

# Hodnotová orientace adolescentů

Mgr. Hana Pospíšilová-Sedláčková

---

Rigorózní práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

## ZADÁNÍ RIGORÓZNÍ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Mgr. Hana Pospíšilová Sedláčková, DiS.**  
Osobní číslo: **H191185**  
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Distanční**  
Téma práce: **Hodnotová orientace adolescentů**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k hodnotám, adolescenci a hodnotové orientaci v adolescenci.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů ve 4 focus groups adolescentů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování rigorózní práce: **Tištěná/elektronická**

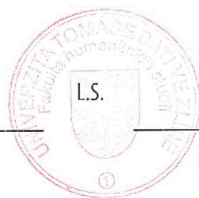
**Seznam doporučené literatury:**

- Cobb Nancy J. *Adolescence: continuity, change and diversity*. Seventh Edition, California State University, Los Angeles, Sinauer Associates Inc. Publishers Sunderland, Massachusetts USA. 2010.
- BLOOR, M. FRANKLAND, J. THOMAS, M. ROBSON, K. *Focus Groups in social research*. London, 2001.
- DRISKO, J.W, MASCHI, Tina. *Content Analysis*. Oxford University Press, 2016.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2009.
- KOHÁK, E. *Svoboda, svědomí, soužití. Kapitoly z mezilidské etiky*. 1. vydání. Sociologické nakladatelství (SLON), Praha 2004.
- MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1.vydání. Praha: Portál, s.r.o., 1999.
- MORGAN, D.L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Tišnov: Sdružení SCAN, 2001.
- PROCHÁZKA, M. *Sociální pedagogika*. 1. vydání. Grada Publishing, a.s. 2012.
- SPAEMANN, R. *Stěští a vůle k dobru (Pokus o etiku)*. OIKOYMENH, Praha, 1998.
- TRYLÍK, M., MACEK, P., ŠIRŮČEK, J. eds. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita, 2010.
- VOMACKOVA H., CIHLAR, D. *Regionální disonance v hodnotových soudech adolescentů*. Univerzita J.E. Purkyně, Pedagogická fakulta. Ústí nad Labem, 2015.

Garant studijního oboru /  
programu rigorózní práce: **doc. PhDr. Lenka Haburajová Ilavská, PhD.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání rigorózní práce: **17. ledna 2020**  
Termín odevzdání rigorózní práce: **30. října 2020**

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA RIGORÓZNÍ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním rigorózní práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že rigorózní práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji rigorózní práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – rigorózní 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 rigorózní práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky rigorózní práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně .....

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Rigorózní práce se věnuje tématu hodnotových orientací adolescentů s akcentem rozdílného sociálního prostředí. Východiskem pro vhled do hodnotových orientací se staly vztahové vazby k jednotlivým hodnotám. Rozdílné sociální skupiny jsou manifestovány adolescenty z dětského domova, sociálně vyloučenými, adolescenty z ukrajinské menšiny a adolescenty s gymnaziálním vzděláním. Teoretická část předkládá teoretická východiska hodnotových orientací, vývojovou etapu adolescence, sociální prostředí, uzavírá se přehledem vybraných výzkumů k danému tématu. Výzkumná část vychází z kvalitativního výzkumu. Na základě tematické analýzy dat získaných z focus groups předkládá, jak se adolescenti z různých sociálních skupin vztahují k jednotlivým hodnotám. Zvolený přístup umožňuje vhled do hodnotových orientací adolescentů i možnosti nacházet paralely či diference mezi jednotlivými sociálními skupinami.

Klíčová slova: hodnota, hodnoty, hodnotová orientace, adolescence, adolescenti, focus groups, skupina, vztahová vazba, vazba, struktura, vztah.

## **ABSTRACT**

Rigorous thesis deals with the topic of value orientation of adolescents with a different emphasis on social environment. Relationship bonds to individual values became the base for insight into value orientations. Different social groups are manifested by adolescents from orphanage, socially excluded, adolescents from Ukrainian minorities and adolescents with a high school education. The theoretical part presents the theoretical basis of values orientation, developmental stage of adolescence, social environment, and concludes with an overview of selected research on the topic. The research part is based on qualitative research. Thematic analysis of data obtained from focus groups presents how adolescents from different social groups relate to individual values. Given approach allows insight into the values orientation of adolescents and possibilities of identification or differentiations between each individual social group.

Key words: value, values, value orientation, adolescence, adolescents, focus groups, group, relationship, bond, structure, relationship

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Kateřině Cidlinské, Ph.D., za cenné rady a motivaci. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům za jejich upřímnost, s níž mi dovolili nahlédnout do svých životů.

V neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za podporu i trpělivost.

Čestné prohlášení:

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

## OBSAH

<b>OBSAH</b> .....	<b>8</b>
<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 HODNOTY</b> .....	<b>13</b>
<b>1.1 HODNOTOVÁ ORIENTACE</b> .....	<b>14</b>
1.1.1 Vlivy na utváření hodnotové orientace.....	14
<b>1.2 VYBRANÉ TYPOLOGIE HODNOT</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3 VÝCHOVA K HODNOTÁM</b> .....	<b>18</b>
1.3.1 Pedagogicko - psychologická perspektiva výchovy .....	19
1.3.2 Filozofická perspektiva výchovy .....	20
1.3.3 Etická perspektiva výchovy .....	21
<b>1.4 VZTAH K HODNOTÁM</b> .....	<b>23</b>
<b>1.5 KRIZE HODNOT</b> .....	<b>24</b>
<b>2 ADOLESCENCE</b> .....	<b>26</b>
<b>2.1 VÝVOJOVÁ KONCEPCE ERIKA H. ERIKSONA</b> .....	<b>26</b>
2.1.1 Identita x konfuze rolí .....	27
<b>2.2 VLASTNÍ IDENTITA</b> .....	<b>29</b>
<b>2.3 KOGNITIVNÍ A AFEKTIVNÍ PROCESY</b> .....	<b>31</b>
2.3.1 Kognice .....	31
2.3.2 Emoce .....	32
<b>2.4 VZTAHY</b> .....	<b>33</b>
2.4.1 Vztahy s rodiči.....	33
2.4.2 Vztahy s vrstevníky .....	35
2.4.3 Vztahy partnerské (erotické).....	36
<b>2.5 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ</b> .....	<b>37</b>
2.5.1 Determinanty rizikového chování .....	38
<b>3 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>40</b>
<b>3.1 RODINNÉ PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>41</b>
<b>3.2 VRSTEVNICKÉ PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>42</b>
<b>3.3 LOKÁLNÍ PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>43</b>
<b>3.4 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ</b> .....	<b>44</b>
3.4.1 Internet (sociální sítě) .....	45
3.4.2 Šikana .....	46



3.5	ÚSTAVNÍ VÝCHOVA .....	48
3.6	SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ.....	49
3.7	NÁRODNOSTNÍ MENŠINY .....	51
4	EMPIRICKÉ VÝZKUMY K TÉMATU HODNOTOVÝCH ORIENTACÍ.....	54
II.	PRAKTICKÁ ČÁST .....	61
5	VÝZKUMNÝ DESIGN .....	62
5.1	HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL.....	62
5.2	HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA.....	62
5.3	METODIKA .....	63
5.4	TECHNIKA SBĚRU DAT .....	63
5.5	PILOTNÍ FÁZE .....	64
5.6	POPIS CÍLOVÝCH SKUPIN .....	65
5.7	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU .....	67
5.8	METODA VÝZKUMU – TEMATICKÁ ANALÝZA.....	69
6	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	71
7	SHRNUTÍ VÝZKUMU .....	109
8	DISKUSE.....	118
	ZÁVĚR .....	121
	DOPORUČENÍ.....	123
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	125
	PŘÍLOHY.....	138

## ÚVOD

Hodnoty jsou obecné tendence, modifikované potřebami od útlého dětství pod vlivy rodinné a společenské výchovy. V životě každého jedince i společnosti hrají nezaměnitelnou roli. Jsou ekvivalenty motivací, chtění, rozhodování. Jako abstraktní veličiny i kognitivní konstrukty se utváří do hierarchie hodnotových orientací. Hodnoty jsou vesměs zprostředkovány tradicí a společností, do níž se rodíme. Individuální svět hodnot se v člověku formuje na základě bezprostředních vnitřních i vnějších jevů, které v osobnosti sedimentují v období adolescence. V období dynamických psychosociálních proměn. Dochází k postupné emancipaci od rodiny, formuje se vlastní identita. Adolescent se stává autonomní bytostí, přesto je svázán s primární rodinou. Rodina a sociální prostředí jsou tak nejvýraznějšími entitami vlivu při utváření hodnotových orientací. Vztah k hodnotám se vždy projektuje v chování a činnosti jedince (Výrost, 2008, s. 159). Představují pro člověka to, oč usiluje. Prostřednictvím hodnot člověk vyjadřuje svůj vztah k lidem, k okolnímu světu i sám k sobě. Záměrem práce bylo uchopit hodnotové orientace adolescentů s akcentem vnějších vlivů prostředí. Vlivy rodinného i sociálního prostředí autorka reflektovala při sestavení samotných výzkumných skupin – focus groups. K výzkumu byli osloveni zástupci sociálních skupin – adolescenti z dětského domova, sociálně vyloučení, ukrajinští adolescenti a adolescenci s gymnaziálním vzděláním. K hodnotovým orientacím autorka přistoupila prostřednictvím vztahových vazeb adolescentů k jednotlivým hodnotám. Přístup umožnil niterný vhled do postojů adolescentů v kontextu daných hodnot, včetně vlivů prostředí.

Rigorózní práce je rozdělena do dvou částí. Východiskem teoretické části se stal základní rámec hodnot a hodnotových orientací adolescentů. Vychází z filozoficko-etického základu hodnot. Reflektuje determinanty i typologie hodnotových orientací, včetně přiblížení vztahu k hodnotám. Cílí na význam výchovy předložený z několika perspektiv, včetně filozofie výchovy. Následná část akcentuje vývojovou etapu adolescence, zaměřenou na oblast kognitivních a afektivních procesů, s relevancí interpersonálních vztahů i rizikového chování adolescentů. Teoretický rámec vychází rovněž z orientace k sociálnímu prostředí, z něhož vyšli adolescenti oslovení k výzkumu. V závěru teoretické části se práce opírá o některé již realizované výzkumy k danému tématu.

Empirická část vychází z kvalitativního výzkumu. Sběr dat se uskutečnil prostřednictvím focus groups, manifestující rozdílné sociální skupiny. Dynamika focus groups, blízká

vrstevnickým skupinám, přinesla adolescentům atraktivní pole pro sdílení svých postojů. Východiskem zpracování dat se stala tematická analýza, na jejímž podkladě bylo možné sledovat hodnotové orientace, včetně paralel či diferenciací těchto orientací mezi jednotlivými sociálními skupinami. Výsledná zjištění mohou napomoci malým dílem k porozumění mnoha jevů při utváření a ukotvování hodnot a hodnotových orientací adolescentů s reflexí možných vnějších vlivů.

Téma bylo zvoleno z důvodu mnohaleté práce s adolescenty, dobré znalosti specifik vývojové fáze, znalosti komunikačních vzorců cílové skupiny. Při výzkumné práci bylo čerpáno ze zkušeností z formálního i neformálního vzdělávání adolescentů, z mnohaletých aktivit ve skautingu, ze zkušeností s terapeutickými přístupy i práce s minoritními skupinami dospívajících.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 HODNOTY

Pojem hodnota není čímsi chladně indiferentním. V běžném slova smyslu v sobě ukrývá něco, co je hodno osvojení, co je záhodno mít, či jak je záhodno se chovat a žít. Nese v sobě bytostnou nelhostejnost vůči hodnotnému (Palouš, Svobodová, 2011, s. 48). Hodnoty jsou fenomény označované jako pojmy, přesvědčení, jevy, vztahující se k žádoucím cílům. Jsou zdrojem chování, přesahující specifické situace, řídí výběr cílů, nebo slouží jako kritéria posouzení chování a jevů (Prudký, 2009, s. 184).

Hodnoty provází člověka po celý život. Nejsou hodnotami sami o sobě, nýbrž významu nabývají vždy ve vztahu k člověku. Jsou tím, co dělá z člověka bytost kulturní (Dorotíková, 1998, s. 21). Hodnota se stává hodnotnou nikoli již *při vyhlížení morálního nebe*, ale teprve tehdy, jestliže pro ni člověk něco obětuje. Teprve čin, či skutek o oné hodnotě svědčí (Palouš, Svobodová, 2011, s. 48-49). Hodnoty tvoří i zrcadlí základní vztah každého člověka ke světu, k druhým lidem i sobě samému. Člověk přetváří a mění svět kolem sebe, překračuje limity přírody, promítá se do svého prostředí.

Co je mravné a nemravné, správné a špatné, dobré a zlé, je otázkou lidského hodnocení. Člověk přejímá vědomě i mimoděčně hodnoty nejen dnešní, ale i ty dávné. Tak v nitru *sedimentuje historická paměť* toho, co je společností vnímáno jako hodnotné: hrdinství, čest, tolerance, svoboda, rovnost, spravedlnost (Palouš, Svobodová, 2011, s. 48-49).

Kontinuální proměny i vývoj hodnot korelují s historickým, sociálně-kulturním kontextem každé země. Z různorodosti kultur, historie, tradic společností vyplývá, že každá společnost si sama určuje svoji hodnotovou dohodu (Kohák, 2014, s. 33). Evropská kultura vyrůstá z křesťanských kořenů. Křesťanské hodnoty postulují morální požadavky, jimiž je podmíněna existence každé dlouhodobě stabilní lidské společnosti – víru, spiritualitu, oddanost nejbližším, hodnotu rodiny, společnosti i mravní jednání. Tyto požadavky upravují nejen chování člověka navenek, nýbrž přinášejí principy, jak být člověkem v nejvlastnějším a nejplnějším smyslu slova (Anzenbacher, 1990, Augustinus, 2004, Macyntire, 2004).

Každý jedinec již svojí pozorností či nepozorností hodnotí. Zaměřuje krátkodobou (situační) i dlouhodobou (trvalou) pozornost k jevům, událostem, vlastnostem, tedy k hodnotám, k soustavě hodnot. Ty pak reprezentují individuální hodnotovou orientaci.

## 1.1 Hodnotová orientace

Hodnotová orientace je jedinečným souborem preferencí člověka. Je možné ji vyjádřit jako hierarchicky uspořádaný soubor hodnot, přijatý jedincem, komunitou, skupinou, společností. Sak (2000) zdůrazňuje, že právě strukturovaný systém – hodnotová orientace má největší vliv na chování jedince. Tvoří stabilní, souvislý systém postojů, zájmů i daných forem chování. Hodnotová orientace patří k nejdůležitější části struktury naší vnitřní osobnosti. Zahrnuje osobní zkušenosti, díky nimž jsme schopni hodnotit, co je v životě podstatné a co nikoliv (Göbelová, 2008). Kraus (2006, s. 56) hodnotovou orientaci charakterizuje jako systém hodnot, s nimiž se člověk ztotožňuje.

V kauzalitě člověk – vztah – hodnoty si člověk v průběhu života, na základě priorit, preferencí daných hodnot, vytváří vlastní hodnotové systémy, které však nemohou být stejného významu. Hodnotová hierarchie není souborem seřazených autonomních hodnot, nýbrž složitým, provázaným řetězcem vztahů (Dorotíková, 1998, s. 71). Hodnotový systém podléhá věkovým specifikům, proto se v průběhu života jedince proměňuje. Mladý člověk v období dospívání upřednostňuje jiné hodnoty než člověk dospělý či starý (Říčan, 2006, s. 219). Avšak nejen zkušenosti a věk jsou vlivy, podílející se na utváření hodnotové orientace.

### 1.1.1 Vlivy na utváření hodnotové orientace

**Utváření hodnotového systému je determinováno** činiteli edogenními i exodenními (Kraus, 2006, s. 59). V determinaci se promítají individuální rozdíly osobnosti, vycházející z věku, pohlaví, dosaženého vzdělání, profesní orientace i z celkové psycho-sociální zralosti.

Za dominantní faktory dle Krause (2006, s. 60) lze považovat exodenní činitele:

- Materiální podmínky života,
- Vliv sociálních a výchovných institucí (škola, rodina, média...),
- Politicko – ekonomickou sféru dané společnosti.

Výrazný vliv na utváření hodnotových orientací, včetně vytváření ideálů mladého člověka, vidí Kraus (2006, s. 61) v celospolečenském systému hodnot. Zdravý vývoj hodnot a hodnotové orientace je spjat s existencí funkčních společenských norem, jež *staví pevnou zed'*, na niž se mohou promítat jednotlivé hodnoty s možnými drobnými odchylkami.

Hodnotová orientace mladé generace je důležitá z hlediska budoucnosti společnosti (Sak, 2000, s. 81). V současném společenském uspořádání je kladen důraz na hodnoty materiálního charakteru. Prokonzumně orientovaná společnost se odchýlila od tradičního hodnotového systému. Dochází k ideologickým střetům, kdy cílem výchovy je prosociální směřování jedince, přestože tendence společnosti jsou mocenské, konkurenční, egoistické. Sak (2000, s. 78-80) vnímá rozličné vlivy ve vztahu k hodnotovým orientacím mládeže. Předkládá tyto rozhodující faktory:

- Majetek, vyšší příjmy, společenská prestiž, úspěch v zaměstnání, označené jako *egoisticko-materialistická orientace*,
- Vzdělání, osobní rozvoj, zajímavá práce vyjádřená *profesně-rozvojová orientace*,
- Životní partner, rodina, děti, láska, zahrnuté do *reprodukčně hodnotové orientace*,
- Zdravé životní prostředí, mír, zdraví představující *globální orientaci*.

Vlivů na utváření hodnotových orientací, zejména mladých lidí, si všímá Říčan (2010, s. 106-107), který hodnoty vnímá jako příbuzné některým zájmům. Pronikne-li *tzv. dominantní zájem* celým životním stylem, například umění, stává se hodnotovou orientací jedince. Při určování dominantních zájmů se odkazuje k Allport-Vernon-Lindzey Study of Values, dvoudílnému testu osobnosti, vycházejícího ze Sprangerovy typologie hodnot.

## 1.2 Vybrané typologie hodnot

Práce Sprangerovu typologii vnímá jako výchozí, na kterou navazuje mnoho dalších autorů. Současně představuje výchozí teorii pro tendence v klasifikaci hodnot směřující k současnosti.

***Sprangerova typologie hodnot*** je založena na předpokladu existence základního hodnotového směřování člověka. Hodnoty představují duchovní principy (láska, pravda, Bůh/moudrost, užitek, láska k lidem a moc). Na základě preference dané hodnoty Spranger předkládá šest základních *typů člověka*, přičemž u každého jedince jsou jednotlivé hodnoty zastoupeny různou intenzitou (in Říčan, 2010, s. 110-113):

- ***Teoretický*** – zaměřený na hledání, poznání pravdy, racionální, kritický, intelektuální, empirický,
- ***Ekonomický*** – upřednostňuje praktičnost, užitečnost, majetek, úspěch,
- ***Estetický*** – zaměřuje se na krásu, harmonii, estetiku, dokonalost,

- **Sociální** – orientuje se na kvalitu mezilidských vztahů, konání dobra, pomoci,
- **Politický** – zaměřen na moc, vliv, vůdcovství, dominanci, touží ovládat druhé,
- **Náboženský** – orientován k vyššímu smyslu, transcenci, mystické zkušenost, jednotě, kosmickému souladu.

Na Sprangera navazuje **Allport**. Skupiny hodnot označuje shodnými pojmy – hodnoty **teoretické, ekonomické, estetické, sociální, politické a náboženské**, avšak na rozdíl od Spangera, který chápe hodnoty jakou „objektivní principy“ existující mimo člověka, Allport (1968, s. 49-51) vnímá hodnoty za součást osobnosti, včetně vrozených dispozic a dominantních zájmů. Důraz klade na motivy a dynamickou strukturu osobnosti. Allport překládá *princip funkční autonomie*, podle něhož sice motivy vznikají ze základních potřeb, avšak nelze je vysvětlit pouhou kombinací těchto potřeb (Allport, 1968, Říčan, 2006, s. 95). Z výchozí teze hodnot W. Allport s P.Vernonem a G. Lindzeym rozvinuli a revidovali osobnostní dotazník Values of Study, jako nástroj k měření osobních preferencí hodnot, jehož cílem bylo prokázat, zda lidé patří výhradně do jednotlivých kategorií (teoretický, ekonomický, estetický, sociální, politický, náboženský) nebo existují typy smíšené (Corsini, 2010).

**Milton Rokeach** (1979, s. 138-145) považuje hodnoty za hybnou sílu lidského jednání, neboť představují přesvědčení, že daný způsob konání či existence je osobně i společensky výhodnější než jiný. Hodnoty rozdělil na **terminální a instrumentální**. Obě skupiny obsahují 18 cílových hodnot. Na základě kombinace terminálních a instrumentálních hodnot sestavuje individuální **hodnotový profil**. Terminální hodnoty značí obecné cíle, ideály, o něž člověk usiluje, cíl, k němuž směřuje – pohodlný život, vzrušující život, rovnost, svoboda, vnitřní harmonie, pravé přátelství, nezávislost, moudrost, spása, sebeúcta, společenské uznání, bezpečí rodiny, svět krásy, život v míru, štěstí, zralá láska, národní bezpečí. Instrumentální hodnoty označují prostředky, jak požadovaných cílů dosáhnout – ambice, kompetence, čistota, odvaha, radost, tolerance, čestnost, fantazie, intelekt, nezávislost, láskyplnost, logičnost, poslušnost, zdvořilost, odpovědnost, pomoc druhým, shovívavost, disciplinovanost.

Rokeach spolu s hodnotami zmiňuje složky kognitivní, afektivní a behaviorální. Kognitivní složka zahrnuje rozpoznávání toho, co je správné, žádoucí. Podstatou afektivní složky je citový vztah jedince k určitému objektu. Behaviorální složka se vztahuje k jeho motivům a záměrům (Rokeach, 1979, s. 127).



Představitel existenciální psychologie *E. V. Frankl* (1996) vidí hodnoty jako hodnoty postojové, neboť je jenom na člověku, jak se postaví nezměnitelnému osudu. Lidská existence nemůže být nikdy beze smyslu. Život člověka má smysl do posledního dechu. Pokud má vědomí, má odpovědnost. „*V životě nejde o dávání smyslu, nýbrž o jeho hledání*“ (Frankl, 1996, s. 16). Hodnoty v duchu logoterapie dělí na:

- *Tvůrčí* – práce, aktivity, kreativita, umělecká tvorba,
- *Zážitkové* – zážitek z krásy, přírody, uměleckého díla. Nejhodnotnějším zážitkem je láska,
- *Postojové* – nést svoji odpovědnost.

Pro Frankla představují hodnoty zdroj duševního zdraví. Absenci smyslu života chápe jako noogéní neurózy (Říčan, 2006, s. 146).

Pojetí hodnotové orientace *Jána Vonkomera* (1990, s. 119-129) navazuje na autory Sprangera, Allporta, Rokeache. Vonkomer nahlíží na hodnoty rovněž v rámci psychologie osobnosti, jako součásti struktury osobnosti. Hodnoty považuje za regulativy správného chování v konkrétních situacích, s ohledem na předchozí, získané zkušenosti jedince. Na základě vyhodnocení toho, co je hodnota a jaký je její obsah, vybral 5 hodnotových orientací: *morálně-politické, vzdělávací, sociální, ekonomické a estetické*. Při analýze provedených výzkumů dochází k závěru, že části odpovědí zahrnují obsah kategorie, část postoje k hodnotám a třetí část má vliv na motivaci k pracovnímu výkonu. V dotazníku pro hodnotové orientace používá jedenáct popsaných reálných situací. Ke každé situaci je přiřazeno pět alternativních odpovědí, přičemž každá odpověď v sobě skrývá jednu hodnotovou orientaci.

Ve spojitosti se sociální pedagogikou je frekventovaná klasifikace hodnot *Kučerové*, která hodnoty dělí podle dimenzí, v nichž člověk prožívá sebe i svět, na *přírodní, civilizační, duchovní*. Přírodní hodnoty dále člení na vitální (životní) a sociální (1996, s. 72).

Značným vývojem prošla, v současnosti téměř univerzální, typologie hodnotových orientací *Shaloma Schwarze*, hojně využívaná v sociální psychologii. Zpočátku Schwartz (1992, s. 35-40, Řeháková, 2006) hodnoty vymezuje za pomoci pěti formálních vlastností, jako koncepty/přesvědčení, vztahující se k cílovým vztahům, chování, přesahující specifické situace, ovlivňující volbu chování, seřazení dle relativní důležitosti. Z nich vyhodnotil osm základních motivačních zájmů člověka – *prosociální typ, typ restriktivně konformní, požitkový, zaměřený na výkon, typ zralosti, sebeurčení, bezpečí a moci*. Schwarz (1992,

Řeháková, 2006) uvádí, že hodnotové orientace mohou být zkresleny životními okolnostmi jedince, věkem, pohlavím, vzděláním, sociální, ekonomickou situací, společenským postavením, aj. Na základě mnoha provedených empirických výzkumů, dochází v 90. letech 20. století k modifikaci Schwarzovy teorie. Nově Schwarz (1992, Řeháková, 2006 s. 107-110) zahrnuje *tradice*, *stimulace* a přináší *duchovno* jako součást struktury hodnot. Z původních 8 motivačních zájmů vzniká 11 hodnotových typů: ***seburčení, stimulace, hédonismus (dříve požitkový typ), úspěch, moc, bezpečí, konformita, tradice, spiritualita, benevolence (dříve prosociální typ), univerzalizmus.***

Schwartz (1992, s. 62-65) uvádí, že struktura hodnot může být vyjádřena ve dvou dimenzích: ***První dimenze*** staví do polatiry posílení ega (self-enhancement) proti překročení sebe sama (self-transcendence). Typy náležící do rozsahu této dimenze primárně zdůrazňují snahu o vlastní zájmy, jsou protějškem k univerzalizmu a benevolenci.

***Druhá dimenze*** klade otevřenost změně (openness to change) v opozici ke konzervaci (conservation). Hodnotové typy dimenze označují seburčení a stimulaci, nezávislé jednání, myšlení a cítění, v opozici k hodnotovým typům bezpečí, konformitě a tradici.

Hodnotové typologie manifestují snahu o systematické utřídění hodnot. Snahu o hledání vztahu, funkcionálního sepětí mezi jednotlivými kategoriemi, často představující hierarchii hodnot. Sahrávají nepostradatelnou roli při hlubším poznávání, pedagogické diagnostice, i při výchovném formování jedince.

### 1.3 Výchova k hodnotám

Výchovu lze reflektovat jako záměrný, cílevědomý, dlouhodobý proces, působení na jedince s cílem dosáhnout pozitivních změn v jeho chování a jednání. Představuje specificky lidskou činnost, uskutečňovanou pouze za předpokladu příznivých podmínek (Kraus, 2006). Na výchovu lze nahlížet ve smyslu procesu utváření vztahu člověka ke světu. K přírodě, kultuře, civilizaci, společnosti, v neposlední řadě k hodnotám. Spolu s Erazimem Kohákem (2014), lze výchovu vnímat široce, jako pole obecné edukace. Jejím cílem je vést mladé lidi ke kritickému myšlení, neboť pouze člověk samostatně myslící pečlivě zvažuje a odpovědně se rozhoduje. Vychovat člověka dobrého, samostatného, jednajícího v rámci morálních i etických zásad, ne pouze toho, který následuje a bezmyšlenkovitě opakuje naučené (Kohák 2014, Kučerová 1996). Ideálem výchovy je formovat osobnost, jež v sobě snoubí osobní svobodu i mravní řád společnosti. Osobnost adaptabilní, schopnou adekvátně reagovat, přijímat a ve svůj prospěch (rozvoj) transformovat změny, přicházející v průběhu celého

života. Společenskou funkcí výchovy je kvalifikovaně připravit jedince k fungování v roli, kterou později ve společnosti bude hrát (Fromm, 2003, s. 148).

Edukace v anglosaském významu, implikující výchovu i vzdělání, se odehrává prostřednictvím institucionálního formálního, neformálního či informálního působení, v rámci školních i mimoškolních aktivit. Významnou úlohu sehrává kvalita volného času (Knotová, 2004, Kraus, 2008). Úkolem pedagoga (vychovatele) by mělo být sociálně pedagogickým hlediskem obohatit učitelskou činnost a přispět k řešení tam, kde si škola ani rodina neví rady (Kraus, 2008, Bendl, 2016).

Výchova se vždy odehrává v kontextu vztahů. Primárně ve vztahu mezi rodičem a dítětem, posléze mezi vychovatelem (pedagogem) a vychovancem (žákem). Směřuje od přirozené výchovy v rodině k institucionální pedagogické perspektivě.

### 1.3.1 Pedagogicko-psychologická perspektiva výchovy

Rodina je prvním a nejdůležitějším životním prostorem každého člověka. Pouze v rodinném prostředí, kde dochází k uspokojování základních potřeb bezpečí, jistot, bezpodmínečné lásky, s dostatkem podnětů, může dítě vyrůstat ve stabilní, zdravou, sebejistou a integrovanou osobnost (Matějček, 2017, Helus 2009). Pomocí rodiny dítě přebírá, internalizuje základní hodnoty, návyky, zvyky, tradice, jazyk, komunikaci, vytváří si hranice i způsob životního stylu. V procesu observačního učení vše ze svého bezprostředního okolí „nasává“. Principy přijaté během dětství jsou celoživotním základem. Rodinná výchova má individuální i společenský charakter (Matějček, 2017, Vágnerová, 2012, Helus, 2009). Rodiče vychovávají nejen „dceru či syna“, ale i jedince, jež bude jednou hledat naplnění i uplatnění ve společnosti. „*Duševně zdraví, zdatní, dobře vyspělí lidé tvoří zdravou společnost*“ (Matějček, 2017, s. 189).

Na výchovu dítěte má vliv nejen **výchovný styl** rodičů, ale i četnost vzájemných interakcí, zejména to, co lze označit jako spoluprožívání.

V perspektivě výchovy sehrává rodina klíčovou roli v procesu **primární socializace**. Socializace jako proces začleňování jedince do společnosti zahrnuje vývojové aspekty: *vývoj sociální reaktivity* (vývoj emočního vztahu k lidem), *vývoj sociální kontroly* a hodnotových orientací (normy chování), *osvojení sociálních rolí* (Langmeier, 2006, s. 93). Proces socializace, spjat s vnitřními i vnějšími faktory, se realizuje se v prostředích různé kvality, úrovně příznivých i nepříznivých podmínek, s odlišnou kvalitou podnětů. Vedle záměrného působení se do výchovy promítají vlivy nahodilé, vlivy nejrůznějších sociálních jevů.

Schopnost jedince přizpůsobování se vnějším vlivům je označována jako **proces adaptace**. Ze sociálního hlediska představuje adaptace schopnost přizpůsobovat se novým sociálním podmínkám (Průcha, 2002). Rozvoj optimálních adaptačních schopností je zásadní pro orientaci jedince ke zdravému životnímu stylu.

Výchova je často subsumována sociálnímu učení, jehož produktem jsou ustálené postoje, role, ideály hodnoty jedince (Knotová, 2014). **Teorii sociálního učení** předkládá **Albert Bandura** (Cobb, 2014, 39-43), v níž akcentuje vlivy sociálního prostředí. K učení dochází již pouhým pozorováním, napodobou a zástupným posilováním. Výsledkem jsou sociální role, morální postoje, hodnoty a ideály. Na sociální učení jako sociální identifikaci odkazuje mimo jiné Freud. Imitace znamená pouhé napodobování projevů chování blízké osoby na základě pozorování. Oproti tomu identifikace představuje ztotožnění se s ideálem.

Jednu z **teorií sociálního učení jako procesu imitace** představili neobehavioristé **J. Dollard a N. E. Miller** (Cobb, 2014, s. 48-49). Vycházejí z předpokladu, že chování je spíše naučené než vrozené. Proces učení se skládá ze čtyř složek: drive (motivace), odezva, signál a zpevnění. Teorie říká, že učí se jedinec musí být puzen k odezvě a za její provedení za přítomnosti signálu být odměněn.

Kvalita výchovy v rodině, preferované výchovné styly, způsoby komunikace, celková atmosféra, vnímání rolí i potřeb jednotlivých členů rodiny, jsou klíčové pro zdravý duševní, fyzický i mentální rozvoj dítěte. Výchovu lze chápat nejen ve smyslu pedagogicko-psychologický procesů, ale i v širším, filozofickém náhledu.

### 1.3.2 Filozofická perspektiva výchovy

Filozofie se vedle intenzivního kosmologického bádání záhy obrátila k problému člověka a k otázkám dobrého života (Strouhal, 2013, s. 15). Filozofickými otázkami a východiský výchovy se v tradici evropského myšlení zabývá *filozofie výchovy*. Člověka nelze vychovávat bez představy o obrazu člověka. Platónské etické motivy periagogé, Platónova péče o duši, směřování k ideálu Kalokaghatia – Idei vrcholného souladu krásy a dobra, spolu s „programem“ Paidea jako společenské nápravy skrze filozofické tázání, tvoří základ evropské kultury (Anzenbacher, 2001, s. 41-45, Störig, 2000). Strouhal (2013, s. 16-28) představuje dva modely výchovy člověka:

**První model** pramení z novověké filozofie, inspirované vědami (empirismus, racionalismus, osvícenectví, především pedagogické myšlenky J. J. Rousseaua), v němž je

člověk chápán jako soubor vrozených sil, dispozic, možností k sebeuskutečnění. Úlohou výchovy je pouze pečovat o jedince a rozvinout jeho potence.

**Druhý model**, pramenící z antiky a klasické filozofie, deklaruje, že lidskost je chápána k metafyzickému horizontu, k němuž se má člověk celoživotně dopracovávat. Stávat se ušlechtilým, být tím, čím dříve nebyl. Duality pojetí člověka a jeho výchovy si všímá představitel progresivismu (pragmatismu) J. Deweye. Lidé mají sklon myslet v extrémních protikladech, bytí – nebytí, stálost – změna, jsoucno – čas, vědění, mínění, dobro – zlo. Dualismus byl stvrzen jako princip světa (Deweye in Strouhal, 2013, s. 21). Různost pojetí člověka ve vztahu k výchově, spolu s vlivy kultur, myšlení, hodnot, se promítají do konkrétních představ o výchově, vzdělání, didaktických schématach.

Postmoderní pojetí člověka deklaruje celistvost osobnosti ve smyslu bio-psycho-sociálního pojetí. V akceptaci vrozených předpokladů v souladu s vnějšími vlivy prostředí. Novodobé trendy společnosti, například otázky globalizace, krize hodnot, masmédií, přináší nové výzvy, nové otázky výchovy. Bez ohledu na historickou epochu má být edukace účinnou odpovědí na starost o člověka. Palouš (2011) v reakci na postmoderní problémy hovoří o **tzv. edukaci obratu**. Edukace respektuje kvality člověka, které podkládá za podstatnou součást jeho plnohodnotného rozvoje, avšak které jsou současnými společenskými tlaky opomíjené. Jinými slovy edukace obratu znamená, ptát se po kvalitách člověka, kterými je schopen učinit své době zadosť a odolávat tlaku deformujících vlivů. „*Edukace obratu je úsilím vysvobodit člověka z jeho zabořenosti do obstarávek a technovědních operací*“ (Palouš, 2011, s. 20). Výchova má být výzvou, aby člověk na sebe kladl nejvyšší nárok svého poslání (Palouš, 2011, s. 20).

### 1.3.3 Etická perspektiva výchovy

Etika jako disciplína praktické filozofie vázaná na jednání člověka, má vždy sociální rozměr. Vyžaduje objev vlastního nitra i svědomí, na straně druhé nezbytnost veřejné, společenské shody na podkladu mravních základů. Moderní společnost přinesla otázky, ne jakým člověkem se stát či jak se stát dobrým člověkem, ale jaká pravidla dodržovat, proč, jakými se řídit (Kohák, 2004, Störig, 2000)? Vlastnosti charakteru jsou obecně ceněny jen proto, že nás vedou k dodržování správného, mnohdy očekávaného, souboru pravidel (Macintyre, 2004, s. 143-147).

Etický člověk se ptá, kdy volí na základě svobodné vůle? Anzenbacher (2001, s. 110-113) rozlišuje mezi etickými kategoriemi (správné – nesprávné, ctnostné – nectnostné,

svobodné – nesvobodné). Jejich význam lze lépe pochopit, je-li smysl lidské praxe zaměřen ve čtyřech rovinách:

- *Moralita* – morální či nemorální jednání, kde měřítkem posouzení morálnosti je svědomí jednatelova,
- *Mravnost* – kde měřítkem mravnosti je sociálně platný étos, chápaný jako dané společenské normy,
- *Právo* – právo či bezpráví, legální či nelegální, měřítkem je právní řád společnosti,
- *Víra* – na výsost osobní rovina promítající se do jednání člověka, daná vztahem a láskou k Bohu, z víry pramenící sociální normy, pravidla i povinnosti věřícího člověka.

Etika akcentuje spolu s morálkou svobodnou vůli jedince. Svoboda dle Koháka (2004) představuje základní přínos Evropy k růstu lidství, neboť právě Evropa je místem kritického rozumu jako základu soužití. „*Chovat se jako svobodní, znamená sám odpovídat za etiku svého jednání, sám vyhledávat, promýšlet a přejímat zásady soužití*“ (Kohák, 2004, s. 21).

Etické otázky zásad soužití zrcadlí současné problémy západní kosmopolitní kultury. Postmoderní evropské myšlení se musí ubírat cestou *interkulturní výchovy* (Kučerová, 1996, Buryánek, 2002). Cestou ke vzájemné toleranci, respektu, sounáležitosti s druhými, k pochopení smyslu, přijetí zvláštností rozličných etnických, společenských, náboženských a jiných minoritních skupin (Buryánek, 2002). Multikulturní výchova, vycházející z principů humanisticko – filozofických myšlenek tolerance, respektu k jedinečnosti člověka, rovnosti, spravedlnosti, náboženské svobody, předpokládá více než pouhé popírání rasistických projevů a mlčenlivé postoje ke kulturní diverzitě. Za cíl považuje „*podporu a upevňování vzájemných vztahů mezi sociokulturními skupinami, především mezi majoritou a minoritami*“ (Hladík, 2006, s. 26).

S ohledem na cílové skupiny adolescentů vytváří uvedené perspektivy základní teoretický rámec výchovy. Žádné z perspektiv výchovy, jako centrálního principu formování jedince, nelze dosáhnout bez vědomého utváření elementárního vztahu k hodnotám.

## 1.4 Vztah k hodnotám

Hodnota vzniká vždy ve vztahu. Lásky, pravda, svoboda, statečnost, nejsou hodnotami sami o sobě. Pouze člověk přiřazuje jevům, událostem, symbolům význam tím, jak se k nim vztahuje. Pojí se s nimi v souvislostech vnitřního i vnějšího vnímání světa. Hodnoty člověk objevuje, vytváří je svým životem tváří v tvář skutečnosti (Kučerová, 1996, s. 67).

Podle Sigmunda Freuda se hodnoty „*tváří v tvář*“ vytvářejí ve vztahu matka – dítě. V subjektivním, niterném, zcela konkrétním vztahu k bezprostřednímu okolí se dítě učí poznávat svět, rozumět povaze jevů bezpečí, přijetí, láska, slast, radost. V nejužším vztahu k matce se učí uspokojování svých základních potřeb (Helus 2009, Říčan, 2010, Vágnerová, 2015). Alfred Adler vidí vztah k hodnotám jako vztah k životním cílům, souvisejících s pocitem méněcennosti. Ve vnímání vlastních nejistot, bezmocnosti, méněcennosti jedince Adler spatřuje zdroje motivujících faktorů, jež hledají způsoby jak překonávat sám sebe, jak směřovat k seberozvoji (Santrock, 2014).

Erich Fromm (2001) předkládá hodnoty jako entity existující uvnitř člověka. Na základě osobních postojů se člověk orientuje k materiálním nebo duchovním hodnotám. Plnohodnotná lidská bytost je hodnotou nejvyšší. Karen Horneyová (Horney, 2007, s. 53-66), nahlíží, že *dítě se rodí do světa plného problémů*. Jsou-li rodiče nezralí, panovační, příliš direktivní nebo naopak úzkostní, přehnaně pečující, nadržují-li sourozencům, cítí se dítě nejisté a zranitelné. Vzniká u něj tzv. *bazální úzkost*, tedy pocit osamocení, bezmoci a nedůvěry v okolní svět. Horneyová (2007) vidí nejvyšší hodnotu v duševním zdraví jedince, spojenou s uvědomování si vlastních hodnot i morální odpovědnosti za sebe sama. Velký význam přisuzuje vlivu kultury i kulturně sociálnímu prostředí jedince.

Hodnoty reflektují vztah k potřebám a motivům. Abraham Maslow (Říčan, 2006, Maslow 2014, Helus 2009) **Teorii potřeb** vystavěl na přesvědčení, že právě potřeby motivují k veškerému jednání a chování. Principem teorie je růst k vyšším potřebám za předpokladu uspokojování nižších potřeb. Nižší hodnoty (*fyziologické potřeby, bezpečí a jistota, sounáležitost a láska*) jsou nedostatkové, vyšší hodnoty (*uznání a sebeúcta, seberealizace – transcendence*) růstové. Maslow (2014) hierarchii hodnot vysvětluje jako postupnou cestu dílčích, nezbytných kroků na cestě k sebeaktualizaci. Pro lidstvo existuje jedna, nejvyšší hodnota, společná všem: „*naplnění možnosti člověka, o možnost stát se plně lidským, stát se vším, čím člověk může být*“ (Maslow, 2014, s. 209). Lidská bytost směřuje k plnějšímu bytí, k hodnotám vyrovnanosti, laskavosti, odvahy, poctivosti, lásky,

nesobeckosti. Maslow, obdobně jako Fromm (2003), nachází shodné hodnotové principy u sebeaktualizovaných jedinců jako transcendence, splynutí pravdy, pomoc druhým lidem, moudrost, poctivost, krása, láska, přívětivost a jiné.

Vztah hodnot a člověka je výrazem mnoha procesů, z nichž sociálně psychologické patří ve struktuře osobnosti k nejdůležitějším. Mnoha dalším vnějším faktorům je věnována pozornost v dalších částech práce. Povaha hodnot se nám objasňuje v jejich realitě. V každodenním chodu dění, přístupech, postojích, preferencích sociálních skupin, v prostředí, jež reguluje naše chování, ve společenských normách, které nás zavazují, si každý člověk utváří svůj hodnotový subjektivní vztah (Dorotíková, 1998, s. 66-72).

## 1.5 Krize hodnot

Termín *krize hodnot* bývá spojován s postmoderní společností, je však dobré si uvědomit, že není ničím novým. Každá doba je jedinečná, neopakovatelná, určená dějinnými souvislostmi. Otázky spojené s krizí hodnot vycházejí z konkrétní existenciální situace společnosti, z jejich potřeb i z nutnosti daný systém změnit (Dorotíková, 1998, s. 65). Úvahy, diskuse, názory, reflektují změny v základních hodnotových vztazích, v zavedených hodnotových systémech. Jsou průvodním jevem všech přelomových období, signálem o rozpadu, přeměně či vývoji zavedených hodnotových systémů (Dorotíková, 1998, Sokol, 2014).

Rozpad tradičních hodnot i tradičního uspořádání společnosti vede ke stále silnější sekularizaci společnosti a s ní spojené atomizaci člověka. Oddělenost však člověku nepřináší pocity jedinečnosti, štěstí, nýbrž pocity osamocení, prázdnoty. Na člověka doléhá strach ze svobody (Spousta, 2008, s. 241). Společnost upozadila hodnoty duchovní, hodnoty morálky, svědomí, etiky. Bagatelizuje hodnoty svobody, demokracie, občanských práv. Staví je na stejné misky vah jako momentální, velmi relativní blahobyť. Soudobá komercializace kultury vychovává ze současného člověka nezakotvenou, nesamostatnou, v podstatě nesvobodnou, nehumánní bytost (Spousta, 2008, s. 249).

Na krizi hodnot lze dle Halíka (2012) nahlížet s ohledem ke dvěma kontextům: kontextu historického vývoje českých dějin a ke kontextu vývoje západní společnosti. Předávání hodnot v procesu socializace se na úrovni společnosti odehrává zejména prostřednictvím elit vlivu. Dlouhodobá absence elit je klíčovým faktorem prohlubující se krize. Lidé nejsou ochotni převzít odpovědnost za svůj vlastní život. Schází solidarita. Lidé jsou solidární při dramatických událostech, nikoliv v běžném životě (Halík, 2012, s. 53-54).



Východiska lze spatřovat v konání. Namísto verbálních apelů na zlepšení morálky je třeba se kriticky zamyslet nad těmi, kdož vykonávají svůj vliv – rodiče, pedagogové, vychovatelé, duchovní, veřejní činitelé, umělci, žurnalisté, zda a jak tento vliv uplatňují, či jaké skupiny jsou či mohou být „elitami vlivu“ v současné české společnosti (Halík, 2012, s. 61). Ve slovech Halíka lze nacházet smysl poslání pro všechny pomáhající profese, tedy i pro sociální pedagogy.

Snahou kapitoly věnované hodnotám bylo v souladu s cíli práce přistoupit k hodnotám jako k jedné z filozofických disciplín. V obecnějších souvislostech pojmout sociálně-kulturní kontext (Palouš, Svobodová, 2011, Kohák, 2014). Kapitola zaznamenává vybrané typologie hodnot, od základní Sprangerovy (Říčna, 2007) po ucelenou univerzální koncepci Shwarze (Řeháková, 2006, Schwarz, 1992), jako trendového vnímání typologie hodnot. Mezi uvedenými klasifikacemi není zmíněn P. Sak. Jím koncipované hodnoty jsou prezentovány v kapitole empirických výzkumů. Současně hodnoty a hodnotové orientace práce vnímá v kontextu výchovně pedagogickém. V procesu socializace, spolu s teoriemi sociálního učení Bandury a Millera a Dollarda (Cobb, 2014). Přináší úhel pohledu v etickém a filozofickém kontextu filozofie výchovy, základní platónské orientace i edukace obratu (Strouhal, 2013, Palouš, 2011). Cílem je vychovat člověka svobodného, samostatného, občansky i morálně zdatného, s rozvinutým kritickým myšlením. Krátce zaznamenává význam směřování k multikulturní výchově s reflexí rómských a ukrajinských respondentů, oslovených v provedeném výzkumu. Vztah k hodnotám je utvářen na základě elementárních vztahových vazeb, jak uvádí Freud (Helus 2009, Vágnerová, 2012), Adler (Santrock, 2014), Horney (2007). Ve vztahu k hodnotám kapitola zaznamenává Masloovu Teorie potřeb (Maslow, 2014, Helus, 2009). Reflektuje rovněž krizi hodnot (Spousta, 2008, Halík, 2012) jako aktuální téma, současný morálně etický stav společnosti, promítající se do každodenního života a hodnotových orientací dospívajících.

## 2 ADOLESCENCE

Období dospívání je charakterizované výraznými biologickými změnami na neurobiologické úrovni, dosažením pohlavní zralosti i dokončením tělesného růstu. Adolescent pociťuje nové pudové tendence, proměňuje se emoční labilita, sebekontrola, dosahuje formálně abstraktního myšlení. Dochází k rozvoji sebejistoty, sebevědomí, k integraci osobnosti. Procesy probíhají na fyzické, sociální, emocionální, kognitivní i psychické úrovni, kdy jejich souběžnost je akcelerována kulturními, sociálními faktory (Langmeier, 2006, s. 138-139, Vágnerová, 2012, Weis, 2014). Adolescence je obdobím hledání, přehodnocování, zvládnutí vlastní proměny, jejímž cílem je dosažení přijatelného sociálního postavení i tvorby subjektivně uspokojivé, zralejší formy vlastní identity (Vágnerová, 2012, s. 367).

### 2.1 Vývojová koncepce Erika H. Eriksona

Práce se zaměřuje na adolescenci z pohledu **psychosociální teorie Osmi věků E. H. Eriksona**, kterou považuje s akcentem na cílové skupiny za nejucelenější a zkušenostem práce s mladými lidmi nejbližší. Erikson jako neopsychoanalytik navazuje na Freuda, i když na rozdíl o něj mapuje celou dráhu lidského života. Předkládá plastickou koncepci duševního vývoje člověka, členěnou do osmi vývojových fází. Každá etapa je charakterizována prostřednictvím dvou, proti sobě stojících základních tendencí (Erikson, 2002, s. 225-243).

*Základní důvěra x nedůvěra (0-1rok)* – sociální důvěra pomáhá dítěti postupně vyrovnat nelibost způsobenou nezralostí homeostázy. V prodlužujícím se bdění poznává stále více dobrodružství smyslů, vzbuzujících pocit známosti, pocit vnitřního dobra.

*Autonomie x stud (1-3roky)* – dítě potřebuje cítit základní víru v existenci, jež zažívá v prvním období. Ta je trvalým pokladem uchovaným z hněvivých zápasů orálního stadia. Pevné vedení musí dítě chránit před potenciální anarchií dosud nevyevičeného smyslu rozlišování.

*Iniciativa x vina (3-6 let)* – dítě je horlivě snaživé. Nebezpečí spočívá v pocitu viny nad zamýšlenými cíli, činy, v překypující radosti z nových lokomotorických a mentálních sil – činy agresivní manipulace a násilného jednání.

*Výkonnost x méněcennost (6-12let)* – dítě vstupuje do školního světa. Vývoj je rozrušen, pokud jej rodina nedokázala připravit pro školní život nebo pokud nedovede udržovat jistoty dřívějších stadií. Sociálně nejdůležitější stádium, rozvoj sociálních interakcí.

*Identita ega x zmatení (konfuze) rolí (12-19let)* – končí dětství, začíná mládí. Dochází k rychlému tělesnému růstu, přistupuje pohlavní vyspívání. Období hledání vlastní identity.

*Intimita x izolace (20-25let)* – mladý člověk je připraven pro intimnost jako schopnost odevzdat se konkrétním citovým vztahům. Období tzv. *pravé pohlavnosti*, ve smyslu skutečné pohlavní zralosti.

*Generativita x stagnace (26-64 let)* – zakládání rodiny a výchovy další generace.

*Intergita ega x zoufalství (65 - )* – stádium celistvosti, integrity ega, zkušenosti života, dosažené moudrosti v konfrontaci s vědomím konečnosti života a strachem ze smrti.

Bazální podmínkou naplnění každé vývojové etapy je osvojení si klíčové kompetence. Skrze vyřešení daného vývojového konfliktu člověk zraje, dospívá, kontinuálně přechází z jedné fáze do druhé a nově získané síly, ctnosti, kompetence integruje do svého života (Erikson, 1993, 2002, 2008).

### 2.1.1 Identita x konfuze rolí

Adolescenci Erikson (1993, 2002, 2008) pojímá jako střet tendencí vlastní identity versus konfuze rolí. Utváření a nalezení vlastní identity je ústředním tématem adolescence. Pevné pojetí vlastního já, svého místa a smyslu života. Adolescent se ptá: Kdo jsem? Kým jsem? Jsem přijímán ostatními? Dochází ke zpochybňování dosavadních neměnností, stávajícího kontinua. Formování identity je více než souhrnem identifikací v dětství. S narůstající zkušeností je ego schopno integrovat nové identifikace s proměnami libida. Reflektuje nejen biologické podmíněnosti, ale i schopnosti vyvinuté z nadání, z příležitostí, jež nabízejí nové sociální role. Pocit identity je procesem přetvářející se (dřívější, dětské) vnitřní totožnosti v konfrontaci s vlastním významem pro druhé (Erikson, 2002, 2008).

Nebezpečím stádia je konfuze rolí. Odmítání (difuze) rolí představuje nedílnou součást procesu utváření identity jako hybné síly jedince i v kontextu společenského procesu. Měnicí se readaptace na proměnlivé podmínky je zajišťována pomocí loajálních rebelů. Vzdorující mladá lidé jsou hybnou silou společnosti, posouvají ji, tvoří nové podmínky. Vymezuji se „stádnosti“, stádnímu přijímání starých norem (Erikson, 2008, s. 64). Proces formování identity charakterizuje Erikson (2002, s. 77) slovy: „...vynořuje se jako konfigurace, která

*integruje konstituční danosti, svébytné libidinózní potřeby, upřednostňované schopnosti, významné identifikace efektivní obrany, sublimace a konzistentní role.*“ Přesto konfigurace je možná pouze za předpokladu využívání individuálních potenciálů jedince. Problematická konfigurace může být založena na silných pochybnostech o sexuální identitě. V takovém případě nastalé delikventní nebo psychotické epizody nejsou ojedinělé.

Pojítkem mezi vztahem k dětské důvěře a zralé víře je ctnost adolescence – věrnost (fidelity). Přenáší potřebu ochrany ze strany rodičů na učitele, vůdce. Potřeba vůdcovské ochrany je dle Eriksona (2008, s. 195) důvodem, proč má adolescent vášnivý zájem o ideologické hodnoty. Hluboký význam spatřuje v příklonu k ideologiím v rituálech, jako nástrojům potvrzování získávání identity. Eliade (2006, s. 56-58) uvádí, že období adolescence bylo vždy spojováno s iniciačními rituály. Zasvěcení spočívalo ve vykonání řady iniciačních zkoušek, prověřujících dostatek odhodlání, síly, odvahy dospívajícího. Inicie uvádí nového člena (neofyta) do lidské společnosti dospělých, do nové existence i do světa duchovních hodnot.

Mystické iniciační rituály z naší společnosti téměř vymizely. Potřeba ritualizace se transformovala. Spontánní ritualizace se týká zejména interakce s vrstevníky a striktního dodržování rituálů v malých skupinách. Zahrnuje účasti na kulturních, hudebních, sportovních, náboženských, politických akcích jako formami ideologického potvrzení splývajícího s formálními rituály. Setkávají se tak dvě entity – *ritualizace a potvrzení*. Adolescent může jít cestou k psychosociální identitě pouze za předpokladu *potvrzování* vevstupování do přátelství, lásky, partnerských a zejména vrstevnických vztahů. Opakem směřování ke zdravé identitě je *zavržení*, jež může být zdrojem jádrové patologie (Erikson, 2008, s. 77-80). Mladí lidé dovedou být plní předsudků i krutosti vůči všem, kdo se liší. Barvou pleti, vyznáním, etnicitou, kulturním pozadím, zálibami či nadáním. Často i drobnostmi v oblečení, vzhledu, účesu, gestech, jež jsou projevem konformity, náležející k dané skupině. Konformita nebo naopak nesnášenlivost může být chápána jako součást vývojové etapy, tedy obrana proti konzufi rolí (Erikson, 1993, s. 262).

Adolescent se ocitá nejen ve střetu dvou tendencí, z nichž vychází jeho nové „já“. Smýšlí i ve stavu zdálivě protichůdných sil, ve stavu **psychosociálního moratoria**. „*Adolescent myslí ve stavu moratoria, psychosociálního stádia mezi dětstvím a dospělostí, mezi morálkou, jež se jako dítě naučilo a etikou, kterou má rozvíjet jako dospělý*“ (Erikson, 2002, s. 239). Užívá výhod mládí, včetně relativně volných experimentů v sexuálních rolích, zároveň odkládá definitivní závazky, přijetí plné vlastní odpovědnosti. Pohybuje se mezi

morálkou, jež si vytvořil v dětství a etikou, kterou si má osvojit jako dospělý. Pátrá po sociálních hodnotách, které řídí identitu. Je to ideologická mysl. Ideologická perspektiva společnosti, promlouvající k adoslescentovi, který touží po ujištění od vrstevníků a potřebuje najít potvrzení v rituálech, vyznáních a programech, které současně určují, co je zlé, tajemné, nepřátelské (Erikson, 1993, s. 263).

Časný školní věk, kolem 12 roku života, je charakterizován obdobím psychosexuálního moratoria. Zde se střetává s Freudovým obdobím „latence“. Dochází k relativní stabilitě, emoční i sexuální tužby ustupují do pozadí, dochází ke zklidnění infantilní sexuality. Proto ji Erikson označuje jako *psychosexuální latenci* (2008, s. 79).

Nejen zdravý sexuální, nýbrž komplexní psychický vývoj jedince je zajištěn pouze v kontinuálním, harmonickém vývojovém přechodu mezi jednotlivými fázemi. Pouze za předpokladu přirozeného průběhu vývojové etapy může adolescent dospět k vlastní (zdravé) identitě.

## 2.2 Vlastní identita

*„Adolescent se má vyznat sám v sobě a najít své místo ve světě, ověřit si, co dokáže a co vydrží, sám sebe najít v nějakém přesvědčení a životním programu“* (Říčan, 2006, s. 191).

Rozvoj osobnosti, formování osobní identity, přestává být časově ohraničeným vývojovým úkolem dospívajícího, ale stává se celoživotním tématem (Macek, 2010, s. 11). Adolescent přemýšlí o významu seberealizace, sebeuplatnění. Je si vědom vlivů na vlastní chování a prožívání. Bere vážně úvahy o důležitosti pocitu svobody. Není rozhodující, co je správné, užitečné, efektivní, obohacující. Podstatné je, jakou verzi přijímá za svou, s plným vědomím jejich rizik i slabin (Macek, 1999). Stále větší měrou je zdůrazňován význam *sebezodpovědné aktivity* jednotlivce. Schopnosti smysluplně zaplnit volný prostor. Koexistovat s pocitem svobody, volby. Být v souladu s ostatními. S prostředím, v němž se střetávají kulturní vlivy, reprezentující odlišné společenské standardy a hodnoty (Trylík, Macek, Širůček, 2010).

Vlastní seberealizaci adolescent vidí v různých (ideálně tvůrčích) oblastech. Od vzdělávání, přes sportovní aktivity, kreativní tvorbu, experimentální umění až po duchovní směřování. Potřeba duchovního rozměru bytí, *spirituální identita*, je pro některé adolescenty základem životní orientace (Říčan, 2006, s. 220, Cobb, 2014). Potřeba vztahovat k tomu, co člověka

přesahuje, potřeba víry, transcendence je bytostně lidská a tápajícím mladým lidem velmi blízká.

Hledání vlastní identity má interpersonální i sociální charakter. *Sociální vztahy* jsou dějištěm mnoha odmítnutí, napětí, nejistot, vzplanutí, ale i potvrzení a přijetí. V nich adolescent transformuje vztahy s rodiči, sourozenci, kamarády, vrstevníky (Santrock, 2014, s. 163).

Další z řady bouřlivých změn, signalizující dospívání, je *fyzická proměna*. Zevnějšek je součástí vlastní identity. Zjevné proměny nemusí být vždy v souladu s vlastními představami o sobě. Adolescent čelí sociálním reakcím, z nichž klíčové jsou akceptace ze strany vrstevníků. Ze sociálního hlediska je významný růst, výška postavy, fyzická síla u chlapců (Langmeier, Křeččířová, 2006, Santrock, 2014). Sekundární pohlavní znaky jsou nápadnější u dívek. Mimo znaky sexuální vyspělosti hraje u dívek zvláštní význam fyzická krása, atraktivita, jež mohou zajistit sociální prestiž. Vzhled může být zdrojem sebepotvrzení, ale i zdrojem nejistot, úzkostí. Sklony k nejistotám mohou mít narcistní charakter, podporovaný sociokulturními hodnotami „*kultu mládeže*“ a „*ideálu krásy*“ (Langmeier, 2006, Vágnerová, 2012, s. 373-378). Obdobně jako Vágnerová se k fyzickým proměnám adolescenta vyjadřuje i Cobb (2014). Muskulární, vyšší postava chlapce je akceptována i dospělými, ve vrstevnické skupině je vyloženě výhodná. Dává šanci na získání výhodnějšího sociálního statusu. Sekundární pohlavní znaky u děvčat jsou nápadnější, přesto může docházet k rozporu mezi vzhledem a skutečnou vyzrálostí (Cobb, 2014, s. 71). Tělesné změny (Říčan, 2010), milostný život provázený experimenty i mravní postoje, rovněž jako časté emocionální konfuze, vedou adolescenta k zvýraznění introverze, k hlubšímu uzavření se sám do sebe.

Nalézt vlastní identitu znamená pro adolescenta dospět k poznání – kdo jsem. Akceptovat sám sebe. Být sám se sebou v souladu, rozumět svým emocím, být si vědom své jedinečnosti, svébytnosti, vědět, kam patřím, kam směřuji, být zakotven v tradici, ve společnosti i ve svém životě (Říčan, 2006, s. 216). Směřovat ke své budoucnosti, jíž je adolescent, jako mladý dospělý, aktivní tvůrce.

Vedle hledání vlastní identity přináší období adolescence komponenty změn v kognitivně afektivních složkách, přinášející zásadní proměnu v myšlení i prožívání sebe sama.

## 2.3 Kognitivní a afektivní procesy

Kognitivní funkce jsou jednou z hlavních oblastí lidské psychiky, díky nimž člověk poznává svět kolem sebe. V adolescenci dochází k dozrávání pozornosti co do výběrovosti, zaměření, kvality koncentrace a délky trvání. Na straně druhé je koncentrace pozornosti negativně ovlivňována fyziologickými změnami, které mohou zhoršit kvalitu soustředění adolescenta (Vágnerová, 2012, Santrock, 2014).

Afekty jako složky osobnosti, kategorizované dle vzniku, intenzity a délky trvání značí afekty, nálady, vášně (Nicholas, 2008). Emoce (afekty) reprezentují oblast bouřlivého prožívání sebe sama z hlediska potřeb, cílů a osobního významu (Weis, 2014). Adolescent subjektivně hodnotí jevy vnějšího i vnitřního světa. Sebehodnocení a sebepojetí stojí v samém středu vnímání a nahlížení adolescenta.

### 2.3.1 Kognice

Vývoj inteligence v průběhu dospívání nedosahuje jen kvantitativního vrcholu pouhým narůstáním počtu úspěšně řešených problémů, ale mění se zásadně celý způsob myšlení a kvalita myšlenkových operací (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dle **Piagetovy teorie kognitivního vývoje** se adolescent nachází ve *stádiu formálních logických operací*. V myšlení dochází k uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Adolescent umí uvažovat hypoteticky, umí pracovat s abstraktními pojmy, uvažuje deduktivně. Zobecňuje, rozvíjí schopnost interpretovat pozorované výsledky, mění se vztah k časové dimenzi. Pubescent vnímá současnost, adolescent uvažuje o budoucnosti. Rozvíjí se metakognice, odhad vlastních schopností a dovedností. Převládá tendence k introspekci, uvažování o svých kompetencích, o sobě samém. Objevuje se vyšší schopnost řešení problémů pomocí imaginativně emotivních funkcí. Má větší emocionální stabilitu, city jsou součástí vyšších útvarů duševního dění, morální aspekty, sebeřízení, sebeintegrace a kultivace osobnosti (Vágnerová, 2012, Čačka 2000, Santrock 2014, Cobb 2014). Adolescent postupně přechází do stádia komplexnějšího „vidění světa“. Umí jednat nejen ze své perspektivy.

Morální stav adolescenta vystihuje **Kohlbergova teorie morálního vývoje**. Kohlberg (in Santrock 2014, Pacher 2017, s. 47) se domnívá, že správný morální vývoj se může odehrávat pouze za předpokladu zdravého kognitivního zrání. Morální vývoj člení do tří kategorií (předkonvenční, konvenční a postkonvenční), z nichž každá má dvě fáze. Dle Kohlberga

adolescent dosáhl nejvyššího stupně morálního vývoje, tzv. *postkonvenčního jednání*. Fázemi postkonvenčního jednání jsou v raném období *společenská smlouva* nebo přínosnost a individuální práva. Adolescent uznává zákony. Jedná tak, aby byl prospěšný. Druhá fáze, dosažení *univerzálních etických principů*, je vrcholem morálně etického zrání. Adolescent vnímá alternativní morální směry. Jedná dle etických principů spravedlnosti, rovnosti, svobody, svědomí. Rozhoduje se na základě morálních kódů, za nimiž je možné vidět hluboce individuální zásady. K určení stadia, v němž se daný jedinec nachází, využívá Kohlberg tzv. *morální dilemata*, jednoduchých příběhů s morálními zápletkami se dvěma možnými konci (Santrock, 2014, s. 170-174). Kohlberg v teorii vychází z kognitivního vývoje Jeana Piageta (Langmeier, 2006).

Dochází k tzv. *decentraci*. Dospívající má schopnosti představovat si, poznávat a rozhodovat se z hlediska ostatních, nejen ze subjektivního náhledu. Zohledňuje více aspektů, stanovisek a zorných úhlů pohledu (Santrock, 2014, s. 238). Lépe si pamatuje informace, které považuje za hodnotné a přínosné. Období je charakteristické enormním získáváním poznatků, vědomostí. Dochází ke značnému rozšíření strukturální a funkcionální kapacity v procesu zpracovávání informací, což vede k uvědomění si kompetentnosti k řešení problémů, na základě schopnosti nalézat různé varianty řešení (Macek, 2003).

### 2.3.2 Emoce

Emoce z hlediska fylogenetického a ontogenetického představují (Nicholas, 2008, s. 70-72).

**Nižší emoce** – vitální báze organismu. Pocity libosti/nelibosti doprovázející tělesné počitky, celkové tělesné vjemy. Pocity hladu, žízně, únavy, apod.

**Vyšší emoce** – specificky lidské, společensky podmíněné emoce. Jejich existence je dána rozvojem nejvyšších intelektuálních funkcí člověka, nastává právě v období adolescence.

Emoce jsou v adolescenci intenzivní v kontextu prožívání vlastních nejistot. Zranitelnost se projevuje vztahovačností, přecitlivělostí. Občasné reakce mohou být neadekvátní, avšak adolescent vůči svému okolí již není zdaleka tak kritický jako pubescent. Svět, v němž dospívající žije, se nezměnil, změnilo se jeho subjektivní prožívání (Vágnerová, 2012, s. 390-392). Intenzita emoce je mnohy mimo proporce události, která je vyvolala (Santrock, 2014, s. 279). Důležité je chápat náladovost za pomíjivou součást životní etapy. Z adolescenta, ovládaného emocemi, bude jednou dospělý člověk. Vágnerová (2012) apeluje na nutnost odlišit a objektivně zhodnotit emoční výkyvy adolescenta a přiřadit jim správný význam i charakter.



Typická je nechuť projevovat city navenek. Adolescent již není infantilně bezprostřední. Prožitky začíná vnímat za součást intimní osobnosti a není ochoten ji s kýmkoliv sdílet. Skutečné pocity se snaží „maskovat“, zejména pocity smutku, strachu, zranitelnosti. Nezřídka se snaží je skrýt pod maskou vtipkování, legrace, zlehčování (Vágnerová, 2012, Říčan, 2010). Ani pro adolescenta samotného není snadné se v emocích vyznat. Zvyšuje se tendence k přemílání vlastních pocitů, ulpívání na problému, na opakovaném rozebírání různých prožitků, na tzv. *emoční ruminaci* (Vágnerová, 2012, s. 391).

Neufeld, Maté (2019, s. 109-112) reflektují proměny chování adolescentů v západní kultuře. Bazálním postojem je emoční oproštění se, naprosté skrývání skutečných emocí. Největší úctě se těší ti, kteří vyzařují znepokojivý klid, nevykazují sebemenší známky strachu, jsou zdánlivě imunní vůči pocitům studu. Odosobněné chování je v přímém rozporu s vlastní přirozeností emočních projevů, současně je zárodkem patologického chování adolescentů.

Výkyvy nálad v bouřlivější podobě korelují s ranější fází. „*Mladý adolescent může být v jeden okamžik na vrcholu světa a v další moment v temnotách*“ (Santrock, 2014, s. 155). V pozdní fázi, kolem 20. roku, dochází k emoční stabilizaci. K osvojení kompetencí autoregulace, sebeovládání, zvládání problémů. Uvědomování si vlastních emocí je součástí zrání afektivních složek osobnosti (Santrock, 2014).

Vedle složek biologických, afektivních, kognitivních zažívá adolescent výrazné proměny ve vztazích. Vztahy představují pro adolescenta svébytnou, dominantní kategorii zájmu.

## 2.4 Vztahy

Adolescence přináší proměny zejména ve sféře interpersonálních vztahů. Zásadní transformací procházejí vztahy s rodiči. Ti ztrácejí jedinečnou roli neotřesitelné autority. Do popředí výrazně nastupují vztahy vrstevnické. S pohlavním dozráváním následně vztahy partnerské i erotické. Zatímco dítě vnímá obecnou povahu vztahů, adolescent začíná vztahy diferenciovat. Nastupuje lojalita i intimita. Diferenciace vzniká na základě atributů oceňování, sociální výměny a sdílené moci, jež nahrazují formu a funkci vzájemných vztahů. Zkušenost a kognitivní dospělost vytváří nové kategorie vztahů a očekávání (Laursen, Collins, 2012).

### 2.4.1 Vztahy s rodiči

Jednou z možností jak nahlížet na vztahy s rodiči je prostřednictvím vývojové teorie citového připoutání – **Teorie attachmentu Johna Bowlbyho**. Bowlby vychází z Freudovy

psychoanalýzy. Zrod citové vazby vidí, stejně jako Freud, ve vztahu matka – dítě (pečující osoba). Bowlby (1965) ji označuje termínem *připoutaná postava (attachment figure)*. Na rozdíl do Freuda nevidí Bowlby základní orientaci v naplňování psychosexuálních potřeb, nýbrž v zajištění pocitu jistoty a bezpečí jako základní podmínky pro zdravý rozvoj osobnosti dítěte. Princip attachmentu spočívá v nalézání fyzické i emoční blízkosti a ochrany před ohrožením. Citovou vazbu Bowlby definuje jako „*Trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou, zejména v podmínkách stresu*“ (Bowlby, 2010, s. 234). Vazba dítěte je zprostředkována preverbálními projevy pláče, volání, žvatlaní, úsměvu, přidržování se, lokomice a nutričního sání, naplňující funkci vyživovací i emocionální. Všechny tyto formy mají svůj předvídatelný výsledek v rané fázi vývoje, právě blízkostí k matce (Bowlby, 2010, s. 214, 1965).

Teorie attachmentu charakterizuje čtyři základní typy vazebních vztahů:

- *Bezpečná vazba (secure attachment)* – na emoční projevy dítěte přicházejí adekvátní reakce ze strany pečující osoby – fyzická i emoční blízkost,
- *Nejisté vazby (insecure attachment)* – chování matky/rodiče je vyhýbavé, nekonzistentní, odmítavé, nepřátelské,
- *Nejistá – úzkostně ambivalentní* vazba se rozvíjí v nedůsledném, nesrozumitelném, ambivalentním chování rodiče,
- *Nejistá – dezorganizovaná* vazba nastává, pokud chování pečující osoby vzbuzuje strach.

V raném dětství se attachment buduje, v adolescenci bezpečná vazba umožňuje bezpečnou emancipaci. Čím více se sociální prostředí liší od evoluční adaptivnosti, tím větší bude riziko rozvinutí maladaptivních vzorců sociálního chování (Bowlby, 2010, s. 152, 1965). Na základě internalizace pocitů, očekávání, zkušeností ve vztahu k pečující osobě si dítě vytváří tzv. *vnitřní model citové vazby*. Adolescenti s jistou reprezentací citové vazby (Štefánková, 2011) jsou charakterizováni jako flexibilnější v hodnocení situací, méně bojácní, více konstruktivní, aktivní, s adekvátními projevy emocí, se zralejšími sociálními kompetencemi. Bowlby (2010), Štefánková (2011) rozlišují mezi starými a novými vnitřními modely citové vazby. Staré modely se budují v důsledku rodičovských reakcí v prvním roce života dítěte. Nové modely reflektují řečové diskurzy se staršími a moudřejšími osobami.

Hluboké, bezpečné a nekonfliktní vztahy, mohou usnadnit proces emancipace, nutný pro osobní zrání (Bowlby, 1965, Langmeier, Krejčířová, 2006). Langmeier (2006, s. 153-155) poukazuje ovšem na nebezpečí příliš svazujících vztahů. Pokud je adolescent na rodičích závislý, nedochází k dostatečné emancipaci, může se láska a respekt změnit v nenávist a pohrdání. U jedinců, kteří neumějí saturovat pocíťované nejistoty a úzkosti, se mohou rozvinout neurotické psychopatologie, jako například u dívek mentální anorexie, bulimie.

*„Na bázi emoční vzájemnosti s rodiči může adolescent budovat své hodnoty a názory a bezpečně je před rodiči i zastávat“* (Macek, 2003, s. 31, Štefánková 2011).

#### 2.4.2 Vztahy s vrstevníky

V adolescenci se vrstevníci stávají referenční, generační skupinou, poskytující emocionální a sociální oporu. Ve vztahu s vrstevníky si adolescenti saturují nejistoty z rozvolňujících se vztahů s rodiči a stávají se důležitým kontextovým faktorem (Vágnerová, 2012, s. 422).

**Teorie citové vazby attachmentu** u vrstevnických vztahů přináší dva modely. **Model kompenzační (konkurenční)**, kdy adolescenti hledají podporu ve vrstevnickém prostředí za účelem uspokojení neuspokojených potřeb z rodinného prostředí. Orientují se do světa přátel a vrstevníků (srov. Neufeld, Maté, 2019). **Model kontinuity** predikuje zachování kvality vztahů rozvinutých v rodině, rozšiřující se v nové formě na vrstevníky. Spíše než vztahová konkurence je žádoucí uspokojovat vztahy v obou „světech“. Integrovat je a doplňovat (Štefánková, 2011, Bowlby, 2010, 1965).

Důvěra a emoční souznění s rodiči poskytují možnost jistěji vyjít vstříc vrstevníkům. Sebejistější adolescent projevuje větší míru zájmu, pochopení, důvěry, menší intenzitu konfliktů a odmítání. Snáze se může identifikovat s vrstevníky. Sdílí společné názory, hodnoty i preferovaný způsob života (Širůček, Širůčková, 2008, s. 55-56). Přátelské vztahy umožňují procházet bouřlivým obdobím prostřednictvím řešení konfliktů, nasloucháním, empatií a budováním důvěrnosti. Důležitost přátelství lze shrnout do šesti základních oblastí: společnost, stimulace, fyzická podpora, podpora ega, sociální srovnání a intimita (Cobb, 2014, Santrock, 2014).

Vrstevnické skupiny jsou prostředkem sociálních interakcí, nikoli cílem. V. Seltzerová (1989 in Macek 2003) si všímá dynamiky skupin, kterou označuje „*vrstevnická aréna*“. Ve vztazích jde převážně o střet a konfrontaci. Na počátku adolescence dochází k proměně vztahového rámce. Primárně není důležité přátelství, nýbrž fyzická přítomnost druhých, s nimiž je možné sdílet, rezonovat, srovnávat se, vyjadřovat se a těžit ze zpětných vazeb

(Macek, 2003). Ve vzájemném poskytování názorů, pocitů, strategií chování je možné „zkoušet“ sám sebe. Tyto vztahy mají instrumentální povahu. Jsou prostředkem v hledání vztahu k sobě samotnému (Macek 2003, s. 57). K nim se přidávají pocity vlastní významnosti, pocity moci a vlivu (srov. Vágnerová 2012).

V rané adolescenci převažuje utváření skupin z jedinců stejného pohlaví – *skupinová izosexuální fáze*. V pozdější fázi adolescence nastupuje potřeba intimní párové blízkosti. Adolescent upřednostňuje *individuální izosexuální fázi*, v nichž emoční blízkost umožňuje sdílení důvěrných (nejdůvěrnějších) osobních pocitů, názorů. Přátelství poskytuje odlišný sociální rámec než skupinové kamarádství. Jedinci se nemusejí přizpůsobovat skupinovým normám, hierarchii, oba přátelé mají stejnou hodnotu (Langmeier, 2006, s. 154). Prohlubují se vztahy přátelské a své místo zaujímají vztahy partnerské.

### 2.4.3 Vztahy partnerské (erotické)

S psychosexuálním vývojem jedince souvisí navazování partnerských vztahů. Počátky vnímání sexuální identity se objevují v pubescenci. V adolescenci se intimní vnímání vztahů prohlubuje. Sexuální chování je ovlivněno sociokulturními vlivy, přesto zásadní vliv mají hormonální, chemické a neurologické reakce, řídící sexuální aktivitu dospívajících. „*Milostný život je v adolescenci intenzivní a rozmanitý, šťastný i nešťastný. Na sex a erotiku se myslí, o vztazích se mluví*“ (Říčan, 2010, s. 202).

Dospívající se ocitají v nové fázi přátelských vztahů. Nejprve dochází k vytváření *malých skupin, part (cliques)*. Následuje fáze, spojující menší skupiny do více početných (crowds), ideálně kolem 20ti členů. Typickou aktivitou jsou párty, mejdany, příležitosti k navazování prvních *heterosexuálních erotických kontaktů*. Ve třetí fázi, vlivem účasti na častých společenských akcích, se utváří první *partnerské heterosexuální vztahy*. Ve čtvrté fázi dochází ke vzniku nových *partnerských heterosexuálních skupin*. V pozdní adolescenci se velké skupiny většinou rozpadají a vznikají malé skupiny na bázi *hlubšího přátelství mezi páry* (Dunphy, 1963 in Macek 2003, s. 57-59).

Adolescent se potřebuje zamilovat. Zamilovanost vychází z hlubokého porozumění, vázanosti, oddanosti, vycházející ze stejných či podobných rysů osobnosti. Za příznivých okolností vyústí takový stav v autentický erotický vztah (Langmeier, 2006, s. 155-156). Status (mít či nemít partnera) je významnější než samotná povaha romantického vztahu. Zásadní je fyzická přitažlivost, behaviorálně vyjádřená líbáním, hlazením, objetím, dotyky. Romantické vztahy vytváří prostor pro zkoumání sexuálních pocitů (Lacinová,

Michalčáková, 2012, s. 63). První sexuální styk má i sociální význam, neboť zvyšuje prestiž v sociální skupině (Vágnerová, 2012, s. 439).

Období romantických vztahů bývá označováno jako *polygamní stádium sexuálního vývoje*. Své místo má experimentace s erotickými vztahy. Prinstein, Meade, Cohen (2003) prezentují výzkumy, z nichž vyplývá, že kromě rodinných, komunitních a mediálních vlivů jsou právě nejlepší přátelé, kdo nejvíce ovlivňují sexuální chování dospívajících. Prezentují dostupnou, relevantní referenční skupinu. Bývají zdrojem informací o praktikách, normách, rizicích spojených se sexuálním chováním.

Romantický partner se dle teorie attachmentu stává významnou figurou ve čtyřech behaviorálních systémech, a to – afiliace, sexuálně-reprodukční funkce, attachment a péče. Období pozdní adolescence je provázeno tlakem na nové citové vazby (attachment figures), dochází k transformaci vztahů s rodiči, často provázené odchodem mladého jedince z domova (Bowbly, 2010, Lacinová, Michalčáková 2012, s. 64).

## 2.5 Rizikové chování

Afektivní chování a vyšší míra konfliktů v rodině je zaznamenána především u adolescentů s rizikovým chováním (Říčan, 2010, Weis, 2014). Dynamika somatických, psychických i sociálních změn činí mladého jedince zranitelným. U části mládeže, nedostatečně ukotvené ve funkčních vztazích, lze sledovat projevy **rizikového chování**. Takové chování může ohrozit plnění běžných vývojových úkolů, plnění očekávaných sociálních rolí, získávání základních dovedností, smysl pro adekvátnost, správnou přípravu na přechod do další životní dráhy (Jessor, 1998). Z terminologického hlediska rizikové chování zastřešuje jednání a chování v praxi označované – *problémové, maladaptivní, protispolečenské, abnormální, disociální, asociální, antisociální, delikventní a deviantní chování* (Dolejš, Orel, 2017, s. 29-30).

**Syndrom rizikového chování dospívajících (SRCH-D)** je jedním z rozhodujících faktorů morbidity i mortality dospívajících ve všech západních zemích. Zahnuje oblasti (Kabíček, Sulek, Mizerová, 2010):

- abúzus návykových látek,
- poruchy chování (agrese, delikvence, kriminalita, suicidální chování),
- předčasný pohlavní život (promiskuitní chování, pohlavní nemoci, časná těhotenství).

Klíčovým faktorem je frekvence a rozsah rizikového chování. Ne všechny rizikové projevy musí být nutně formami maladaptivního chování (Weis, 2014). Z vývojové perspektivy se může jednat o důležitou socializační funkci. Adolescent potřebuje riskovat, experimentovat, projevovat se v exploračním chování (Širůčková, in Miovský, s. 51).

Rizikové chování adolescentů se odehrává často ve školním prostředí. Škola sice nevychází jako samostatný rizikový faktor (Matějček, 2017), avšak v našich podmínkách lze školu za možný rizikový vliv považovat. MŠMT ve strategii primární prevence 2013-2018 uvádí rizikové projevy – interpersonální agresivní chování (šikana, rasová nesnášenlivost, diskriminace, extremismus), delikventní chování (vandalismus, sprejerství, krádež), spektrum poruch příjmu potravy, nedostatečná nebo extrémní pohybová aktivita, působení sekt, sexuální rizikové chování (Dolejš, Orel, 2017). Zejména u adolescentů je patrné rizikové chování ve vztahu k institucím ve formě záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole. Riziko rozvoje delikventního chování se váže na typy preferovaných vrstevníků (Mioviský 2015, Macek 2003, Jessor, Turbin, Costa, 1998).

Rizikové projevy jsou *komplexními kategoriemi chování*. Dolejš, Orel (2017, s. 30) hovoří o „koktejlu“ několika proměnných. Provázanost projevů se integruje do formy životního stylu. Rizikový životní styl má dopady na dvě základní oblasti – poškozování sebe sama (zdraví) a poškozování společnosti, jejích zájmů a hodnot (Mioviský, 2015). Vznik a rozvoj rizikového chování adolescentů má své příčiny i determinanty.

### 2.5.1 Determinanty rizikového chování

Na výskyt rizikového chování působí **protektivní** a **rizikové faktory**. K rizikovým faktorům se řadí **osobnostní rysy** (zejma impulzivita), **biologické predispozice** (hormonální systém, tělesná konstituce), **vlastní chování jedince**, **sociální prostředí** i **výchova**, kdy autoritativní i příliš liberální výchova podporují výskyt rizikových aktivit. V neposlední řadě jsou rizikovými **vrstevníci** i sama **společnost**. K protektivním faktorům patří **vyšší inteligence**, **sebeúcta**, **sebedůvěra**, **rozvážnost** a **přívětivost** (Dolejš, Orel, 2017, s. 29-32). K rizikovým faktorům stále častěji patří expanzivně narůstající vliv masmédií a moderních technologií (Macek 2003, Sak 2004, Santrock 2014). Průměrný český adolescent hraje digitální hry 1,60 hodiny, o víkendu o necelou hodinu více, tedy 2,37 hodiny. Přičemž riziková hranice pro rozvoj závislosti je více než dvě hodiny denně na internetu. Tolik času tráví hraním digitálních her více než třetina mladých do 19 let (Národní monitorovací středisko pro drogy a závislosti, 2019).

Rizikové faktory působí ve třech modalitách. První modely rizikového chování vychází ze **sociálního okolí** adolescenta. Například kouření v rodině, nadměrná konzumace alkoholu nebo návykových látek. Druhou modalitu tvoří **příležitosti** k rizikovému chování. Dostupnost zdrojů k uskutečnění rizikového chování (dostupné cigarety nebo alkohol). Následně příležitosti k rizikovým aktivitám (členství v delikventní partě). Poslední modalitou je **náchylnost k rizikovému chování**, způsobená například frustrací či pocitem selhání (Jessor, Turbin, Costa, 1998). Dolejš, Orel (2017) věnují pozornost rizikovým vlivům zneužívání legálních i nelegálních látek i kriminalitě mládeže.

Determinanty rizikového chování nelze generalizovat. Zásadní roli v jednání vždy sehrávají individuální postoje, vůle, odvaha, zralost. Klíčové jsou vnitřní dispozice jedince, **resilience** jako houževnatost či odolnost lidského ducha, navzdory negativním podmínkám směřovat k pozitivnímu vývoji (Helus, 2009, s. 18, Saleebey, 2001). Odolat tendenčně negativním vlivům a uchovat si prosociálně orientované chování i zdravý vývoj.

Podkapitolou rizikového chování se uzavírá kapitola věnovaná adolescenci. Práce se zde zaměřila na aspekty psychologického rámce vývojové etapy, s cílem reflektovat rizika a oblasti dramatických změn v adolescenci. Na adolescenci nahlíží prostřednictvím Teorie Osmi věků E. Eriksona (Erikson, 1993, 2002, 2008). Mapuje klíčové momenty vlastní identity. Fokusuje kognici z pohledu teorie kognitivního vývoje J. Piageta (Čačka 2000, Santrock 2014, Langmeier, 2006) i Kohlbergovy teorie morálního vývoje (Vágnerová, 2012, Santrock 2014). Zabývá se emocemi i emocionalitou dospívajících. Zvýšenou koncentrací věnuje klíčové oblasti vztahů. Vztahy s rodiči uchopuje prostřednictvím citové vazby – Teorie attachmentu J. Bowlbyho (Bowlby, 2010). Zaznamenává zásadní vztah k vrstevníkům i utváření partnerských vztahů. Akcentuje rizikové chování adolescentů. V jeho rámci se vztahuje k syndromu rizikového chování dospívajících (SRCH-D) (Kabíček, Sulek, Mizerová, 2010), včetně determinant sociálně rizikového chování s jejich protektivními i rizikovými faktory (Dolejš, Orel, 2017).

### 3 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Práce se v této kapitole věnuje vybraným sociální prostředí, jimiž jsou obklopeni adolescenti z cílových skupin provedeného výzkumu. **Prostředí** je centrálním tématem sociální pedagogiky. Kořeny tématu nacházíme v polské sociální pedagogice. Její zakladatelka H. Radlinská chápala prostředí jako soubor hmotných i nehmotných podmínek zahrnující víru, vědu, umění, ve kterých jedinec žije a které mají dlouhodobý vliv na jeho osobnost (Lorenzová, 2017, s. 74-75, Kraus 2008). Prostředí je charakterizované jako životní prostor člověka, kde entity – člověk a prostředí- jsou ve vzájemné interakci. Ovlivňuje vývoj a rozvoj jedince, stejně jako jedinec svojí prací prostředí přetváří, formuje, mění. Sféry vlivů se promítají do vztahů mezi lidmi navzájem, mezi lidmi a kulturou, mezi lidmi a přírodou (Kraus, Poláčková, 2001, s. 99-100). Sociální pedagogika pracuje s životním prostorem jedince, s akcentem na kulturní a sociální aspekty. „*Prostředí je považováno za otevřený systém, které reaguje na rozmanité podněty*“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 1998, s. 24).

Práci je, ve vnímání cílových skupin, blízký Thierschův **koncept každodennosti a každodenního světa (Lebenswelt)**, přinášející realistický náhled na sociální realitu dětí a mladých lidí. Lebenswelt představuje sociální i materiální životní okolí. Vychází ze sloučení neformálních vzdělávacích procesů v každodenním světě spolu s podporou vlastního smyslu. Jde o tvorbu obecných podmínek, které se týkají dětí, rodiny, mládeže, stejně jako podpora sociálních iniciativ a sítí v dané městské části či lokalitě. Z nich plyne sociokulturní determinace dění v rodině, ve vrstevnické skupině, komunitě (Theirsch, 2008, s. 120-125). Koncept Lebenswelt je možné vyjádřit jako nově rekonstruující se proaktivní lokálně komunitní okolí (Lorenzová, 2017).

Kraus (2008, s. 76-77) rozeznává dvě základní funkce prostředí. **Situační funkce** manifestuje, že každá výchova odehrávající se v konkrétním prostředí domova, třídy, hřiště, internátu, tábora, tělocvičny vytváří vnější podmínky pro výchovu. **Výchovná (formovací) funkce** je veličinou s přímým výchovným vlivem. Zejména děti a mladí lidé se chovají rozdílně vlivem prostředí. Kvalita podmínek prostředí se odráží na chování jedince, mohou se však přímo promítat i do výkonu dítěte, například ve školním prostředí.

Pro zdravý, přirozený rozvoj jedince je rozhodující kvalita, funkčnost, stabilita přirozeného rodinného, školního, lokálního i akcentovaného vrstevnického prostředí.



### 3.1 Rodinné prostředí

Rodina jako „*institucionalizovaná bio-sociální skupina, vytvořená přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistuje pokrevní pouto, a z jejich dětí*“ (Výrost, 2001, s. 304) v posledních letech prošla výraznými změnami. Proměňuje se sociální struktura ve smyslu historických změn, vývojové fáze konkrétní rodiny i změny systémů, do nichž rodina patří (Výrost, 2001, s. 314). Přesto nadále představuje unikátní, nenahraditelnou instituci. Jak uvádí Matoušek (2003, s. 11), kulturní varianty se liší pouze v tom, kolik generací společně žije, jak jsou rozděleny role a postavení jednotlivých členů, včetně dětí, případně s kolika legitimními partnery může současně dospělý člen žít.

Pro příznivý vývoj/rozvoj dítěte je zásadní zdravé rodinné prostředí. Zvláště důležitá je bezpodmínečná láska rodičů jako bezpodmínečná akceptace existence a jedinečnosti dítěte. V rodině děti zažívají první pocity náklonnosti, lásky, sympatií, přátelství, ale také strachů, obav i vzdorů. Rodiče v kontextu každodenních interakcí předávají dětem základní komunikační, hygienické, kulturní, stravovací návyky, životní postoje i hodnotové orientace (Matějček, 2017, Nicholas, 2008). „*Dítě si nemůže osvojit žádoucí dovednosti, postoje a hodnotovou orientaci, aniž by nebylo vystaveno trvalému působení angažovaných dospělých pečovateli*“ (Matoušek, 2003, s. 183).

Z pohledu naplňování základních funkcí (biologicko-reprodukční, emocionální, sociálně-ekonomická, ochranná, sociálně-výchovná a rekreační) (Kraus, 2008), rodiny členíme na:

**Funkční rodina** – naplňuje základní funkce. Vnímá a respektuje hranice mezi jednotlivými subsystémy rodinného systému. Klíčovou charakteristikou hranic je permeabilita mezi subsystémy i mezi rodinou a okolím.

**Problémová rodina** – naplňuje základní funkce, i když u některých z nich, například u ekonomické funkce může docházet k poruchám. Není ohrožen zdravý vývoj dítěte. Nízká permeabilita vypovídá o neangažovanosti, rigiditě, izolovanosti členů rodiny. Vysoká permeabilita naopak může souviset se ztrátou nezávislosti jednotlivých členů.

**Dysfunkční rodina** – jsou vážně narušeny základní funkce. Nevhodné a nezralé chování alespoň jednoho z rodičů poškozuje individuální rozvoj členů rodiny, jsou ohrožovány zdravé vztahy mezi členy rodiny. Rodina není schopna sama problémy zvládnout a řešit. Nutná je institucionální pomoc.

**Afunkční rodina** – charakteristická je neexistencí hranic rodinného systému, s výraznými komunikačními poruchami, zanedbáváním základních potřeb člena/členů rodiny. Zázemí rodiny bývá poznamenáno násilím, zneužíváním, sociální a materiální deprivací. Časté jsou různé formy násilí (psychické týrání, ponižování, zesměšňování, přehlížení, fyzické útoky, aj.). Pokud mají být děti chráněny před násilím, stává se to komplikovanějším, pokud neexistuje shoda ohledně koncepce dětství, je zpochybněna pevná věková hranice dětství a schází podpora dítěte. Častým rysem afunkčních rodin je psychické onemocnění některého rodiče. Objevuje se abúzus na alkoholu, návykových látkách, dochází k ekonomickému, ale i sexuálnímu zneužívání člena rodiny, často dětí (Matoušek, 2003, s. 187-191, Friel & Friel 2010, s. 70-76, Bullough, 2012).

Své místo zaujímají **rodiny neúplné**. Ty však nemusejí nutně vykazovat žádné znaky nefunkčních rodin. Přesto se negativní dopady neúplných rodin projevují především v rodinách, kde schází otec (Matoušek, 2003, s. 128). Zřejmé jsou rovněž korelace v chování dospívajících a materiální úrovni rodiny, přičemž negativa jsou patrná v obou polaritách. Roli sehrávají faktory sociálního vyloučení i nadprůměrná životní úroveň. Rovněž koresponduje chování dětí s pracovní vyčerpáním obou rodičů. „Často se setkáváme s moderním modelem rodiny jako dvoukariérovým“ (Kraus, 2008, s. 85). Rodina je tak zdrojem nejen podpory, ale také stresu, přetížení (Matoušek, 2003, s. 184, Bullough, 2012).

Rodinné prostředí jako zdroj elementárního vlivu, se všemi pozitivními i negativními faktory, ustupuje v adolescenci zájmu vrstevnických skupin.

### 3.2 Vrstevnické prostředí

Vrstevníci představují složitou, mnohvrstevnou, pro adolescenty klíčovou entitu. Mají zásadní vliv na způsob trávení volného času, oblíbení, vyjadřování, výběr hudby, způsob komunikace, postoje i hodnotové orientace. Vrstevnické skupiny mají své cíle, vnitřní hierarchii, systém hodnot i vnitřní sankce. Elementární význam sehrávají v naplňování potřeby být přijat, někam patřit. Dospívající snadno přizpůsobují hodnotám skupiny (Cobb, 2014, Langmeier, 2006, Helus, 2009). Vágnerová (2012, s. 423-425) uvádí, že vrstevnická skupina je oporou v procesu vytváření individuální identity. Identifikací se skupinou adolescent snižuje vlastní nároky individuální zodpovědnosti, zároveň se zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty. V prostředí vrstevnických skupin dochází k uspokojování psychických potřeb, k nimž patří adolescentní *potřeba stimulace*, naplňovaná ve společných aktivitách, prožitcích, sdíleném dobrodružství, zábavě, někdy i nebezpečí. Dále potřeba

*učení se* od neformálních autorit, včetně osvojování si experimentálních řešení sociálních situací. V neposledku jde o naplňování *referenčního významu* jako základu pro porovnání, kooperaci, soupeření, ale i podporu a pomoc. Vrstevníci vzájemně oceňují jiné kompetence a dovednosti než rodiče/dospělí.

V dospívání dochází k odmítání mnohých rodičovských hodnot. Vrstevníci jsou zdrojem experimentování s novými elementy, rozličnými formami vzdorujícího chování, včetně kouření, užívání drog a alkoholu. Navzdory tomu, že rebelující chování může být často zdrojem mezigeneračních konfliktů, pomáhá mladým lidem v integraci do společnosti (Lie, Brym, 2006, s. 107).

Nekonvenční pohled na vrstevnické vztahy přináší Neufeld a Maté (2019, s. 26-29). Psychologové poukazují na změnu kontextu výchovy. Dochází k rozpadu tradičních vazeb na rodiče, nahrazované téměř patologickou orientací na vrstevníky. Rodiče jsou „nahrazení“ vrstevníky v primárním vazebním vztahu. Ztrácejí tak spojení se svými dětmi. Přicházejí o přirozenou moc, autoritu, o možnost zralého, výchovného vedení, mentorskou roli, možnost předávání skutečných hodnot. Rodiče/dospělí přestávají být pro své děti ochranným štítem. Hledáním vzorů v nezralých jedincích a identifikací s nimi vede k narušení zdravého vývoje osobnosti prakticky ve všech oblastech kognitivních i afektivních složek. „*Vzestup dětské kultury, oddělené a odlišné od mainstreamové kultury doprovází nárůst kriminality, násilí, šikany a delikventního chování mezi dětmi a mládeží*“ (Neufeld, Maté, 2019, s. 27).

Vrstevnické komunity se nejčastěji utvářejí v lokálním prostředí.

### 3.3 Lokální prostředí

Lokální prostředí je teritoriálně, demograficky ohraničený, institucionální prostor člověka s regulativním charakterem, spojený především s bydlením. Je místem, v němž lidé sdílejí společné normy, hodnoty, tradice, symboly, užívají společných institucí a služeb (Kraus, Poláčková, 2001, s. 126). Procházka (2012, s. 122) vnímá lokální prostředí jako mix geografických, environmentálních a sociálních faktorů, jako „*kulisu, v níž se odehrává náš vývoj, naše výchova, ale disponuje i rysy, jež mají významný formotvorný charakter.*“

Rysy lokálního prostředí jsou demografické, komunikační, ekonomické, věcně – prostorové, sociálně kulturní a osobnostně – vztahové znaky, zachycující celkovou ekonomicky sociální strukturu dané lokality, včetně základních demografických charakteristik obyvatelstva (Kraus, 2008, s. 94-95)

Primární členění lokality je v dimenzi městského a venkovského prostředí. (Klapilová, 1996, Kraus, 2001, s. 126). Rozdíly mezi městy (velkoměsty) a venkovem se vyznačují prostřednictvím sociálních vztahů, pracovních a profesních příležitostí, velikostí teritoria, vazbou na tradice. Rysy lokálního prostředí lze nalézt u Krause i u Wroczynského (Kraus, 2001, s. 129 srov. Wroczynski in Procházka, 2012, s. 122). Oproti Wroczynského obecnější klasifikaci je Krausovo pojetí detailnější. Kraus (2008, s. 95-98) rozlišuje mezi tradičním a současným venkovem, s reflexí základní společenské proměny, pronikající i do uzavřenějšího, venkovského prostředí. Porovnává profesní rozmanitost, sociální kontrolu, poukazuje na rozdíly v rodinných vazbách, v mezilidských vztazích (institut sousedství). K výraznému oslabení charakteristických rozdílů mezi městy a venkovem dochází díky moderním technologiím, všeobecné dostupnosti informací, značným rozvojem menších měst, komercializací, globalizací i snazší dostupností kulturního života.

Porozumění formujícím vlivům prostředí, v konkrétním kontextu jedince, navozuje sociálně – psychologický náhled. John D. DeLamater (2015, s. 187-195) sociální struktury jedince vidí pozměněny vlivy městského a venkovského prostředí. Diferenciace se manifestují ve třech sociálních oblastech života jedince. První jsou *sociální role*, které člověk zaujímá a které modifikují jeho chování. Druhou oblastí jsou *sociální sítě*, v nichž adolescent realizuje mezilidské vztahy. Zejména pak základní vztah mezi členy rodiny a kamarády. Třetí oblast představuje *sociální status*, prestiž či postavení na společenském žebříčku. Pro adolescenta může prestiž představovat například typ školy, jakou navštěvuje, dostupnost školy, zvolený obor studia, úspěšnost v mimoškolních aktivitách, úspěšnost ve sportu, v hudbě, kreativní tvorbě apod.

Uvedená přirozená prostředí (rodinné, vrstevnické, lokální), ve spojitosti s dospívajícími integruje školní prostředí, jako institucionální milieu.

### 3.4 Školní prostředí

Školní prostředí je průsečíkem přirozených prostředí jedince. Dospívající se v lokalitě setkávají s vrstevníky především ve škole. Školní prostředí je výraznou komponentou vlivu. Jedině v souladu s rodinným prostředím může škola dosahovat efektivity v institucionálním formování osobnosti. Sloma (2001 in Lorenzová 2019) uvádí **koncept otevřené školy** jako součást lokálního prostředí. Koncept je zaměřen na podporu učení dětí ze sociálně méně podnětného prostředí, na koordinaci spolupráce společenských institucí, na individuální intervenci, včetně realizace a koordinace programů prevence.

Škola je z hlediska institucionální logiky zaměřená na budoucnost. Život dětí mimo školu je naproti tomu orientován na současnost (Bönisch, 2019, s. 22). Dle Bönische (2019) je proto důležité školu chápat jako „**životní prostor**“, zahrnující nejen organizačně obsahovou stránku, spolu se zájmy dospělých, ale především vnímání životních potřeb dětí a mládeže. Škola má umožnit prožívat zajímavý školní život, vytvářet příležitosti k aktivním činnostem, podporovat děti a mládež kvalifikovaně zvládat každodenní školní povinnosti, vyplývající ze statusu „být žákem“.

Edukační proces bývá často spojován s tématem **školního klimatu**. Takové klima obsahuje dlouhodobé sociálně-psychologické jevy interakce, komunikace, sdílení, vnímání, hodnocení, reagování všech aktérů v rámci školy, žáků, pedagogů, nepedagogických pracovníků, rodičů (Bendl, 2016, s. 12, 88). Školní klima přímo ovlivňuje studijní výsledky žáků, včetně jejich motivace k výkonu. Škola jako vzdělávací instituce vychází z **kurikula** – explicitního plánovaného i neplánovaného učení, učebních plánů, osnov, výuky, i **skrytého kurikula** – implicitně obsahujícího postoje, pravidla, způsoby chování, nezamýšlené, ovlivňující jednání a chování žáků (Průcha, 2002, s. 236-237, Bendl, 2016).

Do školního prostředí pronikají stále nové vlivy, korespondující s makrosociálními změnami z oblastí sociálně ekonomických, technologických i sociálně psychických. Práce věnuje pozornost dvěma tématům, která však dalece přesahují hranice školního prostředí. Oba fenomény byly vybrány s ohledem na aktuální problémy současných žáků středních odborných škol jako cílových adolescentů provedeného výzkumu.

### 3.4.1 Internet (sociální sítě)

Novým jevem je přijetí virtuálního prostředí, zkonstruovaného na struktuře žitého, reálného světa. Fluidní kyberprostor je místem, kde se odehrává veškerá elektronická interakce mezi subjekty, a to prostřednictvím elektronického displeje (Robins, 2003). Zásadní vliv v konceptu kyberprostoru mají internet a sociální sítě. Zatímco ještě v roce 2000 se Petr Sak (2004) orientuje na to, kolik času mladí lidé stráví u TV, dnes mladí lidé většinu svého času setrvávají na sociálních sítích. Čeští adolescenti ve věku 16-24 let jsou v aktivitách na sociálních sítích na samé evropské špičce. Aktivních je 97% adolescentů, jak vyplývá z výzkumů Eurostatu z roku 2018. „*Moderní dětství se zdá být tak ovlivněno médii, že je často popisováno jako mediální dětství*“ (Myers, 2006, s. 289).

Unikátní zájem mladých lidí se soustřeďuje na tzv. *youtubery (influencery)*. YouTube reprezentuje tzv. *participativní kulturu*, představující změnu v logice zacházení a vytváření

mediálních obsahů. Fanoušci jsou vyzýváni k aktivní účasti ve vytváření a rozšiřování nových obsahů. Producenty tak již nejsou pouze tradiční mediální instituce, ale obsahově se podílejí samotní uživatelé. Audiovizuální materiál obsahovým provedením a stylistickým zaměřením zasahuje do všech žánrových stylů současné audiovizuální tvorby, mění i podoby virtuálních komunit, utvářejících se na základě preferovaných obsahů (Jenkins, 2006, s. 290-301). Youtubeři na platformách Facebook, Instagram, Twitter a jiné intenzivně ovlivňují své folowery. Masu, na niž mohou působit, lze dobře vidět na příkladu Davida Dobrika, youtubera, figurujícího v posledních letech na předních příčkách žebříčku českých a slovenských influencerů, s 22ti miliony sledovatelů (Forbes.com).

Negativa elektronických médií jsou prakticky absolutní dostupnost internetu a sociálních sítí, změna způsobu komunikace, oslabování skutečných komunikačních dovedností, inhibice přátelských vztahů, zvyšující se atomizace společnosti i rozvoj patologických jevů. Dochází k závislosti na internetu, označované termínem **netolismus**. V ničem se neliší od závislosti na návykových látkách. *Jde o neschopnost jedince mít kontrolu nad svým užíváním internetu* (netolismus.cz). Přínos moderních technologií lze spatřovat ve vlivu na rozvoj, prohlubování zájmů, koníčků, znalostí.

Vedení dětí a dospívajících k mediální gramotnosti, osvojování si dovedností mediální komunikace a práce s médii je cílem *mediální výchovy*. Ta je tematicky na školách součástí tzv. *Průřezových témat*, reprezentující rámcové vzdělávací programy, které obsahují okruhy aktuálních problémů současného světa (Národní vzdělávací program, 2018). Nejdůležitějším faktorem v „*mediální výchově*“ jsou však rodiče (Šťastná, Wolák, Cigánková, 2014). Na jedné straně za výchovou stojí rodičovská kontrola, důslednost, na straně druhé rodičovský příklad, kdy dítě přirozeně přebírá návyky, zvyklosti, jednání, jež vidí v domácnosti.

### 3.4.2 Šikana

Šikana jako sociálně patologický jev se v posledních přibližně dvaceti letech přesunula z ryze mužského prostředí (vojenské, výchovné, nápravná zařízení) do prostředí školního. Jedním z přirozených rysů dětství i dospívání je hravost, jako přirozená součást mezilidských vztahů, tu je však nutné oddělit od projevů šikany. Bönisch (2019, s. 91) uvádí – existují otevřené vývojové a přechodové fáze (puberta a adolescence), ve kterých nejistota a bezmocnost ve vrstevnické kultuře vře a ve špatném školním klimatu se mohou vyvinout v šikanující jednání. Kolář popisuje patologické chování „*jako chování, kdy jeden*

*nebo více žáků úmyslně, většinou opakovaně týrá a zotročuje spolužáka či spolužáky a používá k tomu agresi a manipulaci“* (Kolář, 2011, s. 32). Metodický pokyn MŠMT (2016) k řešení šikany ve školách říká, že šikanování je mimořádně nebezpečná forma násilí, která ohrožuje naplňování zásad a cílů vzdělávání ve škole a školském zařízení.

Z výzkumů PISA (2015) vyplývá, že až 25% žáků českých škol se setkalo se šikanou, což znamená, že tuto zkušenost má každý 4. žák (Hronová, 2019). Přestože v současnosti nemalá část školských zařízení má pozici metodika prevence nebo zřízena školská poradenská pracoviště, sestávající z výchovného poradce, metodika prevence, případně psychologa, výjimečná není stupňující se agresivita žáků. Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, (2015, s. 736-740) uvádí: stoupá počet projevů agresivního chování mezi dětmi a mládeží; zvyšuje se brutalita agresorů; snižuje se věk agresorů. Nebezpečí šikany spočívá v jejích dalekosáhlých důsledcích. U obětí může docházet k závažným psychickým traumatům s dlouhodobými následky. Možný je rozvoj psychických poruch, duševních onemocnění, strach z navazování sociální vztahů, sociální izolace, rozvoj (nárůst) depresí, sebevražedné úvahy, úzkosti, internacionalizace pocitu ohrožení.

Virtuální svět sociálních sítí přináší nové formy šikany - *kyberšikanu*. Decentralizace kyberprostoru „nikde-někde“ mimo jiné znamená, že agresivní chování prostřednictvím mobilních a počítačových aplikací se může odehrávat v prostředí školy, avšak dalece přesahuje hranice školního prostoru (Robins, 2003). Mezi formy kyberšikany patří sexting, kyberstalking, kybergrooming (Kolář, 2011, s. 83, Policie ČR).

Významnou roli při řešení šikany sehrávají preventivní, intervenční peer programy zaměřené na zkvalitnění vrstevnických vztahů, zlepšení komunikace a zvýšení právního vědomí. Jedním z úspěšných peer programů byl, jak uvádí (Plšková, 2009, s. 43-49) mezinárodní projekt CHIPS (ChildLine in partnership with school) pořádaný Sdružením Linkou Bezpečí a Vzdělávacím institutem ochrany dětí. Hlavními postuláty efektivních programů jsou komplexnost, kontinuita, systematickosti plánování, interakce, zapojení a včasnost zásahu. Nejúčinnějšími nástroji v boji proti šikaně i kyberšikaně ovšem zůstává práce jednotlivých pedagogů, vedení škol, vychovatelů, asistentů a dalších pedagogických i nepedagogických činitelů v každodenní realitě.

Práce mimo přirozené a školní prostředí, reflektuje specifická sociální prostředí, jako jiná, determinující životní prostředí tří skupin oslovených respondentů.

### 3.5 Ústavní výchova

Ústavní výchova je jednou z forem péče o dítě, jejímž účelem je preventivně výchovné působení. Jedním z typů ústavní péče je dětský domov, jako instituce náhradní rodinné péče. Do dětského domova bývají umístěny děti ve věku od 3let do 18ti bez závažných výchovných problémů, a to na základě Zákona č. 109/2002 Sb (Zák. 109/2002 Sb).

**Dětské domovy** zajišťují základní právo každého dítěte na výchovu a vzdělávání, současně pečují o děti s ohledem na jejich individuální potřeby. Dětský domov vytváří podmínky podporující sebedůvěru dítěte, rozvíjející citovou stránku jeho osobnosti a umožňující aktivní účast dítěte ve společnosti. S každým dítětem musí být zacházeno v zájmu harmonického rozvoje jeho osobnosti s ohledem na potřeby jeho věku (Zák. 109/2002 Sb). Většina dětí je do dětského domova umístěna na základě rozhodnutí soudu o nařízení ústavní výchovy (Matoušek, 2009) dle Zákona 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí, návrh podává orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Koná tak v případě, pokud je výchova dítěte vážně ohrožena, narušena, pokud rodiče či jiné osoby zodpovědné za výchovu dítěte ji ze závažných důvodů nemohou nebo nechtějí zabezpečit. Jedním z důvodů pro odebrání dítěte z rodiny může být i nepříznivá sociální situace rodiny, včetně nevyhovujících bytových podmínek i podmínek pro výchovu dítěte (Zák. 359/1999 Sb.). Nařízení ústavní výchovy je v ČR stále častým způsobem řešení sociálních problémů a krize rodiny.

Dětské domovy saturují prostředí rodiny zajišťováním základních potřeb dítěte. Institucionální výchova však není ideální, problematické je zejména naplňování emocionálních potřeb. Děti vyrůstající v dětských domovech (ústavech) nejsou zdatní v mezilidských vztazích, mají značně oslabenou schopnost empatie, kooperace i participace. Často řeší konflikty pomocí agresivity, neumějí hledat copingové strategie. Hůře se orientují v morálních normách, hodnotách, mají nízké sebevědomí. To nahrává sociálnímu selhání v různých oblastech života, od závislosti na návykových látkách, přes kriminalitu, prostituci, neschopnost dosáhnout jiného než základního vzdělání a uplatnit se na trhu práce nebo schopnost založit funkční rodinu (Jánský, 2014, Friel & Friel, 2010, Matoušek, 2009). Vhodnější variantami jsou **dětské domovy rodinného typu**, kde základní jednotku představuje rodinná buňka. Cílem je vytváření citového pouta mezi dítětem a vychovatelem jako základním vztahovým vzorcem (Jánský, 2014, Slomek, 2010). Z dětského domova rodinného typu vychází adolescenti osloveni k výzkumu. V dětských domovech rodinného typu se děti podílí na fungování domácnosti v rodinné skupině, učí se sebeobslužným činnostem – vařit, prát, uklízet, učí se odpovědnosti. Mimo praktické dovednosti je



z hlediska budoucnosti stěžejní volba povolání a s tím spojená volba školy. Pro adolescenty je důležitá otázka přípravy na samostatný život, která probíhá průběžně a je součástí režimu domova. Tato průprava se týká i adolescentů oslovených k výzkumu. Nicméně *příprava na vstup do samostatného života* je tématem univerzálním, týkající se všech dospívajících bez ohledu na sociální zařazení.

### 3.6 Sociální vyloučení

Studenti ze sociálně vyloučených lokalit jsou běžnými žáky učňovských škol. Sociální vyloučení označované jako multidimenzionální proces je jedním z klíčových sociálních problémů současné společnosti. Přestože Česká republika je dlouhodobě s 10% hranicí jednou ze zemí s nejnižší mírou sociálního vyloučení v EU, problematika sociální exkluze má vzrůstající tendence. Oproti roku 2006 se počet obyvatel ohrožených sociálním vyloučením zdvojnásobil. V současnosti se jedná téměř o 115 tisíc obyvatel v 606 vyloučených lokalitách (MPSV, 2019). Hlavními **rysy sociálního vyloučení** jsou prostorová a sociální izolace, ekonomická deprivace, kulturní odlišnost, symbolické vyloučení (Toušek, 2018, s. 22). Sociální vyloučení nastává v okamžiku, kdy člověk čelí komplexu problémů, jimiž jsou nezaměstnanost, diskriminace, nízká kvalifikace, nízké příjmy, nevyhovující kvalita bydlení, špatný zdravotní stav či rozpad rodiny. Základní charakteristikou je souběh faktorů, výrazně omezující možnosti: přístupu na otevřený trh práce, přístupu k veřejným službám, včetně sociálních služeb či vzdělávání, kontaktu se sociálním okolím. Specifickou roli v sociálním vyloučení hraje **etnicita** (Toušek 2018, Čada, 2015). V České republice je to zejména rómské etnikum. Rómové jsou primárně vnímáni jako příslušníci odlišného etnika, teprve sekundárně jako občané. Veřejnost Rómy posuzuje především podle předpokládané ochoty k asimilaci. Mají ztížený přístup k řadě služeb, jejichž využívání je v majoritní společnosti standardem. Občanská nevraživost vůči rómskému etniku, ztráta dosavadního kulturního kapitálu vede mladé lidi k propadu anomii, jako alkoholismus, drogy, prostituce (Mareš, 2006, s. 17-20).

Problematika sociálního vyloučení reflektuje širší podmínky života. Život dětí v sociálně vyloučených rodinách se odvíjí odlišně od života vrstevníků ve většinové společnosti (Mareš, 2006). Počínaje materiálním zajištěním základních potřeb, přes bydlení, péči o zdraví až po **ztížený přístup ke kvalitnímu vzdělávání**. Nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělání jsou největším problémem českého školství. Dosažené vzdělání závisí na sociálně ekonomickém statusu rodiny, v níž dítě vyrůstá. Česká republika patří

mezi sedm zemí OECD, kde je korelace vzdělání vůči socioekonomickému statusu rodiny, nejsilnější (Prokop, 2020, s. 67). Hlavním důvodem je rozdílná kvalita samotných škol. V Česku děti z „lepších rodin“ chodí do lepších škol. Výběr kvalitní školy závisí na místě narození a aspiracích rodičů (Prokop, 2020, s. 77). Žáci ze sociálně slabých rodin nemívají na základním ani na středním stupni potřebné školní pomůcky, problematické je placení obědů. Často terčem posměchu za svoje „nekvalitní“, mnohdy nedostatečné oblečení, obuv, mobilní telefony (Mareš, 2006). Dopady exkluze se týkají rovněž mimoškolních akcí, volnočasových aktivit. Finanční náročnost znemožňuje participaci těchto žáků. Problematická je otázka školní úspěšnosti. Vysoké absence, nedostatečná domácí příprava, rozvolněné vnímání školních povinností, ztráta motivace, špatné známky, poznámky za zapomínání i za nevhodné chování má za důsledek, že žák do třídy nezapadá a je spolužáky odmítán (Čada, 2015, Mareš, 2006, Prokop, 2020). Pearcy-Smith (2000, s. 70) uvádí, že určité skupiny sociálně vyloučených, zejména některé etnické skupiny, mají sklony k záškoláctví. Schází motivace k dosažení kvalitnějšího vzdělání. Nejsou úspěšní ani v absolvování vzdělávacích či rekvalifikačních kurzů.

Sociální exkluze je ovlivněna mimo jiné marginalizací na trhu práce. Roli sehrává míra nezaměstnanosti, časté střídání zaměstnání, dlouhodobá nezaměstnanost, nízký příjem, zadluženost i nekvalifikovanost rodičů (Mareš, 2006, s. 22). Rizika sociálního vyloučení spočívají především v tom, že dítě přejímá (adolescent již ukotvuje) způsob života svých rodičů. Dochází k internalizaci nevhodných morálních hodnot a životních postojů. Ty mohou spočívat v tzv. **naučené bezmocnosti** (*learned helplessness*). Peterson, Maier, Seligman (1993, s. 94-95) uvádí, existuje mnoho biologických změn a mnoho jevů chování, vyplývajících z vystavení nekontrolovatelným stresorům. Jedním z nich je naučená bezmocnost. Zájem biologie o bezmocnost vychází z modelu psychopatologie. Připouští, že je možný vztah mezi naučenou bezmocností, úzkostí a depresí. Nejedná se však o onemocnění, nýbrž o psychický stav. Jedinec přestává usilovat o jakoukoliv změnu, neboť získal dojem, že není v jeho silách pozitivní ovlivnění životních událostí.

V kontextu sociální exkluze je úlohou školy budování vztahu k plnohodnotnému občanství. V jejím obsahu je totiž zabudován nejen předpoklad vyloučení z občanství (diskriminace), ale i ztížení schopnosti dostát občanským povinnostem (Mareš, 2006, s. 30, Čada, 2015). Specifika vzdělávání a výchovy na středních odborných školách vyplývají z požadavků žáků etnických skupin, ale i národnostních menšin.

### 3.7 Národnostní menšiny

Příslušníkem národnostní menšiny je občan České republiky, hlásící se k jiné než české národnosti (Leontiyeva, 2006). Dospívající z národnostních menšin představují minoritní skupiny ve školním vzdělávacím systému. Práce mezi respondenty zvolila adolescenty z ukrajinské národnostní menšiny.

Nepříznivá ekonomická situace Ukrajiny, geografická dosažitelnost, nízké kulturní rozdíly i dlouhodobý vojenský konflikt dělají z České republiky atraktivní cíl ukrajinské menšiny. V 90. let 20. století začali do ČR masově přijíždět především mladí muži v produktivním věku, aktivní převážně v dělnických stavebních profesích. I když ukrajinští občané jsou menšinou s největším počtem pracovních povolení, velká část byla a je stále aktivní v nelegálním pracovním sektoru (Šišková, 2001).

Ve spojitosti s ukrajinskou menšinou se mimo ekonomickou emigraci a trvalé přesídlení, lze setkat s označením **cirkulační migrace**. Vystihuje současné tendence kyvadlového stěhování Ukrajinců za prací, pracovními výlety, sezónními příležitostmi (Šišková, 2001, s. 21). Ukrajinský občan osciluje mezi Českou republikou či jinou cílovou zemí, kde pracuje, a svým domovem. Ukrajinci přijíždějí do ČR převážně za prací, avšak jejich zdejší pracovní i pobytové podmínky bývají nezdědky katastrofální. Překážkou je jazyková bariéra, kvalifikace, kvalita vzdělání (Nosková, Bednařík, 2010). Etablování občané nejsou příliš otevřeni nově přichozím. Ukrajinci nemají velké tendence žít v komunitních uskupeních. Specifické je, že nemají téměř žádný volný čas. Většinu času pracují, z valné většiny ve stavebnictví. Tento trend se objevuje i u adolescentů, kteří mají problémy se školní docházkou. Prioritní je práce, nikoli vzdělání (Šišková 2001, Drbohlav, Ezzeddine-Lukšíková, 2004, Nosková, Bednařík, 2010).

Kulturní rozdíly mezi Českou republikou a Ukrajinou jsou na straně ukrajinských obyvatel patrné ve vyšší míře religiozity, ve vyznání pravoslavné víry i vyšší míře národní hrdosti. Zvyky udržované tradiční skupinou většinou souvisejí s významnými církevními svátky nebo s výročními dny slavných osobností národní minulosti (Šišková, 2001, s. 87-88).

Každé přesídlení, přestěhování s sebou přináší množství nároků na porozumění novým zvykům, pravidlům, zákonům, nároky na formování nových sociálních vazeb, náročné zejména pro mladého člověka. „*Soubor nároků na přizpůsobení je snášen jako zátěž různé síly podle typu osobnosti, podle věku atd. Tím složitější je pak situace při změnách kulturních, jazykových a jiných*“ (Přadka, Knotová, Faltýsková, 1998, s. 15).

Nové proměny společnosti přinášejí nové výzvy, překážky i příležitosti. Haral. Ch. Scheu (2011) hovoří o současné době jako výzvě k integraci nových etnik a kultur do marginální evropské společnosti. Výzvu vnímá především v souvislostech přílivu nových imigrantů zejména z islámských zemí. Přesto lze jeho slova vnímat i jako apel na multikulturní postoje v kontextu stále se rozrůstajících národnostních menšin.

Z pohledu osobní zkušenosti se vzděláváním ukrajinských občanů je možné říci, že **inkluze** do vzdělávacího systému je nesystematická, neefektivní, založená veskrze na vnitřní motivaci a odhodlání jedince. Klíčové řešení integrace národnostních menšin do marginální společnosti spočívá ve výchově. Ve výchově k toleranci, respektu, multikulturalismu. Hladík (2006, s. 25) multikulturní výchovu označuje jako pedagogický nástroj, kde klíčovou roli sehrává celý proces edukace, s plným zapojením složek výchovy i vzdělávání. Multikulturní výchova realizovaná ve školním procesu se zaměřuje především na podporu žáků a studentů k pozitivnímu sebepojetí, na posilování vztahů mezi školou a vnějším prostředím žáka a na podporu sociální spravedlnosti.

Práce se v kapitole Sociální prostředí věnuje různým typům prostředí. Prostředí je klíčovým tématem sociální pedagogiky i životním prostorem dospívajících (Thiersch, 2008). Snahou bylo zmapovat prostředí přirozená, institucionální i specifická, s cílem reflektovat co nejširší škálu vnějších vlivů na hodnotové orientace vybraných adolescentních skupin. Sociální prostředí představuje vedle hodnot a psychologického rámce adolescence třetí pilíř práce. Zaměřuje se na přirozené prostředí rodiny, jako klíčového prostředí pro celkový rozvoj dítěte i dospívajících. Rodiny mapuje v souladu s cílovými skupinami z pohledu funkčních či nefunkčních rodin (Matoušek, 2003, Friel & Friel, 2010). Dále se zaměřuje na prostředí lokální, vrstevnické a školní, zásadní pro sociální pedagogiku, ale především v nich akcentuje prostředí adolescentů výzkumného vzorku (Kraus, 2008, Knotová, 2014). Ve školním prostředí se zaměřuje na soudobé fenomény šikany (Kolář, 2019) i vliv elektronických masmédií (Robins, 2003).

Mimo přirozená prostředí se koncentruje na konkrétní institucionální a sociální typy prostředí, z nichž pocházejí respondenti provedeného výzkumu. Jedná se o ústavní výchovu (dle Zák. 109/2002 Sb) se zaměřením na dětský domov rodinného typu. Sociální vyloučení, včetně základních rysů sociálního vyloučení (Mareš, 2006, Toušek, 2018), s důrazem na kvalitu dosažitelného vzdělání (Prokop, 2020) i na etnicitu (Toušek, 2018). Zaznamenává jevy naučené bezmocnosti (Peterson, Maier, Seligman, 1993). Poslední akcentované jsou národnostní menšiny (Šišková 2001), konkrétně ukrajinská národnostní menšina,

prezentující jednu z nejpočetnějších menšin v ČR a současně etnikum zařazené do provedeného výzkumu.

## 4 EMPIRICKÉ VÝZKUMY K TÉMATU HODNOTOVÝCH ORIENTACÍ

„Každá hodnota je v hodnotovém systému každého jedince modifikována pozicí ostatních hodnot“ (Sak, 2004, s. 9). Sak objasňuje význam hodnot, nejen jako jednotlivých entit, nýbrž jejich korelace a kontinuitu v hodnotových systémech. Do vlivu systémů jsou zahrnuty vnější i vnitřní faktory. Hodnotový systém je modifikován složkami osobnosti a společenskými podmínkami (Sak, 2004, s. 9). V hodnotách každé generace se reflektují společenská dynamika i makrospolečenské trendy vývoje. Od 90. let 20. století je patrné vyhraňování mládeže směrem k liberalismu, hédonismu, individualismu, egoismu a materiálním hodnotám (Sak, 2000).

Hodnotový žebříček uvedený Sakem (2004) je prezentován klíčovými hodnotami dospívajících, s primární hodnotou „Zdraví“. Na druhé pozici je „Láska“, třetí místo patří hodnotě „Mír, život bez válek“. Čtvrtá pozice patří hodnotě „Životní partner“, za ní následuje „Svoboda“, „Přátelství“. Sedmá příčka náleží hodnotě „Rodina a děti“, následující „Zdravé životní prostředí“, „Demokracie“, první desítku uzavírá hodnota „Pravda, poznání“. V druhé desítce se objevují hodnoty jako „Zajímavá práce“, „Osobnostní rozvoj“, „Plat a vyšší příjmy“, „Vzdělání“, „Zájmy, koníčky“, „Být užitečný druhým lidem“, druhou desítku uzavírají hodnoty „Bůh a politická angažovanost“ (Sak, 2004, s. 11-14).

Zaměření na základní hodnotové orientace adolescentů je možné nalézt i u B. Krause (2006) či ve výzkumech IVVM (CVVM), publikované Prudkým (2004). Oba výzkumy proběhly v letech 2002-2003. Z těchto dat vyvstávají hodnoty „Zdraví“, „Dobré a zajímavé práce“, „Spokojený rodinný život“, „Vysoká materiální úroveň“, „Osobní charakter a morální vlastnosti“, „Volný čas“, „Pomoc druhým lidem“, „Zdravé životní prostředí“ a „Přátelé a známí“. Většina z nich se shoduje s hodnotovými orientacemi uvedené P. Sakem (2000, 2004).

Důležité místo v hodnotovém systému adolescentů zaujímá hodnota *Volný čas*. Zabezpečení kvalitně tráveného volného času dětí a mládeže je znakem vyspělé společnosti. Současně se volný čas a jeho kvalita významně podílí na obecném i specifickém rozvoji schopností dospívajících. Klíčovou roli z pohledu sociálně-pedagogické práce lze spatřovat v naplňování potřeb a zájmů jedince, spolu s působením primární prevence, která je nejefektivnější v inhibici tendencí k negativním sociálně patologickým pojevům. Dynamika

volno-časového hodnotového systému může utvářet základ životního stylu. Z výzkumu orientovaného na volný čas vyplývá, že mezi nejpreferovanějšími způsoby trávení volného času se objevují činnosti: návštěva kina, divadla, galerie či výstavy, hudební, dramatická a výtvarná činnost, četba knih, novin a časopisů, sledování televize, poslech rozhlasu, koncerty, diskotéky, taneční zábavy, kavárny, čas s partnerem, večírky a jiné (Sak, 2004, s.61).

Za zmínku stojí data uváděná L. Prudkým (2004). Ve výzkumu zaměřeného na životní strategie z roku 2002 zaznamenala nárůst hodnota „svobody“. Svoboda jako věčná filozofická, sociologická i psychologická hodnota je neoddelitelná od lidského života. Jak uvádí Nytrová (2011), mezi hodnoty, které jsou věčné, a přesto znovu nabývají na významu s každou novou generací, patří „pravda“ a „svoboda“. *„Hodnoty jako svoboda a pravda si každá generace musí vždy nově vybojovávat s vlastním osobním nasazením. Nelze je automaticky přejímat od předchůdců“* (Nytrová, 2011. s. 29).

V roce 2005 byl v rámci grantového projektu MŠMT ČR 1641/2005/G5 proveden rozsáhlý sociologický průzkum hodnotových orientací a životních postojů českých adolescentů. Šetření bylo realizované v Olomouckém a Zlínském kraji. Sociodemografickými kritérii mimo jiné byly navštěvovaná střední škola – gymnázium, střední odborná škola a střední odborná učiliště a rodinné zázemí – dosažené vzdělání rodičů, včetně prostředí – úplné či neúplné rodiny. Výsledky výzkumu ukazují zásadní roli rodinného zázemí ve vlivu na hodnotovou orientaci dospívajících. Studenti gymnázií preferují hodnoty směřující k seberealizaci, zatímco studenti odborných učilišť volí hodnoty více egoistické a materiálně orientované. Ke klíčovým hodnotám patří – *zdraví, rodina, láska, partnerství, vzdělání, peníze a majetek, volnočasové aktivity, ale i potřeba vypadat dobře, úspěch ve škole, pomoc druhým*. V minoritním postavení se objevila hodnota *náboženství* (Preissová-Krejčí, Čadová, 2006).

Další z řady výzkumů realizovala P. Vojtová na Jihočeské univerzitě v letech 2009-2011 v rámci projektu GAJU č. 101ú2011/S. Z výzkumu vyplývají pro adolescenty nejzásadnější kategorie hodnot – *zdraví, vzdělání, rodina, přátelství, záliby a domov* a také kategorie sociálního zdraví – *sociální opora ve smyslu vzájemné pomoci*. Z provedeného výzkumu jednoznačně zaznívá mimo výše uvedené kategorie, že tvorbu a upřednostňování daných hodnot ovlivňují faktory jako životní podmínky, subjektivní spokojenost, osobní preference hodnoty a v neposlední řadě celkově vnímaná kvalita života (Vojtová, 2013).

V průběhu let 2014 a 2015 proběhlo na náhodně vybraných základních školách šetření hodnotových orientací v rámci všech krajů České republiky. Respondenty byli žáci ZŠ ve věku 12-15 let tedy nejstarší z nich, při spodní hranici adolescence. Výsledky výzkumu se zaměřují na disonanci hodnot pubescentů (adolescentů) v jednotlivých krajích. Z výzkumu mimo jiné vyplývá, že krajová specifika v sobě integrují různé podmínky, přičemž sociální kontext je jedním z nejvýraznějších vnějších vlivů. Nicméně základním sociálním vlivem je typ rodinného uspořádání: úplná, neúplná, doplněná rodina, život s prarodičem, ústavní péče a jiné. Z výzkumu vyplývá, že převládajícím typem rodiny ve všech krajích je úplná rodina. V průměru až 70% dotazovaných žije v úplné rodině. V provedeném výzkumu se objevují hodnoty vycházející z typologie J. Kozielcekeho (in Wach-Kakolewicz, 2008) a jeho konceptu psychologie člověka, zaměřené na *sebezdokonalování, sebe-zvládnání, projevy vůle například aktivní konání proti nespravedlnosti*. Objevují se i hodnoty *majetkového charakteru, rovněž zdravý životní styl* (Vomáčková, Cihlár, 2015).

Na výzkum hodnotových orientací se zaměřili i slovenští pedagogové. Cílem projektu Preference hodnotové orientace dětí, mládeže a mladých dospělých prostřednictvím kvantitativní optiky, uveřejněného v The Online Journal of New Horizons in Education (Sirotova, Droscak, 2015) bylo věnovat se oblastem hodnotových orientací s narůstající naléhavostí v souvislostech rostoucí míry kriminality mladistvých, s klesajícím věkem osob se sociálně patologickým chováním v prostředí škol a také v kontextu vysokých preferencí materialistického a konzumního způsobu života, včetně krize rodiny. Pedagogové zdůrazňují důležitost prevence sociálně-patologického chování přímo ve školách, kde klíčovou pozici zaujímá právě pedagog. „*Samotné chování učitele se stává preventivním opatřením.*“ Základní morální vlastnosti představují základní morální, univerzální a tedy multikulturní hodnoty: „*Respekt, štědrost, soucit, poctivost, věrnost, důvěra, ohleduplnost, solidarita, zdvořilost, pokora, tolerance, pilnost, vzájemná pomoc, poslušnost, přátelství, pravdivost, šlechtnost, slušnost, zodpovědnost, sebekontrola, ambice, trpělivost, dobrá dispozice, korektnost a další*“ (Žilínek, 1997, s. 45). Učitelé se musí ztotožnit s pozitivními hodnotami, věřit v ně a podle toho jednat. Současnost vyžaduje učitele, který je schopen motivovat žáky a studenty k respektování a prosazování všech lidských morálních hodnot.

Z výše zmiňovaného výzkumu vyplývá, že adolescenti upřednostňují oblasti těchto hodnot:



- *Hodnoty vzdělávací* – vzdělávání a znalosti jako důležitý aspekt života každého jednotlivce ve stávajících sociálních podmínkách, jeho práce a sociální seberealizace,
- *Hodnoty estetické* – charakterizovány citem pro krásu, uměním, rozvojem vlastních schopností, rozvojem kultury a ochrany kulturního a historického dědictví národa,
- *Hodnoty morální* – orientovány na pokus činit dobré skutky, být nápomocný, kooperativní, upřednostňující pozitivní charakterové rysy, spravedlivý a rovný přístup k příležitostem, odmítání korupce,
- *Hodnoty ekonomické* – zajištění přiměřeného množství finančních prostředků, které vedou k naplnění materiálních a duševních požadavků; do jisté míry je zřejmá preference materialismu a konzumerismu,
- *Hodnoty sociální* – spojeny s aktivním životem v podmínkách existujícího sociálního prostředí, odpovídající kontakt s ostatními, empatie, altruismus, pomáhat ostatním.

Významné místo v sociologických výzkumech k tématu hodnotových orientací zaujímají pravidelně opakovaná mezinárodní šetření European Values Study (Rabušic, Chromková Manea 2018), zaměřená na sledování a vývoj hodnotových orientací v jednotlivých evropských zemích. Výzkumy byly provedeny v letech 1991, 1999, 2008 a 2017. Mezinárodní výzkumná šetření jsou realizována opakovaně. Cílem je sledovat vývoj hodnot, proměny preferencí, dochází ke komparaci mezi jednotlivými zeměmi. Hodnoty indikují vývoj společnosti ve sféře postojů, hodnotových orientací. Respondenty výzkumu byli muži i ženy ve věku od 18 do 60+. Sociodemografickými proměnnými byly – dosažené vzdělání, obec či město, region, v němž respondent žije. Provedené studie se orientují na dospělé populaci, nicméně horní hranice adolescence je zde obsažena. Je možné, že procentuální preference jednotlivých hodnot by mohly být u adolescentů mírně odlišné, přesto jako ukazatel hodnotových orientací samotných jsou data pro tuto práci validní. European Values Study akcentují hodnotové systémy zaměřené na životní hodnoty – *práci, smysl a význam života, rodinu a manželství, politiku a sociální oblast, národní identitu a společenskou spravedlnost, solidaritu a životní prostředí.*

Z okruhu otázek zaměřeného na životní hodnoty k roku 2017 vyplývají hodnoty:

„*Rodina*“ s preferencí 78% jako jediná má v celkovém vyjádření konstantní preference. Drobné zakolísání je patrné u věkové skupiny, do níž jsou zahrnuti adolescenti, zde je nárůst preference o 7% oproti roku 2008.

Hodnotě „*Přátelé a známí*“ patří v průřezových výzkumech druhá příčka. Ve věkové kategorii 18-29 let k roku 2017 zaznamenává nejvyšší nárůst preferencí, a to 56%. Ještě v roce 1991 byly její preference 27%. Jedná se tedy o hodnotu, jež dlouholetým vývojem značně posílila.

Třetí příčka patří hodnotě „*Volný čas*“. Preference volného času ještě v 90. letech byly mezi 22-27%, vysoký nárůst byl zaznamenán v roce 2008, na celých 48%, v roce 2017 je to drobný pokles na 44%.

Čtvrtou příčku zaujímá hodnota „*Práce*“, která jako jediná zaznamenává v průběhu let mírný pokles preferencí. Z původních 43% na 37% v roce 2017.

Pátou hodnotou je „*Politika*“, rovněž v celkovém hodnocení silně konstantní. Politiku považuje za velmi důležitou ovšem pouhých 6% respondentů.

Poslední hodnotou z oblasti životních hodnot je „*Náboženství*“, jež rovněž zaznamenalo drobný pokles. Stablních 5% se k roku 2017, snížil na pouhá 3% (Rabušic, Chromková Manea, 2018, s. 14-30).

Za zmínku stojí provedené výzkumy pod názvem Hodnoty, postoje, chování Česká republika 2002-2012, uskutečněné v rámci projektu European Social Survey (ESS 2016, Vlachová 2013), věnované změnám – proměnám české společnosti v uplynulých deseti letech. Hlavním výzkumným vzorkem ESS je dospělá populace. Nicméně i zde jsou součástí výzkumu respondenti v pozdní adolescenci. Jedná se o komparativní studie, v nichž jsou postoje, hodnoty a chování občanů ČR porovnávány s ostatními zeměmi Evropské unie. Studie se věnuje například otázkám vztahů mezi pracovním a soukromým životem, z nichž mimo jiné vyplývá, že celý 65% pracujících prožívá konflikt v nemožnosti věnovat se rodině, kolik by chtěli (Vlachová, 2003, s. 15). Vyšší míru konfliktu pociťují rodiče, kde je v domácnosti dítě do 15ti let, nejvyšší rodiče s dětmi do 6let.

Studie se zaměřily na otázky ageismu a mezigeneračních vztahů, s ohledem ke stárnutí populace a diskriminaci, související s věkem. Česká společnost stále nemění stereotypní představy o seniorech. Avšak věkové diskriminace se objevují i u mladé generace, kdy čerství absolventi středních a vysokých škol jsou znevýhodněni na trhu práce. Mladí lidé jsou prezentováni jako skupina s nízkými morálními standarty a bez úcty ke stáří (Vlachová, 2003, s. 27).

Celých 54% dotazovaných zažilo diskriminaci kvůli věku, 43% kvůli pohlaví a celých 27% kvůli etnicitě.

Za pozornost stojí rovněž na otázce zdraví. Česká republika má v celé EU nevyšší počet návštěv u lékaře. V roce 2008 to bylo 13 návštěv za rok. Roli ve vysoké návštěvnosti hraje jak dostupnost lékaře, tak minimální ekonomické náklady ze strany občanů. Nejzdravěji se cítí právě mladí ve věku 15-24let (s. 45,50).

Dalšími oblastmi, jimiž se studie hodnot, postojů a chování zabývají, byla ekonomická morálka. Česká republika patří ve srovnání s ostatními zeměmi EU k méně poctivé polovině. Celých 37% Čechů spáchalo během 5ti let alespoň jeden přečin v ekonomické oblasti (s. 80).

Posledními sledovanými sférami byly důvěra v instituce a legitimita policie a politická aktivita. Občané zemí východní Evropy jsou dlouhodobě politicky méně participující než obyvatelé zemí západní Evropy a Skandinávie. Česká republika navíc zaznamenala výrazný pokles politické participace mezi sledovaným obdobím 2002-2012.

Hodnocení, které je výsledkem kognitivních a motivačních procesů uvnitř osobnosti, původním výrazem potřeb a zájmů jednotlivých členů společnosti, se v sociálním kontextu stává nadosobně platnou zkušeností, jež se proměňuje v symbolické vzory tvořící základní prvky kulturního systému (Michener, Delamater, Myers, 2003).

Lewin (2019, s. 133) k hodnotám dospívajících uvádí „*adolescenti jsou ve věku, který určuje, jaký bude kulturní vzorec bezprostředně následující generace*“. Pozorností věnovanou hodnotovým orientacím současných adolescentů věnujeme pozornost utváření základního kulturního rámce brzké budoucnosti, měnící se s každou nastupující generací. Brát tyto procesy změn vážně znamená reflektovat společnost holisticky, v jejich proměnách se všemi majoritními i minoritními skupinami.

Kapitola věnovaná empirickým výzkumům je v práci zahrnutá ze dvou hlavních důvodů. Hodnoty jako základní filozoficko psychologické kategorie jsou častým zájmem (tématem) prováděných českých, evropských i mezinárodních výzkumů. Kapitola se snaží teoreticky zmapovat již zrealizované výzkumy z nedávných let a předkládá některé jejich výsledky. Stává se tak výchozím bodem pro realizaci vlastního výzkumu. V těchto souvislostech navazuje i druhý důvod. Předložené výzkumy se orientují na:

- konkrétní hodnoty a hodnotové orientace adolescentů (Sak, 2004, Prudký, 2004),
- hodnoty v závislosti na faktorech vnějších vlivů společnosti – sociální, vzdělanostní, demografické, určující preference konkrétních hodnot (Vojtová, 2013, Vomáčková, Cihlár, 2015),

- hodnotové postoje české populace v letech 2002-2012 a vnímání proměn preferencí daných hodnot v daném časovém úseku v rámci evropských hodnotových studií (ESS 2016, Vlachová 2013),
- mezinárodní opakovaná šetření hodnotových systémů zaměřených na životní hodnoty Rabušic, Chromková Manea 2018.

Autorka se rozhodla přistoupit k hodnotovým orientacím adolescentů z nového úhlu pohledu. Zaměřila na postoje adolescentů v cílových sociálních skupinách. Východiskem takového vhledu se staly vztahové vazby k jednotlivým hodnotám, díky nimž bylo možné sledovat jak hodnotové orientace, tak i paralely či diference v těchto orientacích mezi jednotlivými sociálními skupinami.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VÝZKUMNÝ DESIGN

### 5.1 Hlavní výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem je **přispět k porozumění hodnotám a hodnotovým orientacím adolescentů z rozdílných sociálních prostředí**. Konkrétně ze skupiny adolescentů vyrůstající v ústavní výchově, sociálně vyloučené skupiny, národností menšiny a skupiny s gymnaziálním vzděláním.

### 5.2 Hlavní výzkumná otázka

Jak se liší hodnotové orientace adolescentů z různých sociálních skupin?

#### Dílčí výzkumné otázky

1. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě rodiny?
2. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k materiálním hodnotám?
3. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě vzdělání?
4. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě volného času?
5. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě vrstevníků?
6. Jaké odlišné hodnoty se objevují ve vybraných sociálních skupinách a jak se k nim respondenti vztahují?

Výzkumné otázky operovaly již s konkrétními hodnotami. Cílem bylo fokusovat hlubší, osobní vztahování se k daným hodnotám, tak, aby bylo možné identifikovat hodnotové názory a postoje adolescentů a vztahové vazby k nim. Výběr hodnot vychází z literatury představené v teoretické části, konkrétně hodnota rodiny vychází z tradičně nejvyšší preference hodnot na základě provedených českých i mezinárodních výzkumů, z nichž některé jsou uvedeny v kapitole Empirické výzkumy k tématu hodnotových orientací.

Hodnota peněz představuje tradiční materiální orientaci, spojenou se směřováním postmoderní společnosti, jejím odklonem od tradičních duchovních hodnot, včetně vyhraňování se mládeže k materiální orientaci (Sak, 2000).

Hodnota vzdělání má klíčový význam vycházející jednak ze statusu studenta všech respondentů, jednak je zásadní ve vztahu k sociálním skupinám adolescentů. Na vysokou školu jdou jen jednotky procent těch, jejichž rodiče skončili u základního vzdělání. Vinou dědění úrovně dosaženého vzdělání se tak dědí i sociální chudoba (Prokop, 2020).

Hodnota volného času nabývá na významu s celkovým rozvojem společnosti, je však i stěžejním tématem některých sociálních pedagogů (Knotová, Němec, Jůva), kteří právě ve volném čase spatřují potenciál primární prevence i celkového formování jedince směrem k rozvoji kompetencí a posilování prosociálního, zdravého životního stylu (Knotová, 2014).

Hodnota vrstevníků byla zařazena s ohledem na její klíčový význam v adolescenci, jak mapují některé kapitoly v teoretické části.

### 5.3 Metodika

Rigorozní práce zvolila ke zpracování tématu hodnotových orientací adolescentů kvalitativní výzkum. Cílem **kvalitativního výzkumu** je porozumět sociálním interakcím, skrze něž se (re)produkují hodnoty a významy v daném kulturním prostředí. Kvalitativní výzkum tak umožňuje porozumět vidění sociální reality jednotlivých aktérů prostřednictvím procesů, kterými si tito aktéři konstruují realitu a zároveň svou vlastní identitu (Corbin, Strauss 2015, Dudová, 2010). Kvalitativní výzkum vychází z poznání, že každá osoba prožívá a dává smysl událostem ve světle svých životních zkušeností, daných časem, místem, kulturou, politickým i náboženským vyznáním, příslušností k určitým sociálním skupinám. Uplatňuje přitom induktivní postup, který umožňuje najít v projevech zkoumaných aktérů vzorce (struktury) významů a jejich vzájemných vztahů (Disman, 2000, Dudová 2010). Z těchto důvodů se kvalitativní přístup jevil jako vhodný pro naplnění výzkumného cíle práce, resp. porozumění tomu, jak se zástupci různých sociálních skupin vztahují k určitým hodnotám.

### 5.4 Technika sběru dat

Práce vycházela ze základního psychologického rámce adolescentů, jak je uvedeno v teoretické části, a z jejich klíčové orientace na vrstevníky. Důležitost peer komunit byla součástí realizace výzkumu. Intencí bylo zaznamenat názory a hodnotové postoje adolescentů v prostředí vrstevnických skupin, ve vzájemných interakcích i v jejich dynamice. Z tohoto důvodu práce přistoupila ke sběru dat prostřednictvím **focus groups**. Práce v polysémantickém významu focus groups označuje i samotná skupení adolescentů. Focus groups čerpají z dynamiky i vzájemné interakce účastníků (Morgan, 2001, Miovský, 2006, Puchta, 2004, Bloor, Stewart 2001). Díky vzájemnosti se prohlubuje vhléd do postojů a přesvědčení, ze kterých lze vypožorovat vztahování se k určitým hodnotám a utváření

daných hodnotových postojů. Zásadní je atmosféra skupiny. Faktory podílející se na dynamice jsou kategorie vlivů – *mezilidské faktory, individuální odlišnosti a vlivy prostředí* (Stewart, Shamdasani, Rook 2007). Nejcennější je **dosažení spontánnosti respondentů** (Puchta, 2004, Bloor, 2001), což bylo i cílem při vedení focus groups. „*Ideálním místem provedení výzkumu je přirozené sociální prostředí této skupiny, tedy škola*“ (Bloor, Frankland, Thomas a Robson, 2001, s. 39). Roli hraje velikost skupiny, její složení, skupinová shoda, skupinová koheze, motivy účastníků, obavy, soutěživost, rivalita, věk nebo příslušnost k etické a sociální skupině (Morgan, 2001, s. 47).

## 5.5 Pilotní fáze

Začátkem listopadu 2019 byla provedena předvýzkumná, pilotní fáze. Sběr dat byl realizován ve *zkušební focus groups* složené z adolescentů ukrajinské menšiny. Tato focus groups představovala jinou skupinu než finální, ze stejné národnostní menšiny. Nikdo z respondentů nebyl účastníkem v obou skupinách. Zkušební focus groups se skládala ze 7 respondentů, (6 chlapců a 1 dívka) splňujících požadovaná kritéria – příslušníci národnostní menšiny, studenti učňovské školy, věk mezi 15-20 lety. Pilotní fáze odhalila nedostatky ve vedení skupiny. Scénář pro výzkum byl příliš volný, ponechání interakce skupiny pouze na respondentech bylo kontraproduktivní. Focus groups nedokázala zacílit k hlubšímu vyjádření vlastních názorů. Nepodařilo se dostatečně otevřít témata vzdělání ani volného času. Rovněž materiální hodnota byla vágní, neprohloubená. Respondentka navíc narážela na jazykovou bariéru. Objevovaly se problémy s formulací odpovědí. Tato zkušenost vedla autorku k sestavení polostrukturovaného scénáře pro samotnou realizaci výzkumu, který je zmíněn níže.

Na základě pilotáže autorka přistoupila k strategii **otevřeného scénáře**, pokrývajícího základní okruhy výzkumných otázek. Úvodní otázka zaměřená na vzdělání byla otázkou univerzální, „otevřící“, emočně nejméně zabarvenou, vyplývající ze statusu všech respondentů. Další okruhy zahrnovaly hodnoty rodiny, peněz, volného času, vrstevníků. S otevřeným scénářem se pracovalo flexibilně dle vývoje konkrétní situace. Pořadí témat bylo ponecháno na přirozené interakci a dynamice skupin, včetně času, který dané hodnotě věnovaly. Takový přístup vycházel z polostukturované focus groups, jejímž cílem je poskytnout účastníkům dostatečný prostor pro individuální vyjádření, vytvářet prostor pro skupinovou interakci a přitom se kreativně přizpůsobovat aktuální situaci (Miovský, 2006, s. 180). Základní struktura scénáře je součástí přílohy práce.



Nejvhodnější formou záznamu při sběru dat je audiozáznam (Miovský, 2006, s. 197). Ten byl pořízen se souhlasem všech respondentů.

Samotný výzkum probíhal v období listopad 2019-květen 2020.

## 5.6 Popis cílových skupin

Práce se zaměřila na čtyři vybrané cílové skupiny – **adolescenty z dětského domova, adolescenty ze sociálně vyloučených rodin, ukrajinské adolescenty**. Čtvrtá skupina je zastoupena adolescenty z **gymnázíí**. Respondenti z prvních tří skupin představují zástupce učňovských škol (Knedla, 2013). Sociální prostředí práce zvolila jako klíčový faktor a rozhodla se věnovat adolescentům s předpokládanou silnou sociální deprivací (dětský domov), adolescentům ze sociálně vyloučených rodin, z národnostní menšiny i adolescentům z majoritní společenské skupiny. Se zřetelem k platnosti tvrzení, že každá osoba prožívá v kontextu svých životních zkušeností, práce zacházela s účastníky i s údaji, které poskytovali citlivě, s důstojností, respektem a důvěrně (Corbin, Strauss 2015, s. 27-28).

Vzdělanostní úroveň a vývojová etapa **manifestuje homogenitu** výzkumného vzorku. Čtvrtá skupina adolescentů z gymnázíí byla do výzkumu zařazena se záměrem identifikace predikovaného rozdílu v hodnotových orientacích, vyplývajících z klíčového vlivu sociálního prostředí, viz. kapitola Sociální prostředí.

### Focus groups adolescenti z dětského domova (dále FG1)

Ke specifickým žáků z dětských domovů patří zejména neúspěšnost při dokončování středního odborného vzdělání, kdy žáci v okamžiku dosažení zletilosti opouštějí školu (často těsně před závěrečnými zkouškami) i dětský domov (Vlach, 2017). Dle průzkumu Střediska náhradní rodinné péče se 46% dětí vrací zpět do původní rodiny, která se o ně nedokázala postarat. Z toho je 35% původního rodinného zázemí hodnoceno jako velmi problematické a 64% jako problematické. Pouze 1% je označeno za bezproblémové. Často jsou z nejrůznějších důvodů mladí lidé nuceni ubytovat se v azylových domech, domech na půli cesty, u známých (Matoušek, 2009). Pro výzkum byli osloveni adolescenti z dětského domova rodinného typu v menším městě, v němž je umístěno kolem 30ti dětí. Základní organizační jednotkou je rodinná buňka, sourozenci jsou zařazeni výhradně spolu (Slomek, 2010, Jánský, 2014). Intencí bylo oslovit ústavně výchovné zařízení co nejvíce blízké

přirozenému prostředí adolescentů. Pro úvodní komunikaci byla oslovena ředitelka dětského domova, která pomáhala výzkumníkovi při oslovování účastníků výzkumu.

### **Focus groups adolescenti ze sociálně vyloučených rodin (dále FG2)**

K výzkumu byli osloveni adolescenti ze středních odborných škol se stavebním zaměřením. Impulzem pro výběr respondentů z tohoto typu škol byl článek věnovaný učňovskému školství (Polanská, 2018), který mimo jiné uvádí: „*Na učiliště nechodí jen žáci bez motivace, ale i kreativní, manuálně zruční, výborní pozorovatelé s nadáním pro řemeslo a pro život.*“ Stavební zaměření učňovských škol bylo dáno cílovou skupinou ukrajinských adolescentů, kteří hojně navštěvují stavební obory, neboť stavebnictví je preferované v rámci pracovního zařazení, viz. kapitola Národnostní menšiny.

Panuje zde jistá ambivalence. Sociálně vyloučení žáci se soustředí na základních školách v rámci inkluze (Mareš, 2006). Ta však na učňovských školách prakticky neexistuje. Část žáků operuje se sníženými nároky na znalostní stránku vzdělání, část z nich se propadá do vysokých absencí, včetně školní neúspěšnosti, často se orientuje na rizikové chování. Oproti tomu část těchto žáků je ve škole úspěšná (Prokop, 2020). Výzkumník považoval za zajímavou možnost zahrnout do výzkumu skupinu adolescentů, kteří na jedné straně vykazují rysy sociálního vyloučení, na druhé straně jako jedinci mohou být dobře připraveni na budoucí profesi i život. Možnost sledovat nuance skupiny ve vztahování se k hodnotovým tématům byla vhodná vzhledem k záměrům práce. Ke spolupráci byli osloveni pedagogové střední učňovské školy se stavebním zaměřením, kteří se žáky dlouhodobě pracují a jsou obeznámeni s jejich sociálním prostředím. Podkladem k oslovení konkrétních respondentů byla doporučení pedagogů, při **splnění kritérií** na respondenty – věk 15-20 let, student učňovské školy, rysy sociálního vyloučení (neúplná rodina, ztížené ekonomické zázemí rodiny).

### **Focus groups adolescenti z ukrajinské menšiny (dále FG3)**

Počty žáků z ukrajinské menšiny na všech stupních škol, tedy i na středních školách v ČR každoročně stoupají (ČSÚ, 2017). Zvyšující se počty žáků menšiny se týkají i učňovských škol. Práce oslovila k výzkumu ty adolescenty, kteří před mnoha lety zažili emigraci svých rodičů a posléze i svoji vlastní. Připojili se tak k jedné z nejpočetnějších národnostních etnik, k ukrajinské národnostní menšině. K 30. září 2019 v České republice žilo 141 580 občanů Ukrajiny (ČSÚ, 2019). Příslušnost k národnostní menšině, ale i dlouhý život bez rodičů, zkušenost vlastní emigrace, všechny tyto okolnosti považovala práce za zajímavé

v možnosti sledovat, zda a jak se projeví do vnímání hodnot, hodnotových orientací. Možnost sledovat, jak se právě tyto respondenti vztahují k daným hodnotovým tématům. Žáci této menšiny se zpočátku potýkají s jazykovou bariérou, kterou však díky jazykovým kurzům poměrně rychle překonávají. Ukrajinská minorita je uzavřená (Šišková, 2001), nedochází k výraznější interakci mezi českými a ukrajinskými studenty. Adolescenti této menšiny mohou poukázat na specifické hodnotové postoje adolescentů jedné z největších minorit v ČR, o které toho zatím v tomto ohledu mnoho nevíme. Oslovení respondenti byli vybráni shodným způsobem jako adolescenti z FG2, za předpokladu **splnění kritérií** – věk 15-20 let, ukrajinská národnostní menšina, student učňovské školy.

#### **Focus groups adolescentů z gymnázií (dále FG4)**

Adolescenti z odlišné sociální skupiny byli do výzkumu zařazeni s cílem porovnat výše zmíněné minoritní skupiny s majoritou, s jinou vzdělanostní skupinou. Na výběr konkrétních respondentů jiné sociální skupiny měl vliv Theirschův koncept Lebenswelt (2008), operující se všemi aspekty prostředí – rodiny, vrstevníků i lokálního prostředí. Byl klíčem k oslovení studentů gymnázia z obce nedaleko Brna. Ti byli předběžně vybráni na základě předchozí spolupráce při realizaci akce ke Dni země. Oslovení byli prostřednictvím výchovného poradce gymnázia. Tři studenti, momentálně studující v 1. ročníku vš, byli osloveni jako bývalí žáci gymnázia. Po prvotním kontaktu s výchovným poradcem došlo k osobnímu setkání s výzkumníkem.

Místa a časy setkání jsou uvedeny v charakteristice výzkumného vzorku. Dynamika focus groups je zakomponována v interpretační části práce.

### **5.7 Charakteristika výzkumného vzorku**

K výběru výzkumného vzorku byla zvolena metoda záměrného výběru. Jedná se o „...nejrozšířenější metodu výběru, s jakou se při aplikaci kvalitativního přístupu setkáváme“ (Miovský, 2006, s. 135). Účastníci výzkumu jsou vybráni předem, na základě definovaného záměru výzkumu, na základě výzkumníkem stanovených kritérií. Těmi byly: pobyt v dětském domově, zázemí sociálně vyloučené rodiny, příslušnost k ukrajinské menšině, studium na odborném učilišti, studium na gymnáziu, příslušnost k majoritní společenské skupině (bílí, rodilí Češi, střední příjmová vrstva), věk mezi 15-20 lety. Oslovení, splňující požadovaná kritéria, jsou ochotni se do výzkumu zapojit (Hendl, 1999, Miovský 2006, Morgan 2001). Lepší dynamika vzniká mezi respondenty, jež nejsou ve vzájemných vztazích zcela etablovaní (Morgan, 2001, Plachta, 2004, Bloor, 2001).

Snahou bylo zachovat požadavek, i když se ve skupinách sešli respondenti, znající se minimálně ze školního prostředí. Počet respondentů na jednu focus group se pohyboval mezi 6-9 účastníky. Setkání trvala 60-90 minut. Realizované focus groups tak odpovídaly základním kritériím spojovaným s touto metodou sběru dat (Morgan, 2001, s. 50).

Z důvodu zachování anonymity respondentů práce uvádí pozměněná křestní jména. Dále jsou anonymizovány konkrétní instituce a města.

### ***Focus groups 1 (FG1) adolescenti z dětského domova.***

Skupinu tvořilo 8 respondentů ve věku 15-18 let, 4 dívky a 4 chlapci. Respondenti byli nejmladšími účastníky provedeného výzkumu. Výzkum se uskutečnil dne 26. listopadu 2019 v odpoledních hodinách v prostorách relaxační místnosti dětského domova. Délka setkání skupiny 1:03:42.

Respondenti:

Vítek 15 let, ZŠ	Eva 15 let, ZŠ
Nikol 17 let, SOU obor kuchař-číšník	Viktor 17 let, SOU obor cukrář
Kristýna 16 let, ZŠ	Tadeáš 17 let, střední škola stavební
Simona 15 let, ZŠ	Pavel 15 let, ZŠ

### ***Focus groups 2 (FG 2) adolescenti ze sociálně vyloučených rodin.***

FG2 byla složena z adolescentů různých tříd i různých učebních oborů. Skupinu tvořilo 9 respondentů. Nikdo z adolescentů skupiny nežije v úplné rodině. Pět respondentům zemřel rodič. Tři adolescenti jsou vychováváni prarodiči. Respondenti byli ve věku 16-20 let, 8 chlapců a 1 dívka. Výzkum FG 2 se uskutečnil dne 7. prosince 2019 v prostorách terapeutické místnosti střední učňovské školy. Délka setkání skupiny 1:06:07.

Respondenti:

Mírek 18 let, SOU obor truhlář	Helena 18 let, SOU obor truhlář
Michal 17 let, SOU obor zedník	David 18 let, SOU obor tesař
Leoš 17 let, SPU obor zedník	Vašek 18 let, SOU obor tesař
Jura 20 let, nástavbový maturitní obor	Honza 19 let, SOU obor instalatér
Lukáš 19 let, SOU obor umělecký řezbář	

***Focus groups 3 (FG 3) adolescenti z ukrajinské menšiny***

Ukrajínští respondenti pocházejí z různých částí Ukrajiny a jejich vztahy nebyly v době sběru dat plně etablované. Tuto focus groups tvořili nejstarší adolescenti výzkumu ve věku 19-20 let, 8 chlapců. Zpočátku mladší oslovení adolescenti, ve věku 16-18 let, byli nejistí a odmítli se výzkumu zúčastnit. Dívky z ukrajinské menšiny ani na jedné z vybraných škol nestudují. Výzkum FG 3 se uskutečnil dne 25. května 2020 v prostorách terapeutické místnosti střední učňovské školy. Délka hovoru 1:12:30

Respondenti:

Vladislav, 19 let, SOU obor instalatér	Alexei, 19 let, SOU obor instalatér
Jurij, 20 let, SOU obor zedník	Peter, 20 let, SOU obor instalatér
Taras, 20 let, SOU obor instalatér	Dimitrij, 20 let, SOU obor zedník
Vasil, 20 let, SOU obor zedník	Anatolij, 20 let, SOU obor instalatér

***Focus groups 4 (FG 4) z gymnázií***

Focus groups byla složena z adolescentů z funkčních rodin, ekonomicky přiměřeně zabezpečených, kde oba rodiče pracují, projevují trvalý zájem a péči o své děti. Skupina byla tvořena 8 respondenty, v zastoupení 4 dívky a 4 chlapci, ve věku 15-20 let. Výzkum se uskutečnil dne 12. června 2020 v prostorách klubovny volnočasového střediska nedaleko Brna. Délka rozhovoru 1:20:20.

Respondenti:

Evelína, 17 let, víceleté gymnázium	Šimon, 20 let, Veterinární univerzita Brno
Jana, 18 let, víceleté gymnázium	Karolína 20 let, Univerzita Pardubice
Adriana, 20 let, Univerzita Palackého v Olomouci	Patrik, 16 let, víceleté gymnázium
Matouš, 15 let, víceleté gymnázium	Michal, 16 let, víceleté gymnázium

**5.8 Metoda výzkumu – Tematická analýza**

Analýza dat vychází z **tematické analýzy**. S ohledem na příklon k psychologickému pojetí zpracování tématu, zvolila práce právě tento přístup, narozdíl od velmi blízké zakotvené teorie (grounded theory), používající se především v sociologii (Corbin, Strauss, 2015). Tematická analýza je flexibilnější a neklade požadavek teoretické saturace dat, což se jevilo

jako zásadní vzhledem k omezenému rozsahu výzkumu, resp. vzorku, pro rigorózní práci. Tematická analýza může být použita k rozvoji detailního popisu daného fenoménu nebo aspektu fenoménu. Zpracovává explicitní datový obsah, tedy názory adolescentů. Předpokládá význam objevující se v datech, a to od zážitkových až po kritická (Braun, Clarke, 2006, s. 178).

Tematická analýza identifikuje v datech témata hodnotových orientací a vzorce významů ve vztahu k daným hodnotám. Zaměřuje se na stanoviska účastníků, jak prožívají a vnímají svět (Braun, Clarke, 2006). Základem tematické analýzy je stejně jako u zakotvené teorie, **kódování** (Dudová, 2010, Corbin, Strauss, 2015). Toto kódování probíhalo na základě opakovaného pročítání transkriptů z audiozáznamů jednotlivých focus groups. Pomocí barevného značení textu byly v prepisech vyznačeny podstatné úryvky, které se týkaly hlavních témat výzkumu. Těmto výpovědím byly přiřazovány pojmy, které obecně charakterizovaly to, co vyjádřili respondenti konkrétními slovy. V prvotní fázi se jednalo o *otevřené kódování*. Následovala kategorizace údajů získaných otevřeným kódováním, tedy *kódování axiální* (Dudová, 2010, Hendl, 1999, Miovský, 2006). Jednotlivé poskupiny, podjednotky, byly seskupeny do skupin dle podobností vytvářející témata. Tak vznikly hlavní kategorie (Braun, Clarke, 2006). Cílem bylo vytváření kategorií, které vycházely ze sebraných dat, aby byly co nejbližší kategoriím používaným samotnými respondenty (Braun, Clarke, 2006, s. 64 Dudová, 2010). Kategorie byly uspořádány do analytického vztahu. Analýza předpokládá schopnost vzhledu výzkumníka do souvislostí výskytu, vývoje i charakteru zkoumaného fenoménu. Dát jevům význam, oddělit související od nesouvisejícího, podstatné od nepodstatného, nacházet v údajích smysl (Miovský, 2006, s. 227). Poslední částí analýzy dat bylo *selektivní kódování*, vytvoření centrálních pojmů, tedy kategorií jednotlivých hodnot. Tyto hlavní kategorie jsou v textu strukturovány jako podtémata jednotlivých, předem vybraných hodnot (rodina, peníze, vzdělání, volný čas, vrstevníci).

## 6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Interpretace dat z provedeného výzkumu vychází z tematické analýzy. Její struktura je vedena reflexí hodnot – rodina, peníze, vzdělání, volný čas a vrstevníci, v jejichž rámci jsou analyzována data vycházející z jednotlivých focus groups.

### Hodnota rodiny

K hodnotě rodiny se respondenti jednotlivých sociálních skupin vztahovali odlišným způsobem. Diferenciace se manifestovaly tím, že v souvislosti s rodinou vyvstávala v diskusích v rámci focus groups odlišná témata. Pro přehlednost vztahových vzorců jsou analyzovaná data interpretována vždy ve vztahu k základním funkcím rodiny, k nimž patří: biologicko-reprodukční, sociálně-ekonomická, socializačně-výchovná, ochranná (zaopatřovací), rekreační a emocionální funkce (Kraus, 2008, s. 81-83).

### FG1 – adolescenti z dětského domova

Dynamiku skupiny FG1 je možné charakterizovat jako nestabilní, projevy doprovázené emoční instabilitou, u dívek impulzivitou, skupina jevila obtíže s koncentrací. Zaměřenost se střídala s ochablostí, v závislosti na zaujetí vnesenými tématy. Téma rodiny je pro skupinu stěžejní i těžké. Během diskuse se od tématu několikrát odkloní, aby situaci odlehčili, a znovu se hovorem k tématu vrací. Současně se tématu věnují v okamžicích nejvyšší míry skupinové koheze.

#### *Socializačně-výchovná funkce*

Vztahování se adolescentů k hodnotě rodiny lze nejlépe manifestovat na socializačně-výchovné funkci. V FG1 dochází k jejímu zásadnímu selhání. Výchovný styl v rodinách je nevhodný (zanedbávající), případně jej lze označit jako výchova bez lásky, odmítání dítěte (Matějček, 2017). Rodinnou výchovu opanuje verbální i neverbální agresivita. Násilnické sklony se častěji objevují u otce. Permanentní charakter fyzického týrání (nepřiměřené trestání, bití) i psychického týrání (ponižování), vede ke ztrátě elementárního pocitu bezpečí. Stálé ohrožení navozuje trvalý pocit strachu. U některých respondentů lze usuzovat na syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte (Friel & Friel, 2010). Sdílení zkušeností s násilím se dotýká většiny respondentů a je nesnadným momentem setkání. K tématu se vyjadřují ztěžka, váhavě. Zkušenost smutně sdílí respondentka: „*Když máš po těle samý modřiny, bojíš se normálně chodit domů*“ (Nikol, 17let). Hostilní vzorce chování ze strany rodičů vytváří prostředí bez důvěry v blízké osoby. Komponenty strachu, ztráty

důvěry, ztráty bezpečí, ústí v bazální emoci – bezradnost. V reakci na bezradnost lze za mimořádnou reakcí adolescenta vidět spíše volbu útečkových strategií v bezvýhodné situaci, než poruchu chování. Respondent v reakci na atmosféru v rodině rozhodným hlasem uvádí: „*Zdrhl by sem*“ (Pavel, 15let).

Respondenti v průběhu diskuse několikrát porovnávají svůj život v původní a v dětském domově. Děje se tak i v případě zásadního selhání rodiny na úrovni primární socializace. Respondentka rozhořčeně uvádí: „*Ani jsme neuměly pořádně mluvit česky, neuměli jsme nic, psát, prostě nic, jen jsme uměli jít...*“ (Nikol, 17let). Pozitivní vlivy výchovného (institucionálního) působení se odráží ve změně sebepojetí. Socializační vlivy se projektují v souvislostech s etnicitou. Respondentka romského původu říká: „*hodně lidí nám řeklo, že nás považují za bílý, že jo, prostě se chováme jako bílí*“ (Nikol, 17 let). Z úryvku je zřejmý vliv mainstreamového rasismu, který se ve focus groups vyskytuje jako samostatné téma. Svými výrokem „*považují nás za bílý*“ adolescentka nehovoří o změně etnika, nýbrž vyjadřuje společensky akceptovatelné normy chování většinové společnosti. Za komparací se neskrývá pouze kognitivní vyhodnocování výhodnějších životních podmínek, ale odkrývají podstatu celého vztahu k rodině. Afunkční bezhraniční rodina nedokázala vytvořit žádné hranice, limity. Adolescenti se tak ocitají mezi dvěma oddělenými, i když koexistujícími světy, které udávají základní životní mantinely jejich vztahování se. Na jedné straně ohrožující, zanedbávající a především bezbřehá rodina, na druhé straně nedobrovolný, institucionální, vychovávající a hranice stanovující dětský domov. Mezi těmito klíčovými limitními hranicemi se odehrává hledání a tápání vlastní identity. Porovnávání obou světů je ujasňování si jejich hranic. Romská respondentka se tak svým niterným tázáním obrací ke zcela zásadní otázce – kým vlastně nyní jsem? Kým jsem a jak mne vidí ostatní? V mantinelech bezhraniční rodiny a socializace (výchovy) dětského domova se rodí nejen vlastní identita, ale vzniká klíčový vztah k sobě samé.

Rodiče představují negativní životní vzory. Dochází k odmítání rodičů, k negaci možných návštěv rodin. Současně je pro některé adolescenty důležité vymezit se – nebýt jako oni. Tyto vlivy se promítají do ambivalentních postojů k založení vlastní rodiny. Sekundární rodina je negována, stavěna na vágních představách. V kontextu na absence sociálního zázemí v rodině mohou být i projevem snížené schopnosti myšlenkové anticipace (Cobb, 2014), nebo je pojetí sekundární rodiny prostředkem sebepotvrzením. Vyznívá jako potřeba vystavět sebepojetí na základech – být lepší než rodiče. „*Chtěla bych i založit rodinu, abych jim dokázala (rodičům), aby to neměli jako já, svý dětství*“ (Nikol, 17let).



*Sociálně – ekonomická funkce*

Rezultátem absence zajištění základních ekonomických potřeb dětí v rodině je deprivace a s ní spojená nedůvěra. Na sociální a materiální deprivaci v afunkčních rodinách poukazuje Bullough (2012), Friel & Friel (2010). Důvodem není život na hranici chudoby, ale nerespektování potřeb dítěte, a to i pokud se týká věcí běžné spotřeby, oblečení, obuv a jiné. Nejistoty podněcují pocity nespravedlnosti, které jsou zdrojem hněvu. Afunkční rodinný systém navíc přináší anticipaci ze strany rodičů na ekonomický přínos dětí. „...no a já to fakt nenávidím...ty rodiče, když chcete po nich nějaký peníze, tak vám řeknou, že ne...a po nás by chtěli milióny...“ (Eva, 15 let).

Ekonomické potřeby saturuje dětský domov. Při srovnání podmínek původní rodiny a dětského domova se adolescenti vztahují k dětskému domovu. „Co máme tady, nikdy jsme neměli doma, nikdy jo“ (Kristýna, 16 let). Ústavní instituce je sice úspěšná v zajištění materiálního zázemí, nicméně není zdárná v emocionální saturaci. U respondentů přetrvává raná emoční deprivace, pramenící z nenaplněné potřeby lásky a bezpodmínečného přijetí. „Oni (rodiče) mě hodně ublížili, tu bolest už nezmírniš, tu už máš v sobě a furt ju cítíš, ta se ti furt vrací dokola“ (Kristýna, 16 let).

*Emocionální funkce*

Patologická emocionalita se promítá do výrazné vztahové disonance, která je obranným mechanismem dítěte, v reakci na dlouhodobou emoční deprivaci. V FG1 míra disonance hraničí s dezintegrací osobnosti. Respondent lhostejným, nezúčastněným projevem vyjadřuje pozitivní vztah k rodičům, mohl by se s nimi vídat, jak často by chtěl, současně uvedl: „Jsem tady už 14 let, už jsem si na rodinu ani nezvykl, už ted'ka nijak ani nepotřebuju, ani neplánuju se připojit zpátky k rodině“ (Viktor, 17 let). (pozn. respondent je v DD nejdéle ze všech účastníků, od 3 let). Disonance propustuje ostatními vazbami nukleární rodiny. Sourozenci, jsou shodně vnímání s pozitivní konotací, avšak pokud nejsou společně umístěni v DD, je i ve vztahu k nim disociované emoční pouto. O sestře respondent uvádí „Bydlí docela daleko, takže se s ní jako moc nevidám...“ (Tadeáš, 17 let).

Adolescenti v dětském domově nejvíce oceňují pocit bezpečí, jako saturaci základní potřeby (Maslow, 2014), který respondentka vyjadřuje: „nejlíp se cítím tady, že jo, tady nás nikdo nevydírá, netýrá, nemlátí“ (Eva, 15let). Adolescenti vytváří vnější vztahy na základě koncepce sociální skutečnosti (Matoušek, 2003). Z analýzy vyplývá sociální skutečnost

naplněná formativními zkušenostmi s pocity strachu, ohrožení, nedůvěry v blízké sociální prostředí, která může značně snižovat schopnosti sociální adaptace na jiné vnější prostředí.

Ve skupině dominuje neúplná rodina: „*no sou rozvedený*“ (Pavel, 15). Výroky o rodičích ukazují ke skutečnosti, že většina dětí umístěných do ústavní výchovy rodiče má. K umístění dochází na základě rozhodnutí soudu v případě vážného ohrožování řádného tělesného, rozumového a duševního vývoje dítěte (Matoušek, 2009).

Z analýzy vyplývá, že hodnota rodiny vykazuje dle Bowlbyho Teorie attachmentu (2010), kterou práce považuje za výchozí teoretický rámec vztahových vazeb a uvádí ji v teoretické části, *nejistou dezorganizovanou vztahovou vazbu*, naplněnou rigidními, dysfunkčními, hostilními vztahovými vazbami. Samotné narušení má v dané FG mnoho podob, z nich u většiny je možné usuzovat na důvody umístění dětí (dnes adolescentů) do ústavní výchovy. Ve vztahu k rodině je strach, nedůvěra, nejistota, emoční deprivace, rodiče jsou negativními vzory.

## **FG2 – adolescenti ze sociálně vyloučených rodin**

Ve skupině je zastoupena výhradně neúplná rodina. Příčinami rozpadu rodin byly rozchody rodičů, u několika respondentů ztráta rodiče, někteří žijí pouze s prarodiči. Dynamiku FG2 je možné charakterizovat jako stabilní. Projevy respondentů byly emočně i verbálně vyrovnané, dobře na sebe reagovali v přirozených interakcích, skupina neměla obtíže s koncentrací. FG2 měla vysokou míru důvěry ve skupinu.

### *Sociálně-ekonomická funkce*

V FG2 lze vztahovou vazbu k rodině nejlépe manifestovat ve vztahu k sociálně-ekonomické funkci. Sociálně vyloučené rodiny sice vytváří základní hranice rodinného systému, avšak jsou natolik difuzní, že se v nich adolescenti ztrácejí. Samotné zajišťování ekonomických potřeb dospívajících se pojí s nejistotou a zklamáním. Rezultátem dlouhodobé saturace rodičovských rolí, které rodina není schopna adekvátně zajišťovat, je disonance mezi tendencemi dalšího směřování. Na jedné straně anticipace dysfunkční rodiny na adolescenta zastat absentujícího dospělého a participovat v původní rodině. Současně vyvstává nárok na brzkou samostatnost. Postavit se na vlastní nohy, emancipace od rodiny, která se ve skupině objevuje už na prahu rané adolescence. „*Mě ve čtrnácti umřel otec, takže jsem si sám musel hledat práci*“ (Michal, 17 let). Na význam kvality vztahu k rodičům v procesu emancipace poukazuje mnoho autorů, mimo jiné Neufeld, Maté (2019). Jinými slovy proti sobě stojí tendence – kým by měl adolescent být – vůči nalezení vlastní identity.

Ani jeden nároků nerespektuje přirozený vývoj a vytváří tlak na předčasnou dospělost. „*Chodím do školy a vydělávám si peníze, protože z babiččiného důchodu žít nemůžu*“ (Jura, 20 let). Komplikované nacházení vlastní identity prohlubují difuzní hranice rodiny. Ukotvuje se úzkostně ambivalentní vazba k rodině i k sobě samým. Vyjít z nejistých vazeb směrem ke zdravému seberozevoji je mnohdy možné jen za předpokladu vnitřní resilience. Houževnatosti či odolnosti vzdorovat vnějším nepříznivým podmínkám (Helus, 2009, Saleebey, 2001).

Tělesné a duševní zdraví souvisí s vazbami na rodinu. Dimenze individuálních faktorů sociálního vyloučení, ohrožující zdraví rodinných příslušníků (Mareš, 2006, Toušek, 2018) znamená, že v rodinách respondentů se objevují nemoci jako astma či cukrovka, na něž lze usuzovat v kontextu nevhodného životního stylu až po závažná onkologická onemocnění. Ve vztahu ke zdravotně znevýhodněným rodinným příslušníkům se znovu odhaluje nejisté ambivalentní vztahové schéma. Zrcadlí se selhávání ostatních členů rodiny, vlastní starost a obavy respondentů, spolu s opakovaným zvýšeným nárokem na ekonomické zajištění rodiny. „*U babičky, snažím se zajišťovat, aby měla peníze na cukrovku, protože tam ji nechcou skoro vůbec pomáhat. Ani strejda, ani teta, prostě nikdo. Takže jsem u ní zbyl jako celkově já*“ (Vašek, 18 let).

Význam socioekonomického zázemí prostupuje téměř všemi aspekty života adolescentů. Priority v kontextu vnímání vlastní budoucnosti, případně sekundární rodiny, jsou dobré ekonomické zázemí, dokončené vzdělání, dobrá práce i kvalitní bydlení. Ta těmito cíli lze nacházet schopnosti myšlenkové anticipace i formující vlivy sociálního vyloučení.

#### *Emocionální funkce*

Klíčová je míra důvěry k rodičům. Znejasnění hranic rodiny a nejistá vazba se promítá do oslabené důvěry ve vztahu rodič – dítě, jež kauzálně inhibuje důvěru adolescentů v rodiče. Nemožnost spoléhat se na rodiče se pojí s pocity zklamání. Ve skupině je ojediněle zastoupena důvěra v otce, která rezonuje s Prokopem (2020), že ne každý sociálně vyloučený rodič, je špatný rodič. Ve většině vztahových vazeb skupiny však důvěra schází. Emocionální vakuum, bez respektu a podpory ze strany rodičů, se rovněž odráží ve vztahové disonanci. Dlouhodobé pocity zklamání, nedůvěra, úzkost, ztráta podpory, zásadním způsobem ovlivňují postoje připoutání či odpoutání od rodiny. Respondentka uvádí: „*proto jsem se od nich úplně odtrhla*“ (Helena, 18let). Disociovaná vztahová vazba není jediným důsledkem emociální prázdnoty, nestability. Konfeze rolí (Erikson, 2008) spolu s difuzními

životními hranicemi, nejistou vztahovou vazbou i anticipací ekonomické saturace rodiny, mohou přinést duševní, psychické poruchy nebo mohou vyústit ve ztrátu smyslu života. Ta se objevuje právě v FG2. Respondent klidně sdílí „*Zmizet ze světa, aniž by mě někdo hledal a kdyby mě někdo hledal, tak aby mě nenašel. Prostě zmizet od lidí ...(chvíli rozmýšlí)... a nebo aspoň zemřít, to by mi nevadilo*“ (Vašek, 18 let).

Rodiče jsou negativními životními vzory. Ve skupině shodně jako v FG1 zaznívá potřeba vymezení se vůči rodičům jako součást sebepotvrzení (sebeúcta) – dokázat být lepší. „...*že něco znamenám, dokážu vlastní rodině, když mi celý život říkají, že nic nedokážu*“ (Lukáš, 19let).

Z analýzy vyplývá, že hodnotu rodiny dle Bowlbyho Teorie attachmentu (2010) lze označit jako *nejistou – úzkostně ambivalentní vztahovou vazbou*. Ve vztahu k rodině ambivalence důvěry. Vztahem prostupují nejistoty, zklamání, úzkost, absence emoční podpory, tlak na předčasnou dospělost, ztráta smyslu života.

### **FG3 – adolescenti ukrajinské menšiny**

Respondenti vykazovali vysokou úroveň znalosti českého jazyka. Na rozdíl od pilotní fáze nedocházelo k nedorozuměním. Dynamika skupiny byla uzavřená, konformní. Respondenti byly vyrovnaným partnery, oživení, rozveselení skupiny bylo cítit vždy, pokud krátce přešli spontánně do rodného jazyka. Projevy adolescentů byly zdrženlivé, opatrné, emočně výrazně méně emočně zabarvené oproti ostatním skupinám.

#### *Socializačně-výchovná funkce*

Rovněž v FG3 je socializačně-výchovná funkce vhodná k manifestaci vztahové vazby, i když významově ji přesahuje ekonomická funkce. Socializačně-výchovná funkce se do značné míry integruje s funkcí emocionální, která se samostatně v diskusi neobjevuje. Vztahování se k rodině a k jejím funkcím dominuje faktor emigrace. Emigrace přinesla rodiny rozdělené, nikoliv neúplné. Respondenti vyrůstali bez rodičů dlouhá desetiletí, během nichž byl kontakt minimalizován na jedno až dvě setkání ročně. 10, 15 i 25 let odloučení vedlo ke změně postavení rodičů v rodině. Socializační, výchovné i emocionální role (funkce) převzali prarodiče. Rodičovský podsystem zabezpečující potřeby dětí nebyl znehodnocen, nýbrž nahrazen. Prarodiče se stali dominantními ve vztahové vazbě. Rozdělení rodin ani absence rodičů během dětství a dospívání, díky zachování jasnosti hranic rodinného systému, včetně zajištění uspokojování potřeb dětí, nepřineslo žádné explicitní ani implicitní znaky vztahové disociace. V rodinách respondentů FG3 se podařilo

rekonstruovat rodiný systém a udržet zdravé, funkční, bezpečné vztahy, navzdory dlouhodobé fyzické nepřítomnosti rodičů, a to díky *připoutaným postavám (attachment figure)*, jak pečující osoby označuje Bowlby (2010). Postoj objasňuje respondent: „*Babička bude na prvním místě, protože, když rodiče jeli sem do práce, tak babička zaměnila tatínka, maminku*“ (Dimitrij, 20 let). Stěžejní je i část výroku – *rodiče sem jeli do práce*, odkrývá významnou komponentu vztahové vazby. Je-li v primárním vztahovém schématu přijetí dítěte a vyjádřením rodičovské péče, starostlivosti a lásky je zajištění jeho základních socioekonomických potřeb, od nichž se odvíjí kvalita života v rodné zemi, pak je možné zachovat zdravou, funkční vztahovou vazbu, jak nám ukazují ukrajínští adolescenti. Emigrace přinesla respondentům složité životní podmínky, nicméně neohrozila pevnost a srozumitelnost hranic rodinného systému, včetně připoutání k rodičům či pečujícím osobám. Na základě bezpečných vazeb je pro respondenty možné přirozeně směřovat k nalézání vlastní identity, nalézání sebe sama. Ani vlastní emigrace adolescentů nepřinesla zásadní změny ve struktuře rodin. Některé z nich zůstaly nadále rozdělené, neboť část rodinných příslušníků žije v rodné zemi, část rodin se pokojně propojila v kompletní rodinné systémy, což by bez funkční vztahové vazby nebylo možné. „*Na prvním místě rodina. Maminka, tatínek, babička, dědeček*“ (Alexei, 19 let). I když je sdílení zkušeností s emigrací emotivním tématem, respondenti hovořili bez většího emočního zabarvení.

#### *Sociálně-ekonomická funkce*

Sociálně-ekonomická funkce vyvstává z důrazu respondentů jako klíčová funkce rodiny. Nejprve otcové, posléze ostatní rodinní příslušníci, zvolili emigraci za dostupnou možnost ekonomicky zajistit rodiny. V rodné Ukrajině jsou nadále životní podmínky vlivem dlouhodobé politicko-ekonomické situace neuspokojivé (Šisková, 2001). Proces odchodu rodin za lepšími ekonomickými podmínkami vyjadřuje respondent: „*Většinou táta skoro každého jel semka vydělat peníze, potom maminka jela a nakonec tady byli všichni*“ (Jurij, 20 let).

Rodiče jsou pozitivními životními vzory. Otcové jsou často ve vztahových vazbách zastoupeni proto, že respondenti se vztahují k mužským vzorům. Jak je uvedeno výše, ukrajinské dívky na stavebních oborech nestudují. Lze však predikovat naplnění jejich vztahových vazeb ženskými vzory matek, k nimž by se vztahovaly či se vůči nim vymezovaly. „*Jen tatka asi. On mi něco dával. Měl jsem v rodině jenom chlapy*“ (Vasil, 20 let). Další konotace k ekonomickému zajištění rodin se vztahují k následujícím významům hodnot a jsou uvedeny v další části.

*Biologicko-reprodukční funkce*

Respondenti ukrajinského etnika byli jedinou skupinou, v níž se objevila biologicko-reprodukční funkce. Dokončený adolescentní vývoj, završený nalezením vlastní identity, umožnil nejstaršímu respondentu vyhodnotit self kompetence spolu s vnějšími okolnostmi, a na jejich základě se rozhodl pro vstup do manželství. „Školu jsem skoro udělal, peníze vydělat nějak můžu, známe se dva roky, něco jsme o sobě poznali, minulej rok už tady bydlela se mnou, tak to je blbost chodit ještě spolu“ (Jurij, 20 let). Téma sekundární rodiny nebylo pro ostatní respondenty v době setkání aktuální. Nikdo z respondentů nebyl ve vážném partnerském vztahu, který by směřoval k manželství. Téma zakládání rodiny či vstup do manželství respondenti reflektovali se zájmem v kontextu vnímání vlastní identity a s ní spojené orientace na budoucnost.

*Rekreační funkce*

Zmínka o rekreační funkci poukazuje na zdravou konfiguraci rodiny. Sdílení respondenta o společném cestování s tátou po České republice a poznávání Prahy, Karlových Varů, Olomouce a jiných měst znovu odkazuje k funkční vztahové vazbě.

Z analýzy vyplývá, že hodnota rodiny se jeví jako okrajové téma, přesto ji lze dle Bowlbyho Teorie attachmentu (2010) zařadit k *bezpečné vztahové vazbě*. Vztahové schéma obsahuje pevné, přitoupané postoje především k pečujícím osobám. Pozitivní emoční valenci mají vztahy i s rodiči. Rodina pro ukrajinské respondenty nebyla nosným tématem, v diskusi jí věnovali spíše sekundární pozornost. Přesto ze skupiny vyplývají ve vztahu k rodině funkční vztahové vazby, rodiče jsou pozitivními vzory.

**FG 4 – adolescenti z gymnázií**

Dynamika skupiny vykazovala po celou dobu setkání vysokou míru koncentrace. Respondenti na sebe přirozeně reagovali, navazovali, živě prohlubovali vzájemné interakce. Focus group měla nejvyšší míru skupinové koheze. Projevy respondentů byly stabilní, u dívek místy impulzivní. Téma rodiny se vyskytuje hned zpočátku diskuse a prolíná se celým setkáním.

*Socializačně-výchovná funkce*

I pro skupinu FG4 je socializačně-výchovná funkce nejvíce akcentovaná. Poskytuje mnoho informací pro manifestaci vztahové vazby. Adolescenti skupiny se ani tak nevztahují k celému rodinnému systému, jako odhalují silné vazby ke konkrétním rodičům či dalším

rodinným příslušníkům. Ve skupině se samostatně neobjevuje emociální funkce, je však imanentně obsažena v celém setkání skupiny. Sdílení přináší bohatý, poměrně detailní vhled do vztahové struktury. Ceným přínosem skupiny je, v rámci vztahování se k této hodnotě, možnost sledovat nuance vývojových rozdílů mezi ranou a pozdní adolescencí, pohyb od vymezujících se postojů k postojům přijetí, akceptace. Skupina vazbu vykresluje ve vztahu ke každodenním sociálním interakcím. Pečující rodič přijede vyzvednout dítě, pokud mu ujede autobus, vaří, stará se, dohlíží. Ve skupině je pevná vztahová vazba sycena jistotami. Vztah k rodičům je respektující, láskyplný a holistický. Zralými mentálními reprezentacemi adolescenti hodnotí a usuzují, že rodič má vlastnosti, méně či více ceněné (je tvrdohlavý, inteligentní), rodič má emoce (směje se), rodič má názory (respektované, byť mnohdy odlišné), rodič má rysy osobnosti (introvert se svým světem, extrovert). Ve vztahu se projektují fyzické (máme velký nos) i nonverbální podobnosti s rodiči. Respondentka se smíchem uvádí: „*Spoustu kamarádek mi říká, že jako vidí v mamce mě, protože tenhle stejnej hereckej výkon děláme úplně stejně*“ (Jana, 18 let).

Výchova je tématem skupiny, na němž je možné sledovat vývojové tendence. U mladších respondentů je patrné ve vztahování se k výchově naštvání, vymezení se, nejstarší adolescentka je již schopna přijetí výchovy i ocenění. „*To co mi dal ve svý výchově, která mě celej život štvála, tak z toho tedka nejvíc těžím*“ (Adriana, 20 let). Naplněná vztahová vazba utváří vztah k dalším oblastem života. Ukotvuje pozitivní vztah k práci, ke zvířatům, ke sportu, k hudbě, k umění i k víře. Adolescenti vnímají zodpovědnost rodičů za formování a rozvoj dovedností dětí. Z jejich pohledu je nutné překonávat dětský odpor a vytrvat ve výchově. Schopnost autoreflexe vlastního dětského odporu ukazuje ke zralému sebepojetí. Hloubku i kvalitu vztahové stavby odkrývá téma rodičovských vzorů. Rodiče jsou inspirací pro profesní orientaci, pro volnočasové aktivity, zejména sportovní, jsou vzory morálními. Vztah k rodiči je plný uznání, obdivu. Respondenti vnímají, že přijetí rodiče za svůj životní vzor vyžaduje kongruenci, odvahu i zralost, k níž mladší respondenti ještě nedospěli. Rodičovský vzor není statutem, nýbrž složitým procesem ukotvování, jak nacházíme v postoji respondentky. „*Já to třeba obdivuju, že má vzor ve svém tátovi, protože má k tobě nejbliž, ale zároveň, on tě vychovával a určitě ve spousta věcí tě musí štvát, ale přesto všechno si řekneš – je to můj vzor jeho názory jsou mi blíž a ztotožňuju se s nima*“ (Jana, 18 let).

Hranice rodinného systému nejsou determinovány vztahem k rodičům. Pevná, bezpečná vztahová vazba umožňuje hluboký vztah k prarodičům, ničím nesaturující rodičovské role.

Významnou pozici zaujímají babičky. V jednom případě je babička vnímána za jinou formu maminky. Důležitými členy rodinného systému jsou sourozenci. Vazba k sourozencům jasně ukazuje procesní vývojové tendence. U mladších adolescentů vztahy prostupuje sourozenecké soupeření. Zatěžující je chvílemi odpovědnost za mladší sourozence. U starších adolescentů je patrné dospění ke vzájemnému harmonickému vztahu, pevnému poutu. Vztahová vazba se sourozenci obsahuje připoutání. Respondenti si současně uvědomují, že i oni jsou vzory pro své mladší sourozence, což je ne vždy příjemné. Respondentka se smíchem uvádí: „...*mě strašně mi vadilo, že ségra dělala věci jako já, ale to je podstata mladších sourozenců prostě mi přijde*“ (Adriana, 20 let). Svým výrokem mimo jiné zaznamenává nápodobu jako formu sociálního učení, jak ji nacházíme v Teorii sociálního učení A. Bandury (Cobb, 2014).

Bezpečná vazba k rodině dovoluje adolescentům odpoutávání od rodiny v přirozeném procesu dospívání. Tuto roli bezpečné vazby attachmentu v procesu odpoutávání od rodiny zachycuje Bowlby (2010). Mladší adolescenti emancipaci hodnotí ve vztahu k vlastním kompetencím postarat se sám o sebe, přičemž v mnohých z nich převažuje nejistota. Ani pozdní adolescenti nejsou na emancipaci od rodiny zcela připraveni. Pouze jedna respondentka hodnotí distanci od rodičů v perspektivě posilující vzájemné vztahy. Adolescenti odpoutání vnímají jako transformaci vztahu rodič-dítě, a to u obou stranách. Vzájemný vztah má dospět do „bodu“, kdy se vztahy završí, uzavřou a budou připraveny na novou podobu. Postupný proces zachycuje respondentka „*Jezdím domů furt o víkendech, takže ještě asi nejsem připravená na to, abych úplně odešla*“ (Karolína, 20 let). Emancipaci od rodiny je možné vnímat v kontextu kvality vztahové vazby (Neufeld, Maté, 2019, Langmeier, 2006).

### *Rekreační funkce*

Hodnotovou konfiguraci lze zjišťovat tím, jak rodina tráví čas mimo práci a školní docházku (Matoušek, 2003). Pozornost věnovaná v FG4 společnému volnému času utvrzuje její zdravou konfiguraci. Shodně jako předcházející, i rekreační funkci, skupina reflektuje ve vztahu k běžným činnostem. Vztah je naplněn sdílením. Rodinný volný čas znamená veskrze aktivní způsob rekreace. S rodiči se jezdí se na výlety, společně se sportuje, jezdí na kole, na dovolené, dívá se na vybrané filmy. Podstatu funkce odhaluje respondentka výrokem: „*Je to držení rodinného pouta, rodinný atmosféry*“ (Jana, 18 let).



*Socioekonomickou funkci* skupina nezmiňuje.

FG4 ukazuje, že bezpečná vztahová vazba k rodině respektuje přirozený psychosociální vývoj adolescentů. Jasně hranice rodinného systému dovolují pevné utváření vztahu k sobě samým a tím i obohacování vztahové struktury o komponenty ve vztahu ke sportu, k práci, umění apod., podílející se na celkovém rozvoji osobnosti.

Z analýzy vyplývá, že hodnotu rodiny lze označit dle Bowlbyho Teorie attachmentu (2010) za *bezpečnou vztahovou vazbou*. Ze skupiny vyplývá ve vztahu k rodině respekt, obdiv, jistota, připoutání, sdílení, zrání, rodiče jsou pozitivními životními vzory.

### **Shrnutí**

Analýza dat věnovaná hodnotě rodiny odhaluje koncentraci jednotlivých sociálních skupin k různým funkcím rodiny. Nicméně na socializačně-výchovné funkci se shodují všechny skupiny. Ze sdílených postojů vychází jako klíčová, i když obsahuje rozdílné vztahové vazby. Socioekonomická funkce je zastoupena v FG1, FG2 s negativní emoční valencí, v FG3 s neutrální emoční valencí. Emocionální funkce se objevuje pouze v FG1 a FG2 s negativní či ambivalentní emocionalitou. Rekreační funkce je okrajovým tématem v FG3, skutečného významu nabývá v FG4. Téma biologicko-reprodukční funkce se objevuje pouze v FG3. Všechny funkce i konotace vazeb se významně podílí na utváření vztahu k hodnotě rodiny. Z analýzy vychází, že jednotlivé sociální skupiny reprezentují rozdílné rodinné systémy, jejichž hranice jsou zásadními pro formování individuálního vztahu k rodině i k sobě samým.

### **Materiální hodnota**

Materiální hodnota představuje emočně méně zatíženou komponentu. Je volně diskutovaným tématem, místy se respondenti krátce zasmějí. Ve všech skupinách je hodnota shodně vymezována jako **hodnota peněz**. Minoritně se objevují majetkové materiální hodnoty.

### **FG1 – adolescenti z dětského domova**

Materiální hodnota budí zájem, živost argumentace, interakce, adolescenti si často vzájemně vstupují do řeči.

### *Životní náklady a kapesné*

Životní náklady adolescentům umístěným v dětských domovech plně hradí stát. Současně poskytuje dětem a dospívajícím kapesné na pokrytí minimálních osobních nákladů (Zákon č. 109/2002 Sb). Výše kapesného není konstantní, je závislá na věku dítěte, jeho chování, prospěchu ve škole. U respondentů se aktuální částka pohybuje mezi 250-450 Kč na měsíc. Výši kapesného vnímají za nedostatečnou. Konečná částka příspěvku se snižuje, pokud dítě navštíví rodiče v rodině, a to 10 Kč za den, což je pro adolescenty demotivující ke vztahu k návštěvám rodičů. „*Seš tam týden a máš kilo pryč*“ (Tadeáš, 17 let).

### *Finanční gramotnost*

Shodný vzorec, jako u hodnoty rodiny, kde se vlastní identita ukotvuje v hranicích mezi afunkčními rodinami a dětským domovem, se opakuje ve vztahu k hodnotě peněz. Rodinný systém nebyl schopen předat respondentům žádné vzory k zacházení s finančními prostředky. Součástí pobytu v dětském domově je praktická příprava na život mimo ústavní péči, která operuje i s finanční gramotností. Současně jako žáci se měli respondenti s tématy finančních dovedností seznámit v průběhu vzdělávání na ZŠ, prostřednictvím RVP Standardy finanční gramotnosti, zakotvené v dokumentu Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, pod záštitou MŠMT, Ministerstva financí a Ministerstva průmyslu a obchodu (MŠMT, 2013). Nicméně vztahová vazba k hodnotě peněz je chaotická, nejasná a odhaluje především nulovou finanční gramotnost adolescentů. „*To je vždycky teta, teta a já už nebudu utrácet, ale fakt, to nejde*“ (Simona, 15 let). Respondenti focus groups ještě nebyli v konečné fázi vývojové etapy, přesto se lze domnívat, že faktory nulové finanční gramotnosti mohou oslabovat schopnosti adaptability na nové sociální prostředí mimo dětský domov.

### *Peníze jako cíl životní spokojenosti*

Systém kapesného, včetně nízké výše příspěvku, znemožňuje respondentům dosáhnout na věci běžné spotřeby, adekvátní jejich věku. Důležité je mít peníze na individuální potřeby typu časopisy, kosmetika, telefony, sladkosti, oblečení, ale i zábavu, kam patří zejména kolotoče. U respondentů vzniká pocit nespravedlnosti i dojem nedosažitelnosti zájmových komodit. S penězi neumí nijak hospodařit, současně by si přáli mít finanční nadbytek. Ambivalenci postojů k této hodnotě lze spatřit na výrocih „*všecko je teď drahý*“ a „*utrácela bych miliony*“ (Eva, 15let). Vztahové schéma je neúplné, chaotické. Touha po penězi má podobu vlastnictví. Navozuje i pocity štěstí. „*Být šťastný? Když mám prachy*“ (Tadeáš,

17let). Materiální orientace charakterizována majetkem byla minoritní. Rovněž však směřuje k nejasné vztahové vazbě. *“Koupila bych si prvně nějaký barák, jo pak si co tam potřebuju, že jo takový hrnce a talíře a prostě takový”* (Nikol, 17 let).

Projekce negativních rodičovských vzorů ve vztahu k materiální hodnotě se projevuje zlobou. Respondenti se zlobí na rodiče, vnímají je jako chamtivé, sobecké.

Ze skupiny vyplývá zásadní, ve vztahu k penězům je touha, zájem i téměř nulová finanční gramotnost.

## **FG2 – adolescenti ze sociálně vyloučených rodin**

Vztahování se k materiální hodnotě bylo pro skupinu důležitým tématem, prostupující téměř celým setkáním. Téma vychází jako velmi zatěžující. Do diskuse se zapojovali všichni respondenti, občas se rozhostilo ticho v reakci na sdílení zkušeností. Respondenti byli k sobě respektující.

### *Peníze jako základ kvality života*

V FG2 vztahová vazba k hodnotě peněz je silně propojena se vztahovou vazbou k rodině. Vztah je modifikován především tíhou a potřebou. Jak vyplývá z hodnoty rodiny, podmínky života v sociální exkluzi, vytváří vysoký tlak na respondenty na zajišťování finančních prostředků. Z pohledu respondentů nadneseně řečeno peníze vyjadřují absolutní hodnotu, která určuje kvalitu „všeho“. Lakonicky vyjádřeno respondentem *„bez peněz nejde vůbec nic“* (Michal, 17 let). Vztahovou vazbu k hodnotě respondenti integrují s hodnotou, která implikuje nejvyšší míru zranitelnosti rodiny, a to je zdraví. Jak je uvedeno v předcházející části, v rodinách se objevují rodiče se závažnými onkologickými onemocněními. Adolescenti vyjadřují přesvědčení, že dobré finanční prostředky by umožnily dostupnost kvalitnější, efektivnější léčby, kterou však vlastními silami ani prostředky nemohou zajistit. Bezvýhodnost situace působí frustraci. Provázanost vztahu mezi penězi a rodinou je zřetelný na postoji, že dostatek peněz dává moc a skýtá změnu společenského postavení. K hodnotě (výši) peněz skupina vztahuje i hodnotu člověka samotného. Postoj respondenta zní: *„Člověk, kterej ty peníze prostě nemá, musí si prostě všechno vybudovat vlastně svoji vlastní silou, svým vlastním mozkiem prostě podle mě bude vždycky o něco víc“* (Leoš, 17 let). Zajištění pravidelných příjmů skupina podmiňuje dokončeným vzděláním s následným vstupem na trh práce.

Hmotná nouze vede k extrémním úvahám. Skupina přijímá názor, v němž je legitimizován prodej drog. Respondent uvádí zkušenost kamaráda, který sice vystudoval VŠ, nyní ale

nemalé peníze získává prodejem drog. Respondent tak staví proti sobě hodnoty vzdělání a peněz. „Mám kamaráda, udělal si střední školu, pak si udělal vysokou školu a skončil tak, že prodává drogy a má víc peněz, jak všichni ostatní“ (Lukáš, 19 let). Nelegální jednání nepředstavuje pro skupinu problém, pokud je obchodu s drogami věnované úsilí, vedoucí k dostatečnému ekonomickému zabezpečení. Míra finanční gramotnosti není ze skupiny patrná.

#### *Peníze jako zdroj samostatnosti a sebehodnocení*

Vztah k ekonomickému zabezpečení prohlubuje potřeba participace v rodinném systému, o to složitější, že respondenti studují a svými silami nejsou schopni uspokojovat veškeré finanční potřeby rodiny. Charakteristická je ve skupině disonance, zda se orientovat na pomoc rodině nebo zajistit vlastní potřeby. Tato diverzita je pro adolescenty nejvíce zatěžující. Objevuje se případ obrácených sociálních rolí, kdy syn částečně zajišťuje vyživovací potřeby matce. „Vždycky dovezu nějaký jídlo, protože mamka na tom s penězma taky není moc dobře“ (Vašek, 18 let). Vztah k penězům je silně poznamenán negativními rodičovskými vzory. Adolescenti se vymezují, chtějí žít jinak. Chtějí dokončit vzdělání, usilovat o dobrou práci, vydělat peníze a zabezpečit budoucí generaci. Dosáhnout na vyšší životní standard je součástí vymezení se vůči rodičům. Touha žít v lepších podmínkách je myšlenkovou anticipací, současně integruje sebehodnotu. „Celej život se budu snažit, abych byl lepší a měl víc peněz“ (Leoš, 17 let). Ze sdílení subjektivní dimenze prožívání složitých situací lze predikovat na možné dopady extrémního dlouhodobého zatížení adolescentů například na emoční či behaviorální složky osobnosti.

Ve FG2 celá vztahová struktura k hodnotě peněz bezprostředně koresponduje s vztahovým schématem rodiny, představeným v části Hodnota rodiny a s ní spojenými dimenzemi sociálního vyloučení.

#### **FG3 – adolescenti ukrajinské menšiny**

Materiální hodnota představovala pro skupinu nejvíce diskutované téma. Přináší prohloubené interakce i místa, v nichž se respondenti zasmějí.

#### *Peníze jako řešení specifických situací*

Vztah k hodnotě je determinován ekonomickou emigrací rodičů i samotných respondentů. Vonkomer (1990) uvádí, že hodnotové orientace se ukotvují v konkrétních situacích, s ohledem na předchozí, získané zkušenosti jedince. Takto utvářené hodnotové orientace jsou nejvíce transparentní v FG3. Mezi formující zkušenosti z neuspokojivých politicko-

ekonomických podmínek v rodné zemi adolescenti reflektují scházející infrastrukturu země, korupci, nedostatek spotřebního zboží, limitující pracovní trh, minimálními pracovní příležitostmi, nedostupnost zdravotní péče. Na mnohá ošetření, zákroky či operace běžný občan nemůže dosáhnout. Jedinou cestou pomoci ve specifických situacích je vzájemná komunitní sounáležitost, solidarita. „*Na vesnici se normálně posbĕrají, že jde na opeaci, lidi většinou nemají peníze*“ (Vasil, 20 let).

#### *Peníze jako rodinné pouto*

Dosavadní zkušenosti spolu s rodičovskými vzory se transformovaly ve vztahové vazbě. Zásadní, co odhaluje diskuse skupiny je, že silná vztahová vazba k materiální orientaci nepramení pouze z ukotvených životních zkušeností jedinců, ale je součástí vztahových vzorců. Vztahování se k materiální, ekonomické hodnotě zde představuje následování pozitivních rodičovských vzorů. Pevné vazby k rodině, i k sobě samým, jsou vyjádřeny vytvářením dobrého socioekonomického zázemí. Preferovanou míru ekonomické zabezpečení reprezentují mimo jiné vytvořené podmínky ke společnému bydlení s rodiči v České republice. Poměry na ubytovnách shodně vnímají pro svůj život jako nepřijatelné. „*Bych nedošel, kdyby byl na ubytovně*“ (Vasil, 20 let).

#### *Peníze jako základ kvality života*

Peníze z pohledu respondentů představují cílovou hodnotu. Směřují k dosažení dobrého socioekonomického standardu. Peníze určují kvalitu života. I přes rodinné zázemí jsou adolescenti samostatnými ekonomickými jednotkami. Behaviorální predispozice značí, že všichni nad rámec studia pracují. Přitom operují velmi dobrou finanční gramotností. Vydělané peníze šetří, patrná je značná uvážlivost i obezřetnost k čerpání finančních prostředků. Zralý postoj k úsporám lze spatřit u respondenta: „*A na to, že přijde kriza a nebudeme moc vydělávat, tak abychom mohli nějak tady žít*“ (Jurij, 20 let).

Vztahová vazba je naplněna záměrem. Z výzkumu se jasně ukazuje, mění se vnímání postavení ukrajinských občanů ve vztahu k pracovnímu trhu. Adolescenti již nechtějí být legálními či nelegálními „dělníky“ najímanými na práci, ale cílí k založení vlastních firem. Potvrzují rostoucí zájem ukrajinské pracovní komunity o trvalejší uchycení v Česku. Stálá zůstává orientace ke stavebnictví, které je dlouhodobě preferovaným oborem právě mezi emigranty ukrajinské menšiny (Šišková, 2001). „*Cokoliv, co se jmenuje stavba, tak všechno dělat*“ (Jurij, 20let).

V diskusi se krátce objevuje rys cirkulační migrace (Šišková, 2001). Dostupnost ekonomického zajištění rodin na Ukrajině bez nutnosti trvalé emigrace vyjadřuje respondent: „*Lidi nemají prachy, některý jedou sem, tady vydělají, dojedou dom*“ (Taras, 20 let). Atraktivnější země z pohledu finančního zajištění je sice Německo, méně dostupné je ovšem z pohledu jazykové bariéry.

Z analýzy vyplývá zásadní, ve vztahu k penězům dominuje zájem. Peníze jsou cílovou hodnotovou, od níž se odvíjí kvalita života. Adolescenti vykazují velmi dobrou finanční gramotnost.

#### **FG 4 – adolescenti z gymnázií**

Materiální hodnota peněz ani jiná materiální orientace se ve skupině neobjevuje.

#### **Shrnutí**

Z analýzy dat věnované materiální hodnotě vyplývá diferenciací vztahových vazeb jednotlivých focus groups. FG1 hodnotu peněz vztahuje k pocitům životní spokojenosti. V FG2 je vztahová struktura integrována se sebepojetím a sebestvrzením adolescentů. V FG3 ekonomické zázemí určuje kvalitu života. Vztahová struktura je naplněna záměrem i cílem. Ve vztahu k materiální hodnotě je možné pro všechny focus groups nacházet souvislosti se vztahovými vazbami k rodinným systémům. FG4 se k materiální hodnotě nevztahují.

#### **Hodnota vzdělání**

Hodnota vzdělání byla do diskuse všech focus groups vnesena jako první, otevírající téma. Intencí bylo otevřít diskuse emočně neutrálním tématem, vycházejícím ze stejného statusu všech respondentů. V dynamice focus groups byl znát počáteční ostych respondentů.

#### **FG1 – adolescenti z dětského domova**

Úvodní téma vnáší neverbální projevy ošívání, ruchů, neklidu. Verbální formulace v interakcích mnoho pomlky, slovní vaty. Nejistoty zní váhavými – jo, no, hm, takže, asi něco.

#### *Vzdělání jako povinnost*

Ve focus groups byli respondenti v době setkání aktuálně žáky posledního ročníku základní školy nebo 1. ročníků středních odborných učilišť a střední školy. Nejfrekventovanější zastoupení měly učební obory, kuchař – číšník, ubytovací a stravovací služby. Vzdělání ve

skupině přineslo nejasnou, neukotvenou, místy vágní vztahovou vazbu. Respondenti nedokázali své postoje ke vzdělání konkretizovat. Edukace působí jako abstrakce „něco“. Hodnotu naplňuje představa něčím být, aniž by bylo zřejmé o jakou profesi, povolání, obor či zaměření by se mělo jednat. „*Já ani nevím, co bysem chtěla být*” (Eva, 15 let). Vztahování se k vzdělání má atributy povinnosti.

Focus groups shodně vnímá souvztažnost mezi vzděláním a prací. Adolescenti se orientují k uplatnění se na trhu práce, k zaměstnání. Vztahování se ke vzdělání znamená dosažení výučního listu. Výučnímu listu je přiřazena hodnota bezobsažného „papíru“, přesto je cílem, možností, jak získat lepší ekonomické zabezpečení. Názor respondenta zní: „*Prostě pro tu práci, pak máte větší příjmy s téma papírama*” (Viktor, 17 let).

#### *Nízké vzdělanostní ambice*

Konkrétní vize zaměstnání není reflektována. Práce se pojí spíše se zájmem, dělat kuchařinu, vařit, cvičit psy. Respondentka jediná konkretizuje obor, v něm by si přála najít uplatnění. V profesi pečovatelky projektuje svoji potřebnost projevovanou touhou starat se o nemocné, pomáhat slabým. Ve focus groups jsou patrné snížení vzdělanostní ambice. Vztahová vazba neobsahuje touhu, ani motivaci k žádnému vyššímu vzdělání, nežli střednímu vzdělání s výučním listem. Pro maturitní zkoušku nejsou vytvořeny podmínky. Schází vnější podpora i vnitřní motivace či sebevědomí. „*To bysme nedali, to je pro nás (pomlka) to učení právěže*” (Kristýna, 16 let).

Vztah k práci má přímou vazbu na materiální hodnotu. Práce znamená mít peníze.

Ze skupiny vyplývá zásadní, ve vztahu ke vzdělání se výrazně promítá základní dezorganizovaná vztahová vazba s neukotvenými, neprohloubenými postoji. Vztahové schéma působí disociovaně. Integruje v sobě materiální orientaci.

#### **FG2 – adolescenti ze sociálně vyloučených rodin**

Téma působí ve skupině velmi klidně. Nepřináší respondentům žádné okamžiky váhání, ve sdílení svých postojů na sebe plynule navazují.

Za vztahovou vazbou ke vzdělání je možné spatřovat vlivy sociálního vyloučení. Vztahování se ke vzdělání je pojeno jistými vazbami. Mnohé sdílené postoje ozřejmují vztah ke vzdělání s vazbou na rodinný systém. Kontext je patrný v odůvodnění zvolených studijních oborů. Rodinní příslušníci i ze širšího rodinného systému byly pozitivními či negativními vzory

ve studijní orientaci. Strýc byl inspirací k volbě oboru tesaře, táta rozhodl za syna jít na zedníka. I v této volbě sehrála roli nedůvěra rodiče v synovy vyšší dovednosti, znalosti.

Respondenti v FG2 se dokáží ke vzdělání vztahovat v konkrétních souvislostech práce se dřevem, svařováním, s umělecko-řezbářskou tvorbou.

#### *Vzdělání jako sebepotvrzení*

V úvodu diskuse se ve vztahu ke vzdělání objevuje zásadní vazba k bytostnému já. Vyučít se má hodnotu sebepotvrzení. Sebehodnota ve vztahu ke vzdělání se pojí se vazbou k rodinnému systému, v němž schází důvěra a podpora. Příležitost uspět a vymezit se tak rodině zvyšuje hodnotu sebe sama. „*Dokážu vlastní rodině, že jsem třeba aspoň něco zvládl v tom životě, když mi vlastně celej život říkájí, že nic nedokážu*“ (Leoš, 17 let). Škola a její úspěšné zakončení je vnímáno jako velký úkol. Jeho úspěšné překonání vede k posilování sebehodnocení, následně i sebevědomí. Vazba mezi vzděláním a sebehodnotou je ve skupině silně akcentována. Čím vyšší vzdělání, tím více si respondenti mohou vážit sami sebe, a to i když za úspěšné vzdělání považují ukočení střední školy s výučním listem. K dosažení středního odborného vzdělání, zakončeného maturitou směřoval ve focus groups jediný respondent. O nízké aspiraci dětí či dospívajících ze sociálně vyloučených prostředí k vyššímu vzdělání hovoří Prokop (2020). Zvýšená aspirace ke vzdělání adolescenta může pramenit mimo jiné z resilience jedince. K jeho nezdolnosti orientovat se ke zdravému životnímu stylu, navzdory nevhodným životním podmínkám, lze usuzovat z celého kontextu setkání. Ve vztahové vazbě je maturita vysoce ceněna. Je symbolem cesty k vyšším příjmům, k lepším finančnímu zajištění, skýtá vyhlídku na lepší budoucnost. „...*že bych mohl být ještě něco výš*“ (Jura, 20 let). Maturita má hodnotu změny společenského postavení, jehož vnímání se odvíjí od dlouhodobých vlivů sociálního vyloučení.

#### *Škola základ života*

Hloubku vztahu ke vzdělání lze manifestovat na postoji, že škola je úplný životní základ. Respondenti přiřazují vzdělání hodnotu smyslu života, bez něhož smysl ztrácí. „*Když střední školu neudělají, tak si myslím, že ten život prostě nějak moc smysl nemá*“ (Leoš, 17 let). Výroku lze jistě rozumět s metaforickou konotací. Je přirovnáním. Z celkového setkání nijak nevyplývá, že by ve vzdělání respondent hledal (nacházel) základní filozofickou orientaci, jak ji předkládá například Frankl – hledání a nalézání smyslu života (1996). Nicméně je silným vhladem do významu vzdělání, vyjadřující ukotvení, background. Vztahovou vazbu



skupina rozšiřuje na přirozený talent, dovednost, um. Člověk je ceněn, má-li životu co nabídnout, vzdělání nebo nadání.

#### *Víra ve změnu*

Vztahování se k vzdělání představuje trvalou vazbu tam, kde je chápáno jako stálý proces, nutně nekončící ukončením formálního vzdělání. I v FG2 je cílem dosažení výučního listu. Dokončit vzdělání znamená způsob, jak vstoupit na trh práce. Etablovat se na trhu práce, najít dobrou práci, mít zaměstnání, je klíčovou komponentou, neboť obsahuje vazbu na spokojený život. Spokojený život je podmiňován *dobrou prací* a s ní spojenými touhami po kvalitním bydlení. „*Dodělat tu školu, potom mít tu dobrou práci, dobrý bydlení*“ (Michal, 17let). Právě kvalitní bydlení bylo opakovaným tématem skupiny. Respondenti v něm odkrývají vlivy životních zkušeností, z nichž se konstruují hodnotové orientace, jak je zmíněno i u materiální hodnoty s odkazem na Vonkomera (1990). V tomto případě zkušenosti utvářené pod vlivy sociálního vyloučení, v němž kvalita bydlení hraje zásadní roli (Mareš, 2006, Čada, 2015).

Ze skupiny vyplývá zásadní, ve vztahu ke vzdělání je sebezpotvrzení, sebehodnocení, při úspěšném zakončení studia pozitivní sebepojetí. Vztahování se je naplněno jistými vazbami. Hluboký vztah k hodnotě vzdělání značí víra i naděje na změnu společenského statusu, směřování k uspokojivějším socioekonomickým podmínkám.

### **FG3 – adolescenti ukrajinské menšiny**

Téma vzdělání znělo v dynamice skupiny vesele, odlehčeně.

Výběr stavebních oborů zedníka, instalatéra, byl pro ukrajinské adolescenty podmíněný klíčovou orientací ke stavebnictví. Roli sehrála i úroveň vzdělání, jak bude patrné z následující analýzy. Výrazným faktorem preference konkrétních škol je příslušnost k národnostní menšině ostatních spolužáků. „*Tady (ve škole) bylo víc našich lidí*“ (Dimitrij, 20 let).

#### *Vzdělávání v ČR*

Respondenti se ihned po emigraci zapojili do českého vzdělávacího systému, i když jejich jazykové znalosti byly minimální. Asimilovat se ve školním prostředí bylo možné díky inkluzivnímu vzdělávání, formou jazykových kurzů, zajišťovaných ze strany školy. K otázkám inkluzivního vzdělávání se vyjadřuje mimo jiné Prokop (2020). Respondenti nastoupili na střední odborné školy, i když střední školy vystudovali v rodné zemi. Nejasnost

sdělení a rozdíl vzdělávacího systému u nás a na Ukrajině objasňuje výrok respondenta. „*Tam je 9 tříd a potom ještě dvě třídy, a to se počítá u nás jako střední škola*“ (Dimitrij, 20 let). Jak uvádí respondenti, během dvou let, která představují střední školu, je možné získat řidičský průkaz, vyučit se automechanikem, dívky kadeřnicemi. Střední vzdělání bývá ukončeno obdobnou „maturitní“ zkouškou.

#### *Nízké vzdělanostní ambice*

I v FG3 jsou patrné snížené ambice ke vzdělání. Dosažení maturity v českém vzdělávacím systému představuje pro respondenty příliš vysoký cíl, k němuž nemají motivaci. Jejich nedosažitelnost umocňují sdílené postoje českých spolužáků. „*Češi mluví o tom, že pro ně je to těžký, tak pro nás taky*“ (Vasil, 20 let). Navíc je respondentům vzdálená o částečnou jazykovou bariéru. Vztahování se k maturitě jako první poukazuje na vztahovou vazbu vzdělání k materiálním hodnotám. Maturita znamená nadstandardní čas věnovaný studiu. Čas, který má hodnotu vydělávání peněz. „*Nemáme čas sedět u těch knížek, musíme se živit něčím*“ (Jurij, 20 let).

#### *Tendence k trvalejšímu usazení v ČR*

Pro adolescenty z ukrajinské menšiny má vztah ke vzdělání zvláštní hodnotu. Stejně jako v předcházejících skupinách, je cílem získání výučního listu. V této části respondenti prokazují kognitivní zralost, když vyhodnocují, studijní proces. Na rozdíl od předcházejících skupin se k získání výučního listu vztahují prostřednictvím úspěšně složených zkoušek. Cílem je udělat závěrečky, napsat zkoušky, dokončit školu. Ve vztahové struktuře má své místo samotná zkouška, která nemusí být snadná, už kvůli jazykovým rozdílům. Teprve úspěšné zakončení studia vede k získání výučního listu. Pokud výuční list pro adolescenty v FG2 symbolizuje víru (naději) ve změnu socioekonomických podmínek, pak pro FG3 je symbolem vstupu na trh práce, jako klíčového okamžiku v procesu etablování se k trvalému usazení v České republice. Objevuje se obdobná vztahová linie škola – práce – peníze. Dokončení školy symbolizuje cestu, jak vyjít za dobrou práci a ta následně možnost vydělávat peníze. Práce a vydělávání peněz je elementárním svazkem vztahové vazby. Význam dobré práce umocňuje kvalitu vztahu. Adolescenti netouží mít práci, postojí prostupuje *mít dobrou práci*. „*Dokončit tuhle školu, mít dobrou práci*“ (Dimitrij, 20 let). Vztahování se ke vzdělání u ukrajinských respondentů přesahuje rámec pracovního zařazení. Částečným zaměřením je sice najít zaměstnání, avšak součástí tendencí trvalejšího ukotvení v ČR (Šisková, 2001) je směřování k dosažení živnostenského listu. Ten je pro některé

stavební obory možné získat na základě ukončeného středního vzdělání s výučním listem. Adolescenti cílí k etablování se v pracovním prostředí zakládáním vlastních firem. Primárně k možnostem podnikání a tím k příležitostem trvalého přesídlení do ČR. „*Dodělat si školu, udělat si živnostník, založit něco. Všichni by chtěli mít firmu, ale to bohužel nejde*“ (Peter, 20 let).

Ze skupiny vyplývá zásadní, vztah ke vzdělání pro ukrajinské adolescenty obsahuje pevné vazby. Vzdělání má dvě klíčové výchozí polohy. První, socioekonomické zajištění. Druhou entitou je přesah k příležitostem trvalého usazení se v České republice. Vztahování se ke vzdělání bylo ve skupině naplněno jistými, pevnými vazbami se silnou integrací s materiálními hodnotami.

#### **FG 4 – adolescenti z gymnázií**

Vztahování se ke vzdělání vneslo do skupiny velké diskusní téma s hlubšími úvahami. Ve spojitosti s tématem vládla klidnější dynamika, i když téma vzdělání bylo občas provázeno smíchem dívek. Respondenti se doplňovali, ve vzájemných interakcích rozvíjeli své názory.

##### *Pozitivní vztah ke škole*

Téměř úvodní věta k hodnotě vzdělání vnáší pozitivní kvalitu vztahu – mít rád. Respondentka sdílí, že gymnázium, které navštěvuje, je nejlepší škola. Hodnocení přitom není reflexí úspěšnosti žáků, nýbrž vychází z osobního emočního postoje. Zmiňovaná škola je místem, kde se žáci cítí dobře, panuje přátelská atmosféra, žáci cítí zájem ze strany učitelů nejen o své studijní výsledky. Vzájemné relace a prostředí školy jsou pro svoji vlídnost přirovnávány k rodině, čímž odkazují na hloubku vztahové vazby. Sdílením se adolescenti mimo jiné dotýkají otázek školního klimatu (Bönisch, 2019, Bendl, 2016, Lorenzová, 2019). „*Je normální, že se zastavíme s učitelem na chodbě a povíme si věci jako o rodině svý a tak a není to jenom o známkách, prostě je to taková větší rodina*“ (Jana, 18 let).

##### *Vzdělání jako součást rodinných vazeb*

Respondenti skupiny reflektují svá rozhodnutí, která vedla k volbě studia na gymnáziu. Tato vztahování propojují s časovým horizontem. Víceleté gymnázium jako všeobecně vzdělávací instituce prezentovala akceptovatelnou eventualitu, jak oddálit rozhodnutí o konkrétním oboru profesního zacílení, za níž je možné spatřovat nevyhraněné, nejasné představy pubescence. Současně jistota časového komfortu, se může snadno změnit v nejistotu, pokud ani po uplynutí doby studia adolescenti nedospěli k rozhodnutí

o budoucím povolání. Vzdělání spolu s budoucí profesní orientací je silně vztahována k rodině a rodičovským vzorům. Rodiče inspirují. Po rodičích se dědí nadání. Respondentka sdílí, že většina spolužáků se v maturitním ročníku rozhodovala pro vysokoškolské obory na základě společenské preference, prestiže, příležitostí k dosahování vyšších výdělků. Sama uvádí konativní důvody pro studium andragogiky a sociologie. *„Já sem se pro to rozhodla, hlavně protože jsem po tatkově, hodně, ve všem (smích). A strašně se mi vždycky líbila jeho práce“* (Adriana, 20 let). Za následováním rodičovského vzoru je možné spatřit i výsledek observačního učení (Bandura in Cobb, 2014). Obdobně se k rodičům ve skupině vztahují i další respondenti. Respondenti oceňují získaný intelekt po rodičích, který jim umožňuje snadněji se vzdělávat. Tátova inteligence přenesená na dceru, pozitivní vztah ke škole po mámě: *„Učení mi jde samo“* (Jana, 18 let).

Respondentka studující v Olomouci, spatřuje za odchodem z domova posílení vztahů s rodiči. *„Ta distance tam fakt udělá hrozně moc. Přejde mi, že ty vztahy to někam posouvá určitě“* (Adriana, 20 let).

#### *Volný vztah vzdělání a uplatnění*

Vztahování se ke vzdělání rovněž odhaluje nuance mezi mladší a pozdní adolescencí. Mladší respondenti úvahy o budoucím směřování stavějí na nestabilní emoční bázi – co asi by se mi líbilo? Postoje jsou váhavé, nevyhraněné. Nicméně se v zájmu mladších respondentů, v kontextu možného budoucí zaměření, nejvíce objevují přírodní vědy, obory biologie a chemie. Do momentálního rozhodování se projektují vlivy, v nichž ještě převažuje labilita sebepojetí. *„Tedka jsem o tom přemýšlel no třeba, že bych byl v zásahovce, ale já bych to nezvládl“* (Matouš, 15let). Oproti postojům mladších respondentů stojí jasné preference starších adolescentů. Například obor zubní laborant k ceněné biologii dává šanci pracovat mimo větší okruh lidí. I když ne všichni studují na vytoužených oborech, z diskuse jsou zřejmé jasné studijní preference. Vhled do sebepojetí starší adolescentky ozřejmuje stabilitu, sebevědomí, suverenitu. *„Já jsem hodně vyprofilovaná. Vždycky jsem se ubírala jazykovým nebo uměleckým směrem“* (Adriana, 20 let).

#### *Vzdělání jako sebepotvrzení*

I v FG4 má vztahová struktura ke vzdělání sebepotvrzující charakter, posilující pozitivní sebehodnocení. Úspěšně dokončit školu, dostudovat znamená aktuálně životní prioritu. Postoj k hodnotě představuje opakující se vzorec vzdělání jako úkolu, velké výzvy. *„Mít ze sebe dobrý pocit, že jsem opravdu něco zvládla“* (Karolína, 20 let).

Vazba na vzdělání poskytuje pozdním adolescentům nad rámec seberozvoje prostor, jak oddálit plnohodnotný vstup do světa dospělých i do plného pracovního procesu.

Ve skupině se neobjevila žádná zmínka vazby vzdělání k materiálním hodnotám.

Ze skupiny vyplývá zásadní, vztahové schéma vzdělání je ve skupině obsahuje bohaté struktury, s pevnými, otevřenými postoji. Hodnota je integrována s rodinnými systémy. Opětovně vyvstávají silné rodičovské vzory, reflektované u hodnoty rodiny. Vztahová vazba odhaluje názorové a postojevé nuance v průběhu vývojové etapy.

### **Shrnutí**

Analýza dat věnovaná hodnotě vzdělání přináší diference i konfluenci mezi jednotlivými sociálními skupinami. Pro všechny focus groups je vzdělání vázáno na hodnotu bytostného „já“. V základní vazbě je vzdělání společenský postulát, akceptovatelný úkol, jehož úspěšné překonání skýtá uplatnitelnost na trhu práce, současně posiluje hodnotu sebe sama. V FG1, FG2, FG3 se objevuje snížená aspirace ke vzdělání i shodná vztahová linie – vzdělání – práce – ekonomické zabezpečení (vydělávání peněz). FG1 se k práci nevztahuje v konkrétních souvislostech. FG2 hodnota vzdělání obsahuje víru ve změnu socioekonomických podmínek. Pro FG3 vzdělání znamená příležitosti k trvalému přesídlení v ČR. FG4 se ke vzdělání pojí s rozvojem znalostí a dovedností potřebných pro výkon budoucí profese.

### **Hodnota volného času**

Hodnota volného času vyplynula ve všech focus groups přirozeně během diskuse ze vzájemných interakcí. Přinesla skupinám svěží dynamiku s uvolněnou atmosférou.

#### **FG1 – adolescenti z dětského domova**

Téma volného času přináší ve skupině okamžiky verbálního i neverbálního živého kontaktu. Místy si respondenti vstupují do řeči. Tyto momenty vyznívají jako přirozené doplňování se, impulzivní, spontánní dynamika skupiny.

#### *Vnější vlivy posilující vztahovou vazbu*

Volný čas přináší silné stránky adolescentů. Má širší vztahovou strukturu a je naplněn celou škálou činností. Respondenti sdílí jeden přes druhého aktivity, kterým se ve volném čase věnují. Chlapci uvádí bojová umění, MMA, box. Dívky zmiňují moderní i country tance, které se naučily na letním táboře. Objevuje se četba, která je polaritní mezi oblíbenou

a odmítanou činností. Četba preferovaného žánru, je silně emotivním vztahem. K romantickým či kriminálním příběhům respondentka uvádí „*já miluju to čtení jo*” (Nikol, 17 let). Silnou emoční vazbu má hudba, která je multižánrová. Ve skupině jsou zastoupeny hry na PC. Právě téma hraní her na počítači je zdrojem drobné hádky mezi respondenty. Nejmladší adolescent byl pro svoji oblibu hraní her Soccer, FIFA, skupinou označen za “závisláka”. Hodnocení spolu respondentů je pro něj dehonestizující a vymezuje se. Na hádku navazuje zmíněním hry v šachy. Šachy jsou důležitým momentem diskuse. Vnáší okolnosti vnějších vlivů, které se promítají do posilování vztahové vazby. Prožitek pohody, bezpečí, klidu, přijetí, se projektuje do pozitivní vazby ke konkrétnímu způsobu trávení volného času, z toho vyplývá, že pozitivní emocionální prožitek vede k posilování žádoucího způsobu chování. Okolnosti objasňuje výrok: „*V Chorvatsku jsme to hráli my, hudba k tomu hrála, pili jsme pěkně studený pitičko. Na Rieku jsme koukali, největší pohodka to byla*” (Tadeáš, 17let). Hloubku situace podtrhuje pocit blízkosti. Vyprávění je jediným okamžikem setkání, v němž jsou vychovatelé osloveni křestními jmény a jsou zahrnuti do vnímání “my”.

Vztah mezi pestrou paletou činností a pozitivní emocionalitou, ukazují na význam volného času v zájmu sociální pedagogiky. Volný čas skýtá ideální potenciál pro realizaci rozmanitých programů primární prevence s cílem formování či posilování prosociálního chování jedince, včetně směřování ke zdravému životnímu stylu (Knotová, 2014, Kraus, 2008).

### *Mapování hranic*

Vztahování se k volnému času podněcuje skupinu k častému srovnávání podmínek v původních rodinách a v dětském domově. Kognitivní zrání umožňuje adolescentům racionálně hodnotit vhodnější zázemí. Porovnání prostředí představuje mapování dvou světů tvořící základní životní hranice, v nichž se formuje vlastní identita. Adolescenti snadno vyhodnocují, že díky dětskému domovu byli na horách, u moře, na oblíbených letních táborech. Avšak výsledkem racionální úvahy je ambivalentní emocionalita. Uvědomění si péče a zázemí domova provází vděk, současně zrcadlí zanedbávání rodiči, které vnáší smutek, rozhořčení ve vazbě na rodinu. Respondent rozzlobeně, expresivně komentuje: „*Víš co, ale když to řekneš, tak pak si uvědomíš, ty jo tady díky domovu jsem byl skoro všude a doma jsem byl v úplný prdeli*” (Tadeáš, 17let).

*Potřeba uznání*

Zásadní roli ve vztahu k volnému času má atletika. V atletice jsou respondenti úspěšní. Reprezentují školu. Cestují v rámci kraje, vyhrávají poháry, umísťují se na předních místech závodů. Klíčový je zážitek úspěchu. Osobní niterná zkušenost ocenění vlastních dovedností. Subjektivně prožívaná pozitivní emocionalita má klíčový význam zejména pro adolescenty z této sociální skupiny. Uznání, respekt se respondentům dostává nejen ze strany vychovatelů, ale projevují si jej navzájem. Úspěšný je respondent v bojovém umění aikido. Rovněž díky sportu cestuje, reprezentuje domov, aktivně pomáhá při pořádání sportovních událostí. Oceňován je pro sportovní úspěchy, ale i sociální dovednosti a osobní kompetence, k nimž v tomto případě patří komunikační a organizační dovednosti, spolehlivost, pracovitost. „*Jako že je hodně známej....on to vždycky zařídí, on je tak šikovnej a pracovitej*” (Simona, 15let). Z mnoha longitudinálních výzkumů vyplývá, že díky zkušenostem s pozitivními emocemi se člověk mění, stává se tvořivější, nezdolnější, sociálně aktivnější. Vývoj směřuje k vyšší úrovni zrání osobnosti (Sobková, Tavel, 2010). Nad rámec uznání, je možné za výrokem, spolu s dalšími vzájemnými projevy respektu nacházet, pro adolescenty tolik důležité *potvrzování*, vyjadřované ve vzájemných vztazích, jak uvádí Erikson (2008).

Ze skupiny vyplývá zásadní, volný čas má pozitivní emocionalitu i bohatou strukturu mnoha rozličných činností. Je důležitou vazbou k naplnění (saturaci) základní potřeby ocenění a uznání. Vztahování se k volnému času znamená sebe rozvojové aktivity, současně sehrává významnou roli ve vztahu k vnějším vlivům, jež mohou integrovat základní potřeby bezpečí, přijetí.

**FG2 – adolescenti ze sociálně vyloučených rodin**

Téma volného času je ve skupině podstatně klidnější tématem než v FG1. Místy z dynamiky skupiny, včetně atmosféry i konotací některých sdílení vystupuje na povrch latentní smutek. Ze skupiny převládá dojem, že v hodnotě volného času se projektuje tíha života adolescentů této sociální skupiny.

*Volný čas jako svoboda*

Vztahování se k volnému času i ve FG2 manifestuje mnoho činností. Čelní místo zaujímá sport. Význam vztahové vazby odkrývá adolescent v úvodu vneseného tématu emocionálním subjektivním zážitkem vnímání fotbalu v kontextu hlubokých pocitů radosti, štěstí a svobody, které v jiných činnostech ani aspektech života nenachází. „*Přináší mě to tu sílu do toho života, no. Vlastně když hraju ten fotbal, tak se cítím jakoby, že jsem sem tam*

*volný, jo. A že si můžu dělat, co chci. Že...prostě...lítám jako pták“ (Mirek, 18 let). Sport je zastoupen ve skupině jako přirozený pohyb. Jízda na kole symbolizuje rovněž svobodu, klid, cestu vpřed. Svoji hodnotu má *pocit pohody*, obsahující atributy bezpečí, jistoty, touhy po vnitřním klidu. Sport se objevuje i ve zcela specifické konotaci. Adolescent s naprostým klidem hovoří o oblíbené sjezdové cyklistice, downhillu. Rád podstupuje nebezpečí bez ochranných pomůcek, jako chráničů, helem apod. Na jednu stranu by bylo možné usuzovat na adrenalinové chování v souvislostech syndromu rizikového chování adolescentů (Dolejš, Orel, 2017). Avšak v tomto případě má chování temnější příčiny. Vyhledávání nebezpečí je lákavé pro adolescenta, který je u hodnoty rodiny zmiňován v konotaci ztráty smyslu života. Vztahování se k volnému času se řetězí s touto možnou ztrátou. „*To mě baví prostě, že vím, že je to hodně nebezpečný, že se tam můžu klidně vymlátit v hodně vysoký rychlosti do stromu. Zlomit si třeba vaz.*“ (Vašek, 18let).*

#### *Volný čas jako odpočinek*

Pro skupinu je důležitá hudba, která sytí afektivní složky osobnosti. Vztahová vazba k ní je silně emocionální. Pro respondentku má terapeutický přesah. Poslech punkové hudby má uklidňující, relaxační účinek, v kombinaci s kreslením působí kladnou emoční valenci. Obliba hudby se objevuje ve formě koncertů, techno párty. Hudební performace za preferovaný způsob trávení volného adolescentů času zmiňuje Sak (2004). Oploštěle, v konotaci formulace rezignovaně, zní jediná záliba respondenta ve sledování TV, seriálů. Důležitou pozici ve struktuře vztahu k volnému času má odpočinek, například hraní her na PC. Odpočinout si od školních povinností znamená podívat si s ostatními, jako forma vzájemného sdílení. Příjemné je jít do kina.

#### *Seberozvojové aktivity*

Vztahovou stavbu doplňují seberozvojové aktivity, které jsou však ve skupině spíše ojedinělé. Rozvoj svých dovedností zmiňuje adolescent, který uvádí vyšší aspirace ke vzdělání, jak je uvedeno u hodnoty vzdělání. V kontextu integrace obou hodnot lze usuzovat na, již zmiňovanou resilienci adolescenta. Rozvoj tzv. tvrdých dovedností (hard skills) posiluje pozitivní sebehodnocení, promítá se do pozitivního prožívání sebe sama, přispívá k rozvoji kompetencí. V konečném důsledku zvyšuje schopnost sociální adaptability adolescenta a dává šanci na změnu socioekonomického zázemí. Adolescent sdílí zvědavost, která vede k osvojování nových dovedností. Dělí se o nadšení pro IT, datové kódy, webové



stránky. „*Mě tam ty datové kódy úplně fascinujou, jak to všechno funguje. Já jsem si říkal, že to zkusím*“ (Jura, 20 let).

#### *Čas být sám sebou*

Úvahu k volnému času přinesl respondent hloubání nad rybařením. Jít na ryby, má shodně jako i jiné aktivity, subjektivní zážitkovou dimenzi, v níž jsou klíčové pocity klidu, pohody, odpočinku. Umocněné kognitivními komponentami moci si popřemýšlet, být chvíli sám se sebou, zastavit se. „*Můžete si prostě popřemýšlet o všem, prostě si vyčistit hlavu. Nemusíte se starat o nic vlastně, je to jen takovýto, že jste u toho rybníka většinou sám, prostě si sedíte, děláte si, co chcete....mě voda uklidňuje*“ (Lukáš, 19 let). Za okamžiky zklidnění, ticha, být sám sebou, lze vidět potřebu kompenzace, jako regulační strategie ke zvládnání stresu v náročných životních podmínkách.

Ze skupiny vyplývá zásadní, volný čas má silnou emocionalitu provázanou s niternými pocity klidu, pohody, bezpečí. Je vztahován k různým aktivitám. I když se objevuje sebe rozvojové zaměření, převládají činnosti zklidňujícího charakteru. Za touto orientací je možné spatřit potřebu využívat volný čas jako kompenzaci nesnadnosti života adolescentů sociální skupiny.

### **FG3 – adolescenti ukrajinské menšiny**

Volný čas je ve focus groups minoritním tématem, jemuž respondenti nevěnují téměř žádnou pozornost.

#### *Nevnímání volného času*

Vztahování se k volnému času se ve skupině téměř neobjevuje. Respondenti nehovoří o žádné činnosti, zájmu, aktivitě. Nezmiňují dovednosti, nadání, oblíbenou činnost. K volnému času s kamarády respondent říká: „*Pijeme vodku*“ (Taras, 20let). Respondent ve volných chvílích cestuje s tatínkem, poznává Českou republiku, jak je uvedeno u hodnoty rodiny. Tato zmínka o cestování, jako aktivním způsobu trávení volného času, je jediná. Pro všechny ostatní respondenty se pojí vztahová vazba volného času k práci. Ve volném čase se pracuje. „*Chodím do práce*“ (Vasil, 20 let). Na specifika neexistence volného času, respektive volného času věnovaného práci, odkazuje i Šišková (2001), Drbohlav, Ezzeddine-Lukšíková (2004).

Ze skupiny vyplývá zásadní, vztahová vazba k hodnotě volného času je především spojena s prací. Minoritně je provázána s vazbou k rodině.

#### FG 4 – adolescenti z gymnázií

S tématem volného času vládne v FG4 klidná diskuse. Aktivní jsou všichni respondenti ve vzájemných sdíleních.

##### *Sport jako součást vlastní identity*

Pro respondenty v FG4 je důležitý sport. Sportovní aktivity mají mnoho podob. Jízdu na kole, běhání, fotbal, florbal. Sport sám o sobě je důležitou hodnotou, která řetězí další vztahové struktury. Nejprve je sport zanícením, vášní, prioritní orientací. Respondent by si přál jednou v biatlonu reprezentovat na olympiádě Českou republiku. Z postoje vyvstává *dominantní zájem* respondenta, který zaznamenává Říčan (2010). Sport je rovněž integrován s rodinnými vazbami, opakovaně s rodičovskými vzory. Respondentka sdílí „*Tak já hodně sportuju. Je to taky z části, ne jako kvůli mamce, ale ona mě hodně naučila jako se pohybovat*“ (Evelína, 17 let). Sport je komponentou partnerského vztahu, díky němuž se respondentka učí partnerskému soužití, partnerské synchronizaci. Přítel miluje sport, ona sportuje nerada. Vazba ke sportu odkrývá dozrávající vlastní identitu respondentky, když reflektuje korekce chování vůči partnerovi. Sbližování, sladování se v partnerském vztahu v průběhu vývojové etapy, jako součást vývojového úkolu, předkládá Říčan (2010). Struktura vztahu ke sportu se i v této skupině pojí pocity pohody, volnosti. Znamená přirozený pohyb, míčové hry, lezení po horách, procházky se psem do přírody. Silnou entitou je příroda. Příroda poskytuje prostor pro hlubší senzitivní vnímání sebe sama. Procházky do přírody mají meditativní, harmonizující charakter.

##### *Kreativita jako vymezování se*

Velkým tématem je hudba v aktivní podobě. Ve skupině mnoho respondentů hraje na hudební nástroje. Saxofon, housle, klavír, zpěv. Hra je vázána na rodinný systém, kde se objevuje shodný adolescentní negativismus, vzdor. Respondenti sdílí jako otravné aspirace rodičů vůči svým hudebním dovednostem. „*On to se mnou cvičil tatka, to bylo nejhorší! To bylo strašný, já jsem vždycky myslela, že umřu*“ (Evelína, 17 let). Přesto rozvoj dovedností jako koncentrace, koordinace, trpělivost, relaxace, kompetence, značně zvyšující sociální adaptabilitu adolescentů. Podstata problematického porozumění mezi rodičem a dítětem spočívá v sociálních rolích. Rodič při domácí výuce zůstává v rodičovské roli, nestává se neustranným pedagogem. Dítě (adolescent) zůstává dcerou/synem, nestává se žákem. Setrvání v původních sociálních rolích v pedagogické situaci, vede ke konfliktu. Adolescentka sdílí: „*Tatka hraje asi 30 let na klavír, ale to nešlo, to fakt nešlo ...prostě my*

*jsme nedokázali v sobě najít takový ten formálnější vztah, že by mě učil a já ho poslouchala*“ (Adriana, 20 let). Ke hře na klavír se adolescentka uchyluje až v okamžiku kongruence, kdy těžší z vnitřní motivace a hudbou sytí afektiní složky prožívání. Oblíbené jsou hudební koncerty. Vztahování se k hudbě představuje škálu vazeb k vlastnímu nadání, umění, rozvoji dovedností. Mezi kreativní aktivity náleží účinkování respondentek v dobrovolných divadelních spolcích.

#### *Cestování jako spoluprožívání*

Vztahovou vazbu významně sytí cestování. Adolescenti cestují po České republice i do zahraničí. Cestují s rodiči, s kamarády, s partnerem. V partnerském vztahu je důležitou vazbou k radosti, sdílenému spoluprožívání. Cestování přispívá k seberozvojovým dovednostem. Příležitosti zajistit vlak, místo výletu, ubytování, posilují sociální kompetence, například komunikační dovednosti. *„Najdu vlak, naplánuju trasu a jeden den trávíme v Jeseníkách*“ (Jana, 18 let). Sociální kompetenci adolescentky je možné vnímat v souvislostech *konceptu self-efficacy* A. Bandury Cobb (2014), jako obecné schopnosti využít svoje znalosti, dovednosti v nějaké činnosti. Současně je možné predikovat, že pro respondentku zde vyvstává potřeba *potvrzování* v rámci partnerského vztahu Erikson (2008).

#### *Volný čas jako odpočinek*

I ve skupině FG4 je u mladších respondentů oblíbené sledování TV. Čas u televize má charakter sdílení. Respondentka se ráda dívá na filmy s tátou, respondent sdílí subjektivní dimenzi prožívání: *„Já se hrozně rád dívám na filmy, ale musím se na to dívat s někým. Protože když jsem sám, tak ty vtipy třeba už nejsou tak vtipný*“ (Matouš, 15 let). U starších respondentů převažuje obliba sledování on-line seriálů. Časový formát filmů je příliš dlouhý, preferovány jsou seriály s menší časovou dotací i s volnou dostupností, nevázanou na konkrétní čas. FG4 je skupinou, která volný čas věnuje sociálním sítím, i když jej nijak nekonkretizuje. Ve skupině zazní *„Jo ujedem na tom*“ (Jana, 18 let). Přesto, že je čas trávený u sociálních sítí považován za způsob prokrastinace, řadí se respondenti FG4 mezi 97% adolescentů aktivních na sociálních sítích (Eurostat, 2018).

Bezpečná primární vztahová vazba umožňuje respondentům rozvíjet další pevné vazby. Jednou z nich je silný vztah ke zvířatům, s milovanými psy se tráví volný čas cvičením či společnými procházkami.

Ze skupiny vyplývá zásadní, vztahová vazba k hodnotě volného času je sycena mnoha kreativními, sebe rozvojovými činnostmi, dominantním zájmem. Hodnota volného času je silně provázána s rodinnými vazbami i s vlastní identitou.

### **Shrnutí**

Analýza dat k hodnotě volného času rovněž navozuje diferenciaci mezi jednotlivými sociálními skupinami. Kromě FG3 jsou vztahová schémata modifikována bohatými různorodými činnostmi, z nichž sport a hudba jsou společné všem skupinám. Diferenciaci nepředstavují aktivity či způsob trávení volného času, nýbrž samotná vztahová vazba. Ta v jednotlivých skupinách cílí k naplňování rozdílných potřeb. V FG1 je to základní potřeba uznání, v FG2 kompenzace, FG4 směřuje k seberozvoji. Vztahování se k volnému času FG4 integruje vazby k rodinnému systému i vlastní identitě. FG3 hodnotu volného času nereflktuje. Volný čas splývá s hodnotou práce, skrze ni cílí k materiální hodnotě vydělávání peněz.

### **Hodnota vrstevníci**

Téma vrstevníků bylo ve všech focus groups spontánním tématem, shodně vyjádřeným vztahem ke kamarádům, s pevnou vazbou na volný čas.

#### **FG1 – adolescenti z dětského domova**

Téma vrstevníků není ve skupině silným tématem. Respondenti se k němu vyjadřují okrajově, konkrétní vztahové vazby nejsou skupinou v diskusi prohloubené.

#### *Potřeba sdílení*

Úvodní vztahování se ke kamarádům implikuje současně nejhlubší vazbu. Výsledkem být spolu s kamarády, povídat si, jsou pocity štěstí. Vztahová vazba odhaluje pro adolescenty důležitost sdílení, vzájemné důvěry, spoluprožívání. Současně odkrývá emoční deprivaci, kterou spolubytí s kamarády pomáhá částečně saturovat. „*Když jsou prostě spolu kamarádi a povídají a...na tu bolest chvilku zapomenou*“ (Nikol, 17 let). Mezi vrstevníky jsou důležití spolužáci.

#### *Kulturní identita*

Respondentka propojuje vztahové schéma s etnicitou. Vztahuje se k romským kamarádům ve škole, s nimiž může hovořit romsky, což sekundárně vede ke zhoršené dovednosti správně používat český jazyk. Respondentka se v diskusi pohybuje v bipolaritě bílého

(*chováme se jako bílý*) a romského etnika. Zjevně nevnímá integritu multikulturního prostředí. Odkrývá komplikované podmínky ukotvování vlastní identity, způsobené nestandardními hranicemi afuncčních rodin a dětského domova, včetně individuálního hledání v mezích nevyhraněné kulturní identity.

#### *Citová (ne)zralost*

Dopady odebrání dětí (dospívajících) z rodin, jako zásadní změna životních podmínek se promítají rovněž do vztahových vazeb s vrstevníky. Respondenti z dětského domova nemají ideální podmínky pro trvalá kamarádství. Rozvoj sociálních citů je značně komplikovaný. Smutně vyznívá subjektivní postoj adolescenta, když uvádí, že doma měl spoustu kamarádů, ale žádné nemá v dětském domově. Proti jeho názoru se vymezují ostatní. „*Co kecáš ...nás tady máš!*“ (Eva, 15 let). Dialog ukazuje nejasnou vztahovou vazbu, kdy každá strana může vztah vnímat v odlišné intenzitě. Současně mohla zásadní změna mikro prostředí (z rodinného na institucionální) vést k narušení citové zralosti respondenta.

Společné aktivity s kamarády adolescenti neuvádějí. Mnohé z nich lze predikovat z vazby volného času, například pobyty na letních táborech, na horách, u moře apod.

Ze skupiny vyplývá zásadní, vztahová vazba k vrstevníkům je naplněna pocity štěstí, důvěry, sdílení. Vztahování se ke kamarádům skýtá částečné zmírnění emoční deprivace, vztahová struktura se pojí s kulturní identitou.

#### **FG2 – adolescenti ze sociálně vyloučených rodin**

Respondenti při vztahování se k hodnotě kamarádů působí uzavřeně, zranitelně. Ve skupině panuje křehká atmosféra. Uvozování sdílených postojů provází verbalizované váhání, hm, no, tak, jo.

#### *Ambivalence vztahových vazeb*

FG2 je jedinou skupinou, která přináší největší vztahovou ambivalenci k hodnotě kamarádů. Většina respondentů z focus groups nemá pevné kamarádské vztahy. Mezi kamarády jsou zahrnuti spolužáci. Přesto respondentka sdílí, že se na základní škole setkala s formami šikany. Nebyla přijata do kolektivu, byla ostrakizována, zostuzována ze strany spolužáků, mimo jiné kvůli ztrátě rodiče. Adolescenti se vztahují ke kamarádům z ulice, na koncertech. Tyto vazby vyznívají nahodile, disociovaně. Ve skupině se několikrát objevuje zklamání z kamarádství. Behaviorální predispozice, vede k vyhýbání se navazování nových vztahů. Mimo jiné *vyhýbání se novým vztahům*, patří k typickým projevům *nejistých vztahových*

vazeb (Bowlby, 1965). Hloubka a kvalita vztahové vazby je prověřena společným dětstvím. „*S těma kamarádama, co mám už od mala, tak to jsou prostě kamarádi na celý život*“ (Jura, 20 let). Respondenti však sdílí, spíše vztahy plné obav, nejistot. Převažuje behaviorální tendence k introverzi, k opatrnému navazování nových sociálních vztahů. Prekoncept nedůvěry prostupuje všemi vztahovými vazbami, včetně vrstevnických. Pro respondenty je v dnešní době těžké najít kamaráda, kterému je možné věřit. Vzájemně sdílí citový pesimismus. Otázkou je, zda je tento pesimismus důsledkem opakovaných zklamání nebo je regresivním, do pubescence sahajícím, afektivním projevem nerespektování přirozených vývojových etap ze strany rodiny. „*Ztratit kamarády, to nebylo poprvé, mě přijde, že to vede akorát ke zklamání*“ (David, 18 let).

#### *Rizikové chování*

Prostřednictvím sdílených postojů kontroverzní i ambivalentní vztahové vazby ke kamarádům, lze usuzovat na možné rysy rizikového chování adolescenta. Respondent si svůj život bez kamarádů neumí představit, tráví s nimi téměř veškerý volný čas. Přitom uvádí, že s nimi mnohdy nemá dobré zkušenosti. Mezi kamarády, k nimž se vztahuje a které obdivuje, jsou muži s mnohaletými zkušenostmi z výkonu trestu. Současně nahlíží i sám na sebe jako na problematického. Upřímně sdílí zkušenosti s policií i se situacemi, kdy rodiče zakazovali ostatním spolužákům, aby se s ním kamarádili. „*Rodiče těch kamarádů, vlastně zakazovali, aby se se mnou bavili no, aby se bavil s nějakým průserárem.*“ (Leoš, 17 let). Respondentovo chování vedlo ke ztrátě mnoha kamarádů z dětství. Kvalitu kamarádského vztahu staví na míře pomoci. Pro příklad (s důrazem v intonaci) uvádí situaci, v níž by se ocitl zadlužený, bez peněz, bez příjmů, bez práce i bydlení a žádal by po kamarádovi, aby se o něj postaral. Váhá, zda takové kamaráda má. I když pouze konstruuje možnou životní situaci, pro svůj přírůstek používá atributy sociální exkluze. Vztahová vazba k vrstevníkům je tedy opětovně silně propojena s rysy sociálního vyloučení. V kontextu vztahové vazby k hodnotě peněz lze nacházet spojitosti mezi rysy rizikového chování a možnou trestnou činností adolescenta, jak zmiňuje Bullough (2012).

Ze skupiny vyplývá zásadní, vztahová stavba je pozitivní, pevnou vazbou k dlouholetým kamarádům. Ve většině vztahů však schází důvěra. Vazby obsahují pocity zklamání, ztráty kamarádů, nejistoty. Odhalují emoční zranitelnost respondentů.

### FG3 – adolescenti ukrajinské menšiny

Vztahování se ke kamarádům je živým, veselým tématem. Je místem, kdy se skupina nejvíce směje, panuje uvolněná atmosféra.

#### *Kamarádi jako sounáležitost*

Z diskuse k tématu kamarádů nevyplývá, že by respondenti ukrajinské menšiny byly uzavřenou komunitou. Potvrzují tak obecně snížené tendence ukrajinských emigrantů žít v komunitních uskupeních Nosková, Bednařík (2010). Kamarády mají mezi ukrajinskými i českými spolužáky, přitom vrstevnické vztahy nejsou nutně omezeny na školní prostředí. Omezena je spíše oblast společných činností, v nichž se promítají minimalizované aktivity ve volném čase. Veskrze se jedná o setkání u piva či vodky. Vztahovat se ke kamarádům znamená pomáhat si v práci, případně společně řešit problémy s auty. Kamarádkou vazbu vyjadřuje, že pomoc je zdarma. Ve vztahovém schématu mají své místo kamarádi z Ukrajiny. U ukrajinských adolescentů se objevuje shodný vzorec chování jako v FG2. Hloubka pouta k vrstevníkům spočívá ve společně prožitém dětství. „*Na Ukrajině s těma kamarádama jsme vyrostli, že další jako žil od děcka. Jako že tady ty ho poznáš dva tři roky a to je všechno*“ (Peter, 20 let). Respondent záhy dodává, že většina těchto kamarádů rovněž odešla za prací do České republiky.

#### *Citová zralost*

Osobní zkušenost respondenta obsahuje citovou zralost, když reflektuje společně prožité dětství s vrstevníky na Ukrajině, ale přijímá i to, že život je rozdělil a každý se vydal jinou cestou. Formativní zkušenost vývoje kamarádkých vztahů, do nichž mohly zasáhnout vnější vlivy emigrace, vedou respondenta k multikulturním postojům. Mezi kamarády nedělá žádné rozdíly. „*Lidi jsou stejný, jako na Ukrajině i v Česku jenom mluví v různých jazycích*“ (Taras, 20 let).

Ze skupiny vyplývá zásadní, ve vztahové vazbě jsou obsaženi vrstevníci z rodné země, spolužáci i kamarádi mimo ukrajinskou komunitu. Ve struktuře vazby se objevují multikulturní postoje. Vztahování se ke kamarádům se váže na hodnotu práce a volného času.

#### FG 4 – adolescenti z gymnázií

Téma kamarádských vztahů patřilo ve skupině ke klidnějším. Konkrétní vztahové vazby v diskusi více rozvíjejí dívky. Chlapci se do tématu zapojují krátkými vstupy. Nicméně i za pragmatickými sděleními je možné číst význam kamarádů v jejich životech.

##### *Spoluprožívání, sdílení*

I v FG4 mají spolužáci zastoupení ve struktuře vrstevnických vztahů. Vztahování se ke kamarádům rovněž přesahuje hranice školy. Kamarádi jsou integrováni ve vztahu k volnému času. S kamarády se společně sportuje, cestuje, chodí se na kroužky, ven. Místo ve struktuře vztahů má nejlepší kamarád, kamarádka. Skrze vztahovou vazbu k hodnotě je možné zaznamenat vývojové změny v rozvoji kamarádských vztahů směrem k partnerským. Zejména dívky sdílí s kamarádkami každodenní prožívání, k němuž patří pronikání zájmů o druhé pohlaví. „*Ted'ka všechny moje kamarádky – já bych chtěla kluka, to bude super!*“ (Evelína, 17 let). Vyjádření *mít kluka* ukazuje na rozvoj intimních sociálních vztahů. K navazování intimních vztahů Říčan (2010) uvádí, že pro adolescenty je důležitější status partnerského vztahu, než samotná kvalita citového vztahu. Tato tendence je jasně čitelná ve výroku, který nijak nespecifikuje preferované atributy partnera. Ve vztahu k vrstevníkům je ceněna důvěra, upřímnost, možnost povídat si úplně o všem. Sdílení je ve skupině specifickým tématem prohlubujícím samotnou vztahovou vazbu. Respondentka vztah s kamarádkami vnímá v terapeutické rovině. „*Vzájemně se pořád s něčím svěřujeme a dáváme si ty svoje náhledy. Takže je to strašně takový inspirativní ty vztahy*“ (Adriana, 20let). Kamarádství je spojeno s radostí i přáním, aby tyto vztahy přetrvaly v podobě celoživotních přátelství. Svými náhledy adolescenti ukazují, že na rozdíl od pubescence orientované na přítomnost, se i mladší adolescenti dokáží orientovat k anticipaci své budoucnosti, jak zmiňují mnozí autoři (Čačka 2000, Santrock 2014, Cobb 2014).

Ze skupiny vyplývá zásadní, vztahová vazba ke kamarádům je naplněna pevnými, prohloubenými vztahy, s důležitou entitou sdílení. Vztahování se ke kamarádům se váže na hodnotu volného času.

#### **Shrnutí**

Analýza dat k hodnotě vrstevníků přinesla zásadní komponenty vazeb – radost, sdílení, důvěra. Mezi vrstevníky mají přirozenou pozici spolužáci s vazbou na školní prostředí, avšak ani jedna skupina vztahy k nim neprohlubuje. Dominantní vazba je k hodnotě volného času. V FG1 sdílení s kamarády má silně pozitivní emoční ladění, zmírňující emoční



deprivaci. FG2 je jedinou focus groups, která uvádí negativní zkušenosti s kamarády. Vztahovou vazbou se prolíná nedůvěra. FG3 se vztahují se kamarádům s pozitivní emocionalitou, sounáležitostí, vazbami prostupuje multikulturalita. V FG4 mají vazby pozitivní valenci, obsahují spoluprožívání, důvěru, sdílení.

### **Hodnoty jednotlivých focus groups**

Poslední analyzovanou částí jsou hodnoty, které se v jednotlivých focus groups liší a které respondenti vnesli do diskuse spontánně v rámci interakcí, věnovaly jim pozornost a lze z nich vyčíst vztahové vazby. Analýza již nezaznamenává marginální témata. Věnuje se hodnotám, které považuje v diskusích v souladu s cíli práce za důležité.

#### **Hodnota multikulturních postojů většinové společnosti v FG1**

Ve focus groups se objevuje téma multikulturních postojů, které přináší rozhořčenost, bojovnou emocionalitu adolescentů. I v rámci témat rodiny a vrstevnických vztahů se vynořuje otázka romské etnicity. Respondenti téma vnáší do diskuse obecnou zmínkou o tom, že v současné době jsou lidé na sebe zlí. Obecná rovina se prakticky ihned stáčí k romské otázce. Respondenti romského původu se vztahují ke konkrétním příběhům, v nichž zažili agresivní verbální i fyzické (ohrožující) projevy diskriminace. Vztahová vazba je modifikována vztekem. Respondentka sdílí příběh, v němž našla peněženku, kterou vrátila původní majitelce. Místo poděkování se jí dostalo stereotypní, předsudků plné reakce – obvinění z krádeže. Respondentka přiznává, že někteří Romové by se mohli krádeže dopustit, ale dodává „*jo ale já prostě taková nejsem i když jsem Romka*” (Kristýna, 16 let). Sdíleným náhledem na své chování projevuje schopnost autoreflexe, patřící k metakognitivním procesům. Zkušenosti s rasismem či diskriminací ústí v pocity nespravedlnosti. Ve sdíleních respondentů v kontextu celého setkání se ukazuje v souvislostech tématu latentní predispozice agresivního jednání. Vztahová vazba tedy obsahuje i agresi. „*To ja bych ju zabil*“ (Pavel, 15 let). Vztahování se k multikulturním postojům ukazuje, z pohledu respondentů, že postoje české společnosti postrádají principy tolerance. Adolescenti postrádají přijetí většinovou společností. „*Lidi co nesnášijou Romy a furt si myslí, že sou všichni Romové stejní, a jim prostě nedokážete vysvětlit, že prostě ne všichni jsou stejní*” (Nikol, 17 let).

Hloubka tématu spočívá v přesahu ke kulturní i osobní identitě adolescentů. Tu zaznamenávají v diskusi mnohokrát. Je zmiňována v souvislostech socializace v DD i v okamžiku, kdy hovoří o užívání romského či českého jazyka ve školním prostředí,

zmíněné u hodnoty vrstevnických vztahů. O výchově k multikulturalismu se vyjadřuje například Hladík (2006).

Podstata multikulturních postojů spočívá v přístupu k člověku s respektem k jeho jedinečnosti, bez ohledu na rasovou či kulturní příslušnost. Takový postoj se ve skupině objevuje v interakci „*některý (Romy) nemám rád, ale třeba tady ty co jsou ... jsou v pohodě, pokecat si s nima, všechno*” (Petr, 20let). Ve sdělení je přijetí jedince bez ohledu na etnicitu.

Vztahová vazba k multikulturním postojům většinové společnosti obsahuje negativními zkušenostmi s diskriminací i nejasnými hranicemi kulturní identity.

### **Hodnota partnerských vztahů v FG2**

Téma partnerských vztahů zazní ve všech focus groups, avšak respondenti FG2 tématu intimních sociálních vztahů věnují zvláštní pozornost. Obdobně jako většina vztahových vazeb, jsou i partnerské vztahy provázány s (ne)důvěrou. Citový pesimismus prostupující kamarádky vztahy se rovněž projektuje u této hodnoty. Partnerství implikuje citovou ambivalenci. Respondentka uvádí, že její roční partnerský vztah je naplněn důvěrou, kterou vnímá za zásadní pro existenci vztahu. Funkční vztah ji dává pocit bezpečí, lásky, domova. Ceněný je pocit, že ji má někdo rád.

Ostatní respondenti zaznamenávají vztahy plné nejistoty a nedůvěry. Intimní vztahy jsou silně poznamenány opakovanými nevěrami. Subjektivní prožívání nevěry partnerek vede respondenty k uzavírání se před navazováním nových partnerských vztahů. Intimita je zraňující. Adolescenti si vytváří behaviorální obranné mechanismy před citovým zraněním. Adolescent se označuje za asexuála, i když se mu dívky líbí, neboť nemá odvahu vstupovat do nových intimních sociálních vztahů. Za postojem lze opakovaně spatřit behaviorální predispozici odkazující k úzkostně ambivalentní vazbě. Na afektivní úrovni je možné za odmítavými postoji spatřit anticipační úzkost. Další adolescent neumí vztah udržet. Formující subjektivní zkušenost se odráží v neschopnosti přinášet důvěru do vzájemného spolubytí. Lze predikovat, že bazální nedůvěra jako neschopnost hlubokých blízkých vztahů, vede k nevěrám. Bezpečné je být sám. „*Já budu radši sám, že bych se furt deptal, jestli je věrná nebo něco takovýho. Akorát ta poslední co jsem měl, ta byla věrná a já ji prostě nebyl schopnej věřit. To byl problém*“ (David, 18 let). Ambivalentní prožívání komponuje zraňující negativní zkušenosti adolescentů spolu se silnou touhou po lásce. Láska jako vztah, nejen jako cit, představuje ideál naplnění vztahu důvěrou. Respondent staví lásku vedle socioekonomického zajištění k základním složkám spokojeného života. „*Stačilo by mi mít*

*peníze, mít práci, mít lásku, kterou můžu milovat a budu vědět, že miluje ona mě, protože podle mě je láska v životě strašně důležitá věc“ (Lukáš, 19 let).*

Vztahová vazba k partnerským vztahům je ambivalentní. Vazby jsou poznamenány nevěrami, schází v nich důvěra, vyvstává citová zranitelnost. V polaritě se však pojí s touhou po lásce, po hlubokém přijetí, se všemi atributy akceptace, spontaneity, podpory, respektu, porozumění v interpersonálním vztahu.

### **Hodnota spotřebního zboží v FG3**

Respondenti FG3 jako jediná focus groups věnují pozornost hodnotě spotřebního zboží. Vztahují se k němu prostřednictvím jeho dostupnosti. Oceňují kvalitu obchodů v České republice. Svůj zájem směřují k nákupu oblečení zejména trendových značek. Pomocí značek *“brandů”*, se vztahují i k preferovaným vozům, Škoda, BMW aj. Do spotřebního zboží zahrnují potraviny, jejichž prostřednictvím se vztahují k rodné zemi. Rozdíl mezi Českou republikou a Ukrajinou vidí především ve městech. Na malých vesnicích je dle respondentů lepší dostupnost bio produktů na Ukrajině. *„Někde to bývá, že třeba domácí mléko, smetana, že prostě babička nebo někdo má toho dost, tak hodí to do obchodu“ (Jurij, 20 let).*

Vztahovou vazbu sytí zájmem. Záliba o značkové spotřební zboží je běžnou orientací současných adolescentů. Možná je sice predikce zvýšeného zájmu vycházejícího z formativní individuální zkušenosti nedostatku spotřebního zboží, nicméně explicitně tak z diskuse skupiny nevyplývá.

### **Hodnota víry v FG4**

U adolescentů s gymnaziálním vzděláním se jako v jediné focus groups objevuje spiritualita. Respondenti si sdílením postojů k hodnotě projevují vysokou důvěru. Víra je ve skupině silně zastoupena, přesto ne všichni respondenti jsou věřící. Ke všem sdíleným názorům s věřící či ateistickou konotací je skupina respektující. Vztahování se k Bohu se váže na hodnotu rodiny i vlastní identity. Adolescenti zaznamenávají niterný proces transformace vztahového schématu. Nejprve je víra předávána, podporována rodinou. *„Je (Bůh) v pevném základu, který jsem získala od rodičů, ale není to ten osobní vztah, který bych si s ním ještě vybuodovala já“ (Jana, 18 let).* Adolescentka ještě nedospěla ke kongruenci. Na cestě k osobnímu vztahu k Bohu, lze nacházet výraznou podobnost s *hledáním a tápáním* typickým pro celou vývojovou etapu. Shodnými výrazy je respondenty i označována. Je přeměnou základu získaného v rodině k nalezení vlastní víry. Věřící respondenti emotivně

sdílejí okamžik uvěření, k němuž po nějakou dobu směřovali. „*Tak jsem rád, že jsem poprosil a bylo vyslyšeno, to byl asi ten zlomovej okamžik*“ (Šimon, 20 let).

O potřebě duchovního rozměru, transcendenci, *spirituální identitě*, o Bohu jako základu životní orientace, nezbytné zejména pro tápající adolescenty, hovoří například Říčan (2006), Cobb (2014). Nalezení spirituality přineslo respondentům proměny v jejich životech. „*Vše se úplně otočilo v mém životě, k lepšímu*“ (Adriana, 20 let).

Vztahová vazba k víře, představuje vedle vztahování se k rodině, srovnatelně významný základ vlastní životní orientace.

### **Shrnutí**

Jednotlivé focus groups, jako představitelé vybraných sociálních skupin se vztahují k odlišným hodnotám. FG1 se vztahuje ke kulturní identitě s negativními vztahovými zkušenostmi obsahující diskriminaci. FG2 se ambivalentními postoji vztahují k nejasným partnerským vztahům, FG3 se vztahují ke spotřebnímu zboží, FG4 ke spiritualitě. Za konkrétními hodnotami a jejich vztahovými vazbami je možné nacházet vlivy rodiného i sociálně ekonomického zázemí adolescentů.

## 7 SHRNUÍ VÝZKUMU

Na základě provedené tematické analýzy dat z focus groups budou nyní představeny odpovědi na výzkumné otázky práce. Nejdříve budou zodpovězeny dílčí výzkumné otázky a následně budou tyto odpovědi propojeny v odpovědi na hlavní výzkumnou otázku.

### **VO 1. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě rodiny?**

Rodina se ukázala být klíčovou hodnotou adolescentů bez ohledu na příslušnost k sociální skupině. Nicméně vztahování se k této hodnotě je ve sledovaných focus groups silně diferenciované. Tato diferenciacce se zdá být založená na odlišném vnímání základních funkcí rodiny. Práce vycházela z konceptu funkcí rodiny, jak ji uvádí Kraus (2008, s. 81-83).

Pro teoretické uchopení analýzy hodnoty rodiny byla využita Bowlbyho Teorie attachmentu (2010, 1965). Na jejím základě lze říci, že se mezi adolescenty ve vztahu k hodnotě rodiny objevují tři typy vazeb rozdílně přítomné v jednotlivých sociálních skupinách: 1) *dezintegrovaná vazba* u adolescentů z dětského domova, 2) *nejistá – úzkostně ambivalentní* u respondentů ze sociálně vyloučených rodin a 3) *bezpečná vztahová vazba* u respondentů ukrajinské menšiny i respondentů s gymnaziálním vzděláním.

*Dezintegrovaná vztahová vazba* k hodnotě rodiny ve skupině adolescentů z dětského domova se zdá vycházet ze sociální a emocionální deprivace související s nefunkčností nukleární rodiny. Ta často nebyla schopna zajistit žádné základní potřeby dítěte, ani na úrovni primární socializace. Stěžejními jsou pro tuto sociální skupinu socializačně-výchovná, sociálně-ekonomická a emocionální funkce. Emočními komponentami primární vztahové vazby jsou pocity strachu, nejistoty, ztráta bazálního pocitu bezpečí, zklamání, hostilita, nedůvěra v blízké osoby. Rodiče jsou popisováni jako negativní životní vzory. Objevuje se silná potřeba vymezit se vůči nukleární rodině. V tomto směru se adolescenti k hodnotě rodiny vztahují skrze hodnotu sebepotvrzení. Dezintegrovaná povaha primární vztahové vazby se projevuje také na úrovni nejasně vymezené vlastní identity.

*Nejistá – úzkostně ambivalentní vztahová vazba* se ve skupině adolescentů ze sociálně vyloučených rodin ukazuje mít kořeny v dlouhodobém vlivu sociálního vyloučení. Patrná je silně zatěžující ekonomická deprivace. Zatímco u adolescentů z dětského domova schází důvěra v rodině, v této sociální skupině je základní vztahová struktura determinovaná její ambivalencí. Z hlediska potřeb dospívajících je její míra nedostatečná. V rodině schází respekt, podpora, vzájemnost, sounáležitost, sociální opora. Ambivalence důvěry se stává

prekonceptem pro všechny sociální vztahy. Pro adolescenty této sociální skupiny je stěžejní sociálně-ekonomická a emocionální funkce. Difuzní hranice rodinného systému vytváří životní prostor, nerespektující přirozený psychosociální vývoj adolescentů. Rezultátem jsou disociované vztahy k rodičům. Úzkostně ambivalentní vztahová vazba se projektuje do disonance v procesu emancipace adolescentů. Rodiče jsou pro adolescenty této sociální skupiny negativními životními vzory.

*Bezpečná vztahová vazba* je u adolescentů z ukrajinské menšiny zásadním způsobem ovlivněna ekonomickou emigrací rodičů. Skupina se vztahuje k socializačně-výchovné funkci, která je úzce propojena s funkcí ekonomickou. Pro ukrajinské adolescenty se ukazuje ekonomické zázemí jako klíčová hodnota a ekonomické zajištění dětí jako klíčová rodičovská povinnost. Rodičovská péče vyjádřená zajištěním základního socioekonomického zázemí prostřednictvím posílání výtěžku z ČR na Ukrajinu vychází z výzkumu pro adolescenty skupiny jako akceptovatelná, a proto mohou být rodiče pozitivními vzory. Adolescenti prožili dětství v rozdělených rodinách, přesto vychází z výzkumu jako skupina s *bezpečnou vztahovou vazbou*. Primární vztahová struktura je naplněna přijetím, bezpečím, jistotami, důvěrou. Udržet bezpečnou vazbu se podařilo díky *připoutaným osobám*, jimiž se stali prarodiče. Bezpečná primární vztahová vazba umožňuje adolescentům vyjít vstříc zralé vlastní identitě.

*Bezpečná vztahová vazba* se objevuje i u adolescentů s gymnaziálním vzděláním z úplných rodin. Adolescenti z této sociální skupiny se vztahují k socializačně-výchovné funkci, již prostupuje emocionální funkce. Jako jediná skupina rozvíjí rekreační funkci rodiny. Výsledkem bezpečné vztahové vazby zdá se být v této skupině sledování jiných základních funkcí rodiny, než je ekonomická. Vztahová struktura je zásadním způsobem ovlivněna funkčními, zdravými vztahy uvnitř rodinného systému. Obsahuje péči rodičů, přijetí, lásku, akceptaci, bezpečí, jistoty. Rodiče jsou pozitivními vzory. Bezpečné rodinné zázemí umožňuje plně respektovat psychosociální vývoj adolescentů se všemi nuancemi. Starším adolescentům umožňuje nacházet ukotvenou vlastní identitu. Z výzkumu tak mimo jiné vyvstává, pokud funkční rodinný systém zajišťuje všechny základní potřeby jedince, může dospívající směřovat k vyšším potřebám, usilovat o seberealizaci a nacházet spirituální identitu.

**VO 2. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k materiální hodnotě?**

Materiální hodnota vykazuje mezi skupinovou kohezi ve vnímání její konotace – formulovaná jako hodnota peněz. Z provedeného výzkumu a následné analýzy je možné říci, že hodnota je silně vázána na hodnotu rodiny. U adolescentů z dětského domova, sociálně vyloučených i u adolescentů ukrajinské menšiny je ke vztahu k hodnotě peněz klíčová sociálně-ekonomická funkce rodiny. Na tomto základě se k materiální hodnotě vztahovaly všechny skupiny adolescentů, až na skupinu s gymnaziálním vzděláním, pro niž nebyla tato hodnota tématem. Přesto, že skupiny vycházejí ze stejné funkce rodiny, vztahují se k ní odlišným způsobem, který se zdá souviset s jejich odlišným vztahováním se k jednotlivým základním funkcím rodiny.

Mezi adolescenty z dětského domova je dezorganizovaná primární vztahová vazba zřejmá ve vztahu k absenci ekonomické funkce rodiny, jež se promítá do dezorganizovaných, chaotických, nejasných vztahů k hodnotě peněz. Za touto vazbou je možné nacházet absenci behaviorálních vzorců rodičů, včetně ekonomické deprivace. Struktura vztahu obsahuje silnou emocionalitu, peníze se integrují s představami spokojeného života. Současně vztah k hodnotě implikuje nulovou finanční gramotnost, která spolu s dezorganizovanou vazbou může vést ke snížené sociální adaptabilitě.

Ve skupině adolescentů ze sociálně vyloučených rodin jsou peníze nejvíce emočně zatíženou hodnotou. Sociálně ekonomická funkce je silně provázaná s úzkostně ambivalentní vazbou k rodině. Vztah je zatížen disonancí tendence touhy a neuspokojené potřeby (ekonomické deprivace), jež ústí ve frustraci. Nevyhovující socioekonomické zázemí rodiny vede adolescenty přisuzovat materiální hodnotě „absolutní hodnotu“. Vztah k penězům obsahuje klíčové významy moci, zdraví, sebehodnoty. Formující zkušenosti hmotné nouze vedou k nestandardnímu vztahování se k hodnotě, které nemusí být v souladu se zákonem.

Vztahové schéma k hodnotě peněz u ukrajinských adolescentů má několik konotací. Vychází z klíčové orientace k ekonomické funkci rodiny. Peníze jsou cílem, záměrem i prostředkem. Cílem není zisk určitého finančního obnosu, ale trvalé možnosti vydělávání peněz. Bezpečná vztahová vazba ústí ve vztahování se k hodnotě jako následování rodičovských vzorů. Současně je důležitou entitou k možnosti trvalého usazení v ČR.

Skutečnost, že se adolescenti s gymnaziálním vzděláním k hodnotě peněz nevztahovali se zdá poukazovat na to, že socioekonomické zázemí rodiny vytváří takové podmínky, které činí pro adolescenty ekonomickou funkci rodiny nepodstatnou či neviditelnou, neboť rodina

tuto funkci plní bez (pro adolescenty viditelných) obtíží. Jsou-li naplněny všechny potřeby dospívajícího, jeho vývoj se ubírá cestou k seberealizaci, což ukazují i vztahové vazby k dalším hodnotám.

### **VO 3. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě vzdělání?**

Hodnota přináší z pohledu adolescentů všech sociálních skupin obdobné názory a postoje vnímání vzdělání jako společenského postulátu. Bez ohledu na jeho úroveň je žádoucím cílem úspěšně vzdělání dokončit. Ve všech skupinách má vzdělání silnou vazbu na sebehodnotu. Hodnota vzdělání se podobně jako hodnota rodiny zdála být klíčová pro všechny skupiny, nicméně podobně jako u hodnoty rodiny, se k ní skupiny vztahovaly odlišně podle toho, jaký účel vzdělání adolescenti přičítali. Tyto odlišnosti se opět zdají souviset s odlišnými vztahovými vazbami k rodině a funkcemi rodiny.

Adolescenti z dětského domova vykazovali nižší aspirace ke vzdělání. Trvale selhávající socializačně-výchovná funkce se promítá do vztahu ke vzdělání, které je chápáno jako povinnost. Patrná je absence následováníhodných vzorů. Dezorganizovaná vztahová vazba prostupuje hodnotou, nezřetelnými představami o budoucím pracovním zařazení. Z diskuse nevyplývá, že by DD posiloval aspirace adolescentů a vytvářel vhodné vnější podmínky pro vzdělání. Selhávající ekonomická funkce rodiny se projektuje tím, že vzdělání má přímou vazbu na hodnotu peněz.

Také adolescenti ze sociálně vyloučených rodin vykazovali nižší aspirace ke vzdělání. Shodně jako u adolescentů z dětských domovů, je cílem získání výučního listu. V této skupině se však váže k jiným funkcím rodiny. Nedostatečná sociálně-ekonomická funkce rodiny vede adolescenty sociální skupiny vztahovat se k hodnotě vzdělání jako k sebezpotvrzení. Vlastní hodnota sebe sama vzrůstá s možností vyučit se a tím se vymezit vůči primární rodině. Škola představuje dobrý základ do života. Její hodnota je především vztahována k naději na změnu socioekonomického zázemí. Možnost jak vyjít vstříc lepším životním podmínkám.

Rovněž ve skupině ukrajinských adolescentů panují nižší aspirace ke vzdělání. Vztahová struktura je posilována preferencí škol na základě příslušnosti k národnostní menšině. Vzdělávací systém v ČR umožňuje adolescentům širší vzdělanostní rozvoj. Vzdělání není pro ukrajinské adolescenty cílem, nýbrž prostředkem. Silná role ekonomické funkce rodiny se projektuje ve vztahu ke vzdělání tím, že cílí k získání výučního listu, ten je však



prostředkem, jak dosáhnout trvalejšího ukotvení na trhu práce. Skýtá příležitosti zakládat vlastní firmy, podnikat ve vybraných stavebních oborech a tím se etablovat v ČR.

Zatímco výše zmíněné skupiny adolescentů vnímaly vzdělání jako nutný prostředek k sociálně-ekonomickému zabezpečení, pro adolescenty s gymnaziálním vzděláním bylo prostředkem seberozvoje, možnosti rozvíjet nadání, talent a věnovat se oborům, které je zajímají. Vztahování se k hodnotě vzdělání kopíruje bezpečnou vztahovou vazbu k rodině. Vzdělání je trvalou součástí rodinných vazeb i následováním rodičovských vzorů. Aspirace adolescentů této sociální skupiny ke vzdělání jsou vysoké.

#### **VO 4. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě volného času?**

Hodnota volného času přináší shodu všech focus groups v široké škále činností, kterým se adolescenti ve svém volném čase věnují. Všemi je význam volného času akcentován jako odpočinek. Důležité místo ve vztahových strukturách mají seberozvojové aktivity, které všem sociálním skupinám přináší rozvoj sociálních kompetencí, jež posilují schopnosti sociální adaptability. Diferenciace hodnoty nepředstavují konkrétní činnosti, nýbrž samotná vztahová vazba, za níž lze nacházet v každé focus groups uspokojování jiných potřeb. Odlišné potřeby se přitom zdají souviset se socializačně-výchovnou, sociálně-ekonomickou a emocionální funkcí rodiny.

U adolescentů z dětských domovů jsou nosným základem vztahové vazby k hodnotě volného času jejich silné stránky, resp. snaha rozvíjet se v oblastech, které jim přinášejí možnost získávat uznání a zažívat pocit úspěchu. Těžit v realizovaných aktivitách ze silných stránek přináší pozitivní emocionalitu, která následně ukotvuje žádoucí aktivity i způsoby chování, vede k vyššímu zrání osobnosti. Z pohledu adolescentů z dětského domova jsou důležité vnější podmínky posilující vztahovou vazbu k této hodnotě. Vztahová vazba k hodnotě volného času poskytuje adolescentům této sociální skupiny rámec pro ujasňování si vlastní identity.

U adolescentů sociálně vyloučených prostupuje vztahovou vazbou nedostatečná socioekonomická i emocionální funkce rodiny. Vztahovou strukturu k volnému času prostupují potřeby zklidnění, uklidnění, čas být sám sebou, jako strategie kompenzace ke zvládnutí stresu. Vztahování se k volnému času přináší pocity svobody, volnosti, lehkosti.

Adolescenti z ukrajinské menšiny ukazují specifickou vazbu k hodnotě volného času. Orientace na socioekonomické zajištění spojené s vidinou vyššího životního standardu je pro tuto sociální skupinu primární a natolik silná, že jí podřizují vnímání všech ostatních

hodnot, včetně hodnoty volného času. Z jejich perspektivy hodnota pozbývá smysl, pokud negeneruje ekonomický zisk či pracovní příležitosti. Volný čas je vnímán jen jako další prostor pro práci a vydělávání peněz.

Adolescentům s gymnaziálním vzděláním umožňují naplněné funkce rodiny vztahovat se k hodnotě volného času jako přirozené součásti ukotvování vlastní identity. Vztahování se k volnému času této sociální skupiny má rys seberozvojových, kreativních aktivit, které sytí potřeby seberealizace. Volný čas je součástí pevných rodinných vazeb.

#### **VO 5. Jak se adolescenti vybraných sociálních skupin vztahují k hodnotě vrstevníků?**

Hodnota vrstevníků je shodně všemi focus groups formulovaná jako vztah ke kamarádům. Do vnímání kamarádů jsou zahrnuti spolužáci, avšak ani jedna focus groups ke spolužákům neprohlubuje žádnou vztahovou vazbu. Hodnota vrstevníků přináší nejmenší diferenciaci napříč sociálními skupinami. Tato skutečnost ukazuje na důležitost vrstevníků v životě dospívajících bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí. U této hodnoty se ukazuje vliv odlišné zkušenosti nejen s fungování rodiny, ale i širší komunity.

Pro adolescenty z dětského domova je ve vztahu ke kamarádům silná potřeba sdílení. Selhání emociální funkce rodiny přináší zvýšenou potřebu sdílení s kamarády, které má silnou pozitivní emocionalitu, navozuje pocity štěstí, radosti a částečně zmírňuje trvalou emoční deprivaci. Pro romské adolescenty se ve schématu ke kamarádům objevuje význam romské etnicity. Vnější vlivy sociálního prostředí se promítají do vztahu k vrstevníkům citovou nezralostí, která může být regresivní reakcí na nedobrovolnou zásadní změnu mikro prostředí.

Vztahovým konstruktem adolescentů ze sociálně vyloučených rodin prostupuje ambivalence důvěry ve vztahu ke kamarádům. Vztahy prostupuje prekoncept nedůvěry v sociální vztahy. Skupina jako jediná sdílí opakované negativní zkušenosti s kamarády, které vedou k behaviorálním vzorcům vyhýbání se navazování nových vztahů. Sociální skupina je současně jedinou, kde se ve vztahové struktuře náznakem objevují rysy rizikového chování. Hodnota je podmíněna formativními zkušenostmi sociálního vyloučení.

U adolescentů z ukrajinské menšiny vztahové schéma ke kamarádům obsahuje pocity sounáležitosti, které mohou být projektivními zkušenostmi sounáležitosti a solidarity z rodné Ukrajiny, nebo se utvářejí na základě zkušeností života v nové zemi. Kamarádské vazby vyjadřují nezištnou pomoc. Ve vztahu k vrstevníkům je v FG3 citová zralost i multikulturní postoje ke kamarádům napříč různými národy.

Adolescenti s gymnaziálním vzděláním za nejsilnější komponentu ve vztahu ke kamarádům považují spoluprožívání, společné sdílení. V této sociální skupině má však odlišný charakter, než pro adolescenty z dětského domova. Zatímco u adolescentů z ústavní výchovy sdílení přináší pocity emoční saturace, v této skupině má sdílení charakter prohlubování interpersonálních vztahů. Vztahy jsou naplněny důvěrou, otevřeností. U adolescentů této sociální skupiny je zřejmá vývojová tendence rozšiřovat vrstevnické vztahy ke vztahům partnerským a potřeba tyto nové horizonty prožívání sdílet s kamarády.

#### **VO6. Jaké odlišné hodnoty se objevují ve vybraných sociálních skupinách a jak se k nim respondenti vztahují?**

##### **FG1 – Hodnota multikulturních postojů většinové společnosti**

Vlivy rodiny i širší komunity se odrážejí ve vztahové vazbě k postojům většinové společnosti, které mají ve skupině negativní konotaci. Schéma je naplněno zkušenostmi s diskriminací, rasismem. Pojí se s pocity nespravedlnosti, vzteku, agrese, romští adolescenti necítí přijetí. Skrze tuto vazbu se adolescenti vztahují k většinové společnosti jako nespravedlivé, postrádající principy tolerance.

##### **FG2 – Hodnota partnerských vztahů**

Nenaplněná emocionální funkce rodiny prostupuje stejně jako u vrstevnických vztahů, vztahy partnerskými. Ty jsou opětovně determinovány prekonceptem nedůvěry. Adolescenti se v partnerských vztazích opakovaně setkávají s nevěrami. Zkušenosti vedou k predispozici vyhýbat se navazování nových intimních vztahů. Bezpečné je být sám. Vztahová vazba odhaluje citovou zranitelnost i nenaplněnou touhu po lásce.

##### **FG3 – Hodnota spotřebního zboží**

Vztahování se ke spotřebnímu zboží jako k lákavé hodnotě, vystihuje mimo jiné uspokojení všech základních potřeb. Adolescenti s bezpečnou vztahovou vazbou se tak mohou vztahovat k obvyklým zájmům dnešních dospívajících.

##### **FG4 – Hodnota víry**

Vztahovou strukturu skupina obohacuje o spirituální přesah. Vztahuje se k víře, Bohu jako k základní entitě. Vztahem k Bohu se skupina opětovně propojuje s rodičovskými vzory, základem vztahu k Bohu získaným v rodině i směřování k vlastní spirituální identitě.

## **Hlavní výzkumná otázka – Jak se liší hodnotové orientace adolescentů z různých sociálních skupin?**

Z provedeného výzkumu vyplývá, že diferenciací hodnotových orientací mezi vybranými sociálními skupinami se neodehrávají na úrovni samotné orientace, nýbrž na úrovni vnitřních vztahových struktur. Ukazuje se, že k vybraným hodnotám se adolescenti vztahují odlišně a tyto odlišnosti se zdají významně souviset s funkcemi rodiny a jejím socioekonomickým zázemím.

Z výzkumu vychází **hodnotová orientace k rodině** jako hodnotový systém s nejširším postojovým zaměřením a vztahovou diverzitou z pohledu různých sociálních skupin. Je hodnotou se zcela odmítavými postoji ze strany adolescentů z dětského domova, ambivalencí postojů a inhibovanou důvěrou u adolescentů ze sociálně vyloučených rodin, po bezpečné připoutání ukrajinských adolescentů a adolescentů s gymnaziálním vzděláním.

Základní vztahová vazba k rodině se prolíná dalšími vztahovými strukturami hodnotových orientací. Jak z výzkumu vyplývá, druhou nejsilnější komponentou vlivu na hodnotové orientace je socioekonomické zázemí rodiny. Vztahovou strukturu k materiální hodnotě sytí především zmíněná vazba k rodině a nároky z ní vycházející. Z těchto důvodů nabývá **hodnotová orientace k materiální hodnotě** na mimořádném významu především pro ty sociální skupiny, které se ocitají v socioekonomicky neuspokojivém přirozeném prostředí.

**Hodnotová orientace ke vzdělání** je méně diferencovaná mezi jednotlivými sociálními skupinami. Nicméně je možné říci, že sociální skupiny z dětského domova, sociálně vyloučení a ukrajínští adolescenti mají nižší aspirace ke vzdělání, gymnaziální skupina vysoké aspirace. Hodnota vzdělání tedy z výzkumu vychází jako polarizující, nejvíce rozdělující sociální skupiny dle socioekonomického statusu.

Diferenciací **hodnotové orientace volného času** vychází ze vztahové vazby k rodině i ze vztahu k socioekonomickému zázemí. Ve volném čase adolescenti z dětského domova a sociálně vyloučení nacházejí saturaci rozdílných, neuspokojených základních potřeb. Ukrajínští adolescenti se k této hodnotě téměř nevztahují. Gymnaziální adolescenti prostřednictvím volného času cílí k seberealizaci. Volný čas je hodnotou s nejvíce pozitivní emocionalitou i velkým potenciálem možného vlivu na formování jedince k žádoucímu chování či způsobu života. Oproti hodnotové orientaci ke vzdělání má hodnotová orientace volného času navozuje tmelící tendence napříč všemi sociálními skupinami.

**Hodnotová orientace k vrstevníkům** vychází z výzkumu s analogiemi mezi sociálními skupinami. Vrstevníci sehrávají téměř ve všech sociálních skupinách obdobnou nenahraditelnou roli ve spolu sdílení, potvrzování. Výjimkou jsou adolescenti ze sociálně vyloučeného prostředí, které základní nejistá vztahová vazba vede k vyhýbání se novým sociálním vztahům, včetně vrstevnických.

Výsledky výzkumu mimo jiné předkládají diferenciované hodnotové orientace specifické pro jednotlivé sociální skupiny. V jejich podtextu je možné sledovat zásadní vlivy vnějšího sociálního prostředí, včetně klíčových vlivů rodiny.

Pro adolescenty z dětského domova se vlivy rodiny i širší komunity promítají do pozornosti věnované **hodnotovým orientacím multikulturních postojů většinové společnosti**. Sociálně vyloučení adolescenti se orientují k nenaplněným **hodnotovým orientacím partnerských vztahů**. K těm směřují v rámci přirozeného psychosociálního vývoje, současně v nich kopírují ambivalenci důvěry v mezilidských vztazích.

Ukrajinským adolescentům zajištění všech základních potřeb ze strany rodiny dovoluje zaměřovat na **hodnotové orientace spotřebního zboží**.

Adolescentům s gymnaziálním vzděláním dovolují nasycené potřeby na všech úrovních zaměřovat se ke **spirituální hodnotové orientaci**.

## 8 DISKUSE

Záměrem práce bylo věnovat se hodnotovým orientacím adolescentů ve čtyřech sociálních skupinách – adolescenti z dětského domova, sociálně vyloučení, adolescenti z ukrajinské menšiny a adolescenti s gymnaziálním vzděláním, a to z pohledu jejich vztahových vazeb k jednotlivým hodnotám. Zvolený přístup umožnil nahlédnout na téma v souvislostech vnějších vlivů sociálního prostředí, současně s hlubším vhladem do hodnotových orientací. Přístup vycházel z psychologických aspektů, nikoliv však z pohledu psychologie. Při zpracování tématu autorka vycházela z interdisciplinární povahy sociální pedagogiky.

Nad rámec předložených výsledků výzkumu je možné konstatovat, že mnohé závěry i nuance tématu korespondují s teoriemi či dříve provedenými výzkumy. Zejména pokud se jedná o klíčové hodnoty rodiny, kamarádů a volného času (Sak, 2000, 2004, Kraus, 2006, Prudký, 2004). Práce operovala s komponentami sociálního prostředí. V reflexi vnějších vlivů nachází shodu u otázek ústavní výchovy. Z provedeného výzkumu je zřejmé, že většina dospívající umístěna v dětských domovech má rodiče. Spolu s těmito závěry je možné korespondovat s autory Jánský (2014), Matoušek (2009), Slomek (201) v ne zcela úspěšné emoční saturaci ze strany dětského domova. U adolescentů z ústavní výchovné péče je zřejmá shoda v oslabené sociální inteligenci, snížené schopnosti empatie, zhoršené adaptabilitě v mezilidských vztazích. U adolescentů z ústavní výchovy je značná emoční deprivace, kterou zmiňují autoři Friel & Friel (2010), jako jeden z dopadů nefunkčních rodin, včetně znaků syndromu týraných, zneužívaných a zanedbávaných dětí, doprovázených trvalým strachem, ztrátou jistot, ztrátou elementárního pocitu bezpečí.

Mezi vnějšími vlivy je objevuje výrazná shoda s otázkami sociálního vyloučení. Ty se překrývají s autory Mareš (2006), Toušek (2018), Čada (2015), Prokop (2020), ve vnímání sociální exkluze jako komplexu multidimenzionálních procesů promítajících se v ekonomické deprivaci, zdraví rodinných příslušníků, nedostupnosti kvalitní zdravotní péče, palčivé otázky kvalit bydlení, včetně snížených aspirací ke vzdělání dospívajících pod vlivy sociální exkluze a konečné dopady těchto vlivů na jedince. Adolescenti s nevyhovujícím socioekonomickým prostředím vykazují silnější materiální orientaci, kterou nacházíme například u Saka (2004), Pressová-Krejčí, Čadová (2006).

Současně z výzkumu silně vyvstávají specifika ukrajinské menšiny, ve vnímání volného času i směřování k trvalejšímu usídlení v ČR, o nichž se zmiňují například Šišková (2001), Nosková, Bednařík (2010), Sheu (2011).

Ve smyslu vnitřních komponent ve vztahu k hodnotě rodiny jsou zřejmé analogie s Bowlbyho Teorií attachmentu (1965, 2010), a to nejen v konkrétních prezentovaných vztahových vazbách, ale i v projevech, které tyto typy vazeb provází. Například vyhýbání se sociálním vztahům, jako typický projev nejistých vztahových vazeb, jak zřejmé u adolescentů ze sociálně vyloučených rodin.

Jednou s nejnápadnějších shod lze spatřovat u hodnoty vrstevníků s autory Vágnerová (2012), Cobb (2014), Langmeier (2006), Helus (2009), v jejím klíčovém významu v adolescentním období, který se s mnoha konotacemi prolíná částí teoretické práce.

Význam hodnot volného času přináší sociálně pedagogický náhled se značným potenciálem primární prevence i formování osobnosti k prosociálnímu chování, jak uvádí autoři Kraus (2008), Bendl (2016), Knotová (2014).

Hodnota vzdělání přináší příklon k významu inkluzivního vzdělávání, zejména u vybraných sociálních skupin, jak o nich rovněž hovoří Mareš (2006), Prokop (2020), Průcha (2002). Podtext hodnoty vzdělání pak koresponduje se závěry Sirotové, Droscaka (2015) o významu osobnosti pedagoga.

Silnou entitou všech hodnotových orientací je sebehodnota adolescentů, kterou lze vidět v konceptu Rosenbergovy koncepce Self-esteem jako globálního hodnocení sebe sama, společné všem dospívajícím bez ohledu na příslušnost k sociální skupině Výrost (2001), Santrock (2014), Cobb (2014), Nicholas (2008). Realizovaný výzkum přináší shodu s teoriemi některých autorů, například Macek (2003), Neufeld, Maté (2019), Laursen, Collins (2012), poukazující na důležitost bezpečných vztahů s rodiči v procesu emancipace, které v provedeném výzkumu lze sledovat ze dvou úhlů pohledů, a to neuspokojivých vazeb u sociálně vyloučených adolescentů a v postupném procesním odpoutávání se od rodiny u adolescentů s gymnaziálním vzděláním. Časté jsou rovněž projevy potřeby potvrzení ve vztazích, jak je zmiňuje Erikson (2008, 2002, 1993). Včetně nalézání spirituální identity adolescentů Říčan (2010). Výzkum přináší i otázky spojené s potřebou multikulturní orientace české společnosti, kde se shoduje například s Hladíkem (2006).

I když závěry výzkumu v mnohém nachází oporu v odborné literatuře, autorka práce věří, že přispěla novým úhlem pohledu na význam hodnotových orientací adolescentů v rozdílných sociálních skupinách. Věřící, že vzhled do vztahových vazeb k daným hodnotám může přinést vnímání nových souvislostí. Na základě výzkumu je možné říci, že nejnápadnější komponentou vlivu na utváření hodnotových orientací adolescentů je primární vztahová vazba k rodině. Je determinantou celého dalšího směřování jedince. Rodinný systém, jeho atmosféra, srozumitelnost sociálních rolí rodičů, kvalita rodinných

vztahů, včetně socioekonomického zázemí rodiny, utváří základní hranice, rámec pro adolescentní hledání a nacházení vlastní identity. Čím více budou hranice a atmosféra rodinného systému narušeny, tím více budou narušena vazba k rodině i klíčová vazba k bytostnému já. V úvodu práce zní – prostřednictvím hodnot člověk vyjadřuje svůj vztah k lidem, k okolnímu světu i sám k sobě. Z toho lze vycházet při apelu na důležitost blízkého sociálního prostředí, jako průsečíku společenských i individuálních faktorů, neboť skrze primární vztah k rodině se bude utvářet jedinečný hodnotový svět každého jedince, skrze který se bude orientovat sám k sobě i ke světu kolem sebe.



## ZÁVĚR

Životní příběh každého mladého člověka je ojedinělý, utvářený mnoha vnějšími okolnostmi, situacemi, životními podmínkami, socioekonomickým zázemím, které může na jedné straně představovat blahobyt, na straně druhé sociální exkluzi. Vnější faktory sociálního vyloučení, multikulturalita, geopolitické, kulturní i mediální vlivy se projektují do života dospívajících a na společenské úrovni za nimi jsou vidět komponenty vlivu při tvorbě hodnot a hodnotových orientací. Život každého mladého člověka je však utvářen výchovou, vlivy danými vývojovou etapou, kognitivní, afektivní i behaviorální zralostí, vnitřními dispozicemi, resiliencí, formativními zkušenostmi, názory a postoji. Soubor vnitřních atributů představuje klíčové komponenty vlivu na utváření hodnot a hodnotových orientací. Bazální vztahové vazby k hodnotám se utvářejí v mikro prostředí. Navzdory všem svým proměnám, má rodina stále nezastupitelnou roli v životě jedince. Charakter primární vztahové vazby je konstruktem determinující jakékoliv následné hodnotové vazby, včetně základní vztahové vazby k sobě sama.

Základními teoretickými východisky práce bylo koncepčně zmapovat hodnoty a hodnotové orientace adolescentů. Předním principem byl filozoficko-etický základ hodnot. S následnou reflexí determinant i typologie hodnotových orientací vybraných autorů, včetně přiblížení vztahu k hodnotám. Neopomenut byl význam výchovy předložený z několika perspektiv, včetně filozofie výchovy. Následný akcent přinesl vhled do vývojové etapy adolescence. Zacylený na oblast kognitivních a afektivních procesů, s relevancí interpersonálních vztahů i rizikového chování adolescentů. Stěžejní oblast vnějších vlivů přinesla orientace k těm sociálním prostředím, z nichž vyšli oslovení adolescenti. V závěru teoretické části se práce opírá o některé již realizované výzkumy k danému tématu.

V empirické části bylo ambicí přistoupit k hodnotovým orientacím adolescentů, sledovat zaměřenost, prostřednictvím vztahových vazeb k jednotlivým hodnotám. Tento přístup umožnil niterný vhled do postojů adolescentů v kontextu daných hodnot. Možnost takového osobní, niterného náhledu skýtala uskupení focus groups, manifestující rozdílné sociální skupiny. Společná setkání i dynamika focus groups přinesla adolescentům atraktivní pole pro sdílení svých názorů. Získané soubory dat byly podrobeny tematické analýze. Interpretační část na základě této analýzy cílila k vhledu do hodnotových orientací dospívajících v hlubším psychologickém kontextu. Cílila k nacházení paralel či diferenciací hodnotových orientací mezi jednotlivými sociálními skupinami. Ambicí práce bylo malým

dílem přispět k porozumění utváření a ukotvování hodnot a hodnotových orientací adolescentů s reflexí možných vnějších vlivů.

Nalezené souvislosti vztahových struktur a jejich významu práce považuje za naplnění svého cíle. Věří, že malým dílem pomohla přispět na individuální úrovni k porozumění principům hodnot adolescentů z různých sociálních prostředí, v jejich konkrétní životní realitě. Na společenské úrovni pak k reprezentaci významu hodnot ve smyslu důrazu na sociální prostředí i sociálně pedagogické triádě rodina – škola – volný čas.

## DOPORUČENÍ

Záměrem rigorózní práce bylo sledovat vztahové vazby k hodnotám a hodnotovým orientacím adolescentů v rozdílných sociálních skupinách – adolescenti z dětského domova, sociálně vyloučení, adolescenti z ukrajinské menšiny a majorita. Autorka spatřuje přínos provedeného výzkumu, ve vzhledu do vztahových vazeb, které manifestují, význam hodnot v jednotlivých sociálních skupinách. Mimo jiné odkazují k závažnosti dosahu rodinného systému a jeho socioekonomického zázemí. Bližší poznání hodnot a hodnotových orientací adolescentů skýtá možnosti volby efektivních přístupů v sociálně pedagogické praxi. U skupin adolescentů v ústavní péči je jistě vhodné vycházet z *konceptů orientující se na silné stránky klienta*. Při práci se sociálně vyloučenými či vyloučením ohroženými skupinami dětí a dospívajících, má zásadní význam *koncept resilience*. Ve školním prostředí je vhodná podpora různých forem *inkluzivního vzdělávání*. U adolescentů zasažených emigrací či z národnostních menšin je dobré se orientovat na formy *multikulturního, případně inkluzivního vzdělávání*. Autorka by byla ráda, kdyby práce přispěla k vnímání *důležitosti primární prevence* dospívajících v komunitách, lokalitách, školách se *zaměřením k plánovanému a odpovědnému rodičovství*. U adolescentů z majoritní skupiny je vhodné orientovat se na kvalitu *formálního i neformálního vzdělávání*, cílit na seberozvojové aktivity, budování kritického myšlení i rozvoj duchovních hodnot.

Výsledky a závěry výzkumu mohou najít široké uplatnění v sociálně pedagogické praxi. Mohou být inspirací pro nové studenty oboru, jako výchozí při možnosti věnovat se takovým hodnotám v sociálních skupinách, případně sociálním skupinám, jež se jeví jako aktuální. Mohou být výchozím podnětem k zaznamenávání vývoje hodnot v rámci vývoje společnosti a společenských změn.

Výsledky práce mohou být přínosné pro:

- **Pedagogy** – inspirací pro hlubší pochopení intrapsychických procesů žáků v rámci inkluze, žáků s jiným mateřským jazykem, při práci se žáky ze sociálně vyloučených lokalit nebo při vzdělávání žáků s nefunkčním rodinným zázemím
- **Sociální pracovníky** – inspirací, pomocí terénním sociálním pracovníkům v neziskových organizacích pro práci s afunkčními rodinami, s ekonomickými migranty, národnostními menšinami, ve státní sféře pro pracovníky OSPD
- **Vychovatele** – inspirací pro zkvalitnění komunikace, přístupu k dospívajícím, v dětských domovech, na internátech učňovských či jiných středních škol

- **Instruktory, trenéry, pedagogy mimoškolních aktivit** – inspirací, důrazem na individuální přístup, prohloubení pedagogiky volného času, pro aktéry podílející se na realizaci volnočasových aktivit
- **Sociální pedagogy** – pracujících ve školství, i přes nejasné zákonné vymezení pracovního zařazení v průsečíku mezi školními psychology a sociálními pracovníky, může práce přispět ke zkvalitnění práce sociálních pedagogů v rámci školního prostředí, zejména k péči a rozvoji klimatu třídy či školy.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- ALLPORT, W. Gordon, 1968. *The Person in psychology. Selected Essays*. Beacon Press, Boston. s. 49-51. ISBN-13: 978-0807029763
- ANZENBACHER, Arno, 1990. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, ISBN 978-80-04-25414-4
- ANZENBACHER, Arno, 2001. *Úvod do etiky*. 3. vydání. Praha: Academia. s.41-45, 100-113. ISBN 978-80-200-0953-1
- AUGUSTINUS, Aurelius, 2004. *Křesťanská vzdělanost – De doctrina christiana*. 1. vydání. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-702-1740-5
- BENDL, Stanislav, 2006. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. s. 12,88. ISBN 978-80-729-0881-3
- BLOOR, Michael. FRANKLAND, Jane, THOMAS, Michelle, ROBSON, Kate, 2000. *Focus Groups in social research*. London: SAGE Publication. s. 39. ISBN 978-18-478-7619-5
- BÖNISCH. Lothar, 2019. *Sociale Theorie der Schule*. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn, 2019, s. 22,91. ISBN 978-382-52515-67
- BOWLBY, John, 2010. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. 1. vydání. Praha: s. 152, 214, 234. Portál. ISBN 978-80-736-7670-4
- BOWLBY, John, 1965. *Child Care and the Growth of Love*. 2.Edition. Pelican Books. ISBN 13: 978-01-402-0271-7
- BRAUN, Virginia, CLARKE, Victoria, 2013. *Successful Qualitative Research: A Practical Guide for Beginners*. SAGE Publication Ltd. ISBN 978-1-84787-581-5
- BULLOUGH, L., Vern, GRAUPNER, Helmut, 2012. *Adolescence, Sexuality and Criminal Law. Multidisciplinary Perspectives*. Routledge Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-7890-2781-8
- BURYÁNEK, Jan, 2002. *Interkulturní vzdělávání: Příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: Lidové noviny. ISBN: 80-7106-614-1
- COBB, J. Nancy, 2010. *Adolescence: continuity, change and diversity*. Seventh Edition. California State University, Los Angeles: Sinauer Associates Inc. Publishers Sunderland, Massachusetts USA. s.39-43, 48-49,71. ISBN 978-08-789-333-89

CORBIN, Juliet, STRAUSS, Anselm, 2015. *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Fourth Edition. SAGE Publication, Inc.s.27-28. ISBN 978-0803932517

DISMAN, Miroslav, 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-2460-139-7

DOLEJŠ, Martin, OREL, Miroslav, 2017. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Univerzita Palackého v Olomouci. s. 29-32. ISBN 978-80-244-5252-4

DOROTÍKOVÁ, Soňa, 1998. *Filosofie hodnot. Problémy lidské existence, poznání a hodnocení*. Praha: PF UK. s. 21, 65-72. ISBN 978-80-860-3979-4

DUDOVÁ, Radka, 2010. *Kvalitativní metodologie sociologického výzkumu: konstruktivistická grounded theory a „rozumějící rozhovor“* Pp. 364–383 in Šubrt, Jiří. *Soudobá sociologie IV*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1789-3

ELIADE, Mircea, 2006. *Posvátné a profánní*. Praha: OIKOYMENH. S. 56-58. ISBN 978-80-7298-175-1

ERIKSON, Erik, 2008. *Explorer of Identity and the Life Cycle*. Macmillan International Higher Education. s. 64, 77-80,195. ISBN 978-11-371-708-73

ERIKSON, Erik, 2002. *Dětství a společnost*. 1. vydání. Praha: Argo. s. 77, 225-243. ISBN 978-80-720-3380-5

ERIKSON, Erik, 1993. *Childhood and Society. The Landmark work on the social significance of childhood*. W. W. Norton. s. 262-263. ISBN 978-03-933-473-88

FRANKL, V. Emil, 1996. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta.s. 16. ISBN 978-80-853-1950-7

FRIEL, John, FRIEL, Linda, 2010. *Adult children. The secrets of dysfunctional Families*. USA. Health Communication Inc. s. 70-76. ISBN 978-0932194534

FROMM, Erich, 2003. *Psychoanalýza a náboženství*. 1. vydání. Praha: AURORA. s. 148. ISBN 978-80-729-9066-5

FROMM, Erich, 2001. *Mít, nebo být?* 1. vydání. Praha: AURORA. ISBN 978-80-729-9036-8

GÖBELOVÁ, Taťána, 2008. *Hodnotová výchova v pedagogické praxi*. 2.vydání. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 978-80-7368-542-3

HENDL, Jan, 1999. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0030-7

HELUS, Zdeněk, 2009. *Osobnost a její vývoj*. 2. přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze. s.18. ISBN 978-80-7290-396-2

HLADÍK, Jakub, 2006. *Multikulturní výchova: (socializace a integrace menšin)*. 1. vydání. Zlín: UTB ve Zlíně. s. 25-26. ISBN 978-80-731-8424-7

HORNEY, Karen, 2007. *Neurotická osobnost naší doby*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 53-66. ISBN 978-80-7367-219-5

JÁNSKÝ, Pavel, 2014. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. 1. vydání. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-534-9

JENKINS, Henry, 2006. *Convergence culture: Where old and new media collide*. NYU press. s. 290-301. ISBN 9780814743072

KLAPILOVÁ, Světlá, 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci. S. 63. ISBN 8070676698.

KNOTOVÁ, Dana a kol., 2014. *Úvod do sociální pedagogiky. Studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita. Brno. ISBN 978-80-210-7077-6

KOHÁK, Erazim, 2004. *Svoboda, svědomí, soužití. Kapitoly z mezilidské etiky*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). s. 21, 33. ISBN 80-86429-35-0

KOLÁŘ, Michal, 2011. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál. s. 32,83. ISBN 978-80-7367-871-5.

KOLÁŘ, Michal, 2000. *Skrytý svět šikanování ve školách. Příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-409-5

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 76-77, 81-85, 94-98. ISBN 978-80-7367-383-3

KRAUS, Blahoslav et al., 2006. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido - Edice pedagogické literatury. s. 56-61. ISBN 80-7315-125-1

KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra. et. al., 2001. *Člověk-prostředí-výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. s. 99-100, 126. ISBN 80-7315-004-2

KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk – Hodnoty – Výchova*. 1. vydání. Prešov: ManaCom. s. 67. ISBN 80-85668-34-3

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada.s. 93, 138-139, 153-156. ISBN 978-80-247-1284-0

LAURSEN, Brett. COLLINS, W. Andrew, 2012. *Relationship Pathways. From Adolescence to Young Adulthood*. SAGE Publications. ISBN 978-1-4129-8739-4

LEWIN, Kurt, 2019. *Teorie Pole*, výběr z díla. 1. vydání. Praha: Portál. s. 133. ISBN 978-80-262-1550-9

LIE, J. Robert., BRYM, John, 2006. *Sociology Your Compass For a New World*. Wadsworth Publishing; 2nd Edition. p. 556, ISBN-13 : 978-0495096337

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. 2. upravené vydání. Praha: Portál. s. 31, 57-59. ISBN 80-7178-747-7

MACEK, Petr, 1999. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-348-0

MACINTYRE, Alasdair, 2004. *Ztráta ctnosti. K morální krizi současnosti*. Praha: OIKOMENH. s. 143-147. ISBN 978-80-72980-82-6

MATĚJČEK, Zdeněk, 2017. *Rodiče a děti*. 3. upravené vydání, Praha: Vyšehrad. s. 189. ISBN 978-80-7429-797-7

MATOUŠEK, Oldřich a kol., 2009. *Systém náhradní péče o děti a mladistvé & následné péče o mladé lidi odcházející z náhradní péče v České republice*. 1. vyd. Praha: Sdružení SOS dětských vesniček. ISBN 978-80-254-4799-4.

MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3.přepřac. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. s. 11,38, 183-191. ISBN 978-80-8642-919-9

MAREŠ, Petr, 2006. *Faktory sociálního vyloučení*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, výzkumné centrum Brno. s. 17-22. ISBN 80-87007-15-8

MAREŠ, Petr a kol., 2006. *Sociální vyloučení a sociální začleňování v České republice jako veřejně politická agenda*. Praha: CESEV FSV UK. ISSN: 1801-1640



- MASLOW, Abraham, 2014. *O psychologii bytí*. 1. vydání. Praha: Portál. s. 209. ISBN 978-80-26-2061-87
- MICHENER, H. Andrew, DELAMATER, D. John, MYERS, J. Daniel, 2003. *Social Psychology*. Wadsworth/Thomson Learning. s. 187-195. ISBN 9780534622992
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada publishing. s. 51, 135, 180, 197, 227. ISBN 80-247-1362-4
- MORGAN, L. David, 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vydání. Tišnov: Sdružení SCAN. s. 47, 50. ISBN 80-85834-77-4
- NICHOLAS, Lionel, 2008. *Introduction to Psychology*. Second Edition. UTC Press. s. 70-72. ISBN 978-1-91989-502-4
- NEUFELD, Gordon, MATÉ, Gabor, 2019. *Držte si své děti: proč jsou rodiče důležitější než kamarádi*. 1. vydání. Praha: PeopleComm. s. 26-29, 109-112. ISBN 978-80-87917-44-2
- NOSKOVÁ, Helena. BEDNAŘÍK, Petr, 2010. *Národnostní menšiny, multikulturalita, vzdělávání*, Praha: Ústav pro soudobé dějiny AV ČR. ISBN 978-80-7285-129-4
- PALOUŠ, Radim, SVOBODOVÁ, Zuzana, 2011. *Homo educandus: filozofické základy teorie výchovy*. 1. vydání. Praha: Karolinum. s. 20, 48-49. ISBN 978-80-2461-901-9
- PERCY-SMITH, Janie, 2000. *Policy Responses To Social Exclusion: Towards Inclusion?* Buckingham: Open University Press. s. 70. ISBN 0-335-20473-2
- PETERSON, Christopher, MAIER, Steven, SELIGMAN, Martin, 1993. *Learned Helplessness. A Theory for the Age of Personal Control*. New York: Oxford University Press. s. 4-95. ISBN 978-01-95044-67-6
- PLŠKOVÁ, Alena, 2009. *Šikana jako etický, psychologický a pedagogický problém*. Sborník příspěvků z konference. Brno: Tribun EU. s. 43-49. ISBN 978-80-7399-857-8
- PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing. s. 122. ISBN 978-80-24734-70-5
- PROKOP, Daniel, 2020. *Slepé skvrny*. 2. rozšířené vydání. Host. s. 67,72,77. ISBN 978-80-275-0308-7
- PRUDKÝ, Libor, 2004. *Hodnoty a normy v české společnosti – stav a vývoj v posledních letech*. 1. vydání. Brno: Akademické nakladatelství CERM. . ISBN 978-80-72043-58-3
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál. s. 236-237. ISBN 978-80-7178-631-3

PUCHTA, Claudia., POTTER, Jonathan, 2004. *Focus Groups Practice*. SAGE Publications Ltd. London. ISBN 978-07-61966-91-3

PŘADKA, Milan, KNOTOVÁ, Dana., FALTÝSKOVÁ, Jarmila, 1998. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. s.15, 24. ISBN 8021034696.

RABUŠIC, Ladislav., CHROMKOVÁ, M. Beatrice, 2018. *European values study (Hodnoty a postoje v České republice 1991 – 2017)* 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita. s. 14-30. ISBN 978-80-21088-03-0

ROKEACH, Milton, 1979. *Understanding Human Values: Individual and Societal*. Manufactured in USA. s. 127, 138-145, The Tree Press, New York. ISBN 0-7432-1456-0

ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti obor v pohybu*. 6. revidované a doplněné vydání. Praha: Grada publishing, a.s. s. 106-107, 110-113, 202. ISBN 978-80-247-3133-9

ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem [vývojová psychologie]*. 2. vydání. Praha: Portál. s. 146, 191, 216, 220. ISBN 80-7367-124-7

SAK, Petr, 2004. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. 1. vydání, Praha: Svoboda Servis. s. 9, 11-14, 61. ISBN 80-86320-33-2

SAK, Petr, 2000. *Proměny české mládeže. Česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Petrklíč. s.78-80. ISBN 80-7229-042-8

SANTROCK, W. John, 2014. *Adolescence*. 15th edition. Dallas: University of Texas at Dallas. s. 163, 170-174, 238, 279. ISBN 978-12-59251-09-2

SCHWARTZ, Shalom, 1992. *Universals in the kontent and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries*. In: Zana, M. P. (Eds): *Advances in experimental social psychology*. San Diego, Academic, 24, s. 10-65. 10.1007/978-3-319-28099-8\_1509-1.

SCHEU, H. Christia, 2011. *Migrace a kulturní konflikty*. 1. vydání. Praha: Auditorium. ISBN 978-80-87284-07-0

SLOMEK, Zdeněk, 2010. *Etopedie*. 1. vydání. Praha: Univerzita Jana Ámose Komenského,. ISBN 978-80-86723-84-6.

SOKOL, Jan, 2014. *Etika, život, instituce. Pokus o praktickou filozofii*. 1. vydání. Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-74292-23-1

STEWART, W. David., SHAMDASAMI, N. Prem., ROOK, W. Dennis, 2007. *Focus Groups Theory and Practise*. 2nd ed. Sage Publications. ISBN 978-07-61925-83-5

STROUHAL, Martin, 2013. *Filozofie výchovy*. Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny. 1. vydání. Praha: Grada. s. 15-28. ISBN 978-80-247-4212-0

STÖRIG, H. Joachim, 2000. *Malé dějiny filosofie*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. ISBN 978-80-7192-500-2

SVOBODA, Mojmir, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie, 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. s.736-740. ISBN 978-80-262-0899-0

ŠIŠKOVÁ, Tatjana, ed., 2001. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál. s.21, 87-88. ISBN 80-7178-648-9

THIERSCH, Hans, 2008. *Bildung als Zukunftprojekt der Sozialen Arbeit. Eine essayistische Skizze* in Birgit Bütow, Karl August Chassé, Rainer Hirt *Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert: Positionsbestimmungen Sozialer Arbeit im Post-Wohlfahrtsstaat* 1. Edition Verlag Barbara Budrich. s.120-125. ISBN 978-3-866-49-112-0

THE CORSINI ENCYKLOPEDIA OF PSYCHOLOGY, 2010, John Wiley & Sons, Inc. ISBN 978-04-701-7024-3

TRYLÍK, Mojmir., MACEK, Petr., ŠIRŮČEK, Jan., eds., 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. s.11. ISBN 978-80-210-5107-2

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie, dětství a dospívání*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Praha: Univerzita Karlova. s. 373-378, 390-392, 422-425. ISBN 978-80-246-2153-1

VLACHOVÁ, Klára, ed., 2013. *Hodnoty, postoje, chování. Česká republika 2002-2012 Sociální report projektu European Social Survey*. 1. vydání. Praha: Sociologický Ústav AV ČR. ISBN 978-80-7330-224-5

VOJTOVÁ, Petra, 2013. *Kvalita života vybraných skupin pubescentů a adolescentů v ČR se zaměřením na psychosociální kategorie*. 1. vydání. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

VONKOMER, Ján, 1990. *Psychologická diagnostika školy*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické texty. S. 119-129.

VOMÁČKOVÁ, Helena, CIHLAŘ, David, 2015. *Regionální disonance v hodnotových soudech adolescentů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, Pedagogická fakulta.

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan, 2001. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada. s. 304, 314. ISBN 978-80-2470-042-7

WEIS, Robert, 2014. *Abnormal child and adolescent psychology*. New York: SAGE Publications, Inc. USA. ISBN 978-1-315-665-184

### Internetové zdroje:

ČADA, Karel, 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR*. [online]. [cit. 2020-08-15]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/documents/21802/791224/Anal%C3%BDza+soci%C3%A1ln%C4%9B+vylou%C4%8Den%C3%BDch+lokalit+v+%C4%8CR/65125f3c-3cd9-4591-882b-fd3935458464>

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Počet cizinců*. 2019. [online]. [cit. 2020-07-16]. Dostupné z: [https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R01\\_2019.pdf/b7bb92f9-2082-4637-8f85-a3219d418a9a?version=1.0](https://www.czso.cz/documents/11292/27320905/c01R01_2019.pdf/b7bb92f9-2082-4637-8f85-a3219d418a9a?version=1.0)

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Život cizinců v ČR*. 2017. [online]. [cit. 2020-03-16]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/45390720/29002617.pdf/8d53d96a-2fa7-4699-9976-90f0a5b0ed08?version=1.0>

EUROSTAT. *Are you using social networks?* 2019 [online]. [cit. 2020-05-14]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/EDN-20190629-1?inheritRedirect=true&redirect=%2Feurostat%2Fhome%3F>

HALÍK, Tomáš, 2012. *K Rozpravě O Hodnotách*. Lípa Vzdělávání, hodnoty a úspěchy v ČR. Shrnutí diskuse setkání Lípa VII. [online]. [cit. 2020-10-02]. Dostupné z: [www.lipa.cz > case\\_lipa\\_VII\\_Halik\\_hodnoty](http://www.lipa.cz/case_lipa_VII_Halik_hodnoty)

HRONOVÁ, Zuzana, 2019. *Šikana na českých školách má rozměry epidemie. Zažil ji každý každý čtvrtý žák*. [online]. [cit. 2020-08-25]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2019/10/zuzana-hronova-sikana-na-ceskych.html>

JESSOR, Richard., TURBIN, Mark., COSTA, Frances, 1998. *Risk and Protection in Successful Outcomes Among Disadvantaged Adolescents* [online]. Applied Developmental Science - APPL DEV SCI. 2. 194-208 [cit. 2020-05-25]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/248940282\\_Risk\\_and\\_Protection\\_in\\_Successful\\_Outcomes\\_Among\\_Disadvantaged\\_Adolescents/link/55ee0aa408ae199d47bed405/download](https://www.researchgate.net/publication/248940282_Risk_and_Protection_in_Successful_Outcomes_Among_Disadvantaged_Adolescents/link/55ee0aa408ae199d47bed405/download)

KABÍČEK, Pavel., SULEK, Štěpán., MIZEROVÁ, Linda, 2010. *Syndrom rizikového chování v dospívání (možnosti efektivní prevence v oblasti abúzu návykových látek)* [online]. *Pediatr. pro Praxi* 2010. s. 46-48 [cit. 2020-07-11]. Dostupné z: [https://www.pediatriepropraxi.cz/artkey/ped-201001-0011\\_Syndrom\\_rizikoveho\\_chovani\\_v\\_dospivani\\_moznosti\\_efektivni\\_prevence\\_v\\_oblasti\\_abuzu\\_navykovych\\_la.php](https://www.pediatriepropraxi.cz/artkey/ped-201001-0011_Syndrom_rizikoveho_chovani_v_dospivani_moznosti_efektivni_prevence_v_oblasti_abuzu_navykovych_la.php)

KNEDLA, Dalibor, 2013. *České učňovské školství na rozcestí* [online]. Praha: Univerzita Karlova. Fakulta sociologických studií [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/55660/120125553.pdf?sequence=1>

KOLÁŘ, Michal, 2019. *Šikana v Česku má rozměry epidemie*. Chytré Česko [online]. [cit. 2020-05-13]. Dostupné z: <https://chytrecesko.org/sikanu-na-ceskych-skolach-zazil-kazdy.htm>

KRAUS, Blahoslav, 1995. *K otázkám sociální pedagogiky* [online]. Vol 5, No 15 (1995). *Pedagogická orientace* [cit. 2020-07-13]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10921/9750>

LACINOVÁ, Lenka., MICHALČÁKOVÁ, Radka., BOUŠA, Ondřej, 2013. *Interparental conflict appraisal and general fearfulness in middle adolescence. Vulnerable Children and Youth Studies* [online]. An International Interdisciplinary Journal for Research, Policy and Care. roč. 8, č. 1, s. 29-36. ISSN 1745-0136 [cit. 2020-05-04]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17450128.2012.726383>

LEONTIYEVA, Yana., EZZEDDINE-LUKŠÍKOVÁ, Petra, 2006. *Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů (Slováci, Ukrajinci, Vietnamci a Romové)* [online]. Sociologický ústav Akademie věd České republiky [cit. 2020-08-14]. Dostupné z: [https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/247\\_ss\\_06\\_10\\_0.pdf](https://www.soc.cas.cz/sites/default/files/publikace/247_ss_06_10_0.pdf)

LORENZOVÁ, Jitka.; KOMÁRKOVÁ, Tereza, 2019. *Sociální pedagogika: pojetí oboru a profese u studentů a sociálních pedagogů v České republice* [online]. ORBIS SCHOLAE. 87-106. 10.14712/23363177.2019.23 [cit. 2020-06-25]. Dostupné z:

[https://www.researchgate.net/publication/337305038\\_Socialni\\_pedagogika\\_pojeti\\_oboru\\_a\\_profese\\_u\\_studentu\\_a\\_socialnich\\_pedagogu\\_v\\_Ceske\\_republice](https://www.researchgate.net/publication/337305038_Socialni_pedagogika_pojeti_oboru_a_profese_u_studentu_a_socialnich_pedagogu_v_Ceske_republice)

LORENZOVÁ, Jitka, 2017. Sociální pedagogika – věda, praxe, profese. K problému utváření oborové a profesní identity sociální pedagogiky. [online]. [cit. 2020-05-02] Dostupné z: <https://www.muni.cz/lide/241159-jitka-lorenzova/kvalifikace>

NÁRODNÍ MONITOROVACÍ STŘEDISKO PRO DROGY A ZÁVISLOSTI. [online] 2020 [cit. 2020-02-12]. Dostupné z: <https://www.drogy-info.cz/nms/o-nas/narodni-monitorovaci-stredisko-pro-drogy-a-zavislosti/>

MINISTERSTVO PRÁCE A SOCIÁLNÍCH VĚCÍ, 2019. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030* [online] 2029 [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/documents/20142/225517/Strategie+soci%C3%A1ln%C3%ADho+z%C4%8Dle%C5%88ov%C3%A1n%C3%AD+2021-2030.pdf/fdf1647d-ebf7-efe3-e797-efcf865cb171>

POLANSKÁ, Jitka, 2018. Učiliště shromáždí vzdělávací odpad? Ano, ale na řemeslo jdou i skvělí žáci. Učňovské školství by proměnily čtyři maličkosti. [online]. [cit. 2020-03-03]. Dostupné z: <https://www.eduzin.cz/skola-a-ucitele/vyucovani/uciliste-shromazduji-vzdelavaci-odpad-ano-remeslo-jdou-i-skveli-zaci-ucnovske-skolstvi-by-promenily-ctyri-malickosti/>

POLÁČKOVÁ, Věra, 2001. *Fenomén porozumění v kontextu sociálněpedagogického dění* [online]. Pedagogika roč. 51, Rubriky: 3/2001- Studie. S. 286-291 [cit. 2020-06-22]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2204&lang=cs>

PASTOROVÁ, Markéta, 2018. *Mediální výchova jako průřezové téma*. Podkladová studie. [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-02-26]. Dostupné z: [http://www.nuv.cz/file/3222\\_1\\_1/](http://www.nuv.cz/file/3222_1_1/)

PRINSTEIN, J. Mitchell., MEADE, S. Christina, COHEN, L. Geoffrey, 2003. *Adolescent Oral Sex, Peer Popularity, and Perceptions of Best Friends' Sexual Behavior* [online]. Journal of Pediatric Psychology, Volume 28, Issue 4, p. 243–249 [cit. 2020-05-04]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsg012>

PREISSOVÁ-KREJČÍ, Andrea, ČADOVÁ, Libuše, 2006. *Hodnocení morálky, životních cílů a postojů u vybraného okruhu dospívající mládeže v olomouckém a zlínském kraji –*

„Zpráva z realizace rozvojového projektu“. [online] e-pedagogium.cz [cit. 2020-02-26].  
Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2006/01/05.pdf>

PRŮVODCE ONLINE ZÁVISLOSTMI [online] 2019. [cit. 2020-08-30]. Dostupné z:  
<http://netolismus.cz/>

ROBINS, Kevin, 2003. *Kyberprostor a svět, ve kterém žijeme* [online]. Revue pro média č.  
5: Média a digitalizace [cit. 2021-01-30]. Dostupné z:  
[https://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue05/preklad\\_robins\\_rpm5.pdf](https://rpm.fss.muni.cz/Revue/Revue05/preklad_robins_rpm5.pdf)

ŘEHÁKOVÁ, Blanka, 2006. *Měření hodnotových orientací metodou hodnotových portrétů S. H. Schwartze* [online]. Sociologický ústav AV ČR, Praha [cit. 2020-07-14]. Dostupné z:  
<https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2006/01/07.pdf>

SALEEBEY, Dennis, 2006. *Strengths Perspective in Social Work Practice* [online]. Allyn  
& Bacon. Boston, ISBN 0-205-40817-6 [cit. 2020-05-04]. Dostupné z:  
[http://catalogue.pearsoned.ca/assets/hip/us/hip\\_us\\_pearsonhighered/samplechapter/0205408176.pdf](http://catalogue.pearsoned.ca/assets/hip/us/hip_us_pearsonhighered/samplechapter/0205408176.pdf)

SOBKOVÁ Petra, TAVEL, Peter, 2010. Životní smysluplnost a emocionalita [online].  
Elektronický časopis ČMPS. Výzkumné studie, roč.4, č. 2 [cit. 2020-03-26]. Dostupné z:  
<https://e-psycholog.eu/pdf/sobkova-et al.pdf>

SPOUSTA, Vladimír, 2008. *Krize současné společnosti a proměny hodnot na přelomu tisíciletí* [online]. Pedagogika LVIII. s. 241-252. ISSN 2336-2189 [cit. 2020-10-02].  
Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1131&lang=cs>

ŠTASTNÁ, Lucie, WOLÁK, Radim, CIGÁNKOVÁ, Klára, 2014. *Mediální výchova v rodině: postoje a přístupy českých rodičů* [online]. Faculty of Education, Palacký Univerzity Olomouc [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2014/01/08.pdf>

TOUŠEK, Laco a kol., 2018. *Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů* [online]. Demografie, 2, 60: 21–35 [cit. 2020-03-15]. Dostupné z:  
<http://www.uur.cz/images/1-uzemni-planovani-a-stavebni-rad/politika-architektury/implementace/tema8/novinky-uur/048-socialne-vyloucene-lokality.pdf>

VLACH, Jakub, 2017. *Úspěšnost dětí z dětských domovů v sekundárním a terciálním vzdělávání. Porovnání pohledu na klientů a jejich vychovatelů* [online]. Sociální

pedagogika. TBU in Zlín [cit. 2020-03-15]. Dostupné z: [https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE\\_SocEd\\_6\\_5-2-2017.pdf](https://soced.cz/wp-content/uploads/2017/11/STUDIE_SocEd_6_5-2-2017.pdf)

WACH-KOKELEWICZ, Anna, 2008. *Rozwój zawodowy - motywy podejmowania aktywności uczenia się*. [online] e-mentor [cit. 2020-03-15]. Dostupné Z:<http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/26/id/577>

WARD, Tom, 2019. *Can't Stop, Won't Stop: David Dobrik Never Stops Working* [online]. Forbes [cit. 2020-08-16]. Dostupné z: <https://www.forbes.com/sites/tomward/2019/04/10/david-dobrik-never-stops-working/#27298cc837f2>

WILLS, A. Thomas, 2001. *Adolescent Health and Health Behaviors* [online]. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. p 105-112 [cit. 2020-05-04]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/03848-1>



**Použité právní předpisy**

Metodický pokyn MŠMT (2016) k řešení šikany

Systém budování finanční gramotnosti na základních a středních školách, MŠMT, 2013

Úmluva o právech dítěte 109/1991 Sb.

Zákon č. 108/2006 Sb. o sociálních službách.

Zákon č. 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

**Seznam použitých symbolů a zkratek**

DD – dětský domov

FG – focus groups

MŠMT – Ministerstvo školství a mládeže a tělovýchovy

OSPOD – Odbor sociálně právní ochrany dětí

TIMMS – Trends in International Mathematics and Science Study

VO – výzkumná otázka

ZŠ – základní škola

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1: Otevřený scénář

(Bedlivě sledovat diskusi, zachytit témata ideálně vnesená (otevřená) samotnými respondenty, případně je nasměrovat k otázkám, těžit ze zkušeností z terapeutických skupin).

1. Představení sebe
2. Krátké představení se účastníků
3. Úvodní otázka - co pro vás znamená vzdělání? Jaký má pro vás význam? Na základě čeho jste si vybrali zvolené obory?
4. Co pro vás znamená rodina?
5. Jak trávíte svůj volný čas?
6. Čím jsou pro vás materiální hodnoty?
7. Čím jsou pro vás vrstevníci?

## Příloha č. 2: Ukázka kódování

Šimon: Babičky, ve vaření, (smích)

Jana: Pro mě určitě taky babička. A myslím si, že i vauitně o to, jak jsem teďka mluvila, že do mýho života mnohem víc zasahuje babička. Mamčina mamka. **Šimon: Já nevím, mamka k ní jako třeba vzít, a hrozně nos mě... jako prostě... přijde mi normální, že večer jdu za ní a řeknu jí dobrou noc, ale neptám se normální jít za mamkou a říct jí dobrou noc, jo a stejně tak každý ráno, když jdu do školy, tak mamka už je většinou v práci, ale pro mě je normální jít za babičkou a říct jí dobré ráno a je to taková... jiná forma maminky asi. No takhle bych to řekla. Není to jako maminka, že by ji nahradila, mamka je prostě mamka, ale má forma, no.**

Evelína: Já mám taky asi babičku. Babička...mý se nevidám tak často, protože jedna je v Perově a druhá je na Vsetíně, takže třeba jednou za dva za tři měsíce se vidíme, ale já je mám fakt ráda. Jinak umi dobře vařit (malý smích), ale jednak, ona jak žije na té vesnici, tak mi řekne všechny drby, co se staly a je to vtipný a vždycky když někdo jede kolem, tak ona – jo tenhle ten udělal tohle a pak se dostane k něčemu jinému, tak je to fakt vtipný.

Výzkumník: kdo ještě je ve vašem životě důležité?

Matouš: asi moji kamarádi. Tak s nimi možná trávím aji víc času než s tou rodinou někdy. Protože je jo, s rodinou se vidím ráno a potom třeba někdy večer .....a s kamarádama většinou trávíme celou školu a potom spolu chodíme aji ven.

Výzkumník: Takže máš kamarády hlavně ve škole?

Matouš: k tak jako celkově

Adriana: pro mě jsou to taky hodně ti kamarádi nebo kamarádky respektive spíš. Já jsem nad tím právě před nedávnem přemýšlela, jak je ten vztah s kamarádkama takové hrozně terapeutické. Že vlastně už v mém věku, dřív to tak úplně třeba nebylo, ale teďka v mém věku už je to hodně o tom, že prostě vzájemně se pořád s něčím svěřujeme a díváme si, vzájemně si svoje náhledy. Takže je to strastiě takový inspirativní v vztazy. Ze vždycky když jdu za kamarádkou s něčím, tak vím, že budu odcházet s nějakým novým pohledem na věc a budu se nad tím moct zamyslet nějak jinak. Vždycky mě poradí dobře.

Výzkumník: Super. Co vy kluci, jak to máte ?

425 Jirka: To je vlastně fakt za měsíc, zitra, smích, jestli to přijde, že jo? Takže já jsem předtím nějaké myšlenky a řekl jsem to za něco (smích)

426 David: Já bych hlavně chtěl, abych měl tu školu, abych se konečně naučil s tím dřevem, sice jsem ve druháku, ale neumím prakticky nic s tím vyváděním, mi dober práce, aby mě uat na dřinu pod svý klída a byl bych šťastnej, měl bych mít kde bydlet a byl bych rád. Prostě pokračovat v té truhlářské, praktický rodině.

427 Výzkumník: A ještě něco je pro vás v životě důležité? To je jedno jaká malíčkosť to bude.

428 Luboš: Teplý, dobrý jídlo, rozmyslí nevím, nevím, mě nic nenapadá

429 Honza: To zdraví samozřejmě, to už tady bylo. To je všechno už mě ni nenapadá jako

430 Vojtěch: Pro mě asi dodělat tuhle školu a pak možná zmlzet ze světa aniz by mě někdo hledal a kdyby mě někdo hledal, tak aby mě našel.

431 Výzkumník co to pro vás přesně znamená zmlzet ze světa??

432 Vojtěch: Jít do lesa, žít někde o samotě, nevím, že by šel někdo se mnou, prostě zmlzet od lidí...rozmyslí a nebo spákn zemít, to by mi nevařilo (říká klidně).

433 Nikdo na jeho slova nereaguje přímo

434 Honza: Tak já chci hlavně vystudovat školu a taky zajít si to bydlení a tak a třeba i rodinu založit.

435 Chvilí rcho, šum

436 Jirka: Zlatý hřeb večer

437 Martin: Musím přemýšlet

438 Výzkumník: Tak kluci, zatím, než si to Martin rozmyslí. Luboš, co pro vás je důležité, nebo co tady ještě nezaznělo? Luboš: Já bych chtěl hlavně dodělat tu školu, chci mít nějakou dobrou práci a mít prostě svoje bydlení a svůj život. Rodina a kamarádi.

439 Respondent ja? Dodělat tu školu, jak už tady několikrát zaznělo, potom mit tu dobrou práci, dobrý bydlení, pak rodinu a pak ty malíčkosť jako je auto a škovy věci. Jako já bych chtěl mít rodinej barák, nějaký auto, který by jeditlo jako že dlouho

440 Respondent jak se k němu budeš chovat, tak ti bude sloužit

441 no a pak ten pes (smích) no a to je asi všechno

442 Martin: Pro mě je důležité to, abych (v pozadí se chlapci baví o rase pna zminují) buřtení, čvarou, j hl, jak bych to popsal? (hodně se zamýšlí, v pozadí respondent zívá) No, abych dokázal to, co mě baví a aby mě to bavilo furt dokola dál a dál.

