škole, kdy tě podle rozsahu slovní zásoby automaticky zařadí do pomyslných „tříd“ ...*“ (R) „*Jo, jasně, to je i vidět! To, že čtu se mi hodí v češtině, učitelka se semnou baví jinak, jakoby s respektem ...*“ (T) „*No, vidíš, dokážeš i najít příklad ze svojí osobní zkušenosti.*“ (R) „*Taky třeba kluka bych si nevybrala, kdyby jenom na všechno říkal ‚supr‘, ‚LOL‘ a vyjadřoval se spíš zvukama. Ve vztahu potřebuješ někoho, s kým si dokážeš popovídat.*“

Míra empatie tedy souvisí i s mírou realistického pohledu na svoji budoucnost. V kategorii *Přebírání štafety od předchozí generace* bylo u respondentů označených jako *více empatický* či *konsensuál* více těch, kteří měli vyšší úroveň na dimenzionální škále než respondenti označení jako *méně empatictí* resp. jako *kompromisní typ* v oblastech jako *samozřejmost*, *lákavá vidina*, *již se to děje*, zatímco druhá skupina respondentů projevovala vyšší úroveň na dimenzionální škále v oblasti *týká se mě i ve vyšší společnosti*.

⁵² Zde je míněna prostupnost mezi sociálními vrstvami na sňatkovém „trhu“

⁵³ O *homogamií* hovoříme v případě, když si muž/žena hledají partnera/-ku z např. podobné sociální nebo vzdělanostní vrstvy. Hovoří se také o *náboženské, kulturní, politické nebo věkové homogamií* apod.

⁵⁴ Viz. Příloha C5

⁵⁵ Viz. Příloha C5

5.2.4 VO4: Jakou roli hraje praktická zkušenost se světem dospělých, při formulování vlastních představ o své budoucí dospělosti?

Narativně podaný návrh teorie na základě stanovených kategorií⁵⁶, je v souvislosti s praktickými zkušenostmi v oblastech, které jsou společností vyhrazeny dospělým, jako například vydělávání si na živobytí, sexuální styk, požívání legálních drog apod., formulován následovně.

Přebírání štafety od předchozích generací v souvislosti se zkušenostmi z praktického kontaktu s ním a v souvislosti s formulováním vlastních představ o své budoucí dospělosti.

Provázanost praktické oblasti s teoretickou se v průběhu výzkumného šetření ukázala jako velmi významná. I ti, kteří nebyli naladěni k rozhovoru se v rámci diskuse o praktických věcech, se kterými měli osobní zkušenost, velmi snadno „napojili“ a byli schopni absolvovat alespoň krátké sezení. Například v kategorii *Neschopnost/neochota náhledu na vlastní stáří* bylo reflektováno, že s některými respondenty je velmi těžké na toto téma vůbec jen hovořit. Při aplikování prvků „praktických zkušeností“ se situace velmi přirozeně odblokovala. Respondent DR3⁵⁷: (T) „*Jak si představuješ, že by mohl vypadat tvůj život v roce 2035?*“ (R) „*To neřeším. Ted' chci dokončit prvak na pajdě. Co bude za dvacet let, ted' vůbec neřeším!*“ (T) „*Dovedeš si představit, že tvoje děti budou kuřáci jako ty? A jak se k tomu postavíš?*“ (R) „*Tak to víš, že bych jako nechtěla, aby moje děti kouřily, ale co naděláš?! Kdyby byly tak do 10 let, tak bych jim asi dala přes držku, jako to udělal táta mě. Ale to zabralo tak na rok a potom jsem stejně zase začala.*“ Podobně respondent HR7: (T; reaguje na rozpovídání se na téma „kolik toho vykalil“, tj. vypil alkoholu) „*Před několika dny jsem četl zajímavý článek o tom, že opíjení se, je vlastně intoxikace organismu. Ty se vlastně cíleně trávíš a děláš to opakovaně.*“ (R) „*To jo. (chvíli ticho, je zaskočený) A kolik si toho vypil nejvíc ty? (smích)*“

Ukázka rozhovoru naznačuje, že mezi dospělým, pracovníkem centra a dospívajícím, probíhal dialog na dané téma. Ten ovšem chvíli před zapojením prvku *praktické zkušenosti* nebylo možné iniciovat. Respondent se stavěl odmítavě k nabízeným tématům, nicméně v oblasti, která se týkala užívání alkoholu, zareagoval. Tento princip hovoru o tématech či jednotlivostech, se kterými má dospívající osobní praktickou zkušenost, se osvědčoval i v otázkách hraničních, které se týkaly nezáživných oblastí, jakými jsou například daleká budoucnost, pohled na smysl ukáznit se, dotaz na vnímání tlaku od společnosti na přebírání

⁵⁶ Viz. přílohy B1, B2, B3, B4

⁵⁷ Viz. Příloha C5

odpovědnosti za určité oblasti v životě – *Pocit tlaku od společnosti abych dospěl/-la* –, po smyslu života – *Život musí mít smysl* – jako další z kategorií apod. Spolu s centrální kategorií *Přebírání štafety od předchozí generace* byla tímto prvkem zásadně tzv. *zvyšována citlivost* v rámci výzkumného šetření.

V kategorii *Submisivní vůči rodičům* se postoje respondentů ukázaly spíše v souladu s tezemi *spíše nekonfliktního soužití* s rodiči tak, jak je pro danou věkovou skupinu nahlíží například Matoušek (Matoušek, 2003), nebo Matějček (Matějček, 2007) a další. I v tomto případě platilo, že k dosažení jisté harmonie v pohledu na tuto oblast přispívalo, když bylo zachováno pravidlo/doporučení *zůstávat v intencích praktických zkušeností*. V takovém rámci se respondenti cítili jistě, bezpečně a silní v intencích diskutované otázky. Byli takto i schopni reflektovat rodinné klima nejen na rovině diskutování o podřízenosti vůči rodičům (či rovněž i analogicky vůči autoritě vůbec), ale byli schopni a ochotni *sestupovat do věšších hloubek*. Respondenti dominantní postoj rodičů vůči nim popisovali bez potřeby „jít do boje o pozice“, ale spíše na bázi pochopení a jisté tolerance, které popisovali slovními obraty jako že „je to jasný“, „s tím nic nenaděláš“, „to je v pohodě“ apod. Samozřejmě jde o záznam výstupu nejsilnější skupiny odpovědí, v případě úrovně hrál roli věk (čím bližší k pubertě tím vyšší míra opozičního nastavení) a momentální rozpoložení. Naopak nebyly zaznamenány nějaké výrazné rozdíly mezi respondenty-chlapci a respondenty-dívkami.

5.3 Reflexe autora

Pro oblast výzkumného šetření bylo vybráno prostředí, ve kterém se autor tohoto šetření pohybuje již několik let, a to jako osoba v přímém kontaktu s cílovou skupinou respondentů nízkoprahového zařízení pro děti a mládež Nadosah v Bystřici nad Pernštejnem. Kontakty probíhaly jak na tzv. klubu, tedy v kamenném přístavku, kde jsou prostory pro volnočasové a další aktivity a při terénní práci na území města. Podle Gavory (Gavora, 2010, s. 190) je dlouhodobá přítomnost v místě prováděného výzkumu přínosem. Osoby zapojené do výzkumu si na jeho přítomnost zvyknou a výzkumník se stává – alespoň do jisté míry – součástí daného prostředí. Zde je tedy jeden z přínosů prováděného výzkumného šetření. Dále šlo o možnosti přístupu k informacím, ke kterým by se osoba „zvenčí“ dostávala jen komplikovaně nebo vůbec. Všechny údaje podléhají zákonu o ochraně os. údajů⁵⁸ a bylo nutné s nimi i v intencích tohoto zákona zacházet. Interakce byla tedy v rovině profesionálních benefitů z výkonu zaměstnání a důvěrný vztah s cílovou skupinou. Rovněž možnost volby výzkumného vzorku tak, aby byl rovnoměrně rozložen pokud možno z pozice genderu, věku, vzdělání a osobnostního profilu – respondenti, kteří jsou v diplomové práci charakterizováni jako „konsenzuální typ“ a „kompromisní typ“. Naopak je možné, že se zde projeví některé, byť výzkumníkem nereflektované osobní vztahy s respondenty a tyto mohly sekundárně ovlivnit výsledky šetření, jako například jejich zařazování do kategorií „konsenzuál“ a „kompromisní“, nebo nepoložením dotazu, který by mohl „bolet“ apod.

I zde však docházelo ke kontrapunktům v rámci připraveného výzkumu a pilotáže a praxí. Otázky formulované přímo směrem k termínu dospělosti, byly často chápány jako přílišné teoretizování. Bylo tedy nutné mírně upravit metodu doptávání se. Osvědčený způsob byl zmínění praktických příkladů ve spojení s krátkými rozhovory – to s jednotlivci i ve skupině – a za použití pouze poznámkového bloku. Připravené záznamové zařízení tak nebylo prakticky využito. Ze zpočátku negativní situace byl však následně vytěžen termín „praktická zkušenost“, který se osvědčil jako jeden z klíčových faktorů při formulování výsledků.

Rovněž u získávání údajů z databází bylo zapotřebí metody „chytání kontextu“, kdy se data „objevovala“ až po analýze okolností jejich získávání. Výhodou bylo, že většina analyzovaných údajů byla ze záznamů autora diplomové práce. I zde se ukázala – logická – nedostatečnost a omezenost výzkumu prováděného jednou osobou v intencích textu závěrečné práce v porovnání s výzkumy prováděnými organizovaným týmem profesionálních badatelů.

⁵⁸ Zákon č. 101/2000 Sb. viz. <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-101>

5.4 Diskuse

Pro potřeby výzkumného šetření byla použita metoda ukotvené teorie, která je jednou z metod používaných při kvalitativním výzkumu. V jejím průběhu bylo postupováno podle metodologie Strausse – Corbinové (Strauss, Corbinová, 1999). Z dat získaných na vzorku respondentů formou rozhovorů, pozorování, písemným projevem (esejí) a sběrem pomocí listinných dokumentů v nízkoprahovém klubu pro děti a mládež Nadosah v Bystřici nad Pernštejnem, byla ukotvována teorie, která ve svém souhrnu odrážela dopad *ne - volby* stát se dospělým ve vybraném vzorku populace dospívajících.

Na základě údajů bylo stanoveno 17 kategorií, postupným procesem ukotvování byl profilován obraz dospívajících pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování. Výhodou při pořizování materiálů byla profesní blízkost výzkumníka cílové skupině dospívajících, jak uvádí Gavora (Gavora, 2010, s. 198) na stupnici jedna až pět dle stupně participace⁵⁹ *aktivní až úplná participace*. Rovněž ovšem uvádí i náročnost takové situace, protože výzkumník musí pozorovat sebe i okolí. V tomto směru se potenciál, kterým je takto vysoká míra participace se skupinou respondentů, může stát i otázkou, zda by při práci týmu výzkumníků nedošlo k výběru z jiných dat, utváření jiných kategorií a jiné formulaci závěru z provedeného výzkumného šetření než toho, který je předložen.

Respondenti svůj vztah k *ne - volbě* stát se dospělým jednak deklarovali ve svých odpovědích na otázky výzkumníka, ale rovněž svými postoji, které zaujímal a které byly zaznamenávány v rámci pozorování v nízkoprahovém zařízení a při terénní práci. Bylo zjištěno, že významnou, a současně sebeposilující roli měla **zkušenost** dospívajícího s oblastí, která se považuje za výlučný prostor dospělých. Současně tento posilující efekt nezáležel na tom, zda zkušenost byla pozitivní nebo negativní z pohledu společenské normy. Tak například sebevědomí, ochota a motivace dospívajícího hovořit se zástupcem dospělých, byla zásadně ovlivněna skutečností, zda dospívající měl nebo neměl nějakou zkušenost s touto oblastí. Délka rozhovoru byla obvykle u všech respondentů delší, pokud byla otázka směřována do oblasti kouření a dotazovaný byl sám kuřákem, nebo měl tuto „kuřáckou“ zkušenost. Podobně, pokud otázka směřovala do oblasti partnerských vztahů, práce nebo již absolvovaných brigád apod. Naopak, pokud zkušenost chyběla, míra ochoty a motivace byla spíše kolísavá. Zde je možné vidět jistou spojitost, která je uváděna i v odborné literatuře (Kraus, Hroncová, 2007, Dalrymple, 2005, Matoušek, Matoušková, 2011), se zvýšenou mírou rizikového chování právě u dospívajících.

⁵⁹ Pětistupňová škála: neparticipace – pasivní p. – částečně aktivní p. – aktivní p. – úplná p.

Další oblastí, která silně rezonovala ve skupině respondentů, byla v rovině psychologické. Ukázalo se, že jedním z údajů, které tzv. zvyšují citlivost dat, byla schopnost **empatie**. Respondenti se schopností *pohledu protistranou*, byli schopni – poté, co se takto, empaticky projeví – i v čistě teoretické rovině diskutovat o tématech dospělosti, která jim byla předkládána. Je předpoklad, že tento princip korelace mezi empatií a schopností teoretické diskuse, by mohl být jedním z progresivních faktorů například při aplikované sociální pedagogice v rámci preventivních programů apod. Z pohledu Molchanovova výzkumu (Molchanov, 2014) u skupiny dospívajících respondentů v Moskvě a v sídlech regionů Ruské federace byla zaznamenána větší míra empatie v kategoriích **pohlaví: dívky, velikost sídla: dospívající z menších sídel** v porovnání s velkoměstem⁶⁰. Lze tedy předpokládat, že podobná korelace bude i ve skupině českých respondentů a v souvislosti s poznatky z výzkumného šetření této diplomové práce by mohlo být přínosné, zjistit platnost zmíněných předpokladů ve výzkumu zabývajícím se těmito dvěma aspekty současně. Rozsah této diplomové práce však neumožňuje, aby byla uvedená hypotéza dále ověřována.

⁶⁰ Zde s Moskvou

6 Závěr

Předmětem této diplomové práce byl pohled na dospívání jako na situaci, která staví adolescenta do pozice, kdy mu není dána volba, zda se dospělým stane či nikoliv a současně je nucen volit, jakým dospělým chce být. Pro tento koncept byly použity termíny *ideální* a *reálný typ dospělosti*. Dále bylo v rámci výzkumného šetření směřováno do oblastí problémových situací, se kterými se dospívající v rámci tohoto dilema musí vypořádávat. V tomto případě nebylo primárně záměrem sledovat sociálně patologické jevy, ale oblasti, které souvisí s okolnostmi, kdy se mladý člověk setkává s výzvami přicházející dospělosti a musí sám pochopit a nalézt svoji pozici ve světě, který zde již byl a do kterého se vlastní volbou nerozhodl vstoupit, ale „byl přiveden“.

Cílem č. 1 bylo zmapování situace adolescentů v oblasti Bystřice nad Pernštejnem v rámci období přechodu z dětství do dospělosti. Tato skupina se charakterem velmi blížila skupině „adolescentů z malých sídel“ ve výzkumu Molchanova (Molchanov, 2014). Tedy skupině s větší mírou empatie. V této souvislosti se oslovená mládež také měla menší ochotu studovat mimo region a svoji budoucnost viděla jako rezidenta v oblasti. Více viz. výzkumné otázky a také níže.

Cílem č. 2 bylo nahlížet skupinu respondentů skrze jasnost/nejasnost, pozitivum/negativum a schopnost konsensu a kompromisu v pohledu na svoji budoucí dospělost. Zde je nutné poznamenat, že vzorek mládeže byl v jádru tvořen z klientů Nadosah – NZDM, tedy zařízení zacíleného na využití volného času dětí a mládeže těm, kteří by jinak volný čas trávili méně smysluplně či dokonce sebeohrožujícím způsobem, byť ve vzorku se objevili studenti gymnázia, SOŠ, návštěvy i mládež z terénní práce. Podrobněji jsou odpovědi v rámci ukotvení teorie podány v kap. 5.2 diplomové práce a níže v jejím závěru.

V procesu ukotvování teorie v rámci výzkumného šetření byla jako centrální kategorie definována *Přebírání štafety od minulých generací*, jako významní činitelé ovlivňující kvalitu života mládeže v průběhu adolescence byli zaznamenány *zkušenost* a *empatie*. V prvním případě bylo prokázáno, že podílení se na životě rodiny nebo i širších celků v rámci společnosti praktickým způsobem, tj. být – nejlépe odpovídajícím způsobem – zapojen do jejího fungování v rámci praktických aktivit, jakými mohou být již v raném dětství pomoc s domácími pracemi, podílení se v péči o mladšího sourozence nebo o domácí zvíře, až ke zvyšování soběstačnosti v pubertě a v adolescenci při zařizování nejprve cest například na výlet – vyhledání trasy, nákup jízdenek apod. – a později i samostatných výletů za svými zájmy. Rovněž bylo zaznamenáno, jak u patnáctiletých a starších respondentů pozitivně působilo, když se mohli

sdílet o zkušenosti s absolvovanými brigádami a s vlastnoručně vydělanými penězi a s jejich následným použitím. Zde byl vidět kvalitativní rozdíl v přístupu i mezi těmi, kteří nějakou finanční hotovost měli, ale „pouze“ v rámci kapesného či jinak, a s těmi, kteří ji měli z vlastní výdělečné činnosti. V tomto směru je zejména u „panelákových“ dospívajících častý výpadek teorie se životní praxí, která zde vystoupila jako jeden z klíčových faktorů.

Přínos výše zmíněného ukazatele zdaleka předčil ostatní pozorované jevy, jakými byla například míra empatie, vliv ekonomických faktorů apod. Dokonce, v jednom případě u respondenta DR6 i toho, že nežije s biologickými rodiči, ale je de facto vychovávána svou starší sestrou a jejím druhem. Vědomí vlastní kompetence získané v rámci školního projektu Fiktivní firma, ji posiluje více, než v jiných případech přítomnost obou rodičů, ovšem bez praktických zkušeností. Otázkou a možnou oblastí, kde by mohlo dojít k problematizování tohoto jevu, však může být nastavená míra mezi praktickým a teoretickým rámcem v dospívání. Doporučením a závěrem této práce však zůstává obrat a zvýšení pozornosti směrem k praktickým dovednostem dospívajících.

Druhým významným ukazatelem byla v průběhu výzkumného šetření zaznamenána schopnost vcítění se, tedy schopnost empatie. Tato „psychologická“ kategorie se na rozdíl od praktické zkušenosti, směřované do oblasti hledání místa pro mé Já ve společnosti, obrací směrem opačným, a to, jak se jedinec – a v jeho zastoupení i celá společnost – vypořádává se svým okolím, tedy se střetáváním s ním a současně i se mnou. Jaké jsou motivy jednání těch, které nazýváme *oni*. Tato vlastnost je mimo jiné důležitá pro vyhodnocení bezpečných či nebezpečných situací, hranic ve vztazích, ale také v procesu učení apod.

U respondentů, kteří přemýšleli a diskutovali rovněž i z pohledu druhé strany, dokázali předkládat plastičtější obrazy svých názorů, realističtěji či vůbec zohlednit případné riziko, byli ochotnější komunikovat či vést rozhovory výrazně delší (více se soustředit na téma) apod. Výzkumné šetření tedy přineslo v rámci sběru a vyhodnocení dat tuto druhou významnou položku v oblasti dospívání jako dilema.

Je rovněž nutné podotknout, že metoda ukotvené teorie je metoda náročná na komparaci získávaných údajů a jejich analýzu. Z pohledu této práce nejde tedy o vyčerpávající výstup z dat, která byla nashromážděna a použita. V případě, že by se na výzkumném šetření podílelo více výzkumníků, by pravděpodobně docházelo i k jiným interpretacím, než k těm, které jsou předloženy.

7 Aplikace výsledků

Z výzkumného šetření vyplynulo několik zajímavých postřehů, které by bylo dobré zužitkovat v podobě praktických doporučení zejména v práci s dětmi a s mládeží věkem příslušným cílové skupině 10 – 20 let. Na tomto místě budou zmíněny a následně stručně rozvinuty dva základní postřehy, které se primárně tématu dilema nedotýkají, sekundárně z něj však rovněž vychází, a to: potřeba zavádění praktických činností v práci s dospívajícími a směřování pozornosti do oblasti empatie.

- 1 V průběhu rozhovorů a analyzování dokumentů vyplynula vysoká míra korelace mezi kladným sebepojetím – a to i skrze negativní zkušenosti jakými bylo užívání alkoholu či drog nebo předčasný sexuální život – a praktickými zkušenostmi nabytými v průběhu života dospívajícího. Měl-li dospívající zkušenosti například z brigády a s vyděláním si vlastních peněz – pozn.: v kolektivu dospělých – pak se jeho sebevědomí zvyšovalo a i v rozhovorech byl takový respondent konstruktivnější a uměl – a chtěl – také lépe plánovat svoji budoucnost. Platila i obrácená úměrnost.
- 2 Dalším jevem vyplývajícím z výzkumného šetření bylo zjištění, že větší míra empatie koreluje s větší mírou „plnějšiho“ života respondentů, který hodnotili méně konfrontačně, se schopností sebereflexe. Touto vlastností disponovali ve větší míře především jedinci, kteří „znali kontext“ lépe než ti, u kterých se například míra pochopení pro určité druhy jednání dospělých autorit neprojevila v takové míře. Těž. viz. „Molchanov“ v kap. 4.

Doporučení pro praxi budou především ta, zda nezačít uvažovat nad tlakem k dosažení co možná nejvyššího vzdělání mladých lidí, který je přítomen v naší společnosti, jako nad jevem, který se projevuje i negativně v oblastech, kterými jsou prokrastinace v rámci dospívání, hrozící demografický kolaps apod. Obrácením se, a to i v přístupu pedagogických pracovníků, k podpoře „práce rukou“ např., ale i k ostatním praktickým dovednostem, by mohlo být jedno z východisek k nápravě uvedených skutečností. Tělesná zdatnost a praktické dovednosti dnes ustupují teoretickým oblastem života. Možností komunikace s generací, která má „převzít štafetu“, by se mohly zaměřit více i do oblastí jejího praktického uschopňování.

Z pohledu empatie se projevila souvislosti i v subkategoriích, jakými jsou gender, velikost sídla, kde dospívající vyrůstá. Zaměření pozornosti pedagogických pracovníků na

tuto oblast, může přinést zajímavé výsledky. Otázka však směřuje po limitech a kontraindikacích, které si dovedeme představit právě v konfrontaci poptávky po návratu mužnosti a současně rozvíjení vlastností, které jsou přirozenější – i v rámci výchovy samozřejmě – více děvčatům, než chlapcům, viz. též Chodorow v kap. 3.3. Naopak při podpoře rozvoje malých sídel, která byla z pohledu Molchanovova výzkumu viz. kap. 4 hodnocena jako faktor zvyšující schopnosti empatie, by k takovému dilema nedocházelo.

8 Seznam citovaných a použitých informačních zdrojů

BAUMAN, Zygmunt. *Globalizace: důsledky pro člověka*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 1999, 157 s. ISBN 80-204-0817-7.

BAUMAN, Zygmunt. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. dotisk 1.vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997, 233 s. ISBN 80-858-5014-1.

BEAUDET, Micheline a Céline BÉGIN. Parents d'adolescents : un défi parfois difficile. *Service social*. 1986, vol. 35, issue 3, s. 339-. DOI: 10.7202/706317ar. Dostupné z: <http://id.erudit.org/iderudit/706317ar>

BEDNÁŘOVÁ, Zdena a Lubomír PELECH. *Slabikář sociální práce na ulici: supervize, streetwork, financování*. 1. vyd. Brno: Doplněk, 2003, 99 s. Co? Jak? Proč?. ISBN 80-723-9148-8.

BIČ, Miloš et al. *Bible: český ekumenický překlad - Bible kralická : česká synoptická Bible (v rozsahu celého vydání Bible kralické z roku 1613)*. 1. vyd. Překlad Miloš Bič, Josef Bohumil Souček, Jindřich Mánek. Praha: Česká biblická společnost, 2008, xv, 1855, 430 s. ISBN 978-80-85810-86-8.

BOKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika: (Vybrané problémy)*. Vyd. 1. Bratislava: FF Univerzity Komenského, 1994. 78. Vysokoškolské skriptá. Univerzita Komenského.

DALRYMPLE, Theodore. *Život na dně: světový názor, který vytváří spodinu společnosti*. Vyd. 1. Překlad Ondřej Novák. Praha: Academia, 2005, 266 s. ISBN 80-200-1337-7.

HART, Michael. Free ebooks - Project Gutenberg: J.J.Rousseau: The Confession. LEBERT, Marie. *Project Gutenberg* [online]. Salt Lake City, 2014, 11.8.2014 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.gutenberg.org/ebooks/3913>. Online kniha J.J.Rousseau: The Confession.

HART, Michael. Free ebooks - Project Gutenberg: John Locke: Second treatise of government. LEBERT, Marie. *Project Gutenberg* [online]. Salt Like City, 2014, 11.8.2014 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.gutenberg.org/files/7370/7370-h/7370-h.htm>. Online kniha J.Lock: Second treatise of government.

HART, Michael. Free ebooks - Project Gutenberg: Thomas Hobbes: Leviathan. MARIE LEBERT. *Project Gutenberg* [online]. Salt Lake City, 2014, 11.8.2014 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: <http://www.gutenberg.org/files/3207/3207-h/3207-h.htm>. Online kniha T. Hobbes: Leviathan.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Vyd. 1. Praha: Argo, 1999, 594 s. ISBN 80-720-3124-4.

GRAHAM, P. J. a D. M. FOREMAN. An ethical dilemma in child and adolescent psychiatry. *Psychiatric Bulletin*. 1995-02-01, vol. 19, issue 2, s. 84-86. DOI: 10.1192/pb.19.2.84. Dostupné z: <http://pb.rcpsych.org/cgi/doi/10.1192/pb.19.2.84>

- HALL, Calvin S. *Psychológia osobnosti: úvod do teórií osobnosti*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997, 510 s. ISBN 80-080-0994-2.
- HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie* Přel. I. Štěpaníková. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, 165 s. ISBN 80-717-8198-3.
- JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel VACEK. *Kapitoly ze základů pedagogiky: studijní text*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 163 s. ISBN 80-704-1019-1.
- JANIŠ, Kamil a Irena LOUDOVÁ. *Vybraná témata z teorie výchovy: (studijní opora)*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2011, 162 s. ISBN 978-807-4351-136.
- JANIŠ, Kamil a Vladimír TÄUBNER. *Didaktika sexuální výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, 107 s. ISBN 80-704-1902-4.
- JUNG, Carl Gustav. *Duše moderního člověka*. Vyd. 2. Brno: Atlantis, 1994, 378 s. ISBN 80-710-8213-9. Doporučení. Národní koncepce podpory oncepce rodinné [online]. 2006, s. 59 [cit. 2013-12-27].Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/7958/Narodni_koncepce_podpory_rodin_s_detmi.pdf
- KATRŇÁK, Tomáš. *Spríznění volbou?: homogamie a heterogamie manželských párů v České republice*. Vyd. 1. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008, 239 s. Studie (Sociologické nakladatelství), 52. ISBN 978-808-6429-984.
- KELLER, Jan. *Tři sociální světy: sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2011, 211 s. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004, 204 s. ISBN 80-864-2939-3.
- KENNETH, Thompson. *Klíčové citace v sociologii*.Vyd. 1. Praha: Barrister and Principál, 2004, 267 s. ISBN 80-85947-68-4
- KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Nové, přeprac. vyd. Praha: Galén, 2006, 327 s. Makropulos. ISBN 978-807-2624-102.
- KRAUS, Blahoslav. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno :. 2006, 156 s. ISBN 80-731-5125-1.
- KRAUS, Blahoslav. *Jak žije středoškolská mládež na počátku XXI. století: výzkum v Královéhradeckém kraji v letech 2000-2003*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, 171 s. ISBN 80-704-1738-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999, 165 s. ISBN 80-704-1135-X.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 978-807-3673-833.

- KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. Sociální patologie. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 325 s. ISBN 978-807-0418-963.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie vděčnosti a nevděčnosti: [kudy vede cesta k přátelství]. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 117 s. Psyché (Grada Publishing). ISBN 978-802-4718-385.
- KURR VAN GENNEP, Charles-Arnold. Přejímové rituály: systematické studium rituálů. Překlad Helena Beguivinová. Praha: Lidové noviny, 1997, 201 s. Mythologie, sv. 1. ISBN 80-710-6178-6.
- LORENZ, Konrad. *Osm smrtelných hříchů*. Vyd. v tomto překladu 2., v nakl. Academia 1. Praha: Academia, 2000, 94 s. Edice Reprint, sv. 8. ISBN 80-200-0842-X.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-807-3673-253.
- MATOUŠEK, Oldřich. Základy sociální práce. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 309 s. ISBN 80-717-8473-7.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2003, 161 s. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), sv. 3. ISBN 80-864-2919-9.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 336 s.
- MOLCHANOV, Sergey V. Empathy as the Factor of Moral Dilemma Solving in Adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2014, vol. 146, s. 89-93. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.08.091. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042814047454>
- NAKONEČNÝ, Milan. Lidské emoce. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000, 335 p. ISBN 80-200-0763-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. 1. vyd. Praha: Academia, 1999, 287 s. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. Motivace lidského chování. 1.vyd. Praha: Academia, 1997, 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- OTT, Laurent. *Pédagogie sociale: une pédagogie pour tous les éducateurs*. Lyon: Chronique Sociale, 2011. ISBN 978-285-0088-872.
- PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705.
- RENZETTI, Claire M. *Ženy muži a společnost* :. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003, 642 s. :. ISBN 80-246-0525-2.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 190 s. ISBN 978-802-1063-822.

SEDLÁČEK, Tomáš. *Ekonomie dobra a zla: po stopách lidského tázání od Gilgameše po finanční krizi*. 1. vyd. Praha: 65. pole, 2009, 270 s. ISBN 978-80-903944-3-8.

SEMRÁD, Jiří, Iva JURÁČKOVÁ a Václav ŠÍMA. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 121 s. ISBN 978-807-0418-970.

SPURNÝ, Joža. *Psychologie násilí: o psychologické podstatě násilí, jeho projevech a způsobech psychologické obrany proti němu*. 1. vyd. Praha: Eurounion, 1996, 134 s. ISBN 80-858-5830-4.

STEPHENSON, Bret. *Co dělá z chlapců muže: Duchovní přechodové rituály ve věku nevšímavosti*. Vyd. 1. Praha: DharmaGhaia, 2012, 345 s. ISBN 978-80-7436-019-0.

STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie* Přel. S. Ježek. 1.vyd. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 80-858-3460-X.

SVEJKOVSKÝ, Jaroslav a Jana SVEJKOVSKÁ. *Nový občanský zákoník 2014: rejstřík : redakční uzávěrka 26. 3. 2012*. 1. vyd. Ostrava: Sagit, 2012, 320 s. ÚZ. ISBN 978-80-7208-920-8.

ŠEĐOVÁ, Klára, Milada RABUŠICOVÁ, Petr NOVOTNÝ, Milan POL a Lenka HLOUŠKOVÁ. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity: Možnosti uplatnění zakotvené teorie v pedagogickém výzkumu : rodinná socializace dětského televizního diváctví*. Vyd. 1. Brno: Centrum informačních technologií FF MU, 2005. ISBN 80-210-3891-8.

ŠOLCOVÁ, Iva. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, 102 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4729-473.

ŠPATENKOVÁ, Naděžda. *Krize: psychologický a sociologický fenomén*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2004, 129 s. ISBN 80-247-0888-4.

THOMPSON, Kenneth. *Klíčové citace v sociologii*. Vyd. 1., dotisk. Brno: Barrister/Principal, 2004. ISBN 80-85947-68-4.

TREMBLAY, Jean-Marie. UQAC: Les classiques des sciences sociales. UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A CHICOUTIMI. *UQAC* [online]. Québec, 2015 [cit. 2015-02-20]. Dostupné z: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/regles_methode/durkheim_regles_methode.pdf. Odkaz na PDF formát díla É. Dürkheim: Les regles de la méthode sociologique.

TURNER, Victor. *Průběh rituálu*. Vyd. 1. Překlad Lucie Kučerová. Brno: Computer Press, 2004, vii, 194 s. ISBN 80-722-6900-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

WATZLAWICK, Paul. *Pragmatika lidské komunikace. Interakční vzorce, patologie a paradoxy*. 1. vyd. Hradec Králové: Konfrontace, 1999, 243 s. ISBN 80-860-8804-9.

9 Seznam tabulek a obrázků

Tabulky

Tabulka č. 1: Počet respondentů – esej, dotazník, rozhovory, kazuistika

Tabulka č. 2: Počet respondentů Nadosah – NZDM – rozhovory, kazuistiky

Tabulka č. 3: Interakce dospělý – adolescent DR06: situace „poučování“

Obrázky

Obrázek č. 1: Šest kompetencí

Obrázek č. 2: Strategie morálních dilemat

Obrázek č. 3: Hledání pozice

Obrázek č. 4: Paradigmatický model upravený pro účely DP

Obrázek č. 5: Paradigmatický model dle Strauss – Corbinové aplikovaný v DP

Přílohy

Příloha A: studentský dotazník

1

Respondent – DOTAZNÍK

(ÚDAJ, KTERÝ VYHOVUJE, PODTRHNI)

- 1 **Pohlaví (podtrhni):** MUŽ / ŽENA
- 2 **Věk:**
- 3 **Rok studia a typ oboru (např. 1.r. učebního oboru nebo 2.r gymnázia apod.):**
- 4 **Rodina (podtrhni všechny rod. příslušníky, se kterými žiješ ve spol. domácnosti):**
 - a) **Dospělí:** Otec / matka / adoptivní otec a matka / matčin partner / otcova partnerka / babička / děda / pěstouni / žiji v dětském domově / jiné (uved' kdo):
 - b) **Děti:** St. bratr – ^{vlastní} (počet?) ... / ml. bratr – ^{vlastní} (počet?).... / st. sestra – ^{vlastní} (počet?).. / ml. sestra – ^{vlastní} (počet?).... / st. bratr – ^{nevlastní} (počet?) / ml. bratr – ^{nevlastní} (počet?) / st. sestra – ^{nevlastní} (počet?) / ml. sestra – ^{nevlastní} (počet?)
- 5 **Obvykle bydlím/žiji (trvalé bydl.) ve vzdálenosti od Bystřice nad Pernštejnem:**
 - a) dále než 20 Km
 - b) blíže než 20 Km
 - c) přímo v místě
- 6 **Sebehodnocení:**
 - a) myslím si o sobě, že jsem fyzicky zdatný/-á ANO / NE
 - b) myslím si o sobě, že jsem chytrý/-á ANO / NE
 - c) myslím si o sobě, že jsem přitažlivý/-á ANO / NE
- 7 **Mám přístup k internetu alespoň na 1h.:**
 - a) denně
 - b) 3x/týden
 - c) 1x/týden
 - d) jinak (uved')
- 8 **Dostávám pravidelné kapesné:** ANO / NE
- 9 **Nejvíce omluvených (i neoml.) hodin jsem měl v min. školním roce pravděpodobně v tomto předmětu:** Čj / M / Tv / D / Aj / Nj / Rj / Hv / Ze / F / Ch / jiný (uved'):
- 10 **Obvykle usínám:**
 - a) před 21.h.
 - b) před 22.h.
 - c) před 23.h
 - d) jindy (uved')
- 11 **Obvykle ve všední den vstávám:**
 - a) před 6.h.
 - b) před 7.h.
 - c) před 8.h
 - d) jinak (uved')
- 12 **Věděl/-la bych, co by se dalo zlepšit v místě mého bydliště tak, že by to ocenila většina lidí:**A / NE
- 13 **Místo (obec, město), kde žiji, bych cizím lidem rozhodně doporučil/-la k návštěvě:** ANO / NE
- 14 **V minulosti jsem se již obrátil/-a na kamaráda/-ku s vážnou prosbou o pomoc:** ANO / NE
- 15 **Obvykle se ráno před cestou do školy nasnídám:** ANO / NE
- 16 **Ten/ti, kdo mne vychovává/- vají (dospělý/-lí v rodině) mě má/mají skutečně rád/-di:** ANO / NE

- 17 **Kdybych mohl/-la vytvořit ideální svět, byl by:**
 a) rozhodně jiný než ten současný b) změnil/-la bych některé jeho oblasti, ale základ by zůstal stejný c) nevím, je mi to jedno
- 18 **Věřím, že je Něco nebo Někdo „nad námi“:** ANO / NE

NYNÍ, PROSÍM, OTOČ LIST.

2

Respondent – ESEJ

PÍŠE SE ROK 2035. JE PONDĚLÍ RÁNO. PROBOUZÍM SE. TENTO MŮJ DEN BUDE VYPADAT TAKTO (např. jakým jazykem hovořím ... jakou mám/nemám práci, rodinu, vztahy, zdraví, finanční situaci, ...):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

JE STÁLE PONDĚLÍ ROKU 2035. JE VEČER. ZÁVĚR MÉHO DNE BUDE VYPADAT TAKTO:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

NYNÍ JE VOLNÝ DEN (SO, NE, SVÁTEK) PROBOUZÍM SE A MŮJ DEN BUDE VYPADAT TAKTO:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

JE STÁLE VOLNÝ DEN ROKU 2035. ZÁVĚR MÉHO DNE BUDE VYPADAT TAKTO:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

TO JE VŠECHNO. DĚKUJEME TI ZA TVŮJ ČAS!

Příloha B1: Výběr centrální kategorie

Kategorie 1 – 6, vlastnosti a dimenze

KATEGORIE	VLASTNOSTI (znaky či charakteristika)	DIMENZE
Opírání se o předpoklad rodičovské lásky	Nepochybování o podpoře dodičů	Téměř vždy
	Nepochybování o lásce rodičů	Téměř vždy
	Rodiče jako jistota ve světě	Téměř vždy
Sebeprosazování	Jistota o naplnění cílů (ideálů)	Téměř nikdy
	Jistota o naplnění cílů (reálných)	Občas
	Konání pro budoucnost teď a tady	Téměř vždy
Toužení po vlivu	Časté konflikty	Občas
	Negativní proci	Téměř vždy
	Dává sílu	Téměř nikdy
	Dává směr (ideál)	Téměř vždy
	Dává směr (reál)	Občas
Podstupování rizik	Rozsah	Často
	Sebeuspokojení a uklidnění	Občas
	Sám/sama	Často
	S vrstevníky	Často
Tázání se po významu dospělosti	Kdy? (rozumově)	Téměř nikdy
	Kdy? (emocionálně)	Často
	Společenská prestiž	Občas
	Obrana pozice „Já“	Občas
	Jako nutnosti	Často
Konfrontace sebe s dospělými	Konfrontuji se s dospělými sám	Často
	Konfrontuji se s dospělými ve sk.	Často
	Tváří v tvář	Často
	S cizími dospělými	Občas
	S dospělými, které znám	Často
	S rodiči	Občas

Příloha B2: Výběr centrální kategorie

Kategorie 7 – 9, vlastnosti a dimenze

KATEGORIE	VLASTNOSTI (znaky či charakteristiky)	DIMENZE
Zaneprázdnění sexuální oblastí	Myšlenky (sám u sebe)	Téměř vždy
	Praktikování (sám: četba, ...)	Občas
	Verbálně s vrstevníky	Téměř vždy
	Praktikování s vrstev. (video, ...)	Téměř vždy
	Směrem k ideálu	Často
	Směrem k reálným možnostem	Často
	Nutnosti změny stávajícího stavu	Téměř vždy
	Vize spokojenosti – ideál	Téměř vždy
	Vize spokojenosti - reálně	občas
V dospělosti se stáváme odolnějšími	Vůči bolesti	Téměř vždy
	Roste vůle a spolehlivost	Téměř vždy
	K podvodům a nespravedlnosti	Občas
	Vůči snům	Často
Hledání „kotvy“ - stabilita	Tetování – úvaha	Často
	Piercing – úvaha	Často
	Žádost o radu	Občas
	Tetování – prakticky	Občas
	Piercing – prakticky	Občas
	U kamarádů	Téměř vždy
	U rodičů	Téměř nikdy
	Ve škole (zaměření se na kariéru)	Občas
	Fantazii	Téměř vždy
	Koníčky	Občas
	Milostné vztahy (i fantazie)	Téměř vždy
	Peníze	Téměř vždy

Příloha B3: Výběr centrální kategorie

Kategorie 10 – 14, vlastnosti a dimenze

KATEGORIE	VLASTNOSTI (znaky či charakteristiky)	DIMENZE
Nalézání „kotvy“ - stability	Tetování – úvaha	Občas
	Piercing – úvaha	občas
	Žádost o radu	Téměř nikdy
	Tetování – prakticky	Téměř vždy
	Piercing – prakticky	Téměř vždy
	U kamarádů	Občas
	U rodičů	Často
	Ve škole (zaměření se na kariéru)	Občas
	Fantazii	Často
	Koníčky	Občas
	Milostné vztahy (i fantazie)	Často
	Peníze	Často
Submisivní vůči rodičům	Mají na to právo	Často
	Nevidím k tomu důvod	Téměř nikdy
	Ano - cítím se omezován/-na	Občas
	Ne – jsem partner/-ka rodičů	Často
Život musí mít smysl	Jsem o tom přesvědčený/-ná	Občas
	Nevím	Často
	Přemýšlím o tom	Občas
„Princové“ se žení s „Popelkami“	Hledání partnera/-ky (ideál)	Téměř vždy
	Hledání partnera/-ky (reál)	Občas
	Pro krásu	Téměř vždy
	Z lásky	Často
	Z nouze	Téměř nikdy
	Z povinnosti	Téměř nikdy

Příloha B4: Výběr centrální kategorie

Kategorie 15 – 17, vlastnosti a dimenze

KATEGORIE	VLASTNOSTI (znaky či charakteristiky)	DIMENZE
Dospělost jako nástroj k naplnění snů	Dětského	Téměř vždy
	Nynějšího	Často
	Většího než dětského	Téměř vždy
	Lze souhlasit	Téměř vždy
	Jinak to nejde	Často
	Drahý „nástroj“	Často
Přebírání štafety od předchozí generace	Samozřejmost	Vždy
	Nezbytnost a břímě	Občas
	Týká se mě i ve vyšší spol.	Téměř vždy
	Lákavá vidina	Občas
	Již se to děje	Téměř vždy
	Jde o pozvolný proces	Téměř vždy
Pocit tlaku od společnosti abych dospěl/-la	Děje se to	Téměř vždy
	Příjemné	Občas
	Nese umocňování vlivu	Téměř vždy
	Argument k sebeprosazení	Téměř vždy
	Je to <i>fair</i>	Často
Neschopnost/neochota náhledu na vlastní stáří	Není k tomu důvod	Často
	Není předmětem myšlenek	Téměř vždy
	Smutné téma	Často
	Téma z „jiného světa“	Téměř vždy
	Nemusím se stáří dožít	Často
	Zaneprázdnění přítomností	Téměř vždy

Příloha C1: interakce dospělý – adolescent DR06: situace „poučování“

Účel navázání vztahu D ⁶¹ – A ⁶²	Osobnost dospělého	Osobnost adolescenta - HR15	A1 – „jednotlivec“ A2 - „ve skupině“	Způsob vedení komunikace D - A	Reakce adolescenta (dimenze)	Výstup z interakce (dimenze)
CÍL – POUČIT (Otázky po: znalostech, zkušenostech, ...)	logotrop ⁶³ (neosobní autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP⁶⁴ • př. NT⁶⁵ 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
	paidotrop ⁶⁶ (přátelská autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	- zájem - zájem/nezájem - zájem	- naladění - naladění - naladění
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	- zájem - zájem - zájem	- naladění - naladění - naladění

⁶¹ Dospělý

⁶² Adolescent

⁶³ Termín pro pedagoga zaměřeného na předmět studia a současně modelaci studenta k výkonu v něm

⁶⁴ Příklad s morálním a právním přesahem

⁶⁵ Příklad „na tělo“ jednotlivci

⁶⁶ Termín pro pedagoga zaměřeného na žáka – předmět studia se stává obohacením jeho osobnosti

Příloha C2: interakce dospělý – adolescent HR07: situace „ukázňování“

Účel navázání vztahu D ⁶⁷ – A ⁶⁸	Osobnost dospělého	Osobnost adolescenta	A1 – „jednotlivec“ A2 - „ve skupině“	Způsob vedení komunikace D - A	Reakce adolescenta (dimenze)	Výstup z interakce (dimenze)
CÍL – UKÁZNIT (Otázky po: vlastním vlivu, autonomii, sebepojetí, ...)	logotrop ⁶⁹ (neosobní autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP⁷⁰ • př. NT⁷¹ 	-	<ul style="list-style-type: none"> - NKV - vztah i rozkol - odmítnutí
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsensuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
	paidotrop ⁷² (přátelská autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	<ul style="list-style-type: none"> - zájem - nezáměr - opozice 	<ul style="list-style-type: none"> - naladění - chlad - odmítnutí
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	<ul style="list-style-type: none"> - opozice - nezáměr - opozice 	<ul style="list-style-type: none"> - naladění - útočení - nepřátelství
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsensuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-

⁶⁷ Dospělý

⁶⁸ Adolescent

⁶⁹ Termín pro pedagoga zaměřeného na předmět studia a současně modelaci studenta k výkonu v něm

⁷⁰ Příklad s morálním a právním přesahem

⁷¹ Příklad „na tělo“ jednotlivci

⁷² Termín pro pedagoga zaměřeného na žáka – předmět studia se stává obohacením jeho osobnosti

Příloha C3: interakce dospělý – adolescent DR03: situace „motivování“

Účel navázání vztahu D ⁷³ – A ⁷⁴	Osobnost dospělého	Osobnost adolescenta	A1 – „jednotlivec“ A2 - „ve skupině“	Způsob vedení komunikace D - A	Reakce adolescenta (dimenze)	Výstup z interakce (dimenze)
CÍL – MOTIVOVAT (Otázky po: zkušenostech, sebezpojetí, dovednostech, ...)	logotrop ⁷⁵ (neosobní autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP⁷⁶ př. NT⁷⁷ 	<ul style="list-style-type: none"> - zájem - zájem/nezájem - opozice 	<ul style="list-style-type: none"> - NKV - vztah i rozkol - odmítnutí
			A2	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP př. NT 	<ul style="list-style-type: none"> - zájem - zájem/zdrženlivost - zdrženlivost 	
	paidotrop ⁷⁸ (přátelská autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP př. NT 	<ul style="list-style-type: none"> - zájem - zájem - zájem 	<ul style="list-style-type: none"> - naladění - naladění - naladění
			A2	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP př. NT 	<ul style="list-style-type: none"> - zájem - opozice - opozice 	<ul style="list-style-type: none"> - odmítnutí - odmítnutí - odmítnutí
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> os. příklad př. s MP př. NT 	-	

⁷³ Dospělý

⁷⁴ Adolescent

⁷⁵ Termín pro pedagoga zaměřeného na předmět studia a současně modelaci studenta k výkonu v něm

⁷⁶ Příklad s morálním a právním přesahem

⁷⁷ Příklad „na tělo“ jednotlivci

⁷⁸ Termín pro pedagoga zaměřeného na žáka – předmět studia se stává obohacením jeho osobnosti

Příloha C4: interakce dospělý – adolescent HR12 : situace „pochopení“

Účel navázání vztahu D ⁷⁹ – A ⁸⁰	Osobnost dospělého	Osobnost adolescenta	A1 – „jednotlivec“ A2 - „ve skupině“	Způsob vedení komunikace D - A	Reakce adolescenta (dimenze)	Výstup z interakce (dimenze)
CÍL – POCHOPIT (Otázky po: sebezpojetí, schopnostech a dovednostech, po vlastním vlivu, ...)	logotrop ⁸¹ (neosobní autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP⁸² • př. NT⁸³ 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
	paidotrop ⁸⁴ (přátelská autorita dospělého)	odmítavý (opozičně nastavená osobnost – kompromisní typ)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-
		vstřícný (empaticky nastavená osobnost – typ konsenzuál)	A1	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	- nezájem - nezájem - zájem	- naladění - naladění - naladění
			A2	<ul style="list-style-type: none"> • os. příklad • př. s MP • př. NT 	-	-

⁷⁹ Dospělý

⁸⁰ Adolescent

⁸¹ Termín pro pedagoga zaměřeného na předmět studia a současně modelaci studenta k výkonu v něm

⁸² Příklad s morálním a právním přesahem

⁸³ Příklad „na tělo“ jednotlivci

⁸⁴ Termín pro pedagoga zaměřeného na žáka – předmět studia se stává obohacením jeho osobnosti

Příloha C5: interakce dospělý – adolescent: Vysvětlivky k tabulkám: C1, C2, C3, C4 a současně souhrn kódů respondentů

Vysvětlivky k tabulkám: C1, C2, C3, C4	
DÍVKY	HOŠI
D – 15-16- dag22mich11 – DR1 ⁸⁵ D – 15-16 - dag22mar11 – DR2 D – 15-16 - len23joh07 – DR3 D – 15-16 - len20mag07 – DR4 D – 15-16 - mar08mich10 – DR5	H – 15-16 - MICH (VAC) – HR1 ⁸⁶ H – 15-16- mar02DAN03 – HR2 H – 15-16 - mar00DAV00 – HR3
D – 17-18 - - - kve22ann03 - - - - DR6 ⁸⁷ D – 17-18 - - - kve00DEN00 - - - - DR7	H – 17-18- and00VAC03 – HR4 ⁸⁸ H – 17-18 - han11luk02 – HR5 H – 17-18 - len07rad08 – HR6 H – 17-18- mar23mar11 – HR7
	H – 17-18- eval2pep11 – HR8 ⁸⁹ H – 17-18 - dan00patvat – HR9 H – 17-18 - mar07urby – HR10 H – 17-18 - and00VAC03 – HR11
-	H – 19-20 - zlámyš00000 – HR12 ⁹⁰ H – 19-20 - mladej00000 – HR13 H – 19-20 - borův0000 – HR14 H – 19-20 - tomek0000 – HR15

⁸⁵ Dívka, rozhovor, 15-16 let

⁸⁶ Chlapec, rozhovor, 15-16 let

⁸⁷ Dívka, rozhovor, 17-18 let

⁸⁸ Chlapec, rozhovor, 17-18 let

⁸⁹ Chlapec, rozhovor 17-18 let

⁹⁰ Chlapec, rozhovor, 19-20 let

