

Adolescent a sociální svět

Bc. Kateřina Křížková

Diplomová práce
2016/2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Křížková**

Osobní číslo: **H15998**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Adolescent a sociální svět**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k dospívání a vlivu sociálního prostředí na adolescenty.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaných rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BERGER, Peter L. a Thomas LUCKMANN. Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii vědění. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 1999. ISBN 80-85959-46-1.

BERK, Laura E. a Adena Beth MEYERS. Infants, children, and adolescents. Boston: Pearson, 2016. ISBN 978-0-13-393673-5.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I: dětství a dospívání. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

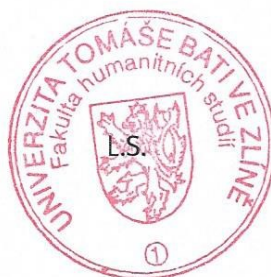
14. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 28.2.2017.....

.....Kašková.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Abstrakt česky: Diplomová práce se zabývá problematikou adolescentova sociálního světa. Práce je rozdělena do dvou částí – na teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje dvě hlavní kapitoly. První kapitola popisuje pojetí sociálního světa a jednotlivé elementy, které jsme do něj zařadili (rodina, škola, vrstevníci, média). Druhá kapitola vymezuje pojem adolescence a vše, co se s ní pojí. Po teoretické části následuje praktická část, která je zaměřená na šetření pomocí rozhovorů. Cílem praktické části je proniknout do světa adolescentů a zjistit, co do svého sociálního světa zahrnují.

Klíčová slova: Sociální svět, adolescence, rodina, vrstevnická skupina, škola, média.

ABSTRACT

The thesis is about the world of an adolescent and the problems he or she might need to deal with. The work is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part has two main chapters. The first chapter describes the conception of a social world, and topics such as family, peers, school and media. The other chapter outlines the term adolescence and everything connected to it. The theoretical part is followed by the practical part, which is focused on interviews and their consequent analysis. The aim of this section is to examine the world of adolescents and ascertain what they include into their social world.

Keywords: Social world, adolescence, family, peer group, school, media.

Velké dík připadá vážené PhDr. Heleně Skarupské Ph.D. za vedení mé diplomové práce, její užitečné rady a doporučení, podporu a trpělivost během celého průběhu výzkumu. Dále bych chtěla velmi poděkovat všem účastníkům výzkumu, bez nichž by má práce byla nereálná. Velké poděkování je na místě i pro mou rodinu a přátele za velkou psychickou podporu. Poté bych ráda poděkovala zejména příteli Lukášovi, který mi pomohl s úpravami mé práce. V neposlední řadě bych nejvíce chtěla poděkovat mému partnerovi Davidovi, který mi byl velkou oporou po celou dobu výzkumu a který mě vedl k tomu, abych práci dovedla až do konce.

„Největší chyba, kterou v životě můžete udělat, je mít pořád strach, že nějakou uděláte.“

(Elbert Hubbard)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 SOCIÁLNÍ SVĚT	13
1.1 RODINA	14
1.2 FUNKCE RODINY.....	16
1.2.1 Současná rodina	20
1.2.2 Proměny současné rodiny	22
1.3 VRSTEVNICKÁ SKUPINA	25
1.3.1 Skupinové pozice	28
1.3.2 Typologie skupin.....	29
1.4 ŠKOLA.....	31
1.4.1 Funkce školy	33
1.5 ROLE UČITELE, ŽÁKA/STUDENTA.....	34
1.6 MÉDIA.....	36
1.6.1 Masová média	38
1.7 TYPY A FUNKCE MÉDIÍ.....	40
1.8 KYBERPROSTOR A VIRTUÁLNÍ REALITA.....	41
1.9 PŮSOBNÍ MÉDIÍ	43
2 ADOLESCENCE	46
2.1 POZDNÍ ADOLESCENCE	49
2.2 TĚLESNÝ VÝVOJ V RÁMCI POZDNÍ ADOLESCENCE.....	50
2.2.1 Adolescent a jeho zevnějšek	51
2.3 PSYCHICKÝ VÝVOJ	53
2.3.1 Hledání identity	54
2.4 VZTAHY ADOLESCENTA	57
2.4.1 Vztahy v rodině	57
II PRAKTICKÁ ČÁST	59
3 DESIGN VÝZKUMU	60
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL	60
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	60
4 POJETÍ VÝZKUMU	61
4.1 INTERPRETATIVNÍ FENOMENOLOGICKÁ ANALÝZA.....	61
4.2 SITUAČNÍ ANALÝZA.....	62
5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	64
5.1 JEDNOTLIVÍ ÚČASTNÍCI VÝZKUMU.....	65
6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	67
6.1 OTÁZKY K ROZHOVORU	67
6.1.1 Otázky týkající se rodiny	68
6.1.2 Otázky týkající se vrstevnické skupiny.....	68
6.1.3 Otázky týkající se školy	68

6.1.4	Otázky týkající se médií.....	68
6.2	ANALÝZA DAT.....	69
7	INTEPRETACE DAT.....	76
7.1	PRVNÍ ROZHOVOR – ADOLESCENT JIŘÍ (19 LET).....	76
7.1.1	Změna.....	77
7.1.2	Sourozenec	78
7.1.3	Důvěra	79
7.1.4	Parta.....	80
7.1.5	Součást života.....	80
7.1.6	Využití médií.....	81
7.1.7	Shrnutí	82
7.2	DRUHÝ ROZHOVOR – ADOLESCENT MAJK (17 LET)	83
7.2.1	Změna.....	84
7.2.2	Sourozenec	85
7.2.3	Důvěra	85
7.2.4	Parta.....	86
7.2.5	Součástí života	87
7.2.6	Využití médií.....	87
7.2.7	Shrnutí	88
7.3	TŘETÍ ROZHOVOR – ADOLESCENT MILAN (15 LET).....	89
	90	
7.3.1	Změna.....	90
7.3.2	Sourozenec	91
7.3.3	Důvěra	91
7.3.4	Parta.....	92
7.3.5	Součást života.....	93
7.3.6	Využití médií.....	94
7.3.7	Shrnutí	95
7.4	ČTVRTÝ ROZHOVOR – ADOLESCENT DANIELA (20 LET)	97
7.4.1	Změna.....	97
7.4.2	Sourozenec	98
7.4.3	Součást života.....	98
7.4.4	Důvěra	99
7.4.5	Využití médií.....	99
7.4.6	Shrnutí	100
7.5	PÁTÝ ROZHOVOR – ADOLESCENT LUKÁŠ (16 LET).....	101
7.5.1	Sourozenec	102
7.5.2	Součástí života	103
7.5.3	Shrnutí	103
7.6	ŠESTÝ ROZHOVOR – ADOLESCENT TEREZA (18 LET).....	105
7.6.1	Změna.....	105
7.6.2	Sourozenec	106
7.6.3	Důvěra	106
7.6.4	Parta.....	107
7.6.5	Součást života.....	107
7.6.6	Využití médií.....	108
7.6.7	Shrnutí	108

7.7	HLEDÁNÍ SPOLEČNÝCH TÉMAT	109
8	SITUAČNÍ ANALÝZA.....	113
8.1	SHRNUTÍ EMPIRICKÉ ČÁSTI.....	115
8.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	116
8.3	DISKUZE.....	117
	ZÁVĚR	120
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	122
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	127
	SEZNAM OBRÁZKŮ	128
	SEZNAM TABULEK.....	129
	SEZNAM PŘÍLOH.....	130

ÚVOD

Tématem výzkumné práce je „Adolescent a sociální svět“. Pod pojmem sociální svět v této práci míníme prostředí, neboť jej můžeme vymezit jako tu část světa (prostor, který nás obklopuje), s níž je člověk ve vztahu vzájemného působení. Při vymezení sociálního světa vycházíme především z Krause (2008), který vymezuje sociální prostředí jako předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy určitý prostor a objektivní realitu, neboť člověk má dispozice, které v sociálním prostředí rozvíjí v sociabilitu – schopnost navazovat kontakty, vztahy s jinými lidmi, přebírat různé vzory = schopnost se sociálně učit. O sociálním světě dále pojednává první kapitola (viz. str. 12). Důležitou úlohu v naší práci mají také adolescenti, kteří zastupují účastníky výzkumu. Vycházeli jsme z předpokladů, že dospívání je období těžké a plné rozporů, kdy se adolescent má vyznat sám v sobě a najít si své místo ve světě. Jedná se o období, kdy jedinec dokončuje přípravu ke společenskému uplatnění v práci či pokračování ve studiu. (Říčan, 2004, s. 191)

Cílem naší práce je proniknout do sociálního světa jednotlivých adolescentů a zjistit, jak jej charakterizují.

Teoretická část výzkumné práce se věnuje dvěma základním oblastem. První z kapitol charakterizuje pojem sociální svět a vše, co dle námi specifického vymezení do sociálního světa pro tuto výzkumnou práci zahrnujeme (rodina, vrstevnické skupiny, média, škola). Druhá z nich se zaměřuje na dospívání a jeho fáze, neboť se jedná o složité období doprovázené mnoha změnami. Následně věnujeme pozornost pojmu adolescence, jejímu věkovému vymezení a porovnání mezi autory české literatury.

Praktická část se zaměřuje na zkoumání sociálního světa z pohledu jednotlivých adolescentů za pomoci kvalitativního šetření.

Výsledky získané během výzkumu mohou pomoci učitelům, pedagogům volného času, sociálním pedagogům, ale také rodičům v tom, jak motivovat a poradit adolescentům s efektivnějším využíváním volného času. Mohou pomoci zaměstnancům a dobrovolníkům nízkoprahových center, klubů mládeže, při koncipování a realizaci přednášek na téma dospívání. Zároveň mohou posloužit adolescentům, jednak jako vzor pro to nebát se někomu svěřit se s problémem a jednak v tom, že nejsou jediní, kteří se potýkají se složitou životní situací.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ SVĚT

Pod pojmem sociální svět v této práci míníme prostředí, neboť jej můžeme dle Krause (2008) vymezit jako tu část světa (prostor, který nás obklopuje), s níž je člověk ve vztahu vzájemného působení. Může se také jednat o předměty, jevy existující kolem nás nezávisle na našem vědomí, tedy určitý prostor a objektivní realitu, neboť má člověk dispozice, které se v sociálním prostředí rozvíjí v sociabilitu – schopnost navazovat kontakty, vztahy s jinými lidmi, přebírat různé vzory = schopnost se sociálně učit.

Wroczynski (in Kraus, 2008) se přidává s definicí a vymezuje prostředí jako systém podnětů, který spoluvytváří strukturu obklopující jedince a vyvolává psychické reakce. U Adlera (in Kraus, 2008) si můžeme povšimnout podobného vymezení, neboť společenské prostředí (a v něm především rodinu) můžeme považovat za hlavní pramen duševních zážitků a vývoje psychiky. Procházka (2012) poukazuje, že samotné sociální prostředí uplatňuje na člověka zásadní vliv a vede jej procesem socializace, kdy se z biologického tvora stává společenská bytost. Kraus (2008) upozorňuje, jak je v celém tomto procesu poté důležitá také sociální kreativita, která se podílí na způsobu utváření vztahu k druhým lidem, ke svému okolí i sobě samému, na aktivním uchopení životních situací a konstrukci životního stylu. Podobně se k tomu vyjadřuje i Bakošová (2005), neboť podle ní rodina utváří přirozené prostředí pro jedince a výchova v rodině má v nás rozvíjet vztah k sobě samému, vztah ke společnosti (lidem) a vztah k přírodě.

My se v naší práci soustředíme také na adolescenty, neboť mládež si ve společnosti utváří „vlastní“ celek. Buduje si svou subkulturu (móda, pravidla komunikace, tanec, hudba, literatura), vlastní instituce či hnutí. (Kraus, 2008). K tomu se pojí i fakt, že odlišná sociální prostředí vykonávají různý tlak na své příslušníky (Berger, 1991). Giddens (2013) dodává, že socializačními silami, jež na jedince působí, se stávají školy, věkové skupiny, organizace, média a případně pracoviště. Mezi aktuální témata sociální pedagogiky můžeme zařadit prostředí, neboť sociální pedagogika se snaží eliminovat rozpory mezi společností a jedincem, kultivací jedince a zajímá se i o samotný rozvoj životního stylu jedinců i sociálních skupin - s čímž se pojí naše práce (Kraus, 2008).

1.1 Rodina

V této kapitole se budeme věnovat vymezení základního pojmu rodiny dle několika odborníků z různých odvětví vědy, dále se zaměříme na její funkce a proměny.

Na rodinu můžeme obecně nahlížet, jako na prvotní, nejpřirozenější a nejvýznamnější lidskou skupinu a instituci, jak uvádí Reichel (2008), který dále poukazuje, že může být pojímána v ekonomickém smyslu i jako primární stavební element sociálních struktur. Z těchto důvodů se rodina stala námětem pro řadu vědeckých disciplín (sociologii, psychologii, antropologii, ekonomii ...), které nám přinášejí mnoho zajímavých pohledů.

Z pohledu *sociologie* můžeme rodinu chápat jako *rodinné soužití*, jež nabývá několika odlišných podob, a to zejména proto, poněvadž podléhá nejrozmanitějším demografickým faktorům, jako jsou kupříkladu věk v okamžiku sňatku, plodnost, ekonomické faktory (rozsah majetku) ale i náboženské hledisko. (Montoussé, Renouard, 2005)

O rodině můžeme hovořit také dle Havlíka (2015) jako o *nejdůležitějším kulturním mediátoru*, neboť zaopatřuje prvotní přenos kulturních prvků, kterými jsou například: pravidla chování, hodnoty, řeč.

Giddens (2013, s. 308-309) upozorňuje na důležitost vztahů, neboť dle něj „*Rodina je skupina osob, spojených přímým příbuzenstvím, jejíž dospělí členové a členky na sebe berou zodpovědnost za děti*“.

Giddens (2013) dále pokračuje a připomíná, že bychom měli brát v potaz, že se ve světě setkáváme s mnoha různými kulturami. Od toho se také odvíjí i rodinné systémy. Ty se v různých kulturách velmi liší, takže typy rodinných kontaktů, které děti po celé Zemi prožívají, mají několik podob. Nejvýznamnější osobou v raném věku dítěte bývá matka, ale povahu již existujících vztahů mezi matkami a jejich potomky velmi ovlivňuje forma kontaktu a jejich pravidelnost. To se odvíjí od charakteru rodinných institucí a jejich vztahu k dalším skupinám ve společnosti. Co se týká moderní společnosti, raná socializace obvykle probíhá v prostředí méně početných rodin, přičemž máme na mysli rodinu s jedním, maximálně dvěma potomky. V *jiných kulturách* se často v rodinách objevují i tety a strýcové, prarodiče, kteří se podílejí na chodu domácnosti a jsou součástí života dítěte od narození. Avšak i v moderní společnosti existuje několik variant podob rodin, mezi něž můžeme například zařadit výchovu dítěte jedním rodičem. Giddens (2013) toto pojednání uzavírá míněním, že i přes tyto všechny varianty přetrvává rodina jako klíčový socia-

lizační faktor od narození dítěte po jeho dospívání a poté i nadále ve vývojovém sledu jednotlivých generací.

Na základě *sociologického slovníku* můžeme rodinu chápat jako formu dlouholeté solidární koexistence osob spojených příbuzenstvím zahrnující alespoň rodiče a jejich potomky. Další atributy toho, co je rodina, jsou podmíněny sociokulturně. Řadíme mezi ně: společné bydlení, příslušnost ke společné příbuzenské linii, společnou produkci, konzumování statků a další. Zde jsou jako funkce rodiny označovány: reprodukce lidského rodu a výchova dětí. Rodina postupně od počátku novověku přenechává některé ze svých funkcí státním a dalším institucím, což způsobuje jisté rodinné krize, které jsou patrné například na vysokém procentu rozvodovosti. Rodina však i přesto setrvává významným prostředím socializace intimity a sociální podpory. (Jandourek, 2012)

Nyní se odpoutáváme od pojetí ze sociologického hlediska, které nám rodinu nastínilo jako „základní stavební jednotku“ lišící se i na základě různých kultur a nyní se podíváme na vymezení z hlediska psychologie, jež nám odhalí, jaký vliv může mít rodina na vývoj jedince.

Z *psychologického* hlediska je podle Hartla a Hartlové (2015) rodina společenská skupina spojená manželstvím, pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.

Vágnerová (2004) zdůrazňuje, že nejdůležitějším socializačním prostředím je rodina. Dítě a jeho rané sociální zkušenosti vytvářejí základ, který zahrnuje komplex prvotních zkušeností s působením sociálního světa. Pro samotnou socializaci dítěte, je velmi důležité, jaká tato rodina je, jak potomka přijala a jakou pozici v rodině zaujímá. Významným předpokladem pro dobrý socializační rozvoj je to, že rodiče dítě přijímají bezpodmínečně, bez ohledu na jeho vlastnosti a kompetence. Rodina vystupuje na jedné straně jako reprezentant společnosti a jejích sociokulturních tradic, avšak na straně druhé je každá rodina něčím specifická.

Z hlediska *antropologického* bychom rodinu mohli podle Eriksena (2008) chápat jako určitou formu příbuzenství, jelikož v několika společnostech je příbuzenství tou nejdůležitější sociální institucí. Příbuzenská skupina ve spoustě situací přebírá starost o živobytí, manželství, ochranu a sociální identitu individua.

Z pohledu *pedagogického*, reprezentovaného autory Pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová, 2013), můžeme rodinu chápat jako nejstarší společenskou instituci, která plní funkci socializační, ekonomickou, sexuálně-regulační, reprodukční a další. Vytváří

specifické emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Za nejčtenější model rodiny je považována rodina tzv. nukleární, která je tvořena rodiči a dětmi. Je nutné poukázat i na to, že se během posledních několika let model rodiny výrazně změnil. Roste variabilita rodinných typů, začleňujících nejen rodinu vlastní a úplnou, ale rovněž rodinu neúplnou, nevlastní a náhradní. Současná doba inklinuje k náhledu na rodinu jako na sociální skupinu nebo členství žijící ve vlastním prostoru - domově, naplňující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem.

Na základě výše uvedeného můžeme s Helusem (2015) konstatovat, že rodina je jednou ze základních strukturálních složek společnosti. Je zcela stěžejní složkou, pokud se jedná o zajišťování péče o děti a mládež, obzvláště pak o budování prvotních dispozic pro rozvoj osobnosti v socializačním procesu.

1.2 Funkce rodiny

*„Rodina, navzdory proměnám, kterými prochází, problémům, s nimiž je konfrontována, a pochybám, kterým čelí, zůstává svébytným druhem lidské pospolitosti, bez kterého si většina současníků nedovede svůj život představit. Především je významným, byť pro mnohé už vratkým stabilizátorem intimní mezilidské vzájemnosti – útočištěm domova. Jejím zvláště závažným úkolem ale je realizovat svou **funkčnost vůči dítěti**.“* (Helus, 2015, s. 219)

Při definování jednotlivých funkcí rodiny, jsme jako náš hlavní odrazový můstek použili Heluse (2015), jenž vymezil deset základních funkcí rodiny. My si je teď následně velmi stručně představíme:

- 1) Jako první ze základních funkcí rodiny je **uspokojování základních, primárních potřeb** potomka v raných stádiích života. Jedná se o uspokojení biopsychických potřeb, jako je například: jídlo, pití, spánek, hygiena atd. K těmto základním funkcím řadíme rovněž i uspokojení psychických potřeb, což znamená uspokojení potřeb bezpečí, lásky, adekvátního množství a intenzity podnětů.
- 2) Druhou funkcí rodiny je **uspokojování velmi závažné potřeby organické přináleživosti dítěte**. Tedy potřebu domova, potřebu mít „svého člověka“ (svou matku, otce) a identifikovat se s ním. To, že dítě vkládá svou důvěru rodičům bez zábran a s pocitem jistoty, je základ povědomí, že je dítě součástí spolehlivých a mezilidských vztahů.

- 3) Dalším důležitým přístupem rodiny je, že *dítěti poskytuje od nejútlejšího věku akční prostor*, tzn. volnost pro jeho aktivní projev, činnou seberealizaci, součinnost s druhými. U dítěte se v průběhu života formuluje, rozvíjí, diferencuje nezměrně důležitá životní osa. Nejlépe ji vystihuje prožitek „já jsem a jedním“, „umím, dovedu, zvládnou“.
- 4) Následující funkcí je *pozwolné uvádění dítěte do vztahu k věcem rodinného vybavení* - k zařízení domácnosti, předmětům hezkým a cenným. *Záměrně i mimovolně* vedeme dítě k tomu, aby vědělo, že ony předměty mají jisté hodnoty, které pro nás něco znamenají, a podle toho k těm předmětům přistupujeme různými způsoby: užíváme je podle určitých pravidel, chráníme je a udržujeme je v pořádku.
- 5) Nadcházející funkce je také velmi důležitá, neboť rodina je místem, *kde si dítě uvědomuje prvopočáteční prožitek sebe sama jako chlapec či dívka*. Vkládá do tohoto sebepojetí pohlavní obsah a smysl, čemuž napomáhají vzory otce a matky.
- 6) Dále rodina *nabízí dítěti bezprostředně působící vzory* a příklady. Skrze lásku k otci a matce, vžívání se do jejich rolí v nejrůznějších situacích, napodobování jejich jednání, přemýšlení o jejich životě se dítě učí vidět ve druhém člověku osobnost a samo touží být osobností.
- 7) Rodina *vede dítě k upevňování a dále prohlubování povědomí o povinnostech, zodpovědnosti, ohleduplnosti a úcty* jako něčeho, co je neodmyslitelnou součástí života. Probíhá obvykle formou nenásilného zapojování dítěte do společenských činností rodinného kolektivu – ať už ve formě hry, pracovní, zájmové či rekreační činnosti.
- 8) Rodina dítěti rovněž *otevívá možnost stát se součástí mezigeneračních vztahů*, díky nimž, tak může naprosto proniknout do chápání lidí různých věkových kategorií, různého založení a postavení. Máme tím na mysli, že rodina začleňuje svého potomka nejen do vztahů s rodiči, ale také do vztahů s prarodiči, mladšími i staršími sourozenci, příbuznými i přáteli.
- 9) Prostřednictvím rodičů, prarodičů, sourozenců, příbuzných a přátel *rodina vzbuzuje v dítěti ideu o širším okolí, o společnosti ve světě*. Jedinec si tak ujasňuje svět profesí, svět nejrůznějších občanských povinností, ale také to, že se může ocitnout v nesnázích a že na něj mohou „číhat“ různé překážky, kterým je nutné čelit.
- 10) Desátá funkce rodiny, která nám uzavírá všechny základní funkce, nabývá velké důležitosti. *Rodina je pro děti a dospělé prostředí, kde se mohou svěřit, kde očeká-*

vají naslouchání, radu i pomoc; je útočištěm životní bezradnosti. Tato funkce nabývá na významu hlavně se vstupem dítěte do školy, neboť se zesiluje období nezdarů, neúspěchů a krizí. Rodina zde působí jako významný zdroj životní rovnováhy.

Pro srovnání jednotlivých funkcí rodiny od Heluse (2015) si následně uvádíme vymezení od Reichela (2008), které se nám jeví známějším.

Při popisování základních funkcí rodiny se nejprve pozastavíme u funkce **sociálně-reprodukční**. V rámci rodiny se člověk učí sociálně žít, patřičně hrát adekvátní sociální role a stává se tedy sociální bytostí. Zároveň je rodinou seznamován se společensky platnými hodnotami i normami a tím je uváděn do soukolí sociální konformity. Rodina (vyjma sociálního know-how) předává jedincům, které začleňuje do společnosti, také vlastní společenskou pozici (svůj kulturní kapitál, sociální, ekonomický i symbolický), čímž souběžně dochází k reprodukci sociálních nerovností.

Jako následující funkci rodiny můžeme uvést funkci **biologicko-reprodukční**. Můžeme říci, že mimo adopci a případy nemanželských či mimomanželských potomků, se rodina obvykle rozrůstá „zevnitř“. Jednak tato funkce přináší uspokojení rodičovské touhy, a navíc uspokojuje i sexuální potřeby a to zcela legálním a společností přijatelným způsobem. Plozením dětí rodina také přispívá k biologické reprodukci společnosti.

Další funkcí, jež se řadí mezi ty základní, je funkce **kulturně-reprodukční**. Za její pomoci, rodina obeznamuje své členy se společenskou kulturou, se všeobecně validními materiálními i nemateriálními hodnotami a příslušnými normami. Touto funkcí **rodina zabezpečuje kulturní kontinuitu společnosti**, neboť jsou tradice předávány z generace na další členy rodiny, a i když dojde k malým modifikacím, způsobeným rozvojem doby, tak jsou tyto tradice i nadále předávány následujícím generacím.

Důležitou roli rodina hraje také při **naplňování funkce ekonomické**. Tím máme na mysli obzvláště uspokojování základních potřeb členů, jež mají materiální až existenční povahu. Řadíme sem výživu, bydlení, ošacení, zařízení domácnosti a současně i výdaje spojené se studiem či zájmovými činnostmi členů. **Spotřeba rodin se poté odráží v parametrech růstu ekonomiky společnosti**. Rodina je tedy jak producentem, tak i spotřebitelem, v neposlední řadě i daňovým subjektem, a tak přispívá i k ekonomické reprodukci společnosti.

Ve **fungující** rodině můžeme identifikovat řadu aktivit, které můžeme shrnout a označit jako **funkci terapeuticko-pečovateľskou**. Jedná se především o způsobilost rodiny pečovat

o své členy ohledně jejich sociálního, psychického a somatického zdraví. **Typickou** rodinnou funkcí **je funkce výchovně-vzdělávací**, i když v současné době již rodina nemá v této oblasti rozhodující roli. Péči o ni do jisté míry převzal systém specializovaných institucí. První etapa výchovy se již odehrává v raných fázích vývoje jedince prostřednictvím rodiny, tedy výchovy rodinné. Ta bývá pokládána za velmi **důležitý stavební kámen celého procesu výchovy vzdělávání dítěte** a zůstává i nadále významným výchovným činitelem. V procesu vzdělávání **dopívajících členů**, při jejich přípravě na budoucí povolání, potom **rodina mizí ze scény úplně**.

Na závěr si uvedeme **funkci obrannou**, která byla typickou a neodmyslitelnou součástí pro rodiny žijící před řadou století. V současné době naší civilizace je tato funkce zcela přenechána na příslušných institucích moderního státu. (Reichel, 2008)

K výchově v rodině se také vyjadřuje **Bakošová** (2005), která uvádí, že **výchova v rodině vždy vycházela ze školní výchovy a ta zase od výchovy společenské**. Ve všech historických obdobích je nezbytné v rodině vychovávat děti k hodnotám lásky, slušnosti, úcty, tolerance, přátelství, solidarity a dobra. Výchova v rodině má rozvíjet:

- **vztah k sobě samému;**
- **vztah ke společnosti, k lidem, k rodině;**
- **vztah k přírodě.**

Nyní si tyto vztahy následně přiblížíme. **Vztah k sobě samému** má být podmíněný láskou a úctou k životu, zachováním zdraví, rozvíjením životního stylu a zabezpečením vzdělání. Rodinná výchova má dítě kultivovat v oblasti svobody a zodpovědnosti, tedy nastolit dítěti svobodu v rozhodování, ale zároveň jej upozornit že za své činy nese zodpovědnost. Je zapotřebí vychovávat takovou osobnost, která bude mít dobrý hodnotový základ a bude schopná se přizpůsobit a sladit se společenskými požadavky.

Vztah ke společnosti, k lidem, k rodině spočívá ve vychovávání dítěte a vedení jeho **dobrých vztahů k jiným lidem**. Rodina by měla dítě vést ke schopnosti kooperace, umění se přizpůsobit a rozhodovat. Toto je klíčem modelu, který si dítě v rodině osvojuje.

Vztah k přírodě – devalvační skutky lidí, jež vážně ohrožují životní prostředí (znečišťování ovzduší, vody, lesů) by neměly být rodinou akceptovatelné. Rodiče mají v dítěti vzbuzovat lásku k přírodě a vést jej k její ochraně. Autorka také poukazuje na to, že pro rodinnou

výchovu, *je vážným ohrožením nezáměrné výchovné působení*, čímž máme na mysli vliv televize, počítačů, filmů a podobně.

Tato podkapitola nám pojednává o tom, že rodina se nejeví pouze jako vstup do manželství a následné „pořízení“ dítěte, ale také to, že rodiče mají jisté povinnosti, které musí plnit, neboť jen oni sami působí na vývoj jedince v prvních letech života. Musíme si uvědomit, že plnění funkcí v rodině, není stejné jako plnění úkolu v matematice. Nejedná se o jednodenní záležitost, nýbrž o „běh na dlouho trať.“ Proto je velmi důležité vědět, v jaké situaci se rodina ocitá, a zdali je zcela funkční, neboť funkčnost rodiny je pro plnění jejích funkcí zásadní.

1.2.1 Současná rodina

Hovoříme-li o současné rodině, tak Singly (1999) nám připomíná, že rodina setrvává i nadále jako jeden z nejvíce zásadních opěrných bodů a institucí socializace člověka, i přes veškerá úskalí, kterými v dnešní době prochází. Máme tím na mysli klesající soudržnost současných rodin, hrozby, které vyplývají z rozvolněnosti manželských vztahů a nárůstů rozvodovosti. *„Tvář rodiny, způsoby jejího fungování, podoby rodinné intimity se mění. Některé opěrné pilíře rodinného života však již více než století zůstávají.“* Zaměříme-li se na proměnu rodiny, poukážeme na dva rysy, které jsou pro ni figurující, a jimiž se výše uvedený autor zabývá. Jedná se o pojmy: *„privatizace“*, neboť se při stanovování kvality rodiny stále více vyzdvihuje spíše kvalita interpersonálních vztahů uvnitř ní, a o její *„socializaci“*, poněvadž se do ní stále více vměšuje stát. Tím, že se stát stal součástí života domácností, se moderní rodina ocitá pod dohledem. Společnost se také snaží o jiný pohled na dítě a v případě potřeby, chce dítě ochránit. Můžeme také poukázat na to, že i v této publikaci se autor shoduje s ostatními: rodinu tvoří manželé a malé děti, což označuje jako tzv.: „centrální zónu“, jenž je obklopená tzv.: „vedlejšími zónami“ – předky a potomky. Nové postavení dítěte se také pojí s jistým zúžením rodiny, neboť rodina se musí zmenšovat z důvodů, že se rozšiřuje sociální prostředí, se kterým jsou všichni jednotlivci v bezprostředním kontaktu. Rozšiřování prostředí přenechává poté více prostoru pro individuální odlišnosti. V našem případě to znamená, že osobnost členů rodiny se stále více vymaňuje z rodinného kruhu - současná rodina je institucí, kde individualita jednotlivých členů je větší než v tradičních rodinách. (Singly 1999, s. 5-14)

Bavíme-li se o současné rodině, máme na mysli takové její rysy, jimiž se různí od rodiny nesoudobé, někdejší, v mnoha případech pro nás v dnešní době těžko představitelné. Zpět-

ný pohled na historii rodiny nám však pomůže lépe porozumět a zorientovat se v problémech soudobé rodiny.

Současnou rodinu můžeme charakterizovat na základě specifických znaků, respektive trendů. Její rysy se skrývají pod několika pojmy, jak uvádí Helus (2015, s. 201), neboť současná rodina je označována jako:

- *nukleární neboli jádrová,*
- *manželská,*
- *dvougenerační,*
- *intimně vztahová nebo též rodina centrální vztahové zóny,*
- *privátní individualizace.*

Současná rodina je tedy rodinou **nukleární (jádrovou)** ve smyslu, že pozůstává z několika málo členů, kteří tvoří její jádro a zároveň sdílejí intimní soužití, které je v tomto případě jejím nitrem. Ono jádro tvoří **partnerská dvojice**, ať už je sezdaná či nikoliv. Do této doby jsme měli na mysli **rodinu partnerskou/manželskou**. Manželé jsou otcem a matkou pro své děti, o které pečují, a tím samozřejmě poukazujeme na to, že se jedná o **rodinu dvougenerační**, neboť pozůstává z generace otce a matky a generace dětí. Tím také můžeme upozornit na odlišnosti oné současné nukleární rodiny oproti rodině tradiční, velké. Jedná se o **rodinu intimně vztahovou**, o které můžeme říci, že funguje jako „soukromý prostor“. Dalším základním znakem, který nás uvádí do povědomí o současné rodině, je **privátní individualizace**. Zde se jedná o vymanění z pout klasických tradic, historicky předávaných zvyků a závazků, majetkových a profesních předurčeností. Je znamením individualizace, protože se jedná o možnost i nutnost rozhodovat se a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost. S privátní individualizací se objevuje **společenská kontrola**, která zasahuje do života jedinců jako korektiv a jako stanovení zásad náležitého života. (Helus, 2015)

S pojetím rodiny se také začíná objevovat pojem sendvičová generace, na který ve své publikaci odkazuje Bertini (2013). **Sendvičová generace** – fenomén, jemuž je v posledních letech věnováno stále více pozornosti, jelikož se jedná o situaci, ve které se mnohdy může ocitnout každý z nás. Pod **pojmem sendvičová generace** máme na mysli **jedince, kteří dospěli do středního věku a nacházejí se mezi svými nezaopatřenými dětmi a stárnoucími rodiči**. Obstarávání a naplňování potřeb pro své blízké (seniory v rodině, své potomky) se může pečujícímu členu v rodině zdát jako „nekonečný kolotoč“. Nehledě na to, že musí ještě zvládat požadavky v povolání a péči o domácnost.

„Výzkumy ukázaly, že většina českých seniorů si představuje i v nemohoucnosti s pomocí blízkých či profesionálních pečovateli zůstat doma. S tím, že by se o staré rodiče měly postarat jejich děti, souhlasilo 84% Čechů a Češek.“ (Bertini, 2013, s. 16-17)

1.2.2 Proměny současné rodiny

Rodina je nejstarší lidskou společenskou jednotkou. Existovala zde již od pradávných časů, kdy se ještě člověk ani zdaleka nepodobal člověku, jak ho známe v dnešní době, jak píše Matějček (1994). Zároveň ukazuje, že rodina vznikala nejen za účelem přirozeného pohlavního pudu, který vede k funkci biologicko-reprodukční, ale zejména z potřeby své radosti opatrovat, učit, vzdělávat a připravovat na „cestu“ životem.

Proměnou rodiny se také zabývá Satirová (2006), jenž nám nastiňuje odlišný svět mužů a žen, který je pro rok 1900 a počátek dvacátého století typickým. Během tohoto období existovaly dva rozdílné světy: pro muže a pro ženy. **Svět mužů** se považoval za superiorní a pro ženy zcela nedosažitelný. Představoval svět soupeření, fyzické odolnosti, sexuální zdatnosti, intelektuální činnosti, nadvlády, tvrdosti, moci a síly, jakož i ochrany slabých. **Svět žen** naopak představoval slušnost, jemnost, přívětivost, rození dětí a jejich výchovu, služby manželům, což zahrnovalo být dobrou kuchařkou a hospodyňkou. Být „starou pannou“ znamenalo totéž jako stát se společenským psancem. Mnoho žen zvolilo raději nešťastné manželství, což představovalo menší zlo. V dnešní době v případě, kdy si má žena vybrat mezi manželstvím jen pro manželství a mezi životem bez manžela, volí jednoznačně svobodu. Dnes ženám nestačí být jen druhé v pořadí (nesouhlasí s tím). V současnosti jsou mnohé ženy hlavami rodin, nebo se alespoň podílejí na jejich finančním zabezpečení. V dřívějších dobách chyběla informovanost o plánování rodiny a regulaci porodů. Jediným ze způsobů regulace porodů byla zdrženlivost, potraty byly nezákonné a nebezpečné. Plánování rodiny je v dnešní době hojně využívané a většina považuje regulaci porodů za přijatelnou a žádoucí.

Lze konstatovat, že na počátky současné rodiny velmi působil nástup průmyslové revoluce a že se stával hlavním typem rodiny už od přelomu 19. a 20. století.

Na proměnu a vývoj rodiny po 2. světové válce se zaměřuje Sullerotová (1998 in Helus 2015, s. 205), která si tato období rozdělila do tří etap. Její analýzy se staly důkazem pro to, jak dynamickým útvarem je současná rodina a jak reaguje na události sociálně kulturního makrosvěta.

Autorka v díle vychází od roku 1945, neboť druhá světová válka zasáhla rodiny v celé Evropě. Přímo miliony mužů musely odejít od svých rodin, ve válce utrpěly zranění, žily v zajetí nebo dokonce jejich pout' skončila smrtí. Jejich obětování rodinám nic nepřineslo. Starci, ženy i děti byli deportováni a umírali v plynových komorách. V této době se však zrodilo i prohloubené prožívání hodnot rodiny, jako pevné sounáležitosti v těžkých situacích. V těchto krutých dobách bylo jediným pozitivem to, že lidé mohli být „mezi svými“. Rodina se stala jedinou jistotou, která dávala lidem sílu přežít ve chvílích ztráty všech jistot. Důležitou roli zde hrál také vztah k dětem – chápaný jako stvrzení rodinné úplnosti.

První ze tří etap se vymezila léty od roku **1945-1964**. V tomto období narůstá ve všech zemích Evropy sňatečnost a klesá věk, v němž jedinci vstupují do manželství. Manželství a rodičovství se objevuje s převládající hodnotou u mladých párů. Důležitost věna a starost o rodový majetek se staly věcí zanedbatelnou. To, co zde mělo vysokou hodnotu, byl vroucí cit, vzájemná podpora, radost z dítěte. **Podstatným projevem** této doby **se stal tzv. baby boom** – tedy velký nárůst porodnosti, který se ale **projevoval především vztahem k dítěti**.

Od **šedesátých let** se započaly kumulovat jevy připravující změnu – nástup **druhého dějství ve vývoji současné rodiny**. Mezi tyto jevy Salluterová zahrnuje:

- nárůst významu materiálního/ekonomického zabezpečení rodiny;
- na významu nabývá zajištění podmínek života;
- zaměstnanost žen je stále naléhavější → důraznější a větší podíl mužů na chodu domácnosti;
- **nastupuje trend zrovnoprávnění obou pohlaví, emancipace žen;**
- vyvstává i problém kontroly porodnosti – **antikoncepce**, práva přerušování těhotenství – problém vysoce kontroverzní.

Druhá etapa ve vývoji současné rodiny se ohlašovala zhruba od roku 1964 a trvala zhruba do osmdesátých až devadesátých let. Od roku 1964 se začíná objevovat **zjevný pokles porodnosti rodin**. Ten zasahuje až do naší současnosti. V tomto období se také začíná uvažovat o **krizi rodiny**, za jejíž příčiny můžeme označit již zmiňovaný dramatický pokles porodnosti a sňatečnosti, spojený s nárůstem rozvodovosti a dalšími sdruženými jevy. **Zvyšuje se také počet dětí žijících pouze s jedním rodičem, přibývá nesezdaných manželství** čili alternativních forem pospolitého života mužů a žen.

Třetí etapa vývoje současné rodiny se datuje od přelomu osmdesátých a devadesátých let minulého století a charakterizuje naše dny. Během tohoto období jsou patrné následující problémy:

1. **nárůst rozvodů**, uzavírání druhých a třetích manželství, nestabilní prostředí pro výchovu dětí, sblížení či konflikty s vlastními sourozenci,
2. s oslabením tradičních rodin (kde je zastoupena role otce i matky) a oproti tomu rostoucím počtem rodin samoživitelů mohou vyvstat nové problémy s identifikací genderu
3. dětem se nedostane přímých zkušeností s hodnotami rodinného svazku, na druhou stranu stávající rodinné svazky budou otevřenější vůči svému sociálnímu okolí, než jak tomu bylo u tradičních rodin, větší roli bude hrát svět známých a přátel- neboť se na ně budou jedinci spoléhat a hledat oporu tam, kde již opora rodinného zázemí neexistuje. (Sullerotová, 1998 in Helus 2015, s. 205-209)

Dítě a tradiční rodina? Již dříve v tradičních rodinách bylo samozřejmostí narození dítěte u sezdaných rodičů. Manželství v této době bylo převážně uzavíráno za rozhodujícího působení rodičů, respektive širší rodiny. **Potomek zde nebyl vnímán stejně jako v současných rodinách, ale byl chápán jako:**

- **domácí pracovní síla** – měl všemožně pomáhat při obstarávání prostředků na obživu
- **dědic rodového majetku**, garant jeho uchování a rozmnožení
- **garantem péče o rodiče**
- **povinností** – bezdětná rodina byla chápána jako tragédie, prohřešek – nějaká velká hříšnost, která vyžaduje velký trest

Tyto všechny znaky postupem času ztrácely na významu, až vymizely úplně, jak uvádí námi již výše zmiňovaný Helus, (2015. S. 209-215).

Na výše uvedeném tvrzení můžeme navázat známým výrokem od Singliho (1999) a to: „**Dítě je králem.**“ Neb takto je nazváno období, od kterého děti nejsou již chápány z hlediska možného dědictví. Jsou posuzovány samy za sebe jako osobnosti. Tato přeměna statusu dítěte se odrazila v pozornosti věnované maličkostem každodenního života a v požadavku na dětskou rovnoprávnost.

Na současné postavení dítěte v dnešní době, reaguje také Helus (2015), který uvádí, že rodiče počítají s tím, že nebudou odkázáni pouze na pomoc dětí ve stáří. *Mít, či nemít děti v dnešní době je spíše otázkou věci osobního rozhodování*. Dítě dnes znamená:

- zásah do kariéry
- zásah do navyklého způsobu života
- zásah do osobní ekonomiky
- starosti, jak se s působícími problémy a zátěžemi vyrovná partner
- kladení otázek typu: Jaké vlastně dítě bude? Co z něj bude vyrůstat?
- mnozí mladí lidé zvažují, zdali je zodpovědné přivést dítě, do světa, ve kterém se objevuje spousta problémů a přináší tolik nejistot a úskalí.

Narození dítěte však nepřináší jen negativa, ale také *pozitiva*, která v neposlední řadě zaznamenáváme spolu s Helusem (2015). Zmiňuje, že mezi ta nejvýznamnější patří: *dítě dává našemu životu hlubší význam* – žijeme pro někoho, kdo nás potřebuje, kdo je na nás zcela odkázán, přináší nový rozměr našemu životu. Narození dítěte je možno považovat také za *šanci vzájemného sblížení obou rodičů a regeneraci lásky* ve zcela novém smyslu. Závěrem poukazuje, že se dítě stává pro některé rodiče také *výzvou pro to vydat ze sebe to nejlepší*, zbavit se života, jaký byl doteď, a začít život takový, jaký má být.

1.3 Vrstevnická skupina

Každé věci, která se nás nějakým způsobem dotýká, připisujeme důležitý význam. V případě, kdy takovou důležitou věc nemáme, uvědomujeme si její potřebu. Naopak pokud tu věc máme, její nezbytnost nepocítujeme a začneme ji vnímat, až když věci pozbudeme. Úsilí o naplnění většiny našich potřeb nás přivádí do sociálních skupin, jak dále uvádí Novotná (2010), neboť v nich se uspokojují snáze, než když jsme na ono úsilí sami. *Saturací* nazýváme uspokojení potřeb, *deprivací* naopak jejich nenaplnění. Urban (2008) dodává, že sociální skupiny můžeme chápat jako značně trvalé sociální útvary složené nejméně ze tří lidí. Jedinec se do nich může jednak narodit, nebo do nich může na základě dobrovolnosti vstoupit.

Petrusek (2009) poukazuje na pokles role sociálních skupin a na jejich změnu. Můžeme říci, že v tradičních a moderních společnostech jsme žili v poměrně stabilních skupinách (rodina, pěvecký kroužek, skauti). Dnes člověk žije spíše v sociálních sítích. V sociologii má sociální síť dva významy: 1) *tradiční*, jenž je spojený s pohledem sociální antropologie

na malá tzv. *preliterární společenství*, ve kterých došlo ke zjištění, že role vzájemných vztahů tvořících sítě jsou mimořádné a že lidé sice žijí ve skupině, což považují za samozřejmost, ale jejich sociální život prochází neustálou směnnou kontaktů, informací, darů, které nemají *konstantní povahu*; 2) *soudobý*, který je spojen s informační společností, uvnitř nichž jsme navzájem propojeni informačními sítěmi, které obvykle *zastupují, nebo někdy i dokonce nahrazují* tzv. kontakt face-to face. Tato skutečnost roli reálných skupin do jisté míry omezila, ale nezrušila.

Smolík (2010) nám dále nastiňuje pohled na to, v jakých vrstevnických skupinách se adolescent může pohybovat, a co je pro něj typické. Pro mládež je charakteristické vytváření silných vrstevnických vztahů, které se pohybují od volných skupin až po exaktně vymezené gangy, party a mnohdy i delikventní skupiny, které mohou působit v rámci šířeji vnímaných subkultur mládeže. Tím co, je pro adolescenty osobité v oblasti týkající se chování, nám přibližuje Macek (2003). Adolescentní vrstevníci velmi rádi imitují a jsou rádi napodobováni. Nabízejí se dostupně jako modely, které zastupují nejrůznější obměny chování – atraktivním počínaje a opovrženímhodným konče. Mezi vztahy vrstevníků se rychle mění a nahrazují pozice soupeře a spoluhráče, opozičníka a soupevníka, nicméně dospívající se cítí dobře, když má pocit, že je svými vrstevníky uznáván, oceňován, zkrátka viděn.

S různým druhem chování se pojí i subkultury, na něž v následující citaci upozorňuje Smolík.

„Subkultura mládeže je typ subkultury vázaný na specifické způsoby chování mládeže, na její sklon k určitým hodnotovým preferencím, akceptování či zavrhování určitých norem, životní styl odrážející podmínky života.“ (Smolík, 2010, s. 35)

Dále Smolík (2010) vystupuje s významným aspektem subkultur, který tvoří jejich styl. Styl nám svědčí o skupině, může být vnímán jako symbol nebo znak. A skládá se z několika nadcházejících prvků:

- image – zevnějšek
- vystupování – tvořené mimikou, stylem chůze, postojem těla
- argot – speciální slovní zásoba.

Vágnerová (2005) přichází s pohledem, že by se adolescent neměl pouze upoutat na svou rodinu, neboť jeho vývoj nabývá na individualizaci i právě působením již zmiňovaných vrstevnických skupin. Úsilí o osamostatnění, jež by umožnilo potřebný prostor pro další vývoj osobnosti, bývá doprovázeno zaměřením na jiné sociální skupiny než pouze na rodi-

nu. Samostatnost zajisté nevyjadřuje osamělost a adolescent vyhledává oporu u vrstevníků, kteří se ocitají v obdobné životní situaci. Vezmeme-li v potaz význam vrstevnické skupiny - splňuje úlohu *opory v procesu utváření individuální identity*. Dospívající jedinec se tak může vyhovujícím způsobem definovat sounáležitostí ke skupině tzv. *skupinovou identitou*, která ho podporuje při překonávání procesu osamostatňování, v jeho individuaci. Spojitost se skupinou zmenšuje individuální zodpovědnost a navyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, které by jednotlivec jinak patrně nedosáhnul. Skupinová identita je důležitou součástí identity individuální.

Při získávání skupinové identity může nastat několik situací, které popisuje Novotná (2010) a mezi něž řadíme: jedinec *si osvojí skupinovou identitu jako svou ústřední*, takřka v jedinou („Já“ se rozpouští v „my“); jedinec *si osvojí skupinovou identitu jako jednu z několika svých identit* („pluralita identit“); jedinec *předstírá* z nejrůznějších podnětů osvojení si skupinové identity a získává skupinovou *kvaziidentitu* (nepravou identitu); v poslední řadě může nastat situace, ve které si jedinec *neosvojuje* ani skupinovou identitu ani kvaziidentitu (proces identifikace se nezdařil). Zatímco u prvních tří možností člen ve skupině vždy setrvává, poslední z uvedených případů může skončit odchodem ze skupiny či skupinovým vyloučením.

Utvoření dvou odvětví identifikace a zdrojů potenciální jistoty, tedy rodiny a party, se může do jisté míry podílet na větší rovnováze a může kompenzovat nelibé zkušenosti, jak uvádí Vágnerová (2005), a dle níž dále specifikujeme pojem konformita.

Se skupinovou identitou *se pojí i konformita ke skupinovým normám*, která umožňuje definovat se skupinovou příslušností. Míra podřízenosti je závislá na nabytí vývojové úrovně, pubescenti jsou k požadavkům skupiny méně kritičtí než starší adolescenti. Projevy konformity se mohou velmi lišit, od požadované úpravy image, až po nově modifikované hodnoty, uznávané normy a upřednostňující styl života. Normy chování, které uplatňují dospívající členové skupiny, se do jisté míry liší od pravidel obecně platných.

Konformitou se také zaobírá Novotná (2010), která tvrdí, že konformita je jednak pro jedince i pro sociální skupinu žádoucím stavem, kdy konformní jedinec nemá žádné problémy se skupinou a rovněž ani skupina nepociťuje problémy se svými konformními členy. Za konformní sociální skupinu lze označit takovou skupinu, v níž je většina jejích členů konformní. Z pohledu skupinového tlaku je ovšem také důležité zmínit, že existují i *konformní limity*: pro uspokojování skupinových potřeb je stejně škodlivá jak přemíra kon-

formity, tak její nedostatek. V situaci, kdy je se sociální skupinou konformní pouze menšina členů, vyvolává se ve skupině napětí a odvrací ji od jejích zájmů. Jestliže je se sociální skupinou konformní většina členů, jsou její příslušníci spokojeni se skupinou takovou, jaká je, a mají tendence ke konzervativním postojům. ***K úspěšnosti skupiny*** přispívá určitá míra ***non-konformity***.

Vágnerová (2005) spatřuje také důležitost v tom, aby byl jedinec vrstevníky přijat, a jak na něj působí opačná situace. V případě, není-li adolescent z nějakého důvodu akceptován svými vrstevníky, hledá postup, který by ho dovedl až k dopracování se k žádoucímu efektu. Při uplatňování strategií může používat vnučování, uplácení, lichotky, nebo dokonce přijme roli šaška či otroka. Občas dochází ke změně objektu a to tak, že ***dospívající jedinec akceptuje kohokoli, kdo je ochotný ho přijmout***. Častokrát se poté nejedná o volbu kamaráda na základě jeho atraktivity, nýbrž z potřeby mít alespoň někoho. ***Nezbytnost být někým přijímán*** je tak silná, že se ***jedinec*** výměnou za její naplnění ***vzdá i svých dosavadních hodnot a rolí***. Akceptuje nové, o které by ve skutečnosti nikdy neprojevil zájem, kdyby nebyly propojeny s nabídkou nějakého zázemí.

Dále Vágnerová (2005) upozorňuje, že se se změnou našich vrstevníků potýkáme v podstatě po celý život a musíme být schopni se těmto novým situacím přizpůsobovat. Jedna proměna se vztahuje ke skupině, která nastává na základní škole, ta se však po ukončení základní školy rozpadá a vznikají nové vrstevnické skupiny na střední či učňovské škole. V novém společenském kontextu musí opět jedinec prokázat své sociální kompetence, případně je upravuje nově získanými zkušenostmi. V této skupině si musí opětovně vydobýt své místo, získat pozici a uznání.

Na závěr se námi uvedená autorka vyjadřuje ke vztahu vrstevníků a období pozdní adolescence. Po období střední adolescence vliv party ztrácí na intenzitě a jedinec vyhledává hlubší přátelské vztahy, jež mají trvalejší charakter. Starší adolescenci už nesouhlasí se vším, co se ve skupině odehrává, jsou jistější, vyspělejší a pomalu se odlučují od závislosti na skupině. V tomto období jsou jedinci schopní vyjádřit svůj vlastní názor a nesouhlas nejen rodičům, ale i kamarádům. Dosažená sociální zralost se projevuje poklesem konfliktů a napětí ve skupině i mimo ni.

1.3.1 Skupinové pozice

Skupinová pozice vystihuje koncesi k činnostem ve skupině. Obsazením skupinové pozice k nim účastník získává dané ***kompetence***. Se skupinovými pozicemi se pojí nejen práva,

ale rovněž i povinnosti. Jednotlivé pozice si vytváří spontánně každá skupina sama, jak uvádí Novotná (2010).

Diferenciaci rolí se věnuje Petrušek (2009). Znamená to, že se vně každé skupiny vytvoří vnitroskupinová „dělba práce“, která má dvojí smysl: 1) na úrovni společných činností si skupina zvolí „*instrumentálního vůdce*“ (toho, kdo se ve věcech nejlépe vyzná, a z toho důvodu vede skupinu); 2) na úrovni emocionálních vztahů si skupina spontánně volí jedince s *nejvyšší neformální autoritou*, který má také ale občas vyčleněnou roli „skupinového šaška“, za horších okolností „otloukánka“ (obětního beránka).

Za nejčastěji vyskytující se pozice ve skupinách, je možné označit osm standardních, které potřebuje každá skupina k naplnění jednotlivých funkcí, a jež blíže specifikuje Novotná (2010). V čele skupiny stojí její vůdci. V sociální skupině je možné rozlišit dvě vůdcovské pozice: *úkolový vůdce*, který má právo a povinnost vést skupinu k naplnění jejich potřeb a zájmů. Jako druhého Novotná označuje tzv. *socioemočního* vůdce, který pečuje o udržování dobrých interpersonálních vztahů ve skupině. Hlavou sociální skupiny je *myslitel*, jenž je oprávněn k vytváření cílů, idejí skupiny a k plánování postupů k jejich dosažení. Důležitou pozici zastává také *kritik*, který svojí kritikou výsledků myslitele předchází případné kritice zvenčí. Další pozice, která se nabízí, je *organizátor*, který má způsobilost k uspořádání činností jednotlivých členů skupiny. Jeho pravou rukou je poté *dokončovatel*, který je kompetentní k dotažení činností do konce. Pro sociální skupinu je nezbytná také pozice pro odlehčení atmosféry, kterou zastává šašek. Poslední pozicí, o níž se zde zmíníme, je tzv. *extrovert* – zajišťující dobré vztahy „své“ vlastní sociální skupiny s účastníky jejího externího prostředí.

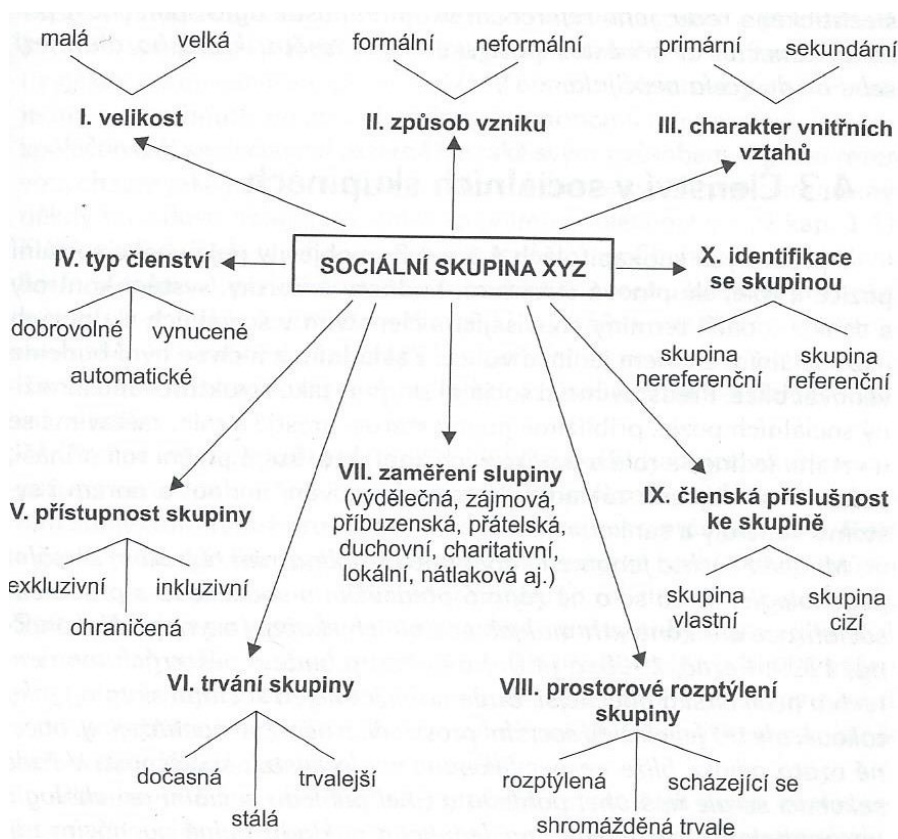
1.3.2 Typologie skupin

Prvním typem skupin, které můžeme rozlišovat na základě jejich vzniku, jsou skupiny *spontánní* a *záměrné*. Lidé se seskupují do sociálních skupin spontánně již od nepaměti. Náklonnost ke *sdrůžování* je dána jedinci jako sociální bytosti – člověk už odpradáвна ví, že osamocenímu jde mnoho věcí hůře, ale také pocit osamělosti ho nutí vyhledávat druhé. Poznatky, jež nám přinášely informace o tom, co se odehrává v interním prostředí sociálních skupin, se koncem 20. století začaly využívat i pro pomoc jednotlivcům a za tímto záměrem začaly vznikat sociální skupiny utvářené záměrně. *Záměrné skupiny* představují umělé prostředí, a proto občas bývají nazývány *skupinami umělými*, na rozdíl od přirozených (spontánních) skupin, jak uvádí Novotná (2010).

Tato autorka nám déle otvírá pohled, jakým způsobem je možné skupiny ještě dále rozlišovat. Skupiny je možné diferencovat podle délky trvání v čase. Rozlišují se skupiny *krátkodobé* a *dlouhodobé*, načež určení délky časového období je vždy relativní. Sem tam se pro velmi dlouhodobou skupinu užívá pojem *trvalá skupina*, čímž se klade důraz na její neměnnost v čase. *Situační* sociální skupinou může označit takovou, která vzniká a zaniká pospolu s určitou sociální situací. Dále si uvedeme rozdíl mezi skupinou *dobrovolnou* a *nedobrovolnou*. Vzhledem k tomu, že členem některé sociální skupiny se aktér stává na základě vlastního svobodného rozhodnutí, v jiných situacích tomu tak není, a členem skupiny se stává bez vlastního rozhodnutí. Podle míry *rozhodování* aktéra lze rozlišit: *dobrovolné* členství a členství *povinné*. Nezřídka se však stává, že rozhodování je zdánlivé a velmi omezené. Děje se tomu tak zejména, když členství v jedné sociální skupině vede ke členství v sociální skupině jiné. Můžeme rovněž nacházet rozdíl mezi skupinou *otevřenou* a skupinou *uzavřenou*. Tento typ skupin posuzujeme na základě interakce mezi interním a externím prostorem skupiny. Uzavřenost se pojí s interním prostorem skupiny, otevřenost naopak s externím. K jednotlivé typologii skupin se také vyjadřuje Urban (2006). Můžeme se také zaměřit na to, zda se jedná o skupinu *formální* či *neformální*. Vztahy členů ve formálních skupinách regulují obvykle sepsané předpisy a práva i povinnosti vymezují formálně upravená pravidla. Funkční umístění jedinců odpovídá organizačním řádům, jejichž smysl je vymezen předběžně a zvenčí. Příkladem takové formální skupiny může být vojenská jednotka. Neformální skupiny vznikají a organizují se samovolně. Typické jsou pro ně každodenní aktivity jedinců, u nichž se vyskytuje minimální oficialita ve vztazích. Účel existence těchto skupin je dodán zevnitř. Příkladem může být třídní kolektiv kamarádů. Urban dále své poznatky rozšiřuje na základě novější publikace z roku 2009. Dle ní tvrdí, že se dají skupiny rozlišit dle počtu členů na *malé* a *velké*. Malá skupina představuje relativně stálý soubor lidí do třiceti členů, jejichž činnosti jsou vzájemně propojené. Jedná se o členy, kteří mají společné zájmy, hodnoty a normy chování. Charakteristické je pro tuto skupinu, že její členové se navzájem znají a scházejí se tváří v tvář. Velkou skupinu tvoří více jak 30 lidí, kteří se vzájemně neznají, poněvadž to pro funkčnost skupiny není zásadní. Jejich setkání nejsou realizována bezprostředně. Jako příklad velké skupiny si můžeme uvést politickou stranu. U typologie skupin také nesmíme opomenout Reichela (2008), jenž se jí věnoval velmi podrobně, jak si budeme moci sami povšimnout na následujícím schématu. Taktéž můžeme rozlišovat skupiny *primární* (pro nás nejdůležitější), které umožňují *vzájemné blízké poznání* a z něj povstávající *intimní vazby*, jež jsou poté

jádrem poměrně vysoké soudržnosti skupiny; a skupiny *sekundární*, které jsou *méně osobní*, zejména funkční a instrumentální, držící se určitého cíle, projevující se bez bližšího poznání členů navzájem.

Reichel (2008, s. 131) nám přináší stručný přehled souhrnného třídění skupin, který si můžeme prohlédnout níže.



Obrázek 1 (Přehled třídících znaků sociálních skupin)

1.4 Škola

Macek (2003) upozorňuje, že *škola se stává* hned po rodině *druhým nejdůležitějším sociálními činětelem a institucí*, jenž působí na osobnost, vztahy a obvyklou každodenní zkušenost dospívajících.

Dle *zákona č. 561/2004 sb.* lze do vzdělávacích zařízení zahrnout: „§ 7 (1) Vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení podle tohoto zákona. (2) Škola uskutečňuje vzdělávání podle vzdělávacích programů uvedených v § 3.“

„§ 3 (3) Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.“

Havigerová (2011) se vyjadřuje k postavení školy v dřívějších dobách. *Škola byla* prvotně *institucí, jež používali ke kultivaci osobnosti* obzvláště movité antické střední vrstvy. Časem docházelo k historickým přeměnám školy – změnilo se *postavení instituce* (od soukromé záležitosti pro privilegované po všeobecně povinnou školní docházku), *zřizovatel* (od soukromých pedagogů přes církevní vzdělávací instituce až po státní školy), *věk jedinců*, kteří vkročili do procesu vzdělávání (ustálil se na 6 letech), *doba studia* (ta se postupem času prodlužuje směrem k soudobému trendu celoživotního institucionalizovaného vzdělávání). Změnou procházelo také *poslání instituce* – od kultivace osobnosti přes utváření osobnosti dle společenských potřeb k současné snaze vstřípnit do žáka maximální množství informací a poznatků, aby poté získal žádoucí místo na trhu práce.

Než se škola dostala na takovou úroveň, na jaké je dnes, musela projít několika změnami v průběhu celých staletí, jak nám blíže specifikuje Ondrejko (2004).

Na začátku *novověku*, se stala *příprava jedince na výkon profese institucionalizovanou*, a to ve smyslu, že docházelo k uspokojování potřeb společnosti v této oblasti. Započaly vznikat nové vzdělávací instituce – školy, které byly způsobilé na přípravu většího počtu svých absolventů, v závislosti od požadavků společnosti. Ve *středověku* tomu bylo jinak, příprava na životní dráhu se nesla v duchu učení se od mistrů, které následovali na jejich toukách, přejímali zručnosti od svých rodičů například v řemeslech. *S rozmachem průmyslové velkovýroby se finálně příprava na výkon povolání standardizovala a institucionalizovala*, což vedlo ke vzdělávání většího počtu absolventů. Zároveň došlo i k prodloužení školní docházky, zvláště od poloviny 20. století. S tím se pojí i následný pozdější vstup do „vážného života“ čili odklad od profesního vstupu do ekonomických aktivit, jak uvádí Zinnecker (1985, in Ondrejko, 2004, s. 121).

Epocha přeměny devadesátých let byla doprovázena *radikální diverzifikací školního systému*, čímž se zabýval Macek (2003), jež poukazuje zejména na střední školy. V první polovině desetiletí došlo ke vzniku velkého množství nových škol, kde se vedle státních škol začaly objevovat školy soukromé i církevní, což vedlo k poklesu počtů studentů na gymnáziích, neboť výběr odborných škol byl velký.

O současném postavení škol píše Ondrejko (2004) a uvádí, že veškeré instituce, včetně škol, jsou současně *místem komunikace a kooperace lidí*, místem, ve kterém dochází ke *vzájemné interakci a výměně rolí*. Lze tedy říci, že se všechny stávají socializačním polem s odlišnou intenzitou.

Dle Parsonse (1968, in Ondrejkoivič, 2004, s. 129) lze konstatovat, že *jednotkou sociálního systému ve škole je třída*. Učitelé a žáci vytváří podsystemy sociálního systému třídy. Kladou důraz na rozdíl mezi společenskou rolí učitele/učitelky ve škole a matky v rodině. Školní rok je dostatečně dlouhý na to, aby se mezi žáky a jednotlivými učiteli vybudovaly vztahy, nicméně není dostatečně dlouhý na to, aby došlo ke krystalizaci vyložené partikulárního vztahu. Zde si můžeme povšimnout rozdílu, neboť žák si dříve osvojuje svůj vztah k roli učitele, než k jeho individuální osobnosti, zatímco v rodinném vztahu dítě – rodič prvně dochází k individuálnímu osvojení osobnosti rodiče.

Škola jako instituce má nejen *sociální dimenzi* (existence osob, skupin, procesů a vztahů mezi nimi), ale také *dimenzi kulturní*. Do tohoto pojetí lze zařadit zejména hodnoty, normy a symboliku používanou v daném zařízení. K významným normám jednotlivých výchovných institucí patří obzvláště *řád* daného zařízení. Můžeme také sledovat, že se škola ocitá v nelehké ekonomické, právní a provozní situaci. *Škola mnohdy nemá dostačující množství informací* o žákovi, a někdy o něj dokonce ani neprojevuje potřebný zájem. Z předešlé věty poté vyplývá, že mnozí učitelé a výchovní pracovníci postrádají ucelenější obraz o dětech a mladých jedincích, které vychovávají, což uvádí Kraus (2008).

1.4.1 Funkce školy

Dle Krause (2008) a dalších autorů jako například Přadky (1978), Ondrejkoiviče (2004) a níže uvedených lze vymezit základní funkce školy.

- **Socializační funkce** – organizace výchovného procesu, musí probíhat s úmyslem přiblížit mladé generaci všechna důležitá schémata, z nichž by porozuměla, co se od ní bude nadále očekávat. (Hencka- Wohler, 1978 in Kraus, 2008, s.)
Ve školách je socializace plánovaná a jejím hlavním posláním je připravit mladého jedince na život ve společnosti (Ondrejkoivič, 2004, s. 123)
- **Výchovná funkce** – škola by měla dbát na celkový rozvoj osobnosti jedince, než jen na předávání poznatků. Měla by klást větší důraz na emotivní a konativní složky při rozvoji dítěte. (Přadka, 1978)
- **Pečovatelská funkce** – ta se pojí s obstaráním úkolů v oblasti péče o žáky. Jedná se o naplnění hygienických potřeb, stravování nebo lékařské péče, které se v důsledku společenské transformace změnily, ale ne vždy k lepšímu.
- **Poradenská funkce** – výchovný poradce (většinou učitel) by svou práci neměl soustřeďovat pouze na děti, ale i na spolupráci s jejich rodiči a učiteli. Měl by věnovat

pozornost nejen otázkám z oblasti profesní orientace, ale také problematice studijních předpokladů, diagnostice schopností, osobnostních zvláštností a podpoře v prospěchových a výchovných těžkostech.

- **Rekreační (relaxační) funkce** – k její realizaci dochází zejména mimo vyučování čili ve volném čase žáků. Škola by se rovněž měla zamyslet nad tím, jak poskytovat žákům ve svých prostorách co nejlepší podmínky pro trávení jejich volného času o přestávkách či v jiném čase mezi vyučováním.
- **Profesionalizační funkce** – pojí se zejména se středními (odbornými) a vysokými školami, jejichž úkolem je mimo jiné také pomáhat žákům uplatnit se na trhu práce.
- **Selektivní funkce** – do značné míry můžeme říci, že škola funguje jako „výťah“, který jedince vysadí v určitém podlaží, a to na základě toho, jaký stupeň a typ školy absolvuje, či jakých studijních výsledků dosahuje, jak uvádí Kraus (2008). Ondrejkovič (2004) navazuje tím, že jednou z úloh školy je rozdělit dospívající na různorodé zaměstnanecké pozice. Selektivní funkce úzce souvisí se socializační funkcí, jsou obě komplementární a v každodenním školním životě je často nemožné je od sebe oddělit.

1.5 Role učitele, žáka/studenta

Vágnerová (2005) spatřuje primární stanovisko *školy* i na úrovni sekundárního vzdělávání, kde působí jako *sjednocující a vyrovnávající prostředí*. Dospívajícího učí přemýšlet v přibližně stejných kategoriích, aby jeho chování bylo očekávatelné a odpovídalo požadavkům společnosti. Škola rozvíjí obzvláště takové schopnosti, jež se společnosti jeví jako důležité, a to je jejím zásadním úkolem. Úspěšnost v této oblasti vždy může nějakým způsobem ovlivnit sebehodnocení a postoje adolescentů. Vztah ke škole můžeme interpretovat jako *transformovaný vztah k celé společnosti*, jejím normám, hodnotám a k vlastnímu postavení, jenž jedinec zaujímá. Nepřijetí standardních norem a hodnot se může dát najevo odmítnutím vzdělání jako hodnoty majority či skupiny dospělých.

Nesmíme také opomenout klima školy, které ve školním prostředí hraje také velkou roli. „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010, s. 134)

Průcha (2002 in Čapek, 2010, s. 12) přichází se schématem edukačního prostředí třídy, jež tvoří *fyzikální* a *psychosociální faktory*. Mezi fyzikální faktory lze zahrnout: osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn a spoustu dalších. Psychosociální faktory se dále *dělí na stabilní* – trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů – *klima třídy*, a *proměnlivé* – představují krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů – *atmosféra ve třídě*.

Gordon (2015) upozorňuje na důležitost *kvality vztahu* mezi učitelem a žákem, která je pro vyučování rozhodující. Vztah, který mezi sebou učitel a žák má, je ve skutečnosti důležitější než to, co učitel vyučuje, jakým způsobem vyučuje, koho vyučuje. Je také důležité uvědomit si, že *vyučovat není to samé jako naučit se* – jedná se o dva rozdílné procesy. Pakliže mají oba tyto procesy účinně fungovat, vycházíme opět ze vztahu mezi učitelem a žákem, mezi nimiž musí existovat určité spojení, kontakt či most.

S vyučováním se rovněž pojí *kázeň*, kterou učitelé považují za jeden z nejsložitějších problémů, na který poukazuje Gordon (2015) a dodává, že nelze pochybovat o tom, že se někteří studenti chovají nepříjemným způsobem, a působí tak problémy nejen učitelům, ale i svým spolužákům. Toto je záležitost, kterou učitelé nemohou přehlížet.

Proto, aby učitel dokázal řešit různé situace, by měl vykazovat určité kompetence. Švec (1995 in Bakošová, 2005, s. 121) vymezuje tři základní kompetence učitele, a to: kompetenci *na vyučování a výchovu* (psychologické, komunikační a diagnostické), *osobnostní kompetence* jako například: kreativita, flexibilita, empatie, naslouchání, *rozdávající kompetence*: informační, adaptační, sebereflektivní.).

„Pojem sociální kompetence uvádějí např. Gillermová, Hermochová a Schubrt (1990), Bakošová (1994) a zařadí do nich: schopnost kooperovat, přesvědčit, názorně předvést, objasnit, poskytovat příklad – vzor, zvyšovat citlivost na sebe i druhé, poskytnout pomoc a podporu, lidský vztah, empatie, akceptace, schopnost řešit konflikty, schopnost efektivně komunikovat.“ (Bakošová, 2005, s. 121-122)

Učitelé mohou přistupovat k řešení interpersonálních náročných situací buď tak, že zaujmou pozici k řešení dané situace, nebo že k ní přistupují špatně zvolenými přístupy. Mezi řešícími přístupy Bakošová (2005) řadí: *konstruktivní*, ve kterých se jedná o rekonstrukci případu, *usměrňující* – vzhledem k etickým normám – a *kooperativní* – vycházející z porozumění zájmům a potřebám žáků. Za přístupy neřešící považujeme takové, při kterých se učitel chová *restriktivně, agresivně* či *únikově*.

Vágnerová (2005) nás uvádí do obrazu, jak tomu je se školou na počátku druhé fáze adolescentního období, kdy většina dospívajících jedinců přechází na střední či učňovskou školu a *dosahuje tak role středoškolského studenta nebo učně*, která nemá příliš vysoký sociální status. Sděluje skutečnost, že její držitel dosud nedisponuje dostačujícími znalostmi a zkušenostmi, což znamená, že má i omezené pravomoci. (Role studenta na vysoké škole, má vyšší společenskou prestiž, neboť prokazuje dosažení určitého stupně vzdělání.) Obě role vyjadřují *další stupeň primární sociální diference*, která započala již ukončením základní povinné školní docházky. Jejich prostřednictvím si je adolescent vědom i svého nadcházejícího společenského zařazení. Koncem tohoto období bude sociální diference postupovat v souvislosti s nástupem do povolání či volbou dalšího studia. Profesně školské zařazení působí i na rozvoj a obsah individuální identity. Pro mnohé z adolescentních jedinců je významné dosáhnout nějakého vzdělání.

Bakošová (2005) nám uzavírá celou podkapitulu a upozorňuje, jak důležitý je vzájemný vztah učitel – žák. *Pro zdravý vývoj osobnosti žáka* ve škole je tedy nesmírně důležité, když se *vyučující naučí přistupovat k situacím za pomoci přístupů řešení*, se znalostí věcí a humanistickým postojem. Výchovné situace řeší s nadhledem, má porozumění pro žákovské žerty, při potřebě potrestat se zamýšlí, zdali se jedná o jednorázový nebo opakovaný čin, řídí se poznáním. Žáci se v takových vztazích cítí bezpečně, volně, projevují více ochotu spolupráce a dosahují optimálních výsledků.

Z výše uvedeného vyplývá, že škola je důležitým socializačním činitelem, který působí na vývoj osobnosti žáků. Ve škole si jedinec rozvíjí své dosavadní kompetence, získává nové zkušenosti a navazuje nové vztahy se svými vrstevníky. Učí se vyjadřovat své názory a přejímá odpovědnost za svá rozhodnutí / činy. Pakliže chodíme do školy neradi či rádi, škola je důležitým mezníkem a součástí dlouhého období našeho života.

1.6 Média

Média, již nepostradatelné věci v současné době. Ježek, Jiráček (2014) zaujímají postoj k médiím a přinášejí nám obecný pohled na jejich definování. *Z nejširšího* hlediska považujeme *médium jako cokoliv, co zprostředkovává* něco, co se vyskytuje mezi dvěma aktéry nebo aktérem a prostředím – v podstatě prostředník či zprostředkovatel. Z toho důvodu

pojem „médiu“ můžeme chápat v různých souvislostech od fyziky a chemie až po duchovní seance.

Dle Saka, Mareše, Nové et al (2007) můžeme konstatovat, že *řeč je primárním médiem* umožňujícím člověku předávat obsahy své mysli, prožitky, city, výsledky svého myšlení, ale i metodiku různých činností. Řeč je jedním z hlavních předpokladů generování sociální entity ze souboru lidských jedinců. Ve vývoji civilizace hraje důležitou úlohu vkládání média mezi komunikující lidi, které komunikaci zprostředkovává, ale rovněž působí na její spontánnost a přirozenost. Člověk se ve svém vývoji snaží o neustále dokonalejší převedení světa přirozeného, jenž ho obklopuje, do umělého světa symbolů – vytvoření umělé virtuální reality.

Dále nám Sak, Mareš, Nová et al (2007) nastiňují existenci médií již v minulosti. Prostřednictvím médií se člověk vyjadřoval již v historii. *V první etapě* média prezentovala kresba, kámen, hliněné tabulky, papyrus a poté konečně papír. S touto etapou se pojí *vývoj řeči, včetně písma*, kde gramotnost byla omezena pouze na malou exkluzivní skupinu. *Druhá etapa*, podnícena vynálezem *knihtisku*, převedla stávající vědění lidstva do knih a uložila ho v knihovnách. Nové výsledky z oblasti vědy a kultury byly dále zprostředkovány pomocí novin, časopisů a knih. *Dostupnost knih a jejich obsahu se stala intenzivní motivací pro čtení a psaní. Třetí etapa* spočívala v *objevení elektřiny*, jejím využití a sní pojící se technologie. Telegraf, telefon, dálnopis, film, rozhlas a televize byly v etapě vyznačované jako éra páry – industriální období. *Současná etapa* médií ve společnosti *souvisí s nástupem počítače a internetu* a dále s propojením médií v technologii multimédií za použití digitalizace.

Zaměříme-li, se zejména na média *komunikační*, jak sami uvidíte, prostředníků a zprostředkovatelů komunikace je nepřehledné množství:

- zařadit sem můžeme *jazyk*, za jehož pomoci komunikujeme, rovněž i komunikační možnosti našeho těla (neverbální kódy). Označujeme je jako primární média, bez kterýchž se komunikace neobejde a jenž se používají v každé komunikační situaci;
- používání jazyka a neverbálních kódů je však omezeno, neboť podmínkou pro komunikaci je, že se zúčastnění vidí a slyší, protože kam nedokřikneme a nedohlédneme, tam komunikace končí. Lidská společnost si však vybuodovala a dodnes vytváří *prostředky, které umožňují komunikovat na velkou vzdálenost, prostor i čas*

- tedy sdělení přenášet, ukládat a archivovat. Podporou komunikace jsou takové komunikační prostředky, které se označují jako *sekundární média*. Jedno z nejvýznamnějších sekundárních médií se stalo *písmo*, neboť zapříčinilo, že jsme své sdělení začali vidět. Ke zdolávání vzdálenosti a skladování sdělení přispívají vedle písma i pošta a telefon;
- *sekundární média* zásadním způsobem rozhojňují komunikační možnosti člověka, mají také svá omezení. Tím nejvýznamnějším je fakt, že podporují obzvláště komunikaci mezi dvěma jedinci či v malé skupině. Naše společnost je však spletitý celek, pro jehož fungování je důležitá *komunikace na celospolečenské úrovni*. To nám *umožňují terciární média*. Mezi ně řadíme: *tisk* (knihy, noviny, časopisy, atd.) a *vysílací média* (rozhlas, televize). Terciární média jsou často nazývána masová, neboť připouštějí oslovit velký počet lidí, nehledě na jejich individuální rozdíly, tedy jako „masu“;
 - poslední dekáda 20. století zaregistrovala náhlý rozkvět dalšího typu komunikačních prostředků, které jsou založeny na *síťovém propojení počítačů*, digitalizaci dat a telekomunikačním přenosu. Tito prostředníci komunikace se občas nazývají jako kvartární či síťová média a jejich charakteristickým znakem je, že *v jednom technologickém celku propojují možnosti médií sekundárních a terciárních*. Nejvíce se masovým médiím přibližují zpravodajské webové stránky a úložiště filmů či televizních pořadů, neboť je možné je používat a ovládat na stejné platformě jako komunikaci se známým za pomoci e-mailu či Skype, což je blízké sekundárním médiím. Facebook nebo jiná „sociální síť“ může na jedné straně sloužit pro důvěrnou komunikaci se svým přítelem, na straně druhé může posloužit k masivnímu šíření reklamních či informačních sdělení. (Ježek, Jirák, 2014, s. 8-10)

1.6.1 Masová média

Masovými médii rozumíme taková média, která *jsou přístupná pro „širokou veřejnost“*. O tom, jaká média lze do oněch masových začlenit, přiblížíme dle následujících autorů. Bednařík, Jirák a Kopplová (2011) uvádí, že do masových médií řadíme *tištěná média* (dřevoryty, mědiryty, později fotografie), *film, rozhlas a televizní vysílání* a v poslední době také *internet*. Jedná-li se o *tisky*, patří pod toto označení zejména periodika, tudíž pravidelně vycházející noviny, časopisy určené společnosti, v menší míře i neperiodické (ojedinělé či příležitostné), případně periodické tiskoviny vymezené pro úzký okruh zá-

jemečů (odborné časopisy). Ježek, Jiráček (2014) tudíž za *typické znaky tištěných médií* považují *pravidelnost jejich vycházení*, poměrně *neomezenou dostupnost* a *obecně srozumitelný a přijatelný obsah*. Rozdíl mezi periodiky určenými pro „širokou veřejnost“ a pro zájmové a profesně definované cílové skupiny odběratelů, spočívá v tom, že u cílově zaměřených skupin předpokládají znalost primární terminologie a problematiky, zatímco u „široké veřejnosti“ tomu tak není. Bednařík, Jiráček a Kopplová (2011) poukazují, že *film* je považován převážně jako doplňující téma. Nemůžeme však opomenout, že alespoň část filmové produkce přináší některé atributy masové komunikace. *Vysílací média*, kterými máme na mysli rozhlas a televizi, jsou jako masová média mnohem snadněji definovatelná. Na televizi bylo zprvu nahlíženo jako na „rozhlas s obrazem“, tudíž jako technologické rozšíření možností rozhlasu. Na počátku televizního vysílání můžeme nalézt celou řadu přejetých rozhlasových pořadů.

K vysílacím médiím se rovněž vyjadřuje i Ježek, Jiráček (2014) a uvádějí, že pro vysílací média se mnohdy užívá výraz elektronická či audiovizuální. Televizní a rozhlasové vysílání se liší od tištěných médií vázaností na vlastnictví či držení přijímače, který umožňuje příjem signálu. Požaduje také odlišný typ uživatelské kompetence než tištěná média. Periodicita je u vysílacích médií nahrazována formou rozhlasových nebo televizních týdeníků a měsíčníků, jejich průběžností či dokonce nepřetržitostí.

Internet se stal světovým „boomem“. Dle Bednaříka, Jiráčka a Kopplové (2011) je třeba *internet* pochopit obzvláště jako prostředí, které nám umožňuje využití nejrozmanitějších produktů, z nichž pouze některé (zpravodajské servery, blogy, YouTube, ale také sociální sítě otevřené veřejnosti jako je Facebook nebo Twitter) splňují charakteristiku masové komunikace, kdežto celá řada dalších možností využití internetu (e-mail, Skype,...) se svou podstatou přibližují spíše ke komunikaci soukromé a interpersonální. Ježek a Jiráček (2014) dodávají, že síťová média vyjma periodicity a průběžnosti přidala ještě dostupnost v čase a místě – v podstatě kdekoli na Zemi. Sociální sítě umožňují intenzivní interakce mezi členy komunikace. Mezi nejpoužívanější sociální sítě patří: Facebook, Twitter, LinkedIn, MySpace a další. Prvotní z českých oblíbených sociálních sítí byly: Lidé.cz, Spolužáci.cz nebo Líbímseti.cz.

1.7 Typy a funkce médií

Co se týká *typu médií*, tak kromě vymezení médií jako celku na tištěná, vysílací a síťová, je dále můžeme dělit podle periodicity, cílové skupiny nebo obsahu. Podle místního rozsahu působení lze rozeznávat média celostátní a regionální. Vysílací média se dále člení podle typu vysílání na soukromá a veřejná. V neposlední řadě nesmíme opomenout, že média lze dělit i podle způsobu financování, jak píše Ježek, Jirák, (2014).

Tak jako mnohé další věci, i média zastávají svou roli a funkci ve společenském životě. Mezi nejběžnější funkce patří *informativní, vzdělávací, přesvědčovací a zábavní*. Neuvědomujeme si, že občas zapomínáme obzvláště na některá média, která pomáhají rozšiřovat „obzory“ uměleckého vyjádření. Ještě nikdy předtím lidé nečelili tak masivnímu útoku informací všeho druhu, jako v době, ve které žijeme. Na základě publikace Ježka a Jiráka z roku 2014 si blíže vymezíme specifické funkce médií.

Informativní funkce

Média nám sdělují celou řadu informací o světě, který nás obklopuje. Ty nás mohou buď zaujmout z pouhé zvědavosti, nebo mohou být pro někoho z nás velmi důležité. Ať se již týkají politického života společnosti, ekonomického chování, kulturního či životního prostředí, tak nám současná média poskytují rozborů těchto informací a návrhy na to, jaký postoj je k nim možné zaujmout.

Vzdělávací funkce

Kromě informativní funkce mohou média řadou svých sdělení podporovat vzdělávání příslušníků dané společnosti. Mohou systematicky napomáhat formálnímu vzdělávání – s tím se pojí například Čtenářský deník na webových stránkách současného Českého rozhlasu, jenž předkládá zvukové nahrávky děl české a zahraniční literatury. Mnohem častěji se však média stávají součástí *neformálního celoživotního vzdělávání*. Činí tak nejrůznějšími způsoby – od televizních kanálů orientovaných na dokumentární filmy či vzdělávací pořady až po zájmově zaměřené časopisy a webové stránky.

Přesvědčovací funkce

Nemůžeme si nepovšimnout, že média disponují jistou přesvědčovací mocí. Dokážou přinejmenším potvrdit, posílit či poupravit názory a postoje lidí. Za určitých podmínek je mohou dokonce vyprovokovat k jistému jednání. Přesvědčovací moc mohou média však využít přímo: reklamní a propagační sdělení. Právě z tohoto důvodu by mělo být jasně označe-

no, že se jedná o reklamu v jakémkoliv typu médií. Nicméně jasné označení snižuje přesvědčovací efekt.

Zábavní funkce

Používání médií je značně akceptovanou formou naplnění volného času. Ať už si čteme zajímavou knihu, či oblíbený časopis, posloucháme hudbu nebo stahujeme film za pomoci počítače, případně vyčkáváme na náš oblíbený seriál v televizi, toto všechno jsou standardní a společností přijímané způsoby zábavy a trávení volného času. I v tomto případě ovšem platí, že zábavní funkce není naplňována pouze v mediálních produktech, které mají bavit, ale proniká i do jiných sdělení, jako je například zpravodajství. (Ježek, Jirák, 2014)

1.8 Kyberprostor a virtuální realita

S médii se také pojí vznik *kyberprostoru* a *virtuální reality*, jak tvrdí Soukup (2011) a popisuje moderní informační technologie totožně, jako vědecké poznatky v oblasti mediální komunikace, které neustále více působí na fungování sociálních, ekonomických a politických systémů. Ruší původně nezpochybnitelné hranice mezi lidmi a stroji a ztvárňují nový typ reality, jenž je výsledkem existence moderních komunikačních strojů. Jako součást životního stylu spojeného s používáním moderních a komunikačních technologií se zrodila *kyberkultura*. Antropologové se snažili postihnout tento nový kulturní fenomén, což v důsledku vedlo ke zrození nové tématické oblasti a subdisciplíny sociokulturní antropologie – *kyberantropologie*.

Dále nám Soukup (2011) představuje pojem kyberantropologie, jenž se *zabývá studováním jedince a proměnami lidské interakce v kontextu moderních počítačových, informačních a komunikačních technologií*. Jejím předmětem je především analýza a následná interpretace kulturně utvářených sítí informací a sdílených významů, které jakožto specifický typ virtuální reality rodící se v průběhu interakce uživatelů kybernetických systémů. Sak et al (2007) dodává, že civilizační schopnost utvářet informace se tolik zmnožila, že s jejich pomocí člověk vytváří umělou (virtuální) realitu. Kromě přirozeného časoprostoru se vyvíjí jako produkt lidské civilizace *kyberprostor*. Jedinec prostřednictvím své tělesné schránky existuje v přirozeném světě, zatímco svým vědomím proniká do kyberprostoru. Bytí člověka se v digitální éře uskutečňuje v přirozeném světě, na rozhraní virtuální reality, přirozeného světa a kyberprostoru.

Jak dále uvádí, vstupením do kyberprostoru je *potlačena naše přirozená identita*. Virtuální jedinec vytváří svou identitu svobodně na základě svých zálib a kritérií. Takovým způsobem může vybranou identitu podržet v celém kyberprostoru, v jeho různorodých segmentech nebo v jistém chatu. Je možné zvolit virtuální identitu pro jeden vstup do kyberprostoru anebo pro jednoho partnera v komunikaci. Obvyklá je změna pohlaví a věku, ale i střídání jiných znaků. Napříč celým světem sdílí všichni uživatelé jeden čas a uvnitř něj mohou být aktivními i v kyberprostoru. Uživatelské rozhraní zachycuje zlom mezi realitou přirozeného světa a virtuální realitou, mezi přirozeným světem a kyberprostorem. Zdánlivou branou mezi těmito světy jednotlivce přesouvá prožitky, zkušenosti, dovednosti z počítačových her do skutečného světa.

Soukup (2011) popisuje kyberkulturu z antropologického hlediska, kterou je možné definovat jako součást kulturní praxe a životního stylu propojeného s užíváním moderních informačních a komunikačních technologií. Kyberkultura může být probádána prostřednictvím kulturních idejí, rituálů a společenských vztahů, které vznikají v kyberprostoru a za pomoci hodnot, norem a institucí, které virtuální realita vytváří a podporuje. *Jádrum kyberkultury* jsou zejména diskurzy a kulturní praktiky pojící se s využíváním informačních a komunikačních technologií.

Dále upozorňuje, že souběžně s vytříbením počítačových technologií se vyvíjela hackerská komunita, domáhající se volného přístupu k počítačům, svobodnému toku informací a decentralizaci. Sdílenou životní filosofií hackerů byla domněnka, že počítače dokážou učinit život lepším a za jejich pomoci lze vytvářet umění a krásu. S kyberkulturní scénou se však objevila nová generace hackerů – tzv. crackerů, která se profilovala jako osobitý typ kontrakultury. Crackeri se kromě rozvoje volného softwaru začali programově nabourávat do zabezpečení lokálních sítí a prolamovat ochranu placených počítačových programů.

S používáním médií se pojí i *komputerizace*. „Komputerizace znamená vybavování populace a společnosti informačními technologiemi, osvojování si počítačové gramotnosti, převádění veřejnosprávních agend do počítačových databází, jejich zpřístupňování prostřednictvím internetu a využívání nových informačních a komunikačních technologií ve všech oblastech života společnosti, které přinese jednak efektivnější a rychlejší zabezpečování tradičních funkcí a aktivit a jednak aktivity nové, které jsou možné teprve s novou technikou.“ (Sak et al, 2007, s. 37) Samotný proces komputerizace se odehrává ve společnosti strukturovaně podle řady znaků, načež dle společenského vývoje existují sociální a profes-

ní skupiny a instituce, kde je komputelizace významnější, a z toho důvodu by měla být v čele tohoto procesu, jak uvádí Sak, et al, (2007).

Komputelizace společnosti se též pojí s pojmem gramotnost v kontextu používání osobního počítače. Počítačovou gramotností se obecně rozumí kompetence k ovládnutí a používání osobního počítače. Při důkladnějším vymezení počítačové gramotnosti se jednotliví autoři v některých věcech mírně rozcházejí. Na základě výzkumu dle Ministerstva informatiky lze počítačovou gramotnost vymezit jako souhrn kompetencí k práci s nejčastěji využívaným programovým vybavením a dále schopnost uplatňovat internet ke komunikaci, k vyhledávání a zpracovávání informací (Očko, 2005). S jinou definicí se můžeme setkat od MŠMT, jež vymezuje digitální gramotnost jako: „*soubor kompetencí nutných k identifikaci, pochopení, interpretaci, vytváření, komunikování a účelnému a bezpečnému užití digitálních technologií (jejich technických vlastností i obsahu) za účelem udržení či zlepšení své kvality života a kvality života svého okolí, tj. např. za účelem pracovní i osobní seberealizace, rozvoje svého potenciálu a udržení či zvýšení participace na společnosti.*“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2015)

1.9 Působení médií

Moravec (2016) poukazuje na fakt, že v kontaktu s médii, v prvotním slova smyslu prostředníků či zprostředkovatelů, ***trávíme jako populace denně v průměru mnohem více času***, než tolik, kolik věnujeme spánku. Významnou část přitom pojímá sledování audiovizuálních obsahů – kdy se jedná o téměř čtyři hodiny denně. Rozsah audiovizuální tvorby je zásluhou dostupnosti individuálních mobilních technologií a volným přístupem k některým komunikačním kanálům, v hlavní roli s internetem.

Je nutné podotknout, že ***masová média ohromně zlepšila dosažitelnost informací***, které se ocitají u publika téměř okamžitě. Rovněž také došlo k rozšíření možnosti pro ty, jež chtějí jiné dezinformovat a zneužívat pro své úmysly. Rozvíjení nových technologií přineslo mnoho změn, zejména ve vztahu média a publika pak jednu zásadní – nelze již vyvrátit interakci obou: „zdroje a příjemce“, jak uvádí Huk (2008) a dále pojednává, že moderní a současně nejspíš nejuznávanější koncepce se proto rodí ze dvou základních předpokladů:

- z oboustranného působení: interakcí média a jeho publika;
- z mediálních textů, jež ukrývají mnoho významů, které si každý jedinec může vyložit a interpretovat na základě odlišných způsobů.

V důsledku dynamického rozvoje techniky, respektive novinek v oblasti mediální komunikace, dochází k tomu, že *se zvyšuje podíl času, který adolescenti věnují příjmu mediálních obsahů*, usuzují Vašutová, Panáček et al (2013) a odkazují na sociologická šetření probíhající na území ČR v letech 2010 a 2011, ze kterých vyplývá, že většinu volného času, kterou adolescenti mají, což je v průměru tři a půl hodiny denně, věnují právě médiím – ve výsledku je jedno, zdali se jedná o surfování na internetu, sledování televize, poslechu hudby či hraní počítačových her.

Během posledních roků si stále klademe jednu stěžejní otázku a to: *nakolik a jakým způsobem působí média na společnost*. Toto tvrzení uvádějí námi již dříve zmiňovaný Ježek, Jiráček (2014) a domnívají se, že aby společnost fungovala jako celek, tak musí být média v pozdně moderní společnosti součástí života jednotlivce. Již dříve jsme poukázali na to, že se média podílejí na organizování našeho životního prostoru a setkáváme se s nimi denně.

Podle toho, co dále uvádějí, je to obvykle již při probuzení, kdy nám mobilní telefon slouží jako budík, v průběhu snídani, kdy nás u ranní kávy doprovází rádio či televize, při cestě do zaměstnání jedeme často se sluchátky v uších či zapnutým autorádiem, a to až po zhlédnutí všeho nového – tedy: kdo nám co píše, co se stalo ve světě. Zapnutí počítače v zaměstnání a večer můžeme završit opět sledováním televize.

V neposlední řadě poukazují, že *média* také do určité míry *působí na naše postoje a chování*, jen není snadné vystihnout, jak se tento jejich vliv jeví. Patrně z toho důvodu se uchopitelnost úvahy o vlivu médií obvykle omezuje na jejich případný nežádoucí vliv. Podle některých autorů se média podílejí na podporování citové lhostejnosti vůči společensky negativním jevům – kupříkladu stále více se vyskytující násilí ve filmech, zpravodajství. Podle názorů dalších autorů v nás média vzbuzují nápodobu často spojenou opět s násilným jednáním či budí obavy, strach a úzkost. Připomíná se také, že nás média vedou ke spotřebnímu jednání a větší spotřebě, což má nakonec nepříznivé ekologické vlivy. Uvádí se, že potlačují naši kreativitu a představivost. Ohlupují nás v souvislosti s komercializací. *U síťových médií dochází k předpokladu, že by mohly vést k narušení schopnosti kontaktu s živými lidmi* (i když za pomoci síťových médií komunikujeme, jedná se o komunikaci prostřednictvím klávesnice a počítačové myši, kterou máme pod větší kontrolou než samotnou reálnou komunikaci s druhými). Pod veškerou záplavou negativních vlivů *mají média nepochybně také pozitivní vliv*. Nebývale rozšiřující se rozhled a povědomí o světě, markantní podpora gramotnosti a zprostředkování jinak složitě do-

stupných zážitků. Úvahy o vlivu médií se neposuzují pouze z pohledu jednotlivce, nýbrž i společnosti jako celku. Mohou tak ovlivňovat veřejné mínění. Mohou jistým způsobem přispívat i ke stabilitě společnosti – členům společnosti předkládají v různých podobách hodnoty, jež jsou společností uznávané. Zásadním problémem úvah o vlivu médií je nejen to, že jejich vliv je nelehko prokazatelný, ale hlavně to, že média nejsou vnější okolností, která by byla od společnosti oddělena.

2 ADOLESCENCE

Pojem adolescence je odvozen z latinského slovesa *adolescere* znamenající dorůstat, dospívat, mohutnět, uvádí Macek (2003). Nicméně je nutné podotknout, že *adolescence neexistovala odedávna*. Neexistuje ani v každé kultuře, jak poukazuje Říčan (2004) a dodává, že u nás v minulém století pro většinu lidí splývalo a bylo dáno dovršením pohlavní a sociální zralostí. U dívek to znamenalo, že se mohla vdát, u chlapců, že převzal hospodářství nebo že se měl „postavit na vlastní nohy“. Macek (2003) dále popisuje skutečnost, že někteří lidé nabývají dojmu, že v období dospívání začínají žít „naplno“ či „skutečně“. Objevuje se zde také nová kvalita *sebeuvědomování* – adolescent si uvědomuje intenzitu prožívání, i to, jak myslí a jak komunikuje s ostatními lidmi. Dospívající jedinec si je vědom svých emocionálních prožitků, tužeb a potřeb. Podle Vágnerové (2005) se adolescenti *snáží rychle zbavit dětských atributů* a jednoznačné sociální podřízenosti. Snaží se co nejdříve získat větší práva a svobodu v rozhodování, ale jen s velkou nechtí přijímají zodpovědnost a povinnosti plynoucí z dospělosti.

Jak dále Vágnerová (2005) uvádí, období mezi dětstvím a dospíváním označujeme jako dobu přechodnou. Pojímá jednu dekádu života *od 10 do 20 let*. Během tohoto období můžeme očekávat *komplexní proměnu osobnosti ve všech oblastech*: somatické, psychické i sociální. Průběh dospívání podléhá požadavkům a očekáváním společnosti vzhledem k adolescentovi. Jedná se o období hledání a přehodnocování, ve kterém má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dospět do přijatelného sociálního postavení a zformovat si subjektivně obstojnou, zralejší formu své *vlastní identity*. Thorová (2015) dodává, že s výše uvedenými očekáváním na *dospívajícího, podléhá dospívající vyšší míře stresu*, což se může projevit úzkostmi a odmítáním dospělosti. S uplynulým časem podléhají změnám nejenom společenské hodnoty, ale i životní styl, morální a sociální normy, a proto jsou zkušenosti pocitů rodičů a prarodičů z jejich období adolescence jen velmi těžko srovnatelné se zkušenostmi a pocity jejich dětí či vnoučat. Macek (2003) spatřuje primární stanovisko a významnou hodnotu v období dospívání jedince zejména v *sebereflexi a seberegulaci*.

Vstup do adolescence je dán obdobím, kdy se z mladého člověka stává muž nebo žena – tedy tělesným dozríváním. Současně se také jedná o dobu, kdy si vybíráme učební nebo studijní obor a začínáme s přípravou na určité povolání, čemuž přikládá velký význam Říčan (2004).

Dospívání je možné interpretovat z pohledů několika teorií, které na dospívání pohlížejí rozdílným způsobem. *Psychoanalýza* podtrhovala význam *pohlavního dozrání a nástup sexuální aktivity*. *Freud* označil období dospívání jako *genitální fázi*. Adolescent nachází nové oživení sexuálního pudu, ale již na jiné úrovni. Směřování osobnosti i nadále určují sexuální potřeby, nicméně *potenciálním objektem uspokojení již není rodič*, nýbrž náhradní objekt – dívka či chlapec. *Cílem* je potlačení závislosti na rodičích a to především z hlediska vazby sexuálního charakteru, jak ve své publikaci zmiňuje Vágnerová (2005).

Dále nám výše uvedená autorka poukazuje na rozdíly pojetí od Freuda a jeho dcery Anny Freudové, která se s názorem otce rozcházela. Období adolescence je také možné charakterizovat jako *období růstu pudových tendencí* následující *narušením osobnostní rovnováhy*, uvádí *Anna Freudová*. Na tuto situaci reagují dva *obranné mechanismy*, které přispívají ke kompenzaci problémů v době dospívání. Jedním z nich je *intelektualizace*, která přeměňuje sexuální puzení na jinou úroveň energie, jež se projevuje intelektuální aktivitou – probuzení zájmu o různé teorie, umění filozofické otázky...Druhým obranným mechanismem je *asketismus*, který se projevuje přílišnou sebekontrolou a potlačením pudových tendencí, aniž by byly nahrazeny něčím jiným.

Na to již Vágnerová (2005) navazuje tvrzením, že dospívání se také projevuje *hledáním vlastní identity*. Této problematice se věnuje *Erikson*, neboť popisuje každou životní fázi jedince z hlediska jejího vývojového úkolu a případného výskytu rizik při jeho nenaplnění. Během hledání vlastní identity se dospívající jedinec potýká s nejistotou a pochybnostmi o sobě samém a o své pozici ve společnosti. V adolescenci je *podstatné, aby u jedince převládlo přesvědčení o vlastní sebejistotě*, tedy vlastních schopnostech.

Období dospívání mnozí autoři *dělí na několik fází*. Uvedeme si několik příkladů, jelikož ne všichni autoři se shodují na stejném vymezení adolescence. Budeme – li vycházet z knihy *Macka* (2003), rozdělení bude následující:

- časná adolescence: 10 (11)-13 let
- střední adolescence: 14-16 let
- pozdní adolescence: 17-20 let

Autor upozorňuje, že každá z etap adolescence má svou určitou charakteristiku a poukazuje na změny při srovnávání dvanáctiletého a devatenáctiletého jedince, které jsou markantní a jež se v průběhu období dospívání odehrávají.

Období dospívání lze rozdělit také na dvě fáze:

- období pubescence – 11- 15 let
- období adolescence – 15- 20/22 let

Období pubescence označené jako čas první lásky a období adolescence popsáno jako na vrcholu mládí vymezil **Říčan** (2004).

Další autor, dělící dospívání na dvě fáze, ještě blíže specifikuje období pubescence. Jednotlivé fáze dospívání tedy jsou:

- období pubescence – 11-15 let
 - fáze prepuberty
 - fáze vlastní puberty
- období adolescence – 15 - 22 let

Fázi prepuberty charakterizuje jako období vyznačující se prvními známkami pohlavního dospívání. Toto období je ukončeno nástupem menstruace u dívek a první emisí semene u chlapců. Tato fáze probíhá u dívek ve věku zhruba od 11 - 13 let, u hochů nastává fyzický vývoj asi o 1-2 roky později. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

U dělení období dospívání na základě dvou fází zůstává také **Vágnerová** (2005), která jej vymezuje jako:

- ranou adolescenci – 11 - 15 let
- pozdní adolescenci – 15 - 20 let

V období **rané adolescence** dochází k nejvýraznější změně, kterou je tělesné dospívání, jež je spjaté s pohlavním dozráváním čili pubertou. Během této věkové hranice dochází k přeměně zevnějšku jedince, která je vedoucím podnětem ke změně sebepojetí i reakcí ostatních. Pubescent je schopen uvažovat abstraktně, a to i v případě, kdy věci reálně neexistují, což je způsobeno celkovým vývojem a odlišným způsobem myšlení. Za emoční prožívání jsou odpovědné hormonální proměny. Vrstevníci jsou pro pubescenty velmi důležití, neboť se s nimi ztotožňují, a začínají se tak osamostatňovat z vázanosti na rodiče. Starší pubescenti už usilují o odlišení vlastní skupiny, které spočívá ve specifickém životním stylu, zájmech a hodnotách. **Důležitým sociálním mezníkem** období rané adolescence je **ukončení povinné školní docházky** a diferenciací pro další profesní směřování jedince.

Pro náš výzkum jsme si vybrali období **pozdní adolescence** definované dle Vágnerové, které je věkově totožně vymezené s obdobím adolescence dle Říčana. Charakteristikou

pozdní adolescence, které se budeme věnovat podrobněji, se budou zabývat již další podkapitoly.

2.1 Pozdní adolescence

Pozdní adolescence pojímá okolo dalších pěti let života a je vymežována zhruba od 15 do 20 let – projevující se specifickou individuální variabilitou, obzvláště v sociální a psychické oblasti. *Začátek fáze* pozdní adolescence *je spojován s pohlavním dozráním*, kdy obvykle dochází i k prvnímu pohlavnímu styku, jak uvádí Vágnerová, (2005). Blíže nám to specifikuje Kopecká (2011), která tvrdí, že chlapci za motivací k prvnímu sexuálnímu vztahu nespátují žádný hlubší emoční vztah, nýbrž zvědavost. U dívek je tomu naopak a citová vazba hraje výraznější roli než u chlapců. Období adolescence můžeme v některých případech označit jako období sexuálního experimentování, ve kterých dospívající získávají zkušenosti. Končeková (2014) doplňuje, že během tohoto období se mladý člověk stává *schopným reprodukce* a dle biologického hlediska se může stát rodičem. Vágnerová (2005) poté přichází s myšlenkou, ve které se jedná o dobu komplexnější psychosociální proměny, načež se obměňuje osobnost adolescenta i jeho společenské pozice. *Významným zlomem je ukončení profesní přípravy a následná příprava na další vzdělávání či přímý vstup do zaměstnání*. S tím se také pojí nabytí či oddálení ekonomické samostatnosti, kde je ekonomická nezávislost v našich sociokulturních podmínkách pokládána za jeden z důkazů dospělosti. Langmeier, Krejčířová (2006) dodávají, nejen ekonomické, sociální a kulturní faktory sehrávají *významnou úlohu* v životě adolescenta. Tu také zastává i *výchovný postoj rodičů, učitelů a dalších osob*, které jsou pro dospívajícího jedince *důležité*.

Akceptace osobité adolescentní kultury a životního stylu dosahuje vrcholu na počátku tohoto životního úseku. Spoluúčast na stejných hodnotách a zážitcích slouží jako ověření členství k věkově vymezené skupině a k potvrzení *sociální identity*, upozorňuje Vágnerová (2005). Říčan (2004) rozšiřuje tuto myšlenku a píše, projevuje se to specifickým způsobem trávení volného času, určitým způsobem řeči, módou v oblékání, hudebním vkusem a i životní filosofií. Načež reaguje Vágnerová (2005) a tvrdí, tato fáze dospívání je spojená rovněž s *rozvojem vlastní identity*, která by měla alespoň parciálně odpovídat ideám adolescenta. To se projevuje větší snahou o sebepoznání, uskutečňující se v rámci vrstevnické skupiny, která skýtá možnost základního sebevymezení. Během tohoto období adolescenti

také experimentují s různými variantami chování, což se může jevit jako užitečné či riskantní, neboť dospívající hledají hranice svých možností, a proto někdy jednají nepřiměřeným způsobem.

„*Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje*“ (Vágnerová, 2005, s. 325).

2.2 Tělesný vývoj v rámci pozdní adolescence

Vlastní tělo se nyní stává **středem pozornosti**, patrně ještě více než v období pubescence, v čemž spatřuje hlavní stanovisko Říčan, (2004). Thorová (2015) zaujímá také postoj a popisuje ho následovně. Tělové schéma neboli (body image) pro člověka znamená mentální představu o svém těle, tedy to, jak se v něm jedinec cítí, jak jej vnímá, jak o něm smýšlí a jaký má ke svému tělu vztah. Sedláčková (2009) obohacuje o poznatky, kdy dospívající vlastní tělo posuzuje vzhledem k aktuálnímu standardu atraktivita, dále ho srovnává se svými vrstevníky a aktuálně akceptovaným ideálem. Pakliže se tělo adolescenta **rovná** aktuálnímu ideálu krásy, stává se **oporou vlastního sebevědomí**. Vágnerová (2005) pokračuje, podporuje jeho pocity jistoty, že bude společensky akceptován a napomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže, obzvláště ve vztazích k opačnému pohlaví. Pokud je adolescent v této oblasti **nějakým způsobem znevýhodněn**, bude se cítit méně sebejistý, **klesne jeho sebehodnocení** a má omezenější sebedůvěru. Jedinec bude pociťovat zklamání, úzkost a napětí v situacích, kde image zastupuje nějaký význam, nebo se může objevit vztek a zlost, kterou si může vybijet různými způsoby a která může směřovat až k samotné **autoagresi**.

V průběhu adolescence tělesný růst i nadále pokračuje, stává se však pomalejším než v předešlých vývojových obdobích, na co poukazuje Kopecká (2011). Co se týká rozdílů z hlediska pohlaví, tak růst do výšky je u chlapců výraznější než u dívek. Průměrný hoch ze své výšky 171 cm v 15 letech vyroste v 18 letech na 178 cm, děvče ze 164 cm na 165 cm. Je však nutné poukázat na to, že musíme brát v potaz individuální rozdíly. Nyní se růst trupu vyvíjí rychleji než růst končetin, uvádí Říčan (2004). Zaměříme-li se na kosti, v adolescenci už nedochází k žádné tvorbě nových kostí, ba naopak jejich počet se srůstáním redukuje, tudíž koncem tohoto období je definitivní počet kostí snížen na 206, jak nás o dané situaci poučila Končecová (2014). Říčan (2004) se přidává, objevují se konečné dospělé proporce. U chlapců mohutní svalstvo a postava dostává mužský vzhled. Kon-

čeková (2014) se hned připojuje, s mohutněním svalstva vzrůstá i svalová síla, především u chlapců, což jim napomáhá v trvalejších pracovních i sportovních výkonech. Dle Říčana (2004) lze konstatovat, růst ňader, boků, ale i množství dalších drobných změn, mění dívčinu postavu v ženskou. *Odlíšnost postavy dívčí od chlapecké*, která nebyla ještě v pubescenci zcela patrná, *je nyní již zřejmá*. Končeková (2014) dále zmiňuje, že dochází také k rozvoji i v oblastech obličeje – dolní čelist se rozšiřuje a mohutní, rysy brady jsou přesnější a více vynikají, čelo se zvětšuje a někdy se na něm objevují vrásky. Nos nabírá větší plastičnost, barva vlasů získává definitivní odstín a pleť je drsnější se známkami problematické pokožky – akné. Tvar hlavy a tváří nabývají konečné podoby, charakteristické pro daného jedince, která se nemění až do období stáří. V neposlední řadě jsou v tomto období osmnáctiletí chlapci na vrcholu své sexuální aktivity, neboť produkce testosteronu je maximální. U žen nastává vrchol sexuální aktivity až kolem třicátého věku, jak uvádí Říčan (2004).

„Adolescence je dobou harmonizace, konečného sladění všech tvarů. Adolescent si je vědom těchto změn. Pokládá se právem za vyspělého a toto poznání zvyšuje jeho sebevědomí (často až přehnaně).“ (Končeková, 2014, s. 215)

Jak už bylo již výše uvedeno, jedinec svému vzhledu věnuje zvýšenou pozornost.

2.2.1 Adolescent a jeho zevnějšek

Vágnerová (2005) se vyjadřuje k období pozdní adolescence, kdy se *zevnějšek stává cílem i prostředkem*. Thorová (2015) přidává, jedinec se musí smířit se změnou podoby, zapříčiněnou dosažením pohlavní zralosti a rozvojem sekundárních pohlavních znaků. Vágnerová (2005) to vystihuje velmi podobně a dále uvádí. Adolescent potřebuje dosáhnout stavu, kdy se líbí nejen sobě, ale i ostatním, aby se ubezpečil o své hodnotě. Porovnávání s vrstevníky se snaží přiblížit aktuálnímu standardu atraktivity, nebo na něj naopak jednájí rezignací či odmítáním (Thorová, 2015). Zakončuje nám to již opět zmíněná Vágnerová (2005) a tvrdí, *krása je adolescentem pojímána jako úkol, který je potřeba naplnit*. Aby jej dosáhl, dokáže systematicky pracovat na získání požadujících fyzických kvalit, drží diety, cvičí, posiluje apod. Adolescenti, především dívky, dovedou v tomto ohledu vyvíjet značné úsilí, aby se alespoň trošku přiblížili danému ideálu.

Thorová (2015) zaujímá postavení, vzhledem k současné době a používání častých retuší, kdy impozantnímu ideálu dominují vyzáblá těla modelek s chlapeckými postavami nebo naopak modelů užívaných v oblasti sexuálního průmyslu, jsou pro mnoho dospívajících

ideální vzory prezentované ze strany médií nedostižné. Není tedy divu, že k **rozvoji mentální anorexie** dochází nejčastěji mezi 13. a 16. rokem, což je období, kdy dochází k formování tělesné identity a k proměně tělesných proporcí. Atletická postava je bezchybným měřítkem mužské krásy, která je doprovázená vyrýsovanými a vyvinutými svaly. V období pozdní adolescence vzniká především u chlapců riziko **bigarexie a svalové dysmorfie**. Jedinec se cítí nedostatečně vyvinutý po svalové stránce a snaží se to dohnat patologickými prostředky (nadměrná spotřeba doplňků výživy, kompulzivní neúměrné cvičení, zneužívání anabolických steroidů), za jejichž pomoci chtějí dosáhnout perfektní vyrýsované maskulatury.

„Tendence k uniformitě je v dnešní době značná, a je navíc podporována působením médií. Představuje zjednodušené řešení jedné složky identity. Podobnost s prefabrikovaným vzorem s velkou pravděpodobností zaručují pozitivní hodnocení, i když za cenu ztráty vlastní individuality.“ (Vágnerová, 2005, s. 329) Dále uvádí, že většina adolescentů si je této skutečnosti vědoma a snaží se být alespoň do jisté míry originální. Uniformita na jedné straně představuje ochuzení, na straně druhé však jistotu.

Thorová (2015) upozorňuje na **styl oblékání**, jímž bývá **vyjádřená soudržnost** s některou **skupinou vrstevníků**. Image je používána jako strategie k získání pozornosti (včetně snahy šokovat), dále k projevu sexuální atraktivity (líčení, vyzývavé oblečení, tetování, pózování na fotografiích a jejich následná publikace na sociálních sítích) či naopak k pohrdání módními trendy. Vágnerová (2005) přidává poznatky, ve kterých se úprava zevnějšku a oblečení stává **nástrojem k vyjádření identity**. Pomocí tohoto způsobu dospívající oznamuje svému okolí, kým se cítí být. Jeho postoj se může projevit preferencí stále stejného stylu odívání, který svým důrazem na stabilitu a neměnnost úpravy vzhledu napomáhá překonat nejistotu těch změn, které ovlivnit nelze - kupříkladu změna proporcí postavy. **Adolescent si zpravidla vybírá oblečení, jež se liší jak od stylu oblékání dětí, tak i dospělých**, což mu umožňuje definovat vlastní identitu. Někteří jedinci upřednostňují oblečení, které podtrhává jejich tělesné formy a sexuální identitu, mužskou či ženskou. Ostatní si oblékají oblečení plandavého a beztvarého střihu, načež poukazují na zcela rozdílné zaměření na jiné hodnoty, nebo tak projevují nejistotu vlastního sebepojetí. Adolescenti dávají přednost barevným odstínům, které nejsou už tak infantilně jasné a ani výrazné. **Dominantní barvou** bývá negativistická **černá**. Jedinec demonstruje svou **sociální identitu**, jež posiluje jeho sebeúctu, pomocí úpravy zevnějšku, který se pojí s příslušností k jistým skupinám (fanoušci sportovních klubů, skinheadi apod.). Oblečení může rovněž vypovídat o opovržení nor-

mami a životního stylu konzumní společnosti. Konvenčně atraktivní jedinci získávají lepší sociální status, bývají snáze přijímáni svými vrstevníky i dospělými. Ke konci tohoto období si především inteligentnější a vyrovnanější adolescenti najdou individuální styl, který je uspokojuje, a už nemají potřebu napodobovat model, byť by byl společensky více oceňován. Tímto se projevuje i zrání jejich osobnosti.

2.3 Psychický vývoj

Počátkem pozdní adolescence jedinec potvrzuje své intelektové kompetence vstupem do vzdělávací instituce, která obvykle zastupuje jeho budoucí profesní zaměření. Jedinec se však umí zaujmout činností, jež pro něj má subjektivně větší smysl než škola. V průběhu tohoto období vzniká adolescentův vztah k výkonu, který se projeví v budoucnosti mírou vynaložení při pracovní činnosti. Pozastavíme-li se nad motivací, *vnitřní motivace* vychází z potřeb a ze samotné činnosti dospívajícího vztahující se ke studiu a budoucí profesi, *vnější motivace* vyvstává z důsledku učení, prosazování odměn, trestů a vlivu osobnosti dospělých, jak uvádí Vašutová (2010) In: Vašutová, Panáček et al, 2013.

Řičan (2004) spatřuje u adolescenta, že jeho myšlení už probíhá rychleji, spolehlivěji a zkušeněji než u pubescenta, nicméně už si neosvojuje žádné nové myšlenkové operace, neboť už další neexistují. *Abstraktní myšlení* jedince *je ve velkém rozkvětu*, a tudíž se pro něj může stát názorná výuka pomocí několika určitých příkladů přítěží, jelikož zdrojem jeho intelektu jsou pojmy, nikoli obrazy. Nevztahuje se to ovšem na všechny jedince, pouze na ty nadanější a vyskytuje se také jen u některých studijních látek.

Dle Vágnerové (2005) lze zaznamenat, že během pozdní adolescence dochází k větší diferenciaci v oblasti kognitivních schopností. Individuální jedinci mohou upřednostňovat různorodé způsoby uvažování. Adolescenti, u nichž převažují *analytické schopnosti*, se prosazují zejména ve studiu. Jejich úspěšnost se však vždy nemusí projevit v oblasti profesní, a to v případě, pakliže nemají přijatelnou sociální inteligenci, tudíž nedokážou své znalosti a schopnosti dostatečně uplatnit. Obyčejně umí systematicky a přesně logicky uvažovat. V běžném životě jsou úspěšní jedinci s převahou *praktické a sociální inteligence*. Rovněž bývají úspěšní při řešení obvyklých problémů, ve vztazích s lidmi a zdárně zvládají své emoce. Ve škole či zaměstnání úspěšní být nemusí. Jejich myšlení v každodenních situacích bývá více kontextuální.

Styl myšlení se v pozdní adolescenci už nijak zásadně nemění. Dospívající lépe používá formální operace, které si upevnil, a nadále může své poznávací funkce zlepšovat jejich cvičením a získáváním zkušeností. Tato fáze se projevuje *flexibilitou a schopností používat nová řešení*. Adolescentní řešení mají radikální charakter. Mohou být jak nová a netradiční, tak i někdy zbrklá a necitlivá. Dospívající jedinci umějí lépe ovládat svou pozornost a pro usnadnění jejího zaměření a udržení používají různé strategie. S celkovým rozvojem metakognice se pojí schopnost náležitě využívat vlastní pozornost, jak píše Vágnerová (2005). V situaci, kdy dochází ke zvýšenému citovému vzrušení, může být snižená úroveň záměrné pozornosti, neboť pozornost je zaměřena na objekt citového zájmu, což přiblížila Kopecká (2011). Končecová (2014) dodává, *záměrná pozornost* převažuje nad bezděčnou pozorností. Co se týče paměti, během toho období dosahuje paměť vrcholu. Dospívající jedinci využívají jak mechanickou, tak i logickou paměť. *Logické zapamatování* však převládá nad mechanickým.

„V pozdní adolescenci dochází k emočnímu zklidnění a tím i ke stabilizaci volní autoregulace. Starší adolescenti se dovedou lépe ovládat, dokonce i v emočně vyhrocených situacích, dovedou se vzdát aktuálního uspokojení, pokud mají dostatečně lákavý cíl. Jejich sebeovládání bývá trvalejší a stabilnější, může být vztaženo i ke vzdálenější budoucnosti. Obvykle jde o směřování k žádoucímu sebeuplatnění, profesního i jiného charakteru.“ (Vágnerová, 2005, s. 344) Občas dospívající jedince může sebeomezování a askeze dokonce uspokojit, neboť si tímto způsobem budou potvrzovat schopnost ovládat vlastní osobnost, na co poukazuje Vágnerová (2005) a dále zmiňuje, že může být jejich zdrojem sebeúcty. V zátěžových situacích se uplatňují zejména autoregulační mechanismy.

2.3.1 Hledání identity

Dle Jandourka (2012, s. 106) si můžeme vymezit identitu následovně. Identitu lze chápat jako *„hluboký pocit vlastní totožnosti založený na prožívání vlastní komunity.“* Jedná se o to, jakým člověkem jsem, a čím se liším od ostatních. Identita dále zahrnuje i hodnoty, kterým jedinec věří, a na nichž staví smysl svého života. Může se jednat i o identifikaci jedince se svými životními rolemi. Některé ze složek lidské identity jsou dané jako například pohlaví, barva kůže či věk. Jiné jedinec získá a může nebo musí mezi alternativami volit.

Průcha, Mareš, Walterová (2013, s. 99) přichází s dalším pohledem na identitu. Identita neboli totožnost je způsob, prostřednictvím něhož jedinec vnímá *„1. svou stejnost a kon-*

formitu v čase, 2. místo, smysl a význam své existence v širokém kontextu lidské společnosti“. Samotná identita prochází vývojem a rovněž se pojí s určitými krizemi, z nichž patrně nejvýznamnější probíhá v adolescenci.

Skarupská (2011) dále poukazuje, je nutné si uvědomit, že identita není vymezena pouze vztahem k jedinci, ale rovněž i vztahem ke společnosti, a to jako identita sociální. Je charakteristická tím, zdali je jedinec ochotný přijmout své sociální role a hodnoty, a ze strany druhé, zdali je přijat společenstvím za svého člena.

K teorii sociální identity se vyjadřují Stets a Burke (2000). V teorii sociální identity a teorii identity, the self (JÁ) je reflektivní v tom, že sebe vnímá jako předmět a může kategorizovat, klasifikovat nebo jmenovat sebe určitými způsoby ve vztahu k dalším sociálním kategoriím nebo klasifikacím. Výše uvedení autoři se dále vyjadřují k sociální skupině, která je dle nich složená z jedinců, kteří při sobě drží společnou sociální identifikaci nebo jsou členové stejných sociálních kategorií. Přes proces sociálního srovnávání, osoby, které jsou si podobné svým JÁ, označujeme jako in- group, osoby, které se od sebe liší, jsou kategorizovány jako out – group.

Období dospívání s sebou přináší **vyspělejší formování osobní identity**, hluboký pocit vlastního „JÁ“ a vyvíjení vztahu k okolnímu světu vyjádřeného jistým světonázorem a životním stylem (Thorová, 2015). Říčan (2004) nahlíží na danou situaci následovně, hledání a utváření identity není záležitostí pouze adolescence, ale celého života. Nicméně adolescence je obdobím **osobního zápasu o identitu**, a proto je v adolescenci tento pojem zásadní. Adolescence je obdobím vnímavým pro nalezení osobní identity, rovněž pro její budování a stejně tak i pro zápas vedený se svým okolím a se sebou samým. Nebývá to snadný zápas, obzvláště pro ty, kterým se nepovedlo dobře splnit předešlé vývojové úkoly v pubescenci nebo i v dřívějších obdobích – a také pro jedince projevující se nejcitlivěji a nejtvůřivěji, kteří nemohou tak lehce vplout do dospělosti. Pro ty, jež odmítají „zajeté cesty“ a pochybují o všech konvencích.

„Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět, kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života. Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Znamená to vědět o své jedinečnosti, znát své nezaměnitelné místo, svou nenahraditelnost – a to všechno nejen intelektem, nýbrž celou hloubkou své bytosti.“ (Říčan, 2004, s. 217)

Podle Říčana (2004) lze identitu rozdělit z hlediska *formálního* a *obsahového*. Do *formálního hlediska* zařazujeme odpovědi na otázky typu: Kdo doopravdy jsem? Kdo jsem, když vystoupím ze všech rolí, když odložím všechny masky? Identita dále vyjadřuje kontinuitu, kdy se jedinec táže: Jsem týž, kdo tu byl včera, před týdnem, kdo tu bude za měsíc či rok? Čím zřetelnější jsou cíle člověka, které má před sebou a čím dlouhodobější je perspektiva v jeho jednání, tím ustálenější je i jeho vnitřní kontinuita. Identita též znamená i jasné vnímání sebe sama jako subjektu – já se rozhoduji, jsem odhodlaný, konečně jedním. Z *obsahového hlediska* se opíráme zejména o základní osobní motivy a hodnoty. Identita dospívajících se v každé životaschopné společnosti opírá o přijaté mravní zásady a zkušenost s jejich dodržováním. V této fázi už by měl adolescent dospět ke zcela svobodnému rozhodování. *Sexuální identita* je jistota ve vlastním pohlaví. Adolescent má dospět k tomu, že je rád dívkou nebo chlapcem se vším všudy, co s sebou být mužem či ženou přináší. *Spirituální identita* bývá označována jako jádro osobnosti. Její budování v naší silně ateistické společnosti není vůbec snadné.

Vágnerová (2005) popisuje zásadní stanovisko v procesu hledání a vytváření vlastní identity, kdy vychází dospívající z představ o tom, kým by chtěl být a snaží se tyto představy proměnit ve skutečnost. S tím se pojí i úsilí o hlubší *sebepoznání*, o přesnější vytyčení sebe sama, svých schopností a možností, jež by se mohlo stát jádrem pro následný rozvoj jeho identity. Říčan (2004) rozšiřuje pojetí, neboť adolescent nalézá své nové vlastnosti vznikající v průběhu tohoto období a je si vědom i vlastností, kterých nabyt již dříve, ale jimž nevěnoval svou pozornost. Z výše uvedeného objevování a uvědomování mohou vyplývat příjemná překvapení – kupříkladu když si adolescent uvědomí mohutnost své inteligence. Na druhou stranu může dospět i k určitému zklamání, neboť ztrácí iluze o svých uměleckých či sportovních schopnostech. *Při hledání identity adolescent* také obvykle *experimentuje*. Chceme, aby jedinec našel svou pravou cestu, která vychází z metody pokusu a omylu. Dle Macka (2003) lze konstatovat, že adolescent by měl dospět v *konsolidaci vztahu k sobě*, který je založený na pocitu vlastní autonomie a jedinečnosti. Uvědoměním si své vlastní existence v širším časovém horizontu, tedy propojením své minulosti, přítomnosti a další perspektivy svého života. Nicméně i toto vlastní „zakotvení v čase“ se pojí s hledáním, omyly a pochybnostmi. Thorová (2015) popisuje dosažení identity *prostřednictvím zkušenosti s ostatními stavy*, jež je považováno za vývojově žádoucí a je atributem osobní zralosti. Jedinci, kteří zůstanou ve fázi přejaté nebo difuzní identity mívají nižší

sebevědomí, jejich názory bývají rigidnější, dostávají se do nesnází sami se sebou i ve vztazích s ostatními lidmi.

2.4 Vztahy adolescenta

Pozdní adolescenci můžeme označit jako *fázi přechodu do dospělosti*. Od toho se odvíjejí také charakteristické znaky socializace: jedinec je stále více akceptován jako dospělý, a rovněž od něj očekáváme chování tomu odpovídající. Starší adolescent je už plnoletý, způsobilý k právním úkonům a má více svobody. Nastal čas, kdy může o sobě rozhodovat, může kupříkladu uzavřít manželství, různé typy smluv atd. Starší adolescence je příznačná i diferenciací a kvalitativní proměnou sociálních rolí propojených se společenskými požadavky. Toto období můžeme označit jako dobu přeměny sociálního očekávání, na jehož začátku není dočista jasné, co dospívající jedinec může, musí či nesmí. *Přípravu na profesní roli* můžeme chápat jako specifickou fázi přípravy na život ve společnosti. Co se týká profesní role a jejího rozvoje, tak v pozdní adolescenci je chápána jako období nestabilní, variabilní, kdy své postavení adolescent teprve hledá.

Změna školy, respektive skupiny spolužáků, hraje významnou roli na začátku tohoto období. Naopak na konci téhož období je již důležitým mezníkem zahájení zaměstnání, respektive vstup do věkově různorodé skupiny spolupracovníků. Jedinec tak zažívá nové sociální situace, na něž se musí adaptovat a chovat se dle náležitých pravidel. Role a postavení adolescentů se dále specifikuje na základě *různých sociálních skupin*. (Vágnerová, 2005)

2.4.1 Vztahy v rodině

Podle Vágnerové (2005) rodina i nadále v období pozdní adolescence zůstává důležitým sociálním zázemím. Stejně stanovisko zaujímá Thorová (2015) a dodává, v průběhu tohoto období jedinci své rodiče potřebují. Názorným příkladem, jak spolu rodiče a adolescenti mohou trávit čas, je klasické stolování, kde se sejdou všichni pohromadě. Společné stolování má příznivý vliv, neboť jedinci pocházející z těchto rodin méně kouří, méně požívají návykové látky, později zahajují sexuální život a výskyt sebevražedných myšlenek je nízký.

Naopak Říčan (2004) poukazuje, že adolescenti ještě své rodiče také kritizují, ale už se to liší od kritiky pubescentů. Je to dáno tím, že dospívající už je zkušenější ve všech oblastech (citové, intelektové,...). Konkrétněji vytváří otázky, jež mají naléhavější charakter

a jsou mnohem lépe mířené. Nezáleží na tom, čeho se kritika týká. Může to být kritika vedená na nějaké sportovní utkání či známou televizní hvězdu. Adolescent nestojí o to, aby byly jeho rodiče vlídní a laskaví. Potřebuje rodiče, kteří budou obhajovat své názory, hádat se a zlobit, neboť se jich kritika dotkne na těle. Nejvíce zásadním krokem při výchově adolescenta je brát ho vážně. Thorová (2015) se přidává, adolescenti sice své rodiče kritizují, ale dokážou je i ocenit a pochválit. Na negativní vývoj v adolescenci má především vliv nezáměr ze strany rodičů a styk s vrstevníky vykazujícími rizikové chování.

Ke konci pozdní adolescence nastává proces separace ze závislosti na rodině, jak uvádí Vágnerová (2005). Za normálních okolností tento bouřlivý separační proces končí před dovršením dvacátého roku života jedince, přináší s sebou obnovení pozitivního vztahu k rodičům a jejich hodnotám, zmiňuje Říčan (2004). I když není nové postavení dospívajícího zcela jasné (jak by mělo vypadat) ani jeho rodičům, nakonec své potomky stejně přijmou jako téměř dospělého syna či dceru s **veškerými právy a minimem povinností**. Konflikty s rodiči se v této fázi objevují ojediněle. (Vágnerová, 2005)

Co se týče **sourozenců**, jednak vzájemně působí na socializační vývoj a jsou rovněž součástí rodinného společenství, ale jsou také členy stejné generace. Mohou sdílet jisté názory, postoje a hodnoty, rovněž se mohou v několika směrech lišit. Jejich osobní významnost záleží na **míře shody pohlaví a věku**. V případě, že jsou oba sourozenci zhruba ve stejném věku, mohou utvořit **koalici**, jež jim slouží jako **opora v osamostatňování**. Vzájemně se mohou podporovat a pomáhat si.

Školní zařízení je důležité z hlediska vytyčení následujícího sociálního zařízení, neboť je adolescence věkem sekundárního, respektive začátku terciárního vzdělávání. Vstupem do vybrané školy se vytvoří další sociální diference, která se pojí s rozvojem jistých vlastností a dovedností a stává se obměnou hodnotové hierarchie.

Vrstevníci jsou pro adolescenta nejvýznamnějším zdrojem emoční a sociální podpory. Dochází k rozvoji symetrických vztahů typu přátelství a prvních trvalejších partnerství. Skupinové vztahy již nemají takovou sílu působení na osobní význam. Jedinci v období pozdní adolescence vymezují svého dobrého přítele jako člověka s vlastnostmi **vzájemného pochopení a akceptace**.

Zaměstnání má vliv na vymezení sociální identity staršího adolescenta, která je charakterizována nejen profesní rolí, ale i institucí. (Vágnerová, 2005, s. 349-379)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 DESIGN VÝZKUMU

Výzkumný problém je zaměřený na porozumění daného jevu a na jeho detailnější odkrytí společnosti. Sociální svět nepovažujeme za vyskytující se ojediněle, nicméně se i přesto domníváme, že výsledky výzkumu mohou přinést nové a užitečné poznatky ve zkoumané oblasti, neboť období dospívání je obdobím složitým a plným rozporů. Jedinec se snaží vyznat sám v sobě a pokouší se najít místo ve světě. Sociální prostředí má vliv na utváření identity a skupinové identity kulturní, a proto potřebujeme zjistit, které z prostředí se podílí nejvýrazněji na životě dospívajícího jedince.

Cílem výzkumu je zjistit, jak adolescenti charakterizují svůj sociální svět a na základě jejich výpovědí zachytit tak nejvýznamnější životní situace plynoucí z jejich zkušeností. Tímto způsobem se pokusíme proniknout do života současných adolescentů a dle jejich dosavadních zkušeností se pokusíme odkrýt nové poznatky.

Zvýše uvedeného výzkumného cíle nám vyvstávají následující výzkumné otázky.

3.1 Výzkumný cíl

Výzkumný cíl: Zjistit, jak adolescenti charakterizují svůj vlastní sociální svět.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázka: Co tvoří sociální svět adolescenta?

Dílní výzkumné otázky:

1. Vnímá adolescent rodinu, vrstevníky, školu a média jako součást svého sociálního světa?
2. Jak adolescenti charakterizují život v rodině?
3. Jak adolescenti tráví svůj volný čas?
4. Jak adolescenti charakterizují působení médií v jejich životě?
5. Jak adolescenti charakterizují svůj vztah ke škole?
6. Jak se jednotlivé části sociálního světa adolescenta vzájemně prolínají a v čem se ovlivňují?

4 POJETÍ VÝZKUMU

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu kvalitativního šetření, neboť chceme proniknout do sociálního světa adolescentů a prozkoumat ho do hloubky. U kvalitativního výzkumu spatřujeme podstatu v široce rozprostřeném sběru dat bez stanovení základních proměnných na jeho počátku. Hypotézy nejsou stanoveny předem a výzkumný projekt nezávisí na teorii, kterou již předtím někdo vybudoval. Logika kvalitativního výzkumu je induktivní, jak uvádí Švaříček, Šed'ová et al, 2007.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová et al, 2007, s. 17)

Výše uvedení autoři dodávají, kvalitativní výzkum také lpí na známém poznatku, jenž se týká platnosti zkušenosti, která stoupá s mírou subjektivní účasti poznávajícího. Subjektivita badatele je percipována jako přínos pro porozumění skutečnosti. Mezi další charakteristiku kvalitativního výzkumu řadíme dialogičnost. Tím, že se výzkumník ponoří do studované reality a životů zkoumaných subjektů, získá hluboké pochopení studovaného jevu. Poté následuje realizace analýzy a interpretace dat. Následně napíše výzkumnou zprávu, která je syntézou zkušenosti a teorie.

Dle Švagříčka, Šed'ové et al (2007), hypotézy či teorie vzniklé na základě kvalitativního výzkumu, není možné zobecnit na celou populaci.

V našem případě byla zvolena metoda interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) v kombinaci se situační analýzou.

4.1 Interpretativní fenomenologická analýza

V našem výzkumu použijeme interpretativní fenomenologickou analýzu, neboť její pomocí získáme jedinečné zkušenosti dospívajících. U interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) se jedná o porozumění zažité zkušenosti jedince. Napomáhá nám detailně prošetřit, jak člověk *utváří význam své zkušenosti*, což následně umožňuje porozumět jednotlivé události nebo procesu. IPA se začala rozvíjet od 90. let minulého století *Jonathanem A.*

Smithem jako psychologický kvalitativní přístup k datům, popisují Řiháček, Čermák, Hytych, 2013. „*V protikladu k tradičním kvantitativním výzkumným perspektivám v psychologii vede IPA k porozumění zkušenosti člověka na ideografické úrovni se zaujetím proto, jaký význam přisuzuje své zkušenosti určitý člověk v určitých podmínkách či situaci a jaká je podoba tohoto procesu nabývání na významu.*“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 9)

Dále dodávají, IPA je přístupem, který poskytuje výzkumníkovi více prostoru pro kreativitu a svoji *teoretickou pozici zakotvuje ve třech zdrojích*: fenomenologii, hermeneutice a ideografickém přístupu.

4.2 Situační analýza

Pro situační analýzu jsme se rozhodli na základě námi zvolené výzkumné otázky, které se týká částí sociálního světa adolescenta a jejich vzájemného prolínání či vylučování.

Novou výzkumnou metodou, jež se zásadně rozvinula až v poslední dekádě, je *situační analýza*, která se vydobyla své místo v široké škále společenských a humanitních disciplín. Za *významnou představitelku* situační analýzy můžeme považovat *Adele Clarkeovou*. Dle ní je situační analýza „balíkem teorie a metody“, což znamená, že z jednoho pohledu *činí zcela explicitní svá ontologická a epistemologická východiska* a z pohledu druhého *je nezaněchává bez nástrojů ke zkoumání reality*. Vztah mezi teorií a metodou jsou tedy vzájemně konstitutivní – *jedno přímo ovlivňuje druhé*, uvádí Kalenda, 2016.

Dále Kalenda (2016) poukazuje, že situační analýza čerpá ze *čtyř vzájemně propojených ideových zdrojů*. Radíme mezi ně *symbolický interakcionismus*, z něhož si uchopuje tezi, dle níž sociální realita – tu edukační nevyjímaje – vzniká ze vzájemného působení jedinců, jejich sdílení významů a opakovaného definování situací.

Teorii diskursu a moci Michela Foucaulta – „*kteřá umožňuje autorce doplnit zakotvenou teorii o dvojici důležitých bodů. Jednak o nový diskurs/diskursy, který je/které jsou součástí situace, jednak o otevřenou diskusi vlivu moci (tzv. mikropolitiky) na utváření významů jak mezi jedinci, tak v prostředí organizací a sociálních skupin, kde má působení diskursů disciplinační účinky a vytváří určitou formu subjektivity.*“ (Kalenda, 2016, s. 462-463)

Koncepci sociálních světů a arén zformulovanou Anselmem Straussem. Typický je pro ni pokus o zachycení mezoúrovňových fenoménů v podobě sociálních skupin, organizací a různých diskursivních arén, kde jsou vyjednávány významy prostřednictvím abduktivní

logiky kvalitativní analýzy. Posledním ze čtveřice ideových zdrojů jsou studia vědy a technologie, která popisují působení materiálních předmětů na individuum zasazené v různých situacích, upozorňuje Kalenda, 2016.

„Situční analýza totiž zdůrazňuje, že výzkumníci by při zkoumání určitého jevu neměli přihlížet jen k jevu samotnému, ale k celé situaci, které ho konstituuje a v níž jsou přítomné jak materiální a diskursivní prvky, tak aktéři, kteří v závislosti na vzájemných mocenských vztazích aktivně konstruují význam v rámci určitého sociálního světa.“ (Kalenda, 2016, s. 465)

5 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Při výběru výzkumného souboru (vzorku) vycházíme z pravidel vzorkování v kvalitativním výzkumu, neboť se liší od výzkumu kvantitativního. Cílem tedy není, aby náš vzorek zastupoval určitou populaci, nýbrž specifický problém. Tudíž se řídíme při výběru účastníků do výzkumu dedukováním od toho, jak jsme si formulovali náš výzkumný cíl a naše výzkumné otázky. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Jelikož při našem výzkumu použijeme interpretativní fenomenologickou analýzu (IPA), budeme pracovat s menším počtem participantů, jelikož je pro nás důležitá detailní analýza zkušeností, nikoli počet účastníků. (Larkin, Watts, Clifton, 2006 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 13)

U (IPA) je podstatnou zásadou při výběru participantů, dle Řiháčka, Čermáka a Hytycha, (2013) **homogenita** účastníků výzkumu. Dále nám tento pohled rozvíjí odborníci jako Smith, Flowers, Larkin (2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013) a uvádí, že důležitou nezbytností nicméně zůstává, aby participanti správně reprezentovali daný fenomén, který nás zajímá. Tudíž klademe větší nárok na výzkumníka, aby svědomitě zvolil takové reprezentanty, kteří se ztotožňují s daným jevem.

*„Je tedy přirozené, že v IPA má volba respondentů obvykle povahu **záměrného výběru**, v němž jasně definujeme okruh lidí, pro které bude naše výzkumná otázka relevantní.“* (Smith, Osborn, 2003 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 14)

V diplomové práci jsou výzkumným vzorkem adolescenti, přesněji zástupci pozdní adolescence. Dle Vágnerové (2005) je období adolescence vymežováno od 10 do 20 let života jedince. S jejím tvrzením je podobný také názor Thorové (2015), která období pozdního dětství vymezuje od 12. /13. roku života dospívajícího do 19 let. Řičan (2004) již dělá rozdíl mezi pubescentem a adolescentem přičemž pubescenta vymezuje v období od 11 do 15 let života a adolescent poté zaujímá 5 následujících let života, čili od 15 do 20 let. Tudíž ve své práci vycházíme z období adolescence dle Řičana a období pozdní adolescence dle Vágnerové (15-20), neboť jsou tato vymezení totožná. Pro pozdní adolescenci jsme se rozhodli, neboť se jedná o dobu komplexnější psychosociální proměny, kdy se mění osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice. *„V období adolescence získávají dospívající mnohé nové role spojené s vyšší prestiží, než jakou měly dětské role. Emancipace z infantilní vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklid-*

ňují. *Rozvíjejí se vztahy i s vrstevníky, především v oblasti partnerství.*“ (Vágnerová, 2005, s. 325)

Tomuto období rovněž odpovídá specifický způsob trávení volného času, jistý způsob vyjadřování v řeči, móda v oblékání, hudební vkus a další, na což upozorňuje Řičan, 2004. S tím se zajisté pojí i hledání vlastní identity jedince, která se projevuje větší snahou o sebepoznání, jež probíhá v rámci vrstevnické skupiny, jak uvádí Vágnerová, 2005. A v neposlední řadě změny v období dospívání probíhají nepřetržitě a v souvislosti s **mnohofaktorovými vlivy prostředí**, jejichž finální součinnost stanovuje, zda konečné změny budou pozitivní či nikoli. (Lerner, Galambos, 1998 in Thorová, 2015, s. 414)

Účastníci výzkumu tedy musí spadat do období pozdní adolescence a dále musí pocházet z nukleární rodiny úplné (máme tím na mysli zastoupení obou rolí, jak matky, tak i otce) s minimálně jedním sourozencem. Sourozenectví úzce souvisí se smyslem pro důvěru a s vytvářením specifických možností pro formování partnerství, popisuje Helus a dále se vyjadřuje, že: *„Sourozenci, zejména ve středním školním věku a adolescenci, si navzájem účinně zprostředkovávají přirozený vstup do světa kolem nich. Skrze kamarády a jejich rodiny si pomáhají překonávat uzavřenost do rodinného okruhu, vytvářejí si společně své vlastní vztahy a známosti, pronikají skrze ně k novým podnětům. Sourozenectví tak významně napomáhá rozšiřování socializačního horizontu, získávání bohatších zkušeností s poznáváním lidí.*“ (Helus, 2015, s. 249)

V diplomové práci, jsou výzkumným souborem adolescenti v období pozdní adolescence (15-20), jež každý z nich má alespoň jednoho sourozence a své zázemí mají v typické rodině zastoupené, jak rolí matky, tak i rolí otce. Ačkoliv to nebylo záměrné, ve výzkumu máme zástupce z celého období pozdní adolescence, neboť se nám sešli účastníci ve věku od 15 až po 20 let.

5.1 Jednotliví účastníci výzkumu

Milan, 15 let

Žák Základní školy Dřevnická, seznámili jsme se přes rodinné známé a během léta se setkáváme na stejném pobytu, který tvoří setkání několika generací společně.

Lukáš, 16 let

Student Obchodní akademie Zlín, syn máminy kamarádky, setkáváme se zřídka, ale když už se setkáme, tak je to povídání na dlouho dobu.

Majk, 17 let

Student Střední průmyslové školy Zlín, seznámili jsme se spolu na lekcích sebeobrany a setkáváme se na společných „akcích“ různého druhu.

Jiří, 19 let

Student Střední školy nábytkářské a obchodní, Bystřice pod Hostýnem, kamarád, kterého znám po mnoho let, bratr mého vrstevníka a dobrého kamaráda. Setkáváme se rovněž na lekcích sebeobrany a na společných „akcích“ různého druhu.

Tereza, 18 let

Studentka Střední odborné školy Josefa Sousedíka, dobrá kamarádka, známe se již dlouho.

Daniela, 20 let

Studentka Zlínské soukromé vyšší odborné školy umění o.p.s., velmi důležitá osoba pro mě. Zním ji po celý můj život.

6 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ

Se zřetelem k námi zvolenému výzkumnému šetření a fenomenologické povaze (IPA) je podstatné, aby tvorba dat postupovala na základě způsobu, který poskytne bohatý a detailní popis účastníkovi zkušenosti v první osobě. (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013) Účelem sběru dat je v našem případě proniknutí do sociálního světa adolescentů zúčastněných na výzkumu. Stát se součástí jejich sociálního světa alespoň na pár okamžiků nám umožní metoda sběru dat – **polostrukturovaný rozhovor**. „*Ten představuje dostatečně flexibilní metodu, která dává respondentovi možnost volně mluvit o tématu, reflektovat svůj postoj k němu a rozvíjet o něm své myšlenky*“ (Řiháček, Čermák, Hyteych, 2013, s. 15). Zároveň také může výzkumník, za pomoci rozhovoru, v reálném čase sledovat to, co z rozhovoru „vyplovává“ napovrch, co je důležité pro účastníka výzkumu a současně může rozhovor usměrňovat tak, aby se neodkláněl od tématu. (Smith, 2004 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 15)

Během rozhovoru jsme dbali na to, aby byly dodrženy všechny náležitosti, které se s rozhovorem pojí. Můžeme za ně považovat: zachování anonymity, jednotlivé fáze rozhovoru, příjemné navození atmosféry a naslouchání. Samotnému zahájení rozhovoru předcházela příprava a s ní i vytvoření seznamu otázek k rozhovoru, který si můžeme prohlédnout níže.

6.1 Otázky k rozhovoru

Ve výzkumu zjišťujeme, jak adolescenti charakterizují svůj sociální svět, a myslíme si, že námi zvolené otázky nám pomohou do jejich světa proniknout a zjistit tak pro nás důležité informace. V rozhovoru byly použity jednak úvodní otázky ke zpříjemnění atmosféry a dále jsme použili hlavní otázky, jež se nám staly tzv. páteří rozhovoru. Pomáhaly nám při koncentraci na dané téma, abychom se mu případně neoddalovaly. Hlavní otázky byly dále rozvinuty a doplněny na základě vyvíjejícího se rozhovoru. Před začátkem rozhovoru měli adolescenti možnost zažádat o otázky předem. Učinila tak pouze jedna ze slečen, která přípravu vnímala za nezbytnou. Ostatní účastníci, poté co vyslechli, jakých oblastí se rozhovor týká, nepovažovali za nutné otázky předem vidět. Sběr dat za pomoci rozhovorů probíhal v průběhu měsíce února a začátku března.

Otázky jsou rozdělené do několika oblastí, které vymezují sociální svět. Do těchto oblastí spadají otázky týkající se rodiny, školy, vrstevnických skupin a médií.

6.1.1 Otázky týkající se rodiny

1. Jsi si vědom nějaké změny ve vztahu ke svým rodičům? Svěřuješ se jim se vším? Můžeš se na ně obrátit, když cokoli potřebuješ?
2. Dochází k situacím, kdy se tvé názory liší s názory tvých rodičů? Pokud ano, jak často se tomu zhruba děje? Pokoušeli jste se někdy tyto situace nějak vyřešit? Pokud se s rodiči shoduješ ve všem, čím myslíš, že to je?

Tyto otázky se vztahují k výzkumné otázce č. 1 a výzkumné otázce č. 2, neboť se těmito výzkumnými otázkami tážeme, zdali je rodina součástí sociálního světa adolescentů, a jak charakterizují svůj život v rodině.

6.1.2 Otázky týkající se vrstevnické skupiny

1. Jsi členem nějaké party? Pokud ano, zažili jste nějaké situace v pozitivním i negativním smyslu uvnitř party? Pokud ne, chtěl bys být členem nějaké party a proč?
2. Máš ve svém okolí někoho, se kterým sdílíš své zážitky a tajemství? V čem je pro tebe důležitý? (popiš v jakém smyslu, to myslíš)
3. Umiš si představit svět bez přátel? Mohl/a bys specifikovat, co všechno pro tebe přátelství znamená?

Tyto otázky z rozhovoru se vztahují k **výzkumné otázce č. 1**, která se táže, zdali jsou vrstevníci součástí sociálního světa adolescenta a k **výzkumné otázce č. 3**, která se zajímá o to, jak adolescenti tráví svůj volný čas.

6.1.3 Otázky týkající se školy

1. Co pro Vás škola znamená? Jaké pocity ve Vás vzbuzuje?
2. Dokázali byste žít bez školy? Pokud ano z jakých důvodů? Pokud ne, zdůvodněte.

Tyto dvě otázky se nám vztahují k **výzkumné otázce č. 1**, neboť nám poskytuje odpověď na to, zdali je škola součástí sociálního světa dospívajících a také se vztahují k **výzkumné otázce č. 5**, neboť nám poskytují odpověď na to, jak charakterizují svůj vztah ke škole.

6.1.4 Otázky týkající se médií

1. Dokázali byste se v dnešní době obejít bez počítače, mobilu, internetu?
2. K čemu jednotlivá média nejvíce používáte a jaká je průměrná denní doba po kterou se jim věnujete? Jak na Vás působí jejich neustálý rozvoj?

Poslední otázky uzavírající náš okruh se vztahují opět k **výzkumné otázce č. 1**, která se táže, zdali i média jsou součástí sociálního světa adolescenta a rovněž se vztahuje k **výzkumné otázce č. 4**, která se ptá, jak adolescenti charakterizují působení médií v jejich životě.

Následně přistoupíme k seznámení s postupem sběru dat pohledem výzkumníka.

Jednotlivé účastníky výzkumu jsem všechny znala osobně již po několik let, což vedlo k navození příjemné atmosféry v průběhu rozhovoru. Na úvod byly sděleny základní informace, že rozhovory slouží pouze pro výzkum v mé diplomové práci. Dále jsem zdůraznila, že rozhovor je zcela anonymní a bude zaznamenáván. Někdy se mi v rozhovoru přihodilo, že jsem hned přeskakovala z jedné otázky na další, neboť mi účastníci odpověděli již v jedné otázce, aniž by jim byla položena další otázka. Přes veškeré malé komplikace, pojící se s nahrávacím zařízením, jsme nakonec úspěšně zahájili i ukončili rozhovory se získáním potřebných informací pro diplomovou práci.

Po ukončení rozhovorů docházelo vždy k takové úsměvné situaci – každý z adolescentů chtěl slyšet kousek nahrávky, aby slyšeli, jak zní jejich hlas. V mnoha případech jsme ještě i po rozhovoru pokračovali v konverzaci. Bylo lichotivé, když se mi pět z šesti adolescentů velmi otevřelo a sdělovalo informace bez zábran. Proběhlo šest rozhovorů, které byly následně připravené k analýze.

Neoddělitelnou součástí, byl i záznam rozhovorů, který byl zaznamenán do počítače za pomoci stažené aplikace, a jeho následná transkripce – doslovný přepis nahrávky rozhovoru.

Před samotným začátkem analýzy byl každý z rozhovorů přepsaný a upravený do výchozí podoby, jež nám usnadnila orientaci – každý z rozhovorů, byl upravený takovým způsobem, že do levého okraje bylo možné zapisovat poznámky a rovněž jsme vložili i číslování řádků. Nakonec jsme přidali i číslování stran. Tuto finální podobu jsme si vytiskli a následně s ní dále pracovali při jednotlivých krocích analýzy dat.

6.2 Analýza dat

„Cílem analýzy v IPA je formulování témat, které zachycují esenci fenoménu, jenž je předmětem výzkumu“ (Willing, 2001, in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 16). Byť autoři jako Smith, Flowers a Larkin (2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 16) vyzdvihují do popředí, že neexistuje správný nebo špatný způsob vedení analýzy, tak je právě i tato

analýza vhodná pro začátečníky, neboť jim nabízí postup. Tento postup je sám o sobě jednoznačný a strukturovaný a napomáhá tak snižovat eventuální úzkost, která může být podnícena v průběhu analýzy mnohoznačného výzkumného materiálu. Díky němu je možné nabýt potřebné dovednosti pro následující osamostatnění se a ke kreativnímu přizpůsobení IPA vlastnímu výzkumu. Dle stejných autorů je také možné popsat obecný analytický postup IPA dle šesti následujících etap. Fáze analýzy začíná tzv. **nultou fází** tedy reflexí výzkumníků z zkušenosti s tématem. „*Abychom dokázali pracovat ve fenomenologické perspektivě a zároveň být jako výzkumník transparentní v celém výzkumném procesu, je užitečné reflektovat, jaký vztah máme k tématu výzkumu*“ (Smith, Flowers, Larkin, 2009, in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013). Součástí procesu nulté fáze není pouze uvědomění si vlastní motivace vedoucí pro práci s výchozím tématem, ale i vlastní domněnky související s tématem. Validitu analýzy lze zajistit reflexí vlastní zkušenosti s tématem, která je zejména nástrojem uvědomění si interpretativní role ve výzkumném procesu, jak uvádí Řiháček, Čermák a Hytych (2013) a popisují další fáze analýzy.

Reflexe vlastní zkušenosti výzkumníka

Vlastní zkušenost s uvedeným tématem byla ještě velmi živou vzpomínkou. Ačkoliv to není tak dlouho, co jsem byla ve věku pozdní adolescence, stačilo si pustit video či podívat se na známou fotografii a jako bych byla zpět.

Když se stýkám s kamarády z období pozdní adolescence, vždy mě napadají myšlenky, jestli i my jsme byli takoví. Když se spolu střetáváme, je to vždy na nějaké „párty“ pojící se s našimi zájmy. Nikdy předtím jsme se jich neptala na tak osobní věci, jako při rozhovorech.

Samotné otázky z rozhovoru ve mně evokovaly vzpomínky, zda li bych odpovídala stejně, a co všechno se za těch pár let změnilo. Snažila jsem se vžít do jejich situace a pozorně vnímat jejich zkušenosti a zážitky, které mě v některých případech až mile překvapily. Bylo velmi zajímavé je poznat i po této stránce.

Samotný přístup adolescentů k rozhovorům byl perfektní, to s jakou chutí k nim přistupovali, a já se jen ve svých vzpomínkách dál toulala a přemýšlela, komu bych se nejvíce podobala.

Následující fází je čtení a opakování čtení transkripce rozhovorů. Tento krok by měl ve výzkumníků vyvolat aktivní zájem o data. Vyjma opětovaného čtení přepisu rozhovoru

je vhodné si opět poslechnout nahrávku, neboť hlas účastníka může ještě více vtáhnout výzkumníka do případu, jak popisují Řiháček, Čermák, Hytych, (2013).

I v této fázi analýzy jsme při opakovaném čtení opět poslouchali nahrávky, jež nám umožnily opětovný návrat k onomu rozhovoru s konkrétním adolescentem. Mohli jsme tak znovu proniknout do jeho světa, soustředěně vnímat jeho zážitky, které nám umocnila intonace v jeho hlase.

Dle výše uvedených autorů, **druhá fáze analýzy** nese název **počáteční poznámky a komentáře** a je současně i nejdůležitější součástí analýzy, jež vyžaduje výzkumníkovu plnou otevřenost vůči datům. V prepisu rozhovoru se snažíme zachytit vše, co je v textu významné a zajímavé a jelikož se zabýváme čtyřmi oblastmi, tak jsme si pro každou oblast zvolili specifickou barvu na vytrhávání nejdůležitějších pasáží z textu. Jednotlivé poznámky a komentáře si zapisujeme přímo do textu na levou stranu. Cílem této fáze je tvorba komplexních a detailních poznámek k datům, jež mají deskriptivní povahu a díky nimž jsme blízko vidění světa z pohledu adolescentů. Jako konkrétní příklad Vám poslouží obrázek č. 2, který naleznete přímo pod textem.

○ - lingvistické poznámky

- rodina
- vrstevnická skupina
- škola
- média

Přítel není kamarád 90 J: Přítelství pro mě znamená, že si na sebe ti lidé dokážou udělat čas, že spolu komunikují, ne že se jenom 91 zníjí a že si řeknou jen občas čau obší, když už se nasejvíjí přitěkli měli by mi spolu aspon něco společného, 92 měli by se navzájem chápat, občas si třeba někam vyjít. obklopují si své vzájemně

Času není rozbité (dříve ho bylo více) 93 V: A jak trávíš Jirko volný čas? 94 J: Tak volný čas jsem dřív trávil různorodě, teď ho trávím bohužel jenom ve škole, ve škole a ve škole, ale 95 jinak jsme dřív hodně kreslivali, hodně jsme poslouchali hudbu, vymýšleli různé capliny, chodil jsem ven, dělal 96 jsme kde co, prostě co mě bavilo. Prostě takové bláznovství úplně dětské ještě.

97 V: A teď přece jenom když se ti naskytne ten volný čas tak jak ho trávíš? 98 J: Většinou se snažím odpočívat a když už jsme i odpočatý a nedělám tu školu tak si většinou vytáhnu 99 sluchátka, pustím si hudbu a jdu si aspon chvílku kreslit, abych se nějak odreagoval, když mi teda někdo 100 nepíše nebo nejdu s nikým ven.

101 V: Co pro tebe tvoje škola znamená? 102 J: tak z naší školy mám poměrně smíšené pocity, bohužel o tenhle obor už není takový zájem, takže je nás 103 poměrně málo je to na té škole dost poznat, nicméně já jsem s ní spokojený, protože to je pociťvé fenečko, je 104 to hezké fenečko, má to prostě něco do sebe a mně se to líbí, takže chvilku to ve mně hodně věci, a jsem 105 poměrně i rád, že o mně někteří profesoři tvrdí, že jsem tam (jakoby) dobrý student.

106 V: Při výběru tvé střední školy si se rozhodnul sám, nebo jsi dal na radu svých rodičů? 107 J: No na tuhle školu jsme vlastně přišli úplně po náhodě, protože první jsme vlastně vůbec nevěděli kam 108 půjdu nebo respektive já jsem nevěděl kam půjdu, takže jsem chtěl jít na jiné školy úplně mimo jakoby než 109 jsme teď, ale nějak jsme objevili plakát tady k této škole a řekl jsem si, že já dřevo mám rád, to teda říkala 110 máma, tak že to půjdu aspon zkusit. Přijali mě a tak jsem tam vlastně šel, že proč ne, že to zkusim a tak 111 jsem tam zůstal a tak (nějak) s tím žiju docela spokojeně.

112 V: A co spolužáci? Jaký máte kolektiv? 113 J: Teď ta nová třída, protože já jsem vlastně kvůli nemoci propadl, tak není to nic moc, protože jsou to 114 jakoby mladší děcka, takže když to tak vezmu, jsou ještě méně vyspělí, některé ty názory jsou poměrně dost 115 divné, naštěstí tam nejsem sám jako z naší staré třídy tam je ještě několik z nás takže, ta atmosféra je tam 116 pořád dobrá (nějak) komunikujeme, máme vlastně skoro stejné názory na věci, dokážeme si (si) pomoci.

117 V: jako třída držíte jako celek nebo máte tendenci vytvářet skupinky? 118 J: rozhodně tak jako většina, takovýchto tříd, když to tak vezmeme, tak se i tato dělí na několik skupinek. 119 V: Dokázal bys žít bez školy? 120 J: No asi žít ano, ale asi ne na moc dlouho, protože ve světě bez té školy moc toho neuděláte v moderním 121 světě.

122 V: A chodíš do té školy rád? odkazování na minulost opakuje se 123 J: tak dříve jsme do ní chodil rád, na spoustu hodin se těším, rád vstřebávám nové informace, ale stále je to 124 škola a je to poměrně vytěžující, pro mě občas i deprimující a budu rád až to budu mít za sebou.

125 V: a teďka se teda dostáváme k posledním otázkám, Otázkám týkající se médií 126 V: Chtěla bych se tě zeptat, jestli bys dokázal v dnešní době se obejít bez počítače, mobilu, internetu? 127 J: Kdybych bez toho vyrůstal, tak rozhodně bych se bez toho obešel, ale protože je to moderní a já jsem si 128 spoustu přátel a spoustu kontaktů mám (jakoby) jen skrz tu obrazovku, tak se bez toho bohužel už neobejdu. Je 129 to takové na půl smutné na půlně, ale navíc i ke škole to potřebuju ten počítač. nepoužívám

130 V: A k čemu ty jednotlivá média (Tv, pc, mobil ...) nejčastěji používáš? A dokážeš říct, jak dlouho trávíš čas 131 prostřednictvím médií? 132 J: tak začnu asi od toho nejjednoduššího, začnu od té televize, televizi - když jsme ji ještě sledoval, tak jsme 133 tam sledovala programy, které mě (jakoby) zajímaly, které mi dávaly různou inspiraci třeba ke kreslení, nebo 134 různým síleným představám, prostě bavil jsem se, byl to prostě jen takový vyplňovač toho volného času, nebo 135 třeba k jídlu, byla to taková zábavná společnost, když už jsem byl sám pak vlastně na telefonu trávím čas 136 (jakoby) s přáteli, posloucháním písniček nebo hledám různé něco (jakoby) k rozveselení, něco ze svého okolí no

3

Obrázek 2 (Ukázka práce s textem dle druhé fáze analýzy)

Ve třetí fázi analýzy pracujeme již se zformulovanými poznámkami a komentáři a dochází zde k tzv. **rozvíjení vznikajících témat**. V této fázi dochází k redukci objemu dat všech poznámek za pomoci formulování tzv. **rodících se témat**. Během této fáze dochází také k zásadní změně centru zájmu, neboť v předchozích fázích jimi byl účastník výzkumu, nyní se jím stává sám výzkumník. „Cílem této fáze je přetavit předchozí poznámky do výstižných témat, která zachytí esenciální kvalitu respondentovi zkušenosti“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 19).

My jsme postupovali následovně, nejprve jsme si vypsalí tzv. rodící se témata z každé oblasti, jež náš výzkum zastupuje (rodina, vrstevníci, škola a média). Poté jsme za pomoci programu Microsoft Word a Excel vytvořily přehledné tabulky obsahující, číslo strany a řádku a tzv. rodící se témata, která byla seřazena dle abecedy. Tyto kroky nám usnadnily orientaci v textu a definitivní podobu jsme si vytiskli. Níže si můžeme povšimnout tabulek (Tab.1 a Tab.2), které nám zastupují dvojici oblastí.

Tab. 1 „Rodina - rodící se témata“

Číslo strany	„rodící se téma“	Číslo řádku
1	Rozumím, ale ignoruji	10-12
19	Bouřlivé období	716-718
6	Jsme si rovni	202-203
10	Máma jako kamarádka	379-380
14	Skvělý vztah	515-518
14	Sourozenecká láska	540-541
1	Stojím si za svým	32-33
18	Trošku prostoru	687-690
6	Vzájemná důvěra	210-211
25	Změna je ve mně	1007

Tab. 2 „Škola – rodičí se témata“

Číslo strany	„rodičí se téma“	Číslo řádku
22	"Jasná věc"	865-866
22	Jedna etapa končí, druhá začíná	860-862
4	Má něco do sebe!	126-127
23	Někdo je hlupák a jím zůstane	920-923
7-8	Podpora rodičů	274-277
16	Pohled do budoucnosti	613-614
23	Pryč s nimi!	893-895
12	Rada mámy nad zlato	445-446
28	Super kolektiv	1102-1105
28	Vzdělání	1093-1094
7	Znamená pro mě hodně	266

Ve čtvrté fázi analýzy již hledáme souvislosti napříč tématy, ve kterých si zmapujeme jejich vzájemné propojení a současně i to jak se k sobě vztahují. Výsledkem této fáze může být kupříkladu seznam nadřazených témat s podtématy, jak objasňuje Řiháček, Čermák a Hytych (2013).

Pro uskutečnění této fáze jsme si každé z témat rozstříhali a nejprve rozdělili podle našich oblastí. Následně jsme v každé oblasti, rozstříhané části skládali na sebe a pozorovali jsme určité propojení. Vznikem několika „hromádek“ v každé oblasti, se objevila témata nadřazená a jejich podtémata, kterých si můžete povšimnout v ukázce (viz. Tab. 3., Tab. 4., Tab.5., Tab.6.).

Tab. 3 „Rodina – Seznam nadřazených témat s podtématy“

Rodina
Vztahy
Vzájemná důvěra (14. 515-518)
Je součástí mého života (26. 1040)
Pocit'uji změnu (1. 5)
Jiná generace, odlišný názor (10. 385)

Tab. 4 „*Vrstevníci – Seznam nadřazených témat s podtématy*“

Vrstevníci
Přátelství a zážitky
Bez přátel nežiju (28. 1081)
Důvěra jako základ (7. 249-250)
Problém vzdálenost (20. 775-776)
Zážitky, zkušenosti (15. 571-572)
Pravidla svazují (20. 790-791)

Tab. 5 „*Škola – Seznam nadřazených témat s podtématy*“

Škola
Škola součást života
Kolektiv (28. 1102-1103)
Důležitost (7. 266)
Vzdělání (28. 1093-1094)
Stres (4. 153-154)
Podpora rodičů (7. 274-277)

Tab. 6 „*Média – Seznam nadřazených témat s podtématy*“

Média
Působení
Součástí současnosti (29. 1123-1124)
Komunikace s přáteli (24. 950-951)
Rychlý rozvoj (+ -) (9. 335-340)
Nejsou nejdůležitější (17. 648- 650)

V páté fázi provádíme analýzu dalšího případu, v němž postupujeme úplně stejně jako u předchozího rozebírání textu. U každého účastníka výzkumu procházíme od první fáze po čtvrtou fázi stejným způsobem.

Konečně **v poslední fázi analýzy výzkumu dochází k hledání vzorců napříč tématy**. Následuje propojení jednotlivých analýz a my si klademe otázky typu: Jaká je mezi zkušenostmi našich účastníků souvislost? „*Výsledkem této fáze analýzy může být např. grafické*

nebo tabulkové znázornění vztahů mezi tématy a ilustrování tématu, jak se jeví u každého respondenta“ (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013, s. 21)

Poslední fázi analýzy můžete opět shlédnout v tabulce (viz. Tab. 7.), která nám prezentuje nadřazená témata u jednotlivých účastníků výzkumu. U každého adolescenta jsme seskládali nadřazená témata, podle toho, jakou mu přidávají důležitost, což nám vyplynulo z poslední otázky rozhovoru.

Tab. 7 „Nadřazená témata“

Nadřazená témata					
Jiří	Daniela	Tereza	Milan	Majk	Lukáš
změna	změna	využití médií	změna	změna	změna
sourozenec	sourozenec	důvěra	sourozenec	sourozenec	sourozenec
důvěra	součást života	sourozenec	důvěra	důvěra	důvěra
parta	důvěra	součást života	Součást života	parta	parta
součást života	využití médií	parta	parta	součást života	součást života
využití médií	X	změna	využití médií	využití médií	využití médií

Ve výše uvedené tabulce si můžete povšimnout kdo, nebo co, je pro adolescenta nejdůležitější. Nyní Vám blíže představíme, co jednotlivá „nadřazená témata“ pod sebou skrývají.

Změna – změna reprezentuje vztah adolescenta s rodiči, především uvědomění se změny v jejich vzájemném vztahu založeném na důvěře.

Sourozenec – představuje důležitost sourozence v životě adolescenta.

Důvěra – tento pojem nám zastupuje vše, s čím se přátelství pojí a proč je tak důležité pro adolescenta.

Parta – Většina našich adolescentů má svou partu, na kterou by nedali dopustit a pojí se mnohými jejich zážitky a zkušenostmi.

Součástí života – odkrývá vztah adolescenta ke škole.

Využití médií – pojí se s tím, k čemu jednotlivá média používají adolescenti nejčastěji a zdali jsou součástí trávení volného času.

Někteří z adolescentů přisuzovali více oblastem stejnou váhu čili důležitost. To Vám bude již blíže specifikováno v interpretaci dat.

7 INTEPRETACE DAT

Dle IPA je věrohodná takové interpretace, jež vychází zejména z výrazů, jejichž autorství náleží účastníkovi výzkumu, jak nám dokládají přímé citace, neboť tak uvádějí Smith, Flowers a Larkin (2009 in Řiháček, Čermák a Hytych, 2013). Řiháček, Čermák a Hytych (2013, s. 22) dále poukazují, že „dobrá IPA studie zprostředkovává čtenáři vyprávění ze dvou perspektiv: z perspektivy témat a z perspektivy jednotlivých případů / respondentů.“ Smith (2011 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013) dodává, že interpretace by měla vyzdvihnout osobitý způsob, jakým je uvedené téma důležité pro jednotlivce. Ideální je tedy kombinace obou perspektiv, jak uvádí Řiháček, Čermák, Hytych, (2013). Smith a Osborn (2003 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013 s. 23) upozorňují, že „prezentovat výsledky znamená převést témata do narativní podoby.“ V této fázi poté témata, jež jsme identifikovali, rozšiřujeme o naše komentáře a přímé citace jednotlivých adolescentů, jimiž podkládáme naše tvrzení. Zásadní je zřetelně rozlišovat mezi tím, co řekl adolescent a tím co je interpretací výzkumníka. Během psaní výsledků, může být přínosné nahlédnout do poznámek z raných fází analýzy, neboť mohou zahrnovat popis toho, z jakého důvodu nese téma právě ten či onen název. Rovněž mohou připomenout naše myšlenky, jež nám při psaní výsledků mohou být prospěšné, neb tak uvádí Fade (2004 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013).

Představení výsledků se nese v „duchu“ strukturování, kdy prezentací začneme od prvního účastníka výzkumu a jeho přiřazené důležitosti témat a podtémat. Následující účastníci výzkumu budou prezentováni v návaznosti důležitosti témat na Jiřího. Již se můžeme překlénout k samotným prezentacím výsledků a to dle pohledu výzkumníka.

7.1 První rozhovor – adolescent Jiří (19 let)

Jiří je snaživý student Střední školy nábytkářské a obchodní v Bystřici pod Hostýnem. Nyní se chystá čelit velké výzvě, která se stane důležitým mezníkem v jeho životě a tím je maturita. S Jirkou se znám po několik let, jeho táta vede kurz sebeobrany, který jsem navštěvovala také. Seznámení s Jiřím však proběhlo přes jeho staršího bratra, který je mým vrstevníkem a dlouholetým kamarádem. Rozhovor proběhl u mě doma, i když jsem to brala, že by to mohlo být prostředí rozptylující pro Jirku, neboť u mě předtím ještě nikdy nebyl. Proto jsem ho nechala nejdříve porozhlédnout se a dala mu prostor pro případné otázky, které s rozhovorem nesouvisely. Poté jsme začali náš rozhovor, který trval něco málo

přes půlhodiny, a následně jsme pokračovali ještě zhruba v hodinu a půl dlouhé konverzaci. Zkratka pro Jirku v rozhovoru je podle jeho počátečního písmene, čili (J).

Tab. 8 Jiří – „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru“

Nadřazené téma	Podtéma
Změna	Rozumím, ale ignoruji Stojím si za svým
Sourozenec	Ukázkový vztah
Důvěra	Přátelství nade vše Jsem bytost společenská
Parta	Zkušenosti
Součást života	Škola je důležitá Adaptace
Využití médií	Zdroj přátel Lidé cvoknou

7.1.1 Změna

Jirka na nejdůležitější místo ve svém životě staví rodiče, svého bratra a nejlepšího přítele. Všechny označuje jako stejně významné i když z tabulky to není patrné, z rozhovoru ano.

1) Rozumím, ale ignoruji

Co se týká vztahů Jirky a jeho rodičů, tak vnímá jistou změnu v jejich vztahu „*Tak tu změnu ve vztahu s rodiči rozhodně vnímám, změna je poměrně výrazná oproti tomu když jsem byl malý.*“ A pozoruje ji hlavně v tom, že nyní už je rozumově vyžralý, aby chápal své rodiče, „*tu změnu prostě vidím v tom, že ty rodiče chápu*“, načež zároveň využívá svých rozumových schopností a staví se do opozice rodičů, i když si uvědomuje, že mají pravdu. „*Ale zároveň tím jak jsem puberták ještě jakoby fyzicky, tak jejich rady vlastně i jejich smýšlení jakoby, když to řeknu až takhle, ignoruju. Ale přitom vím, že jsou ty rady dobré*“.

Rodiče jsou součástí Jirkova života a mají velmi dobrý vztah založený na vzájemné důvěře. Jirka prokazuje větší důvěru v mámě, které se může svěřit se vším, „*já se svěřuju většinou teda mamce, a to většinou třeba s osobními problémy nebo prostě když mám nějaký problém tak mamce*“ vysvětluje to tím, že je to u synů naprosto přirozené, že tíhnou více k matce „*Nevím, osobně si myslím právě, že synové mají lepší vztahy s mamkou než s tatínkou, takže se mi zdá takové jako přirozené poměrně.*“ Na svého tátu však neopomíná, může se na něj obrátit v jiné situaci „*když chcu řešit třeba nějaký zájem nebo něco takové-*

ho, tak se bavím takto jakoby s tatškou“. Svému vztahu s mámou přikládá velkou váhu, a to ho vede k ospravedlňování vůči otci *„když to tak vezmu je to takové hnusné k tatškovi, ale zdá se mi, že mám trošku lepší vztah s mamkou“.* Můžeme však říci, že má Jirka poklidný vztah s oběma rodiči.

2) Stojím si za svým

I když by měl být Jirka po vývojové stránce již zralý a dospělý, hodně o sobě pojednává, jako o pubertákovi ve vztahu k rodičům. Na své rodiče se může vždy spolehnout, ale jako zatvrzelý puberták to nedělá *„Sami říkají, že můžu, ale většinou to nedělám, protože jsem fakt ještě ten puberták, takže se to snažím řešit po svém“.* Toto bychom si mohli vykládat jednak, že je Jirka tvrdohlavý, ale naopak z jeho postavení bychom to mohli vnímat, jako osamostatnění se, vnímání vlastní zodpovědnosti za své činy. Ve vztahu ke svým vrstevníkům, Jirka však zaujímá roli vyspělejšího *„kvůli nemoci jsem propadlík, tak to není nic moc, protože jsou to jakoby mladší děcka, takže když to tak vezmu, jsou ještě méně vyspělejší“.*

To, že se liší názory adolescentů s názory jejich rodičů, není nic nového, ale to jak se k tomu obě strany staví už je důležité pro jejich vzájemný vztah. Jirka má odlišné názory od svých rodičů *„naše názory se poměrně liší“*, nicméně se snaží tyto situace řešit *„snažíme se najít jakoby to proč jakoby já to vidím jinak, než vlastně oni a snaží se mi říct vlastně, že ten jejich pohled je ten jakoby správný, což většinou mají pravdu“.* Rodiče se mu to snaží vysvětlit, avšak Jirka si stojí za svým *„já se teda málokdy vzdávám svých názorů“.* Pro Jirku je velmi důležité, když si rodiče stojí za svým názorem a dokážou si ho odůvodnit. To je hlavní impuls proto, aby si od nich vzal nějaké ponaučení *„já zůstanu jakoby hlavně u té svojí myšlenky, ale vezmu si něco z toho, co vlastně říkají oni a časem se s tím jakoby srovnávám a uvažuji nad tím. Takže stačí, když mi řeknou ten názor a odůvodní si ho“.* Zde můžeme pozorovat zájem ze strany rodičů, což je velmi důležité, avšak ne každé dítě má takové štěstí.

7.1.2 Sourozenec

1) Ukázkový vztah

Jirka svůj vztah ke svému staršímu bratrovi popisuje jako ukázkový, což si vysvětlujeme, jako bezproblémový vztah v čem nás ujišťuje i Jirka *„řekl bych, že se svým sourozencem mám přímo ukázkový vztah“.* Dále poukazuje, že jeho bratr je starší a zkušenější *„právě já jsem myslel tím ukázkový vzorem to, že jak jsme oba dva bratři a ještě to, že on je starší,*

tak vlastně on má více zkušeností a taky všeho“, ale i když mají někdy rozepře *„ten vztah je poměrně komplikovaný“*, tak má velmi pěkný sourozenecký vztah *„je ukázkovým tím, že je to vztah dvou bratrů, kteří spolu dobře vycházejí, sice se občas poštekáme, já ně něho žárším, ale stále si myslím, že je to velice dobrý vztah“*. Bratr do Jirkova života prostě patří. Přes svého bratra se také Jirka začlenil do party *„Tak je to Bojová skupina Karpaty a přišel jsem k ní přes bratra“*.

7.1.3 Důvěra

1) Přátelství nade vše

Jirka má taky svého nejlepšího přítele, se kterým sdílí tajemství a zážitky *„ve svém okolí mám někoho takového“*, poukazuje však na fakt, že na sebe nemají již tolik času, jak tomu bylo dříve *„bohužel už na sebe nemáme tolik času, takže ta komunikace teď vážne, a už je to delší dobu bohužel“*. Je to však přátelství nade vše, které trvá bezmála už několik let a je nenahraditelné *„jsme si prošli už několikaletým přátelstvím, které občas škobrtalo, podpořovali jsme se hodně, psychicky jsme spolu hodně podobní, takže se dokážeme pochopit, vždycky tomu druhému dokážeme odpustit, protože víme, čím si ten druhý prochází, naše přátelství trvá, no už to bude přes 10 let“*. Jejich vztah je založený na velké důvěře, podobných názorech, podpoře. Je vidět že do jeho světa nedomyslitelně patří.

2) Jsem bytost společenská

Pro Jirku jsou přátelé důležití, svět bez nich si nedokáže představit *„svět bez přátel si těžko dokážu představit“*. Domníváme se, že Jirka nebude tím, kdo je nejoblíbenější, kdo působí jako vůdce, spíše ho odhadujeme na tichého nekonfliktního kamaráda *„svět bez přátel si těžko dokážu představit, občas si tak připadám“*, ale určitě ho zahrnují přátelé, s kterými se cítí dobře *„ale bez přátel bych rozhodně nedokázal žít“*.

Podle Jirky přítel není pouze kamarád, ale je to člověk, který si na Vás udělá vždy čas, když ho potřebujete *„Přátelství znamená, že si ti lidi dokážou udělat čas, že spolu komunikují, ne že se jenom znají a řeknou si občas čau. Když už se nazývají přátelé, měli by mít aspoň něco společného, měli by se navzájem chápat“*.

7.1.4 Parta

1) Zkušenosti

Jirka je členem skupiny, jež se orientuje na určitý druh zábavy. V této partě získal mnoho zkušeností a dovedností, naučil se pracovat v týmu „*tak je to Bojová skupina Karpaty, připravujeme se a cvičíme se vlastně na to, co se může někdy stát, baví nás to*“. Využívají prvky různých sportů „*používáme třeba zbraně i na airsoft, učíme se o nových zbraních, sportujeme*“. Hodně to Jirkovi dalo „*hráváme různé sporty, abychom udrželi tu týmovou morálku nebo abychom ztuhli ty týmy jednotlivé, učíme se více přemýšlet jakoby nad tím terénem*“, zvýšilo i jeho sebevědomí „*myslím si, že jsem se prosadil dobře, i když mi to trvalo dlouho, na té jedné akci jsem vlastně přežil jako jediný z nás a to jsem tehdy na sebe byl velice pyšný*“. Působí na něj pozitivně i z psychické stránky, což může Jirkovi pomoci například ve stresových situacích, když si evokuje vzpomínku, na nějakou skvělou akci, „*víc to ve mně zanechalo spíš jakoby psychicky, že rád vzpomínám, mám různé jakoby zážitky, zkušenosti, které mi různé pomáhají a tak*“. Ví, že na všechno není sám a může jakéhokoliv člena požádat o pomoc, když se nebude vědět rady.

7.1.5 Součást života

1) Škola je důležitá

Školu, kterou Jirka studuje, si vybral náhodou „*na tuhle školu jsme vlastně přišli úplně po náhodě, objevili jsme plakát*“, přispěla k tomu i rada mámy „*řekli jsme si, že já dřevo mám rád, to teda říkala mamka*“ a nyní je celkem spokojený „*přijali mě a tak jsem tam vlastně šel, a tak nějak s tím žiju docela spokojeně*“. Nyní ke konci studia je trošku zklamán, „*tak z naší školy mám poměrně smíšené pocity*“ neboť klesá zájem o jeho studovaný obor „*o tenhle obor už není takový zájem, je nás poměrně málo*“, což se promítá na celé škole. Nicméně Jirka má velmi kladný vztah ke svému studovanému oboru, určitě je nutná zručnost, i nějaká představivost a hlavně trpělivost „*nicméně já jsem s ní spokojený, protože je to poctivé řemeslo, je to hezké řemeslo, má to prostě něco do sebe a mně se to líbí*“. Získal také mnoho zkušeností „*zanechalo to ve mně hodně věcí*“ také si umí vážit pochvaly od učitelů a spatřuje v ní motivaci „*jsem poměrně i rád, že o mně někteří profesori tvrdí, že jsem tam jakoby dobrý student*“. Mohl by si být více sebejistý, čehož jsme si povšimli v častém používání slova jakoby.

Ačkoliv se mu do školy sem tam nechce, žít by bez ní nedokázal „*No asi žít ano, ale asi ne na moc dlouho, protože ve světě bez té školy moc toho neuděláte v moderním světě*“. Po-

mocí školy se podněcuje můj zájem o obor „na spoustu hodin se těším, rád vstřebávám nové informace“ na druhou stranu i škola nemusí působit vždy jen pozitivně „stále je to škola a je poměrně vytěžující, pro mě občas i deprimující“.

2) **Adaptace**

Co se týká kolektivu, není úplně ideální „ted' ta nová třída není to nic moc“. Došlo k novému začlenění „já jsem vlastně kvůli nemoci propadl“, ale naše názory se rozcházejí „jsou to jakoby mladší děcka, takže když to vezmu, jsou ještě méně vyspělí, některé ty názory jsou dost divné“. Přispívá k tomu i dělení studentů do skupinek „ rozhodně tak jako většina takových tříd, když to tak vezmeme, tak se i tato dělí do skupinek“. Nejsem na všechno sám „naštěstí tam nejsem sám, jako z naší staré třídy, tam je několik z nás, takže ta atmosféra je tam pořád dobrá, nějak komunikujeme, máme vlastně skoro stejné názory na věci, dokážeme si i pomoci“. To, jak se začleníme do kolektivu, se nese s námi po celé studium. Je dobré mít aspoň nějakou tu skupinku, neboť adolescenti se bojí samoty, jak nám vyplývá z analýzy, a nedokážou si život bez přátel představit.

7.1.6 **Využití médií**

1) **Zdroj kontaktů**

Média v dnešní době považuju za důležité „kdybych bez toho vyrůstal, tak rozhodně bych se bez toho obešel“, využívám je ke komunikaci s přáteli „protože je to moderní a já jsem spoustu přátel a spoustu kontaktů mám jakoby jen skrz tu obrazovku, tak se bez toho bohužel neobejdu“. Neb tedy žije virtuální svět. Média a škola jsou spolu vzájemně propojení „navíc i ke škole potřebuju ten počítač, u počítače trávím hodně času, přes něj musím dělat tu školu“. Média jsou také výborným společníkem „televize, takový vyplňovač toho volného času, nebo třeba k jídlu, byla to taková zábavná společnost, když už jsem byl sám“. Telefon nyní zastává jiné funkce „na telefonu trávím čas jakoby s přáteli, posloucháním písniček nebo hledáním různých věcí jakoby k rozveselení“. Na chození ven mi nezbyvá čas „na počítači zase hledám různé videa, poslouchám různé písničky, komunikuju s těmi přáteli nebo hraju dokonce hry“.

2) **Lidé cvoknou**

Rozvoj přináší své pro i proti, ačkoliv média používám, technologie jde kupředu moc rychle „je to poměrně dost rychlé, není to dobré, že vlastně ta technologie se posunuje tak rychle člověk na to není přizpůsobený a lidé z toho pomalu cvoknou“. Co se týká mě, já to

neřeším „*skrz elektroniku, já mám vždy ten telefon tak dlouho, dokud slouží*“. Ale ve společnosti je to jinak, lidé jsou moc závistiví a pomluvační „*když má někdo třeba nový iPhone, tak ho vezmou bez problémů, ale když ho nemá, nebo má starý, tak si řeknou, že je to vlastně takový outsider*“. V dnešní společnosti to člověk nemá vůbec jednoduché, pokud nevlastní ty nejnovější vymoženosti „*zařazuje se ten člověk hůř*“.

7.1.7 Shrnutí

Do sociálního světa adolescenta Jiřího patří všechny námi uvedené oblasti, které však zaujímají různou důležitost. Za nejdůležitější složky svého sociálního světa považuje rodiče, bratra a svého nejlepšího přítele. Jirka v návaznosti na svůj vztah s rodiči pociťuje jistou změnu. Nyní si uvědomuje, že je rozumově vyzrálý, čehož využívá ve svůj dobrý pocit, tím, že rodičům **rozumí**, **ale** v podstatě je **ignoruje**. Může tím dávat najevo své osamostatnění a také zodpovědnost za své činy.

Dalším faktorem, který nám osvětluje jeho vztah s rodiči je, že **si** vždy **stojí za svým**. I když dochází v rodině k situacím, kdy se Jirkovy názory liší s názory rodičů, vždy se snaží situaci vyřešit. Je vidět, že Jirkovi rodiče o něj projevují zájem a je pro ně důležitý. Toho si můžeme povšimnout i ze strany Jiřího, který je sice zastáncem svých názorů, nicméně se zamýšlí i nad radami rodičů. Dobrý se vztah se promítá i v tom, s čím vším se jim Jiří svěří (s problémem, jestli jim představí kamarády, sdělí nějaké zážitky).

Důležitým faktorem, vystupujícím v Jirkově životě, je jeho **vztah** se svým bráchou, který popisuje jako **ukázkový**. Vzhledem k Jirkovu věku (19), i tak poukazuje, že bratr je starší a zkušenější, tudíž mu může pomoci. Přes veškeré roztržky, které mezi sebou mají, zahrnující i žárlení Jiřího na svého bratra, mají velmi pěkný vztah. K jejich dobrému vztahu, mohl přispět i fakt, že se Jirka přes svého brácha dostal do party, ve které spolu tráví čas. Můžeme si povšimnout hned několika propojení, jelikož je Jirky brácha starší může se na něj obrátit v případě, jak vycházet s rodiči a v případě různých zkušeností. Taky je pojí stejní přátele, zážitky a dokonce i média.

Jednoznačným kritériem, jež vypovídá o přátelství, jako součástí sociálního světa je fakt, že Jiří je **bytosť společenská** „*bez přátel bych rozhodně nedokázal žít*“. Nejdůležitější kritériem pro dobré přátelství je vzájemná důvěra. Od té se odvíjí celý vztah, kdy se jeden na druhého může spolehnout v každé situaci, pak tento vztah můžeme nazývat přátelstvím nade vše „*když už se nazývají přátelé, měli by mít spolu aspoň něco společného, měli by se navzájem chápat*“.

Hned vzápětí po rodině a nejlepším příteli spatřuje důležitost v jeho partě a dokonce i škole. Významným kritériem, proč je parta součástí Jirkova sociálního světa, jsou ty **zkušenosti**. Nehledě na jeho fyzickou zdatnost, se postupem času vypracoval a začlenil se do skupiny velmi dobře. S tím se pojí i to, že pobyt v partě, jednak Jirkovi zvyšuje sebevědomí „*a to jsem tehdy byl na sebe velice pyšný*“ a rovněž se obohacují jeho dovednosti „*připravujeme se a cvičíme, učíme se více přemýšlet jakoby nad terénem*“. Díky partě Jirka umí spolupracovat v týmech. Zanechá v něm i spoustu vzpomínek „*víc to ve mně zanechalo spíš jakoby psychicky, že rád na to vzpomínám, mám různé jakoby zážitky, zkušenosti, které mi různě pomáhají*“.

Ačkoliv se to nezdá i škola zaujímá v sociálním světě adolescenta určité místo. Důležitým faktorem se nám jeví to, že je **důležitá** – získáváme nové vědomosti, zkušenosti „*protože ve světě bez té školy moc toho neuděláte*“. Aby byl však student se svou školou spokojen, významnou roli zde hraje, nejen podpora ze strany učitelů a rodičů, ale především dobrý kolektiv. Jirka prochází **adaptací** se svou novou třídou a není to ideální „*teď ta nová třída, to není nic moc*“. S novými spolužáky si moc nerozumí, což může být pro něj jeden ze stresujících faktorů „*stále je to škola a je poměrně vytěžující, pro mě občas i deprimující*“. Naštěstí ve třídě není sám a má tam skupinku přátel z jeho předchozí třídy. Toho činí spokojeným, neboť „*ta atmosféra je tam pořád dobrá, máme vlastně skoro stejné názory na věci, dokážeme si aj pomoci*“.

Nejméně významná jsou pro Jiřího média, kde zásadním faktorem, jenž zahrnuje média do jeho sociálního světa je dnešní moderní doba a zejména **zdroj přátel**. Spoustu přátel získal Jirka právě díky sociálním sítím, kde tráví čas chatováním s přáteli. To že tráví hodně času na počítači je propojenou i se školou, kde bez počítače k plnění úkolů neobejde. Na jednu stranu tráví čas za pomoci využívání médií, nicméně si uvědomuje jejich rychlý rozvoj a působení na **lidi**, kteří občas **cvoknou** „*ta technologie se posunuje tak rychle, protože člověk na to není přizpůsobený, a lidi z toho pomalu cvoknou*“.

7.2 Druhý rozhovor – adolescent Majk (17 let)

Majk je studentem Střední průmyslové školy ve Zlíně. Seznámila jsem se s ním na hodinách sebeobrany a také se setkáváme na společných akcích. Když jsem se s Majkem seznámila, působil na mě jako milý trochu zakřiklý kluk, nicméně poté co jsem ho více po-

znala, můžu konstatovat, že zakřiklý vůbec není, naopak působí optimismem a umí se postarat o zábavu. Náš rozhovor jsme realizovali rovnou dvakrát. Majk byl původně úplně první, s kterým jsem rozhovor vedla, bohužel na základě komplikací nahrávacího zařízení, se z rozhovoru nahrálo pouze prvních pár minut. Moc mě to mrzelo, jelikož Majk pro realizaci rozhovoru musel za mnou dojet. Nicméně on se zachoval jako gentleman a řekl, že nemá problém dojet znovu. Poté jsem si stáhla již spolehlivou aplikaci na nahrávání a rozhovor jsme uskutečnili po druhé. V rozhovoru můžete najít odpovědi Majka pod (Ma) což jsou počáteční písmena jeho přezdívky.

Tab. 9 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Majkem“

Nadřazené téma	Podtéma
Změna	Vztah v pohodě Vždy se dohodneme
Sourozenec	Přátelský vztah
Důvěra	Díky brácho Jsem bytost společenská
Parta	Změnila mi život
Součást života	Super kolektiv Podpora rodičů
Využití médií	Média nejsou nejdůležitější

7.2.1 Změna

1) Vztah v pohodě

Majkovi rodiče jsou velkou součástí jeho života. Mají mezi sebou velkou důvěru, neboť se jim svěřuje skoro se vším „*Tak skoro se vším, ale jo většinou co se týče takových věcí, tak s tím se s rodičema bavím*“. Nepozoruje žádnou větší změnu, která by se týkala jejich vzájemného vztahu „*nějakou zásadní změnu nevnímám, rodiče mi snad věří pořád, jak mi věřili*“, dokonce v něm rodiče spoléhají i při starostlivosti o brácha „*spíše ted'ka na mě více spoléhají, aj co se týče, že mám dávat bacha na brácha a v takových věcech*“. Svůj výborný vztah s rodiči, také podtrhuje tím, že svým rodičům nelhal, neušil na ně žádný podraz, což se opět pojí s velkou důvěrou na obou stranách „*nikdy jsem si u nich neudělal nějakou takovou pověst, že by mi neměli věřit*“. Nedělá rozdíl mezi vztahem s mamkou a tatškou, snaží se být otevřený k oběma „*No tak některé věci jenom s mamkou, některé věci*

jenom s taťkou, záleží, co jsou to za věci, ale většinou obě dvě řeším s oběma“. Na své rodiče plně spoléhá *„většinou cokoliv co potřebuju, tak se s rodičema o tom pobavím“.*

2) Vždy se dohodneme

Majk má s rodiči poměrně nekonfliktní vztah. Jejich názory se občas liší *„občas se to stává, většinou si ale sedneme, povykládáme si o tom“*, ale nevidí to jako příležitost pro hádku *„vyměníme si ty názory a poté se většinou shodnem na nějaký kompromis, pokud tedy nevyhraju já“*. Obvykle si stojí i za svým názorem, ale není jediný. Máma má ale taky dobré názory, kterých se jen tak nevzdá, obvykle mi ale vyhoví *„většinou si stojím za svým a mamka bohužel taky, s taťkou se domluví vřadycky, s mamkou občas ne, ale mamka většinou povolí“*. Rodiče jsou pro Majka stejně důležití, jako jeho mladší brácha. Všichni tři tvoří hlavní složku Majkova sociálního světa.

7.2.2 Sourozenec

1) Přátelský vztah

Se svým bráchou má velmi hezký vztah *„s mojim sourozencem mám přátelský vztah“*, jelikož je mladší stará se o něj *„mám mladšího bratra, no a s ním mám vztah dobrý, občas na něj musím dávat pozor“*. Nevidí v tom žádnou přítěž, naopak ho i na doporučení mámy sebou brává ven. Mohou si také věřit, i když sem tam na něj náladu nemá *„samozřejmě občas mi pije krev – to prostě bývá, ale vždy se nějak dohodneme, vyříkáme si to a pak je v pohodě“*. Na svého bratra nemá důvod žárlit, on je ten, který to má doma složitější. Rodiče vidí v Majkovi vzor a byli by rádi, kdyby ho následoval i jeho mladší bratr. Neuvědomují si, že to není reálné *„chtějí, aby měl stejné výsledky jako já, aj když prostě to pro něj není možné“*.

7.2.3 Důvěra

1) Díky brácho

V návaznosti hned po rodičích je pro Majka důležitý jeho nejlepší kamarád a parta. Svého nejlepšího kamaráda potkal náhodou přes svého bráchu. V té době Majk nikam nechodil a tak ho máma poslala s bráchou *„mamka tehdy, že mám jít s něma, abych poznal nové lidi, no a došli jsme tam a my jsme se začali s tím kámošem nějak bavit, a pak jsme zjistili, že si rozumíme“*. Nejlepší kamarád pro něj znamená hodně, tráví spolu mnoho času, rozumí si, může se mu se vším svěřit a vždy se na něj obrátit *„s tím chodíme ven skoro každý druhý den, a s tím se bavím úplně o všem“*.

2) Jsem bytost společenská

Kamarádi do mého světa prostě patří. Trávím s nimi volný čas, můžu se na ně spolehnout. A to by mi v tom životě chybělo, neměl bych za kým jít, s kým si povídat, ale především bych se nudil „že bych neměl komu, co říkat o svých zážitcích, neměl bych si o nikom s nikým co povídat, ale asi bych se nudil prostě tak obecně“.

7.2.4 Parta

1) Změnila můj život

Do této super partičky se Majk dostal úplně náhodně přes svého kamaráda, který mu jednou nabídl, jestli by chtěl strávit neobyčejné odpoledne „*Nechtěl by sis jednou za týden zastřílet, v lese někde pobíhat v maskáčích? Samozřejmě, že jsem mu na to kývl*“. Ačkoliv v té době ještě Majk jen vysedával u počítače a neměl žádné koníčky, toto setkání mu změnilo život. Když Majk přišel poprvé do této skupiny, měl smíšené pocity, takové generační rozdíly nečekal „*Došel jsem do té party, všude dospělí lidi, maskáče, kvéry, vypadli drsně a já jsem si říkal, ježišmarja do čeho jsem se to dostal*“. Nic ho však neodradilo od toho, aby se ke skupině přidal. Bylo to náročné, ale nelituji toho „*Ze začátku jsem si připadal, že za všechno můžu já, všechno dělám špatně a tak, ale to mají tak všichni nováčci*“. Nyní, je už po nějaký ten rok členem Bojové skupiny Karpaty, což je militaristická skupina, které se věnuje airsoftu „*vlastně cvičíme, jak vojáci a toto všechno*“. Z této party si odnáší mnoho vzpomínek, většina je příjemných „*jinak převažují hlavně pozitivní, pokaždé byla sranda aj ten zážitek, ten je prostě super*“, ale našli se i nějaké ta negativní „*negativní to většinou byly takové ty situace, když jsem začínal, prostě když jsem nevěděl, co mám dělat*“.

Partou získal mnoho, nejen spoustu nových zážitků, zkušeností, ale i mnoho přátel, lepší komunikační dovednosti a hlavně to změnilo jeho nudný životní styl, v život, který ho baví. Už by ji nevyměnil, a je velmi rád, že se jednoho bláznivého odpoledne k nim přidal. Ve volném čase se jí hodně věnuje. „*Já před tím, než jsem se k nim přidal, tak byl jsem takový malý, tlustý, vůbec jsem necvičil, seděl jsem každý den doma u počítače, nezajímavý život. A jak jsem se tam přidal k nim, tak pak jsem se začal i víc bavit s lidma, naučil jsem se líp vyjadřovat, no tak obecně jsem začal chodit ven*“.

7.2.5 Součástí života

1) Super kolektiv

I Majk uznal, že škola je opravdu důležitá a tvoří součást jeho sociálního světa. Jednak je zdrojem informací a na druhou stranu je členem kolektivu, který si nemůže vynachválit. Všichni si spolu rozumí. Jejich kolektiv je tvořen pouze chlapci, jelikož se jedná o strojírenský obor. „*Do školy chodím rád, jsme tam parta třiceti kluků ve třídě, je to super parta*“. Majk se nenechá ovlivnit skupinovou módou, jejich styl se mu nelíbí, je svůj. Naštěstí to kluci neřeší a na kamarádství to nemá vliv. „*Možná se tam někteří tak navzájem ovlivňují, ale na mě to nějak né, já totiž nejsem úplně zastáncem té módy, co mají oni*“. A technologie tak to neřeším „*co se týče mobilu, tak to vůbec neřeším, hlavně aby to bylo prostě spolehlivé*“.

2) Podpora rodičů

Majka ve studiu rodiče plně podporují. Střední školu si vybral podle vlastního uvážení. Vyslechl si však i názor rodičů, ale konečná volba byla na něm. Rodiče Majkovi doporučovali studium na gymnáziu, nicméně Majk v tom neviděl žádnou perspektivu a jeho jasná volba byla průmyslovka. „*Já jsem prostě chtěl jít na tu průmyslovku, protože prostě v gymnáziu jsem prostě neviděl žádnou budoucnost*“. Rodiče se s konečným výběrem Majka ztotožnili. „*Ano, dokonce jsou i spokojení, že jsem nakonec šel na tu průmyslovku a né na gymnázium*“.

7.2.6 Využití médií

1) Média nejsou nejdůležitější

Tak média používá, ale není to nijak zásadní. Žít bez počítače by dokázal. Obecně média používá nejvíce ke kontaktu s kamarády, někdy se podívá na nějaké video a velmi zřídka si zahraje hru. „*Jako bez počítače bych si asi dokázal život představit*“. Co se týká rozvoje technologií, tak Majk to nevnímá. Má spoustu jiných zájmů a umí volný čas plně využít. Je velmi pozitivní, že se ještě i dnes někdo najde, kdo dává přednost pobytu venku s kamarády před médii. Volný čas přes týden Majk využívá k setkání s kamarády (kino, lasergame), víkendy tráví obvykle se svou Bojovou skupinou Karpaty, nebo také s rodinou. „*Většinu času trávím s kamarádama, přes týden vždycky po škole. Víkendy většinou trávím*

s tou Bojovou skupinou Karpaty, a když mám nějaký ten víkend volno, tak většinou s rodinou jedeme na nějakou oslavu a tak.“

7.2.7 Shrnutí

Majk do svého sociálního světa zahrnuje všechny námi specifikované oblasti. Největší váhu přikládá jeho vztahu s rodiči a mladším bráchou. Ve vzájemném vztahu s rodiči nepociťuje žádnou zásadní změny, mají **vztah v pohodě**. Význam přikládá oboustranné důvěře. Důležitým faktorem tohoto vzorového vztahu, může být to, že Majk své rodiče nikdy neoklamal, proto nenachází důvod, proč by se měl jejich již bezproblémový vztah, měnit. Od rodičů má velkou podporu. To se pojí i s dalším kritériem, jímž jsou vzájemné diskuze, které dávají prostor k vyjádření obou stran a vedou k bezkonfliktním závěrům. Jako jediný z účastníků našeho výzkumu, Majk zmiňuje i trávení společného času s rodinou v podobě rodinných oslav. Rodiče do něj hodně vkládají a vidí v něm vzor pro jeho mladšího brácha.

Důležitou osobou, která zaujímá další roli v Majkově životě je jeho mladší bratr. Majk popisuje jejich **vztah** jako **přátelský**. „*S mojim sourozencem máme přátelský vztah*“. Na svého bratra občas dohlíží a je mu oporou. Občas brácha vezme i s sebou ven a umožňuje mu tak navazování nových kontaktů. Zároveň vzpomíná, že dříve tomu bylo naopak. „*No teďka se naše pozice s bráchou vyměnily, spíš když někam chodím já, tak mamka ho přihodí ke mně*“. Jsou to bratři, jak se patří.

Hlavním kritériem, jenž vypovídá o Majkovi, jako o **bytosti společenské** je, že by své přátele postrádal. Pociťoval by nudu a neměl by komu povídat o svých zážitcích. Dalším faktorem, který naplňuje přátelství je důvěra, podobné názory, opora.

Se svým nejlepším kamarádem se seznámil přes svého mladšího bratra. **Díky brácho**, bez něj by ani nevěděl, že jeho nejlepší kamarád je pomalu jeho soused. S ním chodí skoro každý den ven, což potvrzuje kritérium, které vypovídalo o Majkovi, jako o bytosti společenské. Příteli se může svěřit i s tím, co nepoví rodičům. Je to opravdu nejlepší kamarád.

Zásadním kritériem, které udělala **velkou změnu** v Majkově **životě**, bylo seznámení s partou. Nejen, že poznal spoustu nových lidí, získal i hodně zkušeností, ale také si rozšířil své kompetence. Dalším pojícím se faktorem je, že umí efektivně využívat volný čas. Neprosedí ho u počítače, ale raději ho stráví v přítomnosti přátel. Další, ačkoliv nečekané kritéri-

um, se stala změna po fyzické stránce, neb se skupinou hodně cvičí. Samozřejmě, že výsledky se začaly objevovat postupně, ale členové party mu byli motivací. Těší se ze společně strávených chvil, z nichž si odnáší spoustu zážitků. Určitě mu to přidalo i na sebevědomí. Z nezábavného života, se stal akční život plný nových výzev. „*Nezajímavý život, a jak jsem se tam přidal k nim, tak pak jsem se začal i více bavit s lidma, naučil jsem se líp vyjadřovat, no a tak obecně jsem začal chodit ven*“.

Jedním z faktorů, proč je škola pro Majka důležitá, je vzdělání. „*Nemůže být člověk zase úplně vypatlaný, je potřeba nějaké to vzdělání*“. Majkovi **rodiče ho** ve studiu velmi **podporují** a do výběru střední školy mu nezasahovali. Dokonce jsou nyní spokojeni, že se Majk rozhodl podle vlastního uvážení a nedal na jejich názor. „*Dokonce jsou i spokojení, že jsem nakonec šel na tu průmyslovku a né na gymnázium*“. Dalším faktorem, který Majka uspokojuje je, že ho ten obor baví a dosahuje dobrých výsledků, což je pro něj motivací o uvažování studia na vysoké škole.

Kritérium, jež činí Majka radostným ve škole, je jeho **skvělý kolektiv**. Jedná se o třídu plnou kluků, kteří sdílí podobné názory. „*Do školy chodím rád, jsme tam parta třiceti kluků ve třídě, no a je to super parta*“. Styl má Majk vlastní a neovlivní ho ani spolužáci. Jejich móda se mu nelíbí, zůstává sám sebou. V jejich kamarádství však móda nehraje roli.

Konečně jiný názor! Majk je jeden, kdo by se v dnešní době **bez médií obešel**. Jak uvádí, bez počítače by dokázal žít. Je to dáno hlavně faktem, že má koníčky. Víkendy tráví obvykle na výcviku s Bojovou skupinou Karpaty. Když se objeví nějaký víkend volný, tráví ho ve společnosti rodinných příslušníků. Průměrná doba, jež stráví využíváním médií je minimální. „*Maximálně hodinu, dvě dyl ne*“. Svůj volný čas během týdne tráví obvykle se svým nejlepším kamarádem či dalšími přáteli. Zažívají spolu spoustu nových zážitků a po počítači se Majkovi ani neposteskne.

7.3 Třetí rozhovor – adolescent Milan (15 let)

Milan je žákem Základní školy Želechovice. Nyní prožívá důležité období, jež zaznamená novou etapu jeho života. Ukončuje studium na základní škole a připravuje se na přijímačky. Milana jsem poznala přes svého přítele, neboť jejich rodiny jezdí společně na společné dovolené, pobyty a i já s nimi na tyto pobyty jezdím. Ačkoliv je Milan nejmladší účastník výzkumu, působil velmi sebejistě, nebál se komunikace a náš rozhovor byl nejdelší. Trval

něco přes půl hodiny a Milan byl dokonce překvapen, že je tak krátký. Rozhovor probíhal pro něho ve známém prostředí, právě v bytě mého přítele, neboť jeho sestra je Milanovou nejlepší kamarádkou, a když za ní dojel na návštěvu, tak se mnou rovnou udělal rozhovor. Co se týká vztahu Milana s jeho rodiči, tak je ještě patrné, že je Milan teprve na začátku fáze pozdní adolescence, jak si sami budete moci povšimnout níže. Milan je v mém rozhovoru označený rovněž počátečním písmenem jeho křestního jména tedy (M) můžete také spatřit často zdrobnělinu jeho jména - Milda.

Tab. 10 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Milanem“

Nadřazené téma	Podtéma
Změna	Trošku prostoru Bouřlivé období
Sourozenec	Klasika
Důvěra	Přítel v každé situaci Jsem bytost společenská
Parta	Je jich více
Součást života	Jedna etapa končí, druhá začíná Kolektiv
Využití médií	Denní norma

7.3.1 Změna

1) Trošku prostoru

Milda ve své vztahu s rodiči spatřuje změnu. „*Určitě je tam změna*“. Tato změna se projevuje zejména v jejich společné komunikaci, která vede k častým hádkám. Jednotlivé roztržky vznikají z důvodu, neboť Milan si stojí za svým, že už je dost starý na to, aby se mohl rozhodovat trošku podle sebe (ve smyslu, kdy byl měl přijít domů z venku atd.), nicméně jeho rodiče to vnímají ze svého pohledu, tudíž Milanovi sdělí, kdy má přijít a to bez diskuze. Proto by uvítal trošku prostoru. „*Vadí mi, že mě občas ti rodiče omezují*“.

Jinak má se svými rodiči vztah založený na důvěře. Ve většině případů se jim svěřuje se vším. „*Pokud možno ano, pokud to fakt není něco extrémně soukromého, nějaké tajemství od kamarádky, tak to se samozřejmě nesvěřuju*“. Rozlišuje, s jakým problémem přijde za mámou a s jakým za tátou. Více záležitostí řeší s mámou. „*Mamce se svěřuje spíše s takovými soukromými problémy a spíše jako tak se vším, tatkově jenom s těmi problémy ve ško-*

le se svěřuju, s ním není ta potřeba ty soukromé věci řešit“. V případě potřeby se však může na své rodiče spolehnout.

2) **Bouřlivé období**

Jak už bylo výše zmíněno, hádky se objevují častěji a s tím se samozřejmě pojí časté lišící se názory. Milda tomu dává za vinu hlavně rozdíl, že máma se nepřátelí hned s každým, kdežto táta ten je pravý opak. Když Milan projeví svůj názor razantněji, nebývá bráný v potaz ze strany mámy a to ho štve. *„Mamka moje názory zpravidla zamítá, dělá to ráda a s chutí teda a nejsem za to moc rád“.* V případě, kdy se snaží nějak situaci řešit, tak ji nevyřeším, naopak bývají většinou všichni nebo alespoň dva rozhádní. Vráti se k tomu opět, až je lepší nálada a vztahy se urovnají.

7.3.2 **Sourozenec**

1) **Klasika**

Se svým mladším bráchou mám Milan takový klasický sourozenecký vztah. Dříve svého brášku více škádlil, což vedlo k častým rvačkám, ale poslední dobou se jejich vztah zklidnil. Dle Milana je to tím, že jeho brácha už asi dostal rozum a i on sám už je rozumnější. V současné době už se tolik neškádlí, a jestli je nějaká tak kvůli počítači. Povšiml si i toho že třeba ještě dva roky zpět mu byl Milan vzorem, ale teď je už v situaci, kterou prochází všichni, kdy se snaží najít své místo ve společnosti. *„Buduje si to svoje místečko nebo se snaží prostě nějak zapůsobit na tu společnost, snaží se prostě nějak vystrčit hlavu a snaží se odlišit od ostatních“.* Přestože mají s bráchou občasné hádky je pro Milana také velmi důležitý.

7.3.3 **Důvěra**

1) **Přítel v každé situaci**

Přátelství, kterého si nejvíce Milan cení má s kamarádkou Terkou. U ní nachází největší důvěru a může s ní mluvit o čemkoliv. Dokážou si vzájemně pomoci a podpořit se. Milan také o tomto přátelství hovoří, že je velmi křehké z hlediska ostatních přátel, kteří vyzvídají jejich tajemství. Tudíž vzájemná důvěra, je v takové situaci nepostradatelná, jelikož musí odolávat tlaku ostatních. *„Je toto přátelství hrozně křehké, z toho hlediska, že hodně často*

se mě lidi ptají a co ti řekla?“. Často si spolu píšou a komunikaci považují za důležitou a také musí projevovat jeden o druhého ten zájem se vídat.

2) Jsem bytost společenská

Milan se setkal i se světem bez „přátel“. Od první po třetí třídu neměl moc kamarádů. Měl jen jednu partičku, s kterými se moc často nestýkal, ale jinak s lidmi ve škole si nerozuměl. Řešilo se to i s rodiči, a ta třída nebyla dobrá. Teď už je situace jiná. Milan má dost přátel, kterým může věřit a na které se může spolehnout a oni zase na něj.

Kdyby měl žít opět život bez přátel, byl to velmi těžký život. Nevěděl, by, jak by mohl využít svůj volný čas, ve škole bez přátel nejde žít, a představa že by jeho přátelé nebyli to ani nelze. *„Já vlastně nevím, co bych dělal ve svém volném čase, a jednak normálně ve škole bych absolutně bez přátel nemohl fungovat, protože pokud já s nikým nemluví, tak jsem nesvůj a nemám to prostě rád“.*

7.3.4 Parta

1) Je jich více

Milan nemá pouze jednu partu, ale hned tři. Jedné se teda už moc nevěnuje, ale další dvě jsou pro něj nepostradatelné. Dvě party má ze školy a jednu partu tvoří jeho kamarádi, které získal přes své rodiče a té si cení nejvíce. Partě, které se v nynější době už moc nevěnuje, je parta tvořená mladšími spolužáky, kteří k Milanovi vzhlížejí, neboť je takovým hlasem žáků na škole. Diskutuje s nimi, o jaké změny by ve škole měli zájem a podobně.

Druhá parta jsou spolužáci ze třídy, jsou to kamarádi, s kterými trávím volný čas. Šestice kamarádů se může na sebe vždy spolehnout. *„Pak mám vlastně ještě partu, se kterou prostě chodíme ven, děláme samé kraviny, dejme tomu prostě děláme blbosti, a to jako že je nás prostě šest suprových kamarádů, nikdo na nikoho nikdy nic nepráskne, jsme tam prostě féroví v té partě“.*

Parta, které si Milan cení, je ta se kterou se seznámil přes své rodiče. Znají se už od čtyř let. Seznámili se přes rodiče, neboť jeho rodiče mají své přátelé a ty mají děti, a jelikož jezdí každoročně na několik společných pobytů, tak si vytvořili i oni svou partu. Vidají se samozřejmě i přes rok, ale to není tak jednoduché, protože každý bydlí jinde. Také poukazuje na fakt, že většina skupinky hraje teď jednu hru na počítači a komunikují spolu častěji, a že si pak jeden člen může připadat ostrčeněji, neboť hru nehraje. Nicméně si myslí, že

jsou skvělá parta a že jsou rádi, že se navzájem tak pěkně sešli. „*Myslím si, že ani jeden z nás by neměnil teda*“.

Pravidla ani v jedné partičce nemají, neboť je považují za svazující a dávají přednost volnosti. Jediné, co s partou ze školy dodržuje, jsou každodenní pozdravy. „*Nějaké výraznější pravidla prostě tam nejsou, že je to takové uvolněné prostě, zase ty pravidla ty lidi svazují do určitých kolejí a když pak není ten člověk uvolněný, tak taky není přímo upřímný že*“.

7.3.5 Součást života

1) Jedna etapa končí, druhá začíná

Školu Milan vnímá velmi pozitivně, i když se objeví dny, kdy se mu tam nechce, tak jsou i dny ve kterých chodí do školy rád. Uvědomuje si, že si ve škole osvojí nové zkušenosti a že se rozvíjí z více stránek. „*Na druhou stranu to беру zase tak, že se tam i něčemu novému přiučím, že se máme pořad v té škole možnost rozvíjet všemi směry, to znamená, že já tu školu mám rád*“.

Do školy chodí rovněž rád, neboť to bere jako příležitost se vidět se svými kamarády. Teď je hodně ovlivněn tím, že na základní škole za chvíli končí a zatím si to nedokáže představit. Obává se toho, že by se už s kamarády a učiteli nemusel vídat, což by pro něj znamenalo citové strádání. „*Ale pokud bych měl v momentální chvíli tu školu opustit a už bych nikdy neměl vidět své přátele, nikdy bych neměl vidět učitele, kteří mě devět let učili, tak by to byl velký citový šok a opravdu bych nebyl za to rád*“.

Ve výběru střední školy měl Milan jasno. Byl rozhodnut již od začátku osmé třídy a od té doby se nic nezměnilo. Bral také v potaz doporučení jedné paní učitelky. Na výběru střední školy se všichni shodli a to bez problémů, což je velké plus, neboť se potýkají s občasnými hádkami. „*My máme na škole i velmi dobrou učitelku, ta je nám schopná poradit opravdu se vším včetně toho výběru těch středních škol, jakmile rodiče slyšeli její názor na mé výsledky, tak si myslím, že to bylo jednohlasné na to gymnázium*“.

2) Kolektiv

Co se týká kolektivu, je celkem dobrý až na pár výjimek. Těmi má Milan na mysli, zhruba 4 jedince, kteří do třídy nezapadají. Pokud by nebyli součástí této třídy, tak by se bavili všichni se všema. „*V té třídě jsou jedinci, které bysme nejraděj odstranili, a kdybysme je odstranili, tak se bavíme všichni se všema*“.

Dle Milana je hlavní příčina v tom, že tito jedinci, jsou hodně pomluvační a vylívají si zlost na ostatních spolužácích, třeba jenom

proto, že se jim zrovna nedaří ve škole. Jinak i Milan má zkušenost s tím, že se jejich kolektiv dělí na skupinky, s některými se baví víc, s některými méně, nicméně se všechny skupinky vzájemně prolínají.

Co se týká módy, tak v tom Milanovi radí jeho máma, co je moderní a co ne. Jeho spolužáci na něj v módním stylu nemají vliv, a i jeho třída naštěstí nehodnotí přátele podle módy či mobilů. *„My se bereme prostě charakterově“*. Milan je také zastáncem, toho, že pokud někdo soudí někoho jen podle oblečení respektive trendů, a hledá si kamarády podle toho, jestli má stejně dobrou mikinu jako on, je to hlupák. Poukazuje i na to, že sociálně slabší člověk, může být několikanásobně inteligentnější než nějaký, který je dobře finančně zajištěný. *„Nechápu člověka, který se prostě nebaví s tím druhým jenom proto, že je prostě chudší. A to kolikrát jen ten chudší člověk i mnohonásobně chytrější než on, ale on ho prostě bude zavrhat kvůli tomu, že on má hezčí mikinu“*.

7.3.6 Využití médií

1) Denní norma

Na otázku zdali by se byl Milan schopen obejít bez počítače, mobilu a internetu, odpověděl, že si myslí, že ano, ale musel by to dělat postupně. Snižoval by si každodenní trávení u počítače nějaký čas. Nicméně Milan má určitou denní normu, kdy na počítači tráví, a to mu slouží, jako obrana proti závislosti. *„Já mám prostě normu, kdy končím. Já abych si udržoval, abych se na tom opravdu nestal závislým, abych prostě k tomu nebyl svázaný k tomu počítači, aby mě to prostě nenutilo z té školy rychle domů“*.

Bez telefonu by Milan asi žít však nedokázal, používá jako svůj komunikační prostředek s kamarády. Uvádí, že i bez Facebooku by byl život těžší, neboť by si pak museli všechno psát přes sms zprávy, což by bylo finančně nákladnější. Naopak uvádí, že v krajní situaci, by se toho mobilu i vzdal. Jedná-li se o počítač, Milan nechce poukazovat, že na tom není závislý, někdy spatřuje takové nutkání si jít zahrát, nicméně s tím umí bojovat, potlačit tu touhu. Vyřeší to úplně nejlepší způsobem, zajde ven s přáteli a v té chvíli už na počítač ani nemyslí. Když je však doma sám pokušení se zvětšuje.

Média a konkrétně tedy sociální sítě používá jednoznačně nejvíce ke komunikaci. Při učení má zapnuté na minimální slyšitelnost rádio. Od televize už se přesunul spíše k tomu počítači. Stále má Milan však na mysli, nejdřív povinnosti a potom zábava. Škola má před mé-

dii přednost, nejdříve dělá školu, pak se věnuje kamarádům. „*A já mám určitý čas vymezený na učení a jsou to konkrétně dvě hodiny denně, hodina matika a hodina čeština a to prostě dodržuju, a kdybych byl déle venku, tak třeba omezím počítač, protože tu dobu učení dodržuju*“. Na médiích stráví maximálně čtyři hodiny denně. Avšak není na nich čtyři hodiny v kuse, ale průběžně.

Co se týká celkového rozvoje médií, Milan nepotřebuje mít hned to, co je nejnovější. Nemá to na něj vliv.

7.3.7 Shrnutí

V Milanově sociálním světě nacházejí místo všechny námi vybrané oblasti. Některé z nich jsou významnější, než ty druhé. Milan jako nejdůležitější součást svého sociálního světa označil rodiče a bratra. Hlavním faktem změny jeho vztahu s rodiči se staly časté neshody. Milan rád sdělí svůj názor a hrozně ho štve, že není ze strany mámy akceptovaný. Domnívá se, že už je přece jenom starší a mohl by mít **trošičku prostoru**.

Přes veškeré rozepře je pro jejich vztah zásadním kritériem vzájemná důvěra. Ačkoliv si Milan stěžuje, že mu máma nedá moc prostoru pro vyjádření názorů, je to právě máma, které se svěruje se vším. „*Mamce se svěruju spíš s takovými soukromými problémy a spíše jako tak se vším, tatkově jenom s těmi problémy ve škole se svěruju*“.

Jak již bylo výše zmíněno, procházejí si teď takovým **bouřlivým obdobím**. Jejich názory se často liší a řešení nevede ke klidnému konci. Je lepší vyčkat, až se naskytne ta správná chvíle a vše si poté vyříkají. „*Většinou to skončí tak, že jedna strana nebo někdy i obě jsou rozhádané a prostě nemluvíme spolu, a až prostě máme náladu, tak to vyřešíme*“.

Bratr je pro Milana také velmi důležitý, neboť ho i s rodiči za nejdůležitějšího považuje. Jak uvedl jejich vztah je nyní už mnohem klidnější. Hlavním faktem v této situaci hraje to, že jsou již oba rozumnější. Sice se občas škádlí, ale to je **klasika**. Milan si také všímá změny v bratrově postoji. Nejprve mu byl Milan vzorem, nyní se již snaží najít své místo ve společnosti. „*Že si buduje to svoje místečko, nebo snaží se prostě nějak zapůsobit na tu společnost, snaží se prostě nějak vystrčit hlavu a snaží se odlišit od ostatních*“.

Hned po rodině je pro něj nepostradatelná kamarádka Terka. Hlavní kritériem jejich pevného vztahu je vzájemná důvěra. Terce se může Milan svěřit opravdu se vším, může se na ni spolehnout. Zmiňuje ještě i druhou kamarádku, která je pro něj důležitá především ve

škole. Vzájemně si pomáhají, avšak poukazuje nato, že s ní probírá věci jen okrajově. Kamarádství s Terkou je však nejcennější, je založené hodně na komunikaci a také na vzájemné náklonnosti. Může se na ni obrátit v **každé situaci**.

I když Milda má zkušenosti se světem bez přátel, už by tak nikdy nechtěl žít znova. Kdyby neměl přátele, netušil by, co může podnikat ve svém volném čase, nemohl by normálně fungovat ve škole a byl by nespůsobilý. Musíme také vyzdvihnout, že jako jediný se pozastavil nad tím, že by hodně záleželo na kritériu, zda by zmizela i rodina a byl by úplně sám. To vypovídá o důležitém místě rodiny v jeho životě. Jak nám vyplývá i Milan je **bytosť společenská**.

Tady nám dochází k první změně od předešlých účastníků výzkumu, neboť Milda dává větší důležitost škole před partou. Škola je místem, kam Milan chodí rád – setkává se svými kamarády, získává nové znalosti a škole je pro něj možností, jak se dále rozvíjet. Navíc si teď prochází obdobím, kdy **jedna etapa jeho života se blíží ke konci a druhá o sobě dává neodkladně vědět**. Jako jediný také uvádí jeho skvělý vztah s učiteli, bez kterých si to zatím neumí představit v nadcházejícím studiu.

Jedním z hlavních faktů proč do školy chodí rád, je víceméně dobrý **kolektiv**, až na některé výjimky. Důležitým kritériem v jejich přátelství je charakter, nikoliv móda. Přes veškeré tvořící se skupinky ve třídě, se y kolektivy prolínají.

V návaznosti na školu, jeho další místo zaujímá parta. Spíše party, neboť **je jich více**. Milan má celkem tři party. Jedné z nich se již moc nevěnuje. V této partě je Milan spíše vzorem pro mladší spolužáky. „*Jsou to mladší spolužáci, a ti hlavně si mě berou jako vzor, protože já tam celkem hodně, mám nechci říct, nechcu si tím zase hodně nahonit ego, ale chci prostě říct, že třeba hodně ke mně vzhlížejí*“. Ve škole má Milan ještě jednu partu. Spolu tráví hodně času a den začínají vždy pozdravem. Jsou k sobě vzájemně féroví. Poslední partu tvoří kamarádi, které Milan získal přes své rodiče a jichž si cenní nejvíce. Tráví spolu společné pobyty a získávají spoustu nových zážitků.

Média Milda umístil jako nejméně důležité ve svém životě. Řídí se heslem nejdříve povinnosti, poté zábava. Dodržuje také určitou **denní normu**, jež je hlavní kritériem, jak předcházet závislosti. Jednotlivá média využívá zejména ke komunikaci s přáteli, dále k odpočinku. Rozvoj médií na něj nepůsobí. Je spokojený s tím, co má, a nepropadá šílenství, že by měl mít ty nejnovější trendy.

7.4 Čtvrtý rozhovor – adolescent Daniela (20 let)

Danču znám velmi dobře. Je to studentka Soukromé vyšší odborné školy umění o.p.s. Zním ji už po mnoho let. Je velmi nadaná, neboť i mně nakreslila nějaké obrázky. Máme společné kamarády, s nimiž se scházíme dohromady a s kterými zažíváme spoustu zážitků. Sem tam do roka se účastníme stejných akcí: umělecké výstavy, workshopy, posezení. Daniela působí velmi mladým vzhledem a málokdo by jí hádal dvacet roků. Náš rozhovor probíhal u mě doma, za příjemné atmosféry, neboť to Danča, jako moje kamarádka u mě doma dobře zná. Rozhovor byl stručný a výstižný. Čekala jsem, že se Danča trochu více rozmluví, ale do ničeho jsem ji nenutila. Odpovědi pro můj výzkum byly dostačující a my si pak dále ještě povídaly. Spojují nás také společné koníčky, neb já mám hrozně ráda kreativní činnosti a Danča je na ně podle mě odbornice. Vždy mi poradí a pak máme radost z našich výrobků.

Tab. 11 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Dančou“

Nadřazené téma	Podtéma
Změna	Jsme si rovni
Sourozenec	Je pro mě důležitá
Součást života	Znamená pro mě hodně
Důvěra	Nejlepší přítel Jsem bytost společenská
Využití médií	Obešla bych se, ale neobejdu se

7.4.1 Změna

1) Jsme si rovni

Danča spatřuje změnu ve vztahu s rodiči v tom, že už ji nevnímají jako malé dítě, nýbrž sobě rovného člena. „*Tak dříve se ke mně chovali, tak jako k menšímu dítěti, ale dnes se mnou baví jak normálně s dospělým*“. Také si uvědomuje, že už je rozumnější. Se svými rodiči má velice dobrý vztah, a když potřebuje pomoc vyřešit nějaké zapeklité situace, vždy se jí rodiče snaží podpořit. Svým rodičům se Danča moc nesvěřuje, není to však tím, že v nich neměla důvěru, to ne, ale svěřuje spíše své starší sestře, což je pro ni lehčí, neboť jsou podobného věku. „*Ne nesvěřuji, spíš se svěřuji své sestře. Ale není to o tom, že bych jim nevěřila, to ne, spíš mám k té sestře blíž, neboť jsme podobného věku*“. Na rodiče se

nemusí bát s čímkoliv obrátit, určitě by jí vždy poradili a pomohli. Někdy také dochází k situacím, kdy se jejich názory liší, občas si prosadí i svůj názor, někdy jí to nevyjde. *„Ano k těmto situacím někdy dochází, někdy se hádáme, ale snažíme se dojít ke stejnému názoru. Někdy se snažím prosadit svůj názor, ale někdy to třeba nevyjde“.*

7.4.2 Sourozenec

1) Je pro mě důležitá

Se sestrou má Danča pěkný vztah. Svou setru má ráda, i přesto, že ji občas dokáže pěkně naštvat. Když ji někdy popichuje více, tak jí Danča řekne na oplátku něco nehezkého, ale na jejich vztah to nemá vliv. *„Když mě štve celý den, tak jí sice něco hnusného řeknu, ale pořád ji mám ráda“.* V případě, když po Danči něco žádá, tak si ji nejprve vyslechne a potom se rozhodne, zda to udělá nebo ne. Danču někdy štve, že její sestra, která studuje na vysoké škole, má občas názory, jak nějaká paní učitelka. Připadá jí pak, že ji hodně poučuje. Nicméně Danči hodně pomáhá třeba se školou a může se na ni kdykoliv spolehnout. Také spolu tráví hodně volného času. *„Ale musím říct, že mi i hodně pomáhá třeba se školou, může se na ni spolehnout. Taky spolu hodně často trávíme čas – nakupováním, takové ty holčičí věci“.*

7.4.3 Součást života

1) Znamená pro mě hodně

Pro Danču znamená škola mnoho, naučí se tam spoustu nových věcí a spatřuje v tom motivaci pro další studium. Uvažuje také nad tím, že jestliže bude mít dobré vzdělání, mohla by mít i dobrou práci. Už při studiu na střední škole se rozhodla pro umělecký obor. Vystudovala design keramiky a pro vyšší odbornou školu se rozhodla sama a zaměřila svou uměleckou činnost i na počítač. Nyní studuje grafiku. Ve studiu ji všichni podporují. *„Taťka se mi snaží sehnat různé věci, co potřebuji k práci vlastně pro tu grafiku a mamka mě se snaží taky podpořit i v tom třeba jak jeden učitel se k nám chová a když jí prostě řeknu, jak se k nám chová, tak mi prostě zvedne náladu“.*

Do školy Danča chodí ráda, protože tam má super kamarády, s kterými se nenudí. Jako třída mají sice malý kolektiv o šesti lidech, ale mohou se na sebe vždy spolehnout. Celkově

se tam baví napříč se všemi ročníky a mají dobré vztahy. Chodí se společně i bavit. Bez školy si to Danča neumí moc představit, protože tam tráví většinu času a byla by to prostě nuda. Podle ní je škola takové zpestření, kde se setkává s kamarády. „*Myslím, že ta škola je takové zpestření, že tam vlastně vidím ty svoje kamarády, kteří nejsou tady ze Zlína, a že třeba jenom koukat na filmy doma je takové nudné*“.

7.4.4 Důvěra

1) Nejlepší přítel

Danča má také svou nejlepší kamarádku, se kterou se zná od své základní školy. Může jí ve všem věřit. Mají podobné názory, vždy si mají co říct, mají rády podobné věci a ještě se jim nestalo, že by se nějak pohádaly. Někdy se třeba stane, že mají trošku rozdílný názor, ale buď se shodnou, nebo jedna uzná, že druhá má pravdu. Může se na ni spolehnout. Když se najde nějaký volný čas, tak ho tráví spolu. Ať si zajdou do cukrárny, nebo jen tak ven, užijí si spolu hodně srandy. „*Když máme volný čas, trávíme ho spolu. Zajdeme si třeba do kavárny, kina, cukrárny, nebo jen tak ven. Užijeme si spolu spoustu srandy*“.

Danča také uvádí, že její nejlepší kamarádka, je jediný člověk, který je dochvilný a chodí na dohodnutý čas přesně.

2) Jsem bytost společenská

Podle Danči by svět bez přátel za moc nestál, a všichni by byli osamocení. „*Myslím si, že svět bez přátel by byl o ničem a nemohla bych zažívat nějaké ty zážitky a myslím, že hodně lidí by bylo nekomunikativních a myslím, že to je takové lepší. Myslím si, že je to takové lepší, každý by si jinak přišel sám*“.

7.4.5 Využití médií

1) Obešla bych se, ale neobejdu se

Danča na jednu stranu staví situaci, že kdyby měla kamarády ze školy blíž (nebydlí ve stejném městě) dokázala by se bez toho počítače a internetu obejít, neboť by chodili častěji ven. Zabavit by se nějakým způsobem dokázala. Na druhou stranu, v rámci jejího studovaného oboru, se bez počítače a internetu prakticky neobejde. Využívá nejrozličnějších programů, aby se zdokonalila. To také způsobuje i to, že na počítači může strávit klidně i bezmá-

la celý den, protože práce v jednotlivých programech není jednoduchá. „*Pokud nejsem zrovna ve škole, tak můžu na tom počítači strávit i tři čtvrtě dne, a to jenom protože se snažím pracovat v těch programech a vlastně zdokonalovat se v tom svém oboru*“. Pokud by nestudovala grafiku, a měla ty přátele blíže, myslí si, že by se bez médií obešla. „*Když bych prostě nestudovala tady tu školu a když bych ty kámoše měla u sebe, jakože častěji, tak se bez toho prostě obejdu*“.

Média používá převážně ke škole, ale dále také ke komunikaci s přáteli, k přehledu o počasí, k inspiraci. Dále jej využívá k relaxaci, protože to může zvednout náladu. „*Jinak třeba sleduju i ty filmy, nebo třeba poslouchám hudbu, protože hudba třeba může zlepšit náladu a někdy si třeba zahraju i tu hru*“.

Rozvoj Danča vnímá na jedné straně pozitivně, že by se mohlo něco dobrého jeho vývojem vytvořit, na straně druhé by byla ráda, kdyby se zpomalil, neboť jak pozoruje chování malých dětí, nelíbí se jí.

7.4.6 Shrnutí

Daniela do svého sociálního světa řadí také všechny námi charakterizované oblasti s rozdílem jejich významnosti. Tři nejdůležitější role v jejím životě hrají: rodiče, sestra a škola.

Danča ve svém vztahu k rodičům spatřuje změnu z předešlých zkušeností, když se k ní rodiče chovali ještě jako k dítěti. Nyní už ji vnímají, jako **sobě rovnou**. Danča si uvědomuje, že je to také tím, že už je starší a rozumnější.

Důležitým kritériem ve vztahu s rodiči je vzájemná důvěra a podpora. Vždy by se na své rodiče obrátila v případě nutnosti. Občas také nastanou situace, kdy se jejich názory rozcházejí, nicméně to nemá na jejich pěkný vztah vliv.

Dalším velmi **důležitým člověkem** v jejím sociálním světě je její starší sestra. I když se najdou situace, kdy ji sestra škádlí, má ji velmi ráda. „*Když mě štví celý den, tak jí sice něco hnusného řeknu, ale pořád ji mám ráda*“. Její starší sestra ji občas poučuje, ale na druhou stranu ji hodně pomáhá a může se na ni kdykoliv spolehnout. Ani rodičům se nesvěřuje, tak jako jí. Často spolu tráví i volný čas v podobě holčičích věcí – nakupování a podobně.

Stejně významná je pro Danču i škola. Naučí se v ní spoustu nových věcí a vidí ji jako perspektivu pro dobré zaměstnání. „*Znamená pro mě hodně, protože se tam naučím hodně*“.

nových věcí, a vím, že pokud v tomto oboru budu dobrá, tak bych mohla jít ještě i na další školu a mít dobrou práci“. Jednoznačným faktem, jež činí Danču spokojenou, je podpora ve studiu ze strany rodičů a skvělý kolektiv. *„Chodím do ní ráda, protože tam mám spoustu dobrých kamarádů, se kterými není žádná nuda“.*

Bez školy si nedokáže život představit, neboť v ní tráví nejvíce času za celý den. Kdyby nechodila do školy, přepadla by jí nuda. Školu vnímá jako zpestření, kde se setkává se super lidmi.

Hned po škole je pro Danču stejně důležitá i její **nejlepší kamarádka** a média. S její nejlepší kamarádkou se zná již po mnoho let. Jedním z faktů jejich skvostného vztahu, je vzájemná důvěra, možnost se jedna na druhou spolehnout. Další fakta, jež se podílí na jejich skvělém vztahu, jsou společné zájmy, podobný vkus, vždy si mají co říct. Když se jim naskytne nějaká volná chvíle, tráví jí spolu a užívají si spolu mnoho srandy.

Danča je rovněž **bytost společenská**, neboť bez přátel by její život byl prázdný.

I když Danča není členkou žádné party, ráda by nějakou partu měla. *„Určitě jo, protože bychom mohli chodit častěji ven, nebo zkoušet jakoby takové atraktivní zážitky, a jezdit třeba i lyžovat, a nemusela bych s každým kámošem chodit jakoby s každým zvlášť ven“.*

No a média v životě Danči hrají také velkou roli, neboť se bez nich ve škole neobejde. Pokud by se nacházela v jiné situaci, studovala by jiný obor, měla přátelé blízko, tvrdí, že by se bez nich obešla. Nicméně v realitě u počítače tráví hodně času, protože se snaží zdokonalovat ve svém oboru.

7.5 Pátý rozhovor – adolescent Lukáš (16 let)

Lukáš je studentem Obchodní akademie ve Zlíně. Lukáš je synem máminy kamarádky, s kterou se vídáme často. S Lukášem jsem se naopak neviděla již nějakou dobu. Rozhovor probíhal u něj doma, takže byl pro něj v příjemném prostředí a já mohla nahlédnout do pokoje šestnáctiletého adolescenta. Než jsme začali se samotným rozhovorem, sdělila jsem mu, čeho se můj výzkum týká. Poté jsme přistoupili k dotazování. Rozhovor trval necelých dvacet minut. Lukáš odpovídal stručně a jasně. Po rozhovoru jsme ještě našli společné téma, o kterém jsme si vykládali ještě nejméně další hodinu.

Co se týká samotného rozvoru, přes veškeré snažení výzkumníka, Lukáš odpovídal stručně. Jeho odpovědi jsou dostačující, na to abychom zjistili, co do svého sociálního světa zařazuje a co nikoliv. Nicméně níže rozebereme pouze dvě skupiny z jeho tabulky, o kterých se rozmluvil nejvíce, a jsou přínosem pro náš výzkum. Hned poté jsme se věnovali samotnému shrnutí.

Tab. 12 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Lukáše“

Nadřazené téma	Podtéma
Změna	Změna je ve mně
Sourozenec	Imitace jako výhoda Je součástí mého života
Důvěra	Základní stavební kámen Jsem bytost společenská
Parta	Společné zájmy
Součást života	Super kolektiv Je důležitá
Využití médií	Jsou aktuální

7.5.1 Sourozenec

1) Imitace jako výhoda

Lukášův vztah se sourozencem je i přes veškerá nedorozumění dobrý. Jako hlavní důvod občasných potyček uvádí věkový rozdíl. „*Jo tak jde to, určitě dobrý. Skřípá to, protože je starší o tři roky, a občas to bývá mezi námi jiné no.*“ Svého bratra už nyní nepovažuje jako svůj vzor, nicméně jeho napodobováním, může dosáhnout pro něj prospěšných věcí. „*Ne mám jináčí vzory, ale někdy ho můžu imitovat, že se podle něho můžu zařídit, jak on koná, tak můžu konat i já.*“

2) Je součástí mého života

Pro Lukáše je jeho bratr nepostradatelným. Život bez něj si nedokáže představit. Je mu velkou oporou, a ačkoliv již dnes spolu netráví tolik času, nejsou si cizí. Zde můžeme povšimnout, jak důležitou roli v životě adolescenta sourozenec hraje. „*Nedokázal bych žít bez něj, protože už jsem se s ním sžil. Jak jsem byl malý, tak mi třeba pomáhal například, a v jistých situacích mě i zachraňoval.*“ Z jeho rozhovoru je také patrné porozumění s odlišně věkovou generací. Lukáš má svou vlastní partu, jeho bratr tráví čas také se svojí partou,

v případě, kdy se obě party setkají, nemají problém spolu trávit čas. „*Každý máme tu svoji partu, ale když se někde potkáme, tak se spolu normálně bavíme a i ty naše party taky.*“

7.5.2 Součástí života

1) Super kolektiv

Lukáš je se svým kolektivem na střední škole spokojený. Ve srovnání uvádí zkušenosti s kolektivem ze základní školy, které nejsou až tak pozitivní. Nyní jsou si vzájemně všichni naklonění. „*Tady na té střední škole, je o hodně lepší, a myslím si, že spolu všichni vycházíme.*“ I v Lukášově třídě se tvoří skupinky, podle toho jak jsou si jednotliví jedinci sympatičtí. Skupinky si však vzájemně rozumí a nenachází se ve třídě nikdo, kdo by se špatně začlenil. „*I u nás se tvoří skupinky, kdo se s kým více baví, ale jinak ty skupinky jsou všechny k sobě nakloněné. Není tam nikdo, kdo by z kolektivu vyčníval.*“

2) Je důležitá

Škola pro Lukáše představuje jistou úroveň vzdělání. Znamená pro něj určitou perspektivu a s tím se pojící rozvoj znalostí. Své studium na střední škole si zvolil Lukáš na základě svého rozhodnutí, studuje veřejnoprávní činnost a jeho studium ho baví. „*Škola pro mě znamená určitě nějakou budoucnost a nějakou perspektivu, že budu mít znalosti, budou se moje znalosti rozvíjet.*“ Bez školy by si jen těžko dokázal představit život, jednak z důvodu vzdělání, ale také protože ve škole má přátele, je to místo kde tráví nejvíce času. „*Ty znalosti musí každý mít, co se učí ve škole no. I celkově kvůli kamarádům, protože bych celkově poznal míň lidí, a nějak moc bych neměl kam chodit a asi bych se válel jen doma.*“

7.5.3 Shrnutí

Do Lukášova světa patří rodina, sourozenec, nejlepší kamarád a parta se stejnou vahou důležitosti. Po té hned následuje škola a jako nejméně důležitá se jeví média.

Co se týká Lukášova vztahu s rodiči, za hlavní kritérium v jeho změně považuje dospívání po rozumové stránce. Uvědomuje si **změnu ve svém přístupu**. „*Spatřuji to v mém přístupu vůči nim, protože dřív jsem byl jiný a neuvědomoval jsem si moc věcí, teď už si je víc uvědomuju.*“ Na své rodiče se může kdykoliv obrátit s jakoukoliv prosbou.

Jednoznačným faktem, jenž vypovídá o důležitosti bratra je, že je **součástí jeho života**. Bez něj už by žít nedokázal, neboť je na něj zvyklý. „*Nedokázal bych žít bez něj, protože jsem se s ním už szil.*“ Když byl Lukáš ještě mladší, mohl se na svého bratra kdykoliv obrátit. Nyní spatřuje výhodu v **napodobování** svého bratra. „*Někdy ho můžu imitovat, že se podle něho můžu zařídit, jak on koná, tak můžu konat i já.*“

Lukáš má také ve svém světě někoho, s kým sdílí své zážitky i tajemství. Důležitým faktem pro tento vztah je důvěra, jako **základní stavební kámen**. „*Tak známe se už hodně dlouho a jsme si hodně podobní, a řekl bych i k sobě tak naklonění. A samozřejmě také důvěra a to že, že se na něj můžu kdykoliv spolehnout, to je prostě základ.*“ Život bez přátel si neumí představit a jako zásadní fakt uvádí, že by mu chyběla komunikace a zážitky. „*Protože bych se neměl s kým bavit, neměl bych si s kým užívat srandy a života.*“ Tudíž i Lukáš je **bytost společenská**.

Parta je pro Lukáše stejně důležitá, jako všechny tři předešlé popsané kategorie. Do popředí uvádí **sdílené zájmy** s členy této party, neboť to se stalo hlavním důvodem pro jeho začlenění. „*Například od každého z kamarádů jsem měl něco společného, a tak jsem se začlenil.*“ V Lukášově partě nepanují žádná pravidla, nepovažují je za důležitá.

Škola se vyznačuje základním faktem, ve kterém Lukáš spatřuje vzdělání. Důležitým kritériem, je také to, že jej studovaný obor baví. Je pro něj perspektivou, rozvojem zkušeností, což je velmi důležité. Se spokojeností ve škole souvisí také **skvělý kolektiv**. Kdyby nebyla škola, chyběli by Lukášovi kamarádi, a neměl by co dělat, neboť ve škole tráví hodně ze svého denního času.

Ačkoliv Lukáš považuje média v dnešní době za **nutná**, přikládá jim nejmenší důležitost. Jedním z kritérií, je to pohodlí, jež nám média umožňují. „*Už jenom při komfortní stránce.*“ Média nejčastěji používá k hledání informací, poslouchání hudby, k plnění zadaných úkolů do školy a také ke komunikaci s přáteli prostřednictvím sociálních sítí. Na rozvoj technologií pohlíží jak z pozitivního hlediska, tak si myslí, že by mohl přinést i nějaká úskalí. Jak Lukáš sám, uvádí, někdy na něj působí reklamy v takové míře, že si občas ten výrobek zakoupí.

7.6 Šestý rozhovor – adolescent Tereza (18 let)

Tereza je studentka Střední odborné školy Josefa Sousedíka ve Vsetíně. Známe se spolu již šest let. Trávíme spolu některé výlety a reakční pobyty o prázdninách. Ačkoliv se známe tak dlouho, nikdy jsme neměly tak důvěrný rozhovor, jako v rámci výzkumu. Terka se rozmluvila a působila velmi sebejistě. Jako jediná si požádala o otázky předem, a prokázalo se to i na jejím projevu, mluvila plynule a nic jí nezaskočilo. Rozhovor probíhal u ní doma v poklidné atmosféře, bez nějakého rozptýlení. Po ukončení rozhovoru jsme si ještě vykládaly a smály se některým společným zážitkům.

Ačkoliv Terka v rozhovoru mluvila moc hezky o vztahu se svou mámou, velmi mě zaskočilo, její uspořádání podle důležitosti. Jako nejdůležitější se pro ni ukázala média, a naopak nejmenší váhu přikládala právě rodičům.

Tab. 13 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru a Terkou“

Nadřazené téma	Podtéma
Změna	Máme si co říct Odlišný názor
Sourozenec	Můžu se na něj spolehnout
Důvěra	Přátelství nade vše
Parta	Zážitky a podpora
Součást života	Rada mámy Super kolektiv
Využití médií	Bez médií nežiju

7.6.1 Změna

1) Máme si co říct

Terka si vždy rozuměla více s mámou než s tátou. Změnu v jejich vztahu spatřuje hlavně v tom, že si má s mámou mnohem víc o čem povídat. Čím je starší, tím se baví o jiných tématech. Může se na ni kdykoliv spolehnout a tráví spolu hodně volného času. „*Já se bavím víc s mamkou, s taťkou ani moc ne*“. Když Terku něco trápí, obrací vždy na mámu, má v ní plnou důvěru. „*Vždycky když mám nějaký problém, tak to říkám jí, jsem v podstatě i pořád s ní, takže to se nezměnilo, ale je tam změna v tom, že si toho máme více co říct.*“

Když se Terka potřebuje obrátit na své rodiče, v tomto případě zdůrazňuje, že může i na tátu, a když ji nějaká taková situace trápí, tak se jí snaží vyřešit společně. „*V tomto případě i na taťku, jako oba dva mně vyhoví, a vždycky když mám nějaký problém, tak jdu nejdřív*

za nimi a vyřešíme to společně“. Lepšímu vztahu s mamkou Terka přisuzuje podobnost jejich názorů a hlavně tedy tu důvěru. „*Máme třeba stejné názory, nebo vím, že vždycky v ní mám tu důvěru, že ta to nikomu neřekne a že mi může pomoci*“.

2) Odlišný názor

I Terka se občas neshodne s názory svých rodičů. V této situaci Terka zmiňuje hodně námi diskutované téma médií, a jak obtížné je vysvětlit tátovi, jak to chodí v dnešní době. Situace se snaží sice řešit, ale k stejnému závěru většinou nedojde. Terezčin táta si hodně všímá, že Terka na mobilu tráví dost času, nicméně Terka to považuje za zcela normální v dnešní a nenechá si to rozmluvit, pak vznikají občasné rozepře. „*U nás doma, tak se řeší, že jsme pořád na mobilu, a tatka samozřejmě neví, jak to je teď ta dnešní generace a furt jako nadává na to, že jsem pořád na mobilu, a co tam dělám, přitom já to vidím úplně jinak.*“

7.6.2 Sourozenec

1) Můžu se na něj spolehnout

Terka popisuje svůj vztah k bráchovi jako dobrý, ke srovnání uvádí také předchozí zkušenosti z předešlých let, kdy ten vztah ještě nebyl tak klidný jako teď. Nyní se na svého bratra může kdykoliv spolehnout většinou se mu svěří se svými problémy, neboť ho má nejbližší, sdílí spolu pokoj. Také uvádí, že jí bratr dokáže pomoci a poradit v různých situacích. Mohou se jeden na druhého spolehnout. „*Vždycky když mám nějaký problém, tak protože ho mám v pokojíčku tak hned první to říkám jemu, a taky mi dokáže pomoci a poradit.*“

7.6.3 Důvěra

1) Přátelství nade vše

Terka sdílí svá tajemství a zážitky se svou nejlepší kamarádkou, která je jí velkou oporou, umí jí naslouchat. Je to kamarádka, které se může svěřit úplně se vším, dělí se o veškerá tajemství. Tráví spolu volný čas, navštěvují se a to přátelství je tak důležité a tak moc hezké, že ji Terka někdy bere jako svoji sestru, se kterou mají podobné zájmy. „*Že se shodujeme a voláme si a furt se vidáváme, a já ji někdy beru i jako sestru no.*“ Terka si obecně

ani nedokáže představit svět bez přátel, bála by se samoty. „*Vůbec, to já bych byla sama a neměla bych vůbec s kým si jako povídat, s kým prožívat různé zážitky a tak to nejde.*“

7.6.4 Parta

1) Zážitky a podpora

Terka je členkou velké party. Do této party se začlenila přes své rodiče a jako veliká banda se skládají z několika generací. Takto pohromadě spolu jezdí na různé rekreace a několikrát do roka se vídávají. Z takové velké party si Terka odnáší nespočet zážitků. Umí využít hezky volný čas a zažívají pěkné společné chvíle. V této partě převládají zážitky pozitivního rázu, avšak i v takové partě se již Terka setkala s negativními zkušenostmi a v rámci pomluv. „*Chodíváme na různé procházky, zažíváme spolu různá dobrodružství, hrajeme spoustu her, takže nám je vždycky spolu dobře.*“ Členové party jsou jí velkou oporou, neboť jí přinášejí hezký pocit, že není na vše sama. „*Protože takový ten pocit, že nejsme sama a že se vždycky, když se mi něco stane, tak oni mi pomůžou, nejsem v tom sama a je s něma sranda a to já bych nemohla být bez nich.*“

7.6.5 Součást života

1) Rada mámy

Ačkoliv Terka již dopředu věděla, že si bude vybírat z výučných oborů na středních školách, její první nápady ji opustily a poté si nevěděla moc rady. V této situaci jí poradila její máma, která se náhodně Terky zeptala, zdali by nechtěla jít na cukrářku, když jí pečení baví. Rázem vyvstaly nové představy a motivace a Terka si uvědomila, že má její máma pravdu a byla jí za její cennou radu vděčná. „*Já jsem si vlastně uvědomila, že má mamka pravdu a tak jsem to zkusila a teď jsem ráda za její radu.*“

2) Super kolektiv

Terka je se svým kolektivem velmi spokojená, také poukazuje na to, že je mnohem lepší než na základní škole. Baví se spolu skoro všichni, a hlavně mají podobné zájmy, tak si toho mají i hodně co říct. Najdou se tam i výjimky, které k sobě nenašli cestu, ale nijak navzájem se neovlivňují. Módu holky řeší, ale spíše z pohledu, že když si některá koupí něco nového tak se o tom baví, zhodnotí si to navzájem, ale to jak chodí oblékané, na to

nemá vliv jejich vzájemný názor. „*No tu módu ani moc neřeším, jako v tom, co si kdo obléká, to se spíš jako řeší vztahy a tak. Ale samozřejmě když jedna si něco koupí, tak si hned řekneme, jestli se nám to líbí, ale jinak to moc neřešíme.*“

7.6.6 Využití médií

1) Bez médií nežiju

Terčin strávený čas na médiích můžeme klasifikovat už jako závislost. Na mobilu a internetu tráví celý den. „*Já to mám jako celý den zaplé, přesně jako nevím, tak odložím mobil tak na půl hodky maximum.*“ Hlavním důvodem je chatování s kamarády přes různé sociální sítě. Jednotlivá média využívá také k vyhledávání receptů, ale komunikace s kamarády převažuje všechny ostatní činnosti, jako je ještě například sledování filmů a seriálů. V rozvoji technologií Terka vnímá pozitivně. Vidí v tom posun dopředu, že se stále rozšiřují možnosti a funkce, které nám jednotlivá média nabízí.

Prostřednictvím Youtube, se nechává Terka inspirovat módou z Ameriky a Anglie. Sleduje oblečení, make up, ale ví, že k nám taková móda dorazí vždy se zpožděním. Rychlý rozvoj mobilních telefonů, také láká k Terku, aby si pořídila nový, neboť, nové telefony mají funkce navíc, které její mobil třeba ještě nemá. „*No určitě asi jo, protože ten mobil má něco, co ten můj nemá, tak mě to samozřejmě láká.*“

7.6.7 Shrnutí

Terku jsem si nechala až na závěr, neboť má zcela jiné priority než ostatní účastníci výzkumu. U Terky nejdůležitější místo v jejím sociálním světě zaujímají média. Stejným způsobem je pro ni i důležitý její bratr a nejlepší kamarádka. Poté Terka jako další nedílnou součást jejího světa vnímá školu, dále partu a rodiče označila jako nejméně důležité. Předpokládáme, že je to projevem osamostatnění, neboť zejména s mámou má výborný vztah.

Jak již bylo výše řečeno, hlavní roli v životě Terky hrají média. Na telefonu tráví Terka celý den hlavním faktem proč tomu tak je, se stala komunikace s přáteli. Sama Terka uvádí, že **bez mobilu a internetu by žít nedokázala**. Prostřednictvím internetu Terka získává vzor pro svoji módu, která přichází ze zahraničí. Dalším kritériem, jež na Terku působí, je rozvoj technologií, které nám dle ní přinášejí více možností.

Stejný význam však pro Terku nemají pouze věci, ale i její bratr, s kterým má velmi dobrý vztah. Zásadním kritériem pro takový pěkný vztah je vzájemná důvěra. Terka si vztahu se svým bratrem cení, může se mu svěřit a zároveň si je jistá, že ji vždy pomůže a poradí.

Nesmíme opomenout také Terčinu nejlepší kamarádku, která je pro ni nepostradatelná. Jako kdyby to byla její sestra. Sdílí spolu všechna tajemství, rozumí si a kdykoliv se může jedna na druhou obrátit s pomocí. **Kamarádka nade vše.** Bez přátel si svět Terka nedokáže představit, děsí ji samota a pocit, že by si neměla s kým povídat a získávat spoustu nových zážitků. Můžeme o ní rovněž mluvit, jako o **bytosti společenské.**

Pro Terku je zásadním kritériem ve škole vzdělání. Vidí v něm ten základ a uvědomuje si, že bez něj by mohla skončit jako lidé bez přístřeší. „*To vzdělání je hodně důležité a pak už bych vlastně jako skončila, jako bezdomovec.*“ Terka za výběr své střední školy vděčí mámě, která jí dala **radu nad zlato**. Díky ní si Terka uvědomila, co ji opravdu baví a čemu se chce věnovat. Dalším faktem, který přispívá k její spokojenosti, je **skvělý kolektiv**, který dle jejich zkušeností mnohem lepší než na základní škole.

S partou Terka zažívá mnoho dobrodružství. Tráví společné chvíle se členy odlišných generací a užívají si mnoho legrace. Terka je ráda, že je členkou tak velké party, neboť není na všechno sama, jsou jí **oporou**. I když v tak velké partě zažila už i nějakou negativní chvíli, ty pozitivní ve velkém převažují.

Vztah s rodiči má Terka rozdílný. S mámou má vztah důvěrný, tráví spolu mnoho času a je jako její další kamarádka. Hlavní změnu Terka vidí v tom, že si mají spolu **stále více, co říci**. S tátou je ten vztah složitější, neboť se jejich názory občas liší, nicméně i na něj Terka může s klidem obrátit, v případě nějaké složitější situace.

7.7 Hledání společných témat

Po analyzování jednotlivých rozhovorů již přecházíme do fáze hledání společných témat, ze které nám vyplyne spojení mezi jednotlivými příběhy našich účastníků výzkumu. V průběhu této fáze pracuje již se všemi zanalyzovanými rozhovory a našim cílem je objevit společné rysy, které jsou příznačné pro zkoumaný fenomén.

Zkušenosti plynoucí z jednotlivých příběhů každého účastníka výzkumu, týkající se jeho sociálního světa, jsou podobné avšak tolik osobité až rozdílné. „Nemůžeme je házet do stejného pytle“. Nicméně poukazujeme na to, že ačkoliv jsou zkušenosti odlišné, tak vy-

cházejí ze společných faktorů, které působí při utváření sociálního světa adolescentů. V následujících poznámkách se budeme snažit shrnout všechny společné faktory podílející se na tvorbě sociálního světa adolescentů, již bez přímé citace z jednotlivých rozhovorů, neboť již v této fázi je nespátřujeme jako nutné.

1) Změna

Z již provedených rozhovorů, je patrné, že rodiče v sociálním světě hrají důležitou roli. Většina námi vybraných adolescentů je stavěla jako hlavní součást jejich života až na některé výjimky. O tom zda-li adolescenti své rodiče zahrnují do sociálního světa, vypovídají především jejich vzájemné vztahy. My jsme to v našem výzkumu nazvali změnou, neboť všichni naši účastníci jistou změnu ve vztahu s rodiči vnímají. Jiří, Daniela a Lukáš se shodují v tom, že změnu spatřují hlavně v sobě, kdy už jsou rozumově vyzrálejší a více věci chápou, docházejí k novému mínění. Daniela ještě poukazuje na fakt, že nyní ji berou rodiče jako sobě rovnému, což zdůrazňuje také Tereza. Milan naopak svou hlavní změnu spatřuje ve společné konverzaci s rodiči, která vede k častým hádkám. Majk a Tereza naopak žádnou větší změnu nevnímají. Majk dodává, že rodiče mu vždy věřili a dokonce nyní na něj ještě více spoléhají. Terka vidí změnu v tom, že čím je starší, tím více si toho s mámou má co říct. Ačkoliv jsou pohledy na danou situaci rozdílné, společná je změna, kterou vnímají všichni účastníci výzkumu. Ta vypovídá o jejich vzájemném vztahu, dle něhož pak přikládají rodičům určitou důležitost.

2) Sourozenec

U sourozence není velice co rozebírat. Všichni účastníci výzkumu, by si bez svého sourozence nedokázali život představit. Spatřují v něm důvěru, pomoc, nebo naopak oni jsou jim nápomocni. Důležitým faktem, jenž zde hraje významnou roli je začlenění / seznámení do kolektivu či s novými lidmi prostřednictvím sourozenců. Majk uvádí krásný příklad, kdy ho jeho mladší bratr seznámil s jeho dosavadním nejlepším kamarádem – za což je mu velmi vděčný. Jiří poukazuje na začlenění do party, díky svému bratrovi, který tam má velké postavení. Další zmiňování se o situaci směřující k začlenění či seznámení přes sourozence nevyjádřili, nicméně jak již bylo výše řečeno, hrají v jejich životě významnou roli.

3) Jsem bytost společenská

V tomto pojmu shrneme jak nejlepšího kamarádu, tak i partu. Svého přítele, se kterým sdílí zážitky a tajemství má každý jedinec z účastníků výzkumu. Všichni kladli velký důraz na

důvěru, která je v jejich vztahu s kamarádem nejdůležitější. Ačkoliv je pro něj nejlepší kamarád nepostradatelný všichni až na jednoho uvedli, že rodiče jsou ještě důležitější. No a co se týká party většina z účastníků ji má až na Danielu, která má spoustu kamarádů ale členkou party není, ačkoliv by si to přála. Jirka je členem Bojové skupiny Karpaty, do které se dostal přes svého staršího bratra. Tato skupina mu dala spoustu nových zkušeností a hlavně mu zvýšila sebevědomí. Zážitky jsou mu velkou psychickou oporou. Majk je členem úplně stejné skupinky jako Jiří. Majk se do party dostal přes kamaráda a na partu nedá dopustit. Změnila jeho nudný život v zábavný. Lukáš je členem party a poukazuje na to, že ho její členové vedou více k zamyšlení se nad svými názory či jejich. Milan je členem několika part, ty nejdůležitější tvoří členové z party, do které se začlenil přes své rodiče. Jezdí spolu na různé rekreace a má plno zážitků. Další partu tvoří jeho spolužáci, kteří na sebe nedají dopustit. Chodí spolu ven a vzájemně si pomáhají. Tereza je členkou té samé party jako Milan. Jedná se o partu, do které se dostala přes své rodiče, jedná se partu složenou z několika generací, zažívají spolu spoustu legrace a Terka aspoň není na všechno sama. Společným faktem je to, že si všichni z účastníků svět bez přátel nedokážou představit, bály by se samoty a nevěděli by co dělat ve svém volném času.

4) Škola

Jelikož každý z účastníků studuje jinou školu, bylo obtížné najít nějaké propojení. Nicméně jsme dospěli k tomu, že důležitou součástí spokojenosti ve škole je skvělý kolektiv, o němž se vyjadřují všichni z účastněných. Hodně také uvádějí své zkušenosti z předchozích studií, kdy jejich kolektiv nebyl tak utužený jako nyní. Všichni také tvrdí, že ačkoliv se jim do školy sem tam nechce, je velkou součástí jejich života a bez ní by žít nedokázali. Jirka poukazuje na to, že bez vzdělání bychom v moderním světě moc neudělali. Majk se také přiklání, že člověk nemůže být zase až tak „vypatlaný“. Terka sdílí stejný názor jako Majk. Lukáš vnímá také školu jako zdroj vzdělání a hlavně jako jistou perspektivu. Pro Danču znamená škola spoustu nových zkušeností a motivaci pro další studium. No a Milda to pojal trochu jinak ve smyslu, že letos ukončuje základní vzdělání a neumí si představit život bez spolužáků, učitelů, celkově bez nynější školy.

5) Média

U médií bylo také složitější najít společné faktory. Na nějaké jsme ovšem narazili. Většina z účastníků výzkumu média denně používá, i když ve velmi odlišné míře. Dalším společným faktorem je, že média jsou velmi propojená se školou, takže hodně času na něm tráví i kvůli plnění úkolů. S tímto tvrzením se pojí zkušenosti Jiřího, Majka a Danči. Je také nutné podotknout, že média využívají hlavně kvůli komunikaci s přáteli a získávání nových přátel. S tímto tvrzením se ztotožňují všichni z našich účastníků. Většina z nich také média označila jako nejméně důležitá v jejich sociálním světě.

8 SITUAČNÍ ANALÝZA

Co se týká *situační analýzy* a jejího výzkumného postupu, ve své úvodní fázi vychází z velmi podobné analytické strategie jako klasická zakotvená teorie. Dochází u ní také k rozsáhlému otevřenému kódování a poznámkování, za pomoci níž má být dosaženo základní interpretace získaných dat. *Další fáze situační analýzy* jsou doprovázeny *tvorbou různých forem map*, které jsou jednak pomůckami pro další zkoumání a také výsledné produkty analýzy, jak uvádí Kalenda, (2016).

Situační analýza nám již navazuje na výsledky získané za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy a zaměřuje se na naši poslední výzkumnou otázku: **Jak se jednotlivé části sociálního světa adolescenta vzájemně prolínají a v čem se ovlivňují?**

„Clarkeová pro účely situační analýzy nabízí celkově tři kartografické nástroje, které vycházejí z jejich ontologicko-epistemologických východisek a odlišného nahlížení předmětu bádání: *situační mapy, mapy sociálních světů a arén, poziční mapy.*“ (Clarkeová, 2014 in Kalenda, 2016, s. 468)

K zachycení všech klíčových elementů vyskytujících se ve zkoumané situaci nám slouží situační mapy. Používají se dva typy map:

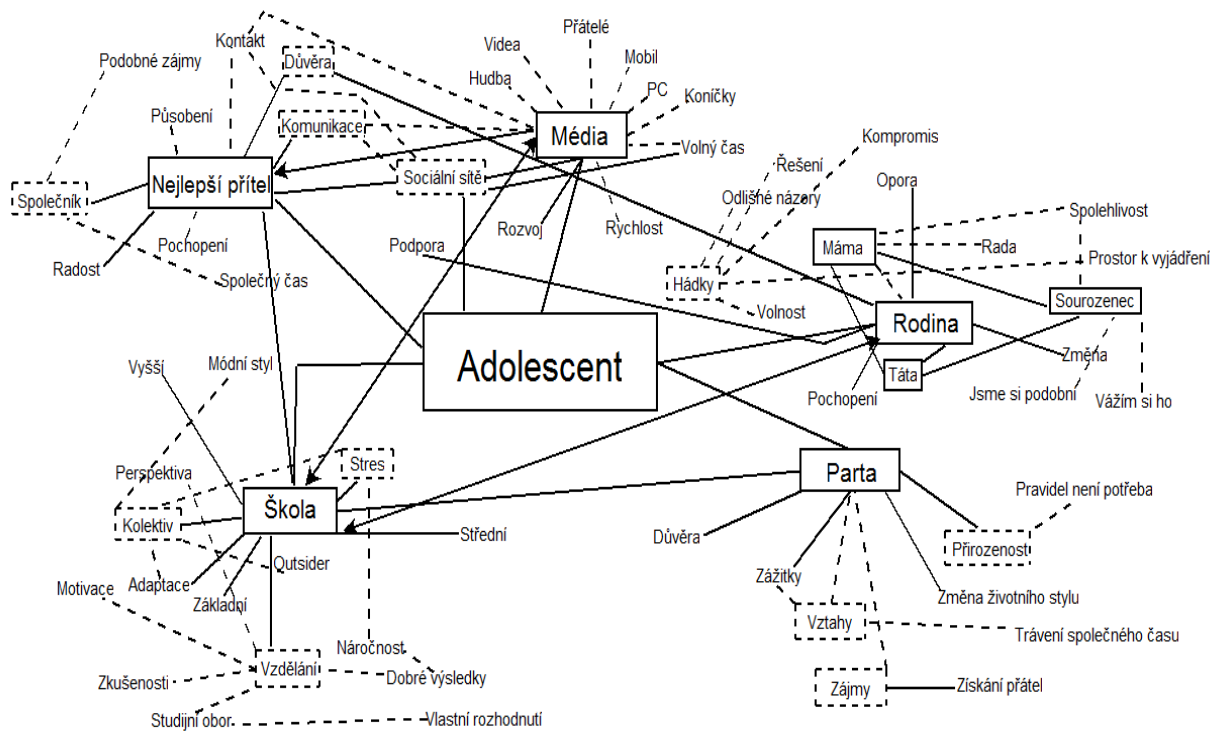
- Neuspořádané mapy
- Relační mapy

Neuspořádané mapy – prezentují všechny podstatné elementy, přítomné v jisté situaci



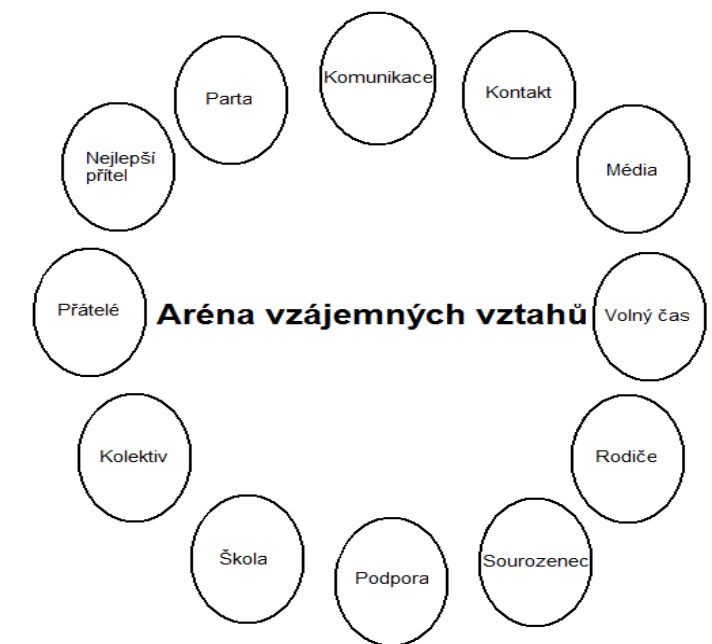
Obrázek 3 „Neuspořádaná mapa – Vše co v adolescentově světě hraje určitou roli“

Relační mapy – mezi těmito elementy ukazují vzorec vztahů.



Obrázek 4 „Relační mapa – Vzorec vztahů mezi výše uvedenými elementy“

Jestliže rozšíříme pomyslné měřítko, které zachycuje studované jevy, dostáváme se k **mapám sociálních světů a arén** zobrazujících větší a hrubší kontury sociální/edukační reality. Tento typ se **soustřeďuje na určení tří základních prvků** – klíčových sociálních skupin, organizací, arén – což jsou diskursivní prostory, v nichž dochází k vyjednávání významů. (Kalenda, 2016, s. 473)



Obrázek 5 „Aréna vzájemných vztahů“

Poziční mapy jsme v námi provedeném výzkumu neaplikovali. Nespatřovali jsme v nich přínos pro námi zkoumané téma.

8.1 Shrnutí empirické části

Cílem naší práce jsme chtěli zjistit, jak adolescenti charakterizují svůj sociální svět. Za pomoci rozhovorů jsme pronikli do sociálního světa adolescentů, což v nás evokovalo vlastní vzpomínky na toto věkové období. Měli jsme možnost si v hlavě srovnat, jak moc se liší naši zkušenosti od zkušeností nynějších jedinců nacházejících se v období pozdní adolescence.

Z výzkumu je patrné, že součástí sociálního světa adolescentů je jednak rodina včetně sourozence, dále také přátelé, škola i média. Pro každého účastníka výzkumu však zaujímají jinou důležitost. Výzkumná otázka týkající se volného času, byla zvolena „pro kontrolu“, jelikož nám potvrdila, jakým způsobem adolescenti tráví svůj volný čas a rozdělila je do dvou skupin, kdy jedni dávají přednost přátelům a druzí svůj veškerý čas tráví používáním médií. O některých jedincích můžeme říci, že umějí svůj volný čas využít naplno, umí si jednotlivé činnosti uspořádat.

Další čeho jsme si mohli po analýze rozhovorů povšimnout je diferenciací charakteristiky života v rodině a škole z pohledu našeho nejmladšího účastníka výzkumu, který se nachází na počátku pozdní adolescence a účastníky výzkumu, kteří se nacházejí na konci období pozdní adolescence. Z výsledků je patrné, že na počátku období pozdní adolescence jsou vztahy s rodiči ještě bouřlivé, plné odlišných názorů, naopak s přibývajícím věkem odlišných názorů ubývá a k situaci se jak rodiče, tak i adolescenti staví kladně a snaží se případné neshody řešit.

Poslední výzkumná otázka, na niž jsme použili situační analýzu, nám odpověděla na to, jak se jednotlivé části adolescentova sociálního světa prolínají či vylučují. Z provedené analýzy je patrné, že většina námi zvolených kategorií se prolínají. Adolescent získává své přátele jednak ze školy, ale také přes své sourozence. Se svými přáteli adolescent komunikuje pomocí médií. Média jsou propojena se školou a se školou se opět pojí přátelé, kteří využívají komunikace pře sociální sítě. Vše souvisí se vším. Aby adolescenti mohli jednotlivá média používat, potřebují rodiče, neboť jsou obvykle v této chvíli ještě ekonomicky nesoběstační. Propojení mezi jednotlivými elementy našeho výzkumu funguje naplno. To zdali se některé faktory vylučují, nebylo až tak patrné, spíše bychom mohli říci, že některé

faktory sejevily, jako protichůdné – škola kolikrát se mi tam nechce, ale bez ní nedokážu žít. Média uvědomuju si, že na nich trávím spoustu času, což není dobré, nicméně to potřebuju.

Výsledky nám mohou posloužit pro uplatnění v praxi.

8.2 Doporučení pro praxi

Naše práce nemusí sloužit pouze odborníkům, ale může být vzorem pro rodiče a samotné adolescenty. Laické veřejnosti tedy zájmena rodičům může posloužit jako vzor proto, co jedinec v období adolescence uvítá a co nikoliv z hlediska vzájemného vztahu rodič - adolescent. Dále může sloužit rodičům v situaci, kdy mohou motivovat své dospívající děti k efektivnějšímu využívání volného času. Může je potěšit i fakt, ačkoliv jsou někdy adolescenti drzí a neřeknou svým rodičům, jak jsou pro ně důležití, z našeho výzkumu plyne, že rodiče zastávají tu nejdůležitější roli v životě adolescenta.

Náš výzkum, se můžou stát inspirací pro samotné jedince v období dospívání a pozdní adolescence, protože jim může dát pocit, že nejsou jediní, kdo si takovými situacemi prochází. Výzkum také může posloužit i samotným adolescentům ve vztahu k řešení podobných problémů a vyhledávání následné pomoci/ podpory u svých nejbližších či odborné pomoci.

Co se týká odborníků, tak výzkum může posloužit zaměstnancům z řad pedagogů a sociálních pracovníků. Sociální pedagogové ho mohou využít v uplatnění na pozicích vychovatele, sociálního pracovníka, sociálního pedagoga, dobrovolníka v nízkoprahových zařízeních či klubech mládeže. Jednak mohou adolescentovi poradit, jak by mohl efektivněji využívat volný čas, doplněný ukázkou zajímavých činností, jež může v adolescentovi vzbudit zájem. Na druhou stranu jej mohou využít jako inspiraci při koncipování a realizaci přednášek na téma dospívání. V rámci přednášek ho mohou využít také rodinná centra jako podnět k tvorbě přednášek na téma vztahu mezi rodičem a adolescentem, pořádané právě pro rodiče, jež mají zájem být „připravení“ na období, kdy se jedinec ocitne v pozdní adolescenci, nebo chtějí do vztahu cokoliv vznést – nové podněty. Metodik prevence ve škole by se také určitě s nějakou částí našeho výzkumu ztotožnil a mohl by ji využít v rámci primární prevence. S tím se také pojí role učitele při pedagogické diagnostice vykonávané právě pedagogem nebo s pomocí metodika školní prevence. Zjištěné výsledky by jim mohli posloužit jako příklad pro anamnézu.

8.3 Diskuze

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak adolescenti charakterizují svůj sociální svět. Za pomoci interpretativní fenomenologické analýzy jsme pronikli alespoň na chvíli do jejich světa a naslouchali jejich zkušenostem. Situační analýza nám pomohla k přehlednému zachycení, jednotlivých elementů, které na adolescenty působí. Zvolení této metody kvalitativního designu se nám zdála jako dobře zvolená, neboť jsme adolescenty nechali otevřeně mluvit o jejich zkušenostech, aniž bychom jim do vyprávění jakýmkoliv způsobem zasahovali, nebo je ovlivňovali v jejich odpovědích. Docházelo pouze k regulaci, pokud se až moc odchýlili od tématu. Chtěli jsme tuto problematiku prozkoumat do hloubky, což by nám metody kvantitativního způsobu řešení neumožnili.

Obdobnými tématy se také zabírali ve svých výzkumech i další studenti vysokých škol. Kupříkladu si můžeme uvést práce od Zmeškala (2012) s názvem: Mladý člověk jako produkt sociálního světa, Thomka (2008) s názvem: Vliv sociálního prostředí na utváření osobnosti v období adolescence. Tyto práce se podobají našemu výzkumu spíše z hlediska koncepce teoretické části. Co se týká praktické části, oba výše zmiňovaní studenti použili kvantitativní způsob šetření a ve výsledku se specializovali na jiné elementy s vytyčenými podmínkami než ty, které se objevují v naší práci.

Malou podobnost jsme zachytili ve výzkumu studentky Svobodové (2012) s názvem práce: Sociální síť jako nové prostředí v průběhu socializace adolescentů, která rovněž pro vyhodnocení svého výzkumu použila kvalitativní způsob šetření. Z jejich výsledků je patrné, že účastnice výzkumu dávají přednost seznámení s novými přáteli, prostřednictvím osobního kontaktu, před seznamováním za pomoci sociálních sítí. Dokonce je patrné, že by se obávaly navazovat kontakt s někým, koho nevidí, jak uvádí Svobodová (2012, s. 40). Z námi provedeného výzkumu, naopak vychází, že spoustu přátel si adolescenti získali právě za pomoci sociálních sítí, a brali to velmi pozitivně. Ani od jednoho nezaznělo, že by takové seznamování mohlo být nějakým způsobem nebezpečné. Poté, bylo ještě v práci Svobodové (2012, s. 41) patrné, že účastníci výzkumu při výběru kamaráda, nevybírají podle vzhledu, nýbrž podle vlastností a společných zájmů. S tím se určitým způsobem ztotožňují naše výsledky výzkumu, jelikož účastníci našeho výzkumu, jsou již ve fázi, kdy „módní styl“ nehraje žádnou roli, v situaci, jestli se s daným jedincem baví či nikoliv. Z výzkumu naopak vyplynulo, že si každý volí svůj styl vzhledu bez ohledu, aby se nechali ovlivňovat právě svými kamarády či spolužáky.

Jak uvádí Macek (2003), adolescentní vrstevníci velmi rádi imitují a jsou rádi napodobováni. Toto tvrzení se nám pojí se zkušenostmi jednoho z účastníků výzkumu, jež spatřuje v imitaci svého staršího bratra výhody, neboť, jak uvádí, co může dělat on, to jak se chová, tak můžu dělat i já.

Spojitosť se skupinou zmenšuje individuální zodpovědnost a navyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, kterého by jednotlivec jinak patrně nedosáhnul. Skupinová identita je důležitou součástí identity individuální, jak uvádí Vágnerová (2005). My k tomu přidáváme poznatky z našeho výzkumu, že opravdu být členem party či skupiny, naši účastníci výzkumu považují za velmi důležité. Na jedné straně, zmiňují, že nejsou na všechno sami, na straně druhé jsme vypožorovali, že členství ve skupině má pozitivní vliv na jejich sebevědomí.

Dále Vágnerová (2005) upozorňuje, že se změnou našich vrstevníků se potýkáme v podstatě po celý život a musíme být schopni se těmito novými situacemi přizpůsobovat. Jedna proměna se vztahuje ke skupině, která nastává na základní škole, ta se však po ukončení základní školy rozpadá a vznikají nové vrstevnické skupiny na střední či učňovské škole. Touto situací si nyní právě prochází náš nejmladší účastník výzkumu, a zatím si neumí svůj život bez základní školy představit. Nejen, že mu budou chybět přátelé, ale také učitelé a škola jako celek. Tato jeho zkušenost nám vybavila naše vzpomínky a ještě teď si čerstvě vybavuje, že jsme měli stejné pocity. Další účastníci výzkumu, již prošli adaptací ze základní školy na školu střední či vyšší, a poukazují na spokojenost s nynějším kolektivem, který se jeví jako pozitivnější vzhledem ke vzpomínkám na kolektiv ze základní školy.

Vágnerová (2005) také tvrdí, že po období střední adolescence, vliv party ztrácí na intenzitě a jedinec vyhledává hlubší přátelské vztahy, jež mají už trvalejší charakter. Starší adolescenci už nesouhlasí se vším, co se ve skupině odehrává, jsou jistější, vyspělejší a pomalu se odlučují od závislosti na skupině. V tomto období jsou jedinci schopni vyjádřit svůj vlastní názor a nesouhlas nejen rodičům, ale i kamarádům. Musíme s tvrzením, že vliv party ztrácí na intenzitě a vyhledáváním hlubších přátelských vztahů spíše nesouhlasit, neboť většina našich účastníků výzkumu partu uvádí jako nepostradatelnou. Jednomu zvýší sebevědomí, druhému změnila život styl z nudného na zábavný, třetí ji vnímá jako oporu, kde se na světě necítí na všechno sám, čtvrtý jako motivaci v zamyšlení se na své názory, pátý jako zdroj zážitků. Jeden z účastníků našeho výzkumu, jenž není členem žádné party, touží po tom, aby byl její součástí. Nevyvrácíme nijak odborné tvrzení Vágnerové, bereme

také v potaz, že její myšlenka pochází z roku 2005 a od té doby se přece jen naše mládež změnila. My si myslíme, že přátele člověk potřebuje v jakémkoliv věku.

Říčan (2004) spatřuje u adolescenta, že jeho myšlení už probíhá rychleji, spolehlivěji a zkušeněji než u pubescenta, nicméně už si neosvojuje žádné nové myšlenkové operace, neboť už další neexistují. To si také uvědomují naši účastníci výzkumu, neboť ve vztahu s rodiči často uvádějí změnu v tom, že jsou již rozumově zralejší a dokážou lépe věci chápat.

V neposlední řadě také nesmíme opomenout na fakt, se kterým přichází Helus (2015) sourozenectví úzce souvisí se smyslem pro důvěru a s vytvářením specifických možností pro formování partnerství, a dále se konstatuje, že: „*Sourozenci, zejména ve středním školním věku a adolescenci, si navzájem účinně zprostředkovávají přirozený vstup do světa kolem nich.* (Helus, 2015, s. 249). Jeho tvrzení se také zcela naplnilo, neboť všichni účastníci výzkumu, uvádějí, že sourozenec je pro ně velmi důležitý, vidí v něm oporu a důraz kladou na vzájemnou důvěru. Také se ztotožňují s tvrzením, že díky sourozenci se začlenili do party, získali nové přátele, nebo naopak oni poskytli nové seznámení svým mladším sourozencům.

ZÁVĚR

Naši práci bychom mohli přirovnat ke klasickému dění v přírodě. Vezmeme-li v potaz takový klasický strom. Nejdříve máme nějaké semínko, strom pomalinku začíná růst, raší mu větvičky, pupeny, listy a poté stárne a stává se mohutnější. Takový koloběh můžeme spatřit i v životě člověka. Nejdříve se narodí, poté získává nové zkušenosti, které se dají přirovnat k prvním malým větvičkám.

Dále roste, a roste, až se dostane do věku adolescence. V tomto období již má hodně zkušeností, ale také starostí a obklopuje ho spousta elementů. V této fázi si představíme krásný velký strom s bohatou korunou. A stejně, jako u stromu, o který se musíme starat a v jistý čas ořezat přebytečné větvičky, abychom dali průchod k upevnění těch základních, tak i adolescent často třídí faktory, jenž na něj působí.

Některých starostí se zbavuje, občas se vynořují zase nové. Zkušenosti, kterých nabyl, může rozšiřovat. Přátele, které získal, mu zůstanou, nebo se ztratí. Stejně jako stromu vyraší každý rok nové pupeny, listy, květy a popřípadě plody, tak i adolescent se musí adaptovat na nové podmínky, přizpůsobovat se novým vztahům a vyrovnávat se s novými situacemi, které si na něj život přichystá. Ke konci pozdní adolescence už je obvykle zcela rozumově vyzrálí a připraven na další etapu života. Adolescencí život nekončí, můžeme jej považovat za rozmanitější období, ale život pokračuje dál, stejně jako život stromu.

Cíl naší práce spočíval ve zjištění, jak adolescenti charakterizují svůj sociální svět. Myslíme si, že jsme cíl naplnili, jelikož se díky vhodně zvoleným výzkumným metodám podařilo proniknout do jejich světa a odkrýt zajímavé poznatky. Adolescenti ve svém sociálním světě mají jak místo pro rodinu, sourozence, přátele, tak i pro školu a média. Všechny tyto elementy na ně působí a jsou vzájemně propojeny pomyslnou sítí, která vymezuje hlavní elementy a poté faktory, jenž se s nimi pojí.

Přínos naší práce rovněž spatřujeme ve využití v praxi, o čemž pojednávala podkapitola doporučení pro praxi. Nemyslíme si, že je vhodná pouze pro odborníky, spatřujeme v ní využití i z pohledu laické veřejnosti.

A nyní mi dovoluť zakončit tuto práci jedním z citátů anglického básníka.

„Žádný člověk není ostrov sám pro sebe. Každý je kus nějakého kontinentu, část nějaké pevniny: spláchne-li moře hroudu, je Evropa menší, jako by to byl nějaký mys, jako by to

byl statek tvých přátel nebo tvůj. Smrtí každého člověka je mne méně, neboť jsem část lidstva. A proto se nikdy neptej, komu zvoní hrana. Zvoní tobě.“ (John Donne)

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2005. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava.
- [2] BEDNAŘÍK, Petr, Jan JIRÁK a Barbara KÖPPLOVÁ, 2011. *Dějiny českých médií: od počátku do současnosti*. Praha: Grada. Žurnalistika a komunikace. ISBN 978-80-247-3028-8.
- [3] BERGER, Peter. L, 1991. *Pozvání do sociologie*. 1. Praha: FMO. ISBN 80-85469-08-01.
- [4] BERTINI, Kristine, 2013. *Sendvičová rodina: souběžná péče o malé děti a seniory*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0478-7.
- [5] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024727424.
- [6] ERIKSEN, Thomas Hylland, 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál. ISBN 9788073674656.
- [7] GIDDENS, Anthony, SUTTON, Philip W., ed., 2013. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 978-80-257-0807-1.
- [8] GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.
- [9] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2015. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 9788026208730.
- [10] HAVIGEROVÁ, Jana Marie, 2011. *Pět pohledů na nadání*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024738574.
- [11] HAVLÍK, Radomír, 2015. *Úvod do sociologie*. Vyd. 6., přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 9788024628431.
- [12] HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.

- [13] HUK, Jaroslav, 2008. *Sociologie médií: (žurnalisté, politici a ti ostatní)*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 9788086723655.
- [14] JANDOUREK, Jan, 2003. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál. ISBN 8071787493.
- [15] JANDOUREK, Jan, 2007. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788073672690.
- [16] JEŽEK, Vlastimil a Jan JIRÁK, 2014. *Média a my*. V Praze: Akademie múzických umění. Management umění - umění managementu. ISBN 9788073313043.
- [17] KALENDA, Jan, 2016. *Pedagogická orientace: Prozatím nevyužitá šance: situační analýza v pedagogickém výzkumu* [online]. Brno, **26**(3 (s. 457-481) [cit. 2017-04-11]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2016-3-457>
- [18] KONČEKOVÁ, Luba, 2014. *Vývinová psychológia*. 4., aktualizované vydanie, vo Vydavateľstve Michala Vaška tretie. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 295 s. ISBN 9788071659457.
- [19] KOPECKÁ, Ilona, 2011-. *Psychologie: učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3875-8.
- [20] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [21] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 8024712849.
- [22] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 8071787477.
- [23] MATĚJČEK, Zdeněk, 1994. *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8085282836.
- [24] MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2015. *Strategie digitální gramotnosti ČR na období 2015 až 2020* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/21499/Strategie_DG.pdf
- [25] MONTOUSSÉ, Marc a Gilles RENOARD, 2005. *Přehled sociologie*. Přeložil Kateřina DOHNALOVÁ. Praha: Portál. ISBN 8071789763.

- [26] MORAVEC, Václav, 2016. *Média v tekutých časech: konvergence audiovizuálních médií v ČR*. Praha: Academia. Společnost (Academia). ISBN 9788020025722.
- [27] NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 9788024729572.
- [28] OČKO, Petr, 2005. *Výzkum MI ČR a STEM/MARK*. [online]. 9(10) [cit. 2017-04-11]. ISSN 1212-5075. Dostupné z: <https://ikaros.cz/vyzkum-mi-cr-a-stemmark>
- [29] ONDREJKOVIČ, Peter, 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: Veda, 197 s. ISBN 802240781X.
- [30] PETRUSEK, Miloslav, 2009. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy, 189 s. ISBN 9788087207024.
- [31] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.
- [32] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [33] PŘADKA, Milan, 1978. *Výchova a prostředí*. 1. Brno: UJEP.
- [34] REICHEL, Jiří, 2008. *Kapitoly systematické sociologie*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 9788024725949.
- [35] ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 8071788295.
- [36] ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2017-04-11]. ISBN 978-80-210-6382-2. Dostupné z: <http://www.opvk.fss.muni.cz/ikapsy/uploads/Kvalitativni-analyza-textu.pdf>
- [37] SAK, Petr a Jiří MAREŠ, 2007. *Člověk a vzdělání v informační společnosti*. Praha: Portál. ISBN 9788073672300.
- [38] SATIR, Virginia, 2006. *Kniha o rodině: [základní dílo psychologie vztahů]*. Vyd. 2. Praha: Práh. ISBN 8072521500.

- [39] SEDLÁČKOVÁ, Daniela, 2009. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
- [40] SINGLY, François de, 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál. ISBN 8071782491.
- [41] SKARUPSKÁ, Helena, 2011. KULTURA, ETNICITA, IDENTITA. BENDL, Stanislav a Michla ZVÍROTSKÝ. *Místo vzdělávání v současné společnosti: paradigma - ideje - realizace*. Brno: Tribun EU, s. 5. ISBN 978-80-263-00046-5.
- [42] SMOLÍK, Josef, 2010. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada. ISBN 9788024729077.
- [43] SOUKUP, Václav, 2011. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-432-8.
- [44] STETS, Jan E. a Peter J. BURKE, 2000. Identity Theory and Social Identity Theory. *Social Psychology Quarterly* [online]. **63**(3), 14 [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/2695870?seq=1#page_scan_tab_contents
- [45] ŠVÁBENSKÝ, Mojmír, 2005. *Výzkum MI ČR a STEM/MARK: katalog: A1*. **2005**(10). Inventáře a katalogy fondů Státního archivu v Brně, č. 22. ISSN 1212-5075.
- [46] ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [47] THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 9788026207146.
- [48] URBAN, Lukáš, 2008. *Sociologie trochu jinak*. Praha: Grada. Sociologie. ISBN 9788024724935.
- [49] URBAN, Lukáš, 2006. *Sociologie*. Praha: Eurolex Bohemia. ISBN 8086861457.
- [50] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 8024609568.
- [51] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.

- [52] VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 9788074641251.
- [53] 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, 2004. In: *Portál veřejné správy* [online]. Česko: Česko [cit. 2017-02-15]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=58471&fulltext=~C5~A1kolsk~C3~BD~20z~C3~A1kon&nr=&part=&name=&rpp=15>

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

IPA Interpretativní fenomenologická analýza

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 (<i>Přehled třídících znaků sociálních skupin</i>).....	31
Obrázek 2 (<i>Ukázka práce s textem dle druhé fáze analýzy</i>)	71
Obrázek 3 „ <i>Neuspořádaná mapa – Vše co v adolescentově světě hraje určitou roli</i> “	113
Obrázek 4 „ <i>Relační mapa – Vzorec vztahů mezi výše uvedenými elementy</i> “	114
Obrázek 5 „ <i>Aréna vzájemných vztahů</i> “	114

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 „Rodina - rodící se témata“	72
Tab. 2 „Škola – rodící se témata“	73
Tab. 3 „Rodina – Seznam nadřazených témat s podtématy“	73
Tab. 4 „Vrstevníci – Seznam nadřazených témat s podtématy“	74
Tab. 5 „Škola – Seznam nadřazených témat s podtématy“	74
Tab. 6 „Média – Seznam nadřazených témat s podtématy“	74
Tab. 7 „Nadřazená témata“	75
Tab. 8 Jiří – „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru“	77
Tab. 9 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Majkem“	84
Tab. 10 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Milanem“	90
Tab. 11 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Dančou“	97
Tab. 12 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru s Lukáše“	102
Tab. 13 „Nadřazená témata vzešlá z analýzy rozhovoru a Terkou“	105

SEZNAM PŘÍLOH

CD s přepisem rozhovorů.