

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Trávení volného času u dětí na základní škole jako
součást prevence rizikového chování**

Bakalářská práce

Autor: Lucie Chmelíková
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou
práci v etopedických zařízeních
Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková
Oponent práce: Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková



Zadání bakalářské práce

Autor: Lucie Chmelíková

Studium: P19P0888

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika se zaměřením na výchovnou práci v etopedických zařízeních

Název bakalářské práce: Trávení volného času u dětí na základní škole jako součást prevence rizikového chování

Název bakalářské práce AJ: Spending free time with children in primary school as part of prevention of risky behaviour

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se bude zabývat vztahem a vzájemnými souvislostmi mezi způsobem trávení volného času a rizikovým chováním. V teoretické části se zaměřím na vymezení pojmů volný čas a volnočasové aktivity, rizikové chování a přiblížím charakteristiku období mladšího školního věku a staršího školního věku. V praktické části se budu věnovat analýze způsobu trávení volného času ve vztahu s rizikovým chováním dětí ve věku 8–9 let a ve věku 13–14 let. Výzkumné šetření bude realizováno pomocí dotazníkového řešení.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství. Druhé, přepracované a doplněné vydání*. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková

Oponent: Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková

Datum zadání závěrečné práce: 13.1.2021

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci Trávení volného času u dětí na základní škole jako součást prevence rizikového chování vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Aleny Knotkové samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29.4.2022

Lucie Chmelíková

Poděkování

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí Mgr. Aleně Knotkové za vedení mé práce, cenné rady a čas během zpracování bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla poděkovat respondentům, kteří mi poskytli rozhovory do empirické části bakalářské práce.

Anotace

CHMELÍKOVÁ, Lucie. *Trávení volného času u dětí na základní škole jako součást prevence rizikového chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 65 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce je zaměřena na témata jako je volný čas, rizikové chování a děti na základní škole. Cílem bakalářské práce je analyzovat souvislost mezi trávením volného času a rizikovým chováním z pohledu dětí na základní škole. Teoretická část je rozdělena do tří oblastí, rizikové chování, volný čas a specifika vývojového období na základní škole. V oblasti rizikového chování práce mapuje definice, druhy rizikového chování a prevenci rizikového chování. Kapitola zabývající se volným časem rozebírá pohledy na volný čas, vymezuje funkce volného času, zájmovou činnost a mapuje zařízení, kde děti mohou trávit svůj volný čas. Poslední teoretická část se zabývá specifiky vývojových období na základní škole. V empirické části je zpracované kvalitativní výzkumné šetření, jehož cílem je analyzovat pohled dětí na volný čas a rizikové chování.

Klíčová slova: volný čas, rizikové chování, zájmová činnost, základní škola

Annotation

CHMELÍKOVÁ, Lucie. *Spending Free Time with Children in Primary School as Part of Prevention of Risky Behaviour*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 65 s. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis is focused on topics such as leisure time, risky behavior and children in primary school. The aim of the bachelor thesis is to analyze the relationship between leisure time and risky behavior from the perspective of children in primary schools. The theoretical part is divided into three areas, risky behavior, leisure time and the specifics of the development period in primary school. In the field of risky behavior, the thesis maps definitions, types of risky behavior and preventions of risky behavior. The chapter dealing with leisure time analyzes views on leisure time, defines leisure functions, leisure activities and maps facilities where children can spend their free time. The last theoretical part deals with the specifics of developmental periods in primary school. In the empirical part there is the qualitative research survey, which aim is to analyze the view of children on leisure and risky behavior.

Keywords: leisure time, risky behaviour, leisure activity, primary school

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, dizertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum:

Podpis studenta:

Obsah

Úvod	9
1 Problematika rizikového chování	11
1.1 Charakteristika pojmu rizikové chování	11
1.2 Druhy rizikového chování	12
1.3 Vybrané jevy rizikového chování u dětí na ZŠ	13
1.4 Prevence rizikového chování	23
2 Volný čas a jeho specifika	26
2.1 Pohledy na volný čas	26
2.2 Vymezení funkcí volného času	27
2.3 Zájmová činnost	29
2.4 Vybraná zařízení pro trávení volného času	31
2.5 Současný pohled na volný čas	35
3 Specifika vývojového období na základní škole.....	37
3.1 Mladší školní věk	37
3.2 Starší školní věk	41
4 Kvalitativní výzkumné šetření.....	45
4.1 Teoretická východiska empirického šetření	45
4.2 Výzkumný cíl a problém	46
4.3 Výzkumné otázky	47
4.4 Výběr metod výzkumné části	47
4.5 Tazatelské okruhy	51
4.6 Přehled kategorií a jednotlivých kódů.....	51
4.7 Výzkumné kategorie	52
4.8 Rozbor výzkumných otázek	56
4.9 Shrnutí empirické části	58
Závěr	60
Seznam použitých zdrojů	62
Seznam příloh.....	66
Příloha A	67
Příloha B	68

Úvod

Tématem bakalářské práce je Trávení volného času u dětí na základní škole jako součást prevence rizikového chování. Cílem bakalářské práce je analyzovat souvislost mezi trávením volného času a rizikovým chováním z pohledu dětí na základní škole. Dané téma bakalářské práce jsem si vybrala z důvodu, že tematika volného času a rizikového chování je mi blízká a myslím si, že jde o aktuální téma, protože efektivita volného času, a to jak děti tráví volný čas může mít souvislost s výskytem rizikového chování.

Bakalářská práce je rozdělena do tří teoretických kapitol a jedné kapitoly empirické. První kapitola teoretické části se bude zaměřovat na oblast rizikového chování. V rámci kapitoly se budu věnovat vymezení pojmu rizikové chování a druhům rizikového chování. V této kapitole následně budu mapovat vybrané jevy rizikového chování, které se vyskytují na základní škole. Mezi vybrané jevy jsem konkrétně zařadila záškoláctví, šikanu, agresi, kriminální chování zaměřené na krádeže a závislostní chování. Závěr této kapitoly bude patřit prevenci rizikového chování, kde vymezím jednotlivé druhy a zmíním se o tom, že volný čas, který je součástí témat bakalářské práce je zařazen do nespécifické primární prevence. Další kapitola se zabývá tématem volného času, kde na začátku vymezím různé pohledy na volný čas a budu se zabývat zájmovou činností, která je nedílnou součástí volného času. V kapitole věnující se volnému času budu následně mapovat zařízení, kde děti svůj volný čas mohou trávit. V závěru kapitoly se budu věnovat současnému pohledu na volný čas, kde představím vybraný výzkum zaměřený na trávení volného času dětí. V poslední kapitole teoretické části se budu věnovat jednotlivým specifikům vývojového období na základní škole, konkrétně zde budu popisovat mladší školní věk a starší školní věk.

V empirické části se budu věnovat kvalitativnímu výzkumnému šetření, kde jednotlivá data budou sbírána metodou polostrukturovaného rozhovoru. Respondenty mého výzkumného šetření jsou děti navštěvující základní školu, jedná se tak konkrétně o mladší školní věk a starší školní věk. Cílem empirické části je zpracovat a zjistit, zda se liší pohledy dětí na volný čas a rizikové chování.

Původně dle zadání bakalářské práce se empirická část měla věnovat kvantitativnímu výzkumnému šetření, které mělo být prováděno formou dotazníkového šetření u dětí ve věku 8–9 let a 13–14 let. Dané výzkumné šetření se mi nepodařilo uskutečnit z důvodu, že ředitelé oslovených základních škol nechtěli v době pandemie

onemocnění COVID – 19 povolit mou návštěvu za účelem uskutečnění dotazníkového šetření. Z tohoto důvodu je empirická část zpracována kvalitativním výzkumným šetřením u dětí mladšího školního věku a staršího školního věku.

1 Problematika rizikového chování

První kapitola bakalářské práce se bude zabývat rizikovým chováním. Nejdříve se budu věnovat charakteristice pojmu rizikové chování, kdy vymezím definice a poukážu na to, že jednotliví autoři přistupují k definici rizikového chování podobně, ale nejsou ve svých charakteristikách totožní. V druhé podkapitole se budu zabývat typy rizikového chování, na kterou naváží třetí částí mapující vybrané jevy rizikového chování. Vybrala jsem takové, které se nejčastěji mohou dle mého názoru objevit na základní škole. Konkrétně budu vymezovat jevy jako záškoláctví, agresivní chování, šikana, kriminalita a závislostní chování. Závěr této kapitoly se bude věnovat prevenci rizikového chování.

1.1 Charakteristika pojmu rizikové chování

Pojem rizikové chování je definován a popisován různými autory různě.

Jedna z definic charakterizuje rizikové chování jako chování, jenž přímo nebo nepřímo může vyústit v psychosociální poškození jedince, zdravotní poškození jedince nebo osob jiných. Dále se rizikové chování také týká majetku a prostředí.

Součástí vzniku rizikových jevů jsou teorie vzniku rizikového chování, které můžeme rozdělit do tří obecných skupin. Mezi dané skupiny zařazujeme tři základní teorie. Teorie biologicko – psychologické jsou charakteristické tím, že hledají souvislosti mezi chováním a charakterem jedincem. Do charakteru jedince zařazujeme tělesnou stavbu, genetiku, enzymy či hormony. Teorie sociálně – psychologické lze zaměřit na sociální učení, temperamentové a osobnostní rysy a kognitivní styly. Do teorií sociologických zařazujeme společenské a kulturní kontexty vzniku rizikového chování. (Sobotková, 2014)

Jedna z dalších definic pojímá rizikové chování jako chování, v jehož důsledku dochází k nárůstu rizik v oblasti zdravotních, sociálních či výchovných pro jedince i společnost. Zejména rizikové chování nacházíme nejčastěji u věkové skupiny dětí a mládeže. Nejrizikovějším obdobím je adolescence. Formy rizikového chování se málokdy vyskytují jednotlivě, často jsou propojeny mezi sebou. Jedna forma rizikového chování přechází v další formu a jsou na sebe navázané. Toto označení se často užívá ve zdravotnickém kontextu a označuje se pojmem syndrom rizikového chování. V rámci školského kontextu se sekáváme s obecným pojmem rizikové chování. (Miovský, 2012)

Existuje několik dělení rizikového chování. Matoušek a Matoušková (2011) ve své publikaci rozdělili rizikové chování dle stupně závažnosti a subjektu, jenž je daným

chováním poškozen. Celkově je dané dělení rozděleno do tří kategorií. První kategorie je charakteristická tím, že zahrnuje mládež zvýšeně zranitelnou, v etopedické terminologii lze použít pojem děti v riziku. Do této kategorie patří děti, které jsou vystaveny riziku související s jejich osobností (př. ADHD, nízká inteligence), s jejich rodinou (př. nízký socioekonomický status), se školou (př. šikana) nebo se riziko pojí se společností (př. úroveň komunitní společnosti). Z důvodů těchto rizik je možné, že se u dítěte projeví rizikové jevy v chování. Do druhé kategorie patří mládež ubližující zejména sama sobě. Zařazujeme sem například autoagresivní jednání, kam zařazujeme sebevraždy, sebepoškozování, poruchy příjmu potravy či zneužívání návykových látek. Poslední kategorie zahrnuje jednání představující riziko pro okolí a společnosti. Zařazujeme sem například kriminální jednání. (Matoušek, Matoušková, 2011)

Zejména v oblasti pedagogiky a psychologie se používá označení rizikové chování či rizikové jevy. Tyto pojmy používám i já v bakalářské práci. Dříve byl pojem rizikové chování nahrazován pojmem sociálně patologické jevy. V oblasti rizikového chování můžeme najít dvě pojetí: rizikové chování jako „prepatologie“ a rizikové chování jako nadřazený pojem. První pojetí zvané rizikové chování jako „prepatologie“ se používá k pojmenování forem chování vyjadřující nesoulad mezi tím, co očekává prostředí a jaké možnosti jedinec má. Jedná se zejména o méně závažné rizikové jevy tzv. prepatologické, které sice nejsou závažné v danou chvíli, ale mohou se rozvinout do závažnějších jevů rizikového chování. Dané pojetí může být také popisováno jako chování, které má negativní účinky na zdraví, ovlivňuje psychologické nebo sociální fungování jedince či ohrožuje sociální okolí jedince. Druhé pojetí zvané jako rizikové chování jako nadřazený pojem je označení pro všechny projevy rizikového chování představující riziko poškození zdraví jedince či jeho okolí. Jedinec, který se takto chová nemusí svým chováním porušovat společenské nebo sociální normy, ale ohrožuje zejména své zdraví. Zařazujeme sem například předčasný sexuální život, nechtěné těhotenství či rizikové chování v dopravě. (Bělík, Hoferková, 2018)

1.2 Druhy rizikového chování

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy definovalo základní formy rizikového chování do sedmi oblastí. Dané rozdělení najdeme v Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních. Sedm oblastí rizikového chování dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy:

Tabulka 1: Oblasti rizikového chování

1	Agrese, šikana, kyberšikana a další formy rizikové komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování
2	Záškoláctví
3	Závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus, gambling
4	Rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů
5	Spektrum poruch příjmu potravy
6	Negativní působení sekt
7	Sexuální rizikové chování

(zdroj: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010, s.1)

Miovský (2015) zabývající se problematikou rizikového chování rozděluje rizikové jevy v chování následovně:

- Záškoláctví.
- Šikana a extrémní projevy agrese.
- Extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě.
- Rasismus a xenofobii.
- Negativní působení sekt.
- Sexuální rizikové chování.
- Závislostní chování.

Vyjmenované typy rizikového chování Miovský zařazuje do nejužšího pojetí. V širším pojetí k vyjmenovaným typům zařazuje ještě dva. Konkrétně se jedná o:

- Poruchy a problémy spojené se syndromem týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.
- Poruchy příjmu potravy. (Miovský, 2015)

1.3 Vybrané jevy rizikového chování u dětí na ZŠ

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala pouze některé typy rizikového chování, které se dle mého názoru nejčastěji objevují ve školním prostředí. Konkrétně se jedná o jevy:

- Záškoláctví.
- Agresivní chování.

- Šikana.
- Kriminalita – krádeže.
- Závislostní chování.

Záškoláctví

Záškoláctví je charakteristické jako jev rizikového chování, kdy žák úmyslně vynechává školní docházku, nezúčastňuje se výuky bez omluvy a v častých případech záškoláctví je bez vědomí rodičů. Záškoláctví můžeme chápat v širším i užším smyslu. V širším slova smyslu jde o neomluvenou absenci žáků bez ohledu na počet zameškaných hodin a na motivy, které žáka vedou k záškoláctví. V užším smyslu je záškoláctví charakteristické tím, že jde o poruchu chování, kdy základem je narušení osobnostního vztahu ke škole a k učení. Samotné záškoláctví nemusí být pouze z důvodu narušeného vztahu ke škole a učení, ale i z důvodu náročné životní situace, kterou žák nezvládá a záškoláctvím řeší únik z dané situace. (Kraus, Hroncová a kol., 2010)

Záškoláctví patřící mezi jevy rizikového chování zařazujeme mezi agresivní asociální poruchy chování, kdy se dané chování projevuje tím, že jde o odchylky od žádoucích společenských, morálních nebo pedagogických norem. Mezi hlediska záškoláctví můžeme zařadit hledisko časové. V tomto hledisku se jedná o to, zda žák neopodstatněně vynechává jednu vyučovací hodinu, celý školní den nebo více školních dní. Samotná frekvence nepřítomnosti ve škole a její dlouhodobost, plánovanost a způsob, jak žák volný čas tráví za školou jsou hlavními faktory pro posuzování a následné řešení. Další hledisko může být z pohledu věku. U dětí mladšího školního věku na prvním stupni základní školy se záškoláctví objevuje méně než u dětí na druhém stupni základní školy a dalších stupních škol. Posledním hlavním hlediskem záškoláctví je důvod jednání. Jeden z důležitých faktorů v daném hledisku je to, zda se záškoláctví děje s vědomím rodičů či nikoliv. Samotné záškoláctví může být obranným jednáním. (Čapek, Navarová, Ženatová, 2017)

Matějček (2011) ve své publikaci uvádí tyto motivy záškoláctví:

- *„Strach ze zkoušení.*
- *Snaha vyhnout se nepříjemnostem.*
- *Odpor k učiteli.*
- *„Pomsta“ za školní nespravedlnost.*
- *Vzdor.*

- *Pocit ublížení.*
- *Nejistota a tíseň ve společnosti druhých dětí.*
- *Strach z některého dítěte nebo z nepřátelské party.*
- *Příslušnost k dětské skupině, která považuje záškoláctví za normu.*
- *Snaha osvědčit se a vytáhnout se před ostatními.*“ (Matějček, 2011, s. 309)

Příčin záškoláctví je několik a lze je rozdělit na vnější a vnitřní příčiny. Mezi vnější příčiny zařazujeme rodinné prostředí, školní prostředí a vrstevnické prostředí. Za vnitřní příčiny jsou považovány ty, které jsou spojené s osobností charakteristikou jedince jako je například labilita nervové soustavy, psychosociální nezralost, snížená adaptabilita, emoční labilita nebo poruchy chování. (Kraus, Hroncová a kol., 2010)

Mezi rizikové faktory v rodinném prostředí patří výchovný styl rodičů, nezáměr a lhostejnost rodičů, časově náročné zaměstnání rodičů, hodnotový systém rodiny, sociální či ekonomický status rodiny nebo rodinné problémy. Mezi rodinné problémy můžeme zařadit konflikty mezi rodiči a dětmi nebo rozvod rodičů. Do oblasti školního prostředí zařazujeme například neúspěšnost žáka, žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování, nedostatek rozvoje u nadaných žáků, nesprávná volba studijního zaměření na střední škole, strach a nelibost ke konkrétnímu předmětu, odmítání vrstevnickou skupinou ve třídě nebo šikana jak ze strany spolužáků, tak pedagogů. (Čapek, Navarová, Ženatová, 2017)

V Metodickém doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28) v příloze č.11, která se zabývá záškoláctvím rozlišujeme několik kategorií záškoláctví. Mezi tyto kategorie zařazujeme pravé záškoláctví, záškoláctví s vědomím rodičů (tzv. skryté záškoláctví), záškoláctví s klamáním rodičů, útěky ze školy a odmítání školy. Jednotlivé kategorie uvedené v příloze MŠMT jsou dle Kyriacou.

- Pravé záškoláctví je charakteristické tím, že žák se ve škole moc neukazuje, ale rodiče si myslí, že školu pravidelně navštěvuje.
- Záškoláctví s vědomím rodičů, zvané také jako tzv. skryté záškoláctví je typické tím, že rodiče mají odmítavý postoj ke škole nebo jsou závislí na pomoci a podpoře dítěte v domácnosti.
- Záškoláctví s klamáním rodičů je popsáno tak, že děti dokážou přesvědčit rodiče o svých zdravotních potížích, které jim neumožní jít do školy a rodiče jim napíší

omluvenku pro zdravotní důvody. Tento typ se obtížně rozlišuje od předchozího typu.

- Útěky ze školy můžeme také znát pod pojmem interní záškoláctví, kdy žáci přijdou do školy, nechají si napsat přítomnost a pak odejdou.
- Odmítání školy je charakteristické pro žáky, kterým představa školní docházky způsobuje psychické obtíže. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2010)

V poslední části v oblasti záškoláctví se budu věnovat typologiím záškoláctví, kterých je celkem pět. Mezi pět typologií záškoláctví zařazujeme:

- Záškoláctví u celkově problémových dětí. Tato typologie se objevuje zejména u žáků, kteří jsou ve třídě nejslabší i z hlediska školních výsledků. Tito žáci mají často problémy s agresivním chováním, podvody, lhaním či nezájmem o školu samotnou.
- Záškoláctví u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tato typologie je charakteristická tím, že děti žijí v nevyhovujících sociálních a kulturních podmínkách. Často jsou daní žáci sociálně deprivováni.
- Záškoláctví jako porušení školní normy. Navštěvování školy a plnění školní docházky je povinností dítěte a zároveň rodiče musí děti vychovávat k této povinnosti.
- Záškoláctví jako reaktivní akt. Žáci se vyhýbají situacím, které jim jsou nepříjemné a řeší je únikem, často nepromyšleným a impulzivním. Motivem může být například strach z neúspěchu nebo šikana ze strany spolužáků.
- Záškoláctví jako zábava. Žáci chtějí zažít něco jiného a zábavnějšího než pouze plnění školních povinností. Často daný čas „za školou“ tráví s partou kamarádů. (Kraus, Hroncová a kol., 2010)

Na prevenci záškoláctví se podílí třídní učitel, školní metodik prevence s dalšími pracovníky školy a zákonní zástupci dítěte. V samotné prevenci má nezastupitelné místo například zakotvení jasných pravidel omlouvání absence, sankce za záškoláctví ve školním řádě, zpracování dokumentace ohledně absencí žáka nebo spolupráce a komunikace se zákonnými zástupci. Oblast záškoláctví úzce souvisí s prevencí šikany a kyberšikany a s prevencí závislostního chování. Preventivní program zaměřený čistě na oblast záškoláctví se ve školách spíše nedělá a propojuje se tak do jiných programů. (Čapek, Navarová, Ženatová, 2017)

Agrese

Dalším jevem rizikového chování, který se objevuje na základní škole je agrese. Agrese jako taková může následně souviset se šikanou.

Agresivitu můžeme charakterizovat jako vlastnost, postoj či vnitřní pohotovost k agresi. V rámci určité míry jde o znak osobnosti jedince a v širším slova smyslu agresivitu můžeme charakterizovat jako dispozici k agresivnímu chování. Zároveň je potřeba říci, že každý z nás má v sobě určitou míru agresivity, neboť je potřebná k přežití ve společnosti. Člověk, který má vysokou míru agresivity je náchylný v různých situacích jednat agresivně, neboť jeho život agresivita ovládá a může způsobit vážné komplikace v mezilidské komunikaci. Výraznou roli v příčině výskytu zvýšené agrese jsou genetické faktory. (Martínek, 2015)

Pojem agrese vychází z latinského slova *ad – gredior*. Dané slovo v překladu znamená přiblížit se, přibližovat se, jít na nějaké místo či zničit nějaké místo popřípadě osobu. Samotná agrese je především projev vitální síly, neboť vitální je každý organismus. Obecně lze říci, že vitální je každý jedinec a snaha o vymýcení agrese je tak naivní. (Svoboda, 2014)

Agresi můžeme definovat také jako *„jednání, jímž se projevuje násilí vůči některému objektu nebo nepřátelství a útočnost s výrazným záměrem ublížit.“* (Martínek, 2015. s. 23)

Agrese má několik funkcí naplňující záměr konkrétního jedince a to nezávisle na jeho věku. Jsou tři základní funkce, které Svoboda (2014) popisuje ve své publikaci. První funkce je charakteristická tím, že nejčastěji agrese má za cíl posunout nějaké hranice a zvětšit tak prostor psychický či fyzický. V daném prostoru jde o rozšíření vlivu jedince. Příkladem této funkce může být to, kdy jedinec nechce být jen se svými blízkými jako je například máma, ale chce do svého života přijmout i další lidi a zároveň si vybírat koho ve svém prostoru chce mít či nemít. Z tohoto důvodu mohou vznikat konflikty, jenž se vyřeší kompromisem nebo jedna strana odchází s pocitem vítězství či prohry. Druhou funkci můžeme popsat jako funkci, kdy agrese může přinášet aktivitu. Poslední funkce plní ochranu a obranu vlastního území, fyzického i psychického, a zároveň ochranu vlastních hranic. Pokud dojde k narušení našich hranic, může dojít k obranné reakci, kterou lze nazvat agresí. (Svoboda, 2014)

V literatuře najdeme několik typů agrese, které jsou rozdělené do několika skupin. Do bakalářské práce jsem si vybrala rozdělení dle Martínka. Ten agresi rozděluje na

přímou a nepřímou agresi, verbální a fyzickou, aktivní a pasivní. Charakteristikou přímé agrese je napadání oběti fyzicky formou kopnutí, pohlavku či napadením. Opakem přímé fyzické agrese je nepřímá fyzická agrese projevující se ničením majetku oběti. Přímá verbální agrese je definovaná takto: „*Přímá verbální agrese se projevuje zesměšňováním, nadávkami, osočováním.*“ (Martínek, 2015, s. 38). Mezi nepřímou verbální agresi zařazujeme pomluvy, žerty či nevhodné urážející poznámky. Kategorie verbální přímé a nepřímé agrese zahrnuje i zesměšňující básně či kresby, které zahrnujeme do tzv. symbolické agrese. Posledním typem rozdělení agrese je dle aktivity a pasivity. Toto rozdělení je jasně dané, buď je jedinec přímo aktivní v agresi nebo v případě pasivity se jedinec stává pouze přihlížejícím. (Martínek, 2015)

Všechny tyto tři pohledy dávají dohromady kombinaci osmi druhů agrese:

- „*Fyzická aktivní přímá agrese.*
- *Fyzická aktivní nepřímá agrese.*
- *Fyzická pasivní přímá agrese.*
- *Fyzická pasivní nepřímá agrese.*
- *Verbální aktivní přímá agrese.*
- *Verbální aktivní nepřímá agrese.*
- *Verbální pasivní přímá agrese.*
- *Verbální pasivní nepřímá agrese.*“ (Martínek, 2015, s. 38-40)

Šikana

Šikanu můžeme zařadit do oblasti agresivního chování, kdy samotné následky šikany se mohou jak u oběti i útočníka objevit ještě dlouho po odhalení šikany. Definice šikany je několik. Všichni autoři však mají ve svých definicích společné prvky. Hlavní podstava šikany je v tom, že jde o dlouhodobé, opakované a úmyslné ubližování. Cílem tohoto jednání je, že útočící jedinec chce mít nad „svou“ obětí převahu. Častým znakem šikany je tak nepoměr sil mezi jedinci. (Kraus, Hroncová a kol., 2010)

Šikanu lze definovat jako způsob, kdy dochází k systematickému zneužívání moci. Často dochází k tomu, že silnější osoba, popřípadě skupina jedinců, působí opakovaně a negativně vůči osobě, která je slabší a nedokáže se bránit sama. Zajímavostí může být to, že přibližně v celém světě jedno dítě ze tří zažívá šikanu ve škole ze strany jiných. (Rigby, 2020, online)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy se problematice šikany věnuje ve svém Metodickém pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních z roku 2016. V daném dokumentu MŠMT charakterizuje šikanu jako agresivní chování z pohledu žáka k žákovi nebo skupině žáků či pedagogovi. Dané jednání je opakované a tvoří ho úmyslné, vědomé, záměrné a často skryté chování. Další charakteristikou šikany je výskyt nepoměru sil či bezmocnost oběti.

Samotná šikana má několik podob. V dokumentu vydaném v roce 2016 MŠMT najdeme dvě základní rozdělení: přímá šikana a nepřímá šikana.

Přímá šikana má několik podob. Konkrétně se jedná o podobu fyzickou, verbální nebo neverbální. Fyzická podoba přímé šikany je charakteristická tím, že se projevuje například bitím, taháním za vlasy nebo pliváním. Projevy jako vulgární nadávky, zraňující komentáře k rase, národnosti nebo násilné a manipulativní příkazy zařazujeme do verbální přímé šikany. Posledním typem přímé šikany je neverbální podoba. Neverbální podobu lze přiblížit těmito projevy: různá urážlivá gesta, zvuky, zastrašující výrazy ve tváři, celková řeč těla nebo jakékoliv poničení, kradení věcí či školních pomůcek.

Nepřímá šikana má za cíl způsobit oběti emocionální utrpení a poškodit zároveň její status. Tato podoba šikany je většinou bez fyzických projevů. Hlavními rysy nefyzické nepřímé šikany jsou pomluvy, neoprávněná nařčení nebo pomlouvání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016)

Kromě těchto dvou podob šikany, která jsou vymezena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy rozlišuje Kolář (2011) další základní formy šikany, které dávají celkový vnější pohled na šikanu a zároveň se dané typy odrážejí v následné intervenci. Dle Koláře je celkem 5 typů šikany. Jednotlivé formy šikany rozdělil do následující tabulky:

Tabulka 2: Jednotlivé formy šikany

Šikana podle typu agrese / prostředí týrání	Fyzická, psychická a smíšená, kyberšikana – jako specifická forma psychické šikany.
Šikana podle věku a typu školy	Šikana mezi předškoláky, žáky prvního stupně a druhé stupně, uční, gymnazisti nebo mezi vysokoškoláky.
Šikana z genderového hlediska	Chlapecká a dívčí šikana, homofobní šikana, šikana chlapců vůči děvčatům a obráceně.

Šikana odehrávající se ve školách s různým způsobem řízení	Na jedné straně škola s demokratickým vedením a na druhé straně škola, kde se nachází hierarchicko – autoritativní systém.
Šikana podle speciálních vzdělávacích potřeb aktérů	Šikana neslyšících, nevidomých, tělesně postižených nebo mentálně retardovaných.

(zdroj: Kolář, 2016, s. 78)

Konkrétně v bakalářské práci jsem šikanu popsala z pohledu výskytu ve škole. Šikana se objevuje i na jiných místech jako může být zaměstnání, ale tento pohled pro bakalářskou práci není potřebný, protože práce se zaměřuje na děti na základní škole.

Kriminalita – krádeže

Předposledním jevem, který v bakalářské práci krátce popíši je kriminalita zaměřená na krádeže.

Na začátku je potřeba říct, že každé odcizení věci nemusí nutně znamenat krádež. Zejména v předškolním věku může jít o ne zcela uvědomělý čin, neboť dítě si danou věc neuvědomuje natolik, neplánuje ji a jedná se tak spíše o zkratkovité jednání. O tzv. pravé krádeži lze hovořit tehdy, pokud jde o vědomý čin, kdy si jedinec uvědomuje následky a ví, že jde o nesprávné chování. Zejména v dětském a mladistvém věku hraje velký podíl při výskytu krádeže prostředí, v němž jedinec vyrůstá. Dále mezi příčiny můžeme zařadit partu či nevýhodné postavení jedince v kolektivu dětí. (Martínek, 2015)

Součástí činu, jako jsou krádeže, jsou zejména v mladším věku obranné lži. Kdy dítě svádí vinu na jiné, vymýšlí si nebo zapírá. Podobné jevy mohou být součástí nevyspělé dětské osobnosti. Z tohoto důvodu je důležité v jakém prostředí jedinec vyrůstá. Existuje několik forem krádeží, které se vyskytují zejména u dětí v dětském školním věku, což je i věková skupina, na kterou se v bakalářské práci zaměřuji. Každá jednotlivá forma má své psychologické východisko a způsob nápravy, která není u každé formy stejná. Matějček (2011) ve své knize popisuje celkem 5 forem krádeží, kdy první tři typy nazývá jako tzv. domácí. Jednotlivé formy se mohou navzájem prolínat a kombinovat.

- První forma je charakteristická tím, že dítě bere věci a peníze doma. Následně zcizené věci rozdává nebo kupuje něco pro druhé. Motivace této formy je obvykle jednoduchá, protože cílem dítěte je získat přizeň ostatních. Dítě se

takto může chovat z důvodu, že nemá dostatek uspokojení v oblasti sociálních vztahů.

- Pokud dítě bere peníze a věci opět doma, ale kupuje si věci následně jenom pro sebe, tak jde o druhou formu. Často zcizené peníze utratí velmi nesmyslně a nejčastěji to může být jídlo, následně hračky a až poté jsou to dražší a cennější věci. Dítě si často zcizené věci schovává nebo si je nosí neustále u sebe. Pokud se dítě chová takto, tak v daném chování hledáme projev toho, že se snaží vynahradiť své neuspokojení v citové oblasti.
- Poslední forma uskutečňována především doma je motivována tím, že dítě má touhu mít něco, co rodiče odsuzují nebo je to pro ně nemyslitelné.
- Předposlední formou jsou krádeže v partě nebo pro partu. Často jde o děti středního nebo staršího školního věku, kdy jejich jednání není proto, že by si chtěly kompenzovat svou osobní nespokojenost, ale spíše chtějí partě dokázat, že jsou dobří, umějí s nimi držet krok, ale zároveň může k tomuto jednání docházet pod tlakem. Často jsou pro tuto skupinu typické krádeže v samoobsluhách, krádeže cigaret nebo zcizení peněz na ně.
- Poslední forma krádeží je tzv. kleptomanie, což je situace, kdy jedinec má v sobě neodolatelný pocit něco vzít. Často jde o zcizení věcí, které jsou nepotřebné, neužitečné a motivace tak pro objektivního pozorovatele je nepochopitelná. (Matějček, 2011)

Závislostní chování

Součástí závislostního chování je pojem závislost, což je v užším kontextu dlouhodobý a trvalý vztah vycházející ze silné touhy jedince či jeho potřeby. Jde o vztah k něčemu nebo k někomu. Stav, kdy jedinec je na něčem závislý následně ovlivňuje jeho jednání a může omezovat jeho svobodu. Je důležité zmínit, že jedinec nemusí být závislý pouze na látce jako je alkohol, nikotin nebo drogy, ale jde i o závislost na činnostech, příkladem může být hraní hazardních her. Kromě těchto dvou závislostí je možné být závislý na osobě, věci či internetu. (Státní zdravotnický ústav, 2022, online)

O závislosti na internetu se krátce zmíním na závěr této části, neboť jde o závislost, která je poměrně nová a myslím si, že v současné společnosti velmi rozšířená, ačkoliv si to většina lidí nemusí umět přiznat.

Závislost jako takovou lze rozeznat pomocí různých znaků. Dle Nešpora (2011) je celkem šest znaků závislosti, kam se zařazují následující znaky:

- Silná touha či pocit puzení užívat látku.
- Zhoršené sebeovládání.
- Somatický tělesný odvykací stav.
- Růst tolerance.
- Zanedbávání jiných potěšení nebo zájmů.
- Pokračování v užívání přes jasný důkaz škodlivých následků. (Nešpor, 2011)

Závislosti jako takové jsou součástí 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10). Závislosti patří do kategorie F10 – F19 Poruchy duševní a poruchy chování způsobované užíváním psychoaktivních látek. Jednotlivé druhy závislostí se kódují následovně:

- *F10.2 Závislost alkoholu.*
- *F11.2 Závislost na opioidech (např. heroin).*
- *F12.2 Závislost na kanabinoidech.*
- *F13.2 Závislost na sedativech nebo hypnoticích (tlumivé léky).*
- *F14.2 Závislost na kokainu.*
- *F15.2 Závislost na jiných stimulantcích včetně kofeinu a pervitinu.*
- *F16.2 Závislost na halucinogenech (např. extáze).*
- *F17.2 Závislost na tabáku.*
- *F18.2 Závislost na organických rozpouštědlech.*
- *F19.2 Závislost na několika látkách nebo jiných psychoaktivních látkách. (Nešpor, 2011, s.10)*

V odborných sférách se vyskytuje velké množství různých typů závislostí. Návykové látky působící na psychiku se dělí na látky stimulační, tlumivé a halucinogenní. Druhé nejčastější rozdělení je dle toho, na čem je člověk závislý. Podle tohoto rozdělení dělíme látky na látkové a nelátkové a tím vznikají látkové nebo nelátkové závislosti. Látkové závislosti se dělí na legální návykové látky, kam zařazujeme například alkohol či tabák, a dále na nelegální návykové látky, kam zařazujeme například halucinogenní látky (např. LSD, lysohlávky), konopné drogy či těkavé látky (např. lepidla, aerosoly či různá rozpouštědla). Do skupin nelátkových závislostí patří například gamblerství, kleptomanie, workoholismus či netolismus. (Státní zdravotnický ústav, 2022, online)

Jelikož jsou v bakalářské práci cílovou skupinou děti na základní škole, tak se budu věnovat specifikám působení návykových látek právě u dětí a dospívajících, u kterých je to lehce odlišné než u dospělého člověka. U dětí se závislost na nějaké látce utváří rychleji a existuje zde vyšší riziko těžkých otrav. Toto vyšší riziko je z důvodu, že děti a dospívající mají nižší toleranci, menší zkušenost a zejména sklon k riskování, kdy si děti pocit riskování často neuvědomují. Kromě těchto tří základních specifik je zde riziko toho, že děti a dospívající se budou chovat nebezpečně, když jsou pod vlivem nějaké návykové látky. Skupina dětí a dospívajících často s návykovými látkami experimentují a jsou spojené se situacemi, kdy dítě má například problémy v rodině či ve škole. V rámci experimentování děti a dospívající často užívají více návykových látek najednou, což sebou nese vyšší riziko otravy. Užívání návykových látek u dětí na základní škole má vliv na jejich psychosociální rozvoj, kdy se postupně nedostatky objevují v oblasti vzdělávání, citového vyžívání, sebekontroly nebo se odrážejí v sociálních dovednostech. Poměrně časté jsou u dětí a dospívajících recidivy závislosti, ale dlouhodobá prognóza je příznivější zejména z důvodu přirozeného procesu zrání. (Nešpor, 2011)

V rámci této části bych se chtěla zmínit o netolismu, což je závislost na virtuálních drogách. O netolismu se v bakalářské práci zmiňuji zejména z důvodu, že si myslím, že děti tráví svůj volný čas často na internetu či elektronice, a proto je dobré tento typ závislosti znát.

Netolismus v českém překladu znamená závislost na internetu, která má různé podoby. Může jít o podoby kdy jedinec hraje hry, chatuje nebo nekonečně prohlíží internetové stránky, ale je poměrně důležité umět rozlišit to, zda si dítě hraje počítačové hry občas a nebo je to jeho pravidelná rutina, bez které se nemůže obejít. V rámci netolismu jde konkrétně o závislost behaviorální, nejde tak o závislost na látce, ale na virtuální droze. V rámci netolismu se mluví konkrétně o čtyřech základních závislostech. Jedná o závislost na online hrách, kybersexu, online gamblingu a sociálních sítích. V rámci všech těchto závislostech jde o to, že si jedinec uspokojuje své potřeby. (Viewegová, 2019, online)

1.4 Prevence rizikového chování

V této podkapitole se budu věnovat prevenci rizikového chování, která je důležitá a součástí prevence je i volný čas. Samotný volný čas je součástí nespécifické primární prevence. Mezi základní rozdělení prevence patří dělení na primární prevenci, sekundární

prevenci a terciální prevenci. Primární prevence je charakterizována tak, že zahrnuje všechny aktivity zaměřené na celou společnost. Cílem primární prevence je předcházet rizikovým projevům v chování a snížit výskyt rizikového chování a poruch chování a emocí ve společnosti. Primární prevenci dále dělíme na specifickou primární prevenci a nspecifickou primární prevenci.

Sekundární a terciální prevence má za hlavní cíl zabránit recidivě a eliminovat co největší množství rizik související s daným typem rizikového chování a životním stylem jedince. Sekundární prevence již cílí na skupiny, které experimentovaly s rizikovým chováním, např. že užívaly drogy nebo se u nich vyskytlo sebevražedné chování. Cílem terciální prevence je zmírnit následky, zabránit recidivě a ochránit společnost. V rámci terciální prevence mluvíme také o reedukaci a resocializaci. Cílem reedukace je cílené posilování pozitivních vlastností osobnosti jedince, které se dostatečně nerozvinuly. Resocializace je charakterizovaná jako nasměrování jedince například po výkonu trestu k novým životním hodnotám a životu bez patologie či závislosti. (Miovský et al., 2015)

Specifická x nspecifická primární prevence rizikového chování

Do specifické primární prevence rizikového chování patří aktivity a programy, které směřují k tomu, aby se předcházelo výskytu jednotlivých forem rizikového chování u žáků. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019)

Specifickou prevenci lze rozdělit do tří úrovní. Konkrétně se jedná o tyto úrovně:

- Všeobecná primární prevence se zaměřuje na populaci dětí a mládeže bez rozdělení na rizikové skupiny. Zohledňuje pouze věkové složení a případná specifika daná například sociálními nebo jinými faktory. Často to jsou programy pro větší počet osob.
- Selektivní primární prevence se zaměřuje na skupiny osob, kde se již vyskytují rizikové faktory pro vznik a vývoj různých forem rizikového chování. Často se zde pracuje s menšími skupinami nebo jednotlivci.
- Indikovaná primární prevence se zaměřuje na jedince vystavující se výrazně rizikovým faktorům nebo se již zde vyskytly projevy rizikového chování.

(Miovský et al., 2015)

Aktivity, jenž nemají přímou souvislost s konkrétním typem rizikového chování patří do nspecifické primární prevence rizikového chování. Dané aktivity napomáhají snižovat rizika podporou zdravého životního stylu a osvojování pozitivního sociálního

chování prostřednictvím využívání volného času. Aktivity zájmové, sportovní a jiné volnočasové aktivity vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti a k odpovědnosti za sebe i své jednání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019)

Volnému času, který je součástí nespécifické primární prevence se budu věnovat v následující kapitole bakalářské práce.

Preventivní program školy (dříve minimální preventivní program)

Preventivní program školy je dokument školy, který je zaměřený na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Tento dokument je založen na aktivitě žáků, zapojení celého pedagogického sboru a na spolupráci se zákonnými zástupci nezletilých žáků. Program je zpracován na jeden školní rok metodikem prevence a podléhá České školní inspekci. Dokument je vyhodnocován průběžně a na závěr školního roku je hodnocena kvalita a efektivita zvolených strategií primární prevence. Toto hodnocení je součástí výroční zprávy o činnosti školy. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016)

2 Volný čas a jeho specifika

Druhá kapitola bakalářské práce se bude zabývat volným časem. Na začátku kapitoly se budu zabývat definicí a charakteristikou volného času, na kterou následně naváží funkcemi volného času. Součástí volného času je zájmová činnost, a proto se další podkapitola bude zabývat zájmovou činností, kterou blíže specifikuji. Na závěr této kapitoly se budu věnovat jednotlivým organizacím volného času jako je školní družina, školní klub, středisko volného času, základní umělecká škola, Skaut a jelikož se má práce zabývat volným časem ve vztahu k rizikovému chování, tak se krátce zmíním o nízkoprahovém zařízení pro děti a mládež. Kapitola volného času je zařazena do mé bakalářské práce i z důvodu, že volný čas patří do nespécifické primární prevence.

2.1 Pohledy na volný čas

Volný čas má ve společnosti mnoho pojetí a ani v současnosti neexistuje jednotná definice volného času. Tématikou volného času se zabývá mnoho publikací a každá volný čas definuje rozdílně.

Charakteristika volného času vychází zejména z rozdělení veškerého volného času, který jedinec má během svého dne k dispozici. Definice vychází z oblasti povinností a z oblasti volného času. První oblast zahrnuje zaměstnání, péči o domácnost a rodinu nebo také činnosti nezbytné k zajištění biologických funkcí. Druhá oblast, oblast volného času, zahrnuje již činnost jako odpočinek, zájmové aktivity nebo dobrovolné veřejně prospěšné činnosti. Většina autorů publikací s tématem volného času vychází právě z těchto oblastí, ale svými formulacemi se liší.

Volný čas můžeme charakterizovat jako dobu, která je opakem nutné práce a povinností. Je to doba, kdy jedinec může vykonávat své činnosti dobrovolně, svobodně, dělá je rád a dané aktivity mu přináší pocit uspokojení a uvolnění. Pojem volný čas zahrnuje odpočinek, zábavu, rekreaci, kroužky a zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, kulturu či dobrovolné společensky prospěšné činnosti. Do volného času z pohledu dětí a mládeže nepatří vyučování a činnosti s touto aktivitou spojené, jako je sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci. Do volného času také nezařazujeme povinnosti spojené s provozem rodiny a domácnosti. Jídlo, spánek, hygiena či zdravotní péče, která je součástí a zabezpečují biologickou existenci člověka také nepatří do aktivit volného času. Je možné, že jedinec si z těchto činností udělá svého

konička například v oblasti jídla, kdy pro jedince může být koníčkem jeho příprava. (Pávková, 2008)

Jak jsem zmiňovala v počátku podkapitoly definic volného času je mnoho. Volný čas můžeme vymezit dále také jako časový prostor umožňující člověku svobodnou volbu činností nebo je to čas, se kterým jedinec může nakládat podle svého uvážení a dle svých zájmů. Volný čas je také doba, jenž nám zůstane po odečtení času věnovaného povinnostem, práci nebo vlastní fyzické potřebě. Volný čas je doba nutná pro reprodukci našich sil, doba věnovaná našim činnostem, které nás baví, přinášejí radost nebo uvolnění. Dané aktivity děláme zcela dobrovolně. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Podobně jako definic volného času je i mnoho pojetí. Nejčastěji užívaná pojetí volného času jsou: volný čas v negativním pojetí a volný čas v pozitivním pojetí. Negativní pojetí volného času je charakterizováno tak, že volný čas je čas zbývající po splnění povinností, které daný jedinec během dne má. Volný čas v pozitivním pojetí je čas nezávislého a svobodného rozhodování, jedinec dělá aktivity, jenž ho baví a chce. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Kromě pojetí volného času v negativním pojetí a volného času v pozitivním pojetí jsou další pojetí jako pojetí optimistické, pojetí skeptické a pojetí realistické. Volný čas v pojetí optimistickém je charakterizováno jako pojetí, kdy jedinec ve volném čase spatřuje smysl a cíl života. Toto pojetí souvisí s dynamickými proměnami společnosti započaté po druhé světové válce. Pozitivní rysy v oblasti volného času vnímal i francouzský sociolog Fourastié, který pozitivní rys viděl v tom, že volný čas lze chápat jako příležitost k humanistické přeměně lidstva. Dalším pojetím je skeptické nebo kritické pojetí volného času charakteristické tím, že se zde zdůrazňují rizika a negativní stránky volného času. Významnými autory skeptického pojetí je například Habermas, Fromm, Schelsky či Dahrendorf. Tito autoři upozorňovali na to, že na oblast volného času působí konzum nebo hromadné sdělovací prostředky. Poslední třetí pojetí je realistické. Pojetí vychází z možnosti vytváření hodnot ve volném čase v reálných společenských kontextech. (Knotová, 2011)

2.2 Vymezení funkcí volného času

Funkcí volného času je mnoho, každý autor posuzuje funkce volného času z jiného pohledu. Jednotlivé rozdíly vycházejí z jejich profilace, zda v centru jejich zájmu je spíše vztah společnosti a volného času nebo vztah volného času a životního způsobu. Někteří

autoři posuzují funkce volného času také z hlediska toho, že volný čas je prostor pro jedince a jeho svobodnou činnost. Charakteristika jednotlivých funkcí je také ovlivněna tím, zda jde o optimistické, skeptické či realistické pojetí volného času, kterému jsem se věnovala v předchozí podkapitole.

Jednotlivé funkce volného času jsou závislé na typu zařízení, instituce či organizace pro výchovu ve volném čase. Příkladem může být to, že první instituce pečující o děti školního věku v době mimo vyučování kladly důraz zejména na sociální či preventivní funkci. Důraz na dané funkce vycházel z toho, že jednotlivé útulky, spolky či dobrovolná sdružení vycházela z podstaty, že pro ně bylo důležité ohlídat děti, poskytnout jim přijatelné zázemí a zároveň je motivovat k tomu, aby se jedinci nevěnovali společensky nežádoucím činnostem. Postupem času se k funkci sociální a preventivní přidala funkce výchovná či výchovně – vzdělávací. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Jednotlivé funkce volného času jsou u jednotlivých autorů rozdílné. Jedno z nejznámějších vymezení funkcí jsou dle H.W. Opaschowského z roku 1977, který funkce volného času dělí do 7 kategorií. Jednotlivé funkce se konkrétně nazývají rekreační funkce, kompenzační funkce, enkulturační a edukační funkce, kontemplační funkce, komunikační funkce, participační funkce a konzumní funkce.

- Rekreační funkce je charakteristická odpočinkem, je to čas k zotavení a relaxaci.
- Kompenzační funkce jedinci nabízí rozptýlení a zábavu, zároveň mu pomáhá k vyrovnání toho, co se mu v jeho životě nedaří nebo nedostává.
- Enkulturační a edukační funkce nabízí kulturní aktivity, příležitost k celoživotnímu učení a vzdělání.
- Kontemplační funkce je charakteristická pro hledání smyslu života a má duchovní rozměr činností.
- Komunikační funkce slouží k získání kontaktů a její podpoře.
- Participační funkce znamená takzvané občanské a spolkové aktivity.
- Konzumní funkce je definována tím, že jde o spotřebu materiálních statků.

H.W. Opaschowski zastává názor, že jednotlivé funkce volného času tvoří celek vzájemně propojený, kdy funkce jako rekreace, edukace, kompenzace či kontemplace jsou funkce založené na individualitě jedince, zatím co funkce enkulturační a komunikace mají společenský význam. (Knotová, 2011)

2.3 Zájmová činnost

Jelikož základem volnočasových aktivit jsou činnosti jejichž základem je zájem, tak se v této podkapitole budu zabývat zájmovými činnostmi. Zájmy jsou v naší struktuře osobnosti začleněny do vlastností aktivačně – motivačních. Samotné zájmy jedince motivují k plnění činnosti a následného uspokojení. Zájmy jako takové souvisí se schopnostmi a vlohami jedince. Rozvíjení zájmů probíhá zejména v oblastech, ve kterých je jedinec úspěšný a dochází tak k jeho uspokojení.

Cílem organizovaných činností ve volném čase je rozvíjení, navozování a usměrňování zájmů jedinců a nejvíce zájmů je uskutečňováno ve skupinách. Mezi formální skupiny můžeme zařadit různé kroužky, soubory, oddíly nebo kluby. Neformální skupiny jsou například volná sdružení sběratelů nebo fankluby sportovních klubů.

Jednotlivé zájmové činnosti jsou součástí efektivity výchovy a vzdělávání. Zájmové činnosti jsou tak významnými činiteli v oblasti individuálního a společenského rozvoje. Zájmové činnosti dětem umožňují prožívat kladné pocity, zároveň odbourávat negativní pocity a učí je poznávat jejich možnosti, schopnosti a dovednosti. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Funkce zájmové činnosti

Mezi hlavní funkce zájmové činnosti patří funkce výchovná a vzdělávací. Jednotlivé zájmové činnosti podporují v jedinci rozvíjení osobnosti, jeho seberealizaci, působí motivačně a socializačně. Z důvodu, že zájmové činnosti jsou součástí volného času, tak plní také funkci zdravotně hygienickou a jsou pro jedince prostředkem relaxace, odpočinku či regenerace sil. Kromě těchto funkcí zájmové činnosti mohou plnit i funkci kompenzační, kdy si jedinec může v zájmové činnosti kompenzovat své nezdary jako může být horší prospěch ve škole. Zájmové činnosti mohou také působit preventivním charakterem. Pokud jedinec smysluplně využívá svůj volný čas například nějakými zájmovými aktivitami nemusí mít následně velký sklon k rizikovým jevům jako je například kriminalita, záškoláctví, závislostní chování či agrese. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Zájmová činnost jako taková plní zejména funkci výchovnou a vzdělávací. Jednotlivé činnosti rozvíjí osobnost jedince, podporují jeho seberealizaci a působí motivačně i socializačně. Jelikož je zájmová činnost součástí volného času plní i funkci

zdravotně-hygienickou. Zájmové činnosti jsou pro jedince prostředkem relaxace, odpočinku, regenerace sil i součástí duševní a fyzické rekreace. Věnování se zájmové činnosti přináší jedinci hodnoty v oblasti zdravotní, kulturní, vzdělávací, výchovné, společenskopolitické či oblasti ekonomické. (Pávková, 2008)

Dělení zájmových činností

Zájmové činnosti jsou aktivity charakteristické tím, že jsou cílevědomé a zaměřující se na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb jedince jeho zájmů a schopností. Zájmy jako takové se řadí mezi aktivačně – motivační vlastnosti, kdy zájmy vedou jedince k aktivitě a zároveň vyvolávají motiv. Jednotlivé zájmové činnosti mají vliv na rozvoj osobnosti jedince i na společenskou orientaci. Pohled psychologie a pedagogiky na zájem je rozdílný. Psychologie zájem chápe jako individuálně osobnostní jev, zatím co pedagogika zájem vnímá jako součást usměrňování a formování v rámci procesu výchovy. Zájmy jako takové jsou součástí potřeb, pomocí kterých jsou vyvolávány.

Zájmy se mohou dělit dle úrovně činností, časového trvání, koncentrace, společenské hodnoty nebo obsahu. (Pávková, 2008)

V bakalářské práci se konkrétně budu věnovat rozdělení zájmových činností dle obsahu, které ve své publikaci zmiňuje Pávková (2008). Dané dělení je tradiční a dělí se dle toho, jak jednotlivé činnosti jsou obsahově zaměřené. Zájmové činnosti dle obsahu se dělí do 5 skupin. Zájmové činnosti společenskovední mají vést k poznání společenskovedního dění či historickým souvislostem s nimi spojené. Jejich cílem je pěstovat vztah k mateřskému jazyku jedince a jeho vlasti nebo k jednotlivým tradicím národa. Mezi základní oblasti patří výchova k vlastenectví, partnerství nebo rodičovství, a dále také jazykověda nebo sběratelství. Mezi okruhy těchto činností zařazujeme například: seznamování s historickými objekty, oslavy státních svátků, dodržování lidových tradic nebo zvyků nebo zájmové studium cizích jazyků. Zájmové činnosti pracovní – technické jsou součástí manuálních dovedností, obohacují vědomosti týkající se technických poznatků a zároveň umožňují následnou aplikaci získaných poznatků v praxi. Dané zájmové činnosti by měli pomoci jedinci v rozvíjení technického myšlení či představitosti. Mezi okruhy pracovní – technických zájmových činností zařazujeme například: práci s různými materiály, stavebnicemi, drobné opravy, modelářské práce nebo činnosti související s dopravní výchovou. Třetí skupinou jsou zájmové činnosti přírodovědné, které mají vést jedince k prohlubování vědomostí v oblasti přírody a její

ochrany. Cílem je rozvíjet zájem o pěstitelství a chovatelství. Jednotlivé aktivity mohou vést jedince k tomu, aby získal pocit morální odpovědnosti za ochranu přírody a vytvářel si k ní postoje související s životními hodnotami. Mezi okruhy přírodovědných činností můžeme zařadit pozorování přírodních objektů živé i neživé přírody, pěstitelské práce nebo chovatelství. Zájmové činnosti estetickovýchovné jsou poslední skupinou zájmových činností, které budu v práci zmiňovat. Jednotlivé činnosti formují materiální a kulturní hodnoty v estetickém vztahu k přírodě a společnosti. V této skupině se jednotlivé činnosti dělí do třech okruhů. Prvním okruhem jsou výtvarné zájmové činnosti, kam zařazujeme například výtvarné osvojování skutečnosti, využití výtvarných technik nebo poznávání výtvarného umění. Druhým typem okruhu jsou zájmové činnosti zaměřené na hudbu. Sem můžeme zařadit například sborový i sólový zpěv, hudebně – pohybové a taneční hry nebo hru na hudební nástroje. Třetí skupinou jsou literárně – dramatické zájmové činnosti jejichž součástí je například četba nebo tvoření literární a dramatické činnosti. Poslední skupinou zájmových činností jsou činnosti tělovýchovného, sportovního a turistického zaměření. Dané činnosti rozvíjejí fyzickou zdatnost a psychickou odolnost. Jednotlivé aktivity je vhodné zařazovat do života dětí z důvodu, že samotná pohybová aktivita je součástí zdravého vývoje. Činnosti, jenž spadají do této oblasti jsou například kondiční cvičení, rytmická gymnastika, atletika, sportovní hry, sezónní sporty nebo turistika. (Pávková, 2008)

2.4 Vybraná zařízení pro trávení volného času

V této podkapitole se budu zabývat zařízeními pro volný čas dětí a mládeže. Na začátku se budu krátce zabývat charakteristikou školských zařízení, kam spadá většina vybraných zařízení. Konkrétní vybraná zařízení jsou: školní družina, školní klub, středisko volného času, základní umělecká škola, Skaut a nízkoprahové zařízení pro děti a mládež.

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání, která jsou součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky, zařazujeme střediska volného času, školní družiny a školní kluby. Jednotlivá zařízení zajišťují výchovně, vzdělávací, zájmové či tematické rekreační akce zajišťující osvětovou činnost pro žáky, studenty nebo pedagogické pracovníky. Jednotlivá zařízení přijímají jedince bez ohledu na rasový původ, národnost,

pohlaví či náboženské vyznání a hrají významnou roli v oblasti rizikového chování, kdy dětem a mládeži jednotlivá zařízení nabízejí smysluplné a efektivní využití volného času. Ve školských zařízeních pracují kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, které jsou jmenovány v zákoně č. 563 / 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. V těchto zařízeních pracují vychovatelé, učitelé nebo pedagogové volného času. Součástí školského zákona č. 561 / 2004 Sb. je vyhláška č. 74 / 2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Daná vyhláška stanovuje obsah a rozsah činnosti zařízení nebo jeho organizaci a podmínky provozu. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, online)

Školní družiny

Školní družiny se řadí mezi školská zařízení poskytující zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol dle vzdělávacího programu. V rámci školní družiny jsou poskytovány žákům výchovné, vzdělávací, rekreační, sportovní a zájmové činnosti v době mimo vyučování. Školní družina je primárně určena pro děti mladšího školního věku od 1. do 5. třídy základní školy, dále také dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. Součástí školní družiny je pravidelná denní docházka žáků po školním vyučováním. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, online)

Školní družina podléhá jisté organizovanosti. Je rozdělena do jednotlivých oddělení, které musí mít nejméně 20 žáků plnící pravidelnou denní docházku. Maximální kapacita jednoho oddělení školní družiny je 30 žáků. Školní družina je otevřena ve dnech školního vyučování. Činnost družiny může ředitel po projednání se zřizovatelem přerušit a to zejména v době školních prázdnin. Mezi činnosti školní družiny zařazujeme:

- Pravidelná zájmová, výchovná, rekreační nebo vzdělávací činnost včetně možnosti přípravy na vyučování.
- Příležitostnou zájmovou, výchovnou, rekreační nebo vzdělávací činnost včetně možnosti přípravy na vyučování.
- Spontánní činnosti. (Vyhláška č. 74/2005 Sb.)

Školní kluby

Školní kluby jsou určeny zejména žákům na základní škole, konkrétně na druhém stupni, dále také jsou školní kluby pro žáky víceletých gymnázií, ale jednotlivé ročníky

musí odpovídat nejvýše devátému ročníku na základní škole. Školní kluby mohou tvořit jeden celek společně se školní družinou a organizovat tak společné aktivity. Mezi základní činnosti školního klubu patří zejména organizované aktivity formou různých kroužků, dále sem zařazujeme i příležitostné akce nebo různé spontánní činnosti. Žáci mohou do školního klubu chodit pravidelně nebo jen na některé kroužky a akce, jelikož docházka žáků není závazná. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Středisko volného času

Střediska volného času stejně jako školní družiny nebo školní kluby patří mezi školská zařízení. Cílovou skupinou středisek volného času nejsou jen děti a žáci, ale dále také studenti, mládež, dospělí a senioři. Středisko volného času se zejména zaměřuje na oblast zájmového vzdělávání, kdy nabízí širokou oblast činností pořádané v bezpečném prostředí s profesionálním týmem pedagogů. Střediska činnost zpravidla vykonávají po celý školní rok a mnohdy i ve dnech, kdy neprobíhá školní vyučování. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013, online)

Nejčastěji střediska pořádají pravidelné zájmové kroužky během týdne pro děti ve věku 6 – 15 let. Dále se věnují příležitostným zájmovým akcím, vzdělávacím akcím či organizují táborové činnosti během školních prázdnin. Kromě těchto činností nabízejí také vzdělávací aktivity nebo nabízejí poradenské činnosti zejména v oblasti zájmového vzdělávání. (Knotová, 2011)

Základní umělecká škola

Základní umělecké školy poskytují vzdělávání v estetické a umělecké oblasti. Do estetické a umělecké oblasti zařazujeme hudební, taneční, výtvarné a literárně dramatické zájmové kroužky. Jednotlivé činnosti jsou nabízeny dětem, mládeži i dospělým jedincům. Samotný provoz základních uměleckých škol je upraven vnitřním řádem, kdy činnost je nejčastěji organizována v odpoledních hodinách. V těchto školách primárně pracují interní zaměstnanci, ale jsou zde i zaměstnanci externí. Kromě pravidelných odpoledních činností, zaměřené na estetické nebo umělecké oblasti, základní umělecké školy pořádají prázdninové akce jako letní tábory, víkendová soustředění nebo pořádají soutěže či kulturní vystoupení pro rodiče i veřejnost. (Knotová, 2011)

Skaut

Předposlední organizací, které se budu věnovat je Skaut. První skautský tábor na světě se konal roku 1907 na ostrově Browne a pořádal ho Robert Baden – Powell. Robert Baden – Powell napsal i příručku pod názvem Scouting for boys. V Československu se první zmínky o skautu objevily v roce 1912. Činnosti skautského programu jsou různorodé a zároveň každá činnost je přizpůsobena věku i individuálním potřebám dětí. Hlavními principy Skauta jsou: týmová práce, sebevýchova, seberozvoj, pobyt v přírodě nebo postupné přebírání zodpovědnosti. Celoroční práce oddílu vrcholí letním skautským táborem, kdy se děti dle svého věku zapojují do příprav například tím, že pomáhají se stavbou tábora, přípravou programu nebo chystáním jídla. Zároveň forma táborů se může lišit, neboť lze vybrat tábor stálý, na vodě nebo na kole. Kromě letního tábora skautské oddíly pořádají i další akce mívající různý charakter. Mezi jejich akce patří například Betlémské světlo, Napříč Prahou – přes tři jezy nebo Obrok – setkání s tisícovkou přátel. (Junák – český skaut z.s., 2022, online)

Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

Na závěr této podkapitoly bych se chtěla zabývat nízkoprahovým zařízením pro děti a mládež z důvodu toho, že dané zařízení, které spadá pod Ministerstvo práce a sociálních věcí úzce souvisí s rizikovým chováním i volným časem, tedy tématy, které jsou součástí bakalářské práce.

Dané zařízení má především sociální poslání a jeho cílem je pomoc klientům, dětem a mládeži, které jsou v náročné životní situaci jako je například narušené rodinné i vrstevnické prostředí, problémy ve škole či jsou ohroženy jevy rizikového chování jako je kriminalita, násilí, diskriminace, závislostní chování nebo záškoláctví. Cílem NZDM je svým klientům zlepšit kvality jejich života a předcházet či snížit rizika vyplývající z jejich života. Dané zařízení je postaveno na nízkoprahovosti. Mezi jejich základní formy služeb můžeme zařadit: volný vstup a pobyt v zařízení podle osobních potřeb klienta, volnočasové aktivity, sociální služby nebo činnosti zaměřené na prevenci. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

2.5 Současný pohled na volný čas

V této podkapitole bych se chtěla věnovat současnému pohledu na volný čas. Konkrétně jsem si pro tuto kapitolu vybrala výzkum „České děti venku“ od Nadace Proměny Karla Komárka.

Základní informace o výzkumu

Tento výzkum byl proveden Nadací Proměny Karla Komárka. Výzkumu se účastnilo 1515 respondentů ve věku 7 – 15 let. Data se sbírala formou samovyplňovacího dotazníku na internetu v roce 2015. Dotazník se skládal ze dvou částí. První část byla tvořena pro děti a část druhá byla pro rodiče. Samotný výzkum se zabývá tím, kolik času, kde a jak děti tráví svůj volný čas a co si o tom myslí jejich rodiče. (Nadace proměny Karla Komárka, 2016, online)

Výsledky výzkumu

Děti a volný čas venku

Děti venku tráví svůj volný čas přibližně dvě hodiny denně, kdy čas venku převládá o víkendech. Čas venku děti nejvíce tráví na zahradách a dvorcích, pokud jim to jejich bydliště nabízí a je to zároveň jejich neoblíbenější aktivita. V oblasti trávení volného času venku jsou mezi dětmi velké rozdíly, protože každé dítě tráví venku jiný časový úsek. Děti mladšího školního věku nejčastěji tráví volný čas na zahradě, hřišti či v přírodě. U staršího školního věku dominuje park či ulice. Mezi důvody, které děti uvedly, proč svůj volný čas netráví venku jsou: *špatné počasí, nedostatek času nebo nemají nikoho s kým by mohly jít, hodně učení, přednost jiným aktivitám, rodiče je nepustili, nechtělo se jim, byly nemocný, neměly venku co dělat nebo nevěděly kam jít.* (Nadace proměny Karla Komárka, 2016, online, s. 50) Důvody, které uvedly rodiče jsou následující: *zájem o počítačové hry, zájem o internet, nebezpečí od cizích lidí, zájem o televizi, nevhodná místa v okolí bydliště, dítě by bylo venku samo.* (Nadace proměny Karla Komárka, 2016, online, s. 52) Jednotlivé důvody jsou určeny pro velmi rozšířenou věkovou skupinu dětí od 7 – 15 let. Je jasné, že jiné důvody se vztahují k mladšímu školnímu věku a jiné ke staršímu školnímu věku.

Děti svůj volný čas ve všední den venku nejvíce tráví na ulici, hřišti, zahradě, v parku a nejméně v přírodě. Nejvíce času jsou děti venku se skupinou kamarádů nebo se

svými sourozenci. Daný čas nejvíce tráví na hřišti nebo na ulici. Pokud jsou venku se svými rodiči či prarodiči tráví svůj čas v přírodě nebo na zahradě. Venku si nejčastěji povídají, hrají nebo chodí na procházky. Jednotlivé aktivity jsou závislé na prostředí, kde děti svůj čas tráví. Například na zahradě či hřišti dominuje hra, ježdění na kole či jízda na bruslích. Na ulici nebo v parku si nejčastěji povídají a procházejí, ale také ve výzkumu tvrdí, že se jen tak poflakují a nedělají nic zvláštního. (Nadace proměny Karla Komárka, 2016, s. 43 - 45)

Děti a organizované volnočasové aktivity

Jelikož se v bakalářské práci zabývám zařízeními, kde se dá volný čas efektivně trávit, tak jsem si vybrala v tomto výzkumu oblast organizovaných volnočasových aktivit.

V oblasti mimoškolních řízených aktivit děti nejčastěji chodí na sportovní či taneční kroužek pořádaný uvnitř, poté se věnují tvořivým a hudebním činnostem jako je malování, hudební nástroj či zpěv. Děti se také věnují venkovním sportovním aktivitám jako je fotbal či atletika. Objevují se i technické kroužky, jazykové kroužky, turistické kroužky, skautské či přírodovědní kroužky. Dívky nejčastěji chodí na sporty pořádané uvnitř a na tvořivé kroužky, zatím co chlapci se více věnují venkovním aktivitám, technickým aktivitám nebo přírodovědným kroužkům. Mladší děti zejména ve věku od 7 do 9 let více tráví čas během svých činností uvnitř a chodí na tvořivé, hudební nebo přírodovědné kroužky. Děti staršího školního věku, přibližně od 13 let na žádný kroužek spíše nechodí než chodí, ale pokud chodí, jsou to většinou aktivity ve sportovních oddílech. Jednotlivé kroužky děti navštěvují pravidelně 1x až 2x týdně. Výjimkou jsou většinou sportovní kroužky sportovních oddílů, kde jsou tréninky a docházka na ně je tak časově vyšší. (Nadace proměny Karla Komárka, 2016, online)

3 Specifika vývojového období na základní škole

V bakalářské práci se zaměřuji na trávení volného času u dětí na základní škole. V této části se budu zabývat specifiky mladšího školního věku a staršího školního věku. V práci budu daná období nazývat mladší školní věk a starší školní dle rozdělení Langmeiera a Krejčířové.

3.1 Mladší školní věk

Blatný (2016) ve své knize ohraničuje toto období věkem 6 – 11 let. Proměny v tomto období úzce souvisí s tělesným růstem a vývojem mozku. Samotný růst ve srovnání s předškolním věkem mírně zpomaluje a přináší sebou i pozvolné dozrávání v oblasti sexuální reprodukce. Ačkoliv pubertální období je spojováno s obdobím adolescence, tak ve druhé polovině mladšího školního věku se objevují pubertální tělesné znaky. V období středního dětství, jak tento název udává Blatný, je u dítěte zaznamenána lepší jemná i hrubá motorika, lépe drží rovnováhu a koordinuje jednotlivé části svého dětského těla. (Blatný, 2016)

Kromě označení střední dětství, které Blatný používá ve své publikaci se také setkáváme s názvem mladší školní rok, který používám i já v bakalářské práci. Dané období začíná nástupem do školy přibližně ve věku 6 – 7 let. Konec mladšího školního roku je datován do období 11 – 12 let. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

V mladším školním věku je pro dítě stále charakteristická vysoká proměnlivost, tzv. plasticita pro vývoj mozku a nervové soustavy. Blatný (2016) charakterizuje plasticitu ve své knize takto: „*Plasticita je předpokladem učení a citlivosti k pozitivním vlivům prostředí, ale přináší i riziko zranitelnosti negativními vlivy.*“ (Blatný, 2016, s. 86). Pro zdravý vývoj mozku zejména v průběhu celého dětství je důležitý dostatek různorodých a pozitivních podnětů. Správný vývoj mozku je ovlivněn zároveň negativními faktory jako je například nedostatek péče ze strany rodičů nebo násilí v rodinách. (Blatný, 2016)

Jemná a hrubá motorika

Po celé období mladšího školního věku se významně zlepšuje hrubá i jemná motorika, kdy jednotlivé pohyby dítěte jsou rychlejší a zejména je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů celého těla dítěte. S rozvojem pohybů celého těla souvisí i větší zájem dítěte o pohybové hry, vyznačující se obratností, vytrvalostí nebo silou. Ze

zlepšením jemné motoriky dítěte souvisí lepší výkon při psaní nebo kreslení. Jednotlivé motorické výkony nejsou závislé pouze na věku, ale i na vnějších podmínkách. Mezi vnější podmínky zařazujeme například zda jsou jednotlivé aktivity vhodně podporovány či ne. Pokud jsou vhodně podporovány dochází k rychlejšímu a vzestupnějšímu vzestupu. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Smyslové vnímání

V období mladšího školního věku se kromě rozvoje jemné a hrubé motoriky rozvíjí i smyslové vnímání, což je druhá složka senzomotorické aktivity. Smyslové vnímání se vyvíjí soustavně a jsou v něm obsaženy všechny složky osobnosti, kam řadíme postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost nebo získané zkušenosti. Rozvojem smyslového vnímání dítě získává větší pozornost, vytrvalost, vše důkladně zkoumá, je pečlivější a ve svém vnímání je méně závislé na okamžitých potřebách nebo přání. Jednotlivé podněty dítě nevnímá už jen jako celek, ale vnímá je do malých detailů po částech. Samotné vnímání se pro dítě v mladším školním věku stává cílevědomým aktem tzv. pozorováním, které znamená významný pokrok pro oddělení poznávací činnosti. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Proces učení

Proces učení ve školním věku získává jiný rozměr, neboť samotný proces učení získává kvalitu opírající se o řeč, je plánovité a vychází ze školních požadavků. Složitost učení roste tím, že dítě dává v jednu chvíli pozor na více podnětů učební látky. „*S plánovitostí a záměrností učení souvisí i to, že si dítě osvojuje v širší míře i jisté obecnější strategie (postupy) učení, tj. učí se, jak se učit.*“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 124) Osvojení těchto strategií vede k dalšímu pokroku dítěte ve školním vzdělávání. Škola i rodina samotná má v oblasti učení nezastupitelný význam, ale každá instituce ho zastává odlišným způsobem. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Jean Piaget a teorie kognitivního vývoje

Piaget ve své teorii kognitivního vývoje zařazuje mladší školní věk do období konkrétních operací. Tento rozvoj konkrétního myšlení umožňuje dítěti řešit logické problémy, které byly dříve pro ně složité. V období mladšího školního věku se značně rozvíjí metakognice. Metakognice jsou kognitivní procesy monitorující a řídící

samostatnou kognitivní činnost. Jedinci v období mladšího školního věku postupně chápají, že pro lepší zapamatování funguje opakování nebo logické uspořádání látky. (Blatný, 2016)

Podle Jeana Piageta je dítě na začátku sedmého roku schopno skutečných logických operací, pravých úsudků, které odpovídají zákonům logiky a dané logické operace nejsou v dřívější závislosti na viděné podobě. Přesto se stále logické uvažování dítěte mladšího školního věku týká pouze konkrétních věcí, jevů a obsahů, které lze názorně představit. Teprve na přelomu jedenáctého roku je dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně i bez názorné podoby. „*Na úrovni konkrétních logických operací může podle Piageta dítě řešit problémy v rámci jednotného systému myšlenkových kroků.*“ (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 127) Jednotlivé výkony dětí jsou závislé na motivaci a dalších faktorech osobnosti. Cílenými postupy v rodině, v předškolním věku v mateřské škole a následně ve škole, lze podpořit logické myšlení dítěte a přispět, tak k přechodu od názorného myšlení k myšlení založeném na logických operacích. Morálka na začátku mladšího školního věku při přechodu do školy je dle Piageta heteronomní a charakteristická tím, že je určována druhými lidmi, příkazy a zákazy dospělých, a to jak rodičů, tak učitelů. Kolem věku 7 – 8 let se morálka stává autonomní a dítě uznává určité jednání za správné či nesprávné samo o sobě bez ohledu na autoritu dospělého. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Erik Erikson a jeho charakteristika mladšího školního věku

Dle Eriksona se období mladšího školního věku řadí do čtvrtého stadia vývoje člověka. Mezi hlavní věc patří vytvoření pocitu vlastní kompetence zejména ve vztahu ke vzdělání. V průběhu tohoto období by dítě mělo získat pocit, který má dítěti dát smysl, aby bylo aktivní a pracovitě jak v oblasti školního života, tak ve všech oblastech jeho života. Opakem může být pocit méněcennosti, kdy neúspěchy dítěte mohou vést k pasivitě a rezignaci na vlastní iniciativu. Celkově v tomto období dochází k utváření motivačních složek osobnosti a sebehodnocení. (Blatný, 2016)

Socializace a emoce dítěte

Socializace dítěte v mladším školním věku je vstupem do školy významná. Dítě se začleňuje do vrstevnické školní skupiny, učí se zde lepšímu porozumění, různým názorům, přáním a potřebám dalších lidí a začíná se diferenciovat schopnost dítěte

sociálnímu porozumění. Současně s rozvojem sociálního porozumění narůstá i schopnost volního sebeřízení či seberegulace. Sebeovládání je ovlivněno dvěma faktory, kam řadíme emoční reaktivitu a volní ovládání emočních reakcí. Faktor emoční reaktivity je do značné míry založen na biologicky – temperamentové složce a následně je tato složka ovlivněna celkovým dozráváním organismu. Čím starší věk, tím se emoce stávají modulovanějšími a stabilnějšími a jejich ovládání nevyžaduje velké úsilí. Druhým faktorem, který ovlivňuje sebeovládání je volní ovládání emočních reakcí, kdy dítě ve školním věku je již schopno podle potřeby emoční reakci nebo impulz k akci lépe potlačit a jedná tak záměrně a plánovitě. Tento faktor má vliv i na soustředěnost při nějaké činnosti. Vývoj obou oblastí má velký význam v adaptabilitě dítěte a schopnost emoční seberegulace, a je tak významnou součástí sebekontroly dítěte, která ovlivňuje zda dítě bude přijato skupinou nebo ne. Dítě, které má lepší schopnost sebekontroly jsou spíše děti oblíbenější ve skupině než děti, které jsou impulzivní a dráždivé, jenž bývají skupinou odmítány. Samotná schopnost seberegulace je důsledkem toho, že dítě lépe rozumí svým vlastním pocitům a zároveň bere ohled i na očekávání, požadavky a postoje okolí. Emoční kompetence má vliv nejen na sociální interakci ale i na oblast při zvládnutí školních nároků. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Vývoj emočního porozumění u dětí také v období mladšího školního roku dochází k velkému pokroku. Samotný emoční vývoj je také závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Sociální kontroly a hodnotové orientace si žák přivádí již z předškolního období a má již zvnitřnělé elementární normy sociálního chování a rovněž základní hodnoty. Dítě si je vědomo, co je žádoucí a co žádoucí není. V období mladšího školního věku jsou ale přesto i nadále jak sociální kontroly, tak hodnotové orientace velmi labilní a závislé na přítomné situaci, aktuálních potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit. Vnitřní kontroly dítěte jsou nepevné a je i nadále potřeba je podporovat zvnějšku. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Kohlberg zabývající se morálkou období mladšího školního věku zařazuje do stadia konvenční morálky, kdy dítě přechází z období prekonvenčního do období konvenčního. Do prvního stadia konvenční roviny vstupuje dle Kohlberga kolem sedmého roka, kdy se dítě snaží získat ocenění a respekt od dospělých. Problémy v oblasti morálky posuzuje zejména podle toho, jak je vnímají dospělí. Podle nich určuje zda je něco správné nebo špatné. Kolem 10. roku přichází období, kdy dítě se zaměřuje na respektování a dodržování řádu či zákona. (Blatný, 2016)

V předškolním období je hra důležitou součástí vývoje dítěte, k ní se přestupem do školy přidává i práce, jakož to schopnost vykovávat nějaké úkoly vyplývající ze školní docházky. Postupem času se zvyšuje soustředěnost a pozornost k delšímu vykovávání činností primárně vycházející z vnějších požadavků než z přání dítěte. I přesto, že se práce stává součástí života dítěte mladšího školního věku, tak nelze opomenout i hru, která je stále důležitá pro rozvoj dítěte. Hry nejsou stejné jako v předškolním věku, jsou například více zaměřené na složitější pravidla či logickém usuzování. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

3.2 Starší školní věk

Starší školní věk zahrnujeme do období dospívání a jde o tzv. adolescenci, kterou můžeme rozdělit do dvou fází. Konkrétně se jedná o ranou adolescenci a pozdní adolescenci. V bakalářské práci se budu zabývat první fází a to fází rané adolescence, kterou můžeme najít v odborných literaturách i pod pojmem pubescence.

Období pubescence je vymezené ve věku od 11 do 15 let a rozlišuje se na dvě fáze, na fázi prepuberty tzv. první pubertální fázi a na fázi vlastní puberty, což je tzv. druhá pubertální fáze. První fáze pubescence je charakteristická pro první známky pohlavního dospívání a to zejména objevením prvních sekundárních pohlavních znaků. Tato fáze je u většiny dívek zhruba od 11 do 13 let a u chlapců je tento vývoj přibližně o 1 – 2 roky později. Druhá fáze pubescence, fáze vlastní puberty, nastupuje po dokončení fáze prepuberty a končí dosažením reprodukční schopnosti. Danou fázi můžeme vymežit věkovým obdobím 13 – 15 let. (Langmeier, Krejčíková, 2006)

Období dospívání zahrnuje věkové období 10 – 20 let a jde o přechodnou dobu mezi dětstvím a dospíváním. V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti a to jak v oblasti somatické, psychické, tak i sociální. Jak jsem zmínila na počátku podkapitoly, tak se období dospívání rozděluje na dvě fáze, raná adolescence a pozdní adolescence. V bakalářské práci se budu zabývat obdobím rané adolescence, jelikož věkově spadá do období na základní škole.

Raná adolescence, kterou můžeme najít i pod pojmem pubescence je období mezi 11. – 15. rokem života, ale promítá se zde určitá individuální variabilita. Hlavní změnou v tomto období je tělesné dospívání, které se spojuje s pohlavním dozríváním, tj. pubertou. V rámci tělesného dospívání se mění zevnějšek jedince a stává se zároveň podnětem ke změně svého sebepojetí i chování okolí. Samotné biologické zrání je

stimulem pro změny, které proběhnou úspěšně pokud je na ně jedinec sám dostatečně připravený. Součástí tohoto procesu jsou psychosociální důsledky. Kromě tělesného dospívání dochází ke změně způsobu myšlení, kdy jedinec je již schopen přemýšlet a uvažovat abstraktně a to i o situacích, které neexistují. Aktuální hodnocení a chování jedince v období raného dospívání ovlivňuje emoční prožívání, kdy výkyvy mají subjektivní i objektivní dopad. „*Pubescent se začíná osamostatňovat z vázanosti na rodiče, značný význam pro něho mají vrstevníci, s nimiž se ztotožňuje.*“ (Vágnerová, 2012, s. 369) Kromě vrstevníků, kteří tvoří velkou součást života pubescenta, mají velkou roli vytvořená přátelství, ale i první lásky a počáteční experimentace s partnerskými vztahy. Jedinci ke konci raného dospívání se snaží odlišit od dětí i dospělých. Danou změnu signalizují prostřednictvím svého zevnějšku, životního stylu, zájmu nebo hodnot. Důležitým sociálním mezníkem na konci rané dospělosti je ukončení povinné školní docházky v 15 letech a následná diferenciací profesního zaměření, které je součástí budoucího sociálního postavení dospívajících. (Vágnerová, 2012)

Jednotlivé změny, které jsou součástí období dospívání vedou ke ztrátě dřívějších jistot a zároveň posilují potřebu orientace v nové situaci a potřebu nové stabilizace. Větší svoboda v rozhodování je žádoucí pro další rozvoj, ale zároveň s větší svobodou v rozhodování snižuje pocit jistoty, který byl hlavní charakterem pro závislost na rodině. Pro obranu proti nejistotě slouží potvrzení vlastní kompetentnosti. V období dospívání má citová akceptace jiný charakter než v prvních letech života. Spíše než o citové akceptaci lze mluvit obecněji o potřebě přijatelné pozice ve světě. Dané pojetí zahrnuje oblast výkonu i sociální akceptaci. „*V době dospívání je již velmi vzácné, aby byl někdo pozitivně akceptován bez ohledu na své chování.*“ (Vágnerová, 2012, s. 370) Pozici si jedinec musí vydobýt či zasloužit. V rané adolescenci dochází k velkému množství změn, které mohou zvyšovat pocit nejistoty dospívajícího a mohou zpochybňovat představu, že svět je bezvýhradně správný a bezpečný, a že jedinec je v tomto světě automaticky vítán a ceněn. Jedním z úkolů tohoto období je dosažení nové přijatelné pozice potvrzující určitou jistotu. (Vágnerová, 2012)

Kognitivní vývoj

Dle Piageta, který se zabýval kognitivně vývojovou teorií dosahují jedinci v období staršího školního věku stadia formálních logických operací. Jedinci začínají uvažovat na úrovni abstraktní a začínají vnímat jednotlivé situace i hypoteticky. Často jedince můžou

zajímat pojmy jako spravedlnosti, smysl života či co znamená demokracie. Samotný způsob myšlení je ovlivněn nedostatkem zkušeností a znalostí, které se odrážejí ve zjednodušených idealistických představách, a nelze tak jít do širšího kontextu problému.

Ve starším období se kromě rozvíjení abstraktního myšlení rozvíjí i kapacita pracovní paměti, kdy jedinci jsou schopni zpracovávat větší množství vstupních informací a zároveň dochází ke zrychlení jejich zpracování. (Blatný, 2016)

Během výuky na druhém stupni základní školy si žák rozvíjí určitý způsob uvažování, který nemá často přímý a jednoznačný vztah k situacím v běžném životě. Situace, které se žák učí řešit ve škole jsou často abstraktní a nejsou zatížené různorodým kontextem. Vše je dáno pravidly a nemůže být tak pochyb o tom, co je správné a co ne. Takový to směr působí ve výuce pozitivně, je to jasně definováno a jeho vymezení nevyvolává nejistotu. Jedinci si, ale i tak uvědomují, že situace v běžném životě takové nejsou, protože nejsou jasně definované. Mají konkrétní charakter, ale mohou být více komplikované než ve škole. Dochází tak k diferenciaci způsobů uvažování užitečné ve školním prostředí a v běžném životě. (Vágnerová, 2012)

Emoce a identita jedince ve starším školním věku

V rámci biologických změn dochází k oslabení autoregulace emocí a chování, kdy zejména začátek období staršího školního věku může být doprovázeno nárůstem emočních potíží, problémů v chování nebo častějších konfliktů s autoritami. „*Nedostatek sebeovládání a neuvážené reakce mají původ v nerovnoměrném dozrávání mozkových centrech odpovědných za zpracování emocí a řízení chování.*“ (Blatný, 2016, s. 102,103)

V rané adolescenci může docházet ke zvýšenému egocentrismu. Může to být z důvodu, že jedinci věří, že jsou centrem pozornosti druhých stejně jako jsou centrem pozornosti vlastní. Zvýšený egocentrismus má i svou pozitivní stránku, kdy jedinec se učí reflektovat své chování.

Marcia zformuloval teorii vývoje identity, kterou rozdělil do čtyř bodů. Jednotlivé body vycházejí ze dvou hledisek a to z krize a závazku. Ke krizi patří hledání a zvažování různých alternativ identity ke vztahu smyslu života. V hledisku závazku jde o přijetí nějaké možnosti za vlastní. Jednotlivé body teorie vývoje identity dle Marcia jsou:

- Difúze identity, kdy se ještě nerozvinula krize identity a jedinci přijímají jakékoliv nabízející se závazky.

- Pokud jedinci neprožily krizi identity, tak se jich týká předčasné uzavření identity.
- Moratorium identity se vztahuje k období, kdy jedinec je v krizi a hledá se. Zároveň jedinec nepřijal konkrétní závazky.
- Posledním bodem je dosažení identity, která se týká již mladých lidí, kteří přijali určitou roli, jenž je spojena s dospělostí a zavázali se k určitým hodnotám a cílům. (Blatný, 2016)

Socializace

V rámci socializace v období staršího školního věku jsou důležité zejména dva sociální mezníky, kam zařazujeme ukončení povinné školní docházky a získání občanského průkazu v 15 letech. Kromě těchto dvou základních sociálních mezníků sem můžeme zařadit i volbu dalšího profesního směřování. Profesní směřování a jeho následná volba je do určité míry svobodná, ale dané směřování může spoluurčovat dosavadní školní prospěch, individuální preference i preference rodinné. V tomto období se zároveň mění vztahy s lidmi, s dospělými i se samotnými vrstevníky. Jednotlivé vztahy se mohou měnit z důvodu, že období dospívání je fází experimentace s různými rolami ve společnosti. Stejně jako u jedinců v mladším školním věku tak i v období dospívání jsou důležité sociální skupiny jako je rodina, škola, volnočasové instituce nebo vrstevnická skupina. Každá skupina má jiný subjektivní význam a vliv. V rámci jednotlivých sociálních skupin jedinci získávají nové sociální role a ostatní již získané role se rozvíjejí nebo mění. Mezi nové role Vágnerová (2012) zařazuje: role dospívajícího, role člena party nebo role blízkého přítele či kamaráda. (Vágnerová, 2012)

4 Kvalitativní výzkumné šetření

Poslední kapitola bakalářské práce se bude věnovat empirické části. Empirická část se zaměřuje na téma volného času a rizikového chování z pohledu dětí na základní škole. Konkrétně se jedná o děti ve věku mladšího školního věku a staršího školního věku. Výzkumné šetření se zabývá pohledem dětí na témata jako je volný čas a rizikové chování. Konkrétně mě zajímají pohledy na to, jak děti tráví svůj volný čas, jaký je pro ně přínos volnočasových aktivit, jaké faktory jsou součástí vzniku rizikového chování, zda podle dětí má volný čas vliv na vznik rizikového chování a zda se děti na svých základních školách setkaly s preventivními programy.

Výzkumné šetření bylo provedeno formou kvalitativního šetření s metodou polostrukturovaných rozhovorů s dětmi na základní škole.

V následujících podkapitolách se budu zabývat nejdříve teoretickými východisky, které byly základem pro vytvoření cílů, které jsem chtěla v rámci empirického šetření zjistit. Dále si v rámci této kapitoly vytvořím výzkumné cíle, výzkumný problém a výzkumné otázky. Následně se budu zabývat tím, co je kvalitativní výzkumné šetření, jaký výzkumný vzorek jsem si určila a následně jakou metodu sběru dat jsem vybrala. Krátce jsem se také zamyslela nad riziky, které mě mohly při sběru dat potkat. Součástí této kapitoly jsou také tazatelské okruhy. Závěr kapitoly věnuji rozboru výzkumných kategorií a výzkumných otázek.

4.1 Teoretická východiska empirického šetření

V teoretické části jsem se zaměřila na tři oblasti, které následně tvoří základ empirické části bakalářské práce. Věnovala jsem se oblasti volného času, rizikovému chování a specifickým vývojovým obdobím na základních školách.

Jedním z mých cílů je zjistit, zda se děti na základní škole setkávají s preventivními programy, které jsou součástí primární prevence. Miovský (2015) popsal primární prevence tak, že zahrnuje všechny aktivity vytvořené pro celou společnost. Hlavním cílem primární prevence je právě předcházet rizikovým projevům v chování a možnost tak snížit výskyt vzniku rizikového chování a poruch chování a emocí vyskytující ve společnosti. (Miovský, 2015)

V rámci rozhovorů jsem se zaměřovala také na to, jaké aktivity mají děti ve svém volném čase. Volnočasové aktivity mohou napomáhat snižovat rizika podporou zdravého životního stylu a osvojovat si pozitivní sociální chování. Volný čas, tak můžeme

k nějakému snížení rizika využít. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v rámci Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027 zmiňuje, že aktivity, které jsou součástí volného času mohou vést k dodržování určitých společenských pravidel, dochází k zdravému rozvoji osobnosti a zároveň volnočasové aktivity vedou jedince k odpovědnosti za sebe i své jednání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019)

V rámci empirické části se věnuji i přínosu volného času. Pávková (2008) volný čas popisuje jako dobu, kdy jedinec může vykonávat své činnosti dobrovolně, svobodně, dělá je rád a dané aktivity mu přináší pocit uspokojení a uvolnění. Zároveň volný čas zahrnuje odpočinek, zábavu, rekreaci, kroužky a zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, kulturu či dobrovolné společensky prospěšné činnosti (Pávková, 2008)

Vliv volného času na vznik rizikového chování můžeme vidět v rámci preventivní funkce zájmové činnosti. Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) ve své publikaci popsali preventivní funkci zájmové činnosti tak, že pokud jedinec smysluplně využívá svůj volný čas například nějakými zájmovými aktivitami, tak nemusí mít následně sklon ke vzniku rizikových jevů jako je například kriminalita, záškoláctví, závislostní chování či agrese. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

4.2 Výzkumný cíl a problém

Výzkumný cíl bakalářské práce

Předpokladem pro vstup do výzkumného terénu bylo, že děti na základní škole vědí, co znamenají pojmy volný čas a rizikové chování a mohou tak mít svůj pohled či názor na danou problematiku.

Hlavním cílem výzkumného kvalitativního šetření v bakalářské práci je prostřednictvím rozhovorů s dětmi zjistit, jaký mají děti navštěvující základní školu pohled na volný čas a rizikové chování.

Mezi dílčí cíle výzkumného šetření jsem zařadila následující:

- Zjistit, jak děti tráví svůj volný čas.
- Zjistit, co dětem přinášejí volnočasové aktivity.
- Zjistit, co podle dětí ovlivňuje vznik rizikového chování.
- Zjistit, zda si děti myslí, že volný čas má vliv na rizikové chování.
- Zjistit, jestli se ve škole setkaly s preventivními programy.

Výzkumný problém

V rámci výzkumného problému si ve svém výzkumném šetření kladu následující otázku: „*Jaký je pohled dětí na trávení volného času a rizikové chování?*“

4.3 Výzkumné otázky

Základní výzkumnou otázku jsem definovala následujícím způsobem: „*Liší se pohledy dětí na volný čas a rizikové chování?*“

Kromě základní výzkumné otázky jsem si určila i dílčí výzkumné otázky, mezi které jsem zařadila:

- Jak děti tráví svůj volný čas?
- Jak děti vnímají přínos volnočasových aktivit?
- Jaké jsou faktory vzniku rizikového chování podle dětí?
- Jaký je podle dětí vliv volného času na rizikové chování?
- Jaké preventivní programy mají děti na školách?

4.4 Výběr metod výzkumné části

Praktická část mé bakalářské práce je založena na kvalitativním výzkumném šetření formou polostrukturovaných rozhovorů s dětmi mladšího a staršího školního věku. Danou formu jsem zvolila z důvodu, že mé původně plánované kvantitativní výzkumné šetření formou dotazníku na základních školách se nepodařilo uskutečnit.

Kvalitativní výzkumné šetření je definováno v několika publikacích od několika autorů. Do bakalářské práce jsem vybrala tři pohledy na kvalitativní výzkum od různých autorů.

Dle Hendla (2016) je kvalitativní výzkumné šetření „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2016, s. 46)

Švaříček a Šed'ová (2010) popisují kvalitativní výzkum pomocí rozdílů, které se odrážejí v jednotlivých oblastech při zpracování studovaného jevu. Rozdíl mezi kvantitativním šetřením a kvalitativním šetřením je na první pohled využitá metoda.

V rámci kvantitativního šetření se nejčastěji používá dotazník, zatím co v rámci kvalitativního šetření je nejčastější metodou rozhovor.

Základem kvalitativní metodologie je indukce, což můžeme charakterizovat jako: „*obecná metoda usuzování, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace (empirického původu) ve východisku.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 14)

V rámci kvalitativního šetření se používají nejčastěji data z rozhovorů, což je nejčastější způsob, ale dále se také používají data z pozorování či dokumentů. Lze tak říci, že se v tomto druhu výzkumu pracuje zejména se slovy či textem.

Posledním rys kvalitativního výzkumu se odráží ve způsobu analýzy dat. V rámci tohoto typu výzkumu získáme nejen data, ale jiné typy závěrů, protože získaná data se musí následně analyzovat a interpretovat postupy, která nevyužívá kvantitativní výzkum. (Švaříček, Šed'ová, 2010)

Chráska (2016) popisuje ve své publikaci kvalitativní výzkum tak, že základní rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem se odráží v odlišných filozofických základech. Kvalitativní výzkum vychází z fenomenologie, kdy je kladen důraz na subjektivní aspekty jednání lidí a je tak možné připouštět více realit. (Chráska, 2016)

Výzkumný vzorek

Informanty byly děti ve věkové skupině mladší školní věk a starší školní věk. Jednotliví informanti navštěvují základní školu. Základní školy, kam informanti docházejí nejsou totožné, což může vést k větší variabilitě v některých oblastech odpovědí.

Bakalářská práce se zaměřuje na dvě věkové skupiny, konkrétně na mladší školní věk a starší školní věk. V rámci každé věkové skupiny byly pořízeny tři rozhovory. Dohromady v rámci empirické části bylo pořízeno šest rozhovorů.

V mladším školním věku se jedná konkrétně o respondenty:

- Chlapec ve 4. třídě, kterému v době pořízení rozhovoru bylo 9 let.
- Dívka v 5. třídě, které bylo v době pořízení rozhovoru 11 let.
- Dívka v 5. třídě, které bylo v době pořízení rozhovoru 11 let.

Ve starším školním věku se jedná konkrétně o tyto respondenty:

- Chlapec v 9. třídě, kterému v době pořízení rozhovoru bylo 14 let.
- Chlapec v 9. třídě, kterému v době pořízení rozhovoru bylo 14 let.
- Dívka v 9. třídě, které v době pořízení rozhovoru bylo 15 let.

Informanti byli osloveni na základně záměrného výběru, kdy jejich věk odpovídal věkové skupině, které se v bakalářské práci věnují a zároveň by mohli mít již nějaký pohled na oblast volného času a rizikového chování. Jelikož jde o věkovou skupinu respondentů, kteří nejsou plnoletí, tak bylo k poskytnutí rozhovoru potřeba souhlasu nejen od nich samotných, ale i od zákonných zástupců. S jednotlivými souhlasy nebyl žádný problém.

Ačkoliv znám jednotlivé respondenty, tak i přes to byla v jednotlivých rozhovorech zachovaná anonymita a jedinými osobními informacemi, které se vyskytnout v bakalářské práci jsou informace týkající se věku a pohlaví.

Samotná předloha souhlasu od zákonných zástupců je součástí přílohy A na konci bakalářské práce.

Metoda sběru dat

Data, která budu zpracovávat ve své bakalářské práci, jsem sbírala metodou polostrukturovaných rozhovorů. Dohromady v bakalářské práci budu zpracovávat šest rozhovorů. Z každé věkové kategorie jsou tři rozhovory. Jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 20 – 25 minut. Ukázka jednoho přepsaného rozhovoru je součástí přílohy B na konci bakalářské práce.

Rozhovor je metodou, při které dochází k bezprostřední verbální komunikaci nejčastěji mezi badatelem a jedním respondentem. Mezi výhody této výzkumné metody patří navázání osobního kontaktu, což badateli umožňuje hlubší proniknutí do zkoumaného tématu. Zároveň lze pozorovat respondenta při rozhovoru a usměrňovat tak jeho další průběh. V rámci této metody je několik typů rozhovorů. Jedná se konkrétně o strukturovaný rozhovor, polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor. V bakalářské práci konkrétně využívám polostrukturovaný rozhovor. (Chráska, 2016)

Rozhovor jako takový je metodou nejčastěji používanou v rámci kvalitativního výzkumného šetření. Často se pro něj udává termín hloubkový rozhovor, který můžeme definovat jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ (Švaříček, Šedřová, 2010, s. 159) Mezi výhodou této metody lze zařadit to, že rozhovor badateli umožňuje zachytit jednotlivé odpovědi respondenta v jeho přirozeném prostředí a podobě, což je základem pro vytvoření kvalitativního výzkumného šetření. Hloubkový rozhovor můžeme rozdělit do dvou typů. Jedná se o polostrukturovaný rozhovor a nestrukturovaný rozhovor neboli

rozhovor narativní. Polostrukturovaný rozhovor, který používám ve své práci lze využít v případové studii či zakotvené teorii. Samotný polostrukturovaný rozhovor vychází ze seznamu témat a otázek, které jsou předem připravené. V rámci polostrukturovaného rozhovoru lze získat detailní a komplexní informace o zjišťovaném jevu. (Švaříček, Šed'ová, 2010)

V rámci realizace rozhovoru jsou daná pravidla, která je vhodné dodržovat a sepsal je Chráska (2016) i ve své publikaci. Mezi nejdůležitější pravidla zařadil:

- Rozhovor by měl probíhat za vhodné situace v přirozeném prostředí respondenta.
- Na začátku rozhovoru by měly být obecnější otázky, které mohou být úvodem do celé problematiky tématu.
- Schopnost čelit psychologickým faktorům, které mohou ovlivnit průběh a následně výsledky rozhovoru.
- Vhodné vytvoření podmínek pro náležité navázání kontaktu s respondentem.
- Měl by být kladen důraz na přesné zaznamenání průběhu rozhovoru. (Chráska, 2016)

Samotný proces vytvoření rozhovoru se skládá z několika částí. Samotný proces se skládá „z výběru metody, přípravy rozhovoru, průběhu vlastního dotazování, přepisu rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a z psaní a prezentace výzkumné zprávy.“ (Švaříček, Šed'ová, 2010, s. 160)

Sběr dat a jejich organizace

Data budu získávat kvalitativní výzkumnou strategií konkrétně metodou polostrukturovaného rozhovoru. Jednotlivé rozhovory probíhaly v prostředí, které bylo klidné, aby na průběh rozhovoru nepůsobily žádné rušivé elementy. Jednotlivé rozhovory jsem zapisovala, nahrávala a následně převáděla do textové podoby, tak aby byla zachována struktura průběhu rozhovoru.

Rizika výběru výzkumné metody

Rizika dle mého názoru spočívají zejména při získávání dat. Jelikož mám v bakalářské práci dvě věkové skupiny, mohlo být rizikem to, že nebudu schopná vytvořit takové otázky do rozhovoru, které by byly vhodné pro obě věkové skupiny a na které mi

mohly obě věkové skupiny dobře odpovědět. Jelikož jde o nepnoleté respondenty mohlo být rizikem také to, že bych nezískala souhlasy od zákonných zástupců. Posledním rizikem dle mého názoru mohlo být to, že bych nezískala kvalitní odpovědi od respondentů, které by se dále nedaly zpracovat.

4.5 Tazatelské okruhy

V rámci přípravy na rozhovor, jsem si připravila několik základních tazatelských okruhů, které se následně promítly do otázek při jednotlivých rozhovorech s respondenty mladšího školního věku a staršího školního věku.

Jedná se konkrétně o tyto tazatelské okruhy:

- Oblast volného času
 - Přínos volného času pro děti
 - Oblíbené aktivity
 - Zájmové kroužky
 - Volný čas na elektronických zařízeních
 - Volný čas venku
- Oblast rizikového chování
 - Pojem rizikové chování
 - Faktory vzniku rizikového chování
 - Jevy rizikového chování (záškoláctví, závislosti, agresivní chování, šikana, vandalismus, alkohol, krádeže)
 - Preventivní programy
- Vliv volného času na rizikové chování

4.6 Přehled kategorií a jednotlivých kódů

V rámci zpracování a rozboru rozhovorů jsem utvořila celkově pět výzkumných kategorií a k nim celkem 14 kódů. Popis jednotlivých výzkumných kategorií je součástí následující podkapitoly. Přehled názvů kategorií a jednotlivých kódů jsou součástí tabulky na další stránce.

Tabulka 3: Přehled kategorií a jednotlivých kódů

KATEGORIE	KÓDY
Oblíbené aktivity dětí ve volném čase	Sportovní aktivity
	Kreativní aktivity
	Aktivity na elektronických zařízeních
	Kulturní aktivity
Přínos volnočasových aktivit	Pozitivní přínos
	Negativní přínos
Faktory vzniku rizikového chování	Zvědavost
	Upoutání pozornosti
	Snaha zapadnout
	Kompenzace
Vliv volného času na vznik rizikového chování	Možnosti vlivu
	Příčiny vlivu
Preventivní programy na školách	Témata preventivních programů
	Organizace

(zdroj: vlastní zpracování)

4.7 Výzkumné kategorie

Tato podkapitola praktické části bakalářské práce se bude zabývat výzkumnými kategoriemi, které jsou tvořeny výroky z rozhovorů, které jsem měla s dětmi mladšího školního věku a staršího školního věku. Jednotlivé výzkumné kategorie se zabývají trávením volného času, přínosem volnočasových aktivit, faktory ovlivňující vznik rizikového chování, vlivem volného času na vznik rizikového chování a preventivními programy na školách. Všechny tyto kategorie jsou odrazem pohledu dětí, se kterými jsem o těchto tématech hovořila.

Výzkumná kategorie: OBLÍBENÉ AKTIVITY DĚTÍ VE VOLNÉM ČASE

Děti ve věku mladšího školního se shodly nejvíce na sportovních aktivitách jako jsou procházky, ježdění na koni, různé sportovní aktivity a nebo tenis. Tyto aktivity jsou potvrzeny následujícími výroky: „*chodím na procházky nebo jezdím na koni*“, „*nejvíce sportuju*“, „*sportuji a nejradši hraji tenis*“. Kromě sportovních aktivit děti mladšího školního věku uváděli telefon, což si myslím, že je bohužel v dnešní době dost aktuální

a často spíše vidím děti na telefonu než při jiných aktivitách. Kromě trávení volného času se objevovaly tvořivé aktivity jako kreslení a šití. Tyto aktivity se objevily v těchto výrociích: „*jsem na telefonu*“, „*kreslím nebo šiju*“.

Děti staršího školního věku se ve svých odpovědích moc neshodly. Nejvíce se shodly na to, že tráví čas na elektronických zařízeních, ať už na nich hrají hry nebo sledující filmy či seriály, což lze doložit těmito výroky: „*hraní her na počítači*“, „*sleduji filmy, seriály*“. Kromě těchto aktivit se objevovaly i aktivity, že je baví být venku, chodí ven s kamarády nebo hrají fotbal, což lze doložit těmito výroky dětí. „*nejvíce mě baví být venku*“, „*fotbal*“, „*chodím ven s přáteli*“. Velmi mile mě překvapilo, že se v odpovědích objevily i kulturní aktivity jako chození do divadla, dále také chození do kina, přečtení knihy, cestování nebo trávení času s rodinou, což se bohužel objevilo v šesti odpovědích pouze jednou. Dané odpovědi můžeme najít v těchto výrociích: „*občas si přečtu knihu*“, „*chodím za kulturou – divadlo, kino a trávím čas s rodinou*“.

Děti jsem se v rozhovorech ptala i na řízené zájmové činnosti, ale ty jsem do této kategorie nezařadila, protože jsem se v této kategorii zaměřila na aktivity, které nejsou součástí řízeného volného času.

Výzkumná kategorie: PŘÍNOS VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT

Tato výzkumná kategorie se bude zabývat přínosem volnočasových aktivit z pohledu dětí mladšího školního věku a středního školního věku. U obou věkových skupin převládá spíše pozitivní přínos volnočasových aktivit než přínos negativní.

Děti mladšího školního věku svůj přínos volnočasových aktivit hodnotily jako pozitivní, v žádné odpovědi se neobjevila přímá zmínka o negativním přínose. Volný čas jim přináší nejčastěji zábavu, radost či potěšení. Zároveň sportovní volnočasové aktivity jim přináší pohyb. Jednotlivé aktivity jim také přináší poznání nových kamarádů a přátel. V odpovědích od respondentů mladšího školního věku jsem našla, že volný čas je pro ně doba, kdy se může věnovat svým koníčkům a aktivitám, které jsem zmiňovala v předchozí výzkumné kategorii. Přínos volnočasových aktivit pro děti mladšího školního věku můžeme potvrdit následujícími výroky: „*Volný čas mi přináší zábavu, pohyb, kamarády*.“, „*Nejvíce mi volný čas přináší radost, potěšení*.“, „*Že je to volno pro mě a můžu se věnovat svým koníčkům*“.

Respondenti staršího školního věku přínos volnočasových aktivit hodnotí taky pozitivně stejně jako předchozí věková skupina, ale již se zde objevuje i negativní příklad

přínosu jako je únava nebo nuda. Únava z volnočasových aktivit může být podle respondenta, který daný jev zmínil příjemná než otravná, protože únava pramení z aktivit, kterého ho baví a věnuje se jim dobrovolně. Tuto odpověď můžeme doložit tímto výrokem: „*ale i únavu, která je ale příjemná než otravná.*“ Nuda, která se objevila v odpovědi je spíše z důvodu, že respondent občas neví, co chce dělat a čemu se chce ve svém volném čase věnovat, což je zmíněno v této odpovědi: „*někdy možná nudu, když nevím, co chci dělat.*“ Kromě těchto dvou jevů, které se mohou považovat za negativní přínos volnočasových aktivit dětí staršího školního věku hodnotily přínos obdobně a podobně jako respondenti mladšího školního věku. Dle jejich odpovědí jim volnočasové aktivity přináší odpočinek, zábavu, radost, potěšení, ale i možnost si určit, co konkrétně chce dělat a co ho baví. Tyto vyjmenované přínosy lze potvrdit následující výroky: „*Jsem si svým pánem, a můžu tak dělat, co chci a co mě baví,*“, „*radost, potěšení*“, „*volný čas a volnočasové aktivity mi přináší odpočinek, zábavu*“.

Výzkumná kategorie: FAKTORY VZNIKU RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ

Třetí výzkumná kategorie v této praktické části se bude zabývat faktory vzniku rizikového chování podle dětí. Respondentů jsem se v rozhovoru ptala na to, co je podle nich důvodem toho, že se u člověka objeví rizikové chování.

Respondenti v mladším školním věku se ve faktorech víceméně neshodli až na jeden faktor. Jinak každý respondent zmínil něco jiného. V jednom případě se shodli na tom, že faktorem při vzniku rizikového chování může být zvědavost, což dokládají následující výroky: „*je zvědavý*“, „*to zkusí, že je zvědavý.*“ Následně respondenti mezi faktory, které ovlivňují vznik rizikového chování uvedli upoutání pozornosti, zapadnutí do třídy, pocit být v něčem první, kompenzace problému či situace, ve které se člověk aktuálně nachází. Tyto faktory jsou potvrzeny následujícími výroky: „*Chce na sebe upoutat pozornost.*“, „*Chce zapadnout do třídy, chce být furt první.*“, „*Má nějaké problém a chce si to tak nahrazovat.*“

Respondenti staršího školního věku uváděli podobné faktory jako jsem se dozvěděla u přechozí věkové kategorie. Objevila se zde již zmiňovaná zvědavost, zapadnutí do party nebo získání pozornosti. Tyto faktory dokazují následující výroky: „*Bud' aby zapadl do party, jen ze zvědavosti.*“, „*chce větší pozornost nebo chce víc kamarádů / zapadnout do party*“. Kromě těchto faktorů respondenti uvedli, že jedinec, který zkouší rizikové chování nemá tolik možností, lásky, radosti, jak by on sám chtěl

a chce si to tak kompenzovat. Dalším faktorem může být to, že si rizikovým chováním chce vyřešit své problémy, která má. Jeden respondent také uvedl, že jedinec u něhož se vyskytne rizikové chování to má v sobě, je to součástí jeho osobnosti. Tyto faktory se nacházejí v následujících výrocích: „*to má v sobě*“, „*nemá tolik možností, lásky, radosti, jak by sám chtěl*“, „*myslí si, že se tím vyřeší nějaké problémy, které má.*“

Výzkumná kategorie: VLIV VOLNÉHO ČASU NA VZNIK RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ DLE DĚTÍ

Respondenti mladšího školního věku se shodli na tom, že vliv to mít může, zejména pokud volný čas není efektivně zaplněn. Vliv na výskyt je možné potvrdit těmito výroky: „*Někdy asi ano.*“, „*Já si myslím, že určitě ano.*“, „*No pokud má čas ve svém volném čase tak k tomu může dojít.*“ Nespokojila jsem se pouze s prostou odpovědí ano popřípadě ne, která se ale v této věkové kategorii neobjevila a ptala jsem se respondentů na konkrétní důvod, proč si myslí, že volný čas má vliv na vznik rizikového chování. Mezi konkrétní důvody udávaly zejména nudu a nicnedělání ve svém volném čase. Tyto důvody lze potvrdit následujícími výroky: „*Se nudí, neví co dělat, tak ho napadají věci, které nejsou správné.*“, „*Protože se člověk nudí a z nudy vymýšlí hlouposti a riskuje.*“, „*Když budu dělat blbosti ve svém čase, protože nemám koníčku, tak to vede akorát k různým špatnostem.*“

Respondenti staršího školního věku se v názorech na vliv volného času na vznik rizikového chování rozcházejí. Jeden respondent tvrdí, že „*pravděpodobnost tam je, ale fakt záleží na dané osobě.*“ Druhý respondent tvrdí, že volný čas nemá vliv na vznik rizikového chování, a tvrdí, že „*každý si sám zvolí, co udělá se svým volným časem*“ a nemyslí si, že vliv tam je. Třetí respondent je ve svém tvrzení nerozhodný, tvrdí, že je to půl na půl. Toto tvrzení je podloženo tímto výrokem: „*je to podle mě 50% na 50%.*“ Stejně jako u předchozí věkové skupiny jsem se ptala i na důvod, proč si to myslí. Respondent, který tvrdil, že ta pravděpodobnost je odůvodnil své tvrzení takto: „*Může se chytanou špatného okolí a nebo to má už v sobě a bude dělat vše proto aby zlobil, protože on sám chce. Ale pokud se věnuje sportu, má nějakou aktivitu ve volném čase, tak se se může vyhnout tomuto chování.*“ Respondent tvrdící, že to pravděpodobně vliv nemá to odůvodnil následovně: „*Protože záleží jenom na člověku jak bude trávit svůj volný čas, samozřejmě pokud se chytne špatné party, tak tam ta pravděpodobnost je, ale furt záleží na tom, jaký volný čas si člověk určí.*“ Respondent zastávající názor, že je to nerozhodné

popsal svůj pohled následovně: „*Člověk může trávit volný čas s přáteli , kteří se již v rizikovém chování vyskytují a tak po tom touží také, ale také záleží na tom kde člověk tráví svůj volný čas a jakým je člověkem.*“

Výzkumná kategorie: PREVENTIVNÍ PROGRAMY NA ŠKOLÁCH

Daná kategorii je vybraná proto, že se v bakalářské práci zabývám prevencí a zároveň mě zajímalo, zda děti se setkávají s preventivními programy a popřípadě s jakými. Obě věkové skupiny se shodly na tom, že preventivní programy na škole mají a jsou zaměřena na různá téma.

Respondenti mladšího školního věku se setkali s preventivními programy na témata jako je internet, šikana, alkohol, zdravý životní styl, drogy, kouření či šikana. Jednotlivá témata jsou zobrazena v těchto výrocích: „*na téma internet a šikana*“, „*na téma alkohol, zdravou stravu, drogy, kouření*“, „*jak se chovat v určitých věcech a na téma šikana.*“ Kromě témat mě zajímalo zda děti vědí, kdo jim preventivními programy vede. Respondenti to moc nevěděli, ale z těch konkrétních příkladů zmiňovali Zdravou pětku, přednášky pana Babky či policii nebo psychologa, pravděpodobně školního. Tyto příklady jsou potvrzeny následujícími výroky: „*byla to Zdravá pětka, přednášky pana Babky*“, „*měli jsme tam policii*“, „*jsme měli psychologa.*“

Stejně jako respondenti mladšího školního věku, tak i respondenti staršího školního věku se shodli na tom, že preventivní programy na škole mají a měli je již na témata jako drogy, šikana či spolupráce ve skupině. První dvě témata, drogy a šikana, se shodně objevily ve všech třech odpovědích u respondentů staršího školního věku. Vypsána téma jsou zobrazena v následujících výrocích: „*byly na téma drogy nebo šikana*“, „*například na téma šikana nebo drogy*“, „*drogy, šikana, spolupráce ve skupině*“. Stejně jako respondenti v předchozí věkové kategorii moc nevěděli, kdo jim preventivní programy připravuje přesto jeden respondent dokázal odpovědět, že programy měli od těchto organizací: „*Semiramis nebo Linka bezpečí.*“

4.8 Rozbor výzkumných otázek

V této podkapitole se budu zabývat rozбором jednotlivých výzkumných otázek, které jsem si stanovila na začátku empirické části. Určila jsem si jednu hlavní výzkumnou otázku a pět dílčích výzkumných otázek. Na jednotlivé otázky jsem hledala odpovědi v získaných polostrukturovaných rozhovorech.

Hlavní výzkumná otázka: Liší se pohledy dětí na volný čas a rizikové chování?

V bakalářské práci jsem se zabývala pohledem dětí na volný čas a rizikové chování, a tak mě zejména zajímalo, zda se liší jejich pohledy na jednotlivé oblasti. Hromadně se dá říci, že se děti v obou věkových kategoriích v oblastech, které mě zajímaly shodly, ale našly se i jisté výjimky, kde se pohledy dětí rozcházely. Patříčná neshoda panovala v pohledech na faktory vzniku rizikového chování. Pouze jeden faktor uvedla většina a to je faktor zvědavosti, jinak se ve faktorech vzniku neshodli a každý uváděl jiný faktor. Druhá hlavní neshoda panovala také v oblasti pohledu na to, zda volný čas má vliv na rizikové chování. Tam se značně rozcházejí pohledy věkových kategoriích, kterým se věnuji v bakalářské práci. Děti mladšího školního věku se shodly na tom, že vliv to má, zatím co děti staršího školního věku se na tom neshodly.

Dá se tak říct, že záleží na jednotlivém tématu i věkové skupině, která odpovídá. Jiný názor a pohled mají děti mladšího školního věku a jiný pohled mají děti staršího školního věku.

Dílčí výzkumná otázka: Jak děti tráví svůj volný čas?

Jelikož se bakalářská práce zabývá trávením volného času, tak mě zajímalo, jak respondenti tráví svůj volný čas. Nejčastěji zmiňovali, že se nejraději věnují sportovním aktivitám jako je například jízda na koni, procházky, fotbal či hraní tenisu. Kromě sportovních činností děti tráví svůj volný čas tím, že jsou na elektronických zařízeních a hrají na nich hry či sledují seriály a filmy. Respondenti svůj volný čas tráví také venku nejčastěji s přáteli. Poslední skupinou aktivit, které se objevily v odpovědích bylo šití, kreslení, čtení knih, chození do divadla, do kina nebo trávení času s rodinou.

Dílčí výzkumná otázka: Jak děti vnímají přínos volnočasových aktivit?

Děti přínos volnočasových aktivit vnímají převážně pozitivně. Často ve svých odpovědích zmiňovaly, že jim volnočasové aktivity přináší radost, potěšení, zábavu, pohyb, kamarády či odpočinek. Mezi pozitivní přínos děti také zahrnují to, že si samy volí aktivity ve volném čase nebo že se věnují pouze tomu čemu chtějí a co je baví. Kromě převažujícího pozitivního přístupu se objevoval i negativní přístup, který byl charakterizován tak, že dochází k únavě, jenž je ale spíše příjemná než otravná, protože pramení z dobrovolně vybraných aktivit.

Dílčí výzkumná otázka: Jaké jsou faktory vzniku rizikového chování podle dětí?

V rámci rozhovorů jsem se ptala respondentů na to, jaké jsou faktory vzniku rizikového chování. Každý respondent zmiňoval několik různých faktorů. Z větší části se shodli pouze na tom, že faktorem vzniku je zvědavost, upoutání pozornosti nebo snaha zapadnout do kolektivu. Kromě těchto faktorů, na kterých se respondenti shodli nadále v rámci jednotlivců uváděli, že jedinec, který se chová rizikově nemá tolik možností, lásky, radosti nebo si chce kompenzovat problém či situace, jenž se mu dějí.

Dílčí výzkumná otázka: Jaký je podle dětí vliv volného času na rizikové chování?

Respondenti se v názorech na toto téma lišily, zejména jinak to vnímaly děti mladšího školního věku a jinak děti staršího školního věku. Děti mladšího školního věku se shodly na tom, že to jak někdo tráví volný čas má vliv na vznik rizikového chování. Svůj názor zdůvodňovali tím, že pokud se člověk nudí, nemá co dělat, nemá žádné koníčky a neumí efektivně svůj čas využít, tak má tendence k tomu, že začne vymýšlet „hlouposti“, které mohou vést k následnému vzniku rizikového chování. Děti staršího školního věku se buď nemohly rozhodnout nebo zastávají názor, že to vliv nemá. Své názory zejména odůvodňovali tím, že člověk si sám může určit, co bude dělat ve svém volném čase a záleží pouze na něm, zda si určí to, že zkusí nebo nezkusí nějaký jev rizikového chování.

Dílčí výzkumná otázka: Jaké preventivní programy mají děti na školách?

Děti se s preventivními programy na školách setkaly a mají je v rámci nějaké pravidelnosti během školního roku. Jednotliví respondenti prošli různými tematickými programy, ale shodně zažili preventivní programy na téma drogy a šikana. Následně se setkali s tématy jako je internet, alkohol, zdravá strava, kouření či spolupráce ve skupině. Respondenti si bohužel nepamatovali, kdo jim preventivním programy dělají, každopádně tři respondenti si vzpomněli a zmínili policii, Zdravou pětku, Semiramis či Linku bezpečí.

4.9 Shrnutí empirické části

Empirická část bakalářské práce se věnovala kvalitativnímu výzkumnému šetření. Metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor, který jsem uskutečnila se šesti

respondenty, kdy jednotlivé rozhovory trvaly přibližně 20 – 25 minut. Jednotlivými respondenty byly děti na základní škole. Konkrétně se jednalo o tři děti ve věku mladšího školního věku a tři děti ve věkové skupině starší školní věk. V rámci empirické části jsem si stanovila jeden základní cíl a několik dílčích cílů empirické části. V rámci hlavního výzkumného cíle jsem chtěla zjistit, jaký mají děti na základní škole pohled na volný čas a rizikové chování. Kromě hlavního výzkumného cíle jsem si stanovila pět dílčích cílů, které se následně odrážely v dílčích výzkumných otázkách.

V rámci rozboru jednotlivých výzkumných otázek jsem zjistila jak děti tráví svůj volný čas, co dětem přináší volnočasové aktivity, jaké jsou faktory vzniku rizikového chování podle dětí, zda si myslí, že volný čas má vliv na rizikové chování a také jsem zjistila, zda mají ve škole preventivní programy.

Závěr

Tématem bakalářské práce bylo Trávení volného času u dětí na základní škole jako součást prevence rizikového chování. Cílem práce bylo zjistit souvislost mezi trávením volného času a vznikem rizikového chování pohledem dětí na základní škole.

Práce byla rozdělena do tří teoretických kapitol. V kapitole mapující rizikové chování jsem se věnovala definicím rizikového chování, jednotlivým druhům rizikového chování a typům prevence. Volný čas byl součástí druhé kapitoly, kde jsem vymezila pohledy na volný čas, zájmovou činnost a zmapovala zařízení, které mohou navštěvovat děti během svého volného času. Poslední kapitola teoretické části se zabývala specifiky vývojových období na základní škole. V této kapitole je blíže vymezen a zmapován mladší školní rok a starší školní rok.

Cílem práce bylo analyzovat souvislost trávení volného času a rizikovým chováním z pohledu dětí na základní škole. V rámci praktické části jsem zpracovávala pohled dětí na vnímání volnočasových aktivit, kdy děti aktivity vnímají převážně jako pozitivní, neboť dle jejich hodnocení, jim aktivity přinášejí radost, potěšení, zábavu, pohyb, kamarády či odpočinek. Zároveň jsou to aktivity, které je baví a mohou s nimi svůj volný čas vyplnit efektivně a dle jejich zájmů. Kromě vnímání volnočasových aktivit, jsem se zajímala o pohled dětí na rizikové chování, kdy mě zejména zajímaly faktory ovlivňující vznik rizikové chování. Faktorů bylo uvedeno několik, ale nejčastěji dle dětí vznik rizikového chování ovlivňuje zvědavost jedince, snaha upoutat na sebe pozornost či chtíč zapadnout do kolektivu. Dále byly uváděny faktory jako snaha kompenzovat si rizikovým chováním situaci, jenž se jedinci aktuálně děje nebo jedinec nemající dostatek možností, lásky či radosti a chce si tak rizikovým chováním kompenzovat.

V rámci praktické části jsem si stanovila celkem pět dílčích cílů, které jsem chtěla zjistit z rozhovorů s respondenty. Jednotlivé dílčí cíle se mi podařilo zjistit a odpovědět tak na ně v rámci výzkumných otázek. V rámci praktické části jsem zjistila:

- Jak děti tráví svůj volný čas.
- Co dětem přinášejí volnočasové aktivity.
- Jaké jsou faktory vzniku rizikového chování z pohledu dětí.
- Zda si myslí, že volný čas má vliv na rizikové chování.
- Jestli se setkaly ve škole s preventivními programy.

Trávení volného času a výskyt rizikového chování u dětí se vlivem proměny společnosti dle mého názoru neustále mění a je tak vhodné se tímto tématem zabývat.

Jednotlivé zjištěné poznatky mohou vést k většímu rozšíření názorů v oblasti volného času a rizikového chování.

Seznam použitých zdrojů

Monografie

BĚLÍK, Václav a Stanislava HOFERKOVÁ. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. ISBN 978-80-7435-726-8.

BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.

ČAPEK, Robert, Sylvie NAVAROVÁ a Zdenka ŽENATOVÁ. *Žák v krizové situaci*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-294-3.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

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

KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.

KRAUS, Blahoslav a Jolana HRONCOVÁ. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-080-1.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5309-6.

MATĚJČEK, Zdeněk a Jarmila KLÉGROVÁ. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-825-8.

MIOVSKÝ, Michal. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze

a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87258-89-7.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ, et al. *Prevence rizikového chování ve školství*. Druhé, přepracované a doplněné vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-392-1

NEŠPOR, Karel. *Návykové chování a závislost: současné poznatky a perspektivy léčby*. Vyd. 4., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679088.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.

SOBOTKOVÁ, Veronika. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠVARŤÍČEK, Roman. KLÁRA ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál, 2010. ISBN 978-80-262-0273-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a Univerzita Karlova. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. s. [1a]. ISBN 978-80-246-2153-1

Elektronické zdroje

JUNÁK – ČESKÝ SKAUT, Z.S.. O skautingu. In: *Junák – český skaut, z.s.* [online]. 2022 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/skauting/>

JUNÁK – ČESKÝ SKAUT, Z.S.. Historie. In: *Junák – český skaut, z.s.* [online]. 2022 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/skauting/historie/>

JUNÁK – ČESKÝ SKAUT, Z.S.. Skautský program. In: *Junák – český skaut, z.s.* [online]. 2022 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/skauting/program/>

JUNÁK – ČESKÝ SKAUT, Z.S.. Skautské tábory. In: *Junák – český skaut, z.s.* [online]. 2022 [cit. 2022-03-03]. Dostupní z: <https://www.skaut.cz/skauting/skautske-tabory/>

JUNÁK – ČESKÝ SKAUT, Z.S.. Naše projekty. In: *Junák – český skaut, z.s.* [online]. 2022 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/skauting/nase-projekty/>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodické doporučení k primární prevenci rizikového chování u dětí a mládeže (Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28), 2010 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Střediska volného času. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Školní družiny. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Zájmové vzdělávání. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2013 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Metodický pokyn ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k prevenci a řešení šikany ve školách a školských zařízeních [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2016 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni-a-pokyny>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019 – 2027* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf

NADACE PROMĚNY KARLA KOMÁRKA. České děti venku: Reprezentativní výzkum, kde a jak tráví děti svůj čas.. In: *Nadace proměny Karla Komárka* [online]. 2016 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: [https://www.nadace-](https://www.nadace-promeny.cz/userfiles/files/2019/Ceske%20deti%20venku_Vyzkumna%20zprava.pdf)

[promeny.cz/userfiles/files/2019/Ceske%20deti%20venku_Vyzkumna%20zprava.pdf](https://www.nadace-promeny.cz/userfiles/files/2019/Ceske%20deti%20venku_Vyzkumna%20zprava.pdf)

RIGBY, Ken. How teachers deal with cases of bullying at school: what victims say. In: *International journal of environmental research and public health* [online]. 2020 [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/7/2338>

STÁTNÍ ZDRAVOTNICKÝ ÚSTAV. Závislost: co to je?. In: *Národní zdravotnický informační portál* [online]. 2022 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z: <https://www.nzip.cz/clanek/320-zavislost-zakladni-informace>

VIEWGOVÁ, Martina. Netolismus, In: *Internetem bezpečně* [online]. 2019 [cit. 2022-03-08]. Dostupné z: <https://www.internetembezpecne.cz/netolismus/>

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. In: *Zákony pro lidi* [online]. © AION CS, s.r.o., 2010-2022 [cit. 2022-03-03]. Dostupné z:
<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

Seznam příloh

Příloha A – Formulář pro souhlas s poskytnutím rozhovoru

Příloha B – Ukázka rozhovoru

Příloha A

Informovaný souhlas s poskytnutím rozhovoru

Vážení rodiče,

jmenuji se Lucie Chmelíková a jsem studentkou Pedagogické fakulty na Univerzitě Hradec Králové. V rámci své bakalářské práce uskutečňuji výzkumné šetření a tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas, zda bych s Vaším dítětem mohla uskutečnit rozhovor. Tématem mé bakalářské práce je Trávení volného času u dětí na základní škole jako součást prevence rizikového chování. Veškeré odpovědi na mé otázky budou sloužit pouze k vypracování bakalářské práce a jsou anonymní.

Děkuji za Vaši ochotu a spolupráci. Lucie Chmelíková

Souhlasím, aby moje dítě poskytlo rozhovor.

Podpis rodiče:.....

Příloha B

Ukázka rozhovoru, který byl použit v rámci zpracování empirické části bakalářské práce.

Co pro tebe znamená volný čas?

„Volný čas pro mě znamená čas, kdy mohu dělat něco jiného než například školu.“

Jaké aktivity ráda ve svém volném čase děláš?

„Sleduji filmy, seriály, chodím ven s přáteli, cestování, chodím za kulturou – divadlo, kino a trávím čas s rodinou.“

Co ti přináší aktivity, které děláš ve svém volném čase?

„Volný čas mi přináší odpočinek, zábavu a někdy možná nudu, když nevím, co chci dělat.“

Chodila jsi někdy na nějaký zájmový kroužek?

„Ano na cheerleading do 6. třídy a pak ještě na prvním stupni na šikovné ruce a zpívání.“

A aktuálně někam chodíš?

„Nechodím.“

A kam jsi chodila na svůj kroužek dříve?

„Na jeden na svojí základní školu a na druhý do sportovního klubu, který působí na jiný základní škole u nás ve městě.“

Trávíš svůj čas na elektronických zařízeních?

„Ano, trávím.“

Na jakém zařízení trávíš svůj volný čas nejvíce?

„Asi na mobilním telefonu a pak na počítači.“

Kolik času denně trávíš na elektronických zařízeních?

„Hodně, asi tak, 4 – 5 hodin, ale záleží na tom, jestli je pracovní den nebo víkend a co zrovna ten den dělám.“

Co konkrétně děláš na mobilu případně počítači?

„Sleduji různé věci, píšu si či volám s kamarády, sleduju své oblíbené herce, influencery, jsem na sociálních sítích nebo dělám nějakou školu.“

Trávíš svůj volný čas venku?

„Ano.“

Jaké aktivity nejčastěji děláš?

„Záleží na ročním období, ale ráda venku sportuji, jsem s kamarády, poznávám nová místa, takže třeba různé výlety.“

Od volného času se přesunu k rizikovému chování, víš co znamená tento pojem?

„Je to chování, které může člověka vystavit nebezpečí.“

Uveď mi nějaké příklady rizikového chování, prosím.

„Je to například šikana, záškoláctví nebo závislosti.“

Proč si myslíš, že se někdo nechová tak, jak by měl a tak jak je to správné?

„Myslím si, že se tak někdo chová, protože chce větší pozornost nebo chce víc kamarádů / zapadnout do party, myslí si že se tím vyřeší nějaké problémy, které má.“

Co je podle tebe alkohol?

„Je to nápoj, který v sobě má nějaké procento alkoholu.“

Víš co takový alkohol může způsobit?

„Při velkém požití to může být i smrt, opilost nebo výpadek z reality.“

Zkoušela jsi někdy alkohol?

„Ano, zkoušela.“

Pokud jsi ho zkoušela, co to bylo za alkohol a proč?

„Bylo to frisco a při oslavě jsem ho zkusila.“

Co jsi představíš pod pojmem záškoláctví?

„Když člověk nedodrží školní docházku a chodí za školu a zanedbává to.“

Byla jsi ty sama někdy za školou?

„Nebyla.“

Zničila jsi někdy úmyslně někdy věc, která nebyla tvoje?

„Nejsem si vědoma, že bych toto někdy udělala.“

Ukradla jsi někdy něco?

„Neukradla.“

Chovala jsi se někdy k někomu ošklivě?

„Ano, když jsem se třeba s někým hádala.“

Jaké bylo tvé chování?

„Nejvíce jsem asi nadávala i vulgárně.“

Setkala jsi se někdy s tím, že se někdo ošklivě choval k učiteli nebo učitelce?

Ano, protože naše třída je v období, kdy nám prostě někdy něco ujede a jsme na ně drzí.“

Co je podle tebe šikana?

„Obtěžování většinou slabšího jedince.“

Co je podle závislost?

„Závislost je stav, kdy člověk určitou věc vyžaduje a potřebuje.“

Máš ty pocit, že jsi na něčem závislá?

„Asi ano, určitě na mobilu.“

Jaký máš vztah ke kouření?

„Žádný a neplánuju to změnit.“

Co podle tebe vede člověka, že zkusí rizikové chování? Proč to chce zkusit?

„Zvědavost ,zapadnutí do party, zanedbání dítěte, upoutání pozornosti , nové zkušenosti.“

Máte ve škole nějaké preventivní téma a jaké to třeba byly?

„Drogy, šikana, spolupráce ve skupině.“

Pamatuješ si, kdo pro vás tyto programy dělal?

„Semiramis nebo Linka bezpečí.“

Bavily jsme o volném čase a rizikovém chování, a tak na závěr se tě ptám, zda si myslíš, že volný čas má vliv na vznik rizikové chování?

„Je to podle mě 50% na 50%.“

Proč jsi myslíš, že je to půl na půl podle tebe?

„Člověk může trávit volný čas s přáteli, kteří se již v rizikovém chování vyskytují a tak po tom touží také, ale také záleží na tom kde člověk tráví svůj volný čas a jakým je člověkem.“

Děkuji ti za odpovědi v rámci rozhovoru do mé bakalářské práce.