

Kulturní identita jako součást občanské kompetence v edukaci žáků střední škol

Bc. Veronika Mlčáková

Diplomová práce 2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Mičáková**
Osobní číslo: **H14741**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Kulturní identita jako součást občanské kompetence v edukaci žáků SŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vývojové psychologie, identity, adolescence a sociálních skupin.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

FRIEDMAN, Jonathan. Cultural Identity and Global Process. First published. London: Sage Publications, 1994, viii, 270 stran. ISBN 0-8039-8637-8.

KROGER, Jane. Identity in Adolescence: the balance between self and other. Third edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group, 2004, xvii, 269 stran. ISBN 0-415-28106-7.

KROGER, Jane. Identity Development: adolescence through adulthood. Second edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007, xiv, 305 stran. ISBN 978-0-7619-2959-8.

MACEK, Petr. Adolescence. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003, 141 s. ISBN 8071787477.

TAJFEL, Henri. Human Groups and Social Categories: studies in social psychology. First published. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, xiii, 369 stran. ISBN 978-0-521-28073-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 8071783080.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

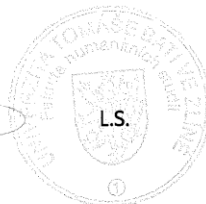
20. listopadu 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 20. listopadu 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 11.4.2016


.....

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

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

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

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

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

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

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

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

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce přibližuje problematiku kulturní identity u adolescentů a zaměřuje se na žáky středních škol různého zaměření, kde po shrnutí psychologického vývoje v tomto období a analýze RVP hledá možnosti, jak si ještě více kulturní identitu u této cílové skupiny, osvojit. Samotná práce je členěná do dvou částí, kdy první část – teoretická – pojednává, co je to identita jako taková, dále se zaměřuje na pojmy s ní spojené, popisuje vývojové koncepty a věnuje se edukaci i analýze příslušných RVP. Část praktická je zaměřena na úroveň kulturní identity u žáků středních škol a na úroveň jejich občanské kompetence. V této části diplomová práce také hledá rozdíly mezi žáky na základě toho, jakou střední školu studují a také, v jakém ročníku svého studia se nachází.

Klíčová slova: identita, kulturní identita, sociální identita, adolescence, vývoj, edukace, kompetence, občanská kompetence, střední škola

ABSTRACT

Diploma thesis approaches the issue of cultural identity in adolescents and focuses on high school students of different focuses, where after summary of psychological development in this stage and analysis RVP, it searches options, how in this target group more acquire cultural identity. The work itself is divided into two parts, when the first part – theoretical – deals what is a identity as such, further it focuses on terms in connection with identity, it describes development concepts and it pursues to education and analysis relevant RVP. The practical part is focuses on level of cultural identity in high school students and to level civic competence to them. In this part diploma thesis also finds differences among students based on that, what kind of high school they study and also what is their year of study.

Keywords: identity, cultural identity, social identity, adolescence, development, education, competence, civic competence, high school

Motto:

„Když se den co den střetáváme s těmi stále stejnými lidmi, tito lidé se nakonec stanou součástí našeho života. A když jsou součástí našeho života, pomalu začnou chtít měnit naše životy. A jakmile se nechováme podle jejich očekávání, nahněvají se na nás. Protože všichni mají přesnou představu o tom, jak by měli žít jiní. Přitom jim však vůbec nevadí, že nevědí, jak by měli žít oni sami.“

Paulo Coelho

Touto cestou si dovoluji poděkovat paní PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D., za odborné vedení, rady a pomoc, které mi poskytla při zpracování této diplomové práce.

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

Bc. Veronika Mlčáková

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 IDENTITA	13
1.1 DEFINICE POJMU IDENTITA.....	15
1.2 SOCIÁLNÍ IDENTITA	17
1.3 KULTURNÍ IDENTITA.....	19
1.4 IDENTITA V ADOLESCENCI.....	22
2 VÝVOJOVÉ KONCEPTY	24
2.1 PSYCHOSOCIÁLNÍ PŘÍSTUP - ERIKSON.....	25
2.1.1 Důvěra versus Nedůvěra	26
2.1.2 Autonomie versus Stud a pochyby	26
2.1.3 Iniciativa versus Pocit viny	26
2.1.4 Snaživost versus Méněcennost.....	27
2.1.5 Identita versus Zmatení rolí	27
2.1.6 Intimita versus Izolace	27
2.1.7 Generativita versus Stagnace	28
2.1.8 Integrita versus Zoufalství	28
2.2 PSYCHOANALYTICKÉ HLEDISKO VÝVOJE - BLOS	28
2.2.1 Druhý proces individualizace.....	29
2.2.2 Zvládnutí dětských traumat.....	29
2.2.3 Nepřetržitost ega.....	30
2.2.4 Sexuální identita	30
2.3 IDENTITA A MORÁLNÍ VÝVOJ – KOHLBERG.....	31
2.3.1 Před – konvenční morálka.....	31
2.3.2 Konvenční morálka.....	32
2.3.3 Post-konvenční morálka.....	33
2.4 VÝVOJ EGA V ADOLESCENCI – LOEVINGEROVÁ	33
2.4.1 Předsociální fáze.....	34
2.4.2 Impulsivní (vznětlivá) fáze (E2).....	34
2.4.3 Sebe-ochranná fáze (E3).....	35
2.4.4 Konformní fáze (E4).....	35
2.4.5 Fáze sebeuvědomění (E5)	35
2.4.6 Svědomitá fáze (E6)	35
2.4.7 Fáze individualistická (E7)	36
2.4.8 Fáze autonomie (E8).....	36
2.4.9 Fáze sjednocení (E9).....	36
2.5 KONSTRUKTIVNĚ VÝVOJOVÝ PŘÍSTUP – KEGAN.....	37
2.5.1 Růst a ztráta zahrnutá v sobě (fáze 0).....	37
2.5.2 Růst a ztráta impulsivní rovnováhy (fáze 1)	37
2.5.3 Růst a ztráta imperiální rovnováhy (fáze 2).....	38
2.5.4 Růst a ztráta mezilidské rovnováhy (fáze 3)	38
2.5.5 Růst a ztráta institucionální rovnováhy (fáze 4).....	38
2.5.6 Růst a ztráta interindividuální rovnováhy (fáze 5).....	38
3 EDUKACE	40

3.1	RÁMCOVÉ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY.....	41
3.1.1	RVP pro gymnázia.....	41
3.1.2	RVP pro odborné střední školy	42
3.2	KOMPETENCE.....	44
3.3	OBČANSKÁ KOMPETENCE	45
II	PRAKTICKÁ ČÁST	48
4	METODOLOGIE VÝZKUMU	49
4.1	VÝZKUMNÉ CÍLE	49
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY	50
4.3	VÝZKUMNÉ POJETÍ	52
4.4	VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	52
4.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR	53
4.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	55
5	VÝSLEDKY VÝZKUMU	57
5.1	SROVNÁNÍ ANALÝZY RVP.....	57
5.2	VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	60
5.3	VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ	65
6	INTERPRETACE DAT	78
7	SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ	81
	ZÁVĚR	82
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	84
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	89
	SEZNAM TABULEK	90
	SEZNAM GRAFŮ.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH	92
	PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY.....	93
	PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK – KULTURNÍ IDENTITA.....	96
	PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK – OBČANSKÁ KOMPETENCE	98

ÚVOD

Téma kulturní identita jako součást občanské kompetence žáků středních škol jsme si vybrali na základě zkoumání procesu utváření kulturní identity ve školním prostředí u adolescentů, neboť se domníváme, že výše uvedené vývojové období patří mezi nejcitlivější, tedy co se týče naší problematiky. Domníváme se, že studenti středních škol, by již měli být schopni si uvědomovat svou vlastní kulturní identitu a k tomu by jim měly být i nápomocná průřezová témata, která jsou obsažena v rámcových vzdělávacích programech a v této době jsou tyto programy již součástí každé střední školy.

Tímto bychom samozřejmě velmi rádi zjistili, zda se této problematice věnuje v edukačním procesu středních škol dostatek času a studenti tak mají možnost porozumět pojmům obsažených v těchto rámcových vzdělávacích programech. Dále nás zajímá, jakou mají žáci středních škol úroveň občanské kompetence, neboť kulturní identita a občanská kompetence spolu souvisejí a co se týče rámcových vzdělávacích programů, tak i v těchto dokumentech jsou uváděny v závislosti na sobě.

Cílem naší práce je zjistit, zda žáci středních škol mají jasno o své kulturní identitě, to znamená, že budeme zjišťovat, jaká je úroveň jejich kulturní identity. Zároveň s kulturní identitou budeme také zjišťovat, jaká je úroveň občanské kompetence u těchto žáků. Samozřejmě, že tyto informace budeme zjišťovat na základě rámcových vzdělávacích programů pro gymnázia a pro střední vzdělávání, kterými by se měli na každé střední škole a na každém gymnáziu řídit, jak žáci, tak především učitelé, na kterých výuka výše zmíněných pojmů záleží. Proto je také naším cílem zaměřit se na tyto rámcové vzdělávací programy, zda a jak jsou tyto kompetence v nich zakotvené a kolik času se jim ve vzdělávání středoškoláků věnuje.

V teoretické části se zaměříme na základní vysvětlení pojmů, jako je právě identita, kulturní identita, sociální identita nebo pro nás velmi důležitý pojem, identita v adolescenci. V této souvislosti nesmíme opomenout se na adolescenty podívat z hlediska vývojových teorií, jak jsou podle vybraných autorů adolescenti schopni vnímat svoji identitu, kdy tato schopnost u nich nastává a v jakých případech se tato skutečnost může opozdit či vůbec nedostavit. Vysvětlíme si, zda tyto vývojové predispozice náleží pouze do období adolescence, nebo zda se mohou jistá období vývoje v určitých věcech překrývat a jaký to má vliv na další vývoj a především na vnímání adolescentů nejen kulturní, ale celkově své vlastní identity. Dále se zaměříme na rámcové vzdělávací programy, jaká

průřezová témata jsou v nich obsažena a jakým způsobem je v těchto dokumentech obsažena výuka kulturní identity.

V praktické části se zaměříme na úroveň kulturní identity u žáků vybraných středních škol a tyto střední školy, respektive žáky, kteří danou školu studují, na základě výsledků srovnáme. Tento stejný proces provedeme i úrovně občanské kompetence, na kterou se v této části taktéž zaměřujeme u žáků vybraných středních škol. V neposlední řadě, nás bude zajímat názor daných žáků, zda by byli ochotni se zapojit do politického dění, neboť i tento názor souvisí s kulturní identitou a občanskou kompetencí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 IDENTITA

Předním tématem naší práce je utváření kulturní identity u adolescentů. Abychom se dostali k samotné problematice kulturní identity, je třeba si vysvětlit pojmy, které tomuto předcházejí. Pravděpodobně nejzákladnější pojem této problematiky, je pojem identita, který se v následujících řádcích vysvětlíme. Dále se samozřejmě zaměříme na všechny typy identity a to především na identitu kulturní, dále sociální identitu, ale třeba také identitu adolescentní, která je vzhledem k našemu tématu pro nás velmi důležitá.

Samotný pojem identita má tolik významů, že můžeme říci, že člověk svou vlastní identitu téměř ztratil, nebo alespoň tak to uvádí Tyrlik (2010, s. 5) ve své knize. Pojem identita pochází z latinského slova *identitas* odvozený od slova *idem*, což znamená *týž*. V českém doslovném překladu pak identita znamená totožnost.

Identita (*identity*) je tedy, jak již bylo výše uvedeno totožnost. Je to vztah mezi dvěma nebo více předměty, jedinci a jevy, které se shodují ve všech oblastech, ale je to také prožívání a uvědomování se sebe sama, své jedinečnosti i odlišnosti od ostatních. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 221)

Proces sebepojetí a formování identity se stává vývojově normativní na přelomu 20. a 21. století. Cushman (1990 in Kroger, 2004, s. 3) zobrazuje historický proces formování identity a proces sebepojetí pro mnoho mladých lidí v západním světě jako poměrně nedávný fenomén. Zjednodušeně můžeme identitu pojmenovat jako totožnost nebo také sebeuvědomění člověka, tedy uvědomění si sebe sama. Identitu si utváříme již od narození a ani ve stáří se nedá s určitostí říci, že je naše identita, neboli naše sebeuvědomění, hotové. Je to tedy celoživotní proces. Co se týče utváření identity, není definitivní a jediné a identita je vždy více rozměrná, což uvádí i Malina (2011, s. 76), který tvrdí, že identita je vždy mnohorozměrná a nestabilní a definice identity by neměly být cílem zkoumání, ale východiskem pro proces budování sebeuvědomění a subjektivity.

Musíme si uvědomit, že proces formování identity je vázán na příslušnost k nějaké skupině, ale zároveň na potřebu vymezení se vůči jiným, odlišným skupinám. Jak již bylo zmíněno, identita se utváří ihned po narození člověka, tudíž první skupina, na kterou je vázáno formování identity je rodina, při nejmenším alespoň duální vztah matka – dítě. Již od prvního kontaktu s matkou si dítě utváří vlastní identitu na základě chování matky, i když takové utváření je nezáměrné, neboť novorozenec si své počínání neuvědomuje. Zde můžeme použít výroku Baumeistera a Muravena (1996, in Kroger 2004, s. 5), kteří

uvádějí, že identita je odraz jedincovy adaptace v souvislosti ve vzájemné interakci s jinou osobou, a také je identita pouze otisk sociálního a kulturního okolí (prostředí). Dále ilustrují postoj, že identita je formována jako adaptace na sociální, kulturní a historický kontext.

Problematice utváření identity v závislosti na příslušnosti k nějaké skupině z hlediska postmoderní společnosti se věnoval Bauman (2002, s. 27), který uvádí, že identita není člověku dána, že je třeba ji hledat a životní proces je vlastně sledem takových hledání, procesem, v němž se k identitě takovým či onakým způsobem dochází (nebo nedochází).

Formováním identity se zabývalo mnoho sociologů a na základě jejich bádání vytvořili orientaci, která je známá jako *teorie vývojového kontextualizmu*, uvádí Kroger (2004, s. 5 a pokračuje, že tento přístup je založen na dvou klíčových myšlenkách:

- Faktory z mnoha kvalitativně odlišných úrovní analýzy podílející se na vývoji člověka.
- Faktory v rámci různých úrovní analýzy ve vzájemných vztazích.

Jak uvádí Lerner (1993 in Kroger, 2004, s. 5), vývojový kontextualizmus, tedy vztah osoby a kontextu, je chápán jako organizace vzájemně vlivných proměnných měnících se v průběhu času. Není to ovšem studium člověka v kontextu (či nějaké souvislosti), ale spíše studium interakce mezi několika jedinci a systémem souvislostí a jejich vlivů.

Důvod, proč jsme si vybrali vnímání jakékoliv identity v adolescenci je jasný, neboť právě v období dospívání, poprvé vystoupí do popředí vlastní já a dospívající zápasí s problémem sebe-určení. Identita v adolescenci má v sobě zakomponovanou představu budoucnosti, do které se promítá vědomí vlastního aktérství, ale i důležitá rozhodnutí, pro co se jedinec bude dále angažovat. (Tyrlik, 2010, s. 7)

Tyto počiny mohou souviset s přijetím zodpovědnosti, s přijetím určité důvěry apod. Tato rozhodnutí mohou být krátkodobé, časově jasně ohraničené a orientované na dosažení specifických cílů. Zároveň v identitě dospívajících probíhá balancování mezi *já* (self) a *ostatními* (others) a má mnoho odlišných příčin ve zkušenostech a vztazích s ostatními lidmi v průběhu životních fází. Více se této problematice budeme věnovat v následujících kapitolách, kde si uvedeme přístupy vnímání a formování adolescentní identity z pohledu několika autorů.

Nyní jsme si osvětlili problematiku identity, vysvětlili základní pojmy, které s identitou souvisí a nastínili, že formování identity není jednoduchý a krátkodobý proces, že trvá prakticky celý život a že identita v období dospívání tzv. nabírá na obrátkách a adolescenti tak bojují, nebo balancují mezi vlastním vnímáním sebe samých a tím, jak je vnímá jejich blízké, ale i široké okolí. Jak takové balancování zvládají a jak probíhá, si probereme v následujících kapitolách.

1.1 Definice pojmu identita

S pojmem identita se setkáváme v každodenním životě, neboť význam tohoto slova odpovídá na otázky, kým nebo čím jsme v dané společnosti lidí. Tento výklad se zdá být jednoduchý, proto, jak uvádí Bačová (2008, s. 109), mnoho odborníků nepovažuje za potřebné vysvětlovat nebo rozpracovávat pojem identita. Dále uvádí, že ve slovnících najdeme význam slova identita jako synonymum ke slovům *individualita* či *osobnost*.

V dnešní době existuje mnoho moderních významů pojmu identita a můžeme se také setkat s výrazy, jako je skupinová identita, národní identita či politická identita. Nicméně, co se týče moderního pojetí, identita představuje *uznání, úctu, důstojnost, hrdost, respekt a čest* (J. D. Rearon in Bačová, 2008, s. 110). Mnohé definice pojmu identita jsou rozmanité, některé jsou příkladné a mnohdy se téměř vylučují.

Jak již bylo uvedeno, definic pojmu identita bylo uvedeno nepřeborné množství, tudíž odborníci Rogers Brubaker a Frederick Cooper (2000, s. 37) uvedli ve své publikaci rozdělení těchto definic podle jejich různorodostí a nepřesností na tzv. „silné“ koncepce identity a „slabé“ koncepce identity.

Mezi „silné“ koncepty identity řadí tyto autoři (2000, s. 37) definice, které vycházejí z původního významu pojmu identita. Jsou to například tyto předpoklady:

- *„Identita je něco, co mají, měli by mít, nebo hledají všichni lidé;*
- *Identita je něco, co mají nebo by měli mít všechny skupiny (např. etnické, rasové);*
- *Identita je něco, co lidé mohou mít, aniž by si to uvědomovali. Identita tak může být objevená, ale i mylná;*
- *Kolektivní identita je založena na silné skupinové příslušnosti, homogenitě, ostré hranici mezi „my“ a „ti druzí“.*

Mezi tyto „silné“ koncepty identity může zařadit definici pojmu identita z psychologického hlediska, která popisuje identitu jako „pocit svébytnosti, jedinečnosti a odlišitelnosti

individua od druhých; vědomí smysluplné entity a nepřerušovaného bytí jedince. Předpokladem identity je sebehodnocení subjektu utvářené v interakční aktivitě (polarita „já“ a „ty“), která je hlavním činitelem při vytváření obrazu vlastního „já“. Ztráta pocitu identity vede k těžkým psychickým poruchám, jež mohou být i nezvratné. (Encyklopedie Vševed, © 2005 – 2011)

Co se týče „slabých“ konceptů identity, není jisté, zda se vůbec dají považovat za koncepce identity, neboť odmítají stejnost v čase a přetrvávání něčeho, co zůstává identické. Proto Brubaker a Cooper (2000, s. 37) navrhli alternativní termíny, kterými lze pojem identita v určitých problémových oblastech nahradit.

- *Identifikace a kategorizace*: termíny, které patří do první kategorizace, označují procesy, kdo, jak a koho identifikuje v jaké situaci a v jakém kontextu;
- *Chápání sebe samého a vlastní sociální umístování*: druhá kategorizace nevyžaduje explicitní diskursní artikulaci;
- *Skupinovitost* (možno také uvést termíny *shodnost, spojení, vazba*): poslední kategorizace označuje sdílení společné vlastnosti, spojení vztahové vazby, která spojuje lidi, vnímání příslušnosti k určité skupině.

Dalším dělení pojmu identita, jsou teorie, které rozdělují identitu na sociální a osobní. Mezi osobní teorií identity (sebedefinice, sebevnímání) patří uvědomované představy, které o sobě jedinec má. Sociální teorie identity tvoří sociální příslušnost a členství v určité skupině lidí (Bačová, 2008, s. 112).

V některé odborné literatuře se můžeme setkat s rozdělením identity v životě člověka. Jedno takové rozdělení uvádí ve své publikaci Vágnerová (2010, s. 301 – 303). Vágnerová popisuje rozdělení identity na tři základní složky a to na identitu tělesnou, identitu psychickou a identitu sociální. *Tělesná identita* je vnímání svého vlastního těla, prožívání citového vztahu k němu, jeho hodnocení a regulování tělesné aktivity. *Psychická identita* vychází z duševních procesů a jejich projevů, které vytvářejí představy o vlastní psychice a její jedinečnosti. *Sociální identita* je představa jedince o tom, kam patří a jak je pro něj společnost a celkově společenství, ke kterému náleží, důležité. Více o tomto pojmu bude uvedeno v následující kapitole.

Naše práce pojednává o identitě v rámci edukace. Podle autorů Pourtoise a Desmetové (2012, s. 68) je právě edukace v dnešní, tedy postmoderní době postavena na konceptu identity. Jako většina autorů, i oni tvrdí, že identita se musí rozvíjet již v raném dětství, aby

v dospělosti byl člověk schopen odpovědět na otázky: *Kdo jsem? Jak bych se měl vyrovnat se světem změn? Co pro něj (člověka, dítě) chci? Jak správně vychovávat?* Na základě dlouhodobých výzkumů tito autoři vytvořili koncept paradigmatu 12 potřeb, které vycházejí z identity a směřují k potřebám současné edukace. Celé paradigma je postaveno na psychopedagogické teorii, že výchova má vést k utváření já, tedy k platónskému ideálu „dobrého člověka“.

Tento koncept 12 potřeb k naplnění identity (Pourtois a Desmetová, 2012, s. 68) je postaven na čtyřech základních oblastech – zdrojích:

1. **Koncepce potřeb:** není hotová a pravděpodobně ani nebude, neboť každý autor vytváří jinou koncepci na základě různých hledisek. Nicméně, autoři docházejí k závěru, že každá koncepce potřeb je ideologicky a kulturně ovlivněna a podílí se na utváření otázky – *Kdo jsem?*
2. **Koncepce identity:** jako první tuto koncepci vytvořil E. H. Erikson, kdy jeho vymezení identity znamenalo citlivost subjektu a napětí v jednotě osobnosti a časového spojení. Zde identitu dělíme na *identita já* (sebeuvědomění) a *identita pro jiné*, kterou nazýváme sociální, kulturní a kolektivní.
3. **Konstrukce identity:** pro tuto koncepci je charakteristická interakce s jinými diferenciacemi já a ti druzí. Jedná se tedy o vztahy, které se podílejí na utváření osobnosti.
4. **Názvosloví potřeb:** zde neexistuje jedno obecně přijímané názvosloví potřeb, obdobně, jak již bylo uvedeno výše, různí autoři – různé názvy. V rámci edukace nás zajímají potřeby vnímání a potřeby manipulace. Nejznámější a nejpoužívanější je názvosloví od Maslowa – *Maslowova pyramida potřeb*.

1.2 Sociální identita

Sociální identitu můžeme ve zkratce chápat jako pojetí sebe sama ve společnosti. O vymezení a zkoumání sociální identity se poprvé pokusil Henri Tajfel v roce 1981 (s. 85) ve své knize *Human Groups and Social Categories*. Nejčastěji se sociální identitou můžeme setkat ve spojení člověka a určité skupiny, ve které se daný jedinec momentálně nachází a v závislosti na ostatních členech tento jedinec sám sebe hodnotí. Je patrné, že jedinec má přesně tolik sociálních identit, ke kolika skupinám se cítí náležet. Všechny tyto sociální identity definují a hodnotí, kým člověk je a jak by měl přemýšlet a jednat. Sociální

identita je založená na předpokladu, že jednotlivci upřednostňují pozitivní představu o sobě (self-image) před negativní.

Sociální identita tedy pro člověka představuje jistotu a vědomí, že je členem určitého společenství a tím sám sobě přičítá určité atributy a naplňuje potřebu vyjádřit svou podobnost a spojení s jinými lidmi. (Devos a Banaji, 2005, in Vágnerová, 2010, s. 303)

Pro tento pojem má hezké označení Jenkins (2014, s. 104), který sociální identitu nazývá kolektivní identifikací. Popisuje ji jako obraz lidí, nebo spíše mnoho obrazů lidí, které přicházejí do kontaktu s jedincem, a kteří jsou mu jistým způsobem podobní. V tom smyslu také naráží na to, že aby lidé mohli mluvit o členství v jakémkoli kolektivu, musí mít s těmito lidmi něco významně společného, a to i bez ohledu na to, jak je to zdánlivě nedůležité nebo vágní. Z tohoto důvodu si všichni hledáme členství v určitých skupinách podle toho, jak nám jsou již stávající členové těchto skupin blízcí ať už povahově nebo názorově a zda s nimi máme něco společného.

S pojmem sociální identita úzce souvisí další pojmy, které představují a vysvětlují chování jedince v určitých skupinách, ke kterým jedinec náleží. Mezi tyto pojmy patří pojem *sebepojetí (self-concept)*. Sebepojetí vyjadřuje postoj a očekávání, které má člověk vůči sobě samému. Zároveň představuje, jak uvádí Vágnerová (2010, s. 298 - 300), poznání a vyjádření toho, co si člověk o sobě myslí, jak se posuzuje a co o sobě ví a vychází ze znalostí a zkušeností se sebou samým. Důležité pro sebepojetí je tzv. zpětná vazba, kterou dostáváme od druhých. S tímto názorem přišel v roce 1902 C. H. Cooley, (in Hayes, 1998, s. 21) který tvrdil, že mínění a smýšlení druhých o nás samých je důležitou částí mínění o sobě, neboť v neznámých sociálních situacích má mínění druhých pro nás stejnou váhu jako naše vlastní chování.

Myšlenku C. H. Cooleyho rozšířil v roce 1961 C. R. Rogers (in Hayes, 1998, s. 22), který tvrdil, že sebepojetí se utváří na základě interakcí s druhými lidmi, které však musí splňovat dvě podmínky – dvě základní potřeby: dostávat pozitivní vazbu od druhých a rozvíjet svůj potenciál a schopnosti, a tyto dvě potřeby na sebe vzájemně působí. Sebepojetí se vyvíjí v raném dětství, ale utváří se po celý život jedince, neboť po celý svůj život se dostáváme do různých sociálních interakcí, ve kterých přemýšlíme nad sebou samými. Rozvoj sebepojetí závisí na vědomí vlastního já a na prožitku vlastní identity a uchování si její kontinuity v času, jak uvádí Vágnerová (2010, s. 298).

Sebepojetí plní i určité specifické charakteristiky v lidském prožívání. Jednou takovou charakteristikou je diferenciatní funkce, což znamená, že lidé se z tohoto hlediska buďto více či méně liší, jak uvádí Vágnerová (2010, s. 301).

Poslední charakteristika neboli definice pojmu sebepojetí, kterou si uvedeme, je definice podle Psychologického slovníku, kde je uvedeno, že sebepojetí je *představa o sobě, to jak jedinec vidí sám sebe, je zde zdůrazněna poznávací složka, na rozdíl od sebeúcty a má hodnotící a popisnou dimenzi* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 524).

Dalším pojmem, který úzce souvisí se sociální identitou je pojem *sebeúcta (self-esteem)*. Sebeúcta ovlivňuje, jak sami hodnotíme své vlastnosti a schopnosti. Ve zkratce se dá tedy říci, že sebeúcta je hodnotící složkou sebepojetí a zároveň obsahuje sociální soudy (social judgements) (Hayes, 1998, s. 23). Zároveň sebeúcta zahrnuje hodnocení vlastní ceny a sebejistotu (Hartl, Hartlová, 2009, s. 525).

Poslední pojem, který si uvedeme v rámci sociální identity a který zároveň úzce souvisí se sebeúctou, je pojem sebehodnocení. *Sebehodnocení (self-evaluation)* je proces, při kterém jedinec hodnotí svou vlastní činnost, své vlastní schopnosti a vlastnosti. Zároveň také zahrnuje jeho pocity a představy, jak je vnímám druhými lidmi. (Nakonečný, 2009, s. 347) Poměrně jiná definice sebehodnocení se nachází v Psychologickém slovníku, kde je uvedeno, že sebehodnocení je vědomé prožívání vlastní sociální pozice většinou v nukleární rodině (Hartl, Hartlová, 2009, s. 523).

Aspekt sociální identity nejvíce nabývá na významu v období adolescence, především pak v období pozdní adolescence. Tato situace nastává s rozvojem charakteru, hodnotového systému a osvojením morálních principů. V tomto okamžiku narůstá pro jedince význam sebepojetí, pocit zodpovědnosti za své činy a také potřeba přijetí ostatními. (Macek, 2003, s. 184)

Sociální identitu si můžeme také spojit s vývojovou teorií – *psychosociální teorií* E. H. Eriksona. Podle jeho názoru je vývoj jedince ovlivňován společenskými a kulturními vlivy, které v průběhu života dopadají na jedince. (Drapela, 2011, s. 68) Více o vývoji osobnosti podle E. H. Eriksona bude uvedeno ve druhé kapitole.

1.3 Kulturní identita

Utváření kulturní identity, jak je patrné z názvu, závisí na sounáležitosti jedince do určité kultury, tedy do určité kulturní společnosti, se kterou jedinec sdílí své názory a

přesvědčení. Kulturu tedy můžeme chápat jako *charakter skupin, do kterých se cítíme patřit. Každá skupina se vyvíjí v odlišném životním prostředí, a jestliže se životní podmínky liší, mohou na ně lidé reagovat odlišně, vytvářet jiné výrobky, hodnoty, náboženství apod. Pak se liší i jejich kultura* (Kulturní identita, ©2011).

Kulturní identitu (*cultural identity*) můžeme chápat jako vnímání postavení jedince v oblasti sociálních rolí a vztahů. Jedná se mnohovrstevnou identifikaci jednotlivce s nejrůznějšími kulturními, etnickými, sociálními, profesními, zájmovými a jinými skupinami. Kulturní identita vzniká na základě styku jedince s druhými lidmi a jeho reakcí na tyto styky. (Kulturní identita, ©2011)

Zjednodušeně můžeme říci, že kulturní identita je ztotožnění jedince se sociálními a mravními normami určité sociální skupiny. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 222) V souvislosti s výše uvedeným názorem Berry et al. (2002, in Průcha, 2010, s. 120) dodává, že tato identita je „utlumená“ do chvíle, než přijde do styku s jinou kulturou.

Kulturní identita se vytváří již v průběhu dětství, kdy si dítě postupně vytváří kulturní identitu a zároveň přijímá očekávání, jež má jeho okolí, s nímž společně sdílí sociální a kulturní charakteristiky (Morgensternová, Šulová, 2007, s. 35).

Jestliže se zaměříme na zahraniční definice pojmu kulturní identita, setkáme se samozřejmě s obdobnými definicemi, jako u českých autorů. Podle webu nobullying.com je kulturní identita v nejzákladnější podobě pocit sounáležitosti, kdy společný smysl pro společnost zahrnuje stejné zájmy a základní principy života. Dále uvádí, že kulturní identita je základním kamenem, který jedince dělá tím, čím opravdu jsou. Vytváří viditelné prostředky, které jedince identifikují jako součást určité kultury. (What is a cultural identity? ©2016)

S tím také souvisí pojem civilizovaná identita, neboť identita se stává civilizovanou právě v té době, kdy vstupuje do kulturního prostředí. Zde je ovlivněna chováním, pravidly nebo i různými nápady, které v danou chvíli definují její vlastnosti z hlediska historického mínění. (Friedman, 1994, s. 81)

Nyní si uvedeme několik příkladů, které se užívají v souvislosti s identifikací osoby, jako součásti kulturní, tedy jisté determinanty, které tvoří jedincovu kulturní identitu, podle (What is cultural identity?, ©2016)

Mezi ně patří:

- *Víra či náboženství*: každá kultura a každý národ má své vlastní náboženství či víru, dle které se řídí jejich činy a tato víra se v určité kultuře drží po staletí a předává se z generace na generaci.
- *Šaty, oblékání*: každá kultura má svůj specifický styl oblékání, kterého se drží. Může se jednat například o pokrývky hlavy různého druhu (burka, jarmulka) či jiné druhy oděvu.
- *Vlasy*: i sestřih a porost vlasů může být ukazatelem dané kulturní identity
- *Jídlo*: zde se může jednat o kultury, které upřednostňují potraviny na základě přírodních zdrojů, dále to mohou být kultury, které nevyhledávají maso určitého druhu (hovězí, vepřové), anebo kultury, které se živí převážně mořskými plody apod.

Samozřejmě, že kulturní identitu určuje mnoho další znaků a determinantů, které potvrzují, že jedinec je vázán na konkrétní kulturní skupinu.

Musíme ale také myslet na to, že kulturní identita není u každého jedince stálá a trvalá. Kulturní identita se vytváří, stejně jako samotná identita, v průběhu celého života jedince. Tudíž může nastat okamžik, kdy se kulturní identita u daného jedince změní. Může se tak stát například z důvodu dlouhodobého žití v jiné zemi (kultuře) nebo například tím, že jedinec žije ve společnosti s jedincem, který vyznává jinou kulturní identitu. Na tempu této změny má vliv mnoho faktorů, jako například jak dlouho již jedinec žije v jiné kultuře, kolik mu je let, z jaké pochází skupiny apod., jak uvádí Šišková. (2008, s. 40)

V souvislosti s kulturní identitou se mnohdy setkáváme s dalšími pojmy, které kulturní identitou velmi úzce souvisí a navazují na ni. Jedním takovým pojmem je pojem *etnická identita (ethnic identity)*. Jak uvádí Průcha (2010, s. 120), etnická identita je chápána jako pocit sounáležitosti s určitým etnikem. Tato sounáležitost může být dána společným jazykem, historií nebo společnými hodnotami či ideály.

Jedná se o ztotožnění s určitou etnickou skupinou nebo skupinami, kdy jedinec sdílí její myšlení, vnímání, pocity a chování. Tato etnická skupina má tendenci být taková, jež ji určuje historické dědictví. Etnická identita se skládá ze 4 hlavních částí, jak uvádí (University of Kentucky, ©2015)

- *Etnické povědomí* (porozumění vlastní skupině, ale zároveň pochopení i jiných skupin).
- *Etnická sebe-identifikace* (uvědomení si vlastního postavení ve vlastní skupině).
- *Etnické postoje* (vnímání pocitů členů vlastní skupiny, ale i členů z jiných skupin).
- *Etnické chování* (určité vzorce chování, které jsou specifické pro danou etnickou skupinu).

Dalším pojmem, který si uvedeme v souvislosti s kulturní identitou je pojem *národní identita*. Národní identita (*national identity*) je vyobrazení země jako celku, který zahrnuje její kulturu, tradice, jazyk i politiku. Národní identita může být také charakterizována z hlediska funkcí, které plní. Mezi tyto funkce například patří integrační úloha, která formuje solidaritu mezi členy společenství a dodává pocit sounáležitosti. (Piscová, 1997, s. 91)

1.4 Identita v adolescenci

Identita se v člověku utváří po celý jeho život. Jakmile se narodí a proběhne u něj první sociální kontakt s matkou, otcem, případně dalšími lidmi v jeho okolí, již v tomto okamžiku u něj nastává proces utváření identity. Ovšem tento proces pak nadále trvá, vyvíjí se a v průběhu života se také mění a především, co je nejdůležitější, tento proces nikdy nekončí. Utváření identity trvá až do samotného konce života jedince. To však neznamená, že neexistují v životě jedince důležité mezníky, které mají na dosavadní vývoj nejen identity, ale vývoj celkový, obrovský význam. Jedním s tímto mezníků je právě adolescence, která je pro naši práci stěžejní.

Období adolescence můžeme zařadit do období zhruba od 15-ti do 20-ti let, neboli do druhého desetiletí života jedince. V odborné literatuře se také velmi často setkáváme s rozdělením adolescence do třech období. Jedná se o brzkou adolescenci, střední adolescenci a pozdní adolescenci. Například Kroger (2007, s. 34 – 88) uvádí, že brzká adolescence začíná již právě v jedenácti letech a trvá zhruba do čtrnácti let. V tomto případě se však spíše jedná o pubescenci. Střední adolescence dle jejího názoru vypuká u jedince v patnácti letech a pokračuje do jedincových sedmnácti let. A konečně pozdní adolescence, ta dle jejího názoru trvá od osmnácti do dvaadvaceti let.

Vzhledem k naší práci, která se zabývá žáky středních škol, respektive žáky druhých a třetích ročníků středních škol, se budeme zaměřovat na adolescentní identitu obsaženou ve

střední adolescenci, tedy na jedince zhruba ve věku od patnácti do osmnácti let. V krátkosti si uvedeme základní informace o tomto období, neboť detailně bude vývoj jedince i jedincovi identity popsán v následující kapitole.

Jestliže se zaměříme na samotný pojem adolescence, zjistíme, že ten je odvozen z latinského slova *adolescere* a v českém překladu jej můžeme chápat jako dorůstat, dospívat, mohutnět (Macek, 2003, s. 9). Ten také dále uvádí, že začátek adolescence se spojován s reprodukční zralostí a ukončením tělesného růstu. Konec adolescence můžeme přisuzovat ekonomické nezávislosti a nástupu jedince do zaměstnání. Zároveň ale podle tohoto autora jsou pro ukončení adolescence důležitá psychologická kritéria, jako je dosažení autonomie, sociologická kritéria, kde můžeme zařadit přijetí role dospělého a také pedagogická kritéria, kde patří již zmíněné ukončení vzdělání.

Co se samotné identity týče, právě v tomto období dochází k dotváření identity, kdy jedinec ví, kým je, zná své slabé a silné stránky a je si vědom svých možností. V tuto chvíli má adolescent možnost dojít k vlastnímu sebepojetí. Jakou cestu si k tomu vybere, už však záleží pouze na něm a na „cestě“, kterou si k tomu nalezení zvolí. (Peterková, ©2008-2016)

Asi nejstěžejnějším hlediskem, kterým se adolescentní jedince prokazuje jako dostatečně zralý, je schopnost navázání a udržení dlouhodobého intimního vztahu (Peterková, ©2008-2016). Na základě této schopnosti se pozná, jak je již daný jedinec vyspělý, zda je schopen se kvůli jinému jedinci mnohého zdát, a zda dokáže pociťovat duševní blízkost i k někomu jinému, než jen sám k sobě.

Důležité tedy pro období adolescence a její identitu je, aby byl jedinec schopen pochopit sám sebe a své vlastní postavení a poslání v životě, a také aby byl toto postavení schopen sdílet i s jiným jedincem, se kterým bude cítit potřebu udržovat intimní vztah. Více informací ohledně této problematiky bude uvedeno v následující kapitole.

2 VÝVOJOVÉ KONCEPTY

Každý jedinec prochází během svého života určitým vývojem. U každého takového jedince probíhá vývoj jiným tempem, za jiných okolností a jiným způsobem, ale z komplexního pohledu můžeme říci, že vývoj jedince probíhá alespoň v těch důležitých meznících života u všech stejně. Tento vývojový proces je v průběhu života jedince rozdělen do určitých etap a období, kdy každé období má specifickou fázi vývoje, kterou každý jedinec musí překonat, aby se mohl dostat do další – vyšší vývojové úrovně. Co se týče těchto etap, jsou rozdílné a to především na základě autorů, kteří se zabývali vývojovou teorií jedince.

Asi nejzákladnějším rozdělením vývoje jedince je rozdělení jeho života na dětství, dospívání, dospělost a stáří. Každá z těch uvedených fází má svá určitá specifika a rizika, které splňují všichni jedince bez ohledu na pohlaví, inteligenci, rasu apod. Je patrné, že pro naši práci bude důležité se zaměřit především na vývojové teorie v dospívání, ale pro komplexnost a pochopení celého vývoje si ve zkratce uvedeme i vývoj ve všech zbylých fázích.

Jedna z prvních teorií vývoje jedince, dle které vycházejí všechna ostatní pojetí vývoje, je *psychosexuální vývoj* podle S. Freuda. Freud se zaměřoval na člověka na základě tzv. *pudové energie*, čili *libida*. Libido je energie sexuálního pudu, které se své energie zbavuje na základě stimulace erotogenních zón, které jsou vysoce dráždivé, a stávají se zdrojem slastných pocitů. (Říčan, 2010, s. 166) Na základě těchto erotogenních zón rozdělil Freud vývoj jedince do pěti stádií, podle stimulace erotogenních zón v daném období:

1. *Stadium orálního vývoje* (první rok života jedince): v tomto období dítě dosahuje uspokojení na základě sání, polykání nebo celkově orální aktivitou. Znamená to tedy, že centrem blaha jsou ústa, ale orální může komplexně značit i dýchá, naslouchání či zrakové citění. (Říčan, 2010, s. 167) V tomto období mohou vznikat určitá rizika, která jsou spojená s neukojením potřeb v oblasti orální zóny a to buďto nedostatečným uspokojením v této oblasti, nebo přílišného upoutání na tomto způsobu dosahování slasti. (Vágnerová, 2012, s. 34)
2. *Stadium análního vývoje* (období 1. – 3. roku života): v toto období je slast spojena s vyprazdňováním, tedy celkovým fungováním konečníku a močové trubice, ale může být spojeno i se zadržováním stolice. Nastává zde také prvotní nacvičování dodržování čistoty, které je spojeno s důležitou zkušeností disciplíny. (Vágnerová, 2012, s. 35)

3. *Stadium falické* (období 3. – 5. roku života): erotogenní zónou v tomto období se stává oblast genitálií, často se objevuje masturbace. Pro toto období je typický výskyt tzv. *Oidipovského komplexu*, kdy se chlapec upne na matku a zároveň žárlí na otce, kterého v tuto chvíli zároveň miluje i nenávidí a chtěl by být na jeho místě. (Říčan, 2010, s. 167) U děvčat je tato situace pojmenována jako *Elektrín komplex*.
4. *Stadium latence* (období mladšího školního věku): nyní nastává období úpadku zájmu o sexuální potěšení. Vybití libida probíhá na základě jiných aktivit, mezi které může například patřit i úspěch ve škole a zároveň stoupá zájem o druhé. (Vágnerová, 2012, s. 35)
5. *Genitální stadium* (období dospívání): v posledním Freudově období psychosexuálního vývoje se jedinec vrací ke genitálnímu uspokojení svých potřeb. Nejdříve se jedná o autoerotické uspokojení, následně se rozvíjejí vztahy k jiným lidem a vznikají partnerské sexuální vztahy. (Vágnerová, 2012, s. 35)

V tuto chvíli jsme se seznámili s vývojovou teorií, ze které vycházejí i autoři, které si uvedeme v následujících kapitolách, ale kteří zároveň pojmají vývoj jedince z komplexnějšího hlediska a jejich teorie jsou podrobněji zpracované v oblasti psychologického vývoje.

2.1 Psychosociální přístup - Erikson

Erik H. Erikson byl žák Freuda, tudíž jako první navázal na jeho teorii psychosexuálního vývoje. Zároveň byl prvním psychoanalytikem, který se zabýval fenoménem formování identity v průběhu dospívání, jak uvádí ve své publikaci Kroger (2004, s. 16)

Jeho vývojová teorie se skládá z osmi etap lidského života, kde každá etapa má svůj charakteristický znak pro dané období a jedinec v každém období stojí uprostřed konfliktu dvou rozdílných osobních tendencí a jeho úkolem v každém období tuto krizi překonat a dostat se tak bez úhony do dalšího stupně vývoje. Erikson zároveň také popisuje formování identity, která závisí na souhře, co mladí lidé na konci dětství pro sebe představují a co znamenají pro ty, kteří se v tuto chvíli stávají pro ně významní. (Erikson, 1977, s. 106, in Kroger, 2004, s. 19) Identitu popisuje i na základě své teorie vývoje, kdy se identita objevuje v pátém období jeho teorie a stojí v konfliktu se zmatením rolí.

Nyní se již tedy zaměříme na samotnou jeho teorii vývoje jedince, kterou koncipoval do osmi etap, jak již bylo výše zmíněno a jeho teorie popisuje život jedince od narození až po

úmrtí, kde se zaměřuje na kritická období vývoje, které zahrnují dvoupólový konflikt, který musí být vyřešen, aby nepřekážel v další vývojové fázi života.

2.1.1 Důvěra versus Nedůvěra

V první etapě vývoje člověka si jedinec musí získat základní důvěru ke světu na základě vzájemného vztahu mezi jeho rodiči a jím samotným. Jedná se o období do prvního roku života jedince. Kroger (2004, s. 24) uvádí, že dítě ve vztahu s ostatními přichází na to, kým skutečně je a narůstá tak jeho skrytá spojitost, totožnost a důvěra v něho samého i v jeho rodiče. Základní důvěru můžeme spatřovat v tom, že je dítě klidné, když se matka na nějakou dobu vzdálí, ale můžeme ji také spatřovat v souvislosti s hygienou, kojením či sociálním kontaktem (Kohoutek, 2008, s. 45). Základním úkolem tedy této fáze je osvojení základní důvěry a naděje. Jestliže se to dítěti nepodaří, může být v pozdějším životě ohroženo sklonem ke smutku a zklamání na základě své vlastní nedůvěry, nejen k sobě, ale i k ostatním. (Říčan, 2010, s. 169)

2.1.2 Autonomie versus Stud a pochyby

Druhá vývojová etapa představuje Freudovo anální období, tedy období kolem druhého a třetího roku života, kdy jedinec potřebuje zvýšený citlivý přístup ze strany rodičů, neboť aby se mohl cítit autonomně, potřebuje se cítit bezpečně (Kohoutek, 2008, s. 46). Jestliže vše proběhne bez problémů, dítě získá potřebný pocit jistoty a má tak dobrý základ pro další vývoj. Ovšem, jestliže má s těmito pokusy o autonomii problémy, ztrácí sebedůvěru a mohou nastat pocity pochybnosti a studu. (Vágnerová, 2000, s. 84)

2.1.3 Iniciativa versus Pocit viny

Etapa iniciativa versus pocity viny spadají do období předškolního věku jedince, kdy hlavní rozkoš spočívá v iniciativním, aktivním pronikáním do fyzických těles i sociálního prostoru (Říčan, 2010, s. 169). V tomto období jsou jedinci schopni se pohybovat a většinu své energie vynaloží k hledání toho, co tento stav přináší – kam může jít a za jakými účely jim může pohyb přinést radost (Kroger, 2004, s. 26-27). Na druhou stranu, přehnaná snaha o úspěch může vyvolat pocity viny, kdy neúspěch může vést k rezignaci, vině či úzkosti (Kohoutek, R., 2008, s. 46).

2.1.4 Snaživost versus Méněcennost

Čtvrtá etapa signalizuje nástup jedince do školy a trvá do nastoupení pubescence, tedy zhruba do jedenácti – dvanácti let. V tomto období děti praktikují své již dříve naučené dovednosti. Snaživost – výkonnost, může být projevena v učení, vycítění schopností a dosažením optimálních výsledků v této oblasti. (Kroger, 2004, s. 28) Nejen že má dítě ze své vlastní iniciativy potřebu snaživosti, celková výkonnost se od něj i očekává a vyžaduje. Vyžaduje se snaha o dosažení cíle a to i v činnostech, které nejsou pro dítě nijak přitažlivé. (Říčan, 2010, s. 170) Na základě těchto nároků mohou u dítěte vzniknout pochyby a pocity méněcennosti a také strach z neúspěchu. Na tom má velký podíl i domácí prostředí, které když dostatečně dítě nepřipravuje na vnější život, hrozí selhání v širším kulturním prostředí. (Kroger, 2004, s. 29)

2.1.5 Identita versus Zmatení rolí

Páté období, které je charakterizováno obdobím dospívání, tedy obdobím od dvanáctého do zhruba dvacátého roku života, je podle Eriksona jedno z nejdůležitějších období vývoje jedince. Jak uvádí Kohoutek (2008, s. 47), vývoj v tomto období je velice bouřlivý a to ve všech směrech. Jedná se o období, kdy mladý člověk hledá odpovědi na otázky: „Kam patřím?“ „Kým doopravdy jsem?“ „Znám své místo a poslání na světě?“, ale hledání a budování vlastní identity není jednoduchý úkol (Říčan, 2010, s. 170).

Identita je hledání a cítění reality v sociálně přijatelných rolích a za její základ se dá považovat věrnost, protože stát se věrným v jakémkoliv směru je úkol tohoto stádia, a dalším úkolem je najít si vhodnou profesi. Jestliže se tak nestane, může nastat období, které se nazývá *krize identity* (Kroger, 2004, s. 29). Zjednodušeně se o tomto období dá hovořit jako o hlavní kritické křižovatce v životě na cestě k dospělosti.

2.1.6 Intimita versus Izolace

Jedná se o období mladší dospělosti a také se jedná o první období vývoje jedince, kdy se jeho zaměření z „já“ mění na zaměření „my“. Jedná se tedy o spojení vlastní vytvořené identity s identitou jiného jedince a to již beze strachu, že by se vlastní identita měla narušit nebo ztratit. (Kohoutek, 2008, s. 47) V tomto období intimita zahrnuje mnohem více, než jen sexuální splnění, ale je pravdou, že mnohdy může být sexuální aktivita užitečnější v konfliktu identity více než láska. (Kroger, 2004, s. 30)

Ovšem v tomto období můžeme spatřovat napětí, které vychází z nutkání být v partnerském vztahu a ten může přerůst v konflikt a způsobit vývojovou krizi, kdy u člověka může zvítězit strach, především na základě dřívějších zkušeností s odmítnutím a tím pádem dochází k izolaci jedince, která může mít podobu povrchních sexuálních vztahů nebo manželství, ovšem bez opravdové důvěrnosti (Říčan, 2010, s. 171).

2.1.7 Generativita versus Stagnace

Sedmá etapa vývoje jedince podle Eriksona je zaměřená na období dospělosti, tedy období asi od třiceti do šedesáti let. V této etapě je hlavním úkolem jedince přivést na svět děti a vychovávat je a pečovat o ně, a zároveň se věnovat své pracovní kariéře. Oproti generativitě zde stojí stagnace, která vzniká z nedostatku odvahy a může se projevit například hromaděním majetku nebo přílišnou péčí o své zdraví. (Říčan, 2010, s. 172)

2.1.8 Integrita versus Zoufalství

Poslední etapa vývoje jedince je období, které člověk musí překonat před svou smrtí. Jde tedy o vyrovnání se s vlastním životem, ale také se svou smrtí (Kohoutek, 2008, s. 47). Integrita tedy znamená přijetí celého životního cyklu jako něco, co bylo nezbytné nutné, a také je to schopnost akceptovat svoji vlastní smrt (Kroger, 2004, s. 33). Samozřejmě ani toto období se neobejde bez konfliktu, tudíž zde jedince může popadnout strach a úzkost ze smrti a tím v sobě vyvolá pocity zoufalství (Kohoutek, 2008, s. 47).

Nyní jsme si představili vývoj jedince na základě teorie podle E. H. Eriksona, který má svoji teorii nejpropracovanější a také patří mezi nejvíce citované ve všech odborných knihách, které se zabývají vývojem a psychologií jedince. Další teorie, které si uvedeme, mnohdy vychází právě z výše uvedené teorie, nicméně jsou obohaceny o informace, které u Eriksona nenajdeme, a tím nám nabízejí jiný úhel pohledu na celkový vývoj jedince.

2.2 Psychoanalytické hledisko vývoje - Blos

Autorem další teorie vývoje jedince, jež si uvedeme, je psychoanalytik Peter Blos, který je známý především tím, že se jako jeden z mála psychodynamických vědců zabýval výhradně vývojem během mládí a dospívání. Zároveň oceňuje význam před-Oidipovského komplexu při determinování interpersonální příbuznosti v pozdějším věku. (Kroger, 2004, s. 54)

Jestliže se zaměříme na jeho formování identity u adolescentů, užíval pro její pojmenování pojem *charakter*, jako označení bytosti – jsoucna, které se přebudovává a sjednocuje v průběhu dospívání, a jeho podstatu rozdělil do dvou psychoanalýz. (Kroger, 2004, s. 55)

Co se týče Blosovy teorie vývoje, rozdělil vývoj adolescentů do čtyř oblastí, tzv. problémů, které se týkají formování charakteru a jsou důležitá pro správné fungování všech funkcí během života v dospělosti. Mezi tyto čtyři charakterové problémy patří: *Druhý proces individualizace, Zvládnutí dětských traumat, Nepřetržitost ega a Sexuální identita*.

Všechny tyto čtyři problémy se vrací do minulosti, do období, kdy jedinec překonával nějaké těžké zkoušky ve svém dosavadním vývoji a i když se zdálo, že vše proběhlo v pořádku a vývoj tak dále pokračoval, nyní, v období adolescence, mohly vyvstat problémy právě z té doby a je na čase, aby se tyto problémy vyřešily a vývoj jedince tak mohl bez obtíží pokračovat dále do dospělosti.

2.2.1 Druhý proces individualizace

Tento proces zahrnuje opouštění duševně skryté rodičovské závislosti, která byla přijata za vlastní během batolecího období a byla strukturována do dětské identity. Blosova se v tomto případě také hojně obrací na výzkum M. Mahlerové z 60. let, kdy zkoumala zdravý vztah matka – kojeneček, kdy se dítě separuje z primárního vztahu s matkou a stává se tak autonomní osobností. (Kroger, 2004, s. 57) Obě tyto teorie, tedy teorie Blosovy i Mahlerové, mají společné znaky, a to například zvýšenou zranitelnost osobnosti nebo naléhavost změn v psychické struktuře.

To, co se v batolecím období jeví jako separace od matky, v období dospívání se jedná o uvolnění z rodinných závislostí, aby se jedinec stal členem společnosti, zjednodušeně členem dospělých. Takové odpoutání se od blízkých objektů otevírá cestu do dospívání, až najdou a pochopí speciální rodičovskou lásku a zároveň nenávisť objektů. (Sciaccia, ©1990)

2.2.2 Zvládnutí dětských traumat

Ve druhém období, které Blosova charakterizoval, se jedinec opět musí vrátit zpět, v tomto případě do dětství, a najít zde traumata, která se mu během dětství udály, neboť by mu mohly bránit ve vstupu do dospělosti. Nemusí se ovšem nutně jednat o špatné zkušenosti z dětství. Jak uvádí Kroger (2004, s. 64), i ty nejlaskavější dětské osudy mohou v sobě skrývat nesčetné možnosti emocionálního ublížení. Zároveň také dodává, že překonání

těchto dětských traumat, je dlouhodobý proces a právě období dospívání je doba, kdy má být největší část tohoto procesu splněna.

2.2.3 Nepřetržitost ega

Ve třetím charakterovém problému, který musí jedinec v adolescenci překonat je představa ega, jež odkazuje na osobní potřeby v minulosti, které nemohou zasahovat do budoucnosti. Jak uvádí Kroger (2004, s. 65), Blos tento fenomén považoval za kritickou část ve formování charakteru, neboť nepřetržitost ega v období dospívání slouží k účelu řešení konfliktů a má integrační a funkční růst. Zároveň zráním ega vede v průběhu dospívání k pocitu celistvosti a nedotknutelnosti.

2.2.4 Sexuální identita

Poslední charakterový problém ve vývoji adolescentního jedince je formování sexuální identity. Jedná se o konečnou fázi charakterového vývoje. Jedná se o schopnost vyhledávat romantické vztahy mimo rodinu. (Kroger, 2004, s. 56) V této fázi se sexuální identita liší od rodové identity, která je formována na počátku života. Blos nahlíží na adolescenci jako na nezbytný návrat pro dokončení falického stadia Oidipovského komplexu v postupu založení konečné sexuální identity. (Kroger, 2004, s. 65 – 66)

Nyní jsme si představili čtyři charakterové problémy, které spatřoval Blos při vývoji adolescentního jedince. Ovšem jeho teorie se neodráží pouze v těchto čtyřech charakteristikách, Blos nahlížel na formování charakteru u adolescentů i z komplexního hlediska. V předadolescentním období se zvyšují sexuální i agresivní pohny, neboť v tomto období nastává pokles ovládnutí ega. Podněty, které spouští impuls vzrušení se často zdá, že má malý přímý vztah k samotnému pohnu. Brzká adolescence se vyznačuje pubertálním dozríváním a sexuální energií, která byla dříve koncipována do Oidipovského trojúhelníku, nyní začíná hledat mimorodinná východiska. Přátelství se stejným pohlavím v tomto období je idealizováno. Mladí lidé hledají přátele podle kvalit, které oni sami nemají. Zároveň se ale může vyskytnout strach z homosexuality a to pro přátelství může znamenat prudký konec. Jediná záchrana proto, v tomto období, je hledání zájmu v heterosexuální oblasti. Takové hledání platí i pro období pozdní adolescence, kdy jedinec spatřuje zisky v sociální integraci, emocionální stálosti a stabilitě sebeúcty. Jedná se o fázi ustálení, tedy o stabilizování sexuální identity. Finálním stádiem přeměny z dospívání do dospělosti se nazývá postadolescence a v tomto období je prací postadolescenta najít

východisko v sociální realitě skrze sexuální pohon a životní úkoly. (Kroger, 2004, s. 67 – 68)

Vývojová problematika dle Petera Blose se zaměřovala pouze na období dospívání – adolescence, které je pro naši práci nejdůležitější, na rozdíl od předchozího autora – E. H. Eriksona, který se zaměřil na vývoj člověka od narození po smrt. Jestliže se ovšem zaměříme na jeho adolescentní období (identita versus zmatení rolí), spatříme jisté podobnosti ve vývoji adolescentního jedince i u Blosovi teorie. Následující autor, kterého si představíme, se rovněž zabýval vývojem jedince od jeho narození, ovšem naprosto z jiného pohledu, jako předchozí dva autoři.

2.3 Identita a morální vývoj – Kohlberg

Další vývojovou teorii, kterou si uvedeme, je koncepce morálního vývoje a vytvořil ji americký psycholog Lawrence Kohlberg. Tuto teorii vytvořil na základě Piagetovy koncepce, stejně tak, jako oba předešní autoři. Kohlbergova teorie se zakládá na úvaze, že každá etapa vývoje má svůj vlastní režim a každá zachycuje momentální vývoj jedince a tím je tedy každá fáze kvalitativně odlišná od předcházející nebo následující etapy. Jako jeden z mála psychologů ve své teorii uvádí, že věk nemusí být přesný ukazatel uvažování jedince v průběhu vývoje, přinejmenším tedy ne během dospívání a dospělosti, tudíž v jeho rozdělení nenajdeme rozdělení etap podle věku.

Kohlberg vytvořil pojem morální myšlení jako jednu z podoblastí fungování sebe sama s ostatními po dobu vývoje identity. Tento pojem zavedl na základě výzkumu 84 chlapců ve věku 10-ti, 13-ti a 16-ti let (1958) a pomocí tohoto výzkumu identifikoval typ myšlení, které je nejvíce frekventováno mezi dospívajícími. (Kroger, 2004, s. 94) Posléze vytvořil koncept šesti hierarchických stádií vývoje morálního myšlení. Tento vývoj je rozdělený do třech hlavních fází morálního vývoje, načež se všechny tyto tři fáze následně ještě člení do dvou stupňů.

2.3.1 Před – konvenční morálka

První fází morálního vývoje L. Kohlberga je navzdory jeho výroku zařazováno do období předškolního věku. Odpovídá kulturním předpokladům, co je dobré a co špatné, co je správné a co je nesprávné, ale jedinec si tyto předpoklady určuje pouze pro své vlastní zájmy. (Kroger, 2004, s. 95) Jak již bylo avizováno, dělí se tato fáze na další dvě, podle psychického následku sebe sama v morálním rozhodování, ale v závislosti na autoritě.

První stádium je pojmenováno *heteronomní morálka*, hojně také užíván název jako období *s orientací na trest*. Jedná se o nejnižší fázi morálního myšlení, které je takové, jaký je vlastní sebezám. Poslušnost v této fázi je podřízena autoritě a dítě nachází uspokojení, jestliže se vyhne trestu. Fáze je charakteristická především pro děti ve věku od 4 do 10-ti let. (Kroger, 2004, s. 95)

Druhý stupeň první fáze Kohlbergova vývoje je nazvané *individualismus*, nebo také období *s orientací na odměnu*. Zde jedinec považuje za účelné dodržování pravidel, ale pouze tehdy, je-li to v jeho osobním zájmu. Stále tedy jedná z perspektivy svého vlastního zájmu (Kroger, 2004, s. 95), ale uznává hodnoty a pravidla jiných, v tomto případě dospělých jedinců.

2.3.2 Konvenční morálka

Druhá fáze morálního vývoje se konvenční morálka, která se řadí do období školního věku. Nyní jedinec zachovává očekávání rodiny, sociální skupiny nebo národa kvůli sobě, bez ohledu na to, jaké to bude mít důsledky. Takové chování je vnímáno jako opravdová morálka. Také se objevuje potřeba podpory a oprávnění sociálních nabídek, ovšem také pouze pro vlastní potřebu (Kroger, 2004, s. 96) Sice bylo výše zmíněno, že tato fáze je specifická pro období školního věku, nicméně, jak bylo uvedeno na začátku této podkapitoly, Kohlberg nepovažoval za důležité rozdělit jeho vývoj podle věku, tudíž se s tímto chování můžeme setkat i u dospívajících a dospělých jedinců. Samozřejmě, jako předchozí fáze, i tato se dělí na další dva stupně vývoje.

V pořadí již třetím stupněm vývoje je zjednodušeně *morálka*, nebo také, jak uvádí Kroger (2004, s. 96) *vzájemné mezilidské očekávání, vztahy a mezilidské přizpůsobení*. Jak je patrné podle názvu, jedná se o vzájemnou souhru mezi lidmi, kdy jedinec považuje za dobré to, co se ve společnosti očekává a utvrzuje se v tom, že je důležité být dobrým člověkem, jak si to vyžadují společenské normy. Morální rozhodnutí být dobrým chlapcem či dobrou dívkou řídí obava z názorů ostatních. (Kroger, 2004, s. 96)

Čtvrtý stupeň se dá pojmenovat jako *sociální souhra* nebo také jako *sociální systém a svědomí*. Nyní je pro jedince dobré plnění povinností, a dodržování zákonů a pravidel, se kterými v dřívějších stupních souhlasil. Mohou zde vyvstat výjimky, kdy jedinec pravidla poruší a tím dochází ke konfliktu s určitou normou.

2.3.3 Post-konvenční morálka

Dostáváme se k poslední, třetí, fázi morálního vývoje, a tím je post-konvenční morálka. Nyní jedinec dokáže definovat význam zvyků a konvencí sociálních skupin, ve kterých se pohybuje, na základě dodržování právního systému. Na této úrovni je již morálka plně zvnitřněná, tedy přijímána za vlastní, jedinec se stále může zabývat vztahem ke komunitě, nebo může nahlížet na morálku více individuálně. (Kroger, 2004, s. 97) Co se týče věkového zařazení, je patrné, že tato fáze bude patřit do období dospělosti, nicméně sám Kohlberg tvrdil, že do této fáze dospěje jen velmi málo jedinců. Jak to bylo u předešlých dvou fází, i nyní se tato fáze dělí na další dva stupně morálky.

Pátý stupeň morálního vývoje se nazývá *sociální smlouva a práva jedince*, nebo zjednodušeně pouze *společenská smlouva*. Nyní si je jedinec vědom skupinových hodnot, ale zároveň jsou tyto normy potencionálně proměnlivé. Je zde touha dodržovat pravidla komunity, ale tyto pravidla mohou být členy komunity hodnoceny kriticky. (Kroger, 2004, s. 98) Do tohoto stupně se jedinec dostává asi ve třiceti letech.

Šestý a zároveň poslední stupeň morálního vývoje je nazýván jako *univerzální (obecné) etické principy*. Nyní si jedinec uvědomuje, že je pro něj dobré dodržování svobodně volených obecných principů, jako například lidská důstojnost nebo obecná spravedlnost. Tyto práva jsou determinována vlastním svědomím ve shodě s vlastními zvolenými etickými principy. (Kroger, 2004, s. 98) Do tohoto stupně nedospějí všichni jedinci, Kohlberg tvrdil, že jí dosáhne asi jen 15% všech dospělých.

Teorie morálního vývoje se setkala s jistou kritikou, ovšem pouze ve smyslu jejích úprav, nikoli, že by byla zamítána. Někteří autoři, kteří se zabývali kritikou Kohlbergovy teorie, uvádějí, že ač lidé dosahují jisté úrovně morálního vývoje, mnohdy se chovají podle úrovně nižší. Nicméně Kohlbergova teorie morálního vývoje se setkala s pozitivní kritikou a i v dnešní době je přijímána pozitivně a hojně užívána v odborné literatuře jako součást vývoje lidské psychiky.

2.4 Vývoj ega v adolescenci – Loevingerová

Dalším z autorů vývojových konceptů, kterého si uvedeme je žena, americká psychologka Jane Loevingerová, která se mimo jiné zabývala charakterem jedince, a rozdělila jej podle orientace jedince na věci, orientace jedince na lidi a orientace jedince na ideje. Ovšem její život významně ovlivnila práce s matkami s dětmi, kterým se začala věnovat na základě

své vlastní zkušenosti s mateřstvím. Na tom také položila základy své teorie vývoje ega, kterou rozdělila do devíti částí. Zde si můžeme všimnout jistých podobných znaků s vývojovým konceptem Eriksona, kterým se Loevingerová také nechala silně ovlivnit.

Loevingerová uvedla, že termín *vývoj ega* byl vybrán, aby označoval mnoho faktorů, které se podílejí na rozvoji osobnosti. Jedná se například o motivy, morální úsudek, poznávací složitosti, cesty chápání sebe sama a dalších lidí. (Kroger, 2004, s. 126) Vývoj ega, jak jsme si již uvedli, popisuje v devíti odlišných fázích, kdy šest z nich se vyskytuje v dospělosti a označují vlastní zkušenosti i zkušenosti s okolním (vnějším) světem.

2.4.1 Předsociální fáze

Tato fáze je charakteristická pro novorozenecké období, kde se vyskytuje strach novorozenců a také neschopnost rozlišovat sebe od okolního světa, nemá tedy ještě zformovanou osobnost (Kroger, 2004, s. 128). V některé literatuře se také můžeme setkat s označení této fáze jako autistické a může se stát, že člověk na této fázi ustrne až do dospělosti, což znamená, že je oddělen od druhých, neumí se začlenit do společnosti a tak je po celý svůj život odkázán na pomoc zařízení sociální péče.

Kroger ve své publikaci uvádí tuto fázi jako tzv. před fázi vývoje ega, tudíž pro ni neužívá označení E, jako to užívá u ostatních fází vývoje ega, ovšem v některé literatuře se můžeme setkat s označením předsociální fáze jako fáze (E1).

2.4.2 Impulsivní (vznětlivá) fáze (E2)

Druhé období vývoje ega je charakteristické pro druhý až třetí rok života a zde je jedinec ovládán impulsy, čili jedná tak, jak momentálně chce a přitom nezvažuje možné následky. I zde se může stát, že jedinec zůstane na této fázi až do dospělosti a v tom případě máme co dočínění s psychopatem, který se nevzdává a neumí odkládat uspokojení svých životních potřeb, které jsou momentálně nežádoucí. (Smékal, ©2008)

Jedinec v tomto období má problémy se zacházením s časem, neboť pro něj v tuto chvíli neexistuje ani minulost ani budoucnost, poněvadž to, co přinesly nebo případně přinesou, se neděje teď. Do popředí se dostávají tělesné pocity, převážně sexuální a útočné. Postupem času však vnější omezení pomáhají jedincům omezit tyto impulsy a ti tak přecházejí do fáze sebeovládání. (Kroger, 2004, s. 129)

2.4.3 Sebe-ochranná fáze (E3)

Ve třetí fázi vývoje ega podle Loevingerové má již jedinec první pokusy sebekontroly nad vlastními impulsy. Sebe zájem zůstává hlavním motivátorem, jedinec se nadále řídí pravidly, která jsou podřízeny jeho vlastním tužbám. Co se týče mezilidských vztahů, ty zatím nejsou silně závislé. (Kroger, 2004, s. 129) Jedinec jedná tak, jak je morálně předepsáno, dodržuje pevně vynucený a neměnný řád, ale je-li tento řád udržován příliš dlouho, může se jedinec v dospívání či dospělosti stát bezzásadovým, klamným a zaujatým. (A Forum about Socionics, ©2015)

2.4.4 Konformní fáze (E4)

Čtvrtá fáze je charakteristická pro období od osmého do šestnáctého roku života a jedinec se začíná přizpůsobovat společnosti, dodržuje pravidla, a to především proto, že se nechce odlišovat a chce být jako ostatní. (Smékal, ©2008) Jedním z příkladů společně konformních skupin, která odpovídá tomuto věku, jsou skupiny složené z chlapců a dívek. Zde se jedinci velmi zajímají o příslušnost a náležení do dané skupiny a také o získání souhlasu a pochopení v dané skupině. (A Forum about Socionics, ©2015)

2.4.5 Fáze sebeuvědomění (E5)

Tato fáze nastupuje po šestnáctém roku života, tudíž už téměř náleží celá do dospělosti a jedinec se vyznačuje tím, že již u něj nastává schopnost uvědomování si sebe sama a separuje se od celkové identifikace se skupinovými normami. (Kroger, 2004, s. 131) Jedinec si v této fázi již velmi dobře uvědomuje, co je správné, jak má jednat v souladu se společenskými normami a zároveň takové své chování vyznačuje jako povinnost. Zároveň ale také Loevingerová tuto fázi považovala jako modelovou fázi pro dospělé v naší společnosti a jedinec jí by měl projít ještě před dvacátým pátým rokem života. (A Forum about Socionics, ©2015)

2.4.6 Svědomitá fáze (E6)

V šesté fázi vývoje ega, kterou popisuje Loevingerová, jedinec již dosahuje kvalit, jako je schopnost vytvářet dlouhodobé sebehodnotící cíle, společně se schopností pro kritické sebehodnocení, se smyslem pro zodpovědnost a schopností popsat individuální rozdílné znaky. Zároveň dodává, že této fáze dosáhne jen velmi málo jedinců v brzké adolescenci, tedy ve věku kolem 13-ti až 14-ti let. Oproti předešlým fázím, svědomitý jedinec vyhodnocuje pravidla a standardy, dlouhodobé cíle a ideály, v souladu s vlastními etickými

zásadami. Co se týče dodržování pravidel a jistých zásad, v tomto období se jedinec necítí příliš provinile, jestliže poruší nějaký zákon, ale více provinile se cítí, když ublíží jiné osobě. (Kroger, 2004, s. 132 – 133)

2.4.7 Fáze individualistická (E7)

Známkou sedmé vývojové fáze je zvýšený smysl a ocenění vlastní individuality na rozdíl od nadměrné odpovědnosti za ostatní v předchozí fázi. Nicméně, blízké vztahy s ostatními jsou v této fázi často považovány a vnímány jako neslučitelné s dosažením vlastního úsilí. (Kroger, 2004, s. 134) Ego v této fázi vykazuje známky široko-myslné tolerance a respektu k vlastní autonomii i autonomii ostatních. (A Forum about Socionics, ©2015)

2.4.8 Fáze autonomie (E8)

Hlavní myšlenkou předposlední, osmé vývojové fáze ega podle Loevingerové je schopnost zvládat protikladné, konfliktní, potřeby a odpovědnosti. V rámci mezilidských vztahů, se v této fázi jedná o respektování autonomie ostatních společně s touhou po vzájemné závislosti. Co se týče dosažení této fáze, uvádí se, že právě tato fáze je pro mnoho jedinců nejvyšším bodem, kterého ve svém vývoji dosáhnout, i když po ní přichází ještě jedna, poslední vývojová fáze ega. (Kroger, 2004, s. 135)

2.4.9 Fáze sjednocení (E9)

Poslední fázi, kterou Loevingerová ve své teorii představila je fáze sjednocení. Jak již bylo naznačeno výše, této fáze je dosaženo zřídka. Je to nejvyšší fáze vývoje ega a často je definována jako schopnost přesahování konfliktů z předchozí fáze, tedy z fáze autonomie. (Kroger, 2004, s. 135) V této fázi ego vykazuje moudrost, širokou empatii vůči sobě i vůči druhým, a zároveň je schopné uvědomovat si a tolerovat vnitřní konflikty a tzv. uzavřít mír s těmito konflikty. (A Forum about Socionics, ©2015) V neposlední řadě, co se děje v této vývojové fázi, je upevňování lepších oboustranných mezilidských vztahů a respektování autonomie v identitě. (Kroger, 2004, s. 135)

Nejen že se Loevingerová při své teorii inspirovala teorií E. H. Eriksona, svůj vývojový model také založila na výsledcích mnoha výzkumů, které prováděla v rámci Washingtonské Univerzity. Na základě těchto výzkumů konstatovala, že je ego tzv. mistrný rys osobnosti a slouží jako organizační rámec pro obvyklou orientaci k sobě samému i k okolnímu světu. Na rozdíl od Kohlberga, nahlížela na ego jako na jednotnou bytost. Je patrné, že vývoj ega je rozdílný než všechny předešlé uvedené teorie, nicméně,

v jistých znacích se shoduje s předchozími teoriemi. Nyní se již dostáváme k poslední vývojové teorii, a tou je vývojová teorie podle R. Kegana.

2.5 Konstruktivně vývojový přístup – Kegan

Poslední vývojovou teorii, kterou si v naší práci uvedeme, je teorie podle amerického psychologa Roberta Kegana, který se mimo jiné zabýval vzděláváním dospělých a na základě svého zaměření založil svůj vývojový koncept identity. Jeho nová konstrukce identity byla vyvinuta z manželství a je adresována na manželské vztahy mezi poznávání a ovlivňování. Co se týče ovlivnění jeho teorie jinými autory, můžeme konstatovat, že to byli především Piaget s Kohlbergem, kteří svými kognitivně – vývojovými spekulacemi ovlivnili Kegana při jeho práci. Identita je pro Kegana cesta, na které promarníme něco, co již jednou bylo naší součástí a to tak vytvoří nový objekt přebudování sebe sama. Ve své teorii Kegan stále řeší *předmět (já) a objekt (ostatní)* jako stále pokračující proces změny, který může trvat celý život, jakož i pochopení rovnováhy mezi mnou a ostatními.

Kegan nazval svou vývojovou teorii identity jako *významná tvorba (meaning – making)*. Rozvíjí se v šesti odlišných fázích a začíná již v nejranějším dětství. Začíná tzv. fází 0 a na základě vývoje identity pokračuje do tzv. fáze 5. Každá fáze obsahuje balancování objektu (O) z předešlé fáze a předmětu (S), který se objevuje s příchodem nové fáze.

2.5.1 Růst a ztráta zahrnutá v sobě (fáze 0)

Fáze 0 je typická pro novorozence, kteří vstupují na svět vybavení reflexy, které si adaptovali již v prenatálním období a mnoho z těchto schopností jsou užitečně během několika prvních měsíců života jedince. (Kroger, 2004, s. 166) Co se týče balancování mezi předmětem a objektem, v této fázi se vyskytují pouze podněty spojené s předmětem a to jsou reflexy, vnímání a pohybování novorozence, neboť je to první fáze, tudíž v tuto chvíli žádné balancování s objektem není.

2.5.2 Růst a ztráta impulsivní rovnováhy (fáze 1)

Druhá fáze je typická pro děti od dvou do pěti let, kdy děti objevují svět a věří všem věcem, které vidí, z jejich úhlu pohledu. (Kroger, 2004, s. 166) Z předešlé fáze se balancování předmětu stává zájmem objektu, zajímá se tedy o reflexe, vnímání a pohybování. Předmět v tuto chvíli balancuje s impulsy a vnímáním.

2.5.3 Růst a ztráta imperiální rovnováhy (fáze 2)

V této fázi dává imperiální já konkrétních operací dítěte možnost převzít funkci sebeovládání, které bylo v předchozích fázích kontrolováno a vykonáváno rodinou. Zároveň se v této fázi stabilizují potřeby a zvyklosti jedince na rozdíl od předchozí fáze, kde jedinec měl rozmarné životní impulsy. (Kroger, 2004, s. 168) Předmětem zájmu se nyní u dítěte stávají trvalé potřeby, zájmy a přání. Zájmem objektu se stávají impulsy a vnímání.

2.5.4 Růst a ztráta mezilidské rovnováhy (fáze 3)

Zde si jedinec přebírá funkci sebeovládání, která byla v předchozích fázích vykonávána rodinou. Jedinec se stává důvěřivý ve smyslu mezilidských vztahů. Zároveň by měl být schopen dodržovat sliby a především se stát zralým ve vztazích. V tuto chvíli se schopnost udržení vzájemných vztahů stává tzv. trumfem tohoto období, zatímco v oblasti interpersonální nastává pokles. (Kroger, 2004, s. 169) V zájmu objektu jsou v tuto chvíli jedincovi potřeby, zájmy a přání, ale předmětem zájmu se pomalu, ale jistě stávají vzájemnost a interpersonální shoda.

2.5.5 Růst a ztráta institucionální rovnováhy (fáze 4)

V této fázi jsou mezilidské vztahy regulovány a sebou samým rozlišené od ostatních. Je zde také větší ohrožení osobní autonomie než ve vztazích, které přinášejí pouze obranné operace. (Kroger, 2004, s. 171) V tuto chvíli, jde do jedincova objektu zájmu vzájemnost a interpersonální shoda. Co se týče předmětu zájmu, tím se v tuto chvíli stává osobní autonomie a vlastní identita.

2.5.6 Růst a ztráta interindividuální rovnováhy (fáze 5)

V této fázi se nová zvnitřněná rovnováha sladuje s institucionální identitou a je vložena do vnitřní individuality. Nyní jedinec pociťuje potřebu spíše mít kariéru, své náboženství, národnost nebo jiné příslušnosti, než jen být. (Kroger, 2004, s. 172) Nyní nastává i poslední balancování mezi objektem a předmětem zájmu jedince. Zatímco v objektu zájmu je osobní autonomie a vlastní identita, v předmětu zájmu stojí prolínání všech předešlých systémů.

Nyní jsme si představili poslední vývojovou teorii identity, tentokrát od amerického psychologa Roberta Kegan. Ten svoji teorii rozdělil do šesti vývojových fází, kdy v každé

fázi jedinec prochází jistým balancováním, a řeší rovnováhu na základě potřeb, kterými si v každém vývojovém období prochází.

Je patrné, že každá z pěti uvedených vývojových teorií je svým způsobem jiná, ovšem všechny se odrážejí od stejného základu, tudíž zde můžeme spatřovat i jisté podobnosti. Každý autor si ovšem svůj koncept vyložil podle svého a na tom také každý z nich položil základy své teorie. Někteří autoři se více zaměřovali na vývoj identity v dětství, jiní v dospívání a ti další zase v období dospělosti, avšak všichni popsali všechny fáze a právě zde spatřujeme ty podobnosti.

V tuto chvíli nás čeká již poslední kapitola naší práce, ve které se zaměříme na edukaci a celkově kompetence žáků v oblasti školství. Vysvětlíme si všechny tyto pojmy a zároveň si zanalyzujeme Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia a pro střední odborné vzdělávání, neboť právě obě tyto RVP jsou zaměřeny na vzdělávání a formování identity adolescentů, tedy žáků středních škol. Zde si představíme a vysvětlíme i občanskou kompetenci, která s naší prací velmi souvisí a tato teorie bude pak i dále použita právě v praktické části.

3 EDUKACE

V klasickém pojetí pedagogiky, na které jsme byli po dlouho dobu zvyklí, se vždy v této souvislosti uváděl pojem vzdělávání a výchova. Výchova se dá v pedagogickém pojetí vysvětlit jako záměrné působení na jedince s cílem dosáhnout v jeho složkách osobnosti různých změn. Tento pojem se ovšem v pedagogice hojně využívá ve spojení právě s pojmem vzdělávání, a to v jistých směrech způsobuje komplikace. Nicméně, vzdělávání můžeme v pedagogické oblasti chápat jako proces záměrného a organizovaného osvojování postojů, poznatků a dovedností, který je realizován v průběhu školního vyučování. (Průcha, 2015, s. 17)

V dnešní době oba tyto pojmy v sobě obsahují jeden pojem, a tím je právě pojem *edukace*. Důvodů, proč se začal uvádět pojem edukace je mnoho, nicméně jedním z nich může být ten, že je lepší uvádět jednoslovný název místo dvou slovného. A samozřejmě také proto, že pojem edukace je vhodnější z mezinárodního hlediska. (Průcha, 2013, s. 66)

V rámci pojmu edukace vznikají další nové pojmy, které „lépe zapadají“ do oblasti edukace. Známe klasické pojmy, co se týká vzdělávání, a tím jsou *žák* a *učitel*. Průcha (2013, s. 67) uvádí, že vhodné názvy pro učitele a pro žáka, k pojmu edukace, jsou termíny *edukant*, jakožto subjekt učení a *edukátor*, jakožto aktér vyučování. Ovšem tyto dva pojmy nejsou jediné, které se objevují v souvislosti s pojmem edukace. Jedná se také například o pojem *edukační realita*, což je každý proces, který se vyskytuje v lidské společnosti, a ve které probíhají edukační procesy nebo zde fungují určité edukační konstrukty. (Průcha, 2013, s. 64) Tím jsme se dostali k dalším pojmům, které je třeba vysvětlit. Prvním tímto pojmem je tedy edukační proces. Zjednodušeně můžeme říci, že se jedná o vyučování. Jsou to tedy všechny takové činnosti, ve kterých dochází k učení subjektu, kterému jsou určitými způsoby podávány různé druhy informací. (Průcha, 2013, s. 65) Druhým termínem jsou edukační konstrukty. Opět zjednodušeně o nich můžeme říci, že to jsou všechny výukové materiály, které slouží k vyučování subjektů. Jedná se tedy o teorie, plány, zákony, předpisy a jiná teoretická východiska, která určují a ovlivňují edukační procesy. (Průcha, 2013, s. 67)

Pojem edukace se začal hojně využívat v anglickém jazyce, a na tomto základě je tento pojem v poslední době používám i v naší pedagogice. Jedná se tedy o zjednodušení výkladu výchovy a vzdělávání ve školství, neboť pojem edukace obsahuje a vysvětluje oba tyto pojmy.

3.1 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy (zkráceně jen RVP) se do vzdělávací soustavy ČR zaváděly od roku 2007, kdy proběhla tzv. první vlna RVP a pro určité typy škol byla platná od 1. září 2009. Jsou dostupná pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let, tedy pro vzdělávání předškolní, základní vzdělávání, středoškolské vzdělávání a pro vzdělávání na gymnáziích. Všechny tyto kurikulární dokumenty jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání („školský zákon“). Rámcové vzdělávací programy formulují očekávanou úroveň vzdělání, která je stanovená pro všechny absolventy jednotlivých typů vzdělávání a také podporují pedagogickou autonomii škol, zároveň ale také podporují profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání. Součástí každého RVP jsou tzv. průřezová témata, která určují pedagogům, kterým směrem by se měla výuka vyvíjet a jakou problematiku by měli s žáky probírat.

Na základě těchto RVP má každá škola vytvořený program pro školní úroveň. Tyto dokumenty jsou nazývány Školními vzdělávacími programy, neboli ŠVP. Školní vzdělávací programy si vytváří každá škola sama, ale dle zásad, které jsou uvedeny v příslušném RVP. Školy mohou využít tzv. Manuálu pro tvorbu vzdělávacích programů, který je vytvořen ke každému RVP. Tento manuál seznamuje školy s postupem tvorby ŠVP a uvádí způsoby zpracování jednotlivých částí. Všechny tyto dokumenty jsou veřejné a přístupné pro veškerou pedagogickou i nepedagogickou veřejnost. Rámcové vzdělávací programy jsou uvedené na internetových metodických portálech, Školní vzdělávací programy by měla mít každá škola ke stažení na svých webových stránkách, nebo alespoň k nahlédnutí v sekretariátu školy.

3.1.1 RVP pro gymnázia

Každá etapa vzdělávání má specifické potřeby a nároky na své žáky a absolventy, tudíž i kurikulární dokumenty, které jsou zřízené pro vzdělávání, jsou rozdělené podle typu vzdělávání. V tomto případě se budeme zaměřovat na RVP, které jsou zřízené pro gymnázia. Tento Rámcový vzdělávací program je určen pro všechna čtyřletá a víceletá gymnázia a slouží k tvorbě Školních vzdělávacích programů na těchto gymnáziích. *„Stanovuje základní vzdělávací úroveň pro všechny absolventy gymnázií, kterou musí škola respektovat ve svém školním vzdělávacím programu, a zároveň specifikuje úroveň*

klíčových kompetencí, již by měli žáci na konci vzdělávání na gymnáziu dosáhnout.“ (RVPG, 2007, s. 6)

Jestliže se zaměříme na žáky, kteří studují víceletá gymnázia, musíme brát v úvahu fakt, že tito žáci realizují v nižším stupni základní vzdělávání. Tudiž, co se týče rámcových vzdělávacích programů, se tito žáci, a jejich učitelé především, řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se pak dále vztahuje na vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšší stupeň víceletých gymnáziích.

Nyní se zaměříme na cíle a pojetí vzdělávání, které se má žákům dostat právě při studiu na gymnáziu. Vzdělání na gymnáziu má své absolventy především připravit na navazující vysokoškolské studium, či další typy terciárního vzdělávání, ale zároveň jim má poskytnout a vybavit je klíčovými kompetencemi a všeobecným rozhledem v rámci úplného středoškolského vzdělání.

3.1.2 RVP pro odborné střední školy

Jak již bylo zmíněno výše, každá etapa vzdělávání má své specifické potřeby a tím pádem se řídí i dle svých Rámcových vzdělávacích programů. V tuto chvíli se budeme zaměřovat na RVP pro odborné střední školy, které mají ve své podstatě mnoho společné, neboť všechny tyto odborné střední školy připravují své žáky do praxe, liší pouze v odborných kompetencích, které jsou závislé na oboru studia. Tyto dokumenty reflektují požadavky na vzdělávání v jednotlivých oborech a stupních vzdělávání, kterých by měli žáci dosáhnout v závěru studia. (RVP, 2007, s. 2)

V Rámcových vzdělávacích programech pro odborné střední vzdělávání se setkáváme se stejnými pojmy jako v RVP, která jsou tvořena pro gymnázia, ovšem, jak je patrné, zde se setkáváme ještě s dalším pojmem, který v předešlém RVP není uveden, a tím pojmem je **odborná kompetence**. Tato odborná kompetence se vztahuje „*k výkonu pracovních činností a vyjadřuje profesní profil absolventa oboru vzdělávání, jeho způsobilost pro výkon povolání. Tvoří je soubor odborných vědomostí, dovedností, postojů a hodnot potřebných pro výkon pracovních činností daného povolání nebo skupiny příbuzných povolání.*“ (RVP, 2007, s. 4)

Analýza Rámcových vzdělávacích programů souvisí s naším výzkumem, neboť jsme se zaměřovali na žáky daných středních škol, a tím pádem jsme se museli zaměřit i na jejich

RVP. Pro naši analýzu jsme tedy potřebovali RVP pro obor *Stavebnictví, Zdravotnický asistent, Obchodní akademie a Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Co se týče klíčových kompetencí, v těch se všechna RVP shodují a pro všechny odborné střední školy, tudíž se v tuto chvíli zaměříme na odborné kompetence, které jsou tedy pro každý obor studia odlišné.

Nejprve se tedy seznámíme s odbornými kompetencemi pro obor studia *Stavebnictví*. Mezi ně patří: *Zajišťovat a posuzovat přípravu a realizaci investičních akcí, Navrhnout jednoduché stavby a příslušné části staveb včetně dodatečných stavebních úprav, Vypracovávat projektovou dokumentaci, Řídit stavební a montážní práce, Zajišťovat správu a údržbu objektů, Zajišťovat výrobu stavebních materiálů a výrobků a jejich odbyt.* (RVP, 2007, s. 10-13) V tomto případě by absolvent měl najít uplatnění např. jako stavební technik a to v různých typových pozicích.

Nyní se dostáváme k RVP pro obor studia *Zdravotnický asistent*. Mezi odborné kompetence pro tento obor patří: *Provádět činnosti základní ošetrovatelské péče a podílet se pod přímým vedením všeobecné sestry nebo porodní asistentky se specializovanou způsobilostí v oboru na poskytování vysoce specializované ošetrovatelské péče, Poskytovat základní ošetrovatelskou péči pod odborným dohledem všeobecné sestry, porodní asistentky nebo lékaře.* (RVP, 2008, s. 10-11) Na základě těchto odborných kompetencí by měl absolvent najít uplatnění např. ve zdravotnických zařízeních lůžkového i ambulantního charakteru.

Dalším RVP, na který se v rámci naší práce zaměříme je obor studia *Obchodní akademie*. Zde mezi odborné kompetence patří: *Aplikovat poznatky z oblasti práva v podnikatelské činnosti, Provádět typické podnikové činnosti, Efektivně hospodařit s finančními prostředky.* (RVP, 2007, s. 10-12) Díky těmto odborným kompetencím by měl absolvent získat uplatnění v ekonomické sféře jako ekonom, účetní, finanční referent, asistent, sekretářka apod.

Poslední RVP, na které se v rámci odborného vzdělávání zaměříme je RVP pro obor studia *Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Zde mezi odborné kompetence patří: *Připravovat, realizovat a evaluovat výchovně vzdělávací a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku.* (RVP, 2009, s. 10) Na základě této odborné kompetence absolvent získá uplatnění jako učitel mateřské školy, vychovatel nebo pedagog volného času.

3.2 Kompetence

Pojem kompetence, se dá použít v souvislosti s mnoha obory a činnostmi, kterými se jedinec ve svém životě zabývá. V našem případě se budeme zajímat o kompetence na základě pedagogického zaměření, tedy jaké kompetence musí splňovat žáci středních škol v dnešní době, aby byli schopni bez problému zvládat studium na střední škole, kterou si sami vybrali. Jedná se tedy o schopnost vykonávat určitou činnost správně a efektivně. Kompetencemi můžeme také rozumět soubor znalostí, schopností a dovedností v určité oblasti zaměření. (Slovník Cizích Slov, ©2005-2016) V tomto kontextu se setkáváme s kompetencemi žáka, což je „*soubor vědomostí dovedností, zkušeností, postojů a hodnot důležitých pro učení, osobní rozvoj a uplatnění v životě.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 130)

Nejčastěji se v této souvislosti setkáme s pojmem *klíčové kompetence*, které jsou také obsaženy v Rámcových vzdělávacích programech pro střední vzdělávání.

Jestliže se zaměříme na klíčové kompetence právě z pohledu již výše zmíněného Rámcového vzdělávacího programu (RVP), můžeme říci, že v tomto případě klíčové kompetence „*představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ (RVP, 2007, s. 8)

Tyto klíčové kompetence se na odborných středních školách i gymnáziích víceméně shodují, v některých případech můžeme naleznout mírné odchylky v názvu kompetence, nicméně ve výsledku se jedná téměř o tutéž kompetenci, kterou žák musí v rámci svého středoškolského vzdělávání zvládnout. Nejprve se tedy zaměříme na klíčové kompetence na gymnáziích, kdy se v RVPG (2007, s. 9) uvádí tyto kompetence:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- **kompetence občanská,**
- kompetence k podnikavosti.

Samozřejmě, že kompetence, i klíčové kompetence se budou na odborných středních školách lišit od kompetencí na gymnáziích, neboť střední odborné školy musí své žáky připravit na budoucí povolání, které záleží na jejich směru studia, kdežto gymnázia soustavně své žáky připravují na další vzdělávání a odborné kompetence v tomto případě vůbec neřeší. Co se týče klíčových kompetencí, na odborných školách se shodují, liší se pouze ve srovnání s kompetencemi na gymnáziích. Mezi klíčové kompetence na odborných středních školách patří, na základě RVP (2007, s. 7 – 10):

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence personální a sociální,
- **kompetence občanská a kulturní povědomí,**
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám,
- kompetence matematická,
- kompetence využívat prostředky informačních a komunikačních technologií a pracovat s informacemi.

Další kompetence, se kterými se setkáváme u žáků středních škol, jsou *odborné kompetence*. Tyto kompetence nalezneme, jak již bylo zmíněno výše, pouze u odborných středních škol, na gymnáziích je obsažení těchto kompetencí v RVPG zbytečné. Odborné kompetence se již tolik neshodují, jako kompetence klíčové, neboť tyto kompetence jsou odvozené od daného oboru studia. Samozřejmě i zde se vyskytují kompetence, které jsou společné pro všechny typy středních odborných škol. Jsou to obecné kompetence, které je potřeba dosáhnout a v pozdějších letech i dodržovat, aby se s žáků daných středních odborných škol stali odborníci na slovo vzatí. Mezi tyto společné odborné klíčové kompetence patří, na základě RVP (2007, s. 11 – 12):

- dbát na bezpečnost práce a ochranu zdraví při práci,
- usilovat o nejvyšší kvalitu své práce, výrobků nebo služeb,
- jednat ekonomicky a v souladu se strategií trvale udržitelného rozvoje.

3.3 Občanská kompetence

Občanská kompetence patří do klíčových kompetencí středního vzdělávání a na základě RVP, ale i Školních vzdělávacích programů (ŠVP) musí být tato kompetence

zakomponována do studia. Význam občanských kompetencí spočívá v dovednosti vcítit se do situace druhých lidí, uvědomování si vlastních práv a povinností a zároveň respektování právních, společenských i morálních norem a pravidel. Pod tímto pojmem můžeme chápat i ochranu tradic, kulturního, historického i národního dědictví, ale také ochranu životního prostředí, zapojení se do kulturního dění a respektování rozvoje společnosti. (Slovník Cizích Slov ©2005-2016)

Na základě této definice by měly střední školy být schopné vzdělávat své žáky k občanské kompetenci a na základě těchto informací by měly sepsat vhodný výukový plán, který bude obsahovat všechny výše zmíněné požadavky na občanskou kompetenci. Každá střední škola, ať již gymnázium nebo odborná střední škola, má v RVP sepsanou osnovu, podle které se musí řídit při sestavování ŠVP a tím se jí určuje její obsah výuky. Co se týče občanské kompetence, škola by měla žákům zajistit informace, na základě RVPG (2007, s. 10):

- o vztazích mezi svými zájmy a zájmy širší skupiny,
- o chodu společnosti; o neohrožování a nepoškození přírody, prostředí, kultury,
- o respektování různých hodnot, názorů a postojů,
- o rozšiřování svých poznání a chápání kulturních a duchovních hodnot,
- o událostech a vývoji veřejného života, v jeho okolí,
- o právech svých i právech společnosti, respektování těchto práv a plnění svých povinností,
- o chování se v krizových situacích.

Občanská kompetence je v RVP umístěna pod hlavičkou klíčových kompetencí. Zde je uvedeno, co by měla tato kompetence obsahovat ve výuce a následně by měly být tyto informace vloženy do vzdělávací obsahu dané střední školy. K tomu slouží *vzdělávací oblasti*, které jsou rozdělené do osmi různých oblastí (gymnázia) nebo devíti oblastí (odborné střední školy) a každá z nich rozvíjí klíčové kompetence. Občanská kompetence se řadí do vzdělávací oblasti *Člověk a společnost*, pro vzdělávání na gymnáziích a pro střední odborné vzdělávání se řadí do oblasti *Společenskovědního vzdělávání*.

Co se týče vzdělávací oblasti na gymnáziích – Člověk a společnost, jejím úkolem je žáky naučit využívat společenskovědní poznatky, které si osvojili již v základním vzdělávání. Zároveň se žáci učí kriticky reagovat na společenskou skutečnost a rozvíjet myšlenkové operace, praktické dovednosti a uvědomování si vlastní identity. Dále podporuje

jedinečnost života a význam lidské důstojnosti a úcty. (RVP, 2007, s. 38) Když se zaměříme na vyučovací předměty nebo obory, je občanská kompetence, nebo minimálně měla by být, obsažena v oborech *Občanský a společenskovědní základ, Dějepis a Geografie*.

V RVP pro střední odborné vzdělávání je občanská kompetence obsažena ve vzdělávací oblasti, která nese název společenskovědní vzdělávání. Tato oblast má žáky připravit na aktivní a odpovědný život ve společnosti a směřuje žáky k pozitivnímu ovlivňování hodnotové orientace, aby byli slušnými lidmi. (RVP, 2007, s. 19 – 20) Co se týče vyučovacích oborů nebo předmětů, měly by být tyto poznatky umístěny v oborech s názvy *Člověk v dějinách (dějepis), Soudobý svět, Člověk v lidském společenství, Člověk jako občan, Člověk a právo, Člověk a svět*. V tomto případě však více záleží na rozdělení oborů do průřezových témat.

Úkolem občanské kompetence středního vzdělávání je tedy vychovat z žáků poctivé a slušné občany, kteří budou uznávat a dodržovat pravidla, práva a normy společnosti, ve které žijí a zároveň si budou uvědomovat své vlastní postavení ve společnosti. Dalším úkolem občanské kompetence je také samozřejmě uctívání kulturních, historických a přírodních artefaktů, které se dochovali do dnešní doby a zároveň jejich udržení pro další generaci. Jakmile žáci dokončí vzdělávání na středních odborných školách či gymnáziích, měli by mít všechny tyto poznatky osvojené a být schopni je praktikovat do společenského života a předávat je dál.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V první kapitole praktické části se zaměříme na metodologii výzkumu, to znamená, že si nejprve definujeme výzkumné cíle, a to jak cíl hlavní, tak i cíle dílčí. Dále se pak zaměříme na vymezení výzkumného problému, výzkumných otázek a také výzkumných hypotéz. V neposlední řadě se zaměříme na popsání výzkumného nástroje našeho výzkumu, výzkumného souboru a především na způsob zpracování dat.

4.1 Výzkumné cíle

V praktické části naší diplomové práce, jsme si vymezili výzkumnou oblast, která se zabývá kulturní identitou a také občanskou kompetencí. Naše výzkumné téma tedy zkoumá výuku kulturního a občanského smýšlení na středních školách.

Hlavním cílem naší diplomové práce je zjistit, **jaká je úroveň kulturní identity u žáků středních škol, zejména tedy u žáků 2. a 3. ročníků.**

Dílčími cíli naší diplomové práce jsou:

1. Zjistit, jak je ukotvena výuka kulturní identity v rámcových vzdělávacích programech.
2. Zjistit, jaká je úroveň kulturní identity u žáků středních škol.
3. Zjistit, zda se liší úroveň kulturní identity u žáků středních škol v závislosti na jejich studijním zaměření.
4. Zjistit, jaká je úroveň kulturní identity u žáků středních škol v závislosti na ročníku jejich studia.
5. Zjistit, jaká je úroveň kulturní identity u žáků středních škol v závislosti na jejich pohlaví.
6. Zjistit, jaká je úroveň občanské kompetence u žáků středních škol.
7. Zjistit, jaká je úroveň občanské kompetence u žáků středních škol v závislosti na ročníku jejich studia.
8. Zjistit, jaká je úroveň občanské kompetence u žáků středních škol v závislosti na jejich studijním zaměření.
9. Zjistit, jaká je úroveň občanské kompetence u žáků středních škol v závislosti na jejich pohlaví.

10. Zjistit, jak je pro žáky středních škol důležité, zapojit se do politického dění.
11. Zjistit, jak spolu souvisí úroveň kulturní identity u žáků středních škol a úroveň občanské kompetence u žáků středních škol.

4.2 Výzkumný problém, výzkumné otázky a výzkumné hypotézy

V našem výzkumu chceme zjistit, jaká je úroveň kulturní identity u žáků 2. a 3. ročníků středních škol. Obecné výzkumné otázky jsme označili zkratkou OVO, specifické výzkumné otázky jsme označili zkratkou SVO a hypotézy jsme označili zkratkou H.

OVO 1 Jakou podobu má výuka kulturní identity na středních školách v rámci vzdělávacích programech?

OVO 2 Jaká je úroveň kulturní identity u žáků středních škol?

OVO 3 Do jaké míry se liší úroveň kulturní identity v závislosti na ročníku jejich studia?

SVO 3. 1 Jaký je vztah mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a ročníku jejich studia?

H1 Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je závislá na ročníku studia žáků středních škol.

OVO 4 Do jaké míry se liší úroveň kulturní identity v závislosti na jejich studijním zaměření?

SVO 4. 1. Jaký je vztah mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a jejich studijním zaměřením?

H2 Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je závislá na oboru studia žáků středních škol.

H3 Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je u žáků gymnázií vyšší než u žáků, kteří studují odbornou střední školu.

H4 Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je u žáků středních škol humanitního zaměření vyšší, než u žáků, kteří studují střední školu technického zaměření.

OVO 5 Do jaké míry se liší úroveň kulturní identity u žáků středních škol, v závislosti na jejich pohlaví?

SVO 5. 1. Jaký je vztah mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a jejich pohlavím?

H5 Předpokládáme, že úroveň kulturní identity u žáků středních škol je závislá na pohlaví.

OVO 6 Jaká je úroveň občanské kompetence u žáků středních škol?

OVO 7 Do jaké míry se liší úroveň občanské kompetence v závislosti na ročníku jejich studia?

SVO 7. 1 Jaký je vztah mezi úrovní občanské kompetence u žáků středních škol a ročníku jejich studia?

H6 Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence je závislá na ročníku studia žáků středních škol.

OVO 8 Do jaké míry se liší úroveň občanské kompetence v závislosti na jejich studijním zaměření?

SVO 8. 1. Jaký je vztah mezi úrovní občanské kompetence u žáků středních škol a jejich studijním zaměřením?

H7 Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence je závislá na oboru studia žáků středních škol.

H8 Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence je u žáků gymnázií větší než u žáků, kteří studují odbornou střední školu.

H9 Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence je u žáků středních škol humanitního zaměření větší, než u žáků, kteří studují střední školu technického zaměření

OVO 9 Do jaké míry se liší úroveň občanské kompetence v závislosti na jejich pohlaví?

SVO 9. 1 Jaký je vztah mezi úrovní občanské kompetence u žáků středních škol a jejich pohlavím?

H10 Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence u žáků středních škol je závislá na pohlaví.

OVO 10 Jak je důležité pro žáky středních škol zapojit se do politického dění?

OVO 11 Jak spolu souvisí úroveň kulturní identity u žáků středních škol a úroveň občanské kompetence u žáků středních škol.

H11 Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a úrovní občanské kompetence u žáků středních škol.

4.3 Výzkumné pojetí

Výzkum jsme pojali na základě kvantitativního výzkumu, neboť se chceme věnovat zkoumání úrovně kulturní identity a občanské kompetence u žáků středních škol ve Zlínském kraji.

4.4 Výzkumný nástroj

Pro naši diplomovou práci jsme si vybrali jako výzkumný nástroj dotazník. Tento dotazník je rozdělen do čtyř částí, kdy první část vychází z již existujícího dotazníku, který byl vytvořen Jean S. Phinney pro svůj výzkum s názvem *The Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM)* v roce 1992. Pro náš výzkum byl tento dotazník přeložen z anglického jazyka do českého, a následně trochu poupraven. Druhá část taktéž vychází z již vytvořeného dotazníku. Tentokrát se jedná o dotazník, který byl vytvořen americkou institucí *Centre for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE)*. V rámci našeho výzkumného jsme využili upravenou českou verzi dotazníku. (Protivínský, Dokulilová, 2012, s. 20-22) Ve třetí části dotazníku se objevují otázky týkající se zapojení žáků do politického dění. V poslední, čtvrté, části dotazníku se objevují otázky, které zkoumají demografické údaje o respondentovi.

Dotazník celkem tedy obsahuje 31 položek. V první části dotazníku, která je tvořena dvanácti otázkami, zkoumáme úroveň kulturní identity. Jedná se o otázky č. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 a 12. Druhá část dotazníku nám zkoumá úroveň občanské kompetence, a tu nám zjišťují otázky č. 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24 a 25. Třetí část dotazníku obsahuje pouze dvě otázky, které se týkají míry důležitosti zapojení žáků se do politického dění, případně politického hnutí. Jedná se o otázky č. 26 a 27. V poslední části dotazníku se setkáváme už jen s otázkami, které se týkají demografických údajů o žácích. Tyto údaje jsou získávány na základě otázek v dotazníku s č. 28, 29, 30 a 31. U otázek s číslem 1 – 27 jsme použili pětibodovou Likertovu škálu (1 – silně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nedokážu odpovědět, 4 – spíše souhlasím, 5 – silně souhlasím). Zbylé čtyři otázky jsou uzavřené otázky s možným výběrem jedné odpovědi.

4.5 Výzkumný soubor

Výzkumný problém se týká žáků 2. a 3. ročníků středních škol různého zaměření v České republice, tedy adolescentů ve věku 16 – 18 let. U těchto žáků by měla být již provedena výuka kulturní identity na základě Rámcových vzdělávacích programů.

Základní výzkumný souborem naší práce tvoří žáci druhých a třetích ročníků středních škol ve Zlínském kraji. Zajímají nás tedy jen ti žáci, kteří v době našeho výzkumu navštěvovali druhé a třetí ročníky svého studia na středních školách různého zaměření, tedy žáci, kteří navštěvovali gymnázium či odbornou střední školu. Ovšem jedná se pouze o takové žáky středních škol, kteří navštěvovali v době našeho výzkumu státní střední školu, jejíž úspěšné ukončení si vyžaduje maturitní zkoušku. Ve školním roce 2015/2016 bylo takových středních škol, dle seznamu středních škol, ve Zlínském kraji 46. (Školy online, © 2012 – 2016)

Pro výběrový vzorek jsme se rozhodli zaměřit náš výzkum pouze na žáky 2. a 3. ročníků středních škol, kteří v době našeho výzkumu navštěvovali gymnázium, střední průmyslovou školu, střední pedagogickou školu, střední zdravotnickou školu nebo obchodní akademii. Pro tyto školy jsme se rozhodli z toho důvodu, neboť se domníváme, že bude zajímavé pozorovat rozdíly ve vnímání kulturní identity u žáků rozdílného studijního zaměření, čím myslíme zajímavé rozdíly u žáků, jež studují humanitní obor a u žáků, jež studují technický obor. Tyto žáky jsme si vybrali z toho důvodu, neboť v tomto věku vrcholí formování identity a škola by měla těmto žákům zajistit vhodné prostředky pro výuku právě kulturní identity.

Za předpokladu, že každá námi oslovená škola měla v každém ročníku 2 třídy daného studia, mimo gymnázií, kde jsme předpokládali 3 třídy v každém ročníku, neboť jsme počítali i s žáky z víceletého gymnázia, a že každá tato třída měla maximálně 30 žáků, jsme spočítali, že jsme oslovili asi 960 respondentů, tedy 960 žáků 2. a 3. ročníků středních škol a gymnázií. Ovšem předpokládáme, že výběrový soubor bude menší a počítáme s výběrovým souborem o velikosti maximálně 500 – ti respondentů.

Zlínský kraj jsme si pro náš výzkum zvolili z toho důvodu, že dosud v této oblasti nebyl zmapován žádný podobný problém u této cílové skupiny. Výběr vzorku jsme provedli náhodným stratifikovaným výběrem, kdy jsme si dané střední školy nejprve rozdělili do tzv. homogenních skupin, podle společných kritérií. To znamená, že jednu skupinu tvořila všechna gymnázia. Druhou skupinu tvořili odborné střední školy technického zaměření

(školy průmyslové a obchodní akademie) a poslední skupinu tvořili střední odborné školy humanitního zaměření (školy pedagogické a zdravotnické). Následně jsme náhodně vybírali jednotky do našeho výběru. Z každé homogenní skupiny jsme vybrali dvě střední školy či gymnázia. Na všech těchto šesti školách jsme se zaměřili na žáky, kteří byli ve druhém či ve třetím ročníku svého studia. Kvůli zachování anonymity nejsou vybrané školy pojmenované, nýbrž jen číselně označené a to SŠ 1, SŠ 2, SŠ 3, SŠ 4, SŠ 5 a SŠ 6.

Dle seznamu středních škol je ve Zlínském kraji celkem 66 středních škol. Tento údaj zahrnuje všechny střední školy, to znamená státní střední školy, soukromé střední školy i odborná učiliště. Pro účely našeho výzkumu jsme vyloučili školy soukromé, odborná učiliště a také střední školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho důvodu nám zůstalo 46 státních středních škol. (Školy online, © 2012 – 2016)

Tabulka 1: Seznam středních škol ve Zlínském kraji

Okresy:	Kroměříž	Uherské Hradiště	Vsetín	Zlín
Celkem SŠ:	15	16	15	20
Státní SŠ s maturitou:	12	10	11	13

Tabulka 2: Seznam vybraných středních škol ve Zlínském kraji

Okresy:	Kroměříž	Uherské Hradiště	Vsetín	Zlín
Gymnázia	3	3	2	5
Pedagogická SŠ	1	0	0	0
Obchodní akademie	1	2	1	1
Průmyslová SŠ	0	2	2	3
Zdravotnická SŠ	1	1	1	1

Co se týče soukromých středních škol a odborných učilišť z obou krajů, nebo středních škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tyto školy jsme do našeho výzkumu nezahrnuli, neboť pro náš výzkum nejsou přínosné, nebylo by možné provést srovnání mezi jednotlivými školami.

4.6 Způsob zpracování dat

K zjištění první výzkumné otázky, která zjišťuje, jakou má podobou výuka kulturní identity v rámcových vzdělávacích programech na středních školách, zpracováváme formou popisné statistiky. Konkrétně bude použita tabulka s analýzou rámcových vzdělávacích programů daných oborů střední školy s následným komentářem.

Druhou výzkumnou otázkou, jaká je úroveň kulturní identity u žáků středních škol, zjišťujeme taktéž formou popisné statistiky. V rámci této otázky se nezjišťuje vztah, ale pouze popis a sumarizace dat, proto použijeme průměr a směrodatnou odchylku.

Ke zjištění, jak se liší úroveň kulturní identity u žáků středních škol v závislosti na jejich ročníku studia (OVO 3) použijeme t – test. Tento test použijeme při hodnocení hypotéz (H1).

Ve čtvrté výzkumné otázce (OVO 4), která zjišťuje úroveň kulturní identity u žáků středních škol v závislosti na jejich studijním zaměření, se vyskytují nominální a metrická data, tudíž vztah úrovně kulturní identity v závislosti na studijním zaměření žáků dle hypotéz (H2), (H3) i (H4), proto informace vyhodnocujeme pomocí analýzy rozptylu, tzv. ANOVY.

Pátá výzkumná otázka (OVO 5), ve které zjišťujeme úroveň kulturní identity v závislosti na pohlaví u žáků středních škol, použijeme pro vyhodnocení hypotézy (H5) t – test.

Šestou výzkumnou otázkou, jaká je úroveň občanské kompetence u žáků středních škol, zjišťujeme formou popisné statistiky. V rámci této otázky se nezjišťuje vztah, ale pouze popis a sumarizace dat, proto použijeme průměr a směrodatnou odchylku.

Sedmá výzkumná otázka (OVO 7), ve které zjišťujeme úroveň občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol, použijeme pro vyhodnocení hypotézy (H6) t – test.

V osmé výzkumné otázce (OVO 8), která zjišťuje úroveň občanské kompetence u žáků středních škol v závislosti na jejich studijním zaměření, se vyskytují nominální a metrická

data, tudíž vztah úrovně kulturní identity v závislosti na studijním zaměření žáků dle hypotéz (H7), (H8) i (H9), vyhodnocujeme pomocí analýzy rozptylu, tzv. ANOVY.

V deváté výzkumné otázce (OVO 9), která zjišťuje úroveň občanské kompetence u žáků středních škol v závislosti na jejich pohlaví, využijeme pro vyhodnocení hypotézy (H10) t – test.

Předposlední výzkumná otázka, která se vztahuje k důležitosti zapojení se žáků středních škol do politického dění (OVO 10), zpracováváme na základě popisné statistiky, u škálových položek opět použijeme vyhodnocení na základě průměru.

Konečně poslední výzkumnou otázku, která nám zjišťuje vztah mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a úrovní občanské kompetence u žáků středních škol (OVO 11), zjišťujeme na základě testu korelace.

Pro lepší přehlednost zpracování, u některých typů otázek použijeme grafického znázornění zjištěných dat.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole se budeme zaměřovat na samotné zpracování dat, čili na zpracování výsledků našeho výzkumu na základě otázek, které jsme si stanovili v předchozí kapitole.

5.1 Srovnání analýzy RVP

Abychom se mohli zaměřit na ukotvení kulturní identity v rámcových vzdělávacích programech, provedli jsme analýzu těchto RVP. Tato analýza nám nese odpověď na **OVO 1 Jakou podobu má výuka kulturní identity na středních školách v rámcových vzdělávacích programech?**

Tabulka 3: Analýza RVP vybraných středních škol

	Pedagogická SŠ	Obchodní akademie	Zdravotnická SŠ	Průmyslová SŠ	Gymnázium
Zaměření školy	Předškolní a mimoškolní pedagogika	Obchodní akademie	Zdravotnický asistent	Stavebnictví	Osmileté a čtyřleté gymnázium
Cíl studia	Učitel Vychovatel Pedagog volného času	Ekonom Účetní, Referent Sekretářka	Pracovník ve zdravotnických zařízeních lůžkového i ambulantního charakteru	Stavební technik	Předpoklad pro VŠ a další studium
Klíčové kompetence	k učení k řešení problémů komunikativní personální a sociální občanská a kulturní povědomí k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám matematická využívat	k učení k řešení problémů komunikativní personální a sociální občanská a kulturní povědomí k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám matematic	k učení k řešení problémů komunikativní personální a sociální občanská a kulturní povědomí k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám matematická využívat prostředky informačních a	k učení k řešení problémů komunikativní personální a sociální občanská a kulturní povědomí k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám matematická využívat prostředky	k učení k řešení problémů komunikativní personální a sociální občanská k podnikavosti

	prostředky informačních a komunikačních technologií i	ká využívat prostředky informačních a komunikačních	komunikačních technologií	informačních a komunikačních technologií	
Odborné kompetence	Připravovat, realizovat a evaluovat výchovně vzdělávací a zájmové činnosti zaměřené na výchovu a vzdělávání dětí předškolního a školního věku	Aplikovat poznatky z oblasti práva v podnikatelské činnosti Provádět typické podnikové činnosti Efektivně hospodařit s finančními prostředky	Provádět činnosti základní ošetrovatelské péče a podílet se pod přímým vedením všeobecné sestry nebo porodní asistentky se specializovano u způsobilostí v oboru na poskytování vysoce specializované ošetrovatelské péče Poskytovat základní ošetrovatelskou péči pod odborným dohledem všeobecné sestry, porodní asistentky nebo lékaře	Zajišťovat a posuzovat přípravu a realizaci investičních akcí Navrhovat jednoduché stavby a příslušné části staveb včetně dodatečných stavebních úprav Vypracovávat projektovou dokumentaci Řídit stavební a montážní práce Zajišťovat správu a údržbu objektů Zajišťovat výrobu stavebních materiálů a výrobků a jejich odbyt	Nejsou vymezeny
Kulturní identita	Společenskovědní vzdělávání Estetické vzdělávání	Společenskovědní vzdělávání Estetické vzdělávání	Společenskovědní vzdělávání Estetické vzdělávání	Společenskovědní vzdělávání Estetické vzdělávání	Občanský a společenskovědní základ

Jak je již patrné z předchozí tabulky, *kulturní identita* je zahrnuta do vzdělávacího systému středního vzdělávání, její výuka je tedy obsažena do RVP pro střední školy i pro gymnázia. Do jaké míry je ve výuce obsažena záleží již na dané střední škole a na jejím ŠVP. Co se týče odborného vzdělávání, měla by výuka společenskovedního vzdělávání obsahovat v průběhu celého studia 5 hodin, taktéž je to i u estetického vzdělávání. Podobně je to vedeno i v RVP pro gymnázia, s tím rozdílem, že výuka občanského a společenskovedního základu je pro žáky druhých ročníků povinná, pro žáky třetích ročníků je již tato výuka nepovinná.

Nejtěžnější kompetencí obsaženou v RVP pro výuku kulturní identity je občanská kompetence a kulturní povědomí, v odborném středoškolském vzdělávání a kompetence občanská pro vzdělávání na gymnáziích.

Občanské kompetence a kulturní povědomí směřuje k tomu, aby žáci po absolvování odborné střední školy uznávali hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti, podporovali hodnoty národní, evropské i světové kultury. Co se týče vzdělávacích oblastí, ve kterých se vyskytuje, případně by se mohla vyskytovat, náplň kulturní identity je vzdělávání a komunikace v cizím jazyce, v učivu poznatky o zemích. Další vzdělávací oblast určená pro rozvoj kulturní identity u žáků středních škol je společenskovední vzdělávání, učivo člověk v dějinách, soudobý svět, člověk v lidském společenství, člověk jako občan, člověk a svět. Formování kulturní identity můžeme nacházet i v oblasti estetické vzdělávání, v učivu kultura.

Občanská kompetence se zavazuje k tomu, že žáci po absolvování gymnázií jsou schopni zvažovat vztahy mezi svými osobními zájmy a zároveň i zájmy širší skupiny, respektovat různorodost hodnot, názorů, postojů a schopností ostatních lidí a také posuzují události a vývoj veřejného života, sledují, co se děje v jejich bydlišti a okolí. Do vzdělávacích oblastí na gymnáziích, které obsahují výuku kulturní identity, můžeme řadit cizí jazyk, učivo v oblasti vzdělávací, osobní a osobnostní. Další vzdělávací oblastí je člověk a společnost, učivo člověk jako jedinec, člověk ve společnosti, občan ve státě a mezinárodní vztahy.

Výuka kulturní identity by měla probíhat napříč všemi vzdělávacími oblastmi, které jsou vymezeny v RVP, ale výše zmíněné vzdělávací oblasti jsou pro formování kulturní identity nejtěžnější, proto by se při tvorbách ŠVP měla každá škola soustředit právě na tyto oblasti a zařadit do výuky potřebné množství vyučovacích hodin, které se budou věnovat kulturní identitě.

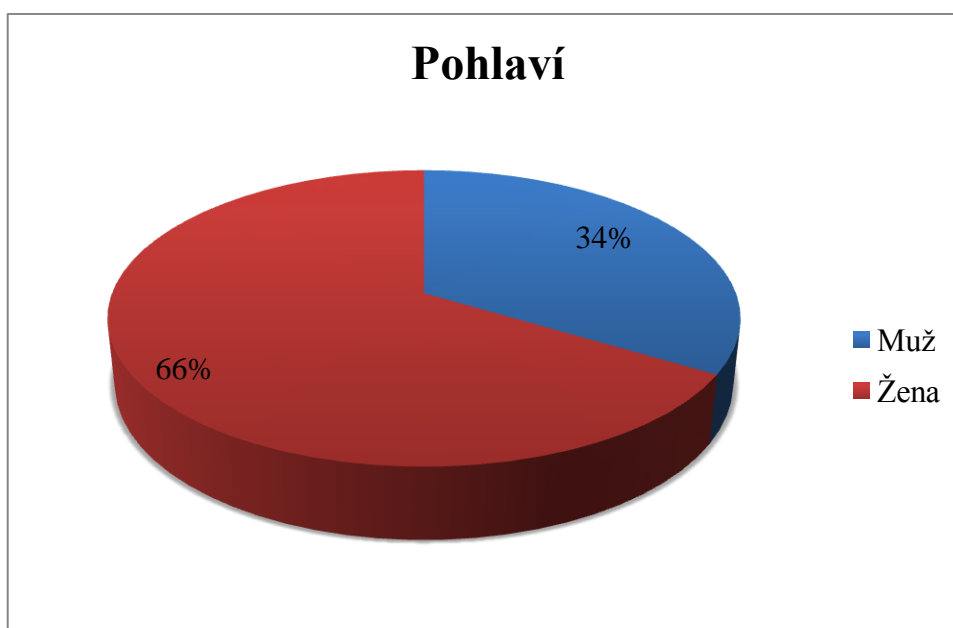
5.2 Vyhodnocení výzkumných otázek a interpretace získaných dat

Celkem bylo vyplněno 530 dotazníků, z nichž jeden musel být vyřazen z důvodu špatného vyplnění, to znamená, že dotazník byl vyplněn jiným způsobem, než jaký byl uveden v úvodní fázi dotazníku. Všechny ostatní dotazníky byly vyplněny správně, co se týče vyplnění odpovědí, ovšem fantazii se meze nekladou, tudíž některé dotazníky byly vyplněny velice kreativně, avšak na ve finále byly vyplněny správně, tudíž se pro naše účely mohly použít. Pro náš výzkum jsme se tedy dále pracovali s 529 dotazníky.

Nejprve, než se zaměříme na vyhodnocení námi stanovených výzkumných a specifických otázek a hypotéz, uvedeme si základní informace o respondentech, a to takovým způsobem, že vyhodnotíme otázky v samotném závěru našeho dotazníku, tedy otázky týkající se demografických údajů o respondentech.

Otázka č. 28:

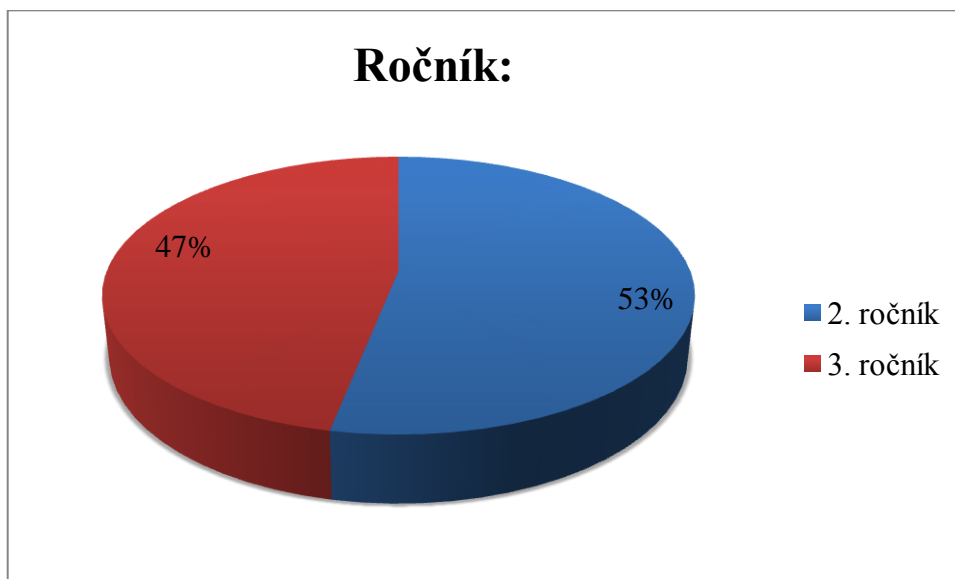
Graf 1: Pohlaví respondentů



Otázka označená číslem 28 zjišťovala pohlaví respondentů. Z celkového počtu 529 respondentů se našeho výzkumu zúčastnilo 178 chlapců a 351 dívek. Z procentuálního pohledu se jedná o 34% chlapců z celkového počtu respondentů, a 66% dívek z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 29:

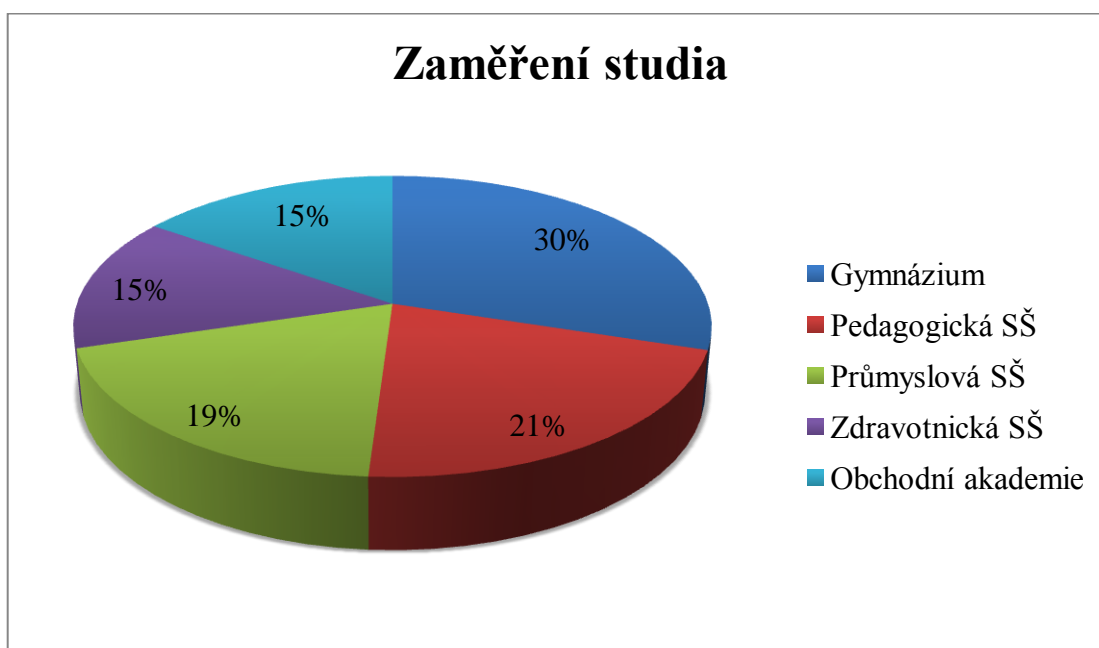
Graf 2: Ročník studia respondentů



Další otázka zjišťující demografické údaje o respondentech, byla otázka s číslem 29 a týkala se ročníku studia, ve kterém se právě daný respondent nachází. Našeho se výzkumu se zúčastnilo více žáků 2. ročníků, a to celkem 281 z celkového počtu respondentů. Žáků z 3. ročníků bylo o něco méně, jednalo se 248 respondentů. Procentuálně bylo žáků ve 2. ročníku 53% a žáků ve 3. ročníku 47%.

Otázka č. 30:

Graf 3: Zaměření studia respondentů



V poslední demografické otázce s označením č. 30 jsme zjišťovali, jakou daní žáci studují střední školu. Jak již bylo zmíněno výše, zkoumali jsme pět typově různých středních škol. Podle odpovědí nám vyšlo, že nejvíce respondentů se do našeho výzkumu zapojilo z gymnázií, tedy celkem 158 respondentů (30%), dále to pak byli respondenti z pedagogické střední školy, kterých bylo 112 (21%). Na pomyslném třetím místě se umístili respondenti z průmyslové střední školy, kterých bylo celkem 102 (19%). Celkem 81 respondentů (15%) se zapojilo z obchodní akademie a nakonec 76 respondentů (15%) ze zdravotnické střední školy.

V dotazníku byla uvedena ještě jedna demografická otázka, otázka s číslem 31, kde jsme se respondentů ptali na kraj, ve kterém studují danou střední školu. Na výběr bylo ze dvou možností, Zlínský kraj a kraj Olomoucký. Vzhledem k tomu, že se naše výzkumu zúčastnili pouze žáci ze středních škol ve Zlínském kraji, považujeme vyhodnocení této otázky za zbytečné, poněvadž všech 529, tedy 100% respondentů uvedlo, že studují ve Zlínském kraji.

Nyní se vrátíme zpět na začátek dotazníku a zaměříme se na první část dotazníku, která nám odpovídá na otázku **jaká je úroveň kulturní identity žáků středních škol**, tedy na **OVO 2**.

Úroveň kulturní identity jsme zjišťovali na základě prvních dvanácti otázek dotazníku, na které respondenti odpovídali na základě souhlasu s daným výrokiem na škále 1 – 5, kdy 1 – silně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nedokážu odpovědět, 4 – spíše souhlasím, 5 – silně souhlasím. Z celkových 529 respondentů nám vyšlo, že žáci 2. a 3. ročníků středních škol vnímají svou kulturní identitu spíše neutrálně. Tento fakt nám dokazuje i výsledek dle zjištěného průměru ($M = 2,994$).

Tabulka 4: Úroveň kulturní identity žáků středních škol

Počet respondentů:	Průměr	Směrodatná odchylka
529	2,994	1,235

V tuto chvíli se dostáváme k vyhodnocení otázky **OVO 6**, která nám zjišťuje **jaká je úroveň občanské kompetence u žáků středních škol**.

Úroveň občanské kompetence jsme zjišťovali na druhé části dotazníku, tedy na základě otázek 13 – 25, na které respondenti odpovídali na základě souhlasu s daným výrokiem na

škále 1 – 5, kdy 1 – silně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nedokážu odpovědět, 4 – spíše souhlasím, 5 – silně souhlasím. Z celkových 529 respondentů nám vyšlo, že žáci 2. a 3. ročníků středních škol mají občanskou kompetenci poměrně vysokou. Tento fakt je dokázán získaným průměrem 3,65.

Tabulka 5: Úroveň občanské kompetence žáků středních škol

Počet respondentů:	Průměr	Směrodatná odchylka
529	3,650	0,667

Poslední část dotazníku nám zjišťuje **důležitost zapojení se žáků středních škol do politického dění**, a odpovídá nám tak na otázku **OVO 9**.

Tato část dotazníku obsahuje dvě otázky, které obě dvě směřují na míru důležitosti zapojit se do politického dění žáků středních škol. Tyto otázky byly opět škálového typu a žáci tak měli odpovědět, do jaké míry souhlasí s daným výrokiem na škále 1 – 5, kdy 1 – silně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nedokážu odpovědět, 4 – spíše souhlasím, 5 – silně souhlasím. Zjištěné informace vyjadřujeme pomocí aritmetického průměru, a rozptýlení hodnot od průměru hodnot – míru variability, určujeme směrodatnou odchylkou. Platí, že čím nižší směrodatná odchylka je, tím více si jsou zvolené hodnoty podobnější.

Otázka č. 26:

Tabulka 6: Zapojení žáků středních škol do voleb

Je pro mě důležité zapojit se do voleb (volby komunální, krajské, parlamentní, volby do evropského parlamentu, volby prezidentské):	
Průměr:	2,664
Směrodatná odchylka:	1,260

Otázka č. 27:

Tabulka 7: Zapojení se žáků středních škol do občanského či politického hnutí

Jsem ochoten se zapojit do občanského či politického hnutí:	
Průměr:	2,620
Směrodatná odchylka:	1,211

Tabulka 8: Míra důležitosti zapojení se žáků středních škol do politického dění

Počet respondentů:	Průměr	Směrodatná odchylka
529	2,642	1,235

Podle odpovědí respondentů je patrné, že pro žáky středních škol není příliš důležité zapojit se do voleb jakéhokoli typu, případně se zapojit do občanského či politického hnutí.

Pro zajímavost jsme se na základě této otázky zaměřili na důležitost zapojení se žáků do voleb nebo občanského či politického hnutí, na základě studia střední školy, kterou navštěvují.

Tabulka 9: Zapojení se žáků středních škol pedagogických do politického dění

Škola:	Pedagogická SŠ
Průměr:	2,661
Směrodatná odchylka:	1,156

Tabulka 10: Zapojení se žáků obchodních akademií do politického dění

Škola:	Obchodní akademie
Průměr:	2,481
Směrodatná odchylka:	1,272

Tabulka 11: Zapojení se žáků středních škol průmyslových do politického dění

Škola:	Průmyslová SŠ
Průměr:	2,681
Směrodatná odchylka:	1,183

Tabulka 12: Zapojení se žáků středních škol zdravotnických do politického dění

Škola:	Zdravotnická SŠ
Průměr:	2,586
Směrodatná odchylka:	1,142

Tabulka 13: Zapojení se žáků gymnázií do politického dění

Škola:	Gymnázium
Průměr:	2,712
Směrodatná odchylka:	1,341

Na základě těchto dílčích výsledků můžeme pozorovat, že nejnižšího výsledku dosáhli žáci, kteří navštěvují obchodní akademii, to na základě průměru ($M = 2,481$). Naopak nejvyššího výsledku dosáhli žáci, kteří navštěvují gymnázium, na základě průměru ($M = 2,712$). Nicméně v závěru lze říci, že všichni žáci se pohybují na úrovni, že nedokážou s určitostí odpovědět, zda je pro ně důležité se zapojit do politického dění, či nikoliv.

5.3 Vyhodnocení hypotéz

Nyní se dostáváme k vyhodnocení hypotéz, které jsme si stanovili na začátku našeho výzkumu. Stanovili jsme jich celkem 11 a v tuto chvíli se zaměříme na jejich verifikaci. Ověření hypotéz jsme provedli v programu STATISTICA 12.

Úroveň kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol

K vyhodnocení této hypotézy jsme použili t – test, který srovnává dvě skupiny, v tomto případě se jedná o skupiny žáků, kteří jsou ve druhém ročníku studia na střední škole a o žáky, kteří jsou ve třetím ročníku studia na střední škole.

Hypotéza č. 1 zní: *Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je závislá na ročníku studia žáků středních škol.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol.*

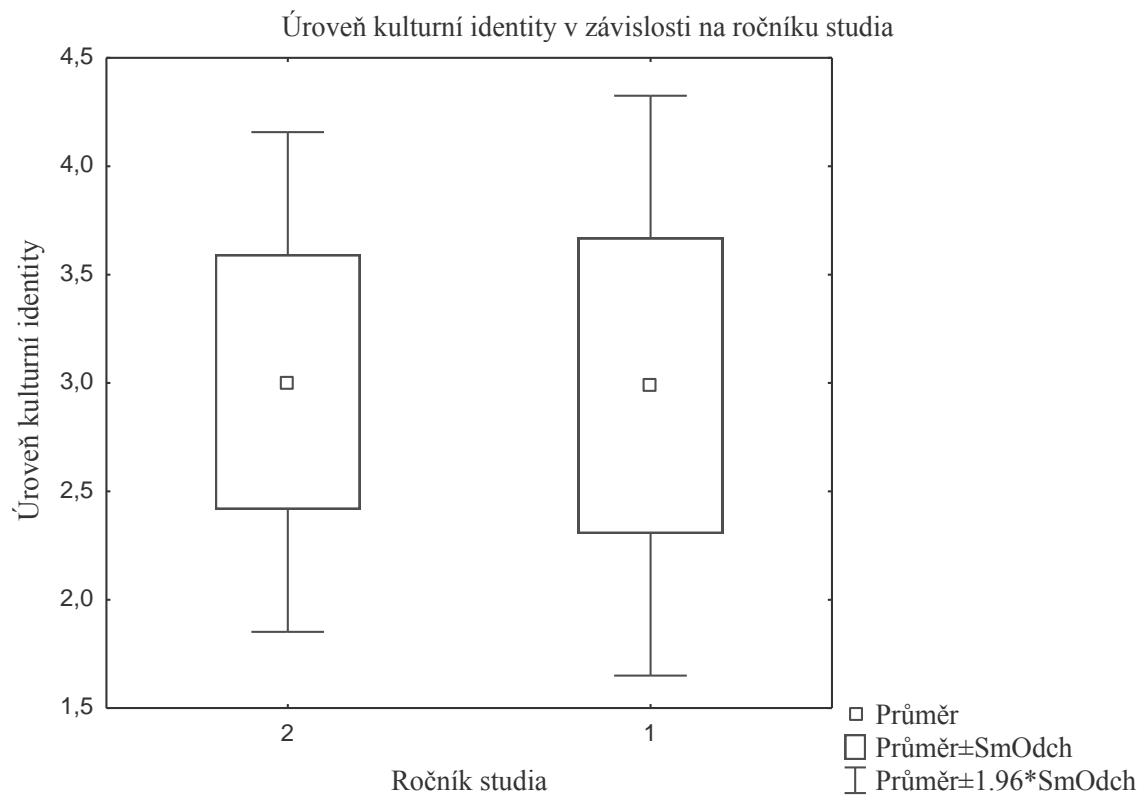
H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol.*

Tabulka 14: Úroveň kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol

Ročník studia	Průměr	Směrodatná odchylka
2. ročník	2,988	0,682
3. ročník	3,005	0,588

Z uvedené tabulky vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol ($p = 0,763$; $p > 0,05$), proto přijímáme nulovou hypotézu. Neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol.

Graf 4: Krabicový graf úrovně kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol



Úroveň kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol

Hypotéza č. 2 zní: *Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je závislá na oboru studia žáků středních škol.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol.*

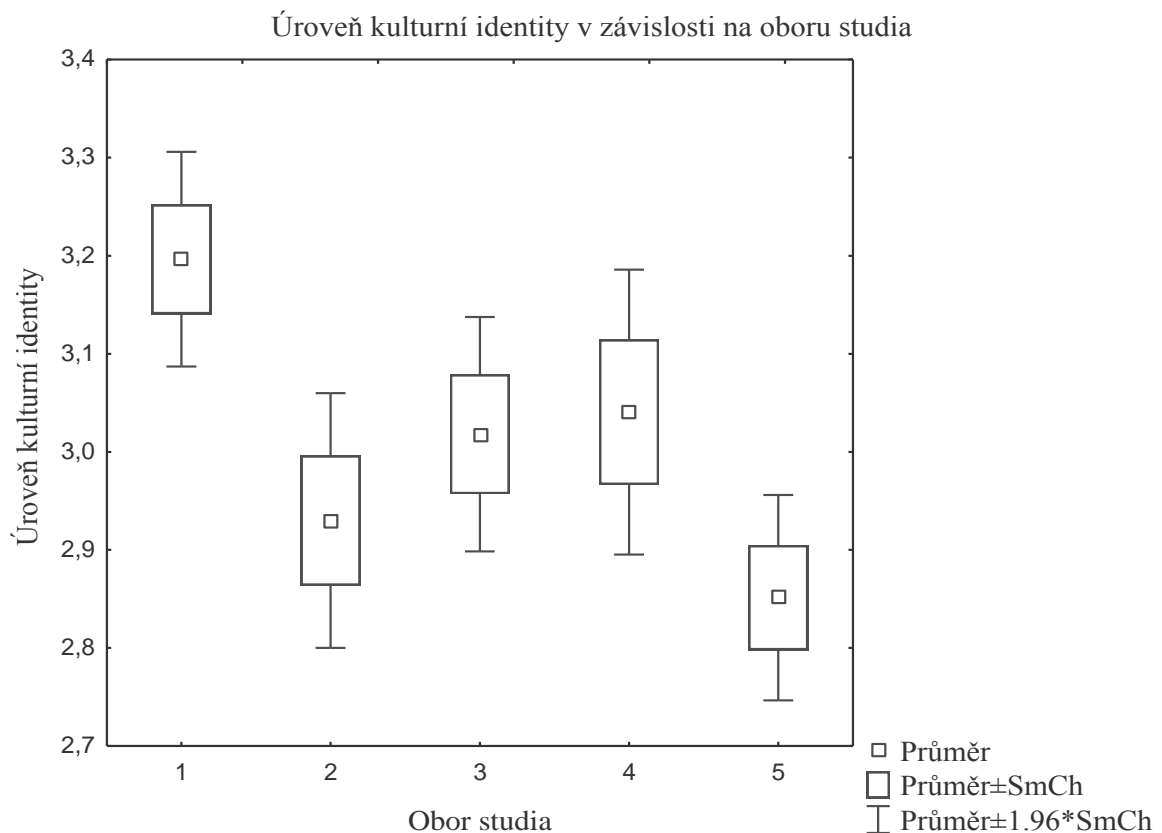
H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol.*

Tabulka 15: Úroveň kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol

Obor studia	Průměr	Směrodatná odchylka
Pedagogická SŠ	3,196*	0,591
Obchodní akademie	2,930	0,596
Průmyslová SŠ	3,018	0,616
Zdravotnická SŠ	3,041	0,646
Gymnázium	2,851*	0,672

Z uvedené tabulky vyplývá, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol ($p = 0,0004$; $p < 0,05$), proto zamítáme nulovou hypotézu. Existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol. Jsou zajímavé výsledky u žáků středních pedagogických škol a žáků gymnázií, kdy mezi těmito žáky je největší rozdíl v úrovni kulturní identity.

Graf 5: Krabicový graf úrovně kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol



Hypotéza č. 3 zní: *Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je u žáků gymnázií vyšší než u žáků, kteří studují odbornou střední školu.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity mezi žáky gymnázií a žáky odborné střední školy.*

H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity mezi žáky gymnázií a žáky odborné střední školy.*

Hypotéza č. 4 zní: *Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je u žáků středních škol humanitního zaměření vyšší, než u žáků, kteří studují střední školu technického zaměření.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity mezi žáky humanitního zaměření a žáky technického zaměření střední školy.*

H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity mezi žáky humanitního zaměření a žáky technického zaměření střední školy.*

Na základě výše uvedené tabulky jsme mohli vypořádat, že existují významné rozdíly mezi žáky, kteří studují gymnázia a žáky, kteří studují odbornou střední školu. Na základě tohoto sdělení zamítáme nulovou hypotézu, u věcné hypotézy s označením tři. Žáci gymnázií prokazují výrazně menší kulturní identitu, než žáci, kteří studují odbornou střední školu.

Co se týče věcné hypotézy s číslem čtyři, zde jsme na základě uvedených dat v tabulce mohli vypořádat, že mezi žáky, kteří navštěvují střední školu s humanitním zaměřením a žáky, kteří navštěvují střední školu technického zaměření, neexistují významné rozdíly. Na základě těchto výsledků přijímáme nulovou hypotézu. Mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol s humanitním zaměřením a u žáků středních škol technického zaměření nejsou výrazné rozdíly.

Úroveň kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol

Hypotéza č. 5 zní: *Předpokládáme, že úroveň kulturní identity u žáků středních škol je závislá na pohlaví.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol.*

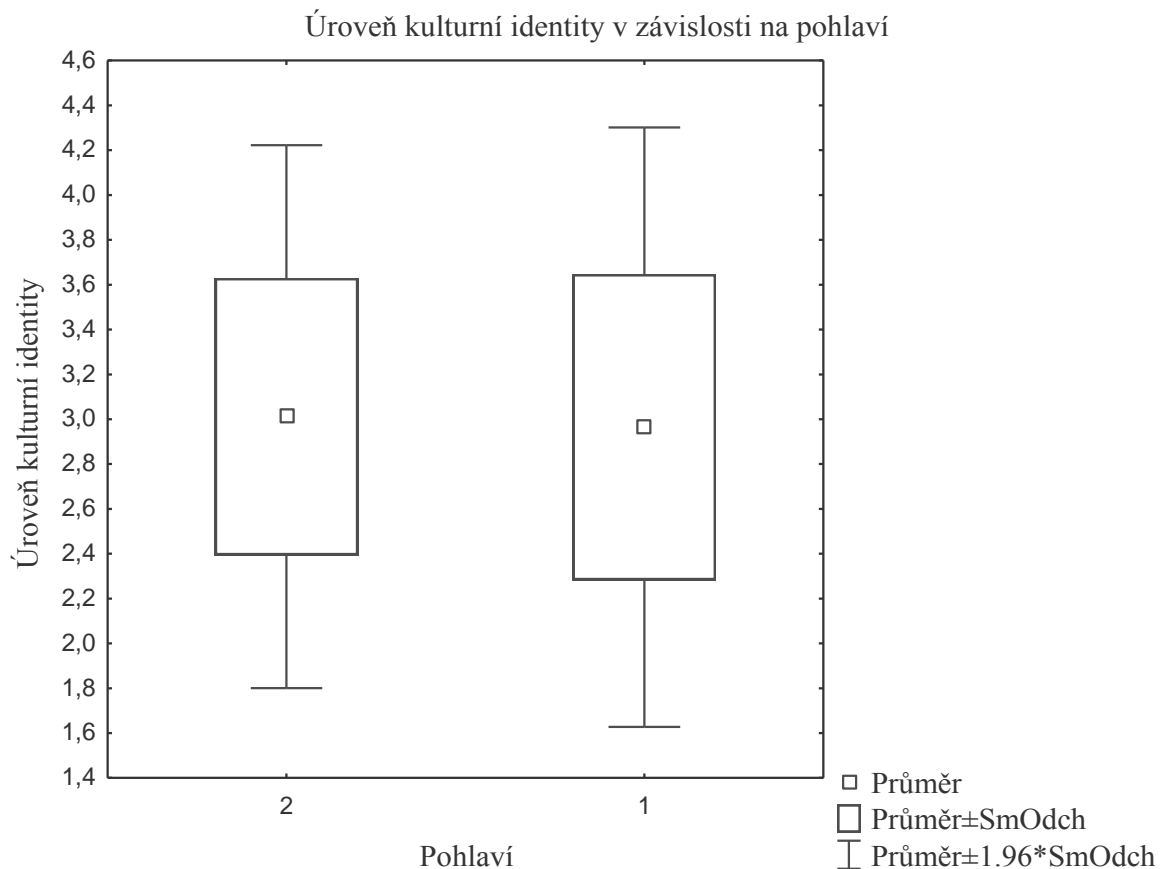
H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol.*

Tabulka 16: Úroveň kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
Muž	2,965	0,682
Žena	3,011	0,618

Z uvedené tabulky vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol ($p = 0,429$; $p > 0,05$), proto přijímáme nulovou hypotézu. Neexistují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol.

Graf 6: Krabicový graf úrovně kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol



Úroveň občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol

Hypotéza č. 6 zní: *Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence je závislá na ročníku studia žáků středních škol.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol.*

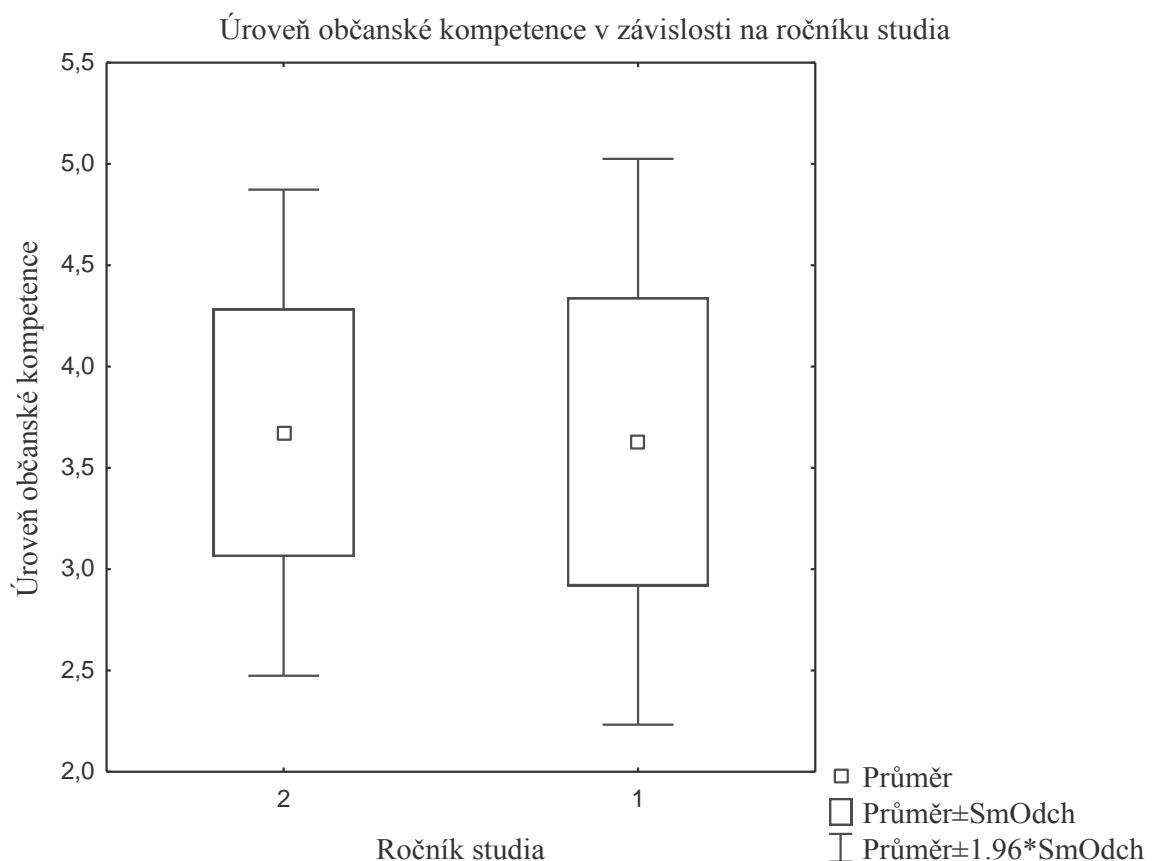
H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol.*

Tabulka 17: Úroveň občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
2. ročník	3,629	0,713
3. ročník	3,674	0,612

Z uvedené tabulky vyplývá, že neexistují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol ($p = 0,443$; $p > 0,05$), proto přijímáme nulovou hypotézu. Neexistují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol.

Graf 7: Krabicový graf úrovně občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol



Úroveň občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol

Hypotéza č. 7 zní: *Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je závislá na oboru studia žáků středních škol.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol.*

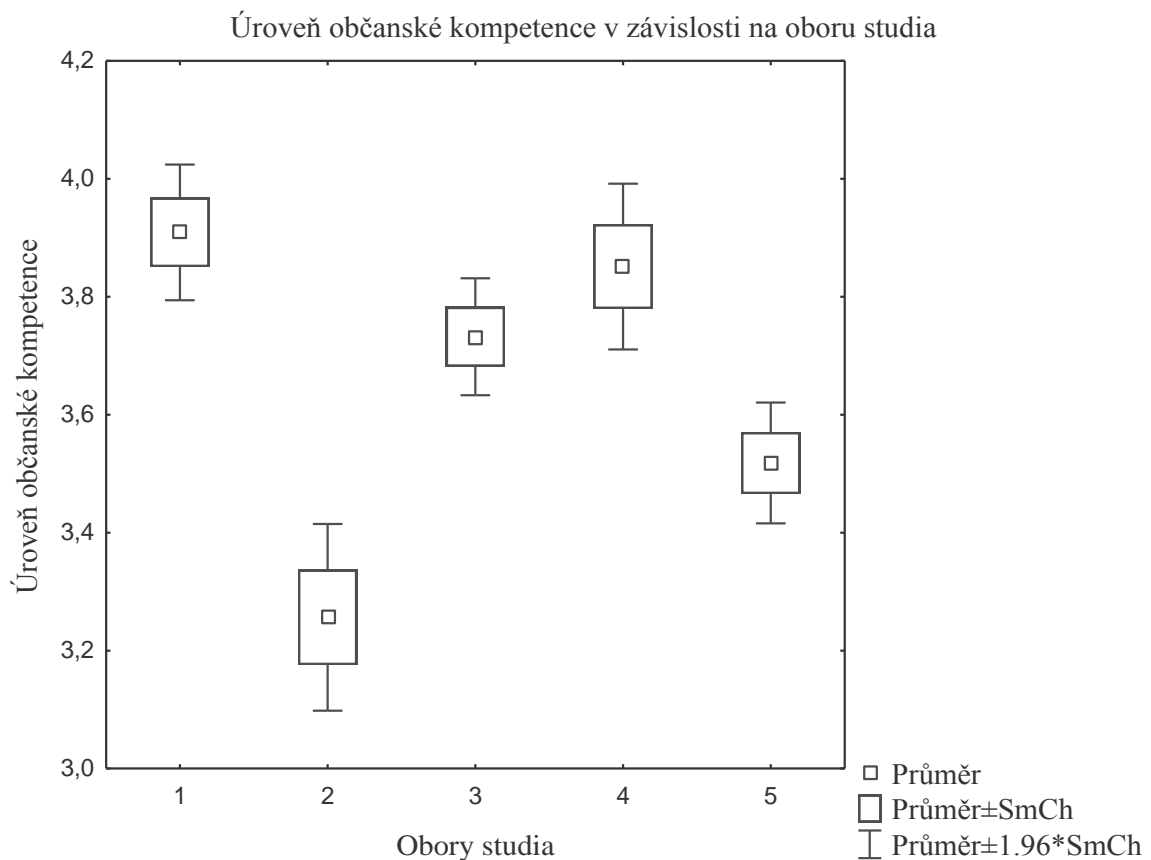
H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol.*

Tabulka 18: Úroveň občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol

Obor studia	Průměr	Směrodatná odchylka
Pedagogická SŠ	3,909*	0,621
Obchodní akademie	3,256	0,727
Průmyslová SŠ	3,732	0,512
Zdravotnická SŠ	3,851*	0,625
Gymnázium	3,518*	0,657

Z uvedené tabulky vyplývá, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol ($p = 0,0001$; $p < 0,05$), proto zamítáme nulovou hypotézu. Existují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol. Jsou zajímavé výsledky u žáků středních pedagogických škol, středních zdravotnických škol a žáků gymnázií, kdy je mezi těmito žáky největší rozdíl v úrovni občanské kompetence.

Graf 8: Krabicový graf úrovně občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol



Hypotéza č. 8 zní: *Předpokládáme, že úroveň kulturní identity je u žáků gymnázií vyšší než u žáků, kteří studují odbornou střední školu.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence mezi žáky gymnázií a žáky odborné střední školy.*

H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence mezi žáky gymnázií a žáky odborné střední školy.*

Hypotéza č. 9 zní: *Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence je u žáků středních škol humanitního zaměření vyšší, než u žáků, kteří studují střední školu technického zaměření.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence mezi žáky humanitního zaměření a žáky technického zaměření střední školy.*

H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence mezi žáky humanitního zaměření a žáky technického zaměření střední školy.*

Výsledky, které jsou uvedeny v předchozí tabulce, nám sdělují, že mezi žáky, kteří studují gymnázia a žáky, kteří studují odbornou střední školu, existují významné rozdíly, proto na základě těchto výsledků zamítáme nulovou hypotézu. Žáci gymnázií mají tedy nižší občanskou kompetenci než žáci, kteří studují odbornou střední školu.

U poslední věcné hypotézy v této oblasti, tedy hypotézy s číslem devět, jsme na základě uvedených dat v tabulce mohli vypožorovat, že mezi žáky, kteří navštěvují střední školu s humanitním zaměřením a žáky, kteří navštěvují střední školu technického zaměření, neexistují významné rozdíly. Na základě těchto výsledků přijímáme nulovou hypotézu. Mezi úrovní občanské kompetence u žáků středních škol s humanitním zaměřením a u žáků středních škol technického zaměření nejsou patrné výrazné rozdíly.

Úroveň občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol

Hypotéza č. 10 zní: *Předpokládáme, že úroveň občanské kompetence u žáků středních škol je závislá na pohlaví.*

H_0 : *Předpokládáme, že neexistují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol.*

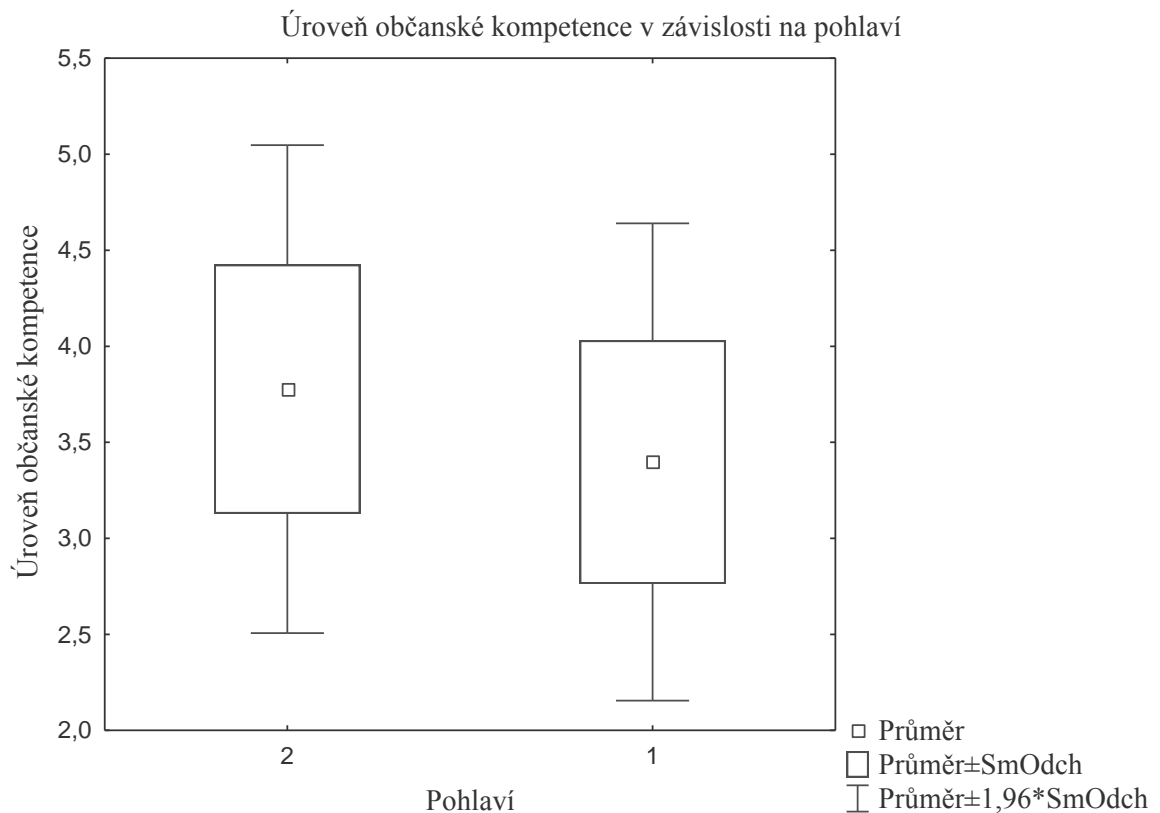
H_A : *Předpokládáme, že existují významné rozdíly v úrovni občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol.*

Tabulka 19: Úroveň občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol

Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka
Muž	3,397	0,634
Žena	3,777	0,648

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol ($p = 0,0002$; $p < 0,05$), proto zamítáme nulovou hypotézu. Existují významné rozdíly v úrovni kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol. Jsou zajímavé průměry mezi úrovní občanské kompetence u mužů a úrovní občanské kompetence u žen, kdy ženy – žákyně středních škol – mají výrazně vyšší úroveň občanské kompetence než muži – žáci středních škol.

Graf 9: Krabicový graf úrovně občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol



Vztah jednotlivých oblastí výzkumu, u kterých předpokládáme, že se ovlivňují

Hypotéza č. 11: Předpokládáme, že existuje vztah mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a úrovní občanské kompetence u žáků středních škol.

H_0 : Předpokládáme, že mezi jednotlivými oblastmi neexistuje souvislost.

H_A : Předpokládáme, že mezi jednotlivými oblastmi existuje souvislost.

Tabulka 20: Vztah úrovně kulturní identity a úrovně občanské kompetence

	Úroveň kulturní identity	Úroveň občanské kompetence
Úroveň kulturní identity	-	0,361*
Úroveň občanské kompetence	0,361*	-

Na základě výše uvedené tabulky a hodnot v nich uvedené, můžeme konstatovat, že existují pozitivní souvislosti mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a úrovní občanské kompetence u žáků středních škol.

6 INTERPRETACE DAT

V praktické části naší diplomové práce jsme se zaměřovali na úroveň kulturní identity u žáků středních škol, na úroveň občanské kompetence u žáků středních škol, na zapojení se žáků středních škol do politického dění a nakonec jsme zjišťovali, zda mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a úrovní občanské kompetence u žáků středních škol, existuje nějaká souvislost.

Jestliže se zaměříme na první výzkumnou otázku, která se týkala začlenění kulturní identity do rámcových vzdělávacích programů, a kterou jsme vyhodnocovali na základě popisné statiky, lze vidět, že na základě analýzy jednotlivých rámcových vzdělávacích programů pro danou střední školu, se kulturní identita, respektive výuka kulturní identity, objevuje ve více tematických okruzích. V tuto chvíli již záleží na dané střední škole, jak si vypracuje svůj školní vzdělávací program, a jak výuku kulturní identity do svého programu zakomponuje. Nejvíce je výuka kulturní identity obsažena v oblasti vzdělávání občanská kompetence a kulturní povědomí, v odborném středoškolském vzdělávání a kompetence občanská pro vzdělávání na gymnáziích. Samozřejmě, že výuka kulturní identity by měla probíhat již od nástupu na střední školu napříč všemi hlavními vyučovacími předměty, aby žáci byli schopni si kulturní identitu dostatečně osvojit.

Druhou výzkumnou otázku, která se týkala úrovně kulturní identity u žáků středních škol, jsme taktéž vyhodnocovali na základě popisné statistiky. Na základě tohoto vyhodnocení můžeme říci, že žáci středních škol nemají o své vlastní kulturní identitě jasnou představu, což nám dokazuje i vyhodnocený průměr $M = 2,994$.

Ve třetí výzkumné otázce jsme již zjišťovali vztah, respektive vztah úrovně kulturní identity na základě ročníku studia žáků středních škol. Do našeho výzkumu byli vybráni žáci druhých a třetích ročníků střední školy, a mezi těmito žák jsme dělali průzkum. Vyhodnocení této otázky probíhalo na základě t – testu a vyšlo nám, že mezi studenty druhých a třetích ročníků nejsou žádné významné rozdíly, obě tyto skupiny téměř stejně, a to tak, že jedna skupina nemá jasnější představu o kulturní identitě než skupina druhá, což nám dokazují i průměry těchto skupin, žáci 2. ročníků dosáhli výsledku $M = 2,988$ a žáci třetích ročníků $M = 3,005$.

Čtvrtá výzkumná otázka zjišťovala vztah mezi úrovní kulturní identity studijním zaměřením žáků středních škol. Jednalo se tedy o zjištění, jak studium vybrané střední školy ovlivňuje u žáků vnímání jejich kulturní identity. Tento vztah jsme prováděli na

základě vyhodnocení pomocí analýzy rozptylu, tzv. ANOVY. Výzkum probíhal na středních školách pedagogických, zdravotnických, průmyslových, dále na obchodních akademiích a gymnáziích. Na základě našeho zkoumání jsme přišli na to, že nejlépe s úrovní kulturní identity jsou na tom žáci středních škol pedagogických se získaným průměrem $M = 3,196$. Naopak nejhůře, k našemu překvapení, dopadli žáci, kteří navštěvují gymnázium, a to s průměrem $M = 2,851$. Před vyhodnocováním výsledků, jsme se domnívali, že právě žáci gymnázií dopadnou v úrovni kulturní identity nejlépe ze všech ostatních žáků, kteří studují odbornou střední školu, ale výsledek nás překvapil. Co se týče žáků ze zbylých středních škol, zde se výsledky příliš neliší, všichni se stále pohybují na úrovni, že nedokážou s určitostí odpovědět, jak vnímají svoji kulturní identitu.

Poslední výzkumná otázka našeho výzkumu, která se týkala úrovně kulturní identity, byla zaměřena na vztah kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol. Opět jsme daná data vyhodnocovali pomocí t – testu. Co se týče výsledků, zde jsme taktéž neobjevili žádné významné rozdíly mezi muži a ženami a jejich vnímáním kulturní identity. Všichni žáci středních škol, tedy ať už žena nebo muži, neokážou s určitostí odpovědět, jak vnímají svoji vlastní kulturní identitu.

Nyní jsme se dostali k výzkumné otázce číslo šest, která nám zjišťovala úroveň kulturní identity u žáků středních škol. Stejně jako u zjišťování úrovně kulturní identity, i zde jsme pro vyhodnocení výsledků požili popisnou statistiku. Na rozdíl ale od kulturní identity, zde můžeme vidět, že s úrovní kulturní identity jsou na tom žáci středních škol výrazně lépe, a to na základě získaného průměru $M = 3,650$. To znamená, že občanská kompetence je pro žáky středních škol poměrně důležitá, dalo by se říci, že důležitější než vnímání kulturní identity.

V sedmé výzkumné otázce zjišťovali vztah mezi úrovní občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol. I zde můžeme konstatovat, že mezi žáky druhých a třetích ročníků středních škol neexistují významné rozdíly, dokonce zde jsou si žáci středních škol ještě blíže, než u úrovně kulturní identity. Pro vyhodnocení těchto informací jsme použili t – test.

Osmou výzkumnou otázku jsme zjišťovali pomocí analýzy rozptylu – ANOVY, poněvadž nám zjišťovala vztah mezi úrovní občanské kompetence v závislosti na studijním zaměření žáků středních škol. Jak již bylo zmíněno výše, průzkumu se zúčastnili žáci středních škol pedagogických, průmyslových, zdravotnických, obchodních akademií a gymnázií. Zde

nám vyšlo, že žáci s nejnižší úrovní občanské kompetence studují na obchodních akademiích, a to podle průměru $M = 3,256$. Nejvyšší úroveň občanské kompetence mají, stejně jako v případě zkoumání úrovně kulturní identity, žáci středních škol pedagogických, na základě průměru $M = 3,909$. Ovšem žáci středních škol zdravotnických a průmyslových jsou v těsném závěsu, za žáky škol pedagogických s průměry $M = 3,851$ a $M = 3,732$. Na základě těchto výsledků můžeme konstatovat, že pro žáky středních škol je občanská kompetence poměrně důležitá.

Poslední výzkumná otázka v této oblasti, tedy v oblasti úrovní občanské kompetence nám zjišťovala vztah mezi úrovní občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol. Tento vztah jsme hodnotili pomocí t – testu. Na základě výsledků, které nám vyšly, můžeme konstatovat, že mezi úrovní občanské kompetence a pohlavím žáků středních škol jsou významné rozdíly, a to takovým způsobem, že ženy svoji občanskou kompetenci berou zodpovědněji než muži. U žen – žaček středních škol nám vyšel průměr v úrovni občanské kompetence $M = 3,777$, kdežto u mužů – žáků středních škol nám vyšel průměr $M = 3,397$.

Nyní jsme se dostali k další části našeho výzkumu, a tou je desátá výzkumná otázka, která zjišťovala, jak je pro žáky středních škol důležité zapojit se do politického dění. Tuto výzkumnou otázku jsme vyhodnocovali na základě popisné statistiky a vyšlo nám, že žáci středních škol nedokážou s určitostí odpovědět, zda je pro ně zapojení se do politického dění důležité, či nikoliv. To nám dokazuje i konečný výsledek s průměrem $M = 2,642$. Spíše si můžeme dovolit tvrdit, že zapojení se do politického dění není pro žáky středních škol příliš důležité.

Právě jsme se dostali až k samotnému závěru našeho výzkumu, kdy poslední výzkumná otázka, nám zjišťovala vztah mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a úrovní občanské kompetence u žáků středních škol. Tento vztah jsme provedli na základě testu korelace a vyšlo nám, že mezi úrovní kulturní identity u žáků středních škol a úrovní občanské kompetence u žáků středních škol existuje pozitivní vztah.

7 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

Hlavní výzkumná otázka našeho výzkumu se týkala úrovně kulturní identity u žáků středních škol, především u žáků 2. a 3. ročníků středních škol pedagogických, zdravotnických, průmyslových, obchodních akademií a gymnáziích. Na základě našeho výzkumu jsme zjistili, že úroveň kulturní identity u těchto žáků není vůbec vysoká, dá se říci, že žáci svoji kulturní identitu v tomto věku příliš neřeší a nemá pro ně důležitý význam, respektive, nedokážou s určitostí odpovědět, co pro ně jejich kulturní identita vlastně znamená. Lze tedy konstatovat, že žáci středních škol nemají pro tuto chvíli jasno v úrovni kulturní identity, této problematice by se mělo v rámci výuky věnovat více času, ovšem co se týče občanské kompetence, zde žáci středních škol uspěli poměrně dobře, tudíž je i výuka této kompetence dostatečně obsažena v rámcových vzdělávacích programech pro střední školy.

Na základě těchto výsledků se nám otevírají další otázky, jako například jak jsou na tom pedagogové s kulturní identitou na těchto středních školách a zda jsou dostatečně vzdělávání na tuto problematiku. Zároveň s tím nám také vyvstává otázka, jak je výuka kulturní identity obsažena ve školních vzdělávacích programech daných středních škol a na základě těchto zjištění by se mělo zvažovat o posílení vzdělávání žáků středních škol v kulturní identitě. Těmito problémy se již naše práce nezabývala, ale je to jistě plodný podnět pro další výzkumy, které mohou na naši práci navazovat.

ZÁVĚR

Dalo by se říci, že téma kulturní identity je v dnešní době velmi aktuálním tématem, neboť lidé zapomínají vnímat sami sebe, svoji vlastní identitu, svoji vlastní kulturu a více se zaměřují na identity jiných kultur, převážně z toho důvodu, že spousta lidí z jiných kultur by rádo žilo tady s námi. Proto nesmíme zapomínat, kým jsme, abychom mohli těmto lidem naši kulturní, nás, představit a sdělit jim, jakým způsobem žijeme.

Samozřejmě že jsme se nezaměřovali pouze jen na identitu kulturní, zajímala nás také identita jako taková, jak se utváří, kdy takové utváření probíhá, kdy začíná a kdy končí. Na základě našich poznatků jsme zjistili, že proces utváření identity je proces nekončící, to znamená, že začíná narozením jedince a končí jeho smrtí. Tuto skutečnost mají všichni lidé stejnou. Ovšem, v čem se pak všichni od sebe liší, je právě identita kulturní a identita sociální. Utváření těchto identit záleží na prostředí a na lidech, se kterými se setkáváme, nicméně, stále záleží pouze na nás, jak se k tomu postavíme a jak svoji kulturní i sociální identitu utvoříme.

Nesměli jsme samozřejmě opomenout edukaci, která má na utváření jak samotné identity, tak i identity kulturní a sociální, obrovský vliv. Zaměřili jsme se na střední vzdělávání, kdy jedinci procházejí dospíváním a v tuto chvíli u těchto jedinců nastává zlomové období, co se týče utváření identity. Na základě toho jsme se tedy zaměřili na rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání a zjišťovali jsme, jak je v nich ukotvena výuka ke kulturní identitě. A nejen to. Zároveň s kulturní identitou jsme se také zaměřili na občanskou kompetenci žáků středních škol, která má své pevné místo v rámcových vzdělávacích programech.

V praktické části jsme se pak již zaměřili na samotné žáky vybraných středních škol a zkoumali jsme u nich úroveň kulturní identity a zároveň s ní jsme také zjišťovali úroveň občanské kompetence a důležitost zapojení se do politického dění. Z výzkumu vyplynulo, že úroveň kulturní identity u žáků středních škol není příliš vysoká, je spíše průměrná a žáci středních škol tedy svou kulturní identitu ve svém věku prozatím moc nevnímají. Naopak příjemné zjištění bylo v oblasti úrovně občanské kompetence, kdy jsme ve výzkumu vypožorovali poměrně vysokou úroveň občanské identity. V tento okamžik bychom mohli hovořit, že rámcové vzdělávací programy jsou na občanskou kompetenci zaměřeny kvalitně, za to v utváření kulturní identity zatím poněkud pokulhává.

Co se týče zjištění informací v oblasti zapojení se do politického dění žáků středních škol, zde jsme také nevyozorovali příliš vysoké výsledky, ale není se zatím velice čemu divit, neboť do výzkumu byli zapojeni žáci druhých a třetích ročníků středních škol, tudíž minimálně polovina z nich ještě nenabyla své plnoletosti a ještě se nemůže tedy aktivně podílet na politickém dění v jejich okolí. Doufejme tedy, že při dovršení jejich plnoletosti se tento postoj změní a tito jedinci budou silně uvažovat nad svým vlastním zapojením se do politických voleb jakéhokoliv charakteru.

V tento okamžik si dovoluujeme tvrdit, že by se střední školy měli více zaměřovat na proces utváření kulturní identity u svých žáků a měli by této problematice věnovat čas, minimálně v takovém rozsahu, který jim ukládají rámcové vzdělávací programy, a možná i trochu více, aby žáci nezapomínali na svou vlastní kulturu, a byli si vědomi svého postavení ve společnosti a dokázali uznávat hodnoty, které jim naše společnost přináší a byli schopni tyto hodnoty dál rozvíjet a v budoucnu také předávat dalším generacím.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAUMAN, Zygmunt, 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Vyd. 2. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-86429-11-3.
- [2] DRAPELA, Victor J, 2011. *Přehled teorií osobnosti*. 6. Vyd. Praha: Portál, 175 s. ISBN 978-80-262-0040-6.
- [3] FRIEDMAN, Jonathan, 1994. *Cultural Identity & Global Process*. London: Sage Publications, 270 s. ISBN 0-8039-8637-8.
- [4] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ – CÍSAŘOVÁ, 2009. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 774 s. ISBN 978-80_7367-569-1.
- [5] HAYES, Nicky, 2000. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 165 s. ISBN 807178415x.
- [6] HŘEBÍČKOVÁ, Martina, Petr MACEK a Ivo ČERMÁK, 2003. *Agrese, identita, osobnost*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 315 s. ISBN 80-86620-06-9.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [8] JENKINS, Richard, 2014. *Social Identity*. Fourth edition. New York: Routledge, 249 s. ISBN 978-0-415-70691-9.
- [9] KOHOUTEK, Rudolf, 2008 *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2.
- [10] KROGER, Jane, 2004. *Identity in Adolescence: the balance between self and other*. Third edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group, xvii, 269 stran. ISBN 0-415-28106-7.
- [11] KROGER, Jane, 2007. *Identity development: adolescence through adulthood*. Second edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 305 s. ISBN 978-0-7619-2959-8.
- [12] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 141 s. ISBN 8071787477.
- [13] MALINA, Jaroslav a kol., 2011. *Encyklopedie antropologie*. Brno: Cerm. ISBN 978-80-210-5716-2, ISSN 1802-128X.

- [14] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum, 218 s. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [15] NAKONEČNÝ, Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. A přeprac. Praha: Academia, 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [16] POURTOIS, Jean - Pierre a Huguette DESMET, 2012. *L'education postmoderne*. Presses: Universitaires de France. ISBN 2130526543.
- [17] PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 272 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [18] PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [19] PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.
- [20] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [21] PRŮCHA, Jan, 2010. *Interkulturní psychologie: [sociopsychologické zkoumání kultur, etnik, ras a národů]*. 3. Vyd. Praha: Portál, 224 s. ISBN 978-80-7367-709-1.
- [22] ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada, 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9.
- [23] ŠIŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: [multikulturní výchova v praxi]*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 273 s. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [24] TAJFEL, Henri, 1981. *Human Groups & Social Categories: studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 369 s. ISBN 978-0-521-22839-8.
- [25] TYRLÍK, Mojmír, Petr MACEK a Jan ŠIRŮČEK, 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5107-2.
- [26] VÁGNEROVÁ, Marie, 2010. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 467 s. ISBN 978-80-246-1832-6.
- [27] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rouš. a přeprac. Praha: Karolinum, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

- [28] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 528 s. ISBN 8071783080.
- [29] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.

Seznam elektronických zdrojů:

- [1] BRUBAKER, Rogers a Frederick COOPER, ©2000. *Theory and society: Beyond „identity“*. 29 (1), 1- 47 s. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. [online] Dostupné z: http://www.sscnet.ucla.edu/soc/faculty/brubaker/Publications/18_Beyond_Identity.pdf
- [2] ENCYKLOPEDIE VŠEVĚD, ©2005-2011. In: www.encyklopedie.vseved.cz [online]. [cit. 2016-01-30]. Dostupné z: <http://encyklopedie.vseved.cz/identita+obecn%C4%9B>
- [3] KULTURNÍ IDENTITA, ©2011. In: www.czechkid.cz [online]. [cit. 2016-02-01]. Dostupné z: <http://www.czechkid.cz/si1120.html>
- [4] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 101 s. ISBN 978-80-87000-11-3.
- [5] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 36-47-M/01 Stavebnictví*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 94 s. č. j. 12 698/2007-23.
- [6] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 53-41-M/01 Zdravotnický asistent*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 80 s. č. j. 6 907/2008-23.
- [7] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 82 s. č. j. 12 698/2007-23.
- [8] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2009. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 75-31-M/01 Předškolní a mimoškolní pedagogika*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 85 s. č. j. 9325/2009-23.

- [9] PETERKOVÁ, Michaela, 2016. In: www.psychotesty.psyx.cz [online] [cit. 2016-03-17] ©2008-2016 Dostupné z: <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/adolescence.htm>
- [10] PROTIVÍNSKÝ, Tomáš a Monika DOKUTILOVÁ, 2012. *Analýza podpory rozvoje sociální gramotnosti ve školách – závěry šetření sociální gramotnosti žáků*. In: www.obcanskévzdelavani.cz [online]. [cit. 2016-03-30]. Dostupné z: http://www.obcanskévzdelavani.cz/uploads/00116890d1e4e1383dd12bf54e39177201807af8_uploaded_cov2012-csi-zavery_setreni_socialni_gramotnosti_zaku_final.pdf
- [11] SCIACCA KATHLEEN, 1981. In: users.erols.com [online] [cit. 2016-02-09]. ©1990 Dostupné z: <http://users.erols.com/ksciacca/artic.htm>
- [12] SCS.ABZ.CZ: Slovník cizích slov, 2005-2016. In: slovník-cizich-slov.abz.cz [online] [cit. 2016-02-23] ©2016 Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence>
- [13] SCS.ABZ.CZ: Slovník cizích slov, 2005-2016. In: slovník-cizich-slov.abz.cz [online] [cit. 2016-02-23] ©2016 Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence-obcanske>
- [14] SMÉKAL, Vladimír, 2008. In: www.rotary2240.org [online] [cit. 2016-02-18]. ©2008 Dostupné z: https://www.rotary2240.org/admin/documents/ybiscz0126/refDocuments/files/document_133.pdf
- [15] ŠKOLY ONLINE, 2015. Střední školy – Zlínský kraj. In: www.seznamskol.cz [online]. © 2012 – 2016 [cit. 2016-03-29]. Dostupné z: <http://www.stredniskoly.cz/seznam-skol/zlinsky-kraj/>
- [16] THE 16TYPES.INFO: a forum about socionics, 2015. In: www.the16types.info [online] [cit. 2016-02-22] ©2008 Dostupné z: <http://www.the16types.info/vbulletin/showthread.php/46138-Loevinger-s-9-stages-of-ego-development>
- [17] UNIVERSITY OF KENTUCKY, ©2015. In: <http://www.uky.edu> [online] [cit. 2016-02-02]. Dostupné z: https://www.uky.edu/Classes/FAM/357/fam544/ethnic_identity.htm

[18] WHAT IS A CULTURAL IDENTITY?, ©2016. In: www.nobullying.com
[online] [cit. 2016-02-01]. Dostupné z: <http://nobullying.com/cultural-identity/>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

s.	strana
RVP	Rámcové vzdělávací programy
cit.	citováno
tzv.	takzvaně
apod.	a podobně
Sb.	sbírky
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVPG	Rámcové vzdělávací programy pro gymnázia
OVO	obecná výzkumná otázka
SVO	specifická výzkumná otázka
H	hypotéza
č.	číslo

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Seznam středních škol ve Zlínském kraji	54
Tabulka 2: Seznam vybraných středních škol ve Zlínském kraji	54
Tabulka 3: Analýza RVP vybraných středních škol	57
Tabulka 4: Úroveň kulturní identity žáků středních škol	62
Tabulka 5: Úroveň občanské kompetence žáků středních škol	63
Tabulka 6: Zapojení žáků středních škol do voleb.....	63
Tabulka 7: Zapojení se žáků středních škol do občanského či politického hnutí.....	64
Tabulka 8: Míra důležitosti zapojení se žáků středních škol do politického dění	64
Tabulka 9: Zapojení se žáků středních škol pedagogických do politického dění.....	64
Tabulka 10: Zapojení se žáků obchodních akademií do politického dění.....	64
Tabulka 11: Zapojení se žáků středních škol průmyslových do politického dění	65
Tabulka 12: Zapojení se žáků středních škol zdravotnických do politického dění	65
Tabulka 13: Zapojení se žáků gymnázií do politického dění	65
Tabulka 14: Úroveň kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol	66
Tabulka 15: Úroveň kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol	68
Tabulka 16: Úroveň kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol.....	70
Tabulka 17: Úroveň občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol	72
Tabulka 18: Úroveň občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol	73
Tabulka 19: Úroveň občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol	75
Tabulka 20: Vztah úrovně kulturní identity a úrovně občanské kompetence	76

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů	60
Graf 2: Ročník studia respondentů.....	61
Graf 3: Zaměření studia respondentů	61
Graf 4: Krabicový graf úrovně kulturní identity v závislosti na ročníku studia žáků středních škol	67
Graf 5: Krabicový graf úrovně kulturní identity v závislosti na oboru studia žáků středních škol	69
Graf 6: Krabicový graf úrovně kulturní identity v závislosti na pohlaví žáků středních škol	71
Graf 7: Krabicový graf úrovně občanské kompetence v závislosti na ročníku studia žáků středních škol.....	72
Graf 8: Krabicový graf úrovně občanské kompetence v závislosti na oboru studia žáků středních škol.....	74
Graf 9: Krabicový graf úrovně občanské kompetence v závislosti na pohlaví žáků středních škol	76

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník pro žáky

PŘÍLOHA P II: Dotazník – Kulturní identita

PŘÍLOHA P III: Dotazník – Občanská kompetence

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

Dobrý den,

jmenuji se Veronika Mlčáková a jsem spoluřešitelkou výzkumného projektu Kulturní identita jako součást občanské kompetence v edukaci žáků SŠ. Výzkumný projekt je podkladem pro mou závěrečnou diplomovou práci.

Touto cestou bych Vás chtěla požádat, zda byste mohli vyplnit dotazník ohledně Vašich postojů a názorů na výše uvedenou problematiku. Dotazník Vám zabere pár minut, a mně tím velice pomůžete k úspěšnému dokončení diplomové práce. Dotazník je anonymní a veškerá získaná data využiji pouze pro účely mé práce.

Děkuji za Vaši pomoc a Váš čas.

U následujících položek označte křížkem Vaše odpovědi, v jaké míře se ztotožňujete s daným výrokiem na škále 1 – 5, kdy: **1 – silně nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – nedokážu odpovědět, 4 – spíš souhlasím, 5 – silně souhlasím.**

	1	2	3	4	5
Věnuji svůj čas k hledání více informací o mojí etnické skupině, jako je její historie, tradice a zvyky:					
Mám silný pocit sounáležitosti k mé vlastní etnické skupině:					
Docela dobře rozumím tomu, co pro mě znamená členství v mé etnické skupině:					
Často s ostatními řeším, aby se více učili o naší etnické skupině:					
Často dělám věci, které mi pomůžou lépe pochopit můj etnický původ:					
Cítím silnou vazbu k mé etnické skupině:					
Jsem aktivní v organizacích či sociálních skupinách, které zahrnují většinu svých členů do své vlastní etnické skupiny:					
Mám jasnou představu o svém etnickém původu a jeho významu pro mě:					
Myslím si, že můj život hodně ovlivní členství v mé etnické skupině:					
Jsem rád, že jsem členem skupiny, do které patřím:					

Jsem hrdý na mou etnickou skupinu:					
Účastním se kulturních zvyklostí mé vlastní etnické skupiny, jako je například příprava speciálních kulturních jídel, hudebních slavností apod.:					
Je pro mě důležité pomáhat potřebným:					
Je pro mě důležité dodržovat pravidla/předpisy/zákony:					
Je pro mě důležité omluvit se, když udělám chybu:					
Je pro mě důležitá schopnost se přizpůsobit podmínkám, ve kterých žiji:					
Je pro mě důležitá společnost, komunita a okolí:					
Je pro mě důležitá spolupráce s ostatními:					
Snažím se pomoci lidem, kteří to potřebují:					
Omluvím se, když někoho urazím:					
S ostatními věnuji čas, ke zlepšení kolektivu a prostředí:					
Dodržuji pravidla, i když se nikdo nedívá:					
Rád spolupracuji na skupinových úkolech, projektech:					
Snažím se přizpůsobovat se podmínkám a situacím, ve kterých žiji:					
Je pro mě důležité zapojit se do aktivit v místě bydliště:					
Je pro mě důležité zapojit se do voleb (volby komunální, krajské, parlamentní, volby do evropského parlamentu, volby prezidentské):					
Jsem ochoten se zapojit do občanského či politického hnutí:					

Pohlaví:

- a) Muž
- b) Žena

Student:

- a) 2. ročníku SŠ
- b) 3. ročníku SŠ

Škola:

- a) Pedagogická škola
- b) Obchodní akademie
- c) Průmyslová škola
- d) Zdravotnická škola
- e) Gymnázium

Kraj:

- a) Olomoucký
- b) Zlínský

Děkuji Vám za Váš čas a ochotu a přeji mnoho štěstí v dalším studiu.

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK – KULTURNÍ IDENTITA

In this country, people come from many different countries and cultures, and there are many different words to describe the different backgrounds or ethnic groups that people come from. Some examples of the names of ethnic groups are Hispanic or Latino, Black or African American, Asian American, Chinese, Filipino, American Indian, Mexican American, Caucasian or White, Italian American, and many others. These questions are about your ethnicity or your ethnic group and how you feel about it or react to it.

Please fill in: In terms of ethnic group, I consider myself to be _____

Use the numbers below to indicate how much you agree or disagree with each statement.

(4) Strongly agree (3) Agree (2) Disagree (1) Strongly disagree

- 1- I have spent time trying to find out more about my ethnic group, such as its history, traditions, and customs.
- 2- I am active in organizations or social groups that include mostly members of my own ethnic group.
- 3- I have a clear sense of my ethnic background and what it means for me.
- 4- I think a lot about how my life will be affected by my ethnic group membership.
- 5- I am happy that I am a member of the group I belong to.
- 6- I have a strong sense of belonging to my own ethnic group.
- 7- I understand pretty well what my ethnic group membership means to me.
- 8- In order to learn more about my ethnic background, I have often talked to other people about my ethnic group.
- 9- I have a lot of pride in my ethnic group.

10- I participate in cultural practices of my own group, such as special food,
music, or customs.

11- I feel a strong attachment towards my own ethnic group.

12- I feel good about my cultural or ethnic background.

13- My ethnicity is

(1) Asian or Asian American, including Chinese, Japanese, and others

(2) Black or African American

(3) Hispanic or Latino, including Mexican American, Central American, and others

(4) White, Caucasian, Anglo, European American; not Hispanic

(5) American Indian/Native American

(6) Mixed; Parents are from two different groups

(7) Other (write in): _____

14- My father's ethnicity is (use numbers above)

15- My mother's ethnicity is (use numbers above)

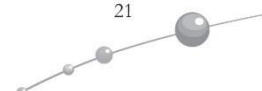
PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK – OBČANSKÁ KOMPETENCE

Přílohy

Příloha č. 1 – Relativní četnosti odpovědí žáků základního vzdělávání na otázky týkající se sociální gramotnosti, školního klimatu a komunikace v rodině

Základní vzdělávání – relativní četnosti	a) Rozhodně ano	b) Spíše ano	c) Spíše ne	d) Rozhodně ne	Nevy- plněno
SOCIÁLNÍ GRAMOTNOST					
Osobní odpovědnost					
<i>Osobní odpovědné chování – morální</i>					
Když něco pokazím, snažím se to napravit	56,4 %	38,2 %	4,7 %	0,5 %	0,2 %
Snažím se dělat věci nejlépe, jak dovedu	53,4 %	39,7 %	4,7 %	1,0 %	1,2 %
Když se mi nepovede splnit úkol dobře, snažím se být příště lepší	51,1 %	40,0 %	7,4 %	1,0 %	0,5 %
<i>Osobní odpovědné chování – konvenční</i>					
Je pro mě důležité dodržovat pravidla, dokonce i když se nikdo neřídí	16,3 %	46,7 %	29,5 %	7,0 %	0,5 %
Necítím se příjemně, když někdo v mém okolí porušuje pravidla	14,1 %	36,6 %	36,9 %	11,8 %	0,7 %
Občanská odpovědnost					
<i>Zájem o druhé</i>					
Snažím se pomoci lidem, kteří pomoci potřebují	36,0 %	55,1 %	6,8 %	1,0 %	1,0 %
Snažím se chovat k druhým laskavě	36,6 %	56,9 %	4,5 %	1,4 %	0,7 %
Omluvím se, když někoho urazím	46,7 %	39,9 %	10,5 %	2,4 %	0,5 %
Když vidím někoho, kdo si neví rady, chci pomoci	34,0 %	57,7 %	6,0 %	1,2 %	1,2 %
<i>Úcta ke skupinové práci</i>					
Při skupinové práci se naučím více než při samostatné práci	31,1 %	40,0 %	22,1 %	6,0 %	0,7 %
Rád spolupracuji na skupinových úkolech (projektech)	48,1 %	34,3 %	12,7 %	4,2 %	0,8 %
Některé úkoly se lépe řeší ve skupině	63,8 %	30,2 %	3,9 %	1,5 %	0,6 %
<i>Zájem o komunitu</i>					
S ostatními věnuji čas ke zlepšení kolektivu a prostředí	14,1 %	47,4 %	32,9 %	5,0 %	0,7 %
Dělám to, co pomáhá lidem v mém okolí	15,5 %	66,7 %	15,6 %	1,7 %	0,6 %
Věřím, že ve svém okolí mohu něco změnit	20,3 %	48,3 %	26,5 %	4,4 %	0,5 %
Znám ve svém okolí lidi, kteří by potřebovali pomoc	25,8 %	39,0 %	30,7 %	3,7 %	0,8 %
Vím o věcech ve svém okolí, které by se daly změnit k lepšímu	28,3 %	51,7 %	16,8 %	2,3 %	0,9 %
<i>Ohleduplnost k životnímu prostředí</i>					
Snažím se, abychom se doma chovali šetrně k životnímu prostředí (např. třídíme odpad, neplýtváme vodou apod.)	34,6 %	40,4 %	19,6 %	4,8 %	0,6 %

Základní vzdělávání – relativní četnosti					
	a) Rozhodně ano	b) Spíše ano	c) Spíše ne	d) Rozhodně ne	Nevypl- něno
Snažím se pomoci ke zlepšení životního prostředí	17,2 %	45,0 %	31,5 %	5,4 %	0,9 %
Zajímám se o to, jak můžu pomoci životnímu prostředí	16,1 %	43,3 %	35,8 %	4,4 %	0,5 %
Jestli mě někdo osloví ke spolupráci na aktivitě, která pomáhá životnímu prostředí, rád se přidám	22,1 %	52,9 %	21,3 %	3,1 %	0,5 %
Schopnost vést					
Pokud vím, co je potřeba udělat, dokážu dobře naplánovat, jak na to	20,4 %	59,9 %	17,1 %	1,7 %	0,9 %
Když vidím něco, co by bylo třeba udělat, snažím se přimět své kamarády, abychom na tom pracovali společně	22,8 %	56,5 %	17,1 %	2,7 %	0,9 %
Jsem docela dobrý v organizování týmu při skupinové práci	16,3 %	49,3 %	28,7 %	5,1 %	0,7 %
Pokud mám vést skupinu, snažím se, aby se každý cítil důležitý	37,8 %	43,3 %	14,2 %	4,0 %	0,7 %
Když vidím, že je něco v nepořádku, snažím se to změnit	17,0 %	59,4 %	20,2 %	2,8 %	0,7 %
Dovednosti občanského smýšlení					
Jsem schopný odůvodnit své názory	31,9 %	54,9 %	11,2 %	1,2 %	0,8 %
Když se rozhoduji, snažím se být otevřený k novým nápadům	25,4 %	60,6 %	12,8 %	0,7 %	0,6 %
Jsem ochoten změnit svůj názor na základě dobrých argumentů	9,7 %	51,4 %	30,1 %	7,4 %	1,4 %
Důležité informace si ověřuji z více zdrojů (zeptám se druhých, najdu na internetu, v novinách)	31,3 %	53,7 %	12,7 %	1,8 %	0,5 %
Když něco tvrdím, snažím se pro to mít dobré argumenty	38,6 %	51,9 %	7,6 %	1,3 %	0,6 %
Často si kladu otázku, jestli některé situace nemají i jiné vysvětlení	15,5 %	57,1 %	23,5 %	3,2 %	0,7 %
Dovednosti občanské spoluúčasti					
Uvažovat perspektivně					
Než něco řeknu, snažím se přemýšlet, jak to druhý bude vnímat	19,4 %	49,0 %	25,8 %	5,0 %	0,8 %
Než odpovím, ujistím se, že druhému rozumím správně	21,3 %	56,7 %	19,1 %	2,5 %	0,2 %
Když někomu naslouchám, snažím se pochopit, co prožívá	49,8 %	42,7 %	5,8 %	1,5 %	0,2 %
Když vidím, že mi druhý nerozuměl, snažím se mu to říct jinak	50,1 %	43,0 %	4,7 %	1,5 %	0,7 %
Komunikační dovednosti					
Promyslím si, co řeknu	29,0 %	51,3 %	16,7 %	2,4 %	0,6 %
Abych se ujistil, že rozumím správně, snažím se shrnout, co druhá osoba řekla	17,4 %	64,0 %	16,1 %	2,2 %	0,2 %
Snažím se vnímat i řeč těla (gesta, mimiku, postoj), abych lépe pochopil, co chce druhý sdělit	33,6 %	52,7 %	10,0 %	2,5 %	1,2 %
Dovednost členství ve skupinách					
Dokážu se zapojit do skupinové hry a respektovat její pravidla	54,9 %	38,1 %	4,8 %	1,2 %	1,0 %



Základní vzdělávání – relativní četnosti					
	a) Rozhodně ano	b) Spíše ano	c) Spíše ne	d) Rozhodně ne	Nevypl- něno
Cítím se odpovědný za celkový výsledek skupinové práce	17,3 %	48,2 %	27,2 %	6,7 %	0,6 %
Nedělá mi obvykle potíže dělat ve skupině úkol, který mi byl přidělen	28,7 %	38,6 %	20,1 %	11,6 %	0,9 %
Umím se přizpůsobit, i když mám jiný názor, než zbytek skupiny	24,7 %	57,6 %	13,3 %	3,3 %	1,2 %
Schopnosti řešení konfliktů					
Pokud se mí přátelé hádají, snažím se je přimět, aby si o tom v klidu promluvili a přestali se hádat	33,9 %	40,0 %	18,8 %	6,8 %	0,5 %
Když je na mě někdo naštvaný, snažím se porozumět proč	49,7 %	38,6 %	8,5 %	2,7 %	0,5 %
Vím, jak se vyhnout střetnutí, když je to potřeba	20,8 %	61,2 %	14,6 %	2,3 %	1,0 %
Školní klima					
Otevřené prostředí v hodinách					
V hodinách často společně diskutujeme	23,4 %	52,5 %	20,5 %	3,2 %	0,3 %
Učitelé nás povzbuzují, abychom vyjádřili své názory	34,5 %	50,4 %	12,8 %	1,8 %	0,5 %
V hodinách často spolupracuji s ostatními žáky na skupinových úkolech	28,4 %	49,4 %	18,8 %	2,5 %	0,9 %
Během vyučování ve třídě panuje zpravidla otevřená, přátelská atmosféra	27,5 %	51,9 %	16,0 %	3,5 %	1,2 %
Pokud mě ve vyučování něco zajímá, klidně se na to zeptám učitele	51,8 %	34,1 %	11,0 %	2,8 %	0,3 %
Nebojím se říct, pokud během hodiny s učitelem v něčem nesouhlasím	30,9 %	34,4 %	26,1 %	8,1 %	0,6 %
Zapojování do rozhodování					
Naše třída má vlastní pravidla, která jsme si společně s učitelem stanovili	27,6 %	36,0 %	24,9 %	10,7 %	0,8 %
Na naší škole funguje žákovský parlament, do kterého jsou voleni zástupci jednotlivých tříd	59,7 %	16,8 %	8,8 %	14,0 %	0,7 %
Můžeme se zapojit do vydávání školního časopisu (nebo vytváření školních webových stránek, vysílání žákovského rádia či televize)	32,3 %	32,1 %	21,0 %	13,6 %	1,0 %
Žáci se mohou zapojit do rozhodování o chodu školy	10,3 %	33,6 %	35,8 %	19,3 %	1,2 %
Pokud žáci s něčím nesouhlasí, jsou učitelé ochotni je vyslechnout a diskutovat o možných změnách	33,9 %	46,9 %	14,8 %	3,0 %	1,4 %
Mohu se zapojit do diskuzí o školních problémech	18,7 %	39,7 %	31,0 %	9,9 %	0,7 %
Atmosféra					
Většina učitelů se mnou jedná spravedlivě	34,5 %	50,5 %	9,5 %	4,7 %	0,8 %
Naše třída je dobrý kolektiv	41,9 %	36,9 %	14,5 %	6,6 %	0,1 %
Ve škole se cítím jako outsider [kódováno převráceně]	3,5 %	12,7 %	36,8 %	44,6 %	2,4 %

