

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

## **Volnočasové aktivity v domově mládeže jako prevence rizikového chování**

Bakalářská práce

Autor: Martina Šmidberská

Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice

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

Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková

Oponent práce: Mgr. Adéla Marešová

## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Martina Šmidberská

**Studium:** P21K0034

**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice

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

**Název bakalářské práce:** **Volnočasové aktivity v domově mládeže jako prevence rizikového chování**

**Název bakalářské práce AJ:** Leisure activities in a youth home as a prevention of risky behavior

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Bakalářská práce se zabývá volnočasovými aktivitami v domově mládeže a prevencí vybraného rizikového chování. V teoretické části se práce věnuje vymezení základních pojmů, jako jsou volný čas, volnočasové aktivity, domov mládeže a vybrané rizikové chování. Praktická část představuje výzkumné šetření kvalitativního charakteru. Šetření je realizováno formou polostrukturovaného rozhovoru. Cílem práce je zjistit, jakým způsobem žáci ubytovaní na domově mládeže tráví svůj volný čas. Práce rovněž věnuje pozornost v empirické části nabídce volnočasových aktivit, četnosti návštěv, volbu zaměření a také působení aktivit na jedince.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál, 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, NOVÁK, Petr, a kol. Primární prevence rizikového chování ve školství. Praha: Sdružení SCAN, 2010. 260 s. ISBN 978-80-87258-47-7.

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** Mgr. Alena Knotková

**Oponent:** Mgr. Adéla Marešová

**Datum zadání závěrečné práce:** 28.2.2023

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že bakalářskou práci pod názvem *Volnočasové aktivity v domově mládeže jako prevence rizikového chování* jsem vypracovala samostatně a uvedla všechny použité zdroje a literaturu.

V Hradci Králové dne 24. 4. 2024

---

Martina Šmidberská

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Aleně Knotkové, za cenné rady a podporu během psaní této práce, stejně jako za čas, který mi věnovala nejen při konzultacích.

Rovněž chci poděkovat všem informantům za jejich ochotu spolupracovat a za poskytnutí nezbytných informací. Dále děkuji PaedDr. Martinu Knytlovi, MBA, MCS za pomoc při formátování bakalářské práce a udílení cenných rad v průběhu studia.

## **Anotace**

ŠMIDBERSKÁ, Martina. *Volnočasové aktivity v domově mládeže jako prevence rizikového chování*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 75 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce na téma *Volnočasové aktivity v domově mládeže jako prevence rizikového chování* se zabývá volnočasovými aktivitami v domově mládeže a prevencí vybraného rizikového chování. Teoretická část práce vychází z analýzy odborných zdrojů. První kapitola je věnována vymezení vývojového období středoškolské mládeže, a to období adolescence. Druhá kapitola představí domov mládeže, což je prostředí, ve kterém probíhá nabídka volnočasových aktivit. Třetí kapitola přiblíží výchovné působení, které probíhá ve volném čase právě prostřednictvím volnočasových aktivit. Čtvrtá kapitola je zaměřena na problematiku rizikového chování a také představí možnou prevenci. Součástí této kapitoly jsou vybrané typy rizikového chování, se kterými se nejčastěji setkávají vychovatelé v domově mládeže. Empirická část práce se zabývá objasněním otázek týkajících se preferovaných způsobů trávení volného času středoškoláků a oblíbených aktivit v domově mládeže. Dále zkoumá potencionální faktory ovlivňující vznik rizikového chování, a zároveň se zaměřuje na vliv volnočasových aktivit na samotné rizikové chování. Šetření je realizováno pomocí kvalitativního výzkumu metodou polostrukturovaného rozhovoru. Analýza dat odhalila, jak středoškoláci tráví svůj volný čas, jaké aktivity preferují a jaký mají postoj k prevenci rizikového chování v souvislosti s těmito aktivitami.

Klíčová slova: volnočasové aktivity, domov mládeže, středoškolák, rizikové chování, prevence

## **Annotation**

ŠMIDBERSKÁ, Martina. *Leisure activities in a youth home as a prevention of risky behavior*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 75 pp. Bachelor Thesis.

The bachelor thesis on the topic of Leisure activities in a youth home as a prevention of risky behavior deals with leisure activities in a youth home and the prevention of selected risky behavior. The theoretical part of the thesis is based on the analysis of professional sources. The first chapter is devoted to the definition of the developmental period of secondary school youth, namely the period of adolescence. The second chapter introduces the youth home, which is an environment in which leisure activities are offered. The third chapter will describe the educational activities that take place in leisure time through leisure activities. The fourth chapter is focused on the issue of risky behavior and also introduces possible prevention. This chapter includes selected types of risky behaviour that are most often encountered by educators at youth homes. The empirical part of the thesis deals with the clarification of questions related to the preferred ways of spending leisure time of high school students and their favorite activities in the youth home. It also examines the potential factors influencing the emergence of risky behavior, and at the same time focuses on the influence of leisure activities on the risk behavior itself. The survey is carried out using qualitative research using the method of semi-structured interview. The analysis of the data revealed how high school students spend their free time, what activities they prefer and what their attitude is to the prevention of risky behavior in connection with these activities.

Keywords: leisure activities, youth home, high school student, risky behavior, prevention

## Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: .....

Podpis studenta: .....

## Obsah

Úvod .....	9
<b>1 Středoškolská mládež, období adolescence .....</b>	<b>11</b>
1.1 Vymezení základních pojmů .....	11
1.2 Vývojové změny v dospívání .....	13
<b>2 Domov mládeže jako prostředí aktivního trávení volného času.....</b>	<b>20</b>
2.1 Představení a legislativní ukotvení domova mládeže .....	20
2.2 Výchovně vzdělávací činnosti domova mládeže .....	21
2.3 Osobnost vychovatele .....	22
<b>3 Výchovné působení ve volném čase prostřednictvím volnočasových aktivit ....</b>	<b>25</b>
3.1 Pohled na volný čas .....	25
3.2 Aktivity volného času .....	26
3.3 Výchova ve volném čase .....	28
3.4 Funkce výchovy ve volném čase .....	29
<b>4 Problematika rizikového chování a jeho prevence .....</b>	<b>32</b>
4.1 Charakteristika pojmu rizikového chování .....	32
4.2 Formy a vybrané typy rizikového chování .....	33
4.3 Prevence rizikového chování a její druhy .....	39
<b>5 Empirické šetření.....</b>	<b>42</b>
5.1 Teoretická východiska empirického šetření .....	42
5.2 Konceptuální rámec empirického šetření .....	44
5.3 Analýza získaných dat .....	49
5.4 Shrnutí empirického šetření a možné limity práce .....	63
<b>Závěr .....</b>	<b>67</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>69</b>
<b>Seznam elektronických zdrojů .....</b>	<b>72</b>
<b>Seznam příloh.....</b>	<b>73</b>



## Úvod

Bakalářská práce je věnována tématu *Volnočasové aktivity v domově mládeže jako prevence rizikového chování*. Podnět, který mě vedl k napsání této bakalářské práce zaměřené na trávení volného času v souvislosti s výskytem rizikového chování středoškoláků byl ten, že již šestým rokem pracuji jako vychovatelka právě v tomto školském zařízení a tato problematika mě velice zajímá. Vychovatel v domově mládeže má možnost ovlivnit, jak jeho svěřenci využívají svůj volný čas. Díky dostatečné a kvalitní nabídce volnočasových aktivit lze nejen pozitivně ovlivnit celkový osobnostní rozvoj jedince, ale také účinně odvést pozornost od možného rizikového chování. Otázky spojené s vlivem těchto volnočasových aktivit na jedince a co si o tom sami středoškoláci myslí, mě jako vychovatelku velice zajímají. Tomuto tématu jsem se rozhodla věnovat proto, abych získala hlubší vhled do celé problematiky, a získané poznatky chci využít při další práci se středoškolskou mládeží.

Cílem této bakalářské práce je popsat vztah mezi volnočasovými aktivitami nabízenými domovem mládeže a rizikovým chováním a zároveň zjistit, jak tyto souvislosti vnímají středoškoláci. Volný čas může hrát klíčovou roli ve vzniku rizikového chování, obzvláště u středoškoláků, pokud nemají dostatečný přístup k vhodným volnočasovým aktivitám. Nedostatek aktivit může vést k hledání alternativních způsobů trávení volného času, které mohou být spojeny s rizikovým chováním. Je proto důležité zajistit, aby středoškoláci měli dostatečný přístup k volnočasovým aktivitám, které podporují jejich zdravý životní styl a snižují pravděpodobnost vzniku rizikového chování. První část práce poskytne potřebné informace a teoretická východiska pro empirický výzkum. První kapitola se věnuje představení cílové skupiny této práce, kterou je středoškolská mládež. Uvede vymezení přesných pojmů a přiblíží vývojové změny, se kterými se musí středoškoláci vypořádat. Druhá kapitola uvede legislativní ukotvení domova mládeže, představí výchovně vzdělávací činnost, která zde probíhá a blíže popíše toto školské ubytovací zařízení, které středoškolské mládeži poskytuje své služby v průběhu školního roku. Představí nám osobnost vychovatele, který je neodmyslitelnou součástí každého domova mládeže. Třetí kapitola se věnuje volnému času. Nejdříve představuje různé pohledy na volný čas, následně popisuje volnočasové aktivity, přiblíží výchovu ve volném čase a nakonec zhodnotí funkci volného času. Poslední kapitola první části se zabývá problematikou rizikového chování. Nejprve definuje rizikové chování z pohledu více

autorů, následně popisuje různé formy tohoto chování a uvádí několik konkrétních příkladů, s nimiž se nejčastěji setkávají vychovatelé v domově mládeže. Nakonec se zaměřuje na prevenci rizikového chování a uvádí její druhy.

Druhá část práce je věnována empirickému výzkumu, který se opírá o teoretická východiska uvedená v první části. Cílem empirického výzkumu je prostřednictvím rozhovoru zjistit, jak středoškoláci ubytovaní v domově mládeže nahlíží na volnočasové aktivity v souvislosti s výskytem rizikového chování. Pro stanovení empirického cíle je zvolena kvalitativní metoda sběru dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s 5 informanty. Jedná se o žáky automobilní školy ubytované v domově mládeže v zastoupení 2 děvčat a 3 chlapců ve věku od 15 do 19 let, tedy středoškolskou mládež. Kvalitativní metoda sběru dat je vybrána s ohledem na širší možnosti získávání dat od informantů, zejména pak pomocí doplňujících otázek.

Tato práce má teoreticko-empirický charakter, který má stanovený výzkumný problém, a to názory středoškoláků automobilní školy na volnočasové aktivity v souvislosti s výskytem rizikového chování v domově mládeže. S pomocí určených výzkumných otázek a informací získaných prostřednictvím rozhovorů se pokusím dosáhnout stanovených cílů.

# 1 Středoškolská mládež, období adolescence

Práce se zabývá popisem volnočasových aktivit v domově mládeže, a je proto důležité v následujících kapitolách představit cílovou skupinu tohoto školského zařízení, čímž je středoškolská mládež, často označovaná termínem adolescence. Pro správnou představu čtenáře je podstatné, aby chápал souvislost mezi těmito dvěma termíny, se kterými se pojí celá tato práce, proto je dobré hned v úvodu tyto pojmy vymežit. Následuje přehled vývojových změn, jež jsou s tímto obdobím úzce spojeny.

## 1.1 Vymezení základních pojmů

V první kapitole si představíme a jasně vymežíme cílovou skupinu této práce. S touto cílovou skupinou se můžeme setkat pod různým označením, často se užívá termín mládež, středoškolák nebo adolescent. Je důležité, aby čtenář chápал souvislosti mezi těmito termíny pro snazší a jasnější orientaci. V literatuře a slovnících nalezneme různé definice, proto si pro srovnání výkladu uvedeme alespoň některé z nich.

Průcha, Walterová, Mareš (2001, s.125) **mládež** definují jako „sociální skupinu tvořenou lidmi ve věku přibližně od 15 do 25 let, kteří již ve společnosti neplní role dětí, avšak společnost jim ještě nepřiznává role dospělých. Má charakteristický způsob chování a myšlení, jiný systém vzorů, norem, a vytváří hodnoty nové.“

Například Veselá a Veselá (2007, s. 125) ve své knize považují **mládež** za „...sociálně demografickou skupinu charakterizovanou určitými společnými znaky, biologickými, sociálními a ekonomickými.“ Podle věku pak používají definici, která tuto dobu popisuje jako „...období přechodu z dětství do dospělosti. Většinou se toto období vymezuje 15.-29. rokem. V této době je již zpravidla dokončen i proces dospívání sociálního. Tím se myslí ekonomické osamostatnění a dokončení profesní přípravy.“

Další definice uvádí, že se jedná věkově i sociologicky o mezivrstvu mezi dětmi a dospělými se svými specifickými zájmy, nároky a postoji. Doslovně se uvádí: „zvláštní status mládeže vyplývá z toho, že je ve stádiu neúplné nebo odložené ekonomické aktivity a profesionální přípravy a že je sociálně a ekonomicky závislá na světě dospělých.“ Věk je vymezen mezi 14 a 15 lety, po ukončení povinné školní docházky až 30 let, kdy dochází k ukončení procesu sociálního zrání (Petrusek, Vodáková, 1996, s. 635).

**Středoškolák** má dva termíny, a to „žák střední školy,“ nebo „absolvent střední školy.“ (Havránek, Bělič, Helcl, Jedlička, 2011)

S dalším, velmi podobným popisem **středoškoláka** přichází Mejstřík (2003, s. 182), a to „žák nebo absolvent střední školy.“

Termín **adolescence** je odvozen z latinského slovesa *adolescere*, což znamená dorůstat, dospívat, mohutnět. Český termín užívaný pro slovo *adolescence* je slovo *mládí* (Macek, 2003).

Říčan (2013) **adolescenci** vymezuje na období od 15 až 20-22 let, kdy toto slovo z latinského jazyka znamená dorůstat. Také ve spojitosti s touto životní etapou uvádí, že z anglicky hovořícího světa se k prorazil ještě termín *teenager*, kdy takto můžeme nazývat každého jedince ve věku, jehož číslovka končí na „teen“, tedy 13 až 19 let.

Podobně je popisován Průchou, Walterovou a Marešem (2001, s. 12), a to jako „mladý člověk ve věku **adolescence**, jeho fyzický a psychický vývoj se blíží k svému dokončení, sociálně i mravně bývá nevyzrálý. Vazby s rodiči se uvolňují, je preferován styk s vrstevníky, rozvíjí se intenzivní emocionální (často i sexuální) život. Období hledání jistot, nedůvěry k autoritám, tendencí riskovat.“

Vágnerová (2005) ve své knize popisuje toto období jako období přechodu mezi dětstvím a dospělostí, kdy tuto životní etapu řadí do jedné životní dekády a to od 10 do 20 let. V této době se uskutečňuje komplexní proměna osobnosti, která zasahuje do všech oblastí, tedy psychické, tělesné i sociální. Domnívá se, že tyto změny jsou především zapříčiněny biologicky, avšak vždy významně ovlivněny psychikou a faktory sociálními, které vzájemně působí. Tento proces podléhá společenským poměrům a také dané kultuře, ze které plynou konkrétní požadavky a očekávání společnosti v souvislosti k dospívajícím. V tomto specifickém životním období se jedinec snaží hledat sám sebe. Zdolává vlastní proměnu, pokouší se nalézat akceptovatelné sociální postavení a vytváří si vyspělejší formu vlastní identity.

Kabíček (2014, s. 17) **adolescenci** popisuje jako období, které „je vymezeno 10. a 19. rokem života. V tomto období dochází k mnoha rychlým biologickým, psychologickým a společenským změnám, kdy se urychluje růst a jedinec pohlavně dospívá.“

**Adolescence** je období, ve kterém dochází k velkému zvýšení rizikových faktorů, které ohrožují fyzické i psychické zdraví jedince. V adolescenci také dochází ke značnému nárůstu psychických diagnóz, nejčastěji se jedná o různé problémy s chováním, poruch příjmu potravy nebo deprese. Fyzické zdraví v adolescenci je v ohrožení díky užívání návykových látek, kouření nebo také kvůli nezodpovědnému sexuálnímu chování, nechráněnému sexuálnímu styku, rizikovému a riskantnímu chování (Compas, Reeslund, 2009, in Sobotková a kol., 2014).

## **1.2 Vývojové změny v dospívání**

Dospívání je zásadní etapou lidského vývoje. Období adolescence lze rozdělit do vývojových fází, tyto fáze nazýváme ranou a pozdní adolescencí. V tomto období dochází v organismu k mnoha změnám, z nichž nejzásadnější jsou změny bio-psycho-sociální, kognitivní nebo změny sexuální. V této části práce si blíže představíme vývojové změny, jež provázejí každého adolescenta, abychom lépe pochopili celou problematiku tohoto období.

„Dospívání (adolescence) je širší pojem pro vývojový přechod mezi dětstvím a dospělostí. Pubertou začíná a po jejím skončení ještě pokračuje přibližně do 19 let. Na rozdíl od puberty, v níž je akceptován biologický proces tělesného zrání, adolescence zahrnuje a zdůrazňuje především psychosociální stránku vývoje.“ (Machová, Kubátová a kol., 2009, s. 172)

### **Raná adolescence**

Raná adolescence, označovaná jako pubescence je časově vymezena zhruba mezi 11. až 15. rokem života jedince. V tomto období dochází k nejvýraznějším změnám tělesným, které se pojí k pohlavnímu zrání. Tato změna se váže na přeměnu zevnějšku dospívajícího, tím dochází ke změně sebepojetí a odezvy okolí. Tělesné zrání podněcuje další změny, které mohou být úspěšné pouze tehdy, je-li na ně jedinec připraven (Vágnerová, 2004).

Langmeier a Krejčířová (2006) tuto dobu odhadují od 11 do 15 let věku jedince, přičemž k vývojovým změnám dochází ve dvou fázích:

- **Fáze prepuberty**-v této fázi přichází první známky pohlavního dospívání, patří sem první sekundární zrání, toto období je zakončeno u dívek první menstruací, u chlapců první emisí semene (noční polucí). Tato fáze trvá u dívek od 11 do 13 let, u chlapců přibližně o 1 až 2 roky později.
- **Fáze vlastní puberty**-toto období přichází po ukončení první fáze, tedy fáze prepuberty a přetrvává do doby získání reprodukční schopnosti. U dívek bývá první menstruační cyklus často anovulační a nepravidelný, a proto se reprodukční schopnost dostaví až později, zhruba za 1 až 2 roky. U chlapců je to podobné, jsou schopni reprodukce až po ukončení vývoje hlavních sekundárních pohlavních žláz. Toto období autoři vymezují věkem od 13 do 15 let věku.

### **Bio-psycho-sociální změny v rané adolescenci**

Vágnerová (2004) považuje toto období za významný biologický mezník, kdy jedinec získává schopnost reprodukce. U dospívajícího dochází k tělesné proměně, což značí jeho dospívání, změna zevnějšku zastupuje jeho osobnost. K tomuto období se váže i vývoj paměti a pozornosti, dospívající mají větší kapacitu paměti z důvodu vytváření účinnějších strategií pro snazší udržení informací a zapamatování učiva. Dokážou se lépe soustředit a správně rozvrhnout svou pozornost, daří se jim lépe plánovat. Schopnost správně využívat svou pozornost se pojí k celkovému rozvoji metakognice. Toto období je spojeno také s hormonální změnou, kdy dochází ke změnám v citovém prožívání, tyto změny mají vliv na dráždivost, přecitlivělost, kolísání emočního ladění nebo větší labilitu jedince.

Také Labáth a kol. (2001) popisuje toto období jako období změn jedince, u něhož dochází k masívním změnám ve žlázách s vnitřní vylučováním. Tyto žlázy podněcují rozvoj všech tělesných změn, typických pro dospělého člověka. Dále uvádí, že kromě tělesných změn dochází i ke změnám psychickým, které vedou ke změně struktury osobnosti zejména v oblasti poznávání nebo citovému vývinu. V oblasti sociálních změn je patrné a nemožné od sebe oddělit změny tělesné ani psychické od změn, které se realizují v procesu socializace jedince.

Říčan (2004) rané období adolescence přirovnává k „hormonální bouři“, kdy se relativní klidná citová hladina předchozího vývojového období rozvíří. Pubescent je náladový, jeho reakce bývají podrážděné, nálada labilní, převládají negativní emoce, jako je

rozmrzelost, neklid, horečnou aktivitu střídají stavy apatie na hranici s depresí. Zároveň dochází k postupnému osamostatňování, které mnohdy bývá nelehké. Říčan (2004, s. 181) ve své knize dále říká: „objevuje se pubescentní negativismus, tentokrát však nejde o vzdor jako v batolecím věku, nýbrž o útok na autority. Pubescent sleduje chování rodičů, diskutuje o jejich názorech a někdy až nápadně zastává právě opačné stanovisko než oni. Vzpouira se týká i dalších autorit, zejména učitelů.“

### **Kognitivní změny v rané adolescenci**

Co se týče kognitivních změn, Vágnerová (2005) se domnívá, že tento vývoj je následek vzájemných interakcí, které probíhají mezi zráním a učením. Soudí, že jedinec musí být dostatečně zralý po neurofyziologické stránce a zásluhou systematického vzdělávání tak získá potřebné zkušenosti, díky čemuž může rozšiřovat své schopnosti poznávací. V rané adolescenci dochází ke změně prožívání, toto stádium dle Piageta nazýváme stádium formálních logických operací. Prožívání je spojeno s reálným poznáváním světa, který nás obklopuje. Dospívající se již neuspokojí se světem takovým, jaký je chce o světě přemýšlet, přemýšlí, jaký by mohl být nebo jaký by měl být.

Říčan (2004) změny popisuje jako nový jev v životě jedince, kdy jedinec objevuje logickou mysl. Za klíčové považuje nový způsob tohoto myšlení, nazvané formální logické operace. Dospívající začíná myslet bez závislosti na obsahu. Tento jev popisuje: „Ano, já myslím. A já také myslím na to, že myslím. Ale vždyť já také myslím na to, že myslím na to, že myslím. A vždyť to tak může jít do nekonečna! Pubescent může v tomto zážitku zakusit závrať filozofa nad nekonečnými možnostmi abstrakce.“ (Říčan, 2004, s.174)

Z hlediska kognitivního vývoje se nadále vyvíjí inteligence, abstraktní a tvořivé myšlení. Toto myšlení dospívajícímu umožňuje zvládnout řadu vyučovaných předmětů, jako jsou matematika a fyzika. Jedinci dává možnost kritického přístupu k myšlení, což je pro něho zásadní v nahlížení na své okolí, který díky tomu dokáže lépe rozeznat stávající poměry s poměry ideálními. Právě zde se bere jeho kritičnost, věčná nespokojenost někdy až pesimistický přístup (Kabíček, Csémy, Hamanová a kol., 2014).

### **Sexuální změny v rané adolescenci**

Období rané adolescence se pojí s prvními partnerskými vztahy, které se vážou na počátky uvědomění si vlastní sexuality, která je v počátku jiná u dívek nežli u chlapců.

U chlapců je toto uvědomění spojeno s nutností uspokojení sexuálního pudu, u dívek tento pud není tak patrný. I nástup sexuality je u obou pohlaví jiný. Zatímco role chlapců je spíše dobovatelská, může být provázena určitou dávkou agrese a pojí se k jejich společenskému postavení, dívky více hledí na sexuální atraktivitu opačného pohlaví než na samotné sexuální chování a prožívání. U dívek sexualitu vzbuzuje její partner, nikoli vrstevníci (Macek, 2003).

Vágnerová (2005) v souvislosti s tímto obdobím hovoří o experimentování s partnerskými vztahy. Dospívající hledají různé cesty, jak si ověřit své sociální kompetence, které jim mohou zajistit přitažlivost u svých vrstevníků. V počátku se jedná o zvědavost, která se pomalu vyvíjí v erotické pocity, v první fázi dospívání mluvíme o autoerotickém nebo fantazijním prožívání. První subjektivní prožitky spojené s pozorností o opačné pohlaví se mohou z počátku jevit jako zamilovanost, avšak pocity spojené s tímto prožíváním bývají často rozporuplné. Jedinec pociťuje rozpaky, povznesení, ale i trapnost nebo nezbytnost kontaktu. V tomto období se nedá ještě hovořit o hlubším vztahu.

Již v dětství lze hovořit o první formě sexuální aktivity. V období dospívání vzrůstá četnost a odlišnost aktivit. Nyní již můžeme hovořit o probuzeném sexuálním pudu, který mají na svědomí fyziologické a hormonální změny. Zároveň však můžeme říct, že sexuální chování je do určité míry řízeno výchovou a kulturou, ve které jedinec vyrůstá. Můžeme také říci, že jedinci, kteří jsou ze somatického hlediska ve vývoji opožděnější nežli jejich vrstevníci, nakonec dosáhnou vývoje stejného. Výhodou chlapců, kteří dosáhli dřívějšího dospění, je jejich společenský status, jsou sebevědomější nežli vrstevníci, kteří dospějí později. U dívek tomu tak není, dívky jejich časná dospělost naopak pojí se špatným školním prospěchem a sníženým sebevědomím (Kabíček, Csémy, Hamanová, a kol., 2014).

### **Pozdní adolescence**

Období pozdní adolescence navazuje na adolescenci ranou. Posouvá toto období o dalších pět let života jedince, a to od 15 do 20 let. Po biologické stránce je tato životní fáze vymezena pohlavním dozráním. V tomto období zpravidla u jedince dochází k prvnímu pohlavnímu styku a komplexní psychosociální proměně. Dospívající se mění nejen po



osobnostní stránce, mění se také jeho sociální postavení, přichází období, kdy ukončuje svou profesní přípravu a hledá další životní cesty (Vágnerová, 2005).

Macek (2003) toto období datuje od 17 do 20 let nebo i později, a dále ho popisuje jako dobu, kdy dospívající jasně míří k dospělosti. V tomto období dochází k ukončení vzdělávání a následuje nástup do zaměstnání. V této životní fázi více než kdy jindy se jedinec zamýšlí sám nad sebou, nad svou budoucností, nad svými životními cíli a budoucími plány. Toto zamyšlení se vztahuje nejen nad profesní stránkou věci, ale týká se i partnerských vztahů.

„Adolescenti v poslední fázi dospívání hledají své místo ve světě. V této etapě cesty začínají mladí lidé dozrávat a plně se vyrovnávají se vším, co se kolem nich a s nimi děje. Musí čelit své krizi identity musí si odpovědět na otázku „Kdo jsem?“, se kterou se začali potýkat při přechodu mezi pubertou a adolescencí.“ (Carr-Gregg, Shale, 2010, s. 57)

### **Bio-psycho-sociální změny v pozdní adolescenci**

V tomto období již tělesné změny nejsou tak zásadní. V tomto ohledu je vývoj penisu, prsů i pubického ochlupení téměř u konce. Tím že došlo ke zvolnění tělesného vývoje dospívající dokážou lépe naslouchat vlastnímu tělu. Psychosociální vývoj je patrný ve zmírnění egocentrismu, dochází k rozvoji spravedlnosti, patriotismu nebo historii. Dochází ke změně vnímání, začínají se považovat za součást společnosti. Důležitou roli v životě adolescenta hrají jeho intimní vztahy, které mnohdy přechází v lásku a závazek (Kabíček, Csémy, Hamanová, 2014).

Podle Říčana (2004) je tělesný růst u chlapců stále ještě nápadný u děvčat již nevelký. Trup v tomto období ještě stále roste, kdežto končetiny přestávají, tělo začíná dostávat konečnou podobu dospělého člověka. U chlapců postava stále mužní díky svalstvu, dívčí tělo dostává ženskou podobu, zásluhou růstu prsů, boků a dalších změn. Dívčí a chlapecká postava se v tomto období výrazně změnila díky všem výše popsaným změnám, v období rané adolescenci nemuseli ještě být tyto změny patrné. V myšlení se již adolescent vyrovná dospělému člověku, velkému rozmachu se dostává abstraktnímu myšlení, kdy pro rozvoj jeho intelektu již nejsou obrazy ale pojmy. Bohužel s rozvojem a vylepšováním pojmového aparátu ho opouští vnímání prostřednictvím představ. Dospívající pomalu docílil plné reprodukční zralosti, kdy dochází k ukončení somatického růstu. Dochází ke změně postavení jedince ve společnosti, ukončuje

základní vzdělávání, přechází do učení nebo na studium. V tomto období se mění jeho sebezpojetí, navazuje erotické vztahy, které jsou častější a hlubší. Somatický růst je nerovnoměrný, působí pohybově neohrabaně. Zásadně se odlišuje stavba těla dívek od chlapců, děvčata mají významně zaoblenou postavu, kdežto u chlapců převládají svaly. Mozek zraje s určitými výkyvy, s čímž zřejmě souvisí emoční labilita, toto však nelze potvrdit (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### **Kognitivní změny v pozdní adolescenci**

V pozdní adolescenci se myšlení začíná postupně měnit. Myšlení se stává méně absolutní a čím dál tím víc relativní, zaměřuje se na vztahy, připojuje se sebereflexe. V každodenním životě to znamená menší systematickosti při plánování abstraktních a formálních úloh, záleží na daných okolnostech, různých situacích nebo znalostech jedince. Dospívající začíná zvažovat rizika a důsledky svého počínání, mnohdy má tendenci obracet se pro radu na odborníky. V tomto období je adolescent již schopen přemýšlet jako dospělý jedinec, k logickým argumentům přidává své prožitky a zkušenosti (Macek, 2003).

V období pozdní adolescence se podle Vágnerové (2005) styl myšlení zásadním způsobem neliší od myšlení v období rané adolescence. Jedinec dokáže lépe používat formální operace, které si zapamatoval a nyní je díky cvičení a získáváním zkušeností může zdokonalovat. Mysl dospívajícího v této době ještě není zatížena dostatečnými zkušenostmi, které by jim mohli být prospěšné ve zvládnání situací, na druhou stranu je také neomezují, a proto řešení adolescenta bývají sice logicky správně, avšak chybí jim kontext a komplexnost. Řešení takovýchto úkolů bývají inovativní a nekonvenční, ale často unáhlená nebo necitlivá.

V tomto období se nepřestává rozvíjet schopnost formálních operací, jedinec se rozvíjí i v mravních konvencích a etickém kodexu. Adolescent se mnohdy stává idealistou nebo naopak zaujme absolutistické myšlení, kdy nepřijme názory druhých (Kabiček, Csémy, Hamanová, 2014).

### **Sexuální změny v pozdní adolescenci**

Říčan (2004) popisuje milostný život adolescenta jako velice intenzivní, rozmanité, šťastné i nešťastné období života. O sexu a erotice se nejen hovoří, ale také čte, neustále

se na ni myslí, stává se neoddělitelnou součástí jedince. Říčan se dále vyjadřuje k citům adolescentů: „Ve srovnání s dospělostí výraz citu často neodpovídá jeho hloubce, závažnosti. Dospívající si mnohdy ještě spíše hraje na cit, sentimentálně se opojuje svým prožitkem. Cítí jaksi zkusmo, učí se cítit. Jeho cit bývá pro něj reálnější než člověk, ke kterému se tento cit vztahuje.“ (Říčan, 2004, s. 206)

V tomto období i prožitky a pocity z prvních sexuálních zkušeností bývají smíšené. Chlapci obvykle mívají pocity dobré, dívky uvádí úzkost, stud, výčitky nebo také strach z těhotenství. S prvními zkušenostmi s pohlavním stykem se setkáváme již v rané adolescenci, avšak častějším obdobím bývá právě období pozdní adolescence. Uvádí se také, že motivací pro první pohlavní styk málokdy bývá hlubší emoční vztah, nýbrž zvědavost, která je významná především u chlapců. U dívek naopak emoční vazba hraje od počátku důležitou roli (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Dosažení intimity ve vztazích lze až na konci období adolescence, teprve až když je jedinec zralejší a schopen se svým partnerem sdílet pocity. Milostné vztahy v adolescenci mohou jedinci přinášet satisfakci nejenom po stránce emotivní a erotické, mohou ho také uspokojit i v oblasti seberealizace. Dospívající mužského i ženského pohlaví se rádi pochlubí před vrstevníky se svým protějškem, tímto chováním si ověřují svou atraktivitu, zvyšuje se jim sebevědomí a dodává jistota (Vágnerová, 2005).

## **2 Domov mládeže jako prostředí aktivního trávení volného času**

Ve druhé kapitole bakalářské práce si představíme školské ubytovací zařízení domov mládeže, které poskytuje ubytovaným žákům a studentům své služby. Kromě služeb ubytovacích, stravovacích zajišťuje také výchovně vzdělávací činnosti. Tyto činnosti mají za úkol nejen usnadnit žákům přestup ze základní školy na školu střední, ale hlavně jsou to činnosti, při kterých dochází k výchovnému působení na žáky. Důvod, proč je tato kapitola zařazena do této bakalářské práce je ten, abychom si snáze dokázali domov mládeže představit jako prostředí, kde žáci aktivně tráví svůj volný čas, a kde dochází k výchovnému působení právě prostřednictvím volného času a volnočasových aktivit.

„Žáci přecházejí z rodin do nového sociálního prostředí vrstevnické skupiny domova mládeže, se kterou jsou nejen ve škole, ale i v době mimo vyučování. To klade na jejich psychiku zvýšené nároky.“ (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, 2008, s.131)

Domov mládeže je také místem volnočasových aktivit, žáci zde tráví svůj volný čas. Na tyto činnosti dohlíží vychovatel, který je neodmyslitelnou součástí každého domova mládeže.

„Vychovatel má nejen funkci pedagoga, ale zastupuje i rodiče, staršího kamaráda. Vychovatel by měl navozovat dostatek příležitostí, kdy si s ním žáci mohou pohovořit o svých problémech, svěřit se mu se svými starostmi.“ (Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, 2008, s.131)

### **2.1 Představení a legislativní ukotvení domova mládeže**

Domov mládeže (dále DM) je školské ubytovací zařízení, které je určeno pro žáky středních škol a studenty vyšších odborných škol. Toto školské zařízení zajišťuje svým svěřencům kromě ubytování a celodenního stravování především odborné výchovné působení, které vede žáky k plnohodnotnému využití volného času. Činnost a provoz každého domova mládeže se řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb., vyhláškou č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, dále pak její novelou č. 436/2010 Sb., a potom také vyhláškou 107/2005 Sb., o školním stravování (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011).

Bendl a kol. (2015, s. 137) popisuje domov mládeže: „je určen pro žáky středních a studenty vyšších odborných škol, kteří nemohou do školy docházet nebo dojíždět, protože vzdálenost od místa domova bydliště je příliš velká.“ Důležitou složkou výchovy v těchto zařízeních je vedení žáků k plnohodnotnému trávení volného času, a to prostřednictvím pravidelných a příležitostných zájmových aktivit nebo aktivit rekreačních. Pro realizaci těchto činností nabízí své prostory. Pokud do domova přichází žáci, kteří již mají své koníčky či oblíbené aktivity mohou v nich pokračovat, a to buď přímo v nabízených aktivitách domova mládeže, nebo jim domov mládeže pomůže tuto činnost realizovat třeba v jiném školském zařízení, tělovýchovných organizacích nebo základní umělecké škole. Všechny činnosti týkající se volného času jsou uskutečňovány z vlastní vůle ubytovaných žáků.

Také Němec a kol. (2002, s. 22) domov mládeže představuje: „slouží jako výchovné a ubytovací zařízení pro středoškolskou mládež. Jejich posláním je udržet zájem studentů o vybraný směr studia (budoucí profese) a přispívat ke smysluplnému a vhodnému využívání volného času. Vzhledem k věkovým zvláštnostem je velmi důležité respektování uplatněním vhodné motivace.“ Žáci a studenti jsou zde rozděleni do výchovných skupin, kdy o každou skupinu pečuje jeden vychovatel.

Výše uvedené definice se v popisu velice podobají. Všichni autoři se shodují v zásadních věcech, jako je popis ubytování, stravování nebo vedení žáků a studentů k plnohodnotnému trávení volného času.

## **2.2 Výchovně vzdělávací činnosti domova mládeže**

Výchovně vzdělávací činnost v domově mládeže má za úkol mimo jiné ulehčit žákům přechod ze základní školy na školu střední. Žáci se vyrovnávají se změnou prostředí, kdy opouštějí své rodiny a přicházejí do prostředí nového. Toto období je pro žáky obdobím velkých změn, což může mít vliv i na jejich duševní pohodu a vyrovnanost. Domov mládeže se snaží usnadnit žákům toto nelehké období prostřednictvím výchovně vzdělávacích činností a nabídkou volnočasových aktivit.

Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková (2008) uvádí, že domov mládeže je místem, kde, kromě přípravy na vyučování a vytváření studijních návyků, probíhají různé zájmové činnosti. V domově mládeže je dostatečný prostor pro uskutečňování aktivit

žáků, které přispívají k uspokojování, seberealizaci, podpoře sebevědomí a také osobnostnímu rozvoji. K uspokojování těchto zájmů v domově mládeže dochází buď individuálně, skupinově prostřednictvím organizovaných činností, nebo neformální klubovou činností v době osobního volna. Zájmová činnost, která není v nabídce domova mládeže, je žákům umožněna v organizacích, které tuto aktivitu nabízí i mimo domov mládeže. Účast na těchto aktivitách je žákům umožněna individuálně nebo skupinově v doprovodu vychovatele. Denní režim v domově mládeže je pevně stanoven, a to od ranního budíčku, úklidu pokojů, stravování, studijního klidu až do večerky. Tento režim je navržen tak, aby vyhovoval potřebám mladého organismu, splňoval nároky na duševní hygienu a poskytl prostor pro individuální zvláštnosti každého jedince.

O komplexní výchovně vzdělávací činnosti hovoří, a tuto činnost popisuje ve své knize další autorka Kouteková (2006). Tato činnost je realizována na principu dobrovolnosti s rozsáhlou nabídkou výběru z nejrozmanitějších vzdělávacích, zájmových a relaxačních aktivit, kdy je vždy uplatňován individuální přístup ke každému žákovi. Řízený proces výchovy mimo vyučování vyžaduje takovou organizaci výchovné činnosti, při které dochází k postupnému, systematickému a plánovanému výchovnému působení na žáky, a to především při organizaci volného času žáků nebo při usměrňování jejich aktivit v době osobního volna (Gondová, 1992, in Kouteková, 2006).

### **2.3 Osobnost vychovatele**

V této podkapitole se blíže zaměříme na osobnost vychovatele, který by měl bezpochyby disponovat jak odbornými, tak osobnostními kvalitami. Jeho úkolem je motivovat své svěřence, navazovat s nimi vztahy a být jim příkladem. Mimo tyto základní úkoly je domov mládeže i místem, kde se ubytovaní žáci možná poprvé ve svém životě odlučují od svých rodin. Vychovatel zde musí nahradit rodiče, kamaráda a rádce. Ke kompetencím vychovatele se vyjadřuje hned několik autorů.

Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) ve své knize uvádí hlavní znaky osobnosti, které jsou důležité pro úspěch v této pedagogické profesi, tyto vlastnosti popisuje jako:

- schopnost vcítění,
- komunikativnost a umění naslouchat,
- přiměřená dominantnost, která je důležitá pro správné vedení,

- odolnost zvládat náročné situace,
- optimismus a zdravý skepticismus s převahou kladných emocí,
- celkový pozitivní vztah k lidem.

Mezi vlastnosti pedagoga, který pracuje s jedinci ve volném čase je zvlášť důležité, aby:

- byl schopen přizpůsobení a řešit nastalé situace,
- byl aktivní, iniciativní a průbojný,
- byl tvořivý a nápaditý,
- byl hravý,
- měl smysl pro humor,
- byl fyzicky zdatný a těšil se dobrému zdraví,
- měl příjemný vzhled a chodil přiměřeně upravený,
- měl pochopení pro věkové zvláštnosti,
- ovládat techniky účinného jednání.

„Dobry pedagog volného času je obecně dobrý člověk a má vlastnosti žádoucí pro vykovávání pedagogického povolání. Kromě toho je tvořivý, nápaditý, přizpůsobivý, dostatečně energický, hravý, vtipný a zdatný.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 134)

Škoviera (2022) o výchovatské práci hovoří jako o komplexní a za určitých okolností i direktivní práci, jelikož jeho úkolem je nejen zajistit volnočasové aktivity, ale i mnoho jiných aktivit, jako jsou např. příprava na vyučování, preventivní programy, nebo aktivity provozní. Jeho úkolem je zajistit nezbytné dodržování stanovených norem a daných pravidel, se svými svěřenci pracuje neustále a dlouhodobě. Autor se dále zmiňuje o třech velkých oblastech kompetencí, které by každý vychovatel měl splňovat, a to kompetence profesní, osobnostní a kompetence zodpovědnosti, které se do určité míry překrývají. Domnívá se, že nelze být dobrým poradcem, terapeutem, vychovatelem, a přitom nemít kladný vztah k cílové skupině, na kterou chce působit. Mnohdy nestačí ani dostatečné vědomosti, když je nebude umět využít při své práci a bohužel ani být „dobry člověk“, pokud nezvládne správnou diagnostiku svého svěřence. Jednoduše přirovnává výchovatské kompetence k matematickému písmenu  $\pi$ , a to nekonečné. K výchovatským kompetencím se vyjadřuje i Bendl a kol. (2015) a to ve smyslu, že kromě odborné kvalifikace by vychovatel měl mít:

- organizační schopnosti,
- autoritu,
- kladný vztah k dětem,
- komunikační schopnosti,
- důslednost,
- smysl pro humor,
- kultivované vystupování.

Škoviera (2022) by Bendlův seznam výchovatelských kompetencí rozšířil o několik dalších osobnostních předpokladů, jak říká na základě dlouholeté výchovatelské praxe:

- entuziazmus a optimismus,
- autentičnost,
- empatii a intuici,
- schopnost kooperace,
- trpělivost,
- specifické zručnosti,
- kreativita a flexibilita,
- specifická oblast zájmů,
- pokora.

„Pokud se jedná o požadavky na osobnostní kvality vychovatele, jsou v teorii tak vysoké, že vytvářejí až neživotní model ideálního člověka se samými pozitivními vlastnostmi. Realitou praxe je však nakonec dostupný výběr.“ (Škoviera, 2022, s. 58)



### **3 Výchovné působení ve volném čase prostřednictvím volnočasových aktivit**

Třetí kapitola bakalářské práce se věnuje výchovnému působení ve volném čase, a to prostřednictvím volnočasových aktivit. Obecně můžeme říct, že volný čas je širším termínem, do kterého můžeme zahrnout veškerý čas bez pracovních nebo školních povinností, kdežto volnočasové aktivity zahrnují již konkrétní činnosti, kterým se ve volném čase věnujeme. Pro jasnou představu vymezíme termín volný čas, následovat budou oddíly věnované výchově jedince ve volném čase a nakonec podkapitola, která představí preventivní význam volnočasových aktivit. Právě účast na organizovaných volnočasových aktivitách poskytuje vychovateli příležitost výchovně působit na své svěřence. Kapitola o výchovném působení ve volném čase prostřednictvím volnočasových aktivit je v bakalářské práci zařazena s úmyslem ukázat, že právě volný čas a volnočasové aktivity hrají jednu z rolí v nespecifické primární prevenci.

#### **3.1 Pohled na volný čas**

Trávení volného času a vhodný výběr volnočasových aktivit hraje důležitou roli v utváření osobnosti a formování jedince. Tyto činnosti přináší nejen příležitost vlastního rozvoje, sociální interakci, ale také vlastní uspokojení. V mnoha publikacích od různých autorů nacházíme definice volného času, níže jsou uvedeny alespoň některé z nich.

Pokud bychom chtěli vymezit pojem volný čas, musíme rozdělit všechn čas, kterým jedinec disponuje. Do okruhu povinností se zahrnuje: „zaměstnání, péči o domácnost, rodinné příslušníky, činnosti nezbytné k zajištění biologických funkcí a časové ztráty související s plněním povinností.“ Do okruhu volného času pak: „odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, dobrovolné vzdělávání, dobrovolnou veřejně prospěšnou činnost a časové ztráty s těmito činnostmi související.“ (Bláha, 1990 in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 66)

Další definici volného času uvádí Veselá a Veselá (2007, s. 127), ta volný čas chápe: „jako zbytek prostoru dne, který má člověk pro sebe sama k dispozici. Je to doba, kdy člověk nemá žádné povinnosti a záleží jen na něm, jak volný čas stráví.“

Němec (2002, s. 17) uvádí, že volný čas je: „čas, v němž člověk svobodně volí a dělá takové činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek, které obnovují

jeho tělesné a duševní schopnosti, popř. i tvůrčí schopnosti. Je to čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíc patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu.“

Volný čas dětí a mládeže má svá specifika. Od volného času dospělých se zpravidla odlišuje:

- rozsahem,
- obsahem,
- mírou samostatnosti a závislosti,
- nezbytností pedagogického ovlivňování (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 66).

### **3.2 Aktivity volného času**

Jak je zmíněno, volnočasové aktivity úzce souvisejí s volným časem. Aktivity volného času můžeme chápat jako různorodé činnosti, které jedinec vykonává za účelem zábavy, relaxace, rozvoje nebo odpočinku mimo své pracovní a vzdělávací povinnosti. Tyto činnosti pomáhají dospívajícím překonat různé zátěžové nebo stresové situace. Je důležité, aby nabídka aktivit byla pestrá a především zajímavá, aby dokázala zaujmout. Pokud hovoříme o volném čase dětí a mládeže, je z výchovných důvodů žádoucí tento čas nenásilnou formou organizovat. Samotná účast je však vždy dobrovolná.

„Zájem můžeme charakterizovat jako osobnostní vlastnost, vyjadřující vztah k předmětům či jevům, kterým člověk připisuje zvláštní význam. Vzbuzuje snahu po aktivním kontaktu s předmětem zájmu a jeho poznávání. Tato skutečnost se promítá do činností člověka, jejichž vykonávání je vždy spojeno s citovými prožitky.“ (Němec a kol., 2004, s. 23)

Volnočasové aktivity zaplňují téměř všechny čas u dětí a mládeže mimo školu nebo školní a domácí úkoly. Podoba volného času středoškoláka bývá různorodá, může mít podobu vysoce strukturovanou, jako jsou činnosti, kdy se věnuje sportu nebo činnostem tvořivým, až po aktivity nestrukturované, kdy sleduje televizi (Mahoney, Stattin, 2000, in Tyrlik a kol., 2012). Volnočasové aktivity poskytují také sociální oporu v podobě přátel a společnosti lidí, přispívají vytvářet podmínky, ve kterých dospívající musí projevit konkurenceschopnost a soutěživost. „Volnočasové aktivity mohou působit na zátěžové situace dlouhodobým působením-prevenčně, nebo okamžitě-akutně. Pravidelná a aktivní

účast na volnočasových aktivitách pomáhá adolescentům zvládat různé zátěžové situace, a působí tak preventivně proti vzniku stresu.“ (Caldwell, Smiths, 1988, in Tyrlik a kol. 2012, s. 66)

Hájek, Hofbauer, Pávková (2011, s. 165) uvádí: „pokud čas není naplňován žádoucími aktivitami, má dítě (ale i dospělý) sklon k patologickým činnostem.“ Činnost, která se provádí se zájmem, dává jedinci pocit uspokojení základních lidských potřeb. Autoři se dále vyjadřují ke každodennímu stresu a zátěžovým situacím, kterým musí jedinci čelit, a na které reagují buď obranou, útekem nebo jejich zvládnutím. Spousta zájmových činností pomáhá překonávat nelehké sociální situace právě úspěchem v jiných aktivitách. Úspěch v těchto činnostech dokáže jedinci zvýšit sebevědomí, a ten se pak dokáže lépe orientovat v sociálním prostředí. „Zájmová činnost rozvíjí celou osobnost, působí motivačně i socializačně, podporuje seberealizaci. Jako součást volného času plní také úkoly zdravotně hygienické. Může být prostředkem relaxace, odpočinku, duševní i fyzické rekreace a regenerace sil. Jedinci a společnosti zájmová činnost přináší významné hodnoty zdravotní, kulturní, výchovné, vzdělávací, společenskopolitické, příp. i ekonomické.“

Veselá a Veselá (2007) oblasti aktivit volného času rozdělila na:

- manuální,
- fyzické (sport, turistika),
- kulturně-umělecké (receptivní, interpretační),
- kulturně-rationální (četba tisku a knih),
- společenské (formální a neformální),
- hry,
- pasivní odpočinek.

Obecně by se dalo říct, že aktivitami volného času jsou různorodé činnosti, které jedinec vykonává pro zábavu, zdraví, relaxaci, osobnostní rozvoj nebo odpočinek mimo své pracovní či vzdělávací povinnosti. Tyto aktivity mohou být velice individuální a závisí na zájmovém zaměření, preferenci a životním stylu každého jednotlivce.

### 3.3 Výchova ve volném čase

Pokud hovoříme o výchově ve volném čase, musíme chápat souvislost mezi pojmy výchova a volný čas. Termín výchova je charakterizován jako záměrné, cílevědomé, soustavné ovlivňování vychovávajícího na vychovávaného v kladném smyslu, a právě obdobně lze odvodit pojem výchova ve volném čase. Výchova ve volném čase má s výchovou společné hlavní znaky, a to záměrnost a cílevědomost. Jelikož hovoříme o specifickém okruhu výchovy, má tato výchova i své specifické cíle a odehrává se ve specifických podmínkách (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011).

Tento výchovný proces bychom mohli vyjádřit trojím způsobem, a to jako **výchovu pro volný čas**, jejíž podstatou je: „utváření, rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotné využívání volného času.“ Dále pak **výchova ve volném čase**, kdy hovoříme: „o specifických podmínkách výchovy, kdy je součástí výchovného působení v té části lidského života, o které může člověk relativně svobodně rozhodnout.“ A nakonec **výchovou volným časem**, kdy si pod tímto označením můžeme představit: „aktivity ve volném čase, příslušné instituce, použité metody a formy jako prostředky výchovy.“ Toto trojí vyjádření vzájemné spolupráce mezi volným časem a výchovným procesem se sice vzájemně odlišuje ve smyslu, zda hovoříme o výchovném cíli, výchovných podmínkách nebo výchovných prostředcích, ale v konečném výsledku využívání volného času je: „cílem, podmínkou i prostředkem současně.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 67)

Bendl a kol. (2015) o výchově ve volném čase hovoří jako o jedné ze specifických oblastí výchovy, která má své zvláštnosti. Podstatné je, že i přes tyto zvláštnosti jsou zachovány základní znaky výchovného procesu, a to záměrnost a cílevědomost. Výchovné působení ve volném čase musí být: „nenásilné, citlivé, do činností nelze účastníky nutit, je nezbytné nalézt vhodné způsoby motivace. Požadavek nenutit, nepřikazovat, ale účinně motivovat činí práci pedagoga, který působí ve volném čase, velmi náročnou, ale také zajímavou. Výchova ve volném čase se vztahuje k jednotlivcům různého věku, není věkem limitována. Může se týkat dětí předškolního věku i starších dětí, mládeže, dospělých osob včetně seniorů. Slovní spojení výchova k volnému času naznačuje cílové zaměření, výchova volným časem upozorňuje, že činnosti ve volném čase se mohou stát výchovnými prostředky.“ (Bendl a kol., 2015, s. 121)

Pávková, Hájek, Hofbauer, Hrdličková, Pavlíková (2008) popisují oblasti výchovy a kladou důraz především na:

- využití odbornosti a zájmů pedagogů při organizaci zájmové činnosti,
- respektování dítěte, zejména při využívání volného času,
- propojení zájmových činností s vyučováním, využití jejich výsledků pro zkvalitnění výuky a naopak,
- zachování principu dobrovolnosti,
- individualizaci výchovného působení, práci s malými sociálními skupinami,
- vytváření heterogenních skupin dětí a mládeže (z hlediska věku, sociálního prostředí, věku...),
- využívání specializace vychovatelů pro vedení zájmových činností,
- prostupnost jednotlivých typů výchovných zařízení, jejich spolupráci,
- vytváření nových typů zařízení a institucí pro volný čas podle regionálních podmínek a potřeb obyvatelstva, zájmových oblastí,
- zapojování rodičů a ostatních dospělých do činností dětí a mládeže, i vytváření nabídky pro společné aktivity,
- využití zájmových činností pro budoucí uplatnění na trhu práce,
- integraci jedinců s handicapem do běžného života,
- vytváření podmínek pro rozvoj spontaneity, aktivity a tvořivosti dětí a mládeže.

### 3.4 Funkce výchovy ve volném čase

Všechny volnočasové aktivity by měly plnit funkce, které jsou specifické pro naplnění volného času. Díky těmto funkcím dochází ke komplexnímu rozvoji jedince. Existují různé definice od mnohých autorů, pro porovnání uvedeme některé z nich.

Bendla a kol. (2015, s. 123) uvádí základní **funkce výchovy ve volném čase**:

- **Výchovně-vzdělávací funkce**-tato funkce spočívá v záměrném, cíleném ovlivňování jedince. Podmínky umožňují působit na psychickou, fyzickou a sociální stránku osobnosti, rozvíjí se rozumové schopnosti, emoce i volní vlastnosti. Podmínkou úspěšného plnění této funkce jsou vhodně zvolené pedagogické prostředky, při kterých jsou respektovány zvláštnosti výchovy ve volném čase.

- **Zdravotní funkce**-při této funkci se výchovné působení a veškeré aktivity zaměřují na působení v oblasti zdravého tělesného, duševního i sociálního vývoje jedince. Toto působení se zaměřuje na režim dne, zařazení pohybových aktivit, zdravé stravování, upevňování hygienických návyků, dodržování zásad bezpečnosti práce, respektování požadavků na psychohygienu.
- **Sociální funkce**-tato funkce spočívá v možnosti navazovat vztahy, přátelství, kamarádství s jedinci, kteří mají společné zájmy. Při výchově ve volném čase dochází k setkávání s novými autoritami, k zaujímání sociálních rolí nebo postavení ve skupině. Jedinci se zdokonalují v sociální percepci a komunikaci, nenásilnou formou dochází k sociálnímu učení.
- **Preventivní funkce**-spočívá v předcházení negativních jevů, jako jsou neukázněnost, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky, agresivita, šikana, vandalismus, experimentování nebo zneužívání drog, gamblerství, další formy závislosti, problémy v oblasti sexuality, projev netolerance, rasismu apod. „Vhodně volené a dostupné volnočasové aktivity slouží jako nespécifická primární prevence. U dítěte, které umí dobře využívat volný čas, má své zájmy a věnuje se jim, je méně pravděpodobné, že podlehne špatným vzorům a projeví se u něho některé z uvedených patologických jevů. Lepší je negativním jevům předcházet, než je napravovat.“

Kolektiv autorů Hájek, Harmach, Hoffmann, Jíra, Jírová (2004) uvádí, že jistý Dumazedier rozlišuje tři **složky volného času**, které se mohou chápat rovněž jako funkce, a to:

- **složka relaxační** (odpočinek a část relaxace),
- **složka zábavy**,
- **složka sebevzdělávací a vzdělávací**.

Autoři dále zmiňují ještě jednu složku, tedy funkci výchovy, která k výše zmíněným složkám přistupuje, a to funkce čtvrtá, **preventivní**. Děti a mládež se svým volným časem častokrát nevědí, jak správně naložit, což je právě úkolem pedagogiky volného času. Dostatek nebo dokonce nadbytek volného času může mnohdy mladistvého zavést do negativně orientovaných společenských skupin.

„Školská zařízení, která se podílejí na výchově ve volném čase, pracují většinou v oblasti nespecifické primární prevence. Ta je z hlediska efektivity velmi výhodná. Je snadnější problémům předcházet, než je řešit.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 72)

## 4 Problematika rizikového chování a jeho prevence

Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce se věnuje problematice rizikového chování a možné prevenci. V jednotlivých podkapitolách si postupně představíme charakteristiku rizikového chování v podání několika autorů. Následuje popis konkrétních typů rizikového chování, které jsou často pozorovány v domově mládeže, a nakonec se zaměříme na prevenci rizikového chování.

### 4.1 Charakteristika pojmu rizikového chování

V první podkapitole si představíme pojem rizikové chování v několika definicích od různých autorů. Rizikové chování je chování, které se úzce pojí právě se středoškolskou mládeží. V tomto vývojovém období má velká část mládeže s tímto chováním větší či menší zkušenost, a proto si rizikové chování v definicích vymežíme, pro porovnání jednotlivých výkladů.

Bendla a kol. (2015) uvádí, že rizikové chování nelze jednoznačně vymežit. Posouzení a vnímání závažnosti záleží na různých souvislostech, které jsou dány především historickou dobou, místem, časem, situací a také věkem samotného účastníka.

Sobotková a kol. (2014) pojem rizikové chování vnímá jako pojem nadřazený k chování asociálnímu, antisociálnímu a disociálnímu. Tyto typy chování bývají častokrát předmětem různých teorií a konceptů, kdy je jejich podstata objasňována biologickými, psychologickými nebo sociálními pohnutkami anebo různými kombinacemi. Tento jev je širokým tématem a vyžaduje spolupráci mezi různými vědními obory.

Miovský a kol. (2015, s. 28) uvádí, že chování je rizikové, pokud důsledkem takového chování je: „prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost.“

Průcha, Walterová, Mareš (2001, s 201) rizikové chování popisují „risk-taking behavior, problém behavior syndrom. Chování rizikové populační skupiny, v pedagogickém kontextu zejm. skupiny dospívajících.“ Toto chování je dáno třemi typy rizikového chování:

- zneužívání návykových látek (nikotin, alkohol, drogy),



- negativní chování v oblasti reprodukční (předčasný sex, střídání partnerů, riziko pohlavních nemocí, předčasné otěhotnění),
- negativní psychosociální chování (poruchy chování, agresivita, kriminalita, úrazy, deprese, sebevražedné jednání, poruchy školního prospívání, nedokončení školní docházky, následná nezaměstnanost).

Tyto tři kategorie mají snahu se slučovat a jedna ulehčuje vzniku druhé. Tyto kategorie doplňuje ještě emocionální deprivace, distres a negativní nápor vrstevníků (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Sobotková (2014, s. 39) uvádí že „rizikové chování je do jisté míry považováno za normativní součást vývoje.“ Tento názor opírá o fakt, že až 50 % adolescentů se během dospívání zapojí alespoň do jedné formy rizikového chování (Dryfoos, 1990, in Smart a kol., 2004, in Sobotková, 2014).

V této podkapitole bylo uvedeno několik definic rizikového chování pro čtenářovu jasnější představu o této problematice. Některým vybraným typům rizikového chování se budeme věnovat v další podkapitole.

## **4.2 Formy a vybrané typy rizikového chování**

V úvodu této podkapitoly jsou pro jasnější představu čtenáře v krátkosti uvedeny všechny formy rizikového chování od několika autorů. Forem rizikového chování je poměrně mnoho. V této práci se věnujeme pouze některým vybraným typům rizikového chování, a to konkrétně těm, se kterými se nejčastěji setkávají vychovatelé v domově mládeže.

### **Formy rizikového chování**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy formy rizikového chování vymezilo do několika oblastí:

- interpersonální agresivní chování-agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie,
- delikventní chování ve vztahu k hmotným statkům-vandalismus, krádeže, sprejerství a další trestné činy a přečiny,
- záškoláctví a neplnění školních povinností,

- závislostní chování-užívání všech návykových látek, netolismus, gambling,
- rizikové sportovní aktivity, prevence úrazů,
- rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
- spektrum poruch příjmu potravy,
- negativní působení sekt,
- sexuální rizikové chování (MŠMT, Strategie národní prevence rizikového chování dětí a mládeže pro období 2013-2018, s. 9).

Rizikové chování je pojem, který v sobě nese komplexní kategorii chování, kterým se věnují sociální a medicínské vědní obory. Toto chování zpravidla zahrnuje:

- interpersonální agresivní chování (např. násilné chování, šikanu, týrání, rasovou nesnášenlivost, diskriminaci některých skupin, extrémismus),
- delikventní chování ve vztahu k hmotnému majetku (např. krádeže, vandalismus, extrémismus),
- rizikové zdravotní návyky (např. pití alkoholu, kouření, užívání drog, nezdravé stravovací návyky, nedostatečnou nebo nadměrnou pohybovou aktivitu),
- sexuální chování (např. předčasné zahájení pohlavního života, promiskuitu, nechráněný pohlavní styk, pohlavní styk s rizikovými partnery, předčasné mateřství a rodičovství),
- rizikové chování ve vztahu k společenským institucím (např. problémové chování ve škole jako záškoláctví, neplnění školních povinností, nedokončení studia na střední škole),
- prepatologické hráčství,
- rizikové sportovní aktivity (Širůčková, in Miovský, 2010, s. 30).

Sobotková (2014, s. 40) ve své knize mezi rizikové chování řadí:

- záškoláctví,
- lhaní,
- agresivita a agresivní chování,
- šikana, kyberšikana, násilné chování,
- obecně kriminální jednání,
- vandalismus,

- závislostní chování,
- rizikové chování na internetu,
- rizikové sexuální chování,
- rizikové chování v dopravě,
- extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity,
- užívání anabolik a steroidů,
- nezdravé stravovací návyky,
- extrémismus,
- xenofobie, rasismus, intolerance, antisemitismus.

### **Vybrané typy rizikového chování**

Zde si uvedeme několik málo konkrétních typů rizikového chování, které se nejčastěji vyskytují při práci se středoškolskou mládeží v domově mládeže.

- šikana,
- závislostní chování,
- kyberšikana,
- sebepoškozování.

### **Šikana**

Machová a kol., (2009, s. 116) šikanu popisují jako chování, které „zahrnuje všemožné ponižování, obtěžování, zneužívání, vydírání i kruté fyzické týrání.“

Podle Kabíčka, Csémy, Hamanové a kol., (2014) neexistuje jednotná definice šikany, dle jejich slov bývá nejčastěji užívána tato definice: „šikana je opakované a záměrné psychické a fyzické ubližování, ponižování, týrání zaměřené na jedince či skupinu žáků, kteří se těmto útokům nemohou či nedokáží účinně bránit. Cílem takového chování je ponížení, ublížení či týrání.“ (Kolář, 2001, Vágnerová a kol., 2009, Čáp, 2012, in Kabíček, Csémy, Hamanová a kol. 2014, s. 151)

Podle Průchy, Walterové a Mareše (2001, s. 238) je šikanování popisováno jako „fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými. Iniciátory šikanování bývají žáci vyšších ročníků, žáci starší, fyzicky vyspělejší, žáci osobnostně či sociálně narušení.“

Šikanu z hlediska vývoje Kolář, in Kabíček, Csémy, Hamanová a kol. (2014) rozlišují do pěti stádií, a to:

**První dvě stádia** jsou popisována tak, že převládá násilí psychické, přičemž většina třídy toto násilné chování neschvaluje a jak oběť, tak spolužáci si na násilné chování stěžují vyučujícímu. V těchto stádiích dokáží žáci o šikaně mluvit, přičemž jejich názory nezávisí na názoru agresora.

**Ve třetím stádiu** se okolo agresora utvoří jádro, které má zásadní vliv na vytváření platných norem ve třídě. V tuto chvíli se začíná mezi spolužáky hromadit strach a dochází k výraznému snížení přirozeného zájmu informovat učitele o tom, že se děje něco špatného. V tuto chvíli se vyučující o dění ve třídě dozví pouze od žáků, kteří s jednáním nesouhlasí, a to pouze z rozhovorů tváří v tvář.

**Ve čtvrtém a pátém stádiu** se zvyšuje fyzické ubližování, manipulace, a také tlak na skupinovou konformitu. Normy vytvořené jádrem agresorů jsou většinou třídy přijaty a podstatně se snížila možnost získání informací i v rozhovoru tváří v tvář. Agresivně a tyransky se začínají chovat i ostatní spolužáci, i ti, kteří zpočátku s chováním nesouhlasili. Oběť začíná být závislá na agresorovi, může o něm mluvit jako o svém kamarádovi. Nastolené normy se rozvíjí tím, že se třída rozdělí na dvě skupiny, kdy má jedna skupina všechna práva a druhá žádná.

Autoři o těchto stádiích dále hovoří „první tři stádia vnímáme jako **počáteční šikanu** a čtvrté a páté stádium jako **šikanu pokročilou**. Rozlišení mezi počáteční a pokročilou šikanou je důležité zejména z hlediska volby vhodné intervence. Je důležité si uvědomit, že počáteční formy se vyskytují prakticky na všech školách a ve všech věkových skupinách.“ (Kabíček, Csémy, Hamanová a kol., 2014, s. 154)

### **Závislostní chování-zneužívání návykových látek**

Podle Sobotkové (2014) je rizikové chování ve věku adolescence největší měrou zastoupeno především kouřením cigaret, konzumací alkoholu, prvotním setkáním s drogami, a to především zkušeností s marihuanou. A právě tento druh rizikového chování se úzce pojí s typy vrstevníků, kterými se jedinec obklopuje, a také jakým způsobem tráví svůj volný čas.

Machová, Kubátová a kol., (2009) se domnívají, že do zneužívání návykových látek patří především užívání nikotinu a alkoholu, z důvodu snadno vznikajícího návyku a také dokáží nejčastěji nastartovat rizikový životní styl. Vytváří zvyk řešit složité nebo nové okolnosti právě tímto způsobem. Autorky dále uvádí, že ti jedinci, kteří užívají další drogy, téměř všichni na počátku užívání začínali právě s užíváním alkoholu a nikotinu. Domnívají se také, že v počátku užívání těchto uvedených látek se jedná o sociální motivaci „dospívající v 98 % případů nezačínají kouřit, pít atd. o samotě kvůli látce samé, ale kvůli vrstevníkům, jejich uznání a komunikaci s nimi.“ (Machová, Kubátová a kol., 2009, s. 175)

Miovský a kol., (2015) hovoří o užívání návykových látek u dospívajících jako o vnímání určitého symbolu nezávislosti. Dospívající toto chování vnímají jako nástroj, kterým se charakterizují vůči rodičovské autoritě. Domnívá se také, že rizika, která užívání návykových látek přináší vysoce převažují nad uvedenou facilitační funkcí v socializačním procesu dospívajících. A to především „v případě, kdy dospívající začínají s jejich užíváním příliš brzy, kdy se vyskytuje v kombinaci s dalšími formami rizikového chování nebo kdy slouží jako nástroj, který vede ke zúžení využívaných vzorců chování při zvládnání vývojových problémů a úkolů.“ (Miovský a kol., 2015, s. 54)

Kabíček, Csémy, Hamanová a kol. (2014) uvádí, že zneužívání návykových látek je velice závažné chování, které je součástí syndromu rizikového chování v dospívání. Tato problematika sahá historicky velice daleko. Samotné nebezpečí spočívá především ve velkém počtu dospívajících, kteří návykové látky užívají. Užívání s sebou přináší nejen závislost, ale u stavů závažnějších, krom toxického vlivu, také hrozby v podobě různých úrazů, sexuální napadení nebo nechráněný sex atd. Pokud bychom hovořili o dlouhodobých účincích užívání na mladý organismus, pak ve smyslu odklonu od zdravého vývoje, kdy návykové látky mají vliv na prožitky, odvádí od koncentrace na vzdělání, pěstování zájmů nebo rozvoj interpersonálních vztahů, které přispívají k rozvoji mladé osobnosti.

### **Kyberšikana**

„Kyberšikana je specifický druh šikany, který za účelem ublížení či zesměšnění jiné osoby využívá internet, mobilní telefon a další nástroje moderních komunikačních technologií.“ (Kabíček, Csémy, Hamanová a kol., 2014, s. 191)

Mnohé studie ukazují, že není podstatný rozdíl mezi šikanou a kyberšikanou. Kyberšikana představuje pouze jiný způsob projevu ubližování prostřednictvím informační a komunikační technologie. Toto ubližování se často pojí s rozkvětem šikany v třídním kolektivu. Jistá odlišnost souvisí především s věkem, a to se zvyšující se mediální vybaveností dětí. Další odlišnost je v početnosti zúčastněných dětí, jako jsou svědci anebo samotní útočníci. Především samotná technika uskutečnění kyberútoku navyšuje právě počet účastníků zesměšnění a také zahanbení oběti. Většinou platí, že ten, kdo je obětí šikany, bývá obětí kyberšikany a opačně (Rogers, 2011).

Podobně kyberšikanu popisuje i Vašutová, a kol., (2010, in Kabíček, Csémy, Hamanová a kol., 2014), kdy jde o chování, které zesměšňuje nebo ponižuje prostřednictvím elektronické komunikace, jako jsou SMS, chaty, e-maily, různé internetové stránky nebo třeba sociální sítě. Dále se vyjadřuje, že se jedná o chování, které se od typické šikany mnoho neodlišuje. Jde o jednání, které ubližuje pouze jinou formou, a to především svou rychlostí, jakou se dokáže šířit, neohrazeným časem a množstvím sledujících. Mnohdy oběť kyberšikany je i oběť šikany v třídním kolektivu.

### **Sebepoškozování**

„Sebepoškozování se dá definovat jako vědomé, záměrné a často opakované chování, v němž dochází k narušení tělesné integrity, většinou však bez sebevražedné motivace.“ (Janský, 2014, s. 247)

Podle Janského (2014) má toto chování často podobu řezných poškození kůže zpravidla na zápěstí, předloktí, hřbetu rukou nebo na nohách, poranění může mít také podobu popálení. Dále autor popisuje **případy sebepoškozování v důsledku prožívané krize**, kdy popisuje příznaky:

- příznaky reakce typu beta-jedinec cítí otupělost, zraňování má za cíl dosáhnout citlivosti nebo normálního stavu,
- silná duševní bolest-cílem zraňování je snížení duševní bolesti, kterou jedinec cítí, bolest potřebuje vytěsnit z vědomí, ventiluje napětí a úzkost,
- negativní prožívání vlastního těla-jedinec cítí odpor k vlastnímu tělu, když mu ublíží, cítí úlevu, je to projev vzteku a agrese k vlastnímu tělu,

- pocity prázdnoty-zraňování může jedinci poskytnout jakýsi stimul vzrušení, může mít i sexuální podtext,
- demonstrativní akt-zraňování je volání o pomoc např. děti týrané, zneužívané nebo šikanované.

**Případy sebepoškozování bez prožívané krize**, jako je třeba sebepoškozování, které má rituální charakter. Tímto si jedinec např. ranami na těle vyjadřuje různé zážitky, nebo pohrdání bolesti. Toto chování má podobný charakter jako tetování. Sebepoškozování může být i výsledkem snahy o neodborně provedené tetování. Poměrně častou příčinou sebepoškozování u ústavní výchovy dětí je účelově míření chování určené k manipulaci.

Favazza (Kriegelová, 2008, in Sobotková a kol., 2014, s. 48) definuje sebepoškozování „jako přímou a záměrnou destrukci nebo poškození vlastních tělesných tkání bez vědomého suicidiálního záměru a bez záměru sexuálního nebo dekorativního.“ Toto chování se může vyskytnout v každém věku, a to u žen, mužů, častěji však ve věku adolescentů přibližně okolo čtrnácti let. Chování je pozorováno bez jasné psychopatologie, nejčastěji u jedinců, kteří mají diagnostikovanou hraniční poruchu osobnosti anebo u jedinců s posttraumatickým syndromem. Mnoho autorů též rozeznává kulturně přijatelné anebo deviantní sebepoškozování. Pokud bychom měli představit všeobecně přijímanou formu sebepoškozování, pak můžeme například uvést tetování, ušní piercing anebo okusování nehtů. U deviantního sebepoškozování záleží na nebezpečnosti sebepoškození. Pro představu si můžeme uvést příklady rizikového chování, jako je „zneužívání alkoholu, léků a drog, kouření, hladovění, extrémní rizikové chování, bouchání hlavou o stěnu, opařování se, zabraňování zacelení rány, polykání cizích předmětů, drhnutí kůže, probodávání kůže apod.“ (Kriegelová, 2008, in Sobotková a kol., 2014, s. 49)

### **4.3 Prevence rizikového chování a její druhy**

V podkapitole prevence rizikového chování představíme definici prevence, abychom si dokázali snáze představit co tento termín znamená. Dále si uvedeme jednotlivé druhy prevence, kde si ukážeme souvislosti volného času a volnočasových aktivit právě s preventivním působením. Volnočasové aktivity jsou součástí nespecifické primární prevence a tvořit teoretická východiska pro empirickou část této bakalářské práce.

Prevence je definována jako „soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejména onemocnění, poškození, sociálně patologickým jevům.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.178)

Za prevenci rizikového chování se považují „jakékoli typy výchovných, vzdělávacích, zdravotních, sociálních či jiných intervencí směřujících k předcházení výskytu rizikového chování, zamezujících jeho další progresi, zmírňujících již existující formy a projevy rizikového chování nebo pomáhajících řešit jeho důsledky.“ (Miovský a kol., 2010, s. 24)

Pod pojmem prevence chápeme všechny možné aktivity a opatření, která míří k předcházení a zmírnění jevů, které se pojí právě s rizikovým chováním a jeho dopady. Oblast prevence rizikového chování se rozlišuje na prevenci primární, která se dále rozděluje na prevenci specifickou a nespecifickou, prevenci sekundární a terciární. Pod **specifickou primární prevencí** rizikového chování si můžeme představit takové aktivity nebo programy, ve kterých se cílí na určitý typ a formy rizikového chování. V praxi to znamená, že tyto programy či aktivity jsou známé a také jejich aktéři vědí, čeho se tyto preventivní činnosti týkají, například šikany, záškoláctví, vandalismu, drogové závislosti, rasismu nebo třeba xenofobie (Bendl a kol., 2015).

Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019-2027 (2024) popisuje tři typy neboli stupně specifické primární prevence, a to:

- **všeobecnou primární prevenci**-zaměřenou na běžnou populaci dětí a mládeže, určená pro větší počet účastníků do 30 osob,
- **selektivní primární prevenci**-zaměřenou na skupiny ve zvýšené míře rizikových faktorů, tato skupina je více ohrožená než třeba jiná skupina populace, určená pro menší skupiny či jednotlivce,
- **indikovanou primární prevenci**-zaměřeno na osoby, u kterých se již vyskytují projevy rizikového chování, jde o individuální práci s klientem.

Kaleja (2013) mluví o všech konkrétních aktivitách, které mají za cíl předcházet problémům a následkům souvisejících s rizikovými projevy chování, nebo které zmírňují dopady a brání jejich rozšiřování, můžeme je považovat za primární prevenci. Tuto prevenci dělí na specifickou a nespecifickou. **Specifickou prevencí považuje** za takovou práci s jedincem, u které se v případě její nepřítomnosti očekává negativní psychosociální



vývoj jedince, dále se pokouší předcházet a redukovat nárůst dopadu jeho výskytu. Specifickou prevenci také rozlišuje na všeobecnou, selektivní a indikovanou.

Pokud budeme hovořit o **nespecifické primární prevenci**, pak musíme říct, že se nejedná o konkrétní projev rizikového chování, jde především o předcházení rizikovému chování, a to například rozmanitou nabídkou volnočasových aktivit (sportovních, kulturních aj.), které mají za úkol odvést pozornost dětí, mládeže, ale i dospělých od nevhodného, rizikového, asociálního nebo deviantního chování (Bendl a kol., 2015).

Podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2011, s. 193) **nespecifická primární prevence** zahrnuje „veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního chování prostřednictvím volnočasových aktivit.“

V souvislosti s **nespecifickou primární prevencí** hovoří také Polínek (2015), kdy tuto prevenci popisuje jako soubor aktivit, které mají za úkol snížit množství výskytu negativních jevů. Pro příklad uvádí tyto aktivity: vhodné volnočasové aktivity, funkční rodinný systém nebo vztah mezi žákem a pedagogem ve zdravé rovině.

Také Kaleja (2013, s. 156) za **nespecifickou primární prevencí** považuje „veškeré činnosti, aktivity, které tvoří nedílnou součást primární prevence. Jejím obsahem jsou všechny metody a přístupy umožňující rozvoj harmonické osobnosti člověka, včetně možnosti rozvíjení nadání, zájmů a pohybových a sportovních aktivit.“

Primární prevence si klade za cíl v maximální míře předcházet a také zmírňovat míru rizik, která se pojí se specifickými projevy rizikového chování. Pokud primární prevence není dostatečně efektivní, tedy není účinná, potom přichází prevence **sekundární**, popřípadě **terciární**. Tyto typy prevence jsou zaměřeny na jedince, kteří projevují závažné formy rizikového chování, a které již nelze zvládnout obvyklými preventivními postupy. Oba druhy prevence mají za cíl zamezit další recidivě a zmírňovat co možná největší množství rizik, které se pojí s konkrétním typem, popř. kombinací typů rizikového chování a životního stylu člověka (Čech, 2012, in Bendl a kol. 2015).

„**Sekundární prevence** představuje předcházení vzniku dalších negativních jevů, rozvoje a přetrvávání rizikového chování. Je tedy včasnou intervencí, poradenstvím a terapií zároveň. **Terciární prevence** v obecném slova smyslu představuje vytváření mechanismů, které by zabránily opakování a tlumily důsledky.“ (Kaleja, 2013. s. 156)

## **5 Empirické šetření**

Pátá kapitola bakalářské práce je věnována empirickému šetření. Toto šetření se zajímá o názory středoškoláků automobilní školy na volnočasové aktivity v souvislosti s výskytem rizikového chování v domově mládeže. Prostřednictvím tohoto výzkumu se zjišťuje, jakým způsobem středoškolská mládež tráví svůj volný čas, jaké aktivity vyhledávají a jak často se aktivitám věnují. Tento výzkum se také pokouší objasnit vztah mezi volnočasovými aktivitami a rizikovým chováním u středoškoláků ubytovaných v domově mládeže. Toto šetření poskytuje cenné informace nejen vychovatelům domova mládeže, kteří mohou ovlivnit trávení volného času svých svěřenců, ale všem, kdo se o tuto problematiku zajímají. Výzkum nám dále umožňuje nahlédnout do této problematiky očima samotných středoškoláků a poskytuje hlubší porozumění jejich názorům.

Empirické šetření je realizováno pomocí kvalitativního výzkumného šetření metodou interview neboli rozhovoru, a to polostrukturovaného. Rozhovor je veden s žáky automobilní školy, kteří jsou ubytováni v domově mládeže.

V podkapitolách, které následují, jsou zmíněna teoretická východiska, která předchází samotnému výzkumnému šetření. Následuje představení výzkumných otázek, metody sběru dat, charakteristika výzkumného vzorku a také se podrobněji popíše proces vstupu do terénu. Empirické šetření uzavírá interpretace získaných dat, jež jsou následně shrnuta do závěrečné zprávy výzkumu.

### **5.1 Teoretická východiska empirického šetření**

První část bakalářské práce tvoří čtyři teoretické kapitoly, které poskytují souhrn poznatků a vytváří teoretická východiska, o něž se opírá tento empirický výzkum. Tyto kapitoly se zaměřují na středoškolskou mládež a prostředí domova mládeže, dále analyzují volný čas a aktivity v něm prováděné, nakonec se zabývají problematikou rizikového chování a možnou prevencí.

První kapitola bakalářské práce jasně vymezila terminologii cílové skupiny tohoto výzkumu, popsala složité a nelehké období, které se k této životní etapě pojí. Poukázala na bio-psycho-sociální, kognitivní a sexuální změny, což pomůže snáze pochopit chování a reakce středoškoláků. Říčan (2004) popisuje toto období jako období těžké a plné

rozporů. Říká, že v této životní etapě se musí jedinec složitě nalézt nejen sám v sobě, musí také nalézt své místo ve světě a toto hledání bývá mnohdy velice bolestné.

Druhá kapitola představila školské ubytovací zařízení domov mládeže, které středoškolákům poskytuje přechodný a zároveň druhý domov. Středoškoláci se musí nejprve sžít s novým typem prostředí, přizpůsobit se chodu a režimu tohoto zařízení, navázat nové sociální vztahy. Tento přestup jim má ulehčit výchovně-vzdělávací činnost domova mládeže prostřednictvím nabízených zájmových aktivit. Tyto aktivity jsou realizovány prostřednictvím vychovatelů. Pávková a kol. (2008) popisuje práci vychovatele v domově mládeže, který zde vystupuje nejen jako pedagog, ale také jako rodič nebo starší kamarád. V této kapitole došlo ke zjištění, že domov mládeže svým svěřencům nabízí zájmové činnosti. Tyto činnosti realizují vychovatelé domova mládeže a tím dochází k žádoucímu ovlivňování volného času středoškolské mládeže.

Třetí kapitola se věnuje různým aspektům volného času, aktivitám v něm prováděným, výchově ve volném čase a jeho funkcím. Právě díky funkci volného času jsme se dostali až k nesespecifické primární prevenci, která je zde zajištěna právě nabídkou volnočasových aktivit. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019) popisuje široké spektrum aktivit, jež nepřímou souvisí s konkrétním typem rizikového chování, avšak výrazně přispívají k omezení jeho vzniku. Díky těmto aktivitám dochází nejen k posilování sociálních dovedností, ale také představují určitou formu primární prevence, která přispívá ke snížení rizikových faktorů.

Čtvrtá kapitola vychází z problematiky rizikového chování. Tento jev se úzce pojí právě s dospíváním, tedy s obdobím středoškolské mládeže. V této kapitole je uvedeno několik definic rizikového chování pro snazší pochopení celé problematiky. Dále teorie přiblíží některé vybrané typy rizikového chování, se kterým se vychovatelé v domově mládeže nejčastěji setkávají. V podkapitole věnované prevenci rizikového chování jsou uvedeny a následně popsány jednotlivé druhy prevence, mimo jiné i nesespecifické, která je zásadní pro tuto práci. Do této prevence můžeme právě zahrnout smysluplné využívání volného času prostřednictvím zájmových a sportovních aktivit nebo jiných aktivit, které směřují k dodržování daných pravidel (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019). V rámci empirického šetření jsou kladené otázky zaměřené na objasnění účinku preventivního působení, stejně jako na identifikaci potencionálních faktorů, které přispívají k vzniku daného nežádoucího sociálního jevu.

Teoretická část této bakalářské práce poskytla zjištění, že středoškolská mládež v době dospívání prochází složitým a nelehkým obdobím. V tomto období mohou tyto vývojové aspekty nést vysoký rizikový potenciál, který za určitých okolností může přerůst do samotného rizikového chování. Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) se domnívají, že smysluplné využití volného času volbou nějaké volnočasové aktivity může snížit výskyt rizikového chování, jako je záškoláctví, kriminalita mládeže, agrese nebo závislostní chování. Tato skutečnost nabádá k ověření těchto teoretických poznatků, a to pomocí empirického výzkumu této práce.

## **5.2 Konceptuální rámec empirického šetření**

### **Určení výzkumného problému**

Názory středoškoláků automobilní školy na volnočasové aktivity v souvislosti s výskytem rizikového chování v domově mládeže.

### **Určení výzkumného cíle**

**Hlavním cílem** empirického šetření této práce je prostřednictvím rozhovoru zjistit, jak středoškoláci ubytovaní v domově mládeže nahlíží na volnočasové aktivity v souvislosti s výskytem rizikového chování.

K tomu, aby se mohl naplnit cíl hlavní, je nutné určit cíle dílčí, a to:

- zjistit, jak středoškoláci tráví svůj volný čas,
- zjistit, zda využívají nabídky volnočasových aktivit na domově mládeže,
- zjistit, jaký názor mají na vznik rizikového chování,
- zjistit, jak středoškoláci vnímají volnočasové aktivity v kontextu prevence v oblasti postojů a chování.

### **Přehled výzkumných otázek**

Na základě vytyčených cílů jsou sestaveny výzkumné a následně tazatelské otázky.

### **Hlavní výzkumná otázka**

**HVO** Jak středoškoláci v domově mládeže nahlíží na volnočasové aktivity v kontextu rizikového chování?

## **Výzkumné otázky dílčí a tazatelské**

**DVO1** Jakým způsobem středoškoláci tráví svůj volný čas?

**TO1** Co rád/a děláš ve svém volném čase?

**TO2** Máš raději, když ti někdo naplánuje tvůj volný čas nebo si ho raději řídíš sám/a a proč?

**TO3** Co očekáváš od volného času?

**DVO2** Jakým způsobem se ubytovaní středoškoláci zapojují do nabízených aktivit domovem mládeže?

**TO4** Nabízí domov mládeže nějakou tvou oblíbenou aktivitu?

**TO5** Co podle tebe chybí anebo bys chtěl/a zařadit do nabídky volnočasových aktivit v domově mládeže?

**TO6** Kolikrát týdně se zapojuješ do nabízených volnočasových aktivit a co ti aktivity přináší?

**DVO3** Jaké faktory podle středoškoláků ovlivňují vznik rizikového chování?

**TO7** Co si představíš, když se řekne rizikové chování?

**TO8** Co si myslíš že vede ke vzniku rizikového chování?

**TO9** Proč se podle tebe někdo začne chovat rizikově?

**DVO4** Jak mohou volnočasové aktivity nabízené domovem mládeže ovlivnit chování a postoje ubytovaných středoškoláků?

**TO10** Jak bys trávil volný čas, pokud by DM nenabízel volnočasové aktivity?

**TO11** V čem vidíš význam volnočasových aktivit na DM?

**TO12** Myslíš si, že by volnočasové aktivity, které nabízí DM mohly preventivně působit proti vzniku rizikového chování? V případě kladné odpovědi jak, pokud bude odpověď záporná, tak proč?

## **Rozhodnutí o metodách**

V této části práce je představen vzorek dotazovaných informantů podílejících se na tomto výzkumu. Dále je uveden způsob, jak výzkumník vstupuje do terénu pro zajištění potřebných informací a v poslední řadě si představíme metodu sběru dat.

### **Vzorek dotazovaných informantů**

Vzorkem informantů jsou žáci střední školy ubytovaní v domově mládeže, který je součástí střední automobilní školy. Domov mládeže v současné době ubytovává 102 žáků ve složení 92 chlapců a 10 dívek. Věkové rozmezí žáků činí od 15 do 21 let, přičemž učební a maturitní obory jsou zde zastoupeny zhruba stejně.

V rozhovoru pro empirický výzkum vypovídá celkem 5 informantů. Tito informanti jsou vybráni na základě záměrného výběru a to, 2 dívky a 3 chlapci. Vzorek je tedy zastoupen obojím pohlavím. Dále se výběr informantů soustředil na jejich věk, délku pobytu v domově mládeže a studijní obor. Sběr dat se zastavuje, jakmile dotazovaní již nepřinášejí žádné nové informace, což znamená, že nedochází k novému zjištění. Jelikož většina informantů není plnoletá, je nutné získat souhlas nejen od nich, ale i od jejich zákonných zástupců.

U informantů je zachována anonymita, žáci nejsou označováni jmény, je zvoleno pracovní označení: informant 1, informant 2, informant 3, informant 4, informant 5.

- Informant 1: dívka 15 let, ubytovaná prvním rokem v DM, maturitní obor.
- Informant 2: dívka 19 let, ubytovaná čtvrtým rokem v DM, nástavbové studium.
- Informant 3: chlapec 16 let, ubytovaný prvním rokem v DM, maturitní obor.
- Informant 4: chlapec 18 let, ubytovaný třetím rokem v DM, učební obor.
- Informant 5: chlapec 17 let, ubytovaný druhým rokem v DM, učební obor.

### **Metoda sběru dat**

Pro uskutečnění výzkumu je vybrána metoda rozhovoru, konkrétně polostrukturovaného. Polostrukturovaný rozhovor dává výzkumníkovi prostor pro doplnění již připravených otázek o otázky, které vyplynou z rozhovoru s informanty, a tím se otevírá možnost k další diskusi. Vzhledem ke stanoveným cílům a otázkám je tato metoda vhodným nástrojem pro získání hlubšího a komplexního porozumění zkoumaného jevu.

Jako hlavní rys kvalitativního výzkumu Gavora (2010) ve své knize uvádí dlouhodobost, intenzitu a podrobné zápisky. Domnívá se, že výzkumník má zaznamenat takřka vše, co se v daném prostoru odehrává, přičemž může použít audiofonní nebo obrazové záznamy pro následné zpracování. Při pozorování nebo hned po něm výzkumník provádí stručné zápisky, píše si poznámky tak, aby si utvořil konkrétní představu o posuzovaném prostředí. Samotný rozhovor má podobu přátelského povídání, prostředí má být pro informanta známé, aby se podařilo navodit uvolněnou a příjemnou atmosféru.

Hendl (2005, s. 50) kvalitativní výzkumné šetření popisuje jako „proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ Dále přirovnává práci výzkumníka k činnosti detektiva, který pátrá a dešifruje informace, které pomáhají k objasnění výzkumných otázek. Výzkum cílí k objasnění a porozumění lidského počínání v daném prostředí v konkrétních situacích, snaží se pochopit, proč lidé jednají daným způsobem při uskutečňování obvyklých aktivit. Plán výzkumu je pružný, ve svém průběhu se mění a rozvíjí podle daných okolností.

Podle Švaříčka (2014) je rozhovor tou nejčastější metodou sběru informací v kvalitativním výzkumu, pro které se užívá termín hloubkový rozhovor (in-depth interview). Pomocí tohoto hloubkového rozhovoru dochází ke zkoumání jednotlivých příslušníků jistého prostředí nebo určité speciální sociální skupiny. K rozhovoru dochází pomocí nestandardizovaného dotazování jednoho informanta většinou jedním výzkumníkem, který má předem připravené otevřené otázky. Díky těmto otázkám se může výzkumníkovi snáze pochopit stanovisko ostatních lidí, aniž by tyto stanoviska omezil zásahem do připravených otázek a také získá výroky a slova v přirozené podobě.

Pro rozhovor s vybranými informanty je připraveno třináct otevřených otázek celkem ze čtyř oblastí. První oblast je zaměřena na obecné trávení volného času, co středoškoláci dělají ve svém volném čase a co od volného času všeobecně očekávají. Druhá oblast přináší již konkrétní otázky týkající se trávení volného času. Otázky směřují na nabízené volnočasové aktivity domova mládeže a objasňuje se aktivní účast ubytovaných středoškoláků na těchto zájmových činnostech. Další oblast otázek, tedy třetí, přešla od volného času a volnočasových aktivit k tématu rizikové chování. Tazatele zajímá, co si středoškoláci představují pod pojmem rizikové chování, co vede jedince ke vzniku tohoto

nežádoucího jevu a možné faktory vzniku. Nakonec poslední čtvrtá oblast směřuje na zjištění preventivního působení volnočasových aktivit v souvislosti s výskytem rizikového chování středoškoláků. Pomocí tohoto okruhu otázek chce tazatel zjistit, jaký význam středoškoláci přikládají těmto aktivitám a jak si přejí trávit svůj volný čas v případě, že domov mládeže tyto aktivity nebude poskytovat.

### **Zajištění vstupu do terénu**

Důležitou částí kvalitativního výzkumu je příprava a zajištění terénu pro získání potřebných informací. Jedná se o významnou část plánování výzkumného projektu, a to z důvodu, že se jedná o naturalistický výzkum, který se z velké části uskutečňuje v prostředí, ve kterém se zkoumaný jev běžně nachází. U kvalitativního výzkumu je také významná důvěra a upřímnost informantů vůči výzkumníkovi, což má značný vliv na důvěryhodnost získaných informací. Z tohoto důvodu je vždy velice důležité správné rozmyšlení vstupu a také pohybu ve výzkumném terénu. (Švaříček, Šed'ová a kol.,2007).

Pro sběr dat je zvolena klubovna domova mládeže, prostředí, které je všem účastníkům dobře známé. Obě strany jsou s prostředím dobře obeznámeny, což umožňuje klidný a nerušený průběh rozhovoru.

Role výzkumníka jsou rozděleny do čtyř typů. Výzkumník může vstoupit do terénu buď jako cizinec, návštěvník, zasvěcený nebo jako domorodec. V tomto výzkumu se výzkumník nachází v roli domorodce, tedy „člověk, který zkoumá skupinu, již je sám členem.“ (Švaříček, Šed'ová a kol.,2007, s. 76)

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) se také domnívají, že každá z rolí přináší svá rizika. Role domorodce je nebezpečná z důvodu malého odstupu od informantů a neschopnosti hledět na věci s nadhledem nebo jiného úhlu pohledu. U této role je zapotřebí dostatek sebereflexe, což si výzkumník uvědomuje.

### **Sběr dat**

Informace, tedy potřebná data jsou zajištěna v průběhu měsíců listopad a prosinec pomocí kvalitativní metody sběru dat, a to vedením polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhají v klubovně domova mládeže mezi tazatelem a informantem v soukromí. Klubovna zaručuje dostatečný klid a ničím nerušený průběh zhruba hodinového rozhovoru s každým informantem. Pokládané otázky a následné odpovědi jsou



zaznamenány na diktafon a téměř doslovně přepisovány do textové podoby. Po provedení všech rozhovorů je nutné poskytnutá data okódotovat a přiřadit do příslušných kategorií.

Před poskytnutím rozhovoru jsou všichni informanti seznámeni s průběhem celého rozhovoru s čímž předem písemně souhlasili.

### **5.3 Analýza získaných dat**

Po uskutečnění všech rozhovorů a přepsání získaných dat do textové podoby je nutné tyto informace pomocí metody otevřeného kódování rozšifrovat a vytvořit k nim patřičné kategorie (viz Tabulka 1). V tabulce jsou uvedeny 4 kategorie a 12 kódů, které se vymezí na základě spojitosti s dílčími otázkami. Kategorie společně s kódy interpretují význam volnočasových aktivit v souvislosti s výskytem rizikového chování středoškolské mládeže.

**Tabulka1-Popisek otevřeného kódování**

KATEGORIE	KÓDY
1. Oblíbený způsob trávení volného času	Oblíbené zájmy
	Plánování volného času
	Hodnota aktivit
2. Vyhledávané aktivity v DM	Oblíbené aktivity v DM
	Nabídka
	Účast
3. Faktory rizikového chování	Uvědomění rizik
	Faktor
	Motivace
4. Vliv volnočasových aktivit	Kompenzace
	Smysl aktivit
	Pozitivní vliv

*Zdroj-vlastní zpracování*

### **Kategorie Oblíbený způsob trávení volného času**

V první kategorii nazvané „**Oblíbený způsob trávení volného času**“ si blíže představíme získané kódy pojmenované **oblíbené zájmy**, **plánování volného času** a **hodnota aktivit**. Tato kategorie je zaměřena na trávení volného času středoškolské mládeže v obecné rovině. Jednotlivé kódy postupně odkrývají aktivity, které středoškoláci vyhledávají, dozvíme se, zda chtějí, aby jim někdo volný čas organizoval a nakonec objasníme, co vlastně od volného času očekávají nebo co jim přináší.

První kód, který vyplynul z rozhovoru s informanty, je kód nazvaný **oblíbené zájmy**. Informanti popisují své oblíbené zájmové činnosti, kterým se pravidelně věnují ve svém

volném čase. Mezi oblíbenými zájmy často zmiňují aktivity, které jsou převážně zaměřené na sport, fyzickou aktivitu, návštěvu posilovny a jízdu na kole.

Na těchto aktivitách se shodli čtyři informanti, a to konkrétně informant 1, 3, 4 a 5. Informant 1 uvedl *„já ráda jezdím na kole, kolo mě baví, vždycky si vyčistím hlavu a přijdu na jiné myšlenky.“* Informant 3 se k oblíbeným aktivitám vyjádřil *„volný čas rád trávím s rodinou, převážně rád jezdím s taškou na kole, společně zažijeme spoustu zábavy.“* Informant 4 ve svém volném čase vyhledává *„ve svém volném čase rád sportuji, samozřejmě kolo a k tomu posilování, běhání, cokoli ze sportu...“* A také informant 5 uvedl *„já se docela rád věnuji posilování nebo různým fyzickým aktivitám.“*

Ve svém volném čase informanti uvedli, že se také rádi věnují svým přátelům, se kterými, jak sami popisují, zažívají spoustu zábavy a společných chvil. V tomto čase by neměli co jiného na práci, čas by promarnili zahálkou a nudou. Na tomto se shodují informanti 2 a 3. Informant 3 uvedl *„rád trávím čas s přáteli, vždy něco podnikneme, něco vymyslíme abychom se nenudili.“* Informant 2 se vyjádřil *„nebo třeba jdu za kamarády, jsem s nimi ráda, doma někdy nemám co dělat, nudila bych se.“*

Informant 5 dále uvádí, že kromě sportovních aktivit se ve volném čase věnuje kroužku rybaření a bojovému umění *„občasně rád i zarybařím anebo vyhledávám bojové umění.“*

K dalším společným zájmům se vyjadřují informanti 1 a 5. Tito informanti se shodují na společných aktivitách, a to četbě knih nebo sledování filmů. Informant 1 *„ráda si čtu, už začínám číst povinnou četbu k maturitě, abych byla v předstihu. Taky když zrovna není co dělat, kouknu na pěkný film.“* Informant 5 *„taky rád čtu knihy, jako „Pána prstenů“ a Tolkiena, ty mám nejraději. Potom i něco mimo, něco jako je Marco Polo.“*

Z výpovědí lze soudit, že téměř všichni informanti ve svém volném čase s oblibou vyhledávají aktivity, které jsou sportovně zaměřené. Někteří vyhledají své kamarády, když nemají zrovna co na práci, jiní se věnují svým koníčkům a někdo si rád přečte oblíbenou knihu nebo zhlédne zajímavý film.

Druhým kódem v této kategorii je **plánování volného času**. Na základě uvedených informací získáváme představu o tom, zda informanti upřednostňují organizované aktivity volného času, nebo si raději svůj volný čas plánují podle vlastního uvážení.

Informanti 1, 2 a 3 se shodli v odpovědi, že nemají nic proti organizování volného času, ale do plánovaných aktivit se zapojí podle nálady. Informant 1 *„jsem ráda, když mi někdo vymyslí nějakou aktivitu, ale když zrovna nemám náladu, tak mě nikdo nedonutí se zapojit.“* Informant 2 *„když někdo něco vymyslí, je to fajn, ale jestli se zapojím je podle nálady, když mi kamarád nebo kamarádka řekne, tak i když náladu nemám, tak ho neodmítnu. Takže to vlastně záleží na kamarádech, většinou se nechám přemluvit.“* Informant 3 *„já to většinou беру podle nálady, když nevím, co dělat, tak jsem rád, že mi to někdo vymyslí, ale jinak si ho rád zařídím sám.“*

Informant 4 se k této otázce vyjádřil ve smyslu, že jsou aktivity, které si rád plánuje sám, ale pokud jde o aktivity, u kterých si není jistý v pravidlech, je rád, pokud mu je někdo zkušený naplánuje *„čas na kole si raději řídím sám, když si můžu dělat co chci, ale třeba tréninky jsem raději, když mi je trenér naplánuje.“*

Pouze informant 5 se k plánování volného času vyjádřil, že nestojí o organizování svého volného času a volný čas si plánuje sám *„rozhodně si ho raději plánuji sám, protože ten druhý člověk občas vymyslí to, co by mi nevyhovovalo, takže raději sám.“*

Díky detailnímu rozboru tohoto kódu jsme získali představu o tom, jak informanti plánují svůj volný čas. Bylo zjištěno, že téměř všem vyhovuje, když jim někdo jejich volný čas prostřednictvím volnočasových aktivit naplánuje a oni se následně mohou podle své nálady svobodně rozhodnout, jestli se aktivit zúčastní nebo ne.

Kód **hodnota aktivit** je posledním kódem pro kategorii, která se věnuje oblíbeným činnostem ve volném čase středoškolské mládeže. Díky tomuto kódu se můžeme dozvědět, co všechno od volného času informanti očekávají a co jim volný čas přináší.

Informant 2 od volného času očekává, že se v této době může odreagovat od školních povinností a setkávat se s přáteli. Tato doba mu také přináší volnost, kdy si může sám svobodně zvolit činnost, kterou bude vykonávat *„je to čas, kdy se mohu odreagovat od školy, dělat si sama co chci, ne co mi kdo naplánuje nebo řekne. V tu dobu se cítím volně, svobodně. Je to čas, kdy jdu za kamarádkami a mohu se s nimi vyblbnout.“* Podobně jako informant 2 odpovídal i informant 1. Informant 1 vypovídal, že volný čas znamená čas, kdy může být sám sebou a může si odpočinout od školních povinností *„ve svém volném čase jsem sama sebou, nemusím dělat to, co po mě chtějí ostatní, a hlavně si taky můžu odpočinout od školy.“* Informant 4 uvedl, že od volného času očekává především zábavu,

zdokonalování se a odpočinek „*tak očekávám zábavu samozřejmě, nějaké zdokonalování sám sebe, protože se věnuji závodně té cyklistice. Takže se zlepšovat v čase, no a taky relax, teda odpočinek.*“ Informant 3 od volného času očekává podobně jako informant 4 odpočinek a především zábavu „*očekávám to, hlavně abych si ten volný čas užil a taky aby mi dal možnost odpočinku.*“ Informant 5 od volného času očekává především „*od volného času očekávám, že můžu dělat věci, které mám touhu dělat, nějak se zlepšit pro ostatní věci, které tak často nedělám. Třeba práce a škola. Nějak to propojit. Vzdělávat se, abych byl chytřejší, věděl něco z historie fungování elektřiny, kterou teď studuji. Chtěl bych se zlepšit, abych byl mistr v oboru.*“

Po představení tohoto kódu jsme si udělali jasnější představu o očekávaných hodnotách aktivit. Informanti od volnočasových aktivit očekávají především odpočinek, osobní rozvoj, zábavu, ale také seberealizaci nebo sociální interakci. Tento čas jim umožňuje svobodně se rozhodovat o svých činnostech, což jim přináší pocit nezávislosti a svobody.

### **Kategorie Vyhledávané aktivity v DM**

V druhé kategorii, která je nazvaná „**Vyhledávané aktivity v DM**“, se dozvíme něco málo o volném čase a volnočasových aktivitách nabízených v tomto školském zařízení. V této kategorii si představíme kódy nazvané **oblíbené aktivity v DM, nabídka a účast**. Tyto kódy nám podrobněji představují volnočasové aktivity, které jsou v nabídce domova mládeže, a kterých se ubytovaní středoškoláci v rámci svého volného času mohou dobrovolně účastnit. Prostřednictvím těchto aktivit dochází nejen k organizování volného času, ale také k výchovnému působení na jedince.

První kód této kategorie, který si blíže představíme, je nazván **oblíbené aktivity v DM**. Domov mládeže pro své žáky připravuje každodenní činnosti, a to v podobě volnočasových aktivit. Těchto aktivit se mohou dle svého uvážení a volby žáci pravidelně účastnit. Při bližším prozkoumání tohoto kódu zjistíme, zda informanti v domově mládeže mají svou oblíbenou aktivitu, a pokud ano, o jakou konkrétní aktivitu se jedná.

Z výpovědí informantů jsme se dozvěděli, že se všichni více či méně do aktivit pravidelně zapojují. Informant 1 a 4 pravidelně navštěvují posilovnu, běžecký pás a cyklistický trenažer. Informant 3 pouze občas navštěvuje posilovnu, protože má raději kolektivní sporty, kde si užije více zábavy s kamarády. Informant 1 uvádí „*z aktivit v domově mládeže nejvíce využívám posilovnu, chodím každý den, někdy si jdu zaběhat na pás*

*a někdy zas zajezdit na kole na válce.*“ Informant 4 své oblíbené aktivity popisuje *„tím, že tu je posilovna, tak chodím do posilovny, kde si dodržuji svůj pravidelný trénink. Každý den převážně přes zimu využívám trenažer válce, na kterých jezdím na kole, a tak dvakrát týdně si jdu zaběhat na běžecký pás.*“ Posilovnu domova mládeže využívá každodenně i informant 5, na otázku, zda má nějakou oblíbenou aktivitu v domově mládeže odpověděl *„posilování hned po skončení školy, když skončí škola, tak tam hnedka jdu. To je moje oblíbená aktivita tady v domově mládeže. Pak taky chodím třeba na procházky po Holicích.*“

Informant 3 a 2 uvádí, že vyhledávají převážně kolektivní aktivity, kdy mohou trávit čas s kamarády, proto si rádi zahrají stolní tenis, fotbal anebo volejbal. Informant 3 popisuje své oblíbené aktivity *„například si rád zahraji ping-pong, fotbal, nebo na podzim, když jsme chodili hrát plážový volejbal, ten mě hodně bavil. Mám raději hry, kde je víc lidí, je tam víc zábavy. Občas si zajdu do posilovny, ale je tam hodně plno.*“ O vyhledávaných aktivitách mluví i informant 2 *„ráda chodím s kamarády na procházky, ráda si taky zahraji fotbal nebo jinou sportovní aktivitu, kterou vychovatelé zrovna vymyslí, jsem ráda v kolektivu.*“

Z poskytnutých informací plyne, že informanti mají své oblíbené aktivity, kterých si v domově mládeže cení. Dále jsme získali informace o preferovaných aktivitách každého z nich. Vyhledávanými aktivitami jsou aktivity jak kolektivní, tak individuální.

Jelikož domov mládeže zajišťuje volnočasové aktivity, je dobré se prostřednictvím rozhovoru dozvědět, jaký názor na tuto nabídku aktivit mají samotní informanti. Dalším kódem, který ze získaných informací vzešel, je kód **nabídka**. Postupným rozborem tohoto kódu si objasníme, zda jsou informanti s nabídkou spokojeni a jestli je pro ně nabídka dostatečná.

Informant 1 a 4 se shodují, že jim nabídka aktivit není lhostejná, vyhledávají však pouze tu, která je pro ně důležitá, anebo kterou využívají. Informant 1 uvádí *„nabídka je pro mě docela dostatečná, já jezdím na těch válkách, běhám a taky ta posilovna. Jiné aktivity mě moc nebaví, a proto to moc neřeším. Horší by bylo, kdybych to tu neměla.*“

Informant 4 se k nabídce aktivit vyjadřuje *„nabídka dostatečná je, myslím si, že jsou tady vychovatelé na všechno, když si chce někdo něco zahrát, tak může. Já tady mám prostor pro trénování, a to je pro mě důležitý, na ostatní aktivity mi už moc času nezbyvá.*“

S nabídkou aktivit je také spokojen informant 5, ten by však nabídku rád rozšířil ještě i o jiné aktivity „*ze strany domova mládeže jsem spokojený s nabídkou volnočasových aktivit, byl bych pro obnovení bojových sportů, které kdysi byly v nabídce a už nejsou, jinak si nestěžuji.*“ Zastává také názor, že i když je nabídka aktivit dostatečná, mnohdy pozoruje malé úsilí ze strany žáků k účasti na nabízených aktivitách „*je to taky o tom, že se člověk trochu snaží se zapojit do aktivit.*“

Na tom, že nabídka není až tak důležitá, se shodli dva informanti, a to informant 2 a 3. Účast na volnočasových aktivitách vyhledávají především pro budování a posilování sociálních vztahů s vrstevníky. Informant 2 se vyjádřil „*nabídku aktivit moc neřeším, ale asi kdo se chce zapojit, tak se zapojí. Já dávám přednost kamarádům, to je pro mě důležité.*“ Informant 3 svou zkušenost popsal „*nabídka dostatečná je, a kdybych se nudil, tak můžeme s kamarády klidně něco podniknout, něco bychom společně vymysleli, toho se nebojím.*“ O posilování sociálních vztahů hovoří také informant 5 „*je fajn mít kolem sebe kamarády, doma bych je neměl, spíš na sociálních sítích.*“

Díky poskytnutým informacím jsme si mohli udělat bližší představu o nabízených aktivitách v rámci volnočasových činností domova mládeže. Z informací vyplynulo, že informanti jsou s nabídkou aktivit spokojeni a považují ji za dostatečnou. Dále jsme zjistili, že pro některé z nich není nabídka aktivit tak důležitá, k aktivitám se připojí z důvodu setkání s kamarády.

Posledním kódem v této kategorii je kód **účast**. Abychom získali kompletní informace o vyhledávaných aktivitách v domově mládeže, je důležité zjistit, jak často se ubytovaní žáci zapojují do nabízených aktivit. Při podrobnějším rozboru tohoto kódu zjistíme, kolikrát týdně se informanti aktivně zapojují a kolik času aktivitám denně věnují. Z rozboru tohoto kódu vzešla navíc informace, která popisuje důvody, které vedou informanty k samotné účasti na aktivitách.

Všichni informanti vypověděli, že aktivity v domově mládeže vyhledávají, a také se jich účastní. Informant 5 svou každodenní účast popsal doslovně „*v podstatě každý den, asi tak hodinu a půl, myslím i s tou posilovnou.*“ Při účasti na volnočasových aktivitách posiluje i sociální vztahy, což považuje za velice důležité. Pokud by se vyhýbal účasti, nemohl by se setkávat se svými kamarády „*někdy hrajeme s kamarády společenské hry,*

*třeba karty. Je fajn mít kolem sebe kamarády, doma bych je měl spíš jen na sociálních sítích.*“

Informant 1 a 4 při trávení volného času využívají převážně aktivit, které jsou zaměřené na rozvoj jejich individuálních zájmů. Kolektivních aktivit domova mládeže se účastní minimálně, pouze pokud jim zbude čas. Informant 4 se ve svém volném čase většinou věnuje tréninku a zlepšování své fyzické formy, účast na těchto aktivitách popisuje *„většinou tréninky mám pětkrát týdně, takže v domově mládeže to vychází čtyřikrát, to znamená každý den, asi tak hodinu nebo hodinu a půl denně.*“ Podobně účast popisuje i informant 1 *„snažím se chodit každý den, někdy mi to nevyjde, ale to je málokdy. Zabere mi to asi tak hodinu denně, někdy dýl, třeba na kole se někdy zapomenu.*“ Oba informanti se zapojují do aktivit převážně z vlastního přesvědčení a nečekají, že je bude někdo přemlouvat nebo nutit k účasti. Proč se účastní aktivit a co mu aktivity přináší popsal informant 4 *„dělám to proto, abych se zlepšoval, závodně jezdím na kole a trénink mám nařízený od trenéra, ale mě to baví, dělám to už dlouho. Já sám taky vidím výsledky, a to mě žene v před.*“ Informant 1 se o přínosu aktivit také vyjadřuje *„zaháním nudu, na kole jezdím ráda, a když tu jsou ty válce, tak jsem si přivezla kolo. Do posilovny a běhat chodím, protože tu je ta možnost, jinak bych ležela na pokoji.*“

Podobný důvod k účasti na aktivitách jako informant 1 má i informant 2 *„zaháním s nimi nudu, mohu se odreagovat, ale hlavně se vyblbnu s kamarády.*“ Do aktivit, které mu domov mládeže nabízí, se zapojuje nepravidelně. Jeho účast na aktivitách záleží na aktuální náladě, vrstevnicích a jejich zapojení. Pokud by se kamarádi nezapojili do aktivit, neúčastnil by se ani on sám *„řídím se náladou, ale rád chodím na fotbal nebo nějakou jinou sportovní aktivitu, záleží na tom, jestli se účastní mí kamarádi.*“

Nepřavidelnou účast na volnočasových aktivitách popisoval i informant 3. Vypovídá, že se pravidelně zapojoval do kolektivních sportovních aktivit především v době, kdy bylo příznivé počasí a hrálo se venku. Do haly, kam se chodí přes zimu, se mu nechce *„dříve jsem chodíval vždy, když se něco hrálo, tedy každý den. Ted' co se chodí přes zimu hrát do haly, tak už nechodím, moc se mi tam nechce. Pořád ale s kamarády něco hraje, karty nebo různé společenské hry, ted' přes zimu. Zase začnu hrát, až počasí dovolí.*“ K důvodu účasti se vyjádřil *„tak hlavně to, že jsem s kamarády, společně se zasmějeme, tedy odreagování. Jsem rád v kolektivu, doma bych to neměl.*“



Z uvedených informací vyplývá, že nabízených volnočasových aktivit se účastní všichni informanti. Někteří se aktivit účastní pravidelně, jiní příležitostně. Účast na aktivitách vždy záleží na více faktorech. Informanti dále uvádějí, že jedním z těchto faktorů jsou vrstevníci, kteří zásadně ovlivňují rozhodnutí o samotné účasti na aktivitách. Jako důvod, proč se účastní aktivit, informanti uvedli již jednou zmiňovaný osobní rozvoj, zábavu, a také společné chvíle s kamarády.

### **Kategorie Faktory rizikového chování**

Třetí kategorie nazvaná „**Faktory rizikového chování**“ je tvořena třemi kódy, a to **uvědomění rizik**, **faktor** a **motivace**. Při rozboru jednotlivých kódů si postupně objasníme, co si středoškolská mládež představuje pod pojmem rizikové chování a co se domnívá, že všeobecně vede ke vzniku tohoto chování. Dále se dozvíme, proč si myslí, že se jedinec začne chovat rizikově.

První kód, který je v této kategorii představen, je kód **uvědomění rizik**. Jelikož se rizikové chování úzce pojí právě se středoškolskou mládeží, je žádoucí zjistit, zda jsou informanti obeznámeni s tímto pojmem, co si s ním spojují a jaký mají názor na toto chování.

Informanti 3 a 4 si dost dobře s touto otázkou nevěděli rady. Informant 3 na otázku, co si představí pod pojmem rizikové chování odpověděl „*moc si toho nepředstavím, ale když už, tak asi osobu, která chce někomu úmyslně ublížit.*“ Termín rizikové chování se informantovi objasnil, a přesto některé chování, jako je například pití alkoholu nebo kouření považoval do určité míry za chování, které je ve věku adolescence chováním běžným „*mám kamaráda, který pije alkohol a je v pohodě.*“ Na otázku, jestli takové chování považuje za rizikové, odpověděl „*až tak úplně ne, takové chování není tak úplně hrozné jako když třeba někdo bere tvrdé drogy, třeba sklenku k něčemu si dát nebo si zakouřit, je úplně v pohodě.*“ Podobně smýšlel i informant 4, na položenou otázku nedokázal odpovědět „*po pravdě úplně nevím, snad když půjdu po ulici a někdo mě napadne, tak se chová rizikově?*“ Odpověď informanta je spíše otázkou, a proto se termín musel objasnit.

Ostatní informanti, tedy 1, 2 a 5 už nějakou, alespoň malou představu o rizikovém chování mají. Informant 1 si pod rizikovým chováním představuje „*je to chování, kdy někdo dělá něco, co ho může přivést do problémů, konkrétně třeba šikana, tu jsme řešili na základce.*

*Pak se to hodně řešilo a bavili jsme se o tom s učiteli.*“ Informant 2 uvedl *„já bych řekla chování, jako je třeba vulgarita, agresivita, šikana, kouření“* Na doplňující otázku, jestli má s takovým chováním osobní zkušenosti, odpověděl *„ano, vidím to kolem sebe, určitě kouření, občas alkohol, a taky ta vulgarita, ta je slyšet často.“* Informant 5 se vyjádřil k rizikovému chování *„já si představuji jakýkoli chování, který ovlivňuje negativně zdraví člověka, jak mentálně, tak tělesně. Například fetování, užívání drog, pití alkoholu atd.“* Informant dále uvádí, že jeho zkušenosti s takovým chováním jsou také osobní *„zkušenosti mám. Kolem sebe to vidím, do jisté míry každý den.“*

Ze získaných informací si můžeme udělat jasnější představu, jaké povědomí o rizikovém chování má středoškolská mládež. Dozvěděli jsme se, že někteří informanti nevědí, co si pod rizikovým chováním představít. Jiní mají alespoň nějaké malé povědomí a již se ve svém životě s určitým typem tohoto chování setkali. Informace také přinesly zjištění, že ne všichni informanti si o rizikovém chování myslí, že je pro jedince nebezpečné.

Pokud se zabýváme rizikovým chováním objasníme si také **factory**, které vedou ke vzniku tohoto chování, což je další kód třetí kategorie. Postupně si tento kód rozebereme a pokusíme se zjistit, co má vliv na to, že se jedinec začne chovat rizikově.

To, že ke vzniku rizikového chování vede špatná parta vrstevníků, si myslí informant 3, 4 i 5. Informant 3 uvedl *„já si myslím, že určitě kolektiv kamarádů, ve kterém se pohybujeme, když celá parta kouří a pije, je těžké to nedělat taky, minimálně to vyzkoušet.“* Informant 4 také uvádí vrstevnický kolektiv a uvádí ho jako ovlivňující faktor *„myslím si, že k tomu vede ta parta, aby se před partou ukázal, nebo předvedl.“* Podobně smýšlí i informant 5 *„nevhodný kolektiv, nebo parta. Neovlivní to každého, ale ty, co mají slabší vůli.“* Dále se domnívá *„Taky si myslím, že takové nic nedělání, když se nudí, tak to někoho také ovlivní.“* To, že zahálka může vést ke vzniku rizikového chování, se domnívá i informant 2 *„určitě to, že se nudí a nemají co dělat, tak si jdou zakouřit a tak, všímám si, že když chodíme třeba hrát fotbal, tak kouřit nechodí, nemají na to čas.“*

Další názor zastává informant 3, který se domnívá, že vznik rizikového chování nejvíce ovlivní rodina anebo předchozí zkušenost *„může k tomu vést domácí výchova to, co vidí doma, anebo když se o děti rodiče moc nestarají. No a taky, když třeba někdo byl, jako dítě šikanován a teď si tím léčí své komplexy“*

Po bližším rozboru kódu jsou objasněny následující informace. Informanti za ovlivňující faktory vzniku rizikového chování považují v první řadě vliv vrstevníků, pasivitu, ale také nevhodné rodinné prostředí a předchozí zkušenost s rizikovým chováním.

Posledním kódem této kategorie je kód **motivace**. Tento kód přibližuje, jak informanti vnímají vnitřní faktory vedoucí k rizikovému chování, a zároveň také odpovídá na otázku, co vede jedince k projevům rizikového chování.

Jak již bylo zmíněno, jedinci v tomto vývojovém období tíhnou k rizikovému chování. Pro účely tohoto výzkumu je klíčové porozumět faktorům, které k tomuto chování vedou. Informant 5 uvádí, že jedinec může začít vykonávat tento způsob chování kvůli přitažlivosti nových zkušeností „*podle mě je to láká, prostě to chtějí vyzkoušet a neuvědomují si následky toho, co se může stát.*“

Podobný důvod uvedl i informant 2, ten popisuje, že se jedinec v tomto vývojovém období začíná odpoutávat od rodičů a chce spoustu věcí vyzkoušet. Domnívá se také, že vědomost škodlivosti obsahu je všeobecně známá, ale touha zakázaného ovoce je silnější „*prostě to chtějí zkusit, láká je ta zkušenost, vědí že je to škodlivé, ale nemůžou si pomoci, a taky už je rodiče tolik nehlídají.*“

Informant 1 a 4 uvádí důvody, které podle jejich názoru vedou ke vzniku rizikového chování. Jejich názor pramení z vlastních zkušeností, hovoří o snadné dostupnosti pořízení zakázaných látek. Informant 1 uvedl „*různé zakázané látky jsou všude kolem, dá se pořídit úplně všechno co chcete a lehce. I když by neměli v obchodě prodávat třeba cigarety mladistvým, tak to prodají, a to nemluvím o užívání HHC a podobných volně prodejných látkách.*“ Informant 4 odpověděl podobně „*myslím si, že hlavní důvod je ten, že to seženete všude, nabízí se to na ulici, když víte, koho se zeptat, tak to přinesou až do školy, a také se to dá koupit v každém obchodě.*“ Také se vyjadřuje ke špatné partě, která jedince nabádá k rizikovému chování, a dále zmiňuje i zahálku, dle jeho názoru zahálka také vede ke vzniku rizikového chování „*určitě taky parta, to špatné chování v ní, když to vidí, chce to také vyzkoušet. A myslím si také, to takové nic nedělání, když je nuda.*“ Také informant 5 se o volné dostupnosti vyjadřuje „*drogy, to je lehce k dostání, na ulici všude je seženete, hlavně trávu.*“

Informant 3 je toho názoru, že příčina vzniku rizikového chování pramení z rodinného prostředí. Zastává názor, že se jedinec začne chovat rizikově právě proto, že je takové

chování doma běžné a z toho důvodu on sám nevidí důvod chovat se jinak „*chová se tak, protože to vidí doma, třeba kouření, pití alkoholu, ale i agrese může být doma běžná. On pak sám nedokáže vyhodnotit, že tohle chování je špatné.*“

Z uvedených informací vyplývá, že pohnutky, které vedou ke vzniku rizikového chování nejsou zcela jednoznačné. Informanti uvedli hned několik důvodů, které vedou k projevům rizikového chování. Mezi faktory, které mohou přispívat k tomuto jevu uvedli touhu vyzkoušet tzv. „zakázané ovoce“, snadná dostupnost zakázaných látek nebo nepříznivé rodinné prostředí.

### **Kategorie Vliv volnočasových aktivit**

Poslední kategorií je „**Vliv volnočasových aktivit**“ v souvislosti trávení volného času středoškoláků v domově mládeže. Tuto kategorii tvoří tři kódy **kompenzace**, **smysl aktivit** a **prevence**. Tyto kódy jsou postupně představeny.

Prostřednictvím kódu **kompenzace** zjistíme, jak by informanti trávili svůj volný čas, kdyby domov mládeže nenabízel volnočasové aktivity.

Informant 2 a 3 by svůj volný čas trávili s kamarády a společně by našli nějakou aktivitu. Informant 2 uvedl „*asi bych chodila ven s kamarády, něco bychom společně vymysleli, jinak by byla hrozná nuda. Nebyla bych moc ráda, jsem ráda že nám domov mládeže aktivity zprostředkuje.*“ Informant 3 se vyjádřil podobě, pro trávení času by vyhledal společnost přátel „*trávil bych ho s kamarády, šli bychom se projít po městě, nebo si zahráli nějakou hru. Taký bych asi seděl víc na telefonu jinak by nebylo co dělat.*“

To, že by volný čas trávili sportovními aktivitami, které by si sami zprostředkovali v okolí, odpověděli informanti 1 a 4. Odpověď informant 1 byla „*asi bych si tady v okolí Holic něco našla, třeba nějaké cvičení jógu nebo tak. Místo na běžecký pás bych chodila běhat ven a na kole taky ven, a ne na trenažer. Horší by to bylo přes zimu, to nevím co, asi nuda.*“ Informant 4 se ve svém volném čase věnuje tréninku, protože se závodně věnuje cyklistice, a proto by musel nalézt náhradní alternativu v okolí města „*já to mám jednodušší v tom, že si aktivity řídím sám, jezdil bych dál na kole, bohužel přes zimu využívám trenažer, tak to by bylo horší. Musel bych do městské posilovny.*“

Poslední z dotázaných, informant 5, se ke kompenzaci aktivit vyjádřil „*já nic nedělání úplně nesnáším, musím vždycky najít nějakou náhradu, ale asi bych víc času trávil s partou.*“

Na základě těchto informací jsme získali lepší představu o tom, jak by informanti trávili svůj volný čas v případě, kdyby domov mládeže neposkytoval žádné volnočasové aktivity. Zjištění ukázala, že dva informanti by pravděpodobně vyhledali podobné nebo stejné aktivity jako ty, které jim zprostředkovává domov mládeže. Nicméně většina z nich naznačila, že by nedostatek těchto aktivit kompenzovala vyhledáním party kamarádů a společně s nimi hledala způsob, jak si zkrátit čas a zahnat nudu, kterou by bez těchto aktivit v domově mládeže zažívali.

Další kód, který z rozhovoru vzešel je kód **smysl aktivit**. Tím, že podrobněji prozkoumáme tento kód, lépe pochopíme hodnotu volnočasových aktivit z pohledu středoškoláků.

Podobný názor na důležitost volnočasových aktivit mají všichni informanti. Informant 1 uvedl „*abychom se zaměstnali a nenudili se, taky se lépe poznáme. Při sportovních aktivitách se dá dobře seznámit, a taky aby se pořád nesesedělo třeba u telefonu. Myslím si, že nás aktivity zaměstnávají, a pak nemáme čas na dělání nějakých jiných věcí.*“ To, že se při aktivitách jedinci snáze seznamuje, a také ho aktivity zaměstnávají si myslí informant 2 „*abychom se lépe poznali, seznámili se nebo socializovali. Také bychom stále neseseděli u telefonu nebo počítače, myslím si, že když máme pořád co dělat, tak to je dobré. Aktivity nám také umožňují rozvoj v dovednostech.*“ Informant 4 je stejného názoru „*já si myslím, že se lidi lépe seznámí, když si spolu jdou něco zahrát, lépe si rozumí. Při společných aktivitách zažijí více zábavy, když už se znají a tím nás vlastně ovlivňují, v tom, že jinak bychom asi nic nedělali.*“ Informant 3 svůj názor popsal „*asi bychom se tady nenudili a nedělali věci co dělat nemáme. A taky bychom netrávili tolik času na telefonu.*“ Také informant 5 se ke smyslu aktivit vyjádřil „*myslím si, že to celé vede k našemu rozvoji, zlepšování, získávání vědomostí. Abychom tady pořád jenom neseseděli a nic nedělali, protože to potom vede ke sklouznutí, právě k těm rizikovým věcem.*“

Tento kód přinesl informace, které odhalily, co si informanti opravdu myslí o významu volnočasových aktivit. Informanti uvedli, že smysl volnočasových aktivit vidí především

v snažším navazování kontaktů, překonávání pasivity, odlákání od sociálních sítí a nežádoucího chování. Navíc věří, že účast na těchto aktivitách přispívá k jejich osobnímu růstu a rozvoji nových schopností.

Posledním kódem této kategorie je kód **prevence**. Tento kód pomůže objasnit názory informantů na preventivní vliv volnočasových aktivit a také umožní zjistit, jak středoškoláci vnímají potenciální dopad volnočasových aktivit na rizikové chování.

Všichni informanti se shodují v názoru, že volnočasové aktivity mohou hrát určitou preventivní roli v souvislosti s rizikovým chováním. Informant 1, 3 a 4 preventivní působení aktivit popisují podobným způsobem. Informant 1 v odpovědi uvedl *„myslím si, že když je tady ta nabídka aktivit a my se zapojíme, tak nás to odvádí právě od té nudy, kdy bychom třeba mohli venku kouřit s partičkou nebo vymýšlet blbosti.“* Informant 3 je podobného názoru a na položenou otázku odpověděl *„teoreticky ano, protože se nám díky těm aktivitám zkracuje čas, kdybychom byli venku a dělali třeba ty věci, které jsou nějak rizikové, a také nás aktivity unaví, tak už ani nemáme chuť nic dělat.“* Informant 4 se také domnívá, že aktivity mohou preventivně působit na jedince *„určitě si myslím, že ano, při aktivitách se člověk nenudí, má co dělat, a proto nevyhledává to co by dělat neměl. Já jako sportovec, tím že pořád mám nějakou aktivitu, tak na nic jiného už nemám čas, a proto si myslím, že by měl každý něco dělat, aby se jen tak nepoflakoval.“*

To, že aktivity odvádí jedince od nic nedělání nebo vtažení do nevhodné party, si myslí také informant 5, na otázku odpověděl *„myslím si, že ano, když člověk bude mít co na práci, nebude tu sedět a koukat do telefonu. Když se bude moci účastnit nějakých aktivit, a on sám se bude chtít zapojit, tak to určitě musí mít na něho pozitivní vliv. Určitě proti nic nedělání, nebo vklouznutí do špatné party.“*

Informant 2 se k položené otázce vyjádřil *„určitě ano, lidi, kteří se zapojují do sportovních aktivit třeba nekouří, většinou kouří ti, kteří se nikdy nezapojují. Tihle lidi podle mě mají úplně jiný životní styl.“*

Díky tomuto kódu jsme lépe pochopili, jak informanti vnímají preventivní účinek volnočasových aktivit. Všichni se shodují na tom, že tyto aktivity jim poskytují jistou prevenci tím, že je zaměstnávají a odvádějí je od pasivity. Dále informanti uvádějí, že díky zapojení do volnočasových aktivit mají méně času na vyhledávání rizikových činností.

## **5.4 Shrnutí empirického šetření a možné limity práce**

Tato podkapitola je zaměřená na shrnutí dat výzkumného šetření, které odpovídají na jednotlivé dílčí otázky. Tyto informace jsou pro výsledek tohoto výzkumu důležité, s jejich pomocí snáze získám odpověď na hlavní výzkumnou otázku, která je definována na začátku empirického šetření. Pro realizaci výzkumu je zvoleno kvalitativní výzkumné šetření pomocí polostrukturovaného rozhovoru, díky němuž jsem získala potřebné informace. V závěru této kapitoly jsou uvedeny možné limity této práce.

### **DVO1 Jakým způsobem středoškoláci tráví svůj volný čas?**

Odpověď na tuto otázku naplňuje kategorie „Oblíbený způsob trávení volného času“, který objasňuje, jakým obvyklým způsobem informanti tráví svůj volný čas a jaké aktivity preferují. Z uvedených informací vyplynulo, že téměř všichni oslovení informanti ve svém volném čase upřednostňují především aktivity, které jsou sportovně zaměřené. Nezanedbávají však ani aktivity kulturní, sociální, věnují se rozvoji svých koníčků a zájmů a nezapomínají ani na odpočinek. Dalším zjištěním je, že téměř všem informantům vyhovuje, když jim někdo jejich volný čas prostřednictvím volnočasových aktivit naplánuje a oni se následně mohou podle své nálady svobodně rozhodnout, jestli se aktivit zúčastní nebo ne. Domnívám se, že je důležité nalézt rovnováhu mezi těmito aktivitami, aby byla zajištěna celková pohoda a naplnění individuálních potřeb jedince. Tím se zajistí, že se jedinec bude k aktivitám rád a pravidelně vracel, což přispěje k jeho plnohodnotnému trávení volného času. Myslím si také, že jedinec, který již má získaný pravidelný návyk z domova, pravidelně a aktivně svůj volný čas využívat, má tendenci lépe odolávat pokušením rizikového chování.

### **DVO2 Jakým způsobem se ubytovaní středoškoláci zapojují do nabízených aktivit domovem mládeže?**

K objasnění odpovědi na druhou dílčí otázku přispěla kategorie „Oblíbené aktivity v DM“, ta přinesla jasnější představu o využívání volnočasových aktivitách, které zprostředkovává právě domov mládeže. Z uvedených informací vyplývá, že se všichni informanti nějakým způsobem zapojují do nabízených aktivit domova mládeže. Někteří se účastní pravidelně a aktivně se zapojují do organizovaných akcí a připravovaných programů, zatímco jiní se zapojují pouze příležitostně nebo podle svého aktuálního zájmu. Účast je také často ovlivněna přítomností vrstevníků, kteří v tomto procesu hrají

svou roli. Domnívám se, zodpovězení této otázky přispělo k jasnějšímu pochopení toho, jak středoškolská mládež v domově mládeže tráví svůj volný čas a jak často se aktivně zapojuje do aktivit. Tato účast v nabízených aktivitách jim umožňuje plnohodnotně využívat volný čas, čímž se snižuje potenciální prostor pro vyhledávání rizikových aktivit.

### **DVO3 Jaké faktory podle středoškoláků ovlivňují vznik rizikového chování?**

Na třetí dílčí výzkumnou otázku odpovídá kategorie nazvaná „Faktory rizikového chování“. Bylo zjištěno, že informanti mají různorodý pohled na rizikové chování a faktory, které ho ovlivňují. Někteří informanti měli jen mlhavou představu o tom, co si pod pojmem rizikové chování představit, a i když jim byl termín objasněn, stále považovali takové chování, jako je například pití alkoholu, za běžné. Na druhou stranu jiní informanti měli již konkrétnější představu o tomto chování a už ho dokázali propojit s konkrétními jevy, jako je šikana, vulgarita, agresivita či užívání drog. Toto chování dokázali charakterizovat a také popsat různé faktory, které ovlivňují jeho vznik. Mezi klíčový faktor, který informanti uvedli, patřil vliv vrstevníků. Dále zmínili nepříznivé rodinné prostředí, osobní zkušenosti a touhu po nových zážitcích. Myslím si, že tyto faktory se podílí na vývoji rizikového chování a také mohou středoškoláky ovlivnit v jejich rozhodování. Podle mého názoru existuje určité povědomí o rizikovém chování mezi středoškolskou mládeží. Z pěti dotázaných informátorů tři byli schopni reagovat na položenou otázku a všichni měli nějakou zkušenost s rizikovým chováním poté, co jim byl pojem objasněn. Tato skutečnost naznačuje, že i když povědomí o této problematice není takové, jak bychom chtěli, středoškolská mládež má alespoň základní informace o rizicích spojených s tímto druhem chování. Tyto poznatky přispěly k objasnění odpovědi na tuto otázku, a také jsme si mohli udělat představu o tom, jak středoškolská mládež vnímá otázky spojené s problematikou rizikového chování.

### **DVO4 Jak mohou volnočasové aktivity nabízené domovem mládeže ovlivnit chování a postoje ubytovaných středoškoláků?**

Poslední dílčí výzkumná otázka byla nasycena kategorií „Vliv volnočasových aktivit“. Tato kategorie přinesla zjištění, že volnočasové aktivity nabízené domovem mládeže mají významný vliv na chování a postoje ubytovaných žáků, jak uvádí získané informace od informantů. Všichni společně sdílí názor, že tyto aktivity jsou důležité a zároveň věří, že



účast na těchto aktivitách přispívá k osobnímu růstu a rozvoji nových dovedností. Z informací také vyplývá, že pokud by domov mládeže volnočasové aktivity neposkytoval, informanti by aktivity hledali jinde. Uvedli, že společné chvíle s kamarády jsou pro ně velice důležité, zajišťují jim sociální interakce a odvádí je od zahálky. Někteří informanti uvedli, že pokud by domov mládeže nenabízel dostatek volnočasových aktivit, trávili by více času s partou kamarádů a hledali by si svůj způsob zábavy. Tyto informace poskytly odpověď na tuto dílčí otázku a zároveň z nich lze vyvodit, že volnočasové aktivity mohou fungovat jako prostředek k zamezení vyhledávání nežádoucího chování nebo nevhodných aktivit.

### **HVO Jak středoškoláci v domově mládeže nahlíží na volnočasové aktivity v kontextu rizikového chování?**

Objasněním dílčích výzkumných otázek jsme získali důležité poznatky, které přispěly k odpovědi na hlavní výzkumnou otázku. Z uvedených odpovědí vyplynulo zjištění, že středoškolská mládež v domově mládeže vnímá volnočasové aktivity jako klíčový prvek pro smysluplné trávení volného času. Dalo by se říct, že téměř všichni oslovení informanti vyhledávají různorodé aktivity, které jsou často zaměřené na sport, avšak nepohrdnou nabídkou aktivit kulturních, sociálních či aktivitami, které mají odpočinkový charakter. Zároveň můžeme říct, že jsou rádi, když je jejich volný čas organizován, ale zároveň chtějí mít možnost svobodně rozhodovat, zda se do nabídky aktivit zapojí, či nikoli. Tato skutečnost naznačuje, že středoškolská mládež vnímá volnočasové aktivity jako prostředek k zapojení do smysluplných činností a zároveň jako klíčový prvek, který odvádí jejich pozornost od potenciálního rizikového chování. Také si uvědomují význam sociálního styku s vrstevníky a osobního rozvoje, který volnočasové aktivity také přináší. Z uvedených informací lze vyvodit, že pro středoškoláky v domově mládeže jsou volnočasové aktivity důležitým aspektem jejich života, který jim pomáhá naplnit jejich potřeby a také předcházet rizikovému chování.

### **Možné limity práce**

Každé výzkumné šetření nese určitá rizika, zejména v podobě omezení. Je důležité tyto limity zvážit, neboť mohou ovlivnit závěr výzkumu. Například nedostatek zájmu informantů může ovlivnit věrohodnost výsledků. Dalším faktorem, který zmíním, je sezónní variabilita v nabídce volnočasových aktivit, zejména když jsou rozhovory

prováděny v zimních měsících, kdy je nabídka aktivit omezena o některé venkovní aktivity. Omezený čas pro provádění výzkumu a sběr dat může též ovlivnit hloubku analýzy problému a věrohodnost odpovědí informantů, kteří mohou být ovlivněni očekáváním výzkumníka. Přestože tato omezení existují, považuji výzkum za přínosný pro pochopení vztahu mezi volnočasovými aktivitami a prevencí rizikového chování. Pro další zkoumání této problematiky by bylo vhodné rozšířit vzorky a zaměřit se na dlouhodobý výzkum pro hlubší porozumění celého problému.

S přihlédnutím k výsledkům této kapitoly, analýze všech výzkumných otázek a také s ohledem na uvedené limity, dospívám k závěru, že hlavní cíl výzkumu v rámci bakalářské práce, kterým bylo, jak středoškoláci ubytovaní v domově mládeže nahlíží na volnočasové aktivity v souvislosti s výskytem rizikového chování, byl naplněn.

## Závěr

Cílem práce bylo popsat vztah mezi volnočasovými aktivitami nabízenými domovem mládeže a rizikovým chováním a současně zjistit, jak tyto souvislosti vnímají středoškoláci. Tím, že byla představena teoretická východiska, o které se mohl poté opřít empirický výzkum, mohu říct, že cíl práce byl naplněn.

Tato bakalářská práce je věnována tématu *Volnočasové aktivity v domově mládeže jako prevence rizikového chování*, a proto jednotlivé kapitoly teoretické části jsou zaměřené na představení výše uvedených oblastí. První kapitola nám přiblížila cílovou skupinu této práce, čímž je středoškolská mládež neboli adolescenti. Kapitola vymezuje základní pojmy a zmiňuje jejich vývojové změny, ke kterým v tomto období dochází. Druhá kapitola představila školské ubytovací zařízení, domov mládeže. Domov mládeže je místem, kde je středoškolská mládež ubytována v době výuky během školního roku, a kde tráví ve velké míře svůj volný čas. Kapitola se dále věnuje popisu výchovně vzdělávacích činnosti domova mládeže a blíže představila osobnost vychovatele, který má příležitost výchovného působení na své svěřence, a tím zajistit správné formování osobnosti. Předposlední kapitola je zásadní pro tuto práci, jelikož se zabývá významem volného času a volnočasovými aktivitami. Kapitola popsala, jakým způsobem probíhá výchova ve volném čase a objasnila jeho funkci, jež přispívá k celkovému rozvoji jedince. Poslední kapitola uvedla pro porovnání definice rizikového chování od několika autorů a představila formy tohoto nežádoucího jevu. Dále uvedla několik málo konkrétních typů rizikového chování, s nimiž se vychovatelé domova mládeže nejčastěji setkávají při své práci.

Na teoretickou část práce navázal empirický výzkum, který měl stanovený cíl, a to prostřednictvím rozhovoru zjistit, jak středoškoláci ubytovaní v domově mládeže nahlíží na volnočasové aktivity v souvislosti s výskytem rizikového chování. Výzkumným vzorkem se tedy stali středoškoláci ubytovaní v domově mládeže, kde pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru a vybraného vzorku informantů byl rozhovor uskutečněn. Výsledky empirického výzkumu osvětlily otázky týkající se preferovaných způsobů trávení volného času, oblíbených aktivit v domově mládeže, potenciačních faktorů, které ovlivňují vznik rizikového chování, a především zkoumal vliv volnočasových aktivit na samotné rizikové chování. Domnívám se, že cíl empirického výzkumu a tím i celé práce, a to i s uvážením možných limitů, byl dosažen.

Hlavní přínos této práce vidím v jejím praktickém využití, zejména pak pro vychovatele domova mládeže. Získané poznatky jsou dle mého názoru cenným zdrojem informací pro plánování a realizaci volnočasových aktivit, které by nejen zapojily středoškoláky do smysluplných činností, ale také by fungovaly jako důležitý prostředek pro odvádění pozornosti od možného rizikového chování.

## Seznam použitých zdrojů

CARR-GREGG, Michael, SHALE, Erin. *Pubertáči a adolescenti*. Praha: Portál, 2010, 197 s. ISBN 978-80-7367-662-9.

BENDL, Stanislav, a kol. *Vychovatelství*. Praha: Grada, 2015. 306 s. ISBN 978-80-247-4248-9.

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2011. 240 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, Bedřich, HARMACH, Jaromír, HOFFMANN, Otto, JÍRA, Otakar, JÍROVÁ, Hana. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: IDM MŠMT, 2004. 120 s. ISBN 80-86784-06-1.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Praha: Gaudeamus, 2014. 288 s. ISBN 978-80-7435-534-9.

KABÍČEK, Pavel, CSÉMY, Ladislav, HAMANOVÁ, Jana a kol. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton, 2014. 343 s. ISBN 978-80-7387-793-4.

KALEJA, Martin. *Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. 256 s. ISBN 978-80-7464-396-5.

KOUTEKOVÁ, Mária. *Osobnosť vychovávateľa v systéme výchovy mimo vyučovania*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2006. 111 s. ISBN 80-8055-802-7.

LABÁTH, Vladimír, a kol. *Riziková mládež*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

- MACEK, Petr. *Adolescence*. Praha: Portál, 2003. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MACHOVÁ, Jitka, KUBÁTOVÁ, Dagmar a kol. *Výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2009. 291 s. ISBN 978-80-247-2715-8.
- MARTÍNEK, Zdeněk. *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. Praha: Grada, 2015. 190 s. ISBN 978-80-247-5309-6.
- MEJSTRÍK, Vladimír. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia, 2003. 647 s. ISBN 978-80-200-1080-3.
- MIOVSKÝ, Michal, SKÁCELOVÁ, Lenka, ZAPLETALOVÁ, Jana, NOVÁK, Petr, a kol. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Sdružení SCAN, 2010. 260 s. ISBN 978-80-8725-847-7.
- MIOVSKÝ, Michal, a kol. *Prevence rizikového chování ve školství I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 1. lékařská fakulta, Klinika adiktologie, 2015. 326 s. ISBN 978-80-7422-392-1.
- NĚMEC, Jiří, a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, a kol. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008. 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PETRUSEK, Miroslav, VODÁKOVÁ, Alena. *Velký pedagogický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. 747 s. ISBN 80-7184-311-3.
- POLÍNEK, Martin, Dominik. *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 164 s. ISBN 978-80-244-4842-8.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-578-2.
- ROGERS, Vanessa. *Kyberšikana. Pracovní materiály pro učitele a žáky i studenty*. Praha: Portál, 2011. 97 s. ISBN 978-80-7367-984-2.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie-čtvrté vydání*. Praha: Portál, 2013. 297 s. ISBN 978-80-262-0532-6.

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

SOBOTKOVÁ, NIELSEN, Veronika, a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. 152 s. ISBN 978-80-247-4042-3.

ŠKOVIERA, Albín. *Vychovatelství a výchova*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2022. 113 s. ISBN 978-80-7560-416-3.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára, a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

TYRLÍK, Mojmír, a kol. *Zátěž v adolescenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 93 s. ISBN 978-80-210-6042-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VESELÁ, Jana, VESELÁ, Petra. *Sociologické aspekty v managementu*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. 187 s. ISBN 978-80-7395-002-6.

## Seznam elektronických zdrojů

HAVRÁNEK, B., J. BĚLIČ, J., HELCL, M., a JEDLIČKA, A. *Slovník spisovného jazyka českého* [online]. Praha: Ústav pro jazyk český, 2011 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/>.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2023-11-16]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf).

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2019 [cit. 2024-02-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/28077>.



## **Seznam příloh**

Příloha A – přepis jednoho rozhovoru

## Přílohy

### Příloha A: přepis jednoho rozhovoru

#### TO1 Co rád/a děláš ve svém volném čase?

Tak, já se docela rád věnuju posilování nebo jako různějm fyzickéjm aktivitám. Pak si občasně rád i zarybařím, protože rád rybařím. Potom taky rád čtu knihy, jako „Pána prstenů“ a Tolkiena, ty mám nejraději. Potom i něco mimo, něco jako je Marco Polo. Kdybych si měl vybrat jen jednu aktivitu, bude to sportovní aktivita, posilování anebo bojové umění.

#### TO2 Máš raději, když ti někdo naplánuje tvůj volný čas nebo si ho raději řídíš sám/a, a proč?

Rozhodně si ho raději plánuju sám, protože ten druhý člověk je schopnej vymýšlet někdy i docela dobrý blbosti, které se mi do mího plánu vůbec nehodí, takže raději sám. [A když někdo jiný něco vymyslí, tak se zapojíš, nebo ti to dělá problém?](#) Jako, tak se zapojím, když v tom vidím něco přínosného celkově, dohromady nebo pro mě, potom se zapojím. Záleželo by na více faktorech, třeba v jakou denní dobu a tak, ale asi bych se nechal přemluvit.

#### TO3 Co očekáváš od volného času?

Od volného času očekávám, že můžu dělat věci, které mám touhu dělat, nějak se zlepšit pro ostatní věci, které tak často nedělám ve volném čase. Třeba práce a škola. Nějak to propojit, vzdělávat se, abych byl chytřejší, vědět něco z historie fungování elektřiny, kterou teď studuji. Chtěl bych se zlepšit, abych byl mistr v oboru. [A co třeba relaxace, uvolnění, načerpání energie?](#) Tak to ne, na to mi stačí 8 hodin spánku.

#### TO4 Nabízí domov mládeže nějakou tvou oblíbenou aktivitu?

Rozhodně ano, posilování hned po skončení školy, když skončí škola, tak tam hnedka jdu. To je moje oblíbená aktivita tady v DM. [A co jiné nabízené aktivity v DM?](#) Já se pak chodím třeba procházet po Holicích, podívat se, jak to tady vypadá, abych třeba za 20 let, až budu někde jinde, si neřekl že Holice neznám, když jsem tady 3 roky studoval.

#### TO5 Co podle tebe chybí anebo bys chtěl/a zařadit do nabídky volnočasových aktivit v domově mládeže?

Tak rozhodně bych byl pro obnovení bojových sportů, který kdysi byly v nabídce a už nejsou a jinak si nestěžuji. [Je pro tebe nabídka dostatečná?](#) Rozhodně ano, je to taky o tom, že se člověk trochu snaží se zapojit, ale ze strany DM jsem spokojený s nabídkou volnočasových aktivit.

#### TO6 Kolikrát týdně se zapojuješ do nabízených volnočasových aktivit a co ti aktivity přináší?

V podstatě každý den, asi tak hodinu a půl, myslím tím s tou posilovnou, někdy hrajeme s klukama společenské hry, třeba karty. [A co ti aktivity přináší, proč se vlastně zapojuješ?](#)

Je fajn mít kolem sebe kamarády, doma bych měl kolem sebe kamarády spíš jen na sociálních sítích.

#### **TO7 Co si představíš, když se řekne rizikové chování?**

RCH si představuju jakýkoli chování, který ovlivňuje negativně zdraví člověka, jak mentálně, tak tělesně. **A nějak konkrétně?** Fetování, drogy, pití alkoholu atd. **A v čem vidíš ve tvém případě nebo svém okolí největší riziko?** Rozhodně vapování, e-cigarety, to užívá snad každý v mém okolí. A pak takové ty nevhodné kecy, vtipy, to dělám i někdy já, někdy je neodhadnu, takové to pošťuchování mezi sebou. **A máš ty nějakou osobní zkušenost s rizikovým chováním?** Ano mám, kolem sebe určitě to vidím, do jisté míry každý den. **A co alkohol a drogy ve tvém okolí?** Drogy to je hodně dobře k dostání, na ulici všude jsou k dostání, hlavně tráva. **A to myslíš třeba i tady v Holicích?** To ne, spíš v Praze, tam se mi to stalo už 2x.

#### **TO8 Co si myslíš, že vede ke vzniku rizikového chování?**

Znám docela dost lidí, co se chytli party, dá se říct „smažek“ a nechali se jimi semlít, teda ovlivnit a skončili teda hodně špatně. Takže nevhodný kolektiv. Jakože neovlivní to každého, ale ovlivní to ty, co mají slabší vůli. Taky si myslím, že takové nic nedělání, když se nudí, to také některé lidi asi taky hodně ovlivní.

#### **TO9 Proč se podle tebe někdo začne chovat rizikově**

Podle mě je to láká vyzkoušet a neuvědomují si ty následky, toho, co nastane, až když se mu stane nějaký problém. Například když začne kouřit trávu, tak si uvědomí, že je problém, když si vysmaží mozkové buňky a přivodí si třeba nějakou nemoc, třeba schizofrenii.

#### **TO10 Jak bys trávil volný čas, pokud by DM nenabízel volnočasové aktivity?**

No rozhodně bych si musel najít náhradu za ně, a až bych si ji našel, tak asi nějak normálně. **Takže by tě to nelákalo k zahálení?** Já nic nedělání úplně nesnáším, já musím pořád něco dělat, posouvat se dál.

#### **TO11 V čem vidíš význam volnočasových aktivit v DM?**

Myslím si, že to celé vede k našemu rozvoji, zlepšování, získávání vědomostí. Abychom tady pořád jenom neseděli a nic nedělali, protože by to mohlo někoho vést ke sklouznutí, právě k těm rizikovým věcem, když je k tomu nikdo nebude táhnout, aby se o něco snažili.

#### **TO12 Myslíš si, že by volnočasové aktivity, které nabízí DM mohly preventivně působit proti vzniku rizikového chování? V případě kladné odpovědi jak, pokud bude odpověď záporná, tak proč?**

Myslím si, že jo, myslím si, že když člověk bude mít co na práci, tak tu třeba nebude pořád sedět a koukat do telefonu, a když uvidí tu možnost nabídky aktivit a bude sám chtít, tak by to určitě mohlo mít na něj dobrou vliv. Proti nic nedělání nebo se vklouznout do blbej partičky by to mohlo fungovat.

