

Lenka Krejčová

Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících

- Rozvoj sociálních dovedností v prostředí střední školy
- Školní úspěšnost a motivace ke vzdělávání
- Interakce s vrstevníky
- Rizikové chování a jeho prevence



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umísťování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.





Copyright © Grada Publishing, a.s.

*Vydání odborné knihy schválila Vědecká redakce
nakladatelství Grada Publishing, a.s.*

Podpořeno GAČR 406/07/0276

PhDr. Lenka Krejčová, Ph.D.

PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPÍVAJÍCÍCH

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 4273. publikaci

Recenzovali:
prof. PhDr. Marek Blatný, CSc.
doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.

Odpovědná redaktorka Zuzana Koutná
Sazba a zlom Radek Vokál
Zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 232
Vydání 1., 2011

Vytiskla Tiskárna PROTISK s.r.o.,
České Budějovice

© Grada Publishing, a.s, 2011
Cover Photo © Allphoto Images

ISBN 978-80-247-3474-3 (tištěná verze)
ISBN 978-80-247-7454-1 (elektronická verze ve formátu PDF)
© Grada Publishing, a.s. 2012

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ	7
ÚVOD	9
1. SOCIALIZACE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	13
1.1 Dospívání a vliv kultury, v níž žijeme	14
1.1.1 Sociokulturní teorie kognitivního a psychosociálního vývoje	16
1.1.2 Adolescentní subkultura	18
1.2 Jak ovlivňuje socializaci dospívajících rodina	21
1.2.1 Výchovné styly v rodinách dospívajících	23
1.3 Význam školy a učitelů pro rozvoj dospívajících	28
1.4 Význam vrstevnické skupiny v procesu socializace dospívajících	33
1.5 Je dospívání obdobím bouře a stresu?	36
2. SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI STUDENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL	41
2.1 Kompetence, schopnosti, dovednosti...	43
2.2 Předpoklady rozvoje sociálních dovedností ve škole	44
2.3 Projevy sociálních dovedností studentů	48
2.4 Výzkumy sociálních dovedností ve školách	53
3. PŮSOBNÍ UČITELŮ NA ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	57
3.1 Profesní kompetence učitelů středních škol	61
3.2 Všeestrannost pedagogické práce	65
3.3 Edukační styl učitele jako forma vztahu se studentem	67
3.4 Co si studenti myslí o edukačním stylu svých třídních učitelů	71
4. PODPORA ROZVOJE UČEBNÍCH STRATEGIÍ DOSPÍVAJÍCÍCH VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	79
4.1 Principy zprostředkovaného učení	81
4.2 Jak se studenti učí a jakou roli v tom mohou sehrát učitelé	85

5. ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO VÝZNAMNÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA	91
5.1 Resilience školních tříd	100
5.2 Klima třídy a školy a jeho vliv na rozvoj dospívajících	103
5.3 Jak popisují atmosféru ve škole studenti z našeho projektu	110
6. ŠKOLNÍ ÚSPĚŠNOST A MOTIVACE DOSPÍVAJÍCÍCH KE ŠKOLNÍ PRÁCI	117
6.1 Motivace dospívajících ke školní práci a studiu	118
6.1.1 Druhy motivace studentů ve škole	119
6.1.2 Význam učitelů a vrstevnické skupiny pro motivaci ke školní práci	122
6.2 Motivace studentů a učitelů na vybraných středních školách	127
6.2.1 Vzájemné souvislosti mezi výsledky zjištěnými na středních školách	131
6.3 Vnímaná akademická účinnost	135
7. PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ V DOSPÍVÁNÍ	145
7.1 Projevy rizikového chování ve školách	147
7.2 Přístupy škol k rizikovému chování studentů	153
8. PROGRAMY ROZVOJE SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ VE ŠKOLNÍCH TŘÍDÁCH	157
8.1 Principy účinných rozvíjejících a preventivních programů	160
8.2 Metody evaluace programů využitých ve školních třídách	166
8.2.1 Konkrétní příklady evaluace programů	168
8.3 Diagnostika školní třídy	172
8.4 Jak lze se studenty pracovat na našich středních školách	177
8.5 Příklad realizace sociálně psychologického výcviku na středních školách	180
PŘÍLOHA – PŘÍKLADY TECHNIK POUŽITÝCH PŘI PRÁCI SE STUDENTY	201
LITERATURA	209
REJSTŘÍK	225

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji středním školám, které projevily ochotu zapojit se do projektu a s většími či menšími obtížemi přizpůsobovaly více než rok rozvrh studentů potřebám výzkumné studie. Děkuji všem učitelům, kteří se na projektu podíleli, zajímali se o své žáky i jejich vývoj a aktivně se ho snažili podporovat. V neposlední řadě děkuji nejen studentům ze tříd zapojených do projektu, ale všem svým dospívajícím studentům a klientům, kteří mi ukázali, jak zajímavá a pestrá může být práce s adolescenty.

ÚVOD

Chtěli byste se vrátit do dospívání a znovu toto období prožít? Když zazní uvedená otázka na přednáškách pro vysokoškolské studenty nebo učitele středních škol, zpravidla se ozývají záporné odpovědi a ve vzpomínkách posluchačů se vybaví hádky s rodiči, boje s učiteli, emocionální rozlady, hledání sebe sama, riskování a někdy i problémy na hranici zákona. Vždy se však najdou i ti, kteří vzpomínají na bezstarostnost, zábalu, první zážitky a mnoho příjemných okamžiků s vrstevníky i významnými dospělými.

Období dospívání je pokládáno za sociokulturně determinovanou životní etapu, která v naší tzv. vyspělé západní společnosti vznikla v době, kdy se životy mladých lidí příliš vzdálily životnímu stylu dospělých. Dospívající přestali s dospělými trávit takové množství času jako dříve v minulosti a naopak vznikly instituce, které byly primárně určeny jen jim. Tak se stalo, že dospělí vytvořili podmínky pro existenci vývojové etapy dospívání, ale paradoxně si v současné době se svými dospívajícími potomky mnohdy nevědí rady, případně se dospívání svých dětí děsí a při pohledu na hlučně se bavící dospívající v dopravních prostředcích odvracejí zrak a přemýšlejí o trapnosti této chvíle.

Pravděpodobně nejvýznamnější instituci, která provází dospívající na jejich cestě do dospělosti a současně v historii umožnila vytvořit onen mezník mezi dětstvím a dospělostí, představuje střední škola. Dospívající jsou s ní zpravidla spjati v druhé polovině svého dospívání (výjimku tvoří studenti osmiletých gymnázií, kteří celou adolescenci stráví v jednom typu školy). Maturitní zkouška či jiná absolventská zkouška jsou obvykle pokládány za ukončení nejen studia, ale také dospívání. Jinými slovy jedním z úkolů střední školy je připravit své absolventy na vstup do dospělého a relativně samostatného života. Tomuto tématu se věnuje také tzv. kurikulární reforma středního školství, která začala probíhat v devadesátých letech minulého století. Mezi významné cíle vzdělávání, které definuje, patří příprava na terciární vzdělávání, výkon profese, ale také začlenění do společnosti dospělých. Mnohé z těchto záměrů se střední školy pokoušejí naplňovat již

dlouhá desetiletí, avšak přínosem reformy je bezpochyby důraz na různorodé dovednosti a schopnosti, které mají střední školy rozvíjet u svých studentů. Zatímco dřívější trendy ve středním školství věnovaly pozornost především odborné přípravě a předávání znalostí, v současné době si uvědomujeme, že uplatnění na trhu práce i ve společnosti jako celku je dáno nejen znalostmi, ale také určitými osobnostními kvalitami a schopností adekvátně interagovat s okolním světem. Nejen na základních, ale také na středních školách se začíná hovořit o nutnosti rozvíjet studenty co nejvíce všestranně, přispívat k jejich komplexnímu vývoji a nabízet jim sociální oporu, která umožní úspěšné prožití dospívání a vstup do dospělosti.

Podnětem ke vzniku knihy, kterou se právě chystáte číst, byla dlouholetá zkušenost autorky s prací s dospívajícími na středních školách i individuální poradenská práce s dospívajícími. Ti představují specifickou skupinu, která však nemusí v dospělých vyvolávat jen pobouření či rozčilení, ale také údiv a nadšení. Jestliže jim vychovatelé poskytnou optimální podmínky pro jejich rozvoj, zpravidla je překvapí svým způsobem přemýšlení, svými zájmy, ochotou aktivně se zapojovat do různorodých činností i snahou vytvořit si kolem sebe přátelské prostředí a pestrout i pevnou sociální síť, v níž jsou zastoupeni jak vrstevníci, tak dospělí. Ačkoli se dočtete také o rizikových aspektech adolescence, primárně je na dospívající nahlíženo jako na skupinu, která disponuje rozsáhlým vývojovým potenciálem, a úkolem dospělých vychovatelů je nalézt cestu, jak podpořit jeho rozvoj. V následujících kapitolách jsou možnosti rozvoje dospívajících zvažovány v kontextu středních škol, které vedle rodiny představují klíčovou výchovnou instituci adolescence. Přesto pedagogická i školní psychologie věnuje mnoho pozornosti mateřským a základním školám, ale psychologickým aspektům středoškolského vzdělávání se věnuje pouze okrajově. Ačkoli v přístupu k žákům a studentům nacházíme řadu shodných momentů, dospívající přinášejí do škol specifické situace, které se v dřívějších etapách studia nevyskytují.

Jelikož budeme věnovat pozornost primárně oblasti pedagogické a školní psychologie, dočtete se převážně o těch složkách vzdělávacího procesu, které s psychologickými aspekty výuky a vzdělávání souvisí nejvíce. Jak již bylo řečeno, v současné době se od středních škol očekává rozvoj nejen znalostí, ale také sociálních dovedností studentů. Učitelé si nejsou vždy zcela jisti, jak takové výchovné postupy realizovat, tyto požadavky jsou pro ně nové. Jednotlivé kapitoly knihy se pokoušejí ukázat různorodé možnosti rozvoje sociálních dovedností dospívajících na středních školách a současně vysvětlit jeho význam z hlediska celkového vzdělávání a souvislosti mezi

sociálními dovednostmi a dalšími složkami edukačního procesu. Vývojové období adolescence je proto nastíněno především z hlediska socializace dospívajících. Další kapitoly se pak věnují učebnímu procesu na středních školách a na výuku a vzdělávání nahlíží v kontextu adolescence a všech změn i významných charakteristik, které s ní souvisejí.

Teoretické informace v textu jsou doplněny a rozšířeny o výsledky výzkumného projektu, který byl realizován v uplynulých letech na několika středních školách. Na nich byly jednak sledovány psychosociální charakteristiky vzdělávacího procesu, které rozvoj dospívajících podněcují (edukační styl třídních učitelů, reflektovaná atmosféra školy, motivace ke školní práci), jednak zde byl realizován sociálně psychologický výcvik se studenty prvních ročníků. Studenti zařazení do projektu opakovaně sami prokázali, jaký význam pro ně sociální dovednosti a jejich rozvoj mají. Je pochopitelné, že primárním úkolem škol je předávat znalosti a vyučovat studenty, avšak nejen tato publikace, ale i práce mnohých tuzemských a zahraničních autorů opakovaně docházejí k závěru, že bez rozvoje dalších složek osobnosti dospívajících probíhá samotné vzdělávání jen s velkými obtížemi.

Na následujících stránkách jsou dospívající na středních školách označováni jako studenti, což není plně ve shodě s legislativou, avšak jedná se o zcela běžné označení v prostředí středních škol. Zatímco termín žák implikuje studium na základní škole, student je pojem spojovaný se středním školstvím. Ze stylistických důvodů jsou někdy slova dospívající, adolescenti a studenti užívána jako synonyma. Budeme stále hovořit o dospívajících v souvislosti s jejich vzděláváním na středních školách. Přestože pojem student je označení sociální role a dospívající vyjadřuje vývojovou etapu jedince, pokládáme uvedené užití pojmů za opodstatněné a pro účely tohoto textu srozumitelné.

Přejeme čtenářům, aby knihu se zájmem dočetli až do konce a našli v ní odpovědi na některé své otázky i inspiraci do své praxe.

1. SOCIALIZACE V OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ

V této kapitole se dočtete:

- jak adolescenci ovlivňuje kultura a historické období, v němž žijeme;
- jaký význam má pro dospívající rodina a jak na ně působí rodiče;
- co znamená pro dospívající škola a učitelé;
- jaké funkce plní ve vývoji dospívajících vrstevníci;
- jaké vývojové úkoly se s etapou adolescence zpravidla pojí;
- pokusíme se odpovědět na otázku, zda lze dospívání stále chápat jako období bouře a stresu.

Vývojové etapě dospívání se věnuje řada monografií, rozsáhlé a ucelené kapitoly o tomto období nalezneme v každé učebnici vývojové psychologie. Následující kapitola se proto nebude věnovat všem klíčovým rysům dané životní etapy. Pokusí se poukázat především na vývojové charakteristiky dospívání v kontextu společnosti a kultury, která na ně působí, ačkoli je samozřejmé, že jednotlivé složky vývoje jedince spolu neustále vzájemně interagují. Vznik interpersonálních vztahů a začlenění do společnosti jsou ve značné míře ovlivňovány pokrokem a transformací kognitivních schopností jedince, jeho osobnostním, emocionálním i morálním rozvojem a v neposlední řadě změnami v tělesné struktuře. Všechny uvedené vývojové charakteristiky budou však brány v potaz v souvislosti se socializací dospívajících.

Pokud hovoříme o dospívání, máme zpravidla na mysli druhou dekádu života jedince. Jednotliví autoři se mírně liší v přesném vymezení dospívání. V tuzemské literatuře se setkáváme také s členěním na pubescenci a adolescenci (Langmeier, Krejčířová, 1998), kdy první jmenovaná etapa postihuje období od jedenácti do patnácti let, zatímco adolescence zahrnuje následujících pět let života. V pojetí uvedených autorů pak adolescence neznamená totéž jako dospívání, ale je mu hierarchicky podřazena jako jeho subfáze. Anglosaská literatura pojem pubescence striktně spojuje s fy-

ziologickými změnami, které s přibývajícím věkem nastávají, zatímco termín adolescence souvisí především s psychosociálními aspekty vývoje a označuje celé druhé desetiletí (Arnett, 2009). J. J. Arnett rovněž zdůrazňuje, že zatímco pubescentní změny nastávají ve všech kulturách a zemích celého světa, ač se jejich časové zarámování může lišit, adolescentní změny nemusejí být tak zřetelné a pozorovatelné celosvětově.

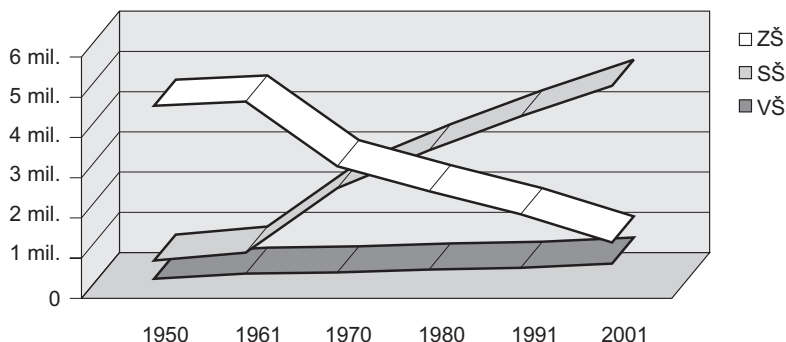
Poněkud běžnější bývá proto i v české odborné literatuře členění na ranou a pozdní adolescenci (Macek, 1999; Vágnerová, 2005), které koresponduje s pojetím zahraničních autorů (Arnett, 2009). V některých případech jsou dokonce uváděny tři etapy dospívání, tj. rané dospívání – jedenáct až třináct let, střední dospívání – čtrnáct až šestnáct let, a pozdní dospívání – sedmá až dvacet let (Macek, 2002; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). J. J. Arnett naopak ukončuje fázi dospívání už osmnáctým rokem. Za klíčový mezník považuje absolvování střední školy, s nímž v anglosaských zemích často souvisí také osamostatnění od rodiny (Arnett, 2009). Pakliže bychom na ukončení dospívání nahlíželi z hlediska stejných kritérií, bylo by v našich podmínkách skutečně o jeden až dva roky prodloužené, což je dáno charakteristikami českého školského systému. Na druhou stranu nelze předpokládat, že mladí lidé v České republice v tomto věku ve větší míře opouštějí domovy svých rodičů a plně se osamostatňují. Přesto lze absolvování střední školy chápat jako klíčový moment, jímž se adolescence ukončuje. S tím také souvisí, že některé rysy dospívání můžeme naopak pozorovat i u starších studentů střední školy. Prostředí, v němž se pohybují, a okolnosti jejich současného života spojené stále s docházkou do školy zřejmě významně ovlivňují některé projevy jejich psychosociálního vývoje.

1.1 DOSPÍVÁNÍ A VLIV KULTURY, V NÍŽ ŽIJEME

Předchozí odstavce naznačují, že různorodé charakteristiky dospívání, včetně jeho časového vymezení, se liší v závislosti na sociokulturních a historických podmínkách, v nichž probíhá vývoj jedince (Arnett, 2009; Fontana, 2003; Macek, 1999; Mead, 1973). Uvedenou skutečnost podporuje i fakt, že první monografie, která charakterizuje období dospívání, byla vydána v roce 1904. Jejím autorem byl **G. S. Hall** a jednalo se o velmi obsáhlé dílo, které nahlíží na dospívání z různorodých úhlů pohledu. Pravděpodobně nejvýznamnějším přínosem této publikace bylo, že od jejího vy-

dání se psychologové i další odborníci začali věnovat dospívání jako samostatné životní etapě, pro kterou jsou typické určité zvláštnosti a charakteristické rysy a která vyžaduje specifický přístup jak z hlediska zkoumání, tak z hlediska praktické práce s dospívajícími. To znamená, že zatímco dětství nebo na druhou stranu dospělost a stáří byly a jsou snadno pozorovatelné a definovatelné etapy lidského života, **dospívání se ve smyslu přechodového období mezi dětstvím a dospělostí vynořilo pod vlivem kulturních charakteristik a historického vývoje společnosti.**

J. J. Arnett pokládá za významné roky 1890–1920, kdy pod vlivem historických změn byly položeny základy klíčových charakteristik adolescence, jak je v určité formě pozorujeme u dospívajících až do současnosti. Ke změnám a vývoji přispěly mimo jiné nově vzniklé zákony, které omezily práci dospívajících a naopak ustanovily různé formy sekundárního vzdělávání. Tak se mladí lidé v druhém desetiletí svého života významně vzdělali světu dospělých a životu s nimi (Arnett, 2009; Baumrind, 1999).



Graf 1 Nejvyšší ukončené vzdělání v ČR v 2. polovině 20. století¹

Obdobné trendy můžeme sledovat také v České republice. Jak ukazuje graf 1, v druhé polovině dvacátého století se ztrojnásobil počet mladých lidí, kteří dosáhli středoškolského vzdělání. Naopak došlo ke značnému poklesu těch, kteří ukončili své vzdělávání základní školou. Těmto údajům můžeme rozumět v souladu s J. J. Arnettem tak, že v současné době je zcela

¹ Zdroj: Český statistický úřad:
<[http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/3D00461A25/\\$File/4032060116.xls](http://www.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/3D00461A25/$File/4032060116.xls)> [on-line],
cit. 1. 11. 2008

běžné, že mladí lidé pokračují v průběhu celého druhého desetiletí života ve svém vzdělávání. Jejich život již neodpovídá dětskému prožívání světa, avšak školní docházka a s ní související závislost na rodině a dalších institucích vytvářejí stále výraznější odstup od dospělosti. Jestliže vezmeme v úvahu zvyšující se počet dětí, které zahajují povinnou devítiletou školní docházku s ročním odkladem v sedmi letech a následně až v šestnácti letech začínají svá středoškolská studia, český školský systém tak výrazně přispívá k prodlužování období dospívání až za hranici dvacátého roku.

1.1.1 SOCIOKULTURNÍ TEORIE KOGNITIVNÍHO A PSYCHOSOCIÁLNÍHO VÝVOJE

Zcela odlišným způsobem se můžeme dívat na význam kultury ve vývoji jedince z hlediska **teorie vývoje vyšších psychických funkcí** L. S. Vygotského (1976). Přestože se jeho koncepci věnuje zpravidla pozornost v souvislosti s vývojem kognitivních funkcí malých dětí, je nanejvýš pravděpodobné, že obdobné mechanismy lze pozorovat také v rozvoji dospívajících. Autor pokládá sociální i historické aspekty života jedince za rozhodující v rozvoji jeho chování, kognitivních funkcí i socializace. Principy vývoje vyšších psychických funkcí charakterizuje následujícím způsobem: „...každá psychická funkce probíhá ve vývoji dítěte dvakrát – nejprve jako kolektivní sociální činnost, tj. jako funkce interpsychická, podruhé jako činnost individuální, jako vnitřní způsob myšlení dítěte, tedy funkce intrapsychická“ (Vygotskij, 1976, s. 314). Z tohoto úhlu pohledu můžeme předpokládat, že kultura, v níž dospívající žije, určuje psychosociální charakteristiky této vývojové fáze a současně podněcuje i kognitivní rozvoj. Bez začlenění do společnosti a jejího vlivu nedojde k významnému rozvoji vyšších psychických funkcí, mezi něž patří nejen myšlení a řeč, ale také volní pozornost, logická paměť, pojmotvorné procesy a mnohé školní dovednosti (Vygotskij, 1976).

L. S. Vygotskij formuloval svoji teorii na počátku dvacátého století, historicky tedy v období, kdy dospívání nebyla věnována taková pozornost a nebylo chápáno jako natolik významné vývojové období. Jeho pokračovatelé v průběhu dvacátého století následně mnohokrát poukázali na obdobné principy vlivu kultury na rozvoj jedince nejen v dětství, ale také v dospívání (Karpov, 2004; Kozulin, 1998).

Pozoruhodný důkaz o vlivu kulturních charakteristik na projevy dospívání podala již v roce 1924 antropoložka M. Mead, která dlouhodobě sledovala populaci domorodých dívek ve věku dospívání na souostroví Samoa v Polynésii (Mead, 1973). Ačkoli od realizace její studie uplynulo bezmála devadesát let, v záznamech autorky nacházíme stále pozoruhodné a aktuální informace, které položily základ tzv. psychologické antropologie (Murphy, 2001). Její odpověď na otázku, zda lze pozorovat odlišné formy dospívání v závislosti na kultuře, v níž mladí lidé žijí, byla kladná. Zahrnovala výčet kulturních a sociálních odlišností, které způsobují, že **dospívání v naší kultuře se jeví komplikovanější**, zatímco v kultuře samojských dívek probíhalo poklidně a bez výraznějších vývojových odchylek.

K významným odlišnostem tzv. západní civilizace řadí M. Mead nutnost intenzivního rozhodování a volby mezi různorodými názory, postoji a normami, které dospívajícím prezentují jejich vychovatelé v rodině, ve škole i dalších institucích. Preference jednoho názoru současně snadno vede k nutnosti řešit konflikty s představiteli opačného postoje (Mead, 1973), což pro mnohé dospívající znamená poměrně náročnou situaci. Když pomíame v současné době již zcela tradiční a často se opakující případy, kdy dospívající slyší od svých rozvedených rodičů odlišné názory a vnímá jejich odlišné postoje, jiným příkladem může být rozpor mezi názory rodičů a učitelů. Obvykle je to tehdy, když rodiče devalvují určitý školní předmět, dávají najevo, že ho nepokládají za důležitý. Na druhou stranu dospívajícímu je učitel daného předmětu sympatický a výuka s ním ho baví, možná dokonce uvažuje, že bude po maturitě pokračovat ve stejném zaměření jako příslušný učitel. Jinou stále častější situaci představuje tlak ze strany rodiny, aby si dospívající sám vydělával, chodil na brigády a hradil si své zájmy. Na druhou stranu škola očekává, že dospívající bude svůj volný čas trávit přípravou do školy, bude plnit své školní povinnosti a do školy chodit připravený. Někteří dospívající však přicházejí do školy po noční strávené na brigádě, případně omlouvají svoji nepřipravenost nutností chodit na brigádu. V krajních případech dokonce rodiče omlouvají svým potomkům některé absence, kdy místo školy byli v práci.

Rovněž zvýšený důraz na individualismus západní společnosti se velmi liší od tradičního komunitního způsobu života na ostrovech, v němž se mnohé individuální rozdíly ztrácely a zdůrazňována byla především společnost jako celek. Zatímco v naší kultuře má každá generace poněkud odlišnou zkušenost, posouvají se hodnotové žebříčky i postoje k mnoha životním otázkám, což se stává zdrojem konfliktů mezi starší a mladší generací, na ostrovech sdílely starší a mladší generace velmi podobné zkušenosti (Mead, 1973).

V oblasti vzdělávání, práce a volnočasových aktivit se zvyklosti sledovaných kmenů značně lišily od naší civilizace. Všem uvedeným činnostem se věnovali všichni s ohledem na svoji vývojovou úroveň a v rámci svých možností daných věkem, postavením, genderem apod. Děti a dospívající ostrovů Samoa své povinnosti vždy vztahovali k životu celé společnosti a v každodenní realitě bylo zcela zjevné, jak jimi přispívali k rozvoji společnosti (Mead, 1973). V naší kultuře je často hra pokládána za prioritu bezstarostného dětství a jejím prostřednictvím se děti pouze přibližují světu dospělých. Vzdělávání je posléze povinností dětí a dospívajících a práce je určena dospělým. Nežrídka přitom platí, že dospívající nechápou, jak činnosti realizované ve škole souvisejí se světem dospělých, a neznají jejich význam pro pozdější život. Za pozornost stojí, že postřehy M. Mead jsou takřka totožné s komentáři českých dospívajících na přelomu tisíciletí (Macek, 1999).

V neposlední řadě M. Mead konstatovala odlišnosti emočního prožívání, které bylo na ostrovech mnohem méně výrazné, řada životních událostí se děla, aniž by se nad nimi obyvatelé pozastavovali, interpersonální vztahy nebyly tolik pevné a provázané, ale právě proto ani tolik komplikované jako v naší kultuře.

Toto vše určuje charakteristické rysy dospívání v západní kultuře, které jsou zjevně značně ovlivněny sociálními normami a vývojem celé společnosti. M. Mead své porovnání uzavírá názorem, že naše společnost nabízí nejen mladým lidem nesmírné množství možností, životních stylů, zaměstnání apod. Je velmi pestrá, heterogenní a její vývoj je značně dynamický a rychlý. Důsledkem je však také více intrapersonálních i interpersonálních konfliktů v dospívání, větší tendence k experimentování, a tedy i k různým formám rizikového chování, menší důraz na tradice apod. (Mead, 1973). Za významnou charakteristiku adolescence v západní kultuře je antropology pokládáno také odcizení a ztráta psychické celistvosti, které jsou dány nutností definovat svoji dospělou roli ve společnosti a zaujmout genderově specifické formy chování a projevů (Murphy, 2001).

1.1.2 ADOLESCENTNÍ SUBKULTURA

V průběhu dvacátého století došlo ke stále výraznějšímu vytlačování dospívajících ze společnosti dospělých, čímž jako by ztráceli své vlastní území (Baumrind, 1991). Na tyto společenské změny začali dospívající reagovat

již **ve dvacátých letech minulého století**, kdy se začala formovat tzv. **subkultura mládeže** (Arnett, 2009; Kon, 1986; Macek, 1999). Mladí lidé v tzv. vyspělých západních zemích se začali svým chováním, životním stylem, zájmy i dalšími charakteristikami vymezovat jak vůči dětství, tak vůči dospělosti. Tyto tendence pozorujeme v každé generaci dospívajících až do současnosti.

Za zlomový historický okamžik, který podnítil vznik první specifické adolescentní subkultury, považuje J. J. Arnett konec první světové války. S ním souvisela řada společenských změn, zejména z hlediska postavení mužů a žen ve společnosti. Podle autora však k vymezení mladých lidí tímto způsobem rovněž přispěly v dané době velmi revoluční teorie S. Freuda a z jiného úhlu pohledu také rozvoj technických možností, zejména automobilů, které nabídly mladým lidem více různých forem trávení volného času (Arnett, 2009). I dnes můžeme sledovat, jak si dospívající prostřednictvím technických vynálezů vytvářejí vůči předchozím generacím specifické postavení. Zatímco pro ně představují samozřejmou součást každodenní reality, hovoří o nich, přemýšlí v kontextu jejich nabídky a použití, dospělí nezdírká tápou, nerozumí jim, případně žádají dospívající o pomoc při jejich použití.

Je pozoruhodné, že v různých etapách dvacátého století skutečně nacházíme projevy adolescentní subkultury, ačkoli dospělí tradičně nahlízejí kriticky pouze na současnou mládež. Například ke konci dvacátých let a několik následujících desetiletí se subkultura mladých lidí formovala v souvislosti s rozvojem jazzu a podobných hudebních směrů. V šedesátých a sedmdesátých letech vzpomínáme na specifický životní styl hippies, v osmdesátých letech se tradičním rysem adolescentní subkultury stává na jednu stranu styl disko, na druhou inklinace k punku. V současné době se mladí lidé rovněž vymezují především prostřednictvím svých hudebních preferencí. S nimi zpravidla stejně jako v minulosti úzce souvisejí módní trendy a vzhled, specifické formy chování a zájmů a v neposlední řadě slovní zásoba a vyjadřování, které se mnohdy natolik liší od mluvy dospělých, že dochází k řadě nedorozumění i konfliktů (Arnett, 2009). Současně také platí, že dospívající nestojí o to, aby dospělí používali jejich jazyk, případně se jim snažili přiblížit stylem oblékání nebo poslechem obdobné hudby. Zpravidla jim není nijak sympatické, když se jim tímto způsobem chtějí zalíbit, resp. proniknout do jejich prostředí. Spíše oceňují, když dospělí jejich projevy tolerují a jsou ochotni jim naslouchat, když o těchto tématech hovoří nebo řeší některé z jejich pohledu zásadní otázky.

P. Macek poukazuje zejména na společenské změny v druhé polovině dvacátého století, které podnítily rozvoj subkultury mládeže. Na jednu stranu přispěly ke vzniku tzv. kultu mládí v soudobé společnosti, na druhou stranu prohloubily vývojové obtíže adolescentů a vzdálily je dospělým. Uvedený autor mezi ně řadí (Macek, 1999):

- vysokou mobilitu obyvatelstva (životní nestabilita, k níž v této souvislosti může docházet, zvyšuje podle L. Pulkkinen /1982/ zaměření dospívajících na jejich vrstevníky a společně trávený čas, avšak zejména za účelem zábavy, případně vyhledávání hraničních zážitků a experimentování s rizikovým chováním);
- hodnotovou a názorovou pluralitu ve společnosti;
- důraz na rozvoj individuality;
- nutnost dlouhodobé a specializované profesionální přípravy;
- demokratizaci společenského a rodinného života;
- v souladu s J. J. Arnettem také nové pojetí ženské a mužské role, sexuality a partnerských vztahů;
- oslabení rodinných vazeb a posílení vrstevnických vztahů a vlivu školy;
- vznik propracovanější a přísnější legislativy na ochranu dětí a mládeže.

Je zjevné, že prostředí, v němž se mladí lidé pohybují, interpersonální vztahy, které budují, i společenské instituce, které se zpravidla podílejí na jejich výchově a vzdělávání, sehrávají nesmírně významnou roli v psychosociálním vývoji adolescentů. Na jednu stranu mohou představovat zdroje podpory a rozvoje, které vyústí do dospělé zralosti a autonomie. Na druhou stranu mohou sehrát roli rizikových faktorů ve vývoji jedince právě v průběhu dospívání, které je chápáno jako relativně nestabilní životní etapa hledání (Arnett, 2009; Erikson, 1996; Hall, 1922; Langmeier, Krejčířová, 1998; Macek, 1999; Vágnerová, 2005), negativně ovlivnit další životní cestu dospívajícího a jeho výraznější přimknutí ke specifické subkultuře.

Mezi hlavní zdroje podpory v období dospívání jsou tradičně řazeny rodina, škola (tj. především učitelé) a vrstevnická skupina (Gecková, Pudelský, Van Dijk, 2001; Scales, 1999; Garnefski, 2000; Wall, Novell, MacIntyre, 1999). Mezi další socializační vlivy pochopitelně patří také různorodé volnočasové organizace, s nimiž dospívající udržují kontakt. V neposlední řadě je stále více zdůrazňován vliv masmédií na každodenní realitu dospívajících (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006), která interpretují jejich svět, budují normy chování, genderové stereotypy i další charakteristiky adolescence. Mimo to řada z nich poskytuje značné množství snadno dostupných stimulů

a informací, což může vést k snížení aktivity dospívajících a jejich větší izolaci. Pro dospělé vychovatele proto může být v některých případech nesmírně obtížné sledovat jejich vývoj, návyky a zájmy, neboť nemají dostatek informací o podnětech, které jsou jim zprostředkovány masmédií (Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006).

Tato problematika nabízí v současné době populární výzkumné otázky. S ohledem na téma sociálních dovedností dospívajících ve škole budou však následující kapitoly zúženy na významné interakce v rámci rodiny, školy a vrstevnické skupiny, které jsou doposud chápány jako nejvýznamnější zdroje vývoje.

1.2 JAK OVLIVŇUJE SOCIALIZACI DOSPÍVAJÍCÍCH RODINA

Jeden z vývojových úkolů dospívání představuje odpoutání od rodiny a vybudování trvalých a hlubokých interpersonálních vztahů mimo ni (Arnett, 2009; Havighurst, 1952; Langmeier, Krejčířová, 1998). Je pravděpodobné, že interakce mezi rodinou a dospívajícím potomkem se v průběhu adolescence, zejména v její pozdní etapě, mění a vazby s rodinou se uvolňují. Dospívající tráví s rodinnými příslušníky méně času, mnohdy soužití s rodinou velmi významně zasáhne zahájení studia na střední škole mimo místo bydliště. Adolescenti se stěhují do domova mládeže, jejich kontakt s rodinou probíhá pouze během víkendů a často je i tehdy omezen na několik hodin denně.

D. Baumrind (1991) rozlišuje z historického hlediska **tři vědecká pojetí postoju rodiny k osamostatňování dospívajících**:

1. Klasický přístup chápe jako hlavní úkol dospívání separaci od rodiny, která vede k vědomí vlastní identity. Proces individuace s sebou přináší snahu o rebelantství dospívajících, jejich opozici a vzdor vůči rodičům a současně také zájem o nové věci, tendenci k prozkoumávání a experimentování. Prostřednictvím uvedených projevů chování se uvolňuje emocionální vazba mezi dospívajícím a původní rodinou.
2. Antitezi klasického přístupu prezentují zejména autoři, kteří se věnovali prevenci rizikového chování. V jejich pojetí je důraz kladen na ochranu před zkušenostmi, které mohou být nebezpečné. Tento přístup akcentuje tradiční rodinné hodnoty a omezující výchovu, které mohou zamezit pro-

blémům spojeným s etapou adolescence. Úkolem rodiny je oddálit osamostatnění dospívajících do pozdějších období života.

3. V přístupu typickém pro současné rodiny D. Baumrind shledává detailnější strukturu vývoje vztahů mezi dospívajícím a rodinou, přičemž se v několika dílčích etapách různě kombinuje rodičovská kontrola a podpora osamostatnění dospívajících. Zatímco v rané adolescenci by rodiče na snahy o nezávislost měli reagovat stále stejnou mírou kontroly, v období střední adolescence by měli začít posilovat zodpovědnost a práva svých dětí a nakonec v pozdní fázi dospívání by se osamostatnění od rodiny mělo stát hlavním vývojovým úkolem. V tomto období pak může dojít také ke kvalitativní změně vztahu dospívajících a rodičů, který se stává symetričtější.

Význam sociální podpory rodiny zůstává zpravidla stejně silný, jako byl v předchozím životním období (Arnett, 2009; Baumrind, 1991; Wall, Novell, MacIntyre, 1999), ale mění se jeho forma a projevy. Rodina je společně se svým dospívajícím potomkem nucena hledat novou podobu vzájemných vztahů (Vágnerová, 2005; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). Pro rodiče je často nezbytně nutné adekvátně přizpůsobit způsob komunikace i výchovného vedení proměnám svých dětí. V interakcích dospívajících s rodiči se objevuje řada paradoxních situací. Adolescenti často dávají najevo neochotu nechat se vést a poslouchat své vychovatele, rodiče jsou nezdědka zaraženi nedostatkem respektu, který jim dospívající dávají najevo. Již G. S. Hall (1922) konstatoval, že podobné konfliktní situace nastávají zejména tehdy, pokud rodiče vnímají své potomky stále jako děti a mají tendenci zpřísnit své výchovné postoje v okamžiku, kdy by je měli uvolňovat. Na druhou stranu dospívající dávají najevo silnou potřebu nalézt dospělého, který je dokáže respektovat, dá jim najevo zájem, vede je a inspiruje, podporuje jejich rozvoj a nabízí jim pevné citové pouto (Hall, 1922; Ježek, 2006; Wolfe, Jaffe, Crooks, 2006). V této souvislosti přinesla zajímavé výsledky studie A. Geckové, M. Pudelského a J. Tuinstry, které se zúčastnilo několik tisíc slovenských dospívajících. Ukázalo se, že mnozí z nich vnímají nedostačtou podporu ve svém okolí a postrádají osobu, s níž by mohli sdílet své problémy. Jestliže takového člověka ve svém okolí měli, nejčastěji se jednalo o matku, která pro ně i v období středoškolského studia představovala významný zdroj opory (Gecková, Pudelský, Tuinstra, 2000).

R. Larson (2006, s. 683) výstižně formuluje prostřednictvím otázek tradiční paradoxu, na které rodiče hledají odpovědi v průběhu výchovy dospívajících:

- Kdy stanovit pevné hranice a kdy se naopak flexibilně přizpůsobovat situaci, kterou dospívající dospělým předloží?
- Kdy podporovat cíle mladých lidí a kdy s nimi o nich naopak diskutovat a hledat alternativní návrhy?
- Jak zajistit autonomii a vlastní volbu dospívajících a současně je ochránit, aby se nedostali do ohrožující situace?
- Kdy má rodič naslouchat a být empatický a kdy se naopak očekává, že bude prezentovat své vlastní názory?
- Kdy ponechat dospívající, aby se poučili ze svých vlastních chyb?

1.2.1 VÝCHOVNÉ STYLY V RODINÁCH DOSPÍVAJÍCÍCH

Odpovědi na Larsonovy otázky můžeme mimo jiné nalézt v mnohých výzkumných studiích, které se snažily popsat účinný výchovný styl dospívajících. Ten zpravidla vyvažuje optimální poměr mezi volností, kontrolou a kvalitou emocionálního vztahu (Baumrind, 1991; Bronfenbrenner, 1985; Čáp, 1997; Gillernová, 2005b, 2010). Podle U. Bronfenbrennera je nezbytné brát v úvahu historické a kulturní podmínky, za nichž se snažíme daný styl popsat. Na jejich základě se poměr volnosti a kontroly ve výchově různě mění. Autor provedl analýzu typických výchovných stylů od počátku dvacátého století do jeho druhé poloviny a konstatoval v rodinách všeobecný posun od přísné disciplíny k větší volnosti (Bronfenbrenner, 1985). Podobný trend na konci dvacátého století zjistila v českém prostředí I. Gillernová. Výraznější posun k liberalizaci výchovy se odehrál zejména v průběhu posledních dvou desetiletí (Gillernová, 2007, 2010). Lze předpokládat, že společenské změny při něm rovněž sehrály významnou roli.

U. Bronfenbrenner se domnívá, že z historického a kulturního hlediska se různorodé výchovné styly nemusejí vzájemně vylučovat, případně na vývoj jedince odlišně působit v různých historických etapách. Rozdíly vysvětluje prostřednictvím své teorie ekologických systémů². Nevěnuje tedy

² Teorie ekologických systémů, které působí na vývoj jedince po celý jeho život: mikrosystém = prostředí, v němž jedinec bezprostředně žije a vyvíjí se; mezosystém = vazby mezi různými institucemi, které vývoj jedince ovlivňují; exosystém = veřejné sociální instituce, které svojí funkcí působí na vývoj jedince; makrosystém = kultura a další obecné charakteristiky společnosti, v níž jedinec žije; chronosystém = sociohistorické podmínky, události a historické mezníky, které působí na vývoj jedince v čase (Bronfenbrenner, 1979).