

Vliv sebepojetí adolescentů na postoj k autoritám

Bc. Eliška Turková

Diplomová práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Eliška Turková
Osobní číslo:	H190782
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Vliv sebepojetí adolescentů na postoj k autoritám

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti adolescence, vnímání sebepojetí u adolescentů a jejich postojů k autoritám.

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.

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

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- OBEREIGNERŮ, Radko, 2017. *Sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5201-2.
- TYRLÍK, M., P. MACEK a J. ŠIRŮČEK, ed., 2010. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5107-2.
- VALIŠOVÁ, Alena, 2012. *Autorita v edukační a sociální práci*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-507-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 23.4.2021

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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Odporčí-li autor takového díla udělit svolení bez vádného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení obvyklého prodeje jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na adolescenty. Pro lepší pochopení se zde věnujeme celému období adolescence. V diplomové práci se také zaměřujeme na sebepojetí u adolescentů a na to, jak vnímají autority v rodinném prostředí, ve školním prostředí a v prostředí pracovním. Cílem diplomové práce je zjistit, jaké mají adolescenti sebepojetí a také jak vnímají jednotlivé autority. Zaměřujeme se také na to, zda existuje vztah mezi sebepojetím adolescentů a jejich vnímáním autorit.

Pro zjištění těchto dat jsme sestavili dotazník. První část se zaměřuje na získání informací ohledně vnímání autorit z pohledu adolescentů. Druhá část obsahuje standardizovaný dotazník v podobě Rosenbergovy sebehodnotící škály, prostřednictvím které se snažíme získat přehled o tom, jaká je úroveň sebepojetí u adolescentů. Výzkumným šetřením bylo prokázáno, že sebepojetí adolescentů má vliv na vnímání autorit v rozdílných prostředích.

Klíčová slova: adolescent, sebepojetí, autorita

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on adolescents. For a better understanding, we focus on the whole period of adolescence. In the diploma thesis we also focus on the self-concept of adolescents and on how they perceive authorities in the family environment, in the school environment and in the work environment. The aim of the diploma thesis is to find out what self-concept adolescents have and also how they perceive individual authorities. We also focus on whether there is a relationship between adolescents' self-concept and their perception of authorities.

To find out this data, we compiled a questionnaire. The first part focuses on obtaining information about the perception of authorities from the perspective of adolescents. The second part contains a standardized questionnaire in the form of Rosenberg's self-assessment scale, through which we try to get an overview of the level of self-concept in adolescents. The research investigation has shown that self adolescents affects the perception of the authorities in different environments.

Keywords: adolescent, self – concept, authority

Poděkování

Tímto bych chtěla především poděkovat paní PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za její odbornou pomoc a podnětné připomínky. Také bych chtěla poděkovat své rodině, za jejich neustávající podporu v průběhu celého studia.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ADOLESCENCE	13
1.1 PSYCHICKÝ VÝVOJ ADOLESCENTŮ	15
1.2 FYZICKÝ VÝVOJ ADOLESCENTŮ.....	18
1.3 EMOČNÍ VÝVOJ ADOLESCENTŮ	20
1.4 SOCIALIZACE ADOLESCENTŮ	20
2 ADOLESCENT A AUTORITA	23
2.1 AUTORITA A RODINNÉ PROSTŘEDÍ	27
2.2 AUTORITA A ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ.....	29
2.2.1 Vztah učitel a žák	30
2.3 AUTORITA A PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ	32
3 ADOLESCENT A SEBEPOJETÍ	33
3.1 SEBEDŮVĚRA A SEBEÚCTA	35
3.2 RODINA	36
3.3 VRSTEVNICKÉ SKUPINY	37
3.4 VÝVOJ GENDEROVÉ IDENTITY	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	41
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	41
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	42
4.4 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	43
4.5 VYHODNOCENÍ DAT.....	46
4.6 SHRNUÍ.....	76
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	80
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	83
SEZNAM GRAFŮ	84
SEZNAM TABULEK	85
SEZNAM PŘÍLOH	86

ÚVOD

Může se zdát, že je adolescence krátkým časovým obdobím, pokud je srovnáme například s fázemi dospělosti. Ale i za tak krátkou dobu může adolescent projít spoustou životních situací, které ho pomáhají utvářet a mají vliv na jeho sebepojetí a také na vnímání a postoje k autoritám. Právě toto období je období změn a výzev, kdy adolescenti hledají uplatnění a místo v dnešním světě, které nemusí být vždycky jednoduché. Může se jednat například o studium na vysoké škole či začlenění do pracovního procesu a s tím spojená ekonomická nezávislost.

Období adolescence je pro vývoj člověka důležitým obdobím. Jedním ze stěžejních částí je uvědomování si sebe sama, tedy k tváření sebepojetí jedince. Jedná se především o uvědomování si, jak komunikujeme s druhými lidmi, jak prožíváme emocionální situace a jak se v návaznosti na emoční složku jednotlivce dokážeme zachovat a rozhodnout. Pokud hovoříme o sebepojetí nesmíme opomenout své potřeby a přání. Právě v tomto časovém období je důležité se zaměřit na sebevymezení a sebehodnocení. Velký důraz v tomto období klademe také na úsilí o lepší sebepoznání a pochopení sám sebe. (Macek, 2003)

Druhým aspektem je autorita, se kterými je adolescent v každodenním kontaktu. Právě v období adolescence dochází k utváření osobnosti a ztotožněním se s vymezením sami sebe. Nejedná se ale pouze o vymezení vůči sobě, ale také vůči okolnímu světu, kam spadají také autority. S tím se utváří také přístupy a postoje, které vůči autoritám zaujímají. Velký důraz se v rámci celého sebepojetí klade na úsilí o lepší sebepoznání.

V životě adolescenta je hned několik autorit. Jako první autoritou, se kterou se většina adolescentů setkává v každodenních situacích, je autorita rodiče, ke kterým by měl mít adolescent respekt a vážil si jich. Právě v tomto období života jedince ale dochází ke konfliktům mezi rodiči a adolescenty. Adolescenti se snaží najít rovnováhu mezi autoritou vůči rodičům, vznikající nezávislosti na sebepojetí. (Developing Adolescents: A Reference for Professionals, © 2002)

Autorita se nevyskytuje pouze v domácím prostředí, ale s autoritou se adolescenti setkávají také ve školním prostředí a prostředí pracovním, do kterého se adolescent začíná zapojovat. V tomto kontextu se adolescent setkává s autoritou v případech, které rozvíjejí jeho sebepojetí a tyto dvě složky jsou spolu provázány.

Cílem této diplomové práce je tedy zjistit, zda existuje souvislost mezi sebepojetím adolescentů a vnímáním adolescentů. Zajímalo nás, jak adolescenti vnímají svoje sebepojetí a jak také vnímají autority v jejich aktuálních životních situacích.

Praktická část diplomové práce popisuje realizaci výzkumného šetření a interpretuje výsledky, které byly zjištěny pomocí dotazníkového šetření. Teoretická část se zaměřuje na adolescenta, na jeho pochopení sebepojetí v době adolescence a vymezení autorit, se kterými adolescenti přicházejí nejčastěji do styku.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ADOLESCENCE

Období adolescence je důležitým obdobím každého jedince. Je to část života, která je charakterizována pomocí změn, které jsou pro toto období typické. Období dospívání můžeme rozdělit na dvě fáze. Jako první se jedná o ranou adolescenci, také označovanou jako pubescence, kterou můžeme časově vymezit mezi 11–15 lety člověka. Pro naši práci je ale důležitá pozdní adolescence, která je časově omezena mezi lety 15 až 20. V tomto kontextu se ale věk může lehce měnit s ohledem na individuální vývoj, zejména v psychologické a sociální oblasti. Fázi pozdní adolescence můžeme vymezit také pomocí pohlavní dospělosti a prvním pohlavním stykem, který je v tomto časovém horizontu typický. Dále se jedná o dobu, kdy dochází ke komplexní psychosociální proměně, kdy se mění osobnost dospělého, ale také jeho společenská pozice v podobě větší prestiže jeho postavení. (Vágnerová, 2012)

Macek (2003) charakterizuje adolescenci jako dospívání i mládí současně, tedy celé období od dětství až po dospělost. Sama adolescence má tři fáze: časnou adolescenci (10-13 let), střední dospělost (14-16 let) a pozdní dospělost (17-20 let). Samotný termín adolescence je odvozený z latinského slovesa *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat nebo také mohutnět. Pojem adolescence je chápán jako přechod mezi stadiem, kdy je člověk ještě závislý na pomoci druhých osob, a stadiem, kdy jedinec již dosáhne relativní nezávislosti na druhých. (Macek, 2003)

Vstup do období adolescence nemusíme ale definovat věkem, ale dobou, kdy dospívající tělesně dozrávají a také si volí učební nebo studijní obor a začínají se připravovat na specifické budoucí povolání. Naopak konec jde mnohem obtížněji stanovit z důvodu individuality ve vývoji, ale i v životních drahách a zkušenostech. Pozice adolescenta se mění z pozice osoby, která se aktivně připravuje na budoucí zaměstnání na osobu, což je typická pro začátek období adolescence na osobu, která se ke konci období adolescence aktivně pohybuje na trhu práce. Může ale také docházet k delší přípravě na budoucí povolání. V tomto kontextu se bavíme o dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti. V době adolescence také člověk prochází jedním ze sociálně důležitých milníků, což je plnoletost. Charakterizovat jej můžeme jako získání svobody člověka k rozhodování nad vlastním životem. (Říčan, 2014; Vágnerová, 2000)

Podstatnou částí adolescence je také rozvoj vlastní identity, která mu pomůže odpoutat se od rodičů a dosáhnou tak vlastní autonomie. Adolescent se snaží najít identitu, která je podle

něho ideální. Tvoří si jí podle vlastních představ, přání a potřeb. Člověk se v tomto věku snaží o sebepoznání a vymezení vůči okolnímu prostředí za pomoci vrstevnické skupiny. Svou vlastní identitu tvoří za pomoci seberealizace a uvědomění si, že ovládá vlastní život. Adolescenti experimentují s různými možnostmi a alternativami svého chování a projevování. Může docházet k nevhodným verbálním reakcím, jako jsou vulgarismy, provokace či agrese. V tomto kontextu může docházet k extrémním způsobům vymezení sebe sama. To vše může působit nezrale, tyto události ale slouží jako způsob, kterým adolescent získává sociální zkušenosti. Pojetí identity bývá ovlivněno pocitem značné svobody, ale i přijetím zodpovědnosti. Adolescent se připravuje na dospělost, kterou si představuje jako naprostou nezávislost. Rodiče jim ponechávají více svobody a po dovršení 18 let již nejsou formálně limitováni. Povinnost adolescentovi sice přibývá, ale stále žije částečně bezstarostný život do doby, než nenastoupí do zaměstnání nebo neuzavře sňatek. (Thorová, 2015; Janošová, 2008)

Pro období adolescence je typická tendence k akcentování prožitků, k potřebám riskovat a překračovat stanovené hranice. Toto chování je zapříčiněno energetickou rezervou a změnami v životě adolescentů a samotná dynamika těchto situací. Adolescenti preferují intenzivní prožitky v podobě hlasité hudby, rychlé jízdy nebo například slézají vysoké vrcholy. Cílem těchto aktivit je prožít velké vzrušení. Pro vyvolání silného a vzrušujícího zážitku mohou použít omamných látek. Adolescenti mají také pocit, že jsou neohroženi a při účasti na těchto intenzivních zážitcích se jim nemůže nic stát, a proto mají potřebu neoddalovat svá uspokojení. Pro prevenci proti tomuto nebezpečnému chování a proti vzniku konfliktů je důležité aktivní zapojení adolescenta do rozvoje svých sociálních dovedností. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

Pokud mluvíme o smyslu období pozdní adolescence, jedná se především o získání času. Času pro zvolení si své budoucí cesty. V tomto období si uvědomujeme, co chceme v budoucnu dosáhnout a jak toho chceme dosáhnout. Největší napětí bývá u rozhodování, zda bude adolescent pokračovat v přípravě na budoucí povolání nebo se stane samostatným nezávislým jedincem ve všech ohledech. (Vágnerová, 2012)

Období adolescence je také období, které plní určité vývojové úkoly, které jsou jak biologické, tak psychologické i kulturní. Právě Macek (2003) všechny tyto úkoly charakterizuje následovně:

- *„Přijetí vlastního těla, fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.*

- *Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti.*
- *Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvořit a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví.*
- *Změna vztahů k dospělým (rodičům a dalším autoritám) – autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost.*
- *Získání představy o ekonomické nezávislosti a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi.*
- *Získání zkušeností v erotickém vztahu, příprava pro partnerský život.*
- *Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.*
- *Představa o budoucích prioritách v dospělosti – důležitých osobních cílech a stylu života.*
- *Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).“ (Macek, 2003)*

Budoucí plány adolescentů, které vyplývají z jejich sebepojetí, mohou být stále poněkud naivní. Cíle, které si adolescent stanoví, mohou být vysoké, ale fungují jako prokázání své schopnosti a jako potvrzení své hodnoty. V této rovině chybí adolescentům tzv. korekce zkušeností. Právě nezkušenost se snaží adolescenti nahradit svým nadšením, to ale může naopak vést ke zbrklosti a mylným krokům. Tímto způsobem se adolescenti učí řešení problémů a neztrácejí motivaci. (Vágnerová, 2012)

1.1 Psychický vývoj adolescentů

V porovnání s dítětem ovlivňuje adolescent svůj vlastní vývoj daleko více. Osoby v tomto věku jsou více samostatné, mají individuálnější zájmy a chápou, že ostatní nemohou ovládat jejich mentální aktivitu. Tím vším posilují svůj psychický vývoj. Zvyšuje se rychlost zpracování informací a jejich schopnost vybrat relevantní informace od těch nepotřebných. Hladina dopaminu hraje v životě adolescentů také svou roli. Právě zvýšené množství dopaminu má za následek vyhledávání vzrušujících a často riskantních zážitků. V tomto kontextu má adolescent větší ochotu riskovat. Na druhou stranu ale dochází k větší

otevřeností, ke zkoušení nových věcí, k větší ochotě akceptovat a postavit se výzvám, ale také je adolescent ochoten investovat čas a energii do vytváření nových věcí a zkušeností. Psychický vývoj má za následek také menší impulzivnost chování. Právě tyto změny mají za následek vznik rizikového chování, které je v období adolescence typický, má vliv na větší emocionálnost a emoční prožívání jedince. Adolescenti nemohou tyto emoce potlačit a mohou se pod jejím tlakem dostat do rizikové situace. Práce s emocemi mají v tomto věku schopnost narušit logické uvažování a vedou ke zkratkovitému jednání. Posun v oblasti prožívání a chování nemusí být nápadný, ale spíše pozvolný. (Vágnerová, 2012)

Myšlení a poznávání se ve vývojové fázi adolescenta značně liší od období pubescence. V tomto období již adolescenti neuvažují pouze o tom, jaký je svět ve skutečnosti, ale jejich myšlení je více komplikované. Přemýšlejí a uvažují nad tím, jaký by svět mohl být a aktuální realita je pro něj jenom jedna z možných. Uvažuje o možnostech, které jsou jasné, ale i o těch, které jsou nepravděpodobné a hypotetické. V tomto kontextu přemýšlejí abstraktně bez závislosti na realitě. Rozvinuté a hypotetické chápání reality umožňuje adolescentům chápat a řešit problémy rozdílným způsobem než doposud. Proto pro ně může být atraktivní poznávání nových oblastí, které jim pomůžou při řešení problémů. Při uvažování nad řešením problému jsou schopni přemýšlet více do budoucnosti a uvažovat o minulosti. Jejich mysl je pružnější, komplexnější a také systematictější. Samotné řešení problému může působit netradičně a v určitých situacích zbrkle a neadekvátně. Toto chování je způsobeno nepřiměřenými emocemi – vztek, nadšení, smutek, nedostatkem vlastních zkušeností a nevlí k přijímání poznatků jiných osob. Adolescent je schopný interpretovat výsledky a vyvodit z nich logický závěr. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

Další kognitivní schopnost, která se v průběhu adolescence rozvíjí, je individuální podle preference adolescenta. Jako první se jedná o analytickou schopnost, která se uplatňuje především ve studiu. Charakteristické je logické uvažování, ale praktická aplikace není tak dobře vyvinutá. Naopak jedinec s rozvinutou praktickou a sociální inteligencí je více orientován na praktické činnosti. Je schopný řešit problémy, i když řešení nemusí být vždy systematické a úplně logické. Ale mají adekvátní sociální a emoční reakce. Jelikož správně reagují a navazují nový kontakt, bývají často oblíbení a nemají nouzi o přátele. Další rozvoj závisí na individuálním využívání a dalším procvičováním předem naučených strategií a získávání nových zkušeností. (Vágnerová, 2012)

Projevem adolescence je také lepší udržitelnost pozornosti. Je to zapříčiněno strategiemi, které usnadňují udržet pozornost, jako je zaměření, udržení a pružnost přesouvání.

Adolescent si uvědomuje, co potřebuje na udržení pozornosti, a to vše mu pomůže při dosažení lepších výsledků. Adolescent si osvojuje dovednost lépe potlačit rušivé vlivy, které mu pomáhají při získání větší koncentrace. (Vágnerová, 2012)

Co se týče paměti, tak je adolescent schopný udržet více informací a zvládne si z nich vybrat ty informace, které aktuálně potřebuje a které jsou validní. K zapamatování těchto informací využívá koordinaci paměti a myšlení. Rozvíjí se strategie vybavování pomocí asociací a schopnost poznat své vlastní paměťové schopnosti. Adolescent se začíná zapojovat do občanských aktivit, a tím se rozvíjí jejich morální myšlení. Zajímá se o morální principy a vášnivě se zapojuje do protestů, peticí nebo charitativních akcí. Nevýhodou je mu ale nedostatek životních zkušeností. (Thorová, 2015)

V období adolescence je posíleno egocentrické poznávání a obranný redukcionismus, který Vágnerová (2012) charakterizuje následovně:

1. Adolescenti mají sklon k nadměrné kritičnosti a sklon k polemizování. Tyto sklony vycházejí z potřeby procvičit a ukázat své schopnosti a dovednosti. Rozpor s jejich názorem vnímají jako projev neochoty nebo omezenosti. Ne však z rozumového hlediska, ale z hlediska emocionálního.
2. Adolescent podléhá klamu, že jsou jejich úvahy zcela výjimečné a přemýšlejí jinak než ostatní. V protikladu můžeme říct, že je relativně snadné ovlivnit myšlení adolescenta, jak pozitivním, tak i negativním směrem.
3. Adolescenti jsou přecitlivělí a vztahovační. V tomto případě má adolescent pocit, že je neustále centrem pozornosti a zároveň i kritiky. Tyto pocity jsou zapříčiněny nezralostí a nevyrovnaností. Nakonec dospívajícímu dojde, že není pro ostatní zajímavý natolik, aby mu věnovali nadměrnou pozornost.
4. Adolescent odmítá výjimky a kompromisy. Uvědomují si, že existují pravidla a obecné principy, ale odmítají přijmout, že tyto skutečnosti nemusí platit za všech okolností. Toto odmítání je z důvodu potřeby kognitivní jistoty. Jenom pokud budou tyto skutečnosti platné za každých okolností mohou adolescentovi zajistit pocit jistoty.
5. Radikálnost. Právě radikálnost působí u adolescentů jako mechanismus proti nejasnostem a mnohoznačností, kdy nejsou schopni akceptovat nejistotu poznání jako neměnný a trvalý stav.

6. Adolescenti reagují zkratkovitými generalizacemi. Tyto reakce mohou být nepřesné nebo nesmyslné. Závěry těchto reakcí jsou definitivní a ovlivňují uvažování a jednání adolescenta, kdy není ochoten si přiznat, že nemusí být zcela správné. Sklon k těmto reakcím je zapříčiněn nezkušeností, emoční nevyrovnaností nebo přílišným citovým zaujetím. (Vágnerová, 2012)

1.2 Fyzický vývoj adolescentů

Důležitý biologický mezník v životě adolescenta je schopnost reprodukce. I když můžeme říct, že v toto případě se věková hranice stále snižuje a schopnost reprodukce vzniká již v období pubescence. Můžeme tedy říct, že období adolescence je srovnávací období. Pokud nedojde ke zdravotním komplikacím, všichni adolescenti by měli nejpozději v toto stadiu dosáhnout schopnosti reprodukce. (Vágnerová, 2012)

V období adolescence dochází také ke změnám jasně viditelným. Toto období provází růst postavy, která je více patrná u chlapců. U dívek jsou patrnější proměny proporcí a získání výraznějších křivek postavy. Tyto znaky jsou signálem dospívání. V závislosti na změnách zevnějšku se mění i chování lidí, s nimiž přichází adolescent do kontaktu. Reakce těchto lidí může být rozmanitá, dle toho, jakou váhu změně přisuzují. Zda kladnou či zápornou. Odlišnost tělesných znaků v adolescenci závisí na pohlaví. Jednoduše můžeme říct, že dívky dospívají dříve než chlapci. U chlapců se jedná o méně nápadné změny v podobě růstu a rozvoji svalů. Tyto změny jim pomohou při získání lepšího sociálního statusu mezi vrstevníky. V tomto věku má na status a roli ve vrstevnické skupině vliv právě viditelná tělesná dospělost. Pokud dochází k opožděnému fyzickému vývoji, může to být důsledkem nižšího sebevědomí. Naopak u dívek jsou tělesné změny nápadnější. Právě dívky se více zaobírají svým vzhledem a jsou doprovázeny pochybnostmi o své atraktivitě. Jsou si vědomy toho, že by mohly vypadat lépe. Standardy atraktivity ve vrstevnické skupině funguje jako srovnání mezi sebou a ostatními. Skupinovým požadavkům lze vyhovět pomocí změny stylu oblékání či změnou účesy, změny tělesného vzhledu nelze ale tak jednoduše dosáhnout. (Janošová, 2008; Říčan, 2014)

V období konce fáze adolescenta narůstá spokojenost s vlastním tělem. V této fázi vývoje se adolescent více zabývá svým tělem. Vágnerová (2012) mluví dokonce o narcistických záměrech k vlastnímu tělu. Tělo adolescenta je v této době v ideální fázi vývoje – má pěkné tělo, které by mu mělo sloužit bez sebemenších problémů.

Vzhled hraje také roli při dosahování uspokojivé prestiže, zejména u druhého pohlaví. Pokud je adolescent v tomto kontextu nějak znevýhodněn, dochází k pocitům méněcennosti a nedostatečné sebedůvěře. Adolescent s tímto problémem může tyto okolnosti brát jako nespravedlnost, mohou pociťovat zklamání, napětí nebo úzkost, vztek nebo dokonce zlost v situacích, kde je zevnější vzhled důležitý. V nejhroších případech může dojít k ventilaci těchto pocitů prostřednictvím autoagrese. Toto znevýhodnění ale může mít také pozitivní dopad. Pokud jedinec zjistí, že jeho atraktivita není dostačující, hledá způsob, jak ji nahradit. To může být impuls pro další osobnostní rozvoj. Touha po dosažení dokonalosti ale může negativně ovlivnit vlastní sebezpojetí a může mít negativní následky v podobě anorexie či bulimie. U chlapců se častěji objevuje svalová dysmorfie, chtějí dosáhnout větší svalové hmoty prostřednictvím užívání výživových doplňků, nadměrného cvičení nebo zneužívání anabolických steroidů. Chlapci, kteří trpí touto nemocí, si o sobě často myslí, že jsou malí, slabí a zranitelní a cítí potřeby změnit své tělo pomocí cvičení k dokonalosti. Jelikož se zajímají pouze o cvičení a o to, jak nabrat svalovou hmotu pomocí doplňkových preparátů, nezbyvá jim čas na sociální kontakt a zanedbávají kvůli tomu i své povinnosti. (Thorová, 2015; Jedlička, 2017)

Výzkum z roku 2021 ukazuje, že deprese, která je spojená s negativním vnímáním sebe sama a s negativním přijetím především vrstevníků, vede ke vzniku chronických onemocnění. Adolescent se snaží dosáhnout perfekcionismu především ve vzhledu, který je pro osoby toho věku důležitý. Vznikají poruchy příjmu potravy, jako je anorexie či bulímie. Protikladem k těmto psychickým nemocem je tzv. „*binge eating disorder*“ neboli záchvatové přejídání. (Obeid, Valois, Bedford a kol., 2021)

Výsledkem poruch příjmu potravy mohou být konflikty s rodiči, lhaní a podvádění při jídle, adolescenti si sami nechtějí připustit, že by mohlo být něco špatně s jejich způsobem stravování. S těmito poruchami může být také spjata autoagresivní chování, které se může projevat řezáním či pálením vlastní kůže, trháním vlasů, ale také aplikací piercingu. Zakončení těchto stavů může vést ke chronickým onemocněním, metabolickému rozvratu organismu a v neposlední řadě také k úmrtí jedince. (Jedlička, 2017)

Sociální normy vzhledu ve společnosti a pokus adolescentů se jím vyrovnat vede ke ztrátě individuality. Adolescenti si tuto skutečnost uvědomují, a proto se snaží, především ke konci období adolescence, nějakým způsobem odlišit a získat svou individualitu zpět. Porovnává se s vrstevníky a prostřednictvím těchto změn vyjadřují adolescenti svou jedinečnou identitu. (Thorová, 2015)

1.3 Emoční vývoj adolescentů

Změny v emočních reakcích jsou i v adolescenci stále patrné. Samotné změny pocitů mohou adolescenta překvapit, jelikož si nejsou schopni vysvětlit jejich příčinu. Často na tyto emoce reagují podrážděně a rozmrzele. Na tyto vlastnosti navazují výkyvy v chování. Může se jednat také o střídání apatie a nechuti k určité činnosti. Tyto změny v chování mohou často vést ke vzniku konfliktu. Konec adolescence je již provázán stabilizací emočního prožívání. Tato vyrovnanost je způsobena aklimatizováním na svou pohlavní dospělost. Adolescent se již zvládne orientovat ve svých vlastních pocitech a je schopný regulovat své projevy. V této fázi je adolescent také schopný zacházet i s emočními projevy jiných lidí. Dosažením emoční autonomie je dosaženo snížením závislosti na emoční podpoře rodičů. Emoční autonomie je charakterizována pomocí vytváření nových vrstevnických vazeb, které se pro adolescenta stanou oporou na místo rodiny. (Vágnerová, 2012)

Adolescenti jsou také schopni autoregulace. Dovedou se lépe ovládat, a to i v situacích, které jsou emocionálně vypjaté. Samotná autoregulace se může stát zdrojem sebeúcty a uspokojení, kdy si adolescent uvědomí, že je schopen ovládat své vlastní pocity. Negativně na vývoj adolescenta může působit traumatizující emoční zklamání, jako je například rozvod rodičů, smrt blízké osoby, sexuální nebo fyzické zneužití, nepřijetí vrstevnickou skupinou, nedostatečná péče pečující osoby. (Thorová, 2015)

K emočnímu dozrávání patří i první vznik partnerských a intimních vztahů a erotických zkušeností, které jsou zapříčiněny hormonálními změnami, změnou fyzického vzhledu a dostatkem sociálních příležitostí k navazování kontaktů. Za těchto příznivých podmínek vznikají první partnerské dvojice. Partnerské vztahy jsou na začátku období adolescence velice nestabilní a převažuje i nich experimentace s vlastní sexualitou. Tyto vztahy nejsou většinou velice důvěrné a častěji spíše nevázané. Ke konci tohoto období se vztahy stávají více důvěrné a vážnější. Dochází k hledání adekvátního a zralého partnera, který by měl stejné nebo podobné postoje a názory. Součástí hledání partnera by měl být také zdravý sexuální vývoj, kdy by se měl adolescent vést k zodpovědnému sexuálnímu životu. V tomto kontextu se jedná o adekvátní ochranu při sexuálním styku či časté nestřídání partnerů. (Thorová, 2015)

1.4 Socializace adolescentů

Jelikož je adolescence předstupeň dospělosti, začínají se na adolescenta vyvíjet větší nároky, aby byl připraven na svou budoucí roli ve společnosti. Adolescence je charakterizována také

z pohledu nových sociálních rolí, které musí zastoupit a naučit se v nich orientovat. Socializace je propojena s novými rolemi, jako jsou pracovní a partnerské. Tyto role ale ještě nejsou stabilizované. Role získané v adolescenci mohou mít různý význam, cenu nebo naopak mohou být odmítány z důvodu předčasnosti nebo z důvodů omezenosti.

Na začátku adolescence probíhá hned první změna. Adolescent odchází ze své známé sociální skupiny vrstevníků a objevuje se v nové a neznáme sociální skupině. Adolescent se dostává do nového prostředí, na které si musí zvykat a přizpůsobit se mu. S novým prostředím také přicházejí nové sociální role a získání nových zkušeností. (Janošová, 2008)

Adolescent se pohybuje mezi různými skupinami, které napomáhají jejich socializaci. Jako první se jedná o mikrosystémy, tedy konkrétní osoby, se kterými přichází adolescent běžně do kontaktu. Jedná se o rodinu, která je stabilní součástí. Adolescent se do ní stále rád vrací, jelikož mu zprostředkovává stabilitu a pocit sounáležitosti. I když v tomto věku již není na rodinu těsně vázán. Sekundární a terciální vzdělávací instituce taky zprostředkovávají socializaci. Tyto instituce vedou adolescenta nejen k sociální diferenciaci, ale také k rozvoji vlastností a dovedností i proměně hodnotové hierarchie. Důležitým místem socializace je pracoviště, kdy se adolescent poprvé setkává s novými rolemi, které musí ve svém životě zaujmout. V neposlední řadě se jedná o vrstevnickou skupinu. Právě vrstevnická skupina je nejdůležitějším zdrojem emoční a sociální skupiny jejímž prostřednictvím adolescent navazuje přátelské a partnerské vztahy. (Vágnerová, 2012; Macek, 2003)

Další oblastí je mezosytém, tedy síť mezi jednotlivými mikrosystémy. Důležité je sledovat vztah mezi jednotlivými mikrosystémy a také samotný počet mikrosystémů. Některé mikrosystémy se setkávají častěji a některé naopak sporadicky. Pokud je mikrosystémů málo anebo dochází k nějaké izolaci, může docházet k rizikovému chování adolescentů. Problém také může nastat, když se v různých mikrosystémech objevují jiné hodnoty a vzorce chování. Tato situace může pro adolescenta znamenat stres a tlak. (Macek, 2003)

Adolescent se také pohybuje v exosystému, není zde ale aktivním účastníkem, nicméně je těmito systémy ovlivněn. Jedná se o širší společnost, ve které dospívající žije. Možnost aktivně se podílet a vstoupit do exosystému s věkem zvyšuje a může mít tedy na tyto systémy větší vliv. V průběhu života adolescenta se z exosystému může stát jeho mikrosytém, a tedy bude součástí také jeho mezosystému. Jako poslední je adolescent součástí také makrosystému, který vzniká při propojení všech exosystémů. Celý makrosytém je tvořen názory, ideologií a tradicemi všech kultur a etických skupin, masmédií a

neinstitucionalizovanými normami na jedné straně a oficiální politikou na té druhé. (Macek, 2003)

Vágnerová (2012) píše, že pro adolescentní věk jsou obecně důležité následující sociální role:

*„**Předprofesní role** studenta či učně, která směřuje k dosažení určité sociální pozice. Pokud vyhovuje zájmům a schopnostem adolescenta, může mít i osobní význam.*

***Profesní role**, která je předpokladem k dosažení ekonomické a s ní spojené sociální samostatnosti.*

***Role člena nějaké skupiny**, s níž se dospívající ztotožňuje a získává tak určitou sociální identitu, obvykle ke konci adolescence ztrácí na významu.*

***Role blízkého přítele**, na něhož se lze spolehnout a s nímž je možné sdílet mnohé zážitky a zkušenosti.*

***Partnerská role**, která uspokojuje potřeby blízkého, emočního a sexuálního vztahu, ale mnohdy saturuje i potřeby seberealizace, potvrzuje osobní přijatelnost pro jedince opačného pohlaví.“ (Vágnerová, 2012)*

Významným zdrojem pro pozitivní socializaci je existence pozitivního vzoru či vzorů. Adolescent by měl mít v životě osobu, která ho provede důležitými etapami života a která mu ukáže, jak by se měl v určitých situacích zachovat. Měl by mu ukázat, jak se zachovat v nesnázích, jak řešit mezilidské konflikty a krize. Tohoto „průvodce“ by měl mít adolescent již od narození, a právě jeho přítomnost a příprava na dospělý život by měla dospívajícímu pomoci při začlenění sebe sama do sociální role dospělého a plnohodnotného člověka. (Jedlička, 2017)

2 ADOLESCENT A AUTORITA

Dospívání jedince není pouze charakterizováno primární změnou psychického, fyzického nebo emočního rozvoje a vnímání. Období adolescence se také dá charakterizovat jako změna sociálních vztahů a vazeb, kam neodmyslitelně patří autorita. Pokud chceme pochopit autoritu, musíme si ji jako první definovat. Odborné publikace se ale na jednotné definici neshodnou. Z těchto definic existuje hned několik autorit, jako je osobní, pravá či opravdová, přirozená, mocenská, úřední nebo direktivní. Dále můžeme hovořit o autoritě nadřízeného, dospělého, rodiče, starších osob, učitele, také o autoritativním chování, o autoritativním a autoritářském stylu výchovy, o autoritářské osobnosti, o autoritativním modelu řízení a o antiautoritativní pedagogice. (Vališová, 2008)

Autoritu můžeme charakterizovat také následovně: „*Výraz autorita obecně označuje vážnost, důležitost, spolehlivost jistého jedince, který bývá pro své vlastnosti a zkušenosti v určitém společenství vzorem nebo má výjimečné postavení, vliv a pravomoc, které nad ostatními členy společnosti vykonává.*“ (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Pro pochopení autority se můžeme podívat na prameny tohoto slova v etymologii. Latinské slovo *auctoritas* obsahuje spoustu pozitivních charakteristik, jako jsou podpora, jistota či spolehlivost. Pojem *auctor*, který je předchozímu slovu příbuzný, znamená vzor, příklad, podpůrce nebo také napomahatele. Slovo *augó*, které je základem obou slov, vyjadřuje podporu ve vzrůstu, obohatiti, obdařiti nebo zvětšovati. I když všechny předchozí charakteristiky jsou kladné, samotná autorita bývá díky společenské realitě a historickému vývoji vnímána jako pojem, který nemá, co dočinění se svobodou a demokracií, ale spíše s násilím a pokusu o potlačení demokracie. Jako synonyma ke slovu autorita bývají uváděny pojmy, jako je vliv, moc, dominance a řízení. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Důležitým faktorem pro vnímání autorit jsou subjektivní hodnoty, které jedinec uznává. Na utváření těchto hodnot má vliv výchova, prostředí a hodnoty společnosti. Autoritu můžeme také chápat jako sociální vztah mezi nositelem autority a příjemcem autority. Mohlo by se říct, že dochází k určité dominanci a submisivitě mezi těmito dvěma aktéry sociálních vztahů. (Vališová, 1998)

Autoritu dle Vališové (2011) můžeme pojímat ve třech rovinách. V první řadě se jedná o všeobecné uznávání vážnosti, vlivu, úcty, moci a obdivu. Druhá rovina zahrnuje obecně uznávané odborníky či vlivné činitele. Třetí rovinou jsou úřady, jako je stát, státní symbol, právo, zákon, policie a věda. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Nastínila jsem již v předchozím textu, že typů autorit může být spousta. Může se teď popsat jejich základní typologie. Autoritu můžeme rozdělovat podle dvou kritérií. První je kritérium genetické, kam spadá autorita přirozená a autorita utvářená. Druhým kritériem je sociální aspekt autority. Podle sociálního statusu můžeme dělit autoritu na formální a neformální, podle důsledku chování sociálního okolí na skutečnou a získanou a z hlediska nositele ve společenském vývoji – rodičovská, starších, panovníků, náboženská, úřední aj. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Důležité je také charakteristika jednotlivých typů autorit. Skutečná autorita se projevuje aktivitou skupiny, která respektuje stanovenou strategii a projevuje vstřícnost k pokynům. Skupina je v krizové situaci soudržná. Naopak u autority zdánlivé dochází k nedůvěře ze strany skupiny a neochotě spolupracovat. V náročných situacích nemá nositel autority v ostatních oporu. Další dvojicí autorit je autorita přirozená a získaná. Přirozená autorita vyplývá z osobnostních rysů, profesionálních dovedností nebo spontánnosti jejich nositele. Získaná autorita jde nabyt činností člověka, je ovlivněna výchovou a cílevědomostí jedince. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Další dělení je na autoritu osobní, funkční a poziční. Autorita osobní pramení z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince. Poziční autorita vzniká díky postavení jedince v organizaci. Naopak funkční autorita vzniká na základě plnění úkolů a sociálních rolí a funkcí, kterou vykonává a kterou ostatní lidé ohodnotí. Můžeme také dělit autority na formální a neformální. Formální autorita je ovlivněna mírou vlivu, který plyne z jejího postavení v hierarchie společnosti. V této formě autority se nebere ohled na osobnostní vlastnosti jedince. Naopak u neformální autority není kladen důraz na její společenské postavení, ale naopak na osobnostní vlastnosti a charakteristiky, které mají na ostatní přirozený a spontánní vliv. Jako poslední dělení zde uvedeme rozdělení na statutární, charismatickou, odbornou a morální autoritu. Statutární autorita bývá spjata s formální a poziční autoritou. Charismatická autorita vyplývá z osobnostních předpokladů, jako je vyzařování energie, zdravé sebevědomí, komunikativnost či laskavost. Odborná autorita je získaná prostřednictvím profesních znalostí a dovedností. Morální autorita je charakterizována jako poctivý a odpovědný vztah k sobě, k druhým lidem a také k celému světu. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Důležitý je také vztah mezi výchovou a autoritou, jelikož normy a hodnoty společnosti jsou zakotveny v autoritách, které jsou také prostředníkem pro jejich zprostředkování. Můžeme na tento vztah nahlížet ze tří dimenzí, které se propojují a jsou na sebe navzájem závislé.

První dimenze je makrosociální, která zahrnuje vztah autority a společnosti, která je závislá na rodných, školních a sociálních vztazích. Druhá dimenze je mikrosociální, zahrnuje hodnoty, normy, jednání, pravidla a zásady, která jsou součástí rodinného života a vzdělávání, které se využívají při komunikační rovině. Poslední dimenzí je dimenze intraindividuální. Zkoumá, jak se subjekty učí normám a hodnotám a kterými činiteli jsou nejvíce ovlivněni. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Samotná autorita je zastoupena ve všech sférách života jednotlivce, zároveň určuje a ovlivňuje vztahy v rodinném prostředí, ve školním prostředí i v pracovním prostředí, ale také v prostředí volnočasových aktivit. Cílem autorit je najít důsledný a srozumitelný řád, který by respektoval pravomoci, odpovědnosti a povinnosti od všech účastníků interakce. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Každý jedinec prožívá ve vztahu k autoritám rozdílné postoje. Na jednu stranu člověk autoritu potřebuje a vyžaduje, například když potřebuje s něčím pomoci nebo když chceme, aby za nás někdo rozhodl a řešil náročné situace. Na druhou stranu ale dochází k bouření se proti autoritám, kdy nechceme být ovlivňováni, nechceme se podřizovat a toužíme po samostatnosti a nezávislosti. (Vališová, 2008)

Důležité je si uvědomit, že autorita je vzájemný vztah mezi nositelem autority a příjemcem autority. V tomto kontextu můžeme vést dva aspekty vzájemných vztahů, které mají vliv na rozpoznání a označení určité osoby autoritou.

1. Aspekt relativnosti – Jedinec získá autoritu v kontextu nějaké určité sociální skupiny či místa v konkrétním čase, například v zaměstnání, v rodině, při volnočasových aktivitách. Stejnou autoritu ale jedinec nemusí mít v jiné sociální skupině. V tomto kontextu můžeme říct, že autorita není vlastnost, jelikož nebývá uplatněna ve všech dimenzích života. Autoritu ale lze podpořit osobnostními rysy, které pomáhají v získání a udržení autority.
2. Aspekt asymetričnosti – Nositel autority působí na okolí rozhodně, kdy vytváří vztah nadřízeného a podřízeného. Příjemce autoritu uznává, respektuje a přijímá. (Bureš, Vališová, Kasíková a kol., 2011)

Když se zaměříme na téma autority v průběhu adolescence, je cílem získat nezávislost ve které jim mohou autority bránit. Dosavadní autority jsou zpochybňovány a kritizovány z hlediska postojů a názorů. Adolescent aktivně hledá nové autority a konfrontuje autority aktuální, jako jsou rodiče či učitelé. Adolescence je proces k získání samostatnosti a

soběstačnosti, který je spojován se změnou postoje k dospělým a autoritám. Pro přirozenou autoritu hledá adolescent dospělého, který by mu imponoval a choval se k němu jako rovnocenný partner. Adolescent se snaží obstát v interpersonálních vztazích, které by se měly stát zdrojem jejich sebedůvěry, autonomie a samostatnosti v rozhodování. Atraktivní jedinec má větší šanci v soupeření s autoritou dospělého. Důležitou roli může hrát i výška postavy, která ukazuje, že se adolescent může autoritě alespoň v něčem vyrovnat. (Thorová, 2015)

Pro kladný vývoj k vnímání autorit je důležité bezpečné prostředí, které může obsahovat všechny tři dimenze. Jako první se jedná o blízkost, která je charakterizována otevřeností, vřelostí a bezpečím. Druhou dimenzí je konflikt, který můžeme charakterizovat jako disharmonický, nepředvídatelný či nepříjemný. Poslední dimenzí je závislost, která se může projevovat jako nepřiměřený stupeň důvěry a panovačnosti. (Výrost, Slaměnik, Sollárová a kol., 2019)

Pro správný přechod z dětství na dospělost je důležité, aby dospívající začal s dospělými sdílet stejné obecně platné normy, pravidla a požadavky. Je tedy potřeba, aby byl jedinec více samostatný a převzal odpovědnost, práva a také povinnosti a samozřejmě respektoval práva společného soužití. Důležitým aspektem není samotné znění norem, ale schopnost se těmto normám, což znamená autoritám podřídit. Na dnešní dospívající se kladou větší nároky, které ale neustále stoupají. Musí se umět rychleji začlenit do různých sociálních kruhů. Adolescent se zde musí přizpůsobit za velice krátkou dobu za předpokladu rychlého a přesného rozhodnutí. Je tedy důležité znát platné normy, podle kterých se může dospívající rozhodnout. (Vališová, 2008)

Dospívající se snaží o prosazení vlastního úsudku a odmítá poslušnost vůči autoritám. Toto chování může vést ke konfliktním situacím, kdy odmítají autoritu rodiče či pedagoga, a naopak se upne k vrstevníkům nebo k nějakému idolu dnešní doby. Autoritou se často stává jedinec, který je stabilní osobnost. To znamená, že si je schopný zachovat chladnou hlavu, nadhled a je schopný reagovat na rozmanité situace. Pro podpoření a rozvíjení přirozené autority je dobré, aby člověk měl vysokou míru profesní a odborné úrovně, uměl vést a řídit tým, byl komunikativní a kooperoval se skupinou, dokázal předcházet konfliktům a konflikty zvládl také řešit, zvládl kombinovat velkorysost, humor, přísnost a důslednost, zvládal své citové vazby, jak k sobě, tak i k ostatním, uměl pochválit ale i kritizovat, měl by mít kultivované chování a být odolný vůči stresu. (Vališová, 2008; Jedlička, 2017)

Vališová (2008) popisuje nejdůležitější vlastnosti a dovednosti, které oslabují autoritu člověka. Jedná se o neznalost, nedůslednost, nespravedlnost, nečestné jednání, nadměrná suverenita, nerozhodnost, nedodržení slibů, nevyrovnanost, nízké sebevědomí, nadřazenost, nejistota a manipulativnost či hrozby. Naopak manipulace je jedním z faktorů, který oslabuje autoritu. Tento faktor je směřován k osobě, která autoritu přijímá. Manipulace může mít spoustu projevů, všechny jsou ale velice záluďné a skrývají porušování přijatých pravidel a zásad. Autorita se zaměřuje na city, morálku a další hodnoty, které příjemce autority uznává a autorita se je snaží využít proti němu samotnému ideálně ve svůj prospěch. První kroky manipulace nemusí být ani zřetelné. (Vališová, 2008)

2.1 Autorita a rodinné prostředí

Rodina, jakožto primární socializační jednotka, je také prvním prostředím, kde se jedinec setkává s autoritou. Pokud dochází v dětství k naplnění všech potřeb dítěte, nedochází v dospívání k častým konfliktům s autoritou. Naopak nedostatečně zajištěné potřeby v dětství mohou vést k rozporům mezi jedincem a autoritou. (Vališová, 1998)

Vztah k rodičovské autoritě se v průběhu adolescence mění. Vertikální hierarchie se postupně mění na horizontální a stává se systematickým a demokratickým. Vztah závislosti a nakazování se mění na vztah vzájemné podpory, respektu a spolupráce. Během adolescence může ale docházet ke konfliktům mezi rodiči a dospívajícími. Adolescent se snaží o vyjednání nezávislosti mnohdy i před odpor rodičů. Rodiče mají na adolescenta stále více požadavků a nároků, na opačnou stranu jim ale nechtějí přiznat více práv a samostatnosti a mohou s nimi jednat stále jako s dětmi. Pro rodiče je jednodušší nakazovat a přikazovat, než aby došlo k plnohodnotné diskuzi. (Thorová, 2015)

V období adolescence již není vztah mezi dospívajícími a rodičovskou autoritou upraven institucionálně danými pravidly, ale jsou intimnější, emočně významnější a z těchto důvodů mají větší citlivost na vývojově podmíněné změny. Ve své podstatě se adolescent snaží dosáhnout možnosti rozhodovat o sobě sám bez jakékoliv kontroly. I když vyžadují větší samostatnost, opora v rodinu je pro ně stále důležitá a podstatná jen při získávání nových zkušeností. Adolescent si uvědomuje, že rodič již není neomylný a uvědomuje si realitu vlastností a dovedností rodiče. Toto zjištění je pro ně zklamáním a přestávají autoritu bezvýhradně respektovat. Rodič v tomto období ztrácí svou výsadní roli, jakožto nadřazené osoby a vnímá rodiče podle jeho opravdových projevů. Nařizování a zakazování ze strany rodiče nemá již pro adolescenta velkou váhu a reaguje na něj odporem a odmítáním. Naopak

si cení projevů upřímnosti a spolehlivosti svých zásad a přesvědčení, což vede k jistotě a bezpečí adolescenta. (Vágnerová, 2012)

Adolescent se snaží získat moc a zrovnoprávnit vlastní pozici, a to se může projevit v komunikaci s rodiči. Adolescent se může snažit o odpírání informací frázemi, jako je „nevím“ či „takto z hlavy ti to neřeknu“. Může se také snažit o snížení kompetencí rodiče – „to neřeš, tomu bys nerozuměl“, „na to už jsi stará“. Vybízení ke klidu – „hlavně klídeček“, „tak už dost bylo hysterie“. Arogantními návodů jako jsou fráze typu „vem si prášek“ a „jdi si zaběhat“. Adolescent se také snaží demonstrovat vlastní klid a nadhled – „to je v pohodě“, „nechci si uhnat infarkt“. Sarkasmus a humor – „měli jste mi darovat lepší geny“ anebo „to se dědí“. Monitorování aktivit adolescenta může vést k tomu, že se bude dospívající cítit limitován a zásah do soukromí a osobní svobody může vést ke konfliktnímu stavu mezi rodičem a adolescentem, a to vše může vést k nepřijímání rodičovské autority. Adolescent si začne své soukromí hlídat. Toto chování je často důsledkem výskytu delikventního chování u adolescentů. (Thorová, 2015)

Na vnímání autority mají vliv i výchovný styl, který rodič používá při každodenní interakci s dítětem. Tyto styly výchovy se mohou projevit jak ve školním prostředí, tak v budoucích zaměstnáních. Výchova ochranná a rozmazluje je typ výchovy, ve které se snaží rodič dítěti vše co nejvíce usnadnit a zlehčit. Dítě bývá často dlouho vázáno na matku a dochází problém s pozdější separací. Rodiče se snaží o ochranění dítěte a umetají mu cestičku. Dítě je chváleno za každou maličkost a používá se zde systém dárků a odměn. Takový jedinec může být v adolescenci velice nesamostatný a pasivní a přes to mívají pocit vlastní důležitosti. Můžou být tedy přesvědčeni, že ostatní lidé jsou tu pouze kvůli nim. Tento výchovný styl může ale také vést k úzkostem ve školním prostředí, jelikož nejsou psychicky odolní. Adolescenti s tímto druhem výchovy bývají egoističtí a narcističtí. Je tedy k autoritám nedůvěřivý až nepřátelský, jelikož se bojí, že je napadnuto jeho chování a samotná osobnost. K autoritám se ale také mohou chovat podbízivě, aby jim byla poskytnuta protekce či pomoc. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Výchova autoritářská a direktivní je popisována jako bezmocná poslušnost, plnění příkazů a dodržování zákazů. Rodič vyžaduje naprosté podřízení se. Rodiče mohou být často citově chladní k potřebám dítěte. Mohou se snažit vynutit si poslušnost křikem, hrozbami, bitím nebo neposkytnutím či odebráním subjektivně důležitých věcí. Tento druh výchovy vede na jedné straně k poslušnostem a respektu k autoritám, i když o nich nemají dobré mínění. Může ale také vést k opačnému pólu, kdy dospívající chlapci vzdorují autoritám a projevuje odpor

vůči škole vulgarismy, drzostí, úmyslným poškozováním věcí, porušování řádu či záškoláctvím. Dospívající dívky se naopak snaží zalíbit autoritám, jelikož touží po ocenění. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Výchova libertinská neboli extrémně volná. Tento druh výchovy umožňuje jedinci, aby si našel vlastní cestu sám. Vazba na rodiče bývá jistá a spolehlivá. Pokud je ale tento typ výchovy pouze zástěrkou nezájmu, dochází k nejisté citové vazbě. Rodiče nic nepřikazují a nenakazují, děti pouze informují o přirozených následcích svého chování. Tento typ výchovy má dítě vést rozvíjení činorodosti, zájmů a prožívání. Jedinci, kteří prošli tímto typem výchovy, mohou mít problémy s respektováním a podvořením se školním či pracovním pravidlům a autorit. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Demokratická výchova, která směřuje k sebevýchově. Jedná se o stanovení srozumitelných pravidel, která jsou provázána adekvátními odměnami a tresty. Citová vazba na rodiče je pevná a bezpečná. Z chování rodiče je dítěti patrné, že by se měl osamostatnit, ale v případě problému tu pro něj jsou a pomohou mu. Rodiče potomka podporují a vedou ho ke spolupráci. Takové dítě nebere autoritu jako hrozbu, ale jako pomocníka. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

2.2 Autorita a školní prostředí

Vzdělávací instituce jsou hned po rodině nejdůležitějším socializačním činitelem. Je to také prostředí, které ovlivňuje a aktivně formuje osobnost jedince a místo, kde dochází k získávání zkušeností a navazování vztahů s vrstevníky. Pedagog je pro žáka dalším vzorem role dospělého. Pokud se žák s tímto modelem identifikuje, přináší to pozitivní rozvoj socializace. (Čapek, 2014)

Od pedagoga se očekává, že svým prostřednictvím a svou autoritou dovede jedince ke kázni, tvořivosti, samostatnosti i zodpovědnosti. Ve vzdělávacích institucích se vyskytují dva druhy autorit, formální a neformální. Formální autoritu má zde pedagog, z důvodu jeho funkce, jeho sociální role. Neformální autoritu má každý pedagog, kterého žáci přijmou z důvodů pozitivního hodnocení, které je založené na pedagogově činnosti, znalosti či dovednosti. Také do ní zahrnujeme jedinečnost, se kterou pedagog přistupuje k jednotlivým žákům. Autorita učitele nesouvisí pouze s osobnostními rysy a předpoklady, ale také s profesními dovednostmi, vzdělávacím konceptem, situačním chování zúčastněných a sociálním klimatem. Autorita učitele je systém pravomocí a odpovědnosti. Určuje cíle a obsah výuky, disponuje pravomocí nad organizováním a rozhodováním v rámci vyučování.

Volí způsob vyučování mezi voluntarismem a pedocentrismem. Je ale také důležitá participace žáků na částečném rozhodování a také odpovědnosti za formu výuky. To vše ale má probíhat pod kontrolu autority pedagogického pracovníka. (Vališová, 1998)

Pedagog by měl disponovat i následujícím výčtem vlastností a dovedností, které mu pomohou při upevňování své autority. Jedná se o schopnost komunikovat, empatii, autenticitu, kongruenci, schopnost naslouchat, schopnost tolerance a respektu ke zkušenostem, názorům a hodnotám, akceptace, cit pro spravedlnost, zájem o obor, který pedagog vyučuje, kompetentnost k vyučovanému předmětu, smysl pro humor a schopnost připustit vlastní omyl. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Kvalitní autorita by měla disponovat následujícími prvky. Jako první se jedná o prvek poznání. Pedagog by měl žákům zprostředkovat nová poznání a zkušenosti, které se zaměřují na pochopení příčin určitých jevů a jejich aplikace na využití v životě. Tímto způsobem se zvyšuje jeho autorita i prestiž ne jenom mezi žáky, ale také rodiči nebo veřejností. Druhým prvkem je činnost, dovednost a schopnost. V tomto kontextu se myslí schopnost podněcovat žáky ke zvědavému myšlení, k alternativním způsobům řešení problémů a schopnostem řídit si svůj vlastní čas. Třetím prvkem je výkonnost. Pedagog by měl být odolný vůči zátěži, měl by být pracovitý a ochotný postupovat ve svém osobním a profesním rozvoji. Čtvrtým a posledním prvkem jsou mravní vlastnosti, kam řadíme vlastnosti, jako je spolehlivost, vážnost, schopnost být vzor, hodnověrnost, jistota, zralost a stabilita osobnosti. (Vališová, 1998)

2.2.1 Vztah učitel a žák

Vztah mezi učitelem a žákem můžeme definovat jako vysokou úroveň blízkosti bez vysoké míry závislosti. Charakter vztahu může být pozitivní a důvěrný charakter, konfliktní až odmítavý nebo dokonce úzkostný až závislostní. Na charakteru vztahu mezi učitelem a žákem mají vliv interpersonální aspekty osobnosti žáků. Můžeme například říct, že žák, který je přívětivý, ale i svědomitý, bude mít nekonfliktní a blízký vztah s učitelem. Naopak neurotismus u žáků může vést ke konfliktnímu a závislému vztahu k učiteli. (Výrost, Slaměnik, Sollárová a kol., 2019)

Učitel na žáka působí od chvíle, kdy se z dítěte stává žák a mají podstatný vliv na utváření vztahu k této instituci a celkově k učení. Žáci u pedagoga oceňují přívětivost, vstřícnost, komunikativnost, ochotu pomoci a individuální a osobní přístup k žákovi. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Prvotní vztah učitele a žáka je zakládán na formální autoritě, teprve s postupem času se z autority formální může stát autorita neformální. To vše závisí na dovednostech a znalostech pedagoga, jeho schopnosti žáka motivovat a aktivizovat. Může se stát, že pedagog není schopný získat si neformální autoritu, proto se může uchýlit k útočnějším a autoritářštějším způsobům. Pokud ale pedagog přehnaně lpí na své autoritě, která je získána pouze sociální rolí v dané instituci, může to u žáků vést ke zpochybňování autority učitele. I když pedagog žákům zprostředkovává atraktivní zážitky, komunikuje s nimi a správně je hodnotí, může se mu ve třídě objevit nekázeň. Není ale tak výrazná a bývá ojedinělá. (Čapek, 2014)

Důležitým ukazatelem je třídní klima, které utváří interakce mezi žákem a učitelem a má také vliv na vnímání jeho autority. Pedagog by se měl snažit udržovat kladné klima ve třídě, a měl by pro to volit vhodný způsob vyučování, jako jsou metody, formy a aktivity. Pedagog by měl také volit adekvátní způsob hodnocení, zvážit, zda by nebylo dobré občas využít slovního hodnocení nebo známku tímto slovním hodnocením doplnit. Důležité je také, jakým způsobem odměňuje a trestá. Podstatným aspektem je také komunikace, kam řadíme nejen to, jak pedagog komunikuje se žákem, ale také to, jaká jsou komunikační pravidla mezi celým kolektivem. Pro udržení pozitivního klimatu ve třídě i k získání či upevnění své autority je potřeba nechat žáky participovat na aktivitách jak ve výuce, tak i mimo ni. Pedagog by měl také, společně s žáky, stanovit pravidla, která by měly obě strany dodržovat. (Čapek, 2014)

Vhodnou metodou pro rozvíjení osobní autority pedagoga a zároveň podnítit kooperativní chování ve třídě je asertivní model výchovy. Tento model výchovy má pedagogovi pomoci při řešení kázeňských problémů žáků, a zároveň tím prosadit svou autoritu. Pedagog, který používá prvky asertivního chování, je schopen vyjádřit své přání a pocity, které dokážou podložit adekvátními činy. (Vališová, 1998)

Asertivitu může pedagog využít v několika stupních dle Vališové (2008):

- *„Základní – jednoduché, přímé a nekomplikované vyjádření pocitů, představ, myšlenek, názorů a postojů.*
- *Empatická – překračuje rámec pouhého prostého vyjádření citů a potřeb, obsahuje i vnímavost a citlivost vůči ostatním lidem.*
- *Stupňování – lze k ní přejít, když protějšek ignoruje naše stanoviska, porušuje naše osobní práva.*

- *Konfrontování – k jejímu užití nás vede rozpor mezi slovy a skutky partnera. Na rozdíl od agresivní konfrontace však neútočíme, ale žádáme doplňující, vysvětlení informace k vyřešení problému.*“ (Vališová, 2008)

Pokud se učitel rozhodne využít asertivní metody chování, měl by jasně vymezit, jaké chování od žáků vyžaduje a jaké naopak ne. Pedagog by se měl také stát za svým ve všech situacích, měl by mít také schopnost rozpoznat důvod, proč by měl být nějaký čin či chování nepotrestáno. Pedagog by měl mít také schopnost žáka pochválit, a tím ho motivovat pro další práci. Učitel by měl být zároveň důsledný a důrazný v kontrolování povinností žáka, zároveň by ale neměl ztrácet spravedlivost a citlivost. (Vališová, 1998)

2.3 Autorita a pracovní prostředí

Nástup jedince do organizace znamená významnou změnu pro obě strany – zaměstnance i organizaci. Jedinec se mění a přizpůsobuje své chování tak, aby zvládl reagovat na změny a úlohy ve specifických situacích v dané organizaci a zároveň si vytvořil co nejuspokojivější podmínky pro své působení. V tomto kontextu mluvíme o sociální adaptaci, kdy se jedinec začleňuje do struktury sociálních vztahů organizace. (Výrost, Slaměník, Sollárová a kol., 2019)

Autoritou v zaměstnání se nejčastěji stává nadřízený nebo pracovník, který je v určitém zaměstnání déle a z toho důvodu má spoustu zkušeností.

Autorita v zaměstnání vychází převážně ze stránky formální. Z pravomoci, kterou nadřízený disponuje. Měla by mít ale také složku neformální, která by měla obsahovat vlastnosti osobnosti. Tyto formy by se měly navzájem doplňovat a společně vytvořit jednu komplexní autoritu jedince, která vede k tomu, že okolí autoritu vnímá věrohodně a jistě. Pokud dojde ke zdůraznění formální nebo naopak neformální formy autority, může docházet k pochybnostem a nedůvěře ze strany příjemce autority. (Bedrnová, Nový, 2001)

Podstatnou částí adaptace na nové prostředí je formování interpersonálních vztahů, kam zařazujeme mimo jiné například přijetí principů skupiny, přijetí role ve skupině, vytvořit si přijatelnou pozici, tak také akceptace autority nadřízeného. Pokud dojde k nepříznivé sociální adaptaci, může být charakterizována v podobě konfliktu v oblasti názorů, postojů, hodnot či konfliktu ve skupině. Může docházet k sociální izolaci jedince, což nepříznivě ovlivňuje prožívání a motivaci. (Výrost, Slaměník, Sollárová a kol., 2019)

3 ADOLESCENT A SEBEPOJETÍ

Nejdůležitější pro pochopení sebepojetí je vymezit, co tento pojem znamená. Thorová (2015) vymezuje sebepojetí neboli identitu jako složitý psychologický konstrukt a soubor názorů člověka, které jsou vztaženy sami k sobě. Sebepečetí řeší otázky jako je: „*Kdo jsem?*“ „*Jaký jsem?*“ „*Kam patřím?*“ „*Kam směřuji?*“ a „*Co je pro mě v životě důležité?*“. Sebepečetí se zabývá soustavou životních názorů, postojů, hodnot, výkladu společnosti, smyslu člověka a života. Samotné sebepojetí je formováno na základě informací, které o sobě člověk dostane prostřednictvím okolí, vlastní sebereflexí, konfrontací s názory druhých osob na vlastní osobu, kulturními vlivy, hodnotami a vlastními zkušenostmi z interakce s druhými lidmi. Pokud je člověk kladně přijímán okolím, zvyšuje se jeho sebejistota a kladný vztah k sobě. (Thorová, 2015)

Pojem sebepojetí má nespočet podob. Může se jednat o to, jak vidíme sebe sami v zrcadle či na videozáznamu. Nesmíme samozřejmě opomenout také prožitek vlastního studu či hrdosti na sebe sama. Patří sem také pocit vlastní kompetence, souznění a vědomí vlastního handicapu. Celé naše sebepojetí je spjato s naší minulostí, přítomností i budoucností. Vztahuje se také k tomu, co chcí, co mohu, co se ode mě očekává a kdo bych si třeba nikdy nepřál být a kým bych si naopak být přál. (Výrost, Slaměník, Sollárová a kol., 2019)

Samotné sebepojetí můžeme složit ze tří složek: sebezpoznání, sebecit, sebehodnocení a seberealizace. Sebezpoznání zahrnuje to, jací doopravdy jsme – co dokážeme, jak vypadáme ale také to, jak nás vidí ostatní. Sebecit, což znamená citově zabarvený vztah sám k sobě např. máme se rádi nebo naopak ne se nemáme rádi nebo se dokonce nenávidíme. Sebehodnocení je srovnávání své přítomné já s minulým já nebo také s jinými osobami ve výkonech nebo vlastnostech a dovednostech. Poslední složkou je seberealizace, která usiluje o svůj výkon a zdokonalení. (Helus, 2009)

Sebepečetí obsahuje jak složky osobní, tak složky sociální a psychologické, které ale nestojí zvlášť, právě naopak. Tyto složky se propojují a prolínají, tím vším tvoří komplexní a ucelené sebepojetí adolescenta. Všechny složky identity se ale nerozvíjejí stejným způsobem a ve stejném tempu. Do aspektu osobního můžeme zařadit intimní sebereflexi a sebehodnocení, je zde podstatné vědomí jedinečnosti a neopakovatelnosti, které jsou spojeny se zážitky, jako je „já jsem já“, které odpovídá na to, kdo adolescent je. Sociální aspekt identity je pocit někam patřit a odněkud pocházet. (Macek, 2003)

Podle předchozích charakteristik sebepojetí můžeme říct, že se jedná o multifasetové a hierarchicky strukturované znalosti o sobě samém. Jednotlivé složky se od sebe odlišují tím, jak jsou pro daného člověka důležité a také jak moc jsou obecné. Je jasně patrné, že informace o sobě nemůže izolovat od emocí. (Výrost, Slaměník, Sollárová a kol., 2019)

Adolescent si začíná více uvědomovat svou identitu a uvědomuje si u sebe nové vlastnosti a také vlastnosti, které měl již dříve, ale nikdy si jich nevšiml. Toto uvědomění může vést k příjemnému překvapení, kdy si může jedinec uvědomit svou inteligenci, ale také může dojít ke uvědomění si, že je v něčem dobrý. Všechny změny, které souvisí s obdobím adolescence, mají vliv na utváření vlastního sebepojetí. Řadíme sem změny, které se týkají psychického, fyzického i emočního vývoje, socializace i vliv vrstevnických skupin a změny prostředí, které mají za následek získávání nových zkušeností. Nesmíme ale také opomenout dosavadní osobní zkušenosti, aktuální potřeby a také interakci s rodinou. V pozdní adolescenci se posiluje sociální identity. Adolescenti mají potřebu někam patřit, na něčem se podílet a něco s někým sdílet. Vlastní chování a prožívání, které zároveň adolescent srovnává s vrstevníky, vede adolescenta k sebehodnocení, které se v průběhu adolescence stabilizuje. (Janošov, 2008; Macek, 2003)

Na sebepojetí a vytváření identity má vliv vnější tělesná proměna, která v tomto období probíhá. Tyto změny, pokud s nimi není adolescent spokojen, mohou vyvolat proměny ve ztrátě integrity vlastní osoby a vést ke ztrátě sebejistoty. Vliv na sebepojetí adolescenta má také zpětná vazba na tyto změny od okolí. Jestliže z tohoto chování vyplývá, že tělesná změna má negativní dopad, dochází ke zvýšené nejistotě a zhoršenému sebehodnocení. Pokud je vzhledová část těla adolescenta v souladu s aktuálním ideálem, slouží jako opora sebevědomí. Vědomí fyzické zdatnosti a uspokojivý výkon přispívá k rozvoji kladného a stabilního sebepojetí a napomáhá ke kladné prezentaci vlastní osobnosti. Adolescenti, kteří se naopak řídí názory druhých osob, mívají nestabilnější a negativnější sebepojetí. Na konci vývojové fáze adolescenta se představa a pojetí sebe sami stabilizuje. Jedinec by měl mít již o představu o tom, kdo je a co chce. Neměly by mu již dělat potíže situační výkyvy. (Vágnerová, 2012)

Změna sebepojetí souvisí s rozvojem poznávacích procesů. Úvahy o sobě mohou být ale ovlivněny aktuálním naladěním adolescenta, což může zkreslovat jejich vnímání sebe sama. Aby adolescent získal informace o sobě, musí tyto informace získat od okolí pomocí srovnání. Může dojít ke srovnání hodnot, zkušeností nebo forem chování. K pochopení a vymezení sama sebe přispívají také soutěživé aktivity mezi vrstevníky. Adolescent zde

pozná své vlastní dovednosti a schopnosti a mohou je okamžitě porovnat s okolím. Vlastní charakteristika sebepojetí zahrnuje nejenom vlastnosti a dovednosti, které jsou pro jedince aktuální. Adolescent do své charakteristiky zvládá zapojit i očekávání budoucnosti, změny, která by ho mohla změnit. (Thorová, 2015)

Identitu adolescenta můžeme dle Marcia (1966 in Thorová, 2015) rozdělit na čtyři období.

1. Přijatá, nevlastní, uzavřená identita: Názory jsou přijímány bez otázek. Adolescent přijímá identitu a názory druhých zcela bez úsilí a pasivně. Formou přijaté identity je identita negativní. Sebepečetí nevystihuje názor jedince, je pouze opoziční a vymezuje se proti autoritě.
2. Difuzní, rozptýlená identita: Nejméně zralá a komplexní fáze, která je charakteristická povrchností a zmatečností názorů. Může se stát, že se adolescenti cítí přetíženi požadavky okolí, a proto neprojevují žádné či minimální zájem o otázky vlastní identity. Adolescent se nesnaží získat identitu.
3. Odložená identita, moratorium identity: Konflikt mezi názory autorit a názory vlastními. Toto období je definováno jako období nejistot, úzkosti a váhání. Adolescent se snaží o dosažení stability. Sebepečetí je nestabilní a roztříštěné a je zde strach podniknout zavazující kroky.
4. Dosažení autentické identity: K dosažení plné identity dojde poté, co adolescent projde určitými rozpory a váháním, krizí a snaží se zorientovat v různorodých názorech. Adolescent vymezí svou identitu proti modelům, které předávají autority. Na základě přijaté autority dělá adolescent své závazky do budoucna, za které přebírá odpovědnost. Konečná autorita je stabilní a integrovaná, vyznačuje se sebepečetím, sebeoceněním a vědomí vlastní hodnoty. (Marcia, 1966 in Thorová, 2015)

Hledání své vlastní identity znamená experimentovat, nemusí to ale hned znamenat v negativním slova smyslu. Adolescenti zkoušejí nové volnočasové aktivity v podobě zájmových či sportovních kroužků. Může docházet i k náboženskému experimentování. Jelikož je období adolescence spjato se sexuálníím vývojem, je s tímto obdobím spojeno také experimentování se svou vlastní sexualitou a se zkušenostmi s tím spojenými. (Říčan, 2014)

3.1 Sebedůvěra a sebeúcta

Důležitou roli v sebepečetí hraje taky vztah k sobě samému, které jsou spjaté s citovými prožitky a vytvářejí sebeúctu. Tento aspekt sebepečetí bývá často zranitelný a v průběhu

celého vývojového stadia adolescence se proměňuje. Na začátku adolescence dochází ke klesání sebedůvěry. Příčina této skutečnosti je spjata s novým prostředím, do kterého se adolescent dostává, se kterým se musí seznámit a ve kterém si musí najít své místo a zaujmout novou roli. Také s novou vrstevnickou skupinou, kde musí získat své postavení a udržet si ho. Jakmile má adolescent tuto zkoušku za sebou a načerpal nové zkušenosti a došlo k potvrzení jeho kvalit, jeho sebeúcta se zvyšuje. (Vágnerová, 2012)

Důležitá je taky sebeúcta, která je důležitou složkou pro kladné sebepojetí. Sebeúcta dospívajících zahrnuje dvě složky. Jako první se jedná o aktuální pocity a jako druhé o bazální sebeúctu. Ty složky tvoří základ, který je podmíněn zkušenostmi, které adolescent získat v dosavadním životě. (Vágnerová, 2012)

Sebeúcta může být nejvíce ovlivněna okolím, jejím přijetím či nepřijetím, jejím oceněním či neoceněním. Adolescent může mít pocit, že jej okolí nevnímá a nebere ho vážně, což může vést ke skutečnosti, že si sám adolescent nebude vážit sám sebe. Pokud je adolescent v tomto směru nejistý, může docházet k problémům. Dospívající nemusí jednoznačně odlišit, zda byla reakce okolí zapříčiněna jeho vlivem anebo vliv prostředí či jiné osoby. Pokud k této tendenci dojde, adolescent si může vše vykládat více osobně, může být přecitlivělý a vztahovačný. Některé osoby ale mohou mít větší míru resilience, a tím na jejich sebeúctě i sebepojetí nemusí negativní prožitky působit negativně a nemusí tedy zanechat následky. Sebeúctu může jedinec získat i pomocí výkonu. (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015)

3.2 Rodina

Rodina, jakožto primární socializační jednotka, má velký vliv na sebepojetí jedince. I když je adolescent více nezávislý, rodina je pořád místo, kam se může vrátit a je mu zde poskytnuta emoční, ekonomická pomoc, bezpečí a zaopatření. Právě ve věku dospívání může mít rodina i negativní vliv na sebepojetí jedinců. Největším důvodem se může stát rozvod rodičů, který může mít vysoké riziko pro osobnostní, ale i duševní vývoj. Tato změna v životě adolescenta může vést ke chronickému stresu, který je více častý u dívek. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Na psychiku adolescenta se můžou negativně podepsat hádky, hrubost či fyzické násilí, kterého může být svědkem. To vše může vést nejen k úzkostem, ale také ke strachu, hněvu nebo zmatku. Tyto skutečnosti mohou vést k poruchám osobnosti či pozdějšímu zneužívání návykových látek, k poruchám příjmu potravy, autoagresivnímu jednání a také k narušení vlastního sebepojetí. Při neuspokojujících vztazích mezi rodiči může docházet

k nedostatečnému vývoji a identifikacemi s rolí dospělého a je těžší odpoutání se od rodiny. Adolescenti mají také problém s cizími výchovnými autoritami. (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018)

Pro utváření zdravého sebepojetí je důležitý pocit emočního zázemí, sociální opory a solidarity mezi všemi členy rodiny. Nejedná se ale pouze o aktuální situaci, ale na vznik zdravého sebepojetí mají vliv také události z minulosti. Pokud by tedy jedinec byl vystaven například psychické nebo citové deprivaci, může se to odrazit v jeho budoucím sebepojetí, které se tvoří v průběhu období adolescence. (Jedlička, Koťa, Slavík, 2018)

3.3 Vrstevnické skupiny

Na začátku období adolescence klesá vliv rodiny na adolescenta, naopak je pro dospívajícího důležitější vrstevnická skupina, je důležitým zdrojem identity. Je pro něj jednodušší převzít vzorce chování a myšlení od vrstevníků, jelikož ještě nemá dostatek svých zkušeností na vytvoření své vlastní identity. Až ke konci období adolescence je jedinec schopný vytvořit si své vlastní sebepojetí po nabytí dostateku životních zkušeností. (Thorová, 2015)

Dospívající vyhledávají společnost vrstevníků, kde hledají přijetí a ocenění. V těchto skupinách dochází k soupeření, které je prostředkem pro učení se nových dovedností a vymezení sebe sama. Adolescent podléhá vlivům vrstevnické skupiny a snaží se jí přiblížit. Vrstevnická skupina také funguje jako testovací soubor, na kterých adolescent zkouší své chování. Pokud se mu dostane negativní odezvy, snaží se své chování upravit, aby bylo schvalováno nebo i oslavováno vrstevníky. Mezi vrstevníky dochází také k vypůjčování a napodobování identity ostatních. (Vágnerová, 2012)

Formování vlastní identity může provázet úzkost, nejistota nebo napětí nebo dokonce pocit méněcennosti. Právě v tomto ohledu je vrstevnická skupina oporou pro jednotlivce. Adolescent si vybírá vrstevnické skupiny podle svých hodnot, postojů a ideálů, které mu pomohou vyvarovat se negativním emocím. Změnu můžeme zaznamenat příchodem virtuálních komunikací pomocí moderních technologických zařízení. Adolescenti mají lepší přístup ke svým vrstevníkům, a tedy větší možnost k experimentování. Mladí dospívající si může vyzkoušet novou identitu mnohem jednodušeji a často i anonymně. Starší dospívající mění především své chování a identitu si zachovávají stejnou. Kyberprostor může mít kladný dopad, jako je snadnější přístup k emoční podpoře, ale může ale i negativně ovlivnit sebepojetí jednotlivců prostřednictvím kyberšikany. (Thorová, 2015)

Důležité pro sebepojetí není pouze to, jak se adolescent chová, ale také to, jak se cítí ve vrstevnické skupině. Nedostatek fyzického nebo také emočního kontaktu s vrstevnickou skupinou může vést k depresivnímu chování a nedostatečně rozvinutému nebo negativnímu sebepojetí. (Janošová, 2008)

3.4 Vývoj genderové identity

V období adolescence dochází k většímu vyhranění genderových rolí. Společnost klade na dospívající nároky, které se liší dle pohlaví. Sami adolescenti jsou si tohoto tlaku vědomi, a snaží se proto zaujmout dle toho svou roli ve společnosti. Vývoj těchto rolí ovlivňují média a samotná kultura již od narození dítěte. V médiích jsou prezentovány mužské a ženské role podle společenských standardů, která by si měl jedinec osvojit a řídit se podle nich. Stereotypní chování dle předem nastavených genderových rolí můžeme vidět například v knížkách či reklamách. (Thorová, 2015)

Ženská role je považována jako role, která je spojena s omezeními a společenským tlakem. Od dívek je očekávána na jedné straně větší zodpovědnost, na straně druhé větší podvolení společenským standardům. Dívky jsou více omezovány v rozhodování a také více kontrolovány. Je jim také častěji připomínáno větší riziko sexuálního zneužití. Dívkám je také zdůrazňována důležitost péče o svůj vzhled jako potvrzení své ženské identity. Naopak mužská role je chápána jako výhodnější. Je spojována s větší společenskou prestiží a je s ní spojeno více privilegií a volnosti. Charakterizovat ji můžeme jako svobodnější a nezávislejší v porovnání s rolí ženskou. (Janošová, 2008)

V dnešní době ale již dochází k provázání genderových rolí a jejich přibližování se. Chlapci o sebe začínají více pečovat a dívky přebírají určité vzhledové rysy od mužů, například v oblékání. Spoustu adolescentů se snaží o unisexuální způsob prezentování sebe sama, tímto způsobem se snaží o zmenšení rozdílu mezi pohlavími. Na druhou stranu ale jedinci v době adolescence vyžadují dodržování mužských a ženských rolí dle sociálních standardů. V tomto kontextu narůstá netolerance a kritičnost k jejich nenaplňování. (Thorová, 2015; Janošová, 2008)

Sociální vymezení vlastností pro obě pohlaví slouží jako srovnání, kterým musí adolescenti čelit. Společnost může být ale částečně shovívavá k určitým vlastnostem a projevům chování, především u žen. Pokud se dívky projevují více maskulinně, bývá jejich chování hodnoceno pozitivně a mohou pomoci při zvyšování své prestiže. Naopak pokud muž

projevuje femininní vlastnosti, jako je citlivost, dochází k odmítání těchto projevů a může docházet ke snížení prestiže muže. (Vágnerová, 2012).

Pro vývoj genderové identity jsou důležité změny vizuální. V dětství jsou si dívky a chlapci více podobní, naopak v pokročilém věku se tato podobnost vytrácí a je většinou jasně patrný rozdíl. Sociální kontext ženské identity je spjat více s důrazem na vzhled, u chlapců se klade větší důraz na jejich vlastnosti. V kontextu chování je u mužů více akceptovaná agresivita, která je zapříčiněna nárůstem mužského pohlavního hormonu testosteronu. Naopak dívky jsou více spojovány s altruismem, péčí, solidaritou a empatií. (Vágnerová, 2012)

Diferenciace se také projevuje v sebepojetí. Dívky vnímají více citlivě názory a kritiku okolí, mohou být tedy více kritické samy k sobě. Chlapci jsou naopak více spokojeni sami se sebou. Důvodem je, že se tolik nezaobírají názory okolí a důležitý je pro ně vlastní názor.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Vzhledem k charakteristice výzkumu, kdy se snažíme najít souvislost mezi sebepojetím a vnímáním autorit adolescentů, byl pro výzkumné šetření zvolen kvantitativní výzkum. Kvantitativní druh výzkumu volíme také za účelem získání validní informace od co nejvíce respondentů. Díky tomu můžeme zmapovat co nejpřesnější informace.

Výzkum je zaměřený na předpokladu, že sebepojetí adolescentů má vliv na jejich vnímání autorit v jednotlivých prostředích. V životě adolescenta se nejčastěji setkáváme s autoritami v rodině, školních zařízeních a pracovním prostředí. Proto jsme se ve výzkumném šetření zaměřili právě na zmíněné tři dimenze. Celé výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníkového šetření.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je zjistit, zda existuje souvislost mezi sebepojetím adolescentů a jejím postojem k autoritám. Snažíme se také zjistit, jaké autority adolescenti uznávají. Dále se také snažíme zjistit, jak by se dle adolescentů měla autorita projevovat a jaké pocity v adolescentech jednotlivé autority vyvolávají.

4.2 Výzkumné otázky

Z výše uvedených výzkumných cílů jsme vycházeli při sestavování výzkumných otázek. Výzkumná otázka VO1 se zaměřuje na zjištění sebepojetí – tedy první proměnné. Výzkumné otázky VO1 až VO5 se zaměřují na zjištění druhé proměnné, tedy toho, jak adolescenti vnímají autority.

Hlavní výzkumná otázka:

H: Existuje souvislost mezi sebepojetím adolescentů a pocitem, který v nich jednotlivé autority vyvolávají?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1 Jaká je míra sebepojetí u adolescentů?

VO2 Jak adolescenti chápou pojem autorita?

VO3 Jak se podle adolescentů autorita projevuje?

VO4 Jaké autority adolescenti uznávají?

VO5 Jak adolescenti autority vnímají?

VO5.1 Jak adolescenti vnímají autoritu v rodinném prostředí?

VO5.2 Jak adolescenti vnímají autoritu ve školním prostředí?

VO5.3 Jak adolescenti vnímají autoritu v pracovním prostředí?

Pro výzkumné otázky jsme sestavili následující hypotézy.

H1: Sebepojetí adolescentů má vliv na to, jak vnímají pojem autorita.

H2: Mezi sebepojetím adolescentů a jejich pocity, které v nich autorita v rodinném prostředí vyvolává, existuje souvislost.

H3: Mezi sebepojetím adolescentů a jejich pocity, které v nich autorita ve školním prostředí vyvolává, existuje souvislost.

H4: Mezi sebepojetím adolescentů a jejich pocity, které v nich autorita v pracovním prostředí vyvolává, existuje souvislost.

4.3 Výzkumný soubor

Do základního souboru jsme zařadili všechny adolescenty v České republice. Pod pojem adolescent se řadí všichni obyvatelé České republiky ve věku od 15 let do 20 let věku. Jelikož je potřeba zjistit autority ve třech dimenzích, výzkumný vzorek bude z části ze středních škol a vysokých škol, kde je velký předpoklad již začátku pracovní kariéry.

Dle statistického úřadu je na území České republiky celkem 1 290 středních škol s 420 814 žáky (ČSU, 2019). Veřejných vysokých škol je celkem 26 a studuje zde v bakalářském studijním programu, jak prezenčním, tak kombinovaném, celkem 157 912 studentů (ČSU, 2017).

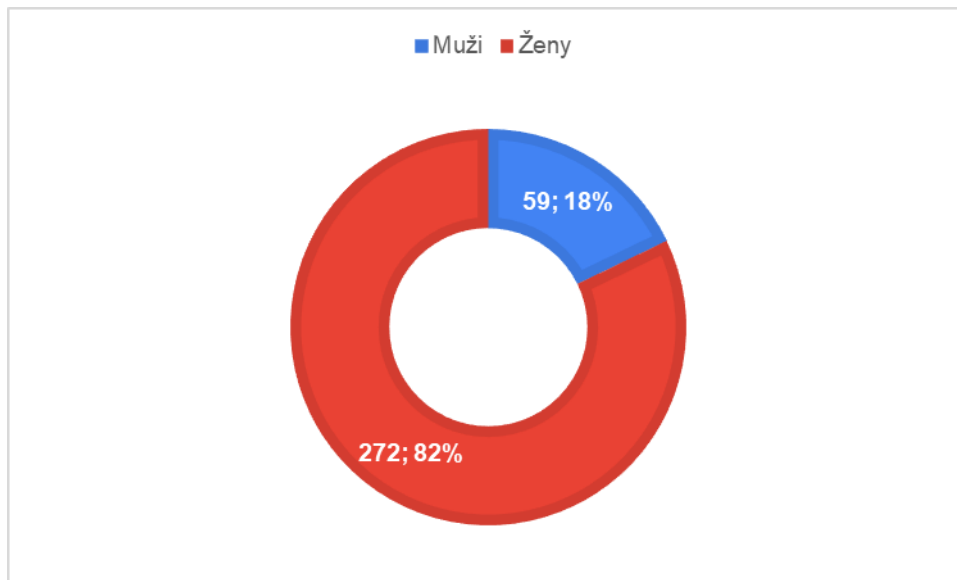
V rámci výzkumného šetření a s ohledem na téma výzkumu budeme oslovovat adolescenty, kteří se aktuálně pohybují v rodinném, školním i pracovním prostředí. Pro náš výzkum budou osloveni studenti na středních školách a studenti bakalářských oborů vysokých škol prezenční i kombinované formě.

Respondenti budou osloveni prostřednictvím sociálních médií s ohledem na jejich věk a zkušenosti.

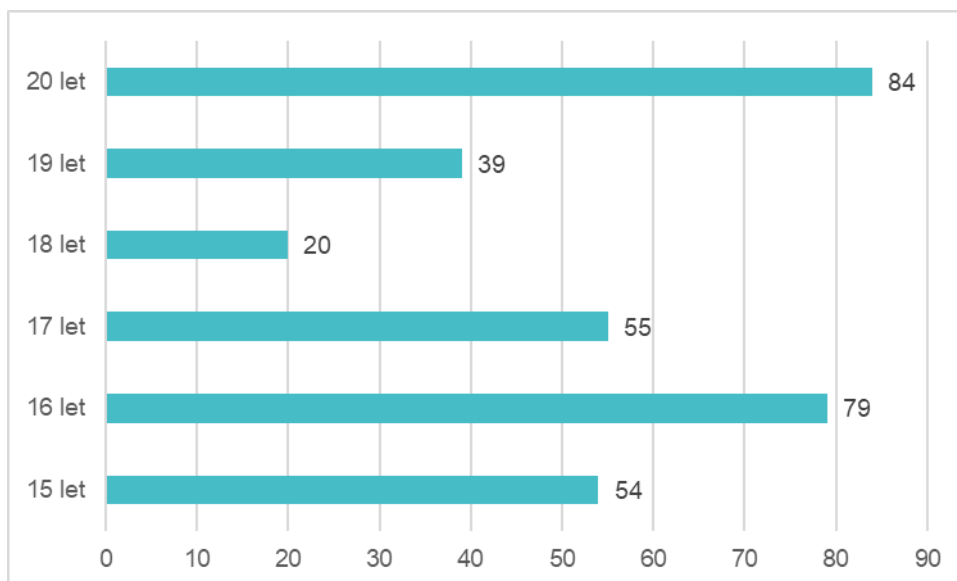
Celkem se do našeho výzkumu zapojilo 333 respondentů. Kvůli nevyhovujícímu vyplnění musely být dva nesprávně vyplněné dotazníky odstraněny. Celkem tedy v našem výzkumu pracujeme s vyplněnými dotazníky od 331 respondentů.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 59 mužů a 272 žen. Věková hranice respondentů byla od 15 let do 20 let věku.

Graf 1 Pohlaví respondentů



Graf 2 Věk respondentů



4.4 Výzkumná technika

S ohledem na kvantitativní charakteristiku výzkumu bylo jako způsob sběru dat zvoleno dotazníkové šetření. Dotazník obsahuje 24 otázek, které jsou dle tématu členěny do tří částí – sociometrické údaje, vnímání autority z pohledu adolescentů, sebepojetí adolescentů. Celé vyplnění dotazníku by si nemělo vyžadovat více než 15 až 20 minut času.

První část dotazníku (otázky 1–3) je zaměřena na sběr sociometrických údajů. Pomocí této části se zaměřujeme na získání informací o pohlaví, věku a také zda student při studiu pracuje. Poslední údaj zjišťujeme z důvodu, že se naše výzkumné šetření zaměřuje na autoritu i v pracovním prostředí a pro získání validních informací potřebujeme studenty, kteří jsou součástí i této sociální sféry. Na uzavřené otázky číslo 1 a 3 lze vždy vybrat odpověď ze dvou variant. Na otevřenou otázku číslo 2 respondent odpoví podle svého uvážení.

Druhá část dotazníku (otázky 4–23) je zaměřena na získání informací ohledně vnímání autorit z pohledu adolescentů. Součástí této části dotazníku jsou uzavřené i otevřené otázky a škálové otázky. U otevřených otázek má respondent prostor na vepsání vlastního názoru. Uzavřené otázky jsou rozdělené do tří typů. Uzavřené otázky, na které může respondent vybrat pouze jednu odpověď (otázky 9 a 11), kde může respondent vybrat více odpovědí, kdy není jejich množství specifikováno (otázky 4, 6, 7, 8). Jako poslední jsou uzavřené otázky, na které může respondent vybrat pouze předem stanovaný počet odpovědí (otázky 12, 14, 16, 18, 19 a 20).

Poslední tři otázky druhé části (otázky 21, 22 a 23) jsou utvořeny pomocí škálových otázek. Každá otázka se skládá ze šesti tvrzení, které má respondent ohodnotit pomocí čtyřbodové Likertovy škály (zcela souhlasím – částečně souhlasím – částečně nesouhlasím – naprosto nesouhlasím). Tyto otázky budeme vyhodnocovat pomocí četnosti jednotlivých odpovědí. Pro všechny otevřené otázky zvolím způsob vyhodnocování otevřením kódováním. U každé otázky si po přečtení odpovědí vytvoříme kódy podle druhů odpovědí. Pro všechny uzavřené otázky zvolíme matematický způsob zápisu pomocí programu Excel.

Třetí část dotazníku je zaměřena na získání dat ohledně sebepojetí adolescentů. Pro tuto část byl zvolen standardizovaný dotazník – Rosenbergova sebehodnotící škála (otázka 24). Dotazník obsahuje deset položek, které respondent ohodnotí na Guttmanově škále (naprosto souhlasím – souhlasím – nesouhlasím – naprosto nesouhlasím), podle toho, jak je tvrzení podle něho pravdivé. Dotazník se skládá z kladných i záporných tvrzení, které se mezi sebou střídají. Tímto způsobem dochází k tomu, že se respondenti musí soustředit a je menší pravděpodobnost, že dojde k uvedení nepravých informací. Položky hodnotíme podle toho, zda jsou tvrzení kladná či záporná. Podle tohoto kritéria dostane odpověď od jednoho bodu až do čtyř bodů. Pokud jsou položky kladné, za odpověď naprosto souhlasím dostane respondent 4 body, za odpověď souhlasím 3 body, za odpověď nesouhlasím 2 body a za odpověď naprosto nesouhlasím 1 bod. Pokud jsou položky záporné, bodování je opačné. Za

odpověď naprosto souhlasím dostane respondent 1 bod, za odpověď souhlasím 2 body, za odpověď nesouhlasím 3 body a za odpověď naprosto nesouhlasím 4 body. (Rosenberg, 1965)

Tabulka 1 Rosenbergova sebehodnotící škála

Tvrzení	Náboj tvrzení
Jako člověk, jsem spokojený sám ze sebou	kladný
Občas mám pocit, že nejsem dost dobrý.	záporný
Myslím si, že mám spoustu dobrých vlastností.	kladný
Jsem schopen dělat věci přinejmenším, tak dobře, jako ostatní.	kladný
Myslím si, že nemám mnoho důvodu, proč na sebe být hrdý.	záporný
Občas mám pocit, že jsem naprosto k ničemu.	záporný
Myslím si, že mám přinejmenším stejnou cenu, jako ostatní.	kladný
Přeji si, aby si sám sebe více vážil.	záporný
Mám sklon k tomu, cítit se neúspěšně.	záporný
Mám k sobě kladný vztah.	kladný

Vyhodnocování se provádí pomocí sečtení bodů u jednotlivých tvrzení. Minimální součet je 10 bodů – nízké sebehodnocení. Nejvyšší možný součet je 40 bodů – vysoké sebehodnocení. (Rosenberg, 1965)

4.5 Vyhodnocení dat

Vzhledem k charakteru výzkumných otázek jsme při vyhodnocování dat použili statistické metody vyhodnocení četnosti jednotlivých odpovědí, kterou jsme využili pro výzkumnou otázku dva, tři, čtyři a pět. Pro část vyhodnocení čtvrté výzkumné otázky jsme s metodou četnosti využili také metodu otevřeného kódování. U jednotlivých otázek zvolíme kódový klíč. Pro vytvoření kódových kategorií je důležité, aby tyto kategorie byly tvořeny jasně a zřetelně. Kategorie by měly být také voleny rozdílně, aby byly jevy zařazovány pouze do jedné kódovací kategorie. První výzkumnou otázku (VO1), které se týká míry sebepojetí adolescentů a je tvořena standardizovaným dotazníkem jsme zvolili statistickou metodu. Vyhodnocujeme pomocí předem určeného parametru, který je specifický pro danou část dotazníků, která je tvořena standardizovaným dotazníkem (viz podkapitola 4.4).

VO1 Jaká je míra sebepojetí u adolescentů?

Pro vyhodnocení výzkumné otázky, která se zaměřuje na sebepojetí adolescentů, jsme vycházeli z otázky číslo 24 v dotazníkovém šetření. Respondenti odpovídali na čtyřbodové Guttmanově škále na deset výroků, do jaký míry s daným výrokiem souhlasí. Jednotlivé výroky byly obodovány podle toho, zda se jedná o kladnou či zápornou otázku.

Sebepojetí je rozděleno do tří kategorií – nízké sebepojetí, střední sebepojetí a vysoké sebepojetí.

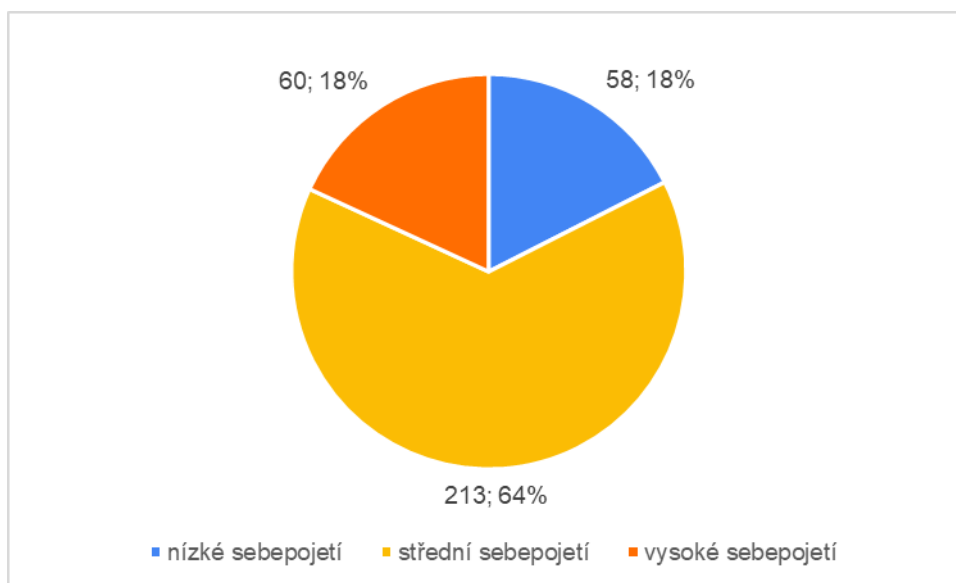
Tabulka 2 Rozdělení sebepojetí

	Počet bodů
nízké sebepojetí	10–20
střední sebepojetí	21–30
vysoké sebepojetí	31–40

Tabulka 3 Průměrné sebepojetí dle pohlaví respondentů

Pohlaví	Průměr
Muži	25,41
Ženy	25,32

Graf 3 Sebepojetí respondentů



Z grafu je patrné, že nejvíce adolescentů – 213 (64 %) se pohybuje v oblasti středního sebepojetí. Naopak vysoké sebepojetí a nízké sebepojetí se objevovalo u podobného počtu respondentů. Nízké sebepojetí jsme detekovali u 58 (18 %) respondentů a vysoké sebepojetí u 60 (18 %) respondentů.

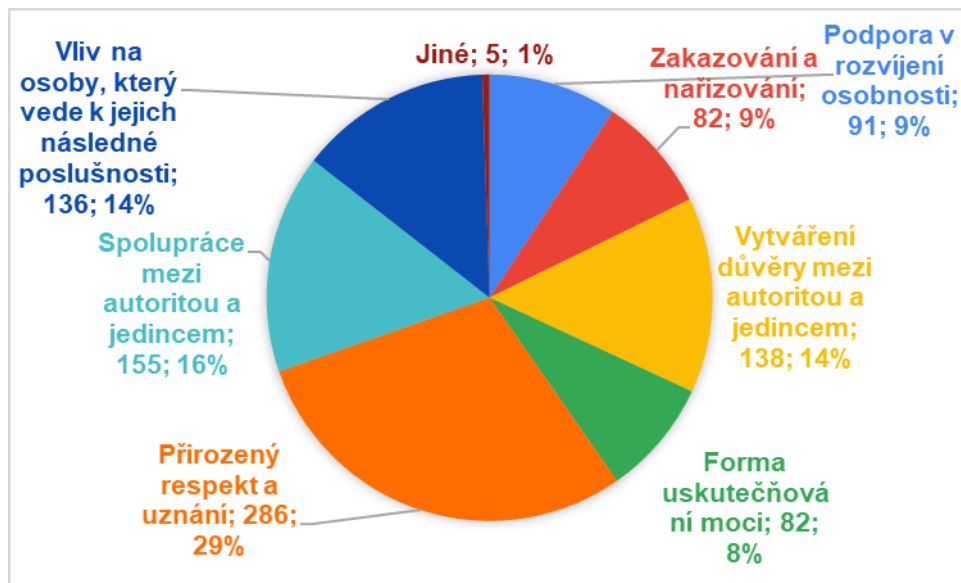
Odpověď na výzkumnou otázku

Vzhledem k závislosti na datech můžeme míru sebepojetí u adolescentů rozdělit do tří kategorií – nízké, střední a vysoké. Data, které jsme získali dotazníkovým šetřením, ukazují, že nejvíce adolescentů – tedy 64 % - má střední míru sebepojetí, což znamená, že jejich bodové ohodnocení se pohybovalo v rozptylu od 21 do 30 bodů. Adolescentů s nízkou a vysokou mírou sebepojetí bylo naopak méně s 18% zastoupením pro jednotlivou míru sebepojetí.

VO2 Jak adolescenti chápou pojem autorita?

Pro vyhodnocení druhé výzkumné otázky jsme využili otázku číslo 4 z dotazníkového šetření. Otázka zjišťuje, co si adolescenti představují pod pojmem autorita. Otázka obsahuje sedm výroků, mezi kterými si má respondent vybrat. Je možné vypsát více odpovědí, dle vlastního uvážení. Pokud se respondent neztotožní ani s jedním uvedeným výrokem, je možné využít odpověď H, kdy respondent uvede svou vlastní odpověď.

Graf 4 Pojem autorita



Z výše uvedeného grafu, který zpracovává zastoupení jednotlivých zvolených odpovědí, je patrné, že nejvíce adolescentů si pod pojmem autorita představují přirozený respekt a uznání (29 %). Podobné hodnocení dostala tvrzení, jako je spolupráce mezi autoritou a jedincem (16 %), vytváření důvěry mezi autoritou a jedincem (14 %) a vliv na osoby, které vede k jejich následné poslušnosti (14 %). Nejméně adolescenti volili možnosti zakazování a nařizování (9 %), podpora v rozvoji osobnosti (9 %) a forma uskutečňování moci (8 %). Pouze pětkrát, tedy 1 % respondentů zde uvedlo vlastní myšlenku, co si adolescent představuje pod pojmem autorita. V těchto případech zde adolescenti uváděli krátké pojmy. Jednaáse o definici pojmu autorita jako vzájemná důvěra, respekt a domluva, učení a status.

Odpověď na výzkumnou otázku

Dle zjištěných dat můžeme odpovědět na výzkumnou otázku dle míry četnosti u jednotlivých zvolených výroků. Adolescenti tedy pojem autority chápou především jako přirozený respekt a uznání, spolupráci a důvěru mezi jedincem a osobou, která by měla představovat autoritu. Vysokou četnost odpovědí mělo také tvrzení s negativním nábojem, tedy vliv, který vede k následné poslušnosti. Adolescenti také uváděli zakazování a nařizování, podpora v rozvoji osobnosti a forma uskutečňování moci, jako jejich pochopení pojmu autorita.

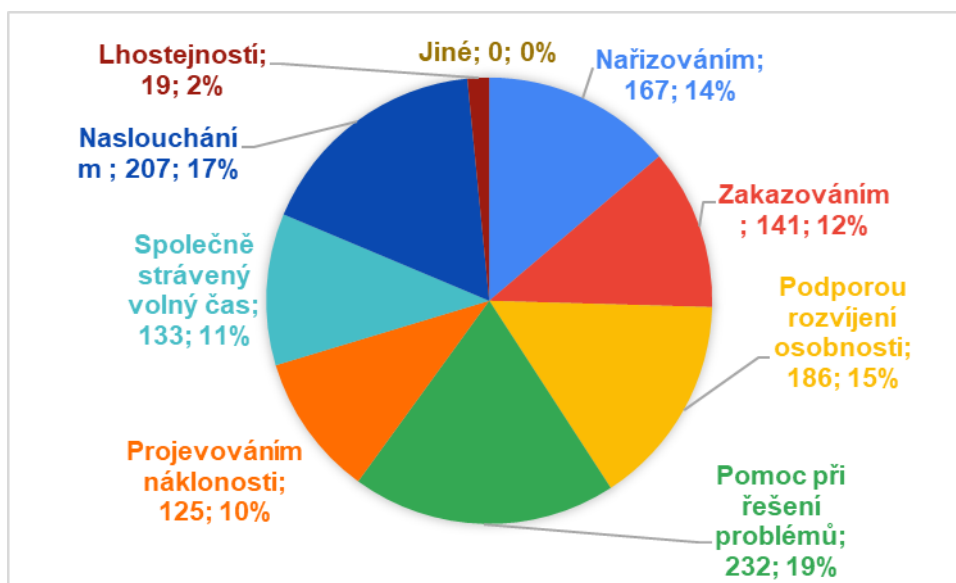
VO3 Jak se podle adolescentů autorita projevuje?

Na výzkumnou otázku číslo tři se vztahují otázky 6, 7, a 8. Všechny otázky se zaměřují na to, jak se dle adolescentů autorita projevuje. Otázka číslo 6 se zaměřuje na autoritu

v rodinném prostředí, otázka číslo 7 se zaměřuje na autoritu ve školním prostředí a otázka číslo 8 se zaměřuje na autoritu v pracovním prostředí.

Otázka číslo 6 obsahuje celkem 8 jasně daných výroků a k poslednímu devátému výroku, může respondent dopsat svůj vlastní názor, pokud mu předchozí odpovědi nevyhovují. Respondent může také zvolit více odpovědí.

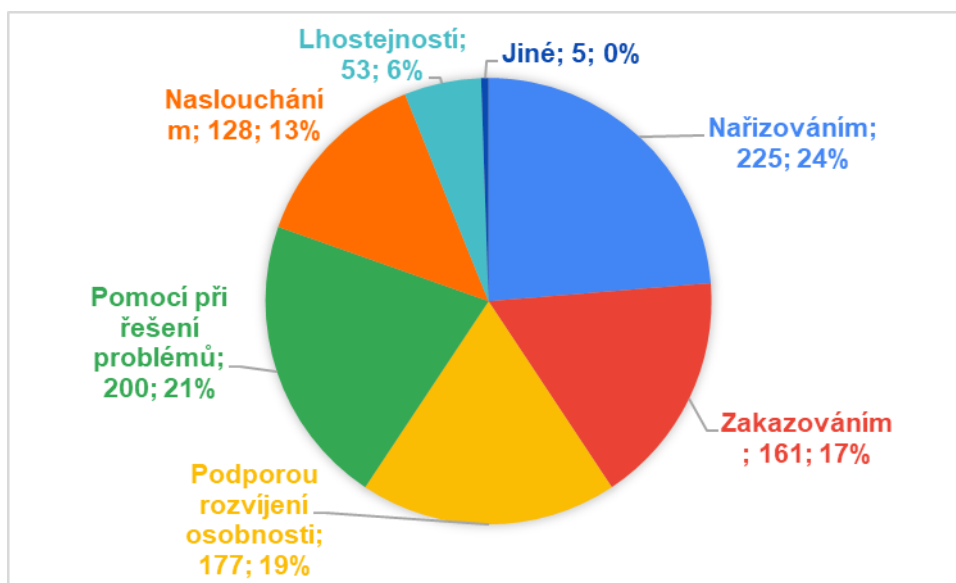
Graf 5 Jak se projevuje autorita v rodinném prostředí



Z výše uvedeného grafu je patrné, že adolescenti mají nejčastěji zkušenosti s autoritou v domácím prostředí, která se projevuje pomocí při řešení problémů (19 %) a nasloucháním (17 %). Vysokou četnost odpovědí mají také výroky, jako jsou podpora rozvoje osobnosti, kterou uvedlo 15 % respondentů, nařizování (14 %), zakazování (12 %), společně strávený volný čas (11 %) a projevováním náklonosti, které uvedlo 10 % respondentů. Naopak nejmenší četnost odpovědí má výrok lhostejnost (2 %). Možnost vepsání vlastní odpovědi nebyla u této otázky využita.

Otázka číslo 7 obsahuje šest volitelných výroků a jako osmou možnost, je zde příležitost vepsat vlastní názor.

Graf 6 Jak se projevuje autorita ve školním prostředí

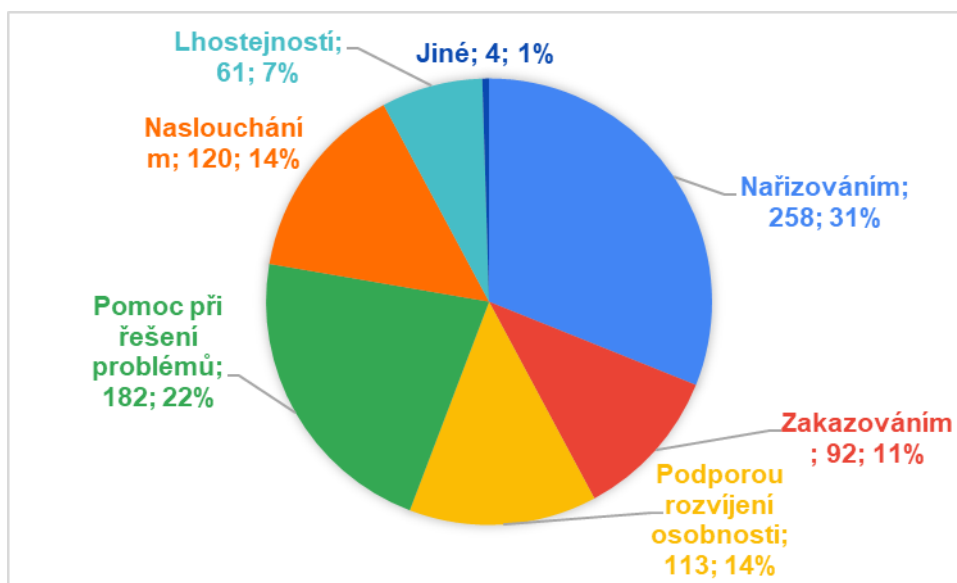


Výše uvedený graf znázorňuje četnost odpovědí a jejich procentuální zastoupení, které se týkají školní autority. Adolescenti nejvíce uváděli jako projev autority nařizování (24 %) a pomoc při řešení problémů (21 %). Vysoká četnost se také objevila u výroků podpora rozvíjení osobnosti, které uvedlo 19 % respondentů, zakazování (17 %) a naslouchání (13 %). Nejmenší četnost se vyskytovala u výroku lhostejnost (6 %). Nejméně respondentů využilo možnost vepsání vlastní odpovědi.

V odpovědi s vlastním výrokem (Jiné) se objevovaly výroky, jako jsou potlačení osobnosti jedince, arogancí, vzájemným respektem a vedením.

Otázka číslo 8 se zaměřuje na to, jak se projevuje autorita v pracovním prostředí. Množství voleb je stejné, jako u předchozí otázky číslo 6 a 7.

Graf 7 Jak se projevuje autorita v pracovním prostředí



Autorita v pracovním prostředí se dle adolescentů nejčastěji projevuje nařizováním, které zaškrtno 31 % respondentů. Vysokou četnost můžeme pozorovat i u výroku pomoc při řešení problémů (22 %), naslouchání (14 %), podpora rozvíjení osobnosti (14 %) a zakazování (11 %). Nízkou četnost můžeme pozorovat u výroku lhostejnost, kterou uvedlo pouze 7 % respondentů. Čtyři respondenti také využili možnosti a vepsali k otázce vlastní názor. V kolonce ‚Jiné‘ všichni respondenti, kteří se rozhodli odpovědět, uvedli výrok vzájemný respekt.

Odpověď na výzkumnou otázku

Pro zodpovězení výzkumné otázky jsme rozdělili autoritu na tři dimenze – rodinnou, školní a autoritu v pracovním prostředí. Respondenti uváděli, že autorita v rodinném prostředí se nejčastěji projevuje pomocí při řešení problémů a nasloucháním. Dále se projevuje také jako podpora v rozvoji osobnosti, nařizováním, zakazováním, společně stráveným časem a projevem náklonosti.

Autorita ve školním prostředí se dle adolescentů nejčastěji projevuje nařizováním a pomocí při řešení problémů. Projevuje se také jako podpora v rozvoji osobnosti, zakazováním, nasloucháním. Někteří respondenti uvedli, že se autorita ve školním prostředí projevuje také lhostejností, arogancí a vzájemným respektem.

Autorita v pracovním prostředí se dle adolescentů projevuje nejčastěji nařizováním a pomocí při řešení problémů. Také se jedná o projevy, jako je naslouchání, podpora v rozvoji osobnosti, zakazováním i lhostejností a vzájemným respektem.

VO4 Jaké autority adolescenti uznávají?

Pro vyhodnocení výzkumné otázky 4 jsme využili 5., 9., 10. a 11. položku v dotazníkovém šetření.

K páté otázce respondenti vpisovali tři autority, které uznávají. Zároveň je řadili sestupně, podle jejich důležitosti.

Jelikož se jednalo o otevřenou otázku, odpovědi jsme pomocí otevřeného kódování rozdělili do kategorií. Odpovědi jsme nejprve pečlivě přečetli a následně jsme z podobných částí vytvořili kódy. Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2007), kódem může být také jednoslovný výraz, sekvence slov nebo odstavec.

Jelikož byly výroky respondentů většinou pouze jednoslovné a setkali jsme se s vysokou rozmanitostí odpovědí, bylo obtížnější zařadit je do kategorií.

Tabulka 4 Kódování otázka 5.

Kategorie	Kódy
Rodina	Rodiče, prarodiče, sourozenec, partner
Zaměstnání	Nadřízený, zaměstnavatel, řídicí osoby
Učení	Pedagog, vedoucí, trenér
Stát	Prezident, vláda, IZS
Stáří a moudrost	Senioři, vzdělaní lidé
Vliv	Mocní lidé, majetní lidé
Kladnost	Ctnost, sebedůvěra
Nejasnost	Nikdo, nevím

Rodina

Kategorie byla vytvořena na základě kódu, jako jsou rodiče, prarodiče, sourozenci a partner. V této kategorii jsou zahrnuty písemné výpovědi respondentů, které se týkají příbuzenského vztahu.

Respondenti uvádějí jako nejčastější odpověď v této kategorii, že jako autoritu vnímají „rodiče“, „otce“, „matku“, „dědu“, „babičku“, „prarodiče“, „tetu“, „staršího sourozence“, „bratra“, „sestru“, „partnera“ či „hlavu rodiny“.

Zaměstnání

Tento typ kategorie obsahuje kódy, jako je nadřízený, zaměstnavatel a řídicí osoba. Do této kategorie jsme zařadili jednoslovné výroky respondentů, které se týkaly zaměstnání.

Respondenti uváděli odpovědi, jako je „zaměstnavatel“, „nadřízený“, „vedoucí směny“, „šéf“, a „ředitel v práci“, „na brigádě vedoucí“, „šéfovou v dětském koutku...“.

Učení

Kategorie učení byla vytvořena na základě kódů, jako je pedagog, vedoucí a trenér.

Respondenti uváděli, že jako autoritu vnímají „učitele“, „mentora“, „někdo kdo mě v něčem zaškoluje nebo učí“, „pedagog“, „prof., doc. a dr. vyučující na vysoké škole“, „můj bývalý učitel autoškoly“, „hlavní skautský vedoucí“, „VŠ učitel“, „paní vychovatelku“ a „vedoucí na táboře“.

Stát

Kategorie učení je vytvořena z kódů, jako je prezident, vláda a IZS. Do této kategorie jsme zařadili výroky, které se týkají státu a složek, které tvoří strukturu státu.

Respondenti zde psali výroky, jako je „prezident“, „vláda“, „soudce“, „státní pracovníci“, „stát“, „státní orgány“, a „záchranáře, policisty a hasiče“.

Stáří a moudrost

Tato kategorie je vytvořena z kódu, jako je senior a vzdělaní lidé.

Respondenti uváděli výroky, jako je „odborníky v daném tématu“, „obecně starší lidé“, „lékař“, „starší osoby“, „starší člověk, než jsem já obecně“, „starší a zkušenější lidi v oboru“, „staršího, výše titulovaného“, „nějaký chytřejší – nadanější člověk“, „jakýkoliv starší dospělý člověk“

Vliv

Kategorie je vytvořena z kódu mocní lidé, majetní lidé.

Respondenti uváděli následující výroky „výše postavené osoby“, „lidé, kteří už něčeho dosáhli“, „herci“, „politik“.

Kladnost

Kategorie kladnost je tvořena převážně z pocitů, které respondenti uváděli jako důvod pro vnímání osobu jako autoritu. Obsahuje kódy, jako je ctnost a sebedůvěra.

Respondenti připisovali následující tvrzení „Člověka, ke kterému chovám úctu a který zároveň neznevažuje svého postavení vůči mé osobě.“, „autoritu bychom měli mít ke všem, vážit si každého“, „já“, „ctnostní lidé“.

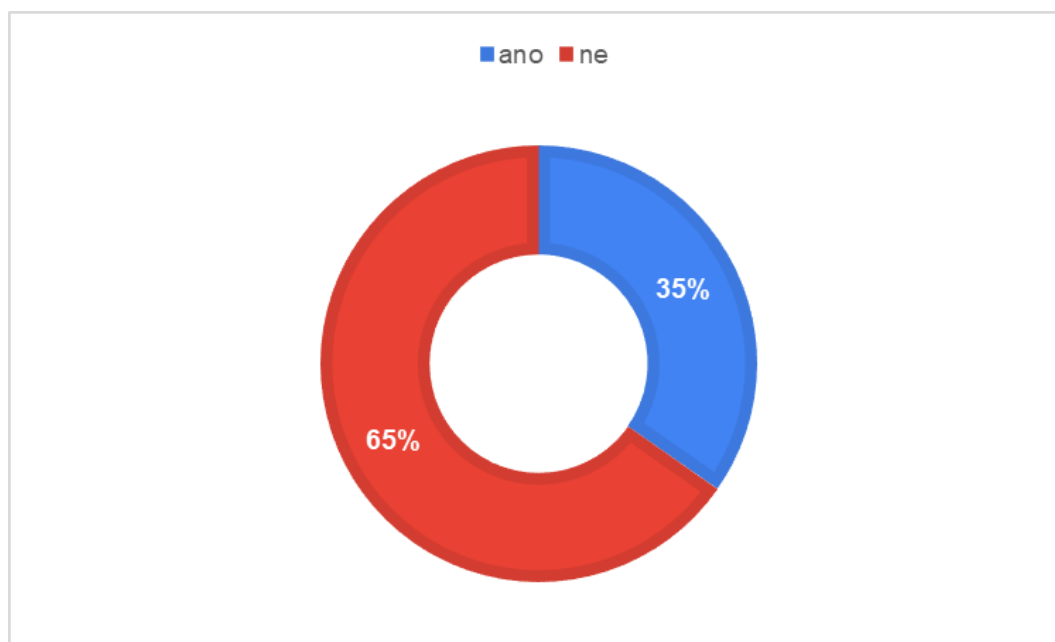
Nejasnost

Poslední kategorie je tvořena kódy, jako je nikdo a nevím. Do této kategorie jsou zařazeny výroky, které nemají jasnou specifikaci dané autorita.

Respondenti zde uváděli výroky, jako je „za autoritu nepovažuji nikoho“, „nevím“.

Otázka 9 se zaměřuje na to, zda respondenti vnímají rozdíl mezi mužskou a ženskou autoritou.

Graf 8 Rozdíl ve vnímání mužské a ženské identity



Z výše uvedeného grafu je patrné, že 35 % respondentů vnímá mužskou a ženskou autoritu rozdílně. Zbýlých 65 % naopak nevnímá mezi mužskou a ženskou autoritou žádný problém.

Na otázku 9 navazuje otázka 10, kdy respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně, vyplňovali důvod, proč mezi mužskou a ženskou autoritou vnímají rozdíl. Jelikož se jednalo o otázku otevřenou, k jejímu vyhodnocování jsme využili stejně jako u otázky 5 otevřené kódování.

Tabulka 5 Kódování otázka 10

Kategorie	Kódy
Stereotyp	Historie, genderové stereotypy
Muž jako vůdce	Prosazení, fyzická zdatnost, agrese
Křehká žena	Laskavost, příjemnost

Stereotyp

První kategorie se zaměřuje na důvody, proč adolescenti vnímají ženskou a mužskou autoritu rozdílně. Kódy pro tuto kategorii jsou historie a genderové stereotypy.

Respondenti uváděli výroky „*Protože muž měl/má ve společnosti lepší a hodnotnější postavení, než žena*“, „*Už z historického hlediska byli muži považováni za “vůdce” a dnes to stále ještě lehce převažuje*“, „*Ženy jsou (někdy) ve společnosti vnímány méněcenně. Větší váhu slova má muž...*“, „*Zakořeněný sexismus...*“. „*V domácnosti, vydělává většinou jiné peníze...*“, „*Muži mají dle mého názoru větší autoritu už od dávné doby.*“

Na vnímání rozdílnosti mezi mužskou a ženskou identitou nemusí hrát roli pouze pohlaví, ale také charakteristiky: „*Nezáleží pouze na pohlaví, ale také na charakteru, povaze, chování.*“

Můžeme tedy říct, že adolescenti vnímají rozdílně mužskou a ženskou autoritu z důvodu historických a genderových stereotypů, do kterých se narodili a ve společnosti mohou převládat.

Muž jako vůdce

Druhá kategorie je složena z výroků, které jsou zaměřené na muže a proč adolescenti vnímají muže jako větší autoritu. Kategorie se skládá z kódu prosazení, fyzická zdatnost, agrese.

O mužské autoritě se respondenti vyjádřili následovně „*U mužské autority vnímám větší vliv vlastního ega a touhy po moci.*“, „*muži jsou více důrazní*“, „*Většina mužů má přirozenou autoritu, zvládají lépe prosadit svůj názor a mají hlubší a silnější hlas.*“ „*Muž má mnohem větší možnosti, jak svou autoritu vynutit.*“

Z výše uvedených výroků je patrné, že respondenti vnímají autoritu jako něco, k čemu má muž větší předpoklady a může autoritu snadněji získat.

„*Z mužské autority mám asi přirozeně větší respekt (neboť muži jsou silnější).*“, „*Muž má od přírody větší autoritu než žena*“. Spousta mužů má také přirozený respekt, který adolescenti vnímají více u nich než u žen.

Adolescenti také více vnímají autoritu muže z biologického důvodu: „*...muži mají rozdílnou postavu, která jim může pomoci působit autoritativněji.*“

Mužská autorita podle respondentů obsahuje i strach z jejich strany „z mužů jde většinou větší strach,“ s čímž se spojuje i větší autorita“, „jsou pro mne autoritou spíše muži, což ale nejspíš pramení z pocitu, že pro mě můžou teoreticky být hrozbou.“

Pro respondenty je mužská autorita více přirozená, může ale také pramenit z fyzických a psychických předpokladů, jako je síla, výška, hlubší hlas, přirozené vůdcovské dovednosti.

Křehká žena

Třetí kategorie je zaměřena na vnímání ženské autority. Obsahuje kódy, jako je laskavost a příjemnost.

O ženské autoritě se respondenti vyjádřili následovně „...dokážou volit vhodnější slova“, „Ženy si dokážou svou autoritu vydobýt jinak než muži. Ženy to dokážou s pomoci své lásky, něžnosti a projevem své důvěry.“

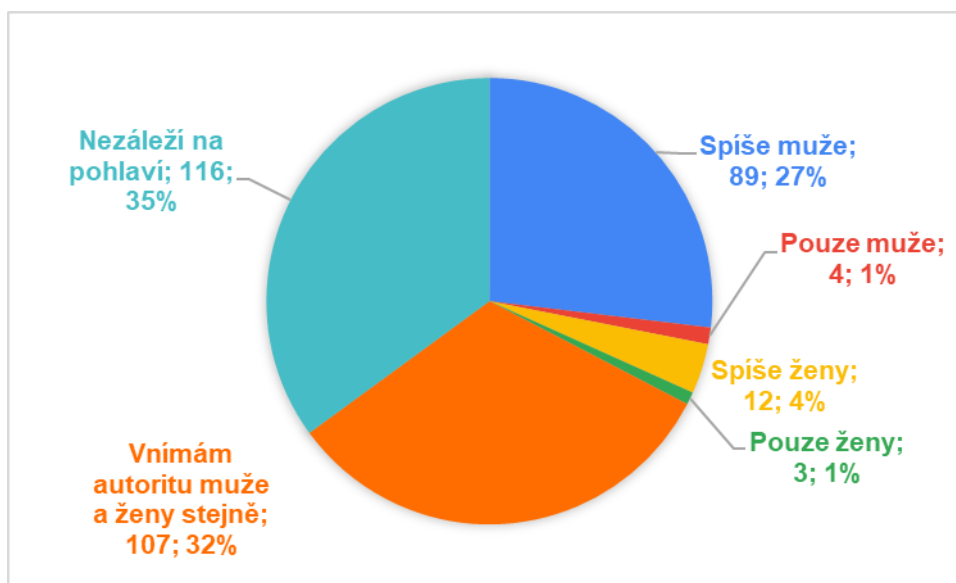
Podle adolescentů není jednoduché pro ženy získat autoritu: „Ženy mají většinou více námahy k tomu, aby se dostaly na pozici, která je jejich cílem.“, „Žena si autoritu získává hůř.“, „obecně k ženám mám autoritu jen v málo případech“, „Ženy bývají měkčí, což jim ztěžuje vynucení moci.“

Ale i ženy mohou mít přirozenou autoritu „Ženy mají více přirozenou autoritu, muži si ji více vydupávají“.

Pro ženy je mnohem těžší získat si autoritu z důvodů jejich chování, ženy jsou dle respondentů více emočně založeny, proto bývají citlivější a mají problém s prosazením sebe sama. Uvádějí ale taky, že právě tyto předpoklady mohou pomoci při získávání přirozené autority.

Otázka 11 nám ukazuje, zda považují za větší autoritu muže, ženu, anebo jejich autoritu vnímají stejně. U otázky bylo možno zvolit pouze jednu možnost.

Graf 9 Koho adolescenti považují za větší autoritu



Největší četnost se objevuje u odpovědi nezáleží na pohlaví, které uvedlo 35 % respondentů a vnímám autoritu muže a ženy stejně (32 %). Vysokou četnost můžeme také pozorovat u odpovědi spíše muže (27 %). Nejméně adolescenti volili odpovědi spíše ženy (4 %), pouze muže (1 %) a pouze ženy (1 %).

Odpověď na výzkumnou otázku

Z výše uvedených informací můžeme shrnout, že většina adolescentů nevnímá mezi autoritou muže a ženy rozdíl. Pokud již dojde k rozdílnému vnímání, tak je autorita muže považována za větší autoritu než autorita ženská. Důvody pro častější vnímání muže jako autority je dáno dle dat získaných z dotazníkové šetření. Adolescenti vnímají jako větší autoritu muže z důvodu historických predispozic a genderových stereotypů, kdy byli muži považováni za vůdce a za hlavu rodiny, která by měla rozhodovat. Predispozici mají dle adolescentů také v jejich fyzické zdatnosti, kdy jsou muži více zdatnější a mají silnější hlas. Pro odpověď na výzkumnou otázku jsme také hledali v podobě, jaké konkrétní osoby adolescenti považují za autority. Autorita je pro adolescenty různorodá. Většina osob, které jsou pro ně autoritou, jsou ty, se kterými se setkávají v běžných denních vzájemných interakcích, jako jsou rodiče, pedagogové a nadřízení. Adolescenti také uváděli jako autoritu osoby, které jsou starší, vzdělaní či ty, kteří mají větší vliv, jako jsou politici nebo samotný prezident.

VO5 Jak adolescenti autority vnímají?

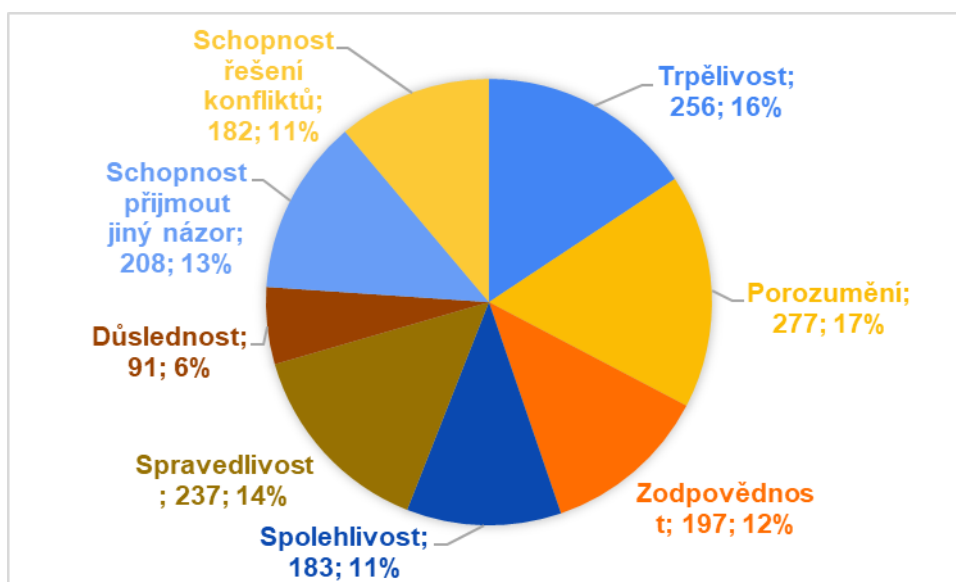
Pro lepší vyhodnocení a větší přehlednost této výzkumné otázky jsme zvolili tři podotázky. Tyto podotázky se zaměřují na jednotlivé oblasti autorit, se kterými přicházejí adolescenti nejčastěji do kontaktu.

VO5.1 Jak adolescenti vnímají autoritu v rodinném prostředí?

Pro vyhodnocení této podotázky jsme využili otázky 12, 13 a 18 z dotazníkového šetření.

Otázka 12 se zaměřuje na vlastnosti a dovednosti, které by měla mít autorita v rodinném prostředí. Respondenti mohli vybírat z osmi možností, kdy každý respondent mohl zatrhnout maximálně 5 možností.

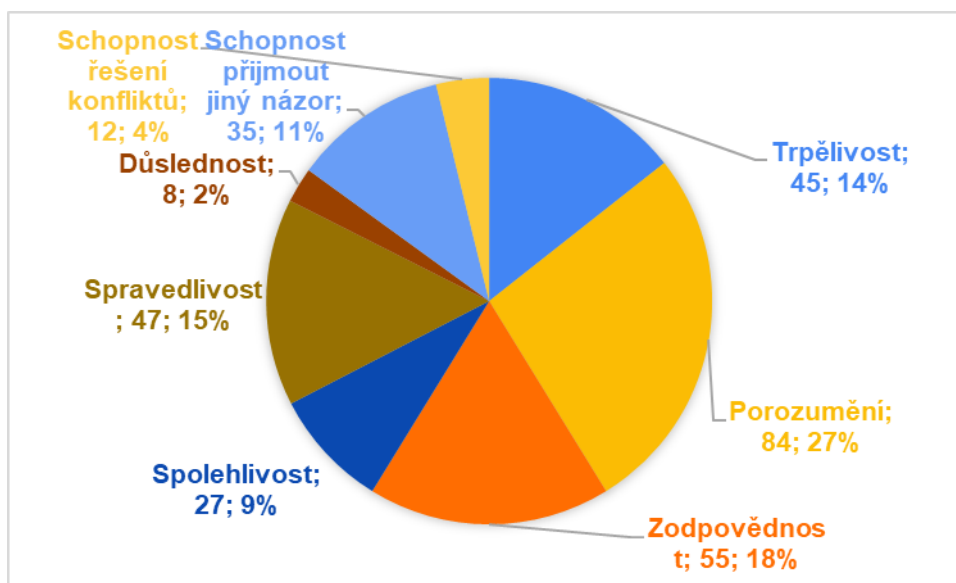
Graf 10 Vlastnosti a dovednosti autority v rodinném prostředí



Podle četnosti uvedených u jednotlivých výroků můžeme říct, že by dle adolescentů měla mít rodičovská autorita porozumění (17 %), trpělivost (16 %) a spravedlivost (14 %). Důležité je také pro adolescenty schopnost přijmout jiný názor (13 %), zodpovědnost (12 %), spolehlivost (11 %) a schopnost řešení konfliktů (11 %). Méně důležité dle četnosti v grafu výše je důslednost, kterou uvedlo nejméně respondentů (6 %).

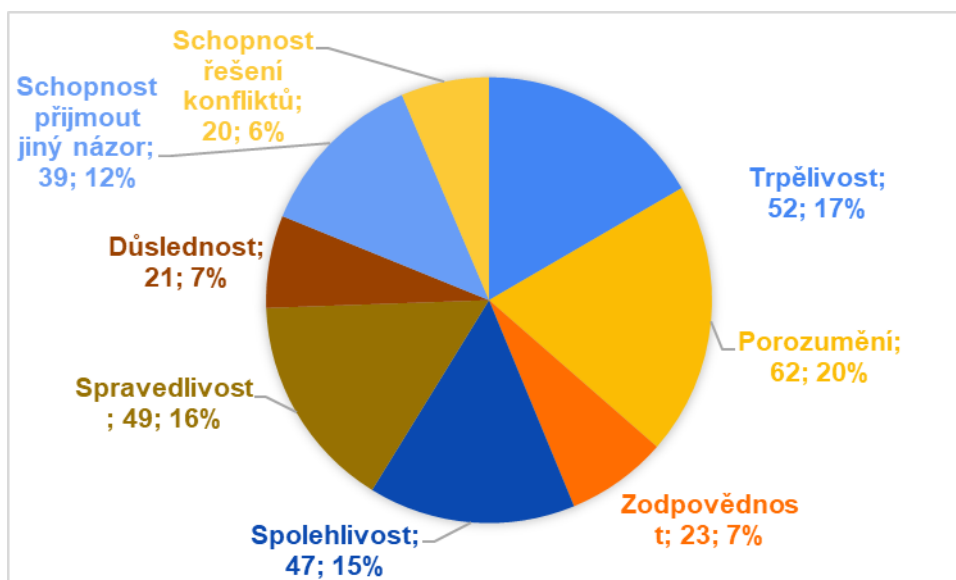
V otázce 13 měli adolescenti schopnosti a dovednosti z předchozí otázky (otázka č. 12) seřadit sestupně. Tímto seřazením získáme přehled, jaké vlastnosti a dovednosti jsou pro adolescenty více důležité a které naopak méně.

Graf 11 První místo – seřazení vlastností a dovedností autority v rodinném prostředí



Největší četnost má možnost porozumění, které uvedlo na prvním místě 27 % respondentů. Vysoká četnost se objevuje také u výroků zodpovědnost (18 %), spravedlivost (15 %), trpělivost (14 %) a schopnost přijmout jiný názor (11 %). Nízká četnost se vyskytuje u výroků, jako je spolehlivost, která zvolilo 9 % respondentů, schopnost řešení konfliktů vybralo 4 % respondentů a důslednost pouze 2 %.

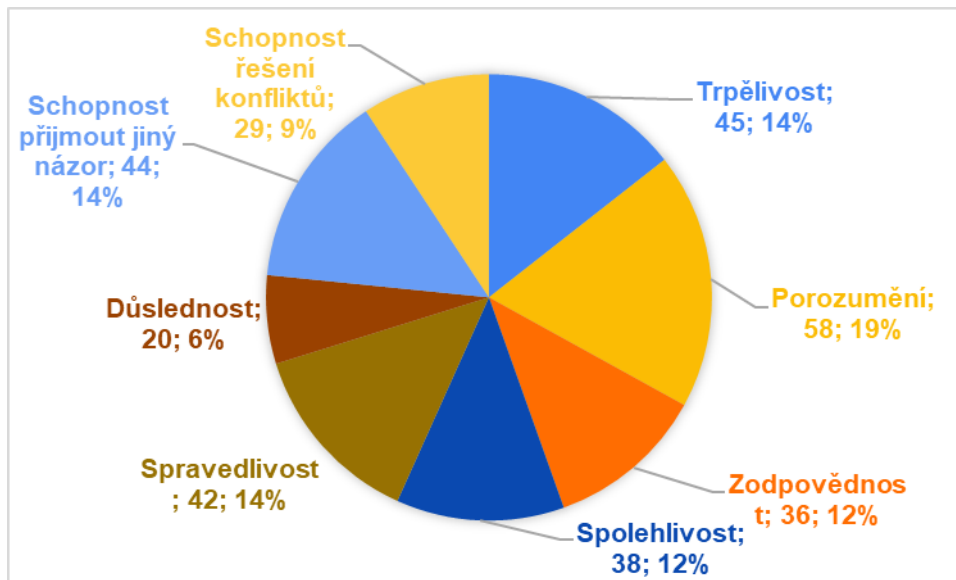
Graf 12 Druhé místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí



Na druhém místě uváděli adolescenti s největší četností pojem porozumění, které uvedlo 20 % respondentů. Vysokou četnost mají také výroky trpělivost s 17 %, spravedlivost (16 %), spolehlivost (15 %) a schopnost přijmout jiný názor, která uvedlo 12 %. Nejnižší

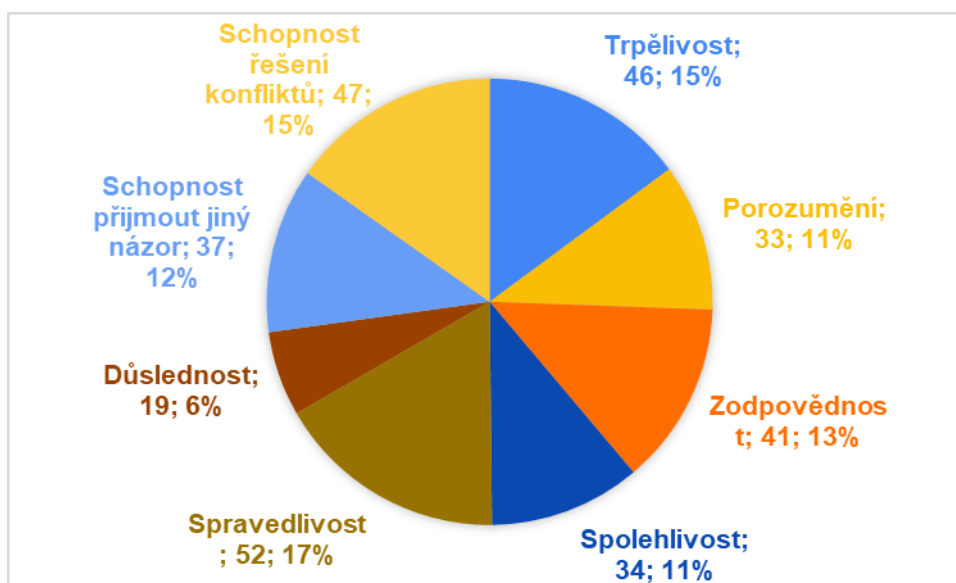
četnost mají výroky zodpovědnost a důslednost se 7 %, a schopnost řešení konfliktů, které uvedlo 6 % respondentů.

Graf 13 Třetí místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí



Na třetím místě má největší četnost pojem porozumění (19 %). Vysokou četnost mají také výroky trpělivost, které uvedlo 14 % respondentů, schopnost přijmout odlišný názor (14 %), spravedlivost (14 %), spolehlivost (12 %), zodpovědnost (12 %) a schopnost řešení konfliktů (9 %). Nejnižší četnost můžeme pozorovat u výroku důslednost, která vybralo pouze 6 % respondentů.

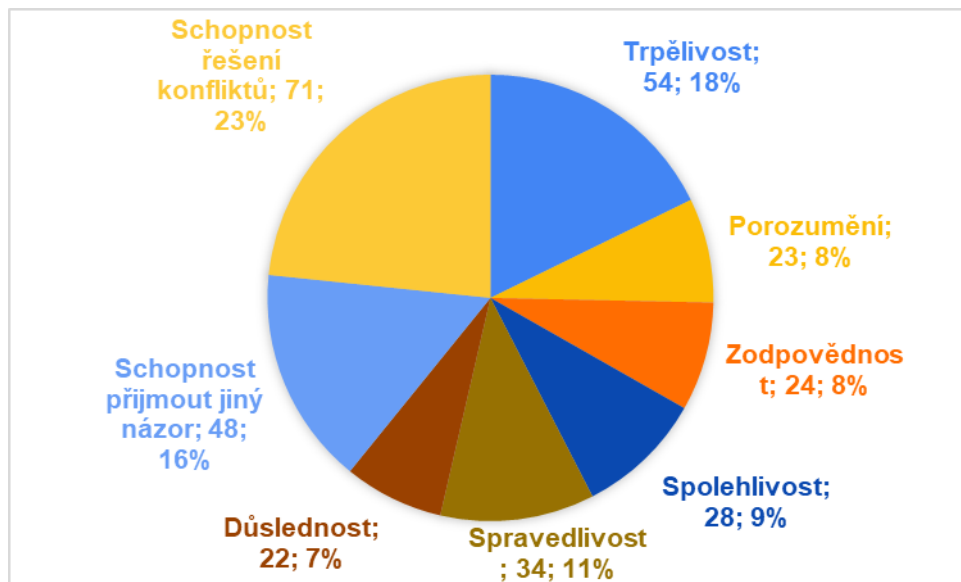
Graf 14 Čtvrté místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí



Na čtvrtém místě má největší četnost výrok spravedlivost se 17 % odpovědí. Vysokou četnost mají také výroky schopnost řešení konfliktů (15 %), trpělivost (15 %),

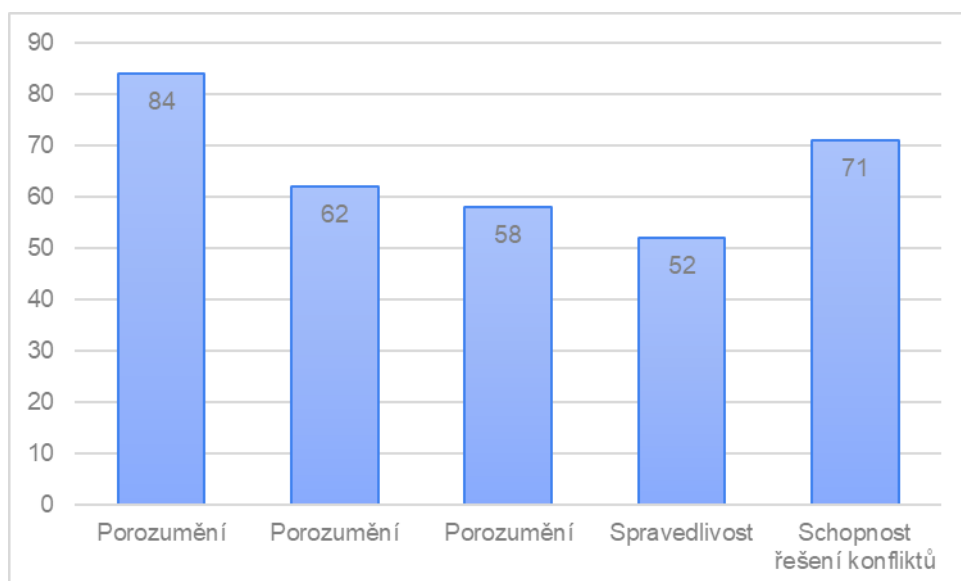
zodpovědnost (13 %), schopnost přijmout jiný názor (12 %), spolehlivost (11 %) a porozumění (11 %). Nejmenší četnost má výrok důslednost, která uvedlo pouze 6 % respondentů.

Graf 15 Páté místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí



Největší četnost má u pátého místa výrok schopnost řešení konfliktů, které uvedlo 23 % respondentů. Vysokou četnost mají také výroky trpělivost (18 %) a schopnost přijmout odlišný názor (16 %). Nižší četnost mají výroky spravedlivost (11 %), spolehlivost (9 %), zodpovědnost (8 %), porozumění (8 %) a důslednost (7 %).

Graf 16 Celkové pořadí vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí

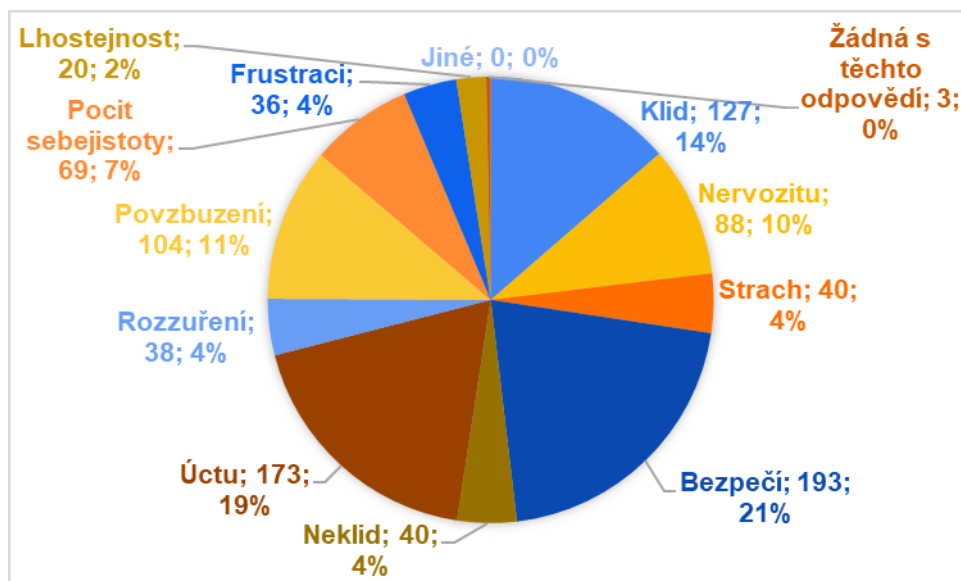


Pokud se bavíme o vlastnostech a dovednostech, které měly největší četnost v jednotlivých místech, můžeme tímto způsobem seřadit vlastnosti a dovednosti, které jsou pro adolescenty

na prvním až pátém místě nejdůležitější. Na prvním místě měl největší četnost výrok porozumění, na druhém a třetím místě tomu bylo taky tak. Na čtvrté místo adolescenti s největší četností uvedli spravedlnost a na pátém místě se vyskytuje schopnost řešení konfliktů.

Otázky 18 se zaměřuje na pocity, které v adolescentech autorita v rodinném prostředí vyvolává. Respondenti mohli vybírat ze 13 výroků. K poslednímu výroku mohli respondenti dopsat svoje vlastní tvrzení. Zároveň bylo možné vybrat maximálně 3 odpovědi.

Graf 17 Jaké pocity ve vás vyvolává autorita v rodinném prostředí



Největší četnost se objevuje u pocitů bezpečí, které uvedlo 21 % respondentů a úcty, které uvedlo 19 %. Vysokou četnost mají také výroky klid se 14 %, povzbuzení s 11 %, pocit jistoty také s 11 % a nervozita s 10 %. Nízkou četnost můžeme pozorovat u výroků, jako jsou strach (4 %), neklid (4 %), rozzuření (4 %), frustrace (4 %) a lhostejnost (2 %). Nejnížší četnost mají výroky žádná z těchto odpovědí a nulovou četnost má výrok jiné, kde měli respondenti možnost dopsání vlastního textu.

Odpověď na výzkumnou otázku

V návaznosti na data získané pomocí dotazníkového šetření jsme zjišťovali, jak by se měla dle adolescentů autorita v rodinném prostředí projevat a jaké pocity v adolescentech tato autorita vyvolává. Pro adolescenty je nejdůležitější porozumění a trpělivost, které by měla autorita v rodinném prostředí mít. Dále se jedná o spravedlivost, schopnost přijmout jiný názor, zodpovědnost, spolehlivost, schopnost řešení konfliktů a v neposlední řadě důslednost. Nejčastější pocity, které v adolescent autorita v rodinném prostředí vyvolává, je

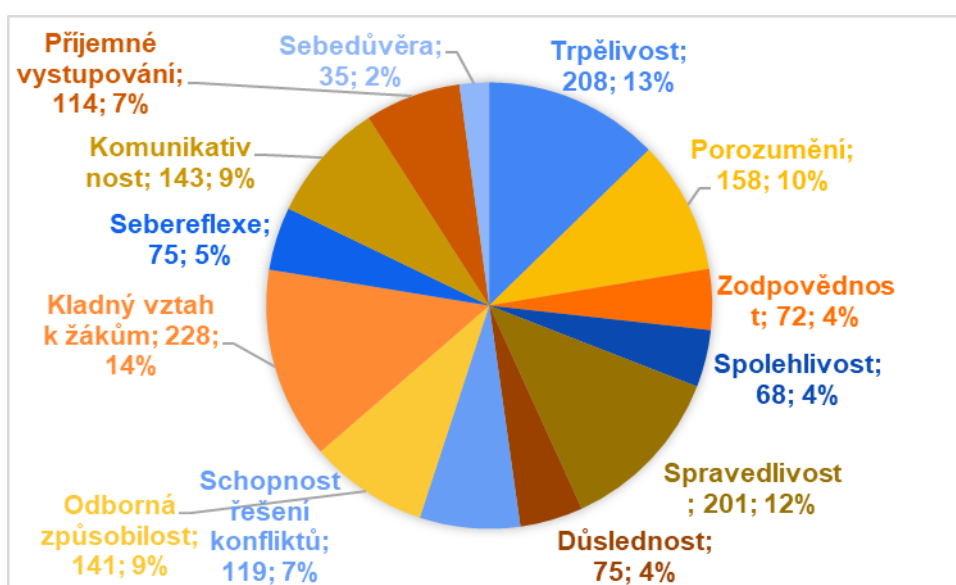
bezpečí, úcta a klid. Dále se také jednalo o pocit povzbuzení, pocit jistoty a také nervozitu, strach, neklid, rozzuření, frustraci i lhostejnost.

VO5.2 Jak adolescenti vnímají autoritu ve školním prostředí?

Pro vyhodnocení této podotázky využijeme otázky 14, 15 a 19 v dotazníku.

Otázka 14 se zaměřuje na vlastnosti a dovednosti, které by podle adolescentů měla mít autorita ve školním prostředí. Respondenti měli možnost vybrat maximálně 5 odpovědí ze 13 možností.

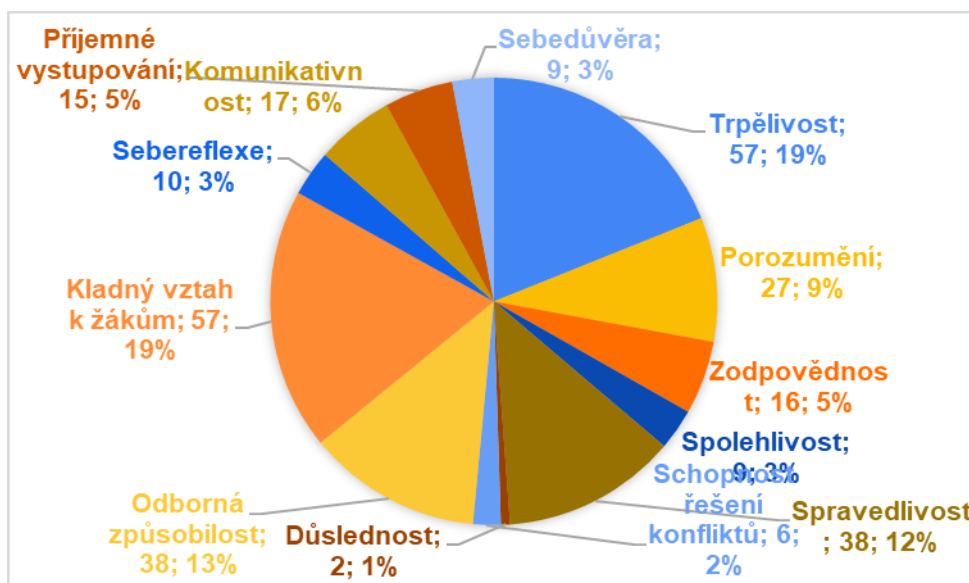
Graf 18 Vlastnosti a dovednosti autority ve školním prostředí



Nejdůležitější vlastnost či dovednost s nejvyšší četností je výrok kladný vztah k žákům, který označilo 14 % respondentů. Vysokou četnost mají také výroky trpělivost (13 %) spravedlivost (12 %), porozumění (10 %), komunikativnost (9 %), odborná způsobilost (9 %) a schopnost řešení konfliktů (9 %). Výroky s četností pod 100 je sebereflexe (5 %), důslednost (4 %), zodpovědnost (4 %), spolehlivost (4 %) a nejméně respondentů si vybralo jako důležitou vlastnost či dovednost sebedůvěru (2 %).

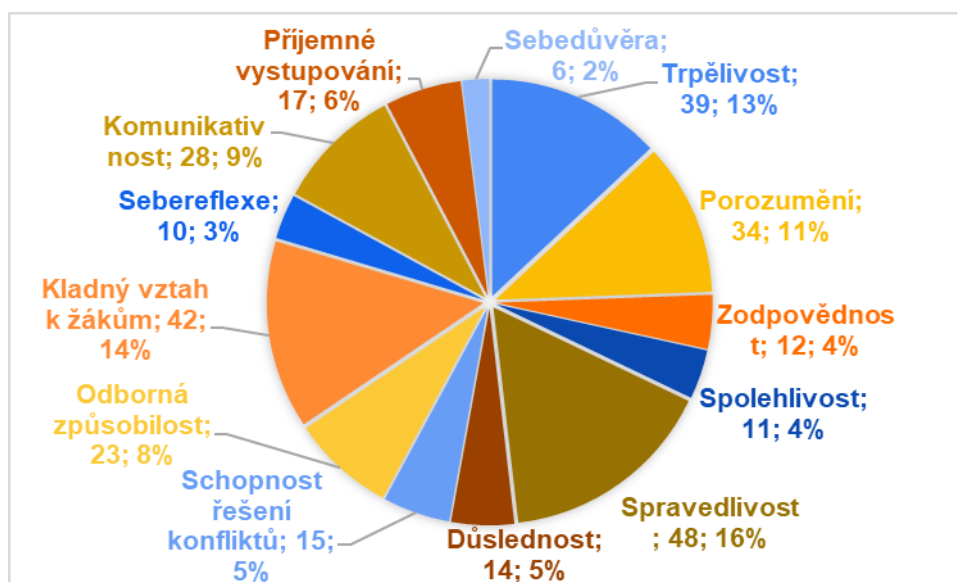
V otázce 15 měli respondenti za úkol předchozích 5 vlastností či dovedností seřadit sestupně od nejdůležitější po tu méně důležitou.

Graf 19 První místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí



Největší četnost mají výroky trpělivost a kladný vztah k žákům, které zvolilo 19 % respondentů. Důležitost odborné způsobilosti zvolilo 13 % respondentů. Jako nejdůležitější vlastnost či dovednost zvolilo 12 % respondentů spravedlnost, 9% porozumění, komunikativnost 6 % a 5% zodpovědnost z četností 16. Příjemné vystupování zvolilo 5 % respondentů, sebereflexi 3 % s četností 10 a sebedůvěru 3 % s četností 9. Spolehlivost zvolilo 3 % respondentů, schopnost řešení konfliktů 2 % a důslednost 1 % respondentů.

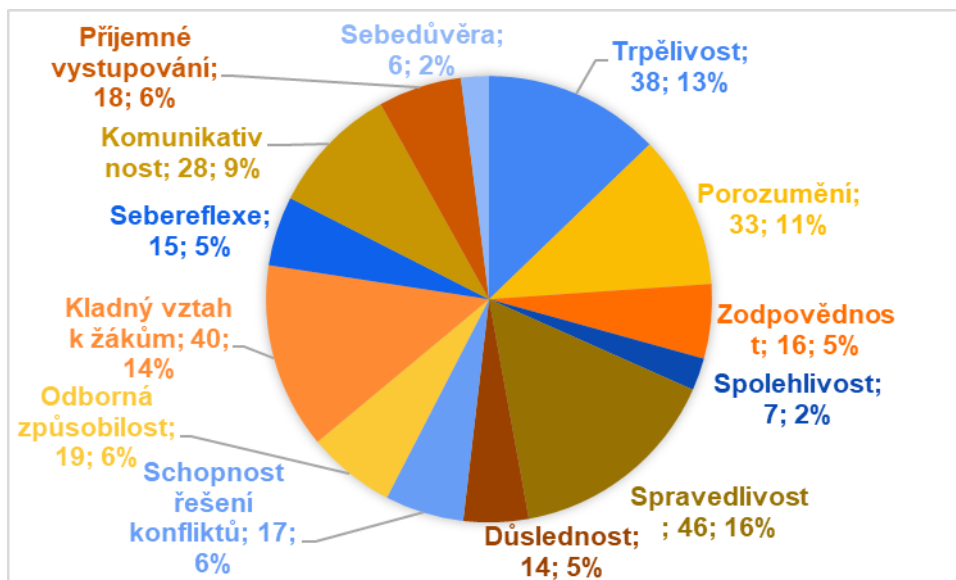
Graf 20 Druhé místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí



Na druhém místě je s největší četností je spravedlnost, kterou zvolilo 16 % respondentů. Kladný vztah k žákům zvolilo 14 % respondentů, trpělivost 13 %, výrok porozumění vybralo 11 % a komunikativnost 9 % adolescentů. 8 % respondentů zvolila na druhém místě

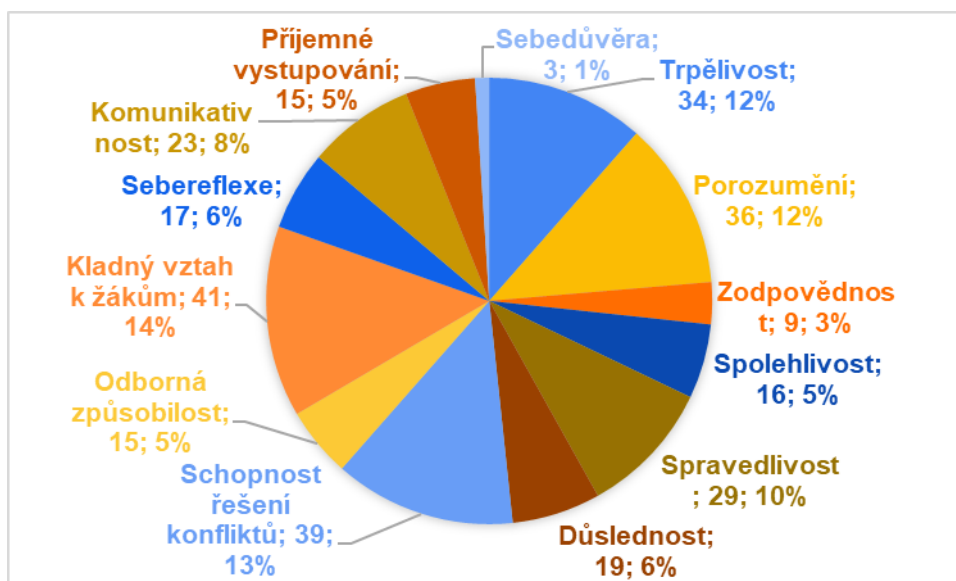
odbornou způsobilost, příjemné vystupování 6 %. Schopnost s řešením konfliktů s četností 15 zvolilo 5 % adolescentů a důslednost s četností 14 (5 %). Zodpovědnost a spolehlivost zvolilo 4 % adolescentů. Nejmenší počet respondentů vybralo jako druhou nejdůležitější vlastnost či dovednost sebereflexi (3 %) a sebedůvěru (2 %).

Graf 21 Třetí místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí



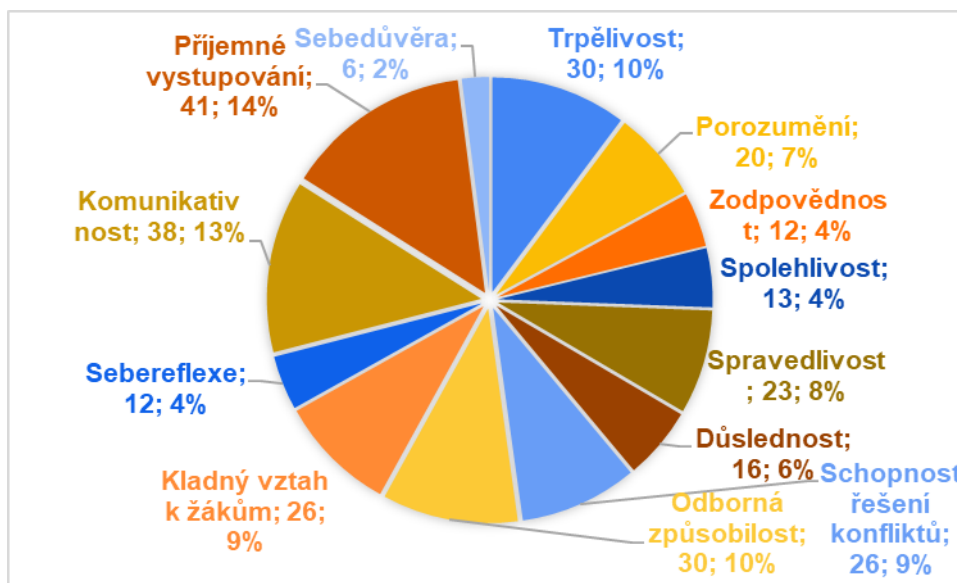
Jako třetí místo je s největší četností spravedlnost (16 %), hned poté je se 14 % kladný vztah k žákům a s 13 % trpělivost. 11 % respondentů uvedlo na třetím místě porozumění, 9 % komunikativnost, 6 % odbornou způsobilost, příjemné vystupování a schopnost řešit konflikty. Zodpovědnost, sebereflexi a důslednost zvolilo jako třetí nejdůležitější vlastnost 5 % respondentů. Nejmenší počet respondentů (2 %) zvolilo na třetím místě sebedůvěru.

Graf 22 Čtvrté místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí



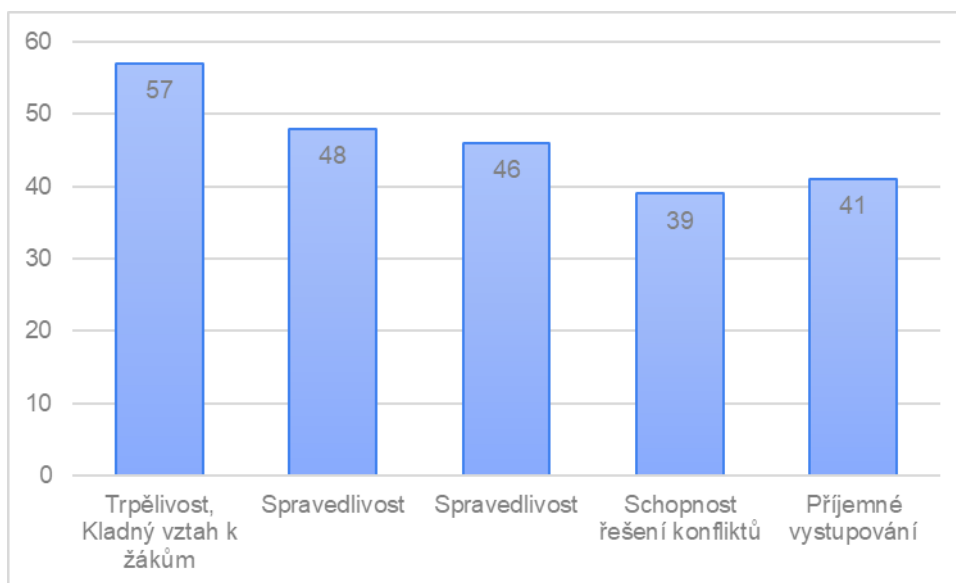
Na čtvrté místo největší počet respondentů (14 %) vybralo kladný vztah k žákům, 13 % schopnost řešení konfliktů a 12 % porozumění a trpělivost. 10 % respondentů vybralo spravedlnost, 8 % komunikativnost a 6 % důslednost a sebereflexi. Spolehlivost a příjemné vystupování zvolilo 5 % adolescentů. Nejmenší počet respondentů zvolilo zodpovědnost (3 %) a sebedůvěru (1 %).

Graf 23 Páté místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí



Na pátém místě mělo nejvyšší četnost příjemné vystupování, již zvolilo 14 % respondentů. Komunikativnost si vybralo 13 % respondentů, trpělivost a odbornou způsobilost 10 %, kladný vztah k žákům a schopnost řešení konfliktů 9 % adolescentů. Spravedlivost si zvolilo 8 %, porozumění 7 %, důslednost 6 %, spolehlivost a sebereflexi 4 % a sebedůvěru 2 % respondentů.

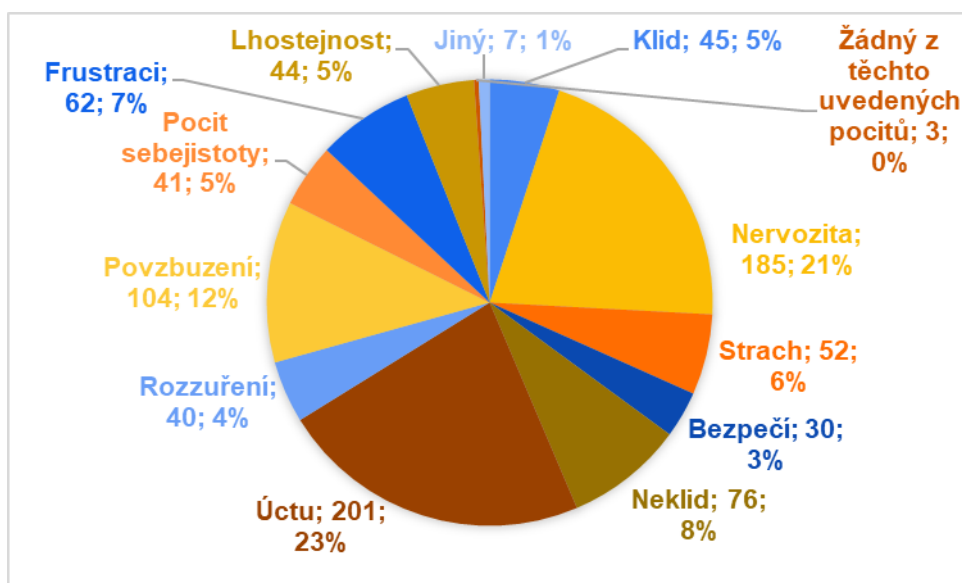
Graf 24 Celkové pořadí vlastností a dovedností autorit ve školním prostředí



Pokud se podíváme na první nejčastěji vybranou volbu u všech pěti míst, tak na prvním místě se stejnou četností trpělivost a kladný vztah k žákům. Na druhém a třetím místě je spravedlnost. Na čtvrtém místě je schopnost řešit konflikty a na pátém místě je příjemné vystupování.

Otázka číslo 19 se zaměřuje na pocity, které v adolescentech autorita ve školním prostředí budí. Respondenti si mohli vybrat ze 13 možností, kdy do poslední možnosti mohli respondenti zapsat svůj názor.

Graf 25 Jaké pocity ve vás vyvolává autorita ve školním prostředí



Nejvíce respondentů zvolilo jako pocit, který v nich autorita ve školním prostředí vyvolává úctu (23 %), nervozitu zvolilo 21 % respondentů a 12 % povzbuzení. 8 % respondentů

zvolilo neklid, 7 % frustraci a 6 % strach. Pocit klidu a pocit sebejistoty zadrželo 5 % adolescentů, rozzuření vybralo 4 % respondentů, 1 % zvolilo vlastní odpověď a tři respondenti si nevybrali žádný z uvedených pocitů.

Odpoověď na výzkumnou otázku

Vzhledem k získaným datům z dotazníkového šetření adolescenti vnímají jako nejvíce důležité vlastnosti a dovednosti, které by měla mít autorita ve školním prostředí, jsou kladný vztah k žákům, trpělivost a spravedlivost. Důležité je také porozumění, komunikativnost, odborná způsobilost a schopnost řešení konfliktů. Menší důležitost adolescenti přisuzují sebereflexi, důslednosti, zodpovědnosti, spolehlivosti a sebedůvěře.

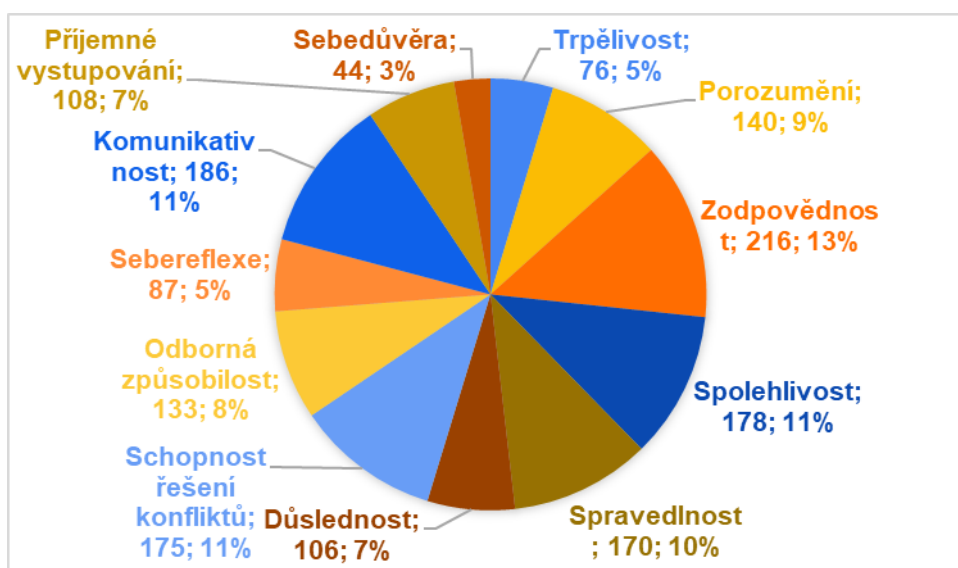
Pocity, které autority ve školním prostředí v adolescentech vyvolává, byly s největší četností uváděna úcta a nervozita. Dále se jednalo o povzbuzení, neklid, frustraci a strach. Nejméně adolescentů uvedlo, že nich autorita ve školním prostředí vyvolává sebejistotu a rozzuření.

VO5.3 Jak adolescenti vnímají autoritu v pracovním prostředí?

K úrovni vnímání autority v pracovním prostředí se vztahují dotazníkové otázky 16, 17 a 20.

Otázka 16 se zaměřuje to, jaké vlastnosti a dovednosti by dle adolescentů měla mít autorita v pracovním prostředí. Respondenti mohli vybrat z 12 možností, kdy maximální počet odpovědí byl pět.

Graf 26 Vlastnosti a dovednosti autority v pracovním prostředí

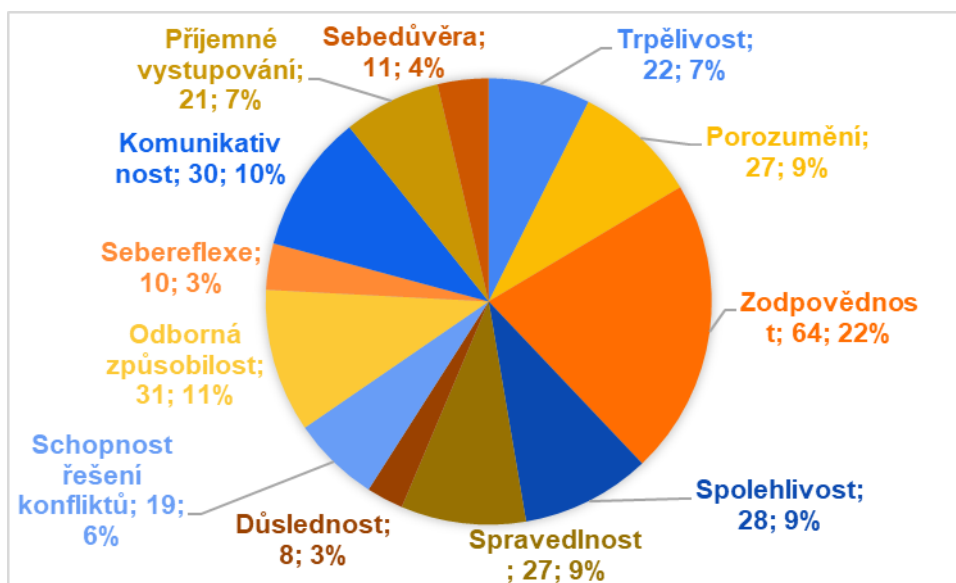


Vlastnost a dovednost s největší četností je spolehlivost, kterou si zvolilo 13 % respondentů. Komunikativnost, spolehlivost a schopnost řešení konfliktů zvolilo 11 % adolescentů. Spravedlnost jako vlastnost a dovednost, kterou by měla mít pracovní autorita, zvolilo 10 %,

porozumění 9 %, odbornou způsobilost 8 %, příjemné vystupování a důslednost 7 % respondentů. Sebereflexi a trpělivost zaškrtnlo 5 % respondentů. Nejméně respondentů vybralo sebedůvěru (3 %).

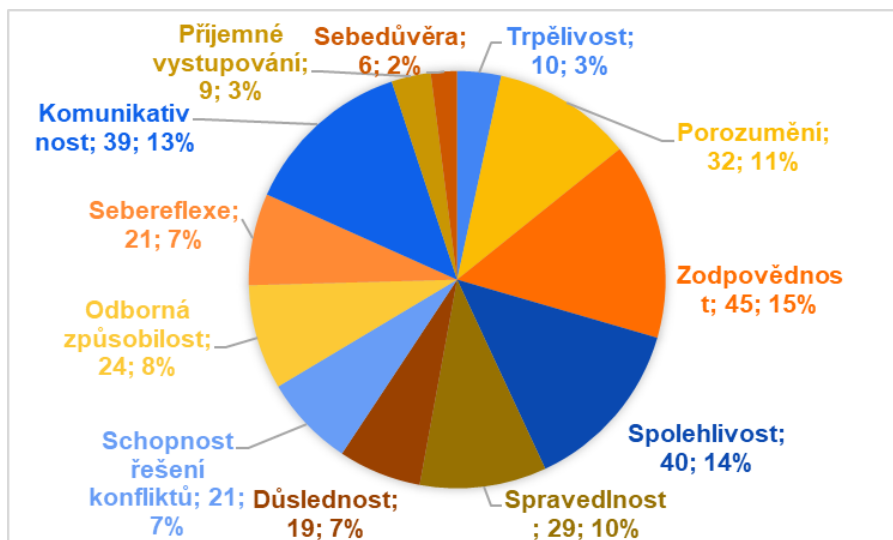
Otázka 17 se zaměřuje na seřazení vybraných vlastností a dovedností podle důležitosti sestupně.

Graf 27 První místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí



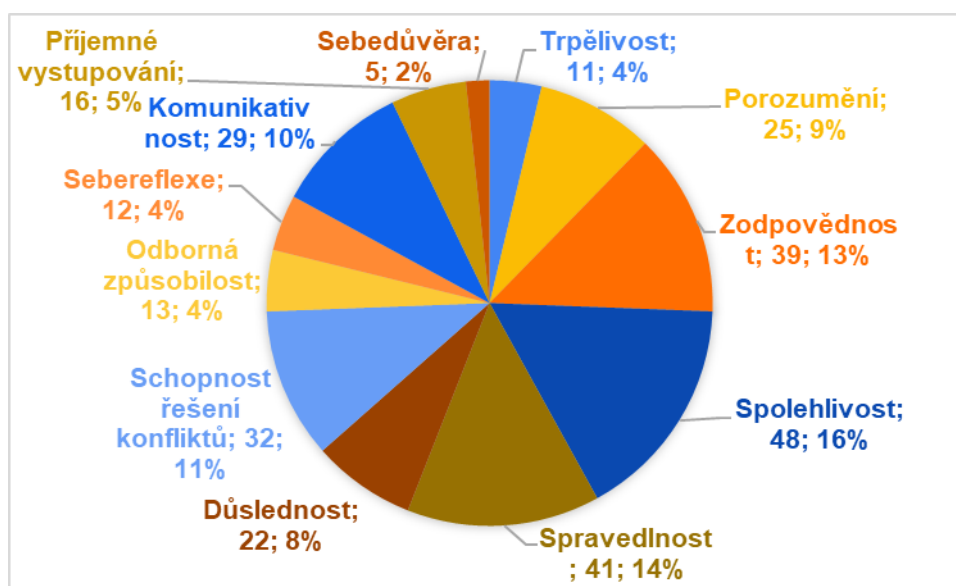
Jako nejdůležitější vlastnost či dovednost s nejvyšší četností je zodpovědnost (22 %). Dále je s 11 % odborná způsobilost, s 10 % komunikativnost a 9 % spolehlivost, porozumění a spravedlnost. Jako nejdůležitější se 7 % je trpělivost a příjemné vystupování, s 6 % schopnost řešení konfliktů. Nejméně procent na prvním místě získala sebedůvěra (4 %), sebereflexe (3 %) a důslednost (3 %).

Graf 28 Druhé místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí



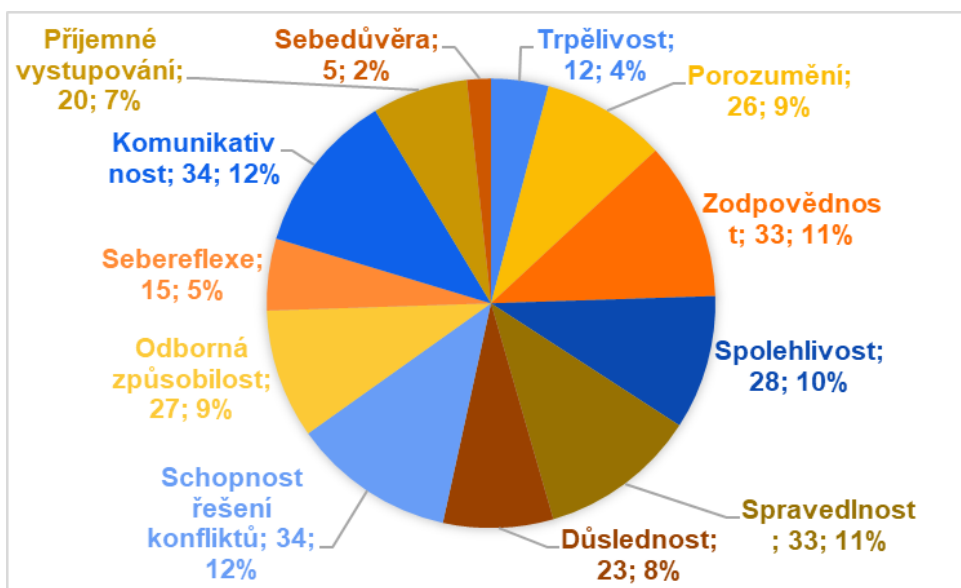
Na druhém místě je s nejvyšší četností zodpovědnost (15 %), poté následuje spolehlivost (14 %), komunikativnost (13 %), porozumění (11 %) a spravedlnost (10 %). 8 % respondentů uvedlo na druhém místě odbornou způsobilost, 7 % adolescentů uvedlo sebereflexi, schopnost řešit konflikty a důslednost. Nejméně respondentů uvedlo na druhém místě vlastnosti a dovednosti, jak jsou trpělivost (3 %), příjemné vystupování (3 %) a sebedůvěra (2 %).

Graf 29 Třetí místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí



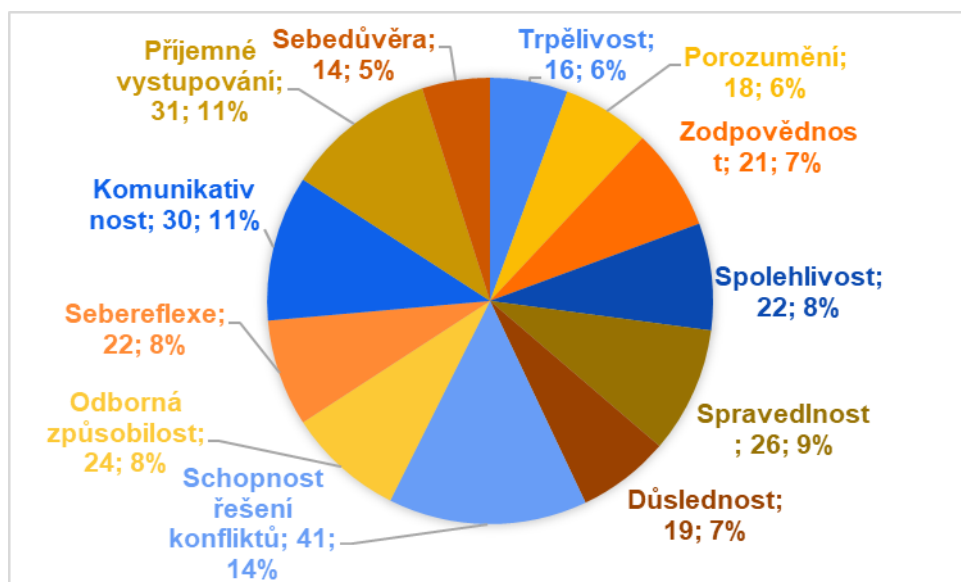
Na třetím místě je s nejvyšší četností spolehlivost, kterou uvedlo 16 % respondentů. Spravedlivost uvedlo 14 % respondentů, zodpovědnost 13 %, schopnost řešení konfliktů 11 % a komunikativnost 10 %. Pod hranicí 10 % jsou vlastnosti a dovednosti, jako je porozumění 9 %, důslednost 8 % a příjemné vystupování 5 %. Odbornou způsobilost, sebereflexi a trpělivost bylo na třetím místě zvoleno 4 % respondentů. Nejméně adolescentů uvedlo na třetím místě sebedůvěru.

Graf 30 Čtvrté místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí



Na čtvrtém místě je s nejvyšší četností schopnost řešení problémů a komunikativnost (12 %). S 11 % respondentů je zodpovědnost a spravedlnost. Spolehlivost zvolilo 10 % adolescentů. Odbornou způsobilost a porozumění zvolilo na čtvrté místo 9 % respondentů, důslednost 8 % a příjemné vystupování 7 %. Nejméně zvolené vlastnosti a dovednosti jsou sebereflexe (5 %), trpělivost (4 %) a sebedůvěra (2 %).

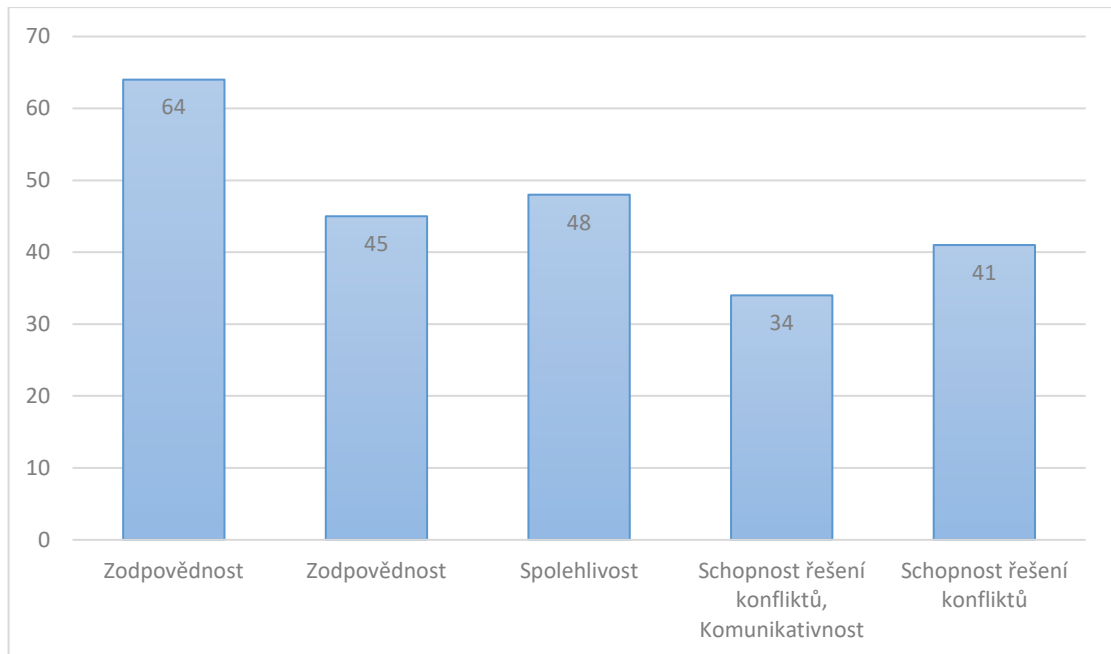
Graf 31 Páté místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí



Na pátém místě je s nejvyšší četností schopnost řešení konfliktů (14 %). Další vlastnosti a dovednosti s vysokým počtem odpovědí jsou příjemné vystupování a komunikativnost s 11 %. Spravedlnost uvedlo na pátém místě 9 % respondentů, odbornou způsobilost, sebereflexi

a spolehlivost 8 % respondentů, zodpovědnost a důslednost 7 % adolescentů. Nejméně voleb s 6 % mají trpělivost a porozumění a s 5% sebedůvěra.

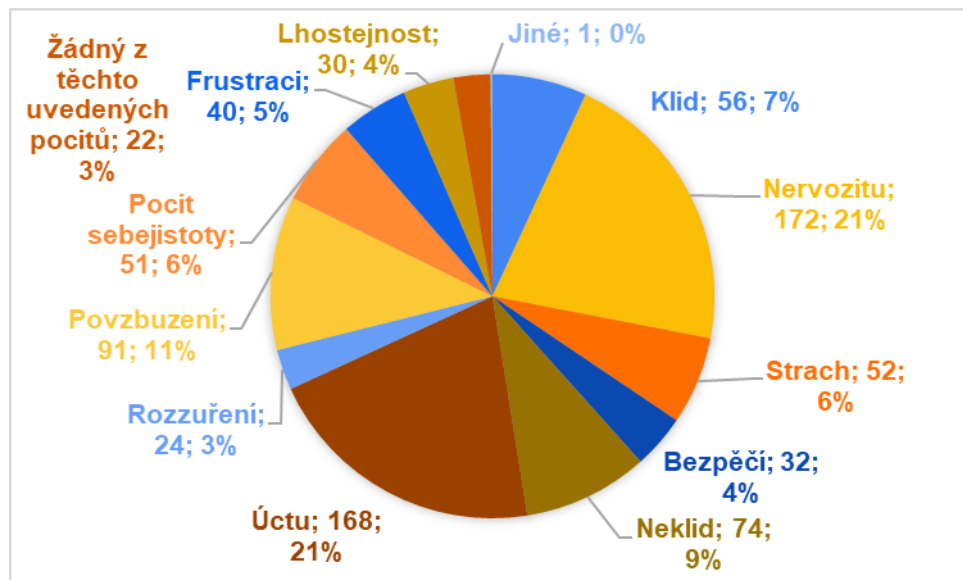
Graf 32 Celkové pořadí vlastností a dovedností autorit v pracovním prostředí



Na prvním místě dle četnosti z grafu 27 je zodpovědnost, kterou uvedlo na prvním místě 64 respondentů. Na druhém místě podle četnosti je z grafu 28 také zodpovědnost. Na třetím místě je dle četnosti z grafu 29 spolehlivost, kterou na tomto místě uvedlo 48 adolescentů. Na čtvrtém místě s nejvyšší četností dle grafu 30 schopnost řešení konfliktů a komunikativnost. Na pátém místě s nejvyšší četností podle grafu 31 je schopnost řešení konfliktů.

Otázka 20 se zaměřuje na to zjistit, jaké pocity v adolescentech vyvolává pracovní autorita. Otázka obsahuje 13 položek, z nichž do poslední mohli adolescenti vypsát svůj názor.

Graf 33 Jaké pocity ve vás vyvolává autorita v pracovním prostředí



Jako pocit, který zaškrtno nejvíce respondentů, se řadí nervozita (21 %) a úcta (21 %). Povzbuzení uvedlo 11 % respondentů, neklid 9 % a klid 7 % adolescentů. Strach a pocit sebejistoty uvedlo 6 % respondentů, 5 % adolescentů uvedlo frustraci jako pocit, který v nich vyvolává pracovní autorita. Nejméně respondentů uvedlo bezpečí a lhostejnost (4 %). 3 % respondentů vybralo jako odpověď – žádný z uvedených pocitů. Jeden respondent vepsal svou vlastní odpověď.

Odpověď na výzkumnou otázku

Z výše uvedených informací, které byly získány pomocí dotazníkového šetření, je patrné, že pro adolescenty jsou nejdůležitější vlastnosti a dovednosti, které by měli mít autority v pracovním prostředí, jako jsou spolehlivost, komunikativnost a schopnost řešení konfliktů. Méně důležité je pro adolescenty spravedlivost, porozumění a odborná způsobilost. Nejméně důležité je pro adolescenty příjemné vystupování, důslednost, sebereflexe, trpělivost a sebedůvěra.

Vnímání autorit můžeme také posoudit podle toho, jaké pocity v adolescentech autorita v pracovním prostředí vyvolává. Respondenti nejčastěji uváděli nervozitu, úctu a porozumění. Méně respondentů uvádělo neklid, klid, strach, pocit sebejistoty. Pocity, které v adolescentech vyvolává autorita v pracovním prostředí, je bezpečí a lhostejnost.

4.5.1 Vyhodnocení hypotéz

Vyhodnocení hypotéz realizujeme pomocí statistické metody pro analýzu nominální dat – test dobré shody chí-kvadrát na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. Jelikož není náš výběrový

soubor dostatečně veliký, a výpočet pozorované četnosti se pohyboval pro hranici 5, museli jsme data pro výpočet hypotéz upravit pomocí sloučení sloupců s odpověďmi. Bohužel tímto způsobem dochází ke zmenšení citlivosti testu. (Chráška, 2016)

H1: Sebepojetí adolescentů závisí na tom, jak vnímají pojem autorita.

H₀: Sebepojetí adolescentů nezávisí na tom, jak vnímají pojem autorita.

H_A: Sebepojetí adolescentů závisí na tom, jak vnímají pojem autorita.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti: 12

$$\chi^2_{0,05}(12) = 21,026 > 6,763$$

Srovnáme-li výpočtovou hodnotu testového kritéria $\chi^2 = 6,763$ (viz Tabulka 6) s kritickou hodnotou v tabulkách (21,026) na hladině významnosti 0,05 a počtu volnosti 12, zjistíme, že je menší, a proto si nemůžeme dovolit zamítnout nulovou hypotézu. Z výsledku výpočtu vyplývá, že sebepojetí nezávisí na tom, jak adolescenti vnímají pojem autorit ($p=6,763$).

H2: Mezi sebepojetím adolescentů a jejich pocity, které v nich autorita v rodinném prostředí vyvolává, existuje souvislost.

H₀: Sebepojetí u adolescentů a pocity, které v nich autorita v rodinném prostředí vyvolává, nemají souvislost.

H_A: Sebepojetí u adolescentů a pocity, které v nich autorita v rodinném prostředí vyvolává, mají souvislost

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti: 18

$$\chi^2_{0,05}(22) = 28,868 < 55,048$$

Srovnáme-li výpočtovou hodnotu testového kritéria $\chi^2 = 55,048$ (viz Tabulka 7) s kritickou hodnotou v tabulkách (28,868) na hladině významnosti 0,05 a počtu volnosti 18, zjistíme, že je větší, a proto si můžeme dovolit přijmout alternativní hypotézu. Z výsledku výpočtu vyplývá, že sebepojetí souvisí s pocity, které v nich autorita v rodinném prostředí vyvolává ($p=56,699$).

H3: Mezi sebepojetím adolescentů a jejich pocity, které v nich autorita ve školním prostředí vyvolává, existuje souvislost.

H₀: Sebepojetí u adolescentů a pocity, které v nich autorita ve školním prostředí vyvolává, nemají souvislost.

H_A: Sebepojetí u adolescentů a pocity, které v nich autorita ve školním prostředí vyvolává, mají souvislost.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti: 20

$$\chi_{20,05}^2(20) = 31,410 > 13,024$$

Srovnáme-li výpočtovou hodnotu testového kritéria $\chi^2 = 13,024$ (viz Tabulka 8) s kritickou hodnotou v tabulkách (31,410) na hladině významnosti 0,05 a počtu volnosti 20, zjistíme, že je menší, a proto si nemůžeme dovolit zamítnout nulovou hypotézu. Z výsledku výpočtu vyplývá, že sebepojetí u adolescentů nesouvisí s pocity, která v nich autorita ve školním prostředí vyvolává ($p=13,024$).

H4: Mezi sebepojetím adolescentů a jejich pocity, které v nich autorita v pracovním prostředí vyvolává, existuje souvislost.

H₀: Sebepojetí u adolescentů a pocity, které v nich autorita v pracovním prostředí vyvolává, nemají souvislost.

H_A: Sebepojetí u adolescentů a pocity, které v nich autorita v pracovním prostředí vyvolává, mají souvislost.

Zvolená hladina významnosti: 0,05

Stupeň volnosti: 20

$$\chi_{20,05}^2(20) = 31,410 < 49,88$$

Srovnáme-li výpočtovou hodnotu testového kritéria $\chi^2 = 49,88$ (viz Tabulka 9) s kritickou hodnotou v tabulkách (31,410) na hladině významnosti 0,05 a počtu volnosti 20, zjistíme, že je menší, a proto si můžeme dovolit přijmout alternativní hypotézu. Z výsledku výpočtu vyplývá, že sebepojetí u adolescentů souvisí s pocity, které v nich autorita v pracovním prostředí vyvolává ($p=49,88$).

4.6 Shrnutí

Pro náš výzkum byl zvolen cíl, zda existuje souvislost mezi sebepojetím u adolescentů a jejich pocity, které v nich autority v rodinném, školním a pracovním prostředí vyvolávají. Zabývali jsme se také zjištěním, jaké autority adolescenti uznávají a také jak se dle adolescentů autority projevují a jaké vlastnosti a dovednosti by měly tyto autority mít.

Jako první se zaměříme na sebepojetí u adolescentů. V našem výzkumu jsme zjistili, že se nejvíce adolescentů má střední míru sebepojetí. Naopak nízké a vysoké sebepojetí se u adolescentů objevuje ve velice podobné četnosti. Pokud srovnáme obě pohlaví, můžeme říct, že se průměrná míra sebepojetí dle pohlaví nijak výrazně neliší (viz. Tabulka 3). Ke stejnému závěru došli také Skopal a Dolejš (2014), kteří uvádějí, že se průměrná hladina sebepojetí se u chlapců a dívek nijak významně neliší. Ke stejným názorům také dospěli ve svých studiích Kavas (2009) a Halamy a Bieščada (2006). Naopak ve výzkumů z roku 1997, který se také zabývali sebepojetím adolescentů, došli autoři Blatný a Osecká (1994) k závěru, že dívky mají nižší míru sebepojetí než chlapci.

Pokud se zaměříme na druhou proměnou v našem výzkumu, a tedy na autoritu, můžeme říct, že adolescenti nevidí v mužské a ženské autoritě rozdíl. Pokud už dojde ke vnímání rozdílu, adolescenti uváděli, že muž je pro ně větší autorita než žena. Jako důvod uvádějí historické a fyzické predispozice a genderové stereotypy. Pro adolescenty jsou autority většinou osoby, se kterými přicházejí do styku v každodenních interakcích, jako je rodič, pedagog a nadřízený v zaměstnání. Adolescenti také považují za autoritu starší a vzdělanější osoby a osoby, které mají moc a vliv, jako je například policie či prezident.

Pokud se jedná o samotný pojem autorita, adolescenti uvádějí, že si pod tímto pojmem především představí přirozený respekt a uznání, spolupráci mezi jedincem a představitelem autority a také důvěru mezi oběma jedinci. Adolescenti také ve velké míře uvádějí, že je podle nich autorita určitý vliv, která vede k následné poslušnosti jedince. Dle Vališové (1998) jde u autority o získání uznání či nadřazenosti.

Adolescenti také uváděli, jak by se měla autorita v jednotlivých prostředí, ve kterých se adolescenti nejčastěji pohybují, projevovat. Autorita v rodinném prostředí se nejčastěji projevuje pomocí při řešení problémů, nasloucháním, podporou při rozvoji osobnosti, společně stráveným volným časem a projevem náklonosti. Respondenti ale také uváděli negativní projevy autority v rodinném prostředí, jako je nařizování, zakazování a lhostejnost. Ve školním prostředí se dle adolescentů autorita nejčastěji projevuje nařizováním a pomocí

při řešení problémů. Dále také podporou v rozvoji osobnosti, zakazováním, nasloucháním a lhostejností. V pracovním prostředí se dle adolescentů autorita projevuje nejvíce nařizováním, pomocí při řešení problémů, nasloucháním a podporou při rozvoji osobnosti. Dále se jedná o zakazování a lhostejnost.

Další oblastí, kterou jsme u druhé proměnné zjišťovali, jsou vlastnosti a dovednosti, které by dle adolescentů měly jednotlivé autority mít. Dle adolescentů by měla mít autorita v rodinném prostředí porozumění, trpělivost a spravedlivost. Také by měla mít schopnost přijmout odlišný názor, zodpovědnost, spolehlivost a schopnost řešení konfliktů. Méně důležitou vlastností je dle adolescentů důslednost. Nejdůležitější vlastnosti, které adolescenti uvedli, byly porozumění, spravedlivost a schopnost řešení konfliktů.

Pro autoritu ve školním prostředí jsou dle adolescentů nejdůležitější kladný vztah k žákům, trpělivost a spravedlivost. Důležité jsou také porozumění, komunikativnost, odborná způsobilost, schopnost řešení konfliktů. Méně důležité je pro adolescenty sebereflexe, důslednost, zodpovědnost, spolehlivost a sebedůvěru. Nejdůležitější vlastnosti a dovednosti, který by měla mít autorita ve školním prostředí, je kladný vztah k žákům, trpělivost, spravedlivost, schopnost řešení konfliktů a příjemné vystupování. Podle výzkumu Holečka (1997) jsou důležité vlastnosti, jako je příjemné vystupování, spravedlivost, srozumitelnost, které byly důležité i pro naše respondenty. Svobodová (2005) uvádí, že si studenti spojují s pedagogickou autoritou nejčastěji vlastnosti a dovednosti, jako je spravedlivost, důslednost, či adekvátní sebevědomí.

Autorita v pracovním prostředí by dle adolescentů měla být komunikativní, spolehlivá a schopná řešit konflikty. Dále by měla být také spravedlivá, měla schopnost porozumění, odbornou způsobilost a příjemné vystupování. Méně důležité jsou pro respondenty vlastnosti a dovednosti, jako jsou sebereflexe, trpělivost a sebedůvěra. Nejdůležitější vlastnosti a dovednosti, které by měla autorita v pracovním prostředí mít je zodpovědnost, spolehlivost, komunikativnost a schopnost řešení konfliktů.

Dále jsme v závislosti na druhé proměnné zjišťovali, jaké pocity v adolescentech jednotlivé autority vyvolávají. Autorita v rodinném prostředí vyvolává u adolescentů nejčastěji pocity, jako je bezpečí, úcta a klid. Časté jsou také pocity povzbuzení, pocit jistoty a nervozita. Méně často se objevují pocity, jako je strach, neklid, rozzuření, frustrace a lhostejnost. Autorita ve školním prostředí vyvolává v adolescentech nejčastěji úctu a nervozitu. Časté pocity jsou také povzbuzení, neklid, frustraci a strach. Nejméně časté byly pocity klidu, sebestjoty a rozzuření. Autorita v pracovním prostředí v adolescentech nejčastěji vyvolává

nervozitu, úcty a povzbuzení. Méně časté pocity jsou neklid, klid, strach a sebejistota. Nejméně časté pocity jsou frustrace, bezpečí a lhostejnost.

Poslední oblastí našeho empirického výzkumu jsme zkoumali, zda existuje souvislost mezi mírou sebepojetí adolescentů a jejich vnímáním pojmu autorita. Přičemž jsme zjistili, že mezi mírou sebepojetí a vnímáním pojmu autorita neexistuje souvislost. Také jsme se zaměřili na to, zda existuje souvislost mezi mírou sebepojetí adolescentů a pocity, které v nich jednotlivé autority vyvolávají. Podařilo se nám ověřit, že mezi mírou sebepojetí a pocity, které v adolescentech vyvolává autorita v rodinném prostředí, existuje souvislost. Také se nám povedlo ověřit, že mezi mírou sebepojetí a pocity, které v adolescentech vyvolává autorita v pracovním prostředí, také existuje souvislost. Naopak se nám nepovedlo prokázat, že existuje souvislost mezi mírou sebepojetí a pocity, které v adolescentech vyvolává autorita v pedagogickém prostředí.

Jako návrh pro praxi bychom zvolili znovu uskutečnění výzkumu zaměřeného především na postoj k autoritám adolescentů dle různých životních zkušeností. Jelikož právě dosavadní životní zkušenosti mají dle Macka (2003) vliv na odlišný postoj k autoritám. Především na to, jak adolescenti vnímají autoritu v pracovním prostředí, jelikož to není dle našeho názoru dostatečně prozkoumaná oblast.

ZÁVĚR

Diplomová práce se zaměřuje na zjištění souvislosti mezi mírou sebepojetím adolescentů a jejich pocity, které v nich autorita v rodinném, školním a pracovním prostředí vyvolává. Zjišťovali jsme také, jak adolescenti jednotlivé autority vnímají a jaké mají představy o chování uvedených autorit. Také mapujeme, jaké osoby adolescenti považují za autoritu a jaké je míru sebepojetí u adolescentů.

Teoretická část naší diplomové práce se zaměřuje na pochopení a přiblížení problematiky období adolescence z fyzického, psychologického, emočního i sociálního hlediska. Zaměřujeme se na změny, které se udávají v průběhu celého vývojového stadia, které pomáhá formovat i sebepojetí adolescentů. Samotné sebepojetí je také tématem naší diplomové práce a věnovali jsme mu pozornost. Sebepojetí právě v období adolescence dostává svou plnohodnotnou podobu. V naší diplomové práci se zaměřujeme také na to, s jakými autoritami se adolescent dostává do styku a jaký na něho mají vliv.

V praktické části výzkumného šetření se zaměřujeme na zjištění míry sebepojetí u adolescentů. Snažili jsme se také zjistit, jak adolescenti vnímají autority v rodinném, školním a pracovním prostředí. Pokusili jsme se zmapovat, jak adolescenti vnímají samotný pojem autorita. Naším záměrem bylo také zjistit, zda adolescenti vnímají odlišně ženskou a mužskou autoritu a pokud ano, snažili jsme se zjistit, z jaké důvodu tomu tak je a také jaké osoby jsou pro adolescenty autoritou. Snažili jsme se o zjištění, jak se dle adolescentů samotná autorita v jednotlivých prostředích projevuje, jaké vlastnosti a dovednosti by jednotlivé autority měly mít a jaké pocity v adolescentech autority vyvolávají. Naším cílem bylo také zjistit, zda míra sebepojetí souvisí s chápáním pojmu autorita autorit. A také zda má míra sebepojetí souvislost s pocity, které v adolescentech vyvolávají autority v rodinném, školním a pracovním prostředí.

V závěru jsme naše výsledky shrnuli do uceleného celku a zjištěné výsledky porovnali s dalšími výzkumy, které se zabývali stejnou či podobnou problematikou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BEDRNOVÁ, Eva a Ivan, NOVÝ. *Moc, vliv, autorita*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-053-8.
- [2] BUREŠ, Miroslav, VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, ed. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [3] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- [4] HELUS, Zdeněk. *Osobnost a její vývoj*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-396-2
- [5] HOLEČEK, Václav. *Některé aspekty ovlivňující úspěšnost učitele*. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: FPE, 1997. ISBN 80-7043-216-0.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [7] JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2284-9.
- [8] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- [9] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
- [10] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787477.
- [11] ROSENBERG, Morris. *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965. ISBN: 978-06-916-4944-3.
- [12] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026207726.

- [13] SVOBODOVÁ, Jarmila. *Autorita v edukačních souvislostech*. In Studie z teorie a metodiky výchovy II. Střelec, S. (ed.). Brno: MSD s.r.o., 2005. s. 82-94, 214 s. ISBN 80-210-3687-7.
- [14] ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [15] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [16] VALIŠOVÁ, Alena. *Autorita jako pedagogický problém*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-624-4.
- [17] VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada, 2008. *Psychologie pro každého*. ISBN 978-80-247-2282-5.
- [18] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [19] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [20] VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ, ed. *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada, 2019. *Psyché (Grada)*. ISBN 978-80-247-5775-9.

Internetové zdroje

- [1] American Psychological Association | APA. *Developing Adolescents: A Reference for Professionals* [online]. ©2002. Dostupné z: <https://www.apa.org/pi/families/resources/develop.pdf>
- [2] BLATNÝ, Marek a Lída, Osecká. Rosenbergova škála sebehodnocení: struktura globálního vztahu k sobě. *Československá psychologie*. 1994, 38 (6), 481–488.
- [3] BUYUKGOZE-KAVAS, Aysenur. Self-esteem and Health-risk Behaviors Among Turkish Late Adolescents. *Adolescence*. 2009, 44 (173), 187–198.
- [3] Český statistický úřad | ČSÚ. *Český statistický úřad* | ČSÚ [online]. ©2021 Dostupné z: <https://www.czso.cz/>
- [4] HALAMA, Peter, BIEŠČAD, Matúš. Psychometrická analýza Rosenbergovej škály sebahodnotenia s použitím metód klasickej teórie testov (CTT) a teórie odpovede na položku (IRT). *Československá psychologie*. 2006 50, 6, 569–583.

[5] OBEID, N., VALOIS, D.D., BEDFORD, S. et al. *Asceticism, perfectionism and overcontrol in youth with eating disorders*. *Eat Weight Disord* 26, 219–225 (2021).

Dostupné z: <https://doi-org.proxy.k.utb.cz/10.1007/s40519-019-00837-y>

[6] SKOPAL, Ondřej, DOLEJŠ, Martin. Školní dotazníková studie o návykových látkách, dalších formách rizikového chování a osobnostních charakteristikách adolescentů. *Adiktologie*. 2014, 14 (1), 1–108.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Σ	Suma
H	Hypotéza
H ₀	Nulová hypotéza
H _A	alternativní hypotéza
Kol.	Kolektiv
p	Hodnota p, testové kritérium
VO	Výzkumná otázka

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pohlaví respondentů	43
Graf 2 Věk respondentů	43
Graf 3 Sebepojetí respondentů.....	47
Graf 4 Pojem autorita.....	48
Graf 5 Jak se projevuje autorita v rodinném prostředí.....	49
Graf 6 Jak se projevuje autorita ve školním prostředí	50
Graf 7 Jak se projevuje autorita v pracovním prostředí.....	51
Graf 8 Rozdíl ve vnímání mužské a ženské identity	54
Graf 9 Koho adolescenti považují za větší autoritu	57
Graf 10 Vlastnosti a dovednosti autority v rodinném prostředí.....	58
Graf 11 První místo – seřazení vlastností a dovedností autority v rodinném prostředí.....	59
Graf 12 Druhé místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí	59
Graf 13 Třetí místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí.....	60
Graf 14 Čtvrté místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí	60
Graf 15 Páté místo – seřazení vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí.....	61
Graf 16 Celkové pořadí vlastností a dovedností autorit v rodinném prostředí.....	61
Graf 17 Jaké pocity ve vás vyvolává autorita v rodinném prostředí	62
Graf 18 Vlastnosti a dovednosti autority ve školním prostředí	63
Graf 19 První místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí	64
Graf 20 Druhé místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí	64
Graf 21 Třetí místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí	65
Graf 22 Čtvrté místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí	65
Graf 23 Páté místo – seřazení vlastností a dovedností autority ve školním prostředí	66
Graf 24 Celkové pořadí vlastností a dovedností autorit ve školním prostředí.....	67
Graf 25 Jaké pocity ve vás vyvolává autorita ve školním prostředí	67
Graf 26 Vlastnosti a dovednosti autority v pracovním prostředí.....	68
Graf 27 První místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí	69
Graf 28 Druhé místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí.....	69
Graf 29 Třetí místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí	70
Graf 30 Čtvrté místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí....	71
Graf 31 Páté místo – seřazení vlastností a dovedností autority v pracovním prostředí.....	71
Graf 32 Celkové pořadí vlastností a dovedností autorit v pracovním prostředí	72
Graf 33 Jaké pocity ve vás vyvolává autorita v pracovním prostředí.....	73

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rosenbergova sebehodnotící škála	45
Tabulka 2 Rozdělení sebepojetí	46
Tabulka 3 Průměrné sebepojetí dle pohlaví respondentů	46
Tabulka 4 Kódování otázka 5.	52
Tabulka 5 Kódování otázka 10	54
Tabulka 6 Výpočet testového kritéria pro H1	94
Tabulka 7 Výpočet testového kritéria pro H2.....	95
Tabulka 8 Výpočet testového kritéria pro H3.....	96
Tabulka 9 Výpočet testového kritéria pro H4.....	97

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Hypotézy

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Dobrý den, jmenuji se Eliška Turková a studuji na Univerzitě Tomáše ve Zlíně, obor sociální pedagogika. Pro mou diplomovou práci jsem si vybrala téma „Vliv sebepojetí adolescentů na postoj k autoritám“. Právě pro toto téma je tento dotazník sestaven. V návaznosti na cílovou skupinu mé diplomové práce je tento dotazník určen pro osoby ve věku od 15 let do 20 let.

Ráda bych Vás proto požádala o jeho vyplnění. Dotazník je anonymní a jeho data budou využita pouze pro účely mé diplomové práce. Dotazník obsahuje jak otevřené, tak uzavřené otázky. Vyplnění by Vám nemělo zabrat více jak 20 minut.

Moc děkuji za spolupráci a Vaši ochotu.

-
- 1) Pohlaví
 - A. Muž
 - B. Ženaa)

 - 2) Věk
 - 3) Máte nebo jste měl/a osobní zkušenosti s pracovním vztahem, kdy jste byl/a podřízeným?
 - A. Ano
 - B. Ne

 - 4) Co si představíte pod pojmem autorita? (Možnost zaškrtnout více odpovědí.)
 - A. Podpora v rozvíjení osobnosti
 - B. Zakazování a nařizování
 - C. Vytváření důvěry mezi autoritou a jedincem
 - D. Forma uskutečňování moci
 - E. Přirozený respekt a uznání
 - F. Spolupráce mezi autoritou a jedincem
 - G. Vliv na osoby, který vede k jejich následné poslušnosti
 - H. Jiné.....

 - 5) Koho považujete za autoritu? Vypište max 3 možnosti. Následně Vaše vybrané možnosti seřaďte podle toho, kdo má dle vás největší autoritu.

 - 6) Jak se podle vás projevuje autorita v rodinném prostředí? (Možnost zaškrtnout více odpovědí.)
 - A. Nařizováním
 - B. Zakazováním
 - C. Podporou rozvíjení osobnosti
 - D. Pomocí při řešení problémů

- E. Projevování náklonosti
- F. Společně strávený volný čas
- G. Nasloucháním
- H. Lhostejností
- I. Jiné

7) Jak se podle vás projevuje autorita ve školním prostředí? (Možnost zaškrtnout více odpovědí.)

- A. Nařizováním
- B. Zakazováním
- C. Podporou rozvíjení osobnosti
- D. Pomocí při řešení problémů
- E. Nasloucháním
- F. Lhostejností
- G. Jiné

8) Jak se podle vás projevuje autorita v pracovním prostředí? (Možnost zaškrtnout více odpovědí.)

- A. Nařizováním
- B. Zakazováním
- C. Podporou rozvíjení osobnosti
- D. Pomocí při řešení problémů
- E. Nasloucháním
- F. Lhostejností
- G. Jiné

9) Vnímáte rozdílně mužskou a ženskou autoritu?

- A. Ano
- B. Ne

10) Pokud jste na předchozí otázku odpověděli ANO, napište proč.

11) Koho považujete za větší autoritu. (Vyberte pouze jednu možnost)

- A. Spíše muže
- B. Pouze muže
- C. Spíše ženu
- D. Pouze ženu
- E. Vnímám autoritu muže i ženy stejně
- F. Nezáleží na pohlaví

12) Jaké vlastnosti a dovednosti by podle vás měla mít rodičovská autorita? (Vyberte 5, podle Vás nejdůležitějších vlastností a dovedností.)

- A. Trpělivost

- B. Porozumění
- C. Zodpovědnost
- D. Spolehlivost
- E. Spravedlivost
- F. Důslednost
- G. Schopnost přijmout jiný názor
- H. Schopnost řešení konfliktů

13) Předchozí vybrané vlastnosti a dovednosti seřadte od nejdůležitější (1) po nejméně důležitou (5).

14) Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měla mít pedagogická autorita? (Vyberte 5, podle Vás nejdůležitějších vlastností a dovedností)

- A. Trpělivost
- B. Porozumění
- C. Zodpovědnost
- D. Spolehlivost
- E. Spravedlivost
- F. Důslednost
- G. Schopnost řešení konfliktů
- H. Odborná způsobilost
- I. Kladný vztah k žákům
- J. Sebereflexe
- K. Komunikativnost
- L. Příjemné vystupování
- M. Sebedůvěra

15) Předchozí vybrané vlastnosti a dovednosti seřadte od nejdůležitější (1) po nejméně důležitou (5).

16) Jaké vlastnosti a dovednosti by podle vás měla mít autorita nadřízeného? (Vyberte 5, podle Vás nejdůležitějších vlastností a dovedností.)

- A. Trpělivost
- B. Porozumění
- C. Zodpovědnost
- D. Spolehlivost
- E. Spravedlivost
- F. Důslednost
- G. Schopnost řešení konfliktů
- H. Odborná způsobilost
- I. Sebereflexe
- J. Komunikativnost
- K. Příjemné vystupování
- L. Sebedůvěra

17) Předchozí vybrané vlastnosti a dovednosti seřadte od nejdůležitější (1) po nejméně důležitou (5).

18) Jaké pocity ve vás vyvolá rodičovská autorita? (Možnost vybrat maximálně 3 odpovědí.)

- A. Klid
- B. Nervozitu
- C. Strach
- D. Bezpečí
- E. Neklid
- F. Úctu
- G. Rozzuření
- H. Povzbuzení
- I. Pocit sebejistoty
- J. Frustraci
- K. Lhostejnost
- L. Žádné z těchto odpovědí
- M. Jiné.....

19) Jaké pocity ve vás vyvolá pedagogická autorita? (Možnost zakroužkovat maximálně 3 odpovědí.)

- A. Klid
- B. Nervozitu
- C. Strach
- D. Bezpečí
- E. Neklid
- F. Úctu
- G. Rozzuření
- H. Povzbuzení
- I. Pocit sebejistoty
- J. Frustraci
- K. Lhostejnost
- L. Žádný z těchto uvedených pocitů
- M. Jiné.....

20) Jaké pocity ve vás vyvolá pracovní autorita? (Možnost zakroužkovat maximálně 3 odpovědí.)

- A. Klid
- B. Nervozitu
- C. Strach
- D. Bezpečí
- E. Neklid
- F. Úctu
- G. Rozzuření

- H. Povzbuzení
- I. Pocit sebejistoty
- J. Frustraci
- K. Lhostejnost
- L. Žádný z těchto uvedených pocitů
- M. Jiné.....

21) U následujících tvrzení, která se týkají rodičovské autority, zaškrtněte pro vás platné tvrzení.

	Naprosto souhlasím	Částečně souhlasím	Částečně nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Když mě rodič o něco smysluplného požádá, splním to.				
Když mě rodič nařkne neprávem, v klidu mu vysvětlím, jak to bylo doopravdy.				
Plánované setkání s rodiči mi nepřivolává žádný stres.				
Neplánované setkání s rodiči mi nepřivolává žádný stres.				
Pokud mám problém, můžu se na rodiče obrátit pro radu.				

22) U následujících tvrzeních, která se týkají školní autority, zaškrtněte pro vás platné tvrzení

	Naprosto souhlasím	Částečně souhlasím	Částečně nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Když mě učitel o něco požádá, splním to.				
Když mě učitel nařkne neprávem, v klidu mu vysvětlím,				

jak to bylo doopravdy.				
Plánované setkání s učitelem mi nepřivolává žádný stres.				
Neplánované setkání s učitelem mi nepřivolává žádný stres.				
Pokud mám problém, mohu se na učitele obrátit pro radu.				

23) U následujících tvrzeních, která se týkají pracovní autority, zaškrtněte pro vás platné tvrzení.

	Naprosto souhlasím	Částečně souhlasím	Částečně nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Když mě nadřízený o něco požádá, splním to.				
Když mě nadřízený nařkne neprávem, v klidu mu vysvětlím, jak to bylo doopravdy.				
Plánované setkání s nadřízeným mi nepřivolává žádný stres.				
Neplánované setkání s nadřízeným mi nepřivolává žádný stres.				
Pokud mám problém, mohu se na nadřízeného obrátit o radu.				

24) U následujících tvrzení vyberte to, které je pro vás platné.

	Naprosto souhlasím	Souhlasím	Nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Jako člověk, jsem spokojený sám ze sebou				
Občas mám pocit, že nejsem dost dobrý.				
Myslím si, že mám spoustu dobrých vlastností.				
Jsem schopen dělat věci přinejmenším, tak dobře, jako ostatní.				
Myslím si, že nemám mnoho důvodu, proč na sebe být hrdý.				
Občas mám pocit, že jsem naprosto k ničemu.				
Myslím si, že mám přinejmenším stejnou cenu, jako ostatní.				
Přeji si, aby si sám sebe více vážil.				
Mám sklon k tomu, cítit se neúspěšně.				
Mám k sobě kladný vztah.				

PŘÍLOHA P II: HYPOTÉZY

Tabulka 6 Výpočet testového kritéria pro H1

	Podpora v rozvoji osobnosti	Zakazování a nařizování	Vytváření důvěry mezi autoritou a jedincem	Forma uskutečňování moci	Přirozený respekt a uznání	Spolupráce mezi autoritou a jedincem	Vliv na osoby, který vede k jejich následné poslušnost Jiné	Σ
Nízké sebepojetí	16 (16,34) ^{0,007}	17 (14,72) ^{0,353}	23 (24,77) ^{0,126}	16 (14,72) ^{0,111}	44 (51,33) ^{1,047}	29 (27,82) ^{0,05}	30 (25,31) ^{0,969}	175 ^{2,663}
Střední sebepojetí	53 (57,5) ^{0,352}	52 (51,81) ^{0,001}	87 (87,19) ^{0,001}	51 (51,81) ^{0,013}	193 (180,69) ^{0,839}	95 (97,93) ^{0,088}	85 (89,08) ^{0,187}	616 ^{1,481}
Vysoké sebepojetí	22 (17,13) ^{1,385}	13 (15,47) ^{0,394}	28 (25,48) ^{0,249}	15 (15,47) ^{0,014}	49 (53,97) ^{0,458}	31 (29,25) ^{0,105}	26 (26,61) ^{0,014}	184 ^{2,619}
Σ	91	82	138	82	286	155	141	975 ^{6,763}

Tabulka 7 Výpočet testového kritéria pro H2

	Klid	Nervozita	Strach	Bezpečí	Neklid	Úctu	Rozzuření	Povzbuzení	Pocit sebejistoty	Frustraci Lhostejnost z uvedení z odpovědí	Σ
Nízké sebepojetí	14 (21,51) ^{2,622}	19 (14,90) ^{1,128}	8 (6,77) ^{0,223}	24 (32,68) ^{2,305}	12 (6,77) ^{4,04}	29 (29,64) ^{0,014}	13 (6,44) ^{6,682}	16 (17,61) ^{0,147}	9 (11,68) ^{0,615}	14 (9,99) ^{1,61}	158 ^{19,39}
Střední sebepojetí	84 (81,94) ^{0,052}	63 (56,78) ^{0,683}	31 (25,81) ^{1,044}	125 (124,53) ^{0,002}	26 (25,81) ^{0,001}	113 (112,92) ^{0,0001}	20 (24,52) ^{0,833}	66 (67,10) ^{0,018}	36 (44,52) ^{1,631}	38 (38,07) ^{0,0001}	602 ^{4,246}
Vysoké sebepojetí	29 (23,55) ^{1,261}	6 (16,32) ^{6,526}	1 (7,42) ^{5,555}	44 (35,79) ^{1,883}	2 (7,42) ^{3,959}	33 (32,45) ^{0,009}	5 (7,05) ^{0,596}	22 (19,28) ^{0,383}	24 (12,79) ^{9,825}	7 (10,94) ^{1,419}	173 ^{31,42}
Σ	127	88	40	193	40	175	38	104	69	59	933 ^{55,048}

Tabulka 8 Výpočet testového kritéria pro H3

	Klid	Nervozita	Strach	Bezpečí	Neklid	Úctu	Rozzuření	Povzbuzení	Pocit sebejistoty	Frustraci	Lhostejnost Žádné z uvedených odpovědí jiné	Σ
Nízké sebepojetí	4 (7,89) ^{1,918}	34 (32,43) ^{0,076}	10 (9,11) ^{0,087}	3 (5,26) ^{0,971}	16 (13,32) ^{0,529}	35 (35,23) ^{0,002}	10 (7,01) ^{1,275}	16 (18,23) ^{0,273}	6 (7,19) ^{0,197}	12 (10,87) ^{0,117}	10 (9,47) ^{0,03}	156 5,475
Střední sebepojetí	32 (28,62) ^{0,399}	123 (117,65) ^{0,243}	35 (33,07) ^{0,113}	23 (19,08) ^{0,805}	47 (48,33) ^{0,037}	122 (127,83) ^{0,266}	22 (25,44) ^{0,465}	64 (66,14) ^{0,069}	27 (26,07) ^{0,033}	37 (39,43) ^{0,15}	34 (34,34) ^{0,003}	566 2,583
Vysoké sebepojetí	9 (8,49) ^{0,031}	28 (34,92) ^{1,371}	7 (9,82) ^{0,81}	4 (5,66) ^{0,487}	13 (14,35) ^{0,127}	44 (37,91) ^{0,978}	8 (7,55) ^{0,027}	24 (19,62) ^{0,978}	8 (7,74) ^{0,009}	13 (11,7) ^{0,144}	10 (10,19) ^{0,004}	168 4,966
Σ	45	185	52	30	76	201	40	104	41	62	54	890 13,024

Tabulka 9 Výpočet testového kritéria pro H4

	Klid	Nervozita	Strach	Bezpečí	Neklid	Úctu	Rozzuření Frustraci	Povzbuzení	Pocit sebejistoty	Frustraci	Lhostejnost Žádne z uvedených odpovědí Jiné	Σ
Nízké sebepojetí	4 (9,71) ^{3,358}	38 (29,83) ^{2,238}	10 (9,02) ^{0,106}	1 (5,55) ^{3,73}	18 (12,93) ^{1,988}	24 (29,14) ^{0,907}	20 (11,1) ^{7,136}	12 (15,78) ^{0,905}	5 (8,85) ^{1,675}	14 (6,94) ^{7,182}	9 (9,19) ^{0,004}	141 29,229
Střední sebepojetí	37 (36,3) ^{0,013}	105 (111,49) ^{0,378}	36 (33,71) ^{0,156}	19 (20,74) ^{0,146}	45 (47,97) ^{0,184}	113 (108,9) ^{0,154}	35 (41,49) ^{1,015}	59 (58,99) ^{0,0000017}	41 (33,06) ^{1,907}	20 (25,93) ^{1,356}	37 (34,34) ^{0,206}	527 5,515
Vysoké sebepojetí	15 (9,99) ^{2,513}	29 (30,68) ^{0,092}	6 (9,27) ^{1,153}	12 (5,71) ^{6,929}	11 (13,2) ^{0,367}	31 (29,96) ^{0,036}	9 (11,41) ^{0,509}	20 (16,23) ^{0,876}	5 (9,1) ^{1,847}	6 (7,13) ^{0,179}	7 (9,45) ^{0,635}	145 15,136
Σ	56	172	52	32	74	168	64	91	51	40	53	813 49,88