

# **Hodnotová a interpersonální orientace středoškoláků na Břeclavsku ve vztahu ke kulturní identitě**

Bc. Veronika Palkovičová

---

Diplomová práce  
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Veronika Palkovičová  
Osobní číslo: H150008  
Studijní program: N7501 Pedagogika  
Studijní obor: Sociální pedagogika  
Forma studia: prezenční

Téma práce: Hodnotová a interpersonální orientace středoškoláků na  
Břeclavsku ve vztahu ke kulturní identitě

### Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti adolescence, hodnotové orientace a životního postoje současných adolescentů.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

CAKIRPALOGLU, Panajotis. Psychologie hodnot. Olomouc: Votobia, 2004. ISBN 80-7220-195-6.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

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

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

PRUDKÝ, Libor. Studie o hodnotách. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. listopadu 2016

Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 14. listopadu 2016

  
doc. Ing. 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<sup>1)</sup>;
- 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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 20.2.2017

Polláček Lukáš

<sup>1)</sup> 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 nevydávajíc 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 hodinou obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo napí-li tak určeno, v místě pracovního výkonu školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může za zveřejnění práce počítat na své náklady výstavy, opaty nebo rozmnoženiny.*

(3) *Plácí, že odevzdaná 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. 5:*

(3) *Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školství či vzdělávací zařízení, veřejně přístupná knihovna nebo nepříjímající 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 školství či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce přibližuje problematiku hodnotové a interpersonální orientace žáků středních škol v okresním městě Břeclav. Teoretická část práce přináší poznatky z vývojového období adolescenta a vymezení jeho identity. Dále práce pojednává o pojmu identita, spojení kultury a kulturní identity, s čímž jsou spojené hodnotové preference a interpersonální orientace. Část praktická je zaměřena na výzkumné šetření standardizovanými dotazníky HO-PO-MO a SIPO. Za jejich pomoci zjišťujeme postoje, motivace, hodnotové orientace a interpersonální tendence adolescentovy osobnosti.

Klíčová slova:

Adolescent, hodnotová orientace, interpersonální tendence, střední škola, vzdělávání

## **ABSTRACT**

The diploma thesis brings insight to the issue of values and interpersonal orientation of secondary school students in the district town Břeclav. The theoretical part of the thesis provides insights of adolescent developmental period and the definition of its identity. Furthermore, the thesis deals with the concept of identity and connection of culture and cultural identity in conjunction with the value preferences and interpersonal orientation. The practical part is focused on research using standardized questionnaires HO-PO-MO and SIPO. Through these questionnaires we find attitudes, motivation, values and interpersonal tendencies of adolescent's personality.

Keywords:

Adolescent, education, interpersonal tendencies, secondary school, value orientation

Děkuji paní PhDr. Heleně Skarupské, PhD. za odborné vedení, cenné připomínky, rady a zejména za trpělivost, jež mi poskytla během psaní této práce.

Rovněž děkuji vedení škol GBV, OA a SSOŠ s. r. o., Břeclav za umožnění provedení výzkumu, jejích žákům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a učitelům za trpělivost.

Velký dík patří mamince, příteli a přátelům za jejich podporu a pomoc v dobách psaní.

Motto:

*„Otevřete se změnám, ale neztrácejte své hodnoty“*

Dalajláma

Čestné prohlášení:

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

Bc. Veronika Palkovičová

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 ADOLESCENCE</b> .....	<b>13</b>
1.1 TĚLESNÝ A SEXUÁLNÍ VÝVOJ.....	15
1.2 KOGNITIVNÍ, EMOCIONÁLNÍ A MORÁLNÍ VÝVOJ .....	17
1.2.1 Předkonvenční morálka .....	18
1.2.2 Konvenční morálka .....	18
1.2.3 Postkonvenční morálka .....	19
1.3 SEBEPOJETÍ A SOCIALIZACE DOSPÍVAJÍCÍHO.....	19
1.4 ADOLESCENT A UTVÁŘENÍ JEHO IDENTITY .....	21
1.5 KRIZE ADOLESCENTOVY IDENTITY .....	23
<b>2 IDENTITA</b> .....	<b>25</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU KULTURA A JEJÍ VÝZNAM PRO LIDSTVO.....	27
2.2 FORMOVÁNÍ OSOBNOSTI VE VZTAHU KE KULTURNÍ IDENTITĚ .....	28
<b>3 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU HODNOTA</b> .....	<b>31</b>
3.1 HODNOTOVÁ ORIENTACE.....	32
3.2 UCHOPENÍ HODNOT V RÁMCOVÝCH VZDĚLÁVACÍCH PROGRAMECH.....	34
3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia .....	34
3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Obchodní akademie.....	35
3.2.3 Rámcový vzdělávací program pro obor Zdravotnický asistent .....	36
3.3 MOTIVACE A POSTOJE.....	36
3.4 INTERPERSONÁLNÍ ORIENTACE .....	38
3.5 ZKOUMÁNÍ INTERPERSONÁLNÍCH ORIENTACÍ OSOBNOSTI .....	39
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>41</b>
<b>4 METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>42</b>
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU.....	42
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	43
4.3 CÍLE VÝZKUMU .....	44
4.4 VÝZKUMNÉ POJETÍ .....	45
4.5 ZÁKLADNÍ SOUBOR A VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	45
4.6 TECHNIKA VÝZKUMU .....	47
4.6.1 Charakteristika výzkumného nástroje .....	48
4.7 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	49
<b>5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>51</b>



5.1	INFORMATIVNÍ POLOŽKY .....	51
5.2	HODNOTOVÉ ORIENTACE .....	53
5.3	MOTIVAČNÍ PROSTŘEDKY .....	57
5.4	POSTOJE K HODNOTÁM .....	62
5.5	INTERPERSONÁLNÍ ORIENTACE OSOBNOSTI .....	68
<b>6</b>	<b>INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>74</b>
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ.....</b>	<b>78</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>79</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>86</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>87</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>89</b>

## ÚVOD

Hodnoty jedince se proměňují tak, jako se proměňuje celý svět. Každá následující generace má svá specifika, na nichž staví své hodnoty, které podvědomě určují jejich směr bytí a žití. Každý z nás během života dozrává v určitou osobnost, kterou podmiňují jak vnější, tak i vnitřní vlivy. Jak uvádí Vágnerová (2005) proces zrání je předurčen genetickým programem s danou posloupností určitých změn, jež lze považovat i za stav připravenosti k dalšímu rozvoji. Zrání má zároveň vliv na formování žebříčku hodnot jedince a celkových hodnotových orientací. Každý člověk se během dospívání rozvíjí a realizuje k obrazu svému i obrazu prezentovaného okolí tak, aby byl schopen si uvědomit, co od společnosti očekává a co naopak může společnosti sám nabídnout. Zároveň si během procesu ujasňuje své kvality. Výše zmíněné hodnotové orientace a interpersonální tendence jsou zkoumány v provedeném dotazníkovém šetření.

V teoretické částij jsou shrnuty poznatky o adolescenci a vývoji jedince právě v tomto období života. Je vyzdvihována důležitost jednotlivých změn, které přichází a s nimiž se mladý dospívající musí vyrovnat. Hledáním sebe sama a své identity se mnohdy dostává do konfliktu s okolím, rodiči a také vrstevníky, na které však zároveň spoléhá. Dále jsou vymezeny základní hodnoty, ke kterým se jedinec obrací a dle nichž se řídí. Význam hodnot je znatelný také v rovině interpersonálních orientací a vztahů. Jedinec si způsobem sobě vlastním vymezuje pro něj perspektivní a prioritní vztahy. V dnešním rychlém světě, kdy se mantinely morálních zásad, hodnot a postojů mohou rozostřit do mlhavých křivek je pro mladého člověka důležité si ujasnit, jaké hodnoty jsou pro něj důležité a které jsou jen povrchní, a tedy není potřeba je tolik řešit. Dnešní středoškolský student si klade jednu z pro něj nejdůležitějších otázek – co budu dělat dál ve svém životě, na jakou školu půjdu a jaké bude mít mé vzdělání v budoucnu pro mě a pro společnost hodnotu. Hledá hodnotu sebe sama, dospívá do určitého sebepojetí a pochopení svých potřeb a postojů při formování svého hodnotového žebříčku. K tomuto pak směřuje právě empirická část předkládané práce.

Empirická část je věnována výzkumnému šetření, které se zároveň opírá o propojení teorie s praxí. K dotazníkovému šetření byli vybráni žáci tří středních škol ve městě Břeclav. Cílem výzkumného šetření je zjistit hodnotovou orientaci a preferované tendence v interpersonálních hodnotách na Břeclavsku. Břeclavsko bylo vybráno záměrně z důvodů,

že se jedná o specifickou oblast trojzemí. Břeclav leží na hranicích České republiky, Slovenské republiky a Rakouské republiky. Kulturně se zde setkáváme s vlivy moravskými, záhoráckými a dolnorakouskými. Jedná se tedy o kulturně velmi diferencované prostředí. V tomto koutu naší země nebylo provedeno výzkumné šetření typově blízké našemu, a proto spatřujeme jako výhodu i nedostatečné zmapování problematik v daném okolí. Navíc jsme díky rešerším zjistili, že podobný výzkum v oblasti hodnot u středoškoláků v této lokalitě nedělal.

Výzkum je tedy zaměřen na zjišťování hodnotové orientace a interpersonálních tendencí u středoškoláků. Jako další cíl této práce je zmapování aktuálně preferovaných hodnot u mládeže studující střední školu. Záměrně byly vybrány tři střední školy rozdílného zaměření, z důvodu toho, že nás zajímají rozdíly v hodnotových orientacích a interpersonálních tendencí nejen v závislosti na pohlaví žáka, ale především v závislosti na typu školy, kterou žáci navštěvují. Dalším cílem dotazníkového šetření je zjistit, jaké tendence projevují adolescenti vůči svému okolí a naopak, co od svého okolí nejvíce očekávají. Ke zmapování hodnotové orientace a interpersonálních tendencí byly použity dva standardizované dotazníky, HO-PO-MO a SIPO. Naše výzkumné šetření se stalo také součástí výstupů specifického vysokoškolského výzkumu v rámci Interní grantové agentury IGA/FHS/2015/006.

Závěr celé práce je vypracován z poznatků získaných analýzou vybraných knih a dokumentů v kombinaci s výsledky provedeného výzkumu. Spolu s interpretací dat v porovnání s literaturou jsou uvedena řešení pro praxi. Naší snahou je nastínit možnosti, jak adolescentům pomoci v budoucí orientaci jejich života a v realizaci sebe sama na cestě životem.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ADOLESCENCE

*Etapa dětství je za námi, vstříc k dospělosti.*

Adolescence, tedy dospívání, je přechodným obdobím mezi dětstvím a dospělostí. Z hlediska vývoje člověka je tato životní fáze jedna z nejdůležitějších v jedincově životě. V této kapitole nastíníme problematiku dospívání, kdy adolescent hledá především sám sebe. Jeho snahou je najít si místo ve společnosti i ve světě, kam chce patřit. Jelikož toto období je rozcestníkem dospívajícího, nastává fáze přijímání určité identity, s níž se ztotožňuje a souhlasí, a zároveň si vymezuje vlastní hodnoty, které inklinují k jeho interpersonálním orientacím. K dosažení cíle práce je nutné tedy vymezit zásadní pojmy vztahující se k tomuto tématu. Je důležité uvědomit si jednotlivé fáze dospívání, jelikož v každém úseku nastávají určité změny formující dále jedincovu osobnost.

S ohledem na dynamičnost proměn dnešního světa je také pozorovatelný fenomén rychlého přechodu od dětství k dospělosti. Ten nám vymezuje Vágnerová (2005, s. 321), jako *dobu, kterou je třeba co nejrychleji zvládnout a vyrovnat se dospělým, přinejmenším v některých oblastech. Adolescenti mají tendenci zbavit se co nejdříve dětských atributů a jednoznačné sociální podřízenosti. Usilují o co nejranější získání větších práv a svobody rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost dospělosti přijímají jen velmi neochotně.* Je tedy patrná uspěchanost mládeže dosáhnout co nejrychleji dospělosti, avšak nejlépe bez dalších povinností k tomu patřících.

Termín adolescence je odvozen z latinského *adolescere*, což nese význam dorůstání, dospívání, či mohutnění. Časově toto období může být právě vymezeno druhým desetiletím jedincova života. Kohoutek (2000, s. 151) vymezuje toto období jako *dospívání, v užším slova smyslu od konce puberty do dospělosti – od 15 do 21 roků, v širším slova smyslu včetně puberty do dospělosti – od 10 do 21 roků.* Do stejného časového úseku života jedince zasadil adolescenci také Aristoteles, jenž vycházel ze sedmiletých cyklů. Adolescence tak podle něj odpovídala období mezi 14. a 21. rokem. V tehdejší době, tj. 4. stol. př. n. l., bylo dospívání chápáno jako svébytný čas života, ve které je jedincem formován charakter, myšlení a rozum a dokončen tělesný a pohlavní vývoj (Macek, 2003).

Specifikace našeho realizovaného výzkumu klade důraz na toto období, jelikož dospívání je považováno za jednu z nejcitlivějších fází života jedince a formování jeho osobnosti.

Značně je odlišeno od předchozího dětství a pokládáno za most vedoucí k dospělosti. Z hlediska ontogeneze nastává adolescence po dosažení reprodukční zralosti, stejně tak se fyzický a psychický vývoj blíží ke svému dokončení. I přes nevyzrálou sociální a mravní sféru se intenzivně rozvíjí emocionální stránka a také sexuální život jedince. Postupně se uvolňují vazby s rodiči a mládež preferuje spíše trávení času se svými vrstevníky (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). S ohledem na Eriksona je právě vývoj v této fázi života velice bouřlivý. Probíhá krize identity, konfuze rolí a přijímání své životní filozofie, hledání cílů, zájmu a také tvoření vlastních hodnot. Prudké změny nastiňuje také Carr-Gregg (2012), podle kterého je dospívání plné převratů, neukázněnosti a protestů.

Dospívání jako proces je rozdělen do několika etap, který nám Macek (2003) dělí na tři fáze.

První je **časná fáze**, která je primárně dominancí pubertálních změn, jež jsou datovány do období deseti až třinácti let věku. Je to pomyslná brána otevírající průchod z dětství do adolescence, posléze pak dospělosti. Typickým projevem je zvýšení zájmu o vrstevníky opačného pohlaví.

Druhou fází je **střední adolescence**, v rozmezí čtrnácti až šestnácti let. Období, kdy jedinec ukončuje základní školu a přechází na další studium. Zde spatřujeme význačnou snahu lišit se nejen stylem oblékání, ale celkově životním stylem, potřebou patřit k určité skupině lidí, ale zároveň nesplývat s davem (kultura mládeže). Z psychologického hlediska pak toto období je časem hledání vlastní identity a utváření si autentičnosti.

Závěrečnou fází směřující již k dospělosti je **pozdní adolescence** v období od sedmnáctého do dvacátého roku, což je však velmi orientační ohraničení, jelikož dle mnohých autorů se konečná hranice posunuje do pozdějších let. Adolescent se zamýšlí nad svým životem a osobní perspektivou. Nastává období, kdy se jedinec rozhoduje o budoucím životě, jestli pokračovat v dalším vzdělávání se na vysoké škole, či hledat zaměstnání. Toto je pak odrazem i v osamostatňování se a „postavení na vlastní nohy“, odstěhování se od rodičů a zakládání rodiny, byť se tento trend v dnešním světě stále oddaluje. Celkově jsou posilovány sociální aspekty identity, utváření si společnosti kolem sebe (Macek, 2003).

Na rozdíl od výše uvedeného dělení adolescenčních fází dle Macka, Vágnerová (2005) účelně člení období dospívání pouze na dvě fáze, ranou a pozdní adolescenci. V rané adolescenci lokalizované do časového období jedenáctého až patnáctého roku života staví Vágnerová do popředí důležitosti zejména změnu zevnějšku, která podněcuje změnu sebe-

pojetí v závislosti na reakcích okolí. Zdůrazňována je také změna myšlení dospívajících k abstrakci, a to i v reálně neexistujících rovinách. V pozdní adolescenci, počínající od patnáctého roku do dvacátého je dle autorky počátek vymezen pohlavním dozráním a prvním sexuálním stykem. Smyslem této fáze je pak poskytnutí času a možnosti jedinci porozumět sám sobě a najít sám sebe (Vágnerová, 2005).

Pro naši práci, s ohledem na zaměření výzkumného šetření, je prioritní fáze pozdní adolescence, která byla uvedenými autory shodně definována.

Během vývoje jedince v období dosahování dospělosti jsou zaznamenány fyziologické, emocionální, sociální změny a především pak nalezení smysluplnosti života a identity. Hledání sebe sama a určité identity je úkolem právě dospívání, kterou si však rozebereme později.

Nyní jsme vymezili časové rozmezí adolescence a dále se budeme věnovat právě jedinečným změnám v jednotlivých složkách jedince. Každý jedinec si tímto obdobím vývoje života prochází, i přes různé definice psychologického, či sociálního rázu, individuálně. Dozrávání jedince je momentálně také závislé na vrstevnické skupině, která jej ovlivňuje a klade na něj nároky v začlenění se, nalezení svého postavení a statusu.

## 1.1 Tělesný a sexuální vývoj

Změnynastávající v adolescenci, které jsou pro okolí viditelné, jsou především ty tělesné. Významně jsou signalizovány, a proto také intenzivně prožívány. Tělo a zevnějšek jsou pro dospívajícího jednou z nejdůležitějších složek jeho osoby.

Větší zátěž pro přijetí nastávajících změn je kladena na dívky. Ženské tělo má specifický vývoj během dospívání. Základem je dozráním pohlavních žláz, které u dívek spouští menstruaci a u chlapců pak poluce. Následný vliv, na tvar těla u dívek, má zejména sekrece pohlavních hormonů. Za jejich dopomoci je do určitých míst těla, jako jsou hýždě, boky, stehna a především pak prsa, ukládán tuk, což má za následek tzv. zakulacení. U chlapců pak viditelně zasahuje testosteron, který napomáhá tvorbě vousů a svalů tvarující jejich postavu (Jedlička, 2017).

Fyzická krása je důležitou součástí sebepojetí(Peterková, ©2008). Za významnou složku považuje fyzickou atraktivitu také Lerner (1985, in Macek, s. 29, 2003), který ji řadí do prvního ze tří způsobů adolescentova vlastního vývoje, kde uvádí, že *fyzicky atraktivní*

*adolescenti obojího pohlaví a brzy fyzicky vyspělí chlapci vytvářejí obvykle mnohem pozitivnější stereotyp než neatraktivní adolescenti, pozdě dospívající adolescenti.* Zároveň dále uvádí skutečnost, kdy neatraktivní adolescenti, zde vymezeno jakožto opožděné dospívání chlapců a naopak brzká fyzická dospělost dívek, jsou často vrstevníky a dospělými hodnoceni negativně.

Pro adolescenci je typická zaměřenost nad vlastním tělem. Dospívající si uvědomují, že vzhled těla není přesně dán, ale mohou s ním dál pracovat. Tento fakt je znatelný spíše u dívek, které řeší svůj vzhled mnohdy až radikálním způsobem. Avšak pochybnosti jsou přítomné i u těch nejatraktivnějších dospívajících. Vliv vrstevníků se odráží také na úpravě zevnějšku, který lze přizpůsobit skupinovým požadavkům (Vágnerová, 2005). Stejně tak autorka upozorňuje na různorodé vnímání tělesné odlišnosti. Důležitost zevnějšku, přecházející až k narcismu nám vymezuje také Jedlička (2017). *Dospívající se velmi často zabývají svým fyzickým zjevem a dlouhé chvíle jsou schopni trávit tím, že změny bedlivě zkoumají v zrcadlech. Rovněž se rádi ubezpečují, že vše je na jejich zevnějšku, jak má být, letmou kontrolou v lesknoucích se plochách výkladních skříní a na různém jiném dostupném reflexním pozadí.* (Jedlička, 2017, s. 170) Právě tento sebezáměr přirovnává k bájnému Narkissosovi, věčně shlížejícímu k hladině vody, kontrolující svoji krásu, která je pro dospívající důležitá pro udržení si své nepostradatelnosti.

Dospívající prožívá zklamání a úzkost při vědomí neodpovídajícího zevnějšku v rámci předepsaných norem. Dochází tak ke snížení sebevědomí a zvýšení sebekritičnosti. Zvláště u dívek se pak snadno projeví např. poruchy příjmu potravy. Celkové pocity a prožívání, nejen s ohledem na tělesnou konstrukci, bude rozebráno v samostatné kapitole.

Změny signalizující dospělost jsou více viditelné u dívek, nežli u chlapců. *Změny adolescenta mužského pohlaví se jeví zpravidla jen jako růst do výšky a zesílení tělesné konstituce (kvantita), kdežto u dívek jsou změny chápány jako zrání (kvalita) znamenající plodit děti* (Vašutová, Panáček a kol., 2013, s. 17).

V rámci naší práce je pro nás stěžejní pozdní adolescence, nazvána také vrcholná, datována do období 15. /16. – 18. roku života, jak uvádí Pondělíčková (1990), která vymezila první vztahové a sexuální kontakty.

Adolescentův zájem se obrací k milostným praktikám, zvědavě začínají prohlubovat své vědomosti o nové techniky a polohy při styku. Toto téma se mnohdy stává ústředním téma-



tem v diskuzi mezi vrstevníky stejného pohlaví. Pondělíčková (1990) zde také zdůrazňuje význam komunikace směřované na toto téma mezi dítětem a rodičem. Mnohdy může nastat komunikační problém, jelikož ne každý rodič je otevřen tomuto tématu, anebo dospívající nemá vybudovanou dostatečnou důvěru k rodiči, aby se světil.

Nastává tedy otázka, zda je jedinec natolik schopný získanými informacemi vypořádat sám, či nikoli. Rozvoj myšlení a následná adolescentova aplikace do běžného života, včetně ustálení emočních pochodů a vyrovnaností v oblasti morálního vývoje je vymezeno v následující kapitole.

## 1.2 Kognitivní, emocionální a morální vývoj

Samotný vývoj kognitivních procesů je projevován již v rané fázi adolescence (Macek, 2003). Jde tak o další způsob, kterým se adolescence vyznačuje. Vrchol kognitivního vývoje přisuzovali psychologové 20. století právě adolescenci, období šestnácti let, novější studie pak tento jev prokázaly na průběh celým dospíváním (Langmeier, Krejčířová, 2006). Kompletní proměny způsobu myšlení a zvyšující se kvalitu myšlenkových operací popsal Piaget a období nazval jako stadium formálních logických operací (Vágnerová, 2005). Od předešlého dětství se adolescent sžívá s reálným světem a děním. *Pro dospívající je typická potřeba přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být. Realita je pro ně pouze jednou variantou z množiny možných. Dospívající je schopen uvažovat hypoteticky, o různých možnostech, i o těch, které reálně neexistují nebo jsou dokonce málo pravděpodobné.* (Vágnerová, 2005, s. 332) Zároveň je jedincem osvojováno také abstraktní myšlení.

Vlastní jedincovo zprostředkování si vnějšího světa. Jedinečnost zpracování kognitivních a emocionálních podnětů zvnějška zanechává otisk v osobnosti jedince a může mít vliv na další působnost v sociální sféře (Lerner, 1985, in Macek, 2003).

Změny v oblasti citového prožívání odůvodňuje Vágnerová (2005) hormonální proměnou. Toto je demonstrováno emoční nestabilitou až labilitou, dochází k emočnímu zmatku a jedinec má tendence reagovat až přehnaně, přecitlivěle. Tak, jako vede vývoj jedince k dospělosti, i tato fáze je proměnlivá a jsou možné náhlé zvraty v různých fázích dospívání. Proto, každá jedna situace je vnímána individuálně a zároveň i jinak, než v minulých interakcích.

Stále častěji je nevhodné morální chování mládeže odsuzováno pedagogy, kteří se odvolávají na neporozumění dnešní mladé generaci (Preissová Krejčí, Čadová, 2006). Postoj dospívajících k morálním normám je hodnocen však kladně oproti jejich postoji ke společenským konvencím. Vágnerová (2005) rozlišuje tyto postoje, kdy jsou konvence adolescenty odmítány, oproti normám, které se snaží pochopit a dodržet alespoň v rámci svého postoje a jednání. Základní vymezení vývoje morálního uvažování uvedl Lawrence Kohlberg (Kroger, 2004), který nepovažuje věk za přesného ukazatele uvažování v průběhu vývoje jedince. Tuto myšlenku vztahuje přesněji na období mezi dospíváním a dospělostí. Jelikož koncept Kohlbergova morálního myšlení souvisí s vývojem identity, uvedeme si zde tři hlavní fáze vývoje.

### 1.2.1 Předkonvenční morálka

I přes zasazení morálního vývoje do období dospívání, je tato fáze přiřazována spíše dětem do věku asi 10 let. Je rozlišováno mezi dobrým a špatným, správným a nesprávným ve prospěch sebe samého. Není zcela vyvinut smysl pro morálku, chování se pouze zpevňuje (Kroger, 2004). Každá z fází se ještě dělí na další dvě období.

Prvním je heteronomní morálka - *orientace na trest*, kdy dítě plně vnímá vlastní sebezájem. Každá potrestaná činnost zanechává v dítěti zkušenost v příchodu trestu, a proto se jí vyhýbá.

Druhé období, individualismus - *orientace na odměnu*, znamená pro jedince jednání v osobním zájmu, a tedy s otázkou „co z toho mám já?“ Dítě používá rafinovanost v myšlení a nachází cit pro spravedlnost v podobě rovnostářského fanatismu (Kroger, 2004).

### 1.2.2 Konvenční morálka

V období školního věku je řazena druhá fáze morálního vývoje, avšak opět je nutné zdůraznit, že sám Kohlberg nerozlišoval specifika jednotných období vývoje. S daným chováním se tak můžeme setkat i v případě adolescence či dospělosti. V této fázi je zachováno jedincovo jednání ve prospěch sebe, bez ohledu na důsledky jeho chování. Pro vlastní potřebu je projevena potřeba podpory a sociální sounáležitosti (Kroger, 2004).

*Vzájemné mezilidské očekávání, vztahu a mezilidské působení*, jak determinuje Kroger (2004, s. 96), se řadí do třetího vývojového stupně. Jednoduše jej lze nazvat morálka. Jedinci, zvláště v adolescentním věku, přisuzují velkou morální váhu názoru ostatních. Zároveň projevují snahu být dobrým člověkem podle společenských norem.

V rámci čtvrtého stupně, který lze nazvat *sociální souhrou*, je patrný zájem jedince o čestné plnění povinností. Souhlas s pravidly a zákony u většiny jedinců přetrvává. Individuálně však mohou být porušena daná pravidla, kdy nastane rozpor s konkrétní normou (Kroger, 2004).

### 1.2.3 Postkonvenční morálka

V konečné třetí vývojové fázi morálky je jedinec schopen jednoznačně vymezit významy a zvyky ve zvolené sociální skupině. Morálka se stává interiorizovanou, přijatou za vlastní. Její uchopení je pak na samotném jedinci. K tomuto ideálu, podle Kohlberga, dospěje jen nepatrný zlomek jedinců.

V pátém stupni, označeným jako *sociální smlouva a práva jedince*, je projevena vědomost o skupinových hodnotách, byť normy mohou být eventuálně nestálé. Je projevena touha o zachování pravidel komunity i s případnou kritikou ostatních členů komunity.

Závěrečnou fází morálního vývoje s označením *univerzální etické principy* je stav uvědomění jedince o dodržování svobodně volených obecných principů (Kroger, 2004). Každý sám za sebe jedná podle vlastních etických principů, jako mohou být lidská důstojnost, rovnost a spravedlnost. Kohlberg však předpokládal, že k tomuto stupni dospěje pouze 15% dospělých.

## 1.3 Sebepojetí a socializace dospívajícího

Třetím, neméně důležitým aspektem adolescentova vývoje, je aktivní jednání ve vlastním vývoji. Na rozdíl od počátku adolescence, v jejím postupném formování se dostává sebepojetí na vyšší úroveň. Sebepojetí a identita jsou procesy sobě velmi blízké, nicméně sebepojetí má celoživotní, kognitivní a hodnotící průběh.

Tento proces se vyvíjí takřka po celý život, zejména pak od doby, kdy dítě začne odlišovat sebe od ostatních a vnímá vjemy jako Jáství. Vědomí tělesného a psychické jedinečnosti přináší užívání zájmena Já. Toto je pak celoživotně zásadní a takřka neměnnou charakteris-

tikou jedince (Gillernová a kol., 2000). Zároveň dospívající správně využívá abstraktního myšlení spolu se získanou sociální praxí, do které aplikuje své chování a prožitky (Bernstein, 1980, cit. podle Macek, 2003).

Sebepojetí není velmi rozdílné v závislosti na pohlaví adolescenta. Důležité aspekty nám vymezuje Vašutová (2013), jakožto:

- *Charakteristiky výkonové, které tvoří relativně samostatnou oblast a jsou vztahovány především ke škole;*
- *Charakteristiky, kterými se dospívající vymezují v interpersonálních vztazích (sociální prestiž, přátelskost, sympatičnost, dominance aj.);*
- *Charakterové vlastnosti (upřímnost, čestnost, spravedlnost, poctivost aj.)* (Vašutová, Panáček 2013, s. 79).

Sebepojetí jde ruku v ruce se socializací. Od nejbližšího kruhu rodiny se hranice rozšiřují na kolektivní vztahy s kamarády a vrstevníky. Z jedince se za pomoci těchto interakcí stává společenská bytost.

Základní vymezení pojmu socializace podle Fröhliche a Welleka (1972), nám nabízí Nakonečný (2009) *Socializace je široký pojem pro celkový proces, v jehož rámci individuum vyvíjí jemu vlastní sociálně relevantní schémata chování a prožívání prostřednictvím aktivní interakce s druhými lidmi* (Fröhlich, Wellek, 1972, cit. podle Nakonečný, 2009, s. 102).

Zde je již patrná menší závislost na rodičích. K aktivnímu jednání vede jedince jeho biologické a psychosociální dozrávání. Toto odloučení dávají najevo rozšířením svých zájmů a trávení volného času. Vágnerová (2005) vymezuje scházení mladých, kdy adolescent spolu se svými kamarády mají oblíbená místa, *kam obvykle nechodí s dospělými a která jsou tudíž chápána jako jejich teritorium. Tam by také podle nich neměli mít příslušníci jiné generace přístup.* (Vágnerová, 2005, s. 348)

Toto je nejzřetelnější ve skupině vrstevníků, včetně volby této skupiny a způsobů chování. Opět je zde uplatněna pozice silnějšího, resp. dříve vyžralého. Ti mají větší možnosti ve volbě vrstevnických vztahů (Lerner, 1985, in Macek, 2003). Velký význam vrstevnickým skupinám přisuzuje také Vágnerová (2005, s. 371), kdy podle ní slouží jako *opora v procesu vytváření individuální identity. Dospívající se může uspokojivě definovat přísluš-*

*ností ke skupině, tzv. skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování, v jeho individuaci.*

Dospívání je také bráno jako tvůrce nových rolí a přeformování stávajících. Tyto přináší nové zkušenosti, zároveň jsou zkušební zátěží. Spolu s výše zmíněnými volnočasovými teritoriem se objevují i další, nová, mezi něž můžeme řadit novou školu, internáty, brigádní místo apod. Celý tento komplex dává základ pro další nové role, které vymezuje Vágnerová (2005, s. 347) jako základ pro specifické role dospělosti:

- *Předprofesní role studenta či učně, která směřuje k dosažení určité sociální pozice. Pokud vyhovuje zájmům a schopnostem adolescenta, může mít i osobní význam;*
- *Role pracujícího, která je předpokladem k dosažení ekonomické a s ní spojené sociální samostatnosti;*
- *Role člena určité skupiny, s níž se dospívající ztotožňuje a získává tak určitou sociální identitu, obvykle ke konci adolescence ztrácí na významu;*
- *Role blízkého přítele, kamaráda, na něhož se lze spolehnout a s nímž je možné sdílet mnohé zážitky a zkušenosti;*
- *Partnerská role, která uspokojuje potřebu blízkého, emočního a sexuálního vztahu, ale mnohdy saturuje i potřebu seberealizace, potvrzuje osobní přijatelnost pro jedince opačného pohlaví.*

Z výše uvedeného je patrně, že adolescent při svém formování musí mít určitou volnost, aby sebe a své Já našel a přizpůsobil ke svému jednání a chťiči. Stylizuje si tak svůj vlastní svět, ve kterém se bude cítit komfortně a nebude mu bráněno v dalším vývoji a utváření si ideálního prostředí do budoucna, včetně kvalitní půdy připravené pro dospělost.

#### **1.4 Adolescent a utváření jeho identity**

Nikdo nechce být stejný, být kopií druhého, chce nalézt sám sebe. Zároveň chce také někam patřit. V kontextu s dospíváním je potřeba někam patřit a zapadnout jednou z nejdůležitějších složek vývoje osobnosti.

Z mnoha zdrojů vyplývá, že nejdůležitějším obdobím k dokonání je právě adolescence, byť se samotný proces nemůže zužovat čistě jen na tuto etapu života. Podle Eriksonových stádií vývoje má adolescence za úkol vytvořit identitu vlastního já (ego-identity). Jde o souhrn

předchozích čtyř vývojových fází a předvoj následných tří. Posléze nastává jednodušnost sebe sama se zkušenostmi (Macek, 2003). Závislost na správném uchopení identity se promítá do pozdějších let. I přes pojetí identity jakožto celoživotního procesu, je právě adolescence ústředním obdobím jejího vývoje a tvorby.

Už tak rozjetý vlak dospívání nabírá na rychlosti a hledání identity se mění v jízdu na horské dráze. Zřetelné změny vizáže, dramatické proměny ze dne na den jen ujišťuje rodiče, že málokdy uhádnou, kdo se dnes vlastně vrátí domů. Stejně tak, jako neovlivní vzhled, neovlivní ani to, ke které z možných skupin se dítě přidá. Je tak podnícena jeho touha objevit, kdo je, kam může patřit a zkoušet všemožné masky. Pro mladé je primárním zájmem zapadnout do některé z nabízených skupin a kultur. To, jak v této jízdě obstojí, je čistě na něm, rodiče se stávají pouze pozorovateli a měli by dítěti dopřát nalezení odpovědi na obtížně uchopitelnou otázku „kdo jsem?“ (Carr-Greg, 2012).

Nejnámějším zastáncem myšlenky utváření vlastní identity během dospívání je Erikson. Ujasnění si vztahu k sobě považuje za základní úkol tohoto vývojového období, kdy je podle něj (in Macek, 2003, s. 62) *potřebou integrace sebe samého (ego identity) a potřebou vyrovnat se s nejasnými požadavky společnosti tak, aby byl adolescent schopen najít a akceptovat vlastní místo a hodnotu jako člen tohoto společenství*. Na druhé straně však Vágnerová (2000) hájí postavení adolescenta v této vývojové etapě, neboť podle ní nemusí dospívající nic demonstrovat a dokazovat. Jeho postavení je už tak separováno. Autorka rovněž zastává fakt, že dané období je plně automatizováno a vytváří se identita potvrzující jedinečnost osobnosti s maximální reálností.

Toto přechodné období, jak je mnohdy adolescence označována, nabízí dospívajícímu dočasný stav nevěděni. Ve fázi dotváření identity si adolescent, na rozdíl od již dospělého jedince, vybírá z několika možných cest. Právě dospělost, která se již nezadržitelně blíží, je dospívajícím čím dál tím více připomínána. V sociálním kontextu se stává jedinec v patnácti letech držitelem občanského průkazu, a tedy zodpovědným za své činy, po osmnáctém roku života také zletilým. Ze strany rodičů jsou uvolňovány hranice svobody, dávají svým potomkům „volnost v rozletu“, důležitá rozhodnutí nechávají na nich samotných, je jim tak dopřáno zodpovědnosti za sebe. Úkolem jedince by pak mělo být urovnání si vlastních hodnot, postojů a cílů tak, kdy dojde k dokonalému souladu mezi svobodou a odpovědností (Peterková, ©2008).

K dosažení cíle však vede dlouhá a složitá cesta. Ze stereotypu hledání identity je jedinec vyveden moratoriem. Nastává období dilemat a odsun prahu dospělosti do neznáma. Průběh si tedy nastíníme v následující podkapitole.

## 1.5 Krize adolescentovy identity

V předchozích kapitolách jsme vymezili klíčové pojmy naší práce, a to adolescenta, jeho vývoj a problematiku a následně utváření identity v dospívajícím období jedince. Jak jsme již zmínili, toto vývojové období je jedno z nejdůležitějších a zároveň nejsenzitivnějších v jedincově životě. V dětství měl svoji pozici vymezenou, s nástupem puberty nastává období hledání své identity a vymezení své osobnosti. Než se však osamostatní a dosáhne kvalitní psychické a zároveň i ekonomické nezávislosti, prochází si krizí identity, tzv. psychosociálním moratoriem.

Základní vymezení pojmu, dle Eriksona, nám předkládá i Kohoutek (scs.abz.cz © 2005-2017), a to jako *odložení, dočasné odmítání chování, prožívání, povinností a závazků typických pro již dospělé osoby, které lze pozorovat jako jakousi krizi identity ve stádiu mezi dětstvím a dospělostí, tj. adolescencí*. Vágnerová (2005) toto nezvládnuté vymezení vlastní identity odůvodňuje skrze nízkou sebejistotu a kriticky nízkým přesvědčením o své další existenci. I proto je důležité najít rovnováhu mezi úkoly patřící k tomuto období. Macek (2003, s. 30) pak zdůrazňuje harmonii *mezi experimentováním s atraktivními aktuálními rolemi, které jsou spojeny s příjemnými prožitky (např. erotické a sexuální oblasti), a prospektivně orientovanými rolemi (např. role studenta, stálého partnera)*.

Aby na krizi adolescentovy identity nebylo nahlíženo jen jako na negativní období plné konfliktů a vzdorů, transformuje Macek (2003, s. 33) pojem krize na termín hledání. Předkládá vlastní revizi, kdy *spíše než o krizi, která spojuje s negováním všeho dosavadního hodnotného, se ztrátou pevných bodů, vztahů, norem a hodnot, resp. s hlubokou ztrátou důvěry v sebe, lidi a svět jako celek, se častěji jedná o proces pozvolné transformace vlastních pocitů, názorů a hodnot. Pro ten se lépe než krize hodí termíny jako hledání a přehodnocení*.

Na základě jeho vymezení pak můžeme vyvodit, že adolescentova krize by neměla být bána pouze jako negativní proces, ale spíše jako příležitost nového uchopení sebe a svého vymezení.

Aby bylo dosaženo jedincova vymezení na základě formování jeho identity, je důležité uvést postupnost tohoto procesu. S ohledem na propojení dospívání a utváření identity, zvolili jsme tedy čtyřstupňové vymezení statusu identity podle Jamese Marcii.

James Marcia (1980) klasifikoval čtyři možné statusy identity v návaznosti na Eriksonovo uchopení identity. Krize a závazek jsou základními pojmy v jeho teorii. Pojem krize zde nese určitý význam, ve vztahu k období adolescenta. Je brána jako aktivní proces v rozhodování mezi současným a budoucím životem s dosažením pocitu sebe. Určitý vklad se zodpovědností je pak náplní závazku. Jejich přítomnost či nepřítomnost je právě podkladem pro klasifikaci těchto čtyř statusů. Zde následuje vymezení kvarteta identity podle Marcii.

**Difúzní identita** je stavem bez přítomnosti krize a závazku. Jedinec je lehce zmanipulovatelný jeho vrstevníky, názory, přesvědčení a chování mění v závislosti na skupinové orientaci.

**Status náhradní identity** nastává v okamžiku přijetí závazku bez nutnosti hledání. Tedy, může se tak projevit bez krize identity. Adolescent ve většině případů přijímá to, co je dáno, aniž by se sám přesvědčil. Primární vliv pramení od autorit (rodiče, vrstevníci, přátelé).

**Status moratoria** s sebou přináší krizi identity. Jedinec experimentuje ve všech směrech své aktuální působnosti. Typickým projevem je hledání hodnot, přizpůsobování se okolí a otevřenost k dalším zkušenostem. Jedinec na sebe nevztahuje přímé závazky.

**Dosažení identity** je propojením krize a hledání. Znatelné jsou pochybnosti jedince v souvislosti překonat své závazky. Jedinec se stává kompletním, dokáže akceptovat a posilovat své já (Marcia in Macek, 2003, s. 20).

Jak jsme avizovali, sám autor nevztahuje toto rozdělení na určité vývojové období, nicméně, nejčastěji je uváděno v souvislosti s adolescencí. S nalezením identity a uvědomění si vlastní podstaty svého já však můžeme považovat za dosažení dospělosti. Identitu, jako specifický pojem, si přiblížíme v další kapitole.



## 2 IDENTITA

Identita, pojem představující, že je to něco, co určuje, kdo jsme, co jsme.

Není to jen příjmení či národnost, která nás může identifikovat a někam zařadit, ale je to něco nejasného na pohled, něco, co nás charakterizuje, určuje právě, kdo jsme. Zároveň pomáhá navzájem utvářet si názor na každou jednotlivou osobnost. Identita nevzniká ze dne na den, proces je dlouhodobý, s životem a přibývajících zkušenostmi se rozšiřuje, je tedy ovlivnitelná životem. Naši identitu tvoří mnohé faktory, jako je například místo, kde žijeme, kultura, kde se vyskytujeme, skupiny lidí kolem nás, ale také hodnoty a postoje, jež vyznáváme. Identita nám nabízí subjektivní náhled na vlastní osobu (Duffková, Urban, Dubský, 2008).

V předchozí kapitole jsme vymezili identitu adolescenta a blízké pojmy vázající se k období dospívání. Nyní vymezíme identitu, jako obecný pojem a další typy, které spoluutváří osobnost jedince.

Identita, pojem hojně užívaný jak v jazyce všedním, tak vědeckém, avšak pokaždé s poněkud rozdílným významem. Každý jeden si pod identitou představuje svůj výklad. Ve Velkém sociologickém slovníku (Linhart, Vodáková, 1996) identita (z pův. lat. *idem/identitas/identicus*) značí totožnost, stejnost. Abstraktnost obecného pojmu udává zároveň mnoho významů, které jsou dále konkretizovány adjektivy. Pro nás nese stěžejní význam definice z oblasti psychologie, vyjadřující jednotu vnitřního psychického života člověka a jeho jednání v souladu mezi tím, za co se považuje a tím, co koná. Zároveň je pojem užíván jakožto identita kulturní, nebo národní v odvětví kulturní antropologie, etnologie a kulturologie, dále identita skupinová v sociologii a lokální, popř. regionální v rámci sociální geografie.

Na prakticky každodenní setkávání se s tímto pojmem dává důraz také Bačová (2008), neboť význam identity je vztahován k uvědomění si kým, nebo čím jsem.

Základnou a podloží pro formování jedincovy identity je souhra sociálních rolí a pozic jím zaujímaných ve společnosti. Na komplexnosti sociálních charakteristik pak může jedinec budovat jeho identitu (Frankovský, 2003 in Výrost a Slaměník, 2008). S ohledem na společnost, jak uvádí Duffková, Urban, Dubský (2008, s. 105), chápe sociologie a sociální psychologie *identitu člověka jako časově a situačně relativně stabilní soubor vlastností, hodnot a cílů, vkusu a přesvědčení, který ho činí v jeho očích a očích druhých specifickým*

*a výjimečným, originálním a jedinečným.* Jak avizují sami autoři, identita je závislá na člověku samotném, tak ve vztahu k jeho společnosti, okolí a zase naopak.

Na současnou diferenciaci pojmu upozorňuje Bačová (2008), kdy identita již nevyjadřuje pouze určitou totožnost a sounáležitost k vybrané skupině, ale postupně vystihuje také osobnostní charakteristiky, jimiž si osoba získává uznání od svého okolí. Podobně na otázku identity reaguje také Paleček (2002), který rozdílností pojmu poukazuje na rozlišování identity věci a člověka. *Zatímco věc je identická sama se sebou, tedy jest tím, čím jest, u člověka takovéto pojmání ztrácí smysl* (Paleček, 2002, s. 6). Věc svoji identitu má, člověk ji pak získává a formuje. Interakci jedince a společnosti pak vyzdvihují také Berger a Luckmann (1999), kteří tvrdí, že identita je výslednicí dialektiky tohoto vztahu.

S jistotou tak můžeme konstatovat, že lidský jedinec se do společnosti rodí nevybaven a právě v tento okamžik se utváří vztah člověka se společenstvím. Z pasivní novorozenecké role se časem proměňuje na zcela aktivní. Tuto skutečnost považují současní sociologové za přerod z biologického tvora v lidskou bytost. Velkou úlohu v tomto procesu má socializace, při které se jedinec učí žít ve společnosti a zároveň být sám sebou (Václavík, 2010).

Tři základní myšlenky teorie identity (Berger, Luckmann, 1999, s. 170)

- *identita se utváří během sociálních procesů;*
- *vytvořená identita je udržována, obměňována, dokonce přebudována sociálními vztahy;*
- *sociální procesy, jež se podílejí na formování i udržování identity jsou dány sociální strukturou konkrétní společnosti.*

Vzájemná ovlivnitelnost dějin společnosti, tedy určité budování do současného stavu, spolu s lidmi mající identitu vytváří nynější tvář jejich sociální reality. Z těchto tří myšlenek teorie identity tak vyplývá, že každodenní život má vliv na formování identity, sociálních procesů a vztahů a naopak. Tento proces pak odráží i formování kultury, kterou tvoří právě, velmi si blízké charakteristiky a jevy.

## 2.1 Vymezení pojmu kultura a její význam pro lidstvo

*Kultura je substancí společnosti a rovněž podmínkou pro svobodu.*

(Di Fabio, 2009, s. 9)

Kulturou je dnes označováno vše, co člověk během evoluce vytvořil. Jedná se tak o věci hmotné, tedy materiální a nehmotné, tedy duchovní. Pro naši práci je stěžejní právě duchovní souhrn výsledků lidské činnosti, kde se jedná o hodnoty, normy a idey.

*Kultura, dle Di Fabia (2009, s. 10) činí svět pochopitelným pomocí jazyka, obrazů a pojmů, sociálních standardů prožitku a chování. Jedná se o standardizované postoje, způsoby vidění, o hodnoty a dominující nebo naopak odlišné životní styly. Především se však jedná o smysl života. Autor tak uchopil kulturu jako spojení jednoty celku a určitých procesů, které kompletují život. Na druhé straně Barker (2006, s. 95) uvádí, že kultura je komplikovaný a kontroverzní výraz, protože tento pojem nezastupuje samostatnou jednotku nezávislého objektového světa. Měli bychom jej chápat spíše jako pohyblivé označující, které dovoluje formulovat různé, odlišné a různými účely motivované promluvy o lidské činnosti. Koncept kultury je tedy nástroj, který je pro nás více či méně užitečný jako životní forma a jehož význam a forma se mění v závislosti na tom, co vše myslitelé hodlají s tímto nástrojem „dělat“.* Na bázi těchto dvou zmíněných výroků můžeme vidět, že definice kultury není jednoznačná a snadno uchopitelná. Di Fabio vnímá kulturu jako smysl života, jako určité postoje a hodnoty, kdy prostředkem je jazyk, pojmy a chování. Na rozdíl od něj, Barker kulturu nabízí jako různorodé projevy lidí, určitou „formu života“, díky které měníme naše chování.

Jednotné vymezení pouhého pojmu kultura je velmi problematické. Horáková (2012) považuje kulturu za „slovo, termín, pojem, koncept i koncepci“. Zajímavý náhled na kulturu nabízí i pojetí kultury z pohledu geografického odvětví, kde je brána nejen jako oblast vytvářet jednotlivých lidských společenství, ale v obecné rovině představuje součást veškerého konání (chování a jednání) a schopnost formovat socioprostorové vztahy na daném území (Heřmanová, 2009). Na druhé straně stojící antropologie, která zastřešuje pojem kultura, si stále pokládá otázky ohledně jejího rozvoje, co na ni působí zvnějška, v čem jsou kultury totožné a v čem se naopak liší. Právě zde je brána kultura jako *doména všeho lidského* (Jenks, 1995, cit. podle Horáková, 2012, s. 64), což nás, lidi, odlišuje zejména od zvířat.

Pro naši práci je důležité vymezení tohoto pojmu s ohledem na člověka. Web czechkid.cz (©2011) uvádí, že nulový kontakt s dalšími lidmi je překážkou v přizpůsobení se společnosti a vytvoření společných charakteristik dané skupiny. Vývoj každé takové skupiny je dán odlišným prostředím. V závislosti na těchto odlišnostech se pak formují další skupiny a vznikají tak jedinečné kultury. Noam Chomsky (in Horáková, 2012) pak uvedl skutečnost, že *každý člověk je schopen kultury, protože existuje genetická predispozice ke kultuře*. Což znamená, že i ten nejnekulturnější jedinec je vybaven kulturou.

Kultura je tvořena člověkem, tak, jako je člověk tvořen kulturou. Vzájemným působením jsou vytvářena jedinečná uskupení. Kultura obsahuje jedinečné prvky zabezpečující aktivní transformaci relativně konstantního civilizačního prostředí. Snaha je vkládána do vyloučení nebo alespoň částečného omezení zpomalujících faktorů a zároveň do adaptačních procesů působících v každé civilizaci. To se může odrážet v dalším rozvoji, a to bez ohledu na to, jestli se jedná o duchovní kultury či materiální. Kultura tak vzkvétá z určité civilizace, aby ji přetvářela a posouvala vpřed (Hajko, 2005).

S kulturou souvisí také pojetí hodnot. Koncepti individuálních a univerzálních hodnot vymezil Viktor E. Frankl (Cakirpaloglu, 2004). Uvádí, že *hodnota představuje jedinečný a nepřenositelný význam, o někom nebo o něčem a jako taková určuje směr a obsah chování osobnosti, to znamená, že význam nelze přenášet tradicí ani pomocí jiných kolektivních mechanismů, např. archetypy* (Frankl, 1981, cit. podle Cakirpaloglu, 2004, s. 284). Zároveň však připouští existenci univerzálních hodnot, jež jsou ve vztahu ke kultuře a tradicím.

Z jeho pojetí tak můžeme vyvodit ovlivnitelnost hodnot danou kulturou formovanou historickým vývojem a událostmi, které ji zkoncipovaly. Avšak nejen historie kultivuje kulturu civilizace. Značný podíl nese také civilizace a jedinci v ní se pohybující a vytvářející si své kulturní Já.

## 2.2 Formování osobnosti ve vztahu ke kulturní identitě

Identitu si vytváří každý sám, ovlivněn nejbližším okolím a zároveň dějstvím zvenčí. Kulturní identitu získává již narozením do dané společnosti, nebo si ji přetváří s postupným vývojem k obrazu svému, k čemu chce jedinec vzhlížet. Proces socializace značně přispívá k formování osobnosti a jeho sounáležitosti do určité kulturní společnosti.

Za počátek vytváření si kulturní identity můžeme tedy považovat vrození jedince do určité kultury. Stává se součástí kulturní společnosti. Enkulturační, tedy vnořením se do kultury, připisují Morgensternová a Šulová (2007) významný podíl na procesu tvorby kulturní identity u dítěte. Jeho úkolem je akceptace očekávání preferovaných jeho okolím.

K pocitu sounáležitosti vede sdílení názorů a přesvědčení. K vybudování si tohoto postavení jsou důležité relace nejen v mezilidské sféře, ale také s dalšími, odlišnými kulturami. Zde je pak viditelná interkulturní rozdílnost na poli etnických, sociálních, profesních, zájmových aj. skupin (Kulturní identita, ©2011).

Význam národní kultury a jejího začlenění do univerzální se zvyšuje také díky politickému dění. Aktuální znaky kultury jsou tak přisuzovány etickým, náboženským, estetickým apod. představám, zásadám a postojům. Je stále zažité dělení na „my“ (jeden národ) a „oni“ (jiný národ). Člověk nese určitou zodpovědnost právě za svoje uskupení, kdežto vůči druhým není projevoována vůbec. V zásadě je toto v rozporu při hledání jednotných univerzálií a toho, čeho chce svět dosáhnout, takřka boří jakékoli etické zásady. Již ve staroindických védských textech se objevila koncepce lidské povinnosti. I přes tehdejší rozvrstvení společnosti měl člověk vůči bohům, lidem i zvířatům určité závazky a povinnosti, které se neodrážely od jeho pozice ve společnosti. Z toho jasně vyplývá, že život člověka je věčný koloběh povinností a zodpovědnosti, čímž můžeme vůči druhým projevit nesobeckost. Tyto závazky jsou zde pak chápány jako závazky pro všechny, bez rozdílu rodu, rasy a kulturní příslušnosti (Hajko, 2005).

Eriksen (2007, s. 27) však zdůrazňuje, že *kulturní identita je pohyblivým cílem*. Snaha o vymezení vlastních skupinových hranic na základě svých podstatných jevů prakticky nelze. Je složité vymezit si něco, co daná kultura preferuje, přičemž nepřipouští možnost vlivů z dalších navzájem na sebe působících jevů. Autor však také uvádí, že skupiny vznikají a organizují se na základě svých charakteristik a tím tvoří také své hranice. Přičemž pak jedinec patří do několika takových skupin, včetně národa.

Kulturní identitu tak vytváří a formuje mnoho společných znaků a charakteristik vzájemných jedince k určité kulturní skupině. Avšak ani tato není neměnná. Proměnlivost definuje Šišková (2008, s. 40), kdy *kulturní identita se mění u každého člověka v jiném tempu a na základě jiných procesů*. Byť autorka v rámci svého vymezení inklinuje spíše k migračním

skupinám, lze její slova převést na každého jednoho. Vlivem na osobnost je pak zejména dlouhodobý pobyt v jiné zemi, kultuře, vliv jeho původní skupiny apod. (Šišková, 2008).

Postupné vyvíjení identity v souvislosti s kulturou si jedinec snaží přizpůsobit co nejvíce sobě a svému Já a ve svůj prospěch. Tak si formuje i své hodnoty a následné hodnotové orientace, které se mnohdy odráží právě od sociálních vztahů. Následující kapitola bude věnována právě této problematice.

### 3 ZÁKLADNÍ VYMEZENÍ POJMU HODNOTA

*Se slovem hodnota je snad vždycky spojena jakási vážnost, důležitost... Zdálo by se, že pojednávat o hodnotách je vždy jaksi vznešené (Prudký, 2009, s. 11).*

Obecně lze hodnoty definovat jako skutečnosti, určité jednání, či účelné stavy, jenž jedinec považuje za důležité. Již od pradávna se hodnotám věnují především filozofové, psychologové, sociologové, antropologové, pedagogové apod. Každý z uvedených nahlíží na hodnoty s ohledem na zájem svého zkoumání. I přes tuto odlišnost zaměření zmíněných vědních odvětví je však možné pozorovat shodu v jistých proměných hodnot. Právě hodnoty jsou formovány s postupným vývojem jedince a závisí také na vývoji společnosti a okolí jedince, které ovlivňuje jeho život.

Abychom mohli dále pracovat s pojmem samotným, uvedeme zde několik definic slova hodnota. Výběr zmíněných výroků byl zvolen s ohledem na naše téma, a tedy v kontextu s realizovaným výzkumem.

Rokeach (1968) pojednává o hodnotě, jakožto pevném přesvědčení jedince, že právě jeho zvolený způsob chování je sociálně dostatečný než opak v negativním pojetí.

Hodnoty, jakožto pocity s protipóly, kladným a záporným, definují Hofstede a Hofstede (2007) a dodávají pak, že zvolené hodnoty jsou určité tendence, které jedinec upřednostňuje před jinými, kontrastními k jeho pocitu.

Pozitivní pojetí hodnoty vymezuje Nakonečný (2009), kdy je hodnota posuzována jako to, co je pro člověka dobrem. Toto pak sebou přináší potěšení a určitou satisfakci. Ve shrnutí tedy považuje zvolené jedincovy hodnoty jako kladné vlastnosti.

Z uvedených definic jednoznačně vyplývá, že autoři považují hodnoty za objekt, který má významný vliv a podíl na jedincově chování a rozvoji jeho myšlení a cítění. V kontrastu s postavením člověka k hodnotám pak stojí autoři, kteří význam tohoto slova dávají věcem. S tímto významem se ztotožňuje také Mikšík (2001), podle kterého daný předmět, nebo jev získá svou hodnotu až poté, co mu ji přisoudí hodnotící jedinec na základě svého rozhodnutí. Podobně se s takovým pojetím ztotožňují Homola a Trpišovská (1992), podle nichž užitečnost a ctěnost hodnoty, udává kvalita a vlastnosti dané věci.

Hodnoty jako takové jsou velmi individuální, zároveň však jakýmsi výstupem skupinového života. Na tento jev reaguje také Cakirpaloglu (2004) výrokem Rota, který pojetím hodnot

v kontextu skupinového života uvádí, že *pod hodnotami rozumíme to, co se považuje jako dobro nebo špatné a pro co, podle přesvědčení příslušníků určité skupiny je třeba bojovat nebo usilovat* (Rot, 1972, cit. podle Cakirpaloglu, 2004, s. 355). V této definici je vyzdvížen význam skupinového vědomí, které je tvořeno hodnotami a přesvědčením podporující trvání a spojitost kultury, potažmo společnosti.

V reálném životě jsou pak hodnoty povětšinou tříděny na bázi dobra. Obvykle to pak jsou:

- *materiální hodnoty (jídlo, bydlení, majetek, zdraví, pohodlí atd.)*
- *sociální hodnoty (lásky, přátelství, spolupráce)*
- *duchovní hodnoty (intelektuální, jako je pravda, morální, jako je nadosobní dobro a estetické, jako je krása).*

Toto dělení uvádí Nakonečný (2009, s. 244), který je pokládá za pouze jednostranný náhled, jelikož jsou pouze pozitivním vymezením. Společnost si negativní pojetí takřka nepřipouští, s ohledem na dané normy.

Díky změnám celkového uchopení světa a dynamickým proměnám bytí a žití je dnes velmi těžké určit, jaké hodnoty jsou vlastně preferovány. Do nitra preferovaných hodnot jedince však můžeme nahlédnout alespoň pomocí hodnotových orientací, tedy toho, co tvoří celkovou strukturu osobnosti na bázi sumarizace životních zkušeností a jedinečného rozvoje člověka.

### 3.1 Hodnotová orientace

Hodnotová orientace je tedy komplex určitých typů hodnot a jejich hierarchie je uskupena podle určitého pravidla. Jedna hodnota nemá stejnou váhu jako jiná, což pak vytváří tento systém hierarchie hodnot. Základem pak pro hodnotovou orientaci jednotlivce jsou jedině přijaté, preferované a uznané hodnoty, jež určují, čemu dává člověk ve svém životě přednost a co je dle něj považováno za významné, resp. významnější, než jiné (Duffková, Urban, Dubský, 2008). Ve stručnosti pak může být hodnotová orientace považována za určitý regulativ činností a v závislosti na životě jedince se soubor preferovaných hodnot a jejich uskupení po celý život proměňuje.

Hodnotová orientace, někdy označována také jako hodnotová zaměřenost je důležitá v rámci jedinceva životního stylu. Prvotní tvorba hodnotové orientace jde ruku v ruce



s primární socializací. Je to preference určité skupiny hodnot, jež jsou tvořeny jednotlivými hodnotami a v mnoha ohledech zastávají zásadní roli při směřování jedincova života. Tyto jsou součástí energetické stránky osobnosti. Potřeby, zájmy a postoje spolu s motivací určují směr jednání jedince. Oproti základním potřebám jsou hodnoty spíše motivací více socializovanou a působí tak silnějšími vazbami na společenské systémy (Nakonečný, 2014).

Jednotnost pojetí hodnotových orientací se mnohdy rozchází. Mikšík (2003, s. 73) nám uvádí, že *někteří autoři posuzují motivační strukturu osobnosti nikoli analýzou jejich vlastností (rysů osobnosti), ale na základě toho, čeho si nejvíce cení, co považují či nepovažují za hodnotu, k níž je třeba směřovat, která stimuluje k určitým směrům jednání a chování.* S tímto pojetím se pak můžeme ztotožnit v rámci vymezení hodnotových orientací Sprangera, jež je pro naši práci stěžejní.

Níže uvádíme vymezení typů hodnotových orientací Eduarda Sprangera (in Smékal, 2002, s. 257). Předpokládá šest typů základů životní formy:

Teoretický člověk	Primární orientací člověka je poznání, znát důvody konání a podstatu světa
Estetický člověk	Vyjadřuje se skrze harmonii, v disharmonii se necítí komfortně
Ekonomický člověk	Osobnost – egocentrista, tíhnoucí k zisku, vyznává hodnoty jen ty, ve kterých vidí svůj prospěch
Sociální člověk	Projevuje altruismus, pociťuje lásku k lidstvu.
Mocenský typ osobnosti	Moc na základě psychologické roviny – vyšší, duchovní moc
Náboženský člověk	Hledá smysl života

*Tabulka I: Sprangerova typologie hodnotových orientací*

Ve Sprangerově pojetí představovaly tyto typy duchovní principy, na jejichž základě je popisován lidský přístup k světu. Tento přístup je však již poněkud historický, pochází z první poloviny 20. století. I proto jsou tyto typy obměňovány a přizpůsobeny dnešní době.

Tuto typologii dále rozšířil Gordon, ze kterého pak vychází i Mikšík při tvorbě dotazníku SIPO, který jsme použili v rámci výzkumného šetření naší práce, a je rozveden v kapitole níže.

### 3.2 Uchopení hodnot v Rámcových vzdělávacích programech

Na středních školách a gymnáziích se o hodnotách a hodnotových orientacích zmiňují kurikulární dokumenty Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP) spadající s Národním programem vzdělávání do státní úrovně. Do vzdělávací soustavy ČR byly zaváděny v roce 2007, s účinnou platností od 1. září 2009. Kurikulární dokumenty jsou zahrnuty v zákoně č. 561/2004, Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zahrnují tedy celoplošné vzdělávání žáků v předškolních, základních, středních a gymnaziálních institucích. RVP přináší do školství nový systém tvorby vzdělávacích programů. Do školní úrovně jsou pak řazeny Školní vzdělávací programy (ŠVP), které jsou vodítkem vzdělávání na jednotlivých školách a vychází z RVP.

*Vzdělávání směřuje k tomu, aby absolventi uznávali hodnoty a postoje podstatné pro život v demokratické společnosti a dodržovali je, jednali v souladu s udržitelným rozvojem a podporovali hodnoty národní, evropské i světové kultury (RVP, 2007, s. 8).*

Z výše uvedené definice je pro nás důležitý vztah, kdy vzdělávání je jen jakýmsi směrem v jedincově vývoji. Nechceme tvrdit, že není důležité, ba naopak, stává se na mnoho let půdou, kde se formuje nová osobnost protkána vlivem právě výuky. Vzdělávání má úkol předat tyto podstaty, jedinec je pak musí uchopit.

S ohledem na námi zvolené téma práce a realizovaný výzkum se v rámci RVP zaměříme na gymnázium, obchodní akademii a obor zdravotnický asistent.

#### 3.2.1 Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

Úkolem vzdělávání na gymnáziích je především připravit žáky na další, vysokoškolské vzdělávání a zároveň nabídnout žákům dostatečně náročné a motivující prostředí pro jeho další vývoj. Každý jeden by měl mít dostatek příležitostí k osvojení si dané úrovně klíčových kompetencí, tzn. *osvojit si některé důležité vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty a dokázat je využívat v osobním, občanském i profesním životě (RVP, 2007, s. 8).* Nás tedy

zajímá uchopení a projektování hodnot, hodnotových systémů, motivace a postojů v rámci tvorby výuky na gymnáziích.

Podle dokumentu Rámcového vzdělávacího programu pro gymnáziaby si žák gymnázia měl osvojit celkově 6 kompetencí, z čehož pro nás jsou primární kompetence sociální a personální spolu s kompetencí občanskou. Tyto by měly žáky dovést k osvojení si základního pochopení svého jednání s odrazem do společnosti, uchopení chodu společnosti v zájmu aktivního soužití.

V rámci vzdělávací oblasti Člověk a společnost se žákům dostává podnětů ke správnému zpracování v myšlenkových systémech. Žák si uvědomuje svoji identitu, zachovává kontinuitu a pečuje o přenos hodnot. Oblast vede k posilování respektu základních principů demokracie. Žák by měl vést příkladný občanský život naplněný vědomím o jedinečnosti života.

Díky průřezovým tématům, jako jsou poznávání a rozvoj vlastní osobnosti; seberegulace, organizační dovednosti a efektivní řešení problémů, sociální komunikace a morálka všedního dne, se žákům dostává dalších vědomostí, dovedností a schopností. Tyto pak individuálně uchopí každý na základě své individuality a plně je využije dále ve svém životě (RVP, 2007).

Žáci navštěvující gymnázium získávají kompletní všeobecný přehled. V souvislosti s tím se domníváme, že hodnoty, které ve svém životě preferují, jsou spíše obecného charakteru a žebříček hodnot má rozložené, horizontální uchopení.

### **3.2.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání Obchodní akademie**

Ve vymezení RVP pro vzdělávací obor Obchodní akademie (dále jen OA), spadající pod RVP středního odborného vzdělávání je na přenos hodnot a utváření jejich uskupení pohlíženo i s ohledem na odborné kompetence. Důraz tak není primárně kladen jen na všeobecnost, ale ve vztahu k propojení teoretických a profesních dovedností.

V rámci společenskovedního vzdělávání je obecným cílem příprava žáků na aktivní a odpovědný život. *Směřuje k pozitivnímu ovlivňování hodnotové orientace žáků, aby byli slušnými lidmi a odpovědnými občany...Kultivuje jejich historické vědomí, a tím je učí hlouběji rozumět jejich současnosti, učí je uvědomovat si vlastní identitu, kriticky myslet, nenechat se manipulovat a co nejvíce porozumět světu, v němž žijí.* (RVP, 2007, s. 18) U žáků je tak

usilováno o formaci a posílení citů, postojů, preferencí a hodnot. S ohledem na zaměření oboru jsou teoretické poznatky provázány s přípravou k praktickému životu tak, aby žák mohl získané vědomosti a dovednosti, upotřebit ke kultivaci sociálního a ekonomického vědomí a posílit i finanční gramotnost.

Do výuky se tato problematika dostává skrze průřezová témata. V rámci OA je problematika vývoje hodnot, hodnotové orientace, včetně morálky, obsažena v tématu Občan v demokratické společnosti (RVP, 2007).

Předpokladem je také preferování odlišných hodnot spolu s hierarchií žebříčku hodnot se zaměřením k ekonomické sféře.

### 3.2.3 Rámcový vzdělávací program pro obor Zdravotnický asistent

Stejně jako tento, i výše uvedený dokument pro obor vzdělávání Obchodní akademie, jsme vymezili z důvodu provedeného výzkumného šetření. Základnou vytvořenou pro odborné střední vzdělávání se tyto dva nerozlišují. Rozdílnost pak nastává pouze v odborných kompetencích získaných studiem daného oboru.

Jelikož se obor ubírá spíše zdravotnickým směrem, v rámci průřezových témat jsou žáci vedeni ke správnému uchopení morálního úsudku, k dovednostem správného jednání, zacházení s lidmi na bázi kompromisů. Kompetence jsou rozvíjeny také na poli tolerance, pochopení a zájmu ve prospěch mezilidských vztahů (RVP, 2008)

Domníváme se, že žáci zaměření tímto směrem, tedy ke zdraví člověka a péči o něj, budou mít opět rozdílné preference v hodnotách a odlišnou skladbu jejich hierarchie, než již zmínění gymnazisti či žáci se zaměřením na ekonomickou větev.

Abychom mohli soustavu hodnot přiblížit do komplexu jednání jedince, je nutné vymezit si také motivaci a postoje, jež každý zaujímá, a na kterých lpí jeho vlastní přesvědčení.

### 3.3 Motivace a postoje

Motivace jsou mnohdy brány jako hnací motor. Činnost jedince je ovlivňována určitým procesem, který je nazýván motivace. Tento proces je dle Pedagogického slovníku definován jako *souhrn vnějších i vnitřních faktorů, které vzbuzují, aktivují a dodávají energii lidskému jednání a prožívání; zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem a řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků*. Zároveň také ovlivňují způsob reagování jedince na

*jeho jednání a prožívání a jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 127).

Kohoutek (2000, s. 209) definuje motivaci jako *proces podněcující aktivitu, vzbuzující, udržující a zaměřující chování*. Zajímavou myšlenku uvádí také ve své další publikaci, kde uvádí, že *motivovaná činnost je považována za analogickou principu činnosti termostatu, jehož funkcí je udržovat určitý optimální stav teploty v daném prostředí* (Kohoutek, 2006, s. 120). Z těchto výroků pak můžeme vyvodit fakt, že motivace vede člověka ke konání té činnosti, která je nezbytná, činí mu určité potěšení a provede ji ve vztahu ke svým potřebám a zájmům.

Každá činnost člověka, jeho projev, je realizován z nějakých pohnutek. Za každým tímto činem pak hledáme příčinu, která uvedla tento proces do pohybu. Každá lidská provedená činnost pobízí k položení si otázek proč, jak, z jakého důvodu. Nakonečný (2009, s. 454) *spatřuje odpověď právě v motivaci, jež spočívá v dosažení nějakého cíle a že tento cíl vyjadřuje nějakou vnitřní potřebu člověka*.

Podle Mikšíka (2003, s. 68) *postojem rozumíme obsahové sjednocení, seskupení či integrování různých motivů do konkrétního vztahu daného jedince k určitým oblastem, předmětům a jevům životní reality, k aktivitám a jejich cílům apod.* Z definice tedy můžeme vyvodit, že jedinec zaujímá určitý postoj z nějakého důvodu po setkání s daným objektem. Postoj však nemůže být vytvořen pouze z nahodilého shledání a být jen pozitivním.

O hodnocení se opírá takřka kompletní vztah člověka ke světu. Nakonečný (2009, s. 234) se přiklání k identifikaci postoje, jakožto *vyjádření objektu subjektem, které se pohybuje v kontinuu, jehož krajní póly tvoří naprosto pozitivní a naprosto negativní vztah*. Tyto se pak formují k jedincově ideálnosti v rámci prostředí, porozumět mu a uchovat si vlastní hodnoty.

Na závěr je naším úkolem vymezit také rozdíl mezi postojem a motivací. S návazností na použitý dotazník v rámci výzkumného šetření, který je zaměřen na hodnoty, motivace a postoje, se přikláníme k vymezení rozdílu podle Nakonečného (2009, s. 237), kdy *motivativy aktivizují chování a postoje se projevují v jeho obsahu*. A tedy, motivy k určitému směru chování máme zabudované, avšak postoje si formujeme tak, jak nám v dané situaci či potřebě má posloužit.

Spolu tvoří určitý celek v jádru osobnosti, který jej pohání a formuje další komplexy, jako hodnoty a chování. V soužití s okolím jsou pak na této bázi vytvářeny i mezilidské vztahy, jejich kontinuita a struktura.

### 3.4 Interpersonální orientace

Již od narození se jedinec setkává s dalšími lidmi, se kterými utváří vztahy. Na tomto konceptu zakládal také H. S. Sullivan (Seitl, 2012), který, ač se řadil mezi psychoanalytiky, uvedl své vlastní přístupy k teorii osobnosti a obohatil ji o nové poznatky. Podle Sullivana nemůže žádná osobnost existovat samostatně, nýbrž je výsledkem interpersonálních vztahů. Zároveň však dodával, že osobnost je zralá tehdy, když dosáhne určité vývojové úrovně v oblasti sociální, sexuální a kognitivní. Jeho tvrzení nás tedy odkazuje zpátky k vývoji jedince v období adolescence, kdy je právě vývoj ve zmíněných oblastech dynamický a utváří se tak ona osobnost. Po dosažení je tak jedinec nejen plnohodnotnou osobností, ale dostává se mu také určité pozice, kterou si během vývoje vytvořil.

Reálná setkání lidí probíhají na základě vzájemného působení jeden na druhého, přičemž může jít o verbální nebo neverbální projev (Seitl, 2012). Zájem zkoumání o projevy jedince v interpersonálních vztazích se prohlubuje od 50. let, kdy se vycházelo z předpokladu, že chování jedince je determinováno osobnostními složkami.

Závislost na sociálním prostředí, a tedy na interpersonálních vztazích vyzdvihuje Slaměnik (2011), který tyto vztahy charakterizuje jakožto interakci dvou lidí se zanecháním stopy ve formě pozitivního nebo negativního dojmu, což má za následek také vývoj dalšího setkání. Vyvození určitého vzorce ze setkání mezi dvěma lidmi popisují také Berger a Luckmann (1999). Uvádí, že vztahy mezi nimi jsou proměnlivé a je obtížné vymezit takovému setkání nějaký standardní vzorec. Individuální mezilidské chápání nedovoluje nastavit tyto vzorce, jelikož jakákoliv jiná setkání se obměňují a jsou jedinečná.

Nejde však o samotná setkání, nýbrž o zúčastněné. Každý jeden je osobitý a tak, jako oceňuje a vyžaduje určité chování, či projevy druhého, tak sám vykazuje a dává najevo své znaky. Jak zde bylo uvedeno, setkání, potažmo mezilidské vztahy, jsou závislé na osobnostních složkách jedince, které právě dotváří tuto interakci. Jednotlivé složky, tedy interpersonální orientace, jsou pak vymezeny v následující kapitole.

### 3.5 Zkoumání interpersonálních orientací osobnosti

Jelikož je výzkumná část postavena také na standardizovaném dotazníku SIPO určující orientaci interpersonálních hodnot, uvedeme definice, podle kterých je dotazník sestaven. L. V. Gordon (in Mikšík, 2003) stanovuje v návaznosti na Spranger a jeho typologii orientací, šest různých interpersonálních hodnot osobnosti. Tyto interpersonální hodnoty osobnosti obsahují popis vztahu jedince k sobě samému a k ostatním lidem. Na základě těchto typologií je dále definováno, co jedinec projevuje jako osobnost vůči svému okolí a co naopak od svého okolí očekává. Konkrétní promítání do osobnosti pak závisí i na tom, v jaké míře a jakým způsobem se daný jedinec začleňuje do rozličných interpersonálních struktur a situací, potažmo vztahů.

Gordon k těmto hodnotám řadí:

- Podpora – touha či přání setkávat se porozuměním, podporou; oceňováno je laskavé jednání
- Konformita – dodržování pravidel v jednání a chování, sociálně správné jednání, tendence vedoucí ke správnému jednání
- Uznání – touha po obdivu, radost ze zisku kladných referencí, primární zájem o chválu
- Nezávislost – pocit svobody a volnosti, tzv. udělám jen to, co se mi líbí; jednání podle vlastního uvážení
- Benevolence – jednání pro druhé, ohleduplnost, lidskost
- Vůdcovství – touha po moci, ostatní vést, stálá autorita (Mikšík, 2003, s. 78).

Na základě propojení Sprangerovské typologie hodnotových orientací a zmíněných interpersonálních orientací Gordona, je definována strukturálně hierarchická diagnostika interpersonálních hodnot, které jsou využity v rámci dotazníku SIPO.

Komplex šesti škál je dělen na dvě části. Do první části tří škál patří očekávání a vyžadování jedince od ostatních. Ve druhé části tří škál jsou orientace tendencí, které jedinec vůči ostatním projevuje.

V části **očekávání a vyžadování** jde o tyto hodnoty:

**Porozumění**, kdy je oceňováno laskavé zacházení a shovívavost, tolerance, náklonnost k druhým s účelným zájmem o jeho život a aktivní pomoci. Pokud je v tomto směru strádáno, jedinec tuto tužbu intenzivně projevuje;

**Uznávání**, kdy se projevuje touha po obdivu a kladném přijetí od ostatních. Jedinec dbá na projev v dobrém světle, aby si ho ostatní vážili a brali ho jako příklad. Otázkou zde však zůstává, jaká je jeho vlastní aktivita v tomto směru);

**Nezávislost**, svoboda, volnost. Jedinec nemá zájem o život podle společenských norem a konvencí, nechce nikoho poslouchat. Nezávislost chce mít jak v životě, tak i v povolání;

Tendence, které jedinec ve vztahu **k druhým projevuje a vykazuje**:

**Dominovat, vést, rozhodovat**, mít zásluhu na životě ostatních, držet si své vůdčí postavení. Kritickým okamžikem je stupňování tohoto projevu, kdy od pozitivní úrovně se jedinec dostane až na pole převahy a získání dostatečné moci ovládat životy druhých;

**Být konformní, řídit se konvencí**, jednat tak, jak je to dáno. Jedinec se snaží dodržovat mravní a společenské zásady, plnit povinnosti a příkazy. Svým životem a prací proplouvá potichu a snáší vše trpělivě.

**Směřovat k altruismu**, být lidský, empatický, pomáhat druhým překonávat jejich těžkosti. Jedinec je ochoten angažovat se pro druhé, chránit je a obětavě řešit současné základní sociální problémy (Mikšík, 2003).

Vymezením šesti škál jedincova projevování a očekávání, vyžadování, jsme si přiblížili zkoumání interpersonálních hodnot. Kooperace dvou zmíněných a determinovaných dotazníků HO-PO-MO a SIPO nám poskytuje výčet preferovaných hodnot a interpersonálních orientací u středoškoláků na Břeclavsku.



## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce je uveden realizovaný výzkum. V předešlé teoretické části práce jsme vymezili základní pojmosloví vztahující se k dané problematice. Zaměřenost padla především na adolescenta, jeho vývoj a procesy, které jej v tomhle věku nejvíce ovlivňují. Důležitou úlohu ve vývoji má také morálka. Domníváme se, že uchopení dnešního světa má neblahý dopad právě na morální vývoj jedince a je nutno, alespoň v rámci vzdělávání, tomuto jevu předcházet. Dále jsme se zabývali identitou, která je ovlivňována vývojem a uchopením svého Já. Na základě toho jsou pak formovány hodnoty, jejich orientace a především interpersonální orientace. Často lze slyšet, že dnešní mládež je zkažená dnešním světem a mravní a morální vývoj je odsouván do pozadí, jelikož nevyznávají žádné hodnoty.

Empirická část práce je pak zcela zaměřena na provedený výzkum, který byl realizován u žáků na středních školách v Břeclavi.

Výzkum je zaměřen na hodnotovou a interpersonální orientaci u žáků středních škol v Břeclavi. Břeclav je průměrné příhraniční město členěno na další místní části s množstvím malých vesnic ve svém okolí. Do této práce byla Břeclav vybrána právě pro svoji polohu, kam se ze širokého okolí sjíždí mnoho žáků ke studiu střední školy. Zároveň zde nebyly realizovány podobné projekty, ani výzkumy zaměřené na mapování hodnotových orientací a interpersonálních tendencí středoškoláků.

### 4.1 Vymezení výzkumného problému

Výzkumným problémem této práce jsou hodnoty, hodnotová orientace a interpersonální orientace žáků středních škol v Břeclavi. Zároveň bude mapován také rozdíl hodnot a interpersonálních orientací kategoriálně zvlášť, a tedy v rozdílu na pohlaví žáků, jejich navštěvovaném ročníku školy a také v oboru zvolené střední školy.

Velká pozornost je dnes zaměřena především na dynamické proměny v hodnotách, jejich orientací a na pojetí interpersonální orientaci ve vztahu já a lidé. Ve vzdělávání jsou hodnoty zakomponovány v jednotlivých cílech RVP pro dané školy (gymnázia, střední odborné školy). Každá tato škola se zaměřením na svoji všeobecnost či odbornost má zakomponovanu tuto problematiku v závislosti na vyučovacích předmětech a cílech výuky tak, aby žáci získali a správně uchopili kompetence.

Hodnotové orientace jsou často zkoumány u dětí a mladých ve věku 6 – 15 let (např. Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let pod vedením Národního institutu dětí a mládeže MŠMT ©2011). U skupiny adolescentů, tedy mládeže ve věku 15 – 20 let byl proveden výzkum vedený Mgr. Preissovou Krejčí a Mgr. Čadovou „Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů“, grantový projekt 1641/2005/G5 MŠMT pod záštitou Katedry antropologie a zdravotní Univerzity Palackého v Olomouci. V provedeném výzkumu autorky zjišťovaly hodnoty samotné, které žáci preferují a mají vliv na jejich vzdělávání.

K danému problému dále navazují výzkumné otázky, které zakotvují celou problematiku zkoumání a dotváří nám komplex našeho zkoumání.

## 4.2 Výzkumné otázky

V našem výzkumu chceme zjistit především aktuálně *preferované hodnoty, projevované a vyžadované tendence v interpersonálních orientacích u žáků 1., 2. a 3. ročníků středních škol v Břeclavi*. Výzkumné otázky jsou označeny zkratkou DVO, specifické pak malým písmenem abecedy.

**DVO1: Jaké hodnotové orientace aktuálně preferují žáci středních škol v Břeclavi?**

- a. Jaká je hodnotová orientace žáků střední školy všeobecného zaměření?
- b. Jaké je hodnotová orientace žáků střední školy odborného zaměření?
- c. Jaká je hodnotová orientace žáků střední školy soukromé?

**DVO2: Jaké motivace k hodnotám projevují žáci středních škol napříč ročníků?**

**DVO3: Jaké pozitivní postoje k hodnotám si zauímají žáci středních škol v Břeclavi?**

**DVO4: Jaké tendence očekávání či vyžadování nejčastěji projevují žáci středních škol v Břeclavi?**

**DVO5: Jaké tendence projevují a vykazují vůči ostatním žáci středních škol v Břeclavi?**

### 4.3 Cíle výzkumu

Naším cílem výzkumu je zmapovat hodnotovou a interpersonální orientaci žáků 1. až 3. ročníků středních škol v Břeclavi. Při realizaci praktické části práce jsme vycházeli z teoretické části, ve které předpokládáme, že hierarchie hodnot a interpersonálních tendencí se formuje na základě vnějších vlivů, např.: výchovné prostředí, samotná osobnost jedince, vrstevnické skupiny apod.

Za cíl našeho realizovaného výzkumu si klademe zmapovat aktuální hodnotové preference adolescentů a zjistit, jaké jsou jejich projevované tendence ve vztahu „já a lidé“, potažmo, jaká mají očekávání od druhých. Dalším cílem diplomové práce je také identifikace motivačních prostředků v rámci společenského užítku a postoje zaujaté s ohledem na hodnotové orientace.

*Hlavním cílem* naší diplomové práce je **zmapovat u žáků 1., 2. a 3. ročníků vybraných středních škol v Břeclavi jejich hodnotovou a interpersonální orientaci s tendencemi, které vykazují a zároveň očekávají.**

*Dílčí cíle* naší diplomové práce jsou následující:

1. Zmapovat aktuálně preferované hodnotové orientace žáků vybraných středních škol v Břeclavi.
2. Zmapovat preferované hodnotové orientace žáků středních škol s ohledem na jejich pohlaví.
3. Zmapovat preferované hodnotové orientace žáků středních škol s ohledem na zaměření škol.
4. Zjistit, jakou hodnotovou orientaci mají aktuálně žáci jednotlivých ročníků středních škol v Břeclavi.
5. Zmapovat tendence očekávání a vyžadování od svého okolí u žáků středních škol v Břeclavi.
6. Zmapovat, jaké tendence vykazují žáci středních škol v Břeclavice svému okolí.

#### 4.4 Výzkumné pojetí

Výzkum jsme pojali s ohledem na náš stanovený cíl. Byl zvolen kvantitativně orientovaný výzkum, ve kterém jde především o práci s daty v podobě čísla a zjišťování množství, rozsahu a frekvenci vyskytovaných jevů (Gavora, 2010). Získané číselné údaje je možno dále zpracovávat. Nám dostatečně poslouží hrubé skóry, které získáváme z dotazníků a zpracováváme za pomoci dotazníkového manuálu k tomu určených. K našemu výzkumu jsme využili standardizovaných dotazníků HO-PO-MO a SIPO.

#### 4.5 Základní soubor a výzkumný soubor

Výzkumný problém se vztahuje na žáky 1., 2. a 3. ročníků středních škol s různým zaměřením, na území České republiky s lokalizací na město Břeclav. Předpokladem našeho výzkumu je dosažení hranice 15 – 18 let u respondentů, tedy aktuálního vývojového období adolescence. Co se týče výuky, žáci by měli již mít povědomí o své identitě, kulturní identitě, hodnotách a jejich přenosu, hodnotovém systému, mezilidských vztazích.

Vzhledem k charakteru práce a její orientaci na adolescenty, byli v našem zájmu žáci středních škol. Právě pro tento výzkum, jenž byl zaměřen na žáky středních škol v Břeclavi, byly vybrány tři střední školy s různým odborným zaměřením. Tento výběr byl zvolen záměrně, protože cílem projektu je zmapovat, zda existují rozdíly v hodnotové orientaci a v interpersonálních tendencích i v závislosti na typu studované střední školy. Zadaná kritéria byla následovná: střední škola všeobecného zaměření, střední škola odborného zaměření a střední škola soukromá. Z dostupného výběru v Břeclavi byly pak dle kritérií vybrány tři střední školy.

Do výzkumu dle těchto kritérií pak z možností výběru spadají tyto školy: Gymnázium Břeclav, Obchodní akademie Břeclav a Střední soukromá odborná škola manažerská a zdravotnická, s. r. o., Břeclav. Střední školu všeobecného zaměření zastupuje Gymnázium a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Břeclav, příspěvková organizace (dále jen GBV). Z této střední školy všeobecného zaměření bylo k dispozici pro dotazníkové šetření 289 žáků 1., 2. a 3. ročníku školy. Střední školu soukromou v projektu zastupuje Soukromá střední odborná škola manažerská a zdravotnická, s. r. o. (dále jen SSOŠ), kde ze tří ročníků bylo k dispozici 63 žáků. Poslední vybranou střední školou je Střední průmyslová škola Edvarda Beneše a Obchodní akademie Břeclav (dále jen OA), příspěvková organizace. Byť v názvu disponují dvě rozličně zaměřené střední školy, k tomuto projektu

se, po oslovení a prosbě o spolupráci na našem výzkumu, připojila pouze Obchodní akademie, a to spolu s možnými 116 žáky.

Základní výzkumný soubor tak tvoří výběr 468 žáků z vybraných středních škol v Břeclavi, vyjma čtvrtých ročníků, z důvodu již probíhající přípravě na maturitní, či závěrečné, praktické, zkoušky. Do výzkumu se se svým svolením k vyplnění dotazníku zapojilo celkem 468 středoškoláků.

Výběrový soubor tvoří žáci 1. – 3. ročníků středních škol v Břeclavi. Právě tyto tři ročníky byly zvoleny kvůli možné, byť nepatrné rozdílnosti v hodnotových a interpersonálních orientacích. Domníváme se, že ač je věkově skupina respondentů homogenní, rozdíly mezi nimi určí právě typ střední školy. Poslední, 4. ročníky středních škol, se našeho výzkumu neúčastnily z důvodu blízkého konce studia střední školy a možného pokračování dále ve studiu na vysoké škole, či ucházení se o zaměstnání, což s naším výzkumem nekoresponduje.

Dotazníkové šetření bylo pro žáky dobrovolné a zcela anonymní. Celkově se zúčastnilo 468 žáků tří vybraných středních škol v Břeclavi. Při vyhodnocování dotazníků muselo být 105 dotazníků vyřazeno z důvodu neúplného, či chybného vyplnění. K dispozici nám pak, pro naše analýzy, je celkově **363** dotazníků od žáků vybraných středních škol v Břeclavi. Návratnost tak činí celých 77,4%.

MUŽI	GBV	OA	SSOŠ	celkem
1. ročník	33	8	4	45
2. ročník	35	6	0	82
3. ročník	34	7	3	44
celkem	102	21	7	<b>Σ 130</b>

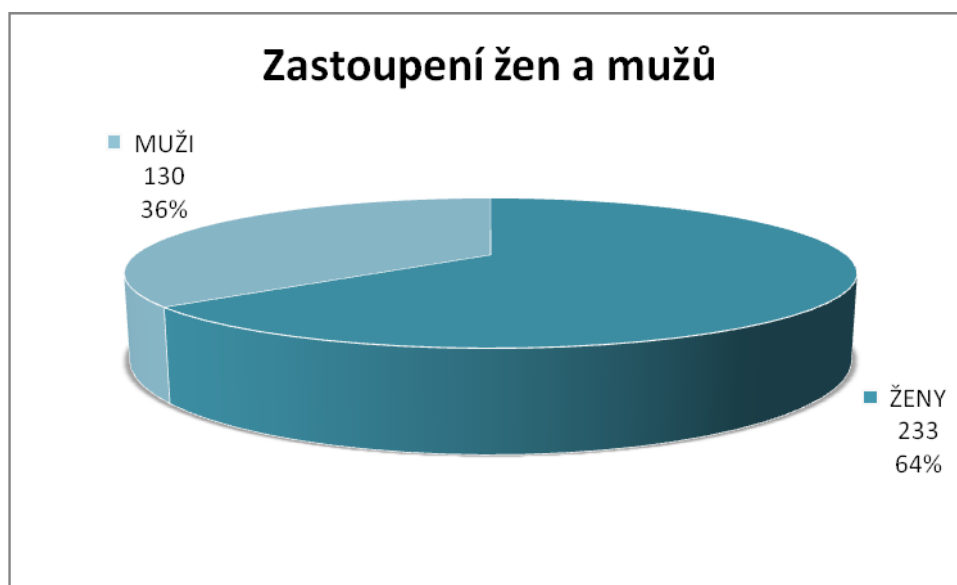
*Tabulka II Zastoupení mužů*

ŽENY	GBV	OA	SSOŠ	celkem
1. ročník	57	19	19	95
2. ročník	39	15	4	58
3. ročník	50	13	17	80
celkem	146	47	40	<b>Σ 233</b>

*Tabulka III Zastoupení žen*

V tabulkách je pak uveden přehled zastoupení respondentů podle typu střední školy, ročníku a pohlaví. Výběrový soubor tvoří žáci 1., 2. a 3. ročníků středních škol v Břeclavi. Právě

tyto tři ročníky byly vybrány na základě vývojového období adolescence. Během onoho období se jedinec formuje a utváří svoji osobnost, tudíž se domníváme, že právě i námi zkoumaná problematika nám nabídne náhled na rozdílnost mezi preferencemi mladších žáků od starších.



Obrázek I – Graf Zastoupení žen a mužů

Na výše uvedeném grafu je zobrazeno zastoupení žen a mužů, kteří se zúčastnili našeho výzkumu. Jde již o počet těch, kteří dotazníkové šetření absolvovali, a jejich vyplněné dotazníky byly přijatelné pro výzkumné šetření. Ze tří zvolených středních škol v Břeclavi, se našeho výzkumu zúčastnilo celkem **233 žen**, tedy 64% respondentů navštěvujících právě 1., 2., nebo 3. ročník z dané školy. U mužů je tento počet bohužel výrazně nižší a jedná se tak o **130 mužů**, což je 36% všech dotazovaných, navštěvujících vybrané 1., 2. a 3. ročníky ze zkoumaných středních škol v Břeclavi.

#### 4.6 Technika výzkumu

Pro prezentovanou diplomovou práci jsme si, jako výzkumný nástroj, vybrali dotazník. S ohledem na téma práce byl zvolen standardizovaný dotazník. Jedná se o dva dotazníky, HO-PO-MO a SIPO, které vznikly na půdě Psychodiagnostiky, s. r. o., v Brně a Bratislavě. K použití těchto nástrojů je potřeba získat souhlas autorů, či dané specializované instituce, který nám byl, k výzkumnému šetření, poskytnut.

Pro nejvyšší možné dosažení návratnosti jsme zvolili osobní setkání s žáky. Nejprve jsme o plánované výzkumné činnosti informovali ředitele a ředitelky vybraných středních škol a

poté byly oba dotazníky představeny i žákům, aby se seznámili s cílem a smyslem provedeného šetření. Žákům účastnících se šetření byly podány základní informace o průběhu šetření a způsobu vyplňování předložených dotazníků. Zároveň byli respondenti ujisti o naprosté anonymitě dotazníků. Samotné dotazníkové šetření probíhalo od měsíce března, roku 2016, do měsíce června, roku 2016. Výzkumník byl při každém dotazníkovém šetření osobně přítomen.

#### 4.6.1 Charakteristika výzkumného nástroje

První dotazník HO-PO-MO© T-252, je orientován na hodnotovou orientaci, postoje a motivaci (Ján Vonkomer, 1991). Dotazník HO-PO-MO se skládá ze tří relativně samostatných částí, sloužících ke zjišťování hodnotových orientací, postojů k hodnotám a motivace k výkonu. Výsledky, získané administrací jednotlivých částí, objasňují poznávání a chápání směřování osobní aktivity respondentů. Položky dotazníku zasahují jak do abstraktní, tak i do obecné roviny. První část dotazníku je zaměřena na zkoumání hodnotových orientací vzdělávacích, estetických, mravních, ekonomických a sociálních. Tato část obsahuje 11 reálných situací s 5 alternativními možnostmi odpovědi. Skórování je určováno řazením daných výroků do pořadí. Dotazovaný má k dispozici 5 bodů, které rozdělí mezi výroky. U každého se může objevit dané číslo jen jednou. Nejpreferovanějšímu výroku udělí nejvyšší počet bodů (5), nejméně preferovanému pak nejnižší počet (1). Získané skóre se tak bude pohybovat mezi 11 (nejmenší význam) až po 55 (nejvyšší význam).

Druhá část slouží k poznávání postojů k hodnotám, a to především uměleckým, mravním, ekonomickým, vědeckým, sociálním, populárně kulturním, zdravotního charakteru a disciplíny. U této části dotazníku jsou 4 situace s možnými 8 odpověďmi. Dotazovaný volí hodnoty, jako u předešlé části, avšak výroku, kterému klade nejvyšší význam, udělí 8 bodů, odpovědi s nejnižším významem pak opět 1 bod. V součtu se pak konečné skóre pohybuje mezi 4 až 32 body.

Poslední část dotazníku je orientována na poznávání váhy motivačních prostředků. Zkoumá se zde, jaký motivační faktor je u respondentů nejvíce preferován. Do výčtu takových faktorů patří uspokojování zájmu, subjektivní prožívání dosažených výsledků, vzrušující vliv pracovních podmínek, pracovní tempo, odměny za práci, soutěživost, uznání, možnost postupu v zaměstnání a prožívání přínosu vlastní snahy pro společnost. Zde jsou uváděny 3 situace s 10 možnými odpověďmi. Co se týče volení pořadí, pak motivační prostředek



s nejvyšší váhou dosahuje 10 bodů, ten pak s nejnižší váhou opět 1 bod. V metodě tří situací jsou pak skóry v rozmezí 3 a 30 bodů. (Vonkomer, 1991)

Druhým je dotazník SIPO© T-265 (Oldřich Mikšík, 2004). Tento dotazník se zajímá o interpersonální orientaci jedince. Tento dotazník se zajímá o interpersonální tendence jedince. Dotazník interpersonálních hodnot „SIPO“ je koncipován a ověřován jako organická součást vyšetřovacích technik k zjišťování přímého pozadí osobnostně příznačných interakčních aktivit jedince ve skutečných životních souvislostech. Zaměřuje se především na určité základní tendence jedince, jeho potřeby a hodnotové orientace vůči lidem, se kterými je v reálném, vzájemně působícím, vztahu. Při tvorbě dotazníku autoři vycházeli z nezbytnosti organického doplnění celého systému pronikání do struktury psychické odolnosti, celistvosti a autoregulace osobnosti o vystižení určité základní interpersonální orientace v mezilidských vztazích. Nejedná se tedy o úplné rozlišení interpersonálních tendencí, orientací a hodnot, nýbrž pouze o vymezení těch, které výrazně určují orientaci prožitků, povahu psychických zátěží a směr celkového jednání a chování jednotlivců. V rámci dotazníku je vymezen komplex šesti škál, určujících jeho strukturu a hierarchické uspořádání jednotlivých interpersonálních hodnot. První tři škály jsou orientovány především na postižení hodnot a tendencí, které daný jedinec od společnosti očekává a vůči své osobě vyžaduje (očekávání porozumění PZ, očekávání uznání UN, vyžadování nezávislosti NZ). Další tři škály jsou naopak zaměřeny na tendence, které jedinec ke druhým lidem projevuje (tendence dominovat DM, projev konformity KF, projev altruismu AF) (Mikšík, 2004).

Dotazování obdrží manuál s 90 výroky řazenými tak, aby spolu korespondovaly, ale přitom tvořily rozdílné dvojice založené právě na již zmíněných šesti škálách. K manuálu je záznamový arch, kam respondenti značí svoji volbu. Respondent z dané dvojice vybere na základě své preference vždy jedno tvrzení a toto zaznamená křížkem do záznamového archu. Administrátor, výzkumník, pak za pomoci přiložených šablon odpovídajících k daným škálám preferencí hledá shody mezi šablonou a značením dotazovaného. Tyto shody jsou sečteny a poté určena nejvyšší dosažená hodnota u očekávaných tendencí a také u vyžadovaných tendencí. Tyto jsou pak předností daného jedince.

#### 4.7 Způsob zpracování dat

K základní analýze dotazníků byly použity šablony a testovací sešity, bez nichž by ruční analýza získaných dat nebyla možná. Administrace dotazníků je proveditelná i za pomoci

samotných respondentů, avšak čas vyhrazený na dotazníkové šetření byl velmi omezen, administrace tedy proběhla samotným výzkumníkem. Ke kompletnímu získání výsledků a vyhodnocení získaných dat byla data zaznamenána v programu Microsoft Office Excel 2007. Zaznamenáním dat do tabulek bylo možno vyhledat nejčastěji volenou hodnotu jak u dotazníku HO-PO-MO, tak i SIPO. V tabulce jsou uvedeny hrubé skóre, které jsou pro analýzu potřebné.

Hrubé skóre dostatečně nastíní aktuálně preferované hodnotové a interpersonální hodnoty dotazovaným respondentů. V závislosti na užití hrubého skóre u obou dotazníků je zvolena deskriptivní analýza.

Rozšíření výzkumu lze pak provést za pomoci použití dalšího dotazníku, SPARO, který kooperuje se SIPO dotazníky. V případě dotazníků HO-PO-MO je lze pak kombinovat s jinými dalšími psychodiagnostickými dotazníky, či vyšetřeními.

Nejvyšší dosažená hodnota udává důležitost zvoleného determinantu respondentů. Platí zde, že čím je vyšší skóre, tím je daná hodnota/postoj/motivace preferovanější. Toto platí u obou dotazníků. Vyhodnocení bude provedeno zvlášť jak pro HO-PO-MO, tak pro SIPO dotazníky, nicméně, k rozšíření výzkumu není vyloučena možná propojenost.

## 5 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

Výzkum, který se v předkládané diplomové práci zabývá hodnotovou a interpersonální orientací žáků středních škol v Břeclavi, byl realizován dotazníkovým šetřením. Toto šetření probíhalo na třech břeclavských středních školách. Podle daných kritérií zmíněných v předchozí kapitole se tohoto šetření zúčastnilo gymnázium, obchodní akademie a střední odborná škola soukromá. Celkově jsme tak pro náš výzkum získali 363 respondentů. Celé toto šetření pak probíhalo v rozmezí měsíců března – června, roku 2016.

Z provedeného kvantitativního výzkumu o rozsahu dvou dotazníků nám vzešly následující výsledky, které budeme dělit na dva oddíly vztahující se zvláště pro dotazník hodnot a hodnotových orientací HO-PO-MO (©1991) a dotazník interpersonálních orientací SIPO (©2004).

V obou dotaznících byl také prostor pro vyplnění informačních položek. Nás především zajímalo pohlaví respondenta, zaměření jeho školy a aktuální ročník studia.

### 5.1 Informativní položky

Kapitola věnována informativní položkám nám nastíní kompletní skladbu zúčastněných respondentů v našem výzkumu. I přes nastavenou hlavičku dotazníků, kde se výzkumník zajímá také o jméno, datum narození testovaného a jiné další parametry související spíše s psychodiagnostickým testováním, nás zajímaly pouze základní informace. Náš výzkum je zcela anonymní, respondenti tak vyplnili pouze tři položky: pohlaví, zaměření školy a ročník. Každá z těchto položek je následně pro přehlednost zaznamenána do tabulky.

**Pohlaví respondenta:**

Pohlaví respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost
<b>Ženy</b>	233	64 %
<b>Muži</b>	130	36 %
<b>Celkový počet respondentů</b>	363	100%

*Tabulka IV Pohlaví respondentů*

O pohlaví respondentů jsme se zajímali především z důvodu následné možné diferenciaci preferovaných hodnot, postojů, interpersonálních orientací. Předpokládáme tak, že je možné, že se tato data budou od sebe lišit. Jak lze z tabulky vypožorovat, většího zastoupení dosáhly dospívající ženy. Z celkového počtu 363 dospívajících respondentů tak ženy zastoupily 64% dotazovaných, tedy celkově 233 žen, středoškolaček. U mužů jsme zaznamenaly takřka poloviční počet, a to celkově 130 středoškoláků, tedy 36% všech dotazovaných.

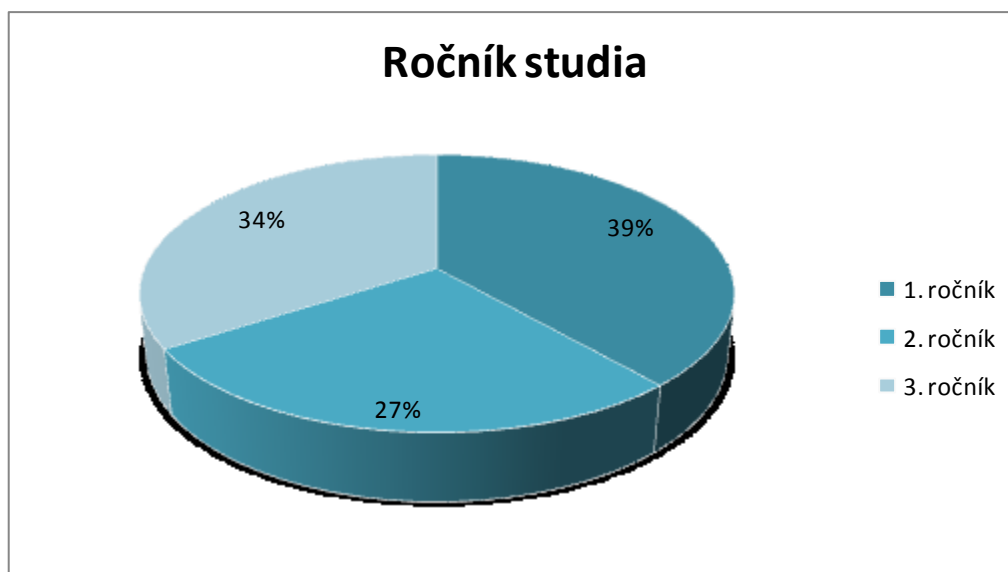
### Ročník studia:

Ročník studia				
Zastoupené školy	Gymnázium	OA	SSOŠ, s. r. o.	Celkem
<b>1. ročník</b>	90	27	23	140
<b>2. ročník</b>	74	21	4	99
<b>3. ročník</b>	84	20	20	124
<b>Celkový počet respondentů</b>	<b>248</b>	<b>68</b>	<b>47</b>	<b>Σ 363</b>

*Tabulka V Zastoupení ročníků*

Ve výše uvedené tabulce máme přehledně rozepsáno zastoupení jednotlivých škol podle ročníků. Nejvyššího zastoupení bylo zaznamenáno u Gymnázia, s celkovým počtem 248 žáků, tedy necelých 69% počtu respondentů. Tento jev jsme předpokládali, neboť se jedná jak o čtyřleté, tak osmileté gymnázium, a tedy jsou zdetři různé třídy daného ročníku. V rámci Obchodní akademie byla zaznamenána účast v podobě 68 žáků, což je 18% z počtu všech respondentů. Nízké účasti u našeho výzkumného šetření bylo zaznamenáno u druhého ročníku SSOŠ, s. r. o., z důvodu jediného oboru tohoto ročníku na této škole, a to manažera. Další dva zúčastněné ročníky byly zdravotnických asistentů. Dohromady pak zúčastněných žáků bylo 47, a tedy necelých 13% ze všech respondentů.

Nejvyššího zastoupení s ohledem na ročníky bylo dosaženo v prvních třídách v rámci všech vybraných břeclavských středních škol.



Obrázek II – Graf Ročník studia

Na výše uvedeném grafu je zobrazeno rozložení respondentů, žáků, podle jejich ročníku studia. Jak lze vidět, nejvyššího zastoupení dosáhly první ročníky, poté třetí a nejméně zúčastněných žáků bylo z druhých ročníků studia střední školy.

## 5.2 Hodnotové orientace

Ke zjištění preferovaných hodnot nám posloužil první oddíl dotazníku HO-PO-MO. V této části HO bylo obsaženo 12 výroků s 5 možnostmi, které žáci bodovali v závislosti na své preferenci, od nejnižší (1) po nejvyšší (5) a maximální skóre je 55 bodů. Ve výsledku pak vyvstává jedna hodnotová orientace, která je pro daného jedince nejdůležitější. Tento oddíl nám zároveň zodpovídá výzkumnou otázku VO1.

Z celkových 363 respondentů nám vyšla nejčastěji volená hodnota hodnotové orientace vzdělávací (A) s dosaženým průměrem 36,12 bodů.

Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
363	36,12	1,477

Tabulka VI Hodnotové orientace

Nyní si hodnotovou orientaci přiblížíme s ohledem na pohlaví respondentů, jejich zaměření studia a ročník studia.

## a) Jaká je hodnotová orientace žáků střední školy všeobecného zaměření?

Všeobecně zaměřenou střední školu v našem výzkumu reprezentuje Gymnázium Břeclav. U této střední školy byl zaznamenán největší podíl na respondentech (248 žáků) a můžeme tak konstatovat, že zde volené hodnoty mají velkou váhu na celkovém výzkumném šetření.

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
<b>A</b>	<b>36,87</b>	4,317
<b>B</b>	24,44	5,170
<b>C</b>	36,08	4,228
<b>D</b>	34,13	4,091
<b>E</b>	33,46	4,073

Tabulka VII Hodnotové orientace GBV

Legenda: A – ho vzdělávací; B – ho estetická; C – ho mravní; D – ho ekonomická; E - sociální.

V průměru ze všech žáků (tab. VI), respondentů, gymnázia se jako nejdůležitější hodnota projevila hodnotová orientace vzdělávací (A). Tato v průměru dosáhla skóre 36,87 z celkových 55. Hodnotou, které nepřikládají tak velký význam, se stala estetická s 24,44 bodu. Následně je rozpracován přehled jednotlivých ročníků a jejich hodnotové orientace.

V níže uvedené tabulce jsou uvedeny jednotlivé zkoumané třídy gymnázia. Vždy do jednoho ročníku spadají tři třídy.

	1C	1D	5A	2C	2D	6A	3C	3D	7A
<b>A</b>	<b>37,14</b>	<b>36,84</b>	34,73	<b>36,25</b>	35,86	<b>38,07</b>	37,59	<b>38,43</b>	<b>36,74</b>
<b>B</b>	23,45	25,90	26,70	22,88	27,09	24,75	19,79	24,68	24,93
<b>C</b>	36,14	36,65	<b>37,07</b>	35,79	<b>36,32</b>	36,18	36,59	34,54	35,33
<b>D</b>	32,34	33,94	34,63	34,08	32,14	33,07	<b>38,00</b>	33,29	35,15
<b>E</b>	35,76	32,32	31,53	36,00	33,59	32,57	33,03	34,07	32,85

Tabulka VIII Hodnotové orientace GBV - třídy

Ve dvou třídách prvního ročníku GBV (**1C**, **1D**) jsme zaznamenali preferování hodnotové orientace **vzdělávací**. Za tuto hodnotu pak staví hodnotovou orientaci mravní, dále sociální a ekonomické. Zde byly zaznamenány nepatrné rozdíly v hodnocení. Naopak hodnotové orientaci estetické nepřikládají žáci důrazný význam, proto ji považují za nejméně důležitou. V rámci třetí třídy (**5A**) žáci volili rozdílné hodnoty a jako nejdůležitější hodnotová orientace je považována **mravní**. Takřka na stejnou úroveň pak staví hodnotové orientace

vzdělávací a ekonomické, dále sociální a nejméně váhy přiřkládají opět hodnotové orientaci estetické.

Rozdílnost v preferované hodnotové orientaci byla zaznamenána také u druhého ročníku. Ve třídách **2C** a **6A** se žáci shodli na pro ně nejvýznamnější hodnotové orientaci **vzdělávací**, avšak třída **2D** preferuje hodnotovou orientaci **mravní** před vzdělávací. Dále jsou hodnotové orientace sociální, mravní a ekonomické. Na poslední místo pak zařadili opět estetické. Na tomto verdiktu nejméně důležité hodnotové orientace se shodli všichni žáci z druhých ročníků.

I v rámci třetích ročníků nejsou vykazovány stejné preference, co se týče hodnotové orientace. Ve třídě **3C** se žáci shodli na důležitosti hodnotové orientace **ekonomické**, na rozdíl od tříd **3D** a **7A**, které opět zvolily hodnotovou orientaci **vzdělávací**. Dále pak podle důležitosti staví do žebříčku vzdělávací a ekonomickou, mravní a sociální. Opět je zde zaznamenána shoda v rámci nejméně důležité hodnotové orientace, kterou žáci zvolili estetickou.

#### b) Jaké je hodnotová orientace žáků střední školy odborného zaměření?

Střední školu odborného zaměření v našem výzkumu reprezentuje Obchodní akademie. Z této školy jsme pro náš výzkum získali 68 respondentů napříč třemi ročníky. Stejně, jako u předchozí školy, uvedeme žáky zvolené hodnotové orientace.

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
<b>A</b>	34,31	2,924
<b>B</b>	26,99	3,662
<b>C</b>	34,16	2,916
<b>D</b>	<b>36,24</b>	3,122
<b>E</b>	33,50	2,890

*Tabulka IX Hodnotové orientace OA*

Žáci Obchodní akademie považují jako nejvíce důležitou hodnotovou orientaci právě ekonomickou (D). Předpokládáme, že takto bylo učiněno také na základě zaměření jejich oboru. Na opačném konci opět stojí hodnotová orientace estetická, kterou považují za nejméně důležitou. Následně je rozpracován přehled jednotlivých ročníků, kde lze pozorovat rozdílnost volených hodnotových orientací.

	OA 1	OA 2	OA 3
<b>A</b>	32,59	35,24	35,65
<b>B</b>	27,44	27,38	25,95
<b>C</b>	<b>35,37</b>	33,38	33,35
<b>D</b>	34,96	<b>36,19</b>	<b>38,00</b>
<b>E</b>	35,00	32,81	32,20

Tabulka X Hodnotové orientace OA - třídy

V prvním ročníku (**OA 1**) dotazovaní žáci vyhodnotili jako nejdůležitější hodnotovou orientaci **mravní**. Dále pak seřadili sociální, ekonomickou a vzdělávací. Poslední místo opět přisoudili orientaci estetické, což bylo u jejich odborného zaměření předpokládáno.

Ve druhém (**OA 2**) a třetím (**OA 3**) ročníku se žáci plně shodli na žebříčku hodnotových orientací v následující posloupnosti. Za nejdůležitější považují **ekonomickou** hodnotovou orientaci, dále vzdělávací, mravní, sociální a poslední místo důležitosti je znovu přiřknuto hodnotové orientaci estetické.

### c) Jaká je hodnotová orientace žáků střední školy soukromé?

Z následující tabulky hodnotových orientací SSOŠ, s. r. o. opět vidíme, že žáci navštěvující tuto školu, volí jinou, pro ně, nejdůležitější hodnotu. V průměru tak nejčastěji byla volena hodnotová orientace sociální (E). I zde se domníváme, že tento fakt je podpořen zaměřením studia. I v případě této školy, na posledním místě, v pozici nejméně důležité hodnotové orientace, se vyskytuje hodnota estetická (B).

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
<b>A</b>	35,64	3,464
<b>B</b>	26,51	4,101
<b>C</b>	34,98	3,401
<b>D</b>	31,47	3,365
<b>E</b>	<b>36,28</b>	3,539

Tabulka XI Hodnotové orientace SSOŠ, s. r. o.

Abychom přiblížili celkový náhled na volení jednotlivých hodnotových orientací, zpracovali jsme jednotlivé výsledky podle ročníků a jsou zaznamenány do následující tabulky.

	1. SSOŠ	2. SSOŠ	3. SSOŠ
<b>A</b>	34,26	35,00	<b>37,35</b>
<b>B</b>	28,83	22,25	24,70
<b>C</b>	33,78	35,25	36,30
<b>D</b>	31,78	35,50	30,30



E	36,35	37,00	36,05
---	-------	-------	-------

Tabulka XII Hodnotové orientace SSOŠ, s. r. o. - třídy

Třetí a poslední střední školou v pořadí je tedy soukromá škola SSOŠ, s. r. o., se zaměřením na zdravotnického asistenta. Jak jsme již zmínili, druhý ročník tohoto oboru, z důvodu blokové praxe, zastoupily čtyři žákyně oboru Manažer. I přes tuto skutečnost však výsledky nejsou razantně rozdílné.

První ročník (**1. SSOŠ**) v rámci hodnotových orientací vykazuje jako nejdůležitější hodnotu **sociální**. Dále podle svého uvážení řadí hodnotovou orientaci vzdělávací, mravní, ekonomickou a následně, za nejméně důležitou považují estetickou.

Zástupkyně druhé ročníku (**2. SSOŠ**) vykazaly za nejdůležitější hodnotovou orientaci **sociální**. S minimálními rozdíly pak dále seřadily hodnoty ekonomické, mravní a vzdělávací. Opět se zde setkáváme s faktem nejméně důležité hodnoty, a to estetické.

Žáci třetího ročníku (**3. SSOŠ**) se v hierarchii odlišují. Za nejdůležitější hodnotovou orientaci zvolili hodnotu **vzdělávací**. Dále uvedli v pořadí hodnotu mravní před sociální a následně ekonomickou. Poslední, nejméně důležité místo opět obsadila hodnota estetická.

Po shrnutí výsledků tak můžeme uvést, že polovina všech dotazovaných připisuje nejdůležitější význam hodnotové orientaci vzdělávací. Dále se často, jako primární hodnotová orientace volená žáky, vyskytovaly dvě hodnoty, a to mravní a ekonomická. Toto bylo zejména na humanitní větvi GBV a u Obchodní akademie. Sociální hodnotová orientace pak byla zvolena za primární dvakrát, a to v případě střední soukromé školy se zaměřením na zdravotnictví.

### 5.3 Motivační prostředky

Další částí dotazníku je oddíl MO – váha motivačních prostředků, tedy míra užitku práce pro společnost. Umožní nám tak náhled na budoucí možný přínos dotazovaných žáků za předpokladu jejich výběru stimulantů, které jsou uváděny ve vztahu k zájmům, dosahování výsledků, odměny, profesního postupu apod.

Tato část dotazníku je sestavena ze tří situací s deseti alternativními odpověďmi. I zde žáci volili bodováním pořadí preferovaných hodnot motivací, od nejnižší (1) po nejvyšší (10). Maximální skóre tak činí 30 bodů.

Z celkového hodnocení všech dotazovaných 363 žáků byla nejvyšší hodnotou zvolena motivace k uspokojování zájmu (A) s celkovým průměrem necelých 22 bodů.

Počet respondentů	Průměr	Směrodatná odchylka
363	21,67	1,639

*Tabulka XIII Motivační prostředky*

Následně nastíníme jednotlivě dosažené výsledky z části dotazníku zaměřené na motivační prostředky dotazovaných žáků ze zkoumaných středních škol.

#### a) Motivační prostředky žáků školy všeobecného zaměření

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
A	22,30	3,692
B	22,09	3,665
C	15,48	3,307
D	16,42	3,294
E	19,24	3,387
F	15,28	3,313
G	11,03	3,650
H	14,65	3,337
I	13,60	3,398
J	14,87	3,327

*Tabulka XIV Motivační prostředky GBV*

Legenda: A – uspokojení svého zájmu; B – subjektivní prožívání dosažených výsledků; C – vzrušující vliv pracovních podmínek; D – pracovní tempo; E – odměny za práci; F – možnost pracovního růstu; G – soutěživost; H – prožívání přínosu vlastní snahy pro společnost; I – prožívání uznání od spolupracovníků; J – prožívání uznání od vedoucího.

Jak již bylo popsáno, i zde žáci volili bodovací systém podle svých preferencí. Rozdíl je pouze ve více možnostech než v předchozí části a tudíž i dosažené body se liší. V průměru mezi žáky GBV (tab. XIV) je největší váha přiřazována motivaci k uspokojení svého zájmu, kterou průměrně ohodnotily 22,30 body z celkových 30. Naopak, žáci gymnázia projeví

nízkou motivaci k soutěživosti, kterou zanechali na posledním místě s 11 body z 30 celkových.

Následně zde uvedeme jednotlivý přehled tříd a jejich zvolených vah motivačních prostředků.

	1C	1D	5A	2C	2D	6A	3C	3D	7A
<b>A</b>	<b>22,90</b>	<b>22,39</b>	19,34	22,60	19,82	21,85	<b>23,69</b>	<b>23,07</b>	<b>24,59</b>
<b>B</b>	22,73	20,77	19,10	<b>22,80</b>	<b>23,05</b>	<b>22,00</b>	22,76	23,04	23,04
<b>C</b>	16,87	16,48	15,55	14,36	14,68	16,30	14,38	15,36	14,93
<b>D</b>	16,20	15,84	17,17	14,64	17,36	16,15	16,83	16,50	17,19
<b>E</b>	18,17	18,68	<b>19,69</b>	19,64	19,36	19,41	21,10	18,79	18,59
<b>F</b>	14,57	15,58	17,83	14,68	14,86	15,48	14,24	15,21	14,85
<b>G</b>	10,27	11,68	13,31	10,48	10,00	12,37	10,55	9,14	11,15
<b>H</b>	16,43	14,26	13,24	16,08	15,82	14,52	12,93	15,54	13,41
<b>I</b>	12,83	13,45	13,28	13,80	14,86	14,19	13,14	13,11	14,15
<b>J</b>	13,90	15,87	16,48	16,00	15,18	12,74	15,38	15,14	13,07

Tabulka XV Motivační prostředky GBV - třídy

U prvních ročníků GBV se shodli dvě třídy (**1C**, **1D**) a s nejvyšším bodovým ohodnocením je pro tyto motivačním prostředek **uspokojení svého zájmu**. Hned na druhé místo však dosadili motivaci k subjektivnímu prožití dosažených výsledků. V tomto spojení tak můžeme konstatovat, že dané dvě hodnoty mají k sobě blízko a jsou navzájem ovlivnitelné. Na druhý konec žebříčku, znamenající nejnižší váhu motivačního prostředku, dosadili soutěživost.

Třetí třída prvního ročníku se prakticky odklonila a největší motivaci vidí žáci **5A** v případné **odměně za práci**. Jednotná shoda s předešlými třídami však byla zaznamenána v případě volby nejmenší váhy motivačního prostředku, a to soutěživosti.

Žáci ze tříd druhého ročníku (**2C**, **2D**, **6A**) projevíli pospolitost ve volbě motivačního prostředku. Pro tyto je největší motivací následný **prožitek z dosaženého výsledku**. Shoda byla vykázána také v oblasti nízké váhy motivačního prostředku soutěživosti.

U žáků posledních tříd, třetích ročníků (**3C**, **3D**, **7A**) byla zaznamenána prakticky totožná situace jako u prvních ročníků. Nejvyšší váhu tak shledávají v **motivaci uspokojení vlastního zájmu** před ostatními. Zároveň jasnou shodu uvedli i v případě opaku, nejnižší váhy kladené na motivaci k soutěživosti.

## b) Motivační prostředky žáků střední školy odborného zaměření

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
<b>A</b>	<b>19,55</b>	2,305
<b>B</b>	18,66	2,220
<b>C</b>	15,60	2,148
<b>D</b>	15,60	2,148
<b>E</b>	<b>19,55</b>	2,305
<b>F</b>	14,26	2,227
<b>G</b>	12,21	2,462
<b>H</b>	15,87	2,139
<b>I</b>	16,15	2,134
<b>J</b>	17,55	2,153

Tabulka XVI Motivační prostředky OA

S ohledem na předchozí výsledky u GBV, u odborně zaměřené střední školy, Obchodní akademie (tab. XVI), neshledáváme nijak zásadní odklon od volených hodnot motivačních prostředků. V průměrech uvedených v tabulce lze vidět však shodnou hodnotu 19,55 bodu z celkových 30, u dvou motivačních prostředků, a to uspokojování vlastního zájmu a odměna za práci. Tento fakt můžeme prisuzovat opět ekonomickému zaměření studia žáků, neboť předpokládáme jistou finanční gramotnost, a tedy vzhled do situace týkající se financí. Nejnižšími body pak byla udána nízká váha motivačnímu prostředku soutěživosti, s 12,21 body.

Následně uvádíme přehled jednotlivých tříd OA.

	OA1	OA2	OA3
<b>A</b>	<b>21,96</b>	21,86	<b>22,15</b>
<b>B</b>	21,93	<b>22,00</b>	20,15
<b>C</b>	13,78	15,62	14,05
<b>D</b>	14,67	14,57	15,40
<b>E</b>	20,00	19,14	22,00
<b>F</b>	13,81	13,95	14,35
<b>G</b>	11,59	11,57	11,20
<b>H</b>	13,93	15,95	15,55
<b>I</b>	15,41	13,76	13,35
<b>J</b>	18,00	16,57	16,80

Tabulka XVII Motivační prostředky OA - třídy

Žáci z prvního ročníku OA (**OA1**) přikládají v průměru nejvyšší váhu motivačnímu prostředku k **uspokojení svého zájmu**, který však jen nepatrně staví před své vlastní prožívání dosažených výsledků. Na konec tohoto žebříčku pak s nejnižší přidanou váhou staví motivaci v soutěživosti. Tento jev je opakovaným prakticky u všech tříd.

U žáků druhého ročníku (**OA2**) byla s minimálním rozdílem zaznamenána nejvyšší váha motivace k subjektivnímu **prožití dosažených výsledků** právě před uspokojením vlastního zájmu. Následné seřazení motivačních prostředků nevykazuje razantní rozdílnost, poslední místo, nejnižší váhy, však bylo opět přisouzeno motivaci k soutěživosti.

Dotazovaní žáci třetího ročníku (**OA 3**) vyhodnotili nejvýše přisouzenou váhou motivačního prostředku k **uspokojování svého zájmu**. Jen o pár desetín bodu, na druhé místo, řadí motivaci v podobě odměn za práci. Tento jev je pak možné brát v ohledu na obor a zaměření studia a k získaným vědomostem na poli finanční gramotnosti. Nejnižším bodovým ohodnocení, a tedy minimální vahou označili žáci motivační prostředek soutěživost. Opět je zde zaznamenána shoda s předchozími respondenty.

### c) Motivační prostředky žáků střední školy soukromé

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
<b>A</b>	<b>21,99</b>	3,597
<b>B</b>	21,43	3,529
<b>C</b>	14,43	3,288
<b>D</b>	14,85	3,268
<b>E</b>	20,32	3,415
<b>F</b>	14,01	3,311
<b>G</b>	11,47	3,542
<b>H</b>	15,03	3,261
<b>I</b>	14,29	3,295
<b>J</b>	17,21	3,239

*Tabulka XVIII Motivační prostředky SSOŠ, s. r. o.*

Poslední dotazovanou skupinou jsou žáci ze střední soukromé školy (tab. XVIII). Z výsledků zde dotazovaných žáků můžeme, jako v průměru nejčastěji volenou hodnotu, vyhodnotit motivační prostředek k uspokojování zájmu. Tento byl ohodnocen necelými 22 body z možných 30. Nejnižší váhu pak žáci přisuzují opět motivaci k soutěživosti, u které bylo zaznamenáno pouhých 11,47 bodů z celkových 30. Středoškoláci ze soukromé střední školy se tedy v konečném součtu shodli na totožném motivačním prostředku, jako žáci z gymnázia.

Níže uvádíme kompletní rozbor jednotlivých tříd této školy.

	1. SSOŠ	2. SSOŠ	3. SSOŠ
<b>A</b>	18,35	19,50	<b>20,95</b>
<b>B</b>	17,30	<b>21,00</b>	19,75
<b>C</b>	15,00	16,50	16,10
<b>D</b>	15,57	18,25	15,10

<b>E</b>	<b>19,65</b>	18,25	19,70
<b>F</b>	14,48	8,50	15,15
<b>G</b>	14,48	10,75	9,90
<b>H</b>	16,26	17,75	15,05
<b>I</b>	16,13	17,00	16,00
<b>J</b>	17,78	17,50	17,30

*Tabulka XIX Motivační prostředky SSOŠ, s. r. o. - třídy*

U žáků prvního ročníku (**1. SSOŠ**) lze z tabulky vyzorovat, že bodové hodnocení se drží průměru v rozmezí 4 bodů. Nabízí se tedy otázka, zda takto žáci projevují povědomí o užítku práce pro společnost či naopak, nemají ještě ucelené představy o této problematice. Nejvyššího bodového ohodnocení, a tedy nejvyšší možnou váhu, přisoudili dotazovaní motivaci k **odměnám za práci**. Domníváme se, že žáci tuto možnost zvolili také z důvodu budoucího profesního zaměření v oblasti zdravotnictví, které je již nějakou dobu opředeno nejistotou v podobě nedostatečného ohodnocení pracovníků. Na druhou stranu však s nejnižším bodovým hodnocením postavili motivaci k možnostem postupu v zaměstnání, kdy je tedy znatelný momentální nezáměr o profesní růst. Na spodní hranici se dostala také, jako u všech ostatních tříd, motivace k soutěživosti. Tyto dvě hodnoty byly vykázány se stejným nejnižším bodovým hodnocením.

U této dotazníkové části (MO), která nám podává náhled na poznávání váhy motivačních prostředků, jsme zaznamenali dva takové, které byly nejčastěji žáky voleny a upřednostňovány. Jedná se primárně tak o motivaci k uspokojování vlastního zájmu spolu s osobním prožíváním dosažených výsledků. Opačný pól, nejnižší váhu přisoudili žáci jednotně motivaci k soutěživosti.

#### **5.4 Postoje k hodnotám**

Poslední část HO-PO-MO dotazníku se věnuje procesu poznávání postojů k určitým hodnotám, ve zkratce PO. Sledovány jsou především rozdíly mezi hodnotovou orientací, uznáváním určité hodnoty a pozitivním postojem k hodnotám.

Tato část je složena ze 4 jedinečných situací s 8 alternativními možnostmi. Žáci opět podle svých preferencí udělovali body od nejvyšší důležitosti (8) po nejnižší (1). Maximální skóre je 32 bodů, nejnižší pak 4 body. Výsledek s tou nejvyšší dosaženou bodovou hodnotou udává postoj k určité dané hodnotě.

Po kompletním součtu ze všech odpovědí zúčastněných 363 respondentů, nejvyšší možné hodnoty dosáhl pozitivní postoj k hodnotám zdraví (H) s průměrem 24,49 bodů.

Respondenti	Průměr	Směrodatná odchylka
363	24,49	4,448

*Tabulka XX Postoje*

Následně uvádíme také jednotlivě zvolené postoje k hodnotám podle škol a tříd.

#### a) Postoje k hodnotám žáků střední školy všeobecného zaměření

Poslední sekci dotazníku opět začínáme shrnutím ze všeobecně zaměřené školy, a to Gymnázia v Břeclavi. I v této části žáci bodovali předložené výroky podle svého uvážení. Z tabulky (tab. XXI) je viditelné, že dotazovaní žáci s velkým bodovým náskokem v hodnocení označili jako nejpozitivnější postoj k hodnotám zdraví. Dosaženo bylo něco málo před 24 bodů z celkových 32. V opozici stojící je pak postoj k hodnotám populární písní, kdy je tedy k této hodnotě sice přistupováno kladně, avšak aktuálně dotazovaní adolescenti nehledají určité způsoby, jak si je vážit. Respondenti této hodnotě přidělili necelou třetinu bodového hodnocení, tj. 9,96 bodu z 32 celkových.

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
A	14,02	4,207
B	21,29	4,145
C	18,33	4,017
D	20,41	4,085
E	19,87	4,057
F	9,96	4,747
G	15,92	4,069
H	24,34	4,480

*Tabulka XXI Postoje GBV*

Legenda: A – hodnoty umělecké; B – hodnoty mravní; C – hodnoty ekonomické; D - hodnoty vědecké; E – hodnoty sociální; F – hodnoty populární písně; G – hodnoty disciplíny; H – hodnoty zdraví.

Níže v tabulce (tab. XXII) přinášíme rozbor jednotlivých tříd a postojů žáků k hodnotám.

	1C	1D	5A	2C	2D	6A	3C	3D	7A
A	15,30	14,61	15,21	13,16	15,91	13,96	10,48	13,50	14,33
B	21,63	19,52	20,03	20,68	21,14	21,44	22,07	22,29	22,96
C	17,73	17,74	19,62	18,76	18,68	17,48	19,21	16,89	19,00
D	20,87	20,65	20,10	20,12	21,59	20,48	18,86	21,61	19,63

<b>E</b>	19,80	19,48	18,72	20,28	18,59	19,81	20,21	22,29	19,44
<b>F</b>	8,33	12,52	11,66	7,64	9,41	11,67	9,28	8,50	10,19
<b>G</b>	15,10	17,13	16,86	16,80	14,95	15,44	17,03	14,54	15,15
<b>H</b>	<b>25,03</b>	<b>23,74</b>	<b>22,10</b>	<b>26,56</b>	<b>24,23</b>	<b>23,33</b>	<b>26,52</b>	<b>24,39</b>	<b>23,30</b>

*Tabulka XXII Postoje GBV – třídy*

Po součtu všech bodů a analýze jsme přišli k závěru, že jednotlivé třídy se jednotně shodují i s průměrnou hodnotou, a to ke zdraví.

Ve všech prvních ročnících (**1C, 1D, 5A**) bylo nejvyššího bodového hodnocení, a tedy pozitivnímu postoji, dosaženo **k hodnotám zdraví**. Všechny tyto vykazují více jak dvou třetinový bodový podíl. Rozdíly jsou pak znatelné v rámci dalších postojů, kdy třída 1C řadí na druhé místo pozitivní postoj k mravním hodnotám, potažmo v závěsu pak postoj k hodnotám vědeckým. Opačný úkaz je pak viditelný u třídy 1D, která tyto postoje zařadila přesně opačně, a tedy upřednostňuje vědecké hodnoty před mravními, za které s minimálním rozdílem zařadili také pozitivní postoj k hodnotám sociálním. Ve třídě 5A opět vidíme totožné řazení, jako u 1D, a tedy pozitivní postoje k hodnotám vědeckým, dále mravním, avšak pak k ekonomickým. Tato diferenciací je možná v závislosti na typu studijní větve a celkovém rozložení předmětů, kterých se jednotliví žáci účastní ve výuce. Shoda pak byla zaznamenána také u nejnižší preference pozitivního postoje, a to k hodnotám populární písně.

U druhých ročníků (**2C, 2D, 6A**) jsme zaznamenali stejnou situaci, a to nejvýše bodovaný pozitivní **postoj k hodnotám zdraví**. V první zmíněné třídě (2C) jsme dále zaznamenali takřka jednotný pozitivní postoj k hodnotám mravním, sociálním a vědeckým. U další třídy (2D) je menší rozdíl v preferencích a za hodnoty zdraví postavili pozitivní postoj k hodnotám vědeckým a mravním. Další hodnoty jsou pak rozmělněny ve větším bodovém rozsahu. U třetí třídy (6A) se pak respondenti vrací k pozitivním postojům k hodnotám mravním před vědeckými. Toto můžeme považovat za vliv právě všeobecného zaměření studia, a tedy takřka v průlomové době studia se žáci teprve rozhodují ohledně dalšího vzdělávání se a vývoje svého studia. Nejméně pozitivní postoj pak všichni dotazovaní žáci druhých ročníků zaujímají vůči hodnotám populární písně.

Co se týká posledního ročníku, tedy třetího (**3C, 3D, 7A**), žáci vykazovali opětovně totožný pozitivní **postoj k hodnotám zdraví**. Dále pak vykazovali tento postoj také k hodnotám mravním. U první třídy (3C) je vykazován pozitivní postoj také k hodnotám sociálním. Zajímavá shoda nastala u třídy 3D, kde žáci za první postoj k hodnotám pak postavili právě



hodnotu mravní se stejným bodovým rozložením jako u pozitivního postoje projeveného k hodnotám sociálním. U poslední třídy (6A) je zaznamenán minimální rozdíl v dalších postojích, a to vědeckých, sociálních a ekonomických. Tyto pak žáci považují za takřka stejně důležité. Jako předchozí ročníky, tak i zde nastala jednotná shoda v podobě nejméně pozitivního postoje, a to k hodnotám populární písně.

V souhrnu pak můžeme konstatovat, že žáci všech ročníků projevili stálost v podobě pozitivního postoje k hodnotám zdraví a dále pak k hodnotám sociálním, mravním, ekonomickým a vědeckým. Jak jsme již avizovali, předpokládáme, že tento fakt je ovlivněn právě všeobecností gymnázia.

#### b) Postoje k hodnotám žáků středná školy s odborným zaměřením

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
A	14,63	3,551
B	21,81	3,595
C	17,49	3,393
D	18,28	3,391
E	20,04	3,450
F	11,66	3,931
G	16,54	3,420
H	<b>23,54</b>	3,811

*Tabulka XXIII Postoje OA*

Žáci ze střední školy odborného zaměření, tedy Obchodní akademie, vykázali totožný pozitivní postoj k hodnotám zdraví (H), jako předchozí žáci z GBV. Z celkových 32 bodů byla hodnota na první místo zvolena s 23,54 body.

S ohledem na jejich zaměření studia jsme však předpokládali, že tento postoj zaujme právě hodnota ekonomická (C), avšak můžeme vidět, že tato se pohybuje až na pátém místě žebříčku, a tedy není pro žáky primární. Na pomyslném konci tohoto žebříčku pak stojí hodnota populární písně.

Níže přinášíme jednotlivý přehled tříd.

	OA1	OA2	OA3
A	14,59	14,86	14,45
B	21,37	21,00	23,25
C	17,59	18,10	16,70
D	18,81	17,10	18,80
E	20,93	20,86	18,00
F	12,00	12,38	10,45
G	15,81	16,67	17,40

H	22,89	23,05	24,95
---	-------	-------	-------

Tabulka XXIV Postoje OA – třídy

Žáci z prvního ročníku (OA1) uznávají a pozitivní postoj projevují **k hodnotám zdraví**. Následně tento postoj zaujímají také k hodnotám mravním, sociálním a až poté k ekonomickým. Nejméně pozitivní postoj pak projevují k hodnotám populární písně.

U žáků druhého ročníku (OA2) se vyskytuje stále přetrvávající trend pozitivního postoje projeveného **k hodnotám zdraví**. V pořadí další hodnoty pozitivního postoje byly zaznamenány u postojů k mravním a sociálním hodnotám, s větším odstupem pak také k hodnotám ekonomickým. Na samotném konci žebříčku jsou viditelné malé rozdíly v bodování, avšak poslední místo opět zasluhuje postoj k hodnotám populární písně.

Ve třetím ročníku (OA3) žáci projevili pozitivní **postoj k hodnotám zdraví**. Jen o nepatrný jeden bod stojí postoj k hodnotám mravním. Dále nejsou projeveny nijak zásadní rozdíly v bodovém hodnocení, avšak již tradiční poslední místo zaujímá postoj k hodnotám populární písně.

Byť jsme u dotazovaných žáků OA předpokládali spíše zaměření pozitivního postoje k hodnotám ekonomickým, jejich preference byly zaměřeny opět na pozitivní postoj k hodnotám zdraví. Z tohoto faktu můžeme vyvodit zájem žáků o zdraví jako hodnotu.

### c) Postoje k hodnotám žáků střední školy soukromé

Hodnota	Průměr	Směr. odchylka
A	13,91	4,318
B	22,36	4,348
C	15,96	4,173
D	17,57	4,126
E	20,21	4,183
F	10,70	4,717
G	17,77	4,125
H	<b>25,40</b>	4,738

Tabulka XXV Postoje SSOŠ, s. r. o.

Závěrečnou školou našeho výzkumného šetření v rámci dotazníku HO-PO-MO je soukromá střední škola. Žáci v rámci průměru vykazují totožný pozitivní postoj k hodnotám zdraví (H) tak, jako předchozí dvě školy. Stalo se tak s 25,40 body z celkových 32 bodů. S menším odstupem pak projevují tento postoj také vůči hodnotám mravním a sociálním.

Opět i zde žáci dodrželi trend nejméně projeveného postoje vůči hodnotám populární písně, které udělili necelých 11 bodů z možných 32.

I zde si uvedeme jednotlivý přehled tříd a jejich postojů.

	1. SSOŠ	2. SSOŠ	3. SSOŠ
A	14,04	12,25	14,10
B	19,96	25,50	24,50
C	15,48	17,50	16,20
D	18,00	17,50	17,10
E	20,22	18,75	20,50
F	14,83	8,00	6,50
G	18,13	18,50	17,20
H	<b>23,04</b>	<b>26,25</b>	<b>27,95</b>

*Tabulka XXVI Postoje SSOŠ, s. r. o. – třídy*

V prvním ročníku (**1.SSOŠ**) se žáci jednotně shodli a projevili pozitivní **postoj k hodnotám zdraví**. Tento postoj projevují přednostně před postojem k hodnotám sociálním a následně mravním. Nejnižšího zájmu opět docílil postoj k hodnotám populární písně, avšak ne s tak markantním rozdílem, jako u předešlých respondentů. Je tedy možné předpokládat určitou spojitost s hudební kulturou a životním stylem těchto adolescentů.

Žákyně druhého ročníku (**2.SSOŠ**) projevily pozitivní **postoj k hodnotám zdraví**. Tohoto faktu docílily i přes odlišnou zaměřenost studia oproti zbylým dvěma třídám. Jak jsme již zmiňovali, dotazovaní žáci SSOŠ jsou oboru Zdravotnického asistenta, pouze čtyři žačky druhého ročníku jsou oboru Manažer. i přes tuto skutečnost, další, druhou v pořadí, hodnotou k níž dotazované žačky projevují pozitivní postoj, jsou hodnoty mravní. Dále se v jedné linii drží ostatní postoje. Pomyslný žebříček pak uzavírá postoj k hodnotám uměleckým a populární písni.

S nejvyšší mírou pozitivního postoje v rámci bodového ohodnocení jsme se setkali u třetího ročníku (**3.SSOŠ**) této školy, a to v rámci **hodnot ke zdraví**. Bezmála se tento postoj dostal až k maximálnímu ohodnocení. Druhým projevem pozitivního postoje se stal postoj k hodnotám mravním, následovaný hodnotou sociální. Zajímavé hodnoty bylo dosaženo u nejnižší hranice postoje, a to k populární písni, kdy žáci projevili zájem o tento postoj pouze s necelými 7 body, přičemž nejnižší hranice jsou 4 body.

V závěrečné části předkládaného dotazníku (PO) jsme zaznamenali u dotazovaných žáků absolutní shodu v rámci pozitivního postoje, a to k hodnotám zdraví. Můžeme tedy konstatovat, že naši respondenti vykazují zcela jasné dodržení tohoto trendu jak u pozitivního

postoje k hodnotám zdraví a naopak také negativního postoje, jenž je zaujatý vůči hodnotám populární písně.

## 5.5 Interpersonální orientace osobnosti

Druhá část analýzy se týká druhého výzkumného nástroje, dotazníku SIPO (© 2004). Ten nám přináší vhled do interpersonálních orientací osobnosti. Žáci při vyplňování dotazníku jednotlivě vybírali právě ten výrok, ke kterému mají nejblíže a který vystihuje jejich postoj, chování a vztah k druhým. Zároveň nám tato část analýzy zodpovídá také výzkumnou otázku DVO4 a DVO5.

Následně předkládáme získané výsledky z tohoto šetření napříč školami a ročníky, tak, jako v předchozí části analýzy. Hodnocení vychází z hrubého skóre k jednotlivým položkám tendencí očekávaných či projevovaných.

### a) Interpersonální orientace osobnosti GBV

V rámci všeobecně zaměřené střední školy (GBV) nastíníme celkový souhrn výsledků a dále pak také jednotlivých ročníků.

Tendence	Skóre
PZ	39
UN	9
NZ	35
DM	21
KF	8
AF	53

*Tabulka XXVII SIPO GBV*

Legenda: PZ – porozumění; UN – uznávání; NZ – nezávislost; DM – dominance; KF – konformita; AF – altruismus.

Po součtu hrubých skóreů jednotlivých respondentů z GBV jsme docílili konečných hodnot, které nám vykazují tendence očekávané či vyžadované (PZ, UN, NZ) a tendence projevované k druhým (DM, KF, AF).

Z výše uvedené tabulky (tab. XXVII) lze vypočítat, že průměrně žáci GBV od svého okolí očekávají **porozumění** (PZ), a tedy oceňují laskavé zacházení, toleranci, shovívavost, zájem o život. Co se týče tendencí projevovaných vůči ostatním, projevují tendence k **al-**

**truismu** (AF), tedy angažují se pro druhé, pomáhají a chtějí řešit aktuální sociální problémy.

Nyní si nastíníme jednotlivé ročníky GBV.

Hodnota	1C	1D	5A	Celkem
<b>PZ</b>	14	17	13	<b>44</b>
<b>UN</b>	3	4	6	13
<b>NZ</b>	13	10	10	33
<b>DM</b>	4	9	12	25
<b>KF</b>	1	2	3	6
<b>AF</b>	25	19	14	<b>58</b>

*Tabulka XXVIII SIPO GBV – 1. ročník*

U prvních ročníků, jak je uvedené výše v tabulce, se muži i ženy jednotně shodli na očekávané tendenci, a to **porozumění** (PZ). Je tedy znatelný zájem o laskavé zacházení a potřeby pomoci, pokud si to situace vyžaduje. V druhé části, v tendencích projevovaných, žáci vykazovali projevy **altruismu** (AF). Tedy to, co očekávají, tak i vykazují. Tento projev byt' byl vykázan jako nejčastější, je nutno brát v potaz, že šlo o dotazníkové šetření, a tedy možné projevy v reálném jednání jedinců se může od zvolených odpovědí v dotazníku značně lišit. Toto může být podnětem také pro další zkoumání.

Hodnota	2C	2D	6A	CELKEM
<b>PZ</b>	14	13	13	<b>40</b>
<b>UN</b>	3	1	2	6
<b>NZ</b>	7	8	13	28
<b>DM</b>	5	4	6	15
<b>KF</b>	4	1	3	8
<b>AF</b>	15	17	19	<b>51</b>

*Tabulka XXIX SIPO GBV – 2. ročník*

Druhé ročníky gymnázia, jak je vidno z výše uvedené tabulky, vykazují totožné hodnoty s průměrem. Nejvyšší hodnoty u tendence očekávané, vyžadované bylo dosaženo v **porozumění** (PZ) a u tendencí vykazovaných se jedná opět o projev **altruismu**(AF). U třetí třídy (6A) si však můžeme všimnout, že byla shodně k porozumění vykázána také tendence vyžadující nezávislost, tedy svobodné rozhodování a jednání bez podřizování se společenským konvencím. Toto však v konečném důsledku nemělo vliv na cílovou hodnotu.

Hodnota	3C	3D	7A	Celkem
<b>PZ</b>	13	13	10	36
<b>UN</b>	3	2	2	7
<b>NZ</b>	13	13	15	<b>41</b>
<b>DM</b>	9	8	5	22
<b>KF</b>	7	2	2	11
<b>AF</b>	13	18	20	<b>51</b>

*Tabulka XXX SIPO GBV – 3. ročník*

U posledních, tří tříd třetího ročníku, zaznamenáváme odklon od předešlých tříd, a to především v rámci první části, tendencí očekávaných a vyžadovaných. Zde se nejvíce projevovalo očekávání **nezávislosti** (NZ) před právě v průměru prosazovaném porozumění. I když u dvou tříd (3C, 3D) bylo zaznamenáno shodné skóre v tendenci očekávání porozumění, poslední třída toto přiklonila právě k **nezávislosti**. Vyžadují tak volnost, svobodu jednání, možnost neřídit se společenskými předpisy a normami. V druhé části interpersonálních hodnot, tedy těch, které jedinec k ostatním projevuje, vykázali žáci opakující se tendenci projevů k **altruismu** (AF).

V následující tabulce uvádíme souhrn výsledků na základě rozlišení pohlaví.

	Ženy	Muži
<b>PZ</b>	<b>82</b>	35
<b>UN</b>	9	17
<b>NZ</b>	55	<b>50</b>
<b>DM</b>	25	39
<b>KF</b>	12	14
<b>AF</b>	<b>109</b>	<b>49</b>

*Tabulka XXXI SIPO GBV – pohlaví*

Z tabulky nám tedy vyplývá, že ženy z GBV, zúčastněné našeho výzkumného šetření, mají většinový podíl na výsledném souhrnném hrubém skóre v rámci GBV. Nicméně, je nutné podotknout, že muži, přítomní našeho výzkumného šetření na GBV se nejčastěji přiklání k očekávané tendenci **nezávislosti** (NZ). Dávají tak najevo, že chtějí mít svoji volnost, svobodu v rozhodování a spoléhat se jen na vlastní rozum. Co se týká druhé části, tendencí projevovaných, zde se jedinci obou pohlaví zcela shodli na výsledných projevech **altruismu** (AF).

## b) Interpersonální orientace OA

Tendence	Skóre
<b>PZ</b>	<b>19</b>
<b>UN</b>	4
<b>NZ</b>	12
<b>DM</b>	8
<b>KF</b>	7
<b>AF</b>	<b>19</b>

Tabulka XXXII SIPO OA

V průměru všech tříd OA (tab. XXXII) a zúčastněných mužů a žen byla jako nejčastěji očekávána či vyžadována tendence **porozumění** (PZ). Totožné hodnoty bylo dosaženo také v případě vykazovaných tendencí vůči okolí, a to u projevu tendence k **altruismu** (AF), u čehož je následován předchozí trend.

Opět přinášíme přehled jednotlivých tříd Obchodní akademie.

Hodnota	OA1	OA2	OA3	Celkem
<b>PZ</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>38</b>
<b>UN</b>	3	1	3	7
<b>NZ</b>	9	6	8	23
<b>DM</b>	5	7	4	16
<b>KF</b>	6	3	5	14
<b>AF</b>	<b>16</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>38</b>

Tabulka XXXIII SIPO OA – třídy

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že žáci OA jsou jednotní v rámci vyžadovaných i vykazovaných tendencí. Pokračující trend je znatelný u očekávaných, tedy vyžadovaných tendencí od okolí, a to potřeby **porozumění** (PZ). Žáci tak vyslovili touhu po naplnění potřeby shovívavosti, povzbuzení, laskavosti a pochopení od ostatních. Na druhé straně, tendencí, kterou oni vůči okolí vykazují a projevují, se opět stal **altruismus** (AF). Můžeme tak konstatovat, že to, co daní jedinci očekávají, tak pro druhé i vykazují. Toto však platí pro součet všech hrubých skóre, nicméně, pro přesné vymezení tendencí uvedeme tabulku zvlášť pro ženy a muže, abychom nastínili rozdílné výsledky.

Hodnota	Ženy	Muži
<b>PZ</b>	<b>30</b>	8
<b>UN</b>	4	3
<b>NZ</b>	13	<b>10</b>
<b>DM</b>	7	<b>9</b>

<b>KF</b>	10	4
<b>AF</b>	<b>30</b>	8

Tabulka XXXIV SIPO OA – pohlaví

Z uvedené tabulky tak vyplývá, že díky většímu počtu žen se obě tendence usměrnily právě jejich směrem. U mužů tak byly zastíněny jejich preference, kdy očekávanou tendencí se stává **nezávislost** (NZ) a projevují pak **dominanci** (DM), tedy touhu ovlivňovat život a činnosti ostatních, vést je a mít zcela dominující postavení a autoritu. V konečném důsledku se však mužské tendence daly do součtu s tendencemi žen.

### c) Interpersonální orientace SSOŠ, s. r. o.

Závěrečnou střední školou přítomnou našeho výzkumného šetření je střední škola soukromá.

Tendence	Skóre
<b>PZ</b>	<b>11</b>
<b>UN</b>	3
<b>NZ</b>	10
<b>DM</b>	5
<b>KF</b>	6
<b>AF</b>	<b>14</b>

Tabulka XXXV SIPO SSOŠ, s. r. o.

Výše v tabulce jsou uvedeny skóre po součtu průměrných hodnot dosažených v jednotlivých tendencích očekávaných a projevovaných. Opět můžeme vidět, že nejvyššího skóre bylo dosaženo při vyžadování **porozumění** (PZ) a u projevu tendence k **altruismu** (AF). Abychom přiblížili celkové hodnocení i s ohledem na ročníky a pohlaví, nabízíme tento přehled níže.

Hodnota	1.SSOŠ	2.SSOŠ	3.SSOŠ	Celkem
<b>PZ</b>	12	1	9	<b>22</b>
<b>UN</b>	2	1	3	6
<b>NZ</b>	9	2	8	19
<b>DM</b>	6	1	2	9
<b>KF</b>	7	0	4	11
<b>AF</b>	10	3	14	<b>27</b>

Tabulka XXXVI SIPO SSOŠ, s. r. o. – třídy

Z uvedené tabulky nám vyplývá, že v souhrnu jednotlivých ročníků SSOŠ, s. r. o. je dodržen trend u tendencí očekávaných, a to s vyžadováním **porozumění** (PZ) a také u tendencí



projevených s projevem k **altruismu** (AF). I zde zúčastnění žáci v našem výzkumném šetření prokázali, že tak, jako vyžadují laskavé zacházení, ohleduplnost a náklonnost, stejně tak mají snahu vykazovat právě pomoc pro druhé, angažovat se pro ně a obětavě společně řešit jednotlivé problémy v jejich prospěch, i v případě vlastní ztráty.

Byť nám tento přehled přináší jednotlivé tendence v rámci rozdělení podle ročníků, vymezíme si také individuální interpersonální orientace v závislosti na pohlaví žáků.

	<b>Ženy</b>	<b>Muži</b>
<b>PZ</b>	<b>22</b>	<b>0</b>
<b>UN</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
<b>NZ</b>	<b>14</b>	<b>5</b>
<b>DM</b>	<b>5</b>	<b>4</b>
<b>KF</b>	<b>9</b>	<b>2</b>
<b>AF</b>	<b>26</b>	<b>1</b>

*Tabulka XXXVII SIPO SSOŠ, s. r. o. – pohlaví*

Jak jsme již avizovali, celkovou nejnižší účast jsme zaznamenali právě na dané soukromé škole, přičemž většinou část tvořily právě ženy, což mělo celkový dopad také na kompletní výsledky dotazníkového šetření. Tak, jako u předchozí OA, i zde podléhají tendence mužů na úkor tendencí žen.

Z výše uvedené tabulky je patrné, že u žen je opětovně dodržen trend v rámci očekávaných tendencí **porozumění** (PZ) a vykazovaných tendencí k **altruismu** (AF). Muži se v tomto ohledu odlišili. Můžeme zde pozorovat souhrn jednotlivých zástupců mužského pohlaví ze všech zkoumaných škol, kteří v podobě interpersonálních hodnot očekávají **nezávislost** (NZ). Pokud jde o tendence projevující vůči druhým, opět shledáváme totožné výsledky s předchozí školou OA, kdy se muži shodli na projevu tendence **dominovat**, vést, rozhodovat (DM).

## 6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 363 respondentů, z toho 233 žen (tedy 64%) a 130 mužů (necelých 36%).

Nejvyššího zastoupení respondentů v rámci vybraných škol dosáhlo Gymnázium Břeclav, ze kterého se dotazníkového šetření účastnilo celkem 246 žáků ze tří ročníků 4letého a 8letého studia. Podle genderové typologie bylo zastoupení v poměru 146 žen a 102 mužů. Z odborně zaměřené školy, Obchodní akademie, se dotazníkového šetření zúčastnilo celkem 68 žáků, přesněji pak 47 žen a 21 mužů. Ze školy soukromé, SSOŠ, s. r. o., se do dotazníkového šetření zapojilo celkem 47 žáků, z čehož bylo 40 žen a 7 mužů.

K základní analýze dotazníků byly použity šablony a testovací sešity, bez nichž by ruční analýza získaných dat nebyla možná. Zaznamenáním dat do tabulek bylo možno vyhledat nejčastěji volenou hodnotu jak u dotazníku HO-PO-MO, tak i SIPO. Hrubé skóry momentálně dostatečně nastínily aktuálně preferované hodnotové a interpersonální orientace dotazovaných respondentů. V závislosti na užití hrubého skóre u obou dotazníků byla zvolena deskriptivní analýza.

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

**První výzkumnou otázkou** jsme zjišťovali, jaká je hodnotová orientace středoškoláků v Břeclavi. Samotné výsledky nám udávají tabulky v rozsahu tab. VI– XIX. Nyní nabízíme kompletní zhodnocení a přehled volených hodnot žáků.

První část dotazníku HO-PO-MO je HO, tedy hodnotová orientace. Ze zvolených hodnot u hodnotové orientace lze pak za nejvíce preferovanou hodnotu zvolit právě **hodnotu vzdělávací**, jelikož se vyskytovala nejčastěji. Můžeme tak souhlasit s Vágnerovou (2005, s. 367), která vymezuje vztah ke škole s ohledem na budoucnost jedince po ukončení povinné školní docházky. *Dospívající přechází na střední či učňovskou školu a získává tak roli středoškolského studenta nebo učně, která nemá příliš vysoký sociální status.* Předpokládáme tak, že právě námi dotazovaní žáci si uvědomují svoje postavení a v jejich snaze je tedy pokračovat v dalším vzdělávání v rámci vysoké školy a budoucí výběr povolání tak co nejvíc přiblížit realitě. Zvolením této hodnotové orientace se nám také potvrzuje stále platící šetření z roku 1994 (Macek, 2003), kde právě mladí lidé v rozsahu věku 15 – 24 let

uváděli, mimo jiné, touhu po nástupu na vysokou školu a dosažení tak kvalitního vzdělání k nalezení dobré práce.

Tato zvolená hodnota se odrážela v závislosti na studiu dané školy. U mužů i žen z Gymnázia Břeclav byla jasně nejpreferovanější hodnotou volena hodnota vzdělávací. Za touto zvolenou hodnotou může být právě studium gymnázia, jelikož má všeobecný charakter, tudíž se předpokládá, že žáci budou nadále pokračovat ve vzdělávání, a tedy má pro ně prozatím tato hodnota prioritní místo v žebříčku hodnot. Stejnou hodnotu pak volily i žáčky Obchodní akademie. Naopak, žáci této střední školy pak na pomyslné první místo své hodnotové orientace zařadili hodnotu ekonomickou, což může znamenat odraz ze studia jejich oboru a také širší obzor nad ekonomickou situací a jakési uchopení finanční gramotnosti a ekonomie do vlastních rukou. U SSOŠ se opět hodnotová orientace rozchází jak u mužů, tak žen. U žáků soukromé školy na prvním místě stojí hodnota vzdělávací. U žen, které se zúčastnily tohoto dotazníkového šetření, byla za nejdůležitější hodnotu zvolená právě hodnota sociální. Tento jev lze odůvodnit faktem převahy žaček studijního oboru zdravotnický asistent. Můžeme tak vyvodit souvislost výuky a tvoření osobnosti jedince. Každá škola má na základě RVP zpracován svůj školní vzdělávací program a díky předešlé analýze (kapitola 3.2) lze souhlasit s vyjádřením hodnotových orientací žáků jednotlivých škol.

Druhá část dotazníku HO-PO-MO, tedy MO, nám odpovídá na **druhou výzkumnou otázku**. Tato část zahrnuje poznávání váhy motivačních prostředků, což zde znamená, že každý čin člověka musí být něčím motivovaný. A také, jak nám uvádí Mikšík (2003, s. 68) *v psychologii osobnosti nejde o pochopení motivace o sobě, ale o pochopení té motivační struktury, která je pro osobnost daného individua příznačná a jejichž poznání umožňuje odhalit, jak a proč se ten který jedinec za těch kterých konkrétních okolností zachoval či zachová*. Z výpovědí dotazovaných respondentů tak lze určit, jakým směrem jsou aktuálně nejvíce motivovaní. Stejně, jako u předchozí sekce HO, tak i u části MO se žáci takřka shodně přiklonili k jedné možnosti. Výrok, jenž udává právě motivaci k uspokojení zájmu, volili shodně žáci a žáčky Gymnázia Břeclav, dále žáci z Obchodní akademie a žáčky ze SSOŠ. Na motivačním prostředku subjektivního prožívání dosažených výsledků se pak shodly žáčky Obchodní akademie. Z jejich volby tak lze vyvodit, že je pro ně důležitá vidina správných výsledků činnosti a motivace k plnění jejich cílů. Zajímavý fakt je pozorován u žáků SSOŠ, kteří jako svoji hlavní motivaci nejčastěji volili právě odměnu za práci. Mezi

motivací a předešlou hodnotovou orientací (ekonomickou) lze sledovat návaznost a spojitost zaměření, kdy tito vyžadují a očekávají odpovídající ohodnocení své práce.

**Třetí výzkumná otázka** odpovídající dotazníkové části PO, nám udává postoje k hodnotám. Zde se prakticky všichni respondenti zvolením svého postoje shodli. Žáci za nejdůležitější postoj k hodnotám považují ten **k hodnotám zdraví**. Lze to zdůvodnit globálním zájmem o své zdraví, patrný je jakýsi fenomén zdravého životního stylu a péče o zdraví, jenž je součástí každodenního života. Avšak, otázkou zůstává, zda si dotazovaní respondenti uvědomují rozdíl mezi uznáváním zdraví jako hodnoty a ochranou svého zdraví. Zde může být tedy zdraví bráno jako jeden z mnoha komponentů smysluplnosti života (Vašutová, Panáček, 2013). Zároveň se můžeme znovu odkázat na pokračování totožně vycházejících jevů zkoumání spolu s výzkumem agentury Faktum z roku 1994 a dalších šetření, které zmiňuje Macek (2003).

V pořadí **čtvrtá dílčí výzkumná otázka** nám zodpovídá očekávané a vyžadované tendence středoškoláků v Břeclavi. Administrace dotazníkového šetření SIPO udává takřka totožné zaměření dotazovaných žáků středních škol. Žáci všech ročníků škol GBV, OA a SSOŠ shodně vyžadují nezávislost, možnost svobodně jednat, alespoň částečně porušovat společenské konvence a především řídit se vlastním rozumem (SIPO, ©2004). Na druhou stranu žákyně, zmíněných dotazovaných škol, očekávají a vyžadují porozumění. Toto může být způsobeno rozdílným přístupem ke svému okolí v závislosti na generové rozdílnosti. Tyto rozdíly jsou také patrné ve vztahu k morálnímu uvažování, kde, jak uvádí Gilliganová (2001, cit. podle Vágnerová, 2005, s. 428) *je chlapecká morálka více zaměřena na fungování vnějšího světa, je obecnější, klade důraz na respektování daných pravidel*. Naopak, *dívky vztahy k jiným lidem považují za důležité ... orientují se na své pocity, na osobní život, na vztahy k lidem a na udržení jejich kvality*. Nemůžeme tedy jinak, než souhlasit s tímto genderově rozdílným pojetím.

Závěrečná, **pátá dílčí výzkumná otázka** hledala u dotazovaných adolescentů tendence, které vykazují a projevují ve vztahu k okolí. V kompletním souhrnu všech žáků zúčastněných našeho výzkumu se jako nejčastěji, k okolí vykazovaná a projevovaná tendence, projevila ta k altruismu. V dotazníku SIPO (© 2004, s. 8) je tato tendence vymezena jako *tolerance ke slabostem druhých a potřeby pomáhat jim v překonávání těžkostí a nepřízní života a okolí. Ochota angažovat se pro druhé, zastávat se ukřivděných, přátelit se s nešťastnými a pracovat v jejich prospěch i za cenu vlastní ztráty, pomáhat účinně a obětavě řešit zá-*

*kladní sociální problémy současnosti.* Vágnerová (2005) nám projev k altruismu překládá jako určitý prostředek k dosažení sociálního ocenění. *Altruistické chování je sociálně cenné, i když leckdy může být považováno za nevýhodné* (Vágnerová, 2005, s. 429). U dívek je toto zaměření prakticky očekáváno, avšak u chlapců je mnohdy bráno jako projev slabosti. Odmítání tohoto postoje je pak bráno jako projev dominance, snahy o tvrdost a vybudování si silného postavení. Tato tendence dominovat se však prokázala pouze v nepatrné míře u mužů OA a SSOŠ, s. r. o.

## 7 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

Naše práce měla za cíl zjistit hodnotovou a interpersonální orientaci jedinců v období adolescence, přesněji pak středoškoláků v Břeclavi. Střední školy, na kterých bylo provedeno seznámení s touto problematikou a následné výzkumné šetření, projevíly zájem o zpětnou vazbu s výsledky našeho zkoumání. Tyto mohou být následně použity k dalšímu rozpracování v rámci jednotlivých škol a přiblížení tématu žákům. Pedagogové tak mají jedinečnou příležitost zjistit preferované hodnoty a interpersonální orientace svých žáků. Předpokládáme, že tak, jak je nastavena výuka jednotlivých škol a oborů, i toto má dopad na formování jedince.

Na základě získaných dat a následných výsledků se nabízí otázka, jestli hodnoty a interpersonální orientace, které dotazovaní žáci preferují a vykazují, jsou zároveň v závislosti ovlivňovány také pedagogy, kteří je studiem provází. Byť jsme v našem výzkumu zjistili, že žáci tíhnou ke správným hodnotám, tedy vzdělávacím, motivování jsou v rámci uspokojení svého zájmu a pozitivní postoje vykazují směrem k hodnotám zdraví, bylo by vhodné dále zkoumat míru vlivu ze strany školy a také blízkého okolí, jako je rodina, přátelé apod.

V rámci interpersonálních orientací osobnosti je pak možnost využít další takto zaměřený dotazník SPARO, který analyzuje komplexní strukturu a dynamiku bazální psychické autoregulace a integrovanosti osobnosti. Ve spojení dotazníků je pak možno kompletně rozebrat i vnitřní komponenty osobnosti a docílit tak komplexní analýzu jedince.

Na tyto problémy se však naše práce nezaměřovala. Je zde tedy možnost tento výzkum dále rozšířit a na naši práci navázat.

## ZÁVĚR

Tématem předkládané diplomové práce byly hodnotové a interpersonální orientace a tendence u středoškoláků se zaměřením na střední školy v Břeclavi. Cílem bylo poukázat na aktuálně preferované hodnotové orientace a tendence, které tito jedinci v právě probíhajícím období adolescence vykazují a projevují vůči svému okolí. Na výzkumném vzorku středoškoláků bylo naší snahou zjistit, jaké jsou tyto orientace, co očekávají od svého okolí a také, jak se vůči ostatním projevují.

Byť jsou hodnoty a hodnotové orientace zkoumány vskutku často, jejich proměnlivost je častější. Dynamické proměny světa a lidstva nabírají čím dál tím větší otáčky a spolu s nimi se přetváří také hodnotové orientace a celkové žebříčky hodnot. Jak citlivé je v dnešní době toto téma. Každý si chce udržet svoji tvář a přitom jít i s dobou, která vyžaduje nějaké zaměření. V takové situaci je zranitelný každý, nicméně, za snad nejsenzitivnější skupinu jsou dle různých autorů považováni právě adolescenti. Právě na tyto mladé jedince a jejich uspořádání hodnot a projev tendencí byl zaměřen tento výzkum.

Teoretická část naší práce byla věnována především vymezení vývojového období adolescence. Nastínili jsme tělesný a sexuální vývoj jedinců, přičemž na jeho osobnost má významný dopad. Chlapci a především dívky přikládají fyzické kráse nemalý podíl na své socializaci a mezilidských vztazích. Budování na osobnosti jedince má také jeho kognitivní, emoční a morální vývoj. Toto vše je pak odrazem jeho socializace a následného hledání identity. Tu jsme přiblížili jak u adolescentů, tak také obecně v samostatné kapitole. Závěr teoretické části je pak zcela věnován hodnotám, hodnotové a interpersonální orientaci, motivacím a postojům.

Výzkumná část práce zaměřená právě na zjišťování hodnotových a interpersonálních orientací středoškoláků v Břeclavi přináší přehled o metodologii s ohledem na její praktickou stránku. Žákům byly předloženy standardizované dotazníky HO-PO-MO (©1991) a SIPO (©2004). Výzkumník během šetření byl osobně přítomen a za pomoci vedení školy sesbíral data důležitá pro provedení analýzy a následného vyhodnocení.

Zmapováním této problematiky u adolescentů bylo dokázáno, že adolescenti, žáci středních škol z Břeclavi preferují hodnotovou orientaci vzdělávací, což může být v dnešní době podmíněno kladením důrazu právě na vzdělávání a dosažení adekvátního vzdělání. Prakticky všichni žáci se plně shodli na výběru postojů. V tomto oddílu, tak jako postoj, nejdů-

ležitější pro ně, zvolili k hodnotě zdraví. V oddílu motivačních prostředků pak nad jinými převládala motivace k vlastnímu uspokojení zájmu. Můžeme tak zkonstatovat, že mladí jedinci ve věku adolescence prozatím pomýšlí nad vlastním užitkem a uspokojení svých potřeb. Co se týče dotazníků HO-PO-MO, je možno konstatovat, že rozdíly mezi jednotlivými žáky vybraných škol nejsou tak markantní, jak bylo očekáváno. Byť bylo spoléháno na určitou všeobecnost, či na druhou stranu, právě odbornost studované střední školy, zcela jasně nelze potvrdit rozdílnost.

V rámci zhodnocení interpersonálních orientací dotazníku SIPO bylo jednoznačně vyhodnoceno, že jsou znatelné rozdíly mezi tendencemi u adolescentů mužů a adolescentů žen. Mladí muži nejčastěji očekávají a vyžadují nezávislost, na druhé straně pak projevují tendenci dominance, chtějí vést a rozhodovat. Takřka všechny dotazované ženy středoškolačky dávají přednost stejným tendencím. Od okolí a ostatních lidí očekávají a vyžadují porozumění a pochopení. Samy pak dávají najevo svoji toleranci k druhým, tedy projevují tendence k altruismu.

Stejně, jako u dotazníků HO-PO-MO, tak i zde se neprojevila zásadní rozdílnost v závislosti na typu studované střední školy u dotazníkového šetření v rámci SIPO dotazníků. Co však může být zcela jasně potvrzeno, je rozdílnost v preferovaných tendencích u mužů a žen.

Z výše uvedeného tak lze stanovit, že mládeži v Břeclavi záleží především na momentálním vzdělávání se a jejich výhledu do budoucna s ohledem primárně uspokojit vlastní potřeby, přičemž se však chtějí rozhodovat sami za sebe a od okolí očekávají určité pochopení v momentální situaci.

V závěru tak lze zkonstatovat, že cíle výzkumu se podařilo splnit. I přes některé neočekávané výroky, které pro nás byly překvapením, povětšinou výsledky hodnotových orientací a interpersonálních tendencí odpovídaly našemu předvídání. Můžeme tak doufat, že žáci si toto zaměření hodnotových orientací a interpersonálních tendencí uchovají a budou se jimi řídit i v rámci svého budoucího vývoje. Předávat je dál, rozvíjet a naplňovat.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAČOVÁ, Viera. *Identita v sociálnej psychologii*. In Výrost, J. – Slaměník I., 2008, Sociální psychologie. Praha: Grada. s. 109-126. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [2] BARKER, Chris, 2006. *Slovník kulturních studií*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-099-2.
- [3] BERGER, Peter, L. a Thomas LUCKMANN, 1999. *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-85959-46-1.
- [4] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2004. *Psychologie hodnot*. Olomouc: Votobia. ISBN 80-7220-195-6.
- [5] CARR-GREGG, Michael, 2012. *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0062-8.
- [6] FABIO, Udo Di, 2009. *Kultura svobody*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury (CDK). ISBN 978-80-7325-195-6.
- [7] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [8] DUFFKOVÁ Jana, Lukáš URBAN a Josef DUBSKÝ, 2008. *Sociologie životního stylu*, Praha: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-123-6.
- [9] ERIKSEN, Thomas Hylland, 2007. *Antropologie multikulturních společností: rozumět identitě*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7254-925-2.
- [10] GILLERNOVÁ, Ilona a kol., 2000. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-683-2.
- [11] HAJKO, Dalimír, 2005. *Globalizácia a kultúrna identita*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 80-8050-913-1.
- [12] HEŘMANOVÁ Eva, Pavel CHROMÝ a kol., 2009. *Kulturní regiony a geografie kultury*. Praha: ASPI, a. s. ISBN 978-80-7357-339-3.
- [13] HOFSTEDE, Geert a Gert Jan HOFSTEDE, 2007. *Kultury a organizace: software lidské mysli: spolupráce mezi kulturami a její důležitost pro přežití*. Praha: Linde. ISBN 978-80-86131-70-2.

- [14] HOMOLA Miloslava Dobromila TRPIŠOVSKÁ, 1992. *Psychologie osobnosti. Stručný výkladový slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- [15] HORÁKOVÁ, Hana, 2012. *Kultura jako všelék?: kritika soudobých přístupů*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-103-9.
- [16] JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, Psyché. ISBN 978-80-271-0096-5.
- [17] KOHOUTEK Rudolf, 2000. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství, s. r. o. ISBN 80-7204-156-8.
- [18] KOHOUTEK, Rudolf, 2006. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4077-7.
- [19] KROGER Jane, 2004. *Identity in Adolescence: the balance between self and other*. Third edition. London: Routledge, Taylor & Francis Group, xvii. ISBN 0-415-28106-7.
- [20] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006, *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-11284-9.
- [21] MACEK, Petr, 2009. *Adolescence*, Vyd. 2., upravené, Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.
- [22] MIKŠÍK Oldřich, 2003. *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0240-7.
- [23] MIKŠÍK Oldřich, 2004. *Zjišťování interpersonálních tendencí, orientací a hodnot osobnosti*, Brno: Psychodiagnostika s. r. o.
- [24] MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ, 2007. *Interkulturní psychologie: rozvoj interkulturní senzitivity*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1361-1.
- [25] NAKONEČNÝ Milan, 2009. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. rozš. a přeprac. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1680-5.
- [26] NAKONEČNÝ Milan, 2014. *Motivace chování*, Vyd 3., Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- [27] PALEČEK, Martin, 2002. *Kulturní identita a její ohroženost*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-580-0.

- [28] PONDĚLÍČKOVÁ, Jaroslava, 1990. *Nezralá sexualita*. Praha: Avicenum. ISBN 80-201-0096-8.
- [29] PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a MAREŠ Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*, Vyd. 4., Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- [30] PRUDKÝ, Libor, 2009. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-266-0.
- [31] SEITL, Martin, 2012. *Poznávání interpersonálních charakteristik osobností*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3320-2.
- [32] SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.
- [33] ŠÍŠKOVÁ, Tatjana, 2008. *Výchova k toleranci a proti rasismu: multikulturní výchova v praxi*. Vyd 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-182-2.
- [34] VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [35] VÁCLAVÍK, David, 2010. *Náboženství a moderní česká společnost*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2468-3.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.
- [37] VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
- [38] VELKÝ SOCIOLOGICKÝ SLOVNÍK, 1996. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4310-5.
- [39] VONKOMER Ján, 1991. *Dotazník HO-PO-MO*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- [40] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie 2*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.

**Seznam elektronických zdrojů:**

- [1] KULTURNÍ IDENTITA, ©2011. In [www.czechkid.cz](http://www.czechkid.cz) [online]. [cit. 2017-02-12]. Dostupné z: <http://czechkid.cs/sil120.html>
- [2] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-11-3.
- [3] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2008. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 53-41-M/01 Zdravotnický asistent*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 80, s. č. j. 6 907/2008-23.
- [4] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY, 2007b. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání 63-41-M/02 Obchodní akademie*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 82 s. č. j. 12 698/2007-23.
- [5] PREISSOVÁ KREJČÍ, Andrea a Libuše ČADOVÁ, 2006. *Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů* [online], Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 1-10 [cit. 2017-03-19]. Dostupné z: [http://www.paidagogos.net/issues/2006/1/1/article.html#\\_ednref4](http://www.paidagogos.net/issues/2006/1/1/article.html#_ednref4)
- [6] PSYCHOTESTY, 2008. *Období adolescence* [online]. Jaroměř [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <http://www.psychotesty.psyx.cz/texty/adolescence.htm>
- [7] SCS. ABZ.CZ: Slovník cizích slov, 2005 – 2017. In: [slovník-cizich-slov.abz.cz](http://slovník-cizich-slov.abz.cz) [online] [cit. 2017-02-15] © 2017. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/psychosocialni-moratorium>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Aj.	A jiné
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Cit. podle	Citováno podle
GBV	Gymnázium Břeclav
OA	Obchodní akademie
SSOŠ, s. r. o.	Soukromá střední odborná škola, s. r. o.
s. r. o.	společnost s ručením omezeným
SŠ	Střední škola
pův. lat.	Původně latinsky
RVP	Rámcový vzdělávací program
Tab.	tabulka

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

<i>Obrázek I – Graf Zastoupení žen a mužů</i> .....	47
<i>Obrázek II – Graf Ročník studia</i> .....	53

**SEZNAM TABULEK**

<i>Tabulka I: Sprangerova typologie hodnotových orientací</i> .....	33
<i>Tabulka II Zastoupení mužů</i> .....	46
<i>Tabulka III Zastoupení žen</i> .....	46
<i>Tabulka IV Pohlaví respondentů</i> .....	51
<i>Tabulka V Zastoupení ročníků</i> .....	52
<i>Tabulka VI Hodnotové orientace</i> .....	53
<i>Tabulka VII Hodnotové orientace GBV</i> .....	54
<i>Tabulka VIII Hodnotové orientace GBV - třídy</i> .....	54
<i>Tabulka IX Hodnotové orientace OA</i> .....	55
<i>Tabulka X Hodnotové orientace OA - třídy</i> .....	56
<i>Tabulka XI Hodnotové orientace SSOŠ, s. r. o.</i> .....	56
<i>Tabulka XII Hodnotové orientace SSOŠ, s. r. o. - třídy</i> .....	57
<i>Tabulka XIII Motivační prostředky</i> .....	58
<i>Tabulka XIV Motivační prostředky GBV</i> .....	58
<i>Tabulka XV Motivační prostředky GBV - třídy</i> .....	59
<i>Tabulka XVI Motivační prostředky OA</i> .....	60
<i>Tabulka XVII Motivační prostředky OA - třídy</i> .....	60
<i>Tabulka XVIII Motivační prostředky SSOŠ, s. r. o.</i> .....	61
<i>Tabulka XIX Motivační prostředky SSOŠ, s. r. o. - třídy</i> .....	62
<i>Tabulka XX Postoje</i> .....	63
<i>Tabulka XXI Postoje GBV</i> .....	63
<i>Tabulka XXII Postoje GBV – třídy</i> .....	64
<i>Tabulka XXIII Postoje OA</i> .....	65
<i>Tabulka XXIV Postoje OA – třídy</i> .....	66
<i>Tabulka XXV Postoje SSOŠ, s. r. o.</i> .....	66
<i>Tabulka XXVI Postoje SSOŠ, s. r. o. – třídy</i> .....	67
<i>Tabulka XXVII SIPO GBV</i> .....	68
<i>Tabulka XXVIII SIPO GBV – 1. ročník</i> .....	69
<i>Tabulka XXIX SIPO GBV – 2. ročník</i> .....	69
<i>Tabulka XXX SIPO GBV – 3. ročník</i> .....	70
<i>Tabulka XXXI SIPO GBV – pohlaví</i> .....	70

---

<i>Tabulka XXXII SIPO OA</i> .....	71
<i>Tabulka XXXIII SIPO OA – třídy</i> .....	71
<i>Tabulka XXXIV SIPO OA – pohlaví</i> .....	72
<i>Tabulka XXXV SIPO SSOŠ, s. r. o.</i> .....	72
<i>Tabulka XXXVI SIPO SSOŠ, s. r. o. – třídy</i> .....	72
<i>Tabulka XXXVII SIPO SSOŠ, s. r. o. – pohlaví</i> .....	73



## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník HO-PO-MO

Příloha P II: Dotazník SIPO

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK HO-PO-MO

T - 252  
Testový sešit

## DOTAZNÍK HO - PO - MO

Příjmení a jméno: ..... Dat. nar. : .....

Povolání (škola): ..... Dat. vyš.: .....

### Dotazník MO

1. K dosahování dobrých výsledků v práci přispívá:

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

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

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

3. Ke spokojenosti člověka přispívá:

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

## Dotazník HO

1. Volný čas je prospěšné trávit:

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

2. V řízení státu se má dbát především o :

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

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

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

4. Přínos výsledků vědecké práce vidíte:

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

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

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

6. Jakým výstavám dáte přednost:

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

7. Člověk se cítí dobře:

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

8. Hodnocení vlády je závislé na :

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

9. K pokroku lidstva přispívá nejvíc:

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

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

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

11. Každý vedoucí pracovník se má starat o :

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

12. Z lidských vlastností považujete za nejdůležitější:

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

## Dotazník PO

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

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

2. Jaké je pořadí naléhavosti analyzovat:

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

3. Kterou akci byste nejraději propagoval:

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

4. Jaké je pořadí naléhavosti řešit problémy:

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

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK SIPO

1. a) Projevovat společenský takt a ohleduplnost.  
b) Dodržovat základní mravní zásady.
2. a) Moci vždy jednat podle vlastního uvážení.  
b) Podporovat lidi, kteří toho potřebují.
3. a) Dělat věci zavedeným a osvědčeným způsobem.  
b) Spoléhat jen na vlastní rozum
4. a) Zájem druhých o to, jak se mi vede.  
b) Projevovat laskavost k druhým.
5. a) Nacházet u druhých povzbuzení a podporu.  
b) Chovat se vždy tak, abych "nenarazil".
6. a) Nemusit se řídit směrnicemi a předpisy.  
b) Dosahovat za svou činnost vysoké hodnocení.
7. a) Obětavě pomáhat slabým a potřebným.  
b) Být u druhých pro své vlastnosti oblíben.
8. a) Být středem pozornosti  
b) Striktně plnit své povinnosti.
9. a) Projevovat úctu nadřízeným.  
b) Mít v zaměstnání zcela nezávislé postavení.
10. a) Vyvolávání obdivu.  
b) Být svým vlastním pánem.
11. a) Prosadit se při rozhodování.  
b) Správně a korektně se chovat ve společnosti.
12. a) Vynakládat síly a prostředky pro dobro a štěstí druhých.  
b) Aby se ke mně lidé chovali nezákladně a laskavě.
13. a) Plně dodržovat předpisy a nařízení.  
b) Být v takovém postavení, abych nemusel nikoho poslouchat.
14. a) Aby mne druzí nesráželi a nepodkopávali.  
b) Dělat na ostatní dobrý dojem.
15. a) Být kladně posuzován.  
b) Mít plnou svobodu projevu a chování.

16. a) Každý spoléhat jen sám na sebe.  
b) Stát se uznávaným mluvčím svého kolektivu.
17. a) Přísně se řídit společenskými pravidly chování.  
b) Projevovat vysokou toleranci ke slabostem druhých.
18. a) Zastávat zodpovědné postavení.  
b) Setkávat se u druhých s pochopením.
19. a) Být přítelem těch, kteří žádných přátel nemají.  
b) Řešit rozpory a konflikty mezi spolupracovníky.
20. a) Ponechat si vlastní mínění bez ohledu na názory druhých.  
b) Aby mě měli druzí rádi.
21. a) Nebýt spoután společenskými zvyklostmi.  
b) Vědět o lidech, že jsou na mé straně.
22. a) Aby o mně měli lidé dobré mínění.  
b) Prátelit se s nešťastnými.
23. a) Přirozená autorita ve skupině.  
b) Jednání obecně uznávaným způsobem.
24. a) Být shovívavý i k těm, kteří stojí proti mně.  
b) Respektovat autoritativní osoby.
25. a) Setkávat se u druhých s porozuměním.  
b) Sjednocovat chování té skupiny, v níž žiji a pracuji.
26. a) Jednat tak, abych mohl být druhým dáván za příklad.  
b) Plně projevovat svůj názor na věci a události.
27. a) Moci určovat, co mají druzí dělat.  
b) Kriticky zvažovat názory druhých.
28. a) Přísně respektovat v chování společenskou morálku.  
b) Aby ke mně byli lidé tolerantní.
29. a) Mít dostatečnou moc k ovlivňování činností druhých.  
b) Dělat vždy jen to, co je obecně schvalováno.
30. a) Projevovat aktivní pomoc druhým.  
b) Aby se mnou druzí sympatizovali.

31. a) Tendence před ostatními se "blýsknout".  
b) Vzájemné ohleduplné a taktní chování.
32. a) Mít významné společenské postavení.  
b) Moci jednat podle svého vlastního uvážení.
33. a) Vzájemné porozumění.  
b) Děláním věcí osvědčeným a zavedeným způsobem.
34. a) Svědomité plnění příkazů.  
b) Projevy zájmu o to, jak se ostatním vede.
35. a) Postavení dobrého a uznávaného vedoucího.  
b) Mezilidské projevy povzbuzení a podpory.
36. a) Dosáhnout převahy nad ostatními.  
b) Nemusit se řídit směrnicemi a předpisy.
37. a) Projevovat potřebnou důvěru vedoucím pracovníkům.  
b) Obětavě pomáhat slabým a potřebným.
38. a) Každý dělat to, co chce.  
b) Vyžadovat si pozornost.
39. a) Aktivně se zastávat ukřivdovaných.  
b) Projevovat úctu nadřízeným.
40. a) Moci si spolehnout, že mi lidé v případě potřeby poradí.  
b) Aby mě lidé obdivovali.
41. a) Přátelit se s významnými lidmi.  
b) Při rozhodování ve skupině plně uplatnit svůj vliv.
42. a) Zasloužit si od druhých obdiv.  
b) Pracovat pro dobro a spokojenost druhých.
43. a) Mít rozhodující hlas v kolektivních rozhodováních.  
b) Plně dodržovat předpisy a nařízení.
44. a) Respektovat názory druhých a řídit se jimi.  
b) Navzájem se nesrážet a nepodkopávat.
45. a) Angažovat se pro druhé.  
b) Při posuzování lidí se opírat o jejich kladné vlastnosti.



46. a) Setkávat se s kladnou odezvou a ochotou pomoci.  
b) Spoléhat vždy jen sám na sebe.
47. a) Účinně ovlivňovat činnost ostatních.  
b) Přísně se řídit společenskými pravidly chování.
48. a) Pomoc druhým při řešení jejich problémů.  
b) Zodpovědné postavení.
49. a) Aby se znaly a ocenily úspěchy, které jsem dosáhnul.  
b) Být přítelem těch, kteří žádných přátel nemají.
50. a) Udělat něco prospěšného pro blaho druhých.  
b) Každý si ponechat své názory a nepodléhat mínění druhých.
51. a) Ovlivňovat veřejné mínění.  
b) Nespoutávat se společenskými zvyklostmi.
52. a) Naprostá osobní svoboda.  
b) Vyvolávání dobrého mínění.
53. a) Moci žít zcela po svém.  
b) Mít ve skupině k níž patřím přirozenou autoritu.
54. a) Dosahovat, aby na mne druzí hleděli s úctou.  
b) Být shovívavý i k těm, kteří stojí proti mně.
55. a) Pomáhat účinně řešit základní problémy dneška.  
b) Aby si lidé navzájem rozuměli.
56. a) Trpělivé snášení svého "osudu".  
b) Uznávání lidí s příkladným jednáním a chováním.
57. a) Aby se o mně lidé příznivě vyjadřovali.  
b) Být v postavení, v němž mohu určovat, co mají druzí dělat.
58. a) Uznávat práva a nároky druhých i ve svůj neprospěch.  
b) Přísně respektovat co je společensky morální.
59. a) Vědomí, že v případě potřeby budou lidé vůči mně solidární.  
b) Dostatečná moc k ovlivňování činnosti druhých.
60. a) Jednat tak, aby si mě lidé vážili.  
b) Projevovat aktivní pomoc druhým.

61. a) Dodržovat základní mravní zásady.  
b) Občas se v očích ostatních něčím "blýsknout".
62. a) Podporovat lidi, kteří toho potřebují.  
b) Zaujímat významné společenské postavení.
63. a) Každý spoléhat jen na vlastní rozum.  
b) Mít přátele, kteří mi dobře rozumějí.
64. a) Prokazovat ve vztahu k druhým lidem laskavost.  
b) Svědomitě plnit příkazy.
65. a) Chovat se vždy tak, abych "nenarazil".  
b) Být dobrým a uznávaným vedoucím.
66. a) Vysoké hodnocení výsledků činnosti  
b) Převaha nad ostatními.
67. a) Aby byli oblíbeni jen lidé s dobrými osobními vlastnosti.  
b) Aby lidé projevovali potřebnou důvěru vedoucím pracovníkům.
68. a) Striktně plnit své povinnosti.  
b) Moci si dělat co se mi zlíbí.
69. a) Být v zaměstnání nezávislým na ostatních.  
b) Aktivně se zastávat ukrivďovaných.
70. a) Být každý svým vlastním pánem.  
b) Vzájemná ochota v případě potřeby spolehlivě poradit.
71. a) Korektní společenské chování.  
b) Přátelení s významnými lidmi.
72. a) Nezáluďné a laskavé mezilidské chování.  
b) Úsilí o vyvolání obdivu.
73. a) Postavení, ve kterém se nemusí nikoho poslouchat.  
b) Rozhodující hlas v kolektivních rozhodováních.
74. a) Vzájemně vyvolávání dobrého dojmů.  
b) Respektování mých názorů ostatními.
75. a) Plná svoboda projevů a chování.  
b) Angažovanost pro druhé.

76. a) Být uznávaným mluvčím kolektivu.  
b) Dosahovat vzájemné porozumění a ochotu pomoci.
77. a) Projevovat vysokou toleranci ke slabostem druhých.  
b) Účinně ovlivňovat činnosti druhých.
78. a) Projevy vzájemného pochopení.  
b) Aktivní pomoc druhým při řešení jejich problémů.
79. a) Řešení konfliktů a rozporů mezi spolupracovníky.  
b) Doceňování dosahovaných úspěchů.
80. a) Projevy vzájemné lásky mezi lidmi.  
b) Aktivní prospěšná činnost ve prospěch druhých.
81. a) Aby si lidé navzájem stranili.  
b) Mít vliv na veřejné mínění.
82. a) Přátelit se s nešťastnými.  
b) Mít naprostou osobní svobodu.
83. a) Dělat to co je obecně uznávané.  
b) Každý moci žít zcela po svém.
84. a) Dominovat respekt k autoritativním osobám.  
b) Dominovat úcta ke schopným.
85. a) Sjednocovat skupinové chování.  
b) Pomáhat účinně řešit základní problémy dneška.
86. a) Projevovat své názory na věci a události.  
b) Trpělivě snášet svůj "osud".
87. a) Kritické zvažování názorů druhých.  
b) Pozitivní přijímání názorů druhých.
88. a) Vzájemná tolerance.  
b) Uznávání práv a nároků druhých i ve svůj neprospěch.
89. a) Jednání v intencích obecně schvalovaných principů.  
b) Vzájemná solidarita lidí.
90. a) Projevy vzájemné sympatie.  
b) Vážít si těch, kteří si to zaslouží.

# SIPO – záznamový arch

T-265

Pohlaví: **M - Ž**

Datum vyšetření: .....

Jméno, příjmení: .....

Datum narození: .....

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
a															
b															

	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
a															
b															

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45
a															
b															

	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
a															
b															

	61	62	63	64	65	66	67	68	69	70	71	72	73	74	75
a															
b															

	76	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
a															
b															