

Diplomová práce

2015

Bc. Soňa Srbová

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Zájmová činnost a její formativní vliv
na osobnost adolescenta**

Diplomová práce

Autor: Bc. Soňa Srbová
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Hradec Králové

2015

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Soňa Srbová
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název závěrečné osobnost práce:	Zájmová činnost a její formativní vliv na osobnost adolescentů
Název závěrečné práce AJ:	Leisure activities and its formative affect for adolescent

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce se zabývá zájmovou činností jako jedním z faktorů podílejících se na formování osobnosti v adolescenci. Teoretická část vymezuje a klasifikuje zájmové volnočasové aktivity a charakterizuje osobnost z hlediska jejího vývoje s důrazem na specifika období adolescence. Výzkumná část si klade za cíl ověřit souvislost mezi dlouhodobě praktikovanou zájmovou činností a vybranými vlastnostmi osobnosti. Metodou sběru dat bude dotazník.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Juklová, Ph.D.

Konzultant:

Oponent: doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

Datum zadání závěrečné práce: 14. 2. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce:

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala (pod vedením vedoucí diplomové práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne: 5. 2. 2015

Poděkování

Děkuji Mgr. Kateřině Juklové, Ph.D., vedoucí mé diplomové práce, za profesionální přístup, podnětné připomínky a trvalou vstřícnost a ochotu. Dále bych ráda poděkovala své rodině za podporu a pochopení.

Anotace

SRBOVÁ, Soňa. *Zájmová činnost a její formativní vliv na osobnost*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 90 s. diplomová práce.

Práce se zabývá zájmovou činností jako jedním z faktorů podílejících se na formování osobnosti v adolescenci. Teoretická část vymezuje a klasifikuje zájmové volnočasové aktivity a charakterizuje osobnost z hlediska jejího vývoje s důrazem na specifika období adolescence. Výzkumná část si klade za cíl ověřit souvislost mezi dlouhodobě praktikovanou zájmovou činností a vybranými vlastnostmi osobnosti. Metodou sběru dat bude dotazník.

Klíčová slova: osobnost, adolescence, zájmová činnost

Annotation

SRBOVÁ, Soňa. *Leisure activity and its formative affect for adolescent*. Hradec Králové : Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015, 90 pp. Diploma Thesis.

The work is dealing with leisure activities as a one of the factors affecting personality development in adolescence. Theoretical part presents and classifies leisure activities and personality characteristics from the point of development with the stress on the adolescent period. Research part aims at verifying the relation between having a longterm leisure activity and selected personality characteristics. For data collection the method of questionnaire will be used.

Keywords: personality, adolescence, leisure activities

Úvod	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Osobnost	12
2 Vývoj a formování osobnosti	13
2.1 Vnitřní faktory ovlivňující vývoj osobnosti	14
2.2 Vnější faktory ovlivňující vývoj osobnosti	16
2.2.1 Prostředí	16
2.2.2 Výchova	18
2.2.3 Zprostředkovatelé socializace	19
3 Osobnost v adolescenci	20
3.1 Fyzický vývoj v adolescenci	21
3.2 Vývoj identity adolescenta	22
3.2.1 Identita adolescenta z hlediska vnímání vlastního vzhledu ...	25
3.2.2 Identita adolescenta z hlediska výkonu	25
3.3 Vztahy adolescentů	27
3.3.1 Vztahy s rodiči	27
3.3.2 Vztahy s vrstevníky	28
3.3.3 Partnerské vztahy	29
3.4 Postoj adolescentů k hodnotám	32
4 Volný čas	34
4.1 Funkce volného času	36
5 Zájmová činnost	37
5.1 Dělení zájmových činností dle obsahu	40
5.2 Činitelé formování zájmů	41
5.2.1 Role rodiny	41
5.2.2 Instituce nabízející zájmovou činnost	43
PRAKTICKÁ ČÁST	46
6 Východiska a cíle výzkumu	46
6.1 Výzkumná metoda	49
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	53
7 Výsledky šetření I.	56
7.1 Účast respondentů na zájmové činnosti	56
7.2 Úroveň sebehodnocení adolescentů	59
7.3 Hierarchie hodnot adolescentů	63

7.3 Životní vzory adolescentů	68
8 Výsledky šetření II. Testování vzájemných souvislostí	69
8.1 Zájmové činnosti a sebehodnocení.....	69
8.1.1 Účast v zájmové činnosti v užším slova smyslu a sebehodnocení adolescentů	69
8.1.2 Typ zájmových činností a sebehodnocení adolescentů.	70
8.1.3 Časová intenzita zájmových činností a sebehodnocení adolescentů.....	70
8.1.4 Délka trvání zájmových činností a sebehodnocení adolescentů.....	70
8.2 Zájmové činnosti a hierarchie hodnot.....	71
8.2.1 Vztah mezi účastí v zájmových činnostech v užším slova smyslu a hierarchií hodnot	71
8.2.2 Typ zájmové činnosti a hierarchie hodnot.....	71
8.2.3 Časová intenzita v zájmových činnostech a hierarchií hodnot	71
8.2.4 Délka trvání zájmových činnosti a hierarchií hodnot	72
8.3 Zájmová činnost a životní vzor	72
8.3.1 Zájmová činnost v užším slova smyslu a životní vzor	72
8.3.2 Typem zájmové činnosti a životní vzor	72
8.3.3 Časová intenzita zájmové činnosti a životní vzor	72
8.3.4 Délka trvání zájmové činnosti a životním vzor	73
Diskuse	74
Závěr	80
Použitá literatura	82
Seznam tabulek	87
Seznam grafů.....	89
Seznam příloh.....	90

Úvod

Žádný člověk nepřichází na svět hotový, v definitivně vykrystalizované podobě. Ve svém životě, ať už je jakýkoli, se pak neustále rozvíjí, nepřetržitě dotváří vlastní osobnost.

Vissarion Grigorjevič Bělinskij

Být normální v období dospívání je samo o sobě nenormální.

Anna Freud

Téma předložené práce jsem si vybrala na základě svých dlouholetých zkušeností práce s dětmi ve vodáckém kroužku. Měla jsem možnost pozorovat děti, s kterými jsem se při své práci setkávala, jak jejich aktivní účast v oddíle postupně ovlivňovala a formovala jejich osobnost a především jak dospívaly ve zralé a sebevědomé jedince.

Diplomová práce **se zabývá zájmovou** činností jako jedním z faktorů podílejících se **na formování osobnosti adolescentů**. Životní etapa adolescence je období plné bouřlivých změn, které provází silné emoční prožívání celého procesu dospívání. Adolescentům se uzavírá svět dětství a svět dospělých jim ještě není zcela otevřen. Vedle biologického a fyzického dozrávání se mění i mysl dospívajících. Začínají si uvědomovat sami sebe, hledají vlastní identitu, učí se prosazovat a formovat své názory a stabilizují své životní hodnoty. To vše se děje v sociálním prostředí, které má svou nezpochybnitelnou úlohu při formování osobnosti jedince. Jedním z žádoucích vlivů působení sociálního prostředí na jedince je aktivní účast v zájmových činnostech.

Na zájmovou činnost se nelze dívat jen jako na bezvýznamný obsah volného času. Aktivní účast v zájmových činnostech plní celou řadu pro život prospěšných funkcí a může i významně ovlivnit budoucí životní směr adolescenta. Zájmové činnosti, ať už organizované institucemi, či v neformální podobě, mají na jedince v jeho ontogenetickém vývoji značný

vliv. Podněcují a rozvíjejí samostatnost, tvořivost, vytvářejí a fixují společensky žádoucí návyky. Podílejí se na rozvoji poznávacích procesů (*vnímání, paměť, představivost, fantazii, myšlení*). Úspěch v zájmové činnosti může kompenzovat neúspěch v jiné oblasti, a tím se podílet na vývoji zdravého sebevědomí, které je pro každého jedince velice důležité.

Cílem práce je prostřednictvím anonymních dotazníků zmapovat aktivitu současných adolescentů v zájmových činnostech a analyzovat vztahy mezi aktivní účastí adolescentů v zájmových činnostech a jejich sebehodnocením. Současně popsat, zda mají tyto činnosti vliv na životní hodnoty adolescentů, případně na jejich životní vzory.

Práce je rozdělena do dvou základních částí. V teoretické části práce je charakterizována osobnost z hlediska jejího rozvoje. Zabývá se faktory ovlivňujícími vývoj a formování osobnosti. Popisuje charakteristiky životního období adolescence a změny, které tato životní etapa adolescentům přináší. Dále definuje volný čas a zájmové činnosti a prezentuje jejich funkce. V praktické části práce jsou představeny výsledky kvantitativního výzkumného šetření. Pro získání dat byly použity dva dotazníky, pro výzkum sebehodnocení adolescentů byl použit standardizovaný dotazník sebehodnocení R. Rohnera, druhý dotazník vlastní konstrukce mapuje životní hodnoty a životní vzory adolescentů. Všechna data jsou zpracována standardními statistickými postupy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Osobnost

Osobnost bývá často uváděná jako souhrn vyhraněných vlastností určitého jedince nebo jinak výrazného jedince, který dokáže jako individualita zapůsobit na své okolí. Širokou veřejností je pojmem osobnost vnímán někdo, kdo je něčím významný, někdo kdo se svými vlastnostmi, schopnostmi a postoji odlišuje od ostatních jedinců ve společnosti a má ve společnosti významné postavení. Tento laický pohled na charakteristiku člověka má obvykle (v pozitivním smyslu) pouze hodnotící charakter. Smékal uvádí: „*V hodnotícím významu individualitou je člověk, který je v něčem výrazně odlišný od modálních, standardních osobností té skupiny, do níž patří.*“ (Smékal, 2004, s. 17)

Duševním životem člověka jako celku se psychologie začala zabývat na konci 19. století, kdy si psychologové uvědomovali nutnost objasnit důvody, proč různí jedinci odlišně reagují na ten samý podnět. Právě proto se psychologie osobnosti zabývá v širokém smyslu duševním životem člověka, jeho psychickými procesy a stavy, vlastnostmi a jejich systémy.

Do současnosti se nepodařilo zformulovat všeobecně uznávanou jednotnou definici osobnosti, přestože jich doposud (spolu s různými teoriemi osobnosti) existuje více než 200 (Smékal, 2004). Tato odlišná pojetí a teorie osobnosti a jednotlivé definice se od sebe liší obsahem, z hlediska důrazu na jednotlivé aspekty osobnosti, jejich determinantů a jejich vzájemných vztahů. Cakirpalogla (2012) uvádí, že většina definic různých autorů se shoduje v tom, že osobnost představuje souhrn souvislostí či propojení charakteru, temperamentů, schopností a konstitučních vlastností člověka. Společným cílem všech těchto definic a teorií je porozumět lidskému chování a nové poznatky sjednotit k důkladnějšímu poznání osobnosti. Smékal složitost osobnosti vyjadřuje následovně: „*Osobnost je jednou z nejsložitějších skutečností ve známém vesmíru.*“ (Smékal, 2002, s. 13)

Americký psycholog specializující se na psychologii osobnosti Gordon W. Allport (1897-1967) definuje osobnost jako dynamickou organizaci těch psychofyzických systémů v individu, které určují její charakteristické chování a myšlení.

Mezi jednotlivými zastánci psychologického **pojetí osobnosti** jsou odlišné názory a psychologii poznamenávají značnou nejednotností. **Behaviorismus** vidí psychologii jako vědu o chování, jako systém vytváření zvyků. Je založený na tvrzení, že chování lze vědecky zkoumat bez odkazu na vnitřní duševní stavy a že osobnost je **konečným produktem našich činů**. Opačný postoj zaujímá **fenomenalismus**, který chápe psychologii jako vědu o vnitřních psychických fenoménech (prožívání) a osobnost chápe jako vnitřní strukturu psychických vlastností, které určují její chování. Behavioristy je existence podstaty osobnosti odmítána, zatímco fenomenologové zdůrazňují, že osobnost je něco, co se plně neprojevuje. (Nakonečný, 1998)

Z pohledu psychologie je bez výjimky osobností každý jedinec, a ne jen něčím významný člověk. Centrem poznávání osobnosti v psychologii je dospělý jedinec a jeho individuální rozdíly od ostatních jedinců. Stejně jako existuje v psychologii celá řada pojetí osobnosti, tak i na determinanty ovlivňující a formující osobnost nezaujmají psychologové jednoznačné stanovisko. Obhájci vlivu dědičnosti preferují jako podstatný vliv, že vrozené předpoklady ovlivňují osobnost jako celek a že veškeré faktory ovlivňující vývoj osobnosti jsou předem naprogramovány. Zastánci environmentalistického pojetí vyzdvihují vliv kulturních a společenských faktorů a procesů celoživotního učení. (Čakirpalogla, 2012)

2 Vývoj a formování osobnosti

Člověk přichází na svět jako bezmocný tvor a je nejprve plně závislý na svém nejbližším okolí. Přináší si na svět celou řadu genetických potencialit, nicméně teprve život s druhými tvaruje a rozvíjí jeho osobnost. Osobnost je individuální systém psychických procesů a vlastností, kde se spojují vrozené

dispozice s vlivy prostředí, s vlivy socializace a s vlivy výchovy. Na formování osobnosti má vliv celá řada vnitřních a vnějších faktorů a jejich vzájemných a neustálých kombinací. Smékal uvádí: „*Na utváření osobnosti působí jak dědičnost, tak fyzikální vlivy prostředí a zdravotní stav, ale především kultura, výchova a společnost. Člověk je však schopen i řízení svého vlastního sebeutváření.*“ (Smékal. 2005. s. 21)

Vývoj jedince je celoživotní a složitý proces a u každého jedince probíhá individuálně. Člověk přichází na svět vybaven vrozenými genetickými předpoklady, které získal od svých předků a jimiž se odlišuje od ostatních jedinců. S těmito předpoklady přichází do naprosto odlišných podmínek, které následně v kombinaci s genetickými předpoklady jeho psychický vývoj ovlivňují a formují jeho osobnost. Smékal (2004) zmiňuje tři základní faktory ovlivňující vývoj osobnosti:

- dědičnost - vnitřní faktor,
- prostředí - vnější faktor,
- výchovu – vnější faktor.

2.1 Vnitřní faktory ovlivňující vývoj osobnosti

Vnitřními faktory ovlivňujícími osobnost jedince se rozumí dědičnost, ojedinělá vlastnost živých organismů. Díky ní dochází k přenosu určitých znaků a vlastností z rodičovské generace na generaci potomků. Početím získá každý jedinec specifický genetický program, jehož základem je gen. Geny tvoří chromozomy (23 párů chromozomů). Vlastnosti přenášené do další generace nemusí být zcela totožné s vlastnostmi rodičů. Rozdíly mezi generacemi mohou být dány jednak kombinací vlastností obou rodičů, prarodičů a dalších předků. Přesto se všechny tyto dědičné dispozice nemusí uplatnit ve stejné míře a obsah těchto genů je ve velké míře proměnlivý. Geneticky získáváme 50 % od rodičů, 25 % od prarodičů, 12,5 % od praprarodičů atd. (Vágnerová, 2000).

Podle Calltela (1967), citováno dle Cakirpalogla (2012) lze rozlišovat vnitřní faktory ovlivňující vývoj osobnosti na vlivy:

- **Dědičné** – jak již bylo zmíněno, jde o zakódovanou predispozici genových programů, které dítě přebírá po svých rodičích a předcích.
- **Vrozené** – vrozenými základy je myšlena specifická vývojová výbava, která vlivem mutace a segregace mění genotyp organismu oproti normálu a mění původní dědičnou látku. Přesto vše, co je vrozené, nemusí být současně dědičné, což vytváří částečný rozdíl mezi genetickou výbavou rodičů a dětí.
- **Kongenitální** – jsou vlivy, se kterými se žena během těhotenství setká a které ovlivňují vývoj plodu v prenatálním období. Jde o možné psychické stavy matky, vliv nezdravých látek a vliv moderní společnosti (nárůst olova v ovzduší, zvýšená radiace apod.) Stres, alkohol, drogy, nikotin a nezdravý styl poškozují nervovou soustavu a mozkový potenciál ještě nenarozeného dítěte. Cakirpalogla k tomu uvádí: *„To, co se projeví při narození kongenitální, nemusí být vrozené. Různé postgenetické změny během nitroděložního vývoje ovlivňují fyziologické a psychické funkce dítěte.“* (Cakirpalogla, 2012, s. 54)
- **Konstituční** – tato skupina vlivů působí v oblasti fyziologických a tělesných vlastností, které dítě získává při narození. Konstituční vlivy podléhají častým změnám, nejsou neměnné, během života dochází ke změně původního souhrnu tělesných a fyziologických vlastností. Působením těchto změn dochází během života ke změně osobnosti.

Dalším výrazným činitelem ovlivňujícím osobnost člověka je řada psychických vlivů, kterými jsou myšlení člověka, jeho aktuální potřeby, motivace, zkušenosti, morálka a další subjektivní činitelé. Tyto vlivy člověk prožívá, zpracovává a na základě dřívějších zkušeností hodnotí s aktuálními potřebami a budoucími cíli. Psychika má roli prostředníka, který danou skutečnost přizpůsobuje konkrétnímu člověku s ohledem na jeho specifika. Psychika zde působí jako regulátor, který cílevědomě a dlouhodobě ovlivňuje vývoj osobnosti. (Cakirpalogla, 2012)

2.2 Vnější faktory ovlivňující vývoj osobnosti

Vnější faktory ovlivňující vývoj osobnosti člověka tvoří souhrn všech vlivů, které na jedince působí při jeho socializaci a jeho začleňování se do společnosti. Socializace je proces, kdy se jedinec od výchozího stavu novorozeněte stává kulturním a společenským člověkem, který je schopen důstojně fungovat ve složitém systému lidské společnosti. Je to nesmírně významná přeměna, na které se podílí celá řada vnějších faktorů, počínaje fyzickým prostředím (geografické a klimatické vlivy), které působí na společnost a kulturu a konče zprostředkovateli socializace mezi kterými jsou rodina, školní instituce, mimoškolní aktivity a vrstevnické skupiny. (Cakirpaloglu, 2012)

2.2.1 Prostředí

Na formování osobnosti má vliv celá řada přírodních a společenských podmínek, do kterých se jedinec narodí. Pokud se jedinec narodí v Evropě, přijme s největší pravděpodobností evropskou kulturu a její společenské normy, jinak bude formován jedinec žijící v Jižní Americe. Oba tito jedinci přijmou své hodnoty a způsoby chování od prostředí, ve kterém vyrůstají a které na ně působí svým specifickým společenským systémem.

Prostředí může částečně ovlivnit vývoj jedince i svými civilizačními vlivy, které jsou charakteristické nárůstem olova v ovzduší, klimatickými změnami, geneticky upravovanými potravinami apod. Působení těchto nežádoucích vlivů se může projevit v emočním, intelektuálním a sociálním vývoji dítěte. (Cakirpaloglu, 2012)

Životní prostředí tedy přímo působí na společnost, ovlivňuje její život, a to od jednotlivých lokalit až po rodiny a každého jednotlivce. Geist (1992) hovoří o tom, že: „*Prostředí představuje velkou skupinu faktorů (bytostí, podmínek, jevů a procesů), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu a s nimiž je člověk v interakci.*“ (Geist, 1992, s. 162)

Podle Laška (2001) působí a formuje osobnost člověka prostředí na třech úrovních:

- makroprostředí,
- mezzoprostředí,
- mikroprostředí.

Makroprostředí je prostředí, které působí na jedince společenskými a kulturními podmínkami daného prostoru. Toto prostředí působí na úrovni státu svými základními politickými, ekonomickými a kulturními složkami. Vliv těchto složek se následně promítá do jednotlivých lokálních prostředí regionů daného státu, kde svými postoji přímo působí na jednotlivé instituce.

Prostředí, které vychází z podmínek makroprostředí, je mezzoprostředí. Toto prostředí je určeno lokalitou bydliště a jeho okolím. Dále je specifické svou polohou, kulturou, tradicemi a zvyky daného regionu. Současně zahrnuje místní sociální vazby, kulturní, výchovné instituce a školní instituce jako celek. Mezzoprostředí má ve výchovném procesu důležitou funkci, neboť prostřednictvím školních i mimoškolních zařízení daného regionu se přímo podílí na vzdělávání a výchově mládeže. Školy a všechna školní i mimoškolní instituce, které se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu, jsou přímo ovlivňovány kulturou a tradicí dané země. Jsou závislé na školské politice státu a měnící se školské legislativě. (Mareš, 2013)

Nejvýznamnější a nejintenzivnější vliv působení prostředí na vývoj osobnosti je mikroprostředí. Jde o nejbližší a nejužší okolí, které svou intenzitou, délkou působení a frekvencí má největší vliv na jedince při jeho formování a vývoji. Zcela zásadní roli na úrovni mikroprostředí hraje prioritně rodina. (Loudová, Lašek, 2014)

Nezanedbatelným faktorem vlivu prostředí na jedince je globalizace světa. Prudkým rozmachem a vývojem komunikačních technologií se svět zmenšil a propojil. Dnes nemáme problém v přímém přenosu komunikovat

s kýmkoliv a z jakéhokoliv místa a do jakéhokoliv místa vyspělého světa. Díky tomu dochází k vzájemnému ovlivňování kultur ve společenském, kulturním a politickém dění. Kraus (2001) mluví o globálním (celosvětovém) prostředí. Na mládež, která tyto komunikační technologie výborně ovládá, má prostředí výrazný vliv. Tento vývoj se zdá být nezadržitelný a výrazně se projevuje i ve vzdělávacím procesu a rychlý přísun nových informací se promítá současně se společenským děním i do okruhu vzdělávání a způsobu trávení volného času. (Kraus, 2014)

2.2.2 Výchova

V **širším pojetí** chápeme výchovu jako spontánní činnost a znamená získávání zkušeností a utváření jedince v **průběhu celého jeho života**. Helus (1995) uvádí: „*Učení je celoživotním procesem, není tedy vázáno jenom na dětství a mládí.*“ (Helus, 1995, s. 57)

Výsledkem učení v širším pojetí je relativně stálá změna v chování a jednání jedince a jeho schopnost přizpůsobovat se novým podmínkám. Jde o proces získávání zkušeností a jejich uplatňování v nových situacích, které vedou ke změně chování a jsou důsledkem minulých zkušeností.

Učení v **užším pojetí** se dá definovat jako záměrná a plně řízená činnost k získávání vědomostí, dovedností a návyků, k rozvíjení poznávacích schopností, postojů a hodnot. Jde o cílevědomý a organizovaný proces, při kterém dochází k interakci mezi vychovávanými a vychovávajícími.

Na procesu výchovy se podílí zprostředkovatelé socializace s cílem předat tomuto jedinci žádoucí vlastnosti, které lze výchovou a učením získat, a formovat tak jeho pozitivní vývoj. (Mareš, 2013)

2.2.3 Zprostředkovatelé socializace

Cakirpalogla diferencuje základní významné zprostředkovatele socializace následně:

- **Rodina** se nesporně řadí mezi nejdůležitější instituce. Prvotním úkolem rodiny je uspokojovat a rozvíjet citovou sféru života dítěte a poskytovat mu potřebnou péči a pocit bezpečí. Od narození působí rodina vědomými i nevědomými podněty na utváření osobnosti dítěte, které později převezme vzorce chování od své rodiny. Nezanedbatelným faktorem působícím na vývoj osobnosti v rodině je společenský status dané rodiny. Společenské postavení má značný vliv na kulturní a společenský život rodiny, a tím přímo ovlivňuje vývoj dítěte.
- **Škola** má tradiční funkci poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin. Současně zde děti přijímají nová pravidla a povinnosti. Učí se komunikovat s autoritami a s vrstevníky a vytvářejí si odolnost vůči psychickým tlakům.
- **Vrstevnická skupina** má značný vliv na formování osobnosti, a to v jakékoliv vývojové etapě života. Interakce ve skupině učí k prosociálnímu chování, k zodpovědnosti a solidaritě. V opačném případě, kdy se jedinec ztotožní s vrstevnickou skupinou s asociálními postoji, může pocit sounáležitosti ke skupině ovlivnit vývoj jedince v negativním smyslu.
- **Partneři** jsou základní potřebou každého jedince. Pro rovnocenný vztah dvou lidí je třeba vzájemné tolerance, ovládnutí a sladění individuálních potřeb.
- **Masmédia**, včetně sociálních sítí, působí na jedince každodenně psaným textem, zvukem, obrazem. Je mu předkládáno, co je pro něho nejlepší a bez čeho vlastně nemůže být. Pokud jedinec není vůči těmto tlakům odolný, lehko podlehne převzetí určitých modelů, jak správně žít nebo jak správně vypadat. To může vést k nezdravému napodobování filmových hrdinů a modelů. Současně se vlivem masmédií nebezpečně zvyšuje nárůst počítačové závislosti. Tyto

negativní vlivy masmédií s sebou přinášejí řadu dalších somatických potíží. Zde by měla vstoupit do popředí role rodiny a školních institucí, které by měly apelovat na dítě a nabídnout mu ve volném čase takový program, který by mu čas u televize a počítače dostatečně nahradil. (Cakirpaloglu, 2012)

Postupným působením všech socializačních zdrojů dochází u jedince k rozvoji sociálních dovedností a návyků, k osvojení si osobních hodnot a k přijetí sociálních norem dané společnosti a k žádoucímu formování osobnostních charakteristik.

3 Osobnost v adolescenci

V ontogenetickém vývoji jedince je adolescence specifické významné životní období v životě každého člověka. Jedinec se v životní etapě adolescence nachází ve stadiu, kdy se dozrávání fyzické prolíná současně s dozráváním psychickým a sociálním, avšak nemusí vždy probíhat stoprocentně současně. Výjimečnost tohoto období spočívá především ve vysoké intenzitě prožívání všeho, co se v životě adolescenta mění, ale i intenzitou vědomé autoreflexe těchto prožitků. Dítě přestává být dítětem, ale ještě není dospělým. Vágnerová se k adolescentům vyjadřuje následovně: *„Z psychosociálního hlediska je dospělost definována svobodou rozhodování, spojenou se zodpovědností za své rozhodnutí a z toho vyplývajícího jednání. Adolescenti velmi často přijímají pouze svobodu, ale o zodpovědnost nestojí“.* (Vágnerová, 1999, s. 266)

Adolescence končí dosažením dospělosti a je druhou fází dospívání, která přichází po neméně náročném vývojovém období pubescence. Názory, kdy začíná a končí období adolescence, se mezi jednotlivými odborníky různí. Vágnerová (2000) uvádí nástup této etapy přibližně ve věku od 15 do 20 let, přičemž časový úsek této etapy je ovlivněn určitou individuální variabilitou. Macek (1999) diferencuje adolescenci na časnou, mezi deseti až třinácti lety, kdy dochází k prvnímu nastartování pohlavního zrání. Dále uvádí

adolescenci střední od čtrnáctého do šestnáctého roku. V tomto období, adolescenti zaměřují svou pozornost především na hledání vlastní identity. Mezi sedmnáctým a dvacátým rokem vstupují dospívající do období pozdní adolescence, ve které většina dospívajících ukončuje svoji profesní přípravu a zamýšlí se nad svou budoucností.

Toto období, které je často označováno jako přechod nebo most mezi dětstvím a dospělostí, je typické emoční instabilitou, kdy dochází u adolescentů k častým výkyvům nálad a nepředvídatelným reakcím (jak pro ně samotné, tak pro jejich okolí). Je to období plné dramatických a často náročných změn. Zejména v psychické, sociální a somatické rovině.

Adolescentovi se mění status ve společnosti, přestává být žákem základní školy a nastupuje svou profesní přípravu, v osmnácti letech se stává plnoletým a právně zodpovědným za své chování. Produktem tohoto procesu dospívání je jedinec, který se ztotožní s normami a hodnotami společnosti a stane se ekonomicky nezávislým. (Vágnerová, 2000)

3.1 Fyzický vývoj v adolescenci

V posledních letech se tělesný vývoj významně urychlil a celkově se období dospívání prodloužilo. Tento jev souvisí především se zvyšující se životní úrovní v průmyslově vyspělých zemích. Dochází k časnějšímu nástupu pohlavního dozrávání, především u dívek, zrychluje se růst a zvyšuje se výška postavy. Tento fenomén je odborníky označován jako **sekulární akcelerace** (Langmeier, Krejčířová, 2006). V adolescenci je růst do výšky a nabývání fyzických sil u většiny chlapců ještě výrazný. Říčan (2004) uvádí, že v tomto období mohou chlapci vyrůst průměrně o 7 cm, zatímco u dívek je nárůst do výšky již méně patrný. Dívčí postava se zaobluje, především růstem ňader a boků a stává ryze ženskou. Pohlavní zralost je v tomto období již dokončena a odlišnost chlapecké a dívčí postavy, která ještě v pubescenci nebyla tak zřejmá, je nyní výrazná a adolescenti dosahují dospělých proporcí. Fyzický vzhled je pro adolescenta předmětem jeho

pozornosti a hraje obrovskou roli při budování jeho sebevědomí. (Langmajer, Krejčířová, 2007)

3.2 Vývoj identity adolescenta

Podle E. H. Eriksona (1968) prochází jedinec při rozvoji osobnosti osmi etapami života. V každé této životní fázi musí jedinec splnit určitý vývojový úkol, aby mohl postoupit do další etapy života. Adolescence je důležitým pátým životním cyklem, jehož nejdůležitějším úkolem je najít a vybudovat si vlastní identitu. Hledání identity je proces objevování sebe sama jako jedinečného subjektu. Je to období, které přináší adolescentovi spoustu otázek a odpovědí (Macek 1999). Šimíčková Čížková o tom hovoří: „*Vytváření pocitu identity je spojováno s otázkami: Kdo jsem, co umím, kam směřuji, jak mne druzí hodnotí, jaké role zastávám?*“ (Šimíčková Čížková a kol. 2003, s. 111)

Eriksonovu teorii rozšířil J. Macria. Z jeho výzkumu (cit. dle Šimíčková Čížková a kol. 2003) vyplývají čtyři statusy v souvislosti s hledáním a přijmutím identity. Jednotlivé statusy nejsou trvalými charakteristikami osobnosti a mohou se u jedince vzájemně kombinovat. V jeho pojetí vstupuje do popředí vztah mezi krizí (hledáním) a závazkem. Působením těchto dvou pojmů a jejich vzájemných vztahů definoval čtyři potencionální stadia – statusy rozvoje identity.

Adolescenti si vytvářejí vědomí vlastní jedinečnosti, postojů a názorů. Proces hledání identity probíhá na úrovni osobní a sociální. V prvním případě jde především o akceptování své vlastní hodnoty a čerpá z intimní sebereflexe a sebehodnocení. Utváření identity v sociální rovině přináší adolescentovi pocit sounáležitosti a kontinuity ve vztazích i čase. (Macek, 1999)

Prvním z těchto statusů je **dosažená identita nebo také zralá identita**. Jde o optimální stav pro dospívajícího, kdy jedinec prošel adolescentní krizí. Na základě získaných prožitků a zkušeností našel svou cestu, ujasnil si své názory a postoje a stal se jedincem, který je schopen

samostatného rozhodování, vzájemného respektu ve vztazích mezi vrstevníky i dospělými.

Za méně optimální nalezení identity je status **převzaté identity**. Jde o situaci, kdy se adolescent ztotožní s identitou své rodiny nebo s identitou jiného pro něho významného jedince, přičemž nemusí jít vždy pouze o dospělé osobu. V takovém případě přebírá dospívající nekriticky postoje a názory od jiných osobností a autorit a neověřuje si je vlastní zkušeností. Produktem takové identity je jedinec bez vlastního názoru, který se ke svým postojům a hodnotám nedopracoval vlastní aktivitou.

Třetím statusem je **adolescentní moratorium**. V takovém případě dospívající oddalují svou dospělost. Střídají zájmy, experimentují se svým vzhledem, mění své názory na muziku a okolí. Mění své přátele, ale také mohou střídát školy a ve svých názorech jsou nestálí. Jde o stádium krize a vývojového provizoria. (Šimíčková Čížková, 2003). Dospělost se jim zdá málo přitažlivá a nechtějí převzít odpovědnost za svůj život a osobní perspektiva pro ně není důležitá. Zajímá je více současnost a touha být dospělý pro ně nemá žádný význam. Proces emancipace chtějí odložit a odmítání dospělých rolí má spíše nádech ignorace (Vágnerová, 2000). Nechuť být dospělý můžou dospívající realizovat členstvím ve skupině s asociálním zaměřením. Říčan se k těmto tendencím vyslovuje následovně: *„Tady se od něj nechce, aby byl osobností, aby myslel na budoucnost, aby něco řešil. Žije od mejdanu k mejdanu, od čundru k čundru, to stačí.“* (Říčan, 2004, s. 224) Prodlužování stavu adolescentního moratoria může mít za následek až patologické chování. V lepším případě jde o stav provizorní a adolescent časem nachází svou vlastní identitu. (Říčan, 2004)

Čtvrtým statusem je **difúzní (rozptýlená) identita**. Tento stav nastává v okamžiku, kdy jedinec není schopen přijmout závazek, ale ani se nenachází v krizi. Juklová k tomu uvádí: *„Difúzní identita označuje stav nepřítomnosti explorační i závazkové. Jedinec nepocituje potřebu se vymezit či zakotvit, jeho identita se ještě nezačala rozvíjet. Jako takový je snadno ovlivnitelný druhými a často mění své názory i chování v souladu*

s momentálně působícími normami nebo očekáváními skupiny.“ (Juklová, 2013, s. 76)

Jedinec nacházející se v difúzním stadiu je infantilní a snadno ovlivnitelný, jeho sebehodnocení je závislé na názoru okolí a vrstevníků. (Šimíčková Čížková, 2003)

Prožívání jednotlivých statusů je přirozené a adolescent se může nacházet v různých stádiích vývoje současně a jednotlivá stadia mají v procesu vývoje své místo. Ve stejném časovém úseku se může adolescent nacházet na hranici dosažené identity v oblasti separace od rodiny, ale v oblasti partnerských vztahů ještě setrvává v difúzní fázi. (Macek, 1999)

Podle Vágnerové toto období procesu rozvoje identity prochází dvěma základními časovými fázemi:

- **Fáze postupné stabilizace.** Adolescent se snaží dosáhnout určitého stupně samostatnosti, ale přesto se ještě necítí natolik vyzrálý, aby se od své rodiny separoval. Působí zde i faktory materiálního zabezpečení a ekonomické závislosti, které mu rodina poskytuje. Adolescenti se pohybují mezi odmítáním a přijímáním rodiny. Postupně se naučí, jak si zachovat svoji samostatnost a s rodiči a dospělými vycházet a osvojí si zralé způsoby chování.
- **Fáze psychického osamostatnění.** Jde o dosažení ukončení závislosti na rodině. Výsledným produktem této separace od rodiny je dosažení samostatnosti a mezi sebehodnocením adolescenta a jeho hodnocením dospělými lidmi není výrazná diskrepance. (Vágnerová, 2000)

Všechny aspekty působící na rozvoj identity adolescentů neovlivňují jednotlivé dospívající stejně a u každého se nerozvíjí stejným tempem. Tyto rozdíly se následně projevují v oblastech, kde mají adolescenti dostatečné kompetence. Někteří se budou více realizovat ve sportu, jiní ve vrstevnických skupinách nebo v jiných zájmových aktivitách. (Vágnerová, 2000)

3.2.1 Identita adolescenta z hlediska vnímání vlastního vzhledu

Významnou složkou vývoje a přijetí identity adolescenta je jeho tělesný vzhled. Fyzická krása má pro adolescenta nesmírnou hodnotu. Tělové schéma je pro adolescenta důležité především ve skupině vrstevníků a pro adolescenta je prostředkem určité prestiže a sociální pozice. Pokud zevnějšek odpovídá ideálům krásy, vytváří pocit jistoty a oporu pro vlastní sebevědomí. Atraktivita se jeví jakousi zárukou dobrého postavení mezi vrstevníky i na pozici mezi dospělými. Tyto sklony se projevují především u dívek, které mají ideál krásy ovlivněn médií (být štíhlá a krásná) a jsou ochotny podstoupit pro svou atraktivitu nemalé oběti. Tato touha po dokonalosti může vést až k nežádoucím patologickým jevům. Říčan zmiňuje: *„Zaujetí vlastním tělem, jeho krásou nebo ošklivostí (často domnělou), dostupuje někdy až hypochondrické intenzity.“* (Říčan, 2004, s. 194)

Pokud je jedinec nějak odlišný a jeho tělesný vzhled neodpovídá běžným normám (např. malá výška u chlapců, nepřítomnost pohlavních znaků u dívek) bude v této oblasti náchylný ke zvýšené nejistotě a negativnímu sebehodnocení.

Snaha o vlastní identitu se projevuje také úpravou zevnějšku a ve stylu oblékání. Adolescenti chtějí svým zevnějškem dát demonstrativně najevo, kam patří, že už nejsou dětmi, ale že také nejsou ještě dospělými. Tyto tendence vedou až k určité uniformovanosti, která se projevuje ve stylu oblékání, v úpravě účesů a v komunikaci mezi vrstevníky. Tyto projevy příslušnosti ke svým vrstevníkům mohou přejít až do určité extravagance. Jde o typické vyjádření příslušnosti ke své skupině. S blížící se dospělostí tyto projevy revolty ustupují a adolescenti si nacházejí svůj vlastní osobní styl, který jim vyhovuje. (Vágnerová, 2000)

3.2.2 Identita adolescenta z hlediska výkonu

V tomto období se zásadním způsobem mění styl myšlení. Adolescenti již ovládají všechny myšlenkové logické operace a jejich používání neustále

zdokonalují. Inteligence nabývá kvantitativního i kvalitativního vrcholu. Formálních operací umí již lépe používat a dovednost abstraktního myšlení je na vrcholu a je podporováno stálým sebevzděláváním. Pro adolescenty je charakteristické používání nových způsobů řešení. Často se nadchnou pro určitý úkol, který je provázen obrovským nadšením a je pro adolescenty motivací těchto cílů dosáhnout, Spontánní realizace těchto cílů je ovlivněna značnou nezkušeností. Vágnerová uvádí: „*Adolescenti preferují jednoznačná, zásadní a rychlá řešení, která vedou k jistotě. Mnohoznačnost a omezená platnost nějakého závěru jej znehodnocuje. To je pak považováno za nedokonalé, či dokonce špatné. Kompromis je chápán jako řešení obecně méně kvalitní a nepřilíš žádoucí.*“ (Vágnerová, 2000, s. 259)

Zkušenost, která je adolescentům předkládána, pro ně nemá žádnou hodnotu a nechtějí ji akceptovat jako validní informaci. Adolescenti si nepřipouštějí, že by se mohli chyb dopustit. Postupně jak u adolescentů přibývá zkušeností, jsou adolescenti schopni zvažovat důsledky a možná rizika svého chování. (Macek, 1999)

Intelektuální kompetence jsou potvrzeny přijetím adolescentů do nové školní instituce, kde začínají svou profesní přípravu. Mění se jim role žáka základní školy na status studenta příslušné odborné školy. Zatímco k přijetí na školu musel student vyvinout určitou aktivitu, po přijetí není motivace ke školnímu výkonu pro adolescenta prioritní. Vágnerová uvádí: „*Adolescent bude svoje kompetence využívat především k tomu, aby se vyhnul problémům a aby si udržel určitý standard, který se stabilizuje na začátku školní docházky.*“ (Vágnerová, 2000, s. 260)

K získání tohoto standardu využívá adolescent tři faktorů:

- výkonu, který je z hlediska osobní identity přijatelný a nenarušuje jeho sebehodnocení,
 - je ho dosahováno s co nejmenším možným úsilím,
 - nevede ke konfliktu jak se spolužáky, tak s dospělými.
- (Vágnerová, 2000, s. 260)

Přestože studium (a s ním spojená profesní příprava) je jedním z primárních úkolů této životní etapy, mladí lidé se svým výkonem ve škole taktizují a svoji aktivitu raději věnují činnosti, která je pro ně významnější než škola. Dospívající mají téměř neomezenou možnost seberealizace a svou výkonnost směřují spíše k výkonům ve sportu, v umělecké činnosti a v různých mimoškolních aktivitách. Tyto aktivity následně adolescenty diferencují a pod jejich vlivem se mohou separovat do skupin, které jim vyhovují svým zaměřením zájmových aktivit. (Šimíčková Čížková, 2005)

3.3 Vztahy adolescentů

V důsledku v kognitivního zrání, změnou nového myšlení a pohledu na svět dochází u adolescenta ke změnám i v oblasti interpersonálních vztahů. Tyto změny se u adolescentů promítají ve vztazích v rodině, k dospělým, mezi vrstevníky a v neposlední řadě i ve vztazích k opačnému pohlaví v oblasti sexuality. Přeměna vztahů je v adolescentním období jedním z klíčových aspektů pro rozvoj komunikačních dovedností a následné převzetí dospělých rolí.

3.3.1 Vztahy s rodiči

Jednou z hlavních vývojových úloh na cestě k dospělosti je separace dospívajících od rodiny. Tento proces je nezbytný a pro adolescenta i rodiče často bolestný. Říčan toto období nazývá **generace proti generaci**. Mladí kritizují své rodiče s plným nasazením, domáhají se uznání svého názoru a snaží se všemožně vymanit z vlivu rodiny. Náročnost tohoto procesu se projevuje v určitých výkyvech chování adolescenta a atmosféru v rodině střídá období napětí s obdobím harmonie. Adolescenti často v komunikaci s rodiči vidí kritiku své osoby a vyžadují, aby jim dospělí naslouchali a oni mohli svobodně vyjádřit svůj názor. Rodiče mají mnohdy při komunikaci a řešení konfliktů direktivní tendence, případně dávají adolescentovi najevo, že jsou jejich názory nezajímavé, a proto není důležité je vůbec řešit. Ani

jeden z těchto postojů není pro zdravý vývoj adolescenta konstruktivní. Říčan (2004) k tomu přímo uvádí: „*Adolescent nepotřebuje shovívavou blahosklonnost ve stylu ‚jen si mluv, však z toho vyrosteš, až poznáš život‘, potřebuje rodiče, kteří budou proti němu hájit svůj způsob života a své názory, kteří se budou vážně hádat, ano i rozčilovat, protože si nenechají adolescentní kritiku dojít až na tělo.*“ (Říčan, 2004, s. 213)

Ke zdárnému vývoji osobnosti adolescentů konflikty s rodiči nevadí, oni je vítají, ale jen tehdy, když mohou svobodně vyjadřovat své názory a tyto názory jsou dospělými respektovány. Takový přístup je pro adolescenty obohacující a výrazně se podílí na budování jejich identity. Vývoj zdravých vztahů mezi adolescenty a rodiči dobře charakterizoval Mark Twain (cit. dle Říčan, 2004, s. 215): „*Když mi bylo čtrnáct, můj otec ničemu nerozuměl. Když mi bylo jednadvacet, žasl jsem, kolik se toho starý pán za těch sedm let naučil.*“

Přes veškerou kritiku směřující k rodičům a k jejich způsobu života vnímají dospívající své rodiče jako významné osoby a mají v jejich životě nezastupitelnou pozici. Výsledkem celého procesu separace adolescenta od rodiny by měl být emancipovaný jedinec, který není již na své rodině závislý a má se svou rodinou zdravé vztahy. (Říčan, 2004)

3.3.2 Vztahy s vrstevníky

Snad v žádném vývojovém období nemají vztahy s vrstevníky tak významnou pozici jako v období adolescence. Vrstevnické skupiny se významně podílejí na emancipaci a osamostatnění dospívajícího od rodiny. Vrstevnické vztahy vznikají spontánně bez jakéhokoliv zásahu ze strany dospělých a jsou charakteristické svou pospolitostí. (Lašek, Loudová, 2013)

Kontakt s vrstevníky uspokojuje potřebu stimulace a přináší adolescentovi vzájemné naslouchání, poskytování a výměnu názorů. Komunikace mezi vrstevníky probíhá na partnerské úrovni a není nijak zatížena autoritou. Společnou účastí na různých aktivitách ať už kulturních,

společenských nebo sportovních si adolescent splňuje svoji potřebu někam patřit (Vágnerová, 2000). Příslušet ke skupině je pro adolescenta otázkou prestiže. Skupina vytváří vhodnou platformu pro sociální učení, má svá vlastní sociální pravidla, hodnoty a normy. Macek k tomu uvádí: „*Ve vrstevnických vztazích se rychle mění a střídají pozice soupeře a protihráče, opozičníka a soupeře.* (Macek, 1999, s. 71)

Adolescent členstvím ve skupině získává sociální status, přičemž sociální pozice ve skupině se často mění a u adolescenta tato zkušenost prohlubuje pocit vlastní hodnoty. (Lašek, 2005)

Pokud se ovšem adolescentovi nepodaří najít vhodnou skupinu, která by mu vyhovovala a kam by zapadl, hrozí, že svou potřebu někam patřit realizuje identifikací s asociálními skupinami. Tyto vazby mohou mít pozdější dopad na vznik patologického chování takového jedince.

Opakem asociálních part jsou vrstevnické skupiny, které jsou zaměřené na zájmovou činnost. Příslušnost k těmto skupinám je charakterizována identifikací adolescenta s obsahem a charakterem dané zájmové činnosti. Tyto zájmové aktivity mají na adolescenta pozitivní vliv a členství v těchto skupinách přetrvává z vlivu školy a rodiny. Pozitivním faktorem vlivu zájmové činnosti na adolescenta je určitá historie této vrstevnické skupiny, kde má dospívající již své místo a kde se ztotožňuje s obsahem činnosti a hodnotami této skupiny. (Kraus, 2014)

Adolescenti se musí naučit interpretaci vlastních názorů a soužití s vrstevníky. Tento proces vede dospívající k lepšímu sebepoznání a uvědomění si odlišnosti od ostatních a má výraznou úlohu při získávání zkušeností po další život. (Vágnerová, 2000)

3.3.3 Partnerské vztahy

Tak jak bouřlivě a intenzivně prožívají adolescenti všechny své změny na cestě k dospělosti, tak i naplno prožívají své vztahy k opačnému pohlaví,

keré jsou provázeny velmi silnými emocemi. Biologické zrání je ukončeno a rozvíjí se mužská a ženská role. Sdružování s vrstevníky přináší potřebu navozování erotických vztahů a uspokojují důležitou potřebu lidského kontaktu. Přání mít partnera už není motivováno tlakem okolí a otázkou jakési prestiže, ale vychází ze skutečné potřeby a přání mít někoho blízkého. Adolescenti si postupně začínají budovat svá intimní přátelství, která jsou v době plné otázek a pochybností pro emoční uspokojení dospívajících obzvláště důležitá. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Adolescentní milostné vztahy, ať už jsou heterosexuální či homosexuální, jsou typické velkou zamilovaností a idealizací vyvoleného partnera. Adolescenti své milované protějšky vidí značně zkresleně a přisuzují jim vlastnosti, které většinou vůbec nemají. Rozčarování a zklamání z takových vztahů bývají dosti bolestivá a provázená bouřlivými emočními reakcemi.

Lacinová a kol. (2008) prováděli studii, jejímž cílem bylo získat obraz významu *partnerství* v adolescentním období. Bylo zkoumáno, jak popisují mladí lidé pojem *chodit s někým*, jak vnímají *výhody a nevýhody partnerského vztahu*, výzkumné šetření se týkalo i délky těchto partnerských vztahů. Z jejich výsledků vyplývá, že mezi nejčastějšími jmenovanými **výhodami partnerského vztahu** udávali adolescenti potřebu „*mít někoho blízkého*“, druhou nejčastější odpovědí v této kategorii spojovali adolescenti s „*pozitivními prožitky*“, které jim partnerský vztah přináší. Překvapivě nejméně frekventovanou odpovědí v kategorii výhod partnerského vztahu uvedli adolescenti *fyzický kontakt*. Jako **nevýhodu partnerského vztahu** uváděli adolescenti nejčastěji *partnerské problémy a omezení*. U chlapců se ještě objevovala *finanční zátěž* jako důvod nevýhody partnerského vztahu. Délku adolescentních vztahů porovnávala Lacinová a kol. (2008) s výsledky výzkumu amerických adolescentů C. Feringové (1996), kdy američtí adolescenti udávali průměrnou délku svých partnerských vztahů 16,7 týdne, oproti českým adolescentům, u kterých vychází 10,2 týdne. Nejčastější udávaná délka vztahu českých adolescentů je 2 týdny. Lacinová a kol. (2008) dále uvádí, že v kontaktu se svým partnerem je až 54% adolescentů

prostřednictvím e-mailu nebo ICQ. Tito adolescenti vykazují vyšší kvalitu vztahů, protože jim umožňuje v komunikaci větší otevřenost než v osobním kontaktu. Partnerské vztahy v rané adolescenci mají svou důležitost pro získávání zkušeností ve vztazích k opačnému pohlaví. Jejich formativní vliv napomáhá k vytvoření úspěšného partnerského vztahu v dalším období života. (Lacinová a kol., 2008)

Je důležité zmínit, že výsledky studie jsou získané od respondentů ve věku kolem patnácti let, kdy ještě mladí lidé nemají tolik zkušeností a budování jejich identity je teprve čeká. Pokud by studie byla zaměřena na adolescenty ve věku osmnáct a výše, výsledky by dosáhly patrně jiných hodnot.

V rané adolescenci má většina adolescentních lásek charakter experimentování, dochází k prvním intimním zkušenostem a jde (jak bylo výše uvedeno) o vztahy spíše krátkodobé. Trvalý vztah přináší zodpovědnost, omezení a sami adolescenti si uvědomují, že na dlouhotrvající vztah nejsou ještě v tomto období dostatečně zralí. Jde převážně o první schůzky, jejichž hlavní náplní je převážně návštěva kulturních, sportovních a zábavných aktivit. (Macek, 1999)

Ve střední adolescenci se zvyšuje potřeba intimního života a adolescenti navazují vztahy, které jsou více zaměřeny na erotiku a sexualitu. Mezi mladými dochází k prvnímu pohlavnímu styku. Adolescenti tento akt vnímají jako významný mezník v jejich životě a další krok k dospělosti. Důvody k prvnímu sexuálnímu styku mají ve většině případů sociální charakter, i když láska a zvědavost jsou také nezanedbatelnými faktory. Jde o získání určitého statusu mezi vrstevníky, který zvyšuje jejich sebejistotu. Adolescenti se rádi se svými partnery reprezentují, protože atraktivností jejich partnera nabývají sami na atraktivnosti a populárnosti mezi svými vrstevníky. (Vágnerová, 2000) Přesný věk, kdy u mladistvých dochází k prvnímu sexuálnímu styku, je značně variabilní a je dán sociokulturními a socioekonomickými podmínkami. Rizikové skupiny s asociálním chováním (požívání alkoholu, kouření, drogy) a s nižším

vzděláním začínají se sexuálním životem mnohem dříve a bývají daleko více promiskuitní. (Macek, 1999)

V posledních letech tendence k promiskuitě klesá a odborníci tuto skutečnost přisuzují větší informovanosti adolescentů o možných rizicích promiskuity. (Vágnerová, 2000) Zkušenosti ukazují, že čím vyšší je vzdělání dospívajících, tím později mají první zkušenosti s aktivním sexuálním životem. Podle Krause (2004) studenti gymnázií vykazují výrazně menší zkušenost s pohlavním stykem než jejich vrstevníci na středních odborných školách a středních odborných učilištích. (Kraus a kol., 2004)

V pozdní adolescenci, kdy polygamní období experimentování je na ústupu a vztahy adolescentů se stabilizují, začínají mít partnerské vztahy adolescentů charakter dyadických vztahů. Milostné vztahy jsou dlouhodobějšího rázu a jsou založené na morálních hodnotách a zodpovědnosti jednoho k druhému. Přesto tyto trvalejší „vážnější“ milostné vztahy nejsou společností a ani rodiči vnímány pozitivně. Rodiče se právem bojí předčasného založení rodiny v adolescentním věku, na které nejsou ještě jejich potomci zralí a často případné sňatky končí nezdarem. (Macek, 1999)

3.4 Postoj adolescentů k hodnotám

Součástí adolescentního hledání identity je postoj adolescentů k hodnotám a normám. Macek k přijetí hodnot a norem adolescenty uvádí: „*Jak adolescenti pomalu překonávají svůj egocentrismus v interpersonálních vztazích, tak také rozvíjejí svoji osobní morálku, či – jinak řečeno – svoji citlivost, znalosti a přesvědčení o tom, co je správné a co je špatné.*“ (Macek, 2003, s. 66)

V každé společnosti platí uznávaná pravidla, normy a hodnoty (Vacek, 2011), které jsou v dané společnosti morálně uznávané. V procesu socializace jedince je žádoucí, aby jedinec převzal a preferoval hodnoty od

společenského systému, v němž vyrůstá. V průběhu života a pod vlivem různých determinantů si každý jedinec utváří svou preferovanou hierarchii hodnot. Různé hodnoty jsou pro různé jedince jinak významné a jejich hierarchie je ovlivněna dosavadními zkušenostmi. (Sak, 2000)

Při tomto axiologickém formování osobnosti dochází ke vzájemné interakci mezi jedincem, společností a dalšími socializačními subjekty na dvou úrovních. Jedná se o *intencionální a funkcionální* působení.

Na úrovni *intencionálního* působení jde o záměrné a vědomé formování s cílem, aby se objekt působení s předkládanými hodnotami interiorizoval. Nejvýraznější subjekty toho působení v průběhu zrání jedince je rodina, škola a instituce působící v oblasti volnočasových a zájmových činností. Je ideální, pokud všechny zainteresované subjekty působí na jedince ve shodě a usilují o předání a interiorizaci kompatibilních hodnot. (Sak, 2000)

Funkcionální působení je nezáměrné a necílené působení dospělých na dítě. Tento přenos působení má na stavbu hodnot často výraznější vliv než záměrná výchova a ovlivňování. Jde o to, že jeho vliv přichází nedirektivně a působí na jedince pozvolna v každodenním životě. Dítě tak přijímá nenásilně hodnoty od své rodiny a společnosti. (Sak, 2000)

Jedinec ve vývojové fázi adolescence se dostává do sociálního prostředí, které od něho očekává chování podle daných pravidel. Adolescenti jsou ochotni respektovat, že pravidla jsou tu od toho, aby společnost fungovala, ale neradi je přijímají jenom proto, že jsou nějak nebo někým daná. Pokud sami uznají, že jsou tato pravidla správná, potom dokáží být v dodržování těchto pravidel velmi radikální. Vágnerová k tomu uvádí: „*Adolescent dovede být věrný tomu, co považuje za významné, co si sám zvolil. Individuální přesvědčení, tj. vnitřní regulace, má nyní větší váhu než vnější tlak na dodržování určitých norem.*“ (Vágnerová, 2000, s. 274)

Při formování osobnosti adolescentů jde v první fázi adolescentního období především o zvládnutí sebepojetí, sebehodnocení a sebeuplatnění. Ve druhé fázi adolescence dochází k dovršení hledání obecnějších kritérií

jednání. Adolescenti hledají smysl života a přemýšlí o hodnotách, které jim jsou předkládány a zkoumají jejich význam pro život. (Čačka, 2000)

V dnešní hektické době je pro adolescenty velmi obtížné ujasnit si prioritní hodnoty. Dospívající už nejsou tak ovlivnitelní hodnotami rodičů a společnosti. Uvědomují si, že jejich budoucnost záleží především na nich samých, na jejich postojích, kritériích a hodnotách, s kterými se ztotožní. (Semrád, Juračková, Šíma, 2007)

4 Volný čas

Termín volný čas je multidisciplinární pojem a je součástí mnoha vědních disciplín, kterými jsou pedagogika, psychologie, sociologie, medicína apod. Z pohledu pedagogiky je volný čas významný prostor pro další pedagogické a výchovné působení na dítě a na jeho příznivý a žádoucí rozvoj. *„Specifickou zvláštností volného času dětí a mládeže je to, že z výchovných důvodů je žádoucí jeho pedagogické ovlivňování. Děti ještě nemají dostatek zkušeností, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností a potřebují citlivé vedení.“* (Pávková, 2001, s. 15)

Při vyslovení pojmu volný čas si každý jedinec představí čas odpočinku, čas kdy nic nemusíme nebo čas, kdy můžeme všechno, co chceme. Jde o časový prostor, který můžeme věnovat činnostem, které nás zajímají a které děláme rádi a dobrovolně. Tyto činnosti se mohou týkat **odpočinku, rekreaci, zájmové činnosti, vzdělávání, kulturnímu a sportovnímu** vyžití. Specifikem využití volného času je jeho dobrovolnost a je jen na každém jedinci, jak se svým volným časem naloží. Průcha, Walterová, Mareš, definují volný čas jako: *„Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby včetně spánku.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 274)

Volný čas, tak jak ho vnímáme dnes, nebyl v historii pro běžnou lidskou společnost dostupný a byl pouze výsadou šlechty a privilegovaných jedinců. Pro obyčejného člověka byl čas odpočinku vymezen výhradně na uctívání křesťanských svátků. (Šerák, 2009)

V 19. století s nástupem průmyslové revoluce, kdy byla těžká a manuální práce dělníků nahrazena stroji, se situace pomalu mění. Dochází k mechanizaci práce, k pevné pracovní době a především se ruší dětská práce. Lidé se stále více stěhovali do měst za prací a vznikal zásadní problém, jak se postarat o děti dělníků po jejich školní docházce. Disponibilní doba, která plnila regenerační funkci pracujících, se začala postupně rozšiřovat. Vznikají první spolky a organizace, které nabízejí dětem aktivní činnosti pro žádoucí trávení volného času. (Janiš ml., 2009)

V roce 1844 je v Anglii založena organizace Křesťanské sdružení mladých lidí YMCA, které se postupně rozšířilo i v Československu. Hlavním obsahem této organizace bylo udržení křesťanských hodnot a organizování sportovních aktivit pro děti a mládež. Významným počinem pro využití volného času dětí na našem území bylo v roce 1862 založení organizace SOKOL. Úkolem této organizace nebylo pouze rozvíjet tělesnou zdatnost, ale jeho součástí byla i výchova k vlasti a k vlasteneckému cítění (Janiš ml., 2009). Zde se už může mluvit o žádoucím a cíleném ovlivňování výchovy dětí ve volném čase, kdy obsah organizovaného volného času plní formativní funkci na vývoji osobnosti jedince.

V současnosti se stal volný čas prostorem, kterým disponuje každý jedinec naší společnosti a jeho náplň a kvalitní využití vede k rozvoji osobnosti a k předcházení asociálního chování dětí a mládeže. (Janiš ml., 2009) Žumárová k tomu uvádí: „*Volný čas považujeme za významný fenomén pro kultivaci osobnosti jedince, rozvoj jeho dispozic, nadání a talentu.*“ (Žumárová, 2006, s. 22)

Je proto důležité nabídnout dětem dostatek různých forem trávení volného času. Čím pestřejší bude nabídka zájmů, tím větší je pravděpodobnost, že osloví širší skupinu dětí.

Základ pro formování zájmů si děti převážně přinášejí prvotně z rodiny, kdy přebírají od svých rodičů životní styl rodiny, jejich postoj k hodnotám a zájmům. Vedle rodiny a blízkých rodinných příslušníků ovlivňují výběr volnočasových aktivit také vrstevníci, škola, učitelé a nabídka institucí pro mimoškolní aktivity. Tyto instituce mohou nabídnout dětem prostředí materiálového zabezpečení a především odborné a kvalifikované vedení. (Pávková, 2001)

4.1 Funkce volného času

Jak se v historii vyvíjela dostupnost volného času, tak se i měnila jeho funkce. Využití volného času plní hned několik funkcí. Podle Hradečné (1995) jde o tři základní funkce:

- zábava – přináší uvolnění, odstranění napětí,
- odpočinek – regenerace organismu,
- vlastní rozvoj osobnosti – realizace zájmů.

Šerák soudí, že jde o velmi zjednodušené rozdělení a zdaleka neobsahuje všechny funkce, které využití volného času nabízí. (Šerák, 2009)

Autorů, kteří nabízejí definice funkcí volného času je celá řada, v této práci vycházíme z koncepce uvedené Janišem ml. (2009). Jedná se o následující funkce:

- **Výchovně-vzdělávací** – tato funkce plní svým obsahem rozvoj schopností a dovedností dětí. Nabízí možnost realizace zájmů, motivuje k získávání nových zkušeností, k formování žádoucích postojů a hodnot. Úspěch v činnosti, která je baví a zajímá, je motivuje k dalším výkonům a přináší pocit uspokojení. Aktivní účastí v zájmové činnosti získávají děti zkušenosti, které jsou pro ně důležité při vytváření vlastního názoru a mají kladný vliv na jejich sebehodnocení.
- **Sociální** – důležitá funkce, kterou plní veškeré aktivity ve volném čase. Instituce pro trávení volného času dětí a mládeže, nabízejí

možnost péče o děti v době, kdy jsou jejich rodiče zanedbáni povinnostmi. V těchto institucích jsou děti pod dozorem kvalifikovaných pedagogů volného času. Současně tato zařízení pomáhají dětem ze sociálně znevýhodněných podmínek. Některé z těchto institucí substituují rodinné zázemí a rodinnou výchovu. Děti se účastí v kolektivu učí sociálním dovednostem, vzájemnému respektu, komunikaci, empatii apod.

- **Zdravotní** – tato funkce v sobě zahrnuje rozvoj zdravého životního stylu, kde vedle rozvoje tělesné zdatnosti rozvíjí i důležitou složku duševní pohody. Nabídka sportovní a tělovýchovné činnosti kompenzuje dlouhé sezení dětí ve škole. Jde o organizované činnosti jednorázové nebo dlouhodobé s nabídkou akcí ve volné přírodě a na čerstvém vzduchu. Všechny aktivity jsou zajišťovány odborným dozorem vyškoleným k zajištění bezpečnosti zdraví.
- **Preventivní** – všechny aktivity, které vedou děti k prosociálnímu chování, mají preventivní funkci. Důležité je učit děti aktivnímu trávení volného času od raného dětství. Jen tak se může zabránit nebo minimalizovat riziko výskytu pozdějších nežádoucích vzorců chování. (Pávková, 2001)

Úkolem pedagogiky volného času je vychovávat děti a mládež k aktivnímu a efektivnímu využívání volného času. Probouzet a podněcovat v dětech zájmy se zřetelem ke smysluplnému naplnění volného času. (Jíra, 2002)

5 Zájmová činnost

Z pohledu psychologie je zájem charakterizován jako individuálně osobnostní jev, který je motivační silou k poznání určité činnosti. V zájmu se zrcadlí základní zaměření osobnosti jedince s ohledem na jeho přirozené schopnosti. (Kohoutek, 2006)

Hájek (2008) uvádí: „*Termín zájem vyjadřuje relativně stálé zaměření osobnosti. Zajímavému předmětu nebo činnosti přikládá jedinec zvláštní hodnotu, a proto je veden snahou po aktivním styku s ním, neboť mu přináší kladné citové naladění a uspokojení.*“ (Hájek, 2008, s. 164)

Zájmová činnost je z hlediska pedagogiky volného času jedna z žádoucích forem využívání volného času při výchově a formování osobnosti. Je chápána jako dobrovolná aktivní činnost, která má poskytovat dostatek prostoru pro rozvíjení schopností a dovedností, které děti a mládež zajímají. Úlohou zájmových činností je nabídnout dětem pestrou a přitažlivou nabídku zájmů a jejich kultivaci. Už rodinné prostředí vytváří podmínky pro vznik a podporu zájmů dítěte, přičemž je důležité, aby tuto činnost děti dělali na základě svobodného výběru. Rodina v tomto směru hraje roli jakési směrovky, kterou cestou se má dítě vydat. Neznamena to ovšem, že dítě musí nutně jít ve stopách svých rodičů. U adolescentů je známo, že své zájmy často a rychle mění. Přesto je žádoucí pěstovat raději více aktivit, než pouze jednu nebo žádnou. (Pávková, 2001)

Aktivita v jednotlivých zájmových činnostech přináší jedinci uspokojení u již existujících potřeb. Při těchto činnostech jedinec nejen prohlubuje své již vrozené schopnosti, ale současně rozvíjí i takové vlohy, které u sebe teprve objevil. Veškeré úsilí spojené se zájmovou aktivitou je doprovázeno snahou zabývat se předměty nebo činnostmi, které jedince naplňují po stránce poznávací, ale i citové. Dle Pávkové: „*Zájmy patří mezi vlastnosti aktivačně-motivační – vedou osobnost k činnosti (aktivně) a vyvolávají pohnutku (motiv) k činnosti zaměřené určitým směrem. Zájmy mají těsnou vazbu na vlohy a schopnosti člověka, které podmiňují úspěšné vykonávání nějaké činnosti.*“ (Pávková, 2001 s. 97)

V dětství a dospívání je jedinec schopen zajímat se o široké spektrum zájmových aktivit jako v žádné další životní etapě. Adolescenti prožívají své zájmy velmi silně a hluboce. Dokáží intenzivně pracovat na rozvíjení svých schopností, že leckdy předčí i znalosti svých učitelů. Je důležité, aby se zájmová činnost stala trvalou součástí života dětí a mládeže, protože jako

taková podporuje rozvoj poznávacích procesů, tělesných vlastností a kvalit, současně s rozvojem charakterových vlastností. (Pávková, 2001)

Charakteristikou zájmu je jeho vztah k předmětu nebo činnosti, která je pro jedince nějak významná. Jde o činnosti zaměřené na uspokojování a rozvíjení specifických schopností, nadání a zájmů. Zájmy se diferencují podle obsahu, podle věku a zralosti jedince. Především zájmy u malých dětí nejsou ještě jednoznačné a teprve se vyvíjejí. Je proto důležité nabídnout dětem dostatek rozmanitých činností, aby se mohly jejich schopnosti a vlohy projevit a následně kvalitně rozvíjet. Jak děti fyzicky i psychicky dozrávají, jejich zájmy se diferencují a nabývají na větším významu. (Němec, 2002)

Pávková (2001) člení zájmy podle několika úrovní následovně:

- **Podle úrovně činnosti** – rozlišujeme zájmy a činnosti na aktivní (produktivní) a receptivní. Aktivními jsou zájmy, při nichž se jedinec sám podílí aktivně na činnosti zájmu a produkuje nějaké hodnoty. Receptivní zájmy jsou takové, kdy se jedinec omezuje pouze na vnímání předmětu zájmu. U těchto zájmů je nebezpečná jistá dávka pasivity. Oba tyto přístupy se mohou vzájemně ovlivňovat a prolínat.
- **Intenzitou zájmů** – intenzita prožívání zájmu určuje jeho kvalitu. Zájmy mohou být pouze povrchní nebo hluboké (intenzivní). Čím hlubší je zájem, tím větší vynaloží jedinec úsilí na jeho uspokojení zájmu. Tím rozvíjí své schopnosti a poznání a obohacuje svůj život.
- **Podle časového trvání** – zájmy jsou buď krátkodobé, dočasné nebo trvalé. Intenzita i délka zájmů je závislá na vývoji a zrání jedince.
- **Dle stupně koncentrace** – dělení podle stupně koncentrace rozlišuje na zájmy jednostranné a mnohostranné.
- **Z hlediska společenských norem** – dělí zájmy na společensky žádoucí a nežádoucí. Společensky žádoucí zájmy vedou k celkovému rozvoji osobnosti, talentu, schopností a k aktivnímu zdravému životnímu stylu. Výchova k společensky žádoucímu životnímu stylu od raného dětství je účinná prevence proti nežádoucím zájmům, které se neslučují s platnými normami dané společnosti.

- **Dělení podle obsahu** – je tradiční rozdělení na zájmy společenskovední, pracovně-technické, přírodovědně-ekologické, estetickovýchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické. (Pávková, 2001)

5.1 Dělení zájmových činností dle obsahu

Jak již bylo uvedeno, zájmy se diferencují na základě individuálních schopností, nadání a potřeb, během vývoje a zrání jedince. Zájmová činnost má výrazný vliv na každého jedince a je důležité, aby si každý vybral takovou činnost, která mu zabezpečí kvalitní naplnění volného času a uspokojení s činností s ní spojenou. Zájmové činnosti podle Pávkové dělíme z hlediska obsahu na tyto kategorie:

- **Zájmové činnosti společenskovední** – pohybují se v oblasti aktuálního společenského dění. Výchova k vlastenectví, poznání historie, dodržování tradic, sběratelství, seznamování s významnými osobnostmi, které mají vztah k místu působení. Setkávání na společenských akcích pro děti apod.
- **Zájmové činnosti pracovně-technické** – mají prohlubovat zájem o tvořivou práci, napomáhají k zdokonalování manuálních dovedností a znalostí v oboru vědy a techniky. Rozvíjejí představivost a konstruktivní práci.
- **Zájmové činnosti přírodovědné** – prohlubují znalosti v oblasti přírody a její ochrany. Budí zájem o chovatelství a pěstitelství. Budují u dětí vztah k živé i neživé přírodě a učí děti jejich ochraně a péči.
- **Zájmové činnosti esteticko-výchovné** – činnosti jsou zaměřené na rozvíjení hudebního, výtvarného, literárního, dramatického a pohybově hudebnímu nadání. Vychovávají ke kladnému vztahu ke kulturním hodnotám národa.
- **Zájmové činnosti tělovýchovného, sportovního a turistického zaměření** – jsou podmínkou zdravého vývoje jedince. Přispívají

k fyzické zdatnosti a aktivní činnosti i k psychické odolnosti a celkové životní pohodě. Tělovýchova je pro děti obzvláště významná a pro rozvoj pohybových schopností je důležitá všestrannost. Obvykle je preferovaná činnost v přírodě na zdravém vzduchu. V tomto směru je vedle různých sportů přínosná turistika nebo sportovní aktivity, které se dají aplikovat ve volné přírodě. (Pávková, 2001, s. 98-101)

5.2 Činitelé formování zájmů

Zájmové aktivity jsou dnes obsáhlé ve všech prostředích života a výchovy. Se zájmy se člověk nerodí, ale utváří si je během svého vývoje na základě individuálních schopností. Na jejich utváření má vliv cílevědomá výchova. Prvotní výchovné působení v oblasti zájmů začíná zpravidla v rodině, postupně na jedince působí škola, specifické mimoškolní instituce, obce a média. Všechny tyto zmíněné instituce se staly nedílnou součástí života jedince od raného dětství až po dospělost. Jejich působení se prolíná do všech sociálních zájmových skupin. Jde o proces vzájemného působení všech činitelů odlišné povahy obsahu (Hofbauer, 2004).

5.2.1 Role rodiny

Rodina hraje primární a klíčovou roli při formování jedince ve všech oblastech výchovy. S prvními kontakty zájmů se dítě setkává právě v rodině při společných aktivitách trávení volného času s rodiči nebo jinými významnými rodinnými příslušníky. V rodinném prostředí přejímá dítě vzorce chování a je důležité, aby rodina poskytla dostatek prostoru a vytvořila zázemí pro další rozvoj a realizaci zájmů dítěte. Důležité je, aby dítě mohlo prožívat zájmové aktivity na základě dobrovolnosti a citlivého vedení ze strany rodičů. Jen takový přístup přinese dítěti pozitivní postoj k zájmovým činnostem. (Semrád, Juračková, Šíma, 2007)

Podle Hofbauera (2004) se toto působení uskutečňuje:

- **Nápodobou a reprodukcí** – dítě přejímá pozitivní vzorce chování od rodičů prostřednictvím společných aktivit rodiny. Jde o společné hry, rodinné oslavy, výlety, návštěvy kulturních a společenských událostí, aktivity v přírodě nebo na rodinné dovolené. Dítě přebírá životní styl rodičů. Nežádoucí životní styl by ovšem negativně ovlivnil dítě v případě, kde by rodina upřednostňovala pasivní a nezdravý životní styl.
- **Uskutečňování individuálních i společenských zájmových činností dětí v rodině** – dítě navazuje na zájmy (sportovní, turistické, umělecké apod.) rodičů. Rodiče tak vedou děti k pokračování a převzetí jejich zájmů, a přispívají tak k žádoucímu formování zájmu dítěte.
- **Citlivým sledováním a cílevědomým reagováním na potřeby, zájmy a nadání dětí** – jde o podporu činností, které si děti samy vyberou nebo je rodiče k výběru vybědnou a v realizaci těchto zájmů podpoří. Děti se postupně ve svých zájmech osamostatňují a vstupují do dalších výchovných prostředí, kde svoje zájmy a nadání dále rozvíjejí pod profesionálním vedením. (Hofbauer, 2004, s. 61-62)

Vliv rodiny na výchovu dítěte je nezastupitelný a je přirozené, že je dítě převážně vedeno k zájmovým aktivitám, které preferují rodiče. Rodiče by měli dětem poskytnout dostatek prostoru a nabídnout jim více možností. Výběr a bohatost zájmových činností, které může rodina dítěti poskytnout, často záleží na jejím sociálním statusu. (Janiš ml., 2009)

Vstřícné rodinné prostředí v rozvoji zájmových činností podporuje děti v kontaktech s dalšími prostředími. Děti se v kontaktu s okolím učí odpovědnému chování vůči ostatním členům v kolektivu a tyto dovednosti jim následně usnadňují vstup do dalších sociálních společností. (Hofbauer, 2004)

5.2.2 Instituce nabízející zájmovou činnost

Výchova k aktivnímu a žádoucímu trávení volného času probíhá zpravidla v určitých institucích. Tyto subjekty definují cíle působení na děti a mládež, jejich náplň činností, funkcí a místo jejich setkávání. Nabízející formy zájmové činnosti jsou závislé na okolním prostředí a na vybavenosti daného regionu. Předností těchto subjektů je, že dávají dětem i jejich rodičům pocit bezpečí a ochrany v čase jejich mimoškolních aktivit pod vedením specializovaných a profesionálních odborníků (pedagogů). Výhodou pedagogických pracovníků těchto subjektů je jejich působení na více dětí najednou. Současně chrání děti před negativními vlivy prostředí, které by mohly jejich vývoj ohrozit. (Janiš, 2009)

Předpokladem pro realizaci cílů zájmových činností jsou k tomu určené instituce, které nabízejí všestrannou a pestrou nabídku zájmových činností a aktivit pro hodnotné a žádoucí trávení volného času. Mezi nejvýznamnější subjekty, které nabízejí zájmové činnosti patří:

- **Školy** svým působením během školní docházky objevují u dětí jejich talent, nadání a předpoklady pro určité činnosti a dávají podněty pro jejich rozvíjení.
- **Školní družiny** jsou určeny pro děti 1. stupně základních škol a plní převážně funkci zabezpečení odpočinku, realizaci zájmové činnosti a částečně i sociální funkci. Vzhledem k povaze této práce neoslovují školní družiny svojí zaměřeností cílovou skupinu, které se tato práce týká. Přesto má i školní družina výrazný formativní vliv, neboť učí děti k aktivní činnosti i po vyučování a utváří u nich požadované návyky.
- **Školní kluby** jsou zaměřeny na cílovou skupinu žáků 2. stupně základních škol. Tito žáci navštěvují školní klub na základě dobrovolnosti a vlastního výběru zájmu a činnosti. Prioritní náplní školního klubu je organizace zájmové činnosti formou pravidelných kroužků. Nabízí také jednorázové aktivity (olympiády, sportovní utkání, besedy, přednášky, výstavy), ke kterým má školní prostředí vhodné prostory. Školní klub je významnou institucí, která nabízí dětem v pubescentním období širokou nabídku trávení volného času. Právě

atraktivita aktivit školního klubu může oslovit co největší počet žáků, a tím formovat jejich postoje k trávení volného času a pozitivní vztah k hodnotám společnosti. (Janiš ml., 2009)

- **Střediska pro volný čas dětí a mládeže** svým zaměřením spadají pod školská zařízení (Domovy mládeže, Stanice zájmových činností), jejich posláním je organizace zájmových činností pod vedením odborných pedagogických pracovníků. Svoji činnost vykonávají během celého roku, včetně prázdnin, kdy neprobíhá školní docházka. Uživatelé těchto středisek jsou převážně děti, ale mohou být jimi i dospělí. Hlavní náplní těchto středisek je organizování pravidelných kroužků, oddílů, sborů, ale zaměřují se také na organizování jednorázových, příležitostných akcí. Těmi jsou hromadné sportovní a kulturní akce a soutěže. Neméně významná je činnost těchto středisek v organizování letních táborů a pobytů s různým specifickým zaměřením, kam se mohou děti přihlásit dle svého výběru zájmu a činnosti, která ho baví. Střediska pro volný čas dětí a mládeže plní celoročně všechny již zmiňované funkce zájmových aktivit. Důležitým aspektem těchto středisek je jejich široká škála nabídky zájmových aktivit ze všech možných oborů a poskytování metodické, odborné, popřípadě materiální pomoci účastníkům zájmového vzdělávání. (Pávková, 2001)
- **Základní umělecké školy** nabízejí dětem (i dospělým) vzdělání v uměleckých oborech (hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém). Základní umělecké školy spadají do sítě škol MŠMT, mají proto povinnost u všech žáků a zaměstnanců vést povinnou dokumentaci jako základní školy. (Janiš ml.)
- **Ostatní instituce zájmových činností.** Na trávení volného času pro děti a mládež se významně podílí celá řada dalších institucí, které zde nejsou jmenovány, ale na formování osobnosti mají značný vliv. Jednou z těchto institucí je Český svaz tělesné výchovy, který sdružuje většinu sportovních organizací, současně s organizacemi tělovýchovnými a turistickými. Nezanedbatelný podíl v nabídce

zájmových činností mají také organizace Junák, Sokol, YMCA a další.
(Janiš ml. 2009)

Instituce nabízející volnočasové aktivity jsou pro výchovu dětí a mládeže nezastupitelné a jejich široká a pestrá nabídka zájmových činností zajišťuje dětem a mládeži dostatek prostoru pro aktivní trávení volného času. Střediska volného času dosáhla v roce 2012/13 počtu 310. Organizaci zájmových činností v daném roce zabezpečovalo 14,5 tis. pedagogických pracovníků, z nichž více než 86 % bylo externích. Zájmové útvary měly v roce 2012/13 celkem 268,4 tis. účastníků tj. o 13 590 více než v předešlém roce (zdroj: MŠMT: (<http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>))

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Východiska a cíle výzkumu

Vstup do života dospělých není pro adolescenty lehkým úkolem a jeho zvládnutí ovlivňuje při procesu formování osobnosti mnoho faktorů. Jedním z těchto faktorů, které mohou výrazně ovlivnit budoucí život adolescenta, je i způsob jeho využívání volného času v zájmových činnostech. Zájmy se řadí mezi aktivačně-motivační vlastnosti, vedou jedince k aktivnímu styku s předmětem zájmu a vyvolávají snahu o jeho poznání a zvládnutí a jsou motivační silou, která vede jedince k rozvoji osobnosti. (Hájek, 2007)

Cílem této práce je zmapovat aktivní účast současných adolescentů na zájmové činnosti a potvrdit její souvislost s vybranými vlastnostmi osobnosti.

Účast na zájmové činnosti byla operacionalizována do několika proměnných (indikátorů):

- **účast na zájmové činnosti** v užším slova smyslu (nominální proměnná, dichotomická položka č. 4 v úvodu dotazníkové baterie),
- **typ zájmové činnosti** (výběr ze čtyř možností, nominální proměnná, položka č. 6 v úvodu dotazníkové baterie),
- **časová intenzita zájmové činnosti** (ordinální proměnná, položka č. 7, otevřená položka o počtu hodin věnované zájmové činnosti),
- **délka trvání zájmové činnosti** (ordinální proměnná, otevřená položka č. 5 o počtu let, po které aktivní zájmové činnosti trvá).

Vlastnosti osobnosti byly pro účely našeho průzkumu operacionalizovány do několika proměnných (indikátorů):

- **sebehodnocení** – měřeno na sedmi součtových škálách dotazníku sebehodnocení od R. Rohnera (podrobný popis viz oddíl 6.1), intervalové proměnné.
- **Hierarchie hodnot** – měřená volbou 10 z 20 nabízených hodnot včetně pořadí preferencí, ordinální proměnná.
- **Životní vzor** – měřený volbou 1 ze 7 nabízených možností, včetně možnosti volné výpovědi, v případě, že žádná z nabízených životních činností nevyhovuje.

Dílčí cíle šetření:

I. Zájmová činnost

- C1: U vzorku adolescentů zjistit účast na zájmové činnosti (v užším slova smyslu), typ zájmové činnosti, časovou intenzitu zájmové činnosti a délku trvání.
- C2: Porovnat výsledky v této oblasti z hlediska typu školy, věku a pohlaví.

II. Sebehodnocení

- C3: Na vzorku adolescentů zjistit úroveň sebehodnocení.
- C4: Porovnat úroveň sebehodnocení v jednotlivých škálách z hlediska typu školy, věku a pohlaví.

III. Hierarchie hodnot

- C5: Na vzorku adolescentů zjistit průměrnou hierarchii hodnot.
- C6: Porovnat hierarchii hodnot u adolescentů z hlediska typu školy, věku a pohlaví.

IV. Životní vzor

- C7: U vzorku adolescentů zjistit životní vzory.
- C8: Porovnat výsledky v této oblasti z hlediska typu školy, věku a pohlaví.

V. Testování vzájemných souvislostí (hypotézy)

- C10: Zjistit a analyzovat vztah mezi účastí na zájmové činnosti v užším smyslu a sebehodnocením (H_01 : Není vztah mezi účastí na zájmové činnosti v užším slova smyslu a sebehodnocením).
- C11: Zjistit a analyzovat vztah mezi typem zájmové činnosti a sebehodnocením (H_02 : Není vztah mezi typem zájmové činnosti a sebehodnocením).
- C12: Zjistit a analyzovat vztah mezi časovou intenzitou zájmové činnosti a sebehodnocením (H_03 : Není vztah mezi časovou intenzitou zájmové činnosti a sebehodnocením).
- C13: Zjistit a analyzovat vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a sebehodnocením (H_04 : Není vztah mezi délkou zájmové činnosti a sebehodnocením).
- C14: Zjistit a analyzovat vztah mezi zájmovou činností v užším slova smyslu a hierarchií hodnot (H_05 : Není vztah mezi zájmovou činností v užším slova smyslu a hierarchií hodnot).
- C15: Zjistit a analyzovat vztah mezi typem zájmové činnosti a hierarchií hodnot (H_06 : Není vztah mezi typem zájmové činnosti a hierarchií hodnot).
- C16: Zjistit a analyzovat vztah mezi časovou intenzitou zájmové činnosti a hierarchií hodnot (H_07 : Není vztah mezi časovou intenzitou zájmové činnosti a hierarchií hodnot).
- C17: Zjistit a analyzovat vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a hierarchií hodnot (H_08 : Není vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a hierarchií hodnot).
- C18: Zjistit a analyzovat vztah mezi zájmovou činností v užším slova smyslu a životním vzorem (H_09 : Není vztah mezi zájmovou činností v užším slova smyslu a životním vzorem).
- C19: Zjistit a analyzovat vztah mezi typem zájmové činnosti a životním vzorem (H_010 : Není vztah mezi typem zájmové činnosti a životním vzorem).

- C20: Zjistit a analyzovat vztah mezi časovou intenzitou zájmové činnosti a životním vzorem (H_011 : Není vztah mezi časovou intenzitou zájmové činnosti a životním vzorem).
- C21: Zjistit a analyzovat vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a životním vzorem (H_012 : Není vztah mezi trváním zájmové činnosti a životním vzorem).

6.1 Výzkumná metoda

Pro sběr dat byly předloženy respondentům tři dotazníky. První dotazník obsahoval otázky pro zjištění základních proměnných. Respondenti uváděli věk, pohlaví, typ školy, kterou navštěvují, typ zájmové činnosti, délku trvání zájmové činnosti v letech a počet hodin, které zájmové činnosti věnují.

Druhý dotazník byl mezi respondenty aplikován pro zmapování **sebehodnocení adolescentů**. K tomu účelu byl použit standardizovaný dotazník PAG (Personal Assessment Questionnaire). Autorem tohoto dotazníku je americký psycholog Ronald P. Rohner, u nás byl publikován Vágnerovou a Matějčkem v roce 1992. Dotazník ve 42 položkách zjišťuje u jednotlivých respondentů vlastní pohled na jejich základní emoční charakteristiky. Respondenti odpovídali na jednotlivé otázky pomocí čtyřbodové stupnice (*téměř vždy (4), někdy (3), málokdy (2), téměř nikdy (1)*) tak, jak nejlíže cítili, že stupeň odpovídá jejich názoru. Dotazník formuje 7 subškál po šesti položkách. V jednotlivých subškálách je možné získat minimálně 6 a maximálně 24 bodů. Každá subškála měří určitou charakteristiku osobnosti. Subškála č. 3 a č. 4 měří *celkové hodnocení osobnosti*, ostatní subškály jsou zaměřeny na posouzení *afektivních charakteristik*.

Subškála č. 1 – obsahuje výroky pro zachycení *hostility a agresivity*. Mapuje míru nepřátelství a projevy agresivity vůči druhým. Výroky zachycující subškálu *hostility a agrese* obsahuje tabulka č. 1.

Tab. č. 1 Výroky mapující subškálu: hostilita a agresivita

Hostilita a agresivita	
1	<i>Myslím na to, jak bych někomu něco provedl.</i>
2	<i>Mívám chuť do něčeho praštit nebo někoho uhodit.</i>
3	<i>Dovedu se tak navztekát, že něco vyhodím nebo rozbiji.</i>
4	<i>Dovedu si dělat legraci z lidí, kteří provádějí hlouposti.</i>
5	<i>Je to na mně vidět, když mám vztek.</i>
6	<i>Dělá mi potíže ovládat své nálady.</i>

Subškála č. 2 – vyjadřuje míru **závislosti** na emoční podpoře druhých. Jedinec je náchylný spoléhat na okolí, na jeho projevy lítosti a podpory. Tyto sklony by měly v pozdní adolescenci ustupovat. Výroky subškály *závislosti* mapuje tabulka č. 1.

Tab. č. 2 Výroky mapující subškálu: závislosti

Závislost	
1	<i>Jsem rád, když mě maminka lituje, že jsem nemocný.</i>
2	<i>Jsem rád, když mi rodiče dají najevo, že mě mají moc rádi.</i>
3	<i>Když se dostanu do těžkostí, vyřeším si své problémy raději sám.*</i>
4	<i>Jsem rád, když se mi někdo milý věnuje.</i>
5	<i>Když mám s něčím potíže, jsem rád, když mě někdo přijde povzbudit.</i>
6	<i>Dělá mi dobře, když jsem nemocný a rodiče jsou z toho celí pryč.</i>

Subškála č. 3 – **negativní sebeocenění** sleduje, jak jedinec sám sebe celkově hodnotí, jaký má respondent vztah k sobě samému. Jakou cítí svoji hodnotu a jak ho vnímá okolí.

Tab. č. 3 Výroky mapující subškálu: negativní sebeocenění

Negativní sebeocenění	
1	<i>Jsem na sebe opatrný, aby se mi nic nestalo.*</i>
2	<i>Myslím si, že jsem a budu napořád k ničemu.</i>
3	<i>Když se setkám se někým, koho neznám, mívám dojem, že je lepší než já.</i>
4	<i>Myslím si, že jsem docela správný a že by si to ostatní mohli o mně myslet také.*</i>
5	<i>Jsem se sebou docela spokojený.*</i>
6	<i>Bývám sám ze sebe nešťastný.</i>

Subškála č. 4 – obsahuje výroky pro výsledky **negativního sebehodnocení schopností** respondentů. V této subškále odpovídá jedinec na výroky, kterými hodnotí své schopnosti a dovednosti dle vlastního vnímání tak, jak sám sebe vidí. Výroky mapují, má-li jedinec pocit méněcennosti. Jak sám hodnotí své schopnosti a dovednosti a zda věří, že požadavky, které jsou na něho kladené a očekávané zvládne.

Tab. č. 4 Výroky mapující subškálu: negativní sebehodnocení schopností

Negativní sebehodnocení schopností	
1	<i>Myslím si, že dokážu udělat to, co chci, stejně dobře jako každý jiný.*</i>
2	<i>Mám pocit, že nedokážu udělat nic dobře.</i>
3	<i>To, co chci, si dokážu sám docela dobře vybojovat.*</i>
4	<i>Myslím si, že jsem budižkničemu a že za nic nestojím.</i>
5	<i>Mám pocit, že spoustu věcí, které se snažím dělat, nedokážu.</i>
6	<i>Myslím si, že v tom, co dělám, jsem fakticky dobrý.</i>

Subškála č. 5 – souhrn otázek v subškále č. 5 je zaměřen na míru **emocionální inhibovanosti** respondentů. Emocionální inhibovanost se může častěji objevovat u jedinců nervově labilních a úzkostných. Tento stav nastává v důsledku vlivu prostředí nebo nejistoty v rodině, ve které jedinec vyrůstá. Otázky hodnotící subškálu **emocionální inhibovanosti** vyjadřuje tabulka č. 5.

Tab. č. 5 Výroky hodnotící subškálu: emoční inhibovanost

Emoční inhibovanost	
1	<i>Dělá mi těžkostí projevit ostatním lidem, co cítím.</i>
2	<i>Je pro mne snadné být na rodiče milý.*</i>
3	<i>Mám pocit, že si těžko hledám kamarády a nedokážu si je udržet.</i>
4	<i>Nedělá mi těžkostí ukázat naší rodině, že je mám rád.*</i>
5	<i>Dělá mi těžkostí ukázat někomu, že ho mám rád.</i>
6	<i>Dovedu svým kamarádům dát najevo, že je mám doopravdy rád.*</i>

Subškála č. 6 – Hodnotí respondenty z hlediska jejich **emoční labilitu**. Ta se projevuje v nepřiměřených výkyvech nálad, kdy se častěji objevuje podrážděnost, neadekvátní emoční reakce na podněty, které tyto nálady vyvolaly. Jedinci, kteří trpí emoční labilitou, jsou úzkostní a mají nižší frustrační toleranci.

Tab. č. 6 Výroky hodnotící subškálu: emoční labilitu

Emoční labilita	
1	<i>Jsem nešťastný nebo mě to navzteká, když se mi něco nedaří.</i>
2	<i>Pro nic za nic mívám špatnou náladu a jsem mrzutý.</i>
3	<i>Rozčílí mě, když se mi něco nedaří.</i>
4	<i>Střídá se u mě veselá a smutná nálada.</i>
5	<i>Nemám ve zvyku se rozčilovat nebo být otrávený.*</i>
6	<i>Lehce mě vyvede z míry, když narazím na nějaké problémy.</i>

Subškála č. 7 – míru postoje k životu a celkové emoční ladění osobnosti měří poslední subškála **pesimismus**. Pokud se u jedince projevuje větší míra nespokojenosti, pocitu nebezpečí, neúspěšnosti, pak u něho roste pesimistický postoj k životu. Jedinci s pesimistickým viděním světa mají problém se začleněním do skupin. Souhrn otázek k míře pesimismu uvádí tabulka č. 7.

Tab. č. 7 Výroky hodnotící míru pesimismu

Pesimismus	
1	<i>Myslím si, že život je hezký.*</i>
2	<i>Život se mi zdá plný nebezpečí.</i>
3	<i>Myslím si, že je na světě dobře a hezky.*</i>
4	<i>Pro mě je svět nepěkný a smutný.</i>
5	<i>Svět je pro mě nebezpečný.</i>
6	<i>Život je pro mě docela dobrá věc.</i>

Třetí dotazník vlastní konstrukce mapoval hierarchii hodnot respondentů, včetně jejich životního vzoru. Dotazník předložil respondentům 20 vybraných životních hodnot, o které lidé v životě usilují a které jsou pro

každého z nás jinak důležité (viz příloha č. 3). Respondenti z těchto hodnot vybrali 10 významných životních hodnot pro ně nejdůležitějších, kterých touží v životě dosáhnout. Tyto hodnoty následně označili na stupnici od 1 do 10 podle důležitosti tak, že 10 byla přiřazena hodnotě pro respondenty nejvýznamnější a 1 hodnota nejméně důležitá.

Poslední otázka mapovala životní vzor adolescentů. Respondenti dostali na výběr 7 autorit (*otec, matka, učitel, trenér/vedoucí kroužku, sportovec, herec/zpěvák*), ze kterých vybírali dle svého uvážení, kdo je pro ně životním vzorem. Pokud jim předložené autority nevyhovovaly, měli možnost vyjádření, kdo jiný je pro ně životním vzorem, případně, že žádný životní vzor nemají.

Všechna data získaná od respondentů byla zanesena do tabulek počítačového programu Excel a následně statisticky zpracována dle sledovaných faktorů.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumného šetření se zúčastnili žáci gymnázií a středních odborných škol v Královéhradeckém kraji ve věkovém rozpětí 15–21 let. Před distribucí dotazníků byla provedena pilotáž mezi členy sportovního oddílu, jejímž cílem bylo ověření porozumění textu a srozumitelnosti dotazníků. Na základě zjištěných připomínek byl dotazník upraven a validován a následně distribuován do škol mezi žáky. Celkem bylo rozdáno 250 dotazníků. Dotazníky byly žákům předány třídními učiteli a respondenti dotazníky vyplňovali anonymně během vyučování. Jejich vyplnění nepřesáhlo jednu vyučovací hodinu. Třídní učitelé byli o záměru výzkumného šetření informováni a s dotazníky blíže seznámeni a v případě nějakých nejasností mohli třídní učitelé řešit s respondenty nejasnosti.

Z celkového počtu 250 rozdaných dotazníků, 25 vyřazeno z důvodu nesprávného vyplnění. Celkem bylo získáno 225 kompletně vyplněných dotazníků. Z hlediska **typu školy** se výzkumného šetření zúčastnilo 75 žáků

gymnází (33 %) a 150 respondentů jsou žáci středních odborných škol (67 %). Procentuální vyjádření složení respondentů dle zastoupení škol je vyjádřeno v tabulce č. 8.

Tab. č. 8 Složení výzkumného vzorku z hlediska typu školy

typ školy	počet respondentů	procenta
Gymnázia	75	33
Střední odborné školy	150	67
celkem	225	100

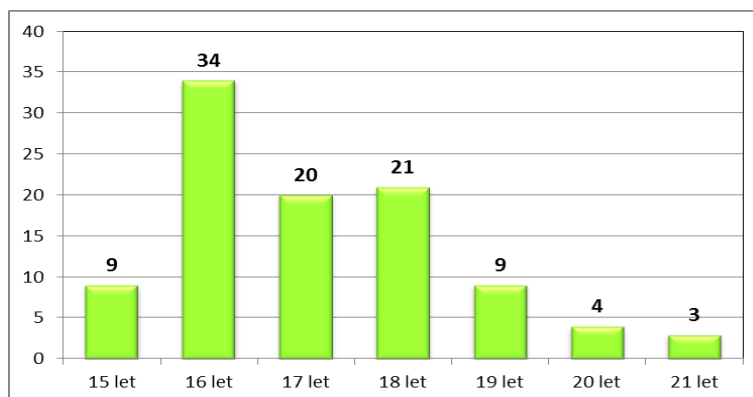
Zastoupení respondentů **dle věku**, se pohybovalo 15-21 lety. Průměrný věk adolescentů dosáhl hodnoty 18 let. Nejvyšší zastoupení sledovaného vzorku měli respondenti ve věku 16-18 let (celkem 171). Procentuální zastoupení této věkové kategorie dosáhlo hodnoty 76 %. Podrobná věková struktura respondentů je uvedena v níže uvedené tabulce č. 9.

Tab. č. 9 Složení výzkumného vzorku dle věku respondentů

věk respondentů	počet respondentů	procenta
15	20	9
16	77	34
17	46	20
18	48	21
19	18	9
20	9	4
21	7	3
průměr 18 let	225	100,00

Následující graf č. 1 uvádí věkové složení respondentů v procentech. Z grafu je zřejmá převaha adolescentů ve věku 16-18 let.

Graf č. 1. Procentuální složení respondentů dle věku



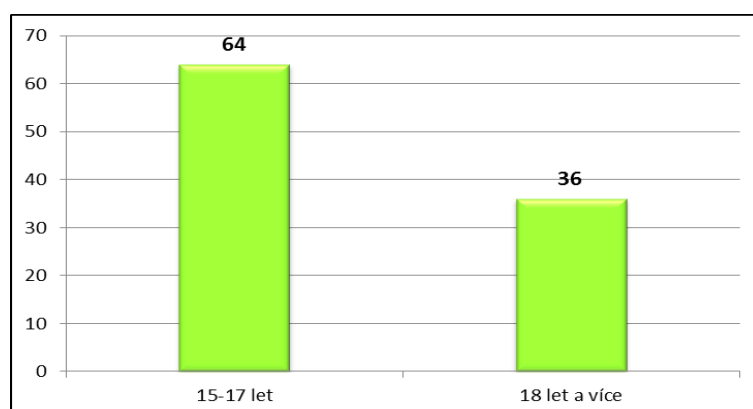
Pro statistické zpracování dat byli respondenti rozděleni **dle věku** do dvou věkových intervalů. První skupina obsahovala 143 respondentů ve věku 15-17 let. Druhá skupina zahrnovala 82 respondentů ve věku 18 let a výše. Složení respondentů dle věku a v procentuálním vyjádření pro statistické zpracování dat je uvedeno v tabulce č. 10.

Tab. č. 10 Složení respondentů dle věku pro statistické zpracování dat

věk respondentů	počet respondentů	procenta
15-17	143	64
18 a více	82	36
celkem	225	100

Níže uvedený graf č. 2 uvádí složení respondentů v procentech po rozdělení věkového rozsahu adolescentů ke zpracování statistických dat.

Graf č. 2 Procentuální složení respondentů dle věku pro statistické zpracování dat



Z hlediska **pohlaví** se výzkumného šetření zúčastnilo 93 chlapců (41 %) a 132 dívek (59 %). Mírná převaha dívek je ovlivněna odborným zaměřením středních škol (služby a obchod), na kterých bylo šetření prováděno.

Tab. č. 11 Složení výzkumného vzorku z hlediska pohlaví

pohlaví respondentů	počet respondentů	procenta
chlapci	93	41
dívky	132	59
celkem	225	100

7 Výsledky šetření I.

Všechna data byla převedena do programu Excel a následně podrobena matematicko-statistické analýze. Konkrétně bylo použito výpočtu aritmetického průměru, směrodatné odchylky a hodnoty mediánu. Směrodatná odchylka určuje, jako moc jsou hodnoty rozptýleny či odchýleny od průměru. Medián určuje prostřední hodnotu v řadě hodnot uspořádaných podle velikosti.

Testování hypotéz proběhlo metodou analýzy rozptylu a výpočtem korelací, které zajišťuje existenci statisticky významných rozdílů z hlediska různých proměnných. Výsledky statisticky významných rozdílů dotazníkového šetření (Rohnerův dotazník sebehodnocení a dotazník životních hodnot a vzorů) jsou uvedeny v následujících tabulkách.

7.1 Účast respondentů na zájmové činnosti

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na složení respondentů **z hlediska účasti na zájmové činnosti v užším slova smyslu**. Z celkového počtu 225 dotazovaných respondentů vykazuje aktivitu v zájmové činnosti

174 adolescentů, 110 dívek a 64 chlapců. Neúčast v oblasti zájmové činnosti uvedlo 51 respondentů. Procentuální zastoupení je uvedeno v tabulce č. 12.

Tab. č. 12 Složení respondentů z hlediska jejich účasti na zájmové činnosti v užším slova smyslu a pohlaví

zájmová činnost	počet respondentů			procenta
	aktivita	pohlaví*	počet	
ano	1	64	174	77
	2	110		
ne	1	29	51	23
	2	22		
celkem		225	225	100

* 1) chlapci; 2) dívky

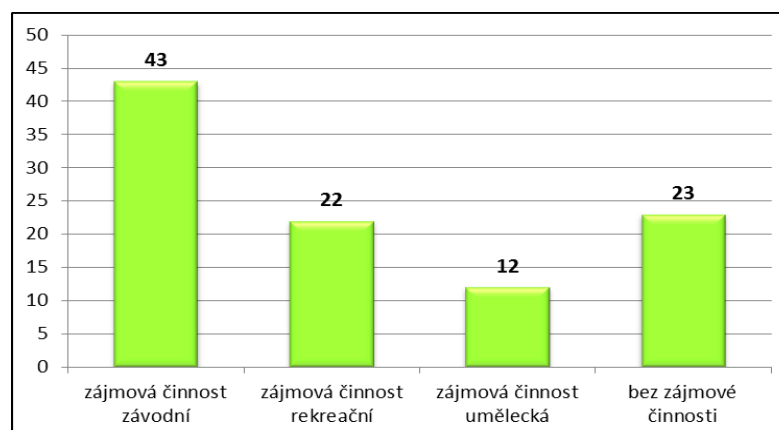
Následná tabulka č. 13 podává přehled trávení volného času **dle typu zájmové činnosti**. Z celkového počtu 174 respondentů, kteří vykonávají zájmovou činnost, vykazalo 97 adolescentů činnost na sportovní a závodní úrovni. Zájmové činnosti v rekreační podobě se věnuje 48 respondentů a umělecké činnosti 28 respondentů. Procentuální vyjádření je uvedeno níže v tabulce.

Tab. č. 13 Složení respondentů dle typu zájmové činnosti

typ zájmové činnosti	počet respondentů	procenta
zájmová činnost závodní	97	43
zájmová činnost rekreační	49	22
zájmová činnost umělecká	28	12
bez zájmové činnosti	51	23
celkem	225	100

V následném grafu č. 4 je v procentech znázorněno složení respondentů dle typu zájmové činnosti.

Graf č. 4 Procentuální složení (podíl) respondentů dle typu zájmové činnosti



Současně byla u respondentů sledována jejich aktivita **dle časové intenzity zájmové činnosti** v hodinách během jednoho týdne. Hodinový rozsah byl rozdělen do tří skupin. První skupina obsahuje respondenty, kteří se věnují zájmové činnosti během jednoho týdne od 0 do 2 hodin. Tuto aktivitu uvedlo 52 respondentů. Když tento počet porovnáme s adolescenty, kteří uvedli, že se nevěnují žádné zájmové činnosti, dojdeme k závěru, že 2 hodiny týdně provozuje zájmovou pouze jeden adolescent. Další skupinu tvoří respondenti, kteří aktivně provozují zájmovou činnost 3–11 hodin týdně. Tato skupina dosáhla nejvyššího počtu 103 respondentů. Ve třetí skupině, která zahrnovala respondenty v časové intenzitě 12 hodin a více během jednoho týdne, je zastoupeno 70 respondentů. Procentuální složení uvádí tabulka č. 14.

Tab. č. 14 Složení respondentů dle časové intenzity zájmové činnosti v týdnu

čas v hodinách týdně	počet respondentů	procenta
0-2	52	23
3-11	103	46
12 a více	70	31
celkem	225	100

Další sledovanou proměnou je typ vykonávané zájmové činnosti **dle délky trvání zájmové činnosti respondentů v letech**. U sledované

proměnné, která posuzovala výzkumný vzorek dle délky trvání zájmové činnosti v letech, lze pozorovat, že adolescenti, kteří vykazovali neúčast v zájmových činnostech nebo jen v délce trvání do pěti let, dosáhli počtu 110 adolescentů. 51 adolescentů se zájmové činnosti věnuje 6–7 let. 8 let a více vykazalo 64 adolescentů. Poměr délky trvání zájmové činnosti od 6 let do 9 let a více, je téměř shodný (115 respondentů) s výsledky respondentů, kteří vykazovali 0–5 let (110 respondentů). Lze tedy konstatovat, že obě skupiny jsou téměř stejně zastoupené a vyvážené. Procentuální zastoupení je uvedeno v tabulce č. 15 níže.

Tab. č. 15 Složení respondentů dle délky trvání zájmové činnosti v letech

délka činnosti v letech	počet respondentů	procenta
0-5	110	49
6-8	51	23
9 a více	64	28
celkem	225	100

7.2 Úroveň sebehodnocení adolescentů

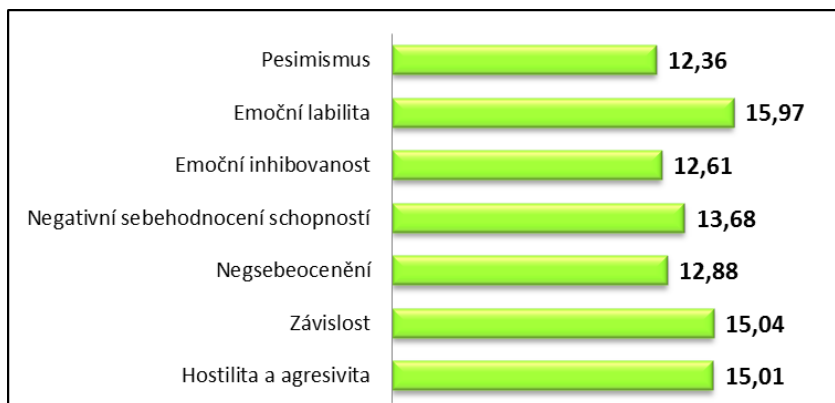
Z výsledků šetření sebehodnocení celkového počtu respondentů je patrné, že adolescenti vykazují nepatrně vyšší hodnotu 13,68 v subškále *negativního sebehodnocení schopností* od průměrné hodnoty 13 a v subškále *pesimismus*, kde vykazují hodnotu 12,36 oproti průměrné hodnotě 12. V ostatních subškálách nejsou u adolescentů patrné výrazné rozdíly od průměrů. Jednotlivé hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 16.

Tab. č. 16 Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení adolescentů

Výsledky sebehodnocení respondentů				
škála	Mean	Std. Deviation	Median	Mode
Hostilita a agresivita	15,01	3,335	15	16
Závislost	15,04	2,667	15	16
Negativní sebeocení	12,88	3,407	13	13
Negativní sebehodnocení schopností	13,68	7,569	13	10
Emoční inhibovanost	12,61	3,836	13	13
Emoční labilita	15,97	3,393	16	17
Pesimismus	12,36	3,97	12	12

Následný graf prezentuje výsledky adolescentů v jednotlivých subškálách. Hodnoty jsou uvedeny v aritmetickém průměru.

Graf č. 5 Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení adolescentů



Přehled výsledků **sebehodnocení z hlediska typu školy**, kterou žáci navštěvují, předkládá následná tabulka č. 17. Šetření se zúčastnilo 75 respondentů, kteří jsou žáky gymnázií, a 150 respondentů ze středních odborných škol (dále SOŠ). Významnost rozdílu byla posuzována s využitím nezávislého výběrového t-testu. Šetření prokázalo, že statisticky významné rozdíly jsou patrné v subškálách zjišťujících *závislost*, *negativní sebehodnocení* a v subškále hodnotící míru *emoční inhibovanosti*. Vyšší skóre v subškále závislost, která posuzuje míru závislosti na názoru a pomoci okolí, se potvrdila u žáků SOŠ. V oblasti posuzující *negativní sebehodnocení* a *emoční inhibovanost* vykázali vyšších hodnot žáci gymnázií. Jednotlivé hodnoty jsou představeny v níže uvedené tabulce č. 17.

Tab. č. 17 Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení dle typu školy

Sebehodnocení respondentů dle typu školy					
škála	typ školy	N	Mean	Std. Deviation	Signifikace (p)
Hostilita a agresivita	1	75	14,89	3,501	
	2	150	15,07	3,259	
Závislost	1	75	14,49	2,678	+
	2	150	15,31	2,629	
Negativní sebeocenení	1	75	13,64	3,726	+
	2	150	12,50	3,181	
Negativní sebehodnocení schopností	1	75	14,73	12,426	
	2	150	13,16	2,933	
Emoční inhibovanost	1	75	13,37	4,333	+
	2	150	12,23	3,514	
Emoční labilita	1	75	15,67	3,334	
	2	150	16,12	3,423	
Pesimismus	1	75	12,95	4,426	
	2	150	12,07	3,701	
* 1) Gymnázia; 2) Střední odborné školy					
+ p ≤ 0,05; ++ p ≤ 0,01					

Pro výsledky šetření sebehodnocení **dle věku** respondentů byl celkový počet respondentů rozdělen do dvou skupin. První skupina (1) obsahovala 140 respondentů ve věku 15-17 let. Druhá skupina (2) zahrnovala 85 respondentů ve věku 18 let a výše. Statisticky významné rozdíly se projeví v subškále *hostility a agresivity* a v subškále zjišťující úroveň *emoční labilitu*, kde vyšších hodnot dosáhli adolescenti ve věku 18 let a výše. Všechny dosažené hodnoty v jednotlivých subškálách dle věku respondentů jsou předloženy v následující tabulce č. 18.

Tab. č. 18 Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení dle věku

Sebehodnocení respondentů dle věku					
škála	věk	N	Mean	Std. Deviation	Signifikace (p)
Hostilita a agresivita	1	140	14,36	3,263	++
	2	85	16,09	3,183	
Závislost	1	140	14,89	2,738	
	2	85	15,28	2,543	
Negativní sebeocenení	1	140	13,2	3,504	
	2	85	12,35	3,191	
Negativní sebehodnocení schopností	1	140	14,11	9,324	
	2	85	12,99	2,851	
Emoční inhibovanost	1	140	12,86	3,987	
	2	85	12,2	3,558	
Emoční labilita	1	140	15,33	3,215	++
	2	85	17,02	3,433	
Pesimismus	1	140	12,46	4,242	
	2	85	12,19	3,493	
* 1) 15 - 17 let; 2) 18 let a více					
+ p ≤ 0,05; ++ p ≤ 0,01					

Další sledovanou proměnnou bylo sebehodnocení **dle pohlaví**. Z šetření je patrné, že statisticky významný rozdíl byl zjištěn v subškále *závislosti*. Zde dosahovaly vyšších hodnot dívky. Výsledky jednotlivých subškál jsou uvedeny v tabulce č. 19.

Tab. č. 19 Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení dle pohlaví

Sebehodnocení respondentů dle pohlaví					
škála	pohlaví	N	Mean	Std. Deviation	Signifikace (p)
Hostilita a agresivita	1	93	15,28	3,506	
	2	132	14,83	3,209	
Závislost	1	93	14,47	2,628	++
	2	132	15,43	2,633	
Negativní sebeocenení	1	93	12,44	3,412	
	2	132	13,19	3,382	
Negativní sebehodnocení schopností	1	93	13,15	3,233	
	2	132	14,06	9,501	
Emoční inhibovanost	1	93	12,82	3,401	
	2	132	12,46	4,121	
Emoční labilita	1	93	15,78	3,25	
	2	132	16,1	3,497	
Pesimismus	1	93	12,28	4,195	
	2	132	12,42	3,818	
*1) chlapci; 2) dívky					
+ p ≤ 0,05; ++ p ≤ 0,01					

7.3 Hierarchie hodnot adolescentů

K získání výsledků šetření zjišťujících hierarchii hodnot dnešních adolescentů byl respondentům předložen dotazník, z kterého vybírali z 20 nabízených hodnot. Tyto hodnoty následně označili na stupnici od 1 do 10 podle důležitosti tak, že 10 byla přiřazena hodnotě pro respondenty nejvýznamnější a 1 hodnota nejméně důležitá.

Výsledky šetření jsou uvedeny v aritmetickém průměru a dle získaných výsledků, je pro dnešní adolescenty nejdůležitější životní hodnotou v jejich životě *mít dobré vztahy s rodinou*. Následují hodnoty *přátelství, partnerský vztah, vzdělávat se, žít zdravě, možnost se věnovat svým zájmům a aktivitám, být spokojený sám se sebou*. Dosažené výsledky adolescentů v hierarchii hodnot jsou uvedeny v níže uvedené tabulce č. 19.

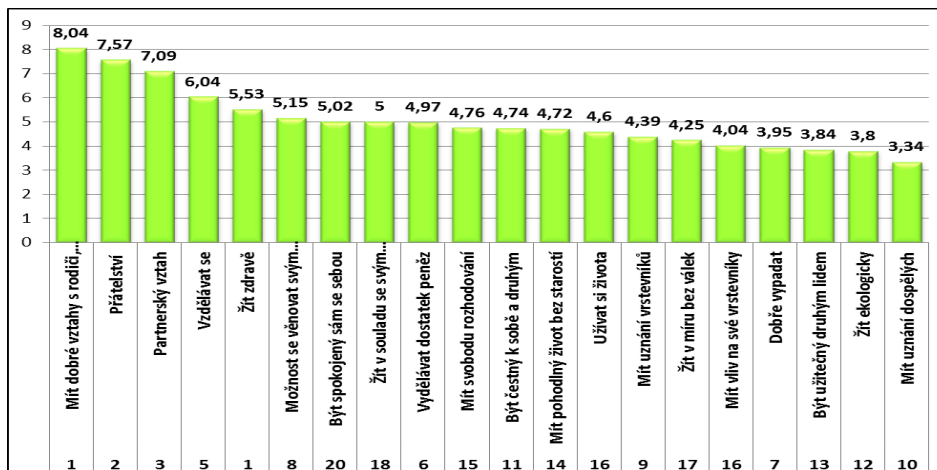
Tab. č. 19 Výsledky respondentů v hierarchii hodnot

Výsledky hierarchie hodnot respondentů*							
č. h.	nabízená hodnota	N = 225			Median	Mode	Std. Deviation
		mean	Valid	Missing			
1	Mít dobré vztahy s rodiči, případně sourozenci	8,04	185	40	9	10	2,468
2	Přátelství	7,57	210	15	8	9	2,264
3	Partnerský vztah	7,09	194	31	8	8	2,538
5	Vzdělávat se	6,04	162	63	6	6	2,24
1	Žít zdravě	5,53	122	103	5	10	3,199
8	Možnost se věnovat svým zájmům a aktivitám	5,15	144	81	5	3	2,371
20	Být spokojený sám se sebou	5,02	154	71	5	1	2,991
18	Žít v souladu se svým náboženským vyznáním	5	13	212	4	2	3,512
6	Vydělávat dostatek peněz	4,97	162	63	5	5	2,678
15	Mít svobodu rozhodování	4,76	117	108	4	4	2,555
11	Být čestný k sobě a druhým	4,74	102	123	4	3	2,564
14	Mít pohodlný život bez starostí	4,72	99	126	4	3	2,528
16	Užívat si života	4,6	156	69	4	5	2,498
9	Mít uznání vrstevníků	4,39	59	166	4	2	2,56
17	Žít v míru bez válek	4,25	52	173	4	1	2,772
16	Mít vliv na své vrstevníky	4,04	25	200	4	2	2,59
7	Dobře vypadat	3,95	103	122	4	1	2,345
13	Být užitečný druhým lidem	3,84	107	118	3	2	2,27
12	Žít ekologicky	3,8	15	210	4	1	2,426
10	Mít uznání dospělých	3,34	68	157	3	1	2,085

* hodnoty jsou uvedeny dle dosaženého aritmetického průměru

Následný graf č. 6 znázorňuje hierarchii hodnot celého výzkumného vzorku. Hodnoty jsou uvedeny v aritmetickém průměru.

Graf č. 6 Výsledky respondentů v hierarchii hodnot



Dalším sledovaným cílem bylo zjistit hierarchii hodnot adolescentů **dle typu školy**. V následné tabulce č. 20 jsou předloženy výsledky, kterých adolescenti dosáhli dle typu školy. Analýza rozptylu odhalila statisticky významné rozdíly v hodnotě č. 4 – *mít dobré vztahy s rodiči a sourozenci*, v hodnotě č. 9 – *mít uznání vrstevníků*. Mít dobré vztahy s rodinou je významnější pro žáky gymnázií. Pro žáky SOŠ je významnější hodnota mít uznání vrstevníků. Výsledky šetření v hierarchii hodnot adolescentů dle typu navštěvované školy uvádí tabulka č. 20.

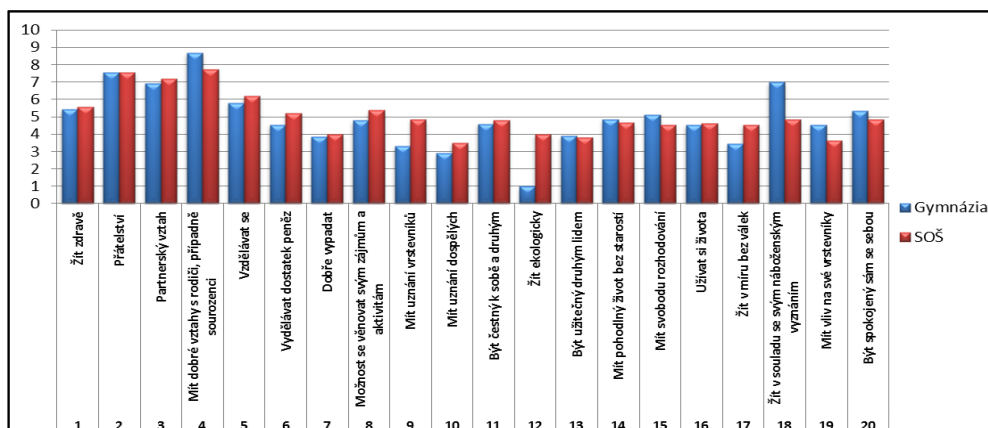
Tab. č. 20 Výsledky respondentů hierarchie hodnot dle typu školy

Výsledky hierarchie hodnot dle typu školy											
hodnota	škola*	N	Mean	Std. Deviation	signifikace (p)	hodnota	škola*	N	Mean	Std. Deviation	signifikace (p)
1	1	40	5,45	3,121		11	1	32	4,59	2,894	
	2	82	5,57	3,255			2	70	4,8	2,417	
2	1	72	7,56	2,282		12	1	1	1	.	
	2	138	7,57	2,263			2	14	4	2,386	
3	1	66	6,92	2,532		13	1	33	3,91	2,479	
	2	128	7,17	2,548			2	74	3,81	2,188	
4	1	61	8,69	1,708	++	14	1	28	4,86	2,772	
	2	124	7,72	2,716			2	71	4,66	2,443	
5	1	61	5,8	2,182		15	1	44	5,11	2,772	
	2	101	6,18	2,273			2	73	4,55	2,41	
6	1	55	4,53	2,617		16	1	53	4,53	2,577	
	2	107	5,2	2,693			2	103	4,63	2,469	
7	1	32	3,84	2,081		17	1	14	3,43	2,652	
	2	71	4	2,467			2	38	4,55	2,787	
8	1	54	4,78	2,229		18	1	1	7	.	
	2	90	5,37	2,438			2	12	4,83	3,614	
9	1	18	3,33	2	+	19	1	11	4,55	3,11	
	2	41	4,85	2,66			2	14	3,64	2,134	
10	1	18	2,89	2,398		20	1	53	5,32	2,659	
	2	50	3,5	1,961			2	101	4,86	3,153	

* 1) Gymnázia; 2) Střední odborné školy
+ p ≤ 0,05; ++ p ≤ 0,01

Následný graf č. 7 znázorňuje preferované životní hodnoty adolescentů dle typu školy. Výsledky jsou prezentovány v aritmetickém průměru.

Graf č. 7 Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle typu školy



Výsledky výzkumného šetření, které sledovalo hierarchii hodnot dle věku respondentů, uvádí tabulka č. 21. Statisticky významný rozdíl se

projevil v hodnotě č. 6 – *vydělat dost peněz*. Tato životní hodnota je významnější pro adolescenty starších 18 let.

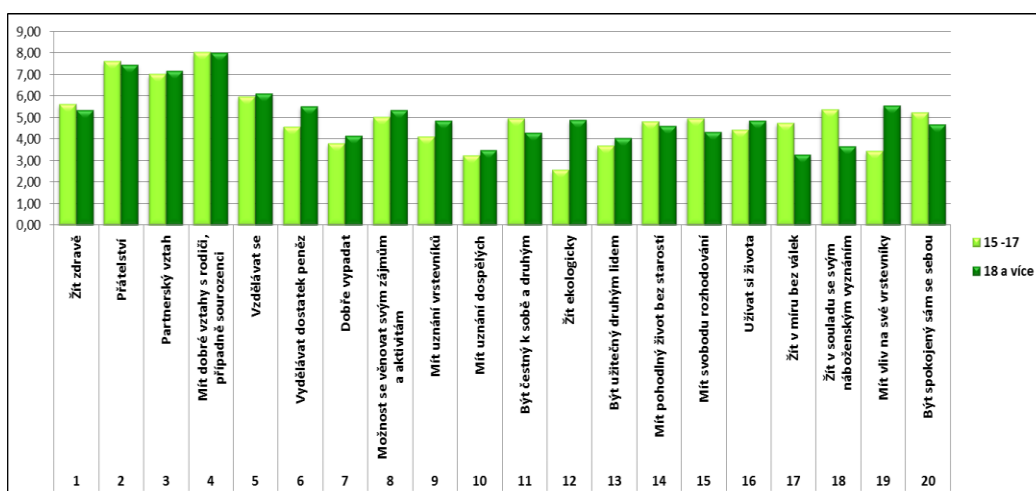
Tab. č. 21 Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle věku

Výsledky hierarchie hodnot dle věku											
hodnota	věk*	N	Mean	Std. Deviatio	signifikace (p)	hodnota	věk*	N	Mean	Std. Deviatio	signifikace (p)
1	1	78	5,63	3,216		11	1	65	4,98	2,707	
	2	44	5,36	3,199			2	37	4,3	2,259	
2	1	133	7,62	2,221		12	1	7	2,57	2,149	
	2	77	7,47	2,348			2	8	4,88	2,232	
3	1	122	7,02	2,441		13	1	66	3,71	2,299	
	2	72	7,19	2,71			2	41	4,05	2,236	
4	1	117	8,04	2,433		14	1	53	4,81	2,565	
	2	68	8,03	2,545			2	46	4,61	2,508	
5	1	101	5,99	2,202		15	1	78	4,97	2,782	
	2	61	6,11	2,317			2	39	4,33	1,991	
6	1	96	4,58	2,4	+	16	1	96	4,43	2,554	
	2	66	5,53	2,968				2	60	4,87	2,404
7	1	61	3,8	2,365		17	1	34	4,76	2,72	
	2	42	4,17	2,326			2	18	3,28	2,675	
8	1	89	5,02	2,132		18	1	10	5,4	3,836	
	2	55	5,35	2,723			2	3	3,67	2,082	
9	1	37	4,11	2,295		19	1	18	3,44	2,281	
	2	22	4,86	2,949			2	7	5,57	2,878	
10	1	39	3,23	2,071		20	1	93	5,24	3,126	
	2	29	3,48	2,132			2	61	4,69	2,766	

*1) 15 – 17 let; 2) 18 a více
+ p ≤ 0,05; ++ p ≤ 0,01

V níže zobrazeném grafu je porovnání výsledků životních hodnot adolescentů (v aritmetickém průměru) dle věku adolescentů.

Graf č. 8 Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle věku



Výsledky šetření hierarchie hodnot **dle pohlaví** prokázaly statisticky významný rozdíl v hodnotě č. 3 – *partnerský vztah*, který je více důležitý pro

dívky. Hodnota č. 6 - *vydělávat dost peněz*, hodnota č. 7 – *dobře vypadat*, a hodnota č. 8 – *možnost se věnovat svým zájmům a aktivitám*, je v životě důležitější více pro chlapce než pro dívky. Dosažené výsledky v jednotlivých životních hodnotách dle pohlaví jsou uvedeny v následující tabulce č. 22.

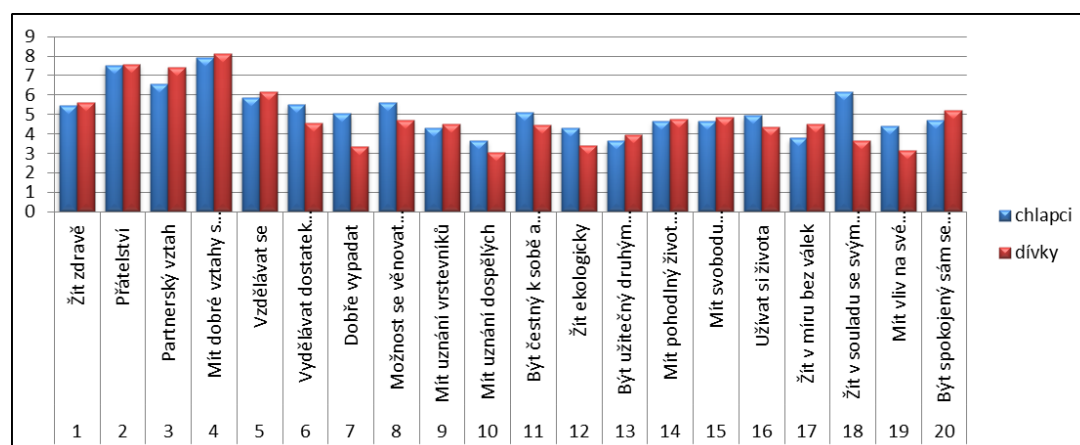
Tab. č. 22 Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle pohlaví

Výsledky hierarchie hodnot dle pohlaví											
hodnota	pohlaví*	N	Mean	Std. Deviatio	signifikace (p)	hodnota	pohlaví*	N	Mean	Std. Deviatio	signifikace (p)
1	1	50	5,44	3,246		11	1	44	5,09	2,657	
	2	72	5,6	3,187			2	58	4,47	2,479	
2	1	82	7,52	2,451		12	1	7	4,29	2,69	
	2	128	7,59	2,146			2	8	3,38	2,264	
3	1	74	6,55	2,623	+	13	1	40	3,63	2,467	
	2	120	7,42	2,438			2	67	3,97	2,153	
4	1	67	7,91	2,281		14	1	42	4,64	2,477	
	2	118	8,11	2,575			2	57	4,77	2,584	
5	1	69	5,86	2,296		15	1	50	4,66	2,52	
	2	93	6,17	2,2			2	67	4,84	2,597	
6	1	69	5,51	2,978	+	16	1	65	4,94	2,709	
	2	93	4,57	2,37				2	91	4,35	2,321
7	1	38	5,03	2,073	++	17	1	18	3,78	2,625	
	2	65	3,32	2,278				2	34	4,5	2,852
8	1	68	5,63	2,608	++	18	1	7	6,14	4,059	
	2	76	4,71	2,058				2	6	3,67	2,422
9	1	29	4,28	2,685		19	1	18	4,39	2,913	
	2	30	4,5	2,474			2	7	3,14	1,215	
10	1	34	3,65	2,268		20	1	58	4,69	3,062	
	2	34	3,03	1,867			2	96	5,22	2,946	

*1) Chlapci; 2) dívky
+ p ≤ 0,05; ++ p ≤ 0,01

Následný graf uvádí dosažené výsledky respondentů v aritmetickém průměru dle pohlaví.

Graf č. 9 Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle pohlaví



7.3 Životní vzory adolescentů

Respondentům bylo pro výběr životních vzorů nabídnuto 6 možností (otec, matka, učitel, trenér/vedoucí kroužku, sportovec, herec/zpěvák), z kterých volili, kdo je pro ně životním vzorem. Sedmá položka zjišťovala, zda vůbec mají životní vzor a osmá možnost zjišťovala, zda je pro respondenty vzorem někdo jiný. Pro zpracování dat byly jednotlivé položky sloučeny do souborů *1 – rodina, 2 – škola, 3 – celebrita, 4 – nemám životní vzor.*

Dosažené hodnoty v tabulce č. 24 jsou výsledky šetření od všech respondentů. Z níže uvedené tabulky vyplývá, že nejvíce (102) respondentů (45,3 %) odpovědělo, že nemají žádný životní vzor. Z nabízených vzorů převažovala skupina *1 – rodina*, kterou uvedlo 79 respondentů (35 %). Nejmenší zastoupení vykazovala skupina *3 – škola*, která mapovala životní vzor *učitel/trenér*. Tento vzor uvedlo 14 respondentů (6 %). *Celebritu* jako životní vzor uvedlo 30 respondentů (13 %). 102 respondentů (46 %) uvedlo, že žádný životní vzor nemají. Dosažené výsledky jsou zobrazeny v tabulce č. 23.

Tab. č. 23 Výsledky respondentů životního vzoru adolescentů

Životní vzor respondentů		
životní vzor	počet respondentů	procenta
rodina	79	35
učitel/trenér	14	6
někdo jiný	30	13
nemám ŽV	102	46
celkem	225	100

Při porovnání výsledků v oblasti životního vzoru **dle typu školy**, nebylo zjištěno statisticky významného rozdílu.

Výsledky šetření životního vzoru respondentů **dle věku** nezjistily statisticky významný rozdíl ve volbě životního vzoru adolescentů.

Dalším sledovaným cílem bylo porovnání životního vzoru adolescentů dle pohlaví respondentů. Výsledky šetření neprokázaly v životním vzoru dle pohlaví statisticky významný rozdíl.

8 Výsledky šetření II.

Testování vzájemných souvislostí

8.1 Zájmové činnosti a sebehodnocení

8.1.1 Účast v zájmové činnosti v užším slova smyslu a sebehodnocení adolescentů

Analýza potvrdila statisticky významnou souvislost (měřená korelačním koeficientem Kendall tau – c; $V = -0,147$; $p = 0,024$) mezi škálou zjišťující závislost adolescentů a zájmovou činností. Z výsledků vyplývá, že větší závislosti na druhých vykazují adolescenti, kteří se aktivně věnují zájmové činnosti. Níže uvedená tabulka č. 24 uvádí dosažené hodnoty.

Tab. č. 24 Výsledky šetření sebehodnocení dle účasti v zájmové činnosti v užším slova smyslu

Účast v zájmové činnosti v užším slova smyslu					
	*ZČ	N	Mean	Std. Deviation	signifikace (p)
Hostilita a agresivita	1	174	14,94	3,198	
	2	51	15,25	3,789	
Závislost	1	174	15,25	2,621	+
	2	51	14,29	2,715	
Negativní sebecenění	1	174	12,99	3,452	
	2	51	12,49	3,252	
Negativní sebehodnocení schopností	1	174	13,79	8,415	
	2	51	13,33	3,392	
Emoční inhibovanost	1	174	12,56	3,888	
	2	51	12,76	3,686	
Emoční labilita	1	174	16,14	3,357	
	2	51	15,37	3,481	
Pesimismus	1	174	12,36	4,072	
	2	51	12,37	3,638	
* 1) aktivní účast v ZČ; 2) neaktivní účast v ZČ					
+ p ≤ 0,05; ++ p ≤ 0,01					

Hypotéza H₀₁ *Není vztah mezi účastí na zájmových činnostech a sebehodnocením respondentů je tedy vyvrácena a přijímá se hypotéza alternativní: vztah mezi zájmovou činností a sebehodnocením existuje.*

8.1.2 Typ zájmových činností a sebehodnocení adolescentů.

Výsledky výzkumného šetření neprokázaly mezi typem zájmových činností a sebehodnocením respondentů statisticky významné souvislosti (testováno výpočtem chí-kvadrátu).

Hypotéza H₀₂: *Není vztah mezi typem zájmových činností a sebehodnocením respondentů je tímto potvrzena.*

8.1.3 Časová intenzita zájmových činností a sebehodnocení adolescentů.

Testováno výpočtem Kendallova tau-c korelačního koeficientu. Nebyly zjištěny statisticky významné souvislosti.

Hypotéza H₀₃: *Není vztah mezi časem zájmových činností a sebehodnocením respondentů je tímto potvrzena.*

8.1.4 Délka trvání zájmových činností a sebehodnocení adolescentů.

Testováno výpočtem Kendallova tau-c korelačního koeficientu. Byly zjištěny statisticky významné souvislosti mezi délkou trvání zájmových činností a škálou *emoční inhibice* ($V = -0,096$, $p = 0,04$), kdy vyšších hodnot dosáhli neaktivní respondenti.

Hypotéza H₀₄: *Není vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a sebehodnocením respondentů je tedy vyvrácena a přijímá se hypotéza alternativní: vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a sebehodnocením existuje.*

8.2 Zájmové činnosti a hierarchie hodnot

8.2.1 Vztah mezi účastí v zájmových činnostech v užším slova smyslu a hierarchií hodnot

Analýza rozptylu potvrdila statisticky významné rozdíly ve výsledcích dotazníků zjišťujících vztah mezi zájmovou účastí a hierarchií hodnot adolescentů. Konkrétně v životní hodnotě č. 5 – *vzdělávat se*, kde respondenti vykazující aktivní účast v zájmových činnostech, dosáhli vyšší hodnoty a potřeba vzdělávání je pro ně významnější než pro adolescenty, kteří se v zájmové činnosti neangažují.

Hypotéza H₀₅: *Není vztah mezi účastí na zájmových činnostech a hierarchií hodnot respondentů se nepotvrdila* a přijímá se hypotéza alternativní: **vztah mezi účastí na zájmové činnosti a hierarchií hodnot existuje.**

8.2.2 Typ zájmové činnosti a hierarchie hodnot

Testováno metodou výpočtu Kendallova tau-c korelačního koeficientu. Byly zjištěny následující významné souvislosti:

- z hlediska hodnoty č. 20 – *být spokojený sám se sebou* byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi typem zájmové činnosti č. 3 (umělecká činnost) a č. 4 (neúčast v zájmových činnostech).
- z hlediska hodnoty č. 5 – *vzdělávat se* byl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi typem zájmové č. 3 (umělecká činnost) a č. 4 (neúčast v zájmových činnostech).

Hypotéza H₀₆: *Není vztah mezi typem zájmové činnosti a hierarchií hodnot respondentů se tímto zamítá* a přijímá se hypotéza alternativní: **vztah mezi typem zájmové činnosti a hierarchií hodnot existuje.**

8.2.3 Časová intenzita v zájmových činnostech a hierarchií hodnot

Výsledky šetření neprokázaly statisticky významný rozdíl mezi časovou intenzitou v zájmových činnostech a hierarchií hodnot.

Hypotéza H₀₇: *Není vztah mezi časem zájmových činností a hierarchií hodnot respondentů je tímto potvrzena.*

8.2.4 Délka trvání zájmových činností a hierarchií hodnot

Výsledky šetření neprokázaly statisticky významný rozdíl mezi délkou trvání zájmových činností a hierarchií hodnot.

Hypotéza H₀₈: *Není vztah mezi délkou zájmových činností a hierarchií hodnot respondentů je tímto potvrzena.*

8.3 Zájmová činnost a životní vzor

8.3.1 Zájmová činnost v užším slova smyslu a životní vzor

Mezi zájmovou činností v užším slova smyslu a životním vzorem nebyla zjištěna statisticky významná souvislost.

Hypotéza H₀₉: *Není vztah mezi účastí na zájmových činnostech a životním vzorem respondentů je tímto potvrzena.*

8.3.2 Typ zájmové činnosti a životní vzor

Mezi typem zájmové činnosti a životním vzorem nebyla zjištěna statisticky významná souvislost.

Hypotéza H₀₁₀: *Není vztah mezi typem zájmové činností a životním vzorem respondentů je tímto potvrzena.*

8.3.3 Časová intenzita zájmové činnosti a životní vzor

Mezi časovou intenzitou a životním vzorem nebyla zjištěna statisticky významná souvislost.

Hypotéza H₀11: Není vztah mezi časem zájmových činností a životním vzorem respondentů **je tímto potvrzena.**

8.3.4 Délka trvání zájmové činnosti a životním vzor

Mezi délkou trvání zájmové činnosti a životním vzorem nebyla zjištěna statisticky významná souvislost.

Hypotéza H₀12: Není vztah mezi délkou zájmových činností a životním vzorem respondentů **je tímto potvrzena.**

Diskuse

Předložená práce je zaměřena na zájmovou činnost jako na jeden z faktorů, který se může významně podílet na formování osobnosti v dětství a dospívání. Adolescence je životní etapa, ve které se jedná a profesní přípravu na roli dospělého. Úkolem adolescence je budovat si vnitřní obraz o sobě samém v různých oblastech. Skrze různé životní zkušenosti adolescenti nahlíží na sebe a na svět kolem sebe.

Cílem této práce bylo zmapovat účast současných adolescentů na zájmové činnosti a hledat souvislosti mezi tímto typem životní zkušenosti a změnami v jejich obrazech sebe a světa. Objektem šetření byli žáci prvních až čtvrtých ročníků gymnázií a středních odborných škol v Královéhradeckém kraji. Pro sběr dat byly předloženy respondentům tři dotazníky. První dotazník obsahoval otázky na zjištění základních proměnných, respondenti uváděli věk, pohlaví, typ školy, kterou navštěvují, typ zájmové činnosti, délku trvání zájmové činnosti v letech a čas, který zájmové činnosti věnují během jednoho týdne. Druhý dotazník byl mezi respondenty aplikován pro zmapování sebehodnocení adolescentů. K tomu účelu byl použit standardizovaný dotazník R. Rohnera PAG. Třetí dotazník mapoval hierarchii životních hodnot dnešních adolescentů a jejich životní vzor (viz oddíl 6.1). Účast na zájmové činnosti byla operacionalizována do několika proměnných (indikátorů): *účast na zájmové činnosti v užším slova smyslu, typ zájmové činnosti, časová intenzita zájmové činnosti, délka trvání zájmové činnosti*. Vlastnosti osobnosti byly pro účely našeho průzkumu operacionalizovány do několika proměnných (indikátorů): *sebehodnocení, hierarchie hodnot, životní vzor*.

Nejprve byly porovnány výsledky šetření vybraných vlastností osobnosti. Z celkového počtu respondentů byly analýzou rozptylu zjištěny statisticky významné rozdíly v jednotlivých proměnných, z hlediska **typu školy, věku respondentů a pohlaví**. Následně byly testovány vzájemné souvislosti mezi zájmovou činností v užším slova smyslu a sebehodnocením adolescentů, hierarchií hodnot a životním vzorem. Dosažené výsledky

v každé oblasti byly porovnány z hlediska **typu zájmové činnosti, časové intenzity zájmové činnosti a délkou trvání.**

Výzkumného šetření se zúčastnilo 225 respondentů, z nichž aktivní účast v zájmových činnostech vykázalo 174 adolescentů. Tento výsledek je pozitivní a poukazuje na skutečnost, že pouze méně jak jedna třetina adolescentů se zájmové činnosti nevěnuje a že většina dnešních adolescentů má zkušenost se zájmovými aktivitami. Tyto výsledky jsou totožné s výsledky výzkumného šetření Pelky a Ondruškové (1998), kteří uvádějí: *„Od posledního šetření v roce 1998 došlo k výraznému nárůstu zájmové činnosti pravidelné jak na základních, tak i na středních školách. Bylo zjištěno, že v různých zájmových útvarech je organizována více než polovina žáků ZŠ (vůbec nejvyšší údaj od roku 1977) a 28 % SŠ studentů.“* (Pelka, Ondrušková, 1998, <http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/13-statisticka-sonda-zajmove-cinnosti-na-za.html>)

Při porovnání výsledků **sebehodnocení** adolescentů nebyly (z celkového počtu respondentů) zjištěny v jednotlivých subškálách výrazné rozdíly od aritmetických průměrů. Nepárně vyšší skóre se projevilo v subškále, která zjišťovala míru *negativního sebehodnocení schopností*. Tato skutečnost může být důsledek životního období adolescence, kdy jsou dospívající vzhledem k sobě plní nejistot a svou cestu k vlastní identitě si teprve hledají. Dle **typu škol** se vyšší skóre potvrdilo u žáků SOŠ v subškále *závislost*, která posuzuje míru závislosti na názoru a pomoci okolí. Tento výsledek může poukazovat na skutečnost, že žáci SOŠ raději spoléhají na své okolí, na pomoc od ostatních, než aby vyvinuli k vlastním výkonům zvýšené úsilí. V oblasti posuzující *negativní sebehodnocení a emoční inhibovanost*, vykázali vyšších hodnoty žáci gymnázií. Usuzují, že žáci gymnázií jsou více zaměřeni na školní výkon. Obavy z vlastních schopností vycházejí z pocitu zodpovědnosti. Vědí, že se od nich očekává úspěch a tato očekávání mohou vyvolat u adolescentů pocity neschopnosti a strachu, jak předpokládaná očekávání zvládnou. Z těchto pocitů nejistoty se

u adolescentů mohou následně projevit i vyšší sklony k *emoční inhibovanosti*, jako důsledek tlaku okolí na jejich výkony. Porovnání výsledků šetření **dle věku** se statisticky významný rozdíl projevilo v subškále *hostility a agresivity*, a v subškále zjišťující úroveň *emoční lability*, kde vyšších hodnot dosáhli adolescenti ve věku 18 let a výše. V pozdní adolescenci se může projevit zvýšená míra těchto jevů a může být následkem blížící se dospělosti, kterou adolescenti nejsou ještě ochotni přijmout. Jde o stadium krize a vývojového provizoria. (Šimíčková Čížková, 2003). V lepším případě jde o stav provizorní a postupně tyto tendence u adolescentů mizí a adolescent časem nachází svou vlastní identitu (Říčan, 2004). Šetření sebehodnocení **dle pohlaví** vykazovalo statisticky významný rozdíl v subškále *závislosti*. Zde dosahovaly vyšších hodnot dívky.

Šetření **hierarchie hodnot** prokázalo, že pro dnešní adolescenty je nejdůležitější *mít dobré vztahy s rodinou*, následovaly hodnoty *přátelství, partnerský vztah, vzdělávat se* (viz oddíl 7.3). Při porovnání výsledků **dle typu** školy analýza rozptylu odhalila statisticky významné rozdíly v hodnotě č. 4 – *mít dobré vztahy s rodiči a sourozenci*. Tato hodnota je důležitější pro žáky gymnázií. Pro žáky SOŠ je významnější hodnota č. 9 – *mít uznání vrstevníků*. To může být následkem, že žáci SOŠ neočekávají od svých školních výsledků větších výkonů, které by byly následně v rodině kladně hodnoceny, a tak svou pozornost zaměřují více na své vrstevníky. Rozdíl v porovnání výsledků **dle věku** se projevilo v životní hodnotě č. 6 – *vydělat dost peněz*. Tato životní hodnota je významnější pro adolescenty starších 18. let. Domnívám se, že adolescenti, kteří se blíží dospělosti, si již uvědomují, že končí jejich závislost na rodičích a vydělat dost peněz je pro ně důležité. Statisticky významné rozdíly se projevily při porovnání hierarchie hodnot **dle pohlaví**. Pro dívky je více významná hodnota č. 3 – *mít partnerský vztah*. Pro chlapce je důležitější hodnota č. 6 – *vydělat dost peněz*, hodnota č. 7 – *dobře vypadat*, a hodnota č. 8 – *možnost se věnovat svým zájmům a aktivitám*, je v životě důležitější více pro chlapce než pro dívky. Když porovnáme dosažené výsledky s výzkumem Jíry (1996), který

byl prováděn v roce 1996, lze zde sledovat výrazný posun v hierarchii hodnot adolescentů následovně:

- Výsledky šetření Jíry (1996) prokázaly, že adolescenti stavěli hodnoty v pořadí: *přátelé, znalosti, práce, peníze, rodina*.
- Výsledky šetření současných adolescentů zjistily hodnoty v pořadí: *mít dobré vztahy s rodinou, přátelství, partnerský vztah, vzdělávat se*. (Jíra, 1996)

Při porovnávání výsledků šetření, který zjišťoval **životní vzory** dnešních adolescentů, se prokázalo, že z celkového počtu respondentů nemá žádný životní vzor 102 adolescentů. Nejvíce zastoupeným životním vzorem byla rodina. Při porovnání výsledků z hlediska **typu školy, věku a pohlaví** se neprokázaly statisticky významné rozdíly.

Testování vzájemných souvislostí.

Při posuzování vlivu **zájmové činnosti v užším slova smyslu na sebehodnocení** adolescentů byla prokázána statisticky významná souvislost v subškále hodnotící míru *závislost*. S ohledem k výsledkům v ostatních subškálách, kde nebyla prokázána statisticky významná souvislost, je zvýšená emoční závislost u aktivních adolescentů způsobena jejich zaměřením na výkon, na dosažení kladných výsledků v zájmové činnosti a soutěživosti mezi stejně zaměřenými vrstevníky. Současně jsou aktivní účastníci zájmových činností zvyklí na určitý program, který s sebou zájmová činnost přináší, a jsou naučení tento program respektovat. **Vztah mezi zájmovou činností a sebehodnocením adolescentů se tedy prokázal.** Tyto výsledky se shodují s prezentovanými výsledky Vondroušové (2013), která porovnávala R. Rohnerovou metodou pubescenty, kteří se věnují zpívání ve sboru s nesboristy. Vondroušová k vyššímu aritmetickému průměru u sboristů ve škále měřící *závislost* uvádí: *„je málo pravděpodobné, že větší emocionální závislost dětí v pěveckých sborech je způsobena zvýšenou úzkostí nebo nízkou sebejistotou. Spíše se jedná o důsledek direktivnějšího přístupu sbormistrů k dětem, které kromě rodiny a školy mají*

ve sboru další zkušenost s řízením jejich aktivit autoritou a jsou zvyklí, že za ně rozhodují jiní.“ (Vondroušová, 2013, s. 107). Mezi **typem a časovou intenzitou zájmové činnosti** se ve vztahu k sebehodnocení adolescentů neprokázal statisticky významný rozdíl. Mezi **délkou trvání zájmové činnosti** a sebeocenením adolescentů byly zjištěny významné souvislosti ve škále *emoční inhibice*, kdy vyšších hodnot dosáhli respondenti, kteří se zájmové činnosti nevěnují. Adolescenti, kteří jsou angažovaní v zájmové činnosti, dosahují uspokojení z dosažených výsledků a jsou odolnější vůči tlakům v sociálním prostředí. Přes skutečnost, že aktivní adolescenti dosáhli statisticky významných rozdílů pouze ve škále hodnotící míru *závislosti a emoční inhibice*, prezentované **výsledky šetření prokazují pozitivní vliv zájmové činnosti na sebehodnocení současných adolescentů.**

Následně byl testován vztah **mezi zájmovou činností a hierarchií hodnot**. Analýza rozptylu potvrdila statisticky významné rozdíly **mezi zájmovou činností v užším slova smyslu** a hierarchií hodnot. Konkrétně v hodnotě č. 5 – *vzdělávat se*, kde respondenti vykazující aktivní účast v zájmových činnostech dosáhli vyšší hodnoty a potřeba vzdělávání je pro ně významnější než pro adolescenty, kteří se v zájmové činnosti neangažují. Aktivita v zájmové činnosti vyžaduje u adolescentů učení se stále novým postupům a poznatkům v oblasti jejich zájmu, a tím je dán jejich kladný vztah ke vzdělávání se a k celkovému rozvoji své osobnosti. Statisticky významný rozdíl se ve výzkumném šetření se prokázal v hodnotě č. 7 – *dobře vypadat*. To může vypovídat o tom, že aktivní adolescenti jsou soustředěni na výkon a že jim záleží na celkovém úspěchu, a tím i na jejich vzhledu. Neaktivní účastníci dosáhli ve výzkumném šetření statisticky významných rozdílů u životních hodnot č. 19 – *mít vliv na své vrstevníky* a č. 20 – *být sám se sebou spokojený*. Jedním z determinantů toho výsledku může být fakt, že neangažovaní adolescenti nedosáhnou úspěchu vlastním úsilím v zájmové činnosti a tuto potřebu uplatňují v touze vyniknout ve vrstevnických skupinách, se kterými se stýkají. Ze stejného důvodu je u těchto adolescentů zřejmá větší potřeba *být sám se sebou spokojený*, neboť jim jejich neaktivita v zájmových činnostech nepřináší pocit uspokojení jako adolescentům, kteří

tuto potřebu uplatní ve své aktivitě. Porovnání výsledků **dle typu** zájmové činnosti a hierarchie hodnot byly zjištěny následující významné souvislosti v hodnotě č. 20 – *být spokojený sám se sebou*, kdy vyšší hodnoty dosáhli neaktivní respondenti oproti adolescentům vykazujícím uměleckou zájmovou činnost. Další statisticky významný rozdíl byl zjištěn mezi adolescenty s uměleckou činností v hodnotě č. 5 – *vzdělávat se*, pro které je tato životní hodnota významnější než pro neaktivní adolescenty. Tyto výsledky se shodují s výsledky hierarchie hodnot posuzovaných v rámci zájmové činnosti v užším slova smyslu. Mezi **časovou intenzitou, délkou trvání zájmových činností** a hierarchií hodnot výsledky šetření neprokázaly statisticky významný rozdíl. Dle výše popsaných výsledků lze konstatovat, **že aktivní účast v zájmových činnostech má kladný vliv na hierarchii hodnot současných adolescentů.**

Vztah mezi **zájmovou činností a výběrem životního vzoru** současných adolescentů neprokázal statisticky významný rozdíl v žádné sledované proměnné.

Výše uvedené výsledky výzkumného šetření prokázaly, že **aktivní účast v zájmových činnostech má pozitivní vliv na formování osobnosti současných adolescentů. Především optimálně působí v socializačním procesu, kdy jsou aktivní účastníci zájmových činností vystaveni interakci s druhými lidmi (a to jak se svými vrstevníky, tak s dospělými). Tyto zkušenosti následně adolescenty formují k žádoucímu sociálnímu chování.**

Možnou otázkou k dalšímu zkoumání zájmových činností se nabízí širší průzkum u adolescentů, kteří se zájmové činnosti nevěnují. Za přínosné bych viděla zmapovat determinanty, které brání adolescentům se do zájmových činností zapojit. Zda jde o selhání ze strany rodiny a školy, nebo zda v této oblasti hrají roli existenční problémy rodin, ve kterých se adolescenti nacházejí. Finanční zatíženost, kterou s sebou zájmové aktivity přinášejí, není zanedbatelná a může být významným faktorem, který se na absenci zájmů podílí. Nabízí se i otázka atraktivnosti nabízených zájmových

aktivit. Výsledky šetření by mohly být významným podnětem ke změnám ve výchovném působení nejen na dospívající, ale i na celou dětskou populaci.

Závěr

V teoretické části práce byly definovány základní pojmy vztahující se k osobnosti jedince. Byly determinovány podstatné faktory, které se na vývoji osobnosti podílejí, a které během ontogenetického vývoje formují osobnost. Zaměřili jsme se na vymezení biologických a sociálních činitelů tohoto procesu. Následně byla osobnost specifikována ve vývojovém období adolescence, kde byly vymezeny změny, kterými dospívající ve svém vývojovém období procházejí. V teoretické části jsou prezentovány zájmové volnočasové aktivity a jejich funkce. Podíl těchto zájmových aktivit na formování osobnosti adolescenta a souvislost s vybranými vlastnostmi prezentuje praktická část této práce.

Praktická část předkládá charakteristiku výzkumného vzorku, výzkumné metody, výsledky šetření a výsledky testování hypotéz. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci gymnázií a středních škol ve věku let 15-21. let. Cílem praktické části bylo ověřit souvislost mezi dlouhodobě praktikovanou zájmovou činností a vybranými vlastnostmi osobnosti. Konkrétně, zda se prokáží rozdíly v subjektivním sebehodnocení mezi aktivními a neaktivními adolescenty a zda se tyto zájmové činnosti podílejí na hierarchii životních hodnot dnešních adolescentů a na volbu jejich životních vzorů. Nejprve byly prezentovány výsledky z celkového počtu respondentů. Výsledky **sebehodnocení** odhalily mírnou tendenci k *negativnímu sebehodnocení schopností*, což může odpovídat povaze zkoumaného vzorku. Pozitivním zjištěním lze hodnotit **hierarchii hodnot** dnešních adolescentů, kteří preferovali hodnoty *mít dobré vztahy s rodinou, přátelství, partnerský vztah, vzdělávat se*. Šetření **životního vzoru** přineslo také pozitivní výsledek. Pro většinu adolescentů, kteří uvedli svůj životní vzor, je životním vzorem někdo z *rodiny*.

Pro výsledky šetření vzájemných souvislostí mezi zájmovou činností a vybranými vlastnostmi bylo vytyčeno 12 nulových hypotéz (viz oddíl 6.1). Výzkumným šetřením se potvrdily následující hypotézy:

- **Hypotéza H₀₁:** *Není vztah mezi účastí na zájmových činnostech a sebehodnocením respondentů je tedy vyvrácena a přijímá se hypotéza alternativní: vztah mezi zájmovou činností a sebehodnocením existuje.*
- **Hypotéza H₀₄:** *Není vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a sebehodnocením respondentů je tedy vyvrácena a přijímá se hypotéza alternativní: vztah mezi délkou trvání zájmové činnosti a sebehodnocením existuje.*
- **Hypotéza H₀₅:** *Není vztah mezi účastí na zájmových činnostech a hierarchií hodnot respondentů se nepotvrdila a přijímá se hypotéza alternativní: vztah mezi účastí na zájmové činnosti a hierarchií hodnot existuje.*
- **Hypotéza H₀₆:** *Není vztah mezi typem zájmové činnosti a hierarchií hodnot respondentů se tímto zamítá a přijímá se hypotéza alternativní: vztah mezi typem zájmové činnosti a hierarchií hodnot existuje.*

V závěru práce jsou v diskuzi všechny výsledky šetření prezentována, popsána a porovnána s podobnými výzkumy. Součástí diskuze je návrh dalšího možného výzkumného šetření z oblasti zájmových činností.

Na základě výsledků je jednoznačné, že aktivní účast na zájmových činnostech má bezesporu pozitivní formativní vliv na současné adolescenty. Význam volného času a jeho výchovně vzdělávací funkce nabývají stále na větším významu. Jsou důležitou složkou nejen adolescentů, ale celé generace a jaký dáme my dospělí základ našim dětem, takový oni předají dalším generacím.

Použitá literatura

BLATNÝ, M., OSECKÁ, L. *Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnání. Československá psychologie. XLII, 1998, č. 5, s. 385-393.*

BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti. Grada : Praha, 2010, s. 301. ISBN: 978-80-247-3434-7*

CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti. Praha : Grada Publishing, a.s. 2012, s. 288. ISBN 978-80-247-4033-1.*

CARR-GREGG, M. *Pubertáči a adolescenti, průvodce výchovou dospívajících. Praha : Portál, 2010, s. 197. ISBN 978-80-7367-662-9*

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Doplněk : Brno, 2000, s. 377. ISBN 80-7239-060-0*

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele. Portál : Praha, 2001, s. 656. ISBN 80-7178-463*

DOSEDLOVÁ, J.; FIALOVÁ, L.; KEBZA, V.; SLOVÁČKOVÁ, Z. *Předpoklady zdraví a životní spokojenosti. MSD : Brno, 2008, s. 141. ISBN 978-80-7392-010-4.*

ERIKSEN, T., H. *Syndrom velkého vlka. Brno : Doplněk, 2009, s. 216. ISBN 978-80-7239-244-5.*

FISCHER, W., A.; SCHRATZ, M. *Vedení a rozvoj školy. Paido : Brno, 1997, s. 173. ISBN 80-85931-34-6.*

FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši. Praha: Portál, 2000, s. 255. ISBN 80-717-8367-6.*

GRECMANOVÁ, H. *Klíma školy. Olomouc : Hanex, 2008, s. 209. ISBN 978-80-7409-010-3.*

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D. a kol. *Obecná pedagogika. Olomouc: HANEX, 1998, s. 231. ISBN 80-85783-20-7*

HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti. Praha : Univerzita Karlova, 2007, s. 65. ISBN: 978-80-7290-265-1.*

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., & PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál, 2011, s. 204. ISBN 978-80-262-0030-7*

HELUS, Z. *Psychologie. 1.vyd. Praha : Fortuna, 2010, 210 s. 119. ISBN: 80-7168-876-2*

HELUS Z. *Sociální psychologie pro pedagogy..* 1. vyd. Praha : Grada, 2007, s. 280. ISBN 978-80-247-1168-3

HELUS, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004, s. 288. ISBN: 80-7178-888-0

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004, s. 173. ISBN 80-7178-927-5.

HOLÝ, I. *Úvod do sociologie*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 65. ISBN 978-80-210-3855-4

JEDLIČKOVÁ, I. K profesní přípravě mládeže. *Sociália 2004* Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, 2005, ISBN 80-7041-283-6.

JÍRA, O. Podíl systému vzdělávání pracovníků volného času naformování způsobu trávení volného času dětmi a mládeží. *Sociálie 2002*. Gaudeamus : Hradec Králové, 2003, s. ISBN 80-7041-557-6.

JOHNSON, R., A.; RUHL, J., M. *Kniha o spokojenosti*. Portál : Praha, 2000, s. 101. ISBN 80-7178-380-3.

JUKLOVÁ, K., *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013, s. 177. ISBN 978-80-7435-266-9

KOHOUTEK, R. *Osobnost a sebepoznání studentů*. Rudolf Kohoutek. Brno : Cerm, 1998. S. 99. ISBN 8072040871.

KOHOUTEK, R. *Poznávání a utváření osobnosti*. Brno : CERM : 2001, s. 263. ISBN 80-7204-200-9

KOHOUTEK, R. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 8021040777

KRAUS, B.; POLÁČKOVÁ, V. *Člověk - prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido : Brno 2001, ISBN 80-7315-004-2.

KRAUS, B. *Jak žije středoškolská mládež na počátku XX1. století*. 1.vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004, s. 171. ISBN 80-7041-738-2

KRAUS, B. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2014, s.157 ISBN 978-80-7435-411-3

KŘIVOHLAVÝ, J. *Pozitivní psychologie*. Portál : Praha, 2004, s. 196. ISBN80-7178-835.

KURIC, Jozef. *Ontogenická psychologie*. 1. Brno : Cerm, 2001, s.180. ISBN 80-214-1844-3.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Grada Publishing: 2007, s. 368. ISBN: 80-247-1284-9.

- LAŠEK, J. *Komponenty sebehodnocení pubescentů*. Gaudeamus : Univerzita Hradec Králové, 2005, s. 133. ISBN 80-7041-103-1.
- LAŠEK, J. *Kapitoly ze sociální psychologie I*. Hradec Králové: Gaudeamus 2003.
- LAŠEK, J. *Sociální psychologie II*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007, s. 142. ISBN 978-80-7041-968-7
- LAŠEK, J.; MANĚNOVÁ, M. *Základy statistického zpracování pedagogicko-psychologického výzkumu*. Gaudeamus : Univerzita Hradec Králové, 2009, s. 42. ISBN 978-80-7041-779-9.
- LAŠEK, J., LOUDOVÁ, I. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2013, s. 116. ISBN 978-80-7435-335-2
- LOUDOVÁ, I. LAŠEK, J. (2014). Family and Values. (Values and attitudes of early adolescents and educational styles in families). Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing. ISBN 978-3-659-59558-5
- MACEK, P. *Adolescence*. Portál, s.r.o. PRAHA, 2003, s. 143. ISBN 80-7178-747-7.
- MAREŠ, J a kol. *Kvalita života u dětí a dospívajících III*. MSD, spol. s r. o. Brno, 2008, s. 247. ISBN 978-80-7392-076-0
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha : Portál, 2013, s. 704. ISBN 978-80-262-0174-8
- NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Praha: Academia 1999. s. 287. ISBN 80-200-0690-7.
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Akademie věd České republiky, 1997, s. 336. ISBN 20-200-0628-1
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2002, s. 119. ISBN 80-7315-012-3
- PAYNE, J. a kol.: *Kvalita života a zdraví*. 1. vyd., Triton : Praha, 2005, s. 629. ISBN 80-7254-657-0.
- PÁVKOVÁ J. a kol.. *Pedagogika volného času. Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času* Praha : Portál, 2001, s. 229. ISBN 80-7178-569-5
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Portál : Praha, 2009, s. 936. ISBN 978-80-7367-546-2.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004, s. 170. ISBN 80-7178-829-5.

- SAK, P. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč, 2000, s. 291. ISBN 80-7229-042-8.
- SEMRÁD, J., JURAČKOVÁ, I., ŠÍMA, V. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2007, s. 121. ISBN 978-80-7041-897-0
- STRNADOVÁ, V. *Kurz psychologie I*. Hradec Králové : Gaudeamus, , 2005, s. 309. ISBN 80-7041-475-8.
- ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých* 1. vyd. Praha : Portál, 2009, s. 207. ISBN 978-80-7367-551-6
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměn. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 175. ISBN 80-244-0629-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000, s. 522. ISBN 80-7178-308-0.
- VACEK, P. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002, s. 121. ISBN 80-7041-101-5
- VACEK, P. *Průhledy do psychologie morálky*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2005, s. 123. ISBN 80-7041-223-2
- VACEK, P. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků* Hradec Králové : Gaudeamus, 2011, s. 197. ISBN 978-80-7435-108-2
- VESELÁ, J. *Jak ve volném čase?* Hradec Králové: Gaudeamus, 1997, s. 171. ISBN 80-7041-146-5.
- VONDROUŠOVÁ, J. *Členství v pěveckém sboru jako socializační činitel*. Univerzita Hradec Králové, 2013, Nепublikovaná rigorozní práce
- ŽUMÁROVA, M. *Rodinná a sexuální výchova. Vliv a úloha rodiny na volný čas dětí* In: *Rodinná a sexuální výchova* [154 s.]. ISBN 80-7041-317-4. Hradec Králové : Gaudeamus, 2002. s. 71-72.

Internetové zdroje

<http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu> 10. 1. 2015, 18:30

LACINOVÁ, L., MICHALČÁKOVÁ, R., & MASOPUSTOVÁ, Z. (2008). *Láska je láska: představy a zkušenosti patnáctiletých adolescentů*. *E-psychologie* [online]. 2(3), 16–29 [cit. 14. 12. 2014]. Dostupný z WWW: <<http://e-psycholog.eu/pdf/lacinoaetal.pdf>>. ISSN 1802-8853.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Volný čas a prevence u dětí a mládeže. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2002. dostupné z: <http://aplikace.msmt.cz/PDF/Volnycas.pdf>

<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1157352599.pdf> 10. 1. 2015, 19:48

<http://www.vyzkum-mladez.cz/cs/registr/vyzkumy/13-statisticka-sonda-zajmove-cinnosti-na-za.html> 12. 1. 2015, 21:15

Seznam tabulek

Tab. č. 1	Výroky mapující subškálu hostilita a agresivita	50
Tab. č. 2	Výroky mapující subškálu závislosti	50
Tab. č. 3.	Výroky zjišťující míru negativního sebeocení	50
Tab. č. 4	Výroky mapující negativního sebehodnocení schopností	51
Tab. č. 5	Výroky hodnotící emocionální inhibovanost	51
Tab. č. 6	Výroky hodnotící emoční labilitu	52
Tab. č. 7	Výroky hodnotící míru pesimismu	52
Tab. č. 8	Složení výzkumného vzorku z hlediska typu školy	54
Tab. č. 9	Složení výzkumného vzorku dle věku respondentů	54
Tab. č. 10	Složení respondentů dle věku pro statistické zpracování dat..	55
Tab. č. 11	Složení výzkumného vzorku z hlediska pohlaví	56
Tab. č. 12	Složení respondentů z hlediska jejich účasti na zájmové činnosti v užším slova smyslu a pohlaví.....	57
Tab. č. 13	Složení respondentů dle typu zájmové činnosti	57
Tab. č. 14	Složení respondentů dle časové intenzity zájmové činnosti v týdnu	58
Tab. č. 15	Složení respondentů dle délky trvání zájmové činnosti v letech	59
Tab. č. 16	Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení adolescentů.....	59
Tab. č. 17	Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení.....	61
	dle typu školy	61
Tab. č. 18	Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení dle věku	62
Tab. č. 19	Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení dle pohlaví.....	62
Tab. č. 19	Výsledky respondentů v hierarchii hodnot.....	63
Tab. č. 20	Výsledky respondentů hierarchie hodnot dle typu školy	65
Tab. č. 21	Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle věku	66
Tab. č. 22	Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle pohlaví	67
Tab. č. 23	Výsledky respondentů životního vzoru adolescentů	68

Tab. č. 24	Výsledky šetření sebehodnocení dle účasti v zájmové činnosti v užším slova smyslu	69
------------	--	----

Seznam grafů

Graf č. 1.	Procentuální složení respondentů z hlediska věku	55
Graf č. 2	Procentuální složení respondentů dle věku pro statistické zpracování dat	55
Graf č. 4	Procentuální složení respondentů dle typu zájmové činnosti..	58
Graf č. 5	Výsledky respondentů v subškálách sebehodnocení adolescentů.....	60
Graf č. 6	Výsledky respondentů v hierarchii hodnot.....	64
Graf č. 7	Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle typu školy	65
Graf č. 8	Výsledky respondentů v hierarchii hodnot dle věku	66
Graf č. 9	Hierarchie hodnot dle pohlaví	67

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník mapující základní údaje respondentů

Příloha č. 2 Standardizovaný dotazník sebehodnocení R. Rohnera

Příloha č. 3 Dotazník mapující hierarchii hodnot a životních vzorů