

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií

Petr Veselka

Nespravedlnost v životě středoškoláků

Bakalářská práce

Praha 2010

Autor práce: **Petr Veselka**

Vedoucí práce: **Mgr. Martin Hájek, PhD.**

Oponent práce:

Datum obhajoby: **2010**

Hodnocení:

Bibliografický záznam

VESELKA, Petr. *Nespravedlnost v životě středoškoláků*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta sociálních věd, Institut sociologických studií, 2010. 46 s. Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Martin Hájek, PhD.

Anotace

Práce „Nespravedlnost v životě středoškoláků“ se zabývá tím, jakým způsobem středoškolští studenti vnímají nespravedlnost, jaké situace hodnotí jako nespravedlivé a jaké faktory mají na jejich hodnocení největší vliv. Data, ze kterých výzkum vychází, tvoří soubor psaných vyprávění, ve kterých respondenti (studenti středních škol) popisují jejich vlastní zkušenosti s nespravedlností. Ukazuje se, že vnímání nespravedlnosti je často spojeno s určitým místem, osobou a situací. Mladí lidé se v největší míře setkávají s nespravedlností ve škole a to zejména ve vztahu žák-učitel. Zjištění naznačují, že na to, jakým způsobem tyto lidé vnímají nespravedlnost, má vliv řada faktorů. Významnou roli zde hraje gender, povaha dospívajících nebo i to, zda má respondent nějakého sourozence či nikoli.

Annotation

„Injustice in lives of high school students“ is searching for a reason how students feels about injustice, what situation they feel are not fair and what factors are influencing those decisions. Data that are being analyzed form a collection of short stories in which respondents (students) describing their own experience with injustice. It is obvious that feeling of injustice is often linked with certain place, person or situation. Young people are confronting injustice at school most of all in student-teacher relationship. Findings are describing the fact how these young people are perception injustice. The important role here is Gender, character of adolescents or if the respondent has any cablings at all.

Klíčová slova

Nespravedlnost, středoškoláci, studenti, dospívající, „neférovost“, adolescence, škola.

Keywords

Injustice, high school, students, teenagers, unfairness, adolescence, school.

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu.
2. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna veřejnosti pro účely výzkumu a studia.

V Praze dne 19. 5. 2010

Petr Veselka

Obsah

ÚVOD	8
1. TEORETICKÁ ČÁST	10
1.1 NESPRAVEDLNOST VE VÝZKUMU (FINKEL, MIKULA)	10
1.2 CHARAKTERISTIKA SOUČASNÉ POPULACE STŘEDOŠKOLSKÝCH STUDENTŮ A TEORIE ADOLESCENCE.....	11
1.2.1 <i>Co je to adolescence?</i>	12
1.2.2 <i>Vztahy v období adolescence</i>	12
1.2.3 <i>Hodnotová orientace dospívajících</i>	13
1.2.4 <i>Životní problémy dospívajících</i>	16
1.3 PROSTŘEDÍ ŠKOLY A REALIZOVANÉ VÝZKUMY	19
1.3.1 <i>Škola očima středoškoláků</i>	19
2. EMPIRICKÁ ČÁST	23
2.1 POUŽITÁ METODOLOGIE	23
2.1.1 <i>Charakteristika zkoumaného souboru</i>	23
2.1.2 <i>Způsob sběru dat</i>	23
2.1.3 <i>Kvalita a charakter získaných dat</i>	25
2.1.4 <i>Metodologie analýzy dat</i>	26
2.2 OBSAHOVÁ ANALÝZA	27
2.2.1 <i>Pohlaví</i>	27
2.2.3 <i>Zkušenost</i>	29
2.2.4 <i>Aktér</i>	29
2.2.5 <i>Vztahy</i>	31
2.2.6 <i>Prostředí</i>	33
2.3 KÓDOVÁNÍ PRINCIPŮ NESPRAVEDLNOSTI	35
DISKUSE.....	42
ZÁVĚR	45
SUMMARY	46
POUŽITÁ LITERATURA	47

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Složení zkoumaného vzorku podle pohlaví

Tabulka č. 2: Průměrný počet napsaných situací na respondenta

Tabulka č. 3: Složení dat z hlediska zkušenosti (vlastní, cizí)

Tabulka č. 4: Přítomnost aktéra

Tabulka č. 5: Typ vztahu mezi aktérem a respondentem (formální, neformální)

Tabulka č. 6: Typ vztahu v závislosti na pohlaví

Tabulka č. 7: Četnosti pro jednotlivá prostředí, ve kterých se situace udála

Tabulka č. 8: Typ prostředí v závislosti na pohlaví

Tabulka č. 9: Výskyt Finkelových principů nespravedlnosti

Tabulka č. 10: Typ principu v závislosti na pohlaví

Tabulka č. 11: Typ principu v závislosti na prostředí

Úvod

V této práci bych se rád zabýval laickým pojetím definice nespravedlnosti a vnímáním nespravedlnosti v běžném životě. Nespravedlnost je termín, pod kterým si každý představí něco jiného. Jedná se o pojem, který lze jen těžko definovat a jen stěží budeme hledat nějaké univerzální kritérium, podle kterého bychom se v běžném životě mohli řídit při tom, když bychom chtěli určit, jaká situace by se dala považovat za nespravedlivou a jaká nikoli. Nezřídka se totiž stává, že to co je z pohledu jednoho považováno za nespravedlivé se může z pohledu jiné osoby jevit oprávněným a spravedlivým. Je tedy patrné, že zde významnou roli hraje subjektivní pohled. Při tom nespravedlnost je pojem, se kterým se setkáváme takřka denně a téměř ve všech sférách každodenního života. Ať už je tomu v práci nebo ve škole, během volnočasových aktivit (např. sportovní činnosti apod.), při sledování televizních zpráv či při čtení denního tisku. Dá se předpokládat, že určité skupiny lidí si budou ve svých představách o nespravedlnosti blíže, zatímco představy jiných se budou ubírat úplně opačným směrem.

Sociologických prací, které se zabývají spravedlností, je mnoho, ale těch, které se zabývají nespravedlností, je podstatně méně a pouze velmi malá část z nich se zabývá nespravedlností z hlediska každodenních praktik – nespravedlností každodenního života, jelikož většina se pohybuje spíše v rovině teoretických konstrukcí a jedná se spíše o koncepty zabývající se často distributivní ne/spravedlností tj. takovou, za jejíž zásady „*se označují pravidla nebo kritéria, určující způsob, jak mají být prostředky určité skupiny rozdělovány mezi její členy.*“ [Boudon, Besnard, Cherkaoui, Lécuyer 2004: str. 199] Přitom lze předpokládat, že principy distribuce a distribuce samotná, jsou jen jednou částí z celkového pohledu na tuto problematiku. I tento fakt přispěl k tomu, že jsem se rozhodl uskutečnit výzkum zabývající se fenoménem nespravedlnosti, který by měl přispět k utvoření částečné představy o tom, jakým způsobem lidé v naší společnosti přistupují k nespravedlnosti.

Hlavním impulsem k vytvoření tohoto výzkumu byla praktika z kvalitativního výzkumu uskutečněná v roce 2008, kde jsme se stejným problémem zabývali a s kolegou jsme podobný výzkum v menším rozsahu uskutečnili. Část dat, ze kterých vycházím, pocházejí právě z tohoto výzkumu.

Ve své práci se budu zabývat tím, jak vnímají nespravedlnost studenti středních škol. Cílem této práce je formulovat, jaké situace v běžném životě jsou z pohledu těchto

lidí nejčastěji považovány za nespravedlivé a následně se skrze tato zjištění pokusit najít jejich definici nespravedlnosti a faktory, které jejich pohled na tento jev nejvíce ovlivňují. Jedná se o specifickou skupinu populace, která je ve fázi utváření si vlastní identity a uvědomování si sebe sama, na druhou stranu jsou pod neustálým vlivem přirozených autorit, jako jsou rodiče nebo vyučující a musejí se s tímto rozporem nějakým způsobem vypořádat. Jde o skupinu lidí, „*kteřá má řadu společných znaků charakterizujících a především odlišujících ji od dětí a dospělých. Jedná se o chlapce a dívky rychle se vzdalující od dětství, kteří však současně ještě nevstoupili do světa dospělých.*“ [Kraus 2006: str. 7]

Vnímání nespravedlností je jedním z mnoha faktorů, které mají na utváření jejich identity vliv a v jistém směru může určovat jejich budoucí činy a způsob jejich uvažování. V neposlední řadě nám může pochopení tohoto jevu být jakýmsi klíčem do světa těchto lidí, který nám dovolí nahlédnout do způsobu jejich smýšlení o světě a společnosti, což může napomoci ke zlepšení komunikace a porozumění vůči této skupině lidí, která je z pohledu společnosti velice významná, jelikož „*patří k těm společenským kategoriím, které mají určující vliv na její další vývoj. Je to právě ona, která představuje vzdělanostní, kvalifikační a tím produktivní potenciál pro další období.*“ [Kraus 2006: str. 7] Někteří sociologové spatřují také nezastupitelnou úlohu mládeže v procesu probíhající evropské integrace. [Sak 2004: str. 8] Další přínos pro společnost může spočívat v možnosti inovace společenských poměrů a nejen jich. [Sak 2000: str. 14]

Základní kostru mé práce tvoří dvě části. První z nich je část teoretická a druhá část empirická. V první jmenované bych chtěl čtenáře seznámit s autory, kteří se praktikami nespravedlnosti zabývají a jejich přístupem k této problematice. Dále bych chtěl blíže představit populaci, se kterou jsem pracoval. Především se bude jednat o psychosociální charakteristiky těchto lidí. Vycházet při tom budu především z odborné literatury zabývající se adolescencí a dospíváním. Budu také čerpat z již uskutečněných výzkumů, které se nějakým způsobem této oblasti dotýkají a jejichž poznatky by mohly být přínosné i pro můj výzkum. V druhé - empirické části vás seznámím s použitou metodologií (charakteristikami mého vzorku, způsobem jakým jsem ho vybíral, způsobem sběru dat, atd.). Nakonec uvedu zjištění a souvislosti, které během mé analýzy vyvstaly a pokusím se o jejich interpretaci.

1. Teoretická část

1.1 Nespravedlnost ve výzkumu (Finkel, Mikula)

Můj výzkum čerpá inspiraci především od autorů, kteří se zabývají nespravedlností jako takovou. Je pravda, že literatura a výzkumy, které se věnují spravedlnosti, nám mohou dát určitý podklad pro toto téma, ale myslím, že by byla chyba považovat spravedlnost za opačnou stranu mince vůči nespravedlnosti.

Mezi nejvýznamnější osobnosti v oblasti výzkumu nespravedlnosti každodenního života nepochybně patří Norman J. Finkel se svou knihou *Not Fair!*, ve které popisuje řadu výzkumů provedených za účelem vytvoření ucelené kategorizace principů nespravedlnosti a objasnění toho, co se skrývá za pojmem nespravedlnost. Nepoužívá však pojem nespravedlnost, ale „neférovost“¹, který chápe jako širší a jenž je schopen pojmut i zmiňovaný pojem nespravedlnosti. Cílem jeho zkoumání bylo utvořit ucelenou kategorizaci nespravedlivých („neférových“) situací. Pro tyto účely zkoumal tři skupiny lidí různého věku (děti, dvacetileté studenty a dospělé jedince), kteří měli za úkol, podobně jako moji respondenti, popsat několik situací, které považovali z jejich pohledu za nespravedlivé („neférové“). Tyto situace se mohly týkat přímo respondentů, členů jejich rodiny, přátel anebo se také mohlo jednat o situace, o kterých jen slyšeli nebo si o nich někde přečetli. Následně měli napsat, proč danou situaci považují za „neférovou“ a co by se muselo stát proto, aby ji považovali za „férovou“. Výsledkem jeho práce je několik kategorizačních schémat principů nespravedlnosti. To, se kterým pracuji já, tvoří osm konkrétních principů-kategorií a jedna kategorie s označením „ostatní“, do které spadají ty případy, které nenesou znaky ani jednoho z osmi principů. [Finkel 2004: str. 120-124] Na rozdíl od Finkela mé zadání se týkalo pouze samotných respondentů nebo jejich blízkých. Navíc jsem tyto události od sebe odděloval a hodnotil zvlášť. Můj přístup se liší také v tom, že nepoužívám zmiňovaný pojem „neférovost“, ale pracuji s termínem nespravedlnost. Také se nesnažím oddělit nespravedlnost od událostí, které jsou výsledkem náhody nebo osudu. I když tyto události kóduji zvlášť, chápu je jako určitou definici nespravedlnosti z pohledu respondentů.

Dalším významným autorem na tomto poli je G. Mikula a jeho kolegové. Jeho výzkum se ubírá podobným směrem jako výzkumy Normana Finkela. Jde mu tedy o to

¹ V anglickém originále „unfairness“

zkoumat případy nespravedlnosti každodenního života a na jejich základě vytvořit určitou typologii. Na rozdíl od Finkela nehledá společné principy, ale společný obsah těchto případů. Jde mu tedy především o to, co konkrétně se musí stát, aby situace byla hodnocena jako nespravedlivá. [Mikula 1990] I když jsem jeho typologii ve svém výzkumu nevyužil, byl mi jeho výzkum dobrou inspirací.

1.2 Charakteristika současné populace středoškolských studentů a teorie adolescence

V této části textu bych Vás rád seznámil s charakteristikami současných středoškolských studentů. Současná populace studentů středních škol a gymnázií vykazuje v dnešní společnosti podobné charakteristiky, co se věku a fyzického vývojového stupně týče. Ale jejich postoje, názory a hodnoty se budou regionálně měnit, jelikož jsou formovány společností, ve které vyrůstají, ve které strávili většinu svého života a ve které se socializovali. Svou roli v tomto ohledu může hrát historická tradice, kultura či náboženské vyznání dané země. Je pravda, že v dnešní globalizující (či chcete-li globalizované společnosti) se mohou tyto jejich vlastnosti podobat a postupně se sbližovat navzdory geografické vzdálenosti především v rámci západního světa. Giddens například poukazuje na jev, který je společný pro všechny dospívající v moderní společnosti. Jde o to, že přechod z dětství do dospělosti je oproti dospívajícím v tradičních společenských strukturách doprovázen mnohem větším zmatkem a nejistotou. Tento charakteristický rys adolescentů v západním světě je podle něj *„způsoben jak všeobecným rozšířením práv dítěte, tak procesem formálního vzdělávání. Jedinec se v tomto věku snaží jednat jako dospělý, ale v očích zákona zůstává mladistvým. Někdy by rád pracoval, ale musí chodit do školy. Ocítá se „na půli cesty“ mezi dětstvím a dospělostí, neboť vyrůstá ve společnosti, jež podléhá trvalým změnám.“* [Giddens 1999: str. 55] Z těchto důvodů jsem níže uvedené poznatky čerpal z výzkumů především českých sociologů a psychologů zabývajících se středoškolskou mládeží v naší zemi. Vycházím především z autorů: Petra Macka, který se dlouhodobě zabývá tímto tématem, Blahoslava Krause a Vladimíra Smékala.

1.2.1 Co je to adolescence?

Adolescence je v dnešní době vnímána jako specifické vývojové období v procesu utváření osobnosti. [P. Macek 2002: str. 113] Nejčastěji se období adolescence dělí do tří etap: časná adolescence, střední adolescence a pozdní adolescence. [Macek 2003, str. 45-46] Poslední jmenovaná nás zajímá nejvíce, jelikož je datována od sedmnáctého do dvacátého roku života. Jedná se tedy o období, kterým procházejí respondenti mého výzkumu. V tomto období „*se posiluje sociální aspekt identity, tj. potřeba někam patřit, podílet se na něčem a něco s druhými sdílet. V daleko větší míře než v dřívějších fázích vývoje se adolescent zamýšlí nad svou osobní perspektivou, uvažuje o budoucích cílech a plánech, a to jak ve vztahu k profesi, tak i v oblasti partnerských vztahů.*“ [Macek 2003: str. 46]

Celkově je pro období dospívání (adolescence) charakteristických několik rysů. Mezi ty nejvíce patrné patří zvýšená míra kritičnosti, touha po samostatnosti, svobodě myšlení a jednání, nevyrovnané sebevědomí a často rozporuplné sebehodnocení. Tito lidé jen zřídka uznávají kompromisy a mají často tendence negovat jednání ostatních. Neradi přijímají kritiku a mají sklon k radikálním řešením. „*Je to období krystalizování vlastních životních názorů, tříbení hodnotového žebříčku, hledání smyslu a perspektiv života.*“ [Kraus 2006: str. 11]

1.2.2 Vztahy v období adolescence

Interpersonální vztahy nabývají v období dospívání nových kvalit a hodnot oproti dřívějšímu. Zvláště patrná je tato změna v oblasti vztahů vůči svým vrstevníkům a vůči rodičům (popřípadě jiným autoritám). „*V případě rodiny dominuje často snaha o „zrovnoprávnění“ vlastní pozice, ve vztahu k vrstevníkům jde často především o vlastní „zhodnocení“.*“ [Macek 2003: str. 66] To se v každodenním životě projevuje tím, že zvýšená konformita s vrstevníky posiluje autonomii jedince, zatímco zvýšená konformita vůči rodičům tento pocit oslabuje. Tím lze vysvětlit to, proč se někteří dospívající snaží ostře vymezit (názorově, hodnotově atd.) oproti rodičům a naopak se snaží sdílet postoje svých vrstevníků. Vztah dospívající-rodič, ale nemusí být nutně tak černobílý, jak si řada lidí myslí, nebo jak by se mnohým mohlo zdát. Velký vliv na to, jaké vztahy v rodině panují, mají samotní rodiče a především to, jak velký prostor ke komunikaci a vyjádření názoru dají svým dětem. Rodiče také ne vždy reagují na změny v chování svých potomků

adekvátním způsobem. Například tím, že na zvýšenou egocentričnost svých dětí reagují zvýšením jejich kontroly, čímž přispívají k častějším konfliktům a většímu napětí uvnitř vztahu. [Macek 2003: str. 69] V období adolescence se také zřetelně posiluje vztah mezi sourozenci. To proto, že jsou příslušníky stejné generace a tím reprezentují podobné zájmy a postoje. Větší blízkost ve vztahu k sourozencům přiznávají dívky. Sourozenci jsou také často důležitým prvkem socializace v rodině. Jedná se především o ty starší, kteří svým mladším sourozencům zprostředkovávají svět dospělých a dospívajících a v mnoha směrech jim „otevírají dveře“. [Macek 2003: str. 70-71] Vztahy, které se v období adolescence nejvíce posilují a nabývají důležité role, jsou vztahy mezi vrstevníky. Vrstevnický vztah je svébytným typem vztahu. „*Umožňuje vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování, „zkoušení“ bez větších závazků. Vrstevníci plní funkce komunikační a interakční platformy, kde může dospívající testovat sám sebe.*“ [Macek 2003: str. 71] Jejich nezastupitelná role spočívá především v tom, že dávají jedinci možnost utřídit si vlastní postoje a názory a ujasnit si vztah k sobě samému.

1.2.3 Hodnotová orientace dospívajících

Jelikož je často něco, co je považováno za nespravedlivé v rozporu s hodnotami jedince, je dobré podívat se na to, jaké hodnoty jsou mezi dospívajícími uznávané a kterými se řídí.

V odborné literatuře můžeme narazit na nespočet různých definic pojmu hodnota. Nicméně podíváme-li se na tyto definice blíže, je zřejmé, že se jedná o něco, co člověk přejímá a také sám vytváří a co vyjadřuje jeho vztah k okolnímu světu. „*Hodnoty jsou výrazem obecných principů, základních orientací a především preferencí a kolektivní víry.*“ [Boudon, Besnard, Cherkaoui, Lécuyer 2004: str. 62] „*Hodnota je výsledkem aktu hodnocení, které je bytostnou součástí lidského myšlení a prožívání, jeho prostřednictvím vyjadřuje člověk svůj vztah ke světu.*“ [Rosenzweig 1991: str. 15] Osvojování si hodnot je často považováno za klíčový proces socializace jedince. [Macek 2003: str. 82] Soubor hodnot, který člověk uznává a kterému věří, nazýváme hodnotový systém jedince. Hodnotový systém jedince je něco, co z části přijímá od společnosti, z části je to však něco, co vzniká v důsledku reakcí člověka na měnící se společenské podmínky. Jedinec je tedy zároveň inovátorem převzatého hodnotového systému. [Sak 2000: str. 65] Právě mladá generace je po právu často považována za hlavní subjekt změny v hodnotovém

systému společnosti. [Sak 2004; str. 9] Hodnotový systém jedince vypovídá o jeho hodnotové orientaci. P. Sak ve své práci Proměny české mládeže rozlišuje následujících sedm hodnotových orientací: globální (vyjadřuje zájmy celého lidstva- zdraví, mír,...), reprodukční (orientace na rodinu), hédonistická (orientace na zájmy a záliby), profesně-rozvojová, liberální (vzdvihuje svobodu a demokracii), materiálně-egoistická, sociálně-hodnotová (být prospěšný druhým). [Sak 2000: str. 78-80]

A jaké jsou tedy hodnoty, které dnešní středoškolská mládež respektuje a kterých si nejvíce cení? Odpověď na tuto otázku jsem hledal ve výzkumech P. Saka [Sak 2004] a B. Krause [Kraus 2006], které proběhly v rozmezí let 2001-2003. Výsledky obou autorů se shodují v tom, že drtivá většina středoškolských studentů si nejvíce cení hodnoty *zdraví*. Této hodnotě byla připisována nejvyšší hodnota ve všech věkových kategoriích, tudíž celá česká společnost má zdraví na prvním místě. Patrně je tomu tak proto, že zdraví je předpokladem k dosažení řady životních cílů (spokojený rodinný život, dobré zaměstnání,...) a naplnění ostatních hodnot (láska). Ve výzkumu P. Saka se mezi respondenty ve věku 15-18 let na prvních místech umístily následující hodnoty: zdraví, láska, svoboda, mír a život bez válek, přátelství, demokracie, zdravé životní prostředí a rodina s dětmi. [Sak 2004: str. 11]²

Z výsledků P. Saka dále vyplývá, že muži kladou mnohem větší důraz na hodnoty, jako jsou: majetek, plat, soukromé podnikání, úspěšnost v zaměstnání, společenská prestiž a hobby. Je tedy patrné, že větší váhu přikládají materiálním hodnotám. Oproti tomu dívky preferují reprodukční hodnoty: láska, životní partner, rodina, děti a sociálně altruistické hodnoty (být užitečný druhým lidem). [Sak 2004: str. 14]

Ve výzkumech B. Krause byly respondenty výhradně studenti středních škol. Použitá škála hodnot byla podstatně užší oproti výzkumům P. Saka, nicméně si myslím, že

² 1.zdraví 2.láska 3.svoboda 4-5.mír a život bez válek; přátelství 6.demokracie 7.životní partner 8.zdravé životní prostředí 9.rodina a děti 10.zajímavá práce 11.rozvoj vlastní osobnosti 12.-13.pravda, poznání; vzdělání 14.plat, další příjmy 15.úspěšnost v zaměstnání 16.uspokojování svých zájmů, koníčků 17.majetek 18.být užitečný druhým lidem 19.soukromé podnikání 20.společenská prestiž 21.veřejně prospěšná činnost 22.bůh 23.politická angažovanost Další výzkumy téhož autora, které prováděl v několikaletých intervalech, naznačují, že v posledních letech roste význam vzdělání, majetku, úspěšnosti v zaměstnání, platu, uspokojování svých zájmů, svobody, demokracie a Boha, zdraví a lásky.

je i tak dobře reprezentativní, jelikož pod každou vybranou hodnotu bychom mohli zahrnout řadu dalších s ní úzce souvisejících. Tak například pod hodnotu „vysoká materiální úroveň“, se kterou tento autor pracuje, bychom ze škály, kterou používal pro účely výzkumu hodnot P. Sak, mohli zařadit hodnoty, jakými jsou: „plat“, „další příjmy“, „majetek“ a jiné hodnoty vztahující se k materiálnímu uspokojení jedince. Na prvních místech se v jeho výzkumu umístili následující hodnoty: zdraví, spokojený rodinný život, dobrá zajímavá práce a vysoká materiální úroveň. [Kraus 2006: str. 64]³

Je zajímavé, že zdravé životní prostředí se ve výzkumu P. Saka umístilo na osmém místě z celkového počtu dvaceti tří životních hodnot, zatímco ve výzkumu B. Krause se tato hodnota objevila až na posledním místě a přitom oba výzkumy pocházejí ze stejného období. Stejně jako P. Sak i Kraus uvádí výsledky rozříděné podle pohlaví. Zatímco u chlapců je pořadí nejpreferovanějších hodnot následující: 1. zdraví 2. dobrá, zajímavá práce 3. spokojený rodinný život, u dívek je pořadí prvních tří následovné: 1. zdraví 2. spokojený rodinný život 3. dobrá zajímavá práce, přičemž rozdíl v hodnocení posledních dvou je markantní. Další rozdíly jsou zřetelné u hodnoty „volný čas“ a „pomoc druhým lidem, práce pro jiné“, kde dívky preferují hodnotu pomoc druhým lidem, zatímco chlapci dávají přednost hodnotě „volný čas“. Další zřetelný rozdíl je patrný u hodnoty „vysoká materiální úroveň“. V tomto případě chlapci této hodnotě přikládali mnohem větší váhu než dívky. [Kraus 2006: str. 66] Tyto výsledky nasvědčují tomu, že zástupci mužského pohlaví jsou zaměřeni více na sebe a jsou většími materialisty. Dívky se oproti tomu orientují více na rodinu a druhé lidi. Upřednostňují pomoc druhým na úkor svého volného času a spokojený rodinný život před vysokou materiální úrovní nebo dobrým zaměstnáním. Dalo by se říci, že dívky mají oproti chlapcům altruistické sklony a více se ztotožňují s hodnotami nemateriální povahy (zdraví, rodinný život,...). Chlapci oproti tomu myslí víc na sebe a upřednostňují hodnoty materiální (dobrá práce, materiální úroveň, ...).

Z hlediska hodnotových orientací, tak jak je uvádí P. Sak (viz výše) má mezi mladou generací nejsilnější pozici globální orientace. Na druhém místě je reprodukční orientace a na místě třetím hédonistická orientace. Následují profesně-rozvojová orientace, liberální orientace, materiálně-egoistická orientace a na posledním místě je s velkým odstupem sociální orientace. Na posledních dvou místech se tedy nacházejí orientace na

³ 1.zdraví 2.spokojený rodinný život 3.Dobrá zajímavá práce 4.vysoká materiální úroveň 5.osobní charakter, morální vlastnosti 6.volný čas 7.pomoc druhým lidem, práce pro jiné 8.zdravé, nezávadné životní prostředí.

krajních bodech škály. Individualita na straně jedné a společnost na straně druhé. [Sak 2000: str. 81]

Pro celkové dokreslení hodnotové orientace středoškoláků je zajímavé se podívat na to, jak tito lidé hodnotí sociální prestiž jednotlivých profesí. Na prvním místě se s velkým přehledem umístila profese lékaře, následoval umělec a trojici prvních tří uzavíralo povolání sportovce. Je zajímavé, že studenti profesím sportovce a umělce přikládají takovou prestiž, jelikož se nejedná o profese, které by byly pro společnost tak přínosné, jako některé jiné, které se umístily na nižších příčkách. V kontextu hodnotového žebříčku dospívajících tomu tak zřejmě bude proto, že se jedná o dobrá a zajímavá povolání, která člověku mohou přinést slušný výdělek a jsou projevem určité svobody jedince. Na čtvrtém místě se pro mě překvapivě umístila profese učitele. Překvapivě proto, že se učitelé často stávají obětí kritiky svých žáků a také proto, že o toto zaměstnání není v naší zemi příliš velký zájem. [Kraus 2006: str. 68]

To, jakým směrem se ubírá vývoj hodnotové orientace dospívajících, vystihuje následující citace z práce P. Saka: „*Obecně lze říci, že pokračuje vyhraňování mládeže ve směru liberalizmu, hédonizmu, individualizmu, egoizmu a materiálních hodnot.*“ [Sak 2004: str. 17]

1.2.4 Životní problémy dospívajících

Na žádný výzkum, který by se zabýval praktikami nespravedlnosti u dospívající mládeže na území České republiky, jsem nenarazil, ale jelikož zvládání každodenních problémů a obtíží je spojeno mimo jiné s pocity křivdy a nespravedlnosti není od věci podívat se blíže na to, jaké problémy doprovázejí středoškolské studenty v rámci běžného dne. Jedním z velkých výzkumů, který se kromě jiného týkal i této oblasti života dospívajících, a který proběhl v roce 1998 je výzkum v rámci Euronet pilot study (studie zabývající se vzájemnými vztahy mezi psychosociálními charakteristikami adolescentů) vedený P. Mackem. Část výzkumu zabývající se každodenními problémy mládeže se zabývala tím, jaké oblasti života tito lidé vnímali v poslední době (v posledních 6 měsících) jako problematické a obtížné. Výsledky ukazují, že mladší respondenti uváděli méně problémů než starší a chlapci celkově více než dívky. Asi není překvapením, že jako nejproblémovější oblast života respondenti hodnotili dění související se školou. Jako

problémovou oblast života ji označilo více než polovina dotázaných. Zajímavým zjištěním je, že výsledky neodpovídají obecné představě o tom, že celkově mají více problémů se školou chlapci než dívky. Ukázalo se tedy, že je potřeba oddělit subjektivní hodnocení samotných studentů a hodnocení rodičů s učiteli, jelikož jsou to právě dospělí, kteří často podléhají této představě a vynášejí v tomto smyslu různá tvrzení. Druhou nejfrekventovanější oblastí byly problémy s penězi. Jako problémovou oblast ji označilo čtyřicet procent dotázaných. Více problémů s penězi mají starší respondenti, což není z hlediska způsobu trávení volného času nijak překvapivé. Zajímavějším zjištěním je to, že více problémů v této oblasti mají chlapci než dívky. Zřejmě je to způsobeno tím, že pro chlapce jsou peníze celkově důležitější než pro dívky, jak nám ukazuje jejich hodnotový žebříček. Jako další problémové oblasti se ukázaly být vztahy s partnerem/partnerkou a problémy v rodině. Oba případy se týkaly přibližně třetiny respondentů. Následovaly problémy s nedostatkem vlastního soukromí, problémy při trávení volného času a zdravotní problémy. Jako nejméně problémové oblasti se ukázaly „kamarádi“ a „bydliště/sousedé“. [Macek 2003: str. 145-148]

Další, kdo se u nás výzkumy zkoumající podobné téma zabývá je Bl. Kraus, který v průběhu posledních desetiletí realizoval na několik takových šetření. Při typologizaci problémů vycházel z taxonomie oblastí každodenního života, které se ukázaly jako nejfrekventovanější zdroj potíží adolescentů v jejich předchozích výzkumech. Jedná se o těchto deset kategorií: škola a učení, volný čas, vztahy k vrstevníkům, vztah k opačnému pohlaví, rodina, zdraví, psychické problémy, nedostatek peněz, situace ve společnosti a strach z budoucnosti.

Výsledky z let 1996 a 2001 ukazují, že nejfrekventovanější oblastí problémů je úspěšnost ve škole. Škola zaujímá vedoucí postavení ve všech podobných výzkumech. Asi se není čemu divit, jelikož je to instituce, ve které dospívající tráví drtivou většinu svého času a úspěšnost ve škole patří k jednomu z nevyžadovanějších nároků ze strany rodičů. Navíc i sami studenti si uvědomují důležitost svého vzdělání pro budoucí život a profesní kariéru. Na druhém místě se umístila rodina a s ní spojené problémy. Jak jsem již napsal, v období adolescence dochází ve vztazích zejména v rodině ke značným proměnám. Mezi rodiči a dospívajícími dochází k častějším neshodám a konfliktům, které vyplývají především z povahy a charakteristik adolescence jako je: osamotňování se dospívajících a jejich snaha minimalizovat míru rodičovské kontroly, zvýšená kritičnost ze strany

adolescentů a rozšiřování kontaktů a společenského styku mimo rámec rodiny. Nemalou měrou, ale mohou ke zhoršení vztahu mezi dospívajícím a rodičem přispět sami rodiče tím, že nezvládají novou situaci a neumějí se svými potomky komunikovat. Je obecně známo, že v období adolescence dochází ke zvýšenému počtu neshod mezi rodiči a jejich potomky, ale ne vždy musí mít tyto rozpory negativní dopad. Jedná se o jakýsi mechanismus, prostřednictvím něhož mohou mladí lidé svým rodičům sdělit svá nová očekávání a postoje. Na třetím místě se podobně jako ve výzkumu Euronet umístily problémy týkající se partnerských vztahů. Oblast partnerských vztahů je oblastí života, která je pro mladé lidi něčím novým a často do ní vkládají očekávání, která nekorespondují s realitou. Tato nesplněná očekávání se pak mohou stát předmětem zklamáním. Stejným zklamáním může být neschopnost navázat takový vztah, což také může být zdrojem nejistoty a méněcennosti. Čtvrté místo v těsném závěsu za partnerskými vztahy zaujaly problémy spojené s penězi (jejich nedostatkem). Většina dospívajících je odkázána na kapesné od rodičů a to ne vždy splňuje jejich představy o jeho výši. Navíc v dnešní komercializované době jsou peníze těsně spjaty ze způsobem trávení volného času, módou a koníčky. Na dalších příčkách, i když už ne s tak velkou frekvencí výskytu, se umístili problémy spojené s nedostatkem volného času, vztahy s vrstevníky a problémy týkající se zdraví a to jak fyzického tak psychického (deprese, strach ze šikany, sexuální nespokojení apod.). Poměrně velké zastoupení měly ještě problémy týkající se volby vysoké školy (rozhodování o VŠ). To je zřejmě způsobeno tím, že o vysokoškolské studium má zájem stále více mladých lidí. Navíc nabídka vysokých škol se neustále zvětšuje, tudíž může často nastat problém vybrat tu pravou. V neposlední řadě hodně absolventů středních škol a gymnázií stále nemá představu o své budoucnosti a o tom, jaké povolání by chtěli jednou vykonávat. [Kraus 2006: str. 93-101]

Posledním výzkumem na toto téma, který bych rád zmínil, je výzkum P. Saka. Jeho výzkum měl být zaměřen na hlavní životní problémy mládeže. Respondenti v něm odpovídali na otázku: „Jaký je v současnosti váš hlavní životní problém?“. Odpovědi byly tříděny do kategorií (oblastí), které zhruba odpovídali těm, se kterými jsme se setkali v předchozích zmiňovaných výzkumech (finanční problémy, studijní problémy, zdravotní problémy atd.). Stejně jako ve výzkumech Bl. Krause a P. Macka tak i v tomto první příčku obsadili problémy spojené se studiem. Na druhé příčce skončili problémy finanční. Následovaly problémy se vztahy v rodině, fyzické a psychické problémy a problémy pracovní. [Sak 2004: str. 156-158]

1.3 Prostředí školy a realizované výzkumy

Škola je po rodině považována za druhý nejvýznamnější činitel socializace a je to instituce, která do značné míry ovlivňuje osobnost a každodenní zkušenost dospívajících. Je zřejmé, že právě ve škole tráví dospívající velkou část dne, a proto je dobré podívat se na to, jak prostředí školy vnímají a jak vnímají své učitele. Také není od věci podívat se na některé základní charakteristiky školního klimatu. „*Klimatem školy rozumíme sociálně psychologickou proměnnou, která postihuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v konkrétní škole tak, jak je percipují žáci, učitelé a zaměstnanci školy.*“ [Mareš, Ježek 2002: str. 173] Pro lepší představu a také pro lepší pochopení problému je příhodné podívat se na základní charakteristiky sociálně psychologického klimatu školní třídy. Těmi jsou [Doyle 1986: str. 394 – 395]:

- **Multidimensionalita.** Třída je místo, kde velké množství aktérů s rozdílnými cíly a schopnostmi musí organizovaně pracovat s předloženým výtahem z objevů různých vědních disciplín tak, aby zvládli široké spektrum vyučovaných předmětů.
- **Simultánnost.** Ve třídě se děje vždy více věcí současně. Učitel musí monitorovat chování konkrétních žáků i celého kolektivu, reagovat na ně a připravovat další postup. Stejně tak studenti musí reagovat na jednání učitele, svých spolužáků, atd.
- **Neodkladnost.** Tou se míní nutnost okamžité reakce aktérů, jako je reagování učitele na momentální chování jednotlivců i celé třídy.
- **Nepředvídatelnost.** Dění ve třídě je nepředvídatelné. Je těžké odhadnout, jak se bude chovat konkrétní jedinec nebo skupina žáků.
- **Veřejnost.** Učitel je na očích všem žákům, kteří na jeho aktivitu nějak reagují. Stejně tak například vyvolaný student je pod dohledem učitele a ostatních studentů. Vyučování také mohou navštívit různé inspekce, rodiče apod.
- **Historičnost.** Kolektiv, který se setkává několik let pět dní v týdnu, si vytváří soubor společných zkušeností, postupů a norem chování. Z tohoto důvodu nemůže prostý pozorovatel pochopit souvislosti, které jsou aktérům známy a je tak schopen zachytit pouze jejich výsledek.

1.3.1 Škola očima středoškoláků

Jedním z výzkumů v naší zemi zaměřených na to, jakým způsobem studenti vnímají školní prostředí, je výzkum Stanislava Ježka a Jana Mareše. [Mareš, Ježek 2002:

str. 175-188] Jejich zjištění se opírají o data sebraná v roce 1998, která dávají do vztahu s daty z roku 1996 získanými v rámci mezinárodní studie „Adolescent's interpretation of the social contract“, který v České republice organizoval P. Macek. Oba soubory dat byly získány pomocí psychosociálního dotazníku, jenž byl zaměřen na vnímání školního prostředí. Dotazník sledoval míru souhlasu se čtrnácti výroky, které tvořili tři vnitřně konzistentní subškály, z nichž každá sledovala určitou dimenzi psychosociálního prostředí školy. Tyto subškály pokrývaly následující tři oblasti: demokratičnost školního prostředí, podpora ze strany učitelů a vztahy mezi žáky.

Respondenty vnímaná demokratičnost školního prostředí úměrně klesala se stoupajícím věkem. To znamená, že pro nás nejvýznamnější skupina studentů, kterou zde reprezentovali studenti ve věku 16-20 let, vnímala školní prostředí jako málo demokratické, zatímco skupina nejmladších studentů (10-12 let) považovala školní prostředí, oproti jiným, za nejvíce demokratické. Podobně dopadlo hodnocení vnímané podpory ze strany učitelů, i když zde rozdíl v hodnocení, co se týče jednotlivých věkových skupin, nebyly tak markantní. Stejně, jako v případě hodnocení demokratičnosti školního prostředí, i zde byli nejskeptičtější studenti z nejstarší věkové kategorie a s klesajícím věkem se hodnocení vnímané podpory ze strany učitelů zvyšovalo. Dá se tedy tvrdit, že čím starší žáci, tím negativnější hodnocení školního prostředí. Naopak tomu bylo v případě hodnocení vzájemných vztahů mezi spolužáky, které nejstarší respondenti hodnotili nejlépe, zatímco mladší respondenti tyto vztahy vnímali o něco negativněji. Nicméně se ukázalo, že tento trend není v tomto případě statisticky významný.

Proměnná „demokratičnost školního prostředí“ byla měřena prostřednictvím hodnocení výroků, které zjišťovali především to, jak velký prostor žáci mají k tomu, aby mohli volně vyjádřit svůj názor a to i v případě, kdy nesouhlasí s učitelem a také to, zda učitelé jejich názorům naslouchají a berou je na vědomí. V neposlední řadě zmiňované výroky zjišťovaly také to, zda je studentům umožněno podílet se na řízení školy a na také na tom, jak vyučování vypadá. Proměnná „podpora ze strany učitelů“ zjišťovala především víru učitelů ve schopnosti studentů a také zda věří, že každý student se může něco naučit, když se snaží. Zjišťovalo se také, zda jsou studenti na svou školu hrdí. Poslední proměnná „vztahy mezi žáky“ byla zaměřena především na to, co si studenti myslí sami o sobě a svých spolužácích. Hlavní pozornost směřovala k tomu, zda si myslí, že studenti se starají především o sebe nebo zda dbají o druhé a snaží se jim pomáhat.

Důvodů, proč starší studenti hodnotili první dvě proměnné oproti mladším negativně, může být více. Jedním z nich je bezpochyby věk a sním související vyzrálost respondentů. Zatímco mladší žáci jsou stále ve velké míře vázáni na autority v tom smyslu, že je opatrují a řídí, starší studenti jsou si vědomi své narůstající samostatnosti a panuje u nich snaha o zrovnoprávnění svojí pozice. V podstatě by chtěli být učiteli rovnocenným partnerem a ne jeho podřízeným. Dalším důvodem, který přispívá k negativnímu hodnocení, může být charakter českého školního systému, který se transformuje od počátku 90. let, nicméně stále v něm přežívají určité rysy a stereotypy, které byly charakteristické pro období socialismu, ale v moderním demokratickém školství by neměly nalézt uplatnění. Tento jev může být způsoben pomalou a nevýraznou generační obměnou. Učitelské sbory často tvoří staří učitelé a mladí lidé nemají o tuto profesi zájem. Povolání učitele nemá potřebnou prestiž a je finančně podhodnocováno. Změna vztahů mezi žákem a učitelem také není jednoduchá, jelikož se právě zde uplatňuje posttotalitní syndrom – učitelé starší generace jen stěží mění své stereotypy a návyky. Na straně druhé, studenti se učí otevřenějšímu vztahu k pedagogům. I některé mezikulturální studie ukazují, že čeští adolescenti nevnímají své učitele jako partnery, kteří by jim naslouchali. [Macek 2003: str. 128-130] Naopak pozitivnější hodnocení vztahu mezi spolužáky staršími respondenty může být odrazem obecného vývojového trendu adolescence, kterým je již zmiňovaný nárůst významu vrstevníků pro sociální život v tomto vývojovém období. [Mareš, Ježek 2002: str. 187] Výsledky dalších výzkumů na toto téma jsou podobné. Ukazují to, „že žáci ani studenti nejsou zřejmě příliš zvyklí přemýšlet a diskutovat o prostředí své školy.“ [Mareš, Ježek 2002: str. 188] Je tak patrné, že mnozí studenti berou školní prostředí jako něco daného a neměnného. Je to prostředí, ve kterém je zkrátka třeba nějakou dobu vydržet.

Velice zajímavé výzkumy zaměřené na míru subjektivní zátěže ve školním prostředí provádí Eva Urbanovská s Irenou Plevovou. Jejich výzkumy spočívají v hodnocení modelových situací žáky základních a středních škol z hlediska toho, jak moc je považují za stresové a nepříjemné. Tyto modelové příklady pokrývají několik oblastí vztahů a činností v rámci školy. Jsou to například: vztah učitel žák, školní klasifikace, interpersonální vztahy žáků apod. Výsledky výzkumu uskutečněného v roce 2006 ukazují, že z hlediska pohlaví dívky celkově vnímají školní stresové situace oproti chlapcům jako více zatěžující. Zvláště patrný rozdíl byl u kategorie „interpersonální vztahy žáků“. Podíváme-li se na výsledky pro nás nejzajímavější skupiny respondentů, tedy studenty

gymnázií, zjistíme, že jako nejstresovější a nejnepříjemnější situace hodnotí ty, které spadají do oblasti vztahu učitel-žák. Na druhém místě se umístily situace nějakým způsobem se vážící na podmínky učebního procesu (např.: domácí úkoly a jiné povinnosti). Zbylé kategorie (interpersonální vztahy žáků, klasifikace, ostatní) měly téměř shodné výsledky a obsadily tak třetí až pátou příčku. Je zajímavé, že situace spojené s klasifikací hodnotili studenti gymnázií a středních škol oproti respondentům ze základních škol a víceletých gymnázií méně negativně, ale tento rozdíl nebyl nějak markantní. [Plevová, Urbanovská 2007]

2. Empirická část

2.1 použitá metodologie

2.1.1 Charakteristika zkoumaného souboru

Respondenti, které jsem pro své šetření vybral, pocházejí z pěti tříd třetích ročníků všeobecných pražských gymnázií. Jedná se tedy o studenty ve věku 17-18 let, kteří na dané škole strávili dostatečný čas k tomu, aby poznali klima, které v této instituci panuje a stejně tak, aby poznali své učitele a spolužáky. Na druhou stranu jim v době sběru dat zbývalo pořád dost času do maturity, tudíž se ještě příliš nezabývali tím, kam se budou jejich životy ubírat potom, co školu dokončí. Proto by jejich postoj neměl být tak vyhraněný a měli by tak tvořit stabilní skupinu, která dobře reprezentuje studenty středních škol (gymnázií) obecně. Všeobecná gymnázia jsem zvolil především proto, že jsou v nich rovnoměrně zastoupeny dívky i chlapci a lidé různých zájmů a různých zaměření (např. na rozdíl od středních průmyslových škol). Také jsem tak učinil proto, aby byl můj vzorek pokud možno co nejvíce reprezentativní a kdybych například zvolil jednu třídu z obchodní akademie, jednu ze střední průmyslové školy, jednu z gymnázia a jednu z odborného učiliště, tak bych sice mohl udělat jejich srovnání, ale těžko říci nakolik by takové srovnání odpovídalo skutečnosti. Ze stejného důvodu jsem se nechtěl pouštět do výzkumu různě starých ročníků. Navíc, jak jsem již uvedl, si myslím, že takto staří studenti dobře reprezentují celou cílovou skupinu.

Gymnázia jsem pro svůj výzkum vybíral z internetového rejstříku škol ministerstva školství. Snažil jsem se je vybírat tak, aby se každé nacházelo v jiné městské části. To se mi nepodařilo úplně, jelikož dvě školy se nacházejí v Praze 1. Můj výběr byl omezen především vstřícností vedení jednotlivých škol, protože ne v každé mi byli ochotni poskytnout jednu vyučovací hodinu k uskutečnění výzkumu.

Můj vzorek čítá 120 respondentů z gymnázií Botičská, Arabská, Truhlářská, Štěpánská a gymnázia Jana Sladkovského.

2.1.2 Způsob sběru dat

Sběr dat jsem prováděl tak, že jsem si u vedení dané školy vyžádal jednu vyučovací hodinu s jednou třídou třetího ročníku. Nejčastěji se jednalo o suplovanou hodinu nebo

hodinu ZSV (Základy společenských věd). Po příchodu do třídy jsem se představil, každému rozdávám prázdný list papíru a vyslovil následující zadání: „Prosím napište krátké povídání (nejlépe dvě nebo tři), ve kterém\ve kterých popíšete nějakou situaci z poslední doby, kdy jste vy osobně pocítili nespravedlnost. Pokud se vám žádná taková situace nevybaví, pokuste se napsat o situaci někoho z vašich blízkých (kamarádi, rodiče...), kterou považujete nebo jste považovali za nespravedlivou.“ Studenti měli na zadání celou vyučovací hodinu, což jak se ukázalo, byla dostatečně dlouhá doba na zpracování zadaného úkolu. Povětšinou jsem byl ve třídě sám (bez učitele). To se v některých případech projevilo sníženou morálkou několika studentů, ale na druhou stranu tak mohl výzkum působit důvěryhodněji a studenti se nemuseli bát toho, že si jejich odpovědi bude číst učitel apod. V jednom případě se dokonce přítomnost učitelky ukázala být na škodu, jelikož žákům oznámila, že pokud nic nenapiší, nepustí je domů. Tím z dobrovolné participace na výzkumu učinila povinnost, což se mohlo negativně projevit na výpovědích respondentů. Vyzoroval jsem, že někteří studenti ve svých výpovědích stavěli zmiňovanou učitelku do role tvůrce nespravedlivých situací a několik se jich dokonce věnovalo přímo konkrétní situaci, která nastala. To znamená, že výhrůzku dané kantorky považovali za nespravedlivou. Některým takové jednání mohlo sebrat chuť podílet se na mém výzkumu a tak jejich výpovědi nemusí být zcela reprezentativní. Pro tento způsob sběru dat jsem se rozhodl především proto, že respondentům dává široké možnosti vyjádřit se k danému problému a popsat danou situaci co nejdetailněji. Také tento přístup respondenty nenavádí, jakým směrem se jejich odpovědi mají ubírat a tak se každý může vyjádřit, jakýmkoliv způsobem k jakékoliv situaci aniž by byl ve svém počínání nějak limitován. Za výhodu tohoto přístupu považuji, že dostávám příklady nespravedlnosti přímo od respondentů a jedná se tedy o skutečné situace, které se někomu přihodily. Kdybych zvolil například přístup takový, že bych respondentům předkládal modelové situace a zadání by bylo takové, aby tyto situace nějakým způsobem ohodnotili, tak bych sice získal nějaké výsledky, které bych mohl nějakým způsobem interpretovat, ale tyto výsledky by neměly reálný základ a nedávaly by respondentovi takový prostor pro subjektivní názor. Na druhou stranu je s těmito daty větší problém, co se týče jejich zpracování, jelikož je tvoří široká paleta různých situací a názorů, které je třeba nějakým způsobem sjednotit a analyzovat. Navíc je práce s takovým souborem dat časově náročná.

2.1.3 Kvalita a charakter získaných dat

Pouze jeden respondent ze zmíněných 120 neodevzdal žádnou odpověď. Dva respondenti se s nespravedlností v poslední době nesetkali (to znamená, že se nepříhoda ani nikomu z jejich blízkých). Zvláštním typem odpovědi byla úvaha zabývající se vnímáním nespravedlnosti a nespravedlností obecně. Poměrně dost studentů napsalo takovou úvahu, ale zároveň zmínilo i nějakou vlastní zkušenost/i. Jednalo se vlastně o jakýsi úvod k jejich vyprávění. Dvanáct respondentů napsalo pouze úvahu, aniž by popsali konkrétní situaci. S těmito případy jsem během analýzy nepracoval, stejně jako jsem nepracoval s ostatními, které plně neodpovídaly zadání. Mezi takové nejčastěji spadaly ty případy, které se staly před delší dobou (např. v raném dětství) a tudíž nebyly pro můj výzkum dostatečně aktuální. Přítomnost zmiňovaných úvah nicméně naznačuje, že i tyto mladí lidé si uvědomují složitost pojmu nespravedlnost a sami mají problém s jeho definicí a s tím označit nějakou situaci za nespravedlivou. Ve většině případů se však shodují na tom, že vnímání nespravedlnosti a praktik nespravedlnosti je velice subjektivní záležitostí, což dokazují i následující citace dotazovaných studentů.

„Definovat nespravedlnost, nebo určité situace kdy se děje je obrovsky těžké. Nespravedlnost je dle mého názoru většinou věc ryze subjektivní.“

„Nespravedlnost je určitě subjektivní, protože to co pro jednoho člověka může být nespravedlivé je pro druhého adekvátní a spravedlivé.“

Navzdory tomu, že někteří studenti vyzdvihovali subjektivitu jako faktor, který má největší vliv na to, jak člověk určitou situaci hodnotí z hlediska (ne)spravedlnosti, byly si situace, které popisovali v mnohém podobné. Jiní studenti se snažili poukázat na to, že situace, které se přihodily jim, jsou oproti jiným malicherné a zanedbatelné. To znamená, že se s nespravedlností setkávají, ale v podobě, která pro ně není tolik významná a která by se jich nějak zvlášť dotýkala.

„Nespravedlností je na světě mnoho a daleko větších, než mé malicherné osobní problémy, neshody s rodinou, odlišnost v názorech s přítelkyní nebo nepřejícnost vzdělávacího aparátu v rozvoji mladého člověka.“

„Nespravedlnost hýbe světem! Alespoň já mám pocit, že žádná spravedlnost není. Stejně jako nic není jednoznačné, neexistuje obecná pravda... Na druhou stranu, i přestože se mi nespravedlností v posledním roce stalo mnoho, nijak zvlášť mě to netrápí.“

Při pročitání sebraných textů jsem dospěl k jednomu zajímavému zjištění. A sice, že někteří žáci, kteří pocházeli ze stejných tříd, se zmiňovali o stejných situacích nebo konkrétních osobách, jejichž chování považovali za nespravedlivé. V jedné třídě to byla učitelka tělocviku, v jiné třídě byla zase často zmiňována jistá situace s nespravedlivým ředitelem. Projevuje se zde tedy určitá míra identifikace se skupinou a s jejími názory. Jednou z charakteristik školního klimatu, které jsem popsal v teoretické části, je historičnost. Tou se míní především sdílení a vytváření určitých postojů a názorů v rámci třídy. [Doyle1986: str. 395] Řekl bych, že zmíněný objev, je důkazem existence této charakteristiky v rámci třídy. Toto tvrzení podporuje i fakt, že třídní kolektiv je pro tyto jedince referenční skupinou, se kterou se ztotožňují a vztah k této skupině může být důležitější součástí identity než vědomí jedinečnosti vlastní osobnosti. Takové sociální skupiny mají svou pozitivní i negativní roli – „na jedné straně snižují zátěž jedince, na straně druhé nabízejí prefabrikovanou identitu“. [Novotný 2000: str. 74] Je možné, že tito studenti se snažili popsat takové situace, které by dle jejich názoru napsali jejich spolužáci namísto toho, aby uvažovali o sobě a situacích, které oni osobně považují za nespravedlivé.

2.1.4 Metodologie analýzy dat

Získaná data jsem analyzoval dvojím způsobem. Prvním z nich bylo kódování klíčových částí příběhů podle Finkelových kategorií principů nespravedlnosti. Za klíčovou část příběhu jsem považoval tu část textu, která splňovala zadání a bylo z ní na první pohled jasné, co se v daném případě stalo a jaký princip v ní je obsažen. Učinil jsem tak proto, abych data zbavil nadbytečných informací, které by mohly být matoucí a zbytečně by mi stěžovaly práci. Je třeba říci, že každá situace mohla být nositelem více principů nespravedlnosti a v některých případech se v jedné situaci objevovaly i tři nebo více principů. I vzhledem k této skutečnosti bylo třeba si data takto očistit, aby v případě výskytu více principů byla jejich identifikace snazší.

Druhou část analýzy tvořila kvantitativní obsahová analýza. K tomuto způsobu jsem přistoupil proto, abych si mohl vytvořit pomocné proměnné, které bych mohl dát do vztahu s Finkelovou typologií a které by mi na sebraná data vrhly více světla. Při tvorbě proměnných jsem se snažil postupovat tak, abych pokryl co možná nejširší množství aspektů, které by mohly mít pro můj výzkum nějaký význam. Vycházel jsem především z poznatků, které jsem se pokusil shrnout v teoretické části mé práce. Hodně mi také

mohlo pečlivé prostudování sebraných dat, na jejichž základě jsem si udělal určitou představu o zkoumaném problému, což následnou tvorbu proměnných značně ulehčilo. Celkem jsem data třídil podle následujících pěti proměnných: pohlaví, aktér, typ vztahu (míněno mezi aktérem a respondentem), prostředí a typ zkušenosti (zda se jednalo o zkušenost vlastní nebo někoho jiného). Aby byl výsledek co nejkompexnější, tak jsem na závěr snažil výsledky obou analýz propojit a najít mezi nimi souvislosti.

Při tvorbě proměnných pro obsahovou analýzu jsem vycházel z následujících předpokladů (hypotéz):

1. Respondenti se s nespravedlností setkávají především ve škole.
2. V rámci rodiny se s nespravedlností setkávají více dívky než chlapci.
3. Za tvůrce nespravedlnosti je nejčastěji považován učitel.

Pro tento způsob zpracování jsem se rozhodl proto, aby byl výsledek mé práce, co možná nejkompexnější a abych ukázal, že k danému problému lze přistupovat různými způsoby. Také mi přišlo zajímavé skloubit Finkelovu kategorizaci s ostatními proměnnými, jelikož tak pohled na věc bude ucelenější a bude mít větší výpovědní hodnotu.

Nejdříve představím výsledky obsahové analýzy, které nám napoví, jaký charakter mají sebraná data a ukážou nám jejich základní vlastnosti. Potom přistoupím k výsledkům kódování podle Finkelovy kategorizace a následně se pokusím tyto zjištění spojit s výsledky obsahové analýzy a najít mezi nimi nějaké souvislosti.

2.2 Obsahová analýza

2.2.1 Pohlaví

Pohlaví neboli gender patří k základním proměnným ve velké části sociologických výzkumů. Není se čemu divit, jelikož navzdory tomu, že se v dnešní společnosti role muže a ženy do jisté míry sbližují nebo překrývají, stále jsou z psychosociálního hlediska dost rozdílné a každá z nich je specifická natolik, že je potřeba je od sebe ve většině výzkumů odlišit.

To, že sebraná vyprávění budu třídil podle pohlaví, jsem se rozhodl až potom, co jsem měl sebranou poměrně velkou část dat. Nastal mi tak problém, jak na základě

pouhých textů identifikovat to, zda se jedná o chlapce nebo dívku. Jedinou možností orientace bylo zkoumání gramatických jevů v jednotlivých textech, především potom koncovek u jednotlivých sloves (např. byl/a, šel/šla). To se ukázalo jako vcelku schůdné východisko, jelikož u většiny případů se pohlaví respondenta tímto způsobem podařilo určit. Nicméně i tak mi zbylo 23 neobjasněných případů. Když se však zamyslím, že bych se rozhodl třídit podle pohlaví hned zpočátku (již před prvním sběrem dat) a instruoval bych tedy studenty, aby pomocí značky či písmene na svůj papír vyznačili, jakého jsou pohlaví, je dost možné, že by se tento pokus stal obětí žertu a výsledky by nereprezentovaly skutečnost.

To, jakého složení vzorek byl, ukazuje následující tabulka (tabulka č. 1).

Tabulka č. 1: Složení zkoumaného vzorku podle pohlaví

ženy	55	45,83%
muži	42	35%
neurčeno	23	19,17%
celkem	120	100%

Celkem jasně můžeme vidět, že dívky byly oproti chlapcům v početní převaze, což lze s největší pravděpodobností přisoudit tomu, jak jsou na českých gymnáziích zastoupeny chlapci a dívky obecně.

Pro lepší pochopení prezentovaných výsledků, je důležité vědět nejen to, že zastoupení dívek je oproti chlapcům větší, ale také to, že dívky napsali v průměru více relevantních případů. To dokazuje následující tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: Průměrný počet napsaných situací na respondenta

respondent	muž	žena
1,8	1,7	2,1

Z celkem 215 situací jich 113 napsali dívky, 72 chlapci a zbytek jsou případy, u nichž se mi nepodařilo pohlaví určit. Můžeme spatřit, že průměrný počet situací napsaných chlapci je 1,7 na hlavu, zatímco u dívek je tento počet 2,1. Těžko soudit, čím to může být způsobeno. Mým vysvětlením je, že dívky pojali zadání více zodpovědně než chlapci a

snažili se napsat, co nejvíce relevantních situací. Jiným vysvětlením může být to, že se dívky s nespravedlností setkávají více anebo že jsou na vnímání nespravedlnosti citlivější.

2.2.3 Zkušenost

Jelikož, zadání bylo takové, aby dotyční popsali situaci z poslední doby, ve které pocítili nespravedlnost a pokud se jim taková situace nevybaví, aby popsali situaci někoho jiného jim blízkého, tak mi přišlo logické jednotlivá vyprávění roztrždit podle toho, o čí situaci se jedná. Mohlo se stát, že respondenti budou mít sklony psát o situacích někoho jiného, jelikož ty jejich jim přišli zanedbatelné nebo proto, že nechtěli odhalovat svoje soukromí anebo se s nespravedlností v poslední době neseťkali. Jak toto třídění dopadlo, můžeme spatřit v tabulce č. 3.

Tabulka č. 3: Složení dat z hlediska zkušenosti

vlastní	183 (85,1%)
cizí	32 (14,9%)

Je jasně zřetelné, že drtivá většina dotázaných vypovídala o svých vlastních zkušenostech. Lze tak říci, že téměř každý dle svého názoru přišel v poslední době do styku s nespravedlností. Tento výsledek není nijak překvapivý, jelikož mým zadáním bylo popsat situaci, kdy se respondenti osobně setkali s nespravedlností. Napsat o situaci někoho jiného měli jen v případě, že se v poslední době s nespravedlností neseťkali.

Následující tabulky a výsledky vycházejí pouze z těch situací, které se přihodili samotným respondentům. To proto, že mým hlavním záměrem bylo sledovat zkušenosti samotných respondentů. V zadání jsem možnost napsat o situaci někoho jiného uváděl proto, abych měl dostatek dat v případě, že by se respondenti s nespravedlností v poslední době neseťkali nebo že by se nechtěli svěřovat s vlastními zkušenostmi.

2.2.4 Aktér

Jednotlivé případy jsem třídil také podle toho, zda v nich byl tvůrcem nespravedlnosti nějaký aktér, na kterého respondent ve vyprávění poukázal (označil jako viníka). Pokud ano dělil jsem tyto případy na ty, ve kterých vystupoval individuální aktér

(rodiče, učitel apod.) a na ty, ve kterých vystupoval aktér kolektivní nebo institucionální (škola, třídní kolektiv, učitelský sbor apod.). Zvláštním případem byl aktér implicitní, tj. takový, kterého dotyčný přímo nejmenoval nebo na něj nepoukazoval, ale jeho přítomnost byla patrná. Situace, ve kterých se žádný aktér nevyskytoval, jsem řadil do kategorie „bez aktéra“.

Pro lepší představu uvádím ke každé kategorii jeden nebo dva vzorové příklady. Výsledky třídění zobrazuje tabulka č. 4.

1) Aktér individuální

„V testu jsem měl vzoreček z knihy – chemie v kostce a učitelka mi to škrtila, že to je špatně.“

„Máma mi dovolila jít na oslavu kamarádky narozenin, ale něco se stalo, máma nebyla doma a táta mi to zakázal.“

2) Aktér kolektivní, institucionální

„Zneužívání moci, kterou mají učitelé. ...“

3) Aktér implicitní

„Stejně zanedbatelnou nespravedlností je, že sem propadla z matematiky, i když v pololetí sem měla dvojku.. a pětku sem si prostě nezasloužila... proto opakuju ročník a natáhlo se mi (bylo mi nataženo) a další rok ve škole, kterou ze srdce nerada.“

4) Bez aktéra

„Jednou jsme takhle psali test z biologie. Já věděl téměř vše, tak jako vždy, ale můj soused na tom byl poněkud hůře. A tak jsem mu radil, ale on mně neměl co poradit. Nakonec on dostal jedničku a já ošklivou dvojku.“

Tabulka č. 4: Přítomnost aktéra

Aktér		v procentech
individuální	101	55,2%
kolektivní	36	19,7%
implicitní	18	9,8%
bez aktéra	28	15,3%
Celkem	183	100%

Výsledky jasně ukazují, že ve většině situací nějaký aktér vystupoval, přičemž v nadpoloviční většině případů se jednalo o individuálního aktéra. Kolektivní aktér se vyskytl přibližně v 20 % případů a to je oproti individuálnímu aktérovi podstatně méně. Situace, ve kterých žádný aktér nefiguroval, tvořilo 15 % případů. V necelých 10 % situacích se vyskytl aktér implicitní.

Proměnnou aktér jsem dal také do vztahu s tím, zda se jednalo o chlapce nebo dívku. Toto třídění se však ukázalo jako zbytečné, jelikož výsledky pro obě pohlaví si byly podobné. Stejně jako celkově byl u obou skupin nejčteněji zastoupen aktér individuální.

2.2.5 Vztahy

Případy, ve kterých aktér vystupoval, jsem dále třídil podle toho, jaký vztah mezi ním a dotyčnou osobou (respondentem) byl. Zda byl formální či neformální. Za formální vztahy jsem považoval „*vztahy ve skupinách a organizacích, které jsou dány normami nebo pravidly oficiální autority*“. [Giddens 1999: str. 549] Zvlášť jsem zařadil případy s implicitním aktérem, jelikož se jedná o specifickou kategorii (viz tabulka) a mohlo by se stát, že někdo jiný by mohl tyto případy (nebo některé z nich) chápat jako bez aktéra. Mým cílem bylo zjistit, zda jsou mladí lidé citlivější na praktiky nespravedlnosti v rámci formálních vztahů nebo zda to na jejich zhodnocení situace nemá žádný vliv. Výsledky můžeme spatřit v následující tabulce (tabulka č. 5).

Tabulka č. 5: Typ vztahu mezi aktérem a respondentem

	aktér individuální + kolektivní	aktér implicitní
formální	87 (63,5%)	17 (95,4%)
neformální	50 (36,5%)	1 (5,6%)
Celkem	137 (100%)	18 (100%)

Z výsledků vyplývá, že ve většině případů, kde vůči poškozenému vystupuje nějaký aktér, je formální vztah. Je tomu tak v 63 % případů, zatímco neformální vztah figuruje v pouhých 37 %. Je tedy zřejmé, že dospívající studenti mají větší tendenci považovat za nespravedlivé jednání lidí, kteří jsou vůči nim ve formálním vztahu. Podíváme-li se na sebraná data, zjistíme, že aktérem, který má s respondentem formální vztah je ve většině případů učitel a tím, který s ním má vztah neformální je v drtivé většině případů rodič. Takže nám toto třídění může posloužit i jako vodítko v tomto směru. Je zajímavé, že téměř nikdo nezmiňoval jako tvůrce nespravedlnosti svého kamaráda, spolužáka nebo jiného vrstevníka. Ukazuje se tak pravdivý fakt, který potvrzují i výsledky výzkumů zmiňovaných v teoretické části, a sice že se dospívající ve velké míře ztotožňují se svými vrstevníky, zatímco vůči učitelům a rodičům se snaží názorově vymezit.

Zajímavé se ukázalo třídění typ vztahu podle pohlaví. Přitom jsem bral v potaz pouze vztahy, ve kterých vystupoval aktér individuální nebo kolektivní (nepracoval jsem s implicitním aktérem). To, jak toto třídění dopadlo, znázorňuje následující tabulka (tabulka č. 6).

Tabulka č. 6: Typ vztahu v závislosti na pohlaví

	muži	ženy	neurčeno	celkem
Formální	42 (82,4%)	32 (46,4%)	13 (76,5%)	87 (63,5%)
Neformální	9 (17,6%)	37 (53,6%)	4 (23,5%)	50 (36,5%)

Můžeme spatřit markantní rozdíl ve výsledcích pro chlapce a dívky. Zatímco u dívek, jsou oba typy vztahů zastoupeny vcelku rovnoměrně (dokonce neformální vztahy mají o něco větší zastoupení), u chlapců jednoznačně převažuje zastoupení vztahů formálních. Lze proto předpokládat, že mužská část přikládá formálním vztahům větší

váhu a tím pádem jsou citlivější i na vnímání křivdy a nespravedlnosti v tomto typu vztahu, zatímco dívky jsou stejně vnímavé v obou typech vztahů.

Tabulku pro pohlaví a typ vztahu jsem si udělal i v případech, ve kterých vystupoval implicitní aktér. Výsledky ukázaly, že pouze v jednom z těchto případů figuroval neformální vztah. Celkově bylo případů s implicitním aktérem pouze osmnáct, a proto bych jim nepřikládal takovou váhu.

2.2.6 Prostředí

Další proměnnou, podle které jsem data třídil, bylo prostředí, ve kterém se nespravedlnost odehrála. Původně jsem třídil podle následujících kategorií: škola, rodina, práce (brigáda), zájmová činnost, jiné. V případě potřeby jsem chtěl vytvořit další. To se ukázalo, jako zbytečné a zbytečné se ukázaly i kategorie „práce (brigáda)“ a „zájmová činnost“, jelikož jejich zastoupení bylo mizivé. Zůstaly mi tak pouze tři kategorie a sice: škola, rodina, jiné. Nešlo mi o to postihnout konkrétní místo, ale spíše rámec vztahů, ve kterém se daná situace odehrála. Tudíž prostředí školy nezahrnuje pouze situace, které se odehrály výhradně v budově školy, ale takové situace, ve kterých vystupovali stejní aktéři jako ve škole (učitelé, spolužáci) nebo nějakým způsobem se školou souvisely. Může se jednat o situace, které se udály na různých akcích pořádaných školou apod. To samé platí pro prostředí rodiny. Jak toto třídění dopadlo, ukazuje následující tabulka.

Tabulka č. 7: Četnosti pro jednotlivá prostředí, ve kterých se situace udála

Prostředí		v procentech
Škola	92	50,3%
Rodina	36	19,7%
Jiné	55	30,0%
celkem	183	100%

Je zřejmé, že největší počet nespravedlivých situací se odehrálo ve škole (cca 50 %). Není se čemu divit, jelikož právě ve škole tito lidé stráví velkou část svého času. Situací, které se odehrály v rodinném kruhu, bylo oproti škole podstatně méně (necelých 20 %). Celkově se tedy ve škole nebo v rodině odehrálo přibližně 70 % všech nespravedlivých událostí. Toto zjištění koresponduje s řadou výzkumů zabývajících se

životními problémy mládeže, protože výsledky těchto výzkumů ukazují, že dospívající pociťují nejvíce problémů v souvislosti se školou, studiem a rodinou. [Kraus 2006, Macek 2003, Sak 2004] I když ve 30 % případů bylo uváděno jiné prostředí, nevyskytovalo se v něm žádné, které by mělo dostatečné zastoupení na to, aby mohlo konkurovat výše zmíněným. Podíváme-li se na výsledky z předchozích tabulek, které zobrazují výsledky pro aktéra a typ vztahu, je patrné, že respondenti nejvíce nespravedlností pociťují v situacích, které se odehrávají ve škole a vystupuje v nich individuální aktér, který je s nimi ve formálním vztahu. Z toho vyplývá, že nejčastěji se setkávají s praktikami nespravedlnosti ve vztahu žák-učitel. Výsledky výzkumu Evy Urbanovské a Ireny Plevové zaměřeného na subjektivní vnímání zátěže a stresových situací ve školním prostředí z roku 2006 ukázal, že žáci středních škol považují za nejnepříjemnější a nejstresovější ty situace, které se odehrávají právě v rámci tohoto vztahu (viz teoretická část). [Plevová, Urbanovská 2007: str. 4] Můžeme proto předpokládat, že tento vztah vnímají dospívající velmi intenzivně a přikládají mu velkou váhu. Dalším důvodem, proč tito lidé pociťovali nejvíce nespravedlností v souvislosti se školou, může být fakt, že toto prostředí nepovažují za příliš demokratické a podporu ze strany učitele vnímají oproti mladším studentům v menší míře. [Mareš, Ježek 2002: str. 177] K této situaci také může přispívat celkový charakter českého školství, který se neustále transformuje a stále v něm přetrvávají některé rysy z minulých let. Především starší učitelé mohou mít zaryté určité stereotypy, které by se v moderním školství neměly vyskytovat. Například neberou studenty jako rovnocenné partnery a nedávají jim prostor k diskusi. [Macek 2003: str. 128-130] V konfrontaci s tím, jakého povolání si dospívající mládež nejvíce váží, je toto zjištění překvapivé, jelikož na žebříčku nejváženějších povolání se učitel umístil na čtvrtém místě. [Kraus 2006: str. 68-69] Můžeme zde tedy vypořádat jistý rozpor, protože si učitelů na jednu stranu váží, ale na druhou stranu je považují za největší tvůrce nespravedlnosti v jejich životě. Předchozí výsledky také naznačují, že více nespravedlností pociťují v tomto vztahu chlapci oproti dívkám. Toto tvrzení podporuje i fakt, že chlapci uváděli ve větší míře situace, které se odehrály ve škole než dívky. To dokazuje následující tabulka (tabulka č. 8).

Tabulka č. 8: Typ prostředí v závislosti na pohlaví

	Muž	Žena	neurčeno
Škola	38 (62,3%)	42 (43,75%)	12 (46,2%)
Rodina	3 (4,9%)	30 (31,25%)	3 (11,5%)
jiné	20 (32,8%)	24 (25%)	11 (42,3%)

V tabulce můžeme vidět, že u chlapců tvořila část událostí, které se odehrály ve škole, přes 60 %, zatímco u dívek bylo těchto případů téměř o 20 % méně. Opačná situace nastala u událostí, jejichž dění se odehrálo v rámci rodiny. U chlapců se z celkového počtu sedmdesáti dvou případů ve škole odehrály pouze tři (zhruba 5 %). U dívek byl tento počet podstatně větší a ze všech událostí, které se jich týkaly, se jich v rodině událo třicet (přes 30 %). Mým vysvětlením je, že dívky podléhají ze strany rodičů větším omezením, jelikož o ně mají větší strach. Často jim je také přisuzována větší zodpovědnost (za mladší sourozence, výsledky ve škole atd.). To dokazují i některá data:

„Nespravedlnost je, že starší flákající se bratr, je navzdory svému flákačství nedotčený kontrolováním a přísností rodičů, jen proto, že je kluk.“

„Taky mi občas přijde nespravedlivé postavení rodičů ke mně a k bratrovi! Občas mi přijde, že rodiče jsou hodnější na bráchu. Nebo mu dovolí víc věcí. Nebo může chodit později domu jen proto, že já jsem holka a mohlo by se mi něco stát.“

Z výsledků výzkumu B. Krause zabývajícího se hodnotovou orientací mládeže vyplývá, že dívky si více než chlapci váží hodnoty „spokojený rodinný život“ [Kraus 2006: str. 64] a je proto možné, že křivdám a nespravedlnostem odehrávajícím se v rodinném kruhu přikládají větší váhu. Tomu nasvědčuje i fakt, že atmosféru v rodině zrcadlí svými pocity více dívky oproti chlapcům. Chlapci jsou navíc vůči negativním vlivům ze strany rodičů více obrnění. [Macek 2003: str. 68]

2.3 Kódování principů nespravedlnosti

Jak jsem již uvedl, data jsem analyzoval dvojím způsobem. Jedním z nich bylo jejich kódování na základě Finkelovy typologie. Finkel rozděluje celkem osm principů nespravedlivosti (nespravedlivého jednání). V některých situacích může figurovat několik těchto principů současně. V některých případech se tato škála ukázala být jako

nedostatečná. Tyto případy jsem kódoval jako nezařazené. V některých případech se jednalo o souhru náhod nebo o osudovou situaci, tudíž ne o nespravedlnost v pravém slova smyslu. Tyto případy jsem bral v potaz, pokud odpovídaly zadání (tj. přihodily se respondentovi v poslední době a vnímal je jako nespravedlivé).

Zde uvádím pro lepší představu několik příkladů ze sebraných dat, které reprezentují jednotlivé kategorie. Snažil jsem se vybrat takové situace, které by nejlépe reprezentovaly daný princip.

1) Žádná práce je odměněna

„Jednou jsme takhle psali test z biologie. Já věděl téměř vše, tak jako vždy, ale můj soused na tom byl poněkud hůře. A tak jsem mu radil, ale on mně neměl co poradit. Nakonec on dostal jedničku a já ošklivou dvojku.“

„Celkově třeba v naší škole (teda spíš ve třídě) většinou flákači a kejvači prochází tak nějak bez problémů.“

„Např. v placení různých nepovinných příspěvků, ať už např. na chod školy, domov... Jsou tzv. povinně nepovinné, načež se počítá s tím, že se zaplatí, ale nikdo Vám to nemůže přikázat. Z daného „výběru“ se pak přispívá na společné akce... Je bohužel běžné, že poměrně dost lidí se akcí zúčastňuje a příspěvek neplatí.“

2) Tvrdá práce není odměněna

„Situace, kdy já něco obětuji něco pro nějaký vztah (ať už přátelský nebo partnerský), ta oběť byla velká a něco mě stála a tato oběť nebyla nijak oceněna, byla brána jako samozřejmá součást vztahu a ani mi to nebylo nijak opětováno.“

„Má matka pracuje již 4 roky v jedné zahraniční firmě a její plat je nižší, než plat nastupujícího pracovníka s nižším vzděláním a lehčí prací.“

„Třeba se učit celý večer na test. Když už tu šílenou věc dostanete, nesplácáte to víc než na 4.“

3) Špatné chování je odměněno nebo netrestáno

„Klasicky mají vlastníci taháků lepší známky.“

„... ti co používají taháky dostanou lepší známku a jsou chváleni, když při tom nic neumí, na rozdíl od těch, co taháky nepoužívají.“

4) Trestání nevinny

„Není to tak dlouho, co rodiče výjimečně odjeli pryč a já se sestrou jsme měly celý byt k dispozici pro sebe. Večer jsem odešla na ples a následné posezení v hospodě, takže sestra byla doma sama. Samozřejmě že toho využila a pozvala si kamaráda. V obýváku si rozložili vodnici, otevřeli víno a jejich večírek začal. Já jsem se vrátila dosti pozdě a našla je celé rozradostněné. Šla jsem hned spát a dál jsem se jimi nezabývala. V neděli večer se vrátili rodiče zpět. Bylo pondělí, já jsem stála v pokoji, sestra už šla dávno do školy a do pokoje přiběhla rozzuřená máma a začala na mě řvát, že jsme zničily koberec a že si to zaplatíme. Nenechala si vysvětlit, že já o ničem nevím, takže na mě byla naštvaná (jakožto starší sestra jsem měla mít zodpovědnost) a nemluvila se mnou.“

„Když spolužák dostal 5 s písemky z fyziky, protože to prý opsal. Bohužel fyziku s tímto spolužákem chápeme více než samotná profesorka, proto nás nemá „ráda“.“

5) Nepřiměřený trest

„Na této škole se každý rok požádá zahradní slavnost. ... Všichni na této slavnosti pili pivo, a tak jsme si ho nemohli odpustit ani my. Při kupování jsme neslyšeli naprosto nic o tom, že nám nebylo 18, i když to naprosto každý věděl. Jeden profesor prodával pivo a pan ředitel na nás koukal vedle od klobás... Za okamžik mi bylo řečeno, že to pivo jako všichni ostatní pít nemůžu, a že z toho budu mít postih. Na konci roku jsem dostal 2 z chování, kterou mi podepsal i pan ředitel, který byl u toho, když jsem si pivo kupoval. Pivo jsem pít neměl, ale potrestán jsem byl za to jen já (tedy z naší třídy) a nezletilých bylo na zahradní slavnosti více než 50%.“

„Táta je na bratra vždycky až moc tvrděj. Většinou mu říká, jak všechno dělá špatně. Někdy si to sice zaslouží, ale měl by ho také pochválit.“

6) Nefér zvyhodňování

„Taky je nespravedlivé, jak někteří profesori hodnotí svoje žáky podle oblíbenosti.“

„Máme smůlu na učitele. Konkrétní situace je třeba, že nemá stejný metr na všechny, ale to je asi dost běžný i u jiných učitelů.“

7) Stejný přístup, v případech, kdy by mělo být postupováno individuálně

„Např. při vyučování neustále nějaká skupinka vyrušuje a profesor se naštve a celá třída píše test.“

„Můj bratr je vcelku líný a velmi nepořádný, tudíž za něj všechno schytávám já. Denně po něm několikrát uklízím. Když máma není doma, tak se snažím jakž takž udržovat domácnost a docela nespravedlivé mi tedy přišlo, když máma nedávno pronesla, že doma OBA NIC NEDĚLÁME!“

8) Svévolná pravidla, jimž se nelze vyhnout

„Rodiče nikdy neposlouchají, když chci obhájit svoje chyby, nebo svou nevinu.“

„Neustále pocítuji nespravedlnost při testech z angličtiny. Nezáleží totiž na znalostech, ale na naučení nazpaměť neznámých vět.“

Tabulka č. 9 ukazuje, jak kódování podle Finkelových principů nespravedlnosti dopadlo. V druhém sloupci můžeme vidět, v kolika procentech případů se daný princip vyskytl. Tučně jsou zvýrazněny údaje s největším a nejmenším zastoupením.

Tabulka č. 9: Výskyt Finkelových principů nespravedlnosti

Finkelovy principy		procent
žádná práce je odměněna	11	6,0%
tvrdá práce není odměněna	15	8,2%
špatné chování je netrestáno nebo odměněno	10	5,5%
nevina je trestána	63	34,4%
nepřiměřený trest	8	4,4%
nefér zvýhodňování	35	19,1%
stejný přístup v případech, které by se měli posuzovat individuálně	9	4,9%
svévolná pravidla	49	26,8%
nezařazené	17	9,3%
náhoda, osud	16	8,7%

Z tabulky je patrné, že nejvíce vytyženou kategorií je „trestání nevin“, následují „svévolná pravidla“ a „nefér zvýhodňování.“ Dalo by se tvrdit, že tyto kategorie svou

četností nad ostatními jasně dominují. Nejméně četné jsou kategorie „špatné chování netrestáno či odměněno“, „nepřiměřený trest“ a „stejný přístup v případech, které by se měli posuzovat individuálně“.

Jak jsem výše uvedl, v jedné situaci může figurovat více principů. Průměrný počet principů na jednu situaci v případě vlastních zkušeností činil přibližně 1,3. To znamená, že většina situací byla poměrně jednoznačných a vyskytoval se v nich pouze jeden z uváděných principů Finkelovy kategorizace.

Dále jsem se snažil najít rozdíly v zastoupení jednotlivých principů dle pohlaví (tabulka č. 10), abych zjistil, zda zástupci některého pohlaví neinklinují k nějakému principu nespravedlnosti více oproti zástupcům opačného pohlaví nebo zda jsou jednotlivé principy zastoupeny rovnoměrně (procenta v závorce vyjadřují v kolika procentech případů ze všech napsaných ženami/muži se daný princip objevil). Tučně jsou zvýrazněny ty údaje, které vykazovaly určitý rozdíl mezi respondenty ženského a mužského pohlaví.

Tabulka č. 10: Typ principu v závislosti na pohlaví

Finkelovy principy	ženy	muži
žádná práce je odměněna	6 (4,8%)	4 (5,5%)
tvrdá práce není odměněna	11 (8,9%)	2 (2,7%)
špatné chování je netrestáno nebo odměněno	7 (5,6%)	3 (4,1%)
nevina je trestána	34 (27,4%)	20 (27,4%)
nepřiměřený trest	5 (4,0%)	3 (4,1%)
nefér zvýhodňování	21(16,9%)	9 (12,3%)
stejný přístup v případech, které by se měli posuzovat individuálně	5 (4,0%)	3 (4,1%)
svévolná pravidla	20 (16,1%)	17 (23,3%)
nezařazené	9 (7,3%)	6 (8,2%)
náhoda, osud	6 (4,8%)	6 (8,2%)

Můžeme spatřit, že většina kategorií je zastoupena rovnoměrně a rozdíl zastoupených případů napsaných dívkami /chlapci se liší maximálně 1% - 2%. Pouze u tří kategorií tento rozdíl přesáhl 4%. Jedná se o kategorie „tvrdá práce není odměněna“, „nefér zvýhodňování“ a „svévolná pravidla“. V prvních dvou jmenovaných kategoriích byly těmi více zastoupenými ty případy, které pocházely od respondentů ženského pohlaví. U třetí jmenované kategorie „svévolná pravidla“ byly naopak více zastoupeny situace

pocházející od zástupců mužského pohlaví. Jistý rozdíl je patrný i u kategorie „osud, náhoda“. V tomto případě měli větší zastoupení také chlapci. U respondentů mužského pohlaví můžeme tedy vyzorovat, že oproti dívkám považují za nespravedlivé takové situace, které jsou svým způsobem dané a nelze je nijak obejít. Přičemž na základě předchozích zjištění můžeme očekávat, že se s takovými situacemi setkávají ve velké míře ve škole, zatímco v rodině téměř nikdy. Dívky oproti nim pocítují nespravedlnost více v těch situacích, ve kterých je někdo nespravedlivě zvýhodňován nebo se jim nedostane očekávané odměny. Jak jsem ukázal výše, jsou citlivé především na „neférové“ zvýhodňování svých sourozenců. Dalo by se říci, že jejich pocity nespravedlnosti jsou více spojeny s nějakým očekáváním. V jednom případě se jedná o očekávání rovnocenného přístupu, zatímco v druhém o očekávání nějaké odměny. V obou případech bylo nejčetnější kategorií „trestání neviný“, tak jako tomu bylo celkově.

Poslední charakteristikou, podle které jsem okódované případy třídil, bylo prostředí, ve kterém se daná situace odehrála. Můžeme tak spatřit, jak velký podíl má daný princip v konkrétním prostředí. Zde jsem nepracoval s kategorií „osud, náhoda“ (všechny případy by spadaly do kategorie „jiné“).

Tabulka č. 11: Typ principu v závislosti na prostředí

	škola	rodina	jiné
žádná práce je odměněna	12 (9,6%)	0 (0,0%)	1 (2,1%)
tvrdá práce není odměněna	10 (8,0%)	3 (7,0%)	5 (10,6%)
špatné chování je netrestáno (odměněno)	4 (3,2%)	1 (2,3%)	4 (8,5%)
nevina je trestána	33 (26,4%)	13 (30,2%)	13 (27,7%)
nepřiměřený trest	6 (4,8%)	0 (0,0%)	1 (2,1%)
nefér zvýhodňování	19 (15,2%)	10 (23,3%)	6 (12,8%)
stejný přístup v případech, ve kterých by mělo být postupováno individuálně	6 (4,8%)	2 (4,7%)	1 (2,1%)
svévolná pravidla	31 (24,8%)	12 (27,9%)	6 (12,8%)
nezařazené	4 (3,2%)	2 (4,7%)	10 (21,3%)

Z výsledků můžeme vyčíst, že v prostředí školy jsou nejfrekventovanějšími typy nespravedlnosti následující kategorie: nevina je trestána, nefér zvýhodňování a svévolná pravidla. V rodině to jsou ty samé kategorie s podobnou četností. Výjimku představuje

kategorie „nefěr zvyhodňování“, jejíž výskyt v prostředí rodiny činí přibližně 23 % ze všech nespravedlivých událostí, které se v rodině odehrály, zatímco ze všech událostí odehrávajících se ve škole činí tato kategorie pouze 15 %. V rámci rodiny se tento princip vyskytoval zejména v situacích, kdy rodiče zvyhodňovali respondentova sourozence. Tyto výsledky nejsou nijak překvapivé, jelikož jak jsem uvedl výše, tyto tři druhy nespravedlnosti byly celkově nejfrekventovanějšími (bez ohledu na prostředí nebo jinou proměnnou). V prostředí rodiny se nám také u dvou kategorií objevují nuly, tudíž se v tomto prostředí žádná nespravedlnost tohoto charakteru neodehrála. Jsou to tyto typy nespravedlností: žádná práce je odměněna a nepřiměřený trest. Oba jmenované principy se objevují především v situacích, které se odehrály ve škole. Je tomu zřejmě z důvodů sociálně psychologických charakteristik školního prostředí. Hlavní roli zde hraje multidimensionalita, neodkladnost a simultánnost. [Doyle 1986: str. 394-395] Jelikož učitel musí jednat okamžitě na nastalou situaci a vzhledem k tomu, že ve třídě probíhá několik činností současně a vyskytuje se v ní řada studentů, je někdy těžké reagovat adekvátně nebo postihnout toho „pravého“. Co se týče ostatních míst (označení "jiné") tak i zde stejně jako ve škole nebo v rodině mají silné zastoupení tři celkově nejfrekventovanější typy vůbec.

Diskuse

Cílem mé práce bylo identifikovat nespravedlivé situace v životě studentů středních škol (gymnází), nalézt společné charakteristiky těchto situací a pokusit se objasnit, jaké faktory mají největší vliv na to, že dané situace považují za nespravedlivé.

Zjištění uvedená v praktické části práce naznačují, že téměř všichni respondenti se v poslední době s nespravedlností setkali. Navzdory tomu, že velká část z nich si je vědoma složitosti pojmu nespravedlnost a vyzdvihují především subjektivní povahu vnímání nespravedlnosti, je třeba říci, že většina situací, které uváděli jako nespravedlivé, si byla v mnohém podobná. Někteří se snažili upozornit na to, že nespravedlnosti, se kterými se setkávají, jsou malicherné a nepřikládají jim takový význam. Při tvorbě proměnných pro obsahovou analýzu jsem vycházel z následujících hypotéz: 1. Respondenti se s nespravedlností setkávají především ve škole. 2. V rámci rodiny se s nespravedlností setkávají více dívky než chlapci. 3. Za tvůrce nespravedlnosti je nejčastěji považován učitel. Podíváme-li se na výsledky analýzy, můžeme říci, že se tyto předpoklady potvrdily. Nejčastěji se tito lidé setkávají s nespravedlností ve škole (50 % všech případů) a poté v rodině (20 %). Jedná se o instituce, které mají největší vliv na jejich dosavadní život a mají nad nimi určitou kontrolu. Zatímco chlapci pocítovali nespravedlnost téměř výhradně v prostředí školy, dívky se s ní setkávaly v rodině i ve škole ve stejné míře. Řekl bych, že toto zjištění do jisté míry odráží hodnotovou orientaci dospívajících a také fakt, že chlapci jsou často učiteli neprávem vnímáni jako problémovější. [Macek 2003: str. 146] Někteří data také naznačují, že dívky čelí ze strany rodičů vyšším nárokům a podléhají větším omezením než chlapci. Ve více než v 80 % případů vystupoval nějaký aktér, který byl považován za tvůrce nespravedlnosti. Ve většině situací byl tímto aktérem učitel nebo rodič, zatímco vrstevník pouze výjimečně. I tento fakt svým způsobem odráží psychosociální charakteristiky adolescentních studentů, jelikož se vůči autoritám rodiče a učitele snaží vymezit, zatímco s vrstevníky sympatizují a snaží se s nimi ztotožnit. [Macek 2003: str. 69] Tomuto tvrzení nasvědčuje i zjištění, že někteří respondenti, kteří pocházeli ze stejné třídy, se zmiňovali o stejných situacích. Z hlediska vztahů byla nespravedlnost nejvíce pocítoována ve formálních vztazích a to především ve vztahu žák-učitel. I jiné výzkumy naznačují, že tento vztah studenti středních škol vnímají velmi intenzivně a často v něm zažívají nepříjemné pocity a stres. [Plevová, Urbanovská 2007] Někteří autoři upozorňují, že v českém školství stále přežívají

stereotypy typické pro předlistopadovou éru a přístup některých učitelů k žákům je stále na velmi špatné úrovni. [Macek 2003: str. 128-130] Objevují se i názory, které mluví o selhání pedagogiky a její nahrazování zvlí. [Blažek 2000]

Z hlediska principů nespravedlnosti byly nejčastěji uváděny situace, v nichž se vyskytovaly následující principy: trestání nevinny, nefér zvýhodňování a svévolná pravidla. Ostatní principy se oproti těmto vyskytovaly v zanedbatelné míře. Pojdme se proto trochu blíže podívat na to, jaký charakter mají situace, které nejlépe a v největší míře reprezentují tři nejčtenější kategorie.

Nevina je trestána

Do této kategorie nejčastěji spadají situace typu: „Udělal to někdo jiný, ale potrestán jsem byl já.“ V případě rodiny to je respondentův sourozenec, který něco provedl, ale rodič potrestal respondenta. V prostředí školy je proviněným spolužák a trestajícím učitel. Na základě předchozích zjištění můžeme předpokládat, že chlapci se s tímto typem setkávají výhradně ve škole, zatímco dívky jak ve škole, tak v rodině. Je tedy zřejmé, že v rámci rodiny se s tímto typem nespravedlnosti setkávají především dívky mající nějakého sourozence.

Svévolná pravidla, jimž se nelze vyhnout

Typickým příkladem této kategorie jsou situace, ve kterých figuruje nařízení typu: „Bude to tak a hotovo!“ Dalším často zmiňovaným příkladem z této kategorie jsou pravidla vyučujících, která uplatňují při zkoušení nebo známkování, s nimiž respondenti nesouhlasí, ale nemohou je nijak ovlivnit. Můžeme předpokládat, že tyto situace vnímají jako nespravedlivé ve větší míře chlapci, kteří se s tímto typem nespravedlnosti setkávají především ve škole, tak jako celkově.

Nefér zvýhodňování

Na tento typ nespravedlnosti jsou citlivější dívky, v jejichž případě se jedná především o „neférové“ zvýhodňování jejich sourozenců. Situace, které uváděli chlapci, se stejně jako v ostatních případech odehrály z velké části ve škole, kde byl oproti nim zvýhodňován některý ze spolužáků.

Z výsledků výzkumu můžeme vypožorovat, že existuje celá řada faktorů, které mají vliv na to, jaká situace je z pohledu dospívajících studentů vnímána za nespravedlivou. I když jsem se jich ve své práci pokusil postihnout co největší množství, bylo by naivní si

myslet, že se mi podařilo pokrýt úplně všechny. Kdybych měl vyjmenovat z mého pohledu ty nejdůležitější, byly by to: psychologické a sociální charakteristiky adolescentů, gender (pohlaví), charakteristiky třídního klimatu a do jisté míry i charakter českého školství. Jako významné se ukázalo (zejména u dívek) i to, zda má dotazovaný nějakého sourozence či nikoli. Výsledky mimo jiné naznačují, že učitelé a rodiče mají jiná měřítka pro dívky a pro chlapce. Zatímco chlapci jsou ve škole a možná nejen tam považováni za problémovější a je k nim zřejmě i tak přistupováno, na dívky je kladena větší zodpovědnost a to jak za školní výsledky, tak například za sourozence atd. Celkově se ukázalo, že mladí lidé mají nespravedlivé situace spojené s nějakým prostředím, osobou a situací (principem). Je zde tedy patrný nějaký kontext.

Nakonec se podívejme na limity mého výzkumu. Hned první omezení se týká sběru dat, jelikož jsem byl v tomto směru odkázán na vstřícnost vedení jednotlivých škol, které jsem oslovil a ty mi ne vždy vyšly vstříc. Stejně tak jsem byl při sběru dat omezen geograficky, jelikož sběr dat mimo Prahu by pro mě byl časově náročný. Dalším omezením byla časová náročnost analýzy dat a jejich přepis. Z toho důvodu jsem nemohl mít příliš velký vzorek respondentů a nemohl jsem tak porovnat jednotlivé typy středních škol. Jedním z dalších omezení bylo i to, že daná problematika u nás nebyla nikdy systematicky zkoumána a tudíž jsem nemohl vycházet z již uskutečněných výzkumů a jejich výsledků ani je nijak prohloubit nebo se jimi nechat inspirovat. Nemohu tedy tvrdit, že bych toto téma zcela vyčerpал. Spíše jsem se ho pokusil nějakým způsobem otevřít a vrhnout na něj trochu světla. Také jsem se pokusil ukázat, že k němu jde přistupovat různými způsoby, které lze různými způsoby kombinovat.

Závěr

Cílem mé práce bylo zkoumat to, jakým způsobem studenti středních škol vnímají nespravedlnost. K dané problematice jsem se snažil přistoupit prostřednictvím analýzy psaných narativních vyprávění. Práci jsem rozdělil na dvě hlavní části – teoretickou a empirickou. V úvodní teoretické části jsem se pokusil nastínit sociálně psychologické charakteristiky dospívajících a nezapomněl jsem zmínit výsledky některých výzkumů, které jsou důležité pro lepší pochopení a interpretaci mých zjištění. Učinil jsem tak zejména proto, abych představil populaci, se kterou jsem pracoval a abych postihнул co možná největší množství faktorů, které by mohly mít vliv na zkoumanou problematiku. V empirické části jsem se čtenáře pokusil seznámit s výsledky, které během mé práce s daty vyvstaly a nějakým způsobem tyto výsledky a zjištění interpretovat. Při interpretaci jsem se opíral především o fakta uvedená v teoretické části.

Ukazuje se, že vnímání nespravedlnosti je často spojeno s určitým místem, osobou a situací. Mladí lidé se v největší míře setkávají s nespravedlností ve škole a to zejména ve vztahu žák-učitel. Významnou roli zde hraje i gender, jelikož dívky se s nespravedlností setkávaly jak ve škole, tak v rodině, zatímco chlapci výhradně ve škole. Ukazuje se, že na to, jakým způsobem mladí lidé vnímají nespravedlnost, má vliv řada faktorů. Ať už to jsou psychosociální charakteristiky dospívajících, charakter školního klimatu nebo charakter českých škol. Navzdory tomu, že řada studentů považuje vnímání nespravedlnosti za ryze subjektivní záležitost, je třeba říci, že většina situací, které popsali, si byly v mnohém podobné.

Výzkum sám o sobě nabízí celou řadu dalších námětů, jak daná zjištění prohloubit nebo rozšířit. Například – jaké by byly výsledky pro ostatní typy středních škol nebo pro jinou věkovou kategorii. Stejně tak ukazuje, že na danou problematiku se můžeme dívat z různých úhlů a přistupovat k ní různým způsobem.

Summary

It is obvious that feeling of injustice is often linked with certain place, person or situation. Young people are confronting injustice at school most of all in student-teacher relationship. Important role plays gender, because girls were facing injustice not only at school but also in their families. On the other hand boys were only facing injustice at school. Young people's perception of injustice is influenced by many factors. Among these are psychosocial characteristics of each adolescent, the character of school climate or the character of czech schools. Even if many students have described the perception of injustice as a subjective matter, it must be said, that most of the situations the students have described, were similar in many ways.

Použitá literatura

BLAŽEK, Bohuslav. „Škola jako zrada dospělých na dětech.“ *Souvislosti. Revue pro křesťanství a kulturu*. Odd. Školy 2000 (1). Dostupné z: <http://www.souvislosti.cz/100/blazek.html>

BOUDON, Raymond; BESNARD, Philippe; CHERKAOUI, Mohamed; LÉCUYER, Bernard-Pierre. *Sociologický slovník*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2004. 249 s. ISBN 80-7315-125-1

DOYLE, William. „Classroom Organization and Management.“ In WITTROCK, Merlin. *Handbook of research on teaching: a project of the American Educational Research Association*. New York: Macmillan, 1986. 1037 s. ISBN 0-02-900310-5. 392-431

FINKEL, Norman J. *Not fair!: The typology of commonsense unfairness*. Washington (D.C.): Psychological Association, 2001. 335 s. ISBN 1-55798-752-1.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. 595 s. ISBN 80-7203-124-4

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-7367-485-4

KRAUS, Blahoslav. *Středoškolská mládež na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. 156 s., ISBN 80-7315-125-1

MACEK, Petr. „Adolescence a čeští dospívající na přelomu století.“ In SMÉKAL, Vladimír; MACEK, Petr. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister a Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8. 113-123

MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7

MAREŠ, Jan; JEŽEK, Stanislav. „Sociální prostředí školy očima adolescentů.“ In SMÉKAL, Vladimír; MACEK, Petr. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister a Principal, 2002. 264 s. ISBN 80-85947-83-8. 173-189

MIKULA, Gerold; PETRI, Brigit; TANZER, Norbet. „What people regard unjust: Types and structures of everyday experiences of injustice.“ *European Journal of Social psychology* 1990 (4): 133-149

NOVOTNÝ, Petr. „Dospívající a sociální opora ve školní třídě.“ *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity* 2000-2001 (5-6): 73-79

PLEVOVÁ, Irena; URBANOVSKÁ, Eva. „Subjektivní důležitost jako faktor hodnocení životních situací.“ *E-pedagogium* [online] 2007 (4): 18-33. ISSN 1213-7499 Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz>

ROSENZWEIG, Milan. *Životní hodnoty: příručka pro učitele občanské výchovy na základních školách*. Praha: Komenium, 1991. 21 s. ISBN 80-85426-07-2

SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000. 291 s. ISBN 80-7229-042-8

SAK, Petr; SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2