

Kulturní identita studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně

Mgr. Anna Rebendová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Mgr. Anna Rebendová**

Osobní číslo: **H17330**

Studijní program: **N7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Kulturní identita studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k osobní identitě, kulturní identitě a životním postojům.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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:

Česká vize: hledání identity 21. století. Brno: Dialog centrum, 2009. ISBN 978-80-254-9835-4.

HORÁKOVÁ, Hana. Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2012. ISBN 978-80-7419-103-9.

JAKOUBEK, Marek (eds.) Teorie etnicity: čítanka textů. Praha: Slon, 2016. ISBN 978-80-7419-185-5.

JENSEN, Lene Arnett et al. Globalization and cultural identity. In SCHWARTZ, Seth J. Handbook of identity. Theory and research. New York: Springer, 2011. ISBN 978-1-4419-7988-9.

SKARUPSKÁ, Helena. Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. Sociální pedagogika, 2017. ISSN 1805-8825.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlině dne 15. listopadu 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ 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 11. 6. 2019

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

²⁾ Vysoká škola nevydávalečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Dizertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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 výtisky, 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, uděje-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). *Odpírá-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 užit 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 výdělků jin 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 přihlédne k větší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem pozornosti diplomové práce je problematika kulturní identity u studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Práce se zaměřuje na kulturu, identitu a kulturní identitu, která obsahuje hodnoty, postoje a motivaci. Praktická část objasňuje úroveň kulturní identity studentů na základě dat získaných ze standardizovaného dotazníku HO-PO-MO. S jejich pomocí zjišťujeme hodnotové orientace, životní postoje a úroveň motivačních prostředků, souhrnně rozdílů v úrovni kulturní identity mezi skupinami studentů podle formy studia, ročníku studia a pohlaví.

Klíčová slova:

identita, kultura, kulturní informace, mem, kulturní identita, hodnotová orientace, životní postoje, motivace

ABSTRACT

This thesis deals with the issues of the cultural identity in students of the field Social Pedagogy at the Thomas Bata University in Zlin. The thesis focuses on culture, identity and cultural identity, which contains values, attitudes and motivation. The practical part of work clarifies the level of cultural identity of students on the basis of data collected from the standardized questionnaire HO-PO-MO. Through these questionnaires we find out value orientations, life attitudes and the level of motivational means, collectively the differences in the level of cultural identity among groups of students by form of study, year of study and gender.

Keywords:

identity, culture, cultural information, mem, cultural identity, value orientation, life attitudes, motivation

Chtěla bych touto cestou poděkovat PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., vedoucí mé práce, za konzultace, věnovaný čas, odborné rady, cenné připomínky, a především za trpělivost, kterou se mnou měla. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., za rady při zpracovávání praktické části. V neposlední řadě děkuji studentům, kteří mi byli ochotni poskytnout potřebné informace. Také děkuji mé rodině a partnerovi za podporu při mém studiu.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 KULTURA.....	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU KULTURA.....	13
1.2 CHARAKTERISTIKA KULTURY.....	16
1.3 KULTURNÍ INFORMACE – MEM.....	17
1.4 VLIV KULTURY NA FORMOVÁNÍ IDENTITY.....	19
2 IDENTITA.....	22
2.1 VYMEZENÍ POJMU IDENTITA.....	22
2.2 TYPY IDENTIT.....	23
2.3 POJETÍ IDENTITY.....	26
2.3.1 Freud – psychosexuální vývoj.....	26
2.3.2 Jung – analytická teorie.....	27
2.3.3 Erikson – psychosociální teorie.....	27
2.3.4 Rogers – humanistické pojetí.....	28
2.3.5 Blos – psychoanalytická teorie.....	28
2.3.6 Kohlberg – identita a morální vývoj.....	28
2.3.7 Loevingerová – vývoj ega v adolescenci.....	29
2.3.8 Kegan – konstruktivně-vývojový přístup.....	29
2.3.9 Marcia – typologie statusů identity.....	29
2.3.10 Berzonsky – styly definování identity.....	30
2.4 IDENTITA NEJEN V ADOLESCENCI.....	30
3 KULTURNÍ IDENTITA.....	32
3.1 VYMEZENÍ POJMU KULTURNÍ IDENTITA.....	32
3.2 ZNAKY KULTURNÍ IDENTITY.....	33
3.3 OBLASTI KULTURNÍ IDENTITY.....	34
3.3.1 Hodnoty a hodnotová orientace.....	35
3.3.2 Postoje a motivace.....	37
3.4 VÝZNAM EDUKACE PŘI TVORBĚ KULTURNÍ IDENTITY.....	38
3.5 VÝZKUMY A EMPIRICKÁ ŠETŘENÍ HODNOTOVÉ ORIENTACE.....	40

II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	44
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	44
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	46
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	46
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	50
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	53
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	54
5.1 HODNOTOVÉ ORIENTACE.....	54
5.2 POSTOJE K HODNOTÁM.....	60
5.3 MOTIVAČNÍ PROSTŘEDKY.....	64
5.4 KULTURNÍ IDENTITA.....	70
6 INTERPRETACE DAT.....	71
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ	74
ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	84
SEZNAM TABULEK.....	85
SEZNAM GRAFŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	87

ÚVOD

Kulturní identita a hodnoty jedince se proměňují vlivem změn, které se dějí jak v našem blízkém, tak i dalekém okolí. Každá kultura a každá generace v ní má svá ojedinělá specifika, na nichž staví své hodnoty, které podvědomě určují její směr bytí a žití. Každého jedince v životě ovlivňují jak vnější, tak vnitřní vlivy. Tyto vlivy se podílejí na utváření kulturní identity. Identita se nejvíce rozvíjí v období adolescence. My se však budeme soustřeďovat na studenty oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a na jejich úroveň kulturní identity, která je dle nás pro studium tohoto oboru velmi důležitá. Zajímá nás, jaké hodnoty, postoje a jakou úroveň motivace mají zapojení studenti daného oboru.

Cílem práce je představit teoretický koncept kulturní identity a zjistit, zda studenti oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně mají jasno o své kulturní identitě. Přiblížíme tedy jednotlivé aspekty kulturní identity, jimiž jsou hodnotové orientace, postoje k hodnotám a motivační prostředky hodnot, a budeme zjišťovat, jaká je úroveň kulturní identity těchto studentů.

V teoretické části práce se zaměříme na vysvětlení teoretických východisek, jimiž jsou kultura, identita, kulturní identita, hodnotové orientace a životní postoje. Kultura je všechno kolem, co nás ovlivňuje. Každá kultura má svá specifika a vychází z jedinečnosti dané vývojem určité společnosti. V souvislosti s kulturní identitou jsou velmi důležité kulturní informace neboli memy, jimiž se zabývá memetika. Tzn. že nejen biologická dědičnost, ale i kulturní vzorce předurčují, jakou osobností jedinec narozený do určité kultury bude. Identita jako taková se nejvíce formuje v období adolescence, proto považujeme za důležité rozpracovat i toto východisko. Z hlediska vývojových teorií dle různých autorů se objevuje schopnost vnímání své identity právě v období adolescence, toto vnímání se však může opozdit nebo vůbec nemusí nastat. Mohou se tedy překrývat nebo posunovat i do dalších vývojových období života jedince. Nejen adolescenti, tj. jedinci převážně v období studia středních škol, ale také mladí dospělí, tj. právě studenti vysokých škol, na které se zaměřujeme, si nemusí být jisti svou identitou, svými hodnotami a kulturní identitou. Často si jak adolescenti, tak mladí dospělí mohou klást otázku: *Co budu dělat dál ve svém životě, kam směřuju, čeho chci dosáhnout?* či *Kam patřím?* (Říčan, 2010, s. 170). Tito adolescenti i mladí dospělí tak hledají hodnotu sebe

sama ve společnosti, kdy si utvrzují své sebepojetí, dále postoje a hodnoty, které ve společnosti zaujímají.

Praktická část práce bude věnována výzkumu, skládajícího se z jeho charakteristiky, strategií zpracování výsledků výzkumu, interpretace získaných dat, shrnutí výsledků a doporučení pro praxi. Výzkum se bude zabývat úrovní kulturní identity u studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Provedeme dotazníkové šetření pomocí standardizovaného dotazníku HO-PO-MO (Vonkomer, 1991), který mapuje hodnotovou orientaci a interpersonální tendence. Šetření bude probíhat u studentů prvních a třetích ročníků oboru Sociální pedagogika jak v prezenční, tak i v kombinované formě studia. Vzhledem k zahrnutí studentů kombinované formy studia do výzkumného šetření předpokládáme vyšší věkovou rozmanitost respondentů. Vzhledem k této skutečnosti mohou být předloženy zajímavé výsledky při porovnání úrovně kulturní identity jak mezi jednotlivými ročníky, tak mezi jednotlivými formami studia.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KULTURA

Kultura je velmi široce pojímané téma, na které je možné se dívat z mnoha různých pohledů, a její definování bylo v minulosti nesčetněkrát popisováno. Již v roce 1952 nasčítali autoři Kroeber a Kluchohn na 164 definic pojmu kultura (Paleček, 2008, s. 64). Původně se slovo kultura užívalo pro pěstování kulturních plodin, zejména v oblasti zemědělství. Postupem času se ale pojem uchytil v mnoha dalších odvětvích, jako je např. archeologie, biologie, lingvistika, etnografie a další. My se však na kulturu budeme dívat jako na lidské unikum, tedy související se společností a lidmi, touto problematikou se zabývá kulturní a sociální antropologie.

Kultur kolem nás je nespočet, ty se navzájem ovlivňují a prolínají. Podobně jako je známé přísloví „Kolik jazyků znáš, tolikrát jsi člověkem.“, by se dalo toto přísloví přetransformovat vůči pojmu kultura, a to na „Kolik kultur znáš, tolikrát jsi člověkem.“. Takovému pojetí kultury užil ve svém díle známý český kulturolog a kulturní antropolog doc. PhDr. Martin Soukup, Ph. D., který se neustále zapřičiňuje o rozvíjení těchto oborů.

I přesto, že byl již v minulosti pojem „kultura“ několikrát popisován, považujeme za důležité uvést zde některé pohledy autorů na danou problematiku, které nám pomohou v pochopení neustále se obměňující a rozvíjející kultury.

1.1 Vymezení pojmu kultura

Kultura je hlavním pojmem kulturní a sociální antropologie, který postrádá preciznost a jednoznačnost. Pojmem se nezabývají jen antropologové, ale také myslitelé z nejrůznějších společenskovedních a humanitních disciplín. Dospět však ke společnému konsenzu se dosud nepodařilo. Každý má jiný úhel pohledu a za prioritní považuje vždy jiný aspekt kultury, mezi něž můžeme řadit to, jak se kultury rozvíjí, jaké síly na kultury působí, jak jsou sdíleny, jak je sdílána přes symbolické systémy, co mají kultury společné nebo naopak co dělá každou kulturu ojedinělou (Horáková, 2012, s. 62–63).

Etymologický původ pojmu kultura pochází z antického starověku z latinského jazyka: *colo, colere, cultus*, znamenající pěstovat, toto pojetí bylo odvozeno od rolnictví a kultivace zemědělské půdy, ale v současnosti považuje např. Horáková (2012, s. 62–64), kulturu za *slovo, termín, pojem, koncept i koncepci*.

První formální antropologické vymezení kultury popsal anglický antropolog Edward Burnett Tylor (1871, In Skarupská, 2006, s. 8), který ji definuje takto: *Kultura nebo civilizace je komplexní celek, který zahrnuje poznání, víru, umění, právo, morálku, zvyky a všechny ostatní schopnosti a obyčeje, jež si člověk osvojil jako člen společnosti*. Kultura je tedy specifickým lidským aspektem, jakýmsi způsobem, kdy si člověk přetváří svět, aby ho dokázal uchopit skrze systém artefaktů, kulturní regulativy a ideje sdílené a předávané členy jednotlivých společností.

V širším pojetí, především ve společenských vědách, je v současnosti kultura chápána jako systém všeho, co člověk během evoluce vytvořil. Spadají sem jak věci hmotné i nehmotné a duchovní souhrn výsledků lidské činnosti – hodnoty, normy a ideje (které jsou pro tuto práci stěžejní). Kulturu jako doménu všeho lidského popisoval Jenks (1995, In Horáková, 2012, s. 64), který tak odlišoval lidi zejména od zvířat.

Česko-americký antropolog Leopold Pospíšil (1993, In Horáková, 2012, s. 65) uvádí užší pojetí kultury, do kterého dle něj spadají nejen soubory vybraných a tvůrčích lidských činností, jako je umění, věda, literatura, filozofie a vzdělávání, ale také běžné denní záležitosti, jakožto i úprava zevnějšku, termíny příbuzenství a sexuálního chování, a to vše považuje za nepostradatelnou součást kultury.

Tyto všechny pravidla a aspekty, které zmiňuje Pospíšil, popisoval už Bertrand (1998, s. 120) v souvislosti s učením, protože učení je neoddělitelnou součástí lineárně se rozvíjející kultury u všech generací lidstva. Kulturu pojímá jako *celek vzájemně propojených pravidel, na jejichž základě jednotlivé osoby vytvářejí své chování, aby se přizpůsobily konkrétním situacím, nebo jako implicitní a neurčité poznání světa, na jehož základě dávají jednotlivci svému chování směr*.

Směr chování, tedy i členění a úhly pohledu na pojem kultura shrnuje a rozděluje Smith (2009, s. 2–3) na šest skupin definic pojmu kultura, a to na definice:

- **deskriptivní** (takové chápou kulturu jako celkovou totalitu, výčet sociálního života),
- **historické** (chápou kulturu jako dědictví přenášené z generace na generaci),
- **normativní** (chápou kulturu jako pravidla nebo způsob života s izolací vzorců konkrétního chování),
- **psychologické** (kulturu chápou jako jednu z determinantů při rozhodování o problémech v komunikaci, učení a dalších potřebách),

- **strukturální** (považují kulturu za organizaci vztahů mezi jednotlivými izolovanými aspekty, kultura je chápána pouze jako abstrakce, nerozlišuje ideál od jednání) a
- **genetické** (chápeou kulturu skrze její pojmy, důležitá je zde lidská interakce jako produkt mezigenerační transmise).

Malina (2009, s. 138) definuje pojem kultura jako *produkt, zároveň je historická – zahrnuje ideje, vzory a hodnoty, je selektivní – lze se jí učit, je založena na symbolech a abstrahována z chování a produktů chování.*

Pohlížet na pojem kultura pouze jako na jeden určující směr nelze. Podobně jako její definice, které se liší dle autorů a zaměření, má i kultura různého směřování. Slovo kultura užíváme ve dvou významech, jimiž jsou „jít za kulturou, žít danou kulturou“ nebo o ní hovoříme v souvislosti s „jinými kulturami“. První význam můžeme chápat jako axiologický, tedy hodnotící a druhý jako antropologický (Horáková, 2012, s. 65).

Tyto dva významy popisuje také Soukup (2000, s. 15-16) či Skarupská (2006, s. 8–9), kteří však zmiňují navíc ještě pojetí redukcionistické. Dělí pojem kultura na tři typy:

- **Tradiční axiologické pojetí kultury** – Má charakter výrazně hodnotícího pojetí, spadají sem duchovní hodnoty společnosti jako umění, věda, literatura, osvěta, výchova, ideje, apod. Tyto hodnoty přispívají ke kultivaci a humanizaci člověka a celkově k rozvoji lidské společnosti.
- **Globální antropologické pojetí kultury** – Je chápáno jako systém kulturních artefaktů (materiální produkty lidské činnosti), sociokulturních regulativů (zákony, obyčeje, mravy, tabu) a idejí (symbolické a kognitivní) sdílených a předávaných členy společnosti v určitém čase a prostoru. Zjednodušeně to znamená, že se člověk jako člen společnosti adaptuje k vnějšímu prostředí dané společnosti. Nejvíce je tohoto pojetí využíváno při výzkumech v oblasti sociální a kulturní antropologie, archeologie, etnografie, etnologie, sociologie, psychologie a kulturologie.
- **Redukcionistické pojetí kultury** – Nepřeberné množství přístupů, pro které je typická snaha o omezení rozsahu pojmu kultura na pouhý výsek sociokulturní reality, což se projevuje redukováním pojmu kultura na systém znaků, symbolů a významů, které sdílejí členové společnosti.

1.2 Charakteristika kultury

Kultura jakožto univerzálně nedefinovatelný pojem má přes svou nejednoznačnost určitá specifika. V této podkapitole nastíníme, jaké má či nemá vlastnosti a funkce, tedy kdy můžeme považovat kulturu kulturou a kdy nikoli.

Borofsky (2001 In Horáková, 2012, s. 86-87) poukazuje na nesoulad vnímání kultury jako konceptuálního nástroje s jejím aplikováním do reálného života. Nemáme se ptát: “Co je kultura?“, ale především bychom se měli zaměřit na smysl, kdy užívat koncept kultury a zaměřit se na to, co kultura činí, kdo vlastně kulturu potřebuje nebo jak kultura ovlivňuje vývoj dané společnosti. Ingold (2000 In Horáková, 2012, s. 87–88) doporučuje na kulturu pohlížet jako na to, čím kultura vlastně není, a to homogenní, jednoznačná či bezkonfliktní, není přesně ohraničeným souborem myšlení a zvyklostí, které by striktně sdíleli všichni členové určité společnosti. Jednotlivé kultury proto od sebe nelze izolovat, nýbrž současná společnost je charakteristická vysokou mírou vzájemné propojenosti. Podle Ingolda je tedy realističtější udávat (2000 In Horáková, 2012, s. 88), že *lidé žijí kulturně (people live culturally)*, než že *žijí v daných kulturách (in cultures)*, protože člověk v současnosti může být obklopen několika kulturami zároveň, kdy se kultury vzájemně prolínají či doplňují. Život v různých kulturách od sebe nelze oddělit.

Mezi různými sociálně-vědními obory, které se zabývají zkoumáním kultury, dochází většinou k rozdílným perspektivám, zaměřením, metodologiím i terminologické rozlišnosti pojmů. I přesto však panuje obecná shoda o podstatě, identitě a dynamice kulturních jevů, kterými se kultura jako taková prezentuje. Lawless (1996 In Horáková, s. 88) rozlišoval sedm rysů kultury, ta je podle něj: (1) naučená, (2) sdílená, (3) symbolická, (4) integrovaná, (5) racionální, (6) dynamická a (7) adaptivní. Je důležité upozornit na to, že všechny tyto charakteristiky se vzájemně prolínají. Horáková (2012, s. 88) předkládá antropologický konsenzus zúžený oproti pojmání kultury Lawlessem ve **třech základních charakteristických rysech kultury**. Jsou jimi „(1) *kultura není vrozená, ale naučená, (2) různé aspekty kultury jsou vzájemně propojeny a (3) kultura je sdílená*“. Tato základní charakteristika byla během let rozšířena o funkce, jaké kultura zaujímá, je adaptivní, je systémem hodnot a norem, souborem artefaktů, a především je nositelkou významů.

Aby se tedy mohl člověk stát kulturním jedincem, musí se dané kultuře učit v rámci procesu socializace, kde na nás prvotně působí rodina, škola a vrstevníci, následování

širokou veřejností kolem nás. Stále více nás ovlivňují nejen lidé a instituce, ale také masmédiá, kam spadá především internet a sociální sítě (Horáková, 2012 s. 89), bez kterých si dnešní lidé mnohdy nedokážou představit život.

Pro shrnutí zde předkládáme přehled vlastností kultury, který popisuje mnoho autorů a shrnuje je Horáková (2012 s. 89-94), s kterou souhlasí také Soukup (2011, s. 16-23) nebo i Moree (2015, s. 45-50), která popisuje, že je kultura:

- **naučená** (člověk si ji osvojuje učením v procesu socializace),
- **sdílená** (různými způsoby, v různé míře),
- **symbolická** (společnost má symbolické systémy pro předávání informací, nejspecifičtější symbolický systém je jazyk),
- **integrovaná** (má vnitřní složky dané společnosti jako jsou zvyky, instituce, normy a hodnoty, které jsou vzájemně propojeny),
- **racionální** (je celistvá a logická pro danou skupinu, společnost a kulturu),
- **adaptivní** (neustále se měnící a rozvíjející vlivem kulturní změny vycházející z kultury samotné nebo transformací prostředí, kontaktem s jinou kulturou),
- **dynamická** (vlivem rozvoje a tvořivosti lidí nelze kulturu považovat za úplně integrovanou, neustále se mění, vyvíjí a posouvá).

Dynamičnost kultury je označována jako jedna z nejvýznamnějších vlastností kultury, vzhledem k současnému mísení kultur a neustálému adaptaci a transformaci kultury samotné. Kultura má také určité úrovně, které Hofstede a Hofstede (2007, s. 19–20) dělí na kulturu úrovně (1) národní, (2) regionální, národnostní, náboženské nebo jazykové příslušnosti, (3) rodu neboli pohlaví, (4) generace, (5) sociální třídy a (6) organizace, útvaru, spolku či odborů. Veškeré tyto úrovně kultury se mohou navzájem prolínat a některé nemusí být nutně v souladu, v současné společnosti se objevují konflikty mezi určitými úrovněmi kultury.

1.3 Kulturní informace – mem

Dynamičnost kultury, mísení kultur, přizpůsobování se kulturním změnám nás vede k fenoménu kulturní informace neboli memu, tedy k tomu, kde se vlastně tyto kulturní informace objevují. Synonymem pro pojem mem je kulturogen, ale ten se v užívání neujal (Blackmore, 2001, s. 8).

Problematikou memů se zabývá především Richard Dawkins a Susan Blackmore. Pojem mem je odvozen z řeckého mimema, což znamená napodobovat. Stejně tak, jako biologická předurčenost lidí je zastoupena geny, jimiž se zabývá genetika, tak i memy mají vlastní vědu – **memetiku**. Pojem memetika vytvořil na základě Dawkinsova pojmu „mem“ Douglas Hofstadter v 80. letech 20. století, jde o mladý vědní interdisciplinární obor, který usiluje o evoluční modelování přenosu informací v kultuře, tedy o evoluci lidské kultury, zabývá se popisem a mechanismy šíření memů. Na informace předávané v kultuře jako zkušenosti upozornil Csikszentmihalyi (1993 In Smékal, 2002, s. 418). Od roku 1997 do roku 2005 vycházel elektronický časopis Journal of Memetics, který se právě memetikou zabýval. I po jeho zániku se ale objevují snahy memetiku ustálit jako vědní obor. Články z tohoto časopisu jsou k těmto účelům stále dostupné. Kritici však považují memetiku za pseudovědu (Journal of Memetics: Evolutionary Models of Information Transmission, ©2005).

Od vzniku tohoto termínu, memu, se jeho užívání objevovalo v odlišných významech a kontextech, např. Dennett viděl lidskou mysl tvořenou z memů jako srovnatelnou s programováním počítače. Dawkins však užíval pojmu mem v kontextu právě s genovou vybaveností člověka. Na jedné straně rozlišoval genetické replikátory „geny“ a na straně druhé jsou to negenetické replikátory „memy“ (Journal of Memetics, ©2005).

Dawkins (1998) ve své knize Sobecký gen považuje „**mem**“ za **základní jednotku kulturního** (= negenetického) **přenosu**, který sídlí v mozku či jiném vehiklu a replikují se imitací. Vehiklem se rozumí nosič a imitací se rozumí napodobování. Blackmore (2001) dodává, že jsou memy neovladatelné a neumlčitelné. Pod memem si dle Dawkinse (1998, s. 78) můžeme představit písně, myšlenky, chytlavé fráze, módu odívání aj. lidmi vytvořené materiální i nemateriální prvky kultury. Memy jsou šířeny bez ohledu na jejich účelnost pro člověka. Fenomén memů nám může být známý především z prostředí internetu a online sociálních sítí, kde se v rámci šíření a sdílení obsahů (memů) velice uchytil, to potvrzuje Blackmore (2001, s. 247), která uvádí, že vznik internetu zapříčinily právě samotné memy. Internet představuje komunikační prostředí, které je ideálním prostředím pro přesnější, trvalejší a rozsáhlejší šíření samotných memů, tedy přesněji internetových memů. Bohužel mnoho uživatelů pravděpodobně ani netuší původ či význam pojmu mem. Dawkins a jeho následovníci, zabývající se problematikou memu, uvažují o memu jako o novém replikátoru lidských dějin. Ten však musí mít jisté

vlastnosti, jimiž jsou: *životnost, plodnost a přesnost kopírování replikátorů* (Blackmore, 2001, s. 28).

Vztah mezi geny a kulturou (memy) shrnují Wilson a Lumsden (1983 In Soukup, 2011, s. 237) do následujících postulátů:

1. Geny předepisují pravidla vývoje,
2. mysl se rozrůstá skrze absorbování části kultury, které mysl obklopují,
3. v každé generaci se kultura rekonstruuje vzhledem k rozhodnutím a inovacím všech členů společnosti,
4. někteří jedinci disponují lepšími vývojovými pravidly než jiní, a jsou tedy předurčení k přežití a reprodukci v podmínkách současné kultury a
5. úspěšnější vývojová pravidla, respektive úspěšnější nositelé vývojových pravidel, se šíří v populaci.

Kultura tak společně s geny (dědičnou predispozicí) a prostředím vytváří z každého člověka bytost jedinečnou, protože se lidé liší svou genovou výbavou, a i kdyby byli geneticky totožní, tak žijí v odlišných prostředích a v rámci kultury si osvojili odlišné názory, hodnoty či dovednosti.

1.4 Vliv kultury na formování identity

Pojmy člověk a kultura od sebe nelze oddělit a v souvislosti s výše zmíněnými memy člověk produkuje do kultury nové aspekty, které se skrze (a nejen) online sociální sítě šíří obrovskou rychlostí po celém světě. Již od malička se člověk formuje, nese si v sobě genovou jednotku, ale i kulturní informaci, tedy mem. Oba tyto aspekty ovlivňují člověka po celý jeho život. V průběhu socializace a enkulturace si osvojuje kulturní ideje, hodnoty a normy dané společností. Stává se tak jedním z aspektů kultury, kterou je sám do jisté míry tvořen, ale také se sám stává aktérem, který naopak tvoří danou kulturu.

Měnící se společnost, kultura společnosti, má nepopiratelný vliv na formování identity člověka, aniž by to vědomě vnímal. Problematice souvislosti identity s kulturou je v psychologii věnována velká pozornost. Popisují ji například Morgensternová a Šulová (2011, s. 97) na příkladu dítěte narozeného do společnosti, kde si může osvojit jakoukoli kulturu, ale osvojí si právě tu, do které je narozeno a kterou je obklopeno, osvojuje si jazykové společenství, což je soubor norem, vzorců chování, hodnot, idejí, postojů, pravidel a zvyků té společnosti, do které se narodil. Souhrn těchto charakteristik

představuje kulturu esenciální. Todorov (2011 In Manová, 2017, s. 44) k esenciální kultuře připojuje ještě kulturu duchovní, do níž podle něj spadá filozofie, věda, náboženství a umění. Způsob, kterým vstupuje jedinec do kultury společnosti, se nazývá procesem enkulturace. Postupně si tak vytváří jak osobní, tak kulturní identitu a nabývá příslušnosti k určité kultuře. Nositeli této kulturní kontinuity jsou prvotně rodiče, následování školou a okolím.

Boas (1944 In Manová, 2017, s. 44) popisuje člověka jako *nedokonalé a nedokončené zvíře, které svůj osud naplňuje prostřednictvím kultury*. Tímto popisuje člověka jako bikulturní bytost či bytost s bikulturní lidskou přirozeností. Ta tkví ve vrozené genetické informaci, která určuje základní fyzické a psychické funkce lidského organismu, a v geneticky dané univerzální schopnosti vytvářet kulturu a adaptovat v průběhu socializace a enkulturace. Hofstede a Hofstede (2007, s. 240) popisují průběh socializace a enkulturace jako naučené vzorce chování a myšlení, prostřednictvím kterých má člověk možnost kumulovat a rozvíjet kulturní potenciál.

V současné společnosti pronikáme stále více do multikulturního světa, který se častěji vyznačuje kulturní rozmanitostí a pluralitou. Přijmutí jinakosti odlišných kultur, jejich kulturních rozdílů na úrovni jednotlivce, skupiny i celého národa, je však nezbytné pro život v globalizované společnosti. Mísení kultur však nabízí otázku, jak se může identita měnit během pobytu v cizí kultuře. Dle Allporta (2004 In Morgensternová a Šulová, 2011, s. 98) je člověk velmi rychle schopen přizpůsobovat se etnickým podmínkám a zvyklostem dané kultury. To však může způsobovat určitou zátěž, kterou můžeme označit jako akulturační stres neboli kulturní šok. Znamená to v podstatě to, že člověk nesprávně pochopí vzorce cizí kultury, což je způsobeno nedostatkem znalostí a omezenou zkušeností s touto kulturou. Stres se může projevat na individuální i skupinové úrovni, v individuální rovině je vyvolán u cizince strach, zmatení, jistá míra dezorientace či deprese vedoucí v některých případech až k sociální izolaci. Ve skupinové rovině člověk přestává rozumět mechanismům společnosti. Nutné je však podotknout, že není pravidlem, aby všichni museli tímto akulturačním stresem projít. Pokud se akulturační stres neprojeví, dostavuje se u lidí proces úspěšné adaptace na cizí kulturu. Hofstede a Hofstede (2007, s. 244) ustanovili 4 fáze adaptování se cizince na novou kulturu, jsou jimi: (1) euforie, (2) kulturní šok, (3) akulturace a (4) ustálený stav mysli. V cizincově vědomí přetrvává bikulturní vidění světa a zdvojená kulturní identita, kde se jednotlivé kultury daných zemí prolínají a doplňují.

Při procesu adaptování se na cizí kulturu může docházet k určitým bariérám jak ze strany cizince, tak ze strany domorodé kultury. I když jsme od malička učeni tolerancí, stále se ve společnosti objevují předsudky, stereotypy, diskriminace, agresivní postoje vůči cizincům a někdy až xenofobní chování. To vše může vést ke kulturnímu konfliktu mezi jednotlivými kulturami. Z pohledu cizince či jinak řečeno migranta, který se ocitl v nové kultuře, může docházet k nesouladu především v oblasti jazyka, nepochopení charakteru integrity dané kultury, neznalosti symbolů a významů kultury, které jsou úzce spojeny s historií a kulturou země, do nichž spadají například různá gesta, mimické projevy, rituály, slova, móda a další aspekty typické pro danou společnost, a v neposlední řadě může být bariérou také rozličné prostředí, ve kterém se nevyzná (Manová, 2017, s. 50).

Tolerantností a kulturní empatií (Morgensternová a Šulová, 2011, s. 101) by měli disponovat všichni lidé. U někoho jsou tyto senzitivní kompetence vyvinuty více, u někoho méně. S tím souvisí také sociální kontrola při vrůstání do kulturní společnosti, ve které se již odpradáвна objevuje jako jedna z určujících směrů vývoje forma odměn a trestů. Ty jsou mnohdy při formování identity v souvislosti s kulturou motivačním prvkem vývoje člověka.

2 IDENTITA

Neustále se měnící společnost, tedy i kultura, má nepopiratelný vliv na formování lidské identity. Ústředním tématem naší práce je kulturní identita, a proto považujeme za důležité vymezit identitu jako takovou. Nejčastěji se pojem užívá v psychologii osobnosti, psychologii vývojové a sociální, objevuje se ale také v sociologii či politologii.

2.1 Vymezení pojmu identita

Obecně je pojem identita pojímán jako příslušnost k nějaké kategorii či prožívání toho, čím je jedinec jakožto individuum nebo člen lidského společenství. Nakonečný (2009, s. 67) uvádí nejzákladnější dělení identity na fyzickou, sociální a psychologickou, kdy do fyzické spadá pohlaví, otisk palce, tělesné rozměry aj., v sociální identitě se objevují obecné a jedinečné role člověka a psychologická identita určuje jedinečné vlastnosti osobnosti. Důležitým prvkem identity je identifikace s rolemi, která je zdrojem sebehodnocení a sebe prezentace.

Tyrlík (2010, s. 5) předkládá původ slova identity z latiny, a to „identitas“. Slovo je odvozeno od slova „idem“ znamenající „týž“. V doslovném českém překladu se tento pojem překládá jako totožnost. Je vztahem mezi dvěma nebo více předměty, jedinci a jevy, které se shodují ve všech oblastech, také můžeme považovat identitu prožíváním a uvědomováním si sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních, takového pojetí definují Hartl a Hartlová (2009, s. 221).

Člověk má potřebu se identifikovat a někam patřit, tato identifikace však není okamžitá, je to dlouhodobý proces probíhající po celou dobu života, který se rozšiřuje pomocí získaných zkušeností. Lidskou identitu tvoří nemálo faktorů, mezi které můžeme zařadit místo, kde člověk žije, kulturu, ve které se vyskytuje, skupiny lidí v našem okolí, hodnoty, postoje a další aspekty, které naše směřování a vnímání sebe sama ovlivňují. Identita nám tak nabízí subjektivní náhled na vlastní osobu (Duffková, Urban a Dubský, 2008, s. 105 a Moree, 2015, s. 42).

Pourtoise a Desmetová (2012, s. 68) jako většina autorů tvrdí, že identita se musí rozvíjet od raného dětství, aby byl člověk v dospělosti schopen odpovědět na existenciální otázky: *Kdo jsem? Jak bych se měl vyrovnat se světem změn? Co pro člověka/dítě chci? Jak správně vychovávat?* Dlouhodobé výzkumy těchto autorů poukazují na koncept 12 potřeb, které vycházejí z identity a směřují k potřebám edukace, již se identita

konstruuje během celého života a směřuje tak k ideálnímu člověku. Tento koncept potřeb naplnění identity je postaven na čtyřech základních zdrojích (Pourtois, Desmetová, 2012, s. 68):

- **Koncept potřeb** – každý autor vytváří jinou koncepci dle různých hledisek. Avšak každá koncepce je ideologicky a kulturně ovlivněna a pokládá základ pro otázku – “Kdo jsem?”.
- **Koncept identity** – poprvé tuto koncepci zkonstruoval E. H. Erikson, identitu chápal jako citlivost subjektu a napětí v jednotě osobnosti a času. Identita je zde dělena na sebeuvědomění, tedy identitu já a sociální, kulturní či kolektivní identitu, tedy identitu pro jiné.
- **Konstrukce identity** – při konstruování identity je charakteristická interakce, jde o vztahy, které se podílejí na utváření osobnosti.
- **Názvosloví potřeb** – opět není jednoznačně definováno, ale nejznámější a nejpoužívanější hierarchii potřeb ustanovil Maslow ve své pyramidě potřeb.

Vše, co nás obklopuje, můžeme považovat za determinanty ovlivňující identitu v různých vývojových etapách, místech i čase. V závislosti na různých charakteristikách se zaměříme na dělení identit dle typu.

2.2 Typy identit

Podle čeho můžeme identitu dělit a jaké charakteristiky jsou pro nás určující? Vždy jde o jakousi kategorii, která nám udává identitu mnohdy nevědomě. Mezi tyto prvky spadá národnost, etnikum, jméno, věk, gender, sexuální orientace, zdravotní handicap. Do vědomých prvků, které jsme schopni během života ovlivnit, můžeme zařadit sebepojetí jedince, povolání, politické přesvědčení nebo sociální třídu. Výrost a Slaměnik (2008, s. 109) toto tvrzení shrnují do své definice pojmu identita, která v současnosti *neznamená jen pojmenování, vyjádření totožnosti, stejnosti, ale i vyjádření těch charakteristik, kterými si osoba či společenství "zasluhuje" nebo "nárokuje" uznání a úctu jiných, na kterých zakládá svou hrdost, důstojnost a čest.*

Mezi základní typy identit z oblasti sociální psychologie patří identita osobní, sociální, kulturní a národní. Existuje však mnoho dalších typů identit, my zde uvedeme pouze výčet některých z nich, např. identita náboženská, virtuální, lokální, kolektivní, pohlavní neboli genderová, etnická, firemní atd. Nyní si dovolíme přiblížit základní typy identit.

Osobní identita

Bačová (In Výrost a Slaměník, 2008, s. 113) popisuje osobní identitu jako vyjádření charakteristik osoby (fyzický vzhled, styl komunikace, přesvědčení, cíle, morální principy), které si uvědomuje. Jsou to tedy aspekty sebe sama, které tvoří základ sebehodnocení a sebeúcty vlastní osoby. Důležitý je fenomén Jáství a problematika sebepojetí, protože osobní identita je neodmyslitelně propojena se sociálním světem, ve kterém se naše osobní sebepojetí projevuje.

Sebepojetí také definuje Smékal (2002, s. 368) jako: *základ jáství člověka, je souhrnem názorů na sebe sama, na své místo ve světě, a v tomto smyslu je souhrnem pocitů, jimiž prožíváme spokojenost nebo nespokojenost se sebou, větší nebo menší sebedůvěru, sebeúctu a vliv na druhé. Sebepojetí je také uvědomováním si svých osobnostních charakteristik, často zkráceně nebo stylizovaně se záměrem vyvolat o sobě v druhých určitý dojem. Do struktury sebepojetí patří i úroveň sebemonitorování a sebeprezentace a místo ovládnutí. Ze sebepojetí vyrůstá charakter člověka.*

Podobně tuto problematiku vnímá Rogers (1977 In Atkinson, 2003, s. 469), ačkoli zaměňuje pojem sebepojetí s pojmem „vnímané self“. Pokud má člověk utvořenu osobní identitu, vrůstá a zakořeňuje se do identit dalších, sociálně vyšších.

Sociální identita

Jednoduše řešeno můžeme sociální identitu chápat jako identitu osobní ve společnosti, tedy pojetí sebe sama ve společnosti. Synonymem pojmu sociální identita je identita kolektivní nebo kolektivní identifikace (Jenkins, 2014, s. 104). O zkoumání tohoto typu identity se pokoušel už v roce 1981 Henri Tajfel (In Slaměník a Výrost, 2008, s. 109–113), který udává sociální identitu jako spojení člověka a určité skupiny, ve které se předpokládá, že se člověk hodnotí převážně pozitivně (self-image), aby na skupinu působil příjemným dojmem. Člověk má během života několik sociálních identit, protože je současně součástí vždy několika skupin, z těchto skupin získává pro sebepojetí zpětnou vazbu důležitou pro jeho další rozvoj. Tento jev popisuje Cooley (In Hayes, 2009, s. 21), který tvrdí, že mínění druhých o nás samých je důležitým indikátorem pro mínění o sobě sama.

Výše zmíněné názory můžeme spojit s vývojovou psychosociální teorií Eriksona, v níž jde o ovlivňování jedince společenskými a kulturními vlivy, které během života na jedince doléhají (Drapela, 2011, s. 68).

Kulturní identita

Společenské, a především kulturní, vlivy ovlivňují a utvářejí kulturní identitu člověka. Jelikož je kulturní identita ústředním pojmem této diplomové práce, bude jí věnována celá následující kapitola. I přesto zde považujeme za důležité kulturní identitu v kontextu přiblížit tak, aby dokreslovala vývoj identit ve společnosti skrze osobní a sociální identitu, která rozvíjí identitu kulturní, přes kterou se formuje následující identita, a to národní.

Ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určité sociální skupiny, takto chápou kulturní identitu Hartl a Hartlová (2009, s. 222). Za počátek tvorby kulturní identity lze považovat narození člověka do určité kultury, která má v sobě již zakořeněny prvky, které ji dělají právě tou jedinečnou kulturou.

Národní identita

Představuje něco, čím je národ jedinečný, zahrnuje jeho kulturu, tradice a zvyky, společný jazyk, historii, ohraničené území či politiku. Tato identita se projevuje především skrze národní loajalitu občanů daného národa. Národní identita se dělí do tří rovin, první rovina je individuální, která se zabývá především problematikou provázanosti lidí mezi sebou skrze komunikaci pomocí společného jazyka, na určitém území, přes společně sdílenou historii, stejné zvyky atd. Druhou rovinou této identity je politicko-systémový pohled, který národ chápe jako občanskou společnost uspořádanou do státních jednotek. Třetí a poslední rovina je ideologická, která obhájí právo na vznik národa a na jeho jedinečnou kulturu (Vlachová Řeháková, 2004, s. 489).

Transkulturní identita

Nadřazeným pojmem kulturní identity je transkulturní identita, kde už z názvu, který obsahuje „trans“ je patrný jakýsi přesah nad klasickou kulturní identitu. Manová (2017, s. 90) na příkladu migrantů dokládá, že člověka nelze uzavřít do jednoho kulturního systému, neboť člověk je součástí více kultur. Popisuje také dvě možnosti nabytí

transkulturní identity, a to prostřednictvím migrace, jakožto změny země, ve které chceme žít, anebo druhou možností je vstoupení do multikulturního manželství či partnerského soužití lidí pocházejících z odlišných kultur. Důležité je upozornit na to, že obě varianty získání transkulturní identity musí být přijímány dobrovolně.

Zrození identity, její prohlubování, formování a ustálení popsalo v minulosti několik odborníků, jejichž vývojové koncepty nyní přiblížíme.

2.3 Pojetí identity

Zde se pokusíme o průřezové přiblížení několika konceptů od nejznámějších autorů zaměřujících se na vývoj identity, uvedeme i méně známé pohledy současných autorů. U každého člověka probíhá vývoj jiným tempem, nelze tedy striktní omezení vývojových etap autorů považovat za pevně dané pro celou populaci. Vývoj je v průběhu života rozdělen do několika etap nebo fází, které musí jedinec překonat, aby se mohl dostat k fázi vyšší vývojové úrovně.

2.3.1 Freud – psychosexuální vývoj

Sigmund Freud (1856 – 1939) na vývoj člověka pohlížel na základě jeho pudové energie neboli libida, které se uspokojuje přes stimulaci erotogenních zón (Říčan, 2010, s. 166). Jeho pojetí je univerzální a často z něj vychází další autoři, které budeme uvádět. Na základě erotogenních zón dělil Freud vývoj jedince do pěti stádií (dle Říčana, 2010, s. 167; Vágnerové, 2012, s. 34–35):

1. **Stádium orálního vývoje** (do 1. roku). Dítě se uspokojuje na základě sání a polykání, v zásadě orální aktivitou. Centrem blaha jsou ústa.
2. **Stádium análního vývoje** (1. – 3. rok). Slast je spojena s potřebou vyprazdňování, která je spojována s dodržováním čistoty a zkušeností s disciplínou.
3. **Stádium falické** (3. – 5. rok). Slast je uspokojována skrze oblast genitálií. Objevuje se zde Oidipův a Elektrín komplex.
4. **Stádium latence** (období mladšího školního věku). Typický je úpadek zájmu o sexuální potěšení, stoupá zájem o druhé a zaměření se na jiné aktivity, např. úspěch ve škole.
5. **Genitální stádium** (období dospívání). Návrat ke genitálnímu uspokojení. Rozvíjí se zde vztahy k jiným lidem, vznikají partnerské sexuální vztahy.

2.3.2 Jung – analytická teorie

Carl Gustav Jung (1875 – 1961) se soustředoval na dynamiku osobní přeměny a růstu. Jako jeden z mála autorů nelpí na tom, že vývoj probíhá pouze v dětství a mládí, ale že pokračuje i v dalších vývojových etapách (Stevens, 1996, s. 28).

Zabýval se životní cestou jedince a zaměřoval se na bytostné Já, které je individuální pro každého z jedinců. První životní zlom popisuje mezi jedenáctým a čtrnáctým rokem života. Od tohoto zlomu jsou schopni upřednostňovat vědomé Já, začleňují se a přizpůsobují okolí, ve kterém se snaží prosadit svébytnost sebe sama (Říčan, 2010, s. 174).

2.3.3 Erikson – psychosociální teorie

Erik Homburger Erikson (1902 – 1994) byl žákem navazujícím na dílo svého učitele Freuda a prvním, kdo se zabýval fenoménem formování identity v průběhu dospívání (Kroger, 2004, s. 16). Eriksonova teorie se skládá z osmi etap, kdy v každé z nich dochází ke konfliktu dvou protilehlých tendencí. Úkolem jedince je tuto vývojovou krizi překonat a postoupit tak do vyššího vývojového stupně. Jeho teorie je nejpropracovanější a literatuře pravděpodobně nejvíce citovanou.

Eriksonova teorie osmi etap lidského života se dělí takto: (1) důvěra versus nedůvěra, (2) autonomie versus stud a pochyby, (3) iniciativa versus pocit viny, (4) snaživost versus méněcennost, (5) identita versus zmatení rolí, (6) intimita versus izolace, (7) generativita versus stagnace a (8) integrita versus zoufalství. My se nyní zaměříme na pátou etapu Eriksonova vývoje, kde jde o identitu, která je pro tuto práci předmětnou.

Etapa identity versus zmatení rolí je přiřazována vývojovému období dospívání, které je typické svou bouřlivostí. Časově lze toto období vymezit mezi dvanáctý až dvacátý rok života jedince¹. Pro období jsou typické otázky „Kam patřím? Kým doopravdy jsem? Zním své místo a poslání ve světě?“ (Říčan, 2010, s. 170). Zmatečnost tohoto období často vede ke krizi identity, kterou Kroger (2004, s. 29) zjednodušeně označuje jako hlavní křižovatku života v cestě k dospívání. V krajních případech se nemusí identita vůbec vytvořit.

¹ Toto vymezení dospívání se dle autorů může lišit.

2.3.4 Rogers – humanistické pojetí

Carl Ransom Rogers (1902 – 1987) vytvořil již zmiňovanou teorii Self, která zdůrazňuje jedinečnost každého jedince utvářející se pomocí zkušeností získávaných v kontaktu s přírodním a sociálním okolím vedoucí k sebeaktualizaci, která je základní motivační silou (Říčan, 2010, s. 187). Přes sebepojetí a zkušenosti získané během života v kontinuu se společenským vývojem se u jedince tvoří jeho identita.

2.3.5 Blois – psychoanalytická teorie

Peter Blois (1904 – 1997) se zabýval výhradně vývojem identity v mládí a dospívání, nepoužívá však pojem identita, ale charakter, který se sjednocuje právě v průběhu dospívání. Svou teorii charakterů vývoje adolescentů dělil do čtyř oblastí (Kroger, 2004, s. 55) na *druhý proces individualizace, zvládnutí dětských traumat, nepřetržitost ega a sexuální identita*, jde v nich o návrat do minulosti a hledání problémů, které vyvstávají až v aktuálním období jedince. Jejich vyřešení je nezbytné pro posun do další vývojové etapy.

2.3.6 Kohlberg – identita a morální vývoj

Lawrence Kohlberg (1927 – 1987) vytvořil koncepci morálního vývoje na základě vývojových etap, které mají vlastní režim a zachycují momentální vývoj jedince. Koncepci dělí na šest hierarchických stádií vývoje morálního myšlení dělených do tří fází ve dvou stupních (Kroger, 2004, s. 94-98):

- **Před-konvenční morálka, stupeň (1) heteronomní morálky a (2) individualismu.** V prvním stupni je chování podřízeno autoritě se snahou vyhnout se trestu, druhý stupeň posunuje svou orientaci na odměnu, důležité je dodržovat pravidla a uznávat hodnoty.
- **Konvenční morálka, stupeň (3) morálka a (4) sociální souhra.** Ve třetím stupni je důležitost přičena mezilidským očekáváním a přizpůsobování se společenským normám, v dalším stupni je důležité naučené normy dodržovat, jinak dochází ke konfliktu.
- **Post-konvenční morálka, stupeň (5) sociální smlouvy a práva jedince a (5) univerzálních etických principů.** Zde už si je jedinec vědom skupinových hodnot, které se však mohou měnit. Poslední stupeň se vyznačuje souladem zvolených etických principů s vlastním svědomím.

2.3.7 Loevingerová – vývoj ega v adolescenci

Jane Loevingerová (1918 – 2008) se zabývala charakterem jedince, který zaměřoval na věci, na lidi či na ideje. Silně se inspirovala vývojovým konceptem Eriksona, svou teorii ega dělila do devíti etap a šest z nich se vyskytuje v dospělosti, kde základem těchto etap je především získaná zkušenost (Kroger, 2004, s. 126)

Předkládáme zde výčet devíti fází vývoje ega v adolescenci, které mají podobnost s konceptem Eriksona: (1) předsociální, (2) impulsivní, (3) sebe-ochranná, (4) konformní, (5) sebeuvědomění, (6) svědomitá, (7) individualistická, (8) autonomie a (9) sjednocení.

2.3.8 Kegan – konstruktivně-vývojový přístup

Robert Kegan (1946) zaměřuje konstrukci identity v souvislosti s manželskými vztahy. Identitu chápe jako přebudovávání sebe sama v procesu změny, který je celoživotní, hledá rovnováhu mezi sebou samým a ostatními. Svoji teorii pojmenovává jako významnou tvorbu, kterou rozdělil do šesti fází označených 0 až 5. Jde o růst a ztrátu: (0) zahrnutou v sobě, (1) impulsivní rovnováhy, (2) imperiální rovnováhy, (3) mezilidské rovnováhy, (4) institucionální rovnováhy a (5) interindividuální (Kroger, 2004, s. 166–172).

Každá fáze prochází balancováním nad rovnováhou na základě potřeb v dané vývojové fázi. Osobní autonomie a vlastní identita je zpřesňována v posledních dvou fázích vývoje (Kroger, 2004, s. 170–172).

2.3.9 Marcia – typologie statusů identity

James E. Marcia staví své pojetí taktéž na Eriksonově pojetí identity. Klíčové jsou pro něj pojmy závazek a hledání, jde o jakousi investici a přijetí zodpovědnosti při aktivním procesu hledání. Přítomnost či nepřítomnost pro něj stěžejních základních pojmů je základem pro kvalifikaci jeho čtyř potenciálních statusů identit (Marcia In Adelson, 1980, s. 314): (1) rozptýlená identita, (2) dosažení identity, (3) předčasně uzavřená identita a (4) status moratoria. Sám dodává, že nelze jednoznačně určit stav identity jako kladný nebo záporný. První a čtvrtý status, tedy rozptýlená identita a status moratoria, jsou typickými pro období adolescence a měly by tedy předcházet dosažení identity.

2.3.10 Berzonsky – styly definování identity

Teorii Jamese Marcii upravil a zúžil Michael Berzonsky (1995 In Macek, 2003, s. 69) na tři strategie utváření identity, na kterou pohlíží jako na proces sebedefinování. Strategiemi jsou (1) informační, (2) normativní a (3) vyhýbavá neboli difúzní. Při utváření identity zdůrazňuje úlohu emočního ladění a temperamentu jedince. Informační styl je zaměřen na aktivní hledání informace o sobě samém, sebepojetí je dynamické a proměnlivé. Pro normativní styl jsou důležité hodnoty, očekávání a pohlížení na jedince skupinou, ve které se vyskytuje, kdežto strategie vyhýbavá, jak už z názvu plyne, neřeší jasné vymezení vlastní identity, jejímuž hledání se aktivně vyhýbá.

Kapitola měla za úkol předložit několik známých i méně známých konceptů pohlížení na formování. Jak jsme si mohly povšimnout, každý autor na tuto problematiku pohlížel odlišně, avšak většina z nich popisovala získávání a formování identity právě skrze vývojové etapy člověka od narození až po smrt. V následující kapitole přiblížíme ústřední vývojové etapy boomu rozvoje identity.

2.4 Identita nejen v adolescenci

Konstruování a formování identity je celoživotní proces s jedním z vrcholů v období adolescence. Jak je patrné z předchozí podkapitoly vývojových teorií, identita se formuje již od narození a proměňuje se po celou dobu života. Největší vrchol identity tedy můžeme přisuzovat právě období adolescence či následné mladé dospělosti.

Novorozenecké období až období dospívání lze považovat za vývojová stádia, která pokládají základ pro vytvoření identity. V těchto etapách vývoje se dítě adaptuje na nové prostředí, kterému se za poměrně krátký časový úsek musí přizpůsobit. Důležitou roli mají pečující osoby, které jej v prvotních fázích obklopují (Pugnerová In Šimíčková-Čížková et al., 2008, s. 49-53). Postupně si začíná uvědomovat své tělesné schéma, citové prožitky a uvědomuje si vlastní existenci. Také se projevuje chápání symbolické a stále se vyvíjí a prohlubuje vlastní sebepojetí (Vágnerová, 2012, s. 118).

Následuje prohlubování procesu socializace navštěvováním institucí mimo rodinu, jako jsou mateřské školy a jiná centra pro děti. Myšlení je již egocentrické, pozornost se obrací na vlastní osobu a osvojuje si prvotní sociální role ve společnosti (Říčan, 2004, s. 119-120), určujícím je prostředí, které jej obklopuje. Během vývoje si osvojuje nové sociální role, přizpůsobuje se pravidlům a hodnotám a utvrzuje si své sebepojetí a

postavení ve společnosti. V období dospívání jsou nepřehlédnutelné tělesné a hormonální změny, které vyvolávají nevyrovnanost této etapy. Celkové sebepojetí je vystaveno stálým změnám.

Období od adolescence až po smrt můžeme nazvat jako vývojová stádia, ve kterých se přímo formuje a zakořeňuje identita. Výrazným mezníkem adolescence je dosažení zletilosti a způsobilosti k právním úkonům, to předurčuje k odpovědnosti za své jednání, a tedy k rekonstrukci a ustálení stávajících hodnot s přihlédnutím k vlastnímu přesvědčení Erikson (2002, s. 247), což je dominantním úkolem adolescence. Macek (2003, s. 33) uvádí, že na krizi adolescentovy identity nemusí být pohlíženo jako na negativní období konfliktů a vzdorů, krizi chápe spíše jako transformaci a hledání takto: *spíše než o krizi, která spojuje s negováním všeho dosavadního hodnotného, se ztrátou pevných bodů, vztahů, norem a hodnot, respektive s hlubokou ztrátou důvěry v sebe, lidi a svět jako celek, se častěji jedná o proces pozvolné transformace vlastních pocitů, názorů a hodnot. Pro ten se lépe než krize, hodí termíny jako hledání a přehodnocení.*

Časnou dospělost vymezují Langmeier a Krejčířová (2006, s. 169) obdobím mezi 20 až 30 lety, kdy už jsou jedinci zralí. Vágnerová (2007, s. 24) dodává, že je osobní identita již velmi stabilní. Následujícím obdobím je střední dospělost vyznačující se obdobím mezi 30 až 45 rokem, vysokou výkonností, stabilitou, velkou potřebou seberealizace a naplněním manželských a rodičovských rolí (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 172). Období pozdní dospělosti už je relativně klidnou etapou do 65 let věku, v souvislosti s tímto obdobím se často hovoří o krizi středního věku spojené s pocitem prázdnoty a tendencemi k bilancování nad budoucím směřováním (Vágnerová, 2007, 247-280).

Poslední vývojovou etapou je stáří po 65. roku života, identita se zde mění pod tlakem okolností, jako je fyzické i psychické omezení. Důležité jsou v tomto období vzpomínky a polemizování nad naplněním cílů v minulosti. Identita se projevuje skrze rodinu, teritorium a společnost, jíž jsou lidé součástí (Vágnerová, 2007, s. 387). Závažným problémem je zdravotní hledisko, kdy se může dostavit demence, při které jedinec svoji identitu ztrácí. Souvislost kultury a identity předurčuje každého člověka k získání a prožívání kulturní identity, která je ústředním pojmem této práce a jíž bude věnována následující kapitola.

3 KULTURNÍ IDENTITA

Kulturní identita je závislá na sounáležitosti jedince v určité kultuře, tedy vrůstání do určité kulturní společnosti, se kterou jedinec sdílí své názory a přesvědčení.

Otázky týkající se identity a kulturní identity se ve společenských vědách objevují již od 60. let a tyto pojmy stále nejsou pevně definovány. Erik Erikson se zapsal do povědomí všech sociálních vědců díky konstruování koncepce identity, kterou uvedl do vědeckého diskurzu. Od té doby užití těchto pojmů výrazně narůstalo. Způsob, jak těmto pojmům porozumět, se nevyjasnil, ba se dokonce zproblematizoval právě kvůli velké vlně nových definic a pojetí těchto pojmů. Existuje mnoho přístupů k pojmům identita a kulturní identita, např. jedno z novějších pojetí, konstruktivistické, chápe identity jako kontingentní (nahodilé) hodnoty. Identity jsou produktem sociální interakce a jako takové jsou nestabilní (Paleček, 2008, s. 62–64).

Utváří se již v průběhu dětství, kdy si dítě postupně vytváří kulturní identitu a zároveň přijímá očekávání, které udává jeho okolí, se kterým společně sdílí sociální a kulturní charakteristiky (Morgensternová a Šulová, 2007, s. 35). Tvorba identit je celoživotní proces s jedním z vrcholů v období adolescence, tím však jejich rozvoj nekončí, pokračuje, dále se tvaruje a modifikuje po celou dobu života jedinců.

Pojmy kultura a identita jsme definovali již v předešlých kapitolách, považujeme však za důležité připomenout především pojem kultura, ta je tedy chápána jako *charakter skupin, u kterých cítíme, že do nich patříme. Každá skupina se vyvíjí v odlišném životním prostředí, a jestliže se životní podmínky liší, mohou na ně lidé reagovat odlišně, vytvářet jiné výrobky, hodnoty, náboženství apod. Pak se liší i jejich kultura* (Kulturní identita, ©2011).

Stejně jako nebylo jednoduché nalézt jednotnou definici pojmu identita, není tomu jinak ani u identity kulturní. My se pokusíme tento pojem vymezit různými definicemi a najít společné ukazatele.

3.1 Vymezení pojmu kulturní identita

Kulturní identitu (*cultural identity*) můžeme chápat jako **vnímání jedince sebe sama** a vlastní postavení **ve společnosti**, respektive v oblasti sociálních rolí a vztahů. Jedná se o mnohvrstevnou identifikaci jednotlivce s nejrůznějšími skupinami, které mohou být

kulturní, etnické, sociální, profesní, zájmové či jiné. Kulturní identita vzniká na základě stýkání se jedince s ostatními lidmi a jeho reakcí na tyto styky (Kulturní identita, ©2011).

Hartl a Hartlová (2009, s. 222) zjednodušeně určují, že kulturní identita znamená ztotožnění se jedince se sociálními a mravními normami určité sociální skupiny. Stejný názor zastávají i Berry et al. (2002, In Průcha, 2010, s. 120), kteří ještě dodávají, že je tato identita “utlumená“ do chvíle, než se jedinec dostane do styku s jinou kulturou.

U zahraničních definic se setkáváme s obdobnými definicemi, např. vymezují kulturní identitu jako pocit sounáležitosti. Společným smyslem pro společnost jsou stejné zájmy a základní principy života. Kulturní identita je tak základním kamenem, který jedince dělá tím, čím opravdu je. Tvoří prostředky, které jedince identifikují jako součást dané kultury (What is a cultural identity? Self vs. Cultural Identity, ©2017).

3.2 Znaky kulturní identity

Jedinec, jakožto součást civilizované společnosti, vstupuje do kulturního prostředí. Toto kulturní prostředí jej ovlivňuje určitým chováním a pravidly, které v danou chvíli definují z historického hlediska její typické vlastnosti (Friedman, 1994, s. 81).

V souvislosti s identifikací osoby jako součásti kulturní společnosti, tedy jako jedince spjatého s kulturní identitou dané společnosti jsou důležité determinanty (What is cultural identity?, 2016 In Skarupská, 2017, s. 19, rozšířeno), které jedincovu kulturní identitu tvoří. Jsou jimi:

- **Víra a náboženství.** Každý národ a kultura má své náboženství nebo víru, podle které se řídí jejich chování. Ta je předávána z generace na generaci.
- **Odívání.** Různé kultury mají různé, někdy až specifické, styly odívání. Specifické jsou však pouze pro jiné kultury, pro kulturu, které je daný styl odívání vlastní, je to zcela běžné a přirozené.
- **Úprava účesu.** Styl účesu, sestřih i porost může být ukazatelem dané kulturní identity.
- **Jídlo.** Rozdílnost můžeme spatřovat v kulturách, které upřednostňují potraviny na základě přírodních zdrojů, u kultur, které nevyhledávají maso určitého druhu (hovězí, vepřové) nebo kultur, které se žíví převážně mořskými plody. Jídlo a stolování je pro dané kultury typické. Ve světě je mnoho rozmanitých typů kuchyně i způsobů stolování.

Důležité je podotknout, že trvalost kulturní identity jedince je omezená. Tvoří se, jako samotná identita, v průběhu celého života. Může však nastat okamžik, kdy se kulturní identita přetransformuje, utvrdí nebo naopak z většiny změní. Šišková (2008, s. 40) tento proces popisuje na příkladu žití v jiné zemi, tedy v jiné kultuře. Jedinec žije ve společnosti jedince s vyznáváním jiné kultury, proto se může jeho kulturní identita měnit. Na takovou změnu má vliv mnoho faktorů, např. délka pobytu žití v jiné kultuře, věk jedince, původní příslušnost kulturní identity dané skupině aj.

Samozřejmě je kulturní identita určována mnoha dalšími znaky, které potvrzují, že je jedinec vázán na konkrétní jedinečné kulturní skupiny, od kterých ve vývoji může ustupovat a nalézat skupiny jiné.

3.3 Oblasti kulturní identity

S kulturní identitou souvisí mnoho dalších pojmů, se kterými se v literatuře můžeme setkávat, mnohdy s kulturní identitou úzce souvisí nebo na ni navazují. Prvním důležitým pojmem, který tu zmíníme, je etnická identita (*ethnic identity*), kterou Průcha (2010, s. 120) chápe jako pocit sounáležitosti jedince související se společným jazykem, historií nebo společnými hodnotami nebo ideály dané společnosti.

Ztotožnění se s etnickou skupinou znamená sdílení jejího myšlení, vnímání, pocitů a chování. Etnická skupina má tendenci být taková, jakou jí předurčuje formování během její historie, tedy její historické dědictví. Dle vědců z Kentucké univerzity (Skarupská, 2017, s. 19) se skládá ze 4 částí, jimiž jsou: *Etnické povědomí*, které udává porozumění vlastní skupině, ale zároveň pochopení skupin odlišných, *etnická sebe-identifikace*, kde si jedinec uvědomuje vlastní postavení ve vlastní skupině, *etnické postoje*, v nichž vnímá pocity členů vlastní skupiny, ale i členů odlišných skupin a *etnické chování*, které předurčuje naučené vzorce chování, které jsou specifické pro danou etnickou skupinu.

Dalším pojmem souvisejícím s kulturní identitou je pojem národní identita (*national identity*), ta zahrnuje kulturu, tradice, jazyk i politiku dané země. Tento pojem byl blíže specifikován již v podkapitole 2.2, kde se objevil v rámci vymezení typů identit. Jako jednu z dalších forem kulturní identity můžeme doplnit multikulturní (*multicultural identity*). Autorky Nguyen a Benet-Martínez (2010, s. 87-90) uvádějí, že si jedinec osvojil multikulturní identitu jen v tom případě, pokud vyjadřuje vazbu a loajalitu vůči všem kulturám, kterým byl vystaven během života a ve kterých byl vychováván. S jejich

názorem souhlasí také Jensenová (2011, s. 293), která tvrdí, že současní lidé nevyrůstají v jedné kultuře a nerozvíjí u sebe tedy pouze jednu kulturní identitu, ale díky globalizovanému světu jsme obklopeni různými kulturami a žijeme ve více kulturách zároveň.

Mezi základní oblasti, které obsahuje kulturní identita, patří hodnoty, které jsou při její tvorbě prioritní, následovány jsou postoji a motivací jedinců. Na tyto oblasti se budeme nyní zaměřovat.

3.3.1 Hodnoty a hodnotová orientace

Obecně lze hodnoty chápat jako určité jednání nebo stavy, které jedinec považuje v životě za důležité. Hodnotám se věnuje několik vědních oborů, pro naši práci je však důležité zmínit především obory jako jsou filozofie, psychologie, sociologie, antropologie, pedagogika apod. Každý z uvedených oborů pohlíží na hodnoty s ohledem na zájem svého zkoumání. I přes jistou odlišnost zaměření ve zmiňovaných oborech lze pozorovat konsenzus v jistých proměnách hodnot. Hodnoty jsou formovány v závislosti s vývojem jedince, taktéž ruku v ruce s vývojem společnosti a záleží i na okolí jedince, které ovlivňuje jeho život.

Člověk si v průběhu života vytváří jistou hodnotovou orientaci, kterou můžeme jinak nazvat jako žebříček hodnot, vždy jsou upřednostňovány ty hodnoty, které kontrastují s jeho pocity a vnímáním společnosti. Nakonečný (2009, s. 240) posuzování hodnot vymezuje v rámci pozitivního pojetí hodnoty jako něco, co člověku přináší uspokojení a určitou míru satisfakce, hodnota je podle něj tedy v zárodku dobrá. Chápe tedy hodnoty jako kladné vlastnosti člověka.

Hodnoty samy o sobě jsou velmi individuální, zároveň však udávají tempo projevující se ve skupinovém životě. Tento jev vyvolal reakci Cakirpaloglu, který v této souvislosti cituje výrokem Rota, který souvislost hodnot v kontextu se skupinovým životem chápe hodnoty: *jako dobro nebo špatné a pro co, podle přesvědčení příslušníků určité skupiny je třeba bojovat nebo usilovat* (Rot, 1972 In Cakirpaloglu, 2004, s. 355). Vyzdvihuje význam skupinového vědomí, které je tvořeno hodnotami ve spojení s kulturou a společností.

Společnost, která upřednostňuje pozitivní vymezení hodnot před negativním, které si povětšinou nepřipouští, chápe Nakonečný (2009, s. 244) pouze jako jednostranný pohled. V životě jsou dle něj hodnoty děleny právě na založení hodnot jako dobrých, patří sem

hodnoty: (1) **materiální** (jídlo, bydlení, majetek, pohodlí, aj.), (2) **sociální** (láska, přátelství, spolupráce) a (3) **duchovní**, které se dále ještě dělí na: *intelektuální* (pravda), *morální* (nadosobní dobro) a *estetické* (krása).

Získáváním hodnot, jejich rekonstrukcí, uspořádáním a změnami dochází k tvorbě **hodnotové orientace**, kterou můžeme chápat jako komplex určitých typů hodnot. Ty jsou uspořádány do jisté hierarchie podle určitých aspektů. Tzn., že ani jedna z hodnot nemá totožnou váhu jako hodnota jiná. Jedincem přijaté, upřednostňované a uznané hodnoty jsou základem pro hodnotovou orientaci, takto sestavené hodnoty udávají, čemu dává člověk v životě přednost a co je podle něj významné (Duffková, Urban, Dubský, 2008, s. 125). Hodnotová orientace tedy může být považována za určitý regulativ činností v životě jedince, ta se však vzhledem k různým aspektům a změnám v životě proměňuje.

Důležitost hodnotové orientace neboli hodnotové zaměřenosti považuje Nakonečný (2014, s. 142) za určující pro tvorbu životního stylu jedince. Primární socializace je prvotním setkáním jedince s hodnotou orientací, jež se objevují v jeho okolí. Současně můžeme tuto orientaci chápat jako energetické stránky osobnosti, která preferuje určité skupiny hodnot jako důležité. V souvislosti s potřebami, zájmy, postoji a motivací tak určují směr jednání a směřování jedincova života. V kontrastu se základními potřebami mohou být hodnoty chápány v provázanosti s motivací, která je jich více socializovaná a působí silnějšími vazbami na společenské systémy. K těmto společenským systémům zaujímáme určité postoje, které jsou mnohdy neuvědomované.

Jednotnost pojetí hodnotových orientací se může lišit. Proto Spranger (In Smékal 2002, s. 257-258) vymezil šest typů lidí upřednostňující některý z principů hodnotových orientací založených na duchovních principech (pravda, krása, užitek a zisk, láska k lidem, moc a moudrost) determinujících přístup ke světu, těmito typy jsou:

- **Teoretický člověk**, pro něhož je prioritní duchovní princip pravdy. Důležité jsou pro něj vztahy mezi lidmi.
- **Estetický člověk**, vnímá harmonii světa jako estét. Jeho prioritním duchovním principem je krása a její projevení ve světě, skrze barvy, zvuky a rytmy.
- **Ekonomický člověk**, hledá užitek a zisk. Je egocentrický a ohlíží se pouze na svůj prospěch a prospěch svých nejbližších.
- **Sociální člověk**, žije pro druhé, projevuje tedy lásku k lidem. Skrze lásku k ostatním utvrzuje osobní lidskost.

- **Mocenský typ osobnosti**, usiluje během života o moc, která je podřízena vyšším principům. Moci nedosahuje cestou fyzického nátlaku nebo právních norem, ale jen pomocí smyslu duchovního.
- **Náboženský člověk**, usiluje o hledání smyslu života. Blíží se svým jednáním nábožensky orientovanému smýšlení.

Jednotlivé typy nejsou přesně ohraničeny. Motivy hodnotové orientace popisuje Stern (In Smékal, 2002, s. 258), který je liší dle základních směrů orientace na: (1) autotetické, tedy směřující k vlastnímu Já, (2) heterotetické, které zaměřují svoji pozornost vůči významu druhých a v neposlední řadě (3) hypertetické zaměřující se na nadosobní cíl a ideály. Nejslibnější teorií hodnot se v současnosti jeví **Schwartzova teorie základních hodnot** (In Hamplová a Katrňák, 2018, s. 139–140), který chápe hodnoty jako **strukturálně uspořádané**, které mají stejnou důležitost, **univerzální**, které jsou ve všech společnostech, motivující **základy lidských postojů a jednání**. Na základě empirických šetření vymezuje deset základních hodnotových typů, které jsou popisovány současně se svými cíli, které jedince k jejich naplnění motivují (blíže In Hamplová a Katrňák, 2018, s. 139–142). Těmito deseti typy jsou: (1) *samostatnost*, (2) *stimulace*, (3) *požitkářství*, (4) *úspěch*, (5) *moc*, (6) *bezpečnost*, (7) *konformismus*, (8) *stimulace*, (9) *benevolence* a (10) *univerzalismus*. Jeho teorie bývá často užitá v různých výzkumech (některé přiblížíme v podkapitole 3.5). Schwartz tedy propojuje hodnoty s postoji, potřebami a motivací k jejich uspokojení. Myšlenku hledání nejdůležitějších hodnot v životě sumarizují autoři publikace *Česká vize: hledání identity 21. století* (2011, s. 288), kteří hodnotám přisuzují vlastnost základny pro identitu, s níž přichází odvaha, která nám umožňuje komunikovat se svým okolím, ta nás posouvá k činnosti, která má být tvůrčí, smysluplná a efektivní. Tyto aspekty souhrnně označují jako nadšení, které z dlouhodobého hlediska vede opět k hodnotám. Nadšením neboli problematikou motivace se budeme zabývat v následující podkapitole.

3.3.2 Postoje a motivace

Kulturu jako takovou a kulturní identitu jedinců pochopíme skrze pochopení vývoje osobnosti a vztahů lidí k sobě uvnitř dané kultury. Důležitá je jak psychosociální stránka vývoje konkrétního člověka, tak i postoje k sobě samému, k jiným lidem, ke společnosti nebo světu. Postoje mají tři základní složky (Grininger In Balvín, 2006, s. 556): (1) poznávací, (2) emoční a (3) konativní, v poslední složce postojů, tedy složce konativní,

je obsažena motivace. Vůči postojům, jejich tvorbě a ovlivňování, je současnou společností přikládán velký význam poznávací složce postojů.

Naproti tomu motivace klade svůj akcent především na předurčenost jednotlivých projevů chování. Ústředním pojmem v problematice motivace je motiv představující určitý rys našeho chování (Stuchlíková In Blatný, 2010, s. 138). Motivy jsou strukturovány, tříděny a uspořádány do taxonomií. Asi nejznámější pojetím teorie motivace proslul Abraham Maslow s jeho pyramidou potřeb, jejíž nejvyšší potřebou je potřeba sebeaktualizace. Pro účely této práce je důležité zdůraznit, že je motivace jakýmsi hnacím motorem každého jedince, jde o proces, který Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 127) definují jako *souhrn vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání; zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem a řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků. Zároveň také ovlivňují způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání a jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu*. Každá činnost člověka či jeho projev je realizován z nějakých pohnutek, to spatřuje Nakonečný (2009, s. 454) právě v motivaci a v postoji, s jakým se k činnostem postavíme. Mikšík (2003, s. 68) chápe postoj jako *obsahové sjednocení, seskupení či integrování různých motivů do konkrétního vztahu daného jedince k určitým oblastem, předmětům a jevům životní reality, k aktivitám a jejich cílům apod.*

Protilehlost těchto pojmů, motivů a postojů, vidí Nakonečný (2009, s. 237) v tom, že *motivы aktivizují chování a postoje se projevují v jeho obsahu*. Motivy k určitému směru chování máme tedy zabudované, naproti tomu postoje si formujeme tak, jak nám v dané situaci či při dané potřebě mají posloužit. Spolu tvoří celek jádra osobnosti, který ho formuje v hodnotách a chování. V soužití s okolím jsou pak na této bázi vytvořeny i mezilidské vztahy, jejich kontinuita a struktura.

3.4 Význam edukace při tvorbě kulturní identity

Primárním prostředím, kde se kulturní identita formuje, je rodina. Avšak škola, tedy zástupce edukace, je nedílnou součástí při formování kulturní identity jedince během života. Edukaci můžeme dělit na formální, neformální a informální. Edukace v podmínkách školy zaopatřuje oblast formálního vzdělávání, kdy se snaží naplnit *státem vytyčené cíle vzdělávací politiky, ke kterým patří i vzdělávání osobnosti a občanství ve smyslu naplnění konceptu lidskosti*, jak uvádí Skarupská (2017, s. 22).

Podle výzkumů autorů Pourtoise a Desmetové (2012, s. 68), který jsme již přiblížili v podkapitole 2.1, se musí identita rozvíjet již v průběhu dětství, aby v dospělosti byl jedinec schopen odpovědět základní existenciální otázku: Kdo jsem? Od dětství až po adolescenci a mnohdy i mladou dospělost se jedinec pohybuje ve vzdělávacích institucích. Můžeme si klást otázku, v jaké oblasti výchovy je vhodné zařazovat prvky získávání a rozvoje kulturní identity se soustředěním se na hodnoty společnosti u adolescentů. Jako nejvýhodnější se jeví oblast výchovy k občanství, tedy získávání občanských kompetencí. S tímto pojmem se můžeme setkávat v prostředí středních škol skrze jejich rámcové vzdělávací programy, které jsou vytvořeny pro celkové vzdělávání dětí a žáků od 3 do 19 let. Rámcové vzdělávací programy formují očekávanou úroveň vzdělání, kterou mají absolventi vzdělávání získat, také podporují pedagogickou autonomii škol i profesní odpovědnost učitelů za výsledky edukace. Součástí rámcových vzdělávacích programů jsou průřezová témata, jež určují směr výuky a problematiku, kterou by měli s žáky probírat. Tyto programy pro střední školy určují kompetence, kterých musí jedinec po absolvování dosáhnout. Mezi klíčové kompetence jsou pak řazeny občanské kompetence, které autoři spojují s kulturním povědomím. Cílem vzdělávání v oblasti občanských kompetencí je tedy uznávání a dodržování hodnot a postojů podstatných pro život v demokratické společnosti v souladu s udržitelným rozvojem a podporou všech typů kultur. První část tvoří kompetence občanské – aktivní zapojení do veřejného života, znalost norem nejen společenských, ale i právních, respekt a tolerance k jiným, odlišným. Druhou částí je pluralita kultur, názorů, myšlení a multikulturní výchova. Třetí část tvoří edukace ve vztahu k životnímu prostředí ve smyslu teorie trvale udržitelného života a podpory zdraví. Poslední část je zaměřena na poznání a uznání tradic a hodnot vlastního národa, ale i evropské a světové kultury (MŠMT, ©2013-2019a).

Význam občanských kompetencí spočívá v dovednosti vcítit se do situace druhých lidí, uvědomování si vlastních práv a povinností a zároveň respektování právních, společenských i morálních norem a pravidel. Pod tímto pojmem můžeme chápat i ochranu tradic, kulturního, historického i národního dědictví, ale také ochranu životního prostředí, zapojení se do kulturního dění a respektování rozvoje společnosti. Skarupská (2017, s. 24) dále popisuje úkol občanské kompetence takto: *vychovat z žáků občany, kteří budou uznávat a dodržovat pravidla, práva a normy společnosti, ve které žijí, a zároveň si budou uvědomovat své vlastní postavení ve společnosti. Dalším úkolem občanské kompetence je také samozřejmě uctívání kulturních, historických a přírodních artefaktů, které se*

dochovaly do dnešní doby, a zároveň jejich udržení pro další generace. Nejdůležitější rolí občanských kompetencí je právě pomoc žákům s jejich kulturní identitou. Získávání a prohlubování poznatků o tradicích, zvycích kraje, kde žijí, ale také schopnost přijímat odlišnost, všechny zmíněné dovednosti napomáhají k **utváření kulturní identity**, zdravého vztahu žáka ke státu a k utváření jeho etnicity. Etnicita neboli etnická identita je tvořena základními stavebními prvky, jako je identita a kultura. Nagelová (In Jakoubek, 2016, s. 415–419) popisuje utváření etnické identity, pro kterou jsou určující hranice, do kterých se jedinec rodí. Vytváří se tak za pomoci interakce se sociálními skupinami v určitém čase a prostoru, které mají hodnoty příslušící dané sociální (etnické) skupině. Občanské kompetence jsou tak nepostradatelnou oblastí vzdělávání na všech stupních škol. Je samozřejmé, že **proces utváření kulturní identity je celoživotní záležitostí.**

3.5 Výzkumy a empirická šetření hodnotové orientace

V průběhu posledních dvaceti let se objevuje stále více výzkumů zaměřujících se na hodnotovou orientaci jakožto jeden z hlavních determinantů určujících kulturní identitu. Tyto výzkumy zde přehledově nastíníme, jejich důkladné popsání by bylo pro potřeby této práce nadstandardní. Při zájmu o podrobnější prostudování vždy budeme odkazovat na vybranou literaturu. V názvech bude vždy uveden autor výzkumu, místo realizace výzkumu a označení respondentů dle vývojových stupňů.

Sirotová - Slovensko – stredoškolská a vysokoškolská mládež

S použitím dotazníku HO-PO-MO zjišťovala hodnotovou orientaci, postoje k hodnotám a motivaci k výkonu. Cílem bylo zjistit hodnotové preference v závislosti na pohlaví a ročníku studia. Z výzkumu vyplynulo, že neexistují významné rozdíly v preferenci jednotlivých hodnot mezi skupinami. Na první příčky respondenti umísťovali hodnoty sociální, vzdělávací a mravní (Sirotová, 2013, s. 191–213).

Petr Sak – Česko – mládež (15 - 30 let)

Problematikou hodnot se zabývá již mnoho let a má tak možnost opakující se výzkumy porovnávat v časovém horizontu.

Ve výzkumu z roku 2002 byla respondenty přikládána nejvyšší prioritou hodnota zdraví, následována byla hodnotou lásky jakožto motivační síly a těsně za ní se umísťovala hodnota míru. Za těmito hodnotami byly umísťovány životní partneři, rodiny a děti.

Předposlední skončila hodnota Boha a nejméně zajímavou se jevila hodnota politické angažovanosti (Sak, 2004, s. 10–11).

Jelínková a Tyrlík – Česko – vysokoškolské studentky

Tito autoři použili vlastní metodu zkoumání inspirovanou Schwartzovými výroky hodnotových portrétů. Respondentky byly studentky vysoké školy oboru psychologie. Z výzkumu vzešly dva typy hodnotové orientace u těchto studentek, oba typy se shodují v poznání a porozumění světu a lidem. Pak se ale rozcházejí v orientaci, kdy první typ je orientován k altruismu a druhý k úspěchu, prestiži a pohodlí (Jelínková, Tyrlík, 2005, s. 88–89).

Myyry a Helkama – Finsko – vysokoškolští studenti

Tento výzkum, prováděný v roce 2001 na třech různých typech fakult, byl opět proveden Schwartzovou metodou. Výzkum byl prováděn na fakultě sociální, ekonomické a polytechnické, kdy se předpokládalo, že studenti sociálních věd budou více zaměřeni na hodnoty universalie, benevolence a spirituality, méně se pak budou orientovat na hodnotu konformity. Předpoklad byl výzkumem potvrzen. Nevzešly však větší rozdíly mezi fakultami jako takovými, rozdílnost však byla viditelná dle pohlaví studentů. Studenti z ekonomických oborů a muži u technických oborů inklinovali více k hodnotě moci (Myyry, Helkama, 2001, s. 31–39).

Šmídová, Vávra a Čížek – Česko - vysokoškolští studenti

Podobný výzkum jako ve Finsku prováděli v letech 2002 až 2005 čeští výzkumníci, kteří se taktéž vydali zkoumat tři fakulty odlišného zaměření. Hlavním kritériem bylo vybrat fakulty i z různých geografických celků, vybráno tedy bylo Brno, Liberec, Ostrava a Praha. Zapojovaly se fakulty strojní, pedagogická a ekonomická. Z obecného hlediska se jako preferované hodnoty nejvíce jeví hodnota vlastního štěstí, solidarita a význam rodiny. Studenti pedagogických fakult inklinují k hodnotám s duchovním přesahem, jimiž jsou rodina, děti, solidarita, sociální spravedlnost a hodnota seberealizace (Šmídová, Vávra, Čížek, 2010, s. 5–12).

Mezinárodní výzkum

Co se týče mezinárodního výzkumu současného stavu hodnotových orientací v Evropě, ten zkoumá a popisuje již od roku 2002 European Social Survey (ESS), který mimo hodnoty zjišťuje také sociodemografické a socioekonomické proměnné. Výzkumy

prokazují, že mezi sebou zkoumané země vykazují podstatné rozdíly z hlediska hodnotových orientací. Obecně lze z výsledků tvrdit, že jsou evropské země orientovány na blaho druhých, toleranci a rovnost. V severských zemích je patrná nízká preference konzervativních hodnot, kdy naopak země střední a východní Evropy, kam spadá i Česko, tyto konzervativní hodnoty dávají do popředí (Pospíšilová, Krulichová, 2018, s. 18–23). Autorky také popisují překvapující výsledky České republiky v těchto výzkumech, kdy mají sice vysokou preferenci konzervativních hodnot, ale *významně nízkou preferenci hodnot universalismu a benevolence, což nepřímo prokazuje nedocení principů rovnosti a všeobecné tolerance* (Pospíšilová, Krulichová, 2018, s. 20), zjednodušeně řečeno se v České populaci objevuje nízká hodnota orientace na blaho druhých, která za posledních patnáct let stále klesá.

Z hlediska pohlaví popisují autorky Pospíšilová a Krulichová (2018, s. 26) muže toužící po úspěchu, protože jsou více orientováni na materiální hodnoty, moc a stimulaci, otevřenost a také požitky, zatímco ženy oceňují bezpečí a hodnoty orientované na druhé.

Také se zaměřují na hodnoty v souvislosti s věkem, který hraje v transformaci hodnot během života významnou roli. Respondenti s věkem do 35 let upřednostňují hodnotu samostatnosti, stimulace, požitkářství, úspěchu a moci nad konzervativními hodnotami a hodnotami orientovanými na druhé. Starší respondenti nad 55 let mají tyto hodnoty přesně obráceny. Z perspektivy vývojových etap lze konstatovat, že s rostoucím věkem lidé upřednostňují konzervativní hodnoty než např. požitkářství (Pospíšilová, Krulichová, 2018, s. 28–29).

V souvislosti se vzděláváním se autorky (Pospíšilová, Krulichová, 2018, s. 30–31) pozastavují nad výsledky českých respondentů, které popisují takto: *Češi se základním vzděláním si hodnot orientovaných na blaho ostatních cení více než čeští vysokoškoláci.*

Dále se budeme zaměřovat na kulturní identitu u jedinců, u nichž už by měla být upevněna. Budeme se snažit zjistit, jakou úroveň kulturní identity v současné době mají respondenti našeho výzkumu, který se bude zaměřovat na hodnotovou orientaci, postoje k hodnotám a motivaci k výkonu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkumným problémem této práce je kulturní identita, tedy hodnoty, životní postoje a motivace studentů oboru Sociální pedagogika při Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Zároveň budou zkoumány také hodnoty a motivace těchto studentů. Především tedy rozdíl dle formy studia (prezenční či kombinovaná), ročníku studia a pohlaví studentů.

Velká pozornost je dnes zaměřena především na dynamické proměny v hodnotách a jejich orientaci. Na vysoké škole již nejsou hodnoty zakomponovány v cílech rámcového programu, ale prolínají se celým oborem studia, tedy oborem Sociální pedagogika, ve které jsou hodnoty, postoje, motivace a celkově kulturní identita velmi důležitým aspektem či předpokladem pro úspěšnost ve vykonávání profese po dokončení studia.

4.1 Výzkumné cíle

Za cíl výzkumu této práce si klademe zmapovat aktuální hodnotové orientace, postoje a motivační prostředky studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Tedy, jaká je jejich celková úroveň kulturní identity.

Hlavním cílem práce je **zmapovat úroveň kulturní identity studentů oboru Sociální pedagogika při Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.**

Dílejší cíle práce jsou následující:

- 1) Zmapovat preferované hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika s ohledem na jejich formu studia, ročník studia a pohlaví.
- 2) Zmapovat životní postoje studentů oboru Sociální pedagogika s ohledem na jejich formu studia, ročník studia a pohlaví.
- 3) Zmapovat motivaci k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika s ohledem na formu studia, ročník studia a pohlaví.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

V našem výzkumu zjišťujeme aktuálně preferované hodnoty, postoje a úroveň motivace k hodnotám, tedy úroveň kulturní identity studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Z výzkumných cílů jsme si proto stanovily tyto výzkumné otázky:

VO1: Jaké jsou aktuální hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně?

Na základě otázky tedy předpokládáme, že:

H1: Existují rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H2: Existují rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H3: Existují rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

VO2: Jaké pozitivní postoje k hodnotám zaujmají studenti oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně?

Předpokládáme, že:

H4: Existují rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H5: Existují rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H6: Existují rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

VO3: Jaká je motivace k výkonu studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně?

Předpokládáme, že:

H7: Existují rozdíly v úrovni motivace k výkonu mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H8: Existují rozdíly v úrovni motivace k výkonu mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H9: Existují rozdíly v úrovni motivace k výkonu mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

4.3 Pojetí výzkumu

Výzkum byl kvantitativně orientován, jde v něm především o práci s daty v podobě čísla a zjišťování množství, rozsahu a frekvence jevů, získané údaje lze dále zpracovávat (Gavora, 2010). Nám dostatečně poslouží průměrné hrubé skóry, které získáváme z dotazníků a zpracováváme pomocí dotazníkového manuálu. Pro náš výzkum jsme využily standardizovaný dotazník HO-PO-MO (Vonkomer, 1991).

4.4 Výzkumný nástroj

Ke zjištění úrovně kulturní identity jsme zvolily dotazník HO-PO-MO © T-252, viz příloha P I. Dotazník je dotazník standardizovaný, vydaný společností PSYCHODIAGNOSTIKA, s. r. o. v Bratislavě. Jeho autorem je Ján Vonkomer a oponentem Vladimír Smékal. Dotazník HO-PO-MO je orientován na hodnotovou orientaci, postoje a motivaci (Vonkomer, 1991). Pro účely našeho výzkumného šetření jsme si upravily pouze hlavičku dotazníku, kde jsme zjišťovaly pohlaví, věk, ročník studia, formu studia a možnou délku praxe respondentů.

V rámci prověřování reliability metod HO-PO-MO autoři zjišťovali konzistentnost všech tří dotazníků metodou split-half a korelací položek (hrubé skóry). Stabilitu pak zjišťovali pomocí opakované administrace po dvou týdnech a následně po dvou letech. Korelační koeficienty pro jednotlivé oblasti jsou následující: hodnotové orientace $r = 0,89$; postoje k hodnotám $r = 0,86$ a motivační prostředky $r = 0,81$. Tyto výsledky svědčí o velmi dobré spolehlivosti. Autoři při ověřování potvrdili své předpoklady, že u hodnotových orientací jsou nejméně závislé ekonomické a nejvíce mravní hodnotové orientace. Potvrdili také mezipohlavní rozdíly především v hodnotových orientacích (Vonkomer, 1991).

Dotazník HO-PO-MO se skládá ze tří relativně samostatných částí, které zjišťují hodnotové orientace, postoje k hodnotám a motivace k výkonu. Výsledky jednotlivých částí objasňují směřování osobní aktivity respondentů. Položky dotazníku obsahují abstraktní i obecnou rovinu života (Vonkomer, 1991).

První část dotazníku je zaměřena na zkoumání **hodnotových orientací (vzdělávacích, estetických, mravních, ekonomických a sociálních)**. Tato část obsahuje 11 reálných položek s 5 alternativními možnostmi odpovědí. Skórování je určováno řazením výroků do pořadí. Respondent má k dispozici 5 bodů, které rozdělí mezi výroky. U každého se může objevit dané číslo jen jednou. Počtem bodů 5 označí nejpreferovanější,

nejméně preferovanému pak udělí nejnižší počet bodů, 1. Získané skóre se tak bude pohybovat mezi 11 (nejmenší význam) až 55 (nejvyšší význam) body (Vonkomer, 1991).

Druhá část slouží k poznávání **postojů k hodnotám (uměleckým, mravním, ekonomickým, vědeckým, sociálním, populárně kulturním, zdravotního charakteru a disciplíny)**. Tato část obsahuje 4 položky s možnými 8 odpověďmi. Respondent volí hodnoty podobně jako u předešlé části. Možnost, kterou pokládá za nejdůležitější, označí počtem bodů 8 a odpovědi s nejnižším významem pak opět 1 bod. V součtu se pak konečné skóre pohybuje mezi 4 až 32 body (Vonkomer, 1991).

Poslední část dotazníku je orientována na poznávání váhy **motivačních prostředků (uspokojování zájmu, subjektivní prožívání dosažených výsledků, vzrušující vliv pracovních podmínek, pracovní tempo, odměny za práci, soutěživost, uznání, možnost postupu v zaměstnání a prožívání přínosu vlastní snahy pro společnost)**. Jde především o motivační faktor, který je u respondentů nejvíce preferován. Tato část obsahuje 3 položky s 10 možnými odpověďmi. Motivační prostředek s nejvyšší váhou bude označen 10 body, ten s nejnižší váhou pak opět dosahuje pouze 1 bodu. Skóre se zde pohybuje v rozmezí 3 až 30 bodů (Vonkomer, 1991).

Vyhodnocení dotazníku probíhá součtem skóre v jednotlivých oblastech. Vzhledem k tomu, že dotazník **HO** obsahuje 12 situací, ale jen 11x5 alternativních odpovědí, je dána nejvyšší možná míra bodového hodnocení. **Rozpětí představuje skóry od 11 do 55.** Postup při vyhodnocování je takový, že spočítáme všechny body alternativních odpovědí u písmene „a“, následně i u dalších písmen („b“, „c“, „d“ a „e“) dohromady, a to na stranách 2 a 3. Výsledný součet pak značí hrubé skóre v té dané hodnotové orientaci. Podobně vyhodnotíme výsledky z poznávání **postojů k hodnotám** (dotazník **PO**), které se bude pohybovat v rozpětí **od 4 do 32**. Stejně vyhodnotíme i oblast **motivačních prostředků** (dotazník **MO**), ve kterém může být skóre v rozmezí **od 3 do 30** (Vonkomer, 1991).

Pro přehled uvádíme oblasti jednotlivých částí dotazníku **HO-PO-MO** zaměřující se na hodnotové orientace, postoje k hodnotám a motivační prostředky k dosažení hodnot.

Dosáhnuté hrubé skóre v dotazníku HO udává při písmenu (Vonkomer, 1991):

- a) úroveň hodnotové orientace vzdělávací,
- b) úroveň hodnotové orientace estetické,
- c) úroveň hodnotové orientace mravní,
- d) úroveň hodnotové orientace ekonomické a
- e) úroveň hodnotové orientace sociální.

Dosáhnuté hrubé skóre v dotazníku PO udává při písmenu (Vonkomer, 1991):

- a) míru postoje k hodnotám uměleckým,
- b) míru postoje k hodnotám mravním,
- c) míru postoje k hodnotám ekonomickým,
- d) míru postoje k hodnotám vědeckým,
- e) míru postoje k hodnotám sociálním,
- f) míru postoje k hodnotě populární hudby,
- g) míru postoje k hodnotám disciplíny a
- h) míru postoje k hodnotám zdraví.

Dosáhnuté hrubé skóre v dotazníku MO udává při jednotlivých písmenech váhu motivačních prostředků k dosažení hodnot (Vonkomer, 1991):

- a) uspokojování zájmu,
- b) subjektivního prožívání dosahovaných výsledků,
- c) vzrušujícího vlivu pracovních podmínek,
- d) volnost režimu práce eventuelně pracovního tempa,
- e) odměny za práci,
- f) možnosti postupu v zaměstnání,
- g) prožívání soutěživosti překonávání jiných,
- h) prožívání přínosu vlastní snahy pro společnost,
- i) prožívání uznání spolupracovníků a
- j) prožívání uznání od nadřízeného.

K základní analýze dotazníků byly použity tištěné dotazníky administrované respondentům. K zapsání a následnému vyhodnocení získaných dat z dotazníků byla tato data zaznamenána v programu Microsoft Office Excel 2016. Zaznamenáním dat do tabulek bylo možno provést jednotlivé operace k vyhodnocení. Ve výsledcích budou uváděny hrubé skóry, respektive průměr hrubých skór za jednotlivé skupiny respondentů. Hrubé skóre a jejich průměry dostatečně nastíní aktuálně preferované hodnoty dotazovaných respondentů.

Nejvyšší dosažená hodnota udává důležitost zvoleného determinantu respondentů. Platí zde, že čím je vyšší skóre, tím je daná hodnota/postoj/motivace preferovanější.

Vyhodnocení dotazníku probíhá součtem skóre v jednotlivých oblastech.

V oblasti hodnotové orientace (HO – v dotazníku na stranách 2 až 3, položky 1-12) je výsledkem průměrné skóre od 11 do 55. V oblasti postojů k hodnotám (PO – v dotazníku na straně 4, položky 1-4) je výsledkem průměrné skóre od 4 do 32. V oblasti motivačních prostředků (MO – v dotazníku na straně 1, položky 1-3) je výsledkem průměrné skóre od 3 až 30. Součtem skór ze všech oblastí se nám dostává **celkové skóre**, které udává **úroveň kulturní identity**. Skóre se pohybuje v **rozmezí od 18 do 117**. Pro lepší přehlednost zde uvádíme tabulku počtu výroků a rozmezí skóre jednotlivých oblastí dotazníku.

Tab. 1: *Přehled počtu výroků a rozmezí skóre v jednotlivých oblastech dotazníku (upraveno dle Vonkomera, 1991)*

Oblast dotazníku	Počet výroků	Rozmezí možného skóre
Hodnotové orientace	11	11-55
Postoje k hodnotám	4	4-32
Motivační prostředky	3	3-30
Kulturní identita celkem	18	18-117

4.5 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří všichni studenti oboru Sociální pedagogika v obou formách studia (viz Tab. 2 níže). Výběrový soubor byl zvolen na základě jeho dostupnosti. Byli vybíráni studenti prvních a posledních ročníků bakalářského studia oboru Sociální pedagogika při Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, a to jak v rámci prezenční, tak i kombinované formy studia. Tito studenti byli vybráni za předpokladu, že se mezi prvním a třetím ročníkem studia očekává změna v hodnotách, postojích a motivace k hodnotám, tudíž celkově ve změně kulturní identity.

Po prozkoumání dostupných informací z internetových stránek univerzity a informací od jednotlivých vyučujících daných ročníků byly zjištěny následující počty studentů v těchto ročnících. Počty jsou stanoveny takto:

Tab. 2: *Přehled počtu studentů oboru Sociální pedagogika k 1. 3. 2019*

Typ studia	Studijní obor	Počet studentů		Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
		1. ročník	3. ročník		
Bakalářský	Sociální pedagogika (prezenční)	67	61	128	50,8
	Sociální pedagogika (kombinovaná)	59	65	124	49,2
		126	126	252	100

Z celkového počtu 242 studentů náš výzkumný vzorek tohoto šetření tvořilo 162 respondentů, z toho bylo 98 respondentů z prvních ročníků a 64 respondentů z ročníků třetích. Jinak lze tento počet respondentů rozdělit dle studované formy oboru Sociální pedagogika, a to na 89 respondentů prezenční formy studia a 73 respondentů kombinované formy studia. Návratnost dotazníků činila 64,29 %. Rozložení respondentů uvádíme v následujícím grafu č. 1.



Graf 1: Rozložení respondentů podle ročníku a formy studia

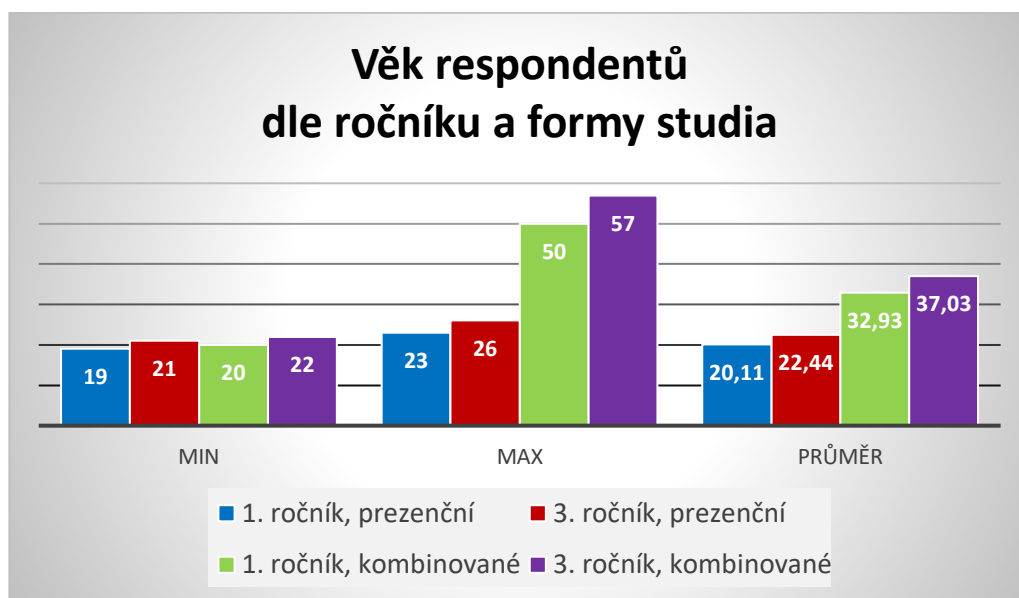
Největší mírou se zapojili respondenti prvního ročníku prezenčního studia, jejichž počet čítal 55, který tvořil 34 % z celkového počtu respondentů. Následováni byli respondenty prvního ročníku kombinovaného studia (43; 27 %) a respondenty třetího ročníku prezenčního studia (34; 21 %). Nejmenší mírou zapojení se účastnili výzkumu respondenti třetího ročníku kombinovaného studia, kteří byli zastoupeni 30 respondenty, tedy 18 % celkového počtu respondentů.

Dále se zaměříme na jednotlivé sociodemografické údaje jako je pohlaví a věkové rozvrstvení respondentů.



Graf 2: Rozložení respondentů podle pohlaví

Z grafu č. 2 můžeme pozorovat rozčlenění respondentů dle pohlaví napříč výzkumným souborem. Převážnou většinu respondentů tvořily ženy, a to 87 % celkového zastoupení respondentů ve výzkumu. Zbývajících 13 % výzkumného souboru zaujímali muži. Další zkoumanou položkou jsme zjišťovaly věkové rozložení respondentů.



Graf 3: Rozložení respondentů podle věku v závislosti na ročníku a formě studia

Věková diference pro tento výzkum může udávat zralost kombinovaných zkušeností prostřednictvím jejich vyššího věku, a tudíž předpokládáme, že i větších životních zkušeností. Udáváme tedy nejnížší a nejvyšší věk v daném ročníku a formě studia, následuje průměrný věk za celou skupinu. Můžeme zde tedy pozorovat vyšší věk v kombinovaných formách studia. Průměrné věkové rozvrstvení skupin respondentů lineárně stoupá, a to tak, že první ročník prezenčního studia má v průměru 20,11 let a třetí ročník prezenčního studia má v průměru 22,44 let. Nepřekvapivý je tedy průměrný věk u kombinovaných forem studia, v prvním ročníku je na hladině 32,93 let a ve třetím ročníku tato hodnota stoupá k hodnotě 37,03 let.

Dotazovaly jsme se také na délku praxe, neboť jsme se domnívaly, že by tato veličina mohla mít vliv na zkoumanou hodnotovou orientaci, postoje k hodnotám a motivaci k hodnotám. Průměrnou délku praxe v letech uvádíme za jednotlivé skupiny v následující tabulce.

Tab. 3: Délka praxe respondentů v oboru sociální pedagogika, uváděno v letech

Ročník a forma studia	Maximum	Průměr
1. ročník prezenční studium	0,3	0,16
3. ročník prezenční studium	4	0,62
1. ročník kombinované studium	16	2,04
3. ročník kombinované studium	25	3,10

Záměrně zde neuvádíme minimální hodnotu délky praxe, protože by ve všech ročnících byla nulová. Tato nulová hodnota se objevovala u většiny respondentů. Zajímavější jsou pak maximální hodnoty, kde můžeme pozorovat lineární zvyšování dle ročníků studia. V délce praxe se samozřejmě liší i jednotlivé formy studia. Pravděpodobně nás nezaskočí, že průměrná délka praxe v letech je nejvyšší u třetího ročníku kombinované formy studia, která se pohybuje v průměru okolo 3,10 let na respondenta, zajímavé je ale zmínit, že jeden z respondentů uvedl 25letou praxi, již pravděpodobně dost navýšil průměr celé skupiny.

4.6 Způsob zpracování dat

Ke zjištění první výzkumné otázky, jaké jsou aktuální hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, ke které patří hypotézy zjišťující úroveň hodnotové orientace v závislosti na formě studia (H1), ročníku studia (H2) a pohlaví (H3), použijeme t-testy.

Druhá výzkumná otázka zjišťuje, jaké pozitivní postoje k hodnotám zaujímají studenti oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, ke které náležejí hypotézy zjišťující úroveň těchto postojů v závislosti na formě studia (H4), ročníku studia (H5) a pohlaví (H6). Tyto hypotézy budeme ověřovat použitím t-testů.

Třetí výzkumná otázka, která zjišťuje, jaká je motivace k výkonu studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně v závislosti na formě studia (H7), ročníku studia (H8) a pohlaví (H9), bude zjišťována použitím t-testů.

Komparací těchto tří výzkumných otázek budeme schopni určit úroveň kulturní identity studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Nyní se přesuneme k samotné analýze získaných dat.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Kvantitativní výzkum, předkládaný v této práci, se zabývá úrovní kulturní identity u studentů oboru Sociální pedagogika při Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně a byl realizován dotazníkovým šetřením. Šetření probíhalo u studentů navštěvujících vybrané ročníky oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně jak v prezenční, tak i v kombinované formě studia. Celkově jsme pro výzkum získali 162 respondentů z celkového možného počtu 252 respondentů, návratnost tedy byla 64,29 %.

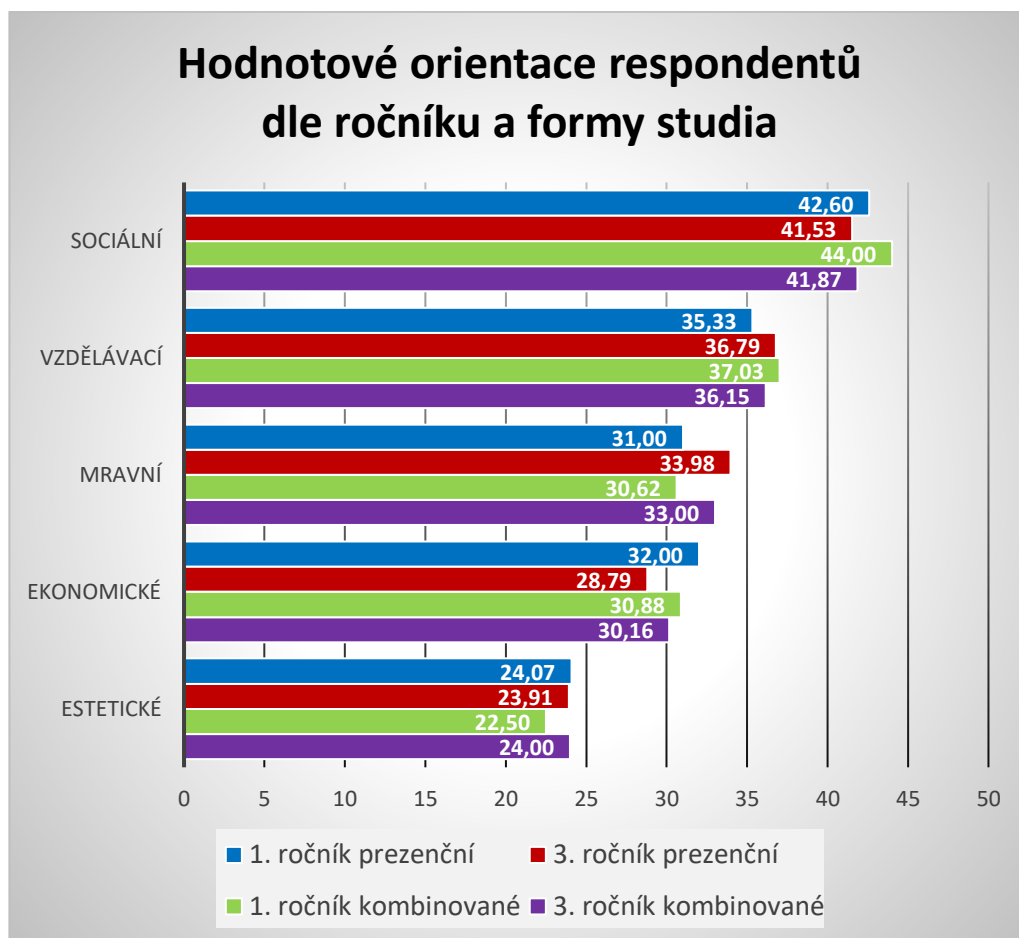
Zaměříme se na stěžejní oblasti našeho výzkumu zaměřujícího se na hodnoty, postoje a motivaci, které celkově utváří kulturní identitu. Ověřování hypotéz bylo provedeno v doplňku programu Microsoft Office Excel 2016 Analýza dat.

Ve všech oblastech byla stanovena hladina významnosti $p = 0,05$.

5.1 Hodnotové orientace

Zaměřujeme se na seřazení hodnotových orientací skupin respondentů dle jejich preferencí. Ve sloupcových grafech budou uváděny průměrné skóry skupin respondentů v jednotlivých oblastech hodnotových orientací. Dále zde uvádíme grafy krabicové hodnotových orientací v závislostech na formě, ročníku studia a pohlaví respondentů. V nich budou určovány maximální a minimální skóry, průměrné skóre a směrodatná odchylka.

V oblasti hodnotové orientace bylo 12 položek (11 skupin, protože dvě položky jsou spojeny v jednu) s možností rozdělení čísel 1 až 5, kdy číslo 5 označovalo nejdůležitější hodnotu a číslo 1 nejméně důležitou hodnotu. V součtu se mohou výsledky v jednotlivých oblastech pohybovat mezi skóre 11 až 55.



Graf 4: Hodnotové orientace respondentů podle ročníku a formy studia
v jednotlivých oblastech

Z uvedeného grafu č. 4 můžeme pozorovat, jaké hodnoty jsou pro respondenty našeho výzkumu nejdůležitější. Na prvním místě se ve všech skupinách respondentů objevuje oblast sociálních hodnot, což koresponduje s oborem, který respondenti studují. Největší průměrné skóre v této oblasti zastávají respondenti z prvního ročníku kombinovaného studia (44,00), následování jsou prvním ročníkem studia prezenčního (42,60). Třetí ročníky jsou při preferování této hodnoty téměř vyrovnané, kombinovaná forma (41,87) minimálně předčila formu prezenční (41,53).

Druhá nejpreferovanější hodnota byla dle respondentů vzdělávací, v této oblasti se skupiny respondentů poměrně shodovaly, jejich průměrné skóre mají minimální nuance. Opět největší průměrné skóre v této oblasti zastávají respondenti prvního ročníku kombinovaného studia (37,03), těsně za nimi jsou respondenti třetího ročníku prezenčního studia (36,79), následují respondenti třetího ročníku kombinovaného studia (36,15) a jako poslední se ukazují respondenti ročníku prvního v prezenčním studiu (35,33).

Třetí hodnotou volenou těmito respondenty byla mravní, ve které se průměrné skóre pohybovalo v rozmezí 30,62 až 33,98. Čtvrtou volenou hodnotou byla hodnota ekonomická, zde dominovali respondenti prvního ročníku prezenčního studia se svým skóre 32,00.

Poslední, ne však méně důležitou, volenou hodnotou respondentů byly hodnoty estetické. Průměrné skóre respondentů prvního ročníku prezenčního studia a respondentů z ročníků třetích bylo téměř vyrovnané, variující kolem hodnoty 24. Nejmenší průměrné skóre zde zastupovali respondenti prvního ročníku kombinované formy studia (22,50).

Z grafu je možné vyzorovat shodu pořadí hodnot daných skupin respondentů. V rámci skupin se jejich průměrné skóre příliš nelišilo.

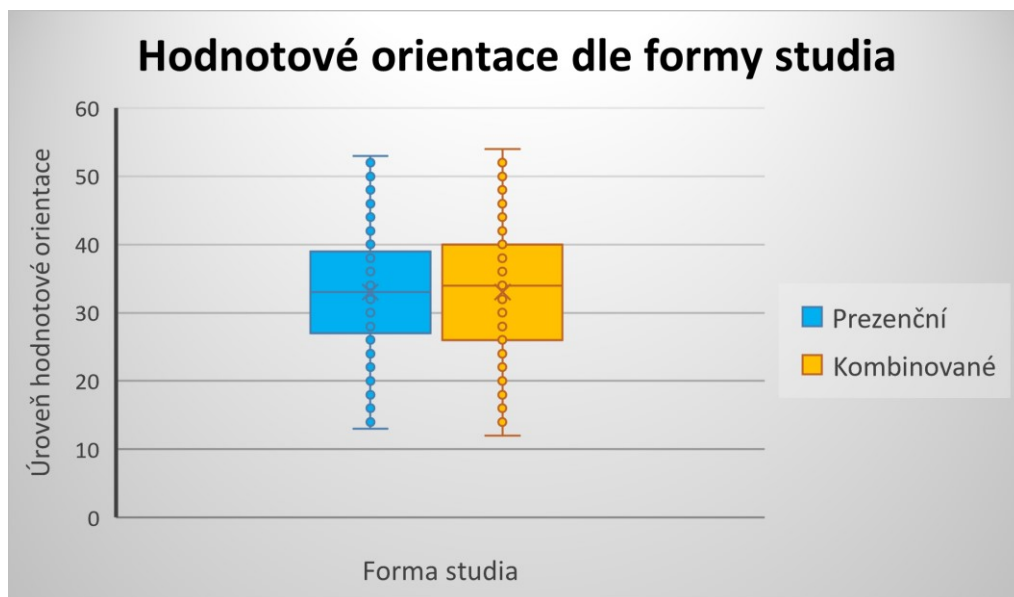
Respondenti se však vymykají pořadí hodnotových orientací průměrné populace, neboť Vonkomer a kolektiv (viz kapitola 4.4, str. 46) během vlastních opakovaných výzkumů dospěli k závěru, že se potvrdili jejich předpoklady nejčastěji volené hodnotové orientace, kterou je oblast mravní a nejméně volenou je pak oblast ekonomická. Respondenti našeho výzkumu totiž na první příčku staví hodnotovou orientaci sociální, což je možné spojovat s jejich oborem studia Sociální pedagogiky, nejméně volenou byla oblast hodnotové orientace zaměřené na estetiku, ty jsou podle našich respondentů nejméně potřebné.

Následně jsme ověřovali hypotézy týkající se hodnotové orientace v souvislosti s formou studia, následně ročníkem studia a pohlavím.

H1: Existují rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H_A: Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.



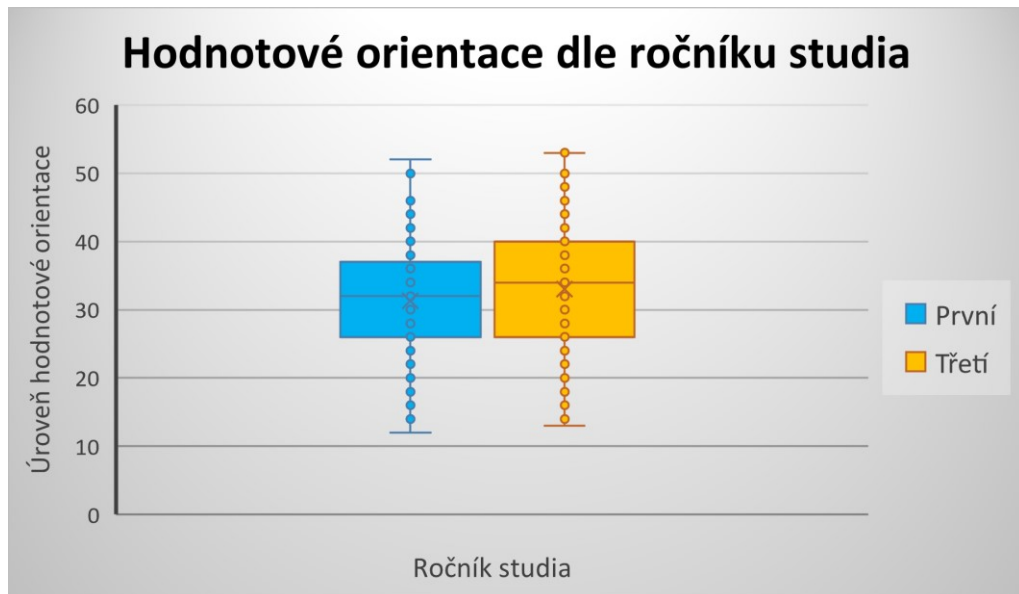
Graf 5: Krabicový graf hodnotové orientace respondentů podle formy studia

Z grafu číslo 5 můžeme pozorovat minimální rozdíly hodnotové orientace v závislosti na formě studia. Respondenti prezenční formy dosahovali maximálního skóre 53, minimální skóre pak bylo 13. Průměrné skóre bylo 33,02 (SD = 8,74). Respondenti kombinované formy studia dosáhli maximálního skóre 54, minimální skóre bylo 12. Průměrně tak bylo jejich skóre 33,00 (SD = 8,53). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia ($p = 0,97$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

H2: Existují rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti ročníku studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H_A: Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.



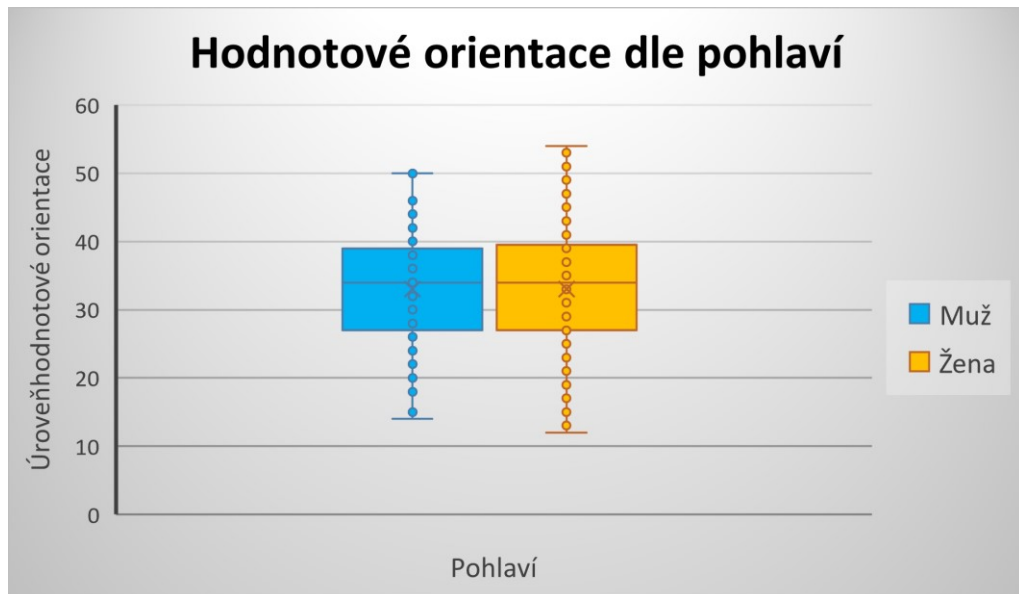
Graf 6: Krabicový graf hodnotové orientace respondentů podle ročníku studia

Z uvedeného grafu můžeme pozorovat malé rozdíly hodnotové orientace v závislosti na ročníku studia. Respondenti prvních ročníků dosahovali maximálního skóre 52, minimální skóre pak bylo 12. Průměrné skóre bylo 31,32 (SD = 8,35). U respondentů třetích ročníků se objevilo maximální skóre 53 a minimální 13. Průměrné skóre těchto respondentů bylo 33,00 (SD = 9,08). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia ($p = 0,98$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

H3: Existují rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

H₀: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

H_A: Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.



Graf 7: Krabicový graf hodnotové orientace respondentů podle pohlaví

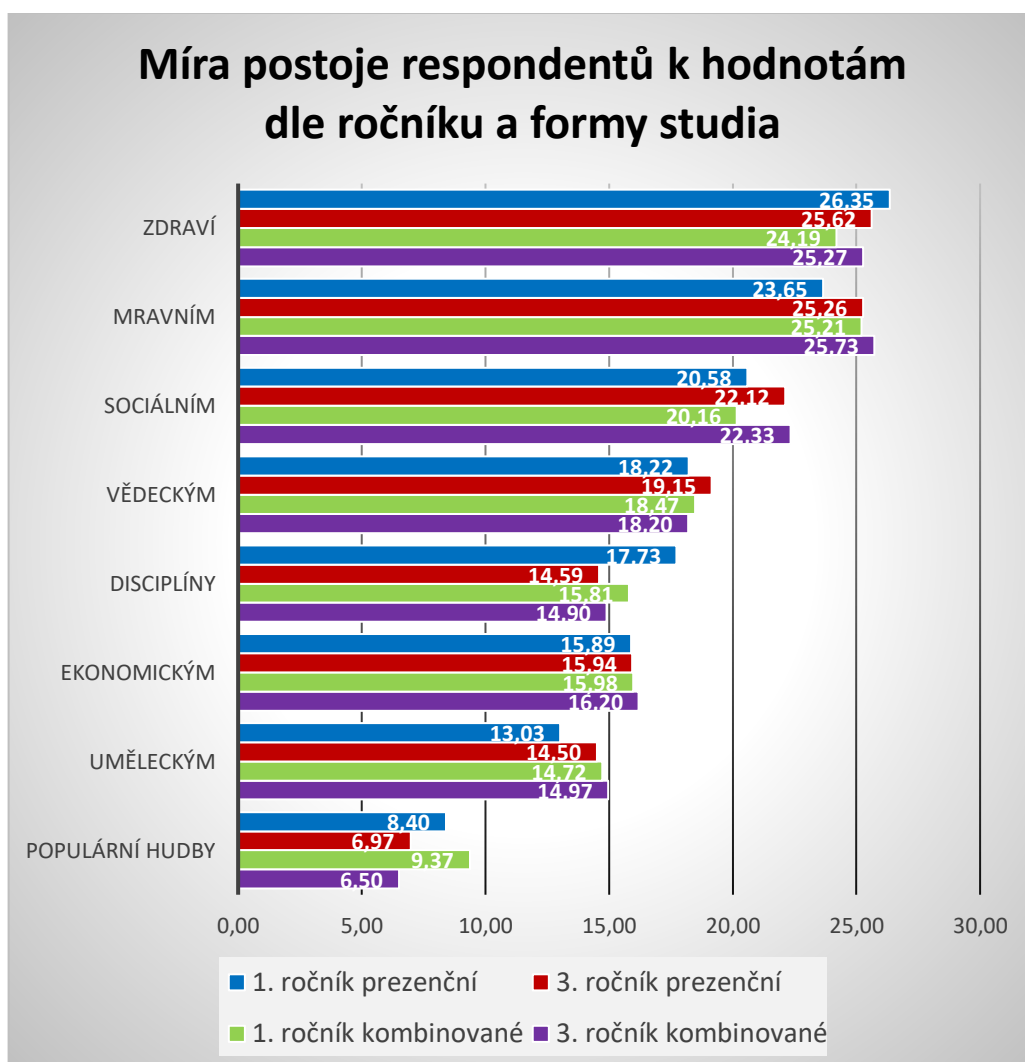
Zde můžeme pozorovat shodu skóre hodnotové orientace z hlediska pohlaví respondentů. Muži dosahovali maximálního skóre 50 a minimálního 14, žena na tom byly o poznání lépe, kdy maximální skóre bylo 54, avšak objevuje se také i nižší minimální skóre 12. Průměrné skóre mužů bylo 33,00 (SD = 8,19) a u žen téměř totožné, tedy 33,01 (SD = 8,71). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni hodnotové orientace mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví ($p = 0,99$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

Můžeme tedy shrnout, že v úrovni hodnotové orientace nejsou významné rozdíly z hlediska formy či ročníku studia, ani z hlediska pohlaví respondentů.

5.2 Postoje k hodnotám

V této kapitole se zaměřujeme na seřazení postojů k hodnotám skupin respondentů dle jejich preferencí. Ve sloupcových grafech budou uváděny průměrné skóry skupin respondentů v jednotlivých oblastech míry pozitivních postojů k hodnotám. Dále zde uvádíme grafy krabicové podle formy studia, ročníku studia a pohlaví respondentů. V nich budou určovány maximální a minimální skóry, průměrné skóre a směrodatná odchylka.

V oblasti postojů k hodnotám bylo možné volit z 8 položek s možností rozdělení čísel 1 až 8, kdy číslo 8 označovalo nejdůležitější postoj a číslo 1 nejméně důležitý postoj. V součtu se mohou výsledky v jednotlivých oblastech pohybovat mezi skóre 4 až 32.



Graf 8: Míra postojů respondentů k hodnotám v daných oblastech podle ročníku a formy studia

Z uvedeného grafu č. 8 můžeme konstatovat, že nejčastěji voleným postojem k hodnotám byl ten, který se týkal zdraví. Tento postoj jako nejpreferovanější volili respondenti prvního ročníku prezenčního studia (26,35), následováni byli respondenty třetího ročníku prezenčního studia (25,62), za nimi s průměrným skóre následovali respondenti třetího ročníku kombinovaného studia. Jako poslední v pozitivním postoji k hodnotě zdraví skončili respondenti prvního ročníku kombinovaného studia (24,19), kteří však měli vyšší průměrné skóre v oblasti postojů mravních (25,21), jež byly druhou nejvíce volenou hodnotou, ke které mají respondenti pozitivní vztah. Tuto mravní oblast nejvíce volili respondenti třetího ročníku kombinovaného studia (25,73).

Třetí často volenou pozitivní hodnotou byla oblast sociálních hodnot. Zde měly průměrné skóre rozdílnější nuance, ale přesto nijak závratné. Průměrné skóre třetích ročníků se pohybovalo něco málo přes 22 (kombinovaní 22,33 a prezenční 22,12), kdežto skóre prvních ročníků přesahovalo skóre 20 (prezenční 20,58 a kombinovaní 20,16).

Čtvrtou volenou oblastí pozitivních hodnot byly hodnoty vědecké, zde se průměrné skóre pohybovalo mezi 18,20 až 19,15. Následující oblast pozitivních hodnot byla disciplína. U respondentů prvního ročníku byla výraznější (17,73) než u všech ostatních respondentů, u kterých se průměrné skóre pohybovaly následovně: respondenti prvního ročníku kombinovaného studia (15,81), respondenti třetího ročníku kombinovaného studia (14,90) a respondenti třetího ročníku prezenčního studia (14,59).

Nejvyrovnanější hodnotou, ke které mají respondenti pozitivní postoj, je hodnota ekonomická, která skončila na šesté pozici. Skóre se tu pohybovalo mezi 15,89 až 16,20. Následující hodnota, hodnota umělecká, která skončila na pozici sedmé, byla hodnocena skóre v rozmezí 13,03 až 14,97.

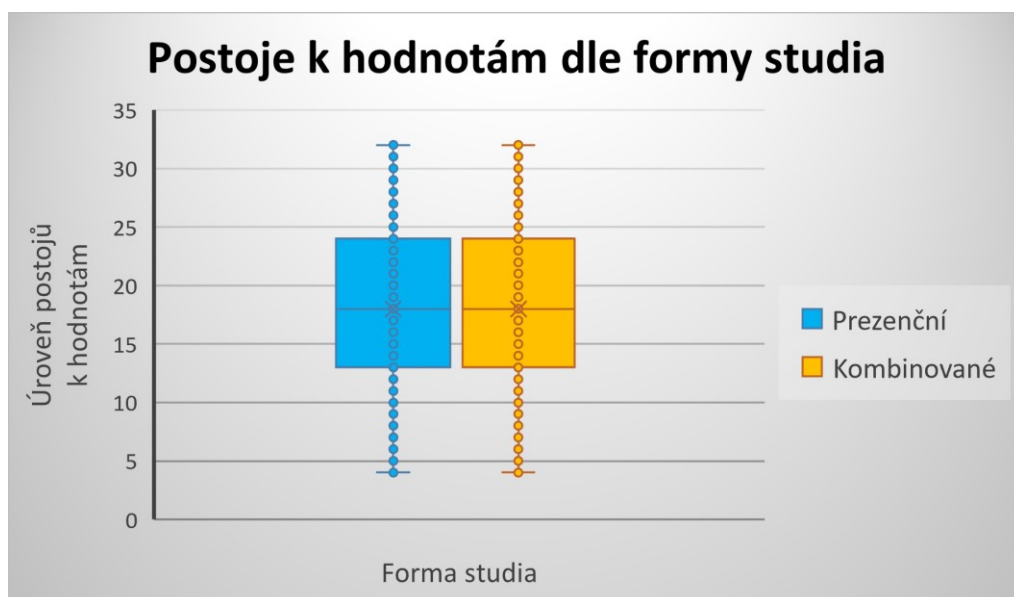
Poslední, tedy osmou, volenou hodnotou, ke které mají respondenti pozitivní postoj, byla hodnota populární hudby. Tuto hodnotu tedy respondenti považovali za nejméně důležitou, kde nejmenšího průměrného skóre dosahovala u respondentů třetího ročníku kombinovaného studia (6,50).

V této oblasti jsme ověřovali hypotézy týkající se postojů k hodnotám v souvislosti s formou studia, následně ročníkem studia a pohlavím.

H4: Existují rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H_0 : Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H_A : Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.



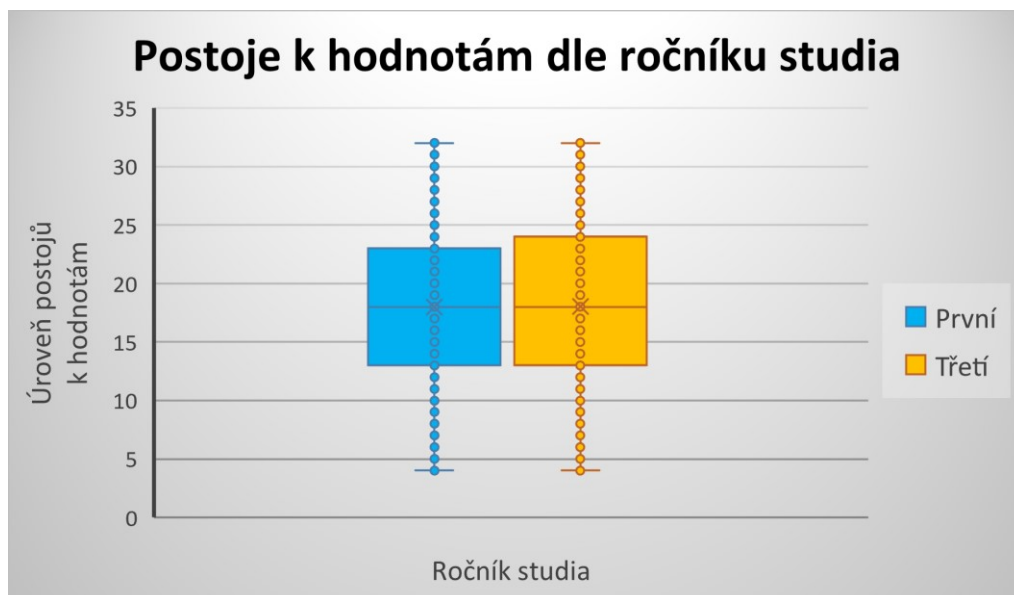
Graf 9: Krabicový graf míry postojů respondentů k hodnotám podle formy studia

Z grafu můžeme vidět totožné postoje k hodnotám respondentů v souvislosti s formou studia. Na pohled totožné hodnoty se opravdu liší pouze v minimálních detailech. Maximální i minimální volené hodnoty jsou u obou skupin respondentů totožné. Maximálně respondenti udávali hodnotu 32 a minimálně 4, což je celé možné rozmezí ve zkoumané oblasti pozitivních postojů k hodnotám. Nepatrné nuance se nám objevují v průměrném skóre jednotlivých skupin respondentů. Zde musíme uvést desetinná čísla se třemi místy, neboť jinak by dané nuance nebyly rozpoznatelné. Respondenti v prezenční formě studia dosahovali průměrného skóre 17,996 (SD = 7,42) a respondenti ve formě kombinované průměrného skóre 17,998 (SD = 7,17). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v míře volení pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia ($p = 0,995$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

H5: Existují rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H_0 : Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H_A : Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.



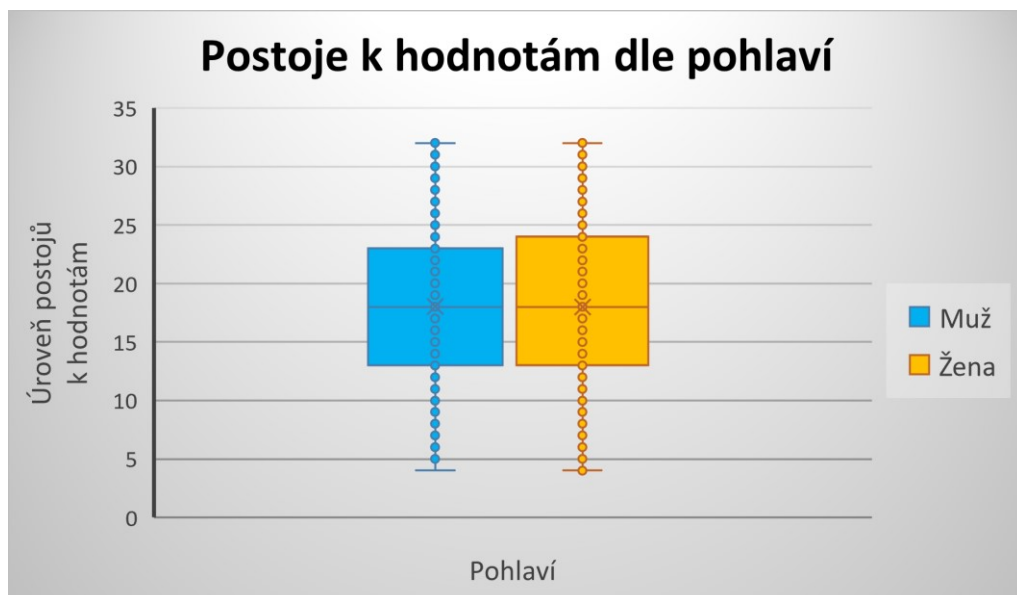
Graf 10: Krabicový graf míry postojů respondentů k hodnotám podle ročníku studia

Graf předkládající postoje k hodnotám podle ročníku studia ukazuje, že jsou opět stejné maximální a minimální volené hodnoty u obou ročníků, a to 32 a 4. Rozdíly tedy můžeme sledávat pouze v průměrných skóre, respondenti prvních ročníků dosahovali průměrného skóre 17,98 (SD = 7,22) a respondenti třetích ročníků 18,02 (SD = 7,44). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v míře volení pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia ($p = 0,94$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

H6: Existují rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

H_0 : Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

H_A : Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni pozitivních postojů k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.



Graf 11: Krabicový graf míry postojů respondentů k hodnotám podle pohlaví

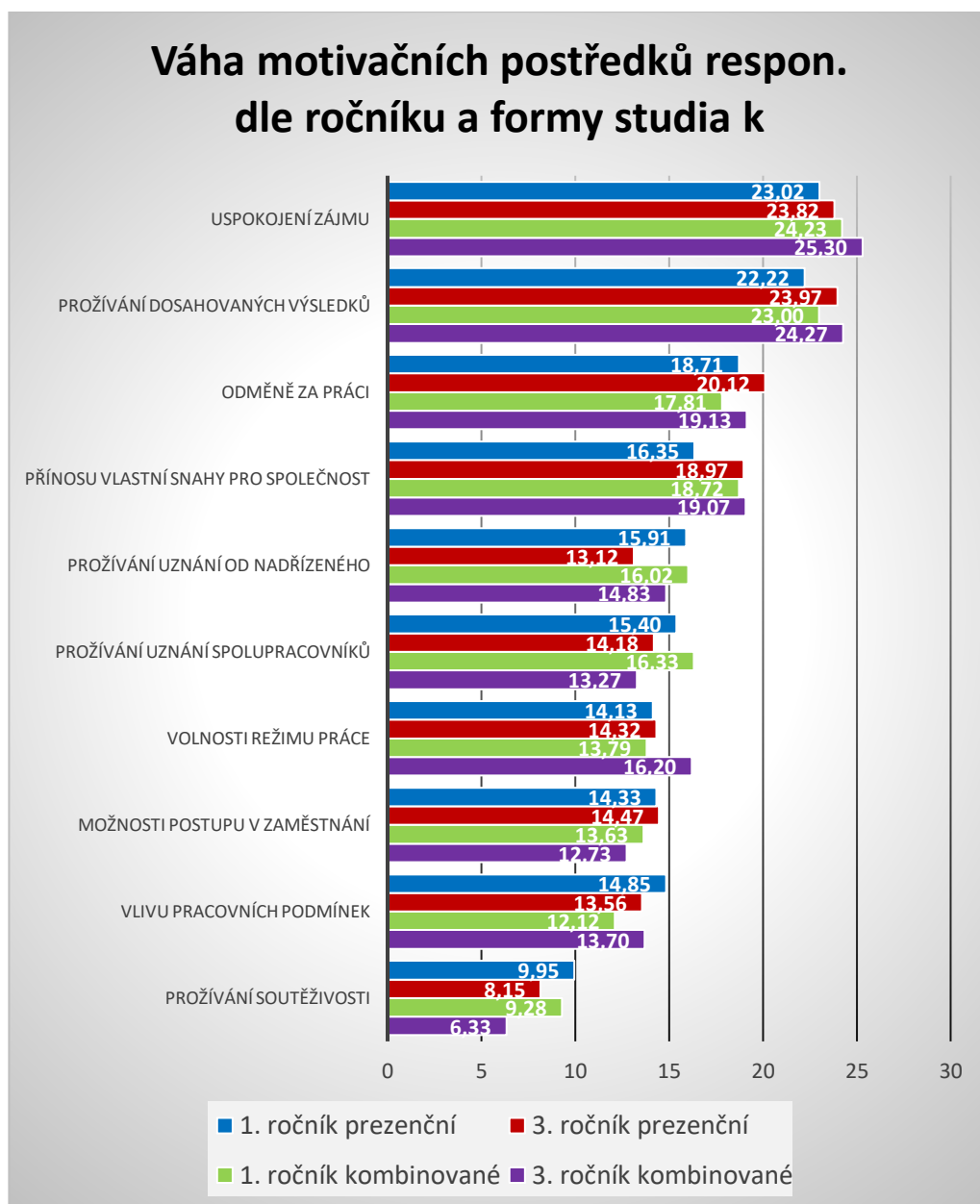
Stejně jako u předchozích dvou grafů, ani zde se neliší maximální a minimální volené hodnoty u obou ročníků, opět se pohybují v rozmezí 32 a 4. Průměrné skóre respondentů mužů činí 18,02 (SD = 7,15) a průměrné skóre respondentek žen ve volbě pozitivních postojů k hodnotám činí 17,99 (SD = 7,33). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v míře volení pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví ($p = 0,97$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

5.3 Motivační prostředky

Tato část výzkumu se zaměřuje na seřazení míry motivace či motivačních prostředků skupin respondentů dle jejich preferencí. Ve sloupcových grafech budou uváděny průměrné skóre skupin respondentů v jednotlivých oblastech motivačních prostředků k hodnotám. Dále zde uvádíme grafy krabicové podle formy studia, ročníku studia a

pohlaví respondentů. V nich budou určovány maximální a minimální skóre, průměrné skóre a směrodatná odchylka.

V oblasti motivace k výkonu, jinak řečeno v oblasti motivačních prostředků k hodnotám, byly 3 položky s možností rozdělení čísel 1 až 10, kdy číslo 10 označovalo nejdůležitější motivační prostředek a číslo 1 nejméně důležitý motivační prostředek. V součtu se mohou výsledky v jednotlivých oblastech pohybovat mezi skóre 3 až 30.



Graf 12: *Váha motivačních prostředků respondentů v daných oblastech podle ročníku a formy studia*

Graf č. 12 poukazuje na pořadí důležitosti motivačních prostředků, které respondenti považují za důležité ke tvorbě hodnot. Za nejdůležitější motivační prostředek respondenti pokládají uspokojení zájmu. Tento aspekt narůstá s danými ročníky a formami studia, to může být způsobeno věkem (viz graf 3, s. 52) a životními zkušenosti (danými například délkou praxe v sociální oblasti, viz tabulka 3, s. 53). Průměrné skóre se zde pohybovalo v rozmezí 23,02 až 25,30. Druhým výrazně voleným motivačním prostředkem hodnot je prožívání dosahování vlastních výsledků. Nejvíce ho volili respondenti třetího ročníku kombinovaného studia s průměrným skóre 24,27. Následováni byli respondenty třetího ročníku prezenčního studia (23,97), s průměrným skóre rovných 23,00 vybírali tento motivační prostředek respondenti prvního ročníku prezenčního studia, jako poslední ho volili respondenti prvního ročníku prezenčního studia (22,22).

S poměrně vyrovnanými skóry se na třetím místě umístil motivační prostředek k hodnotám, a to odměna za práci, následovaný čtvrtým nejpreferovanějším motivačním prostředkem, jež je hodnota přínosu vlastní snahy pro společnost.

Na páté až deváté pozici se umístily motivační prostředky v tomto pořadí: hodnota prožívání uznání od nadřízeného, prožívání uznání spolupracovníků, volnost režimu práce, možnosti postupu v zaměstnání a vliv pracovních podmínek. Těchto pět motivačních prostředků mělo průměrné hodnoty téměř vyrovnané.

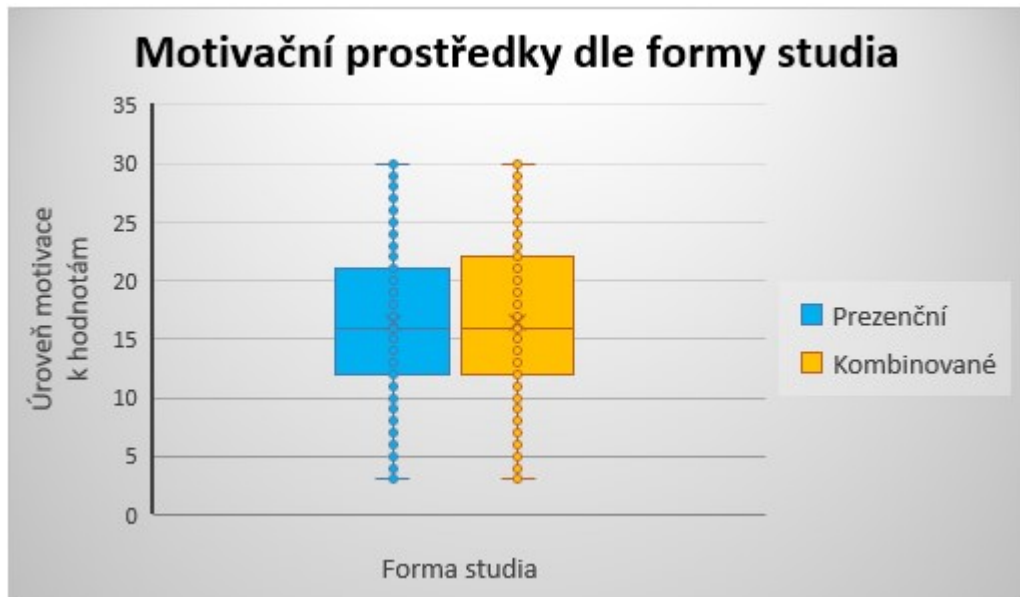
Posledním preferovaným motivačním prostředkem byla volena hodnota prožívání soutěživosti. Jako nejvíce soutěživí se mohou zdát respondenti prvního ročníku prezenčního studia s průměrným skóre 9,95. V závěsu za nimi jsou v souvislosti se soutěživostí respondenti prvního ročníku kombinovaného studia s průměrným skóre 9,28. Následují respondenti třetího ročníku prezenčního studia (8,15) a s nejmenším průměrným skóre (6,33) jsou zde respondenti třetího ročníku kombinované formy studia.

V této oblasti jsme ověřovali hypotézy týkající se motivačních prostředků v souvislosti s formou studia, následně ročníkem studia a pohlavím. Ve všech třech zkoumaných souvislostech volily skupiny respondentů stejné maximální i minimální hodnoty, a to maximální 30 a minimální 3.

H7: Existují rozdíly v úrovni motivace k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni motivace k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.

H_A: Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni motivace k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia.



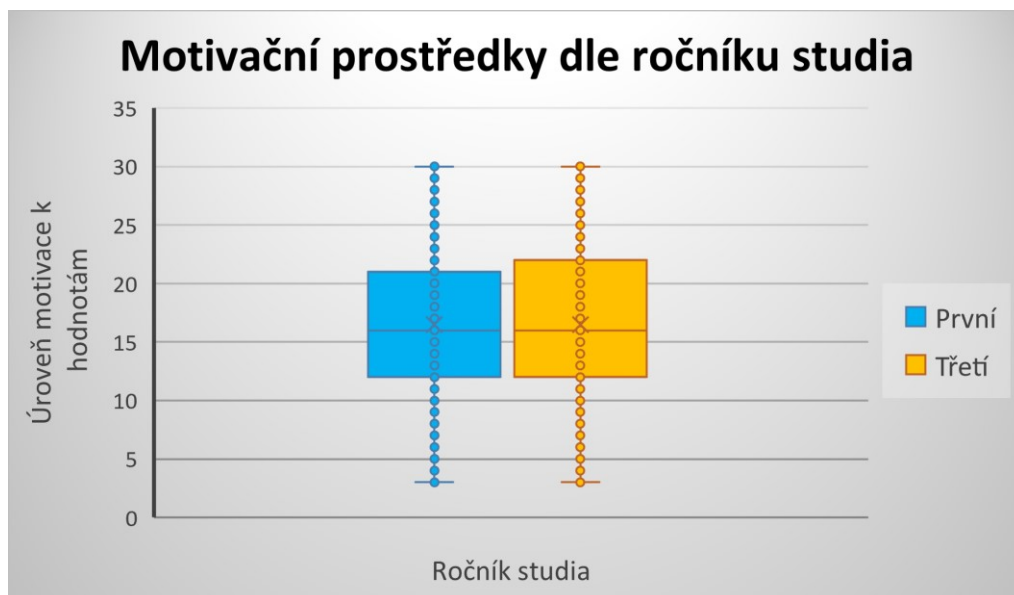
Graf 13: Krabicový graf motivačních prostředků respondentů podle formy studia

V závislosti motivačních prostředků a formy studia zde můžeme uvést minimální rozdíly v průměrných skóre, které u respondentů prezenční formy studia činí 16,48 (SD = 6,11) a u respondentů kombinované formy studia je 16,49 (SD = 6,70). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v míře volení pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na formě studia ($p = 0,97$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

H8: Existují rozdíly v úrovni motivace k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H₀: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni motivace k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.

H_A: Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni motivace k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia.



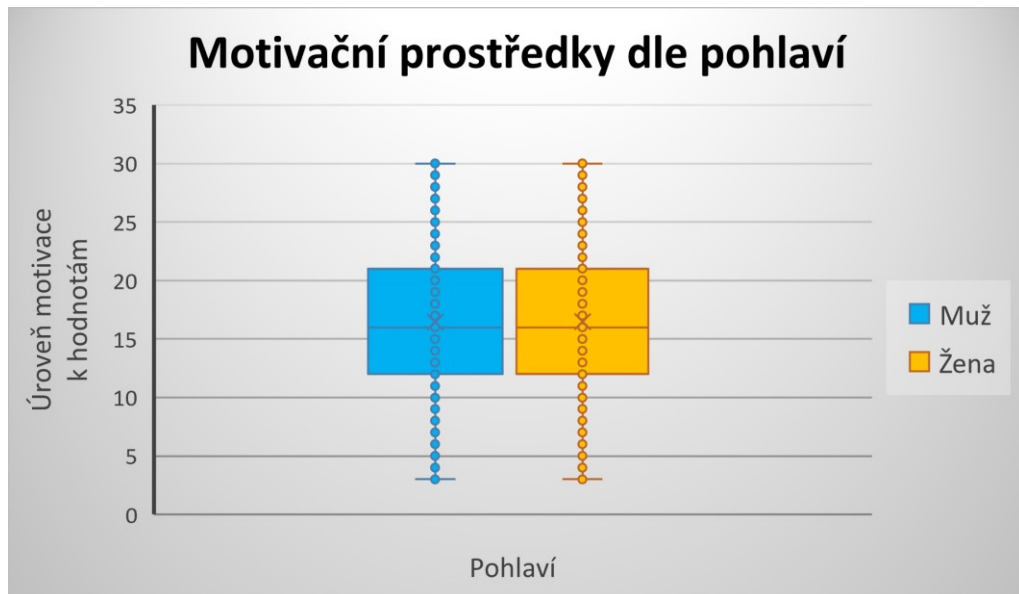
Graf 14: *Krabicový graf motivačních prostředků respondentů podle ročníku studia*

V závislosti na ročníku studia jsou opět pouze minimální rozdíly v průměrných skóre, které u respondentů prvních ročníků činí 16,49 (SD = 6,18) a u respondentů třetích ročníků je průměrné skóre 16,48 (SD = 6,68). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v míře volení pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia ($p = 0,97$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

H9: Existují rozdíly v úrovni motivace k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

H₀: Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni motivace k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

H_A: Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni motivace k hodnotám studentů oboru Sociální pedagogika v závislosti na pohlaví.

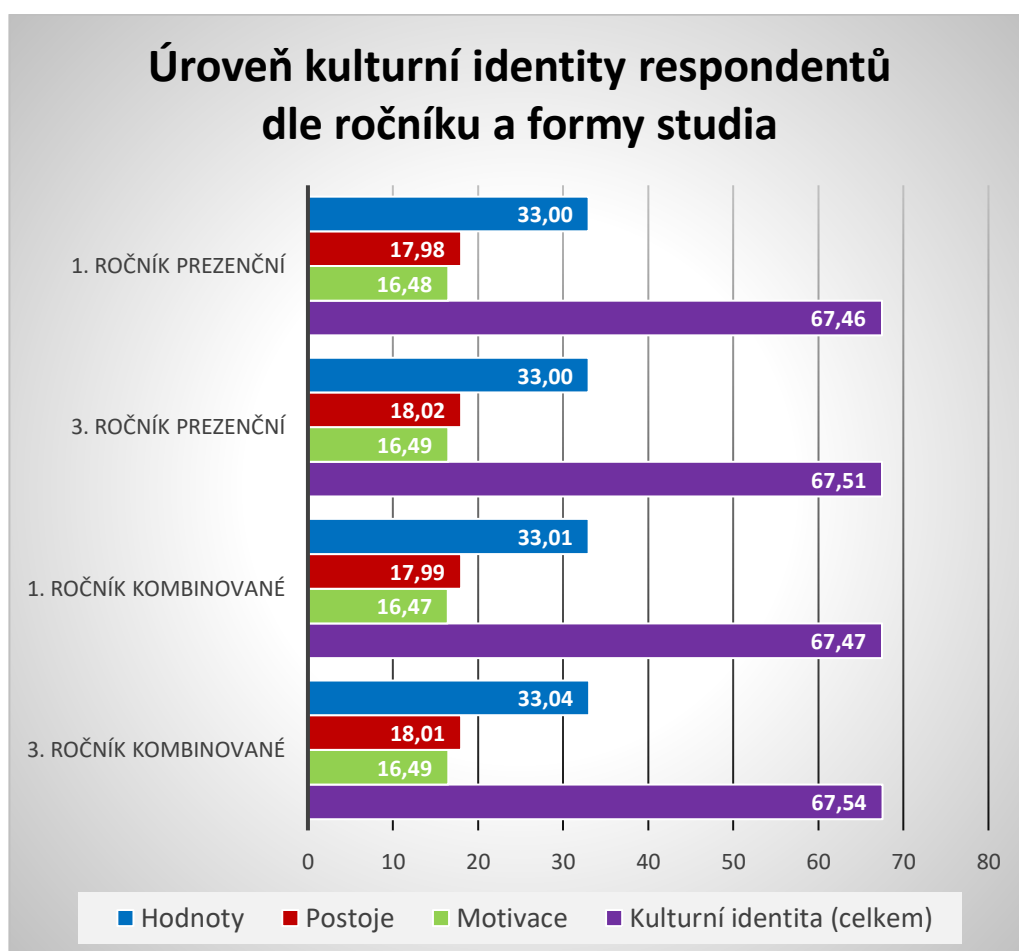


Graf 15: Krabicový graf motivačních prostředků respondentů podle pohlaví

Ani v závislosti na pohlaví nepozorujeme nijak viditelné rozdíly mezi danými skupinami respondentů v určování motivačních prostředků k hodnotám. Respondenti muži měli průměrné skóre 16,45 (SD = 6,46) a ženy 16,49 (SD = 6,37). Z uvedeného grafu vyplývá, že neexistují významné rozdíly v míře volení pozitivních postojů k hodnotám mezi studenty oboru Sociální pedagogika v závislosti na ročníku studia ($p = 0,94$; $p > 0,05$), proto nezamítáme nulovou hypotézu.

5.4 Kulturní identita

Komparací výše uvedených výsledků výzkumu můžeme shrnout úroveň kulturní identity jednotlivých skupin respondentů.



Graf 16: Úroveň kulturní identity respondentů podle ročníku a formy studia

Graf poukazuje na průměrné skóre skupin respondentů podle ročníků a forem studia v jednotlivých oblastech, kterými jsou hodnoty, postoje k hodnotám a motivační prostředky. Uvádíme zde také celkové průměrné skóre těchto skupin. Můžeme pozorovat, že jak všechny jednotlivé zkoumané oblasti kulturní identity, tak samozřejmě i celkové skóre kulturní identity je velice vyrovnané s minimálními nuancemi. Můžeme tedy konstatovat, že nejlépe s úrovní kulturní identity si stojí respondenti třetího ročníku kombinovaného studia (67,54), jako druzí se umístili respondenti třetího ročníku prezenčního studia (67,51), třetí pomyslnou příčku obsadili respondenti prvního ročníku kombinovaného studia (67,47) a opravdu s minimálním rozdílem skončili jako poslední respondenti prvního ročníku prezenčního studia (67,46).

6 INTERPRETACE DAT

V praktické části naší práce jsme se zaměřovali na problematiku kulturní identity, která v sobě zahrnuje hodnoty, hodnotovou orientaci, životní postoje a motivaci k hodnotám. Tato problematika byla zkoumána u studentů prvních a třetích ročníků prezenční i kombinované formy studia oboru Sociální pedagogika. Cílem bylo zmapovat úroveň kulturní identity těchto studentů.

První výzkumná otázka zjišťovala, jaké jsou aktuální hodnotové orientace studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Ta byla vyhodnocována pomocí ověřování hypotéz H1, H2 a H3, tyto hypotézy zjišťovaly existenci rozdílů hodnotových orientací v závislosti na formě studia, ročníku studia a pohlaví respondentů. Průměrné skóry v jednotlivých oblastech hodnotové orientace byly u jednotlivých skupin respondentů téměř totožné. Statistické ověřování hypotéz podle forem studia, ročníku studia a pohlaví nezamítalo nulové hypotézy, za předpokladu stanovení hladiny významnosti na hodnotu 0,05. Pokud je hladina signifikance rovna 1, znamená to, že je významnost mezi jednotlivými skupinami totožná. Pokud se tedy hladina signifikance přibližuje této hodnotě, je významnost mezi skupinami velmi blízká. To byl i případ našeho výzkumu. Hladina významnosti hodnotové orientace v závislosti na formě studia byla $p = 0,97$, v závislosti na ročníku studia se rovnala hodnotě 0,98 a v závislosti na pohlaví dosahovalo téměř totožné hodnoty, kdy hladina významnosti činila $p = 0,99$. Nezamítnutí nulových hypotéz tedy znamená, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnotové orientaci respondentů našeho výzkumu. Respondenti našeho výzkumu preferovali jako nejdůležitější sociální hodnotu, následovala hodnota vzdělávací a mravní, hodnota ekonomická pro ně nebyla příliš důležitá, poslední skončila hodnota estetická. Tímto se náš výzkumný vzorek mírně odlišuje od průměrné zkoumané společnosti. Autoři dotazníku HO-PO-MO uvádějí (viz kapitola 4.4, s. 46), že se do předních příček dostávají hodnoty mravní a nejméně preferovanou hodnotou je ekonomická. Také dodávají, že se především v hodnotových orientacích objevují mezipohlavní rozdíly, které u našeho vzorku respondentů byly naopak zanedbatelné, skoro až identické. Tato skutečnost může být způsobena nerovnoměrností výzkumného vzorku z hlediska pohlaví, kdy se výzkumu zúčastnilo 21 mužů, kteří tvořili pouhých 13 % z celkového počtu respondentů.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jaké pozitivní postoje k hodnotám zaujímají studenti oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Vyhodnocována

byla pomocí ověřování hypotéz H4, H5 a H6, tyto hypotézy zjišťovaly existenci rozdílů preference postojů k hodnotám v závislosti na formě studia, ročníku studia a pohlaví respondentů. Průměrné skóry v jednotlivých oblastech se lišily pouze minimálními nuancemi a obecně tedy lze říci, že se od sebe jednotlivé skupiny respondentů nelišily. Statistické ověřování hypotéz podle forem studia, ročníku studia a pohlaví nezamítalo nulové hypotézy, za předpokladu stanovení hladiny významnosti na hodnotu 0,05. Hladina významnosti postojů k hodnotám v závislosti na formě studia byla $p = 0,995$, tedy téměř totožná, v závislosti na ročníku studia se $p = 0,94$ a v závislosti na pohlaví dosahovala hodnoty, kdy hladina významnosti činila $p = 0,97$. Nezamítnutí nulových hypotéz tedy znamená, že neexistují statisticky významné rozdíly v hodnotové orientaci respondentů našeho výzkumu. Nejpreferovanějšími byly postoje k hodnotám zdraví a mravních hodnot, zde respondenti spadají do běžného průměru, kdy se nejvíce volí právě mravní oblast hodnot. Sak (2004, s. 10-11) ve svém výzkumu potvrdil jako nejvíce volený postoj k hodnotě zdraví (viz kapitola 3.5, s. 40), což potvrzují i respondenti našeho výzkumu. Následující volenou hodnotou byla hodnota sociální. Všechny tyto tři hodnoty, objevující se na předních příčkách v našem výzkumu, můžeme považovat za určující triádu získaných hodnot pro studium oboru Sociální pedagogika.

Třetí výzkumná otázka zjišťovala, jaká je motivace k výkonu studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, tedy jaké motivační prostředky upřednostňují respondenti k preferenci hodnot. Vyhodnocována byla pomocí ověřování hypotéz H7, H8 a H9, tyto hypotézy zjišťovaly existenci rozdílů preference motivačních prostředků k hodnotám v závislosti na formě studia, ročníku studia a pohlaví respondentů. Průměrné skóry v jednotlivých oblastech se u skupin respondentů lišily minimálně. Opět lze tedy obecně tvrdit, že se od sebe jednotlivé skupiny respondentů nelišily. Statistické ověřování hypotéz podle forem studia, ročníku studia a pohlaví nezamítalo nulové hypotézy, za předpokladu stanovení hladiny významnosti na hodnotu 0,05. Hladina významnosti motivačních prostředků v závislosti na formě studia byla $p = 0,97$, v závislosti na ročníku studia činila $p = 0,97$ a v závislosti na pohlaví dosahovala hodnoty, kdy hladina významnosti byla $p = 0,94$. Nezamítnutí nulových hypotéz tedy znamená, že neexistují statisticky významné rozdíly v preferenci motivačních prostředků k hodnotám u respondentů účastnících se našeho výzkumu. Jako nejvíce preferovaný motivační prostředek k dosažení hodnot udávají respondenti uspokojení vlastních zájmů. Nárůst této hodnoty byl dán lineárně skrze jednotlivé ročníky a formy studia, kdy tento motivační

prostředek nejvíce preferovali respondenti třetího ročníku kombinované formy studia, lze předpokládat, že to může být způsobeno věkem (viz graf 3, s. 52) a především životními zkušenostmi, které mohli získat během praxe v sociální oblasti (viz tabulka 3, s. 53). Další preferovanou hodnotou bylo prožívání vlastních dosahovaných výsledků a také odměna za práci. Poslední, tedy nejméně důležitá, je pro respondenty tohoto výzkumu motivace formou prožívání soutěživosti. Můžeme tedy konstatovat, že součinností postojů a motivace se formuje člověk skrze hodnoty projevené v chování. Toto potvrzuje i Nakonečný (2009), který tvrdí, že *motivy aktivizují chování a postoje se projevují v jeho obsahu* (viz kapitola 3.3.2, s. 38).

Komparací výše zmíněných hodnot jsme dospěli k závěru, že se kulturní identita respondentů napříč ročníky a skrze formy studia neliší. Průměrné skóre všech respondentů ze zkoumaných ročníků a forem studia se pohybovalo v rozmezí 67,46 – 67,54 bodů. Všechny skupiny respondentů se tak umísťují přesně ve středových hodnotách možného rozmezí úrovně kulturní identity, kdy se skóre může pohybovat mezi 18 až 117 body. Rozmezí celkového skóre udává autor dotazníku HO-PO-MO Ján Vonkomer (1991; viz tabulka 1, s. 49) jako součet průměrných skóre ze všech tří zkoumaných oblastí. Tímto zjištěním jsme splnili hlavní cíl naší práce, jímž bylo zmapovat úroveň kulturní identity studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Dílčí cíle zaměřující se na jednotlivé oblasti kulturní identity, tedy hodnotovou orientaci, postoje k hodnotám a motivaci k hodnotám, byly zodpovězeny jednotlivými výzkumnými otázkami.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ

Hlavní výzkumná otázka našeho výzkumu se týkala úrovně kulturní identity studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Na základě provedeného výzkumu jsme zjistili, že úroveň kulturní identity tamních studentů je průměrná, což je však v souvislosti s již proběhlými výzkumy zcela akceptovatelné. Stejný dotazník použila ve svém výzkumu i Sirotová (2013), která výzkum prováděla na Slovensku. Z výzkumu autorky vyplynulo, že mezi respondenty neexistují významné statistické rozdíly, a že respondenty nejpreferovanějšími hodnotami jsou sociální, vzdělávací a mravní (viz kap. 3.5, s. 40), stejně tak, jako hodnoty respondentů zjištěné v našem výzkumu.

Vzhledem k takovým dosaženým výsledkům by mohlo být podnětné tuto problematiku zkoumat prostřednictvím jiných dotazníků, jako např. SIPO© z roku 2004, jehož autorem je Oldřich Mikšík, kdy se tento dotazník zaměřuje na interpersonální hodnoty člověka.

V souvislosti s posilováním vlastní kulturní identity by bylo příhodné, aby se univerzita zapojovala při pořádání akcí a událostí s tematikou kulturní identity či s významnými historickými výročími a významnými událostmi. Názorným příkladem je zapojení se univerzity při oslavách ke 100. výročí založení státu prostřednictvím studentů oboru Sociální pedagogika, kteří se zapřičinili pod vedením pedagoga v osvětovém projektu Výročí 2018, který probíhal v měsících duben až říjen 2018 na půdě univerzity. V rámci projektu šlo o předání důležitých informací o politické situaci vztahující se k oslavám 100. výročí založení republiky, o významných osobnostech, ale i módě či nakupování, dětem ze socio-kulturního znevýhodněného prostředí. Díky projektu se podařilo děti nejen informovat, ale také prohloubit jejich historicko-kulturní povědomí pomocí her a zážitku a zároveň prohlubování kulturní identity a také pedagogického entuziasmu organizátorů (Projekt výročí 2018, ©2019).

Univerzita by se mohla zapřičinit o předložení studentům (alespoň k nahlédnutí a zamyšlení) Úmluvu UNESCO o ochraně a podpoře rozmanitosti kulturních projevů, která vznikla v roce 2005, ale Česká republika ji přijala až v roce 2010. Tento dokument je primárně určen pro politiky, my ho však pokládáme za zajímavý, a proto by stál za přečtení i samotnými studenty oboru Sociální pedagogika. V souvislosti s kulturní identitou je v Úmluvě popisována kultura, která musí být přijímána v čase a prostou, neboť nabývá různých podob, je v ní mnoho rozmanitosti s pluralitou identit a kulturních projevů

národů a dalších společností. Za nositele identit, hodnot a významů jsou považovány činnosti, statky a služby mající kulturní povahu. (Úmluva UNESCO ..., 2010). Studenti by se mohli nechat Úmluvou inspirovat a se záštitou univerzity vytvořit a následně realizovat projekt s důrazem na rozvoj kulturního povědomí a prohlubování kulturní identity.

Zapojení univerzity, především Fakulty humanitních studií, do Programu na podporu aplikovaného výzkumu a experimentálního vývoje národní a kulturní identity na léta 2016 až 2022 (NAKI II) tvořeného Ministerstvem kultury, by také mohlo být zajímavou příležitostí pro posílení a prohloubení úrovně kulturní identity tamních studentů. Skrze tento projekt existuje možnost získat dotace na oblast Kulturního dědictví, vzdělávání a média. Získat dotace mohou výzkumné organizace zapsané v Seznamu výzkumných organizací, jehož je tato univerzita součástí (MŠMT, ©2013-2019b). V oblasti Kulturního dědictví, vzdělávání a média může vytvořit projekty zaměřující se na následující dílčí tematické priority:

- a) *začlenění výsledků výzkumu národní, regionální a lokální identity a tradice do vzdělávacích procesů na všech úrovních, tvorba výukových programů a široká prezentace a zpřístupnění jejich hodnot v kontextu národní identity,*
- b) *začlenění výsledků výzkumu kulturního dědictví a území s historickými hodnotami do vzdělávacích procesů na všech úrovních, tvorba výukových programů na datových nosičích a široká prezentace a zpřístupnění jejich hodnot v kontextu národní identity (Program na podporu aplikovaného ..., 2013, s. 11).*

Zapojovat se tak mohou pedagogové i studenti formou psaní recenzovaných článků, odborných publikací či kapitol v odborných publikacích, psaní článků do sborníků nebo pořádání konferencí a workshopů zaměřujících se na problematiku kulturní identity.

Pospíšilová a Krulichová (2018, s. 30-31) uvádí, že v souvislosti se vzděláním si podle výzkumů lidé se základním vzděláním cení daleko více hodnot orientovaných na blaho ostatních, více než vysokoškolští studenti. Proto by mohl být výzkum napříč vzdělávacími stupni zajímavý a mohl by nastínit odlišnosti hodnotové orientace, postojů a motivačních prostředků v souvislosti s věkem, a tedy i vývojem člověka. Také by mohli být do výzkumu jako respondenti zapojeni i středoškolští a vysokoškolští pedagogové. Zajímavé by mohlo být zjištění, zda oni sami jsou ustáleni v hodnotové orientaci, postojích a motivaci k hodnotám. Nebo zda jsou dostatečně připraveni a schopni předávat tyto hodnoty tvořící základ kulturní identity jejich studentům.

ZÁVĚR

Kulturní identitu pokládáme za klíčový fenomén současné společnosti. Vlivem interkulturního a multikulturního soužití se čím dál tím více jednotlivé kultury proměňují. Proto by mělo být prioritní znát kulturu, ve které žijeme, a také především sebe samé, vlastní kulturní identitu a její hodnoty, které nás činí těmi, kým jsme. Tato identita se rozvíjí a proměňuje během celého života jedince. Jako život překonává všechny překážky, aby se mohl šířit, stejně tak i kultura se modifikuje a přizpůsobuje aktuální společenské situaci, touto modifikací se přizpůsobuje a dále rozvíjí.

Tématem předkládané diplomové práce nebylo jen samotné zjištění úrovně kulturní identity studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, ale také předložení teoretického konceptu kulturní identity, který shrnuje východiska kultury, identity jako takové, hodnotových orientací a životních postojů. Tato východiska byla popisována v teoretické části práce se zaměřením na vymezení jednotlivých pojmů, jejich charakteristik a prohloubení informací čtenářů této práce o vlivech kultury na formování identity, jejímž základem jsou kulturní informace – memy nebo například vymezením pojetí identity dle různých autorů (Freud, Jung, Erikson, Rogers, Blos, Kohlberg, Loevingerová, Kegan, Marcia, Berzonsky). Spojením problematiky kultury a identity jako takové jsme se dostali k vymezení klíčového pojmu práce, a to kulturní identity. Zaměřili jsme se na její znaky a oblasti, které byly důležité pro následné provedení praktické části práce. Také jsme přiblížili výzkumy zabývající se hodnotovou orientací, která je nejvýznamnější částí kulturní identity. Nepopíratelný vliv na její tvorbu má také edukace, která byla pro větší komplexnost práce také okrajově zahrnuta.

Výzkumná část práce zaměřená na zjišťování úrovně kulturní identity studentů oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně předložila výsledky, které byly zjišťovány pomocí standardizovaného dotazníku HO-PO-MO (Vonkomer, 1991), který se zaměřuje na oblast hodnotové orientace, postojů k hodnotám a motivačním prostředkům, které vedou k tvorbě dané hodnoty. Z výzkumu vyplynulo, že v úrovni hodnotové orientace, míře postojů k hodnotám a úrovni upřednostňovaných motivačních prostředků, tvořících celkově kulturní identitu, u jednotlivých skupin respondentů v závislosti na ročníku studia, formě studia, ani v závislosti na pohlaví neexistují významné rozdíly. Celkově se neobjevily ani mírné nuance v závislosti na délce praxe či věkovém rozložení zapojených respondentů. Hodnoty průměrných skóre si byly velmi blízké. To však

potvrzuje výzkumy prováděné v minulosti, kdy např. Sirotová prováděla podobný výzkum na Slovensku, kdy výsledky také poukazovaly na zanedbatelné rozdíly mezi skupinami respondentů.

Respondenti předkládaného výzkumu udávali jako nejdůležitější hodnoty sociální, vědecké a mravní. K těmto hodnotám se vázaly také postoje, kde dominoval postoj k hodnotě zdraví, následován byl pak mravním směřováním a postojem zaměřeným na sociální hodnoty. V oblasti motivace k hodnotám je pro respondenty předurčující uspokojení vlastního zájmu, následované prožíváním dosahování vlastních výsledků. Nejméně důležitý je u respondentů v rámci motivace prvek soutěživosti.

V tomto okamžiku bychom mohli hovořit o tom, že je koncepce výuky na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně kvalitní, protože vede své studenty s rovnoměrným zaměřením právě na daný obor studia, kde byli prioritní hodnoty sociální, vzdělávací a mravní. Práce tedy předkládá univerzitě ucelený pohled na úroveň kulturní identity několika ročníků oboru Sociální pedagogika, který může posloužit při koncipování nové akreditace tohoto oboru a integrovat tak téma kulturní identity do jednotlivých předmětů, které tento obor ke studiu nabízí. Dovolili jsme si v práci také odkázat na možné způsoby prohlubování úrovně kulturní identity formou zapojení se do projektů podněcujících kulturní identitu, pedagogické kompetence a další možný výzkum.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] *A Brief Overview and History of Memetics: The History of the Memetic Approach*. ©2005. *Journal of Memetics [online]*. ISSN 1366-4786. [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://cfpm.org/jom-emit/overview.html>
- [2] ATKINSON, Rita L. 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-640-3.
- [3] BALVÍN, Jaroslav. 2006. *Identita ve vztahu k národnostním menšinám: mezinárodní konference: 5. setkání národnostních menšin, 24. setkání Hnutí R, 10.-11. listopadu 2005, Praha*. Praha: Komise Rady hl. m. Prahy pro oblast národnostních menšin. Praha a národnosti. ISBN 80-903727-1-6.
- [4] BERTRAND, Yves. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. Studium (Portál). ISBN 80-7178-216-5.
- [5] BLACKMORE, Susan J. 2001. *Teorie memů: kultura a její evoluce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-394-3.
- [6] BLATNÝ, Marek. 2010. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2473-434-7.
- [7] CAKIRPALOGLU, Panajotis. 2004. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7220-195-6.
- [8] *Česká vize: hledání identity 21. století*. 2011. Brno: Dialog centrum. ISBN 978-80-254-9835-4.
- [9] DAWKINS, Richard. 1998. *Sobecký gen*. Praha: Mladá fronta. Kolumbus. ISBN 80-204-0730-8.
- [10] DRAPELA, Victor J. 2011. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0040-6.
- [11] DUFFKOVÁ Jana, Lukáš URBAN a Josef DUBSKÝ. 2008. *Sociologie životního stylu*. Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-123-6.
- [12] ERIKSON, Erik. 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- [13] FRIEDMAN, Jonathan. 1994. *Cultural Identity & Global Process*. London: Sage Publications. ISBN 0-8039-8637-8.

- [14] GAVORA, Peter. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [15] HAMPLOVÁ, Dana a Tomáš KATRŇÁK, ed. 2018. *Na vzdělání záleží: jak vzdělanostní rozdíly ovlivňují osudy lidí v české společnosti*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. Sociologická řada. ISBN 978-80-7325-457-5.
- [16] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [17] HAYES, Nicky. 2009. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 807178415x.
- [18] HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE. 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde. ISBN 80-86131-70-x.
- [19] HORÁKOVÁ, Hana. 2012. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). ISBN 978-80-7419-103-9
- [20] JAKOUBEK, Marek (eds.). 2016. *Teorie etnicity: čítanka textů*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-185-5.
- [21] JELÍNKOVÁ, Jana a Mojmír TYRLÍK. 2005. Typologie hodnot u vysokoškolských studentek. *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity P 9*, 2005. [online] [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/114214/P_Psychologica_09-2005-1_8.pdf?sequence=1
- [22] JENKINS, Richard. 2014. *Social Identity*. New York: Routledge. ISBN 978-0-415-70691-9.
- [23] JENSEN, Lene Arnett et al. 2011. Globalization and cultural identity. In SCHWARTZ, Seth J. *Handbook of identity. Theory and research*. New York: Springer. ISBN 978-1-4419-7988-9.
- [24] *Journal of Memetics: Evolutionary Models of Information Transmission*, ©2005. [online]. [cit. 2019-04-02]. ISSN 1366-4786. Dostupné z: <http://cfpm.org/jom-emit/>

- [25] KROGER Jane. 2004. *Identity in Adolescence: the balance between self and other*. London: Routledge, Taylor & Francis Group, ISBN 978-04-1528-107-2.
- [26] *Kulturní identita*. ©2011. [online]. In: www.czechkid.cz. [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>
- [27] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. 2006. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1284-0.
- [28] MACEK, Petr. 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- [29] MALINA, Jaroslav. 2009 *Antropologický slovník, aneb, Co by mohl o člověku vědět každý člověk: (s přihlédnutím k dějinám literatury a umění)*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 978-80-7204-560-0.
- [30] MANOVÁ, Andrea. 2017. *Proměny kulturní identity v kontextu interkulturní komunikace. Praha*. Disertační práce. Praha: Univerzita Karlova.
- [31] MARCIA, James. 1980. Identity in Adolescence. In ADELSON, J. *Handbook of adolescent psychology*. New York: Willey. ISBN 987-0471037934.
- [32] MIKŠÍK Oldřich. 2004. *Zjišťování interpersonálních tendencí, orientací a hodnot osobnosti*, Brno: Psychodiagnostika s. r. o.
- [33] MOREE, Dana. 2015. *Základy interkulturního soužití*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0915-7.
- [34] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [35] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. 2011. Vliv kultury na formování identity. In. GILLERNOVÁ, Ilona, Vladimír KOBZA, Milan RYMEŠ, et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 97-100. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2798-1.
- [36] MŠMT. (©2013-2019a). *Rámcový vzdělávací programy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

- [37] MŠMT. (©2013-2019b). *Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vyzkum-a-vyvoj-2/univerzita-tomase-bati-ve-zline>
- [38] MYYRY, Liisa a Klaus HELKAMA. 2001. University Students' Value Priorities and Emotional Empathy. *Educational Psychology*. [online]. 21(1), 25-40 [cit. 2019-04-02]. ISSN 0144-3410. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01443410123128>
- [39] NAKONEČNÝ Milan. 2014. *Motivace chování*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [40] NAKONEČNÝ, Milan. 2009. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [41] NGUYEN Angela-MinhTu. D. a Verónica BENET-MARTÍNEZ. 2010. Multicultural identity: What it is and why it matters. In R. J. Crisp (Ed.), *Social issues and interventions. The psychology of social and cultural diversity* (pp. 87–114). Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/9781444325447.ch5>
- [42] PALEČEK, Martin, 2008. Identita – podivný pojem. *Antropowebzin* [online]. č. 1, s. 62–71. [cit. 2019-04-02]. ISSN 1801-8807. Dostupné z: http://www.antropoweb.cz/media/webzin/webzin_1_2008/06_palecek.pdf
- [43] POSPÍŠILOVÁ, Jaroslava a Eva KRULICHOVÁ. 2018. *Jak se žije Čechům v současné Evropě?* Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2855-6.
- [44] POURTOIS, Jean-Pierre a Huguette DESMET. 2012. *Postmoderní vzdělávání*. Presses: Universitaires de France. ISBN 2130526543.
- [45] *Program na podporu aplikovaného výzkumu a experimentálního vývoje národní a kulturní identity na léta 2016 až 2022 (NAKI II)*. ©2013. [online]. In: Ministerstvo kultury. [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/program-na-podporu-aplikovaneho-vyzkumu-a-vyvoje-narodni-a-kulturni-identity-na-leta-2016-az-2022-naki-ii-857.html>
- [46] *Projekt Výročí 2018*, ©2019. [online]. In: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/o-fakulte/propagace/nase-akce/projekt-vyroci-2018/>

- [47] PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-709-1.
- [48] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [49] ŘÍČAN, Pavel. 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-829-5.
- [50] ŘÍČAN, Pavel. 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Grada Publishing 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [51] SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. 2004. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis. ISBN 80-86320-33-2.
- [52] SIROTOVÁ, Mariana. 2013. Kvantitativný pohľad na preferenciu hodnôt a hodnotovú orientáciu detí a mládeže. In DANEK, Ján, Mariana SIROTOVÁ a Eva FRÝDKOVÁ. *Hodnotová orientácia v procese výchovy a vzdelávania*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0514-9.
- [53] SKARUPSKÁ, Helena. 2006. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1509-7.
- [54] SKARUPSKÁ, Helena. 2017. Kulturní identita jako součást výchovy k občanství u adolescentů. *Sociální pedagogika*, 5(2), s. 15-26. ISSN 1805-8825. Dostupné z: http://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_T2_5-2-2017.pdf
- [55] SMĚKAL, Vladimír. 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-80-3.
- [56] SMITH, Philip a Alexander RILEY. 2009. *Cultural theory: an introduction*. Oxford: Blackwell. ISBN 978-1405169073.
- [57] SOUKUP, Václav. 2000. *Přehled antropologických teorií kultury*. Praha: Portál. Studium. ISBN 80-7178-328-5.
- [58] SOUKUP, Václav. 2011. *Antropologie: teorie člověka a kultury*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-432-8.
- [59] STEVENS, Anthony. 1996. *Jung*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-021-3.
- [60] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. 2008. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2141-4.

- [61] ŠIŠKOVÁ, Tatjana. 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [62] ŠMÍDOVÁ, Michaela, Martin VÁVRA a Tomáš ČÍŽEK. 2010. Hodnotové orientace vysokoškolských studentů na třech typech fakult. *AULA revue pro vysokoškolskou a vědní politiku* [online]. Vydavatel: Centrum pro studium vysokého školství, v.v.i. Roč. 18/2010, č. 2. s. 2–13. [cit. 2019-04-02]. ISSN 2533-4433. Dostupné z: <https://docplayer.cz/177770-Studie-clanky-hodnotove-orientace-vysokoskolskych-studentu-na-trech-typech-fakult-uvod-michaela-smidova-martin-vavra-tomas-cizek.html>
- [63] TYRLÍK, Mojmír, Petr MACEK a Jan ŠIRŮČEK, 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5107-2.
- [64] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [65] VÁGNEROVÁ, Marie. 2007. *Vývojová psychologie 2*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1318-5.
- [66] VLACHOVÁ, Klára a Blanka ŘEHÁKOVÁ. 2004. Národ, národní identita a národní hrdost v Evropě. *Sociologický časopis* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 40(4), 489-508 [cit. 2019-04-02]. ISSN 2336-128X. Dostupné z: http://sreview.soc.cas.cz/uploads/d2fe757af6ca935d6d1d996e3349242406475ee0_534_416vlach19.pdf
- [67] VONKOMER Ján. 1991. *Dotazník HO-PO-MO*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- [68] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. 2008. *Sociální psychologie 2*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [69] *Úmluva UNESCO o ochraně a podpoře rozmanitost kulturních projevů*. 2010. [online]. In: Ministerstvo kultury. [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://www.mkcr.cz/umluva-unesco-o-ochrane-a-podpore-rozmanitosti-kulturnich-projevu-verejna-diskuse-660.html>
- [70] *What is cultural identity? Self vs. Cultural Identity*, ©2017. [online]. In: Toshi Hayama Portfolio [cit. 2019-04-02]. Dostupné z: <https://toshihayama-portfolio.weebly.com/blog/what-is-cultural-identity-to-you>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Et al.	A kolektiv
HO	Hodnotové orientace
In	Obsaženo v
MO	Motivační prostředky
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
PO	Postoje k hodnotám
S.	Strana
SD	Směrodatná odchylka
Tzn.	To znamená
Vs.	Versus

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: <i>Přehled počtu výroků a rozmezí skóre v jednotlivých oblastech dotazníku (upraveno dle Vonkomera, 1991)</i>	49
Tab. 2: <i>Přehled počtu studentů oboru Sociální pedagogika k 1. 3. 2019</i>	50
Tab. 3: <i>Délka praxe respondentů v oboru sociální pedagogika, uváděno v letech</i>	53

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozložení respondentů podle ročníku a formy studia.....	51
Graf 2: Rozložení respondentů podle pohlaví.....	51
Graf 3: Rozložení respondentů podle věku v závislosti na ročníku a formě studia	52
Graf 4: Hodnotové orientace respondentů podle ročníku a formy studia v jednotlivých oblastech	55
Graf 5: Krabicový graf hodnotové orientace respondentů podle formy studia	57
Graf 6: Krabicový graf hodnotové orientace respondentů podle ročníku studia	58
Graf 7: Krabicový graf hodnotové orientace respondentů podle pohlaví	59
Graf 8: Míra postoje respondentů k hodnotám v daných oblastech podle ročníku a formy studia	60
Graf 9: Krabicový graf míry postojů respondentů k hodnotám podle formy studia	62
Graf 10: Krabicový graf míry postojů respondentů k hodnotám podle ročníku studia	63
Graf 11: Krabicový graf míry postojů respondentů k hodnotám podle pohlaví	64
Graf 12: Váha motivačních prostředků respondentů v daných oblastech podle ročníku a formy studia.....	65
Graf 13: Krabicový graf motivačních prostředků respondentů podle formy studia	67
Graf 14: Krabicový graf motivačních prostředků respondentů podle ročníku studia	68
Graf 15: Krabicový graf motivačních prostředků respondentů podle pohlaví	69
Graf 16: Úroveň kulturní identity respondentů podle ročníku a formy studia	70

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník HO-PO-MO

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK HO-PO-MO

T - 252
Testový sešit

DOTAZNÍK HO - PO - MO

Pohlaví: žena / muž **Věk:** _____ **Ročník studia:** 1. / 3. / jiný
Forma studia: prezenční / kombinovaná **Délka praxe (doplnit číslo, roky):** _____

Dotazník MO

1. K dosahování dobrých výsledků v práci přispívá:

- () a/ zajímavá práce
- () b/ radost z výsledků práce
- () c/ vzrušující situace
- () d/ volný režim práce
- () e/ výše platu (odměny)
- () f/ možnost postupu
- () g/ soutěž mezi spolupracovníky
- () h/ společenská užitečnost práce
- () i/ uznání od spolupracovníků
- () j/ uznání od vedoucího

2. Když je výsledek práce - řešení úkolu závislé na dvojici pracovníků nebo celé skupiny, nejvíce je u jednotlivce pozitivně ovlivní:

- () a/ společný zájem
- () b/ spokojenost spolupracovníků s výsledky mé práce
- () c/ napětí při práci
- () d/ nezávislost na výkonu jiných
- () e/ individuální odměna
- () f/ možnost vést ostatní
- () g/ vzájemné soupeření
- () h/ přínos pro spolupracovníky
- () i/ váženost mezi spolupracovníky
- () j/ pochvala od vedoucího

3. Ke spokojenosti člověka přispívá:

- () a/ zajímavé zaměstnání
- () b/ radost z vlastních úspěchů
- () c/ pestrý život
- () d/ možnost samostatně si plánovat činnost
- () e/ hmotné zabezpečení
- () f/ vyniknutí nad ostatní
- () g/ když je úspěšný v podnikání
- () h/ když může pomáhat jiným
- () i/ když se s ním lidé radí
- () j/ spokojenost jeho vedoucích

Dotazník HO

1. Volný čas je prospěšné trávit:

- () a/ vzděláváním
- () b/ účasti na kulturních akcích
- () c/ věnováním se mravní výchově dětí
- () d/ ekonomicky prospěšnou prací
- () e/ věnováním se svým blízkým a přátelům

2. V řízení státu se má dbát především o :

- () a/ prohlubování vzdělání občanů
- () b/ záchranu historických památek
- () c/ výchovu pozitivních charakterových vlastností
- () d/ zvyšování úrovně naší ekonomiky
- () e/ sociální zabezpečení obyvatel

3. Rodičům bychom měli nejvíce vděčit za to, že:

- () a/ vedli děti k učení se
- () b/ vypěstovali v dětech cit pro krásu
- () c/ vychovali děti k odpovědnosti
- () d/ naučili děti hospodařit
- () e/ naučili děti vážit si lidí

4. Přínos výsledků vědecké práce vidíte:

- () a/ ve zvyšování úrovně vzdělávání
- () b/ v nových uměleckých směrech
- () c/ v prohlubování etiky práce
- () d/ v možnosti jejich uplatnění ve výrobě
- () e/ ve všestrannějším zabezpečení rodiny

5. Kdyby jste měl předpoklady vyniknout v určité činnosti, ve které byste to udělal nejraději:

- () a/ ve vědomostech
- () b/ v některém druhu umění
- () c/ ve statečném sportovním zápolení
- () d/ v možnosti vysokého výdělku
- () e/ v bránění nevinného člověka

6. Jakým výstavám dáte přednost:

- () a/ knihy - odborná literatura
- () b/ bytové a módní doplňky
- () c/ stroje a elektronika

7. Člověk se cítí dobře:

- () c/ když se řídí společenskými normami
- () d/ když nachází porozumění u lidí

8. Hodnocení vlády je závislé na :

- () a/ její odborné úrovni
- () b/ její péči o kulturní rozkvět
- () c/ zabezpečení ochrany přírody
- () d/ úsilí o efektivnost výroby
- () e/ péči o nemocné a důchodce

9. K pokroku lidstva přispívá nejvíc:

- () a/ rozvoj vzdělání
- () b/ rozvoj umění
- () c/ úroveň mravních vlastností
- () d/ rozvoj výroby
- () e/ dobré vztahy mezi lidmi

10. Kdyby jste měl předpoklady a potřebou kvalifikaci, chtěl byste:

- () a/ být úspěšným vědcem
- () b/ být uznávaným umělcem
- () c/ zabezpečit čistotu ovzduší
- () d/ být úspěšným ekonomem
- () e/ organizovat dobročinné spolky

11. Každý vedoucí pracovník se má starat o :

- () a/ splnění kvalifikačních předpokladů
- () b/ uspokojování kulturních potřeb
- () c/ spravedlivé hodnocení
- () d/ zvyšování hospodárnosti
- () e/ sociální spravedlnost

12. Z lidských vlastností považujete za nejdůležitější:

- () a/ vytrvalost v sebevzdělávání
- () b/ pozitivní vztah k umění
- () c/ osobní odpovědnost za své činy
- () d/ schopnost úspěšně podnikat
- () e/ porozumění a soucit s lidmi

Dotazník PO

1. Kdyby jste mohl být účastníkem jednání, které oblasti byste dal přednost:

- () a/ současná umělecká tvorba
- () b/ mravní profil naší mládeže
- () c/ současné možnosti zvyšování výroby
- () d/ současná orientace vědeckého výzkumu
- () e/ současné nabídky možností rekreace
- () f/ současná úroveň populární písně
- () g/ současné problémy kázně v dopravě
- () h/ současné problémy zdravotnictví

2. Jaké je pořadí naléhavosti analyzovat:

- () a/ produkci krásné literatury
- () b/ úroveň mravních kvalit mládeže
- () c/ hospodárnost dopravy
- () d/ uplatnění vědy ve vzdělání
- () e/ péče o děti v předškolním věku
- () f/ úroveň interpretů populární písně
- () g/ bezpečnost v letecké dopravě
- () h/ úroveň rychlé lékařské pomoci

3. Kterou akci byste nejraději propagoval:

- () a/ o kulturních památkách evropských měst
- () b/ o boji proti drogám a alkoholizmu
- () c/ o zabezpečení zdrojů energie
- () d/ o perspektivě rozvoje vědních oborů
- () e/ o péči o studenty v zahraničí
- () f/ o novinkách nahrávek populárních písní
- () g/ o neukázněnosti chodců
- () h/ o prevenci onemocnění srdce

4. Jaké je pořadí naléhavosti řešit problémy:

- () a/ péče o kulturní památky
- () b/ účinnosti boje proti kriminalitě
- () c/ zvyšování efektivnosti výroby
- () d/ zařazování výsledků vědy do vyučování
- () e/ sociálního zabezpečení obyvatel
- () f/ kvality nahrávek populární písně
- () g/ bezpečnosti dopravy za každého počasí
- () h/ boje proti infekčním nemocem