

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

Magisterské kombinované studium

2012 – 2014

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Jan Chaloupka

Životní cíle žáků s poruchami chování se zřetelem  
k jejich školní a sociální integraci

**Praha 2014**

**Vedoucí diplomové práce:**

doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Master Combined Studies

2012 – 2014

**DIPLOMA THESIS**

Jan Chaloupka

Life Goals of Pupils with Behavioural Disorders with Respect to  
Their School and Social Integration

**Prague 2014**

**The master thesis work supervisor:**

doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 13. 3. 2014

Jan Chaloupka

.....

## **Anotace:**

Tato práce se zabývá nejprve popisem příznačných rysů dnešních dospívajících a některými teoretickými poznatky a koncepcemi utváření osobnostních rysů v tomto věku. Historicky vždy probíhající diskontinuita mezi establishmentem dospělých a mládeží je shledávána jako gradující a nabývající rysy značně zátěžové a u řady jedinců narušující jejich psychosociální zrání.

Autor dovozuje, že dnes negativně působí napětí mezi psychickou i fyzickou akcelerací a prodlužující se závislostí na dospělých, a zejména tzv. "cool" manipulace.

Autor následně vyslovuje hypotézu: "Zvládnutí obtížností spojených s dospíváním a stanovením reálných životních cílů dovede nejlépe psychicky integrovaný jedinec, avšak u ostatních převládne pocit nejistoty zakrývanými projevy definovanými jako: teenagerovský habitus".

Hypotézu ověřuje dotazník obsahující 17 uzavřených a 2 otevřené otázky. Vzorek zahrnuje 165 respondentů ve čtyřech skupinách: studující (gymnazisté) chlapci a dívky + chlapci a dívky nestudující (tj.s poruchami chování). Výzkum je zaměřen na tři okruhy: 1/ subjektivní prožívání vztahových skutečností a sociálních podnětů, 2/ sebehodnocení, pohled do budoucnosti a životním cíle, 3/ vlastní reflexe habitu. Výzkum sleduje přijetí habitu na třech úrovních: extrémní, průměrné a minimální. Rysy habitu na disociální extrémní úrovni byly zjištěny: nestudující chlapci 12,2%, nestudující dívky 5,5%, studující dívky 3,4% studující chlapci 1,2%. Průměrný habitus přesahují k minimálnímu: studující chlapci 47%, studující dívky 40%, nestudující dívky 15%, nestudující chlapci 12%. Jako nejvíce vypovídající kategorie se ukázaly zaměření aktivit a představy o budoucnosti. Tyto kategorie se projevíly v kontingencích jako výsledek míry: opory v rodině, komunikace s dospělými, existence perspektivního vzoru. Habitus je nejvýraznější tam, kde je mezi oběma výslednými kategoriemi nejmenší korelace. Dochází k vysoké manipulovatelnosti, konzumním idolům a přijímání habitu jako úniku od životních nejistot. Ty však mají i respondenti s extrémním habitem. Celkem uvádí pocit životní nejistoty 67%, přičemž 11% na budoucnost nemyslí, takže pouze 12% k ní projevuje zodpovědný postoj. Kontingence ukazují souvislost těchto projevů s malou mírou sebereflexe, celkově ji projevuje jen 34%, nejvíce studující chlapci. Z těch, kteří si svou budoucnost představují v nadprůměrné úrovni, pro to 84% nedělá nic nebo jen velmi málo, pouze 16% zaměřuje své aktivity cíleně. Zjištění naznačují, že minimální úroveň habitu lze pokládat za běžný rys věku, ale již středová a zejména extrémní se jeví jako snaha o řešení rozporu mezi vědomím nejistých perspektiv a snem o šťastné budoucnosti, kterou většina chápe v polohách popularity tzv. "celebrit" a konzumu. Výzkum dovozuje v kontingenčních tabulkách, že zdroje habitu jsou nejsilnější tam, kde sociální realita není schopna nabídnout reálné životní vzory a dostatečně saturující perspektivy, zatímco komerční manipulace směrem ke "cool" strhává k přechodnému uspokojení. To je však do značné míry pouze předstíráním společensky i sobě samotnému a na počátku dospělosti snadno vyústí v životní resignaci. Pokud by zjištění byla prohloubena na širším vzorku, patrně by ukázala problém extrémních teenagerovských projevů jako téma společenského vymezení dosažitelných životních cílů jako sebestvrzujících u té části mládeže, která je z různých důvodů nemůže hledat např. ve vysokoškolském vzdělání apod.

Příloha 1 obsahuje dotazník zadávaný při výše uvedeném výzkumu.

Příloha 2 obsahuje analýzu dokumentu o indoktrinační manipulaci s mladou generací

Obchodníci s "Coolturou".

## **Klíčové pojmy:**

adolescence, emocionalita, habitus, cílové aspirace, životní cíle, poruchy chování, indoktrinace, manipulace, maturace, ontogeneze, osobnost, pubescence, rodina, skupina, skupina malá, socializace, integrace, inkluze, utilita, škola, teenager, brain washing

## **Annotation:**

The thesis provides a description of the characteristic features of today's adolescents as well as dealing with certain theoretical aspects and concepts of personality formation at this age. The traditional discord between adults and teenagers is deemed to be deepening and even more strained and stressful, causing disturbances to the psychosocial maturing of adolescents. The author demonstrates that the tension between mental and physical acceleration, prolonged dependence on adults and "cool" manipulation bring about some very negative consequences. The author surmises that although young people with an integral personality structure are capable of managing the difficulties of adolescence, depression and anxiety might prevail in others, though hidden beneath behaviour designated in the thesis as teenager habitus.

The hypothesis was verified by a questionnaire containing 17 closed and 2 open questions. The sample includes 165 respondents divided into four groups: students (high school), male and female and non-students (with behav. disorders), male and female. The survey focused on three areas: 1) subjective perception of social relationships and social stimuli, 2) self-assessment and future aspirations, and 3) proprietary reflection of the habitus. The ascertained habitus features at an extremely dissocial level: non-student boys 12.2%, non-student girls 5.5%, student boys 1.2 and student girls 3.4%. Average to minimum habitus: student boys 47%, student girls 40%, non-student girls 15% and non-student boys 12%. The categories concerning the activity focus and future aspirations turned out to be the most telling. These categories were revealed in the contingencies as a consequence of the degree of family background, communication with adults and existence of a role model. The habitus is most distinct in cases with the least correlation between the two resulting categories. As a result, there is a high degree of susceptibility to indoctrination, acceptance of consumer idols and the perception of the habitus as an escape from the insecurities of life. This applies also to respondents with the extreme habitus. A total of 67% of the respondents acknowledged feelings of insecurity. Since 11% of the respondents don't have future aspirations, only 12% of the respondents manifested a responsible attitude concerning their future. The contingencies revealed that there was a close relationship between such behaviour and low self-esteem, demonstrated by only 34% of respondents, mainly by student boys. 84% of the respondents, with expectations of an above-average future, do not do anything or do very little to achieve their goals and only 16% focus their activities accordingly.

The survey manifested that a minimum level of habitus can be considered a normal characteristic feature at this age. On the other hand, there is widespread conflict due to the awareness of uncertain perspectives combined with a dream of a happy future, perceived by most respondents as the life of celebrities in a consumer environment. The contingency tables reveal that the sources of the habitus are strongest wherever social reality is unable to offer realistic role models and realistic and fulfilling perspectives, while commercial manipulation toward a "cool" image leads to temporary satisfaction. To a large extent, this attitude leads only to social posturing, which can easily result in overall resignation at the start of adult life. Should the survey be conducted in a larger sample, it would probably manifest a problem of extreme teenage behaviour as an issue of social delimitation of achievable life goals as self-confirming for the segment of adolescents who cannot aspire to a university education etc.

Annex 1 contains the questionnaire used in the survey.

Annex 2 contains an analysis of a document concerning indoctrination manipulation.

## **Key words:**

adolescence, adolescent personality structure, life goals, teenage habitus, behavioural disorders, emotionality, indoctrination, manipulation, ontogenesis, pubescence, family, group, maturation, school, small group, socialization, target aspiration, integration, inclusion, teenager, brainwashing

# OBSAH

## TEORETICKÁ ČÁST

1	VYMEZENÍ PROBLÉMU, CÍLE A METODY PRÁCE.....	7
1.1	Historické souvislosti.....	8
1.2	Popis současné situace dospívajících.....	10
1.3	Rámcové typy dospívajících .....	12
1.4	Základní výzkumný předpoklad .....	17
1.5	Integrita osobnosti a teenagerovský habitus .....	17
1.6	Osobnost z psychologického hlediska .....	18
2	PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ REFLEXE.....	33
2.1	Edukace z hlediska intencionality.....	34
2.2	Proces edukace a socializace ve vztahu k okolí.....	36
2.3	Osobnost a role žáka ve vztahu k edukaci .....	38
2.4	Utilita v otázkách integrace a edukační úspěšnosti .....	43
2.5	Možnosti a podmínky školní integrace .....	47
2.6	Legislativní rámec školní integrace .....	47
2.7	Projekt inkluze v současném systému vzdělávání .....	50
2.8	Výhrada k národnímu plánování inkluzivního vzdělávání .....	51
2.9	Podmínky integrace a současný stav inkluzivního vzdělávání. ....	54

## EMPIRICKÁ ČÁST

3	KONCEPCE, ZADÁNÍ A CÍLE VÝZKUMU.....	55
3.1	Výzkumná hypotéza.....	55
3.2	Charakteristika výzkumného souboru .....	56
3.3	Realizace výzkumu .....	57
3.4	Počty respondentů podle skupin .....	57
3.5	Analýza dat a základní výsledky ve skupinách .....	58
3.6	Další vztahová zjištění a jejich interpretace .....	70
4	SOUHRN A DISKUZE VÝSLEDKŮ .....	89
4.1	Rozlišení podle skupin a jednotlivých okruhů.....	89
4.2	Působení rodiny .....	90
4.3	Výkonové aktivity, cílové zaměření a vzor .....	92
4.4	Sebereflexe a představa budoucnosti.....	93
4.5	Srovnání výsledků s hypotézou .....	95
4.6	Závěry vzhledem k otázkám výchovně-vzdělávací praxe.....	97
4.7	Resumé.....	100
	Seznam použité literatury a pramenů.....	101
	Elektronické zdroje: .....	104
	Seznam příloh.....	105
	Příloha 1 .....	106
	Příloha 2 .....	108

## ÚVOD

### 1 VYMEZENÍ PROBLÉMU, CÍLE A METODY PRÁCE

Cílem této práce je získat co možná nejkompexnější pohled na otázky, týkající se sebereflexe adolescenta, jeho osobnostní integrity a rozporu subjektivně pocíťované dospělosti se sociální závislostí, spolu s formováním základních životních postojů, cílových aspirací a některých převažujících vnějších projevů, zájmů, aktivit i vlivů, které k jejich stanovování vedou. Práce se taktéž okrajově věnuje teoretickým poznatkům a koncepcím utváření osobnostních rysů v adolescentním věku, vzhledem celkovému směřování a socializaci v současných společensko-kulturních podmínkách. Závěry z výzkumného šetření snad poslouží rovněž jako příspěvek k otázkám rozvoje osobnostních rysů, vymezení životních cílů a možnostem sociální i školní integrace u dospívajících s poruchami chování.

Autor práce si klade také za cíl podat takový pohled na některé rysy a znaky dnešní generace dospívajících, a to nejen těch s poruchami chování, který by umožnil uvědomit si jejich důvody a souvislosti z psychologických, pedagogických i širších sociálních hledisek. Ústředním tématem práce je taktéž získání komplexnějšího náhledu na vlivy působící na osobnost, její formování a preference, vzhledem k dlouhodobým životním cílům, a to především u té skupiny dospívajících, jejíž vzdělávací a popř. socializační možnosti a schopnosti jsou ovlivněny výchovně-vzdělávacími specifiky či omezeními. Vzorkem respondentů však nemůže být pouze takto definovaná a de facto svými možnostmi vyčleněná skupina dospívající mládeže. Takto zúžený pohled by ale značně snížil výpovědní hodnotu realizovaného výzkumu a pakliže si tato práce klade za cíl stanovit krom výše zmíněných formujících vlivů i komplexní náhled na problematiku utváření životních cílů, je potřeba do výzkumného spektra zahrnout celou skupinu dnešních dospívajících - teenagerů. Z psychologického hlediska bude stát v popředí subjektivní zpracování vnějších podnětů, otázka osobnostní integrity a takových projevů jednání a chování, které teenager pokládá za projev vlastní individuality. Ze sociálního, resp. sociálně psychologického hlediska bude stát otázka přiměřenosti vlivů působících na teenagera, mimo obvyklé faktory zejména stále nápadnější indoktrinační (ve smyslu postojového a názorového ovlivňování, které je masivní, soustavné a řízené určitou ucelenou koncepcí) manipulace s ním.



Jedním z rámcových cílů práce je pak také naznačit, zda by nebylo možno hledat některé nové a efektivnější přístupy k řešení mezigenerační kontinuity. Tento záměr bude sledován i na předmětném materiálu, jímž je především postižení některých příznačných rysů či znaků dnešního teenagera a jejich odlišnosti od znaků mladých generací předchozích.

Metoda zpracování vychází z jevového popisu, po němž následují osobní zkušenosti autora s edukací žáků s poruchami chování, výběrová charakteristika některých rysů světa dospívající mládeže, teoretická reflexe a vlastní výzkum, jehož výsledky budou částečně komparovány se závěry dlouhodobého autorova zájmu, zaměřeného na otázky vlivů majících zásadní význam na osobnostní vývoj, integritu a cílové aspirace u žáků s poruchami chování.

## **1.1 Historické souvislosti**

Problematika tzv. mladé generace, která bývá zpravidla vymezována životním obdobím adolescence, je předmětem soustavných psychologických a sociologických zkoumání již velice dlouho, přinejmenším od doby po druhé světové válce. Tehdy závažné změny sociálního rázu stavěly mladou generaci do nové pozice, podobně jako již dříve po skončení první světové války počátkem dvacátých let. Jestliže ale po r. 1920 šlo, alespoň zdánlivě, o změny vnější, např. o nový způsob oblékání, masivní rozvoj společenské a do té doby příliš nerealizované zábavy mládeže, sport, koedukaci, a později větší sexuální volnost apod., což vše našlo spíše odraz např. v beletrii než v psychologickém či sociologickém zkoumání, brzy po roce r. 1945 tomu bylo jinak a i u nás začínaly vycházet publikace autorů E. Fischera, M. Kozakiewicze, E. Fromma a dalších, na což posléze navázaly i výzkumné studie našich domácích psychologů a sociologů. Samotný fakt, že mladší generace bývá „jiná“, je ovšem historicky více méně trvalý (srov. podrobně Fischer, 1965). V jistém smyslu se dá říct, že kdyby tomu tak nebylo, nedocházelo by ke změnám sociálního, kulturního nebo vědeckého rázu, neboť tzv. "nové myšlení" bývá zpravidla spjato s mladší generací.

Z dob, kdy se věda tímto tématem analyticky nezabývala, nám o tom vydává svědectví opět převážně literatura, a to zejména od 19. století. Např. Goethovo Utrpení mladé Werthera nebo poezie H. Heina, u nás K. H. Mácha, Nerudovo Hřbitovní kvítí,

ale i třeba Divá Bára B. Němcové, na přelomu století generace buřičů, ve Francii prokletí básníci, v ruské próze M. Dostojevskij aj. Zvláště nápadné je toto téma např. u revoltujících hrdinů Stendhalových, jehož román Červená a černá (dříve překládáno Červený a černý) je klasickým příkladem.

Všechny tyto někdejší generační změny, pokud mohu soudit z jejich zobrazení např. v literární tvorbě nebo jejich odrazu v historii, měly tři základní rysy: (a) byly poměrně pozvolné, (b) týkaly se pouze části psychosociálních rozměrů mladší generace a hlavně, zdaleka ne všech jejich příslušníků, (c) byly spojeny s projevy nesouhlasu vůči generaci předchozí, především ve sféře průbojnosti nových myšlenek či nových aktivních životních cílů. Právě v tomto posledním bodě však měly zpravidla jinou povahu než v současné době a byly vedeny motivy, které, pominu-li nyní freudovský výklad kastracní úzkosti z otce (Freud, 1990), znamenaly převážně snahu o prosazení nových životních konceptů<sup>1</sup>. Zcela jiné výchozí pohnutky měly samozřejmě mocenské konflikty „otcové a děti“, jež jsou zobrazeny již v antických mýtech. Ale také v českých dějinách najdeme příklady, kdy syn dal zabít otce, např. aby se stal na jeho místo knížetem. U některých přírodních národů mohl vládce vládnout jen tak dlouho, dokud ho syn nepřemohl (Lévi Strauss, 1966), následník pak musel mnohdy sníst otcovo srdce, aby získal jeho sílu, atd. atd. Časem se způsoby jistě změnily, zmizely z nich mytologické a převážně i drastické prvky, ale princip zůstával zachován i např. pokud jde o vedení firmy či hospodářství atd.

Dnešní rozpory generace teenagerů, což je výraz původně slangový, který ale již přešel do odborné terminologie, a generace „otců“ jsou však principiálně jiného charakteru a mají i jiné než takto historické kořeny.

Podle řady autorů zde působilo po r. 1945 celkové znechucení mladé generace nad tím, že otcové dopustily tak ničivou válku, což formuloval zvláště vyhraněně jeden z předních symbolů existencialismu, psychiatr K. Jaspers, ve svém díle Otázka viny. Pro toto vysvětlení mluví mj. i pozdější skutečnost, že největšího rozmachu nabylo v USA hnutí hippies v době vrcholící vietnamské války. Pro ně se právě protiválečný postoj

---

<sup>1</sup> Tuto orientaci zhruba vymezuje dosah nikoliv systematického vlivu rodiny či školy, ale nahodilé, nesoustavné paměťové stopy z masově sdělovacích prostředků. Tyto paměťové stopy jsou výběrově preferované: týkají se prostě toho, co mladého člověka zajímá prioritně, jako je sport, show business, extrémní události, tzv. akce (srov. v příl. 2) apod.

stal programovým („láska – ne válku“) a ze zklamání nad nefunkčností hodnot západní civilizace se hippies obraceli k zen-buddhismu a jiným asijským náboženstvím.

Avšak takovýto výklad je příliš sociologizující a málo sledující psychickou strukturu osobnosti. Totiž jak, jakými vlivy a jakým protektivním přijímáním a zpracováním těchto vlivů se psychika valné části mladé generace dnes utváří. Sporné také může být, zda takovýto výklad, patrně správný a aktuální před několika desetiletími, postihuje to podstatné dnes a zejména současné ovlivňování dnešní teenagerovské generace, která podstatně mění obraz svých aktivit ve srovnání s výzkumy prováděnými před několika desítkami let.

## **1.2 Popis současné situace dospívajících**

V profilování dnešní generace dospívajících, teenagerů, proti sobě stojí v jistém napětí dvě skutečnosti, které v krajním zjednodušení vedou ke třem hlavním kategoriím - typům, majícím samozřejmě řadu mezistupňů, jejichž parametry jsou definovány na základě rozdílnosti v oblasti sféry sociálního vlivu, podmínek růstu a vývoje, stejně jako individuálních vlastností, charakteristických projevů a dispozic dané osobnosti.

### **První skutečnost:**

Již před více jak čtvrtstoletím bylo i u nás konstatováno (Pavlovič, 1975), že psychický vývoj dětí a mládeže zejména v období pubescence akceleruje proti dobám předchozím. Tento proces evidentně během následujících desetiletí pokračuje, i když to možná nelze říct o systémech vědomostí. Jisté však je, že u mládeže podstatně vzrostla obecná informovanost (Straková, 2002). Ale cosi, co bychom s jistou přibližností nazvali „celkovou orientací“ o aktuální skutečnosti,<sup>\*/</sup> se zřetelně urychluje a přesahuje rozpětí bezprostřední zážitkovosti.

Lze tedy s jistou mírou nadsázky říci, že dospívající sice informace o okolním světě přijímají v daleko intenzivnějším množství např. vlivem sociálních sítí apod., avšak proti tomu neúměrně méně věcí či situací sami prožívají. Vzniká tím pocit jisté sociální, nebo lépe řečeno společenské sounáležitosti a virtuální přítomnosti, na úrok přítomnosti fyzické či hlubšího či bezprostředního duševního zážitku.

Stejně však akceleruje i vývoj fyzický včetně sexuálního zrání.

Proti starším a velmi reprezentativním údajům (např. Příhoda, 1977, 1978) se přesouvají četné tělesné údaje kdysi platné pro adolescenci do období puberty (srov. např. Langmeier, Krejčíková, 2002, Smékal, Macek, 2002, Vágnerová, 2002 aj.). Stručně řečeno, mladý člověk je dříve „dospělý“ jakýmisi nesoustavnými útržky vědomostí o realitě, hlavně však fyzicky a sexuálně. Domnívá se tedy, že i psychicky a sociálně, protože disponuje některými způsobilostmi, které podle něho, ale i v obecném soudu dospělost charakterizují. Tento jev není obecný, netýká se podle mnohých poznatků např. citového rozvoje a takových rysů osobnosti, které vyžadují větší sumu životních zkušeností, jako je např. pocit zodpovědnosti, svědomitost, připravenost k závažným rozhodovacím procesům apod. To však nic nemění na převládajícím sklonu teenagera projevovat se samostatně a svébytně přijímat svou závislost na dospělých v podstatě jako cosi ponižujícího.

### **Druhá skutečnost:**

Současná sociální stratifikace a stále stoupající kvalifikační nároky prodlužují proti dřívějším období dobu, během níž je mladý člověk ve skutečnosti na dospělých závislý. I když nestuduje střední a vysokou školu, jeho základní vzdělávání je devítileté, k tomu musí připočítat například učiliště a i potom se bez podpory rodičů neobejde během prvních let praxe. Zpravidla nejméně do dvaceti let či spíše mnohem déle je na rodičích závislý, i pokud jde o otázku bydlení. I když má možnost samostatně se realizovat mimo rodičovský dosah (např. vysokoškolák v zahraničí apod.), stále se tak povětšinou děje v ekonomické závislosti na rodičích. Klasický model, kdy se vesnický synek vyučil a šel na vandr do Vídně a živil se sám, patří minulosti. V rozporu s předchozím bodem psychické i fyzické akcelerace se tedy naopak sociální maturace prodlužuje způsobem pro teenagera komplikujícím a prakticky není možné, aby se této komplikaci vyhnul. Přitom ji zpravidla přijímá jako omezující, často i jako ponižující.

Tento fakt se v životní realitě a v psychické struktuře osobnosti promítá ve škále mezi dvěma krajními typy a jedním typem extrémním, který je brán jako společensky nejvážnější.

### **1.3 Rámcové typy dospívajících**

#### **První krajní typ:**

Teenager, u něhož se po celou dobu jeho dětství a puberty projevovaly pozitivně stimulující a tedy i podněcující faktory (srov. níže) optimálně nebo co nejbližší k optimu, jej přijímá sice s jistou nelibostí a je jím stresován. Rád by se bezpochyby také projevil jako dospělý a do jisté míry tak činí v případech, kdy je to pro něho bezkonfliktně možné. Stresory rozporu akcelerace a prodlužující se závislosti na něho však působí zvládnutelně. Protože díky pozitivním podnětovým faktorům dosáhl jisté osobnostně společenské integrovanosti, je schopen vnitřních psychických činností i konkrétního sociálního jednání, zejména sebereflexe, vymezení reálných cílových aspirací, formování sociálních vztahů a respektování těch pro něho určujících příslušností, jež mohou být vymezeny pojmy rodina, škola, sociální prostředí. Teenager v takovémto případě přijme svůj status a snaží se vytěžit z něj maximum: jednak nalézt i v této situaci, co mu může uspokojit pudovou potřebu slasti (což může být zájmová činnost, sociální skupina, citové vztahy aj.), jednak využít svou dobu k přípravě na splnění formulovaných cílových aspirací v podobě dlouhodobých zájmů, aktivní přípravy na budoucnost, kariéru atd.

#### **Druhý krajní typ:**

Dospívající, u něhož se po celou dobu jeho dětství a puberty projevovaly podnětové faktory rozporuplně a protichůdně nebo který byl v dětství vystaven psychické deprivaci (Matějček, Langmaier, 1962) se zpravidla nedopracuje k takové osobnostní integrovanosti, aby zvládl výše vyjádřené napětí mezi svou psychickou i fyzickou akcelerací a přetrvávající závislostí produktivně, či dokonce výrazně produktivně. Tj. k tomu, aby ho stresory uvedeného napětí stimulovaly k výraznější sebereflexi a aktivitě. Pro tento druhý krajní typ však není nutné, jak se často uvádí, aby převládaly negativní vnější vlivy. Např. rozvrácená či neúplná rodina, nedostatek pozitivního vzoru, nedostatek příležitostí, nižší genetické dispozice, vliv party apod. Obvykle postačí konfúznost, zmatenost podnětů, protože záporný vliv má zpravidla větší působivost a obtížněji bývá vyrovnáván vlivem kladným. Na teenagera zde působí

známý efekt, totiž že vnější podněty se lomí přes vnitřní podmínky (Rubinštein, 1964). Rozpor pocitu dospělosti a vědomí závislosti ovlivňuje psychiku adolescenta v tom, že snáze přijímá a upevňuje do struktury svého vědomí podněty, jež interpretuje jako negativní vztah okolí k sobě. Je přecitlivělý na křivdu, nepochopení, nezáměr, hrubé zacházení a vše, co mu jistým způsobem stvrzuje, že jeho vlastní identita není uznávána. To je mj. jedním z důvodů, proč tento druhý krajní typ je dnes velmi častý i např. u pubescentů a adolescentů z funkčních, dobře situovaných rodin s výborným sociálním statutem, kde však na děti není čas, citová vřelost je nahrazována kapesným apod. Celkově v tomto směru působí velmi negativně každý projev nezáměru, dokonce, i když je přehlédnuto provinění. Jak ukazuje K. Lorenz při popisu jednoduchých norem sociálního chování již prepubescent usuzuje, pokud ho rodiče nepotrestají, když si to zaslouží, že je jim lhostejný a že se ho nezastanou, když by to potřeboval (Lorenz, 1969). Je tedy zřejmé, že negativně může přijímat i samu nepřítomnost vnějšího vlivu. Naproti tomu, což je aktuální u teenagerů současnosti, velmi pozitivně je akceptován takřka každý vliv korespondující s emotivní potřebou „dospělosti“, ať již jde o podnět verbální, o identifikační vliv party nebo o dnes tak častou marketingovou manipulaci.

Teenager druhého krajního typu přijímá zvláště ochotně především vlivy, jež se lomí přes jeho vnitřní potřebu stvrzení svébytnosti. Nedostatek osobnostní integrity ovšem znamená, že jde zpravidla o stvrzení vnějškové, formální a s paradoxním efektem. Chce být „individualitou“, chce být neopakovatelný a lišit se od generace rodičů. Ve skutečnosti však přejímá vnější znaky<sup>2</sup> ostatních teenagerů, zejména tzv. „pathfinders“ (tj. těch, kteří udávají tón). Třeba však říct již nyní, že pokud bývají tyto vnější znaky dospělými chápány jako projev jakési „stádnosti“, není to zcela spravedlivé. Jde spíše o to, že dospívající "osobnost" potřebuje jistou oporu v sociální

---

<sup>2</sup> Zejména oblečení, účesy, piercing apod., způsob slangové a výrazově omezené mluvy, idoly show businessu, zálibu v adrenalinových sportech, celkem jednotvárné a standardizované způsoby volného času, konfliktní typy malých sociálních skupin apod., v extrémech drogová závislost a asociální jednání. Patří sem i přezíravost vůči dospělým, vyjádřená podle jednoho filmu rčením „vrať se do hrobu“, která může být skutečná i udánlivá či sebeobranná aj. všechny tyto a další jevy, které tak výrazně charakterizují teenagera navenek jako lišícího se od dospělých, představují především určité vnější, a tím snadno zjišitelné jevové rysy, a uvidíme dále, do jaké míry ty to rysy odpovídají vnitřnímu psychickému světu teenagera, jeho vědomí života a vlastního místa c tomto životě, tedy obrazu sebe sama mezi ostatními.

normě a není podstatné, že z hlediska dospělého jde o normu mládežnické subkultury. Zprvė dospělí hledají podobné opory také a hledali je vřdy, jak ukazují dějiny oblékání, bytové architektury atd. atd., zadruhé i odjakřiva charakteristické, počínaje modrým wertherovským frakem přes šátky kolem krku, a leckterý dědeček dnešního teenagera by si vzpomněl, že elegantní adolescent po r. 1945 byl nemořný bez pestře pruhoovaných ponořek, úzkých kalhot atd. Podstatněřší je, že tyto vněřší pseudoznaky pseudointegrity jsou u neintegrované osobnosti teenagera postačujícím nejen vněřším projevem, ale také subjektivněm stvrzením jeho autonomie. Zbavují ho tak nutnosti toho, co jsem uvedl již u prvěho krajního typu: hlubřší sebereflexe, formulování pole cílových aspirací, úsilí o sebetvorbu, řivotní zaměřenosti a dalších rozvojových aktivit, které by měly toto řivotní období charakterizovat. Často se dokonce u tohoto krajního typu objevuje jistá přezíravost, nechuť, někdy až odpor k těm, kteří se pohybují v prostoru typu prvního. Zde již je téměř na dosah typ extrémní. Zde se již dostáváme do oblasti, která přímo souvisí s úřtředním tématem této práce. Větřina těchto výře popsanych vlivů, jevů a projevů je více než patrná u skupiny dospívajících, pro které je vlastní jistá specifická a především pak nespecifická krajnost chování, projevující se v řůzné míře intenzity narušenou schopností sebeovládání a méně závažněřšími formami poruch chování, pro něř je charakteristická vzdorovitost, opoziční postoj vůči autoritám a to nejen v přímém výchovně-vzdělavacím procesu.

### **Třetí krajní typ - extrémní:**

Mezi základní potřeby každěho člověka patří potřeba nějaké aktivity. Tato potřeba vyrůstá z genetického základu, z pudu přežití: aby mohl jakýkoliv tvor přeřit, musel projevovat nějakou aktivitu. A pud hledání slasti, jak ho definuje například Freud, ho vřdy vedl k tomu, aby řlo o aktivitu poneřvíce příjemnou. Ve fylogenezi člověka se upevnilo vědomí, že v zářmu přežití je třeba vyvíjet i aktivity nepříjemné, ale právě ty vřdy vyřadovaly náročněřší reflexi situace i náročněřší rozhodovací procesy. Postupně pak další diferenciací potřeby aktivity se upeřnovalo spojení činností a schopností.

Dnes s výjimkou takových jednoduchých, víceměně biologicky daných aktivit, jako je jídlo, spánek, atd., vyřaduje prakticky každý druh lidských aktivit upevnění a rozvinutí schopností, ať již duřevních či manuálních, a v jistých praktických dovednostech, což znamená: jednak přítomnost genetických či získanych schopností -

dispozic, jednak určité volní vlastnosti, jako je svědomitost, cílevědomost, sebereflexe apod. Teenager extrémního typu je však ve svém reagování na rozpor vývojové akcelerace a prodlužující se závislosti na dospělých zpravidla limitován přinejmenším v jednom z těchto předpokladů a mnohdy v obou. Jeho schopnosti intelektové, volní i jiné, které zle souhrnně nazvat jako mentální, bývají značně omezené, případně je nedovede pozitivně využívat nebo cítí, že mu k většímu vyniknutí nepostačí. Nežádka byl vystaven od raného dětství pouze nebo ve zdrcujícím rozsahu negativním vnějším vlivům, často také prošel i nějakým rodinným či jiným sociálním traumatem, což nikterak neposílilo jeho pozitivní volní vlastnosti, ba naopak.

Ještě víc než u druhého krajního typu proto opomíjí úsilí o sebetvorbu, seberealizaci, životní zaměřenost a jiné rozvojové aktivity. Zároveň však v konfrontaci s okolím velmi intenzivně vyžaduje další a další sebestvrzení své „pseudo-dospělosti“, a to velmi často víc než teenager prvního či druhého krajního typu. Možná proto, že si sám si svá omezení uvědomuje, potřebuje naléhavě, aby vynikl nad ostatní, aby se prezentoval ve vedoucí roli, což mu usnadní překonat pochybnosti o sobě, jež ve srovnání se svým okolím musí přinejmenším tu a tam mít.

Teenager tohoto extrémního typu se tak nutně dostává do sféry, která bývá u nás označována jako sociálně patogenní zrání (Sak, 1977), jindy jako asociální či disociální, v extrémních případech pak antisociální chování. Psychologicky vzato nemusí jít vždy, alespoň zpočátku, o sociální poruchu osobnosti. Tento extrémní typ může začít zcela nenápadně např. projevy šikany a zdánlivě nenápadné agrese či jiným formám nátlaků vůči ostatním, přes incidenty na sportovních utkáních, rvačkami, výtržnostmi, delikvencí apod. Liší se však v principu od případů, které byly známy u generací předchozích.

Bylo výzkumně prokázáno (Koudelková, 1995), že u delikvence mládeže nebývá zdaleka vždy motivací zájem o zisk, která delikventovy má přinést, ale potřeba uznání a obdivu vrstevníků, projevující se jako snaha upozornit na sebe. Toto zjištění pomáhá vysvětlit některé vandalismy na úrovni třetího typu, nemající srozumitelný důvod, nepřinášející žádný skutečný prospěch, ale pouze riziko, které takto těžce nabitému sebestvrzení dodá na patřičném důrazu a respektu ze strany ostatních.

Příznačné je, že k nim takřka vždy dochází v partě, jejíž vzájemné uznání právě takové sebestvrzující uspokojení skýtá, nebo takovým způsobem, u něhož se dá



předpokládat publicita, která se donese k jeho partě, k vrstevníkům, spolužákům, apod.

Z literatury víme, že u každé řádné hospodské tancovačky se domácí a přespolní porvali. To byla přirozená součást folkloru, a kdyby k ní nedošlo, mládenci by neměli u děvčat šanci, otcové by se za ně styděli a vesnice by byla pro smích. Jenomže, přes neděli se dali hoši do pořádku a v pondělí šli opět společně na pole. Tato "agrese" nebyla rysem osobnosti. Vytváří se jako model sociální komunikace, jako řešení sociálních vztahů, je spojena s citovou deprivací, s rezignací na složitější myšlenkové a rozhodovací procesy a vyvážené zrání. Bez nadsázky se dá říct, že se stává náhradním projevem seberealizace. Na stejném principu se v extrémní podobě formují další projevy toho, co bývá nazýváno sociální patologií, např. drogová závislost či majetková trestná činnost, rasové excesy.

I když důvody jsou bezesporu složitější, v krajním zjednodušení je možné říct, že ve všech těchto případech dnešní skutečností dané napětí mezi psychickou a fyzickou akcelerací teenagera na jedné straně a jeho prodlužující se závislostí na dospělých na straně druhý působí jako jakýsi „spouštěč“. Postihuje někoho, kdo není připraven komplexní osobnostní integrovaností resp. integritou jednotlivých složek vlastního já. Znamé přitom je, že jde o jev, který se objevuje nejen u nás, nýbrž v nestejně míře v celém prostoru euroamerické civilizace.

Existují vyhraněné případy z USA, ale i z jiných zemí, kde student přijde do školy s puškou a vraždí učitele či spolužáky. U nás byla zaznamenána v době dokončování této práce „pouze“ dvě zabití učitele žákem a několik napadení. Jde však o jev, který by se mohl i u nás stupňovat. Naproti tomu podobný extremismus bývá zřídka zaznamenán v Asii, důvody těchto rozdílů jsou často shledávány ve vyšší pevnosti tradičních hodnot.

## **1.4 Základní výzkumný předpoklad**

V současné generaci teenagerů jen malá část dosahuje prvního krajního typu, většina se pohybuje v prostoru blízcím se druhému krajnímu typu nebo tohoto typu přímo valnou částí charakteristik dosahuje. Tendence k podílu teenagerů odpovídajících extrémnímu typu je nezanedbatelná, i když bez reprezentativního longitudinálního výzkumu by bylo neseriózní tvrdit, že je kvantitativně jednoznačně vzestupná. Řada empirických zjištění i výzkumů však naznačuje, že dospívající dosahují tohoto typu, a to i v případě, že jejich počet procentuálně nevzrůstá, projevují větší disociální aktivitu. Tzn., že klesá účinnost a patrně i koncepce společenských zábran jejich projevů.

## **1.5 Integrita osobnosti a teenagerovský habitus**

Již na začátku, v části věnované rámcovému situačnímu popisu, jsem uvedl, že psychosociální situování dnešního teenagera je jednak pokračováním tradice všech mladých generací usilujících o určitou vzpouru proti generaci předchozí, proti establishmentu dospělých, vzpourou projevovanou nejen na venek, např. odlišným oblečením, slovníkem, zájmy, nejrůznějšími rysy jednání a chování, ale i vnitřními psychickými procesy, např. cílovými aspiracemi, dále postojí, měřítky hodnot atd. atd. Což vše bývalo i v historických souvislostech spojováno se snahou o sebeprosazení, o projev vlastní autenticity.

Ve své podstatě je tato snaha o projev vlastní autenticity důsledkem nejen ontogeneze jednotlivce, ale i jeho fylogenetického programování určitým směrem, totiž k prokazování své zralosti jak sobě, tak sociálnímu okolí. Takovéto naprogramování bylo zjištěno i etology u zvířat (Lorenz, 1969): mladý šimpanz se prosazuje mezi dospělé tím, že se chová jako dospělý a vymáhá si právo být mezi dospělými šimpanzy rovnocenný svým jednáním. U člověka tomu je od počátku stejně. Mladý homo erectus žijící asi před dvěma miliony let byl již lovcem a v určitém okamžiku musel tento fylogenetický program uskutečnit tím, že si sám ulovil zvíře, protože jeho rodiče ho pokládali za zralého k takovéto aktivitě a jinak by zahynul hlady. Postupně se tento fylogenetický program stával více a více sociálním a nosným pro sebeprosazování mladé generace v širším rámci. Ale vždy se projevoval a i dnes projevuje propojením faktorů chtění, potřeby přesahu, tj. snahou o něco, a faktoru realizace, tj. uskutečnění onoho

chtění (srov. v příl. 1, Helus, 1971). Jestliže fylogenetický program prokazování zralosti nemůže být naplněn, vzniká frustrující stav, který je pak otevřen programům náhradním, tak či onak iluzivním, falešným či předstírávým, které mnohdy jako záměrné "přeprogramování" (srov. v příl. 2, interpretace Goodmanova dokumentu) mohou přirozený fylogenetický program vážně deformovat.

Uvedl jsem však, že u dnešních dospívajícího všechny tyto tradiční projevy intrapsychického i interpsychického zrání jsou značně komplikovány a determinovány následujícími skutečnostmi: (a) fyzická akcelerace dospívání, (b) v rozporu s ní prodlužující se závislost na dospělých, (c) oslabení bezprostředního působení vzoru v rodině, přijímaného sociálním učením, ponejvíce pak vzhledem a přímým osobním stykem (d) oslabení emocionálního působení rodiny, (e) celková socializační zprostředkovanost, kterou neznal např. folklor, (f) s tím související oslabení kulturní a civilizační tradice jako předávání určitých socializačních mechanismů, (g) převaha socializačních podnětů jako zprostředkovaných. Což ústí u velké části dospívajících ve čtyři prožitkové i postojoyvé celky: nejistotu, nudu, potřebu sebeobrany a sebestvrzení.

Za těchto okolností je pozice dnešního teenagera zvláště nesnadná. Je víceméně otázkou přístupu, zda teenager má být pokládán za oběť shody celé řady faktorů na sobě nezávislých, ale sčítajících své negativní působení na něho, nebo zda tato skutečnost má být jen konstatována jako fakt. V každém případě chce-li mladý člověk překonat perspektivní ohrožení, jemuž je vystaven, vyžaduje to od něho velké úsilí a značnou integritu jeho osobnosti.

## **1.6 Osobnost z psychologického hlediska**

Sám termín osobnost je ovšem velmi široký a bývá definován různě. Nejstručněji podle G. W. Allporta jako celek duševního života, jako psychofyzická organizace systémů v jedinci, která určuje jeho adaptaci na prostředí a jeho charakteristické způsoby prožívání a jednání. Podle H. J. Eysencka je osobnost poměrně stálou jednotou charakteru, intelektu a těla, což umožňuje její adaptaci na prostředí. Podle H. Piérona je osobnost jednotou charakteru, intelektu, temperamentu a konstituce. Týž autor ale uvádí, že všechny definice a dokonce i teorie jsou pouze hrubým pracovním označením nebo konstruktem, jelikož skutečné pojmové postizení toho, co psychologie nazývá souhrnně lidskou osobností, je díky nekonečnosti možností a kombinací reálně

nedosažitelné. Podle J. B. Watsona je osobnost behaviorálně definována prostě jako výsledek našich zvyků (uvedené def. in Hartl, Hartlová, Psychologický slovník, 2000).

J. P. Guilford (1959) definuje osobnost jedince jako jedinečný vzorec rysů. R. B. Cattell (1965) pak nazývá osobnost tím, co determinuje chování v definované situaci a v definovatelném naladění. Klasickým je pak tvrzení, podle něhož je osobnost chápána jako vnitřní dynamická organizace psychofyzických systémů, které vymezují jedinečné vyrovnávání individua s jeho prostředím (G. Allport, 1937). H. Rempelin (1962) chápe osobnost jako celek člověka, pokud vykazuje duchovní formování. Dynamicky je naproti tomu konstruována definice H. Thomaeho (1951), podle něhož je osobnost procesem, indikujícím charakter dění individuální existence.

U nás je dodnes aktuální tradiční, ale výmluvná Tardyho (1962) definice, v níž je osobnost jako jednotný soubor duševních vlastností a dějů, individuálního celku duševního života člověka. Z novodobých českých badatelů definuje např. O. Mikšík (2001) osobnost, resp. její psychiku, jako všestranně propojený celek vzájemně se podmiňujících částí (komponentů), kdy tyto části z jedné strany určují celek a z druhé strany jsou ovlivňovány a mění se, pakliže se dostanou do kontaktu s jiným celkem (subjektem). M. Nakonečný (1998) chápe osobnost chápat jako otevřený živý systém, hypotetický konstrukt, který se vyznačuje určitou dynamickou organizací s určitým programem činností a určitým zaměřeným chováním reaktivního i aktivního typu. Z. Helus (1999) definuje osobnost jako soustavu vlastností, charakterizujících celistvou individualitu konkrétního člověka, zaměřeného na realizaci životních cílů a rozvinutí svých potencialit. Podrobněji pak Z. Helus charakterizuje osobnost ve své definici z roku 1973, v níž tvrdí, že je třeba chápat lidskou osobnost v sociálních podmínkách, jako svéráznou, svéprávnou, společensky platnou a odpovědnou individualitu, jejíž sebeprosazení se uskutečňuje v podmínkách společensko-kulturních systému, která se jednak těmto podmínkám podřizuje, ale zároveň tyto podmínky podřizuje svým vlastním záměrům.

Všechny definice osobnosti však, ať se jakkoliv různí, zdůrazňují jedno: osobnost tvoří souhrn tolika různých faktorů, jež se projevují natolik individuálně, že každá osobnost jako by měla vlastní „kód“. I při různé typologické blízkosti a různých typologických tříděních (počínaje klasickým Galénovým: sangvinik, cholerik, melancholik, flegmatik) neexistují dvě stejné osobnosti.

Platí to však i tehdy, jestliže nám běžný "mook" (výraz srov. v příl. 2) připadá tak stádný, tak stejný jako ostatní svým oblečením, řečí, projevy, zálibami, jednáním a chováním? Jestliže řada teenagerů na úrovni druhého typu se od sebe nerozlišuje bezmála ničím, a to nejen oblečením, ale ani názory, postoji, citovými reakcemi, vztahy k okolí, sociálním jednáním a chováním?

Zdá se, že se zde projevují dvě identity, které spolu sice souvisí, ale jejichž souvislost bývá nezřídka zastřena, a to hned dvojím způsobem: (a) zcela evidentně navenek v sociálním přijímání teenagera, a to zejména při běžném povrchním styku, protože málokdo si v komunikaci s ním vůbec pokládá za potřebné klást otázku jejich rozlišení, (b) v intrapsychickém světě dospívajícího jedince samotného, kde se tak často děje možná neuvědoměle, ale někdy i vědomě, vždy však v zájmu usnadnění vlastní pozice.

Těmito dvěma identitami jsou:

### **1) „Teenagerovský habitus“**

Teenagerovská habituace začíná v pubertě pasivním sebepřizpůsobením se normě, která částečně vyplývá z přirozených tendencí psychosociálního zrání, ve valné míře však (viz Goodman, 2000, příl. 2), z indoktrinační manipulace. Je projevem specifické adaptace jedince na podněty, jež skýtají pocity pohodlí, sebevědomí, jistoty, vlastní autenticity a další vnitřní psychické symptomy, k nimž by ovšem bylo třeba předřadit slůvku „pseudo“. Projevuje se nicméně navenek jednáním a chováním, jež teenagerovi umožňují, aby se sama nekonfrontoval se svým situováním v životní skutečnosti a s nejistotou svých perspektiv.

Teenagerovská habituace však nepředstavuje deindividualizaci, snížené sebeuvědomění, ztrátu identity. Naopak. Je hledáním zvládnutelné identity. Výrazu habitus je zde užíván ve specifickém smyslu, který nemá vyšší terminologickou platnost. V psychologii se běžně termín habitus (habituace, habituální) spojuje s významem slova osobnost. Pro účely této práce tak ale označuji úžeji „iluzivní osobnost“, předstíravou osobnost. Je tu obrazně využít druhý význam slova, znamenajícího mj. i „hábit“ zakrývající postavu či „kroj“. Teenagerovský habitus vskutku cosi zakrývá a je velmi uniformní, teenagerovská habituace je pak přijímáním této uniformity, a to právě s cílem jejím prostřednictvím skrývat vlastní osobnost.

Tím se habituace stává velmi málo odolnou proti takové manipulaci, která ji záměrně posiluje či přímo „programuje“ (srov. v příl. 2). Naopak podněty, jež jí neodpovídají, ztrácejí svou účinnost nebo je alespoň zeslabena.

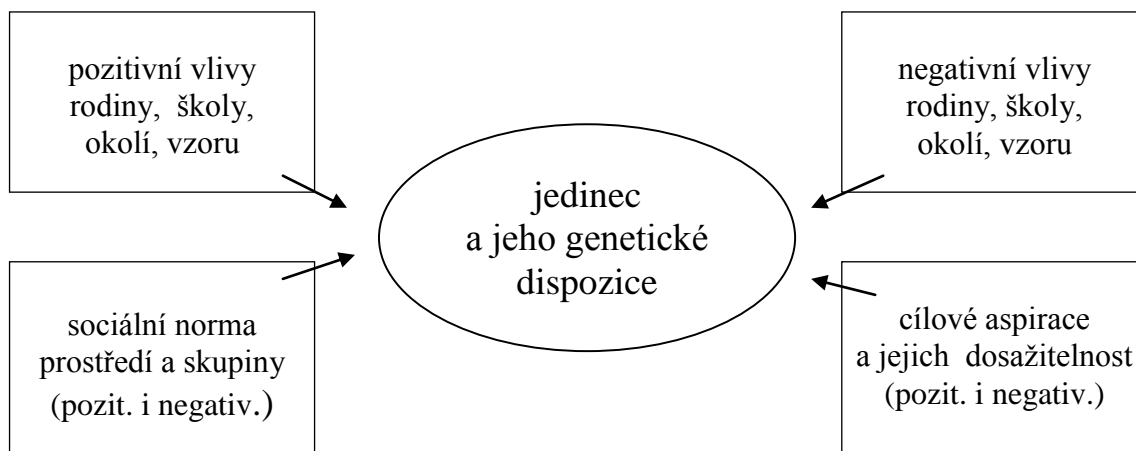
Kdekoliv jsou dále uvedeny výraz habitus či odvozeniny od něj, děje se tak v takto chápaném smyslu „teenagerovský“, a to i bez tohoto adjektiva.

## **2) Skutečná osobnost jedince**

Tj., osobnost jako taková ve smyslu psychologických definic, která je „skrytá“ a kterou lze poznat při podrobnější psychodiagnostice nebo v krizové situaci, kdy jedinci nepostačí přijatý habitus. Na úrovni prvního typu je nicméně natolik integrovaná, že se jedinec obejde bez valné části projevů habituace a přejímá z teenagerovské mentality a teenagerovského chování pouze některé znaky, které nemají povahu „usnadnění“ a které nezatěžují jeho harmonické zrání. Pokud je autorova domněnka správná, zřejmě se zde projevuje nepřímá úměra: Čím silnější je osobnost jako taková, tím méně habituace jedinec potřebuje, aby přežíval s minimem stresů a frustrací. Sama „síla“ osobnosti je potom určena mírou její vlastní integrity, tj. její celistvostí, neporušeností všech jejích struktur a funkcí (Hartl, Hartlová, 2000). Jakmile je integrita osobnosti závažněji oslabena, nastupuje habituace jako „záchrana“. Mechanismus teenagerovské habituace je tedy podobný jako např. mechanismus neuróz, i když bychom patrně s výjimkou úrovně extrémního typu nehovořili přímo o poruše osobnosti: Je psychogenní a sociogenní projev spojený s deformovaným obrazem sebe sama. Preferuje zkreslenou či nevhodnou hierarchii hodnot a je východiskem z obtížně zvládnutelných situací. Pro jedince s nízkou integritou skutečné osobnosti vytváří habituace náhradní osobnost, která osobnost skutečnou značně či dokonce plně překrývá, a zkreslený vztah ke světu, což v mezích, nikoliv však statisticky nevýznamných případech vede k sociálně patologickému zrání (srov. výše Sak, 2000), v méně závažných, ale častějších případech k nevyužití rozvojových dispozic osobnostního a sociálního rozvoje. Osobnost jedince je ovšem vystavena řadě podnětových faktorů, které buď přijímá, nebo jimž naopak čelí.

Ve zjednodušeném obecném schématu to můžeme vyjádřit takto:

Schéma 1: Podnětové faktory

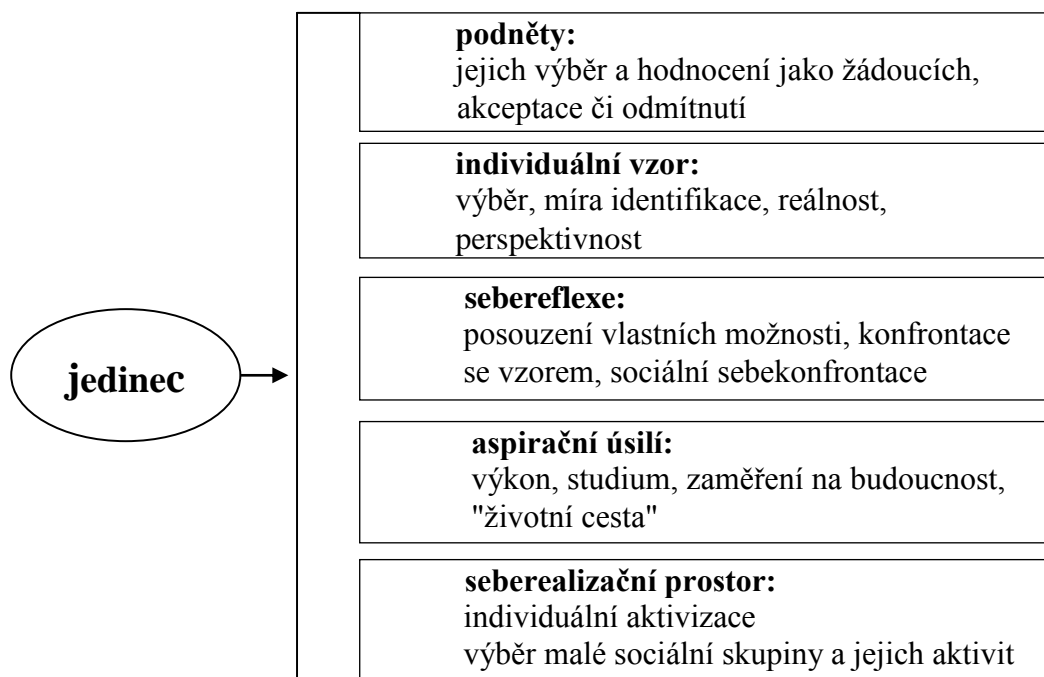


Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Toto schéma však nic neříká o tom, jak jsou (nebo jak zpravidla jsou) jednotlivé faktory účinné a jaké vůči nim jedinec uplatňuje preferenční zřetel. Pedagogická psychologie běžně předpokládá, že efektivnost podnětu je závislá na jeho víceméně vnějších a kvantifikovatelných parametrech, jako je včasnost, intenzita, frekvence apod. Všechny tyto aspekty jistě hrají roli. Ale protektivně rozhodující je motivovanost jedince, jeho ochota podněty přijímat a zpracovávat. Ta je právě u teenagera značně ovlivněna jeho habituací. Méně disponovaný a integrovaný jedinec se tak dostává ve své recepci vnějších podnětů do paradoxní situace: ten, který by nejvíce potřeboval recepci pozitivních podnětů, aby dosáhl osobnostní maturace v integrovaném smyslu, je vůči těmto podnětům předem značně resistantní, protože neodpovídají již vytvořené falešné habituaci. Takovéto podněty působí pozitivně na jedince, jehož teenagerovská habituace je minimální, přičemž jeho osobnostní rysy již dosáhly jistého stupně vnitřní integrovanosti. Ten tak může z pozitivních podnětů prospěšně těžit a zároveň mu s velkou pravděpodobností nehrozí dosažení úrovně druhého krajního typu či dokonce extrémního typu, takže se patrně nestane jedincem sociálně difilicním a intrapsychicky bezradným.

Tento výše zmíněný problém je možno je vyjádřit pomocí tohoto schématu:

Schéma 2: Psychosocializační vyústění podnětů



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Optimální obraz vyústění podnětů v teenagerově intrapsychickém a interpsychickém světě je jasný: člověk v tomto věku by měl být od svého raného dětství a od prvních podnětových situací celým dalším rozvojetvorným procesem osobnostně natolik formován, aby si v uvedených pěti oblastech vyústění když ne vždy, tedy alespoň převážně v důležitých, životně určujících momentech vybíral pozitivně pro své další zrání. To je klasické zadání pedagogické psychologie a výchozí předpoklad průběhu takového osobnostního zrání, které je v souladu s obecnými principy pedagogiky dětí a mládeže (srov. např. Tardy, 1955), či ze specifického hlediska všeobecných a zájmových aktivit (Rotterová, Čáp, 1976 a), aj. Avšak preferenční zřetele vedou nezdědka k tomu, že teenager v těchto pěti klastrech reaguje naopak na podněty negativní. Ty mu lépe vyhovují, více ho osloví svým stimulačním působením. Protože psychosocializační vyústění podnětů je vlastně zjednodušeným schématem socializačních procesů vůbec, vnitřní podmínky teenagera, přes které se „lomí“ (Rubinštejn, 1961, 1964 ) vnější podněty, jsou aktualizovány vlivem následujících modifikací obecně platných hybných sil (termín i definiční rozlišení dle: Helus, 1973)



## **1/ Potřeba začlenění do vztahů:**

Tato výchozí hybná síla osobnosti se ovšem u teenagera preferujícího svůj vnější habitus projevuje tak, že mu jde o začlenění do vztahů k jedincům podobným jako je sám. Přímou ho tedy vede do party, malé sociální skupiny sobě podobných, a protektivním podnětem pro něho bude spíše dostupnost takovéto party (u extrémního typu ale např. skupiny destruktivních skinheadů, narkomanů apod.) než vztah, v němž se objevuje produktivní solidarita, mezigenerační porozumění nebo cílový vzor kladoucí velké nároky.

## **2/ Potřeba tvůrčího přesahu:**

Zpravidla se chápe jako tendence osobnosti k vymezení cílových aspirací, překonávajících dosavadní situovanost. Habituovaný teenager však cítí, že není schopen či ochoten vyšších cílových aspirací dosáhnout, a proto se tato jeho potřeba nezdá transformuje v asociální či destruktivní tendence, které on sám chápe jako svůj aktuální osobnostní přesah.

## **3/ Potřeba charakteru vlastní osobnosti:**

Je dána také snahou překonat nynější stav a nynější podmínky. Teenager, jenž si vytvořil svůj habitus právě jako ochranu před neúplností osobnostní integrity, hledá pochopitelně stvrzení u sobě podobných, zejména u tzv. pathfinders. Nejde mu tedy o tvořivé zvládnutí přítomnosti a budoucnosti, upřednostňuje naopak podnět, resp. vzor, který mu umožní odsunout samo stresující vědomí, že by něco zvládat měl.

## **4/ Potřeba vlastní identity:**

Vyplývá z potřeby autenticity, vyjádření svého vlastního „já“. Modifikaci této potřeby u habituovaného teenagera jsem tu již naznačil. Snaha „vyjádřit sebe sama způsobem sobě vlastním“ (Helus, 1973) se pak projevuje jako gradování habituace.

## 5/ Potřeba orientačních a výkladových schémat:

Je vrcholným motivem sociální adaptace a kooperace. Preferenční výběr u hybných sil předchozích však mnohemu teenagerovi ve skutečnosti uzavírá vůbec si otázku orientačních a výkladových životních schémat, zejména schémat hodnotových a interpersonálních, nějakým produktivním způsobem položit. Jedinec si pak tuto svou insuficienci racionalizuje tak, že dlouhodobé opory těchto schémat jsou zbytečné a že jediné, co má smysl, je prožitek okamžiku ve smyslu „cool“ (srov. příl. 2, charakteristika "cool" jako životního stylu).

Celý tento problém můžeme ilustrovat na reálném fungování výroku (Lorenz, 1965), který cituji v jiné souvislosti v příl. 2, tedy jako: „Neschopnost odložit okamžité zadostiučinění kvůli pozdějším a větším ziskům je jednou z nejmarkantnějších charakteristik dnešního mládí.“ Výrok je pravdivý obecně v tom, že většina teenagerů nedovede odložit okamžité zadostiučinění. Po celou pubertu nedočkavě čekali, kdy už „budou dospělí“, přesněji, kdy už „se budou moct chovat jako dospělí“. Nyní k tomu mají příležitost a chtějí si ověřit to, co pro ně dospělé chování představuje. Čímž není míněno skutečně dospělé chování, o němž teenager má jen velmi neúplnou představu, ale takové vnější známky dospělosti (alkohol, sex, nikotin, drogová zkušenost, zdůrazňovaná nezávislost na rodičích či škole (tj. nějaké formě svrchovanosti), možnost nezpovídat se doma, kde byl a co dělal apod.), které mu jsou příjemné. Odřít si podobná okamžitá zadostiučinění zcela bude sotva umět kterýkoliv teenager, jenž byl donedávna žádán o občanský průkaz při každé příležitosti a jehož největším traumatem bylo, že ho ještě nemá. Teenager v oblasti výše uvedeného prvního typu, tj. se značnou integritou osobnosti, bude těchto okamžitých zadostiučinění využívat s mírou a vskutku bude myslet i na perspektivu pozdějších a větších zisků např. při studiu.

Avšak značná část adolescentních teenagerů perspektivu takových zisků nevidí. Jejich skutečnou a mnohdy jedinou reálnou perspektivou je celkem jednotvárné, průměrně či podprůměrně placené zaměstnání, monotónnost opakujících se pracovních úkonů, pakliže bude vůbec trvale zaměstnán, starosti s bydlením, vidina manželství, které je po opadnutí prvního vzplanutí začne nudit, starosti s dětmi a díky médiím dnes i pocit, že až dosáhnou důchodového věku, nebude z čeho jim důchod platit.

Fenoménem současnosti, v oblasti získání, resp. nezískání pocitu uspokojení, resp. uspokojení z vlastní sociální utility, jsou sociální sítě, které více či méně dávají

nadmíru transparentní přehled o stavu spokojenosti resp. úspěšnosti "blízkých" osob, virtuálních i skutečných přátel. Díky novým médiím tak vzrůstá počet sociálně deprivovaných uživatelů, kteří více než dříve vidí bezprostředně např. úspěch svých virtuálních přátel. Tento stav, nazývaný též jako syndrom sociální frustrace, nadmíru stresujícím faktorem, který značně dodává na náročnosti současného společenského systému a klimatu. Mladý člověk jednoduše snadno zjistí, že na pozdější a větší zisky nedosáhne. Již proto ne, že jeho představa „větších zisků“ je obvykle iluzorní a cesta k nim povětšinou nepřilíží reálná, vzhledem k potenciálu a reálným možnostem. Zásluhou manipulací, jimž je vystaven (in Goodman, 2000, příl. 2), vidí svou ideální perspektivu ve statusu tzv. celebrit, kterou se sotva kdy stane, pokud šťastnou náhodou nevyhraje konkurz do reality show, nebo například nevyhraje jackpot v loterii. Pak je pro něho sice perspektivně zhoubné, ale logicky zdůvodnitelné, že se svou habituací zaměří čistě na zadostiučinění okamžitá a budoucnost přenechá čistě náhodě, podpoře v nezaměstnanosti nebo sociopatickému chování.

Banálně řečeno – jestliže dojde k závěru, že ho žádná valná budoucnost nečeká, je pro něho zadostiučiněním, že alespoň teď se může prezentovat způsobem, který ho prestižně pozvedá mezi jinými teenagery a kterým irituje establishment, jehož sám nebude nikdy součástí. Z hlediska vztahu identity habitu a identity osobnosti dnes zavírají (po autorově soudu) sociální psychologie, pedagogická psychologie a pedagogika oči před faktem, že pro nemálo teenagerů jednoduše pozdější a větší zisky nejsou, protože mediální scéna této doby i běžné hodnocení sociálního statusu v nich vytvořilo pocit, že např. kdysi prestižní profese a řemesla žádné budoucí zadostiučinění neskýtají. Otázka teenagerovské habituace je tudíž v mnoha směrech otázkou perspektiv, jež teenagerovi společnost nabízí stále méně přímými vzory, které může reálně následovat životní sebeaktualizací, a stále více mediálně zprostředkovanými vzory, které jsou pro něho reálně mimo dosah. Habituace je v tomto ohledu jistě projevem malé osobnostní integrity, sebeaktivizace, úsilí, schopností atd. atd.

Často je však přijetím mimoosobních daností či přesněji toho, co se dospívajícímu jako danosti jeví. P. Říčan (1972) charakterizuje dospívajícího lakonickou definicí: Jsem to, čemu věřím. A habituovaný teenager věří nejvíce své vlastní habituaci. Vždyť právě proto se k ní uchýlil, aby měl něco, čemu by věřit mohl.

V této souvislosti se možná nabízí i specifický pohled na výsledky výzkumu predikce psychosociálních charakteristik dospělých (Kubička, Matějček, 2002), s nímž se autor seznámil při přípravě této práce. Oba autoři zjišťovali na základě výpovědí matek, učitelů a spolužáků informace o jedincích v 9 a v 15 letech věku a později pak na jejich zkoumání v dospělosti (údaje byly shromažďovány v datových vlnách), do jaké míry se dá z charakteristik dětství a mládí usoudit, jakým bude člověk v dospělosti, tedy „co z něho vyroste“. Z řady sledovaných komponent jsou pro mé téma zajímavé dvě, totiž svědomitost a egotismus (nekritické prosazování sebe sama, vlastní osoby). Autoři zjistili, že zatímco komponenta svědomitosti se shodovala u třináctiletých, patnáctiletých i dospělých, komponenta egotismu se mezi třináctiletými a patnáctiletými lišila, avšak v 15 letech predikovala stav v dospělosti včetně sociálního statusu a míry kriminality. Domnívám se, že do výsledků zasáhla mj. i diference osobnosti a diference habituace. Svědomitost je výraznou osobnostní vlastností a takto prochází zráním konstantně. Avšak v pojetí vlastního já je mezi 13 a 15 lety podstatný rozdíl. U třináctiletého je sebepojetí ještě nediferencované a fantazijní, teprve se rozvíjí abstraktně pojmové myšlení (Piaget, Inhelderová, česky 1975, Mikšík, 2001) a dítě dosud není schopno celistvější sebereflexe. U patnáctiletého již platí, že buď dosahuje komplexnějšího obrazu sebe sama, nebo se uchyluje k habituaci, v níž bývá egotismus výraznou komponentou.

V analýzách sociálních procesů platí obecně (např. Helus, 1971, ale běžně i autoři další), že úroveň seberealizace v socializačních procesech směřuje k vyšší úrovni osobnosti a tím i k její větší seberealizaci, k jejímu lepšímu fungování ve společnosti a v širších sociálních rolích i v rolích již dříve zažitých, tj. zejména v rodině.

Tato teze byla doložena bezpočtem výzkumů a její platnost je jistě nesporná. Z tohoto faktu se zároveň vyvozuje nebo mlčky předpokládá, že relevantnější výsledky socializace a seberealizace přinášejí jedinci pokaždé také vyšší uspokojení např. emočně prožitkové, vztahové, sociálním uznáním, sociálním statutem, případně v konkrétním smyslu tím, co sám vykoná, jak vychovává své děti, altruistickými efekty apod. Obecně vzato je tato teze správná a mimo pochybnost. Je však třeba zabývat se hypotézou, že u teenagerů, kteří se pohybují v prostoru druhého typu nebo dokonce typu extrémního, tomu tak nemusí být. Pro jedince, který svůj sebeobraz buduje nikoliv na reflexi vlastní osobnosti, nýbrž na falešné identitě teenagerovského habitu, je vzhledem k jeho

preferenčnímu výběru každý případ, kdy je chtě nechtě veden ke skutečné osobnostní socializaci, případem stresujícím. Narušuje mu iluzi o sobě a je komplikací zpochybňující suverenitu postojů, jež si vytvořil.

Psychologie poslední dobou pracuje s termínem well-being (Kebza, Šolcová, 2002), vyjadřujícím prožívání komplexu osobnostních rysů, nálad, pocitů a postojů v souhrnu pozitivní afektivity. Pojmový obsah termínu překračuje hranice psychologie či sociální psychologie, resp. od něj směřuje k celkovému vědomí života a jeho smyslu. Bývá překládán jako životní spokojenost, štěstí, pocit blaha, cítit se dobře, ale také osobní pohoda. Ačkoliv není žádná pojmová či terminologická shoda mezi well-being a cool, po nahlédnutí do rozboru dokumentu v příl. 2 je až nápadně zřejmé, že pro indoktrinaci teenagerů by mohl být well-being používán s cool synonymně jako metaforické označení „pohodářství“. Z tohoto hlediska se ukazuje, že teenager s převahou iluzivní habituace neprožívá to, co vyjadřuje well-being (doslova „dobré bytí“), když je veden k podstatným procesům osobnostního zrání, ale právě naopak, když něčím podobným není obtěžován. Netřeba dodávat, že tato hypotéza se týká jeho okamžité prožitkovosti, nikoliv životních výhledů.

Z toho, co jsme zde uvedli, je jistě patrné, že pro pubescenta není nikterak snadný přechod od prepubescentního vidění budoucnosti jako neohrazeného světa příležitosti k uskutečnění nejrůznějších fantazijních představ k reálnému posuzování vlastních možností a vědomí nároků, které životní projekt na jedince přinesou. Obecně to vyžaduje zakomponovat do svého cílesměrného usilování rovnováhu mezi všemi pro a proti, a především uvědomování si všech pro a proti, konfrontovat svá přání s realitou vlastních schopností a příležitostí. Takovéto cílesměrné uvažování vyžaduje především zakomponování všech pro a proti, stejně jako výsledné konfrontování svých přání s obecnou - objektivní realitou a stejně tak se svými reálnými možnostmi a schopnostmi. Často se tak stává, že pubescent si je sice dobře vědom svého optimálního obrazu vlastní budoucnosti, málokdy však bývá do tohoto obrazu zakomponována jedna z jeho nejpodstatnějších složek, a to je samotná snaha, nebo lépe řečeno námaha při jeho dosahování. Cesta k takovému cíli se musí jevit jako série vzájemně provázaných i navazujících úkolů, které je třeba postupně naplňovat. Jen tak lze dosáhnout plné motivovanosti, která sebou zároveň nese významný prvek vytrvalosti v úsilí, které bude muset na této cestě vyvinout, pakliže chce doopravdy ve svém snažení uspět.

Osobnost dospívajícího v době svého formování však často nedosahuje do té míry takové schopnosti autoregulace, aby bylo zmíněné "sebezhodnocení" a následné vytýčení jednotlivých etap dostatečně objektivní a zvládnutelné. Děje se tak často z nedostatku životních zkušeností, ale i celé řady dalších proměnných, které přirozeně na tomto stupni vývoje neumožňují dostatečnou korekci a sebereflexi.

Ne nadarmo se o dospívání hovoří jako o jedné z nejnáročnějších etap psychického vývoje, která přichází poměrně záhy po relativně klidném a harmonizovaném období dětství a pre-pubescence, kdy je většina rozhodovacích procesů či lépe řečeno životních situací, vyžadujících jistou míru rozhodnosti, stále především na bedrech rodičů, nebo dospělých obecně.

Míra náporu i nároků roste neúměrně rychle, vzhledem k možnostem a stavu psychického zrání, to vše v relativně krátké době mezi dětstvím a ranou dospělostí, která vyžaduje více než dříve systematickou a koncentrovanější činnost, tedy do té doby nezvyklý výkon jak po psychické, tak po společenské stránce. Nadměrnost a specifickou náročnost nově vzniklých povinností pak přijímá s pocitem, že takto přeci vypadá "život dospělých", který často klamně považuje za život oplývající bezbřehou mírou volnosti, svobody rozhodování a nezávislostí, což pak sám následně vyžaduje, nehledě na svůj relativně nízký věk a především pak reálné možnosti.

Více než dříve zde funguje učení se nápodobou, které je z hlediska vlivu na vývoj osobnosti jedním u nejučinnějších stimulačních vlivů. Je třeba si uvědomit, že dospívající přijímající vzor je již nějak mentálně predisponován, nastaven a předpřipraven. Jeho osobnost, řízena svými specifickými sklony, zájmy, potřebami a hodnotami, je již natolik individualizována, aby její směřování neslo dostatečně intenzivní prvky svébytnosti a autenticity. U dítěte tak v tomto věku vstupuje do popředí hledání vlastní identity v jistém napětí s dominantami předchozího období a jako složitý proces, při němž autoregulace je cestou k hledání „vlastního já“ ve složitých vazbách identitního úsilí jednak jako činitel omezující, tj. racionalizující reflexi vlastní pozice proti prepubescentní představové volnosti, a jednak jako činitel rozvíjející (srov. Z. Helus, 2004).

Lze říci, že zásadní konflikt či problém v oblasti vymezení vlastních specifických cílů nastává v okamžiku, kdy si je pubescent vědom svých vlastních negativ, nedostatečností či neschopnosti podat požadovaný výkon,

zejména pak v otázce školních výsledků, společenských neúspěchů, odmítání ze strany kolektivu atd. Vytýčené cíle se pak často hroubí pod tíhou vědomí vlastního neúspěchu, který dává často za vinu nepřiměřené náročnosti a jak bývá především u dětí zvykem, i jisté nespravedlnosti ze strany vyučujících, rodičů atd. Tento stav může také vnímat jako jakousi zradu, neocenění vynaložené snahy, což může záhy vyvolat i nepřiměřenou reakci v podobě zatvrzení se, negace a záměrného konání proti původnímu plánu, jenž si sám vytýčil.

Tento konflikt má ale více možných vyústění, která více či méně korespondují s původní snahou dosáhnout kýženého cíle. Existují zhruba tři základní modely reakcí. První a zároveň i vzácnou možností je celková ignorace nové vzniklých komplikací a posílení zaměření se k původním cílům. Druhý typ reakce je přetvoření a stanovení nových a mnohdy stěžejních dosažitelných cílů, často nekorrespondujících s reálnými možnostmi a schopnostmi, čímž vzniká jakýsi pre-pubescentní iluzivní konstrukt vlastní budoucnosti. Cílové aspirace se pak často nacházejí mimo pásmo možného dosahu. Třetí možnou reakcí je záměrné vyčlenění se ze sociálních norem daných jeho okolím, což může vést až asociálním projevům, jež je v tomto případě jakýmsi substitučním chováním oproti původnímu plánování a sebesituování. Dochází k negaci, popření původních cílů a často i celkovému zvratu ve snaze dosáhnout trvalejšího pozitivního směřování.

Tato obecná specifika se však dále diferencují a to především na základě individuálních možností a schopností svých nositelů. Jednou z takových skupin je i ta, jejíž limity jsou dány především specifickými symptomy poruch školních dovedností, stejně jako deficitem v oblasti chování, pozornosti, paměti, motoriky, senzorycké integrace atd. atd. Tato vzdělávací a výchovná specifika mohou a často i jsou do značné míry limitujícím faktorem, jež brání naplňování veškerého osobnostního potenciálu daného jedince, byť jsou výše zmíněné limity jeho nedílnou součástí po celou dobu zrání. Nežřídkou kdy se v praxi setkáváme se situací, kdy je takto znevýhodněné dítě resp. žák, ať už na jakémkoliv stupni základního vzdělávání, vystaven nedostatečné sociální opoře, a to především ze strany rodiny, jejího nejbližšího okolí, ale i samotných pedagogů. Tuto skutečnost mimo jiné prokázal jeden ze závěrů níže uvedeného výzkumu. Absence plnohodnotné sociální opory vede spolu s ohraničením potencialit k nedostatečnému či přímo vyhýbavému postoji k vlastnímu cílenému směřování,

tedy otázkám týkajících jejich vlastní budoucnosti. Ve zvýšené míře se pak u nich projevují tři již zmíněné modely reakcí, z nichž je akcentován zejména druhý potažmo třetí stupeň, tj. odmítání řešit věci v dlouhodobé životní perspektivě, cílesměrné přípravy na budoucnost, návrat do světa fantazijních, pre-pubescentních představ, negace sociálních norem atd. V současném výchovně vzdělávacím systému, který však v posledních letech zažívá značnou proměnu, je však stále složité najít dostatečně silnou motivaci k tomu takovéto obtíže snadno překonávat. Problém je patrný především oblasti školství, zaměřeného na výchovu a vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování. I přes veškerou snahu z pedagogických pracovníků i výchovně preventivních poradců, je současný vzdělávací systém stále nedostatečně integrován, a to především z hlediska prostupnosti mezi běžnou školou a tím, co bylo dříve označováno jako "speciální" vzdělávání.

Hlavním předpokladem však zůstává značná omezenost v zcela zásadní oblasti, jakou je opora v rodinném zázemí, vytvářejícím již odnepaměti základní, a co do působení i neintenzivnější napodobitelné vzory či modely chování. Pakliže je tento vliv jakkoliv omezen, oslaben či jinak narušen, je formující se a doposud neplně integrovaná osobnost v průběhu svého zrání více než jindy vystavena značně deformativnímu působení negativních tendencí ze strany okolí, majících za následek ztrátu "zdravé" orientace v okolním prostředí, svém směřování tedy i v sobě samém. Avšak není tomu tak vždy, jelikož právě vliv okolí, sociální reality, vrstevníků, působení intenzivního kladného vzoru apod., může zdárně přebírat absentující roli rodinného, potažmo náhradního, avšak vždy pokud možno funkčního vývojového zázemí.

Z vlastního empirického zjištění diplomanta, daného mj. vlastní pedagogickou praxí, vyplývá, že právě výše zmíněná skutečnost, tedy absentující vhodná sociální opora, je zcela zásadním faktorem majícím vliv na vznik dílčích forem poruch chování. Výchovně vzdělávací systém, budeme-li ho nyní nazývat souhrnně školou, pak nabízí a především vyžaduje výkonnost a výsledky v oblasti znalostí, méně už pak reálných dovedností. Tento úkol je sice odnepaměti hlavní funkcí jakéhokoliv vzdělávacího zařízení, ovšem často tím bývá potlačena ona funkce vzdělávací. Po žácích a zejména po těch s poruchami školních dovedností, je vyžadován stále především výkon, od jehož výsledků se také odvíjí přístup pedagoga k danému jedinci. Ač se tento přístup zdá jakkoliv archaický, stále se s ním v pedagogické praxi setkáváme.



Orientace na hodnocení výkonu tedy ve značné míře převyšuje, a to zejména u žáků s poruchami školních dovedností i žáků s poruchami chování, nutnou celkovou zaměřenost výchovně vzdělávacího procesu na otázky celkové přípravy jedince pro další život, a to i na úkor momentálně dosahovaných dílčích výsledků a získávaných vědomostí. Laicky řečeno. Škola se zaměřuje na předání informací, nutného penza rámcových znalostí, které buď žák zvládne, nebo nezvládne. Dosažení výkonu je často značně limitováno celou řadou faktorů, ovlivňujících momentální i dlouhodobou výkonnost. Povinností školy je však "připravit člověka na život", komplexně a funkčně, tedy ne jen vyžadovat striktní naplnění dílčích osnov. Reálně dosažitelné vzory, předané například prostřednictvím pečlivého kariérního poradenství, jsou pak mnohdy na okraji pedagogického zájmu možná i proto, že vyžadují značnou a nanejvýš pečlivou individuální analýzu potenciálu daného dítěte, což je vždy časově náročnější, než zadat a vyhodnotit test z matematiky.

Toto laické tvrzení se však blíží reálnému stavu více, než by se na první pohled zdálo. Současné pedagogické trendy ale znamenají značnou proměnu tohoto nepřiliš konstruktivního stavu nejen "speciálního" vzdělávání.

## 2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÁ REFLEXE

Nejobecnější rovina definování pedagogiky je ta, podle níž je jejím předmětem výchova ve všech formách, obsazích i vztazích (Pařízek, 1996). Jedná se tedy o sledování člověka, jež se sám ocitá ve výchovné situaci všemi svými vztahy ke skutečnosti a způsobem seberealizace v této skutečnosti. Toto definování klade však některé zásadní otázky. Tím by se de facto každé působení na člověka stávalo předmětem pedagogiky. Dokonce i každá sebeaktualizační reakce jedince na jeho sociální okolí, tedy vlastně každá jeho aktivita. Má to svou logiku. Téměř všechny individuální počiny člověka jsou nějakým vnějším působením stimulovány, i když tato stimulace v daný okamžik, kdy se projevují její motivační důsledky, nemusí být vůbec reflektována. Je proto třeba najít alespoň mírně zužující se definici, která by dostatečně přesně popsala proces fungování pedagogických věd. Jedna z dalších, avšak dostatečně konkrétních definic říká, že předmětem zkoumání pedagogických věd jsou především stavy, procesy a výsledky výchovně-vzdělávacího působení, prostřednictvím cílevědomých vlivů při formování osobnosti jedince, skupin i celé populace ve společenských podmínkách (Krejčí, 1991). Zde je podstatný důraz kladen na sousloví "výchovné a vzdělávací působení", které odpovídá tradiční středoevropské terminologii. U nás je najdeme např. v souhrnném díle O. Chlupa et al. (1965) a u většiny starších autorů i mnoha autorů současných. Ona dvě slova, tedy výchova a vzdělávání, se v českém jazyce podstatně liší od ostatních evropských i světových jazyků, kdy výše uvedené souhrnně označováno jako edukace, jak je tomu například u angličtiny - the education, či ve francouzštině - l'éducation. Podobné dělení jako čeština má pak i němčina, se svým die Erziehung, das Ausbilden, resp. die Ausbildung, die Bildung. Důsledkem výchova je tedy vychovanost a vzdělávání naopak předpokládá předávání a vštěpování určité sumy poznatků. V základních definicích je patrně takovýto způsob plně vyhovující. Na tomto tvrzení by tedy nebylo nic složitého, avšak vyvstává zde jedna zásadní otázka, zda li je těžištěm tohoto cíleného formování osobnosti celkovým výsledkem stimulačních vlivů, jež souhrnně nazýváme výchovou, tedy záměrným vštěpováním sociálních norem, důrazem na osobnostní postoje, rozvoj volních a charakterových vlastností atd. nebo spíše důsledkem systematického osvojování poznatků a vědomostí. Je však více než zřejmé, že tyto dvě složky edukačního procesu,

od sebe prakticky nelze izolovat. Pro naše téma je ale zásadním sdělením výše uvedené definice ta část, v níž se hovoří o cílevědomosti a záměrnosti edukačního procesu, tedy intencionálním a funkcionálním působení. Zatímco intencionální výchovu chápeme jako působení s jasným záměrem (tedy výchovným), funkcionální působení tento záměr neobsahuje. Hovoříme-li tedy funkcionálním působení, myslíme tím především živelné, náhodné či jinak zaměřené působení, které si neklade za cíl pozitivně působit na osobnost druhého. Jedinec je od raného věku vystaven intencionálnímu působení, lepšímu či horšímu, probíhajícímu s větším či menším efektem, ale téměř vždy s jistým edukačním cílem.

## **2.1 Edukace z hlediska intencionality**

Tento edukační cíl sice má být, ale ne vždy bývá veden potřebou dítěte a takové jeho socializace, jež by mu umožnila maximální uplatnění osobnostních potencialit. Často je např. v rodičovské výchově projekcí zkreslených představ, deformací dětského světa v intenci někoho jiného. Nezřídka je „formováním“ jedince míněno jeho manipulování v duchu určitých náboženských či ideologických záměrů apod. Vždy, někdy i v negativním smyslu, tu ale jistá záměrnost je. Výchovu však musíme chápat v širším kontextu jako celý komplex přejímání a přijímání rozličných sociálních vzorců, tedy i těch negativních. Sociální realita utvářející lidskou osobnost je tvořena zejména nezáměrnými zkušenostními zážitky, které ale mohou být vnímány a následně i přijímány v zásadě dvojím způsobem: tedy jako dostatečně vzorové, referenční, nebo takové, které se svou nadměrnou intenzitou, četností a často i agresivitou derou do popředí, čímž vytvářejí jakousi falešnou preferenční oblast zájmu.

Neexistuje však žádné spolehlivé srovnání, do jaké míry je jedinec ve svém osobnostním souhrnu produktem cílevědomých edukačních vlivů a tohoto neintencionálního působení. Zcela zřejmé však je, že toto nezáměrné působení může osobnost člověka, resp. její edukační proces, ovlivnit jak v pozitivním, tak i negativním smyslu, např. nevhodným rodinným prostředím, nedostatkem emocionální či sociální opory atd. Zcela jinou povahu nabývají neintencionální vlivy u jedinců spadajících do oblasti speciální výchovy. V tomto případě intencionální edukační působení často probíhá také jako kompenzace handicapu nebo oslabení jeho důsledků a do celého procesu vstupuje neintencionální životní realita jako závažný faktor.

V případech, kdy nenastávají takto vyhraněné situace, lze zcela obecně usuzovat, že čím je výchova systematictější, kvalifikovanější a intenzivnější, ale také vůči jedinci adekvátnější, empatictější a více respektující jeho vlastní osobnost, tím se případný negativní efekt neintencionálních podnětů (např. riziko nežádoucí malé skupiny) oslabuje a naopak se posiluje pozitivní neintencionální vliv (např. působení kladného životního vzoru).

Neintencionální vlivy, často laicky vyjadřovány souslovím „vychovala ho ulice“, nemůžeme ale jako životní zkušenost jednoznačně zlehčit. Tyto podněty co do svých možností totiž nebývají vždy záporné. Mnohdy mohou skýtat plodnou orientaci v sociální realitě, na tomto principu se např. utvářely četné osobnosti tzv. selfmademanů apod. Lze však s jistotou tvrdit, že v současném socio-kulturní kontextu, všudypřítomné informační dostupnosti, rozvojem nových médií, jimž dominují sociální sítě, tedy něco, co jde souhrnně nazvat sociálními médii, je působení neintencionálních vlivů možná nejsilnější v novodobé historii. Vliv intencionálních formativních vlivů, které lze již nyní nazvat tradičními, či snad přirozenými, se tak stává v mnoha oblastech oslaben, nevyjímaje ani ponejvíc primární intencionální programy, jakými jsou rodina a škola.

Z tohoto hlediska u nás představuje jistou výjimku definování J. Průchy (2002), podle něhož se pedagogika zabývá zaprvé vším tím, co vytváří a determinuje nějaké edukační prostředí, zadruhé procesy, jež se v těchto prostředích realizují a zatřetí výsledky a efekty těchto procesů. Jestliže je pedagogika „vším tím“, vyplývá z toho, že nemůže jít jen o intencionální edukační prostředí a procesy, jak bývá často definováno. Průcha ale zároveň říká, že pakliže by se "věda o edukaci" měla systematicky zabývat i bezděčně, tedy neintencionálně, zejm. na proces učení, působícími vlivy, stala by se z ní jakýsi "univerzální věda o lidském chování".

V konkretizování problematiky edukačních situací a edukačních procesů najdeme převážně soustředění k takovým, jež jsou záměrné a řízené (Kulič, 1992, Langová, 1987 aj.). Existuje zde celá řada pozvolných přechodů, daných komplexností sociální skutečnosti a jejího vlivu na jedince, který ji tak či onak akceptuje. Navíc některé vlivy, které splňují kritérium organizovaného edukačního procesu, nejsou obvykle pokládány za vlivy pedagogické intencionality, i když mohou být velmi silné, např. vliv malé skupiny, jež si jedince přizpůsobuje.

## 2.2 Proces edukace a socializace ve vztahu k okolí

Lze tedy říci, že záměrné intencionální vlivy jsou nejintenzivnější v takových procesech, jež osobnost člověka formují v obecnější rovině. Tedy v těch situacích, které jsou vnímány spíše spontánně, ať už jde o působení nejbližšího okolí či vliv celkového sociálního prostředí, tj. tam, kde se jedná o reálnou či bezprostřední životní zkušenost. A právě tyto polohy jsou z hlediska socializace jedince stěžejní, což mj. potvrdil i výzkum v další části této práce. Problematika specifik edukačního prostředí, stejně jako vlivu jednotlivých činitelů a vztahů vstupujících do procesů vzdělávání a výchovy je nanejvýš složitá, především pak v otázkách edukace žáků s poruchami chování. Na nejvyšším stupni pomyslné pyramidy stojí především celková socio-kulturní, politická a náboženská struktura dané společnosti. Definování etických norem, jež předurčují základní rysy povahy jedince vůči společnosti i pohled na něho samého, stejně jako jeho možnosti a životně etapovité socializační směřování (srov. Erikson, 1967). Jinak bude jedinec vstupovat do systému pravidel, norem, práv a svobod v demokratickém a jinak v totalitárním či jinak autoritářském společenském systému, podobně jako je tomu u jednotlivých náboženských vyznání, kupříkladu u islámu či v judaismu. Tato nejvyšší úroveň vlivu sice nemusí bezprostředně nebo jinak intenzivněji vstupovat do přímého vývoje jedince, ale je do značné míry determinující pro jeho celkový růst a socializaci. V tomto ohledu je opět oním rozhodujícím činitelem rodina, jejíž případná dysfunkce a neadekvátnost v otázkách výchovy má mnohdy nejdalekosáhlejší následky v oblasti socializace dítěte. Tuto skutečnost potvrzuje řada studií a výzkumů předních českých autorů, zabývajících se vlivem rodiny na celkový růst, vývoj a celkové psychické zdraví dítěte. (Helus, 2007, Mareš et al., 2001, Čáp, Dytrych, 1968, Langmeier, Matějček, 1974 a další). Součinnost intencionálního edukačního vlivu ze strany rodiny i školy je pak často rozhodujícím faktorem pro optimální duševní rozvoj jedince.

Tato edukační kooperace rodinného se školním prostředím se ale někdy dostává do rozporu v jednotlivostech, ač je jejich celkový záměr takřka identický. Často se tak dítě, resp. žák ocitá v situaci, kdy je vystaveno:

a/ Nepřiměřenému nebo naopak nedostatečnému tlaku ze strany rodičů, např. v podobě absence elementárního zájmu o činnost a prospěch dítěte, nebo naopak nastavením a vyžadováním natolik hraničních limitů výkonu, jichž dítě nemůže z nějakých důvodů dosáhnout.

b/ Požadavky a pravidla stanovená školou nekorespondují s nastavením norem konkrétního rodinného prostředí. Dítě se tak ocitá v pasti mezi dvěma světy, jejichž rozdílná míra a povaha intencionálního vlivu může vést k rozvoji značného množství negativních reakcí od celkem snadno řešitelné demotivace, apatie, až po dlouhodobé projevy v podobě deprivativního syndromu (např. z nedostatku primární opory), sebepoškozování, rozvoje poruch chování atd. atd.

c/ Existují případy, kdy takováto "dysfunkční" rodina vlastní socializační spoluúčast dítěte ani nevyžaduje a nijak ho k ní nevede, nýbrž ho utvrzuje v životních postojích, v nichž se sebeaktualizační proces jeví jako zbytečný (in J. Chaloupka, 2011).

Dítě s poruchami chování si tak nezřídka kdy stvrzuje sebe samo v úrovni, v níž skutečnost, kterou je nejtěsněji obklopeno, stojí nejen v běžném životním napětí s intencionalitou edukační reality, ale v přímé protichůdnosti s ní, v argumentační pozici vůči ní oponující. Např. v situaci, kdy rodina sama nepovažuje vzdělávání za jakkoliv užitečné či životně přínosné či snad dítě dokonce od školní docházky odrazuje.

Takřka vše, co zde bylo řečeno o rodině, platí ovšem i o intencionálních či neintencionálních činitelích ze strany blízkého okolí.

Celková situace dítěte, a především pak žáka s poruchami chování, je výsledkem součinnosti působení mnoha složitě provázaných faktorů, které téměř nikdy nevstupují do konstruktivního procesu osobnosti izolovaně, bez návaznosti a následků. Vnitřní prostředí je přijímá skrze svou jedinečnou konfiguraci, jejíž součástí je i deficit v podobě omezení ať už fyzických, či psychických dispozic, jejichž případný vznik, projev a průběh jsou dále podmíněny také celou řadou neurologických, biologických, biochemických procesů. Vždy je proto nutné zvážit a zakalkulovat celé spektrum determinujících vlivů, jež mohou vést k případnému oslabení té dané schopnosti a neomezovat se pouze na bezprostřední projev jejich důsledků. Tento necelostní přístup se i přes moderní trendy v péči o osoby s některým typem deficitu stále často objevuje, i když již v omezené míře, což platí zejména pro provázanou oblast zdravotnictví a speciální pedagogiky. V běžném školství se naopak stále se setkáváme se situacemi, v nichž je přítomnost některého z deficitů, ať už v projevech nestandardního chování či poruchách školních dovedností, reflektována ze strany pedagogů neadekvátně, např. v podobě neadekvátních trestů, ponižování žáka před třídou atd.

Takovéto nanejvýš nešťastné řešení nejen nevede k řešení problému, ale naopak ho značně prohlubuje, což sebou nese celou řadu dalších (často) negativních projevů, o kterých jsme se zde již několikrát zmínili.

Obdobně však může působit i atmosféra edukačního procesu ve "speciální" třídě či škole, kde dochází k minimalizaci nároků a tím i stimulace a následně aktivace dítěte. Kumulací podobných faktorů se dosahy např. i menšího organické poškození či psychického deficitu výrazně zvyšují.

Zatím jsme viděli určující prvky jenom v rámci systému nejbližšího osobnosti žáka. Dnešní dítě je však značně ovlivňováno i sociokulturním makrosystémem, který jeho „vlastní svět“ výrazně přesahuje (V. Pokorná jej naznačuje vnějším pásmem modelu systémového kontextu podle Huschke). Nadřazený sociálně-kulturní systém je mj. systém sdílených kritérií, hodnot, přání, představ, ideálů a cílových potencialit, jež se nějakým způsobem promítají do osobnostního profilu. Podpurná intervence může tyto faktory akcentovat jako motivující, její nedostatek naopak posílí pocit méněcennosti, případně celkovou životní rezignaci. Systémový přístup k poruchám učení a chování, formulovaný V. Pokornou, se nutně projeví i v našem výzkumu. Jeho otázky jsou totiž ve větší míře zaměřeny na to, jak se v reflexi dítěte promítá jeho sebehodnocení a hodnocení rozhodujících systémových prvků určujících pro jeho vidění světa kolem sebe a vlastních perspektiv v něm.

### **2.3 Osobnost a role žáka ve vztahu k edukaci**

Celé řady aspektů psychologické a pedagogické reflexe problematiky jsme si již všimli v úvod předchozí kapitoly a v polohách vztahů edukačního prostředí i sociální skutečnosti žáka v části věnované intencionalitě a vlivu prostředí. Bylo tomu tak proto, že specificky edukační otázky nelze dnes oddělovat od otázek psychologických, jež se socializačním posláním edukace bezprostředně souvisí. Z poznatků pedagogické psychologie i psychologie obecné vyplývá především nutnost respektování žáka jako subjektu výchovně-vzdělávací interakce, a to i v případě, kdy se stává objektem určitého konkretizovaného působení. Tak tomu bývá např. při předávání relativně izolovaných poznatků, při hodnocení, a v jiných situacích edukačního procesu, kdy je (nebo žák může mít dojem, že je) jeho subjektivní stránka potlačena a vystupuje ve své předmětové roli, tj. žák chápán pouze jako pasivní příjemce přednášené látky.

Tradiční výchovně-vzdělávací systémy preferovali, a to často mezním způsobem, objektovou roli žáka. Žák byl jedincem, jehož výchova a vzdělávání formovaly pro život podle určitého stanoveného standardu, který mj. i určoval, jakým směrem se má či nemá jeho výchova a jeho osvojování poznatků ubírat, resp. jak má být pojata škola určitého typu v určitém věkovém období dítěte.

Samotný edukační proces byl řízen autoritativně až manipulativně. V takto nastaveném systému nebývalo mnoho prostoru pro vyjádření samostatného uvažování, názorů a otázek, natož náznakům pochybování či nevole se takovému to systému podřídit. Projevy zájmu, zvědavosti, bezděčné reakce a kladení otázek ze strany žáků byly povětšinou považovány za projev neposlušnosti i jako projev odporu vůči autoritě pedagoga, jehož výklad faktů je daností, které se nepřísluší odporovat. Proměna žákovi či studentovi role v současném edukačním prostředí je více než zřejmá. Autoritativní odosobněný přístup střídá demokraticky liberální smýšlení, dril a memorování ustupuje kreativité a kolektivní práci, jejímž cílem je dosáhnout optimálního stavu kooperace jednotlivých individualit, tedy něco, co bylo ještě zhruba v polovině dvacátého století takřka nemyslitelné, tedy aspoň v globálním měřítku edukace.

Pedagogická psychologie dnes již jednotně přijímá názor, že žák zastává v edukačním procesu roli subjektu i objektu zároveň, přičemž pro zvnitřnění socializačních témat má role subjektu význam dominantní (viz např. Colin, 1996, u nás Čáp, Mareš, 2001, Čáp, 1990, 1996, Grác, 1968, Helus, 2007, Hrabal, 2003, Mareš et al., 1988, souhrnně a přehledově Průcha et al., 2009).

I když se psychologické koncepce osobnosti různí a jejich popis by vedl za hranice našeho tématu (více o nich viz např. Čáp, Mareš, 2001, Drapela, 1997, Kolaříková, 1981, Macek, 2000, Říčan, 1973, Smékal, 2002, Mikšík, 2007), panuje zde obecná shoda, podle níž je osobnost pojmem především sjednocujícím, zahrnujícím biologické, sociální i psychologické aspekty člověka, jak již bylo řečeno v úvodu této práce. Výraz „sjednocující“, nebo lépe řečeno "integrující", je však vztažen i ke kvalitativní úrovni té které určité osobnosti.

Psychická integrita, tedy provázanost jednotlivých složek osobnosti, je pak základním předpokladem pro tvorbu a optimalizaci vztahů, vystupujících z neustálého konfliktu mezi okolním světem a komplexem vnitřních intencionálních vlivů, preferencí, schopností a možností vlastního "já".



Shrnujícím způsobem můžeme tedy osobnost chápat jako funkční celek, resp. celistvost člověka, která má určující význam pro to, jak probíhají jeho intrapsychické procesy. Sem spadají i všechny jeho potřeby, charakterové, morální a volní vlastnosti atd.

Osobnost člověka je dále konsekventně určena tím, jaké jsou jeho životní zkušenosti a motivace, principy chování i prožitky a aktivity, které mu dávají neopakovatelnou jedinečnost a to především ve styku se svým okolím, sociálních vztazích, stejně jako v cílesměrném usilování a životních tendencích i preferencích.

Ve výše uvedené literatuře bychom našli řadu definic osobnosti, tyto znaky by v nich ale byly průnikové. U konkrétního jedince pak určují osobnost z hlediska ucelenosti, uspořádání a odlišnosti od jiných (Čáp, 1996).

Integrovaná osobnost se tudíž nerodí jen z intrapsychické struktury, je ovlivňována sociální skutečností v dobrém či zlém, často v napětí obou těchto pólů (Fromm, 1992) a také vlastní interpretací sebe sama v průběhu životní cesty (Erikson, 1989). Vrátime-li se zpět k tématu subjektivity a objektivitě role žáka, zjistíme, že žák se stává subjektem výchovně-vzdělávacího procesu ve sféře vlastní tvořivé aktivity, v intenci vlastního osobnostního rozvoje, kterým valorizuje takové působení, jež se tak často dotýká jeho role, resp. pozice objektu v edukačním působení. Toto obecné a značně zjednodušené tvrzení má však svá značná úskalí a to především v rozmanitosti situací, se kterými se osobnost žáka musí během procesu edukace zákonitě setkat. Vzniká tak značná diferenciací možných typů a intenzit zkušeností, od kladných a motivujících a po značně negativní prožitků, které mohou narušit mj. i žákovu bezprostřední subjektivní aktivitu. Žák se např. straní všeobecné diskuze, zdá být pasivním, potlačuje svoji subjektivitu tam, kde je vyžadována. Bojí opakovaného selhání či ponížení se před spolužáky i pedagogem atd. Značný problém však nastává v situaci, kdy je žákova "subjektivita osobnosti" rušena indispozicí např. v podobě neschopnosti zvládnout některou ze školních dovedností, či poruchou chování, která může být zároveň i důsledkem takovéto edukační indispozice.

## **2.4 Specifika dětí a žáků poruchami chování**

Ústředním tématem této práce je získání co možná nejobjektivnějšího pohledu na vlivy a faktory, vstupující do života dospívajících, jejich deficit, ať už mentální či

výkonový, spadá do kategorie poruch chování. Pojmu "porucha chování" pak dostatečně přesně vystihuje následující definice, jejímž autorem je Sdružení pro Národní zdraví a speciální vzdělávání, ta říká o poruchách chování toto: „Porucha emocí nebo chování je výrazem pro postižení, během kterého se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností. Zároveň je toto postižení něco víc, než přechodná a víceméně předvídatelná reakce na stresující události z jeho prostředí; vyskytuje se současně nejméně ve dvou různých prostředích, z nichž alespoň jedno souvisí se školou; přetrvává i přes individuální intervenci v rámci vzdělávacího programu.“ (Kaufmann In Vojtová, 2008).

Je třeba dále rozlišovat chování, tzv. poruchové, od chování tzv. problémového. Základními rozdíly v chování těchto dvou skupin dětí jsou: motivace, délka trvání problémového chování a způsob pedagogického vedení takového žáka. Lze tedy říci, že dítě s poruchou chování o svých problémech ví, nevdává mu a nechce ho ani řešit. Dlouhodobě pak porušuje normy a případná práce s takovýmto žákem vyžaduje speciální nanejvýš specifickou péči (Janků, 2009). Pro definici resp. diagnózu poruchy chování je rozhodující především časová neohraničitelnost jednotlivých projevů toho, co by se laicky dalo nazvat jako "zlobení" či neposlušnost. Důležité je tedy rozlišit, zda je projev neposlušnosti pouhou epizodou, či nabývá trvalého charakteru především v rámci rodinného prostředí, školy či jiných forem kolektivu (kroužky, sport, atd.)

Následujících body stanovují nejběžnější typy projevů poruch chování:

- neschopnost učit se, která nesouvisí s intelektovými, smyslovými nebo zdravotními problémy
- neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky, učiteli, atd.
- nepřiměřené emotivní reakce a chování v běžných podmínkách
- celkový výrazný pocit neštěstí, smutku a deprese
- tendence k lhaní, fabulaci, záškoláctví, útěky z domova, toulání atd.
- šikana (tzv. mobbing), vydírání, ponižování slabších atd.
- tendence vyvolávat somatické symptomy ve spojení se školními problémy (bolest, strach, pocení, apod.)
- celkově dlouhodobě přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování, neodpovídající danému věku
- záměrné sebepoškozování, destrukce majetku, kruté chování ke zvířatům atd.

Škála poruch a narušení norem chování ale zahrnuje i další různorodé projevy, vycházející pak především z kombinace poruch chování a poruchou emocionální složky, např. v podobě depresí, popř. členěných a klasifikovaných dle počátku vzniku těchto poruch (dětství, dospívání) atd.

Zdrojem popř. akceleračním takovýchto projevů poruch chování mohou být faktory, které lze stručně rozdělit na faktory osobnostní, tedy vnitřní a dále pak podněty vnější, sociální, mezi nimiž má dominantní postavení vliv rodinného prostředí.

Mezi vnitřní faktory patří především vlastní genetické dispozice, charakterové vlastnosti, emocionální labilita ve formě impulzivity až agresivity, sklony k úzkostnému prožívání atd. Tyto a další dispozice vycházejí krom jiného z narušení či oslabení funkce centrální nervové soustavy, kdy k narušení došlo během perinatálního či perinatálního období. S tím jen spojeno zvýšené riziko výskytu syndromu hyperaktivity, např. po úrazech v kraniální oblasti (úrazy hlavy s následným poškozením mozku, následky či vliv epilepsie, atd.). Třetí často zmiňovanou oblastí je úroveň inteligenčních schopností. Ty jsou však z hlediska přímého vlivu na některou z forem poruch chování méně významné. Ovlivňují především sekundární dopad takovýchto poruch, např. v podobě horších školních výsledků. Neplatí zde však žádná přímá úměra, mezi nižším IQ a případnými poruchami chování, byť je jasné, že horší skóre v této oblasti může oslabit i některé ze školních dovedností, tedy i výkonnosti, což zpětně může vést a často i vede k prohloubení některého z deficitů, ať už v intrapersonální, či interpersonální sféře.

Druhou významnou oblastí z hlediska vlivu na rozvoj osobnosti, tedy i jejich deficitů, je sociální prostředí. Rodinného prostředí, jak již zde bylo několikrát zmíněno, hraje klíčovou roli v zásadních otázkách rozvoje osobnosti. Podmínkou však zůstává dostatečná míra podnětnosti tohoto nukleárního prostředí. Případná neúplnost rodiny, jak bylo často dříve zmiňováno, však v současnosti ustupuje jiným kritériím, kterými jsou (co do důsledku) především funkčnost resp. nefunkčnost rodiny, ať už úplné či neúplné. Absence kvalitních podnětů může vést k rozvoji subdeprivačních zkušeností, k absenci pocitu zázemí, pocitu své platnosti a významu pro své nejbližší apod., tedy nejdůležitějším jistotám vytvářejícím jistotu bezpečí domova.

Respondenti následného výzkumu jsou v převážné míře žáci školy určené pro jedince s poruchami chování. Mezi nejčastěji zastoupené poruchy zde patří především ty, u nichž je přidružena porucha pozornosti (ADD) často i s hyperaktivitou (ADHD).

Tato asi nejběžnější porucha se však vyskytuje i u téměř 5-9% procent současné školní mládeže, odhady hovoří dokonce až o 22-25 000 dětí. S převažující měrou pak ADHD vyskytuje u chlapců, čemuž odpovídá i složení žactva na školách pro žáky SPCH, kde je poměr chlapců a dívek zhruba 3 ku 1 ve prospěch chlapců. Mezi nejběžnější projevy tohoto deficitu patří především opakované chyby z nepozornosti, neschopnost se dlouhodobě (více jak 10 minut) koncentrovat na jednu činnost, z toho vyplývající neposednost, nedočkavost, samomluva, obtěžování okolí, neschopnost si zapamatovat zadaný úkol či látku, snadná vyrušitelnost atd. Další řada navazujících problémů se pak projevuje v sociálním kontaktu. Žák s poruchou chování, jejímž základem je některá z forem ADHD či ADD dříve souhrnně (a ne zcela konkrétně) označovaných jako lehká mozková dysfunkce, se však setkává s celou řadou situací, v nichž je jeho deficit limitujícím faktorem, nejčastěji pak v sociální oblasti tj. v získávání a udržování kontaktu, při navazování vztahů, zařazování se do kolektivu, projevech úcty vůči autoritám atd. Jednání takového žáka bývá v meziosobním jednání často velmi povrchní, ukvapené, afektované či urážlivé.

Dítě resp. žák pak nezřídka kdy využívá sociální obranné "masky", určitého nepravého schématu takových projevů, které dle jeho názoru či pocitu odvádějí pozornost od reálných (a jeho oslabujících) skutečností resp. vlastností resp. možností, jichž si je jejich nositel povětšinou dobře vědom. A právě tuto (sociální) masku zde nazýváme jako "teengerovský habitus" (viz. kapitola 1.6). Do jaké má pak habitus vliv na strukturování dlouhodobých životních cílů, je pak ústřední tématem této práce.

## **2.5 Utilita v otázkách integrační a edukační úspěšnosti**

S termínem utilita se ve speciálně pedagogické oblasti setkáváme poměrně často a to především v otázkách "společenského" začlenění se jedinců s některým typem psychického, motorického či senzorického omezení, resp. znevýhodnění. Utilita vyjadřuje, do jaké míry je jedinec s takovýmto handicapem „společensky upotřebitelný“, tj. do jaké míry se může takový člověk začlenit - integrovat do běžného společenského prostředí a pracovní činnosti, byť se tak děje v podmínkách konkrétně vymezených. Je nesporné, že utilita hraje značnou roli v socializaci znevýhodněného jedince a má v mnohém povahu cílového kritéria. I když proces socializace nebudeme omezovat pouze tímto směrem, zahrnuje i tak velkou řadu dalších aspektů co

nejharmoničtějšího včlenění se do společnosti, i jiné sféry sebeaktivace a sebeaktualizace. Opakem utility je pak termín inferiorita, který v tomto členění vyjadřuje „sociální nepoužitelnost“ a tím i důvod k vysokému stupni segregace. Na tomto termínu je zarážející, že vůbec může být v současné době frekventován, protože jako obecný výraz je termín segregace nanejvýš dehonestující a vyjadřující podřadnost a méněcennost. Jeho pravým opakem však není integrační proces, ale stav, který je nyní znám jako (sociální) inkluze, tedy doslova splynutí osob (se znevýhodněním) s hlavním proudem intaktní společnosti. Opakem tohoto stavu je segregující exkluze, tedy proces záměrného vyloučení, vyčlenění a separace, např. na základě odlišnosti, či v našem případě nedostatku společenské upotřebitelnosti lidí s handicapem. Pro nás je nicméně v mnoha směrech podstatný právě termín utilita. Není pochyb, že jedním z hlavních posláních speciální pedagogiky je podpora a vytvoření zázemí, tedy i edukačního, pro zdárné plnění integračně - inkluzivního plánu současného vzdělávacího systému. Obecně lze říci, že de facto jakékoliv pozitivní edukační působení zvyšuje osobní potenciál, tedy i utilitu. V širším pojetí a ve svém významu směřuje edukace především k rozvoji intrapsychických složek osobnosti žáků. Orientuje se k takovému utváření jejich vědomí, citovosti, osobních vlastností i životních pocitů, aby u nich subjektivní zátěž handicapu nepřerůstala do fatálních rozměrů, které bývají někdy označovány jako defektivita, tj. vysoký stupeň narušení osobnostní integrity a kontaktu s okolím. Defektivita téměř vždy vede k pocitům méněcennosti, k narušení psychických vazeb a k takovým poruchám sociálních vztahů resp. sebeaktivace, které přerůstají i bezprostřední důsledky daného typu handicapu, takže jedince ve finále blokují v jeho socializačních procesech, tedy v té nejzásadnější oblasti. Zde spočívá nejvlastnější (komprehenzivní) smysl speciálně pedagogické edukace popř. reedukace. Nejsnáze je ovšem realizovatelný v situacích, ve kterých může být znevýhodněný jedinec vychováván, vzděláván a uplatněn tam, kde to má nejbližší běžné populaci. Míra utility je pak zásadní mírou hodnocení jeho vlastního sociálního bytí ze strany okolí, a on sám jí z pochopitelných důvodů přikládá ve svém sebehodnocení podstatnou váhu. Toto sebevědomí se mu jeví jako stvrzení vlastních klíčových kompetencí v životně cílovém smyslu socializace, ve smyslu společenského uplatnění a společenské sounáležitosti, produkující ve svých důsledcích především společenský respekt (srov. Kocourová, in: Kucharská, Chalupová, 2006, ve strukturaci klíčových kompetencí podle Hlučínové).

Perspektiva přijatelné utility zvyšuje u jedince jeho sebeedukační resp. sebeaktivační tendence v součinnosti s edukačním prostředím a intencionálním výchovně-vzdělávacím působením, které vůči němu navíc může argumentovat pozitivními životními perspektivami (Vágnerová et al., 2001).

Vědomí vlastní upotřebitelnosti, tedy jakési dlouhodobé pozitivní perspektivy, je u člověka obecně, tedy i u dítěte či dospívajícího, povětšinou determinováno pocitem vlastní úspěšnosti. V době dospívání je pak tento pocit nejintenzivnější. Na základě tohoto sebevědomí se pak v optimálním naladění, a za přispění dalších podstatných komponent, vytváří obraz dlouhodobé životní perspektivy, tedy i perspektivy úspěšné utility. Úspěch doma, v rodině, v kolektivu, v roli žáka atd. posiluje značně výhledy do budoucnosti. Naproti tomu stojí negativní přijetí, odmítání, nedostatek emoční podpory, stejně jako časté nedocenení snahy či zásluh a to jak ze strany rodičů, tak i kolektivu, školy, sportovního družstva nebo jiné zájmové skupiny atd.

Úspěšnost edukačního procesu žáků se znevýhodněním je v tomto směru možná pouze ve vytváření subjektivních potencialit, sebeaktivace a vnitřní osobnostní dynamiky, která je k hledání seberealizace povede (obecně srov. Čáp, 1992). Zde se však projevují vůči dětem s nějakým znevýhodněním dvě odlišné skutečnosti.

Současná společnost se již postupně učí přijímat a co je důležité, i respektovat osoby, jejichž sociální utilita byla po celá desetiletí, ba i staletí zpochybňována a popírána. Dnes je již spolehlivě prokázáno, že za určitých podmínek mohou jedinci s rozličnými typy znevýhodnění "fungovat" s malými či dokonce žádnými problémy. Složitější situace však nastává u těch jedinců, jejichž znevýhodnění není takto signifikantní, tedy u těch, jejichž všeobecnou utilitu narušují závažnější poruchy chování či pracovní soustředěnosti (Train, 2001, Riefová, 1999). U těchto osob není jejich znevýhodnění povětšinou tak jasně patrné. Jejich deficit bývá také často přijímán jako důsledek špatné edukace a socializace, nikoliv jako determinující agens (Serfontein, 1999). Všeobecná představa má sklon k jejich negativnímu hodnocení, zejména u jedinců trpících deficitem pozornosti a hyperkinetickou poruchou chování (ADHD, ADD). Etopedické úsilí v intencionálním prostředí, silná podpůrná funkce motivace a edukace, může tyto negativní dispozice zmírňovat (Fischerová, 1980, Kuja, Floder, 1989, Pokorná 2001, Vágnerová, Krejčová in: Kucharská, Chalupová, 2005), nemůže ovšem překročit jisté hranice a tam, kde vedou k extrémně asociálnímu jednání,

vymyká se sociální posuzování jedince jeho vlivu (Matoušek, Kroftová, 1998). Vezmeme-li v úvahu, že poruchy chování povětšinou souvisí s každodenním sociálním prostředím, ocitá se ohrožený jedinec ve velmi obtížném postavení, jenž mu spolu s jistým druhem společenských předsudků (např. vůči minoritě) dává výrazně negativní stigma, které se také obratem často promítá do jeho způsobu chování a jednání. Vynaložené edukační úsilí obohacené především o etopedické, psychologické a tedy i psychologické prvky stojí před značně nesnadným úkolem. Žák, v jehož chování se mísí prvky opozičního vzdoru s poruchami pozornosti a nedostatkem sebekontroly atd., má v extrémních případech tendenci uzavírat se před intencionálním působením výchovně vzdělávacího procesu školy a rodiny, do jakési izolované schránky vlastního já, habitu nesoucího až schizoidní rysy, který se ale může z relativně bezpečného útočiště rychle proměnit v nebezpečnou past. (viz. kapitoly 1.6 a 2.4) Etopedické i běžné edukační úsilí se často střetává s fakty životní skutečnosti, v níž žák vyrůstá a do níž se začleňuje, aniž by mu jeho poruchy chování příliš vadily, tzn. vůči níž se problémové chování stává bezmála referenční nebo v níž je jeho chování svého druhu obranným mechanismem šikanování, nepřiměřenosti trestu, nepostačujícímu zájmu či přímo emoční deprivaci apod. (srov. Heřmanská, 1994). Nezřídka kdy mohou takovéto projevy nespokojenosti se sebou samým, s prostředím a podmínkami svého růstu, tedy jakousi sociální realitou přerůst v sociálně patologické projevy a jednání, které lze klasifikovat jako antisociální, až extrémistické. Často se tak stává v zájmových skupinách, kde bývá tento druh jednání s povděkem přijímán jako základní předpoklad respektu až glorifikace. To je však extrémní poloha neřešeného stavu. Etopedie se tak dostává do mírně svízelného stavu, protože se jí nedostává tolik obecně sdílené podpory a chápavosti jako oborům jiným. Z hlediska utility, je proto prognóza žáků s poruchami chování často daleko nejistější a složitější, než žáků a osob s jinými limitujícími vlastnostmi či omezenými schopnostmi.

## **2.6 Možnosti a podmínky školní integrace**

Jednou ze zásadních otázek současného vzdělávacího systému je možnost integrace žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu. Tento relativně moderní trend však sebou nese i značný počet komplikací, vycházejících především z rozmanitosti možných omezení ve výkonu běžných školních dovedností, tedy limitů a individuálních možností jejich nositelů. V první části se budeme věnována legislativnímu ukotvení variant integrovaného a inkluzivního vzdělávání.

## **2.7 Legislativní rámec školní integrace**

Samotné právo na plnohodnotné vzdělávání, jedna ze zásadních a dlouho opomíjených podmínek integrovaného vzdělávání, je deklarována v Listině práv a svobod, konkrétně v prvním odstavci článku 33 Ústavy České republiky. Listina základních práv a svobod dále říká, že: "Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení". Podobné a tuto myšlenku doplňující tvrzení nalzáme i v samotném školském zákoně, v němž je deklarováno, že: "Vzdělávání je založeno na zásadách rovného přístupu bez jakékoliv diskriminace. Školský zákon zároveň říká, že vzdělávání má ctít zásady vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání..."

Jak se však s tímto požadavkem vyrovnává současná česká legislativa? Samotné vymezení vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje novela č. 472/2011 Sb. upravující původní Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16. V oblasti integrace je pak vyhláška č. 147/2011 Sb. Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Tato novela sebou přinesla řadu podstatných změn, které výrazně přispěly k rozvoji integrace. První změny nalezneme hned v § 1. Ten v odst. 2 zavádí a definuje vedle dosavadního pojmu "podpůrných opatření" pojem "vyrovnávací opatření". Jejich cílem je vyrovnání zdravotního nebo sociálního znevýhodnění žáků, aby se mohli vzdělávat zejména v běžných školách. Obsah těchto opatření však není nový, vyděluje



jen některá z dosavadní množiny podpůrných opatření, která byla dříve definována až příliš obecně. Jde především o využívání speciálně pedagogických metod a postupů, poskytování individuální podpory při výuce a přípravě na ni nebo efektivní využívání individuálního vzdělávacího plánu, poradenských služeb a u žáků sociálně znevýhodněných i využití služeb asistenta pedagoga. Škola dále poskytuje vyrovnávací opatření na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Jedná se tedy primárně o kompetenci ze strany ředitele školy. Novele dále obsahuje redefinice a jednotlivých typů znevýhodnění v různých úrovních zdravotního postižení. Žáků s poruchami chování se však nejvíce šestý odstavec, blíže definující pojem sociálního znevýhodnění. Tím je definováno prostředí, ve kterém se žákovi nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, toto platí i v případě, že je žák znevýhodněn nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. V otázkách týkajících se integrace, resp. inkluze vzdělávacího systému je stěžejním bodem čtvrtý odstavec § 3, kde se doslova říká, že: "Žák bez zdravotního postižení se nevzdělává podle vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením." Odstavec 5 pak přesně vymezuje, za jakých podmínek se výjimečně a dočasně mohou žáci se zdravotním či sociálním znevýhodněním vzdělávat ve školách, třídách či skupinách zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Vrátime se zpět k paragrafu č. 3 v původní vyhlášce 73/2005 Sb., který říkal: Žák se zdravotním postižením se přednostně vzdělává formou individuální integrace v běžné škole, pokud to odpovídá jeho potřebám a možnostem a podmínkám a možnostem školy. Tato část však byla novelou kompletně odstraněna. Dnes je tedy integrace ukotvena již v samotném zákoně, kdy je řečeno, že dítě, ať už je jakékoliv, musí být přijato do své spádové školy, která se jeho případným potřebám musí přizpůsobit a umožnit mu studium tak, aby odpovídalo jeho potřebám a možnostem, což platí zejména u žáků, jejichž podmínky vzdělávání sebou nesou větší nároky, než je tomu u žáků s poruchami chování, to ale neplatí vždy. Ve vyhlášce č. 147/2011 Sb. se také setkáváme s celou novým termínem "vyrovnávací opatření", který přesně definuje jednotlivé kategorie zdravotního či sociálního postižení a opatření vedoucí k jejich kompenzaci, např. pedagogické nebo speciálně pedagogické metody, konkrétní postupy odpovídající vzdělávacím potřebám žáků, individuální podpora v rámci výuky a přípravy na výuku,

využívání poradenských služeb, IVP, služeb asistenta pedagoga atd. Touto vyhláškou se dále upravují jednotlivé typy speciálního vzdělávání, které mohou být formou individuální resp. skupinové integrace, popř. vzděláváním ve škole samostatně zřízené pro daný typ omezení, nebo kombinace těchto forem. Pravidlem však zůstává, že pro běžnou ZŠ zůstává jako optimální kombinace individuální se skupinovou integrací, při níž jsou naukové předměty vyučovány formou skupinové integrace ve speciální třídě pro žáky s postižením, a to dle upraveného ŠVP, ostatní předměty pak probíhají formou individuální integrace v odpovídajícím ročníku ZŠ. Dále je v novele definováno přidělování a výuka jednotlivých typů rámcově vzdělávacích programů a stanovování individuálních vzdělávacích plánů, přestupy a přesuny mezi jednotlivými typy škol a proudů, náplň práce asistenta pedagoga atd. atd.

Obecně tedy platí, že všechny tyto legislativní kroky výraznou mírou přispěly a přispívají k přednostnímu vzdělávání všech žáků v hlavním proudu, tj. na běžných ZŠ, přičemž základní podmínkou jejich úspěšného zapojení zůstává zejména ochota pedagogických pracovníků tohoto žáka přijmout a pokusit se mu zajistit podmínky pro jeho úspěšné vzdělávání. S podporou tohoto trendu se dále setkáváme v novele původní vyhlášky č.48/2005 sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, která se řídí pokyny novelizační vyhlášky č. 256/2012 Sb.

Zajištění opory prostřednictvím poradenských služeb, intervence a všeobecné podpory žáků s poruchami chování, vykonávané prostřednictvím pedagogicko-psychologických poraden, je ukotveno v novele č. 116/2011 Sb., nahrazující původní vyhlášku č. 72 z roku 2005. Hlavní změny zde nalezneme v § 1, jedná se zejména o vložení nových odstavců 4 a 5. Odstavec 4 obsahuje pravidla pro zahájení poskytování poradenství, odst. 5 určuje formy a obsah jeho diagnostických výsledků. Právě k němu se objevují nejvýraznější výhrady odborné veřejnosti. Jde především o absenci úpravy pro postup při uplatnění výhrad žáka nebo zákonného zástupce a jejich následky. Přestože ustanovení si klade za cíl posílit práva žáků a jejich zákonných zástupců, žádný nový obsah nepřináší. Platnost doporučení je vždy dána na dobu určitou. Pokud jde o doporučení zařazení žáka do školy či vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením, je tato platnost maximálně 1 rok.

Hlavní těžiště poradenské práce spočívá zejména na součinnosti institucí, kterými jsou především školská poradenská pracoviště, výchovní poradci,

školní metodici prevence, školní psychologové, školní speciální pedagogové. Tyto složky preventivní a intervenční podpory spadají pod komplexní poradenský systém pedagogicko-psychologických poradenských pracovišť, dále pak středisek výchovné péče a speciálně pedagogických center, která jsou zřizována při institucích, do jejichž péče spadá daný typ zdravotního znevýhodnění. Činnost pedagogicko-psychologických poraden a speciálně pedagogických center je legislativně ukotvena ve školském zákoně a již zmíněné vyhlášce č. 116/2011 Sb. Střediska výchovné péče se naproti tomu řídí zákonem č. 333/2012 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. Koordinaci celého pedagogicko-psychologického poradenství zajišťuje Institut pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), který v České republice nabízí své služby od roku 1994.

## **2.8 Projekt inkluze v současném systému vzdělávání**

Tento hrubý výčet legislativních opatření, jejichž smyslem je krom systematického vzdělávání a péče o žáky ať už s omezeními sociální, smyslového či zdravotního typu dokazuje, že i český systém vzdělávání zahrnuje dostatek, alespoň tedy formálních prvků, jak podpořit integrační a posléze inkluzivní modely koedukace v hlavním vzdělávacím proudu. Záměrně je zde zmiňována ona formalita těchto legislativních opatření, jelikož i ten nejpodrobnější a dobře myšlený zákon nemusí splňovat to, co se od něj a od definic pod jednotlivými paragrafy očekává. Zde se opět vrátíme o několik let nazpátek, do oblasti legislativy a vládních usnesení, která především již několikrát zmiňovanou vyhláškou č. 72/2005 Sb. dozajisté nastartoval samotnou realizaci inkluze. Začátkem roku 2010 byl sestaven expertní pracovní tým, jehož 108 členů z řad odborníků v oblasti speciální pedagogiky, psychologie, sociologie, sociální práce a dalších příbuzných oborů dostalo za úkol připravit komplexní plán realizace projektu NAPIV ( Národní akční plán inkluzivního vzdělávání), jehož primárním cílem bylo zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem pak bylo preventivní působení proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin, dále pak přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit běžné občanské společnosti. Tento plán je mj. součástí naplnění

mezinárodního závazku České republiky deklarovaného prostřednictvím ratifikace Úmluvy o právech osob s postižením, konkrétně pak čl. 24, týkajícího se vzdělávání, podle něhož "státy, které jsou vázány smluvní stranou této úmluvy, uznávají právo osob se zdravotním postižením na vzdělání" a to "s cílem realizovat toto právo bez diskriminace a na základě rovných příležitostí, státy, které jsou smluvní stranou této smlouvy, zajistí inkluzivní vzdělávací systém na všech úrovních a celoživotní vzdělávání." (OSN, 2006).

## **2.9 Výhrada k národnímu plánování inkluzivního vzdělávání**

Projekt NAPIV, resp. jeho přípravná část, však nedlouho po svém vzniku dostala pár zásadních "trhlin". Řada pověřených odborníků kritizovala především personální změny, které podle ní vedly k zásadnímu zpomalení celé realizace, redukci až nemožnosti naplnit deklarované cíle původního plánu, které se tak stávají pouhým uklidňováním mezinárodního společenství, nikoliv dosažení skutečné proinkluzivní reformy českého školství. (z otevřeného dopisu premiérovi a ministrovi školství ČR).

Důvodů a výhrad, proč se národní akční plán nedařilo splnit, uvádějí odborníci i běžní pedagogové hned několik, z nichž však vybíráme jen ty zásadní:

- celkově "nedotažená" reforma českého vzdělávacího systému (stále proti sobě stojí „tradiční“ a „netradiční“ tedy „znalostní“ a „kompetenční“ pedagogické přístupy bez jasné podpory toho „jednoho“ průřezově celým vzdělávacím systémem – inkluze není vnímána jako jeden z pilířů této reformy)
- nevyjasněný obsahový rámec inkluze – inkluze a romská integrace nejsou terminologicky identické a jsou v celkové definici příliš obecné
- nositelé inkluze (učitelé) nejsou systémově motivováni k tomu být inkluzivní. Naproti tomu nejsou nijak definovány role pedagogů mimo hlavní vzdělávací proud, tedy zástupců "mimohlavněproudových" škol, kteří nejsou zastoupeni ani v "expertních" skupinách.
- celková nesystematičnost řídicích struktur NAPIVu, nejasné kompetence jednotlivých skupin a jejich zástupců, kteří sice vědí že mají něco dělat, nevědí však přesně co a další.

A to byl jen malý výčet sporných bodů po více než roce fungování projektu, jehož první výsledky měly být patrné již v průběhu roku 2014.

Celý Národní akční plán byl po delší projednávání zúčastněných stran de facto odstaven mimo hlavní a prioritní oblast zájmu MŠMT, aby byl posléze nadobro ukončen. Některá jeho částečná systémová řešení však byla, nebo měla být v brzké době implementována do vzdělávacího systému. Šlo však o kroky značně necitlivé, jako například v otázkách segregace a zařazování popř. vyjmutí romských dětí z praktických škol. I přes krach tohoto smělého akčního plánu byla započata složitá cesta, na jejímž konci by se měla být integrace do běžné školy ne zásluhou (po splnění mnoha kritérií) ale samozřejmostí, optimálně pak pouze výjimkou ve zcela inkluzivním a koedukovaném hlavním vzdělávacím proudu. Nástupcem NAPIVu je pak od počátku roku 2013 projekt Strategie 2020 (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020), který předkládá plán rozvoje vzdělávání mezi lety 2014-2020, jehož součástí jsou i otázky týkající se procesu inkluze, byť inkluze není ani tak proces (jako integrace), jako stav. Opět vznikají odborné týmy, jejichž náplň práce v drtivé většině případů kopíruje koncepci neúspěšného NAPIVu s tím rozdílem, že tentokrát byla ke spoluúčasti vyzvána i široká veřejnost. Odborníci se však shodují na jednom, a tedy že: "Problémem nové Strategie, či jakékoli vzdělávací strategie v „postmoderní demokracii“ není její obsah, smysluplnou strategií je i 12 let stará Bílá kniha, problémem je její „realizovatelnost“, čili – jak, při rezistenci českého pedagoga, politika, úředníka..., bude možné prosazení strategických cílů napříč zájmovými skupinami." Zároveň však dodávají, že: "Přes výše naznačené lze aktivity MŠMT přivítat, nikdo ze zainteresovaných subjektů vzdělávání nepotřebuje knihovnu strategií, všichni potřebujeme jednu smysluplnou, dlouhodobou, realizovatelnou a hlavně realizovanou strategii."

Tento postoj, jenž sdílí i valná část odborné veřejnosti, pak přesně vystihuje současný stav podpory vzdělávání osob, jejichž možnosti jsou z nějakého důvodu limitovány. Širší veřejnost ze všech možných schémat ale požaduje ponejvíce ten primárně segregující, tedy model, který lze nazvat „kvalitní škola“. Tento exkluzivní model (homogenní vzdělávací skupiny - např. nadaný žák) orientovaný na výkon a znalosti. Je vytvářen tlak na to, aby „méně nebo jinak schopní“ odcházeli (zpráva OECD mluví o zvýhodněných, znevýhodněných a smíšených školách), nebo naopak odcházejí „více schopní“ (víceletá gymnázia). Otázkou tedy zůstává, kde je ona všeobecně proklamovaná inkluzivita? Východiskem jakýchkoli koncepčních úvah ve

vzdělávání budiž rozhodnutí – který model (pre)primárního vzdělávání chceme? – model segregáčně integrační nebo inkluzivní a dále model "prokompetenční" nebo snad "proznalostní" (výkonový)? Tato diplomová práce nemá být úvahou, ale z hlediska objektivit je třeba připustit i praktickou a bohužel i reálnou stránku věci tak, jak se s ní v současnosti potýká oblast vzdělávání, především pak tedy vzdělávání speciálního.

V současnosti však běží další z celonárodních projektů, zadávaných opět MŠMT. Tento nad očekávání fungující projekt nese název Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice. Jeho trvání bylo stanoveno na období od 1. 7. 2013 do 30. 6. 2015. Podílí se na něm mj. několik pedagogických fakult (Hradec Králové, Ústí nad Labem, České Budějovice), přičemž nositelem projektu je Univerzita Palackého v Olomouci. Cílem tohoto projektu je celková analýza a optimalizace vzdělávacího systému, tedy jeho legislativních norem týkajících se problematiky vzdělávání osob a žáků s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, sociálním znevýhodněním, PAS a psychiatrickým onemocněním. Dále podpora a optimalizace organizace vyučování, stanovení metodik práce, tvorba kurikul vzdělávacího programu (viz. níže), návrhy financování a především pak tvorba modulů Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které budou přednášeny prostřednictvím 42 vzdělávacích kurzů (27 kurzů z oblasti zdrav.post. či znevýhodnění a 15 kurzů z oblasti inkluze žáků sociálně znevýhodněných), to doplňují dva kurzy tvorby metodik (pro stanovení specif. pravidel pro tvorbu kurikul vzdělávacích kurzů pro inkluz. vzdělávání + metodiky tvorby učebních materiálů a textů).

Proces plošné integrace resp. inkluze tedy více či méně probíhá, její realizace však stále klade mimořádně nároky jednak na samotného pedagoga, stejně jako na součinnost všech zúčastněných složek systémové podpory, v čele s výchovným poradcem, jehož práce spočívá zejména v koordinaci preventivních a výchovných postupů při práci s problémovými žáky. Nutná je taktéž kooperace pedagogicko-psychologického poradenského pracoviště se zástupci školy (vyučující pedagog, asistent pedagoga, ředitel školy, školní psycholog, školní speciální pedagog) a dalšími případnými subjekty, jakými jsou např. metodik prevence, sociální pracovník, lékař a především pak samotní rodiče, popř. zákonní zástupci daného žáka.

## **2.10 Podmínky integrace a současný stav inkluzivního vzdělávání**

Hlavními podmínkami úspěšné speciálně-pedagogické intervence, tedy i úspěšné integrace, jsou především individuální a skupinové formy péče, přípravné a speciální třídy, využívání vhodných speciálně pedagogických metod a forem práce, přizpůsobení popř. snížení počtu žáků, vhodné vybavení a uspořádání tříd, prostor pro relaxaci a další (Vojtová, 2008). V souvislosti se vzděláváním osob (s různými formami postižení a znevýhodnění) se hovoří především o získání zásadních klíčových kompetencí, dále pak schopností adaptovat se v současném socio-kulturní prostředí, kriticky přistupovat k negativním dopadům dnešní civilizace, celoživotně se vzdělávat, komunikovat a být otevřený novým poznatkům či informacím, tedy všestranně se socializovat. Hlavním cílem intervence je přerušit nežádoucí vývoj a případné vlivy, které tento vývoj narušují. Škola by pak měla být chápána jako jedno z primárních míst pro vytváření příležitostí a rozvoje kompetencí žáka v oblasti kognitivní, citové i sociální, stejně jako místem poskytování prostoru pro získávání socializačních zkušeností (Vojtová, 2008). Běžná realita, je ale bohužel tomuto modelu stále dosti vzdálená a to i přes značnou snahu několika institucí, které můžeme nalézt například pod hlavičkou do jisté míry nezávislého projektu "Férová škola" popř. "Zdravá škola" nebo "Dobrá škola". Takovýchto projektů a institucí, sdružujících všechny děti bez rozdílu, funguje na počátku roku 2014 v České republice dohromady zhruba 44 a jejich počet dále roste.

### 3 KONCEPCE, ZADÁNÍ A CÍLE VÝZKUMU

Výzkum je koncipován formou dotazníku zahrnujícího 17 uzavřených otázek, u nichž respondent vybírá jednu ze tří možností a 2 otázek, u nichž odpovídá shrnujícími výrazy, které si sám zvolí a které jsou dále z hlediska zadání vyhodnocovány na základě obecného kvalitativního kritéria. Respondentům nebyla nabídnuta slova, jež by mohli použít, takže vedlejším produktem odpovědí na tyto 2 otázky je i to, jak sami dovedli zvolit pojmenování. Metodologicky by bylo žádoucí, aby toto vyhodnocení bylo provedeno shodou několika kompetentních expertů, k čemuž by došlo, kdyby byl výzkum prováděn jako úkol na odborném pracovišti.

Výběr ze tří možností není obecně pokládán za metodologicky nejvhodnější, protože řada respondentů má sklon volit „středovou“ hodnotu, což by sudý počet možností odpovědi vyloučil. Po realizovaném předvýzkumu však byly, vzhledem k počtu respondentů a způsobu jejich výběru odpovědi, zvoleny jako nejvýrazněji se vymezující krajní možnosti.

**Výzkum se soustředil na následující okruhy, ověřující platnost stanovené hypotézy:**

- 1/ Subjektivní prožívání a hodnocení základních vztahových skutečností a sociálních podnětů z hlediska preference jedincem (ot. 1. – 6.).
- 2/ Sebehodnocení z hlediska vlastních aktivit, nároků na svůj výkon a pohledu na svou budoucnost (ot. 7 – 13.).
- 3/ Reflexi stěžejních kategorií teenagerova habitu (14 – 17) a jejich charakteristiku vlastními výrazy (ot. 18. - 19.).

#### **3.1 Výzkumná hypotéza:**

"Zvládnutí obtížností spojených s dospíváním a stanovením reálných životních cílů dovede nejlépe psychicky integrovaný jedinec, avšak u ostatních převládne často pocit nejistoty, zakrývaný projevy definovanými jako: teenagerovský habitus".



### 3.2 Charakteristika výzkumného souboru:

Po předvýzkumu, realizovaném na vzorku u 20 respondentů, z nichž 7 bylo středoškolskými studenty, byly některé odpovědi na uzavřené otázky přeformulovány zejména ve své první možnosti tak, aby se jejich slovník co nejvíce přibližoval vyjadřování respondentů s výraznou habituací, u nichž byl největší předpoklad, že tuto první možnost budou volit.

Dotazník byl primárně zadáván u žáků 7. až 9. tříd pražských základních škol pro žáky se specifickými poruchami chování. Tento vzorek respondentů tvoří samotné jádro výzkumu. Jako kontrolní vzorek byla zvolena skupina studentů víceletého gymnázia, a to na úrovni tříd tercie a kvarty. Výběr přitom vycházel z předpokladu, že studenti gymnázia budou pro žáky s poruchami chování kontrastnější kontrolní skupinou, než žáci běžné ZŠ. U gymnazistů lze předpokládat vyhraněnější celoživotní cílové směřování prověřené faktem, že si studia zvolili již po pátém postupném ročníku. Tento předpoklad samozřejmě nemusí platit absolutně, protože při vstupu na osmileté gymnázium často rozhoduje i přání rodičů, statutární zřetele rodiny apod., ale přinejmenším lze očekávat, že rámcové studijní dispozice byly u gymnazistů ověřeny při přijímání na školu a během prvních dvou ročníků studia. Pro zjednodušení byly vytvořeny dvě souhrnné kategorie, přičemž první skupina, pojmenovaná jako studující, zastupuje studenty středoškolského studia, sk. nestudujících tvoří pak respondenti ze škol pro žáky s poruchami chování. Vzorek respondentů byl v rámci daných kritérií vybrán zcela náhodně. Při malém vzorku mohou být validní spíše výsledky celkové nebo ve spojení skupin (všichni chlapci, všichni studující atd.) než v diferenciaci do uvedených skupin, proto srovnání skupin bylo provedeno jen v markantních případech.

Cílovou skupinou výzkumu, ve vztahu ke stanovené hypotéze, tvoří žáci s poruchou chování, u nichž se dá předpokládat ve zvýšené míře chování a projevy, spadající do charakteristiky teenagerovského habitu třetího stupně (viz. kap. 1.3) Dílčí i souhrnné výsledky výzkumu jsou interpretovány i vyvozovány v širších souvislostech, vzhledem k objektivitě závěrečných tvrzení.

### 3.3 Realizace výzkumu:

Výzkum administroval sám autor, který byl osobně přítomen během zadání i vyplňování dotazníků.

Průměrná doba zpracování dotazníku respondenty byla zhruba 35 minut.

Školou vyhrazený čas, nejčastěji v rozsahu jedné vyučovací hodiny, byl krom zpracování dotazníku věnován doplňujícím otázkám ze strany respondentů a jejich seznámením s účelem výzkumu. Dotazník je v plném znění uveden jako příloha této práce. Dotazník byl v naprosté většině případů přijat dobře a bez závažnějších kritických poznámek či negativních reakcí ze strany respondentů popř. školy. Případné poznámky a dotazy ze strany žáků a studentů byly pouze informativního charakteru. Lze tedy říci, že realizovaný předvýzkum a následně zpřesněná reformulace otázek, značně eliminovaly nejasnosti a složitosti v jednotlivých bodech.

Výzkum byl realizován v průběhu roku 2013 na soukromém 8. letém gymnáziu a ve škole pro žáky s poruchami chování. Obě instituce se nacházejí v rámci hlavního města Prahy.

### 3.4 Počty respondentů podle skupin

Počty respondentů v jednotlivých skupinách, ve spojení skupin (všichni chlapci, všechny dívky, všichni studující, všichni nestudující) i celkově ukazuje následující tabulka:

Tab.1: Počty respondentů

RESPONDENTI	chlapci	dívky	celkem
studující	35	40	<b>75</b>
nestudující	65	25	<b>90</b>
celkem	<b>90</b>	<b>75</b>	<b>165</b>

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

### 3.5 Analýza dat a základní výsledky ve skupinách

Pro výsledky průzkumu jsou nejprve zajímavé průměrné hodnoty, dosažené ve skupinách respondentů a jejich následné srovnáním. Možnosti odpovědí byly vymezeny uzavřenými otázkami ve třech stupních tak, aby čím vyšší stupeň odpovědi respondent zvolil, tím byla z hlediska hodnocení výsledků kvalitnější. Průměry odpovědí mají hodnotový zřetel: vyšší průměr znamená vyšší hodnotu odpovědi.

Poukážeme z tohoto hlediska na průměry v jednotlivých skupinách, které jsou uváděny vždy ve dvojicích tak, aby již jejich grafické znázornění umožňovalo snadnější porovnávání.

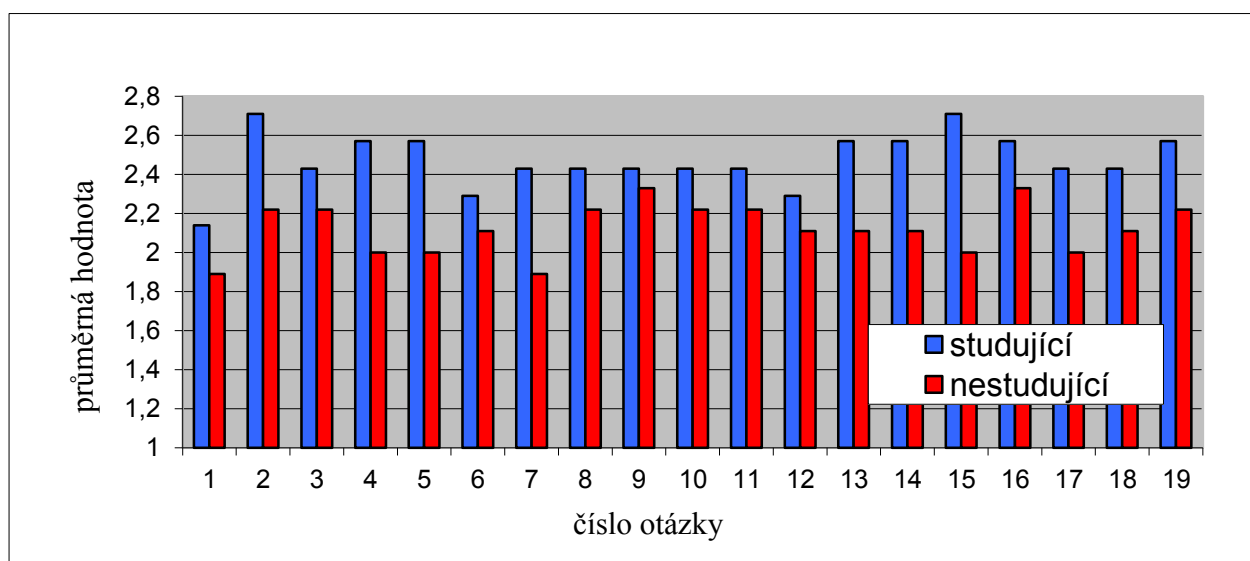
Jako první dvojici výsledků uvádíme studující a nestudující chlapce:

Tab. 2: Průměry chlapců

otázka č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
studující	2,1	2,7	2,4	2,6	2,6	2,3	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4	2,3	2,6	3	2,7	2,6	2,4	2,4	2,6
nestudující	1,9	2,2	2,2	2	2	2,1	1,9	2,2	2,3	2,2	2,2	2,1	2,1	2	2	2,3	2	2,1	2,2

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Graf 2: porovnání průměrných výsledků



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Z porovnání výsledků je patrný největší rozdíl mezi studenty a nestudenty u ot. č. 15, která má klíčový význam, jelikož se týká vztahu k budoucnosti a vlastní reflexe cílových aspirací. Je zřejmé, že rozdíl 0,71 bodu v průměru odpovědi o cílových aspiracích studentů a nestudentů je značný. To by bylo přirozené, kdyby otázka byla formulována kvalitativně, např. z hlediska cíle dosaženého vzdělání, kariérního plánu, sociálního statusu apod. tak tomu však nebylo. Nejvyšší hodnotová odpověď zde byla „mám svou představu cíle a připravuji se na něj“. Představa cíle se může stejně tak týkat vysokoškolského vzdělání, jako toho být dobrým řemeslníkem. Jak uvidíme u přehledu odpovědí označených číslem 1, tedy nejméně hodnotných, u nestudujících chlapců byla daleko častější odpověď ve smyslu: „tím ,co bude, se nezatěžuji, prostě chci být v pohodě, hlavně teď“ která vyhraněně odpovídá teenagerovskému habitu.

Odpověď na ot. č. 15 je už ovšem v mnoha směrech výslednicí určitého osobnostního rozvoje. Z tohoto hlediska jsou zvláště zajímavé odpovědi týkající se základních vztahových skutečností a sociálních podnětů. Větší rozdíly mezi studenty a nestudenty se totiž ukazují u otázek 1 a 2, tj. u otázek vztahů v rodině. Tyto rozdíly naznačují, že otázka studijního zaměření a úspěchu (neboť u studentů je úspěchem už to, že se dostali na školu) není jen záležitostí inteligence či jiných intrapsychických schopností, ale také stimulace v rodině. Působí zde však patrně i ochota tuto stimulaci přijímat, je totiž pozoruhodné, že rozdíly jsou poněkud větší u ot. č. 2 (vztah respondenta k rodičům) než u ot. č. 1 (vztah k rodičů k němu.).

Zdá se, že důvěra k rodičům je zdrojem jejich větší akceptace a snahy vlastním výkonem jim prokázat svou sebehodnotu, tato důvěra se ovšem rodí ze vztahu rodičů k dítěti. Obdobně se projevují rozdíly ve vztazích ke škole nebo gymnáziu. Studenti nejen že častěji školu chápou jako „důležitý krok na cestě dál v životě“, ale také jí jsou častěji uspokojováni, zatímco u nestudujících je více odpovědí vyjadřujících pocit, že „jsou jen materiál“. Opět zde platí, že takovéto rozdíly by byly možná logické, kdyby se otázky týkaly nějak hierarchizované úrovně vzdělávání, ale tak tomu nebylo. Jestliže škola (pro žáky SPCH) nedovede dát ve své úrovni vzdělanostních a pro život přípravných činností stejně prožívaný pocit smysluplnosti „kroku na cestě dál“, pak tím de facto připravuje půdu pro teenagerovský habitus. Mladý člověk necítící prostředí důvěry a rozvojové

komunikace ani doma, ani na svém pracovišti (kterým nesporně škola resp. gymnázium jsou), hledá uspokojení potřeby důvěry a rozvojové komunikace jinde.

Menší rozdíly jsou u odpovědí následujících, ot. č. 7 až 12, týkajících se výkonového sebehodnocení, vzoru, postojů k širšímu sociálnímu okolí a volnočasovým aktivitám. Odpovídá to dnešní skutečnosti, v níž unifikované konzumní projevy (fanouškovství, skupinám apod., počítačové hry, oblečení, kluby atd.) smývají vnější sociální diference, jaké známe z literatury ještě z dob meziválečných. Zřetelný rozdíl nalézáme u ot. č. 13, týkající se drogové zkušenosti, která je u studentů nižší téměř o 0,5 bodu.

Malé rozdíly u ot. č. 7 až 12 se vztahují spíše k vnějším projevům, než k podstatě sebeuvědomění mladého jedince, o tom svědčí narůstající rozdíly u ot. č. 14, týkající se sebereflexe, což ústí v již zmíněný značný rozdíl u ot. č. 15, tj. perspektivách do budoucnosti. Otázky závěrečné, tj. 15 až 19, se týkají toho, co jsme nazvali teenagerovským habitem opět ve vnějších projevech, a rozdíly jsou tu opět menší. Studenti i nestudenti přijímají obdobné typy sociálního chování, s rozdíly zřetelnými z tabulky i grafu. Celkově toto srovnání ukazuje tři skutečnosti:

1/ potvrzuje se běžně proklamovaný vliv rodiny na seberozvojové ambice mladého člověka. Často však bývá chápán jako otázka jednostranného působení podnětů ze strany rodičů. Ukázal se větší rozdíl směrem opačným, tj. v důvěře mladého člověka k rodičům, tedy i v přijímání rodičovského vzoru apod.

Vztah je samozřejmě vždy vzájemný, ale odpovědi na ot. č. 2 vlastně vyjadřují úspěšnost toho, čeho se týká ot. č. 1. Zdá se, že vztah teenagera k rodičům může mít výraznou výpovědní hodnotu o jeho osobnostní integritě, ve stejném smyslu vyznívají i vztahy v prostředí školy či gymnázia. V obou případech rozdíly disponují nestudující chlapce k většímu přijetí teenagerovského habitu;

2/ ve vnějších projevech jsou mezi studenty a nestudenty rozdíly ve prospěch studentů, ale nejsou podstatné. Působí zde sjednocující vliv volnočasových aktivit, show businessu atd. To vytváří malé rozlišení ve vnějších znacích;

3/ malé vnější rozdíly však tvoří jen jakousi slupku, pod níž jsou skryty hlubší rozdíly mezi oběma skupinami. Týkají se sebereflexe a cílových aktivit, a právě zde se habitus rodí jako východisko z nedostatku subjektivních životních projektů, případně objektivních možností.

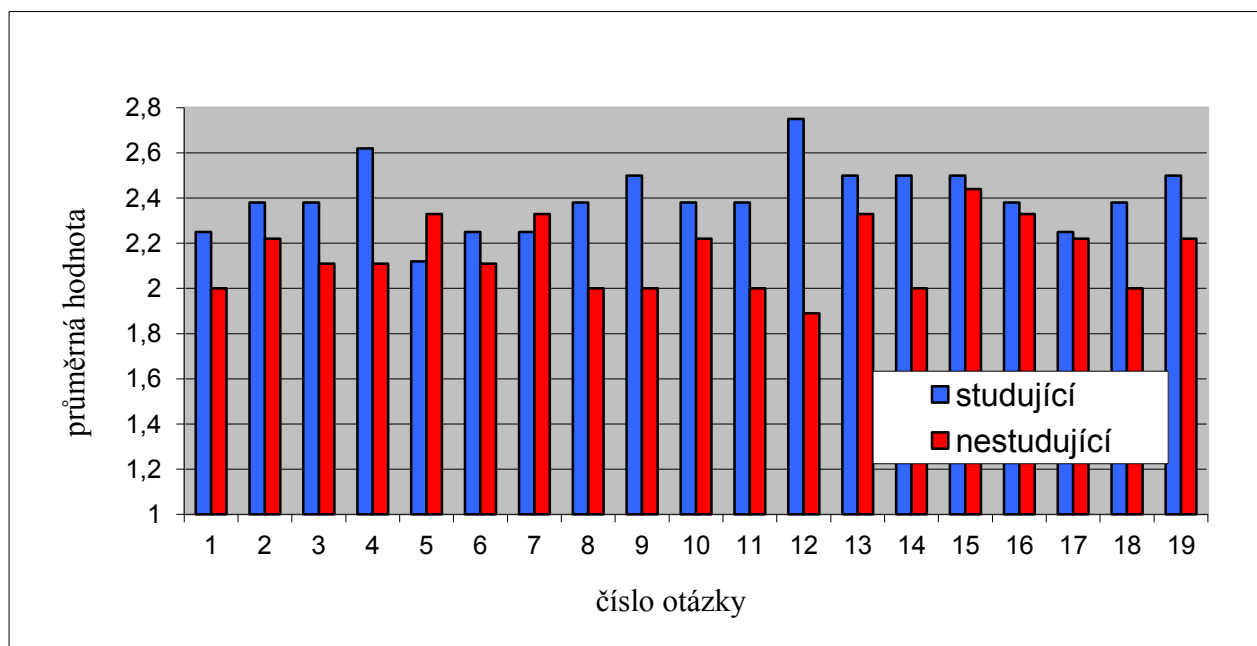
Srovnání skupiny studující a nestudující dívky:

Tab. 3: Průměry u dívek

otázka č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
studující	2,3	2,4	2,4	2,6	2,1	2,3	2,3	2,4	2,5	2,4	2,4	2,8	2,5	3	2,5	2,4	2,3	2,4	2,5
nestudující	1,9	2,2	2,2	2	2	2,1	1,9	2,2	2,3	2,2	2,2	2,1	2,3	2	2,4	2,3	2,2	2	2,2

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Graf 2: Porovnání průměrných výsledků dívek



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Z údajů tabulky i z grafů je vidět v zásadě stejné rozlišení u prvních vztahových otázek (rozdílností zejména u ot. č. 2 a č. 5 si sledujeme u srovnání chlapců a děvčat), patrná je však větší rozdíl mezi studujícími a nestudujícími dívkami, a to u otázek týkajících se výkonového sebehodnocení. Podstatný je zejména velký rozdíl u ot. č. 12: u studujících a nestudujících dívek, v typu volnočasových aktivit vidíme rozdíl 0,64 průměrného bodu, zatímco mezi

studujícími a nestudujícími byl velmi malý. Důvod je poměrně jednoduchý a každý teenager ho zná. Chlapci mají zpravidla zájmy, které je spíše sjednocují, než diferencují (sport, PC hry, koníčky apod.), u dívek se ostřeji odlišují možnosti v tom smyslu, že studující se snaží víc než chlapci v tomto věku soustředit k učení, navíc chodí na různé kurzy jazyků apod., naopak ale nestudující dívky mají méně sjednocujících příležitostí a v dnešní době jejich nejčastějším projevem aktivit je, že jsou „fanyanky“ něčeho či někoho. Protože i v oblečení apod. jsou mezi oběma skupinami dívek vnější rozdíly, vnější znaky teenagerovského habitu více diferencující. Avšak otázky z tohoto hlediska stěžejní ukazují naopak rozdíly daleko menší, s výjimkou ot. č. 14, která je tu ovšem nejdůležitější, přesto však i nestudující dívky se snaží víc nahlížet svou budoucnost.

Celkově je možné srovnání shrnout takto:

1/ v základních vztahových otázkách v rámci rodiny i širším je mezi studujícími a nestudujícími dívkami v principu obdobný rozdíl jako u studujících a nestudujících chlapců, u studujících dívek je vztahové zakotvení lepší;

2/ vnější projevy jsou rozdílnější mezi studujícími a nestudujícími dívkami než u chlapců, a to pokud jde o hodnocení vlastních aktivit typu „školních“ a pracovního soustředění. Tyto rozdíly teenagerovského habitu jsou patrnější;

3/ naproti tomu rozdíly v uvědomování si budoucnosti jsou menší než u chlapců, ale u nestudujících dívek výrazně limitovány odpovědí na ot. č. 14, tj. schopností sebereflexe, což se projevuje i u otázek závěrečných. Rozdíly u ot. 14 a naopak menší rozdíly u ot. č. 15 až 17 nasvědčují tomu, že i nestudující dívky jsou více disponovány k budoucnosti, že však jim k tomu na rozdíl od studujících chybějí některé předpoklady, tedy i reálné zhodnocování vlastní pozice, cílového pole apod. Zde se skrývá nebezpečí, že nezvládnuté, rozumově nezpracované zaměření k budoucnosti se bude uskutečňovat jen citově např. ve sklonu předčasně se vdát, založit příliš brzy rodinu apod. Nejvyšší možná odpověď u ot. č. 15, totiž „mám svou představu cíle a připravuji se na něj“, tak může mít zcela jiný obsah, než u studentek a může zároveň vést k nevhodným životním rozhodnutím.

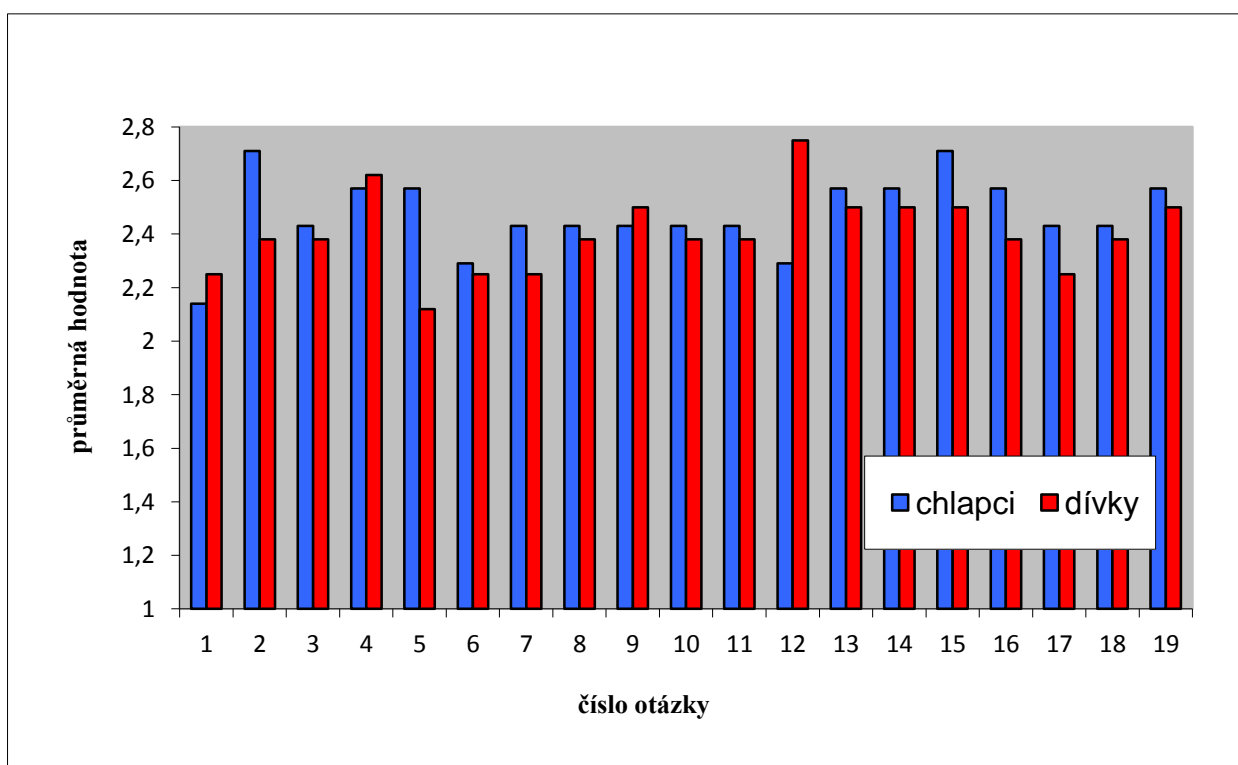
V dalším srovnání jsem se zaměřil na studující chlapce a dívky:

Tab. 4: Průměry u studujících

otázka č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
chlapci	2,1	2,7	2,4	2,6	2,6	2,3	2,4	2,4	2,4	2,4	2,4	2,3	2,6	2,6	2,7	2,6	2,4	2,4	2,6
dívky	2,3	2,4	2,4	2,6	2,1	2,3	2,3	2,4	2,5	2,4	2,4	2,8	2,5	2,5	2,5	2,4	2,3	2,4	2,5

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Graf. 3: Porovnání průměrných výsledků studujících



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Z tabulky i sloupců grafu je vidět, že rozdíly mezi studujícími chlapci a dívkami jsou celkem malé, výraznější u odpovědí na ot. č. 5, týkající se osobního



dojmu ze vztahu školy k žákovi a na ot. č. 12, týkající se úrovně vlastních aktivit. Jestliže při tříbodové škále hodnotí chlapci školu téměř o půl bodu lépe a naopak dívky prokazují osobní aktivity o více než půl bodu výše, nejsou to rozdíly zanedbatelné a svědčí o vyšší samostatnosti dívek.

Údaje u ot. č. 12. by nasvědčovaly vyšší cílevědomosti a utříděnějších aspirací dívek, čemuž však neodpovídají odpovědi závěrečné, tj. na rozhodující ot. č. 14., až č. 19, kde v rozporu s obecně převažujícím míněním prokazují chlapci poněkud výraznější výsledku u sebehodnocení a v otázkách pohledu do vlastní budoucnosti. Rozdíly tu nejsou nápadné, ale týkají se všech otázek tohoto bloku, takže se zdá, že rozdíl u ot. č. 12 je dán spíše důvody vnějšími.

Celkově lze srovnání shrnout:

- 1/ porovnání výsledků studujících chlapců a dívek ukazuje menší rozdíly, než u studujících a nestudujících chlapců a studujících a nestudujících dívek;
- 2/ přestože aktivity dívek jsou lepší než chlapců a prokazují menší rysy teenagerovského habitu, chlapci projevují vyšší míru sebereflexe a myšlení do budoucna. Potvrzuje se zde zjištění předchozí, tedy že vnější znaky habitu nemusí zcela odpovídat podstatným rysům tohoto věku.

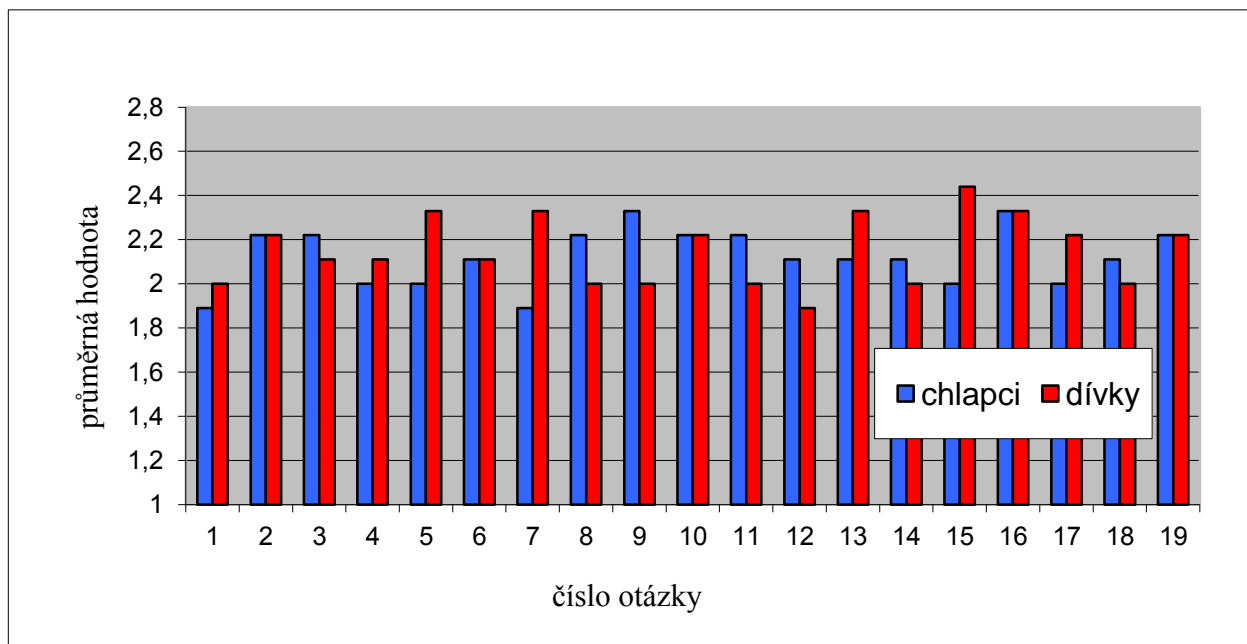
Obdobně bylo provedeno i srovnání nestudujících dívek a chlapců:

Tab. 5: Průměry u nestudujících

otázka č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
chlapci	1,83	2,22	2,22	2	2	2,11	1,89	2,22	2,22	2,33	2,22	2,11	2,11	2,11	2	2,33	2	2,11	2,22
dívky	2	2,22	2,11	2,11	2,33	2,11	2,33	2	2	2,22	2	2,89	2,33	2	2,44	2,33	2,22	2	2,22

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Graf 4: Porovnání průměrných výsledků u nestudujících



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Zatímco u nestudujících dívek jsou proti nestudujícím chlapcům převážně lepší ty vztahové hodnoty, které se týkají nového prostředí za hranicemi rodiny (ot. č. 4 až 7), což svědčí o snazší adaptaci prostředí, v základním okruhu sebereflexe (ot. č. 8 až 12) dopadají chlapci lépe. Ot. č. 13, týkající se drogové zkušenosti, přináší lepší výsledky u dívek, ale patrně jen o málo lepší, než bychom ve výsledku čekali, pouze 0,22 bodu. Stěžejní ot. č. 14 až 19 mají rozdíly nevyrovnané, ale zřetelná je lepší odpověď u dívek na ot. č. 15 než u chlapců, zatímco u studujících respondentů tomu bylo právě naopak. Tento není však dán ani tak rozdílem mezi studujícími a nestudujícími dívkami, nýbrž výrazně nízkými výsledky u nestudujících chlapců (srov. tab. 2, graf 1). Celkově lze srovnání shrnout:

- 1/ mezi nestudujícími chlapci a dívkami jsou větší rozdíly, než mezi studujícími chlapci a dívkami. Sociální adaptabilita je vyšší u dívek než u chlapců;
  - 2/ i zde se ukazuje zmíněná větší zaměřenost dívek k budoucnosti.
- V sebereflexi ale nepřekračující střední úroveň bodu 2.

3/ významná ot. č. 16 má u nestudujících přesně stejnou úroveň odpovědí u chlapců i u dívek, u studujících je u chlapců jen nepatrně vyšší u dívek, zhruba o čtvrt bodů u chlapců. Tento předpoklad teenagerovského habitu není tedy výrazně rozlišen ani podle typu školy, ani podle pohlaví.

O tom, jak je dispozice k teenagerovskému habitu rozložena v celkových průměrech jednotlivých skupin, svědčí následující tabulka, která zachycuje průměrný bod všech odpovědí. Čím je průměrný bod nižší, tím je dispozice k rysům habitu vyšší:

Tab. 6a

skupina respondentů	průměr	průměr	rozdíl	průměr	rozdíl
chlapci studující	2,47	2,435	0,07	2,285	+ 0,19
dívky studující	2,40				+ 0,12
dívky nestudující	2,15	2,135	0,03		- 0,13
chlapci nestudující	2,12				- 0,16

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Tab. 6b

skupina respondentů	průměr	průměr	rozdíl	průměr	rozdíl
chlapci studující	2,47	2,295	0,35	2,285	+ 0,19
chlapci nestudující	2,12				- 0,16
dívky studující	2,40	2,275	0,25		+ 0,12
dívky nestudující	2,15				- 0,13

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Což znamená, že:

- 1/ rozdíly mezi studujícími a nestudujícími (celkově 0,30) jsou větší, než mezi chlapci a dívkami ve skupinách studujících a nestudujících (celkově 0,10);
- 2/ avšak rozdíly dívek studujících i nestudujících (2,28) jsou menší než rozdíly chlapců (3,5);
- 3/ větší je rozdíl mezi studujícími chlapci a dívkami než mezi nestudujícími chlapci a dívkami;

4/ výrazně lepší průměr chlapců jako celku je zavádějící údaj, protože je doprovázen vyššími rozdíly mezi studujícími a nestudujícími (0,35), sloučená kategorie „chlapci“ má nízkou vypovídací hodnotu;

5/ naproti tomu sloučená kategorie „dívky“ je doprovázena nižšími rozdíly mezi studujícími a nestudujícími (0,25), takže dívky mají více společných rysů bez rozdílu, zda studují, či nikoliv.

Průměrné výsledky ovšem mají vždy omezení daná rozlišovací škálou, zejména v případě, kdy je použita hrubá tříbodová stupnice. Bude proto zajímavé doplnit zjištění počty výskytů nejnižšího možného bodu, tj. odpovědi 1. Odpověď na této úrovni můžeme totiž pokládat za nejvíce prokazující rizikové prožívání a hodnocení základních vztahových skutečností a sociálních podnětů z hlediska preference jedincem (prvý okruh, ot. 1. – 6.), nejnižší projev sebehodnocení, nároku na svůj výkon a pohledu na svou budoucnost (druhý kruh, ot. 7 – 13.) a nejzřetelnější projev dispozic pro teenagerovský habitus (třetí okruh, ot. 14 – 19).

Tab. 7: Počet odpovědí na úrovni "1" v jednotlivých skupinách

otázka č.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
chlapci studující	3	0	4	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
dívky studující	4	0	2	0	0	3	3	2	1	0	0	0	4	0	0	0	3	4	0
dívky nestudující	5	1	9	0	0	0	2	4	2	0	0	5	2	0	4	0	5	10	2
chlapci nestudující	12	3	6	11	4	2	7	0	0	0	0	7	12	0	14	0	10	10	6
celkem	24	4	21	11	5	5	12	6	3	0	0	12	18	0	24	0	18	24	8

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Uvedená čísla nelze čistě mechanicky srovnávat vzhledem k rozdílně velkým skupinám respondentů (viz výše), patrné však je, že jak stoupají dispozice pro teenagerovský habitus, stoupá počet odpovědí s bodem 1.

Celkové součty v tab. 6 ukazují nejkritičtější otázky v jednotlivých okruzích:

1/ první okruh základních vztahových skutečností v rodině přinesl nejvíce odpovědí s bodem 1, a to zcela jednoznačně u ot. č. 1, vztah rodičů ke mně. Rozdíl mezi chlapci studujícími a nestudujícími je značný. U dívek je rozdíl vzhledem k velikosti vzorku spíše ve prospěch nestudujících;

1/ vysoká čísla bodu 1 u ot. 1 až 3 jsou povážlivá a potvrzují jiná zjištění o oslabování rodinných vztahů. Naopak u nestudujících dívek je nejhorší úroveň komunikace s rodiči. Daleko lepší jsou všeobecně vztahové odpovědi týkající se školy či gymnázia s výjimkou ot. č. 4 u nestud. chlapců;

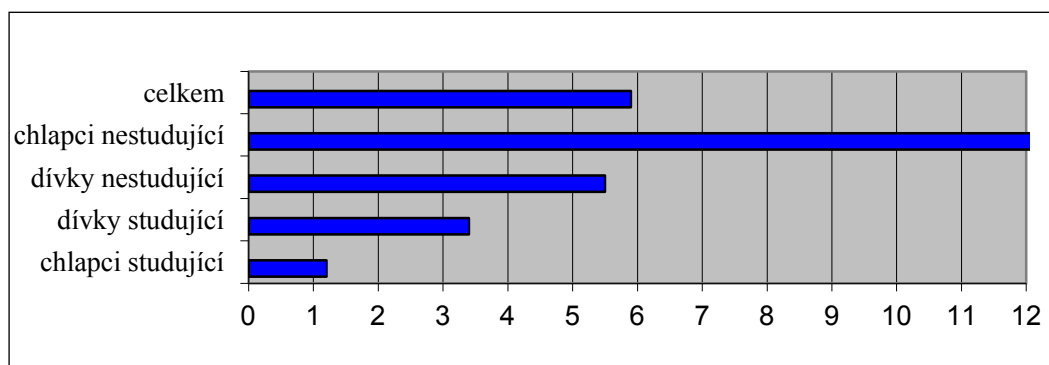
2/ druhý okruh sebehodnocení a základních aktivit (ot. č. 7 až 12) přináší celkem menší počet odpovědí bodu 1 kromě hodnocení prospěchu či práce. Výkonu u nestudujících chlapců, zajímavé je, že respondenti povětšinou netrpí nedostatkem vzoru, který ovšem není hodnotově určen. Odpovědi u ot. 13, drogové zkušenosti, jsou povážlivé, ale odpovídají jiným zjištěním nebo jsou nižší;

3/ hlubší sebereflexe a reflexe projevů teenagerovského habitu má zřetelně horší výsledky, než okruh předchozí, který ukazuje, že sebehodnocení a sebereflexe není totéž, výskyt odpovědí bodu 1 je opět častější u nestud., hlavně u chlapců;

4/ výsledky u nestudujících chlapců se velmi výrazně liší od výsledků jiných skupin směrem k nižším hodnotám.

Proporcionální rozložení v počtech a procentech odpovědí, podle bodu 1 v jednotlivých skupinách, ukazuje následující tabulka a zřetelně i graf. V tabulce je uvedeno číselné i procentní rozložení, přičemž procenta se vztahují k celkovému počtu odpovědí v dané skupině.

Graf 5: % odpovědí "1" v jednotlivých skupinách



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Co je patrné z pátého grafu:

- 1/ průměr odpovědí 1, který je 5,9 %, nedosahuje kromě jediné žádné skupina, avšak skupina nestudujících chlapců průměr přesahuje hned dvojnásobně;
- 2/ studující chlapci se svým průměrem 1,2 % velmi výrazně liší nejen od skupiny nestudujících chlapců, ale i od obou skupin dívek;
- 3/ rozdíl mezi skupinami studujících a nestudujících dívek (1,8) je menší než mezi studujícími chlapci a dívkami (2,5), naproti tomu rozdíl mezi oběma skupinami chlapců je veliký (10,7).

Procentní výskyt odpovědí s bodovou hodnotou 1 tedy ukazuje velmi názorně rozdělení respondentů z hlediska disponování k teenagerovskému habitu do tří úrovní. To bylo zřejmé i z předchozích tabulek a obrázků, avšak ve srovnání průměrných hodnot na tabulkách a obrázcích výše se ze zprůměrování projevuje pouze obecná tendence v rámci celkového rozložení jednotlivých skupin, do nichž ovšem patří i jedinci neohrožení krajnostmi.

### 3.6 Další vztahová zjištění a jejich interpretace

Předchozí výsledky ukázaly ke stavu dispozic dnešních dospívajících k teenagerovskému habitu a kromě toho, že přinesly některé poznatky, jež se daly předpokládat, např. o podstatném rozdílu mezi studujícími a nestudujícími, přinesly i poznatky, které se běžně neobjevují, např. o větších rozdílech mezi chlapci ze skupiny studujících a nestudujících a menších rozdílech obou skupin dívek, a dále, že zatímco u studujících mají lepší pozici z hlediska odolnosti vůči teenagerovskému habitu chlapci, u nestudujících ji mají dívky.

Podrobněji budou tyto výsledky zhodnoceny v závěrech, zajímavé jsou však vztahová zjištění mezi některými odpověďmi, jež se ukázaly jako směrodatné pro výše uvedené okruhy otázek. Některá tato vztahová zjištění budou zřejmá z následujících tabulek pořadové kontingence v souhrnu všech respondentů. Z většího počtu zařazuji pouze takové, které mají zřetelnou výpovědní hodnotu k stěžejním otázkám tématu, v následujících tabulkách jsou kolmo uvedeny odpovědi na první otázku, vodorovně na druhou.

Nejprve jsem se zaměřil na dvě korelace základních vztahů v rodině:

Tab. 9: Kontingence odpovědí na ot. 1 a ot. 2

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	4	0	0	4
2	20	71	10	101
3	0	35	25	60
$\Sigma$	24	106	35	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

U této kontingence není ani tak zajímavé, že největší korelace se projevuje ve středové hodnotě vztahu rodičů (ot. č. 1) k respondentovi a jeho k nim (ot. č. 2) na úrovni bodu 2. Zajímavější je, že úrovně odpovědí jsou „posunuty“ v tom smyslu, že respondenti hodnotí výše svůj vztah k rodičům než naopak: zatímco 24 odpovědí na ot. č. 1 je na úrovni 1 (ve smyslu odpovědi: „celkem se o mne nezajímají“), u odpovědí na ot. 2 („nesvěřuji se jim, protože mám dojem, že je nezajímám“) je tomu pouze ve 4 případech, kde obě odpovědi korelují. Na opačném konci pouze 35

respondentů hodnotí vztah rodičů k sobě nejvyšší odpovědí, ale svůj vztah k nim dvojnásobek, 60 respondentů. Oboustranný nezáměr koreluje pouze v 17 %, ve zbývajících odpovědích hodnotí sami sebe respondenti o stupeň výše, ale nikdy o dva stupně. Oboustranný zájem na bodu 3 koreluje naopak v 71 %, zde jde o vztah zcela souladný. Tato kontingence tedy naznačuje tři skutečnosti:

- 1/ nepotvrzuje se vžitý názor, že teenageři přímo programově projevují vůči rodičům nezáměr, právě naopak;
- 2/ tam, kde respondenti hodnotí vztah rodičů k sobě vysoko, projevuje se značná korelace jako jejich reagování na tento vztah;
- 3/ nepoměr v součtu hodnot svědčí o chybách ve vzájemné komunikaci.

Tab. 10: Kontingence odpovědí na ot. 1 a ot. 3

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	16	5	0	21
2	8	70	7	85
3	0	31	28	59
$\Sigma$	24	106	35	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Ot. č. 3 se ptala na rozhovory s rodiči a vlastně ověřovala na konkrétním tématu ot. č. 1 a 2, v nich (viz Tab. 9) hrálo značnou roli subjektivní hodnocení. To se projevilo i značnou korelací s ot. č. 1, takže pokud respondenti o svém vztahu k rodičům vyjadřovali spíše přání než skutečnost, u ot. č. 1 tomu tak zřejmě nebylo. Nedostatek komunikace, tj. odpověď v bodu 1, vykazuje korelaci s 1 u ot. č. 1 ve výmluvných 67 %, neobjevil se jediný případ smysluplné vzájemné konverzace, jestliže vztah rodičů k respondentovi je označen 1. Ještě zřetelnější korelaci však vykazují nejvyšší hodnoty odpovědí, a to plných 80 %, opět se neobjevil jediný případ bohaté vzájemné konverzace, jestliže vztah rodičů k respondentovi je označen 1. Nesporná je korelace i u středových hodnot odpovědí na úrovni 2.



Toto srovnání můžeme uzavřít tak, že:

- 1/ míra rozhovorů respondentů s rodiči zřetelně koreluje se vztahem rodičů k nim;
- 2/ je odvislá od toho, jak rodiče svůj vztah k dětem projevují, nebo přesněji, jak děti tento vztah k rodičům sami subjektivně vnímají.

Celkově se u ot. 1 až 3, tj. u základních vztahových otázek domova, projevila tato procenta:

Tab. 11: Odpovědi na ot. 1 až 3, počty a procenta

otázka (číslo a obsah)	odpovědi – počty a procenta		
	nižší (1)	středové (2)	vyšší (3)
1 = vztah rodičů k respondentovi	24 - 14,5	106 - 64,2	35 - 21,2
2 = vztah respondenta k rodičům	4 - 2,4	101 - 61,2	60 - 36,3
3 = řečová komunikace	21 - 12,7	85 - 51,5	59 - 35,7

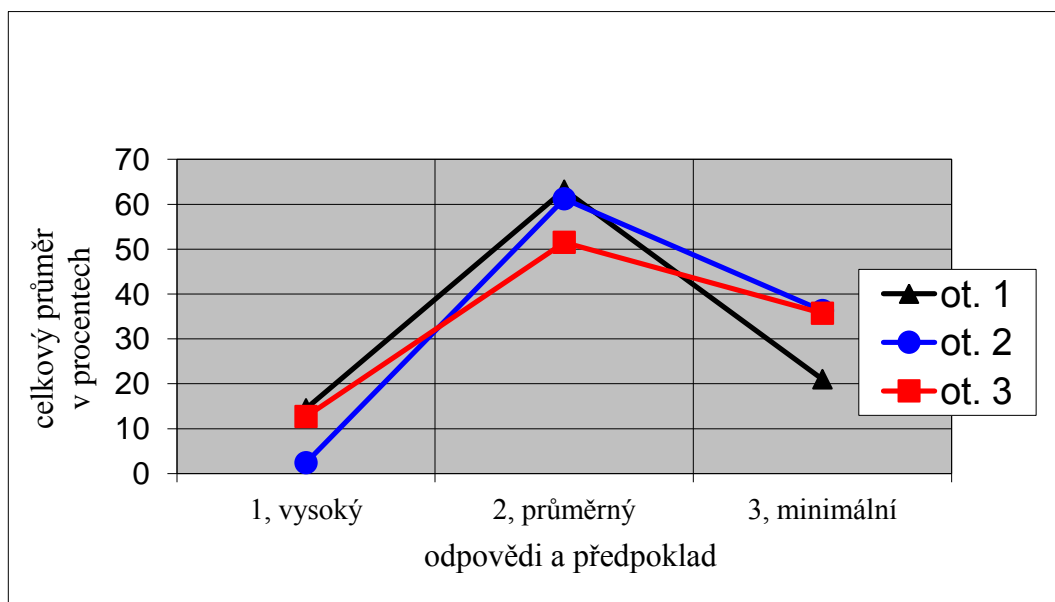
Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Tyto údaje jsou zdánlivě velmi příznivé, protože od středové hodnoty je ve všech případech více odchylek k hodnotě vyšší než naopak. Je třeba brát v úvahu, že nižší hodnota vyjadřuje rodinné vztahy, které představují pro respondenta deprivaci, a středová hodnota běžný sociální standard, který není postačujícím výchozím bodem pro odolnost vůči teenagerovskému habitu, tzn., že výraznější ochranu bude skýtat až hodnota třetí.

V praxi to znamená, že rodinné prostředí minimalizuje skutečně zřetelně dispozice k teenagerovskému habitu jen u odpovědi na úrovni 3 (viz Graf. 6), tzn. v celkovém průměru ot. č. 1 až 3 v 30 %. I to lze pokládat za údaj příznivý, z přehledových srovnání výše je nicméně vidět, že v některých skupinách (viz graf 5 u nestudujících chlapců) průměr mnoho nevyhovuje.

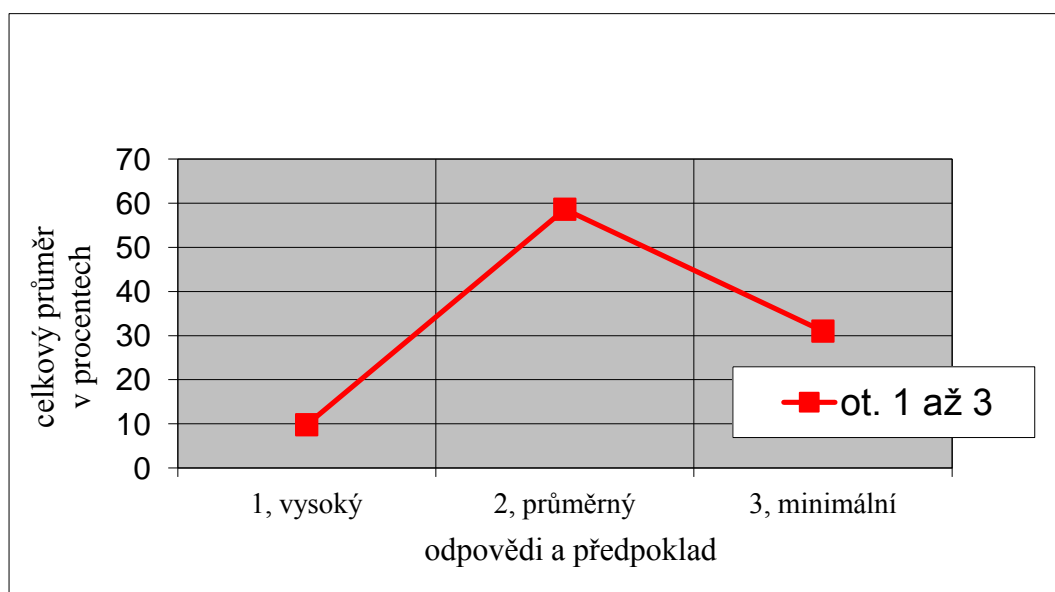
Zcela schematicky můžeme tyto průměry znázornit grafem, v němž značky na spojnicích označují, u jakého procenta dotázaných se předpoklady teenagerovského habitu (otázky č. 1 až 3) vytvářejí jednotlivě (Graf. 6 a) a ve svém celkovém průměru:

Graf 6a : % u ot. 1 až 3 jednotlivě a předpoklad teenagerovského habitu



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Graf 6b: % u souhrnu ot. 1 až 3 a předpoklad teenagerovského habitu



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Z grafu 6a, 6b vyplývá, že i když v současné době je podle řady pramenů kladné působení rodinného prostředí a rodinných vztahů oslabeno, vytváří pouze v 9,8 % (odpověď 1) předpoklad pro vyhraněný teenagerovský habitus, jež se může projevit agresivně či asociálně, a v 31 % (odpověď 3) vytváří předpoklad pro minimální habitus a uspokojivý rozvoj. Tento zdánlivě příznivý údaj se však jeví méně příznivým, uvědomíme-li si, že průměr 58,6 % je sice z celospolečenského hlediska i z hlediska jednotlivce méně nápadný a zpravidla ti, kteří do něj spadají, nepropadají disociálnímu jednání apod., ale z perspektivního hlediska není sdostatek rozvojetvorný (viz níže některé tabulky kontingence) a při současném manipulačním působení na teenagery (srov. přílohu I) z nich dělá snadný objekt indoktrinace.

Následující kontingence se zaměřuje na velmi důležitou otázku, zda vztah rodičů k respondentům ovlivňuje nebo nikoliv jejich vlastní vztah ke škole či k práci (ot. č 4).

Tab. 12: Kontingence odpovědí na ot. 1 a ot. 4

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	7	4	0	11
2	17	62	11	90
3	0	40	24	64
$\Sigma$	24	106	35	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Nejvyšší míra korelace je u odpovědí na úrovni 3: respondenti, kteří chápou školu jako „jako důležitý krok na cestě dál v životě“ hodnotí v 67 % vztah rodičů k sobě nejvyšším bodem, přitom u nich není ani jeden případ nezájmu na úrovni odpovědi 1. Naproti tomu respondenti hodnotící vztah rodičů k sobě na nejnižší úrovni sice neprojevují ke škole ani jednou zájem na úrovni 3, ale jejich nezájem na úrovni 1 koreluje s odpovědí o rodičích pouze ve 30 %, v ostatních případech na středové úrovni. Tato korelace naznačuje, že:

1/ kladný vztah rodičů k dětem působí stimulativně na socializační proces a vědomí povinností ve většině případů a prakticky vždy brání naprostému nezájmu;

2/ nedostatek subjektivně pocíťovaného vztahu vede u značné části

respondentů k nezájmu o školu, ale nikoliv u převážné. Značná část si možná ve školním prostředí apod. kompenzuje citové strádání doma, ale děje se tak jenom na středové úrovni.

Pro tento věk podstatné problematiky - vztahu ke školní činnosti, nebo i zaměstnání, se dále týkaly dvě kontingence, jež budou vyhodnoceny společně. Prvá se vztahovala na korelaci mezi ot. č. 6, kde odpověď vyjadřovala vlastní očekávání podnětů z těchto prostředí, a ot. č. 7, týkající se vlastního posouzení studijních či pracovních výkonů (v polohách podprůměrný, průměrný, nadprůměrný alespoň v tom, co respondenta zajímá). Druhá se vztahovala na korelaci mezi ot. č. 6 a ot. č. 8, na niž resp. odpovídali, jak jsou na svém výkonu zainteresováni (nezájem, jen projít bez potíží, chce vyniknout alespoň v něčem).

Tab. 13: Kontingence odpovědí na ot. 6 a ot. 7

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	4	6	2	12
2	1	62	11	74
3	0	41	38	79
$\Sigma$	5	109	51	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Tab. 14: Kontingence odpovědí na ot. 6 a ot. 8

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	4	2	0	6
2	1	83	12	96
3	0	37	26	63
$\Sigma$	5	122	38	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Obě tabulky zřetelně ukazují korelace. Nápadné je, jak odpověď na ot. č. 6, tj. „nestojí o žádné větší podněty“, má přesně stejné důsledky v obou tabulkách u ot. č. 7 a 8. Z 5 resp. nic od školy či gymnázia nežádajících plných 80 % , tj. 4, má také podprůměrných prospěch a stejnému počtu je jejich prospěch lhostejný, zbývající jeden na tom není o mnoho jinak.

Z této korelace nelze posoudit, do jaké míry zde působil inteligenční deficit či deficit sociální, zdůraznit je však třeba, že okázalá lhostejnost odpovědi 1 u ot. č. 8 je vlastně jedinou sebeobranou, jak si nepřiznat selhání, a to nejen v samotném výkonu, nýbrž i v přístupu k němu, a že tedy nemusí být lhostejností zcela opravdovou. Na opačném pólu se projevuje zřejmá korelace mezi přesvědčením, že ve škole či na gymnázium lze podněty získat, dále výkonem (ot. č. 7) a osobní snahou skutečně v něčem vyniknout (ot. č. 8). Tato srovnání lze shrnout:

- 1/ ukazuje se vysoká korelace mezi motivovaností k výkonu v podobě očekávání podnětů, výkonem samotným a dalším motivačním působením tohoto výkonu;
- 2/ stejně se ukazuje, že malá motivovanost v podobě malého zájmu souvisí s podprůměrným výkonem, který je respondentovi posléze lhostejný, i když tato lhostejnost může být jen hranou sebeobranou;
- 3/ v druhém případě, příznačném pro mezní až disociální teenagerovský habitus, mohou být různé důvody, inteligenční, sociální, rodinné, vedou však ke stejnému průběhu.

Vztah rodičů k dotazovaným byl korelován i s odpověďmi na ot. č. 9, týkající se životního vzoru, protože pro teenagerovský věk je otázka vzoru jednou z podstatných. Samo pojetí vzoru bylo určeno odpovědí (srov. dotazník: 1, žádný nebo kamarád, 2 sportovec, hvězda show businessu, 3, vědec, lékař apod.), přičemž odpovědi 1 a 2 jsou pokládány v rozmezí teenagerovského habitu, u odpovědi 2 je předpokládán vliv masových medií, reklamní manipulace a dalšího ovlivňování ve smyslu přílohy č. 2.

Tab. 15: Kontingence odpovědí na ot. 1 a ot. 9

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	3	0	0	3
2	19	74	16	109
3	2	32	19	53
$\Sigma$	24	106	35	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Korelace je zřejmá u odpovědí v bodě 3: z těch, kteří mají náročný životní vzor, uvádí 54 % nejvyšší odpověď u vztahu rodičů, ale ani jeden nejnižší. Naopak mezi těmi, kteří toto deklarují, není uváděna žádná nejvyšší odpověď, převažuje tedy snadno dostupný vzor konzumního teenagerovského habitu a spadají sem všechny nejnižší odpovědi. Nasvědčuje to, že:

1/ velmi nízký stupeň vztahu rodičů k dítěti možná způsobuje, že když nevidí ve svých rodičích vzor, nehledá ho ani později;

2/ vysoký stupeň vztahu rodičů k dítěti se jeví jako „vzor pro vytváření vzoru“ a je předpokladem, aby si teenager životní vzor vytvářel na vyšší úrovni;

3/ ale velmi často i v tomto případě si jedinec vzor nevytváří nebo si jej vytváří v úrovni teenagerovského habitu;

4/ celkově náročnější životní vzor si respondenti vytvářejí

v menšině - 33 %. U 63% převládá vzor teenagerovského habitu (sportovec, zpěvák, celebrita apod.). Překvapivě řídké je hledání vzoru mezi kamarády či kamarádkami, a to v pouhých 14%.

V druhém tematickém okruhu dotazníku, tedy u otázek hodnocení vlastních aktivit, nároků na vlastní výkon a projektů do budoucnosti byla na prvním místě kontingence u otázek 10 (styk s dospělými) a 12 (aktivity):

Tab. 15: Kontingence odpovědí na ot. 10 a ot. 12

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	0	10	2	12
2	0	69	32	101
3	0	16	36	52
$\Sigma$	0	95	70	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Výsledky tab. 15 narušuje, že na základě obecného soudu byla záměrně odpověď úrovně 1 formulována velmi vyhraněně („s dospělými se nestýkám, vyhýbám se jim, nezajímají mě“). Skutečnost, že tuto odpověď nezvolil nikdo, popírá některé názory o záměrné izolaci teenagerů a spíše podporuje domněnku, že tato izolace vzniká druhotně z nechuti dospělých s teenagery komunikovat, a tedy že ono úsloví „jdi do hrobu“ nevyjadřuje principiální vztah, ale pouze situační chování v případě, kdy se dospělý vtírá do teenagerovské skupiny.

Toto zjištění je asi důležitější než to, že omezením odpovědí u ot. č. 1 pouze na bod 2 a 3 se zúžilo rozležení kontingence.

Ta ukazuje, že:

- 1/ větší kontakt s dospělými má zřejmě kladný vliv na aktivity nepodléhající teenagerovskému habitu, z těch, kteří uvádějí nejvyšší odpověď v osobních aktivitách, uvádějí nejvyšší kontakt s dospělými v celkových 51 %, ale jen ve 2 % takový kontakt uvádějí respondenti s osobními aktivitami na úrovni b. 1;
- 2/ průměrný, resp. běžný kontakt s dospělými, nezaměřený na nějakou činnost, vytyčování cíle apod., s aktivitami nekoreluje;
- 3/ mezi aktivitami je 31 % zaměřených speciálně k nějakému oboru nebo činnosti, a pouze 7,3 % vysloveně „teenagerovsky“ (hudba, Facebook, PC, apod.), zbývající představují běžné konzumní činnosti a zájmy, sport apod.).

Tentýž problém byl sledován ve vyhraněnější podobě v kontingencích mezi ot. č. 3 (tj. komunikace s rodiči) a opět ot. č. 12 :

Tab. 16: Kontingence odpovědí na ot. 3 a ot. 12

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	7	3	2	12
2	12	67	22	101
3	2	15	35	52
$\Sigma$	21	85	59	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Korelace odpovědí potvrzuje tabulku předchozí, ale i obecný poznatek, že mezi dospělými jsou rodiče ti nejdůležitější. Platí v negativním smyslu, respondenti nekomunikující s rodiči mají jen ve dvou případech náročnější aktivity, zatímco v 57 % projevují aktivity pouze na úrovni teenagerovského habitů. Platí to však i ve smyslu pozitivním, nejvyšší odpověď o komunikaci s rodiči koreluje s náročnějšími aktivitami v 59 %. Shrnutí je v tomto případě jednoduché:

1/ komunikace s rodiči výrazně koreluje s úrovní aktivit respondentů;

2/ komunikují-li rodiče s dětmi v teenagerovském věku, vzájemná komunikace zřejmě probíhala i dříve a na výběr aktivit působila, takže ty jsou nyní výsledkem dlouhodobého kladného či záporného rozvojového vlivu v rodině.

Svým způsobem a mimo sled hlavních otázek, byla vsunuta ot. č. 13, sledující drogovou zkušenost respondentů (viz. dále)



Tab. 17: Kontingence odpovědí na ot. 3 a ot. 13

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	7	9	2	18
2	11	44	18	73
3	3	32	39	74
$\Sigma$	21	85	59	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Na tabulce 17 jsou zajímavé především absolutní součty na ose y, tj. rozložení zkušeností s drogou. Výsledky jsou přibližně obdobné těm, jaké se zpravidla uvádějí, Pravidelnou zkušenost s pervitinem, extází apod. má 11 % dotázaných, experimentaci s marihuanou uvádí 44 %, celkově tedy nějakou drogovou zkušenost má více než polovina dotázaných. Údaji u odpovědi 2 („spíše ojedinělou zkušenost s marihuanou“) je ovšem třeba rozumět jako občasnou, nepříliš častou, nenávykovou. Pokud by šlo opravdu o výjimečný pokus, jak jsem si ověřil, respondenti by odpověděli na úrovni 3 (ve smyslu: „nemám žádné“). Oslabená komunikace s rodiči, která reprezentuje celkově špatně fungující rodinné vztahy, tu zřejmě působí. 33 % těch, kteří svou komunikaci s rodiči označují nejnižší odpovědí, má zkušenosti s pervitinem, extází apod., kdežto u respondentů označujících nejvyšší odpověď je počet 2 dotázaní mimo validní hodnoty měření. Naproti tomu z respondentů nekomunikujících s rodiči je i bez experimentace s marihuanou pouze 14 %, u respondentů smysluplně komunikujících s rodiči jich je 70 %. Je ovšem pravděpodobné, že tato souvztažnost se v sociálním prostředí uplatňuje zprostředkovaně, např. přes volbu malé sociální skupiny, volnočasových aktivit aj.

Lze proto shrnout:

- 1/ zkušenosti s drogou má celkově 55 % dotázaných. Na aktivnější úrovni s pervitinem, extází apod. v 11 %, což se pohybuje v relativních mezích jiných měření;
- 2/ míra zkušenosti i nezkušenosti s drogou velmi silně koreluje s odpověďmi na ot. č. 3, rozhovory s rodiči.

Několik tabulek se pak týká třetího okruhu, který je ve svém výsledném efektu nejdůležitější, tj. projevů teenagerovského habitu v sebehodnocení.

Tab. 18: Kontingence odpovědí na ot. 14 a ot. 15

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	0	19	5	24
2	0	76	13	89
3	0	13	39	52
$\Sigma$	0	108	57	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Tab. 19: Kontingence odpovědí na ot. 15 a ot. 16

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	0	0	0	0
2	21	57	16	94
3	3	32	36	71
$\Sigma$	24	89	52	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Tabulka 19 ověřovala vztah ot. č. 14 (sebereflexe) a ot. č. 15 (pohledu do budoucnosti), tabulka 19 ot. č. 15 a ot. č. 16 (žít v pohodě, cool). Obě dávají menší distribuci výsledků, protože u ot. č. 14 žádný respondent ne zvolil vyhraněnou odpověď 1 („tím se moc neobtěžuju“) a u ot. č. 16 také vyhraněnou odpověď na úrovni 1 („nedělám si se sebou starosti“).

Právě tím však výrazněji vynikly téměř shodné korelace odpovědí 3, u prvé z těchto tabulek 63,5 % u druhé 69 %, zřetelné jsou i korelace na opačném pólu. Znamená to, že:

- 1/ sebereflexe, pohled do budoucnosti a překročení "cool" spolu souvisí;
- 2/ protože přesah teenagerovského habitu představují odpovědi 3, je vidět, že jej lze jen výjimečně dosáhnout pouze v některém z hledisek těchto tří otázek, ale častěji v propojení, každá většinou vypovídá i o zbylých dvou.

Tab. 20: Kontingence odpovědí na ot. 15 a ot. 17

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	9	5	4	18
2	13	69	29	111
3	2	15	19	36
$\Sigma$	24	89	52	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Tabulka 20 ověřovala spojitost mezi pohledem do budoucnosti a pocitem spokojenosti respondentů, tedy jedno z neproblematičtějších témat teenagerovského věku. Podle teoretické představy o cílovém zaměření by měly být odpovědi na ot. č. 17 tím vyšší, čím jsou vyšší odpovědi na ot. č. 15. Avšak středová kategorie odpovědi 2 na ot. č. 17 („občas se mne zmocňuje pocit nejistoty: co se mnou bude“) nekoreluje s pohledy do budoucnosti, jak bychom si představovali. U těch, kteří se budoucností nezátěžují vůbec, tvoří tato odpověď 54 %, u těch, kteří pasivně očekávají, že „super“ budoucnost přijde, dokonce 77 % a u těch, kteří se na budoucnost připravují, je 56 %. Znamená to, že v průměru bez ohledu na to, jak se na budoucnost připravují či nikoliv prožívá 62 % teenagerů tíseň z budoucnosti. Zároveň se ukazuje, že teenagerovská gesta typu „jsem v pohodě“ nebo „bude to super“ nic moc neznamenají. Pocit, který v odpovědi 1 na ot. č. 17 vyjadřovalo úsloví "jsem v pohodě", prožívají nejčastěji ti, kteří na otázku po své budoucnosti odpověděli 1, tj. „tím se nezátěžují“, a to 37,5 %, z těch, kteří se na budoucnost připravují, se takto cítí jen 8 %. Odpověď „jsem v pohodě“ spadá do teenagerovského habitu, ale to nic nemění na faktu, že vypovídá o příjemném pocitu, daném tím, že těchto 8 % jsou typičtí „pohodáři“, „mooks“ (srov. v příl. 2). Tento pocit není perspektivní, ale v danou chvíli se cítí lépe než ostatní, z čehož mohou těžit a působit na své okolí. A i když ti, kteří berou svou budoucnost vážně (odpověď 3 na ot. 15) také prožívají svou spokojenost s výhledy do budoucnosti, tj. jako perspektivní, a to 36 %, nemění se tím, že daleko víc z nich prožívá pocit nejistoty.

Tabulka 20 nás vede k neradostnému, ale pro teenagerovský věk velice příznačnému zjištění:

- 1/ zhruba dvě třetiny teenagerů prožívají výhled do budoucnosti jako tísnivý, bez ohledu na to, zda se na ni připravují nebo jsou k ní udánlivě lhostejní;
- 2/ pro daný okamžik je před tímto pocitem obranou lhostejnost k budoucnosti vzbuzující „jsem v pohodě“, která je projevem nejvýraznějšího teenagerovského habitu, ale funguje méně často, než je proklamována;
- 3/ u teenagerů připravujících se na budoucnost je před pocitem nejistoty obranou uvědomování si budoucích perspektiv, které funguje méně často, než se předpokládá;
- 4/ ke spolehlivému překonání teenagerovského pocitu nejistoty nevede žádná z možností, jež se tomuto věku nabízejí.

Z dalších kontingencí jsou zajímavé dvě, které se týkají vztahu pocitu spokojenosti podle ot. č. 17 a vlastních účelových činností (ot. č. 18, formulovaná výslovně směrem k činnostem „zahánějícím nudu“, tj. k volnočasovým aktivitám) a představy budoucnosti, jež by dotázaného dělala šťastným (ot. č. 19.)

U ot. č. 18 a ot. č. 19 se jedná o otázky otevřené, obsah odpovědí byl pak do tří úrovní dodatečně škálován, a to podle jednotných kvalitativních hledisek.

Tab. 21: Kontingence odpovědí na ot. 17 a ot. 18

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	9	11	4	24
2	9	85	24	118
3	0	15	8	23
$\Sigma$	18	111	36	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Výše uvedená tabulka 21 ukazuje zatím největší korelaci ve středovém pásmu: odpověď 2 (pocit nejistoty) na ot. č. 17 s odpovědí 2 na ot. č. 18 v 76,5 %. Teenageři prožívající nejistotu z budoucnosti, jichž je celkově 67 %, nalézají ve třech čtvrtinách odreagování tohoto pocitu v projevech teenagerovského habitu, které

nepředstavují přímé ohrožení jejich společenského včleňování, ale jsou natolik „pohodářské“, že nebývají perspektivní. Přitom tento typ konzumního „zahánění nudy“ je vlastní i těm, kteří na ot. č. 17 odpověděli nejvyšší hodnotou, tj. kteří udánlivě váží pocit štěstí ke své budoucnosti. Tvoří 22 % dotázaných, ale z tohoto počtu téměř 67 % si v reálném životě počíná stejně jako převažující skupina s průměrovými hodnotami 2 na obě otázky. Protože ve skupině odpovídající ot. č. 17 v úrovni 1 („jsem v pohodě“) je tomu obdobně, konzumní zahánění nudy mezi nimi zastoupeno 50 %, vychází nám, že celkově přes 70 % respondentů volí tuto formu teenagerovského habitů. Rozdíl je samozřejmě v tom, jak ot. č. 17 ovlivňuje u ot. č. 18 obě krajní polohy, tj. zahánění nudy na úrovni extrémních projevů primitivních, neaktivních, s rizikem disociálního chování, a naopak na úrovni sociálních studijních zájmů apod. Zde se korelace objevují, ale spíše u nízkých hodnot. Kdo odpověď na ot. č. 17 stupněm 1, odpověděl na ot. č. 18 také stupněm 1 v 50 %, ale stupněm 3 ani jednou. Kdo odpověď na ot. č. 17 stupněm 3, odpověděl na ot. č. 18 také stupněm 3 v 22 %, tedy výrazně výše než ti, kteří na ot. č. 17 odpověděli 2 (mezi nimi to je pouze 11 %) ale stupněm 1 přibližně ve stejném rozsahu (u odpovědi 2 na ot. č. 17 je to 10 %, u odpovědi 3 je to 11 %).

Tabulka tedy odhaluje složitější vztahy, jež se dají vyjádřit takto:

- 1/ průměrová podoba volnočasových aktivit, kterou můžeme označit jako málo perspektivní projev neagresivního teenagerovského habitů, výrazně převyšuje nezávisle na pocitu spokojenosti či nejistoty a proklamovaném zaměření respondentů;
- 2/ pocit „jsem v pohodě“ nejvíce koreluje s agresivními a jednostrannými projevy teenagerovského habitů ve volnočasových aktivitách;
- 3/ pocit spokojenosti se zaměřením na budoucnost koreluje nejvíce s náročnějšími aktivitami, ale není obranou před odpověďmi typu 2;
- 4/ výsledky volnočasových aktivit „zahánějících nudu“ jsou horší než výsledky všech aktivit (tedy i studijních apod.) u ot. č. 12 a mají nižší korelace. Další z kontingencí chce ukázat vztah mezi ot. č. 17 a volnými výroky na ot. č. 19 o představě ideální budoucnosti (viz dotazník: „budoucnost, v níž budeš šťastný“).

Stejně téma sleduje kontingence odpovědí o volnočasových aktivitách na ot. 18 a výroky na ot. č. 19, obě tabulky budou proto vyhodnoceny současně.

Tab. 22 Kontingence odpovědí na ot. 17 a ot. 19.

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	5	3	0	8
2	6	63	11	80
3	7	45	25	77
$\Sigma$	18	111	36	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Tab. 23 Kontingence odpovědí na ot. 18 a ot. 19.

zvolená odpověď	1	2	3	$\Sigma$
1	5	3	0	8
2	9	60	11	80
3	10	55	12	77
$\Sigma$	24	118	23	165

Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Na první pohled je v obou tabulkách zřejmý u ot. č. 19 výrazný posun k vysokým hodnotám představ o šťastné budoucnosti ve srovnání s odpověďmi o současných pocitech či aktivitách, ale také nezralé uvažování právě těch, kteří u ot. č. 17 a ot. č. 18 mají nízké hodnoty. Např. z těch, kteří se zaměřují ve svém uvažování na přípravu k budoucnosti, si v tab. 20 představuje tuto budoucnost ve skvělých barvách 66 %, ale z těch, kterým stačí "být v pohodě" pro to v 39 % nic nedělají. V tab. 21 ti, kteří mají perspektivní volnočasové aktivity, si svou budoucnost rýsují velmi příznivě v 52 %, ale z těch, kteří mají volnočasové aktivity vyhraněně "pohodářské", jich je téměř 42 %. Zvlášť zřetelné jsou součtové rozdíly. V tab. 20 se celkem 22 % zaměřuje svým prožíváním skutečnosti i na budoucnost a v tab. 21 k ní směřuje své volnočasové aktivity 14 %, avšak celkově 47 % má o své šťastné budoucnosti náročné představy. Korelace mezi „dnes“ a "zítra" se tak celkově neprojevují. Pouze část "pohodářů", konkrétně 28 %, si nedělá velké iluze.

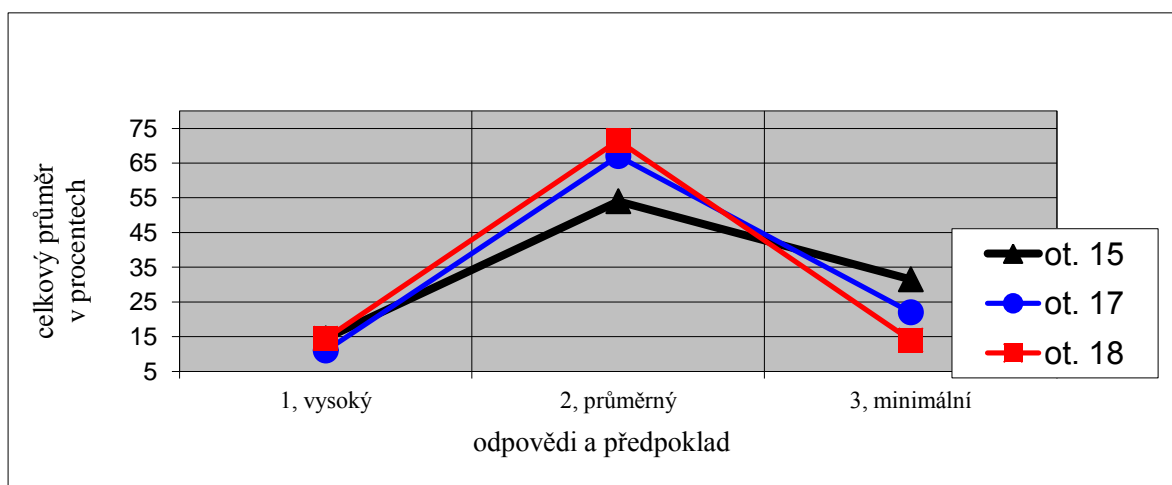
Při podrobnějším rozboru jednotlivých skupin se ukázalo, že dívky očekávají šťastnou budoucnost samozřejmě a častěji než chlapci. Nestudující pak v procentním propočtu "pohodářství" a aktivit častěji než studující, rozdíly však nejsou značné. Prakticky se neprojeví rozdíly v hodnotovém žebříčku, vyznačujícím „šťastnou budoucnost“. Na prvním místě u chlapců jsou peníze či hmotné statky (auto, dům apod.), na druhém místě úspěch, vyniknutí, na třetím místě rodina. U dívek je pořadí prvních dvou míst opačné. Vzhledem k věku respondentů nepřekvapí, že obvyklá hodnota zdraví se objevuje zřídka. U dívek je hodnota rodiny častěji blíže určována (hodný muž, bohatý muž, děti).

Tyto dvě tabulky poukazují k základnímu problému teenagerů:

- 1/ prožívání mírnějšího teenagerovského habitu nekoreluje s přehnanými představami o ideální budoucnosti;
- 2/ velká část respondentů nemá představu, že již nyní si budoucnost připravují;
- 3/ nároky na budoucnost velmi často nejsou zvažovány reálně podle vlastních možností a zejména podle společenských možností, zejména pro dívky patrně nebude k dispozici tolik bohatých mužů ani tak velká společenská poptávka po zpěvačkách a manekýnách, jak požadují v součtu výroky k ot. č. 19.

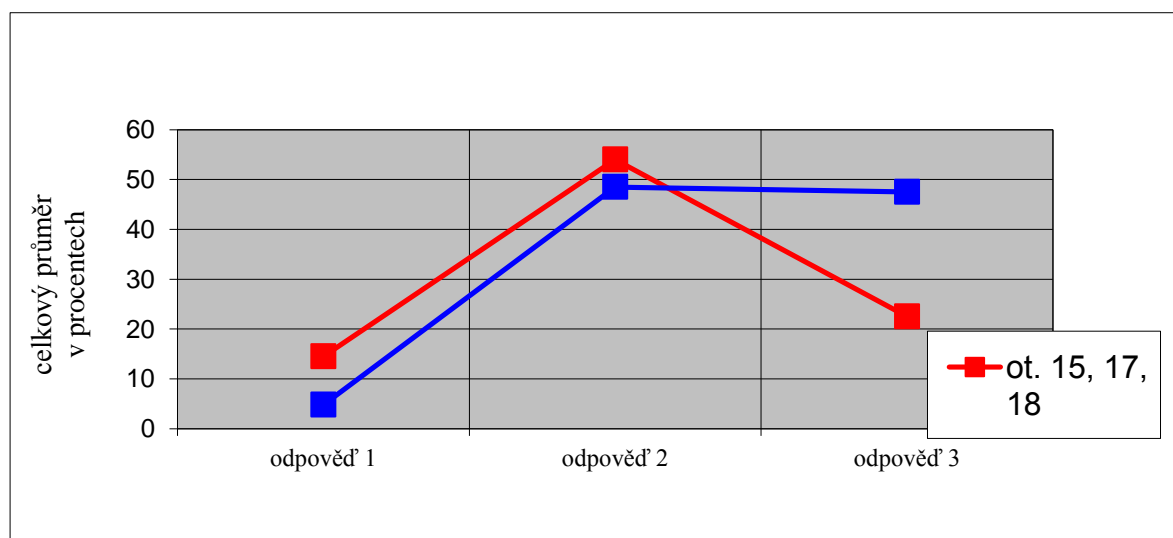
Již na šestém grafu (str.73) bylo schematicky vyjádřeno, jak se rodinné vztahy promítají do poloh teenagerovského habitu. Obdobné schéma je možné vyjádřit u některých otázek z posledního okruhu a toto schéma lze následně srovnat s odpověďmi na ot. 19.

Graf 7: % u ot. 15 až 17 a předpoklad teenager. habitu



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Graf 8: Srovnání průměru % u souhrnu ot. 15, 17, 18 a u ot. 19



Zdroj: Chaloupka, 2014 (vlastní šetř.)

Pokud si srovnáme graf 7 a souhrn odpovědí 15, 17 a 18 na grafu 8 s údaji zobrazenými na grafu 6a, 6b (kde neúplnost součtu % vznikla zaokrouhlováním), vidíme, že se oslabuje úroveň 3 (31 %, 22,5 %) ve prospěch úrovně 2 (58,6 %, 64 %) a že vzestup úrovně 1 (9,8 %, 13,5 %) je velmi závažný, protože je to v této skupině vzestup o takřka polovinu. Tyto rozdíly nasvědčují, že vliv rodiny obtížně čelí záporným jiným vlivům. Běžná manipulace s teenagery a jejich komerční „přeprogramování“ jsou schopny velmi účinně přesouvat respondenty s menšími



ochrannými předpoklady z rodiny do úrovně nižší odpovědi.

Závažnější však pro celkovou pozici dospívajícího, jeho životní pocit i perspektivu, je na osmém grafu srovnání souhrnu odpovědí 15,17 a 18 s odpovědí 19. Přesun bodů u odpovědi 19 do vyšší úrovně tady již byl rozebrán, graf pouze názorněji dokumentuje kritický nesoulad: červené body označují současné úsilí respondentů, modré jejich představu o budoucnosti. V odpovědích 1, nejnižší úroveň, 13,5% o budoucnost neusiluje, ale jenom 4% se spokojí s bezvýznamnou budoucností.

V odpovědích na úrovni 2 celých 64% vykazuje průměrné úsilí, ale jen 48,5% se spokojí s průměrnou budoucností. V odpovědích na úrovni 3, nejvyšší úroveň, o svou budoucnost usiluje aktivně pouze 22,5%, ale skvělou budoucnost očekává až 47,5%. Je nápadně vidět, jak v rozdíly mezi červenými a modrými body v nejnižší a průměrné úrovni se obracejí v náročné úrovni. I kdybychom připustili, že v úrovni 3 všichni, kteří se snaží úspěšnou budoucnosti dosáhnout, dosáhnou cíle, zbývá plná čtvrtina, která spoléhá na šťastnou náhodu a kterou čeká zklamání. V celku výzkumného vzorku odpovídají předpoklady představám budoucnosti zcela schematicky tam, kde se obě spojnice protínají. Tento nesoulad tedy:

- 1/ svědčí o tom, že teenageři jsou málo informováni (rodinou, školou, širším sociálním prostředím) o reálných možnostech a životní cestě k jejich dosažení;
- 2/ vliv show businessové, reklamní aj. manipulace ukazuje teenagerům svůdné, ale pro mnohé nereálné představy „šťastné budoucnosti“ jako samozřejmost, čímž je výrazně desorientuje;
- 3/ v tomto věku se zakládá pozdější životní zklamání, deziluze atd., kterému pak dospělý nebude moct uniknout tak, jako na dospívající uniká svým nejistotám skutečně prožívaným nebo předstíraným teenagerovským habitem.

## 4 SOUHRN A DISKUZE VÝSLEDKŮ

Získané výsledky lze shrnout v zásadě do několika okruhů, v nichž uvedeme jejich nejpodstatnější rysy, jejichž přítomnost budeme dokazovat s odvoláním na příslušné tabulky či grafy, či vztahová zjištění.

Díličí interpretační závěry, stejně jako závažná vztahová zjištění, byly již částečně komentovány a interpretovány v rámci samotného výzkumu. Ve vztahu ke stanovené hypotéze je třeba zdůraznit, že odpovědi na úrovni 1 (vysoký předpoklad teenagerovského habitu) se kryjí s obrazem extrémního typu, jak je podán v popisu současného dospívajícího (1. kapitola), z něhož se v hypotéze vychází. Odpovědi na úrovni 2 (průměrný předpoklad teenagerovského habitu) odpovídají druhému krajnímu typu. Odpovědi na úrovni 3 odpovídají prvnímu krajnímu typu.

### 4.1 Rozlišení podle skupin a jednotlivých okruhů

Vzájemné poměry u jednotlivých skupin ukazují základní výsledky ve skupinách, souhrnné rozlišení podle skupin podávají tab. 8 a graf. 5. Ukazují, že předpoklady k míře teenagerovského habitu jsou ovlivněny dvěma faktory, totiž pohlavím a studiem, přičemž se tyto faktory kombinují. Nejvyšší předpoklad k extrémnímu typu projevují, dle prvotních předpokladů, nestudující chlapci, tedy respondenti z řad žáků s poruchami chování. Nejnižší pak nikoliv studující dívky, jak by se dalo očekávat z toho, že u nestudujících mají dívky lepší výsledky. Pořadí chlapci studující, dívky studující, dívky nestudující, chlapci nestudující je zřejmé. Obě skupiny dívek se dosti sbližují, rozdíl mezi studujícími a nestudujícími dívkami je mnohem menší než mezi nestudujícími dívkami a chlapci. Rozdíl mezi studujícími a nestudujícími chlapci je však propastný!

Extrémní typ teenagera náchylného ke krajnímu habitu se bude pravděpodobně nejčastěji objevovat mezi nestudujícími chlapci. Naopak druhý krajní typ mezi studujícími chlapci, první krajní typ mezi oběma skupinami dívek (odpovědi na úrovni 2, průměrný předpoklad teenagerovského habitu).

Tyto rozdíly naznačují, že zatímco teenageři prvního krajního typu, tj. studující chlapci, zřejmě ve svém vztahu ke studiu dostávají vyšší míru kladných

podnětů, zejména nestudující chlapci jsou sociálně diskriminováni ve stimulační sféře. Společnost, škola ani rodina patrně nalézají velmi málo způsobů, jimiž by tuto skupinu aktivizovali, a její členové proto nejčastěji hledají únik v náhradních habituálních životních zvyklostech mezního rázu.

Pro skupinu chlapci nestudující, která se značně liší svými výsledky od tří skupin ostatních, není možné hledat jednostranné vysvětlení ve faktorech genetických, ale ani rodinných, i když rodinné prostředí má, jakožto nejintenzivněji působící vliv, na jejich formování značný podíl (srov. kap. 2). Podstata zřejmě spočívá v sociální podnětové situaci. Dívky obou skupin nalézají společné zdroje pro mírnější teenagerovský habitus (móda, kosmetika, účesy, životní styl, popkultura apod.), a to je značně sblížuje. Studující dívky to sice „stahuje“ poněkud níž proti studujícím chlapcům, ale nestudujícím dívkám to nabízí sociálně přijatelnou formu habitu. Naproti tomu nestudující chlapci jako by byli předem „odepsaní“, nenabízí se jim nic zásadně stimulativního krom intenzivní manipulace, čemuž výsledky ostatně odpovídají. Jestliže společnost nenalezne pro tuto skupinu kladné podněty, může u ní nastat kritická situace, prohloubení její sociální izolace.

## 4.2 Působení rodiny

Tab. 11 a grafy 6a, 6b ukazují takové rozložení rodinných vztahů, které v zásadě odpovídá úrovní předpokladům teenagerů pro jejich habitus, jak se projevily v základních zjištěních. Potvrzuje se, že nedostatek vztahů v rodině značně zvyšuje vysoký předpoklad a tím i sklon k extrémnímu typu. Ve srovnání s grafy 7 a 8 se však ukazuje tendence, která nebývá povšimnuta a nebyla dosud ani dostatečně zdůrazněna. Jde o to, že „průměrné“ vztahy v rodině (graf 6a, 6b) neodpovídají vždy „průměrnému“ předpokladu k habitu a tím prvému krajnímu typu ve škále osobních rozdílů mezi teenagery. V reálné situaci totiž mnozí z nich, jejichž rodinné vztahy jsou průměrovány blízko odpovědi 2, se pak projevují blízko odpovědi 1, tj. vyšším předpokladům a rizikům extrémního typu. Dokonce i tam, kde vztahy v rodině odpovídají odpovědím 3, i projevy respondentů mnohdy klesají do úrovně 2.

I když tento jev interpretujeme dosti zjednodušeně, naskytá se výklad, že „průměrný“ zájem rodičů nestačí nejen k přesunu do poloh odpovědi na úrovni 3 (minimální předpoklad teenagerovského habitu), ale ani k udržení odpovědi na

úrovni 2 (průměrný předpoklad teenagerovského habitu), protože mimorodinné vlivy, daleko atraktivnější a masivnější, "stahují" část respondentů s průměrným rodinným prostředím v jejich vlastních projevech na úroveň odpovědí 1. Obrazně řečeno, televize, bulvár, reklama, show business, disko, vliv subkultury aj. jsou výrazně působivější, atraktivnější, přičemž průměrné vztahy v rodině i její vliv často a snadno překonají. Tato skutečnost se projevuje především častým výskytem jednocení na úrovni 1 v otázkách prvního a do jisté míry zcela stěžejního okruhu, týkajících vzájemné komunikace a vztahů rodiny k osobě respondenta.

Zde bychom, na základě osobních zkušeností se situací žáků s poruchami chování, očekávali výsledek, z něhož bude jednoznačněji vyplývat skutečnost, vypovídající o oslabené míře zájmu ze strany rodičů, ať už o školní výsledky, či osobu samotnou. Výsledky sice poukazují na oslabený zájem, zejména oproti kontrastnímu vzorku, ale nejedná se o rozdíl tak markantní, jak by se dalo předpokládat. Stále však platí skutečnost, že u nestudujících je intenzita rodinného vlivu značně oslabena, oproti gymnazistům, u nichž se výsledek v úrovni 1, tedy nejslabší, naznačující nezájem, objevuje zcela ojediněle. Obdobných výsledků dosahují obě skupiny i v opačném případě, v němž je hodnocena úroveň vztahu žáků k rodičům. Pozoruhodným zjištěním však je to, podle kterého se intenzivnější snaha a potřeby kontaktu projevuje častěji ve směru od dítěte k rodičům.

S touto tendencí se autor již setkal během svého předchozího výzkumného šetření, v němž bylo dosaženo obdobných výsledků. Tento stav tedy je tedy nadmíru překvapivý a ve své podstatě mění zažitý systém, v němž sice v určitém období dospívání dochází k výpadkům komunikace, ale především pak ze strany dospívajících. Znamená to tedy, že dospívající do jisté míry potřebuje a chce svoji životní situaci konzultovat i se svými nejbližšími, ale z nějakého důvodu se mu této opory nedostává. Vyhledává tedy nutně substituující skupinu, v níž může své názory a pocity sdílet, často však na úkor vztahů s těmi, od kterých účast očekává především. V dříve realizovaném výzkumu se uváděla i čtvrtá varianta odpovědi, které z hlediska intenzity značila maximální míru zájmu. Tato extrémní poloha, vyskytující se nezřídka v otázkách vztahů rodičů a dospívajících, poukazovala na jistou formu "demotivovanosti" dospívajících, jejíž příčinou byla až přehnaná angažovanost ze strany rodičů.

### 4.3 Výkonové aktivity, cílové zaměření a vzor

Rozdíly mezi skupinami, jak je ukazují tab. 2 až 5 a grafy. 1 až 4, příliš nepřekvapí, jsou běžně známé, i když by patrně zasloužilo bližší zkoumání, proč jsou takové. Nápadné jsou zejména rozdíly mezi chlapci v jednotlivých skupinách, ale i to, že u nestudujících jsou tyto hodnoty vyšší u dívek. I když v tomto okruhu nejde o rozdíly značné, patrné je, že souvisí s mírou podléhání teenagerovskému habitu. Z výzkumu ovšem nebylo možné zjistit kauzalitu, ale lze se domnívat, že vyšší míra přijetí habitu snižuje výkon i cílové projekty, vědomí nižších výkonů a cílových projektů vede k dalšímu zesílení habitu atd., že tedy příčina vede k následku, jenž se stává příčinou dalšího následku. Kde je začátek, lze těžko odhadovat, patrně jde o souběh dispozic genetických, rodinných i sociálních.

Kontingence znázorněné v tab. 16 a tab. 17 však naznačují, co zesiluje průběh tohoto návazného procesu v negativním smyslu, ale také proces opačný, při němž aktivity a cílové zaměření oslabují teenagerovský habitus na přijatelnou míru. Korelace těchto tabulek jsou pak potvrzením běžných zkušeností a teoretických studií. Činitelem, který tu má velký vliv, je kontakt dospívajícího s dospělými (tab. 16) a zejména s rodiči (tab. 17). Z tohoto hlediska je významná korelace z tab. 15, ukazující, že teenageři komunikující s rodiči si častěji vytvářejí náročnější životní vzor, ve vyhodnocení této tab. byla použita obraznější formulace, tedy že vztah rodičů k dítěti se jeví jako jakýsi „vzor pro vytváření vzoru“.

Tím však není zavržena skutečnost, že pouze necelých 32 % respondentů má náročnější životní vzor, jinak převažuje typicky teenagerovský "konzumní" vzor. Vezmeme-li v úvahu, že 45% respondentů jsou studenti, mělo by mít náročnější vzor o něco málo víc, než dvě třetiny z nich (70%, tj. 32% : 45%). Ale kdyby byl takovýto procentuální výsledek vyhrazen jenom studentům, nezbyl by z celkového procentuálního výpočtu žádný pro nestudující, kteří by patrně takový vzor mohli hledat i v jiných sférách, např. charakterových, morálních apod. Výsledek nás však nemůže překvapit, jelikož většina dnešních dospívajících si vytváří vzory podle osobností z televize, časopisů, internetu atd. Jestliže tedy bude někdo konstatovat, že značná část mladých má velmi slabé výkonové parametry i osobní cíle, dosažitelné prací nebo studiem (viz dále graf. 8), pak je tomu i proto, že před ně prakticky nikdo náročnější vzory nestaví, nebo je ani nenabízí.

#### 4.4 Sebereflexe a představa budoucnosti

Tento okruh problematiky je patrně nejvýznamnější, protože v něm je založena podstata i hlavní důvod toho, co zde nazýváme teenagerovským habitem. Tam, kde jsou vnější rozdíly v jednání a chování, studijních výsledcích apod. menší, neznamená to zároveň, že za nimi nejsou podstatné rozdíly v prožívání tohoto období, které může být a často i je velmi nesnadné. Mnohé je pak skrýváno přijetím společenské normy, plněním povinností, rodičovských rad apod. A naopak tam, kde se teenager projevuje navenek nápadným vnějším habitem v oblékání, účesu, stylu chování atd., může jít o přijetí jakési kamufláže, vypovídající však málo o skutečném životním prožitku. Rozhodující pro tento okruh byly již některé z poznatků uvedených výše, např. výkonové aktivity, cílové zaměření a vzor. Stěžejní však je výpovědní hodnota ot. č. 14, zjišťující sebereflexi a otázky na ni navazující. Již skutečnost, že na ot. č. 14 neodpověděl žádný z dotázaných v úrovni 1, svědčí o malé míře kritiky k sobě samotnému a ochotě přiznat si to, co se projevilo u otázek jiných, zejména u výroků o volnočasových aktivitách (ot. č. 18) a o představě šťastné budoucnosti (ot. č. 19), tj. u otevřených otázek. Zatímco studující chlapci u ot. č. 18 uvádějí převážně náročnější zábavu, práci s PC (ne pouze hry na něm), aktivní zájem o hudbu, četbu, sport atd., u nestudujících chlapců je to především aktivita na sociálních sítích, hry na PC nebo herních konzolích, poslech hudby a otevřeně přiznávaná zahálka v širším slova smyslu. Menší rozdíly jsou opět mezi dívkami, studující i nestudující kladou do popředí poslech hudby, tanec, bulvární tisk, chat na PC, sociální sítě, používání mobilních aplikací apod. U nestudujících se k tomu přidává záliba v nakupování a tedy zřetelná podléhavost manipulaci (viz příl. 2). Zejména dívky a nestudující chlapci pak kladou do popředí také „partu“, chápanou jako pasivně prožitkovou skupinu, bez zřetelněji stanoveného cíle, jakým může být například kolektivní sport, kulturní či jinak zájmový kroužek, jehož navštěvování by poukázalo na dlouhodobý a dle našich kritérií i kvalitativně pozitivní zájem. Při rozboru kontingencí bylo zdůrazněno, jak spolu souvisejí kategorie sebereflexe, volnočasových aktivit a přípravy na budoucnost. Souvisejí dokonce natolik, že jedny odpovědi takřka spolehlivě předcházejí dalším. Rozhodující moment tohoto okruhu je však vyjádřen na grafu 8, srovnáním „dnes“ a „zítra“.

To, že údaje znázorněné v grafu 8 velmi nápadně nekorelují, svědčí o skutečně kritické neschopnosti většiny respondentů zrale posoudit své možnosti a životní cestu, vedoucí k naplnění přání. Mnoho z nich patrně žije v představě, že šťastná budoucnost přijde nezávisle na jejich úsilí, snad díky jakémusi zásahu šťastné náhody. Není ani divu. Celková manipulace s mladou generací prostřednictvím „coolhunterů“ a „pathfinders“ (srov. v příl. 2) působí i u nás se stejným efektem jako výše zmíněné komerční vzory. Celý problém je ale komplikovanější tím, že u ot. č. 17 celkem 111 dotázaných, tj. celých 67%, se přiznalo ve smyslu: „občas se mne zmocňuje pocit nejistoty, co se mnou bude“. Tento pocit nejistoty si ani nejzarytější „mook“, nejdůslednější „pohodář“, nemůže občas nepřiznat. Typickým způsobem zahánění této nejistoty a výrazným projevem teenagerovského habitu je samotnými respondenty zmiňovaný "zevling", tedy bezcílná zahálka a nicnedělání, např. v podobě posedávání na veřejných prostranstvích, debatování o ničem, případně popíjení alkoholu, kouření, a to i marihuany, grafity, až po počínající toxikománii, která mj. vzniká z pocitu tzv. životní nudy. Malá sociální skupina, která se takto vytvoří, hledá záchranu před nejistotou z budoucnosti, "zevling" je vlastně vzájemně se podporujícím nicneděláním, bez jakéhokoliv přesahu či významu, zahánějícím do značné míry strach z toho, co jednou bude. Obava a tíživá nejistota, která přichází vždy, když je člověk o samotě, sám se sebou, se svými myšlenkami, tedy v situaci, kdy jakákoliv sociální maska pozbývá významu. Je mimořádně obtížné, zejména pro zdravě uvažující a nijak záměrně (např. drogou, v širším slova smyslu) neovlivněnou mysl, aby si své problémy vůbec nepřipouštěla. I relativně snadno řešitelné komplikace, vyvěrající např. z nějakého deficitu, ať už osobního, společenského či ekonomického rázu, se pak snadno dostávají za běžnými prostředky zvládnutelnou mez. Velká část dnešních dospívajících tak projevuje značný stupeň nezralosti, ale i neschopnosti skutečně rozvojově zrát k dospělosti. To, do jaké míry si za to mohou sami, nebo do jaké míry jsou pouhým produktem agresivní komerční a marketingové manipulace, či prostého faktu, že jim nikdo nenabídne nikoliv snad luxusně zařízené kluby, pocit krátkodobého uspokojení s vlastním životem, ale účinné a reálně dosažitelné vzory a jasný pohled do vlastních perspektiv, je otázka další.

## 4.5 Srovnání výsledků s hypotézou

Výchozí pracovní a posléze hypotéza, jejímž ústředním tématem bylo získat informace o postavení a životních cílech dospívajících s poruchami chování, vzhledem k vlivům na jejich osobnostní a sociální integraci, byla založena na tom, že tzv. extrémní typ přijímá teenagerovský habitus a vše co s ním souvisí, dílem z pohodlnosti, dílem z nedostatku lepších podnětů a dílem z jakési formy vlastní sebeobrany. Tato hypotéza se do značné míry potvrdila v tom, jak ukázala extrémní typ dospívajícího, ve výzkumu s převažujícími odpověďmi v úrovni 1, jako bytost v podstatě „prchající“ před úkoly této životní etapy. Prchá směrem, který mu nabízejí „coolhunteři“, obchodníci s „cool“, který je pro něho dnes bezmála jako životní filozofie vyjádřen pojmy a činnostmi, upřednostňující jednoznačně aktuální intenzivní prožitek, bez dlouhodobějšího přesahu, tedy takovou bezprostřední zkušenost, která dle sloganů reklamních kampaní říká toto: "Bav se dnes, zaplať zítra, teď nic neřeš". Prchá však nejen před úkoly zadanými socializačním procesem, ale i sám před sebou, před sebepoznáním v podobě hlubší sebereflexe, která by zákonitě musela poukázat na nedostatečnost v oblasti vůle. S tím je i spojena neochota připustit si, že realita světa, jeho nástrah a především pak náročných požadavků výrazně přesahuje aktuální potenciál někoho, kdo není ochoten si tuto realitu uvědomit a nějak se na ní připravit. Z vnějšího pohledu by se dalo říci, že se mu toto prchání celkem daří. Uvnitř svého já si však ve dvou třetinách případů přiznává nejistotu a strach.

Vypjatý teenagerovský habitus je tak vrstevnatým projevem. Je jakýmsi sebeobranným gestem, projevem pohodlí i touhou alespoň nějak vyniknout zároveň. V první části jsem citoval větu P. Říčana, podle níž u dospívajícího platí: Jsem to, čemu věřím. U mnohých tomu tak je. U značné části dnešních teenagerů by ji bylo možné zpřesnit: Chtěl bych být to, čemu bych chtěl věřit.

Konkrétní výsledky výzkumu a jejich korelace však ukazují ještě něco, totiž snadné „sklouzávání průměru“ na úrovni odpovědí 2 k úrovni odpovědí 1, přinejmenším u některých otázek. Zejména u dívek, studujících i nestudujících, platí přibližování se k prvnímu krajnímu typu způsobem společensky nenápadným a zdánlivě nerizikovým, ve skutečnosti však vážně ohrožujícím další osobnostní rozvoj, vytvářejícím atmosféru jakési konzumní pasivity, přijímání bulvárních vzorů



v podobě VIP idolů, ale i programové manipulace reklamou směrem k nakupování jako způsobu seberealizace. Vytváří riziko pasivního trávení života a nesplnitelných snů, jemuž se věnuje málo pozornosti, protože je v jistém smyslu „v sociální normě“, ale které je ohrožující. Současná socio-kulturní sféra, jejíž tón udává především televizní zábava, má na rozdíl od minulosti jedno specifikum, a tím jsou reality show i masivně propagované talentové soutěže, proklamující, že jsou schopny udělat "superstar" víceméně z kohokoliv. Tento fenomén moderní doby tak intenzivně podporuje onu nadměru lákavou představu širokých mas, jejichž drtivou většinu tvoří právě dospívající, že sláva je doslova na dosah ruky a to i v případě, že de facto nemám co nabídnout. Stát se vcelku snadno mediálně známou osobou je dnes díky dostupnosti všemožných internetových kanálů, především pak video serverů, asi nejsnadnější v celé historii lidstva. Internet a televize, dvě trvale nejsilnější média, naproti tomuto trendu nevyvíjejí ani minimální snahu představit mladým lidem takové reálně dosažitelné vzory, k jejichž naplnění je potřeba vyšší dávka sebeaktualizace, či vlastního cílesměrného usilování. Většina předkládaných vzorů je buď relativně snadno dosažitelných (viz. přihlášení se do reality show), nebo jejich úroveň je v tzv. zóně "mimo pásmo možného", tedy v oblasti, kterou lze dosáhnout jen velmi těžší, nebo na základě mimořádného talentu a píle. Sféra běžných profesí pak zůstává v drtivé většině případů mimo oblast mainstreamového zájmu hlavních informačních zdrojů. Působení médií jsme zde zdůraznili naprosto záměrně, jelikož právě tato oblast často supljuje nedostatečnost podnětného působení primárních - tradičních zdrojů, jakými jsou rodina a škola. Z realizovaného výzkumu, doplněného o vlastní zkušenost diplomanta, vyplývá také tvrzení, podle kterého si většina dospívajících, u nichž byla diagnostikována některá z poruch chování, nedokáže stanovit adekvátní životní cíle, naopak jejich představa spokojené budoucnosti v drtivé většině případů nese známky určité nereálné fantazijní představy vlastní budoucnosti. Takovéto stanovení nereálné cílové aspirace s sebou často nese citelný propad ve snaze tohoto cíle dosáhnout v momentě, kdy si jeho nositel uvědomí jistá omezení, ať už v podobě vlastní indispozice, či ve sféře sociálního zázemí, finančních možností, rodinné podpory atd. S volných otázek také jasně vyplývá, jaké životní vzory si jednotlivé skupiny stanovují, což je v přímé úměře tomu, jak si tito dospívající představují svou budoucnost.

U skupiny studujících panuje v tomto ohledu jistá kontinuita ve smyslu stanovení si reálně dosažitelného až mírně vyššího vzoru s uvědomováním si snahy a vlastní přípravy nutné k dosažení vytýčeného cíle. Naproti tomu u skupiny nestudujících je tato posloupnost značně omezená. Škola ani rodina nevyužívá dostatečné argumentace k tomu, aby dospívajícím s nějakým typem handicapu zatraktivnila vzory v podobě tradičních profesí a řemesel. Laicky řečeno, stát se např. zedníkem, truhlářem, kuchařem či zámečníkem, byť se jedná o poctivá a mnohdy výnosná řemesla, není stále dostatečně atraktivní. Chodit na "učňák" má stále jakousi pachůť životního neúspěchu, což potvrzují rostoucí kritická čísla v podobě statistik o počtech uchazečů středních výučních oborů.

#### **4.6 Závěry vzhledem k otázkám výchovně-vzdělávací praxe**

Doporučením pro výchovně vzdělávací praxi je pak především nalezení takového motivačně stimulujícího obsahu, například prostřednictvím pracovně kariérního poradenství, který by byl jednak v pásmu reálně dosažitelného cíle a zároveň by plně reflektoval individuální možnosti jednotlivých uchazečů. Jádro této aktivace tedy tkví především v posilování osobnostní motivace a to jak ze strany školy, tak i rodiny, jejíž vliv je, jak ukázala výzkumná zjištění, nejintenzivnějším podnětným zázemím v otázkách socializace resp. celkového růstu mladé vyvíjející se osobnosti, zejména pak jedná-li se o žáky s poruchami chování. U nich především je potřeba nalézt dostatečně dlouhodobá inspirativní témata, byť by jejich platnost neměla být jakkoliv definitivní a určující. Žák mající, nebo přinejmenším pociťující svůj handicap, musí mít dostatečnou oporu zejména v oblasti inspirativní vize vlastní budoucnosti. Jak již bylo řečeno v kapitole věnované otázkám a smyslům edukace, škola má v případě žáků, a to s jakýmkoliv typem deficitu, především koordinovat působení stimulačních vlivů resp. vyvíjet takový komplexně stimulační tlak, jehož výsledky by překračovaly práh aktuálního dění směrem k dlouhodobému životnímu horizontu. Školství a především to speciální klade stále větší důraz na aktuální výkonnost svých žáků, přičemž opravdové kritérium úspěšnosti tkví bezesporu v tom, jak si tito žáci poradí za pět či deset let. Těžiště tohoto "inspirativního" procesu nacházíme dnes především v práci pedagogicko-psychologických poraden, resp. jejich zástupců v podobě školních poradců.

Na základních a středních školách je již běžnou praxí zapojovat do běžného vyučování semináře celonárodního projektu kariérového poradenství, který si klade za cíl "dosáhnout celkově lepší provázanosti mezi různými typy poradenských subjektů a vytvoření takového systému poradenských služeb, který by pomáhal jednotlivcům ve všech uzlových bodech vzdělávání a kariérového rozhodování". Tento projekt, fungující od roku 2010, se však soustředí především na poradenství s výběrem středních, potažmo vyšších odborných škol. Jím provazovaná centra kariérového poradenství se zaměřují mj. i na možnosti uplatnění absolventů na aktuálním trhu práce. Mnohé z těchto služeb jsou dnes běžně dostupné ve školských poradenských zařízeních, které tak fungují jako jakési informační centrály pro ty, kteří se o svou "kariéru", tedy produktivní budoucnost, již konkrétněji zajímají. I ten nejběžnější edukační systém, tedy klasická základní nebo střední škola, se však musí svým působením zasadit o to, aby tento dlouhodobý zájem o "seberealizaci vlastních perspektiv" vůbec vznikl. Tento požadavek je však pro školu nadmíru složitý a nevděčný, jelikož v mnoha případech vede žáky k tvorbě nerealizovatelných představ a deziluzí. I tak je toto riziko přijatelnější, než nesoustavnost běžné školní praxe. Jako nejvhodnější a nejakceptovatelnější se v tomto věku respondentů zdá být předložení optimálního identifikačního vzoru, optimálně v širším obraze reálných životních možností, např. formou besed, exkurzí, tematických kroužků apod. Co platí pro školu, platí i pro bezprostřední sociální zázemí. I to musí předkládat dospívajícím takový sebeobraz a dlouhodobé vize, které bude možné akceptovat i vzhledem k přítomnosti aktuálních omezení, které však nemusejí mít trvalý resp. dlouhodobý dopad na jeho osobnostní rozvoj. Cílem je tedy vybudovat v dítěti pro ně přijatelné referenční sociální vědomí, vědomí vlastní upotřebitelnosti, vědomí akceptovatelných životních perspektiv, tedy takové životní vyhlídky v "pásmu možného", kterých bude moci plnohodnotně dosáhnout a realizovat se v nich, ať už ve formě povolání, manželství, rodičovství či širším společenském styku.

Žáci s poruchami chování se v tomto ohledu v zásadě neliší od zbytku mládeže, což mj. potvrdil i náš výzkum, rozdíl je však v tom, že na rozdíl od gymnazistů, jejichž kariévní rozhodování i příprava bývají zdlouhavější (např. studiem VŠ), je otázka vlastní budoucnosti pro žáky s poruchami chování daleko aktuálnější.

Zásadní rozhodnutí přichází již na konci základní školní docházky, tedy ve výrazně kratším časovém horizontu. Vždy je třeba mít na paměti, že poruchy chování neznamenají pro jejich nositele zásadní dispoziční omezení. Hranice mezi "normalitou" a "abnormalitou" se postupně stále více ztenčuje, a to především díky současnému systému komplexně diagnostické a poradenské péče i novým přístupům ve výchovně vzdělávacím sektoru. Jako důkaz poslouží opět příklady z autorovy vlastní pedagogické praxe. Mnoho tehdejších žáků, na jejichž edukaci se mj. sám autor podílel, v současnosti nachází uplatnění v široké škále možných profesí. Od oblasti služeb, dopravy či řemesel, přes administrativní pozice až po kvalifikované činnosti v oblasti elektronických technologií a výpočetní techniky.

### **Závěrečná poznámka**

Zde si jako autor práce dovoluji krátkou poznámku, vycházející z vlastní zkušenosti asistenta a posléze krátké pedagogické praxe. Vypozoroval jsem, že většina mých žáků, dětí a dospívajících s poruchami chování, měla zásadní deficit v jedné oblasti. A tou byla důvěra. Důvěra ne ve své vlastní schopnosti, ale spíš důvěra ze strany těch, jejichž světa se tito mladí lidé stávají postupně součástí. Zažil jsem mnoho situací, v nichž se "naši" žáci s poruchou chování dokázali projevat lépe, poslušněji a s větším vděčností či zájmem, než žáci jiní, dle kritérií ti normální. Doslova se uměli chovat. Kde je tedy ten rozdíl, ptal jsem se často sám sebe. Určitá míra neposlušnosti (nemyslím tím delikvence) je vždy přirozeným rysem daného věku, poplatným jistě i době a aktuálním sociokulturním normám. Osobně si dovoluji tvrdit, že rozdíl je právě v onom projeveném zájmu. To se mj. projevilo i při zadávání dotazníku samotným žákům resp. studentům kteří, na rozdíl od poslušných žáků s poruchou chování, měli v několika případech akutní potřebu téměř každou zadanou otázku, či moji poznámku, komentovat s mimořádně ostrou dikcí. U "nestudjících" pak byla vidět především snaha vyhovět, doslova jakýsi "zájem o zájem" o ně projevený. Podotýkám, že toto mé tvrzení vychází pouze z mé vlastní zkušenosti, tudíž si nedovolím spekulovat o jeho případné široké platnosti. Nicméně mám pocit, že jádro problému těchto žáků, dětí i dospívajících, leží v často stále opomíjené oblasti důvěry v jejich schopnosti a zájmu ze strany těch, kterým tito žáci sami důvěřují.

## 4.7 Resumé

Práce se zabývá nejprve popisem příznačných rysů dnešních dospívajících a některými teoretickými poznatky a koncepcemi utváření osobnostních rysů v tomto věku, a to především ve vztahu k utváření vlastních životních cílů. Historicky vždy probíhající diskontinuita mezi establishmentem dospělých a mládeží je shledávána jako gradující a nabývající rysy značně zátěžové a u řady jedinců narušující jejich psychosociální zrání. Autor dovozuje, že dnes negativně působí napětí mezi psychickou i fyzickou akcelerací a prodlužující se závislostí na dospělých, a zejména tzv. "cool" manipulace. Vyslovuje hypotézu, že zvládnout obtížnost dospívání a stanovení si reálného životního směřování dovede především optimálně integrovaná osobnost, avšak u ostatních převládne pocit tísně zakrývaný projevy definovanými v práci jako teenagerovský habitus.

Hypotézu ověřuje dotazník obsahující 17 uzavřených a 2 otevřené otázky. Vzorek zahrnuje 165 respondentů, rozdělených do čtyř pracovních skupin: studující, chlapci a dívky, nestudující, chlapci a dívky (žáci SPCH). Výzkum je zaměřen na tři okruhy: 1/ subjektivní prožívání vztahových skutečností a sociálních podnětů, 2/ sebehodnocení a pohled do budoucnosti, 3/ vlastní (životní) reflexe habitu. Výzkum sleduje přijetí habitu na třech úrovních: extrémní, průměrné a minimální. Rysy habitu na disociální extrémní úrovni byly zjištěny: nestudující chlapci 12,2%, nestudující dívky 5,5%, studující dívky 3,4% studující chlapci 1,2%. Průměrný habitus přesahují k minimálnímu: studující chlapci 47%, studující dívky 40%, nestudující dívky 15%, nestudující chlapci 12%. Jako nejvíce vypovídající kategorie se ukázaly zaměření aktivit a představy o budoucnosti. Tyto kategorie se projevíly v kontingencích jako výsledek míry: opory v rodině, komunikace s dospělými, existence perspektivního vzoru. Habitus je nejvýraznější tam, kde je mezi oběma výslednými kategoriemi nejmenší korelace. Dochází k vysoké manipulovatelnosti, konzumním idolům a přijímání habitu jako úniku od životních nejistot, spojených především s neschopností stanovit si reálné životní cíle v "pásmu možného". Ty však mají i respondenti s extrémním habitem. Celkem uvádí pocit životní nejistoty 67%, přičemž 11% na svou budoucnost nemyslí, takže pouze 12% k ní projevuje zodpovědný postoj. Kontingence ukazují souvislost těchto projevů s malou mírou sebereflexe, celkově ji projevuje jen 34%, nejvíce studující chlapci.

Z těch, kteří si svou budoucnost představují v nadprůměrné úrovni, pro to 84% nedělá nic nebo velmi málo, pouze 16% zaměřuje své aktivity cíleně.

Zjištění naznačují, že minimální úroveň habitů lze pokládat za běžný rys věku, ale již středová a zejména extrémní se jeví jako snaha o řešení rozporu mezi vědomím nejistých perspektiv a snem o šťastné budoucnosti, kterou většina chápe v polohách popularity tzv. "celebrit" a konzumu. Výzkum dovozuje v kontingenčních tabulkách, že zdroje habitů jsou nejsilnější tam, kde sociální realita není schopna nabídnout reálné životní vzory a reálné, přitom však saturující perspektivy, zatímco komerční manipulace směrem ke "cool" strhává k přechodnému uspokojení. To je však do značné míry pouze předstíráním společensky i sobě samotnému a na počátku dospělosti snadno vyústí v životní resignaci. Pokud by zjištění byla prohloubena na širším vzorku, patrně by ukázala problém extrémních teenagerovských projevů jako téma společenského vymezení dosažitelných životních cílů jako sebestvrzujících u té části mládeže, která je z různých důvodů nemůže hledat např. ve vysokoškolském vzdělání apod.

Součástí práce je i reflexe současného integračně inkluzivního trendu ve vzdělávání, a to jak z hlediska otázek praxe, vývoje legislativy a dlouhodobé celonárodní strategie, tak z hlediska limitů a kritiky, vyplývající ze zavádění jednotlivých opatření do výchovně vzdělávacího systému ČR.

Dílní výsledky práce a výzkumu jsou zahrnuty v závěrech pro sociální stimulaci a výchovně vzdělávací praxi, doplněných o vlastní autorovu reflexi současného stavu péče o žáky s poruchami chování, zejména pak z hlediska edukace ve smyslu přípravy těchto žáků na budoucnost.

## Seznam použité literatury a pramenů

### Tištěná literatura:

- ČÁP, J., DYTRYCH, Z. *Utváření osobnosti v náročných životních situacích*. Praha: SPN, 1968.
- ČÁP, J. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: SPN, 1990 ISBN 80-04-22967-0
- ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha, Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3
- ČÁP, J. *Některé vlastnosti osobnosti ve vztahu k výchově a jejím cílům*. Pedagogika r. 48, 1998, č. 2.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Diagnostika, prognóza a resocializace skupin mládeže ohrožených sociálně negativním vývojem*. Praha: Vydavatelství PA ČR, 1997. ISBN 80-85981-61-0
- ERIKSON, E.H. *Osm věků člověka*. Praha: Springer, 1989.
- FISCHEROVÁ, J. *Úvod do patopsychologie se zřetelem k etopedii*. Olomouc: Univ. Palackého, 1980.
- FROMM, E. *Mít nebo být*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0469-3
- GEIST, N. *Sociologický slovník*. Praha: Victora publishing, 1992. ISBN 80-85605-28-7
- HARTL, P., Hartlová, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HELUS, Z., Hrabal, V. *Kapitoly ze sociální a pedagogické psychologie*. Praha: Ped. fakulta Univ. Karlovy, 1981.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
- HELUS, Z. *Socializace a seberealizace*. Praha: SPN, 1971.
- HELUS, Z. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN, 1973.
- HEŘMANSKÁ, D. *Psychologická analýza dětské predeliktence*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1994. ISBN 80-7041-097-3
- HOMOLA, M. *Motivace lidského chování*. Praha: SPN, 1973.
- HRABAL, V., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN, 1984.
- CHALOUPKA, J. *Subjektivní vymežování životních cílů u žáků SPCH*. Praha: UJAK, 2011
- JESENSKÝ, J. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7184-030-0
- JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult, 1993.
- KOHOUTEK, R. *Výchova dětí se závadami a a poruchami chování*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-068-5
- KOTÁSKOVÁ, J. *Socializace a morální vývoj dítěte*. Praha: Academia, 1987.
- KUČERA, M. et al. *Typy žáků*. Praha: Ped. fakulta Univ. Karlovy, 1995. ISBN 80-901677-0-5
- KUCHARSKÁ, A., CHALUPOVÁ, E. et al. *Specifické poruchy učení a chování*. Sborník. Praha: IPPP 2006.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. *Well-being...*, in Čs. psychologie r. XLVII, č. 4. Praha: 2003
- KUJA, J. FLODER, J. *Etopedie*. Olomouc: Univ. Palackého, 1989.
- LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z. *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Avicenum, 1974.
- LORENZ, K. *Vrozené základy učení*. In O biologii učení. Překl: On the Biology of Learning, 1969, česky 1975.
- MAREŠ, J. (ED.) *Pedagogická interakce a komunikace*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta 1988.
- MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3
- MAREŠ, J. *Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání*. In: Macek, P., Šafářová, M. (red.)

- MAREŠ, J. et al. *Sociální opora u dětí a dospívajících I.–III.* Hradec Králové: Nukleus 2001, 2002, 2003.  
ISBN 80-86225-19-4
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti.* Praha: Avicenum, 1966.
- MATĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. *Děti, rodina a stres.* Praha: Galén, 1994. ISBN 80-85824-06-X
- MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-226-2
- MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti.* Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3
- NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování.* Praha: Academia, 1996 ISBN 80-200-0592-7
- PALOUŠ, R. *K filozofii výchovy.* Praha: SPN 1991 b. ISBN 80-04-25390-3
- PIAGET J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte.* Praha: Portál, 1997. ISBN 978-80-7367-798-5
- POKORNÁ, V. *Osobnost nadaného dítěte s poruchami učení.* časopis Speciální pedagogika r. 2, 1991-92. č 3.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava specifických poruch chování.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-778-151-7
- PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOL. ETNOGRAFIE (KOL. AUTORŮ). *Profi-volba z deváté třídy.*  
Praha: Ped. fak. Univ. Karlovy, 2005. ISBN 80-7290-216-4
- PRŮCHA, J. et al. *Pedagogická encyklopedie.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7
- RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. ET AL. *Speciální pedagogika.*  
Olomouc: Univ. Palackého, 2005. ISBN 80-244-1073-7
- RIEFOVÁ, S.F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole.* Praha: Portál, 1999. ISBN 978-80-7367-728-2
- ROGERS, C.R. *Způsob bytí.* Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-233-5
- ROTTEROVÁ, B., ČÁP, J. *Výchova mládeže ve volném čase.* Praha: SPN, 1976.
- RUBINŠTEJN, S.L. *Bytí a vědomí.* Praha: SPN, 1961
- RUBINŠTEJN, S.L. *Základy obecné psychologie.* Praha: SPN, 1964
- ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4
- SERFONTEIN, G. *Potíže dětí s učením a chováním.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-315-3
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky.* Praha: SPN, 1975.
- SVOBODOVÁ, J., JŮVA, J. *Alternativní školy.* Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-00 -1
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2
- VÁGNEROVÁ, M., HAJD-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, Z.: *Psychologie handicapu.*  
Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-714-9249-4
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-7178-998-4
- VOJTOVÁ, V. *Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti.* Brno: 2008, ISBN 978-80-210-4573-6.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Myšlení a řeč.* Praha: SPN, 1970.



## Elektronické zdroje:

PILAŘ, J. *Systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v našich podmínkách*. Metodický portál RVP. [online]. [cit. 2012-03-5]. Dostupné na internetu:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/10163/SYSTEM-VZDELAVANI-ZAKU-SE-SPECIALNIMI-VZDELAVACIMI-POTREBAMI-V-NASICH-PODMINKACH.html/>

VALENTOVÁ, L. *Poradenské služby ve škole*. Euroguidance. [online] Praha: 2008. [cit. 2012-12-20] Dostupné z internetu:

<http://www.euroguidance.cz/cz/clanky/1-valentova-poradenske-sluzby-ve-skole.html>

Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online] Praha: 2005. [cit. 2012-2-20]

Dostupné z internetu: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1?highlightWords=72%2F2005>

Novelizace vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních – hlavní změny – účinnost 1. Zář 2011. [online]. [cit. 2011-05-12].

Dostupné na internetu: <http://www.atre.cz/aktuality/nahled/id/183>

Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. [online] Praha: 2005. [cit. 2012-2-20]

Dostupné z internetu:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1?highlightWords=73%2F2005>

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online] Praha: 2002. [cit. 2012-2-20] Dostupné z internetu:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-c-109-2002-sb-o-vykonu-ustavni-vychovy-nebo-ochranné-vychovy-ve-skolskych-zarizenich-a-o-preventivne-vychovne-peci-ve-skolskych-zarizenich-a-o-zmene-dalsich-zakonu>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). [online] Praha: 2004. [cit. 2012-2-20]

Dostupné z internetu:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon?highlightWords=561%2F2004>

## **5 SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1. Vzor výzkumného dotazníku**

**Příloha 2. Svědectví dokumentu Obchodníci s "coolturou"**

## **Příloha 1. Vzor výzkumného dotazníku**

VĚK.....

MUŽ / ŽENA

GYMNÁZIUM / ZŠ SPCH \* zaškrtni vyhovující

NEUVÁDĚJ JMÉNO!

**Vyplněný dotazník slouží pouze pro účely výzkumu - nebude v žádném případě předán škole ani Tvým rodičům!**

Zaškrtni vždy jen jednu odpověď, která se Tě týká nejvíc.

### **1. otázka: vztah rodičů ke mně**

1. celkem se o mne nezajímají, pokud nemám průšvih, nebo špatné známky
2. zajímá je jenom to, jak se učím, jestli nemám potíže, nebo starosti atd.
3. zajímají se, jestli jsem spokojený-á, šťastný-á, co dělám, podporují mě atd.

### **2. otázka: můj vztah k rodičům**

1. nesvěřuji se jim, protože mám dojem, že o mě nemají zájem.
2. nesvěřuji se jim příliš často, protože mě jejich názory až tolik nezajímají
3. svěřuji se jim se svými starostmi, přáními a má pro mě smysl, co mi řeknou

### **3. otázka: rozhovory s rodiči**

1. nemáme je vůbec nebo jen když např. někdo něco hledá, či je potřeba něco udělat
2. s rodiči se občas bavím, většina ale, když něco potřebují nebo když mi něco vytýkají
3. vedeme je u nás často o všem možném

### **4. otázka: škola**

1. je pro mě nutností, od níž si moc neslibuji a na kterou moc nemyslím, když nemusím
2. snažím se tak nějak proplovat, být v pohodě, vidět se tam s kamarády
3. je důležitá, vzdělání je důležitý krok na cestě do dalšího života, baví mě

### **5. otázka: chování školy ke mně**

1. mám dojem, že jsem jen materiál, který má dostat nějakou známku, být hodnocen
2. zajímá je (vyučující), co se naučím, snaží se mi to vysvětlit, ale nic víc
3. zajímají je moje osobní starosti, radí mi, jak žít, ukazují, v čem jsem dobrý a v čem ne

**6. otázka: podněty ze strany školy - to, co mi dává**

1. nestojím o žádné větší podněty, které by nějak případně měnily můj způsob života
2. stál bych o ně, bohužel škola mi je nijak výrazně neposkytuje,
3. získávám je tam, jsou dobře dosažitelné

**7. otázka: můj prospěch ve škole**

1. horší průměr - podprůměr
2. průměr
3. nadprůměr, alespoň v jednom oboru, který mě zajímá

**8. otázka: můj vztah k mému prospěchu a hodnocení**

1. nezám, je to příliš neobjektivní hodnocení.
2. stačí mi, když nemám vážnější průšvihy
3. chtěl-a bych v něčem vyniknout, být v nadprůměru

**9. otázka: můj životní vzor**

1. nemám ho, nebo je to kamarád či kamarádka, nějaký pohodám z mého okolí
2. úspěšní lidé, celebrity, zpěváci, sportovci, lidé známí z televize a médií vůbec.
3. osobnost z takovýchto povolání: vědec, vynálezce, spisovatel, lékař apod.

**10. otázka: dospělí kolem mne**

1. nestýkám se s nimi, spíše se tomu vyhýbám, jsou jiní a nezajímají mě
2. s dospělými přijdu do styku nejen v rodině, nevdí mi, dovedu se s nimi bavit
3. vítám společnost dospělých, kteří vědí víc než já, mohu se mnohé naučit.

**11. otázka: stejně staří kolem mne**

1. cítím se osamělý, nemám spolehlivého kamaráda či kamarádku
2. mám kamaráda, kamarádku, jsem členem party, spojuje nás pohodářství
3. mám někoho, s nímž mě spojuje zájem o nějaký obor, nebo jsem členem kroužku

**12. otázka: jak trávím volný čas**

1. počítačové hry, facebook, poslouchání hudby, venku s kamarády apod. aktivity
2. mám nějakého náročnějšího koníčka (sport, hudební nástroj, zvířata, kroužky apod.)
3. mám i vyhraněný zájem o nějaký obor (matematika, chemie, historie, biologie, počítače, cizí jazyk, apod.)

**13. otázka: drogové zkušenosti (ne alkohol a cigarety)**

1. nemám žádné, ani s marihuanou
2. mám spíše ojedinělou zkušenost s marihuanou
3. mám opakované zkušenosti i např. s pervitinem, extází apod.

**14. otázka: zamyšlení nad sebou**

1. tím se moc neobtěžuji, každý ať mě bere, jaký jsem, jen když obstojím v partě
2. když mi někdo něco vytkne nebo mě pochválí, tak o tom někdy přemýšlím
3. sám od sebe se zamýšlím nad svými přednostmi, chybami a nad svou povahou

**15. otázka: moje budoucnost**

1. tím se nezatežuji, chci žít v pohodě, nemít starosti (teď)
2. chtěl bych super budoucnost, ale to přijde samo
3. mám svou představu cíle a připravuji se na něj

**16. otázka: žít v pohodě?**

1. nedělám si starosti se sebou, nosím značkové oblečení, jsem IN, držím partu
2. užívám si pohodu mládí, ale vím, že jednou skončí a budu se muset živit sám
3. užívám si pohodu, ale zároveň se aktivně připravuji na budoucnost

**17. otázka: pocit spokojenosti**

1. jsem „v klidu“ když mám dojem, že ne, tak na to při nějaké činnosti zapomenu
2. občas se mne zmocňuje pocit nejistoty: co se mnou bude? Ale zaženu ho...
3. spokojenost a radost prožívám i podle toho, co dělám pro svou budoucnost

**18. uveď tři činnosti, kterými nejraději zaháníš nudu:**

.....

**19. uveď tři slova, kterými bys vyjádřil takovou svou budoucnost, ve které budeš šťastný.**

**Jestli nevíš nebo si nejsi jistý, tak napiš práci, která by Tě bavila:**

.....

## **Příloha 2.**

### **Svědectví dokumentu Obchodníci s "coolturou"**

Stejnomený dokument B. Goodmana (2000) je až otřesným svědectvím marketingového využívání současných teenagerů v celé euroamerické civilizaci, principiálně a dobře zorganizovaného působení na jednu tendenci mladého člověka, která je jevově zvlášť patrná, totiž odlišit se od generace establishmentu.

Jde o tendenci, která je zřejmou modifikací hledání „ideálního já“, tj. naplnění představy jedince o tom, jakým by chtěl být (Hartl, Hartlová, 2000). Hledání vlastní identity, neopakovatelnosti, autenticity a autonomie. Již jsem zde uvedl, že toto hledání má paradoxní výsledek značné stejnosti teenagerů v oblékání, účesech, piercingu apod. ale i v zálibách, idolech a způsobech chování. Ani toto není samo o sobě nové. Kdysi to byl wertherovský modrý frak a tendence k odlišené byla zvlášť patrná po první světové válce (džez, dívčí účesy mikádo, krátké sukně, záliba v nových sportech, motorismu, trempink apod.), ale i po světové válce druhé (swing, buggy buggy – ne náhodou hudební novinky bývají vždy jedním z vůdčích znaků této touhy po odlišení).

Prvého historického vrcholu dosáhla tato "odlišovací" tendence ve 20. století v "beatlemánii" a posléze pak v 80. letech v "jacksonmánii". Archivní filmy ukazují, že tehdejší teenageři a teenagerky si počínali na koncertech nebo před hotely, kde jejich idoly, Beatles, Elvis Presley či Michael Jackson, bydleli, v zásadě stejně jako dnešní u davově strhujících skupin. Ostatně dodnes spousta lidí v USA nevěří, že velký Elvis je doopravdy mrtvý. Může být předmětem spíše fanouškovské, než psychologické diskuse, zda např. Beatles opravdu představovali nový styl prožitkovosti světa a zda teenagery nejoblíbenější filmový hrdina šedesátých let, "rebel bez příčiny" James Dean, oblečený do džínsů a kožené bundy, byl výrazem postojů teenagerů nebo je vykalkulovaně utvářel.

Pokud však jde o dnešek, takovéto diskuse by byly zcela zbytečné a filmový snímek B. Goodmana je činí dokonce směšnými.

Celý dokument je zahájen konstatováním, že v USA utratí ročně teenageři zhruba 100 miliard dolarů a za dalších 50 miliard dolarů jim nakoupí různé

předměty jejich rodiče, platících tím „výkupné“ za svou nevšímavost, tedy za to, co existuje i u nás a o čem jsem se zmínil. Sortiment, o který jde, je přitom výrobně jednoduchý, módně přechodný, takže je nutno kupovat jej stále znovu. Je snadno předražitelný, označením jako novelty, hit, super, new style, sensation, original a podobnými výrazy vzbuzující u teenagerů dojem, že se bez toho či onoho výrobku prostě neobejdou. Tento sortiment se skládá v podstatě ze dvou skupin. První tvoří předměty, výrobky, což jsou takřka výhradně nosiče zvukových záznamů a audiovizuálních klipů, elektronika sloužící k jejich reprodukci, oblečení a nerůznější doplňky oblečení, případně provozovny typu piercingových salonů. Druhou skupinu tvoří možnosti „akcí“, herny s automaty, diskotéky nejrůznějšího druhu a rozsahu, bary a kavárny pro mladé, festivaly módních hitů, nejrůznější vystoupení, show a megashow, koncerty a megakoncerty apod.

Oněch 150 miliard dolarů tvoří obrat jednak spotřebního, jednak zábavního průmyslu. Odborníci v obou těchto oblastech snadno zjistili, že teenageři jsou nejděčnější cílovou skupinou a programově se zaměřili na jejich přání.

Až potud by bylo vše snadno pochopitelné, výroba a obchod se vždy zaměřuje na plnění přání zákazníků. V případě „cooltury“ tomu však je poněkud jinak. Příslušní podnikatelé, sdružující se do velkých společností, došli k poznatku, že nestačí zájmy teenagerů uspokojovat. Potřeba vzestupu obchodního obratu je vede k tomu, aby tyto zájmy přímo vytvářeli, aby sami formovali životní styl mladé generace orientovaný na spotřebu „toho pravého“ zboží. V této souvislosti je užíván výraz „compiling personality“, tj. přeprogramování osobnosti teenagera. Výraz „přeprogramování“, ať se nám líbí či ne, má své psychologické opodstatnění.

V práci samé připomínám, že jedinec je nejen ontogeneticky, ale fylogeneticky programován k prokazování své zralosti jak sobě, tak sociálnímu okolí konkrétní realizací dospělého jednání. Mladý člověk má dnes k této realizaci bezprostředně málo příležitosti a cílové výhledy budoucí sociální samostatnosti jsou pro mnohého v nedohlednu (viz první část této přílohy a její interpretace). Protože takovéto prokazování bylo fylogeneticky životní nutností k přežití a později nutností sociální, nedostatek příležitosti k němu je frustrující. Vzniká zde tedy vděčný prostor, který lze velmi úspěšně zaplnit přeprogramováním: „compiling personality“ přesvědčí teenagera, že jeho prokazování zralosti se neprojevuje tím, že by se sám

živil nebo že by se k tomu s namáhavě připravoval a získával si tak uznání rodičů, školy aj., ale ujistí ho, že stačí přijmout program daleko méně náročný. Určité zboží se mu nabízí jako nezbytné, jako nutné pro jeho vlastní sebestvrzení, jako znak jeho osobnosti a jeho přijetí je postačujícím projevem zralosti.

Postup, který je u přeprogramování užíván, je tedy psychologicky jednoduchý. V praxi však vyžaduje velké soustředění, přesnou volbu vhodných podnětů a hlavně masivní indoktrinační působení.

Podle Goodmana společnosti „prodávající coolturu“ dnes zaměstnávají nejlepší psychology a sociology, které honorují nesrovnatelně lépe, než kolik by činil jejich plat např. na univerzitách. Zaměřují se jednak na vytváření stylu „cool“, jednak na „vytváření potřeby“ určitých produktů, jednak na jejich prezentaci.

Začnu-li stylem „cool“, pohled do kteréhokoliv anglického slovníku nám ukáže jeho mnohovýznamovost. Zde jej výše překládám jako „pohodářství“, protože tento výraz i se slovesnými variantami (jsem v pohodě, buď v pohodě, to bude v pohodě atd.) má u nás největší frekvenci. Cool však také znamená důležité aspekty osobnostních postojů, totiž klidný, chladný, citově nezabarvený, ale i neomalený, zároveň však úžasný, skvělý, senzační, uvolněný, lehce snášející (ve smyslu take it easy, ber to zlehka). Jednotlivé významy jsou zřetelně velmi rozdílné a běžně ten či onen vyplývá z kontextu. Jestliže je ale výraz cool postaven mimo kontext, může znamenat prakticky cokoli z toho, co znamená slovníkově, a tedy v praxi přesně to, co teenager chce, aby představoval.

Z účelového hlediska bylo označení cool vybráno geniálně, neboť legitimizuje takovéto teenagerovo stanovisko: Ať si počínám jakkoliv, je to v pořádku, protože být cool je mou hlavní legitimací a já si rozhoduji, co cool je či nikoliv. Jakmile je cool pojato takto, vystupuje do popředí „já si rozhoduji“ a pro psychology a sociology obchodních společností vyvstává zdánlivě rozpor mezi „compiling personality“ a „já si rozhoduji“ Tento rozpor dovedou řešit velice spolehlivě.

Napřed však je třeba splnit ono „vytváření potřeby“. Není svěřeno náhodě, ale probíhá systematicky a rozhodující roli v něm hrají dvě činnosti. První, profesionální či poloprofesionální, provozují buď psychologové a sociologové obchodu sami nebo jimi vyškolení pomocníci, např. vysokoškolští studenti,



pracovníci reklamních či průzkumných agentur apod. Jde o tzv. „coolhuntery“, kteří působí mezi teenagery buď přímo, nebo prostřednictvím tzv. „pathfinders“. Coolhunting, lov na „cool“, je základní postup, bez něhož se dnes neobejde žádná firma produkující zvukové nosiče pro teenagery, značkové oblečení pro ně apod. Coolhunteři pronikají mezi mládež, zjišťují jejich zvyky, záliby, čemu dávají přednost, co je cool. Případně je najímají pro různá vystoupení, "nepřipravené" televizní besedy apod.

Avšak „kreativní“ složka práce coolhunterů jde dále. Spočívá v přesvědčení masy teenagerů, že cool je právě to, co se jejich firma chystá vrhnout na trh. Přirozeně není možno postupovat od jednoho teenagera k druhému a coolhunting nespolehá jen na reklamu. Psychologové v tomto manipulačním systému dobře vědí, co znamená vzor, osobní příklad. Zde nastupují jednak zvláště osvědčení „mooks“ a „coolkids“ (výrazy viz níže), ale těch je příliš a je možno s nimi komunikovat jen na „akcích“. Rozhodující místo v této pyramidě tak dostávají „pathfinders“.

Pathfindeři jsou „vzoroví teenageři cool“, u nás by se řeklo „vzoroví pohodáři“. Pathfindeři tvoří celé skupiny a jsou příkladem pro ostatní, následující je jako dětičky pověstného krysaře. Sami pathfindeři se však co do postavení v celkové hierarchii poněkud různí. Nedostávají sice honoráře v penězích jako neprofesionální coolhunteři, kteří jsou vlastně v pozici tazatelů výzkumů, ale jsou odměňováni nepřímo, např. zaváděcími slevami u nového zboží nebo drobnými dárky. Především ale tím, že jsou zváni na prominentní akce, snímané televizí, např. premiérová vystoupení skupin apod. Podle zjištění profesionálních coolhunterů – psychologů je pro každého pathfindera naprosto nejvyšším zadostiučiněním, když je byt' na zlomek vteřiny vidět na obrazovce. Souvisí to s všeobecnou touhou objevit se v TV, v tomto případě ale zvláště posílenou mechanismem sebestvrzení. Pathfinder hraje roli člověka „in“, zasvěceného, který je ve hře a jako takový je obdivně přijímán ostatními teenagery. Velkou váhu potom má, jestliže např. prohlásí, že tohle tričko nebo tahle skupina je již „out“, nebo naopak, že to či ono je super, „IN“

Výsledným produktem compiling personality jsou potom „coolkids“, pohodáři. Běžný "coolkid" je řadový konzument, který se chce podobat pathfinderovi a proto přijímá celkovou indoktrinaci systému, ale není zas až tak vyhraněný. Mezi ním a pathfinderem je totiž ještě jeden mezistupeň, jsou to ti, kteří

jako první přijímají jak vliv reklamy, tak vzor pathfinderů. U mužského pohlaví se takovému mezistupňovému teenagerovi říkává „mook“ (od slovesa to mooch, naprázdno se poflakovat po ulicích), u ženského pohlaví se vžilo slovo „midriff“, které znamená bránice, protože midriffka má tričko nebo svetřík končící nad pupíkem a kalhoty začínající pod ním. Mládež z rodu mooků a midriffek si vytváří svůj svět či jakousi virtuální realitu, kterou např. i u nás vyjádřil známý reklamní slogan jisté mobilní sítě: Nevaž se – odvaž se.

Tento slogan, který zatím nejvíce odpovídá celosvětové strategii přeprogramování teenagerů, nás přivádí k důležité otázce manipulační reklamy. Její psychologové zjistili, že teenager právě manipulační reklamu odmítá. Typické reklamní formulky, jako např. neváhejte, kupte si svůj..., zavolejte ihned, přesvědčte se sám apod. jsou u něho kontraproduktivní. Protože jeho kritérium cool je „já si rozhoduji“ (alespoň se domnívá), nesnáší rozkazovací způsob. Protože tedy teenager běžnou reklamu odmítá, reklamní manipulace s ním je založena na třech principech: (a) klasická reklama musí být odmítnuta a zesměšněna), (b) v reklamě je třeba zdůraznit právě výsměch reklamě a to, že jí teenager nepodléhá; (c) reklama musí mluvit k mladým jejich vlastním jazykem, přijmout a samozřejmě zároveň na principu přeprogramování vytvářet jejich kód cool. V USA se v tomto směru velmi uplatnila tzv. černá reklama či antireklama, např. místo oblíbeného „human touch“ (lidský dotek, představovaný zpravidla dítětem) je na ní kostlivec. Ještě účinnější je však sloganová „reklamní vzpoura“. Její průběh ukazuje např. televizní šot přijatý z nadnárodní společnosti i pro naše obrazovky s textem: Image je nanic – následuj instinkt. Teenager je rád, když se mu říká, že něco je nanic, spousta reklam nabízí image. Navíc teenager se rád řídí tím, co on pokládá za instinkt, protože přemýšlení a rozhodovací procesy nejsou nic pro něj. Reklama je tedy po indoktrinační stránce naprosto dokonalá a teenager pije nápoj, doporučený šotem. Ovšem pozor - doporučený tak decentně, že je tam pouze zobrazen. V přímo minuciózních odstínech reakce na podněty, které mají coolhunderové přesně změřeny, by např. název nápoje v textu vzbudil negativní reakci. Podobně je tomu s již uvedeným: Nevaž se, odvaž se. První část sloganu říká, aby teenager nepodléhal establishmentu, což mu skvěle vyhovuje. Přijme pak i druhou část s nadšením, nesmí však být řečen ..odvaž se s mobilem X. Stačí obrázek a logo. Teenageři

nejdou zas tak hloupí. Psychologicky propracovaná manipulace však působí, že se stále domnívají, že skutečně rozhodují sami.

Zvlášť propracovaná je manipulace s „vlastním rozhodováním“ u nejlepšího businessu v této sféře, totiž u hudebních nosičů a popularity hudebních skupin. O oblíbenosti zpěváků i skupin jsem se již zmínil, znali ji již naši pradědečkové a lze souhlasit s obvyklým vysvětlením, že kromě bezprostředního prožitku hudby zde působí tři faktory: (a) ztotožnění s ideálem: prožitek sebe sama „jakoby“ na jeho místě nebo přinejmenším v jeho blízkosti, (b) útek od všedních věcí (flight, eskapismus): milovat zpěváka je přece něco zcela jiného než vynášet odpadky, luxovat a učit se, (c) vymezení sebe sama: jestliže budeme milovat skupinu X. a nikoliv skupinu Y., obdivovat zpěváka A. a nikoliv zpěváka B., vymezujeme se tím a stáváme se součástí tohoto světa v protíváze k jinému světu (stále totiž věříme, že jsme se pro X. nebo A. rozhodli sami).

Tyto tři faktory jsou pro show business nosné, ale nestačí ponechat je náhodě. Je třeba prostřednictvím nejrůznějších nástrojů vytvářet nové idoly, nové zpěváky, nové skupiny. V dokumentu se jakýsi obchodní magnát bez obalu přiznává: „Jakmile něco cool zaplaví trh, přestane to být cool a je třeba hledat něco nového, co bude cool.“ Výrok jiného manažera: „Nové zpěváky a skupiny vyrábíme klonováním.“ A do třetice: „To, co děláme mi, je přeměna vzpoury na peníze.“

Manipulace teenagery jde tak daleko, že dnes jsou zkomercializovány a indoktrinačně řízeny i ty sféry, které ještě před několika lety byly skutečně spontánním projevem autenticity dospívajících. Např. ve Velké Británii, v USA i jinde existují zvukové nosiče produkující malé firmy, jímž se říká „indies labels“ (indies jako slangová zkratka pro independent, nezávislost a label, ve smyslu štítek, viněta, jaké se lepí na střed gramodesek). Jako nezávislá vydavatelství nemají tolik peněz jako velké nahrávací společnosti, nemohou si dovolit "vyrábět" skupinu nebo zpěváka, lidé z labels bývají nadšenci a většinou jsou sami příslušníky mladší generace. Snaží se přijít s něčím, co nebude patřit k tzv. "mainstreamu", tj. hlavnímu proudu, jímž zaplavují trh velké společnosti.

Nadnárodní koncerny je ponechávají existovat, pokud nemají úspěch. Jakmile se tak stane, nabídnou zpěvákovi nebo skupině desetkrát, padesátkrát víc,

nebo jednoduše label koupí. Ale promyšleně mu ponechají jeho logo, aby teenager dále věřil, že jde o „jeho“ firmu.

Ještě před několika desetiletími byly spontánní vzpourou teenagerů světoznámý Woodstock a dnes i u nás známé technoparty. Šlo o akce, které si organizovali mladí sami a byly typickou vzpourou proti establishmentu, ať již je hodnotíme jakkoliv. Goodman ukazuje, že dnes jsou zcela systematicky řízeny velkými koncerny a komerční záležitostí, vedenou však opět tak, aby v mladých přetrvával pocit, že jde o jejich aktivitu.

V souvislosti s hudbou, ale i např. poezií, výtvarnictvím apod. je všeobecně znám výraz „underground“, doslova „podzemí“. Underground míval povahu systematické revolty proti společenskému systému, nespoutanosti a nsvázanosti s ním, ať byl jakýkoliv. Dnes je v západních zemích komerčně řízen stejně jako Woodstock, ale stejně je mu ponecháváno zdání revolty. V dokumentu říká jeden šéf show businessu: „Postavte undergroundovou kapelu před televizní kameru, dejte jim vydělat milion dolarů, přičemž sami vyděláte dva, a máte po undergroundu. Budou pořád vyřvávat sprostěárny, ale hodní jako beránci, aby vydělávali dál.“

Odbočoval bych popisem celé řady velmi sofistikovaných postupů, jak u teenagerů vzbudit dojem, že právě to či ono je nyní „in“ nebo „out“ a které Goodman neúprosně odhaluje. Zajímavější je připomenout stejně sofistikované metody, jak v teenagerovi vytvořit dojem vlastního rozhodování. Kupodivu to není přímo reklama ani zdůrazněná obchodní nabídka, ale vlastní „sebeprojevení“. Slovo však není v uvozovkách náhodou.

Jsou používány hlavně dva způsoby, a to v těch všeobecně nejdostupnějších médiích, tj. na rozhlasových FM vlnách, a to včetně malých, místních stanic, které jsou např. poslouchány v při jízdě autem. První metodou jsou tzv. hitparády. Jakmile je písnička nebo skupina je vysoko v hitparádě, výroba jen letí. Poptávka je však brzy nasycena, každá „správný coolkids“ si ji již opatřil. Jednoduchým zmanipulováním hitparády písnička poklesne a na vrchol se dostane jiná, kterou tak čeká stejný odbyt. Podobně jako jsou v hitparádách „vyráběny“ hity, jsou vyráběny i skupiny, ale i celé okruhy hudebních žánrů, jako jungle, house, dance, odnože heavy metalu, ska, rap, techno, hardcorde, industrial, hip hop, rage rock, aj. Kdykoliv se zdá, že obchodní možnosti jsou vyčerpány, nastává v hitparádě pád dolů a naopak.

Druhou metodu představují písničky na přání. Ty jsou velmi dobrým ukazatelem obchodní křivky a vzbuzují dojem, že teenageři si sami vytvářejí program, což je ovšem nesmysl. Vybíráme si přece jen z toho, co show business k výběru předkládá.

## **Interpretace**

Je zcela zřejmá. Psychosociální charakteristiky teenagerů jsou zdánlivě obchodní nabídkou uspokojovány, ve skutečnosti jsou však stupňovány a přímo utvářeny určitým směrem, programovány cílenou manipulací podle komerčních zřetelů.

Teenageři, kteří chtějí být sami sebou, mít „svůj vlastní kód“, který je projevem vzdoru vůči předchozí generaci i proti konzumní civilizaci, se tak ve skutečnosti stávají nejmanipulovanější sociální skupinou, a to doslova globálně v celku euroamerického prostředí i v mnoha ekonomicky prosperujících zemích jiných světadílů.

Podstatné při tom je, že programování teenagerů je psychologicky promyšleně vedeno tak, že vychází z jejich vlastních sebeprojekcí tj., že na rozdíl od nějakých edukačních či reedukačních vlivů ve své podstatě navazuje na nejpoohodlnější dispozice svých objektů - neboť teenager tu není ničím jiným než „opracovávaným“ objektem. To má přirozeně své důsledky. Jako pro něho jedinečné a směrodatné jsou tu prezentovány ty znaky teenagerovy osobnosti a ty vnější projevy jeho jednání a chování, které ho mnohdy staví mimo běžnou mezigenerační komunikaci, proti rodičům, škole, společnosti, a hlavně, které značně omezují nebo ve stylu cool téměř likvidují jeho perspektivy např. v cílových aspiracích, životních hodnotách, postojích apod. Přitom soustavnost, naléhavost a všudypřítomnost této indoktrinace vede k tomu, že teenager k ní brzy sám zaujímá protektivní vztah.

Argumentace, že obchod nabízí, co zákazník chce, je Goodmanovým dokumentem dokonale vyvrácena. Působením coolhunterů a pathfinderů dochází k pravému opaku: zákazník je přeprogramován tak, aby chtěl, co mu obchod nabízí. A protože je to děláno promyšleně, s vysokou odbornou kvalifikací, teenager si opravdu myslí, že chce, co má chtít.

Avšak toto je pouze jedno, a nikoliv rozhodující riziko compiling personality. Riziko daleko podstatnější a spočívá v tom, že „přeprogramováním“ je

velmi oslaben či přímo rozrušován fylogenetický program prokazování zralosti, o němž jsem se zmínil výše. V práci jej dokládám na situaci prehistorického mladého člověka, který svou zralost prokazoval obživnou činností, neboť musel sám ulovit své zvíře od okamžiku, kdy toho byl schopen. Tento fylogenetický program prokazování zralosti se táhl miliony let a dodnes jej ilustruje rčení „stát na vlastních nohách“. Ještě před sto lety bylo samozřejmé že syn rolníka svou zralost prokazoval tím, že zastal práci na poli stejně jako otec. Dospělost byla chápána i jako povinnost a zodpovědnost. Styl cool však vytváří o dospělosti novou představu přeprogramováním podle hesla „odvaž se“. A přinejmenším u části mladé populace se nový program prokazování zralosti projevuje uspokojovaným konzumem a odsouváním zodpovědnosti vůči sobě samému, nemluvě o zodpovědnosti k jiným. Je to jistě pohodlné a příjemné. Vzniká tím ale nebezpečí, které bylo s předstihem nazváno „komplexním přerušením v kontinuitě naší kultury“ (Lorenz, 1969), tj. toho, co jsme zvyklí nazývat euroamerickou civilizací. Bylo by krátkým spojením připomínat současný ekonomický i technický rozvoj některých asijských zemí, kde styl cool není běžný, nebo dokonce spekulovat o větší odolnosti asijských národů vůči cool. Skutečností však je, že podle výzkumů na vysokých školách ve Spojených státech prokazují studenti asijského původu větší cílovou zaměřenost, pracovní vytrvalost a usilovnost a zároveň minimální zájem o cool.

Goodmanův dokument vznikl v USA již před více jak deseti lety, není ale těžké vidět, že situace u nás je obdobná a případné zpoždění rychle dohání. Za zvláštní zájem by stály i časopisy pro pubescenty a adolescenty, jejichž obsah se točí prakticky kolem skrytých reklam oblečení, tzv. akcí jako nejvhodnějšího trávení volného času, marginálních idolů celebrit apod., sexuální přitažlivosti atd. V časopisech bývá jakousi obdobou písniček na přání v rádiích vždy přítomná rubrika dotazů, zpravidla z menší či spíše větší části fingoaná, protože dotazy se mají také vázat k přeprogramování. To vše je ve skutečnosti vytvářením životní normy či vzoru, neboť média nahrazují v dnešní společnosti zprostředkovaných vlivů vzor reálný. A jestliže český časopis pro pubescenty radí dívce, která ve dvanácti otěhotněla, co má dělat dál, aniž by se slovem zmínil, že tento věk je na graviditu jaksi nenáležitý, nepřímou tím naznačuje, že vše je jaksi v sociální normě.

Samozřejmě, že ani coolhunteři, ani běžná komerční hudba (i když v ní jsou

v tomto směru nemalé výjimky) nevedou teenagery např. k drogové závislosti nebo k sociálně patologickému chování. Avšak okruhy své zainteresovanosti určují do značné míry i zainteresovanost teenagera, výrazně determinují jeho zájmy, kritéria, sebestvrzení, a to směrem, který se v praxi nebezpečně blíží společenským extrémům a u labilnějších jedinců i k těmto jevům.

Jistě by bylo scestné tvrzení, že teenager nemá mít své hudební a jiné idoly, že se má oblékat jako usedlý padesátník apod. Ale jestliže je vystavován soustavné indoktrinaci, že o sobě rozhoduje sám, ačkoliv pravdou je opak více než kdy jindy, že chtění čehosi se pro mnohého stává významnější než zodpovědnost za cosi, jak nás nemůže překvapit, že tolik teenagerů tomuto působení neodolá. Spíše je překvapivé, že mnohým se to podaří.

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Bc. Jan Chaloupka

**Obor:** Speciální pedagogika

**Forma studia:** magisterské, kombinované

**Název práce:** Životní cíle žáků s poruchami chování se zřetelem k jejich školní a sociální integraci

**Rok:** 2014

**Počet stran:** 94

**Počet uváděných titulů české literatury a pramenů:** 63

**Počet uváděných titulů zahraniční literatury a pramenů:** 0

**Počet uváděných internetových zdrojů:** 7

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Jiří Dvořáček, CSc.