

Univerzita Karlova

Filozofická Fakulta

KATEDRA PEDAGOGIKY

Bakalářská práce

Barbora Blovká

Vliv organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti dítěte

The impact of spending of organized leisure time on child's
personality

Poděkování

Ráda bych poděkovala PaedDr. Evě Valáškové Vincejové, PhD. za odborné vedení, za pomoc a cenné rady při zpracování této práce. Děkuji také všem pedagogům, kteří byli ochotni se zapojit do výzkumu, a poskytnout mi rozhovory, na jejichž základě byla vypracována praktická část této práce.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne

.....

Barbora Blovká

Abstrakt

Cílem bakalářské práce „Vliv organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti dítěte“ je zjistit, zda existuje nějaký vztah mezi rozvojem dětské osobnosti a způsobem trávení volného času. Jestli pedagogové zjišťují, jakým způsobem děti tráví svůj volný čas a zda pociťují u jednotlivých žáků některé osobnostní oblasti rozvinutější než u jiných. Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Cílem teoretické části je souhrn dosavadních poznatků o volném čase a způsobech jeho trávení, dále i krátké shrnutí psychického a osobnostního vývoje v období pubescence a popis typů osobnosti na základě velké pětky. Teoretická část vychází ze studia odborné literatury. Cílem praktické části je pomocí výzkumného šetření zjistit, jaký pohled mají na problematiku rozvoje osobnosti pedagogové pracující s pubescenty.

Abstract

The purpose of this paper „the impact of spending of organized leisure time on child's personality“ is to gain knowledge if there is any relationship between the development of child's personality and the way of spending leisure time. If the educators find out how children spends their leisure time and whether they feel that some personality areas are more developer than others. The bachelor's thesis is divided into theoretical and practical parts. The aim of the theoretical part is a summary of existing knowledge about leisure time and ways of spending it, as well as a short summary of psychological and personality development in the period of pubescence and a description of personality types based on the big five. The theoretical part is based on the study of vocational literature. The aim of the practical part is to use a research investigation to find out what perspective educators working with pubescents have on the issue of personality development.

Klíčová slova

Volný čas, dítě, osobnost, velká pětky, organizovaný volný čas, pubescence

Keywords

Leisure time, child, personality, big five, organized time

OBSAH

Úvod.....	7
1 Výchova ve volném čase	8
1.1 Vymezení volného času	9
1.2 Význam volného času	10
1.3 Způsoby organizace volného času	11
1.4 Výchovné prostředky	11
1.5 Podmínky výchovy ve volném čase	12
2 Dítě v období pubescence	13
2.1 Psychický vývoj v období pubescence	13
2.1.1 Trávení volného času v období pubescence	14
2.2 Osobnostní vývoj v období pubescence	15
2.2.1 Velká pětka	17
2.2.2 Otevřenost ke zkušenosti	18
2.2.3 Svědomitost	19
2.2.4 Extraverze	21
2.2.5 Přívětivost	22
2.2.6 Neuroticismus	23
3 Empirické šetření vlivu organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti dítěte	24
3.1 Metodologie	25
3.1.1 Metoda zakotvené teorie	26
3.1.2 Polostrukturovaný hloubkový rozhovor	27
3.1.3 Výzkumný vzorek	29
3.1.4 Způsob zpracování dat	29
3.2 Analýza rozhovorů	31
3.2.1 Poměr věku a délky praxe jednotlivých pedagogů	31
3.2.2 Rozrůzněnost	32

3.2.3 Rozvoj ze strany pedagogů	33
3.2.4 Oblasti rozvoje	33
3.2.5 Vliv na budoucnost	36
3.3 Diskuze.....	37
3.3.1 VO: Existuje nějaký vztah mezi rozvojem dětské osobnosti a způsobem trávení volného času?.....	37
3.3.2 VO1: Vědí pedagogové, jak tráví žáci svůj volný čas?	38
3.3.3 VO2: Podílí se vůbec pedagogové nějak na rozvoji osobnosti svých žáků?	39
3.3.4 VO3: Je vůbec rozdíl mezi žáky trávícími svůj volný čas organizovaně a žáky, kteří nikoliv?	39
3.4 Limity a přínosy výzkumu	40
Závěr	41
Summary	43
Seznam použité literatury	45
Seznam tabulek a grafů.....	49
Seznam příloh	50

Úvod

V rámci své bakalářské práce *vliv organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti dítěte* se budu pokoušet zjistit, zda existuje nějaký vztah mezi rozvojem dětské osobnosti a způsobem trávení volného času. Jelikož v praktické části bude využíváno kvalitativního výzkumného designu formou rozhovorů s pedagogy pracujícími s pubescenty, teoretická část bude zaměřena na tuto věkovou skupinu.

První kapitola bude obecně zaměřena na výchovu ve volné čase, bude zde nastíněna současná definice volného času, jeho vymezení a význam. Rovněž budou podrobněji probrány faktory, které tuto výchovu mohou ovlivňovat.

Předmětem druhé kapitoly bude samotné období pubescence. Vzhledem k povaze práce zde bude jen velmi krátce popsáno, k jakým tělesným změnám u pubescentů dochází. Dále bude již podrobněji popsán psychický vývoj v tomto období. Zastoupen v této kapitole bude i osobnostní vývoj v období pubescence a popis typů osobnosti na základě velké pětky. Jednotlivé typy osobnosti zde pak budou více charakterizovány. Otevřenost ke zkušenosti, svědomitost, extraverte, přívětivost a emocionální stabilita budou objasněny na základě NEO osobnostních inventářů, sestavených na podstatě výzkumu Costy a McCrae (1985).

Pro praktickou část bude využit kvalitativní výzkumný design, kdy pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy bude zjišťováno, zda si myslí, že jejich svěřenci trávící svůj volný čas organizovaně, dosahují vyšších skóre na jednotlivých škálách osobnosti.

1 Výchova ve volném čase

Asi každý z nás se s pojmem volný čas již mnohokrát setkal a má vlastní představu o tom, jak takový pojem vymezit. Jeho doslovná definice však přesně určená není.

Volný čas může mít jak negativní, tak i pozitivní vymezení. Za negativní považujeme tvrzení, že se jedná o vše, co nám zbývá po splnění povinností. Pozitivní pohled tvrdí, že jde o aktivity zábavné, dobrovolné, zajímavé a hlavně takové, které má daný jedinec rád.

Hofbauer považuje za přesnější a úplnější charakterizovat volný čas jako činnost, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svého svobodného rozhodnutí, a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení. (Hofbauer, 2004) Jako hlavní funkce volného času se uvádějí: odpočinek, zábava a rozvoj osobnosti.

V historickém kontextu zde máme například Aristotelovo chápání volného času, jako doby pro setkávání s přáteli, čtení poezie, nebo rozumování, nejedná se však o lenošení. K významnému upevnění pojmu přispěl Karl Marx, který tuto dobu lidského života definuje jako součást rozvoje člověka, jde podle něj o sféru lidské svobody.

Joffre Dumazedier (1994), stanovil několik základních vlastností, které by měl volný čas jako takový plnit:

1. Měl by být osvobozen od určitých povinností, je svobodnou volbou.
2. Podléhá determinujícím faktorům ve společnosti.
3. Podléhá závazkům a pravidlům plynoucím ze skupin a zařízení.
4. Stanou-li se volnočasové aktivity profesionální povinností, mění se podstata aktivity, ačkoli se nemění technický obsah činnosti.
5. Volný čas znamená osvobození od závazků a nařízení.
6. Ačkoliv je volný čas determinován, neslouží žádnému společenskému, ani materiálnímu cíli. Není ani přesvědčovací, ideologický, náboženský, či politický.
7. Pokud je částečně zaměřen na nějaký cíl, jedná se o čas tzv. polovolný.
8. Volný čas je hedonistické povahy, uspokojuje jednotlivce a jeho osobní požadavky. Hledání blaha, radosti a potěšení jednotlivce je jednou z hlavních charakteristik volného času.

Celkové znění definice volného času, kterou uvádí Dumazedier je následovné: „Volný čas je komplex aktivit mimo pracovní, společenské závazky, jimiž se jedinec zabývá ze své vůle,

aby si buď odpočinul, pobavil nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu.“ (Dumazedier in Veselá, 1999, s. 64) Pro úplné ukotvení termínu bude uvedena ještě definice, Žáková (1990) zdůrazňuje, „že se jedná o časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnosti nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky.“ (Malach, 2004, s. 98).

1.1 Vymezení volného času

Obecně čas dělíme na *pracovní* – hra u předškolních dětí, škola, zaměstnání. Čas *mimopracovní* – není součástí volného času, zahrnuje v sobě hygienu, dopravu, spánek, domácí práce, jídlo a jeho přípravu, péči o svůj zevnějšek atp. Po splnění všech těchto aktivit nastává právě čas *volný*.

Volnočasové aktivity jsou takové, které se dají považovat za sebeurčující a sebe-vytvářející. Hájek (2008) ve své knize rozlišuje tyto potřeby, jako dobu pro:

- odpočinek a zábavu,
- rozvoj zájmové sféry,
- zlepšení kvalifikace,
- účast na veřejném životě.

Správně by měl volný čas tvořit až 1/3 dne, zbylé 2/3 času by měly být věnovány povinnostem a spánku. Mnohdy to tak, ale bohužel nebývá a většina lidí tráví více času povinnostmi.

„Někdy se uplatňuje také pojem *čas polovolný*, kam se řadí hraniční činnosti na pomezí času povinného a vázaného: jsou to aktivity přinášející radost a současně i případný praktický užitek (ruční práce, kutilství, zahrádkaření).“ (Hájek, 2008, s. 11) Do polovolného času lze zařadit například i aktivity jako je drobná práce pro cizí, nebo účinkování v orchestru, jelikož to jsou věci, které člověk dělá dobrovolně a rád, zároveň za ně mnohdy dostane nějakou odměnu. Je možné do této doby počítat i pozici rodiče a čas, který stráví výchovou svého dítěte.

Otázka volného času a jeho trávení není pouze předmětem pedagogiky, sociologie a psychologie, ale také součástí politického uspořádání společnosti, národního hospodářství, průmyslu a celých mechanismů řízení celospolečenských procesů. „Jak ukazují empirické

výzkumy, volný čas není doplňkem nebo protikladem k práci, ale zcela samostatnou oblastí každodenního života.“ (Geist, 1992, s. 53)

Selucký (1966) naproti tomu však uvádí, že volný čas nelze zkoumat nezávisle na práci. Vztah mezi prací a volným časem se jeví jako protiklad mezi povinností a svobodou, jako rozpor mezi vnější možností a vnitřní potřebou.

Důležité je i uvědomění si faktu, že každý jedinec vnímá čas jinak, subjektivně. Tempo času, je přímo závislé na intenzitě jeho prožívání.

1.2 Význam volného času

Význam mají volnočasové aktivity podle základního dělení dvojí, a to *individuální*, kdy dochází k rozvoji tvořivých sil, individuality a pozitivních zážitků. Druhou část tvoří aktivity *sociální*, tedy například pomáhání a dobrovolná činnost. Organizovaně trávený volný čas má zejména u mládeže značný význam při zábraně rozvoje negativních sociálních rysů.

Podle Dumazediera (1962) má volný čas 3 prolínající se funkce. První z nich je funkce odpočinku, ta slouží ke zotavení, reprodukci sil a odstranění napětí. Druhou funkcí je rozptýlení, které poskytuje únik, dnes například skrze virtuální svět. Poslední funkcí je rozvoj, v rámci kterého lidé provozují různé kreativní, kulturní a sociální aktivity.

Naproti tomu Marshall (1998) vymezuje sociologické hledisko. Tvrdí, že volný čas má funkci terapeutickou, poradenskou, autonomní a zdraví podporující.

Opaschowski (1977) tvrdí, že volný čas má mnoho funkcí, ale za základní považuje rekreaci v podobě fyzického a duševního zotavení. Dále kompenzaci v podobně vyrovnávání toho, co se v profesním životě nedostává, či nedaří. Katarze má funkci očištění, popřípadě odreagování od potlačených emocí a napětí. Ventil má význam při uvolňování přebytečné energie, například při sportu, umění, nebo i v práci. Konzum slouží jako prostředek k užívání věcí a produktů. Poslední funkcí, kterou Opaschowski rozlišuje, je kontrast, který by měl být protikladem vůči práci, například pokud má jedinec zaměstnání, které vyžaduje samotu, bude ve volném čase vyhledávat více sociálních kontaktů než člověk pracující v kolektivu.

Podle Hájka (2008) funkce výchovy ve volném čase lze vymezit do čtyř kategorií. A to na výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní.

1.3 Způsoby organizace volného času

V rámci organizace volného času je důležité si připomenout základní principy volného času, tedy dobrovolnost, aktivitu a samostatnost. Ohledně samotného trávení volného času máme dvě základní možnosti a totiž, pasivní, nebo aktivní formu. Pasivní je například sledování televize, nebo užívání jiného elektronického zařízení, kdežto do aktivního způsobu lze započíst celou škálu aktivit, od sportu, přes umění, až po aktivity podnikané skupinově.

Petr Sak (2000) rozděluje volnočasové aktivity podle jejich zaměření následovně:

- Extrovertní – návštěvy kaváren, diskoték;
- Introvertně-konzumní – sledování televize, poslech rádia;
- Manuální – kutilství, chov zvířat, zahrádkaření;
- Kulturně orientované – návštěva kulturních událostí, četba, výtvarná činnost;
- Sportovně orientované – aktivní i pasivní sport, domácí práce, procházky.

1.4 Výchovné prostředky

Pro každou formu výchovy je klíčovým faktorem její zacílenost. Právě díky stanovení cíle si pedagog volí vhodné metody a prostředky, jak ho dosáhnout. „V nejširším pojetí zahrnuje (pojem výchovné prostředky) všechny předměty a jevy, jichž vychovávající využívá k dosažení výchovných cílů.“ (Hájek, 2008, s. 74)

V tomto pojetí tedy mezi výchovné prostředky patří obsah výchovy. Podobně, jako pojem volný čas, ani pojem obsah výuky nelze vymezit jednoduše. V podstatě se liší různými pedagogickými zařízeními, jelikož každé z nich má jinou funkci. Dokumenty vydávané na podporu definice obsahu výchovy slouží pouze jako pomocné, nikoliv závazné. Pojetí obsahu výuky tedy záleží čistě na vychovateli, jeho tvořivosti, zkušenostem, a hlavně na cílech, které má vytyčené. Při vytyčování obsahu výuky ve volném čase musí vychovatel respektovat základní pedagogicko-psychologické zásady. (Hájek, 2008) Rovněž ovšem musí sledovat linku, na základě které se daní jedinci sešli a chtějí podle ní svůj volný čas trávit. Proto je důležité účastníkům nabídnout atraktivní aktivity. Obsah výchovy ve volném čase má činnostní charakter, můžou sem tedy spadat, jak aktivity odpočinkové, tak třeba i veřejně prospěšné. Vše musí být samozřejmě založeno na dobrovolnosti. (Pávková, 2014)

Dalším z řady výchovných prostředků jsou metody a formy. Jedná se o něco, díky čemuž lze dosahovat stanovených cílů. Existuje několik způsobů třídění metod, nejjednodušším je

třídění na slovní, názorné a praktické. Právě na metody praktické je kladen zvláštní důraz, je zde totiž zacíleno na samotnou aktivitu účastníků, která je hlavně v posledních letech velmi vítána. (Pávková, 2014) Při výchově mimo vyučování využívá pedagog všech možných dostupných a rozmanitých metod. Velký důraz se klade na metody povzbuzující aktivitu dětí. Dalším zásadním aspektem volného času je vedení rozhovoru mezi vychovatelem a dítětem. Důraz se zde klade na vhodnost a takt rozhovoru a hlavně jistotu, že dítě pochopilo smysl rozhovoru. Z výchovných forem jsou pedagogy nejčastěji využívány hry, soutěže, nebo exkurze. Pro výchovu ve volném čase mají právě zmíněné hry a soutěže největší význam. (Hájek, 2008)

Nezanedbatelným prostředkem je i materiální vybavenost prostor a jejich hygienická a estetická vhodnost. Obecně platí, že prostory po volný čas by neměly být vybaveny školním nábytkem. Volba nábytku by měla být provedena vhodně vzhledem k povaze daných aktivit. To samé samozřejmě platí i pro venkovní prostory, jako jsou například hřiště, či jiná sportoviště. (Pávková, 2014)

1.5 Podmínky výchovy ve volném čase

Pro pedagoga volného času je stěžejním bodem k organizaci dané aktivity znalost skupiny. Velmi často se jedná o skupiny vysoce heterogenní, ať už z pohledu věku, pohlaví, zájmů, či jiných individuálních zvláštností. Základním předpokladem k úspěšné výchově ve volném čase je sestavení funkční skupiny, neméně důležitá je i schopnost pedagoga pracovat se skupinou správným způsobem.

Pávková (2008) rozlišuje podmínky vnější a podmínky vnitřní. Podmínky vnější jsou určeny prostorem, ve kterém výchova probíhá. Jsou rozmanité a proměnlivé podle typu výchovného zařízení. V rámci vnitřních podmínek je důležité, aby pedagog měl dostatek času a příležitostí pro respekt a rozvoj individuálních rysů osobnosti jednotlivých účastníků.

„Pro zjišťování informací o vnitřních a vnějších podmínkách výchovy pedagog používá metody pedagogické diagnostiky: pozorování, rozhovor, analýzu výsledků činnosti.“ (Hájek, 2008, s. 73)

2 Dítě v období pubescence

Jedná se o etapu života, při které jedinec přechází z dětství do dospělého života. Pubescencí se rozumí první část tohoto období, tedy zhruba 11. až 15. rok života. Typicky v tomto čase dochází ke změně tělesných proporcí, významným změnám v emoční oblasti a odpoutávání se od rodičů. Pojmem *pubescent*, tedy označujeme jedince, který zrovna prochází tímto obdobím, slangově někdy též označovaným jako puberta.

Langmeier (2006) pubescenci rozděluje na dvě fáze. Za první považuje fázi prepuberty, která začíná prvními známkami pohlavního dospívání, tedy objevem prvních sekundárních pohlavních znaků. U dívek pak končí nástupem menarche a u chlapců analogickým vývojem (první emise semene – noční poluce). Za druhou část pak určuje tzv. druhou pubertální fázi, která nastupuje hned po ukončení prepuberty a trvá až do dosažení reprodukční schopnosti.

Termínem sekulární akcelerace je označováno celkové urychlování vývoje růstu v průběhu staletí. Taxová (1987) a Langmeier (1991) se shodují, že právě díky tomuto jevu je období počátku puberty těžké přesně určit. Toto urychlení růstu hledá příčiny ve společenských a civilizačních změnách. „Sekulární akcelerace přinesla rychlejší začátek tělesného a duševního dospívání, ale prodloužila dosažení psychické a sociální zralosti. Dospívání se tak rozšiřuje oběma směry. Zkracuje dobu dětství a oddaluje nástup dospělosti.“ (Langmeier, 1991, s. 144) Někteří autoři (viz například Vágnerová, 2000) předpokládají, že tento jev již dosáhl svého maxima a dále již nebude pokračovat.

Pubescent si v tomto období vytváří identitu a každý jedinec to prožívá s odlišnou intenzitou. Pro některé je to období velkých emočních změn, zatímco jiní ho zvládnou prožít poměrně klidně. Dospívání se dělí na několik základních fází, z nichž každá probíhá odděleně. Často se tak může stát, že jedinec je již značně vyspělý ve fázi psychického vývoje, kdežto v biologické fázi zaostává.

2.1 Psychický vývoj v období pubescence

Mezi dospíváním dítěte a jeho logickým myšlením je jasně prokazatelné spojení. Piagetova teorie toto myšlení chápe jako *formálně logické*. Jedinec, který se vyvíjí správně, by tedy měl být již schopný přemýšlet abstraktně a uvažovat hypoteticky. Další věcí, nad kterou dokáže pubescent díky formálně logickému myšlení dumat, je neskutečno a neexistující kdyby.

„Myšlení se stává díky operacím pružným, vratným (každá operace může být zrušena opačným postupem) a nezávislým na konkrétních časoprostorových souvislostech. Vývoj poznávání směřuje ke zvyšující se objektivitě, k rozlišení mezi tím, jak se nám věci zdají a jaké skutečně jsou.“ (Paulík, 2002, s. 48) Piagetově teorii je často vytýkáno, že ačkoliv staví jak na logickém, tak i na biologickém charakteru, často toto formálně logické uvažování není plně vyvinuto ani v dospělosti, natož v 16 letech.

Pubescent již také uvažuje kriticky o smyslu hodnot, které mu byly vštěpovány. Byl-li vychován v protestantské rodině, bude o protestantství pochybovat, stejně tak, jako bude pochybovat i o jakémkoli jiném světovém názoru.

Důležitým faktorem, který myšlení v období pubescence poznamenává, je nedostatek životních zkušeností. Jedinci hledají, popřípadě si již uvědomují svou vlastní identitu a přijímají svou sociální roli. Procházejí obdobím osamostatňování se, zároveň u nich, ale stále přetrvává jistá ekonomická závislost. „Nový rozlet myšlení může mít za následek kritičnost a nespokojenost, zklamání, nejasné toužení a třeba i vystupňovaný pesimismus.“ (Říčan, 2004, s. 173) Dospívající rovněž poprvé projevují zájem o hloubku pojmů, jako jsou například čas, právo a pravda, nebo příčina.

2.1.1 Trávení volného času v období pubescence

Většina dnešních autorů se shoduje, že vedle zaměstnání pubescenta ve škole je důležité, aby měl i místo pro vybití se. Místo, kde se zaměstná jak rozumově, tak i tělesně. Říčan (2004) rozlišuje několik základních způsobů trávení volného času v tomto období:

Četba, kdy jednoznačně vede dobrodružná literatura, kterou většinou při konci tohoto období střídají knihy pro dospělé. Mladí čtenáři rovněž často sahají po vědeckofantastické literatuře a literatuře faktu. Dívky preferují romány a krásnou literaturu.

Bojové hry, kterým holdují především chlapci, ovšem v posledních desetiletích zde získávají své zastoupení i dívky. Jsou schopni si vyrobit primitivní bojové zbraně a rekonstruovat bitvy. Baví je zde i *technický aspekt*, v rámci kterého se pokoušejí o stavbu modelů všeho druhu.

Pubescentní sport je zvláštní kapitolou. Trenéři zde mluví o zlatém věku psychomotoriky. Jedinci sní o vrcholných úspěších, i když jim je jasné, že v dnešní době nemají bez profesionální přípravy téměř žádnou šanci. Této přípravě jsou ovšem schopni obětovat takřka vše. Stává se tak velmi tvrdou, ovšem dobrovolnou prací a často i největším

stimulantem při tvorbě osobnosti. Porovnávání vlastních výkonů s výkony druhých je středem pozornosti.

Hra na tajemství je něco, co dospívající naprosto milují. Dovedou ji hrát naprosto přirozeně a kolikrát se v ní těší velkým úspěchům. Přitahují je táboráky, jeskyně, šero, romantika a skupinové symboly.

Umění je pro pubescenty často něco více, než jen hra. Například v hudbě jsou pubescenti schopni vyrovnat se dospělým. Kdežto výtvarný talent zraje o něco pomaleji. Někteří autoři často poukazují na tvrzení, že umění je potravou lásky, dávají tedy toto období do souvislosti s rozvojem erotického citění. (Říčan, 2004)

V posledních letech se na přední příčky forem organizace volného času dere rovněž technika, ať už se jedná o počítačové hry, poslech hudby, nebo podcastů, či sledování televize. Mladí lidé jsou často naprosto přirozeně schopni ovládat veškeré technické vymoženky.

2.2 Osobnostní vývoj v období pubescence

Pojem *osobnost* je natolik obsáhlý, že ho nelze jednoduše definovat. Pro snadnější představu zde bude nadále uvedeno několik definic od různých autorů. L. A. Pervin (2003) například osobnost definuje jako ty charakteristiky člověka, které jsou podkladem konzistentních vzorců chování, přičemž těmito charakteristikami rozumí myšlení, city a pozorovatelné jednání. Gordon Allport (1961) tvrdí, že osobnost je dynamická organizace psychofyzických systémů uvnitř individua, která determinuje jeho jedinečné přizpůsobení k danému prostředí. Za integrující můžeme považovat definici V. Tardyho (1964), který míní, že osobnost je individuální jednota člověka. Tato jednota je založená na duševních vlastnostech a dějích, které spojuje celistvost těla a je utvářena ve společenských vztazích.

Z novodobějších definic lze vybrat například tu od Drapela (1997), který osobnost popisuje v kontextu dvou protichůdných názorů. Zástupci první skupiny, tzv. teoretici *Já*, vnímají osobnost jako skutečně existující, něco s reálnými účinky. Do opozice tomuto názoru se staví behavioristé, tvrdící, že osobnost je pouhá odvozenina z chování, jelikož právě chování je jediným přímo pozorovatelným a měřitelným jevem.

Na základě Freudovy teorie psychosociálního vývoje, by člověk, který se zrovna nachází v období pubescence, měl prožívat *genitální fázi*. Což znamená, že subjekt již nachází sexuální objekt mimo svou vlastní osobu a na rozdíl od falické fáze i mimo rodinu. Pohlavní

orgány se stávají primárním zdrojem uspokojení a slasti. V tomto období se dá hovořit o dostatečné zralosti k navazování dospělých vztahů založených na sexualitě. (Freud, 2000)

Erikson se také zaměřil na psychosociální vývoj, jeho teorie je nazývána jako epigenetické pojetí vývoje. Na rozdíl od Freuda tvrdí, že jednotlivá stádia za sebou následují v určitém pořadí a pro úspěšný posun do stádia nového je nejprve nutné ukončit vývoj v tom předchozím. Období pubescence by se v jeho žebříčku dalo zařadit do období prolínání se dvou stádií a to čtvrtého – píše x inferiorita, a pátého – identita x konfúze. Čtvrté období je přiřazováno ke školnímu věku, kdy je pro dítě klíčovým pocit kompetence. Pocity nedostatečnosti vyplývá z pocitu nedostatku znalostí ve srovnání s ostatními spolužáky. Dochází také k výraznému zaměření na vnější svět. Páté období souvisí s věkem adolescence, které je klíčové pro rozvoj identity. Jedinec si vytváří vlastní žebříček hodnot, který bývá v hodně bodech ovlivněn kulturou a sociálním prostředím. (Erikson, 2002)

Jean Piaget tvrdí, že na duševní vývoj mají vliv čtyři faktory, a to organický růst, učení a zkušenosti získané prací s předměty, sociální změny a synchronizovaný vliv vývojových faktorů. Dále stanovil teorii kognitivního vývoje, která probíhá v pěti stádiích vývoje myšlení. Tyto stádia probíhají pouze do 12 let. Od dvanácti let se člověk již nachází ve stádiu formálních operací. Subjekt je tedy schopen zobecnit operace a vytvořit hypotézy, je schopný i abstrakce. (Piaget, Inhelder, 2010)

Robert J. Havighurst byl americký chemik, fyzik a pedagog. Jeho model celoživotního vývoje člověka byl ovlivněn Eriksonem, Freudem a Piagetem. Ve své teorii charakterizuje vývojový úkol jako něco, co se objevuje v průběhu celého vývojového období. Splnění tohoto úkolu vede ke spokojenosti a schopnosti zvládat další úkoly. Tyto úkoly vychází ze tří zdrojů: fyzické faktory (např. naučit se chodit), sociální a kulturní vlivy společnosti (např. naučit se číst) a osobní hodnoty a aspirace jedince (např. výběr povolání a příprava na něj). Obvykle tyto úkoly vycházejí z kombinace všech tří zdrojů. Dalšími charakteristikami, které do vývojových úkolů vstupují, jsou kritické období a moment učení. (Havighurst, 1953)

Pubescence spadá do období nazvaného jako vývojové úkoly adolescence (12-18 let). Toto období je silně ovlivněno společností, ve které jedinec dospívá, a jejími hodnotami. Nejvýznamnější vliv na jedince má hodnocení vrstevníků. Úspěšné zařazení jedince do vrstevnické skupiny má vliv například i na uspokojivé fungování partnerských nebo manželských vztahů v dalších obdobích života. Jedinec by tedy v tomto období měl dosáhnout: nových a zralejších vztahů s vrstevníky obou pohlaví, akceptovat svou tělesnou

konstituci, dosáhnout emoční nezávislosti na rodičích a jiných dospělých, připravit se na ekonomickou nezávislost, osvojit si určité hodnoty a etický systém a naučit se společensky odpovědnému chování. (Havinghurst, 1953)

2.2.1 Velká pětka

Pokud o někom řekneme, že je například vznětlivý, bláznivý, nebo nezodpovědný, jedná se o deskriptivní charakteristiky jedince. Jsou to tedy vlastnosti osobnosti a osobnostní charakteristiky. „Vlastnosti jsou však také pojímány jako vnitřní determinanty chování poukazující na nějaké psychofyzické dispozice stojící za nimi. Psychická vlastnost je v tomto případě hypotetická konstrukce, je to vysouzená předpokládaná vnitřní determinanta projevů osobnosti. Dispozice jsou nejčastěji definovány jako vrozené nebo získané připravenosti chovat se, jednat nebo prožívat situace určitým způsobem.“ (Blatný a kol., 2010, s. 43) Jako synonymum pro pojem dispozice se často užívá sousloví *osobnostní rysy*.

Hřebíčková vysvětluje, že rysy lze chápat také jako obecné dimenze osobnosti, které jsou odvozené z měřitelných údajů o chování různých jedinců. Dimenze je jasně vymezená jejími dvěma krajními póly, přičemž každý jedinec je umístitelný na spojnici těchto dvou bodů. (Hřebíčková, 1997)

Od 80. let minulého století se většina badatelů shoduje, že osobnost lze nejlépe popsat na základě pětifaktorového modelu, známého pod označením Velká pětka (big five). Zkoumání znaků v rámci tohoto modelu v sobě zahrnuje přístup Allporta (1937), který vymezil dva druhy rysů. Behaviorální rysy neboli ty, které můžeme pozorovat – *vnější* a naproti tomu *vnitřní* neboli emoční a kognitivní, které z vnějších odvozujeme.

John a Srivastava (1999) rozlišují dotazníkový a lexikální přístup. „Podstatou lexikálních studií je nejdříve ze slovníků vybrat slova používaná pro popis osobnosti, redukovat je a pomocí faktorové analýzy vlastnosti uspořádat. Nejdůležitější dimenze, které byly takto odvozeny, tvoří pětifaktorovou strukturu popisu osobnosti.“ (Blatný a kol., 2010, s. 44) Kdežto u dotazníkového přístupu nejde jen o pouhý popis rysů, ale také jejich vysvětlení.

Dotazníkový přístup lze rovněž najít pod označením dispoziční, vychází totiž z analýzy osobnostních dotazníků. Překračuje rámec deskriptivní taxonomie a klade si za cíl vytvořit rysovou teorii, která by byla schopná vysvětlit vnitřní dynamiku, motivy a fungování osobnosti jako celku. (Hřebíčková, 2011) Costa a McCrae (1985) vymezili 3 základní

dimenze osobnosti, tedy *neuroticismus*, *extroverzi* a *otevřenost vůči zkušenosti*. Následně je doplnili o další dvě dimenze přejaté z lexikální linie výzkumu, *svědomitost* a *přívětivost*.

Označení Velká pětka (big five) zavedl Goldberg (1981) na základě odvození z lexikálního přístupu. McCare a John (1992) navrhuje pojmenovat pětifaktorovou analýzu podle prvních pěti písmen jejich anglických názvů (Openess to experience, conscientiousness, extraversion, agreeableness, neuroticism), tedy zkratkou OCEAN. Toto pojmenování ovšem vyvolává dojem, že jsou si jednotlivé oblasti rovny, což lexikální přístup spíše vyvrací.

2.2.2 Otevřenost ke zkušenosti

Zajišťuje aktivní vyhledávání nových zkušeností, prožitků a toleranci neznámého. Můžeme sem zařadit i pojmy jako například intelekt, nebo kultura. Pro jedince, kteří v této kategorii skórují vysoko, je typická zvědavost, tvořivost, kultivovanost a originalita. Naproti tomu jedinci skórující nízko obvykle bývají pragmatičtí, konvenční, nepřizpůsobiví a realističtí.

Otevřenost vůči zkušenosti vyjadřuje živá představivost, vnímavost k vnitřním pocitům a nezávislý úsudek. Ovlivněna je i míra zaujetí pro nové zkušenosti, prožitky a dojmy, osoby, které skórují vysoko v této škále, bývají přirozeně více zaujaty pro nové myšlenky a nekonvenční hodnoty. Jsou připraveni kriticky přeformulovat platné normy a převzít nové sociální, etické a politické hodnoty. Důležité je samozřejmě zmínit, že tyto hodnoty neplatí univerzálně, je možné, že i velmi inteligentní lidé mohou v rámci otevřenosti dosahovat nižšího skóre a naopak. Osoby dosahující nižšího skóre na této škále dávají přednost známému a osvědčenému, rovněž i jejich emoční prožívání může být utlumeno. Často mívají ohraničené zájmy, kterým se věnují s menším zápalem a intenzitou, než lidé dosahující skóre vysokého. (Hřebíčková, 2011)

Podle charakteristiky škál a subškál NEO osobnostních inventářů (Costa, McCrae, 1978) a jejich převedení do českého prostředí (Hřebíčková, Urbánek, 2001) jsou v problematice otevřenosti důležité subškály fantazie, estetického prožívání, vlastního prožívání, novátorské činnosti, idejí a hodnot.

Jedinci dosahující vysokého skóre na subškále fantazie se často oddávají dennímu snění, neznamena to pro ně únik z reality, spíše způsob vytváření si vlastního, podnětného světa. Lidé skórující na této škále nízko jsou pevně spjatí s tím, co je tady a teď, jsou realističtí a věcní.

Jedinci pohlčení poslouchanou hudbou, nebo zaujatí výtvarným uměním, obvykle bodují vysoko na subškále estetického prožívání. Neznamená to, že nutně musí být nějak umělecky nadaní, jedná se spíše o fascinaci uměním a prohlubování si znalostí. Protipól tvoří lidé, kteří jsou relativně necitliví k uměleckým podnětům.

Prožívání neboli vnímání vlastních pocitů a emocí je důležitým aspektem v životě každého jedince. Rozdíl je v intenzitě tohoto prožívání. Lidé, kteří skórují vysoko na této subškále, mnohdy prožívají své emoce mnohem hlouběji a dostávají se do výrazně diferencovanějších stavů než lidé, kteří na této subškále skórují nízko. Tato skupina lidí se nedomnívá, že by emoce a jejich prožívání mohlo být pro člověka přínosné.

Novátorské činnosti se projevují hlavně v chuti a odhodlání objevovat nové a nepoznané. Pro jedince, s vysokým skórem v této subškále je typické neustálé měnění podmínek svého života, raději jdou novou cestou, než tou, kterou již znají, v restauraci si zvolí nové, exotické jídlo raději než tradiční chuť, také často mění své prostředí. Kdežto jedinci s nízkým skórem v této oblasti všechny tyto novinky a změny považují za zbytečně obtížné a raději se drží již osvědčených cest.

Ideje souvisí s intelektuální zvědavostí. V rámci tohoto rysu lidé rádi vedou filozofické debaty, řeší různé hádanky a hlavolamy a vytvářejí nekonvenční myšlenky. Není nutné, aby pro vysoké skóre na této subškále byl jedinec i výrazně inteligentní, samozřejmě je to ale výhoda, jelikož se jedinci otevírají úplně nová místa pro myšlenkové úvahy. Lidé, kteří nejsou příliš zvědaví, pak obvykle skórují nízko.

Za poslední subškálu související s otevřeností ke zkušenosti jsou považovány hodnoty. Lidé s nízkým skórem v této oblasti jsou často popisováni jako uzavření, připraveni vnímat názory autorit a respektující tradice. Protikladem jsou lidé připraveni na přehodnocení svých sociálních, politických a náboženských hodnot.

(Costa a McCrae, 1978 in Hřebíčková, 2011)

2.2.3 Svědomitost

Ovládat svá přání a touhy je jedním z typických znaků vývoje, pokud se to jedinci nedaří je v NEO modelu identifikován jako neurotický (subškála – impulzivnost), existuje ovšem více druhů sebekontroly vztahujícím se například k realizaci úkolů, nebo plánování. Právě individuální odlišnosti v těchto charakteristikách jsou podstatou dimenze svědomitosti. Lidi vykazující v této škále vysokého skóre je možné popsat jako cílevědomé, vytrvalé

ctižádostivé, spolehlivé, přesné a pořádné. Pokud tyto činitele překročí únosnou míru, lze je zařadit i do negativní skupiny vlastností, například při znacích workoholického chování, nebo projevech pedantnosti. Jedinci, kteří na této škále zastávají opačný pól, jsou popisováni jako lhostejní, nestálí a nenaplňující své cíle. (Hřebíčková, 2011) Empiricky bylo ověřeno, že osoby dosahující nízkého skóru ve svědomitosti jsou méně úspěšné ve studiu. (Digman, Takemoto-Chock, 1984)

Podle NEO osobnostních inventářů patří mezi subškály nejvíce se projevující v této oblasti následující vlastnosti: způsobilost, pořádkumilovnost, zodpovědnost, cílevědomost, disciplinovanost a rozvážnost.

Co se způsobilosti týče, odkazuje ke schopnosti prozíravosti a efektivnosti. Lidé úspěšní v této škále mají obvykle tendenci elegantně se vypořádat s úkoly a výzvami, které před nimi vyvstanou. Lidé, kteří na této subškále dosahují nízkého skóre, často mívají sami o sobě nevalné mínění, co se jejich postoje k práci a povinností týče.

Pořádkumilovní lidé bývají charakterizováni jako systematičtí, někdy je možné, že se u nich projevuje porucha osobnosti související s nutkavou potřebou mít všechny věci na svém místě. Protipól tvoří lidé neschopní si své záležitosti zorganizovat, jsou nesystematičtí.

Zodpovědný neboli vedený svědomím, je typický popis člověka řídicího se etickými principy, které si stanovil. Lidé, kteří své morální závazky a různé principy neberou tak vážně, mohou být nespolehliví.

Subškála cílevědomosti je důležitým aspektem svědomitosti. Lidé skórující zde vysoko jsou pověstní svou usilovnou prací pro dosažení svých cílů, jsou pracovití a příčinniví. Přesně vědí, čeho chtějí ve svém životě dosáhnout a kudy tam vede cesta, po které neúnavně jdou. Opakem jsou lidé často charakterizováni jako líní, apatičtí, bez zájmu. Chybí jim ambice a se svými výkony jsou velmi často spokojeni.

Osoby schopny samy sebe motivovat k dokončení práce jsou podle NEO subškál disciplinované. Lidé odkládající své povinnosti mají disciplínu jen velmi nízkou, často jsou znechuceni a rádi by činnosti, které jim připadají nezáživné nedělali vůbec. Nízkou disciplinovanost lze často zaměnit s impulzivitou, jelikož oboje znamená zeslabení sebekontroly. Empiricky lze tyto charakteristiky odlišit.

Poslední subškálou je rozvážnost. Ta zajišťuje tendenci jednat s rozvahou a promyšleně. Pro lidi s vysokým skórem v této oblasti je typické jednat s obezřetností a vše si předem promyslet. Na druhé straně jsou lidé jednající zbrkle, spontánně a ukvapeně.

(Costa a McCrae, 1978 in Hřebíčková, 2011)

2.2.4 Extraverze

Extraverta je možné identifikovat, jako společenského, přátelského, nebo hovorného. Tito lidé často sami sebe popisují jako sebejisté, veselé, optimistické a aktivní. Jsou rádi ve společnosti druhých lidí, součástí skupin, často se stávají středem pozornosti a berou na sebe tzv. roli baviče party. Užívají si vzrušení, stimulující prostředí a udržují si veselou mysl.

Na introverzi se pak často mylně nahlíží jako na pravý opak extraverze, avšak měla by být chápána spíše jako její nepřítomnost. Introverti nemusejí být nutně nepřátelští, jejich chování je spíše zdrženlivé, nezávislé a samostatné. Nutné je zdůraznit, že extroverze, vymezená Costou a McCraem (1989) je odlišná od vymezení Junga (1921). Shodují se spíše s charakteristikou Eysencka (1975), podle kterého jsou introverti utlumeni, proto jsou citlivější, kdežto extraverty je těžší rozhodit, proto rádi vyhledávají situace, které je mohou výrazněji vzrušovat.

První subškálou spadající do oblasti extraverze je vřelost, která se vztahuje k interpersonálnímu chování. Vřelé osoby mají upřímně rády další lidi a chovají k nim sympatie a náklonnost. Nízké skóre v této oblasti neznamena nepřátelství, spíše vypovídá o určité rezervovanosti a odstupu, který si takový lidé drží od jiných.

Dalším aspektem extraverze je družnost. Jak vyplývá z označení, lidé skórující na této subškále vysoko jsou rádi ve společnosti, čím více lidí je obklopuje, tím jsou šťastnější. Protipól tvoří lidé, kteří si užívají samoty a svého klidu.

Poměrně zajímavé je rozdělení podle výsledků na subškále asertivity. Lidé asertivnější se spíše stávají vůdci kolektivu, jsou dominantní a energičtí, opak tvoří lidé aktivně se vyhýbající komunikaci, jež za sebe raději nechávají mluvit druhé.

Subškála aktivnosti vypovídá o činorodosti a velké míře energie. Takový člověk má potřebu být co nejvíce zaneprázdněn, a plnit své úkoly a povinnosti v co největším tempu. Opak ovšem netvoří lidé pomalí a líní, spíše jedinci preferující volnější životní tempo.

Zásadní střet v pohledu na život se u lidí vyskytuje v podobě vyhledávání vzrušení. Vysoké skóre na této subškále značí potřebu hlučného a barevného prostředí s potřebou stimulace vzrušení. Nízké skóre zde mají lidé preferující klid a řád, před vzrušujícími zážitky.

Poslední subškálou, kterou Costa a McCrae (1992) přiřadili k pojmu extraverte, jsou pozitivní emoce. Na základě výzkumů dokázali, že lidé, skórující v této oblasti vysoko, jsou obecně šťastnější. Více se smějí, jsou radostnější a optimističtější, mají tendenci více prožívat emoce radosti, štěstí a lásky. Neznamena to ovšem, že lidé s nízkým skórem jsou v životě nešťastní, nejsou však, tak veselí, jako lidé skórující vysoko.

(Costa a McCrae, 1978 in Hřebíčková, 2011)

2.2.5 Přívětivost

Stejně jako předchozí škálu, i tuto lze zařadit do interpersonálního chování. Lidé dosahující vysokých výsledků v této oblasti mají pochopení pro druhé, snaží se jim co nejvíce porozumět, chovají se k nim mile a laskavě, a je pro ně automatické očekávat stejné chování na oplátku. V extrémních případech se vůči druhým mohou chovat až servilně a poníženě. Kontrast tvoří lidé popisováni jako egocentričtí s tendencí znevažovat záměry druhých. Často namísto spolupráce s ostatními spíše soupeří.

Vzhledem k povaze přívětivých lidí není překvapením, že první subškálu tvoří důvěra. Důvěřiví lidé žijí v dojmu, že jsou ostatní lidé čestní a poctivě smýšlející, podobně jako oni sami. Úzce s tím souvisí i subškála upřímnosti, kdy jedinec jedná narovinu. Lidé s vysokým skórem v této oblasti mají vyšší tendenci k tomu být zneužíváni a manipulováni. Lidé s nízkým skórem naopak tíhnou k tomu stát se oním manipulátorem. Jednají chytře a často své oběti lichotí, aby ji dostaly, kam chtějí.

V podobném duchu se nesou i ostatní subškály pojmenované jako altruismus, poddajnost, skromnost a jemnocit. Lidé dosahující v těchto oblastech vysokého skóre myslí více na druhé, než na sebe a jsou připraveni kdykoliv podat pomocnou ruku, je-li třeba. Lidé na druhém konci těchto subškál jsou více zaměřeni na sebe a svůj vlastní profit.

(Costa a McCrae, 1978 in Hřebíčková, 2011)

2.2.6 Neuroticismus

Neuroticismus zajišťuje individuální rozdíly v emocionální stabilitě a labilitě. Zkoumá, jakým způsobem jsou prožívány negativní emoce. Costa a McCrae (1978) neuroticismus chápou jako obtížné vyrovnávání se s problémy každodenního života. Jedince s vysokým skórem v této oblasti by se dalo popsat jako psychicky nestabilní, popřípadě velmi snadno rozrušitelné, neznamená to však nutně, že se jedná o nějakou psychickou poruchu.

Pro jedince s vysokým skórem v této oblasti je typické i vysoké umístění na subškále úzkostnosti. Jsou plni obav a starostí, plaší, nervózní a ustrašení. Lidé dosahující nižších výsledků jsou naopak klidní a uvolnění.

Hněvivost – hostilita vyjadřuje prožívání hněvu a sklon ke stavům frustrace či zatrpklosti. S tím souvisí i další subškála rozpačitost. Rozpačité jedince lecco vyvede z míry, často prožívají pocity studu například na veřejnosti.

Subškála depresivnost značí náchylnost k pocitům viny, smutku a beznaděje. Lidé skórující nízko prožívají tyto pocity s mnohem menší intenzitou. Dále sem patří také subškála impulzivnost, která značí schopnost jedince kontrolovat své touhy a nutkání. Zajímavá je i subškála zranitelnost, v rámci které se zkoumá, jakým způsobem je jedinec schopný zvládat stres a kdy podléhá panice.

(Costa a McCrae, 1978 in Hřebíčková, 2011)

3 Empirické šetření vlivu organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti dítěte

V rámci úvodu do empirické části této práce bych nejprve ráda uvedla některá výzkumná šetření, která již byla v minulosti v souvislosti s tímto tématem provedena.

V letech 2001–2012 byl v Austrálii proveden výzkum s názvem „*Leisure activities and adolescent psychological well-being.*“ Autory jsou: Sarah Trainor, Paul Delfabbro, Sarah Anderson a Anthony Winefield. Rozvoj osobnosti byl zkoumán na základě několika různých škál, jako například Rosenbergova stupnice sebevědomí, stupnice životní spokojenosti od Warra, Cooka a Walla (1979). Obdobně jako v této BP byly pro měření osobnostní rysů zvoleny NEO osobnostní inventáře podle Costy a McCrae (1985).

Výsledky tohoto výzkumu potvrdily dřívější zjištění Saleea a kol. (2000), který ukázal, že osobnost významně souvisí s tendencí lidí účastnit se různých aktivit. Rovněž došlo k potvrzení teze, že extravertní jedinci mají mnohem větší sklon účastnit se aktivních činností s velice společenskou povahou, kdežto u neurotičtějších jedinců byla tato aktivita výrazně nižší. Tímto se autoři výzkumu shodují s tvrzením Yeunga a Hamselyho (1996) že souvislost mezi pohodou a volným časem může být spíše náhodným jevem než kauzální skutečností. Výsledky mimo jiné uvádějí, že neřízené využívání volného času může mít pro dospívající významné psychologické důsledky, což bylo doloženo horším skóre u celé řady ukazatelů blahobytu, včetně negativní nálady a nižší sebeúcty, u participantů, kteří uvedli, že většinu času tráví tzv. „niceděláním“. Obecně však výzkum přímé spojení životní pohody a organizovaného volného času nepotvrdil, spíše poukazuje na možnou spojitost v podobě nedostatečného zapojování se do volnočasových aktivit a příznaky nesprávného psychologického fungování. (Trainor, 2010)

V roce 2011 v rámci diplomové práce na téma „Význam mimoškolní výchovy pro plnohodnotný rozvoj dítěte“ provedla Bc. Eva Šamánková pod vedením PaDr. Jana Šťávy, CSc. dotazníkový průzkum mezi dětmi, pravidelně se věnujícími volnočasovým aktivitám, kdy celkem získala 55 vyplněných dotazníků. Jedním z cílů výzkumu bylo zjistit, jaký význam má volný čas právě pro samotné děti a jak se k němu stavějí. Výsledky ukázaly, že absolutní většina dotazovaného vzorku vnímá organizovanost volného času pozitivně a daná aktivita pro ně často představuje zábavnou součást života. V rámci jedné z otázek

výzkumnice zjišťovala, nakolik vážně respondenti berou současnou náplň volného času. Většina (28) odpovědí odhalila skutečnost, že se dané činnosti chtějí děti věnovat i do budoucna, 18 odpovědí bylo neurčitých s příponou, že zatím to jedince baví a víc nad tím momentálně nepřemýšlejí, 5 respondentů uvedlo, že to bude záležet na jejich postupu a 4 berou danou aktivitu pouze jako aktuální záležitost. Celkově autorka výzkumu uvedla, že vliv v rámci volného času je patrný například celkovým zorganizováním denního režimu, což pozitivně vede k budoucímu přístupu k hospodaření s časem. Dále uvádí jasný přínos právě v psychickém rozvoji osobnosti, konkrétně uvedla příklady výhry/prohry, únavy a stresu v rámci sportovního prostředí. (Šamánková, 2011)

Lucie Sommerová v roce 2012 v rámci své bakalářské práce s názvem „Volný čas jako hledání vlastní identity prostřednictvím hudby a vliv na osobnostní rozvoj člověka“ provedla dotazníkové šetření zaměřující se na toto téma. Celá práce proběhla pod vedením PhDr. Zuzany Svobodové, PhD. a záštitou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Sama autorka práce chápe hudební vyžití v kontextu volného času a rozvoje osobnosti jako cestu k duševní rovnováze a vnitřnímu sebevyjádření, rovněž uvádí, že díky této aktivitě dochází k posílení sebedůvěry. V rámci dotazníků předložených studentům hudby se autorce dostalo popisu velmi podobných pocitů, které v jedincích toto trávení volného času vyvolává, jaké prožívá ona sama. Z výsledků je jasné, že pro všechny respondenty aktivně trávený volný čas, konkrétně hra na hudební nástroj, představuje cestu k hlubšímu prožívání emocí, formu relaxace a rovněž i jistému stmelení se s dalšími lidmi. Další skutečností z výsledků jednotlivých dotazníků přímo vyplývající je pozitivní vliv na rozvoj vlastní identity člověka, kdy respondenti uvedli, že volnočasová aktivita přímo vyzdvihuje dobré vlastnosti člověka. (Sommerová, 2012)

3.1 Metodologie

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen *kvalitativní výzkum*. Důvodem je především cíl práce, zjistit, jestli existuje nějaký vztah mezi způsobem, jakým tráví děti (pubescenti) svůj volný čas a rozvojem jednotlivých škál osobnosti na základě Velké pětky. V kvalitativním výzkumu se výsledku dosahuje pomocí intenzivnějšího kontaktu s jedinci či skupinou, nikoliv však pomocí statistických metod, jako je tomu u výzkumu kvantitativního. „Kvalitativní analýza a interpretace dat je hledání sémantických vztahů mezi nimi a spojování deskriptivních kategorií do logických celků.“ (Švaříček a Šedřová, 2007, s. 16)

Ve své podstatě je cílem porozumět situaci, takovým způsobem, jakým jí rozumějí a chápou sami aktéři (Denzin, Lincolová in Švaříček, Šed'ová, 2007), Byrman toto hledisko nazývá jako *pohled z perspektivy subjektu*. (Byrman, 1998 in Švaříček, Šed'ová, 2007) Standartně si výzkumník na začátku určí výzkumné otázky, které může v průběhu výzkumu různě modifikovat a doplňovat, zároveň v průběhu výzkumu vznikají i různé hypotézy. Hlavním úkolem výzkumníka je hledat a analyzovat odpovědi na tyto výzkumné otázky. (Hendl, 2005) Mezi hlavní přednosti kvalitativního výzkumu lze zařadit právě to, že umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie.

3.1.1 Metoda zakotvené teorie

V rámci kvalitativního výzkumu byla pro toto výzkumné šetření zvolena metoda zakotvené teorie. Hlavním důvodem k výběru této teorie byla právě vhodnost ke zkoumání sociálních procesů a vztahů mezi lidmi.

Autory této teorie jsou Barney Glaser a Anselm Strauss, kteří toto společné dílo publikovali v roce 1967 pod názvem *The Discovery of Grounded Theory*. Šed'ová uvádí, že se jedná o sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu, který je zaměřený právě na vytváření teorie. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Zakotvená teorie se řídí několika základními principy. Prvním z nich je snaha o generování nové teorie, jež má být zakotvena v datech, což úzce souvisí s druhým principem, a to schopnost na základě dat nejprve identifikovat relevantní proměnné a poté operacionalizovat vztahy mezi nimi. Třetí bod ukazuje na zásadnost procesuality v rámci zakotvené teorie a dynamického popisu dění. Základním prvkem těchto procedur je princip konstantní komparace, totiž že datové úryvky jsou porovnávány mezi sebou a následně i s koncepty, jež jsou jim nadřazeny. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

Ke sběru dat je nutné, aby výzkumník vstoupil do terénu a využil jednu ze standartních výzkumných technik, jako je například rozhovor, dotazníkové šetření, nebo skupinové rozhovory. Pomocí metody zakotvené teorie byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka této bakalářské práce, která zní následovně:

- Existuje nějaký vztah mezi rozvojem dětské osobnosti a způsobem trávení volného času?

Tato hlavní výzkumná otázka byla doplněna o několik podotázek:

- Vědí učitelé, jak tráví jejich žáci svůj volný čas?
- Podílí se pedagogové na rozvoji osobnosti žáků?
- Je vůbec rozdíl mezi žáky trávícími svůj volný čas organizovaně a žáky, kteří nikoliv?

3.1.2 Polostrukturovaný hloubkový rozhovor

Pro sběr dat by použit polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Tato metoda byla vybrána díky své přednosti v umožnění hlubšího vhledu do názorů a chování participantů. „Rozhovor začínáme obecnějším tématem. Jádro rozhovoru tvoří okruhy spojené s cílem výzkumu, výzkumnou otázkou nebo výzkumnými otázkami. Výzkumník se snaží o takové výpovědi, které by mu umožnily poskládat příběh. Otázky směřují k získání prokreslených odpovědí.“ (Mišovič, 2019, s. 88)

Příprava na samotné rozhovory začala sestavením tzv. *interview guide* (příloha 1). Tvorba přímo navazovala na předem položenou hlavní výzkumnou otázku a její podotázky. Rozhovory se dělily do dvou verzí: 1) pro učitele pracující s pubescenty 2) pro pedagogy volného času. V základu obě verze obsahovaly sérii 6 identických otázek. Dále byla sestavena série několika dílčích otázek, které měly za úkol lépe zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky. V rámci získání co nejrelevantnějších dat bylo uvedeno i několik otázek ohledně délky pedagogické praxe jednotlivých participantů. U některých rozhovorů bylo vzhledem k blízkému věku participantů a výzkumníka využito tykání, aby byla zachována přirozená atmosféra.

Série společných otázek byla zaměřena na vlastnosti z velké pětky a způsob, jakým jsou jednotlivými pedagogy vnímány:

- Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center, mají rozvinutější osobnostní stránku extraverte? Je těžší je rozhodit? Jsou vřelejší, družnější, nebo třeba celkově aktivnější?
- Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center, mají rozvinutější osobnostní stránku přívětivosti? Mají větší pochopení pro druhé? Jsou důvěřivější a upřímnější?
- Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center, mají rozvinutější osobnostní stránku svědomitosti? Jsou cílevědomější, ctižádostivější a disciplinovanější?

- Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center, mají rozvinutější osobnostní stránku neuroticismu? Jsou úzkostnější, nebo hněvivější? Mají větší sklon k prožívání pocitů viny a smutku?
- Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center, mají rozvinutější osobnostní stránku otevřenosti ke zkušenosti? Vyhledávají více nové zážitky? Mají větší fantazii? Nadchnou se snáz do novátorských činností?

Rovněž byla ve společné části položena i jedna otázka zjišťující, zda si jsou pedagogové vědomi nějaké spojitosti mezi způsobem trávení volného času svých svěřenců a následných profesních rozhodnutí.

- Pubescenti se v tomto věku musí rozhodnout jaký bude jejich další profesní život (volba školy), všímáte si, že by jedinci, kteří tráví svůj volný čas organizovaně, byli v této otázce více vyhranění?

Verze s otázkami pro učitele (1), se dále zaměřovala na problematiku volného času v kontextu jeho trávení institucionalizovaně. Participantů byli tázáni ohledně jejich vlastních zkušeností a přehledem ohledně trávení volného času jejich svěřenců.

- Víte, jak tráví žáci, které učíte, svůj volný čas?
- Pokud ano, můžete uvést nějaké konkrétní příklady?
- Odlišují se podle Vás osobnosti žáků trávící svůj volný čas organizovanou formou oproti těm, které ho tak netráví?
- Pozorujete vliv organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti Vašich žáků?

Verze zaměřená na pedagogy volného času (2) měla za úkol zjistit, jestli mají přehled ohledně jiných aktivit, kterým se jejich svěřenci věnují (pokud nějaké jsou), mimo tu, kde se s nimi sami setkávají. Dále se polostrukturovaný rozhovor zaměřoval na otázku rozvoje osobnosti žáků samotnými pedagogy.

- Víte, jestli vaši svěřenci tráví svůj volný čas i v jiných organizacích/na jiných kroužcích než těch, kde se setkáváte?
- Pokud ano, můžete uvést konkrétní příklady?
- Pracujete nějak aktivně i na rozvoji osobnosti Vašich žáků, během volnočasové aktivity?

- Pozorujete vliv organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti Vašich žáků?

Dva rozhovory ze šesti byly provedeny v rámci osobního setkání. Zbývající čtyři byly provedeny přes aplikaci Zoom. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně doslovně přepsány. Před začátkem samotného rozhovoru byl participantům představen výzkum, rovněž jim byl předložen i formulář o informovaném souhlasu (příloha 2), samozřejmostí bylo ujištění o anonymizaci získaných dat. Základní etické požadavky výzkumu byly dodrženy.

3.1.3 Výzkumný vzorek

V rámci výzkumného šetření bylo osloveno celkem 6 participantů, tudíž bylo provedeno i 6 rozhovorů. Tři z participantů byli osloveni osobně a 3 skrze email. Pro výběr museli splňovat následující podmínku: zkušenosti s prací s pubescenty – buď přímo ze školy, nebo z volnočasových organizací.

Věkový průměr participantů byl 32 let (minimální věk 21, maximální věk 49). Všichni participanté pocházeli z Karlovarského kraje a jednalo se o absolventy, či studenty vysokých škol. Pohlaví participantů bylo rozděleno přesně na půl – tedy 3 ženy a 3 muži.

3.1.4 Způsob zpracování dat

Pro zpracování dat byla zvolena metoda zakotvené teorie, která již byla vysvětlena v předchozí kapitole. Vzhledem k etickému kodexu a závazku anonymity byla jména a všechny další údaje, ze kterých by bylo možné rozpoznat identitu jednotlivých participantů, pozměněny. Rozhovory byly nejprve nahrávány na diktafon a potom doslovně přepsány.

Vzhledem k nezkušenosti s používáním programu ATLAS.it (který bylo původně plánováno využít), byla jako další krok využita metoda papír a tužka (Švaříček a Šedřová, 2007). Dále ve snaze k zachycení co nejkonkrétnějších informací došlo k otevřenému kódování. „Data se zpočátku podrobují tzv. počátečnímu (initial) kódování s cílem orientovat se v nich a předběžně pojmenovat jednotlivé výpovědi. V dalším kroku v rámci záměrného (focused) kódování se slučují počáteční kódy do obecnějších kategorií, aby se data zpřehlednila a připravila se půda pro hledání vzájemných vztahů mezi nimi.“ (Šerek, 2009 in Mišovič, 2019, s. 164) Jelikož v první fázi (initial) vzniklo velké množství různých kódů, byly

po opětovném pročitání jednotlivých rozhovorů v rámci druhé fáze (focused) spojovány do větších kategorií.

Tabulka 1 První fáze kódování (initial)

Kategorie	Kód
Přehled	A1, D1, D2, K1, K2, P1, R1, L2, L3
Osobnost a vliv na ní	A6, A8, K10, P4, P5, P7, R3, R5, L9, L15, L16, L17, L25, L26
Extraverze	A11, A14, A15, D11, K12, P9, R6, R7, L27, L28, L29, L30
Přívětivost	A17, A18, D12, K13, P11, P13, R8, L31, L33, L34
Svědomitost	A8, A19, A20, D10, D18, K14, P14, P15, R9, L11, L37, L38, L39, L40
Neuroticismus	A21, D14, K15, P16, R10, R12, R13, L41, L42, L43
Otevřenost ke zkušenosti	A22, A25, D15, K17, P17, R14, L44, L45, L46
Vliv na budoucnost	A26, A29, A30, D16, D18, D19, D20, D21, K18, K19, K21, P18, P19, P20, R16, R17, R18, R19, L47, L48, L49, L50
Rozrůzněnost	D3, DČ, D6, D8, K3, K4, K5, K6, K7, P2, P3, R2, L4, L5, L6, L7, L8
Rodiče	K8, K9, K10, L39

Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka 2 Druhá fáze kódování (focused)

Kategorie	Kódy
Rozrůzněnost	ZUŠ, kroužky, večírky, kultura, jazyky, virtuální realita
Oblasti rozvoje	Vyšší cílevědomost, individualita, motivovanost, týmová spolupráce a podpora, aktivita, disciplína, větší míra empatie, zvědavost
Vliv na budoucnost	Sportovní škola, konzervatoř, profesní úspěch, větší orientace v možnostech, minimální spojitost
Rozvoj se strany pedagogů	Podpora, pochvaly, posunutí zájmů, pozice třídního učitele, diskuze

Zdroj: vlastní zpracování

Pro snadnější nalezení individuálních souvislostí mezi jednotlivými kódy a kategoriemi bylo využito myšlenkových map. Během celého výzkumu byl výzkumník nepřetržitě v kontaktu s nasbíranými daty, u kterých docházelo k opětovnému přehodnocování a ověřování.

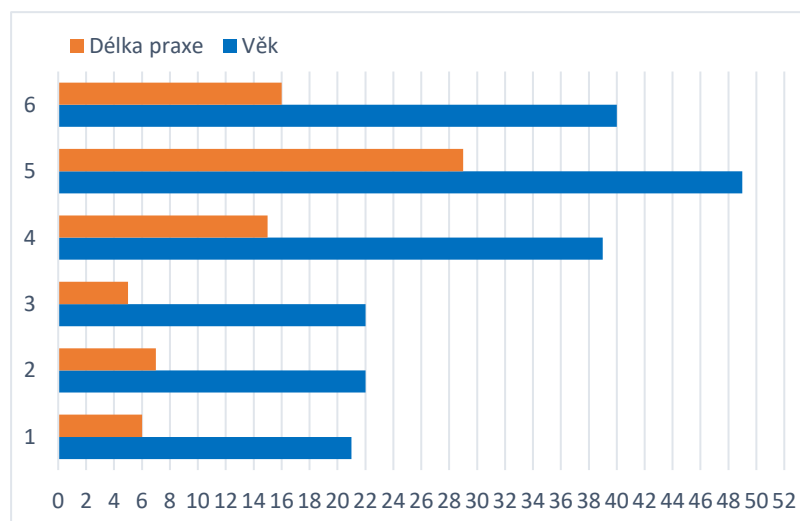
3.2 Analýza rozhovorů

V rámci tématu bakalářské práce se rozhovory točily převážně kolem následujících témat: přehled pedagogů o způsobech trávení volného času jejich svěřenců, osobnost a vliv volného času na ní, velká pětka, vliv volného času pubescentů na profesní budoucnost. Mezi dominantní téma patřila určitá rozrůzněnost jednotlivých pubescentů ohledně způsobů trávení volného času a pohled, který na to jejich pedagogové mají. Obecně lze konstatovat, že se všichni respondenti shodli na určitém vlivu, který má organizované trávení volného času na rozvoj dětské osobnosti, v konkrétních případech se už ale rozcházejí. K analýze rozhovorů bylo využito techniky „vyložení karet“. (Švaříček a Šed'ová, 2007)

3.2.1 Poměr věku a délky praxe jednotlivých pedagogů

Nejprve jsem jednotlivé pedagogy požádala o informace ohledně jejich věku a délky pedagogické praxe. Výsledky jsou uvedeny v grafu níže.

Graf 1 Délka praxe v letech



Zdroj: vlastní zpracování

3.2.2 Rozrůzněnost

Respondentům byla hned v úvodu položena otázka zjišťující, nakolik mají přehled o jiných aktivitách svých svěřenců. Hlavním úkolem této části rozhovoru bylo zjistit, jestli se jejich zájem omezuje pouze na čas, který tráví společně, nebo jestli je zajímaví i další formy náplně jejich času.

„Tak u některých tuším, což znamená, že sem tam něco vyplyne třeba z kontextu rozhovoru, ale že bych nějak cíleně pátral potom, tak to ne.“ (Participant K)

„Vím o většině, ale ne o všech. Když se chtějí svěřit, tak vím, ale někteří neříkají nic, takže to pak nevím.“ (Participantka A)

V kontextu těchto odpovědí mě rovněž zajímalo, jaká je rozrůzněnost jednotlivých aktivit, kterým se pubescenti věnují v organizované podobě. Nejčastěji se v odpovědích objevovaly dva směry. První z nich byl umělecký, kde se jednalo především o působení v ZUŠ, nebo například o keramiku. Druhý směr byl sportovní, zde se často opakovala gymnastika, fotbal, hokej a plavání. Majorita respondentů ovšem zmínila, že většina jedinců, věnujících se sportu organizovaně i v tomto věku ho již obvykle dělá na velmi vysoké úrovni.

V odpovědích se objevovala i nějaké další možnosti ohledně trávení volného času, jednalo se ale spíše o minimum případů.

„(...) no a u některých vím, že hlavní náplní času je cokoliv s virtuální realitou, s tím, že někdy to má podobu nejen her, ale jde to třeba i do programování a dejme tomu sofistikovanějších činností.“ (Participant K)

„(...)no a pak samozřejmě tráví čas s ostatními na různých třeba večírcích.“ (Participant L)

Jedna z participantek, věnující se výuce cizích jazyků v soukromé jazykové škole, uvedla následující: *„Zrovna u těch pubescentů už jde hezky vidět, jak se to v nich láme. Jak si uvědomují, že se ten jazyk neučí, kvůli rodičům, nebo škole, ale hlavně sami kvůli sobě. Je poměrně běžnou praxí, že si v rámci toho mimoškolního volného času zapíší i další 2 a více nových jazyků. Už teď v tomhle věku si jakoby uvědomují, že je to investice do nich samotných.“* (Participantka P)

Pedagogové se tedy určitým způsobem určitě zajímají o program svých žáků i mimo školu/daný kroužek a určitý přehled u nich existuje.

3.2.3 Rozvoj ze strany pedagogů

V této části rozhovorů bylo cílem zjistit, jestli pedagogové nějak záměrně pracují na rozvoji osobnosti svých žáků. Všechny odpovědi, které jsem získala byly kladného charakteru, a konkrétní přístupy jednotlivých pedagogů už se ovšem lišily. Nosným prvkem všech snah o rozvoj dětské osobnosti ze strany pedagogů ovšem zůstávají pochvaly, podpora, motivace, popřípadě diskuze.

„(...) Motivuju je, nechci, aby to hned vzdávali, když to nezkusí, tak jim to nepůjde. Tohle je něco, co se do nich snažím dostávat.“ (Participantka R)

V této sérii otázek byl ve všech realizovaných rozhovorech navíc jasně patrný rozdíl mezi smýšlením pedagogů volného času a učitelů. Pedagogové volného času v rámci svých odpovědí uváděli sice kladný postoj k rozvoji dětské osobnosti, ale dávali jasně najevo, že z jejich strany se jedná o určitou přidanou hodnotu, kterou tímto svým svěřencům v rámci volnočasové aktivity poskytují. Kdežto všichni dotazovaní učitelé uvedli, že v popisu jejich práce je jasně definováno, že se jedná o výchovně-vzdělávací proces, tudíž případný rozvoj osobnosti u žáků považují za běžnou součást jejich pracovní činnosti.

„Určitě, už jen z pozice třídního učitele je to víceméně i část mé pracovní náplně, jelikož to není jen vzdělávací, ale výchovně-vzdělávací proces. Takže do té výchovy a rozvoje osobnosti musím zasahovat. (...) Takže asi takhle bych to viděl. Snažím se, ale obávám se, aby to nebylo rok od roku méně efektivní.“ (Participant L)

Tento participant v rámci rozhovoru rozvedl poměrně zajímavou myšlenku ohledně věkového rozdílu mezi učitelem a žáky. Zastává názor, že pokud je věkový rozdíl mezi aktéry menší, lze žáky ještě určitým způsobem formovat a zasahovat do jejich vývoje, jelikož i on sám má ještě aspoň trošku náhled do toho, jak ty děti žijí. Kdežto jakmile je věkový rozdíl větší, může dojít k situaci, kdy by učitel mohl žáků vštěpovat některé zastaralé názory a snažit se je tím pádem vychovávat úplně jinak, než si současná generace představuje.

3.2.4 Oblasti rozvoje

Vzhledem k tomu, že oblast rozvoje osobnosti je ústředním tématem celé práce, je logické, že mu byl v rámci rozhovorů dán prostor. V kontextu volného času se často v odpovědích často zaznívala větší motivace jedinců trávicích volný čas organizovanou formou, dále také

například smysl pro kolektivní cíl, zvědavost, spolupráce, disciplína, nebo třeba větší míra empatie.

Jako první jsem se v rámci rozhovorů zaměřila na škálu extraverze a její vymezení na základě Velké pětky. Zajímalo mě, jestli je těžší dané jedince rozhodit, jsou vřelejší, družnější, nebo celkově aktivnější. Obecně mi většina respondentů (4 z 6) odpověděla, že ano, shoda panovala i v odůvodnění tohoto názoru. Respondenti se shodovali v tvrzení, že na kroužcích děti často přijdou do kontaktu s novým kolektivem/lektorem, na který si musí zvyknout a být schopni s ním fungovat.

Jeden respondent z celkových šesti na tuto otázku odpověděl negativně.

„Nemyslím si, že to souvisí s tím, jestli je někdo extrovert, nebo introvert. Takže ne, nemyslím si to.“ (Participant K)

Poslední z respondentů odpověděl neurčitě. Uvedl, že ta možnost tam určitě je, ale zároveň dost záleží na každém individuálně, takže to vlastně nemůže globálně posoudit.

Další složkou osobnosti podle Velké pětky je škála přívětivosti. Respondentů jsem se ptala, jestli si myslí, že se u jedinců pravidelně docházejících do volnočasových center objevuje větší pochopení pro druhé, nebo jestli jsou obecně důvěřivější a upřímnější, než jejich vrstevníci trávící čas mimo organizace.

Tady panovala u respondentů stoprocentní shoda v kladném názoru. Všichni zastávají názor, že právě díky různým prostředím, kolektivům a situacím, do kterých se mohou jedinci v rámci organizovaného volného času dostat, je velmi pravděpodobné, že na této škále budou skórovat vysoko.

„(...) ale už jenom to, že jsou tam jako tým, tak musí spolupracovat a musí se vzájemně podporovat. Takže určitě ano.“ (Participantka A)

„Zrovna k tomu pochopení se je snažím vést, například, aby měli trpělivost s těmi, kteří nejsou v té dané věci hned tak dobří, takže je možné, že díky tomuto se jim to vstřípí do hlavy.“ (Participantka P)

Třetí složkou, kterou autoři v rámci Velké pětky rozlišují, je svědomitost. Na základě mé hypotézy by jedinci pravidelně navštěvující volnočasové organizace měli více skórovat na subškálách cílevědomosti, ctižádostivosti a disciplinovanosti.

V odpovědích opět panovala poměrně jasná shoda v názoru, že je možné tento vliv na studentech sledovat. Především subškála cílevědomosti a disciplíny se v průběhu rozhovorů opakovala několikrát a v různých souvislostech.

Jeden z respondentů uvedl, že vedle vlivu organizovaně tráveného volného času, by v rámci této subškály mohl být citelný i vliv rodiny a rodinného zázemí. Zdůvodňuje to tvrzením, že ve většině případů rozhodnutí trávit volný čas organizovaně přichází již v raném dětství právě ze strany rodičů, ti vydají ten prvotní impuls.

Co se týče škály neuroticismu, a jejich subškál úzkosti, hněvivosti či většímu sklonu k prožívání pocitů viny a smutku, byla ze strany respondentů možná spojitost s vlivem organizovaně tráveného volného času zavrhnuta.

„Ne to si myslím, že ne, protože, kdyby to tak měli, tak by tu volnočasovou aktivitu dávno opustili.“ (Participant K)

„Tak to nedokážu úplně posoudit, ale myslím si, že v tomhle jsou spíš odolnější, oproti těm, kteří tam nechodí a že se u nich tento řekněme nějaký patologický jev projevuje zřídka.“ (Participant L)

Jedna z respondentek uvedla, že záleží i na formě aktivity a osobnosti lektora.

„Záleží sport od sportu, nebo aktivita od aktivity a taky jakého máš trenéra. Když třeba hraješ týmový sport a něco pokazíš, načež tě trenér seřve, že jsi úplně k ničemu, tak asi ano, ale když děláš něco individuálního a máš v pohodě trenéra, tak to nebude tak hrozný.“ (Participantka R)

Poslední škálou, která bývá v rámci Velké pětky rozlišována, je otevřenost ke zkušenosti. Spadají sem subškály týkající se vyhledávání nových zážitků, větší fantazie, nebo snadnějšího nadchnutí se do novátorských činností.

Pět ze šesti respondentů se shodlo, že zde by se vliv organizovaně tráveného volného času projevoval opět mohl. Shodovali se v názoru, že by se tak mohlo dít díky skutečnosti, jiného kolektivu, než je ten školní, nových zkušeností a vjemů a jiných úhlů pohledu, které zde mohou sdílet s dalšími účastníky volnočasových aktivit.

„To jo, to určitě! Už jenom tím, že jich tam chodí víc, tak vlastně chtějí zkusit, to co zkouší ostatní, povídají si, kdo chodí na jaký kroužek, takže chtějí zkusit něco, co je zaujme od těch

ostatních, vzájemně se učí novým věcem. Takže jsou aktivnější a motivovanější k dalším zkušenostem (...).“ (Participantka A)

Opačný názor zastává šestá respondentka, podle které zde možný vliv není. Odůvodňuje to tvrzením, že pokud tyto vlastnosti (novátorské) někdo má, jedná se spíše o samouka, co prostě rád zkouší nové věci. Této respondentce jsem následně položila doplňující dotaz, kde si myslí, že daný jedinec tyto věci (co posléze sám zkouší) viděl? Jak k nim přišel? V odpovědi pak respondentka připustila, že je možné, že se s nimi setká právě i ve volnočasových organizacích, tudíž později možnost nějakého malého ovlivnění připustila.

Všech šest respondentů se ve finále shodlo, že vliv, který volnočasové organizace můžou v této stránce mít, je z velké části hlavně ve formě inspirace.

3.2.5 Vliv na budoucnost

Poslední věcí, kterou jsem se v rámci rozhovorů rozhodla zkoumat, je vliv organizovaně tráveného volného času na rozhodování dalšího profesního zaměření (volba školy) pubescentů. Zajímalo mě, jestli si pedagogové všímají, že by jedinci trávící svůj volný čas organizovaně, byli v této otázce více vyhranění. Jestli jim v rozhodování nějak zásadně pomáhá způsob, jakým svůj volný čas tráví?

Jednotlivé odpovědi k tomuto dotazu byly velmi rozrůzněné. Jistá pravidelnost se ovšem dala najít mezi dopověďmi pedagogů volného času, kteří tvrdili, že spíše ano, kdežto učitelé se shodovali, že spíše ne.

Pedagogové volného času své tvrzení odůvodňovali tím, že jedinci přece chtějí dělat to, co je baví, což by měl být ten kroužek, jinak by tam přece nechodili, tudíž je logické, že tomu by se dále chtěli věnovat i v životě.

„(...) ve smyslu, že když děláš celý život sport, tak se pak spíš rozhodneš pro sportovní školu, nebo když hraješ celý život na nástroj, tak pak pravděpodobně půjdeš třeba na konzervatoř. Takže ano, určitě tě to může ovlivnit, ale ne nějak závažně, dost záleží, jak jsi pro tu danou věc nadšená.“ (Participantka R)

Jeden z respondentů uvedl, že díky vlivu organizovaného volného času by se žáci mohli více orientovat ve svých možnostech a profilovat se určitým směrem, jelikož si již vyzkoušeli, v čem jsou zdatní a co jim naopak nejde.

Učitelé si naopak nemyslí, že by pubescenti nad tím, co chtějí v životě dělat, přemýšleli v kontextu volného času. Zastávají spíše názor, že tento čas berou jako určité odreagování a způsob regenerace, právě od té školy, kde jsou zatíženi. Zároveň už si v tomto věku ale uvědomují, že všechno, co umí „navíc“, se jim bude v životě hodit. Ať už se jedná o hru na hudební nástroj, sport, nebo třeba cizí jazyk, a to všechno jsou aktivity, kterým se pak ve volném čase věnují.

Ani učitelé ovšem nevylučují možnost spojení profese (školy) a volného času, uvádějí ovšem, že se jedná o minimum případů.

„Někdy, tak 50/50, prostě někdy si jdou za tím, co dělají ve volném čase, takže se té aktivitě snaží věnovat i profesionálně. Odchází třeba na sportovní gymnázia, nebo na konzervatoře, ale rozhodně to tak není vždycky. Možná ani ne těch 50/50, menšina si jde za tím, co mají jako volnočasovou aktivitu. Spíše to asi dělá taková ta top 10, ten potvrzený talent, kde je nějaká šance na profesní úspěch v tomto směru.“ (Participant D)

3.3 Diskuze

Analýza jednotlivých rozhovorů ukázala, že participanti mají většinou podobné názory ohledně možného vlivu organizovaně tráveného volného času a osobnostního rozvoje dítěte, ovšem konkrétní myšlenky se již rozrůžňují. Několikrát vyšel na světlo i zjevný rozdíl mezi smýšlením pedagogů volného času a učitelů. Výzkumné šetření se zabývalo především názory a myšlenkami jednotlivých respondentů, vše bylo ideálně vztáhnuto do praxe a opřeno o vlastní zkušenosti.

Vzhledem k počtu výzkumných otázek bude pro větší přehlednost diskuze nadále probíhat v jednotlivých podkapitolách, které jsou členěny podle jednotlivých výzkumných otázek.

3.3.1 VO: Existuje nějaký vztah mezi rozvojem dětské osobnosti a způsobem trávení volného času?

Hlavní výzkumná otázka měla za cíl zjistit, jestli vůbec nějaký vztah mezi způsoby trávení volného času a rozvojem osobnosti existuje. Výzkum byl prováděn na základě rozdělení osobnosti podle Velké pětky a jednotlivých škál určených podle NEO osobnostních inventářů. (Costa a McCrae, 1978)

Z rozhovorů je patrné, že tento vliv respondenti připouštějí, že by ovšem na jeho základě v rámci svých aktivit s žáky nějak více stavěli, se říct nedá. Často opakovanou oblastí, kde se

tento vliv může projevat, byla větší míra cílevědomosti a motivace. Respondenti se obecně shodovali v názoru, že díky volnočasovým aktivitám mají děti k čemu vztahovat své úspěchy a pokroky a tím pádem vědí, že to snažení se má nějaký smysl. Mezi další významné vlivy můžeme zařadit například předcházení rozvoje patologických jevů, rozvoj empatie, vzájemné spolupráce a přátelskosti.

I přesto, že někteří participaci před provedením těchto rozhovorů neměli moc představu, co přesně se za rozdělení osobnosti podle Velké pětky skrývá, jednotlivé stránky osobností svých žáků nevědomky podle tohoto dělení stejně členili. Proto si myslím, že následné krátké vysvětlení této teorie, které jsem jim před provedením rozhovorů poskytla, mělo pozitivní vliv na utřídění si myšlenek a uvědomění si zkušeností, které s osobnostmi svých žáků mají.

Přesnou odpověď bakalářská práce ovšem na tuto výzkumnou otázku nepřinesla. Pedagogové vliv připouštějí, ale konkrétním jevem ho schopni dokázat nejsou.

3.3.2 VO1: Vědí pedagogové, jak tráví žáci svůj volný čas?

První výzkumná podotázka měla za cíl zjistit, zdali mají učitelé povědomí o tom, jakým způsobem tráví jejich žáci svůj volný čas mimo školu. Stejnou věc jsem zjišťovala i u pedagogů volného času, zajímalo mě, jestli zkoumají, co jejich svěřenci dělají mimo čas, který tráví společnou volnočasovou aktivitou.

Většina odpovědí dokázala, že pedagogové obecně určitý přehled mají, ale jedná se spíše o informace, které se samostatně vyplynou například z kontextu rozhovoru, popřípadě se s nimi jednotliví žáci svěří sami. Přiznávají, že nějaké cílené pátrání po těchto informacích nerealizují.

Tak zvaně „mezi řádky“ se z jednotlivých rozhovorů dalo vyčíst, že k cílenému globálnímu zjišťování těchto informací ze strany pedagogů nedochází převážně z časových limitů. Obvykle jsou pedagogové rádi, když stihnou společně naplánovanou aktivitu, tudíž čas na věci, které s ní přímo nesouvisí, moc nezbyvá. Toto tvrzení platí převážně u učitelů. Situace u pedagogů volného času je sice o něco lepší, moc času nazbyt ovšem také nemají.

Jistý vliv v této oblasti zapříčiňuje i cílová skupina (pubescenti), na kterou je tato BP zaměřena. Dospívající již oproti mladším dětem nemají tak nutkavou potřebu sdělovat nevyžádané informace, a pokud nejsou tázáni, nechávají si je raději pro sebe.

Pokud bych tedy měla uvést nějaké shrnutí, respondenti obecný přehled mají, ovšem zůstávají s informacemi spíše na povrchu a do hloubky se dostanou pouze v minimu případů.

3.3.3 VO2: Podílí se vůbec pedagogové nějak na rozvoji osobnosti svých žáků?

Druhá výzkumná podotázka měla za cíl zjistit především to, jestli, popřípadě nakolik pedagogové pracují i s osobností žáků a jejich individualitou. Když v rámci rozhovorů přišla řeč na toto téma, dostala jsem jako odpověď vždy jednoznačné „ano“. Ohledně metod, které pedagogové využívají, už ovšem jde vidět určitá rozrůzněnost. Někteří využívají formu diskuze, skrz kterou se kolikrát naprosto přirozeně dostanou k velkému okruhu témat. Jiní si zase stojí za metodou pochval, oprav, podpory a motivace.

Správná cesta nikde uvedená není a žádná metoda nezaručí stoprocentní úspěšnost. Pokud je ovšem něco, na čem shodují odborníci, laická veřejnost i dotazovaní respondenti, je to především přirozenost, se kterou pedagog v rámci své metody jedná. Pokud se rozhodne jednat způsobem, o kterém není vnitřně přesvědčen, je pravděpodobné, že se mine výsledkem. Každý by si tedy v tomto případě měl najít nějakou vlastní cestu, která mu vyhovuje.

Odpověď na tuto výzkumnou podotázku je tedy spíše v kladné rovině, kdy všichni respondenti mají tendenci působit i „za hranou“ jejich povinností a přidávat jednotlivým setkáváním i určitou přidanou hodnotu.

3.3.4 VO3: Je vůbec rozdíl mezi žáky trávícími svůj volný čas organizovaně a žáky, kteří nikoliv?

Třetí výzkumná podotázka, se týkala teze, jestli se od sebe vůbec nějak liší osobnosti jedinců trávící svůj volný čas organizovaně, oproti těm, kteří ho tráví mimo organizace. Bylo pravděpodobné, že mi většina pedagogů tuto myšlenku potvrdí, já jsem ovšem chtěla, aby se nad tím zamysleli více do hloubky a zdůvodnili tak, proč si to myslí.

Obecně z analýzy vyplynulo, že s volnočasovými aktivitami je často spojována otázka disciplíny a cílevědomosti. Toto by mohlo vyplývat ze dvou skutečností a totiž: (1) žáci pravidelně navštěvující volnočasové aktivity, jsou více zvyklí na plnění různých cílů (i těch, které jsou v daleké budoucnosti) s vidinou úspěchu a osobního pokroku, (2) díky většímu množství aktivit, které chtějí stihnout, nenastává odkládání povinností na dobu neurčitou, ale jejich okamžité plnění, aby se mohli plynule přesunout k další činnosti. Rovněž je pro tuto skupinu naprosto přirozené respektovat určená pravidla a řád, který se pojí s jejich náplní

volného času, je proto logické, že si tento návyk přenesou i do jiného (např. školního) prostředí.

Po analýze všech provedených rozhovorů ovšem jednoznačná odpověď na tuto otázku přímo nevyplývá. Obdobně jako ve výzkumu od Trainora (2010), který byl uveden v úvodu kapitoly 3 lze konstatovat, že se jedná spíše o náhodný jev než kauzální skutečnost.

3.4 Limity a přínosy výzkumu

Mezi limity práce patřila autorčina nezkušenost s vedením rozhovorů a jejich následná analýza v rámci různých programů. Určité limity mohl přinášet i výběr participantů a jejich různě dlouhá praxe a zkušenosti. Vliv mohl mít i fakt, že všichni žijí i profesně působí v Karlovarském kraji. Svou roli v limitech práce sehrál i poměrně malý vzorek respondentů, ten bych v rámci dalšího zkoumání doporučila rozšířit. V dalším zkoumání bych rovněž doporučila rozhovory doplnit kvantitativním sběrem dat v podobě dotazníků pro samotné pubescenty. Díky tomuto kroku by mohly být výsledky jiné a o něco přesnější.

V průběhu výzkumu se zjistilo, že by bylo dobré zkoumat i otázku motivace pubescentů k účasti se organizovaných volnočasových aktivit, to však přesahuje časové limity této práce.

Naopak mezi přínosy této práce pro výzkum i praxi bych zařadila větší povědomí o vnímání volného času svých svěřenců očima pedagogů. Analýza nastínila, že pedagogové se o své svěřence zajímají i mimo společně strávený čas ve škole či zájmovém kroužku. Dalším přínosem je potvrzení faktu, že konkrétní učitelé si dobře uvědomují, jak důležitá je v jejich zaměstnání i práce s osobnostmi žáků.

Výsledky by mohly přispět k datům ohledně trávení volného času mládeže. Výzkumné šetření otevírá prostor pro budoucí zkoumání, konkrétně by na jeho základě mohl být přikládán větší prostor spolupráci školy a volnočasových organizací. Volný čas dětí a jeho vliv na ně je dlouhodobě téma, jehož výzkumné pole je otevřené dalšímu zkoumání.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem vlivu organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti dítěte, konkrétně pak způsoby trávení volného času pubescentů a přehledu, který pedagogové v tomto ohledu mají. Hlavním záměrem práce bylo tento možný vliv prozkoumat a přispět, tak k výzkumům, které se ho snaží buďto dokázat, či vyvrátit. Důvodem pro výběr tohoto tématu byl především dlouhodobý zájem o volnočasové aktivity dětí. Zacílení na pubescenty bylo zvoleno díky relativně blízkému věku této skupiny k věku autorky. Původním záměrem bylo, že díky tomuto kroku dojde ke snadnější analýze výsledků a jejich pochopení. K zodpovězení výzkumných otázek byl vybrán kvalitativní výzkum, provedený za pomoci polostrukturovaných hloubkových rozhovorů a následně analyzovaný na základě metody zakotvené teorie.

Hlavními tématy práce byl volný čas jeho definice, vymezení a význam. Dále pak osobnostní a psychický rozvoj v období pubescence a Velká pětka. Tato témata byla nejprve představena v teoretické části.

Z textu vyplývají následující informace: definice volného času není jednotná, většina autorů se však shoduje na pozitivním a negativním vymezení, tedy že se jedná o aktivity dobrovolné a zajímavé, kterým se můžeme věnovat po splnění všech povinností. Rovněž je podstatné zmínit, že na výchovu ve volném čase působí řada podmínek, vnitřních i vnějších, se kterými pedagog musí počítat a velice záleží na jeho schopnostech a zkušenostech, aby zvládl naplnit cíl volnočasové aktivity. Kapitola nazvaná *dítě v období pubescence* je zaměřená na trávení volného času v této životní fázi a popisuje důležitost zaměstnání dospívajících nejen ve škole, ale i v nějakém prostoru, kde se může vybit jak rozumově, tak tělesně. V následující kapitole jsem se pokusila popsat definice osobnosti podle různých autorů a zdůraznit to, na čem se společně shodují. Rovněž je zde v několika podkapitolách alespoň částečně popsána problematika Velké pětky, tedy způsob dělení osobnosti vybraný pro výzkumné šetření této bakalářské práce. V průběhu výzkumu jsem zjistila, že by bylo dobré se této problematice věnovat více, bohužel to ale přesahuje časové meze této práce. Následující část bakalářské práce je věnována empirickému výzkumu, který by nebylo možné realizovat bez předchozího teoretického zkoumání.

V úvodu do empirické části této práce jsou uvedeny tři výzkumy, které již byly v minulosti v rámci tohoto tématu realizovány. Je tedy vidět, že se jedná o aktuální téma, které je v různých formách nepřetržitě podrobováno dalšímu výzkumnému šetření.

Cílem metodologické části bylo zodpovězení výzkumných otázek za pomoci analýzy rozhovorů provedených s šesti pedagogy. Data odkryla různé pohledy na danou problematiku, avšak nedá se říct, že by výzkumná část přinesla přesné odpovědi. Za hlavní zjištění, které tato práce přinesla, lze považovat poměrně sjednocené názory jak ze strany pedagogů volného času, tak i ze strany učitelů, ohledně vlivu, který organizovaně trávený volný čas má. Participanti se shodli, že rozhodně funguje jako určitá motivace a inspirace, dále pak podněcuje větší disciplínu a cílevědomost jednotlivců. Bakalářská práce ovšem nebyl schopna jednoznačně zodpovědět předem položené výzkumné otázky. Mohlo tak být vlivem malého počtu respondentů zapojených do výzkumného šetření, ale i nezkušeností autorky s vedením a následnou analýzou rozhovorů. Bakalářská práce však rozhodně připravila kvalitní základ pro další výzkumné zkoumání v této oblasti a nastínila, jakým směrem by se mělo ubírat.

Pro větší relevanci výzkumu by tedy bylo dobré ho rozšířit o větší počet respondentů a ideálně na celou republiku, v tomto případě je ovšem nutné zvážit, zda je reálné, aby toto zvládl provést pouze jeden výzkumník, nebo by jich bylo třeba více.

Osobně jsem cítila, kolik dalších otázek se ohledně volného času a jeho vlivu na osobnost objevovalo a stálo za to podrobit je bližšímu zkoumání. Například to, jak velký podíl mají na podobě trávení volného času svých dětí rodiče a jak se tento jejich vliv projevuje do budoucna.

Summary

This Bachelor's thesis dealt with the influence of organized leisure time on a child's personality development, namely the ways of spending pubescence's free time and the insight that educators have in this regard. The main purpose of the work was to explore and contribute to this possible influence, thus to researches that seeks to either prove or disprove it. The reason for choosing this topic was primarily a long-term interest in children's leisure activities. Pubescent targeting was chosen, thanks to the relatively close age of this group to that of the author. The original intention was that this would make it easier to analyse the results and understand them. Qualitative research was selected to answer the research questions, conducted using semi-structured in-depth interviews and then analysed on the basis of the grounded theory method.

The main themes of the work were leisure time, its definition, delimitation and meaning. Then there is personality and psychological development in the pubescence period and the Big Five. These topics were first presented in the theoretical section. The following information emerges from the text: the definition of free time is not uniform, but most authors agree on a positive and negative definition, i.e. that these are voluntary and interesting activities that we can engage in after fulfilling all obligations. It is also important to mention that education in free time is affected by a number of conditions, both internal and external, which the pedagogue must take into account, and it depends very much on his skills and experience to be able to fulfill the goal of free time activities. The chapter called *the child in the period of puberty* is focused on spending free time in this life phase and describes the importance of teenagers' employment not only in school, but also in some space where they can relax, both mentally and physically. In the following chapter, I tried to describe the definitions of personality according to different authors and point out what they all agree on. The issue of the Big Five, i.e. the method of personality division, chosen for the research investigation of this bachelor's thesis is also described here in several sub-chapters, at least partially. During the research, I discovered that it would be good to devote more attention to this issue, but unfortunately it exceeds the time limits of this work. The following part of the bachelor's thesis is devoted to empirical research, which would not be possible to implement without prior theoretical research.

In the introduction to the empirical part of this work, there are three researches that have been done in the past under this theme. It can therefore be seen that this is a current topic which, in various forms, is continuously undergoing further research investigation.

The aim of the methodology part was to answer research questions using analysis of interviews conducted with six educators. The data revealed different perspectives on the issue, but it is not possible to say that the research part yielded accurate answers. Behind the main findings of this work can be formulated relatively unified views, from both leisure educators and teachers, on the influence that organized leisure time has. Participants agreed that it definitely works, as a kind of motivation and inspiration, then encourages greater discipline and purpose of individuals. However, the Bachelor thesis was not able to unequivocally answer the research questions put beforehand. This could be due to the influence of a small number of respondents involved in the research investigation, but also to the author's inexperience in conducting and then analysing interviews. However, the Bachelor thesis certainly set a good foundation for further research investigation in this area and outlined the direction it should take.

For greater relevance of the research, it would therefore be a good idea to extend it to a larger number of respondents and ideally to the whole republic, but in this case it is necessary to consider whether it is realistic for only one researcher to be able to do this, or more would be needed.

Personally, I felt how many more questions were raised about leisure time and its influence on personality, and it was worth undergoing closer scrutiny. For example, how much of their children's leisure time is shared by their parents and how their influence manifests itself in the future.

Seznam použité literatury

- ALLPORT, Gordon. V., (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- ALLPORT, Gordon. W., (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- BLATNÝ, Marek, (2010). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- COSTA, Paul. T. a Robert. R. MCCRAE, (1987). *Neuroticism, somatic complaints, and disease: Is the bark worse than the bite? Special Issue: Personality and psychical health*. Journal of Personality.
- COSTA, Paul. T. a Robert. R. MCCRAE, (1985). *The NEO personality inventory: Manual Form S and Form R*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- COSTA, Paul. T. a Robert. R. MCCRAE, (1992). *The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders*. Journal of Personality Disorders.
- COSTA, Paul. T. a Robert. R. MCCRAE, (1989). *NEO PI/NEO-FFI manual supplement*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- DIGMAN, John. M. a Naomi. K. TAKEMOTO-CHOCK, (1981). *Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies*. Multivariate Behavioral Research.
- DRAPELA, Victor. J., (2011). *Přehled teorii osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál.
- DUMAZEDIER, Joffre, (1962). *Work and leisure in french sociology*. Paris.
- DUMAZEDIER, Joffre, (1994). *A revolução cultural do tempo livre*. SESC.
- ERIKSON, Erik. H., (2002). *Dětství a společnost*. Praha: Argo.
- EYSENCK, Hans. J. a Sybil. B. G. EYSENCK, (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London: Hodder and Stoughton.
- FREUD, Sigmund, 2000. *Spisy z let (1904-1905)*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství J. Kocourek.

- GEIST, Bohumil, (1992). *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing.
- GOLDBERG, Lewis. R., (1981). *Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons*. 2. vyd. Beverly Hills: Sage.
- HÁJEK, Bedřich, (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času*.
- HAVIGHURST, Robert. J., (1953). *Human development and education*. New York: Longman.
- HENDL, Jan. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HOUFBAUER, Břetislav, (2004). *Děti mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina, (2011). *Pětifaktorový model v psychologii osobnosti: Přístupy, diagnostika, uplatnění*. Praha: Grada.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina, (1997). *Jazyk a osobnost: pětifaktorová struktura popisu osobnosti*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 8021015225.
- HŘEBÍČKOVÁ, Martina a Michal URBÁNEK, (2001). *NEO pětifaktorový osobnostní inventář: (podle NEO Five-Factor Inventory P. T. Costy a R. R. McCrae)*. Praha: Testcentrum.
- JOHN, Oliver. P. a Sanjay SRIVASTAVA, (1999). *The big five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspective*. New York: The Guilford Press.
- JUNG, Carl. G., (2020). *Psychologické typy*. Praha: Portál.
- LANGMEIER, Josef, (1991). *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl. vyd. Praha: Avicenum.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍKOVÁ, (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada.
- MALACH, Josef, (2004). *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.
- MARSHALL, Gordon, (1998). *A dictionary of sociology*. 2. New York: Oxford University Press.

- MIŠOVIČ, Ján, (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON)
- OPASCHOWSKI, Horst W., (1977). *Freizeit pädagogik in der Schule: aktives Lernen durch animative Didaktik*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- PAULÍK, Karel, (2002). *Psychologické poradenství v sociální práci*. Ostrava: Ostravská Univerzita.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, (2014). *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- PERVIN, Lawrence, (2003). *The science of personality*. 2., aktualiz. vyd. New York: Oxford University Press.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER, (2010). *Psychologie dítěte*. 5 vyd. Praha: Portál.
- ŘÍČAN, Pavel, (2021). *Cesta životem: Vývojová psychologie*. 4., dopl. vyd. Praha: Portál.
- SAK, Petr, (2000). *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. Praha: Petrklíč.
- SELUCKÝ, Radoslav, (1996). *Člověk a jeho volný čas*. Československý spisovatel.
- SOMMEROVÁ, Lucie, *Volný čas jako hledání vlastní identity prostřednictvím hudby a její vliv na osobnostní rozvoj člověka*. České Budějovice, 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PhDr. Lucie Sommerová, PhD.
- ŠAMÁNKOVÁ, Eva, *Význam mimoškolní výchovy na plnohodnotný rozvoj dítěte*. Brno, 2011. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaDr. Jan Štřáva, CSc.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ a kol., (2007) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- TARDY, Vladimír, (1964). *Psychologie osobnosti*. Praha: SPN.
- TAXOVÁ, Jiřina, (1987). *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN.

TRAINOR, Sarah a kol. (2010). Leisure activities and adolescent psychological well-being. *Journal of Adolescence*. Vol. 33, no. 1, pp. 173-186.

https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140197109000396?casa_token=MwTvEFeF2PIAAAAA:A0yWP58IqEq2QK7FJqp72K87N6CRD4bQILJApwcuUZW6Dh_6X5VdTJhAHrb7vAaNZNZtYqE

VÁGNEROVÁ, Marie, (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

VESELÁ, J. *Základy sociologie volného času*, (1999), Pardubice: Univerzita Pardubice., Ekonomicko-správní fakulta

Seznam tabulek a grafů

Tabulka 1 První fáze kódování (initial)	30
Tabulka 2 Druhá fáze kódování (focused).....	30
Graf 1 Délka praxe v letech	31

Seznam příloh

Příloha 1 – Interview guide

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Ukázka transkripce rozhovoru s vybraným odborníkem z pedagogické praxe
(Participant L)

Příloha 1 – Interview guide

Verze pro učitele:

1. Kolik je Vám let, a jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?
2. Víte, jak tráví žáci, které učíte, svůj volný čas?
3. Pokud ano, můžete uvést nějaké konkrétní příklady?
4. Odlišují se podle Vás osobnosti žáků trávící svůj volný čas organizovanou formou oproti těm, které ho tak netráví?
5. Pracujete sám nějak aktivně na rozvoji osobnosti Vašich žáků? Pokud ano, buďte prosím opět konkrétní.
6. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku extraverte? Je těžší je rozhodit? Jsou vřelejší, družnější, nebo třeba celkově aktivnější?
7. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku přívětivosti? Mají větší pochopení pro druhé? Jsou důvěřivější a upřímnější?
8. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku svědomitosti? Jsou cílevědomější, ctizádostivější a disciplinovanější?
9. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku neuroticismu? Jsou úzkostnější, nebo hněvivější? Mají větší sklon k prožívání pocitů viny a smutku?
10. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku otevřenosti ke zkušenosti? Vyhledávají více nové zážitky? Mají větší fantazii? Nadchnou se snáz do novátorských činností?
11. Pubescenti se v tomto věku musí rozhodnout jaký bude jejich další profesní život (volba školy), všímáte si, že by jedinci, kteří tráví svůj volný čas organizovaně, byli v této otázce více vyhranění?

Verze pro pedagogy volného času:

1. Víte, jestli vaši svěřenci tráví svůj volný čas i v jiných organizacích/na jiných kroužcích, než ta, kde se setkávají?
2. Pokud ano, můžete uvést konkrétní příklady?
3. Pracujete nějak aktivně i na rozvoji osobnosti Vašich žáků, během volnočasové aktivity?
4. Pozorujete vliv organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti Vašich žáků?
5. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku extraverte? Je těžší je rozhodit? Jsou vřelejší, družnější, nebo třeba celkově aktivnější?
6. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku přívětivosti? Mají větší pochopení pro druhé? Jsou důvěřivější a upřímnější?
7. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku svědomitosti? Jsou cílevědomější, ctizádostivější a disciplinovanější?

8. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku neuroticismu? Jsou úzkostnější, nebo hněvivější? Mají větší sklon k prožívání pocitů viny a smutku?
9. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku otevřenosti ke zkušenosti? Vyhledávají více nové zážitky? Mají větší fantazii? Nadchnou se snáz do novátorských činností?
10. Pubescenti se v tomto věku musí rozhodnout jaký bude jejich další profesní život (volba školy), všimáte si, že by jedinci, kteří tráví svůj volný čas organizovaně, byli v této otázce více vyhranění? Pomáhá jim nějak zásadně v rozhodování způsob jakým tráví svůj volný čas?

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha A – Vzor informovaného souhlasu s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informovaný souhlas s účastí ve výzkumu a se zpracováním osobních údajů

Informace o výzkumu:

Jmenuji se Barbora Blovká a jsem studentkou třetího ročníku bakalářského studia oboru pedagogika na Filozofické fakultě UK. V rámci praktické části své bakalářské práce provádím kvalitativní výzkum ohledně vlivu organizovaně tráveného volného času na rozvoj osobnosti dítěte. Výzkum samotný je realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů vedených s učiteli a pedagogy volného času, pracujícími s pubescenty. Časová dotace pro jednotlivé rozhovory je cca 10 minut. Rozhovory jsou zaměřené na osobní zkušenosti a názory jednotlivých pedagogů. Účast je založená na dobrovolnosti.

Informace o účastníkovi:

Jméno a příjmení:

Datum narození:

Adresa:

Telefon:

Email:

Prohlášení:

Já níže podepsaný/-á potvrzuji, že

- a) jsem se seznámil/-a s informacemi o cílech a průběhu výše popsaného výzkumu (dále též jen „výzkum“)
- b) dobrovolně souhlasím s účastí své osoby v tomto výzkumu
- c) rozumím tomu, že se mohu kdykoli rozhodnout ve své účasti na výzkumu nepokračovat
- d) jsem srozuměn s tím, že jakékoliv užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumů nezakládá nárok na jakoukoliv odměnu či náhradu, tzn. že veškerá oprávnění k užití a zveřejnění dat a výstupů vzešlých z výzkumu poskytují bezúplatně.

Zároveň prohlašuji, že

- a) souhlasím se zveřejněním anonymizovaných dat a výstupů vzešlých z výzkumů a s jejich dalším využitím
- b) souhlasím se zpracováním a uchováním osobních a citlivých údajů v rozsahu v tomto informovaném souhlasu uvedených ze strany Univerzity Karlovy, Filozofické fakulty, IČ: 00216208, se sídlem: nám. Jana Palacha 2, 116 38 Praha 1, a to pro účely zpracování dat vzešlých z výzkumu, pro účely případného kontaktování z důvodu zpracování vzešlých z výzkumu či z důvodu nabídky účasti na obdobných akcích a pro účely evidence a archivace a s tím, že tyto osobní údaje mohou být poskytnuty subjektům oprávněným k výkonu kontroly projektu, v jehož rámci výzkum realizován

c) jsem seznámen/-a se svými právy týkajícími se přístupu k informacím o jejich ochraně podle § 12 a § 21 zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, tedy že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o informaci o zpracování mých osobních a citlivých údajů a jsem oprávněn/-a ji dostat a že mohu požádat Univerzitu Karlovu v Praze o opravu nepřesných osobních údajů, doplnění osobních údajů jejich blokací a likvidaci.

Výše uvedená svolení a souhlasy poskytuji dobrovolně na dobu neurčitou až do odvolání a zavazují se je neodvolat bez závažného důvodu spočívajícího v podstatné změně okolností. Vše výše uvedené se řídí zákony České republiky, s výjimkou tzv. kolizních norem, a bude v souladu s nimi vykládáno, přičemž případné spory budou řešeny příslušnými soudy v České republice.

Potvrzuji, že jsem převzala/a podepsaný stejnopis tohoto informovaného souhlasu.

Dne:

Podpis:

Příloha 3 – Ukázka transkripce rozhovoru s vybraným odborníkem z pedagogické praxe
(Participant L)

1. Kolik je Vám let, a jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe?

„Je mi 40 a pedagogická praxe je dlouhá 16 let.“

2. Víte, jak tráví žáci, které učíte, svůj volný čas?

„To je docela těžká otázka, určitě nevím o všech, ale o některých přehled mám.“

3. Pokud ano, můžete uvést nějaké konkrétní příklady?

„Já si osobně myslím, že v té třídě se schází žáci založení, jak sportovně, tak umělecky. Takže volný čas se snaží si rozdělit. To znamená, že část sportovně v rámci různých kroužků, a potom díky ZUŠce hraje velkou roli hudba pochopitelně nástroje, no a pak samozřejmě tráví čas s ostatními na různých třeba večírcích.“

4. Odlišují se podle Vás osobnosti žáků trávící svůj volný čas organizovanou formou oproti těm, které ho tak netráví?

„Asi ano. Já si myslím, že tam ten rozdíl určitě je, protože když je to organizovaná záležitost, tak tam ty děti, nebo ti žáci jdou s tím, že je někdo povede, že to bude nějakým způsobem někam směřovat, zatímco, když nemá člověk nad sebou někoho, kdo by je motivoval, vedl, inspiroval, tak ho to třeba může vést záhy k ukončení té určité činnosti a nebo nemají žádný pevně stanovený cíl.“

5. Pracujete sám nějak aktivně na rozvoji osobnosti Vašich žáků? Pokud ano, buďte prosím opět konkrétní.

„Určitě už jen z pozice třídního učitele je to víceméně i část mé pracovní náplně, jelikož to není jen vzdělávací, ale výchovně-vzdělávací proces. Takže do té výchovy a rozvoje osobnosti musím zasahovat. Proto je vlastně potřeba, aby i ten pedagog měl nějaké pedagogicko-psychologické vzdělání. Nicméně, jestli je to efektivní, to je otázka. Taky vždycky velkou roli hraje ten věkový rozdíl mezi tím vyučujícím a tím žákem. Protože, když člověku je o 10, o 12 let víc, tak pořád má trochu náhled do toho, jak ty děti žijí, ale pak když bych si to vzal, že budu někdy těsně před důchodem, tak můžu od té reality té mládeže být trošku odtržen a můžu jim vštěpovat nějaké řekněme zastaralé názory a přesvědčení a snažit se je vychovávat úplně jinak, než si současná generace představuje. Takže asi takhle bych to viděl. Snažím se, ale obávám se, aby to nebylo rok od roku méně efektivní.“

6. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku extraverze? Je těžší je rozhodit? Jsou vřelejší, družnější, nebo třeba celkově aktivnější?

„Já bych to neviděl asi úplně takhle jednoznačně. Záleží na každém individuálně. Na někom se ta organizovaná aktivita podepíše víc, na někom míň. Myslím si, že tohle je tedy ryze individuální, nemůžu to nějak globálně posoudit.“

7. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku přívětivosti? Mají větší pochopení pro druhé? Jsou důvěřivější a upřímnější?

„Tak určitě ta empatičnost, schopnost vcítit se do druhého, protože pochopitelně předpokládám, že to není nějaká čistě individuální aktivita v těch volnočasových centrech apod. Takže ten smysl pro spolupráci a nějaký kolektivní cíl. Takže tam na tom budou určitě líp, než ti kteří s tímhle nemají vůbec nic ozkoušeno.“

8. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku svědomitosti? Jsou cílevědomější, ctížádostivější a disciplinovanější?

„No, na tom si taky myslím velkou roli hraje nejenom to, jestli chodí do nějakých těch volnočasových center, samozřejmě to může jen napomoci v určitým smyslu, třeba té větší ctížádostivosti, ale jinak si myslím, že tam hraje velkou roli i rodina a rodinné zázemí. Ale myslím si, že to může dopomoci.“

9. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku neuroticismu? Jsou úzkostnější, nebo hněvivější? Mají větší sklon k prožívání pocitů viny a smutku?

„Tak to nedokážu úplně posoudit, ale myslím si, že v tomhle jsou spíš odolnější, oproti těm, kteří tam nechodí. A že se u nich tento řekněme nějaký patologický jev projevuje zřídka.“

10. Myslíte, že jedinci, kteří pravidelně docházejí do volnočasových center mají rozvinutější osobnostní stránku otevřenosti ke zkušenosti? Vyhledávají více nové zážitky? Mají větší fantazii? Nadchnou se snáz do novátorských činností?

„Rozhodně! Už jenom tím, že tam chodí, tak museli být nějakým způsobem zvědaví a motivovaní, takže je to bude nějakým způsobem podporovat v tom se rozvíjet dál a být zvědavý a vyhledávat nová témata nadšení. Určitě ano.“

11. Pubescenti se v tomto věku musí rozhodnout jaký bude jejich další profesní život (volba školy), všímáte si, že by jedinci, kteří tráví svůj volný čas organizovaně, byli v této otázce více vyhranění?

„Určitě to pro ně je výhoda, více v tom orientují, když mají nějaké zkušenosti s tím, že už se nějakým způsobem profilují, tak jim to může usnadnit cestu dál do budoucna. Vědí v čem jsou zdatní, co naopak nejde, takže se podle mě snáz zorientují, kam podat přihlášku.“