Sociálně motivační faktory ve vzdělávání adolescentů

Bc. David Florián

Diplomová práce
2016

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. David Florián**
Osobní číslo:	**H140213**
Studijní program:	**N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**kombinovaná**
Téma práce:	**Sociálně motivační faktory ve vzdělávání adolescentů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti vzdělávání adolescentů, vývojové psychologie a motivace.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu dotazníkovou metodou.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Vyvození závěrů na základě výsledků, shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Universita Komenského, 2011. ISBN 978-80-969944-0-3.
FREEMANOVÁ, Joan. Volnočasové aktivity. Praha: NIDM, 2009. ISBN 978-80-86784-83-0.
KOPŘIVA, Pavel, J. NOVÁČKOVÁ, D. NEVOLOVÁ, T. KOPŘIVOVÁ. Respektovat a být respektován. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva Spirála, 2012. ISBN 978-80-904030-0-0.
MERTIN, Václac, KREJČOVÁ, Lenka et al. Problémy s chováním ve škole jak na ně: Individuální výchovný plán. Praha: Woters Kluwer ČR, 2013. ISBN 978-80-7478-026-4.
MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie, Dětství a dospívání. Praha: UK, 2014. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **1. prosince 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka

L.S.

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Fakulta humanitních studií

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 13. dubna 2016 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá analýzou sociálního prostředí adolescentů, jež má přímí či nepřímí vliv na jejich motivaci, chování a jejich celkový přístup k výchově a vzdělávání. Práce se zaměřuje na různorodé sociální faktory, které podmiňují školní prospěch starších žáků.

Teoretická část vychází z odborných liberálních zdrojů a dostupných výsledků šetření v oblasti edukace adolescentů. Tato část postupně objasňuje základní pojmy spojené se vzděláváním adolescentů, poté hlouběji zkoumá současný stav, problematiku a aktuální východiska daného tématu.

Praktická část řeší ověření získaných dat a hledání bližších souvislostí mezi prostředím, ve kterém žáci žijí, a jejich motivací ke studiu a studijními výsledky.

Klíčová slova:

adolescenti, motivace, seberegulace, vzdělávání, výchova, rodiče, školní prostředí, domácí příprava, zájmová činnost.

ABSTRACT

This diploma thesis deals with analysis of social environment of adolescents, which has an influence on their motivation, behaviour and their whole attitude to education and cultivation. The work focuses on various social factors that set conditions for pupils´ school results.

The theoretical section is based on professional literature sources and accessible results of surveys in the field of adolescent education. This part gradually explains the fundamental terms connected with adolescent education. Thereafter it investigates the current conditions, problems and actual background of the studied topic.

The practical part resolves the confirmed data and searches for closer associations between the environment, where pupils live, and their motivation and study results.

Keywords:

adolescents, motivation, self-regulation, education, cultivation, parents, school environment, home preparation, leisure activities.

Poděkování

Rád bych na těchto řádcích poděkoval svému vedoucímu práce panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení, cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích, které mi pomohly nabrat ten správný kurz a dílo zdárně dokončit.

OBSAH

ÚVOD 10
I TEORETICKÁ ČÁST 12
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA 13
1.1 Stav zkoumané problematiky v domácí a zahraniční literatuře 13
1.2 *Vztah zkoumaného tématu k sociální pedagogice* 16
1.3 *K teoretickým východiskům a základním pojmům* 17
2 MOTIVACE DOSPÍVAJÍCÍCH PŘI UČENÍ 20
2.1 *Specifika dospívání* 20
2.2 *Motivační faktory* 25
2.3 *Nároky edukačních procesů na dospívající* 28
3 SPECIFIKACE ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY 31
3.1 *Současný stav a postoje adolescentů k učení* 31
3.2 *Vymezení činitelů utvářejících výchovné a edukační prostředí adolescentů* 32
3.3 *Motivační metody a techniky při vzdělávání adolescentů* 41
II PRAKTICKÁ ČÁST 46
4 PRAKTICKÁ VÝCHODISKA MOTIVAČNÍCH FAKTORŮ 47
4.1 *Souhrn teoretických poznatků* 47
4.2 *Cíl výzkumu* 48
5 METODOLOGIE 50
5.1 *Stanovení hypotéz* 50
5.2 *Volba výzkumné metody* 51
5.3 *Charakteristika zkoumaného vzorku* 52
6 VLASTNÍ VÝZKUM 53
6.4 *Evaluace předvýzkumu* 53
6.5 *Evaluace technického výzkumu* 54
ZÁVĚR 70
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 74
SEZNAM PŘÍLOH 80

ÚVOD

„*Všechny dospívající dívky by nejraději ze všeho trávili život v koupelně.“*

Betty MacDonaldová

Betty MacDonaldová, americká spisovatelka memeoárových románů, ve svém citátu vystihuje zájem dospívajících dívek čistě tak, jak se povětšinou jeví jejich rodičům. Na samotné období puberty, jako nejkomplikovanější období, často poukazují nejenom rodiče, ale i učitelé, vychovatelé a rovněž i samotní dospívající. Každá z těchto rolí navíc představuje jiný úhel pohledu. Téma dospívání a adolescence je také velmi atraktivní oblastí a houževnatě zkoumaným problémem v oblasti vědeckých teorií i odborné praxe. Problematika důležitosti učení a výchovy ve věku, kdy se dítě začne přetvářet v dospělého, je, ať už okrajově či přímo, postihnuta ve všech oblastech pedagogiky a s ní spjatých vědeckých disciplínách. I přes tento mnohostranný zájem a v mnoha sférách již několikrát objasněný problém, se zdá, že období dospívání je, alespoň co se týče praktického zvládnutí, stále větší výzvou, k čemuž do značné míry přispívají traumata současného postmoderní životní stylu protkaného rapidním rozvojem informačních technologií.

Tato diplomová práce se zabývá analýzou sociálního prostředí adolescentů, jež má přímý či nepřímý vliv na jejich motivaci, chování a jejich celkový přístup k výchově a vzdělávání. Dále se blíže zaměřuje na různorodé sociální faktory, které podmiňují školní prospěch starších žáků. Vlastní práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část vychází z odborných literárních zdrojů a dostupných výsledků šetření v oblasti edukace adolescentů. Tato část postupně objasňuje základní pojmy spojené se vzděláváním adolescentů, poté hlouběji zkoumá současný stav, problematiku a aktuální východiska daného tématu. Praktická část řeší ověření získaných dat a hledá bližší souvislosti mezi prostředím, ve kterém žáci žijí, a jejich motivací ke studiu a vlastními studijními výsledky.

Cílem této práce je odpovědět na tři hlavní výzkumné otázky: 1) Má charakter zájmové činnosti vliv na školní prospěch? 2) Ovlivňuje rodinná finanční situace studijní výsledky dospívajících? 3) Souvisí spolu finanční rodinné zázemí a cílevědomost dětí? Vlastním komplexním úkolem práce je dále dostát odpovědi na otázku: „Jaké sociální prostředí

poskytuje adolescentům ideální podmínky pro studium?“ a navrhnout jakým způsobem mohou rodiče, učitelé a vychovatelé motivačně stimulovat dospívající k lepším školním výsledkům.

Oblast vzdělávání adolescentů je dnes v odborné literatuře velmi široce zastoupena ve formě monografií zabývajících se celou řadou problémů s tímto věkem spojeným. V současné době se tématikou vzdělávání adolescentů zabývají například doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.; PhDr. Pavel Kopřiva; prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.; PhDr. Václav Mertin; PhDr. Marta Mešková, PhD.; PhDr. Věra Poláčková, CSc.; Jan Průcha a mnozí další. Ze zahraničních představitelů této oblasti bádání je možné zmínit jména jako je Sandra F. Rief, Nicky Hayes, John Sharry, Michael Carr-Gregg a mnozí další.

Již druhou dekádu působím jako lektor anglického jazyka a současně se aktivně věnuji tvorbě učebních textů pro různé věkové kategorie. V posledních letech jsem zaznamenal výrazný nárůst zájmu náctiletých o jazykové vzdělávání zapříčiněný zvyšujícími se nároky na celosvětovou socializaci mládeže. Tato skutečnost mě rovněž hlouběji nasměrovala na problematiku vzdělávání adolescentů a jejich motivační složky a proto věřím, že se informace získané prostřednictvím této práce rovněž stanou významným materiálem pro můj další osobní a profesní rozvoj.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

Při nahlédnutí do blízké historie a postupného rozvoje problematiky vzdělávání a výchovy adolescentů je zřejmé, že atraktivita a zájem o toto témat roste úměrně s rozvojem postmoderní společnosti. Důkazem toho je i každým rokem rostoucí množství literatury odborné, naučné i beletrie zabývající se vzdělávání a výchovou dospívajících.

1.1 Stav zkoumané problematiky v domácí a zahraniční literatuře

Domácí prameny

Rozsah domácích zdrojů s tematickým zaměřením na vzdělávání adolescentů je možné označit za poměrně uspokojivý. Mezi bestselery se jednoznačně řadí příručky, průvodci a rádci nabízející rodičům pomocnou ruku při výchově jejich dětí. Mezi autory tohoto druhu publikací je možné nalézt i celou řadu uznávaných renomovaných odborníků. Pro naše účely se však zaměříme na odborné publikace prezentované zejména současnými pedagogy, psychology a sociology.

Obor pedagogiky je mimo jiné bohatě zastoupen sérií odborných příruček pro pedagogy a studenty pedagogiky od nakladatelství Grada, jež jsou na rozdíl od řady jiných odborných nomografií lehce dostupné. V této sérii můžeme najít studijní text s názvem *Pedagogika* od **Dagmar Čábalové**, která se věnuje základní terminologii pedagogiky a didaktiky společně s pedagogickým výzkumem a diagnostikou žáků. Další dostupnou učebnicí je *Pedagogika pro učitele* od autorů **Alena Vališová** a **Hana Kasíková**, kteří se rozepisují o současných trendech a směrech pedagogiky, jakožto vědního oboru. Tímto směrem se rovněž ubírá klasická monografie **Jana Průchy** nazvaná *Moderní pedagogika*, jež si klade za cíl odpovědět na mnohé hlubší otázky týkající se směru, využití a potenciálu současné pedagogiky.

Velmi signifikantní a v moderní pedagogice průkopnickou knihou je publikace *Respektovat a být respektován* od autorů **Pavla** a **Tatjany Kopřivových**. Manželé Kopřivovi zde praktickými a životem podloženými ukázkami apelují na vztah dospělého s dítětem založeným na vzájemném respektu a úctě. Kniha je přímou výzvou pro dospělé k zodpovědnosti, seberegulaci a sebekriticismu jako základu pro zdravou psychiku svěřeného dítěte a jeho duševní rozvoj.

Při studiu problematiky chování během edukačních procesů nám může posloužit vydání *Problémy s chováním ve škole – jak na ně* od skupiny autorů pod vedením **Václava Mertina**.

Vhodným pramenem na bázi interaktivní motivace může být kniha *Motivace žáků efektivní komunikací* od **Marty Meškové**. V knize autorka vyzdvihuje efektivní komunikaci, jako fundamentální motivační nástroj učitele, vychovatele i rodiče. Tato monografie má ve své výchovně-pedagogické podstatě velmi blízko k výše zmíněné publikaci *Respektovat a být respektován*. Jejich autoři se svými myšlenkami prolínají a navzájem podporují a utvrzují ve svých technikách a vychovatelských zkušenostech.

Knižní oblastý psychologie poskytuje v současnosti velmi bohaté studijní materiály různorodých aspektů. Pro náš záměr je zejména velmi hodnotná oblast motivace. Tou se zabývá například psycholog **Milan Nakonečný** ve své publikaci *Motivace chování*. S motivací je rovněž spojena problematika lhaní, do které nám může pomoci hlouběji proniknout kniha *Psychologie lži* **Lenky Mynaříkové**. Další nezbytné informace ohledně vývoje dospívající osobnosti nabízí *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* od současné autorky **Marie Vágnerové**.

Jedním z pramenů z oblasti sociologie je publikace *Tři sociální světy* od **Jana Kellera**. Autor se v ní zabývá sociální stratifikací a vlastní úlohou, posláním a nástroji jednotlivých společenských vrstev. Keller zejména akcentuje nerovnost a naprostou nesouměřitelnost mezi elitami, střední vrstvou a neklasovými a neopomíná i úlohu a význam vzdělávání a profesního rozvoje.

Zahraniční prameny a cizojazyčná literatura

Mezi zahraniční práce zabývající se problematikou vzdělávání dospívající mládeže a dětí patří u nás již vícekrát publikovaná kniha *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*, jejímž autorem je americká pedagožka **Sandra F. Riefová**. *Ako hovoriť s deťmi, aby sa lepšie učili* je publikace od mezinárodně uznávané odbornice na komunikaci mezi dítětem a dospělým **Adele Faberové**, která vyšla ve slovenštině a zabývá se inspirací dítěte k sebedisciplíně a sebekontrole.

Novozélandský poradenský psycholog **Michael Carr-Gregg** u nás vydává knihu zvanou *Psychické problémy v dospívání*, ve které popisuje základní psychické potíže,

se kterými se dnešní dopívající mládež často potýká. V další publikaci *Puberťáci a adolescenti* jako spoluautor spolu s **Erin Shale** poukazuje na nový sociální trend mladistvých, které puberta postihuje dříve, a přitom se sami osamostatňují mnohem později než-li tomu bývalo v minulosti. Sociální oblast psychologie je možné zastoupit autorkou **Nicky Hayesovou** a její publikací *Základy sociální psychologie*.

Thomas Hylland Eriksen je norským sociálním antropologem, který se snaží nalézt odpovědi na otázky: Co je to štěstí a jak dosáhnout spokojenosti? Jeho myšlenky úzce spojené s motivačními faktory rozebírá ve svých publikacích *Syndrom velkého vlka* či *Tyranie okamžiku*.

Zdroje cizojazyčné literatury zahrnují mnohé hodnotné publikace, které jsou však podstatně hůře dostupné. Zde je vhodná příležitost vyzdvihnout zejména publikace od těch na našem trhu odlišných, které se zaměřují na praktický rozvoj motivačních a aktivizačních technik pro rodiče, vychovatele a pedagogy, nežli na teoretické monografie adresující dispozice, funkce, procesy a eliminační podstatu psychiky adolescentů. Za zmínku stojí kniha Essential Meassure for Student Success: *Implementing Cooperation, Colaboration, and Coordination between Schools and Parents* od **Edwena Kirbyho**. Autor zde slibuje odhalení nezbytných opatření, prostřednictvím kterých mohou rodiče a učitelé stimulovat studenty k úspěšnému studiu. Nemalý zájem si rovněž zaslouží i práce **Youngkyuna Beaka**, jež je odborníkem na využívání digitálních her jako konstruktivního nástroje při výuce dospívajících. Jeho spis Cases on *Digital Game-based Learning: Methods, Models and Strategies* poskytuje instruktáž, jak implementovat a konstruktivně využít digitálních her ve výuce na středních a vysokých školách.

Nelze také opomenout další význačné prameny ve formě výzkumných prací prestižních psychologů a sociologů. Mnohé z těchto informací jsou volně dostupné na internetových portálech univerzit a výzkumných institucí. K těmto a dalším relevantním zdrojům bych se rád propracoval během hlubšího studia a využil je k rozšíření teoretických poznatků. Je nutné rovněž zdůraznit, že některé z výše uvedených publikací se stali spíše inspirací a výzvou k hlubšímu bádání než-li literárními zdroji této práce.

1.2 Vztah zkoumaného tématu k sociální pedagogice

Sociálně motivační činitele, jakožto předmět této práce, jsou uvnitř rozsáhlého rozpětí sociální pedagogiky jedním z mnoha cílů teoretického i praktického výzkumu. Co se týče teoretického přístupu, výchova a socializace dospívajících jedinců je předmětně zastoupena v téměř všech pojetích a dimenzích sociální pedagogiky.

V popředí současné sociální pedagogiky stojí řešení problematiky výchovy a sociálních vztahů. Měřítkem úspěchu sociálně pedagogické práce je míra schopnosti ovlivnit kvalitu interakcí jednotlivých prostředí a úspěšná implementace sociální pomoci do hlavních cílů vzdělávacích programů a sociálního poradenství. (Procházka, 2012, s. 86)

Vlastní téma motivačních činitelů ve vzdělávání adolescentů se prolíná rovněž oběma dimenzemi sociální pedagogiky – sociální i pedagogickou. V úhlu sociální dimenze jde o sledování podmínek mající vliv na morální rozvoj a optimální vývoj dospívající osobnosti v rámci socializace. Tato dimenze je v posledních letech předmětem rozsáhlých proměn způsobených prudkým rozvojem technologií, společensko-právních norem i vztahů a problematice etnických, generačních, ekologických a globalizačních trendů. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 24) Z hlediska věku jsou to právě adolescenti, kteří se stávají hraničními účastníky rozvoje jednotlivých trendů. Předmětem pedagogické dimenze je pak realizace a prosazování společenských nároků a minimalizace sociálních rozporů pomocí pedagogických prostředků. Zde se nejvyšší potenciál skrývá právě u adolescentů. V rámci této dimenze představuje dospívající mládež nadějné subjekty, prostřednictvím kterých mohou být tyto cíle prosazovány. (Kraus, Poláčková, 2001, s. 24)

Potenciál sociálního klimatu vzdělávání je bezesporu předmětem všech věd zabývajících se výchovou. Termíny výchova a prostředí se bezesporu objevují ve všech definicích sociální pedagogiky, jakožto předmětu zkoumání a implementace. Bakošová klade důraz na předmět výzkumu sociální pedagogiky a to na *„vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou“*. (Bakošová, 2011, s. 10) Hradečná zmiňuje význam mikrosociálního hlediska výchovy, jakožto „*nejbližšího životního prostředí jedince – rodiny, školy, sociáních skupin aj*.“ (Hradečná, 1998, s. 7) Kraus vidí sociální pedagogiku jako obor soustředící se na podstatu výchovy a osobnostní vývoj. (Kraus, 2008, s. 49) Žádný z předních sociálních pedagogů neopomíjí ve své definici vzájemné propojení osobnostního růstu, výchovy a sociálního prostředí, což potvrzuje skutečnost, že sociálně

motivační faktory stimulující vzdělávání a osobnostní vývoj adolescentů patří mezi klíčové předměty sociální pedagogiky.

1.3 K teoretickým východiskům a základním pojmům

Pro bližší přiblížení k tématu této práce je nutné nejprve vymezit základní pojmy spojené s daným tématem. Na následujících řádcích si přiblížíme přímý význam těchto termínů pro zkoumané téma a to zejména ve spojení se sociální pedagogikou.

Adolescence

Období *adolescence* je možné považovat za velmi specifické životní stádium, kdy se pod tlakem mnoha vnitřních a vnějších vlivů z dítěte stává dospělá osobnost. Intenzita a délka tohoto stádia závisí na nespočetném množství faktorů. Jedním z těch významných je právě sociální prostředí, ve kterém se *dospívající* pohybuje, jež je hlavním předmětem této práce.

Věk *dospívání* bývá v mnoha směrech shodně označován za období rozporu, hledání a experimentu. Z odborného hlediska je za období *dospívání* označována dekáda mezi 10. a 20. rokem života, ve které dochází k výrazným změnám ve všech oblastech osobnosti a to somatické, psychické i sociální. (Vágnerová, 2012, s. 367)

I když není počátek *dospívání* možné pro svou komplexitu zcela přesně určit, jeho vrchol je v mnoha oblastech definován zcela jasně. Z pohledu psychologie se jedná o stav, kdy je člověk schopen a ochoten přijmou určitou dávku zodpovědnosti. (Vágnerová, 2000, s. 301) Z hlediska právního, období *dospívání* končí dosažením osmnáctého roku života, kdy občan nabývá zletilosti a stává se plně svéprávným. (OZ, 2012, § 30) V rezortu vzdělávání je hraničním obdobím mezi *adolescencí* a dospělostí úspěšné složení maturitní zkoušky.

Motivace

Obecnou definicí psychologie je, že *motivace* je považována za intrapsychicky probíhající proces, který vychází z lidských potřeb. Tento proces má endogenní nebo exogenní inicializaci. Endogenní vychází z vnitřních pocitů člověka a exogenní inicializaci

má na svědomí záměrné vytýčení cíle. (Nakonečný, 2014, s. 15) Cakirpaloglu definuje *motivaci* jako *„proces spouštění, zaměření a regulace aktivity člověka na objekty a cíle*“. (Cakirpaloglu, 2012, s. 180)

Výchova a edukace (vzdělávání)

Výchova a *edukace* jsou ústředními předměty pedagogiky a jsou považovány za jedny z nejsložitějších procesů probíhajících v lidské společnosti. V definici *výchovy* se mnozí autoři úzce sbližují a odlišují ji od pojmu socializace. Kraus definuje výchovu jako: *„regulování, záměrné a cílené vstupování do celoživotního procesu zespolečenšťování jedince probíhající v jistém kulturně společenském systému.* (Kraus, 2001, s. 41) Pelikán *výchovu* vymezuje jako cílevědomou a záměrnou činnost s cílem rozvoje osobnosti člověka. (Pelikán, 1995, s. 25) Výjimkou je pak např. sociolog Durkheim, který přímo využívá pojmu socializace a tvrdí, že *„edukace spočívá v metodické socializaci mladé generace“*. (Durkheim, 1956, s. 71)

Socializace

Socializace je procesem, během kterého probíhá rozvoj společensky podmíněných zkušeností. Jeho podstatou je existence určitého sociálního kontextu, ve kterém dochází k rozvoji žádoucích způsobů chování a hodnocení prostřednictvím nápodoby, identifikace, odměn a trestů. (Vágnerová, 2012, s. 16) *Socializační* proces je rovněž možné vymezit jako *„utváření osobnosti působením sociokulturních tlaků, výzev, očekávání, příležitostí, odměn a trestů, jehož produktem jsou regulativní principy a zvyky*“. (Řezníček, Poláčková, 2004, s. 6) Obecným cílem socializace se rozumí úspěšné zařazení jedince do společnosti. (Palán, 2008, s. 100)

Autoregulace, sebedisciplína a sebeovládání

Jednou z důležitých charakteristických schopností člověka je schopnost řídit sebe sama. Míra této schopnosti vychází z dynamiky osobnosti. Dle Freuda má na *autoregulaci* hlavní podíl superego, které je morální složkou osobnosti a užívá nástrojů sebepojetí, svědomí a vize ideálního Já. (Cakirpaloglu, 2012, s. 116) Jung se okazuje na vědomí proces individuace s cílem nalezení harmonie mezi vědomím a nevědomím. (Jung, 1995, s. 235)

Cattell v tomto smyslu užívá termínu self-sentiment, jež definuje jako aplikovanou důslednost člověka ve vztahu k situacím a druhým lidem. (Cakirpaloglu, 2012, s. 48) Schopnost sebeovládání a autoregulace je výrazně posilně ve stádiu pozdního dospívání. (Vágnerová, 2012, s. 394)

Efektivní komunikace a interakce

Technikou *efektivní komunikace* je vědomé využívání a osvojení si komunikačních schopností a dovedností, které k takovému druhu komunikace vedou, a vyvarování se přístupů, postojů, názorů a zažitých komunikačních modelů, které jsou naopak kontraproduktivní. Vlastní podstatou je uvědomění si skutečnosti, že jsme si jako lidské bytosti všichni rovni. Nadřazenost vždy vytváří hranice, odměřenost a je neoblomnou překážkou přirozené a *efektivní komunikace*. Kopřiva a kolektiv shrnují dovednosti *efektivní komunikace* do několika základních pravidel. (Kopřiva, 2012, s. 50-77)

1. Popis nebo konstatování – *„Vidím, že se ti ten test nepovedl.“*
2. Sdělení informace – *„Je třeba uklidit stůl, budeme večeřet.“*
3. Vyjádření vlastního očekávání – *„Pomohlo by mi, kdyby si vynesl smetí.“*
4. Možnost volby – *„Uděláš si úkoly hned, nebo až si odpočineš?“*
5. Pravidlo dvou slov – *„Kluci, boty!“*
6. Prostor pro spoluúčast – *„Co s tím uděláme? Napadá tě něco?“*

Volnočasové aktivity

Za *volný čas* je možné označit protiklad času, který trávíme prací, povinnostmi a regenerací sil. Tento pojem zahrnuje rekreaci, odpočinek, zájmové činnosti a zájmové vzdělávání a společensky prospěšná zájmová činnost (Pávková, 2008, s. 13) Správné využití *volného času* je klíčový pro zdravý a vyvážený životní styl. Nejvhodnější formou *volnočasových aktivit* je kompenzace aktivit představující pracovní a jiné povinnosti. Druh a intenzita náplně volného času jsou jedni hlavních faktorů formující životní styl jedince. (Pávková, 2008, s. 30) Mezi dospívajícími je možné najít velkou škálu využití volného času, což se úměrně propojeno s rozmanitostí sociálního prostředí.

2 MOTIVACE DOSPÍVAJÍCÍH PŘI UČENÍ

V následujících kapitolách nahlédneme hlouběji do s dospíváním spojených faktorů, které mají přímý či nepřímý vliv na školní prospěch žáků a studentů. Dále se blíže zaměříme na všeobecné motivační faktory s dospíváním spojené a ve třetí kapitole si charakterizujeme nároky, kterým dnes dospívající mládež čelí.

2.1 Specifika dospívání

Pro bližší vhled na dospívání je nezbytné objasnit některé specifické znaky, jež se v jednotlivých jeho stádiích a fázích nacházejí. Váha a důležitost těchto znaků a jejich různorodá specifika se liší dle úhlu pohledu různých odborníků. Pro detailní a kompletní vymezení všech znaků dospívání by bylo nutno mnohem rozsáhlejšího prostoru, než jaký tato práce nabízí a tak si v této kapitole postupně přiblížíme alespoň ty nejvýznamnější.

Dospívání představuje velmi signifikantní životní období, které nese svůj význam z objektivního i subjektivního pohledu. V tomto období dochází k hledání hodnot a vlastního sociálního postavení v rámci vlastní identity. Období dospívání je věkem, kdy si člověk s výraznější intenzitou uvědomuje a hledá své místo ve společnosti. Je to věk, kdy si jedinec hledá spřízněné duše pomocí *sociálního srovnávání* – pojem, který ve svých raných pracích zavedl psycholog William James. (Hayesová, 2013, s. 21) V dřívějších dobách, před počátkem nového věku, byl přechod k dospělosti jasně stanoven rituálem vycházejícím z tradic dané společnosti. Díky civilizačním změnám je dnes přechod k dospělosti značně komplikovanější. Dosažení dospělosti je komplikováno mnoha faktory, které moderní doba přinesla. Souběžné dosažení dospělosti v oblasti somatické, psychické i sociální dnes již není možné. (Vágnerová, 2012, s. 367)

Dospívání je dnes po letech bádání interpretováno prostřednictvím několika teorií, které nahlíží na dospívání z odlišných perspektiv. Jedná se o teorii psychoanalýzy, psychosociální teorii a teorii sociálního učení. (Vágnerová, 2012, s. 368) Každá z těchto teorií má své vlastní představitele a zároveň je možné mezi těmito teoriemi nalézt mnoho společných rysů.

Teorie psychoanalýzy

Dle Sigmunda Freuda je podstatou dospívání pohlavní dozrávání s nastupující sexuální aktivitou. Freud nazval toto období genitální fází a vymezil jej od dvanáctého roku života. V tomto období se stává objektem sexuálního pudu partner. Hlavním cílem je získání nezávislosti na rodičích a za důležitý znak je možné považovat úbytek egocentrismu, kdy je dospívající ochoten poskytnout mnohé svému partnerovi, či osobě u které o partnerství usiluje. Freudovu teorii psychoanalýzy značně podpořila i jeho dcera Anna Freudová (1946), která fázi dospívání přikládá dokonce větší důležitost, než tomu bylo u jejího otce. Viděla růst pudových tendencí jako narušení osobnostní rovnováhy mezi Id a Egem a rozvinula tak teorii o dva obranné mechanismy, jež při tomto sporu nabývají kompenzačního charakteru. Patří mezi ně *intelektualizace* a *asketismus*.

Psychosociální teorie

Pod touto teorií je podepsán německý psycholog Erik H. Erikson se svým modelem epigenetického vývoje osobnosti. Erikson vidí hlavní charakteristiku dospělosti v hledání vlastní identity. S Freudem se shodují na cíli vlastního osamostatnění, avšak Erikson vidí jeho podstatu v psychosociálním vývoji. Důležitost spatřuje v přesvědčení dospívajícího ve vlastní schopnosti, sebejistotu a ochotu experimentovat.

Teorie sociálního učení

Pro dospívající představuje sociální prostředí zejména nároky na jejich osobnost. Pod těmito nároky se nachází očekávání rozvoje schopností a dovedností, jež dané sociální prostředí považuje za důležité. To co je důležité pro jednu společnost nemusí být signifikantní pro společenství jiné, a tak bývá dospívající při častých změnách prostředí ztracen až frustrován pod tíhou mnoha různorodých očekávání. Pro dospívající je právě specifické rozšiřující se pole působnosti a tím širší a stále více rozmanité sociální prostření. Vyústěním podobných situací je nejasnost, kdy a kde jaká pravidla platí, nejasnost role dospívajícího či nejasnost rolí ostatních. (Macek, 2000, s. 16)

Období dospívání se dělí na ranou a pozdní adolescenci. **Raná adolescence** je nápaditá výrazným tělesným dozráváním, mění se způsob myšlení a emočního prožívání spojené s hledáním vlastního místa ve společnosti. V **pozdní adolescenci** jedinec prochází

hlubšími psychosociálními změnami. Touží po potvrzení své sociální identity a investuje své emoce v partnerských vztazích. V tomto stádiu je důležité poskytnout dopívajícímu dostatek prostoru a času k nalezení své vlastní identity a dosažení samostatnosti. (Vágnerová, 2012, s. 369-372)

V průběhu dospívání dochází ke komplexitou a intenzitou protkaným fyzickým, psychický a emočním změnám osobnosti, které kladou na dospívajícího vysoké nároky. Na následujících řádcích si stručně přiblížíme alespoň ty nejpodstatnější oblasti vývoje.

Tělesná proměna

Podstatou tělesných změn je biologický přechod z dítěte na jedince schopného reprodukce. Tato proměna bývá velmi intenzivně prožívána, jelikož je tělesný vzhled pro obě stádia adolescence velmi významný z hlediska identity. Tělesné změny jsou souběžně provázeny se změnami v chování, dospívající si na svém vzhledu velmi zakládají a vědomě se porovnávají s druhými. Vnější vzhled se pro ně stává cílem i prostředkem. Zejména dívky jsou schopny do svého vzhledu investovat mnohé úsilí. Styl oblékání a úpravy vlastního vzhledu představují snadný komunikační signál, kterým náctiletí vyjadřují svoji příslušnosti k dané skupině a zároveň se snaží odlišit od dospělých. Krása, síla a tělesná dokonalost, jejichž význam je umocňován všemi dostupnými médii, jsou v tomto věku vysoce vyzdvihovány a mají vysoký status prestiže. (Vágnerová, 2012, s. 372-377)

Rozvoj myšlení a poznávacích procesů

U náctiletých se rozvíjí hypotetické a abstraktní uvažování, jejich myšlení se postupně osvobozuje od závislosti na realitě a získává schopnost uvažovat nad alternativními možnostmi budoucnosti. Rozvíjí se i schopnost induktivního myšlení. Změny v myšlení adolescentů je možné vymezit následovně: (Vágnerová, 2012, s. 381-382)

- Rozšíření myšlení o mnohá **alternativní řešení** obohacuje a rozvíjí celkové myšlení dospívajících a umožňuje jim lepší pochopení názorů a teorií, které se liší od jejich vlastních.

- Rozvíjí se schopnost **systematického uvažování**, které adolescenty vybavuje schopností stanovit hypotézy a následovně je potvrdit či vyvrátit. Takovýto deduktivní způsob myšlení jim umožňuje postupovat od hypotetických alternativ směrem k realitě.
- Experimentování s vlastními nápady, myšlenkami a úvahami jsou základním předpokladem pro další osobnostní vývoj.

Zpracování informací a autoregulace

Dospívající populace je již schopna rozlišit, zpracovat a strávit větší množství informací v kratší době. Tato kapacita se v průběhu raného dospívání navýší až o polovinu své původní. Zvýšením operativní rychlosti myšlení má za následek navýšení pracovní paměti a přispívá k podpoře sebevědomí. V tomto období se rovněž schopnost se koncentrovat a rozdělovat svoji pozornost na více objektů, což je spojeno s lepší dovedností potlačit vnější rušivé elementy. (Vágnerová, 2012, s. 384-386)

Vývoj autoregulace připadá na období pozdního dospívání, kdy u náctiletých dochází ke k emočnímu zklidnění a dostatečnému dozrání osobnosti. Již téměř dospělý jedinec je schopen posoudit je-li řešení předním stojícího úkolu v jeho silách. (Vágnerová, 2012, s. 394)

Emoční vývoj

Změny v hormonální sféře dospívajících mají za následek proměny emočního prožívání. Jejich emoční reakce bývají výraznější, více proměnlivé a často pro ně samotné i těžko vysvětlitelné. Projevuje se tzv. emoční egocentrizmus, kdy je jedinec přesvědčen, že jeho prožitky jsou jedinečné a mají větší intenzitu než prožitky ostatních. Typická jsou tendence se uzavírat a neochota mluvit o svých citech. Takové intenzivní emoční klima má vliv na častý výsky negativních prožitků – sklony k depresi, podrážděnost, vysoká senzitivita a podrážděnost, výskyt negativismu a agresivity. Pro adolescenci jsou typické tři obranné mechanismy:

- **Mechanismus kyvadla**, kdy se dospívající příležitostně vrací k dětskému řešení situací a vyhledává rodiče jako společníky. Důvodem bývá potřeba relaxace a získání náhlého pocitu bezpečí.

- **Regrese** představuje únik na nižší vývojové stádium, který v tomto věku zapříčiněn vysoké zátěži, kterou dospívající není schopen zvládnout.
- **Únik do fantazie** je jednou z nejčastějších obran, která mu umožňuje ignorovat veškerá omezení a experimentálně řešit náročné výzvy a prožít svá fiktivní vítězství. (Vágnerová, 2012, s. 390-393)

Konec dospívání pak doprovází ustálení emočních prožitků jako důsledek úspěšné adaptace a emoční vyspělosti.

Změna uvažování

Jak uvádí Vágnerová, u adolescentů *„vede změna pohledu na svět dočasně k posílení poznávacího egocentrismu a obranného redukcionismu“*: (Vágnerová, 2012, s. 387)

- Během dospívání se objevuje nadměrná kritika a zaujatost s chutí polemizovat. Jejich rozumové vybavení jim umožňuje přijímat názory druhých, ale střet názorů má emotivní podtext.
- Adolescenti oplývají sebejistotou, že disponují zcela výjimečným smýšlením a často lehce podléhají vlivům okolí a ostaních.
- Přecitlivělost a vztahovačnost je následkem symptomu nazvaného *„iluze imaginárního publika“*, což je označení přesvědčení, že je člověk nepřetržitým středem pozornosti a kritiky druhých. (Elkind, 1985)
- Pro adolescenty je typické odmítání výjimek a kompromisů z důvodu zachování kognitivní jistoty. V praxi to často znamená, že nejsou schopni akceptovat skutečnost, že některých pravidel není nutno za každou cenu dostát.
- Dospívající dosud nedosáhli stavu, kdy by dokázali akceptovat nějakou míru nejistotou jako skutečný stav. Jejich obranou je radikalizace a vyslovení radikálních dále neměnných závěrů.

Socializace

Dimenze socializace v rané a pozdní adolescenci se od sebe výrazně liší. Na vrcholu rané adolescence dochází výrazné změně prostředí, kdy se po dokončení povinné školní docházky žák rozhoduje o své profesní budoucnosti a začíná se na něj připravovat dalším studiem. Dospívající se ocitá v novém prostředí, kde je obklopen novými autoritami,

k nimž bývá často kritický, vyžadující rovnoprávnost. Sebekritika, která je v tomto věku častá a často velmi intenzivní, zůstává skryta pod maskou zvanou „image“. V období pozdního dospívání dochází k vyvrcholení proměn v dospělého jedince. Dospívajícího čeká role profesní, která pro něj znamená dosud neprozkoumané teritorium zatížené očekávanou dávkou zodpovědnosti. Neopominutelná je rovněž role partnera, které je již připisována vážnější hodnota. To je dáno stále častějším soužitím mladých partnerů a ne až tak vzácné založení vlastní rodiny brzy po dosažení plnoletosti. (Vágnerová, 2012, s. 397 a 398)

Rodina

Změna rodinného prostředí se zpravidla týká vrcholu pozdní adolescence, kdy již téměř dospělý člověk prožívá jistou dávku naprosté nezávislosti a touží po osamostatnění. Tento krok bývá eskalován rodinnými neshodami s rodiči a v případě patologie rodiny bohužel přichází až příliš brzo. Odchod od rodičů je náročným obdobím jak pro dospívající ta i pro rodiče samotné. Jsou-li jejich vztahy a důvěra pozitivně laděny, dospívajícím neschází v této fázi potřebná důvěra a podpora ze strany rodičů. Důležitým posunem je vytváření vlastních pevně zakotvených racionálních názorů na základě získaných na vlastní kůži prožitých zkušeností výrazný ústup naivity.

2.2 Motivační faktory

Po úvodním vymezení pojmu a obsahu motivace je nutné zdůraznit, že je to právě motivace, která určuje směr a intenzitu veškerého chování a tudíž i vzdělávání. (Beneš, 2008, s. 82)

Nakonečný popisuje motivaci jako snahu o odstranění *„deficitu ve fyzickém či sociálním bytí jedince“*, se kterým přichází určitá míra uspokojení. Výchozím bodem tohoto procesu je potřeba a obsahem uspokojení je motiv. (Nakonečný, 2014, s. 22 a 161) Podstatou motivace jsou tedy motivy a potřeby. Potřeba je považována za vnitřní dominantu motivačního procesu, kdežto motiv je psychologickou příčinou procesu motivace. (Nakonečný, 2014, s. 22 a 25) Motiv představuje zaměření na určitý cíl, zatímco potřeba vzniká prožitkem přebytku či nedostatku. (Cakirpaloglu, 2012, s. 180) Pro záměrné využití motivačních faktorů ve vzdělávání adolescentů je tedy nezbytné určit směr motivace, který se řídí jejich potřebami, motivy a hodnotami.

Potřeby adolescentů

Živčicová vychází z Maslowovy hierarchie lidských potřeb a vymezuje základní lidské potřeby na fyziologické, sociální a potřeby seberealizace. (Živčicová, 2011, s. 72) Dospívání je velmi rozmanité a intenzivní období, ve kterém sociální potřeby a potřeby seberealizace postupem času získávají převahu nad potřebami fyziologickými. Beneš uvádí, že s pokročilostí věku se člověk zaměřuje více na zájmy kognitivní, které jsou na Maslowově pyramidě řazeny mezi potřeby vyšší. (Beneš, 2008, s. 84) V období adolescence prochází kognitivní autonomie jedince výrazným vývojem do stádia naprosté samostatnosti a nezávislosti, v některých případech až potřeby obětavosti a péče o druhé, která je obvykle až ctností dospělých jedinců.

Jak již bylo zmíněno, během dospívání dochází k výrazným změnám v uvažování, které vedou k přehodnocení základních psychických potřeb. Dle Vágnerové prožívá adolescent tři základní druhy potřeb: (Vágnerová, 2012, s. 387)

1. **Potřeba jistoty** a bezpečí má úzké konexe s minulostí a současností. U dospívajících se však již rozvíjí konkrétnější představa budoucnosti, kterou při sebemenším uvědomění si možné ztráty bezpečí vnímají jako silně ohrožující.
2. **Potřeba seberealizace** je rovněž ovlivněna myšlenkami na budoucnost. Vlastní realizace adolescenta je směřována do budoucna zejména v případech, kdy tomu současné podmínky nedovolují. Dospívající tak prožívá silné sebeuplatňující vize, které se mohou střídat s prožitky obav z budoucnosti.
3. **Potřeba otevřené budoucnosti** je pocitem, který dospívajícím otvírá nové hranice.

Mezi další typické socializací podmíněné potřeby adolescentů patří potřeba se odlišit, potřeba pocitu důležitosti, potřeba uznání a mnohé jiné vyplívající z dozrávání psychických dispozic. Nelze rovněž opomenout potřeby spojené s pohlavním dospíváním, kdy na jedné straně adolescenti pociťují touhu experimentovat a získávat nové zkušenosti v této oblasti a na straně druhé touží po intimitě, tajemství, oddanosti a věrnosti. K fyzickému vývoji také patří vyšší příjem energie, který se projevuje zejména ve zvýšeném objemu přijímané stravy a často i s experimenty spojenou konzumaci alkoholu nebo dnes populárních energy drinků. Co se týče alkoholu, podpůrných prostředků, tabáku a drog, nejedná se o potřeby jako takové, ale u dospívajících jde spíše o získání respektu druhých za prokázání vysoké odolnosti vůči těmto látkám.

Motivy adolescentů

Z pohledu vývojové psychologie rozlišujeme dvě úrovně motivačních systému. První je úroveň *vrozená*, neboli *instinktivní*, a druhá je *naučená, získaná* prostřednictvím zvyků a návyků. Získaná motivace je ve skutečnosti mechanismem klasického a instrumentálního podmiňovaní. (Nakonečný, 2014, s. 216-217) Díky aktuálně osvojovaným a rozvíjejícím se schopnostem vystupuje u adolescentů naučená úroveň motivace do popředí. Dospívající přejímají zejména hodnoty vrstevníků, idolů a všech těch, ke kterým vzhlíží, a ke kterým pociťují nějakou přímou spojitost. Náctiletým imponují nové nekonvenční názory, postoje a proudy, ve kterých nadějně vyhlíží možnosti sebeuplatnění. Pro tento koncept je typický vliv hudebního stylu, který náctiletý poslouchá. Přijme-li adolescent daný hudební styl za svůj, přijímá společně s ním i další soubor *naučených motivací* spojených s daným stylem oblékání, vyjadřování a názory, které s sebou daný hudební styl přináší. Takové přijetí také souvisí se získáním nových přátel a často i výběrem životního partnera.

Výzkum – si myslí, že je čeká lepší budoucnost než rodičů.

Hodnoty adolescentů

Hodnoty jsou pokládány za nejvyšší aktivační činitele motivace. Hodnoty se vyvíjí v průběhu života působením výchovy, prostředí a vlastní osobnosti a jejich volba je svobodná a individuální. Charakter hodnot se odvíjí od životního stylu a způsobu života. (Živčicová, 2011, s. 75)

Mladí lidé, kteří vládnou přesvědčením, že jejich výsledky ve škole jsou indikátorem jejich úspěšnosti, disponují velmi dobrý prospěchem. Jejich motivace může vycházet z touhy po uznání od svého okolí a to u těchto osob:

a) **Rodičů**, kdy se děti zaměřují na to, aby splnili požadavky svých rodičů. Tento záměr může vycházet z touhy po klidu a neutralizaci vztahů uvnitř rodiny, nebo může mít podtext strachu z jednoho či obou rodičů, ale také může být následkem upřímné touhy potěšit rodiče.
b) **Osoba učitele** se může stát hlavním vzorem dospívajícího či náklonnost k ní bývá podnětem k získání uznání, zviditelnění se a projevem silné dávky soutěživosti mezi žáky.

c) **Soutěživost vrstevníků** nebývá až tak častým úkazem mezi adolescenty. Výjimkou je soutěživost vycházející z touhy po získání konkrétního partnera, o kterého jeví zájem více vrstevníků.
d) V průběhu dospívání bývá velmi častý a zřetelný **vliv idolů**, ve formě zpěváků, umělců a jiných úspěšných osobností. Touha stát jít ve stopách svého vzoru bývá velmi silným motivačním faktorem v daných oblastech.
e) Dospívající jakou **člen skupiny**, ve které by rád setrval, tíhne k sounáležitosti k této skupině, i co se týče výsledků a výkonu. Touha vyniknout v dané skupině je velmi silným a dlouhodobým motivem.

Kladné emocionální ocenění během vyučovacícho procesu má pro žáka významný stimulační efekt, který dále zužitkovává v analogických situacích. (Vojtová, 2010, s. 189)

Oproti faktorům zvyšující motivaci je mít se na pozoru před vlastnostmi prostředí, které mají neblahý vliv na motivaci jako takovou. I v případě, že kladně stimulující motivační faktory dosahují vysokých hodnot, mohou poměrně rychle odeznít, nenachází-li se jedinec v prostředí vhodném pro jejich realizaci. Vlastnosti prostředí, jež výrazně oslabují motivaci, je možné rozdělit do tří základních skupin. (Petty, 2001, s 52-53)

1. **Faktory emocionální**, mezi které patří zejména deprese a úzkost z předchozích neúspěchů.
2. **Faktory prostředí**, kam řadíme patologické jevy, jako jsou kriminalita, šikana, nezaměstnanost, chudoba.
3. **Faktory fyziologické** jsou ty, které zapříčiňují nepohodlí daného prostředí, a řadíme mezi ně např. chlad, hluk, hlad.

Z daného důvodu je pro zachování a podporu motivace důležité rovněž zajistit takové fyzické prostředí a emocionální klima, které získané motivační faktory neohrožuje.

2.3 Nároky edukačních procesů na dospívající

Společně s nástupem postmoderny se váže výrazná proměna role, funkce a úlohy vzdělávání. Sociolog Jan Keller apeluje na v platnost nově přicházející funkci vzdělávání, které se v postmoderní době stává spíše zajištěním toho, aby dospívající neklesl pod životní standard, jaký mu jeho rodiče přednastavili. Vidí tak devalvaci role vzdělávání

ze „*vstupenky do vyšších pater společnosti*“ na strategický boj o udržení si stávajících postů, které bylo dříve možné získat s o stupeň nižší úrovní dosaženého vzdělání. (Keller, 2011, s. 47) Podržením jsou i fakta zveřejněná ČSÚ v březnu 2015 na základě studie porovnávající výsledky sčítání lidu za posledních 60 let. Článek již ve svém nadpisu uvádí: *„Za 60 let se zvýšil podíl vysokoškoláků 12krát.“* (ČSÚ, © 2016) Tyto změny hodnot vzdělání rozšiřují a zvyšují celkovou míru očekávání. Od dospívajících se očekává vyšší úroveň vzdělání a zároveň i vysoká vzdělanost v mnoha oblastech a odvětvích. Již na základních školách jsou od dětí standardně očekávány dobré výsledky ve všech oblastech a předmětech. Často bohužel nebývá zohledňována odlišnost jedinců, jejich odlišná nadání a dispozice. Jedním z neduhů posledních let, od kterých se již v zahraničí upouští je sdružování nadaných a dětí s vyšším IQ do speciálních tříd. Tato stratifikace má bohužel za následek diverzifikaci jedinců na „chytré a hloupé“. Takové rozlišení poznamenává děti již od útlého věku a přežívá s nimi po celou dobu jejich života. Výsledkem je časté opovrhování, chybějící respekt a neochota pomoci slabším či exkluze slabších, mentálně a tělesně postižených osob a osob se zvláštními potřebami.

Klíčovým bodem v životě dospívajícího se stává chvíle spojená s ukončení studia a nástupem do zaměstnání. Vyhlídka jisté finanční nezávislosti je zde konfrontována se skutečným požadavkem převzetí odpovědnosti a dalšími závazky. Sociální role pracovníka obsahuje již ze školního prostředí známou konformitu, která v této chvíli sílí natolik, že solidarita dospívajícího často výrazně slábne (Vágnerová, 2000, s. 282) Dospívající tak čelí nové zkušenosti a ve větší míře se věnuje spíše adaptaci nového prostředí nežli jeho záměrným poznáváním. Vágnerová rovněž zdůrazňuje skutečnost, že v tomto stádiu dochází významnému rozvoji sebehodnocení. (Vágnerová, 2000, s. 309) Do popředí dospívajícího se staví úloha zaměstnání nejenom jako prostředku k zajištění finanční nezávislosti, ale také pro posilující potřebu vlastní seberealizace.

I přes značný tlak a stále vyšší požadavky společnosti se na druhou stranu současné mládeži dostává většího zázemí a podpory nežli domu bývalo v minulosti. MŠMT na svých stránkách věnuje mládeži jednu z hlavních sekcí, pod kterou k dispozici index informací týkajících se finanční podpory mládeže, politiky mládeže, mezinárodní spolupráce, projektů a dalších možností vzdělávání mládeže. (MŠMT) V České republice existuje celá řada organizací zaměřujících se na podporu a ochranu mládeže a jejich zájmů. Mezi ně mimo mnohé jiné patří *Česká rada dětí a mládeže* (ČRDM), která byla založena v červenci 1998 a klade si za cíl „*podporu podmínek pro kvalitní život a všestranný rozvoj*

dětí a mládeže". Další organizací je nezisková organizace *Komora mládeže* sdružující zástupce příbuzných a relevantních organizací. Nezanedbatelnou podporou je také finanční podpora ze strany Evropských fondů a dotací rozpínající se od podpory vzdělávání a rozvoje individuálních kompetencí až po charitativní činnost zahrnující inkluzi ohrožených dětí a mládeže. Pro svůj velký počet, rozsáhlost a rozmanitost zaměření těchto programů, kterých je opravdu bezpočet, není možné vybrat ani vhodné reprezentativní zástupce. Pro tyto účely je však vhodné zmínit databázi pokrývajíc 34 evropských zemí umožňující mládeži a pracovníkům s mládeží snadný a rychlý přístup k tomuto druhu informací. Jedná se o databázi *Eurodesk* se sídlem v Bruselu. V České republice má své hlavní zastoupení v Praze a rovněž ve formě regionálních partnerů po celé ČR. Náplní *Eurodesku* je zejména zprostředkování zahraničních příležitostí pro mládež a mladé lidi uvnitř Evropy. Všechny tyto zájmy jsou podporovány českou a evropskou legislativou. Mezi fundamentální zákony patří zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, dále zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů a východiskem právních norem je Úmluva o právech dítěte

3 SPECIFIKACE ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

V této kapitole se pokusíme blíže proniknout do současné situace vzdělávaní adolescentů. Vymezíme si činitele sociálních interakcí, se kterými přichází dospívající denně do přímého kontaktu a uvedeme si příklady technik a přístupů s motivačním charakterem.

3.1 Současný stav a postoje adolescentů

O současných postojích adolescentů k učení a vzdělávání vypovídá řada studií. Nedávnou významnou studií, do které bylo zapojeno na 220 tisíc školáků ze 43 zemí ve věku 11, 13 a 15 let, byla studie vedená pod zkratkou HBSC[1]. Výzkum byl zaštítěn v roce 2014 Světovou zdravotnickou organizací a v ČR byl realizován Fakultou tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Na studii se podílelo 94 českých škol. Hlavním východiskem této studie byla skutečnost, že životní styl a chování dospělých mají úzkou spojitost s vývojem v dětství a během dospívání. Dle WHO[2] je z hlediska nutné prevence sledovat behaviorální komponenta ovlivňující zdraví dětí a mládeže. (WHO, 2002) ČR se bohužel prezentovala spíše alarmujícími výsledky. Čeští školáci se umístili mezi jednotlivými zeměmi na prvním míst v užívání alkoholu. Tři ze čtyř dospívajících nejsou pohybově dostatečně aktivní a asi 20 % patnáctiletých pravidelně užívá tabákových výrobků. U počítače a televize tráví dospívající excesivně příliš mnoho času. Šikana se u českých školáků vyskytuje v menší míře než je tomu ve srovnání se světovým průměrem. Pozitivně své zdraví ohodnotilo 9 z 10 školáků. 85% školáků vnímá svůj život pozitivně. Počet dětí potýkajících se s nadváhou v ČR průběžně roste. Pouze polovina třináctiletých dětí začíná svůj den snídaní.

Při vymezení pojmu výchovy uvádí Bakošová důležité znaky výchovy, kterými jsou cílevědomost, záměrnost, vytrvalost a organizovanost. (Bakošová, 2008, s. 50) Pro dospívají se však tyto vlastnosti v dnešní době, vlivem modernizace a snadné dostupnosti informací, zboží a služeb, stávají spíše výjimkou. U mladistvých výrazně dominují cíle kognitivní a hodnotové vycházející z jejich zájmů a zálib. Z orientačních (pracovních, zdravotních, sociálních) převládají spíše sociální. Současnou dospívající generaci definuje rychlý přístup k informacím. Bakošová u dnešní mládeže vyzdvihuje

[1] Health Behaviour in School-aged Children
[2] World Health Organization – Světová zdravotnická organizace

vyšší vzdělanost, počítačovou a jazykovou vybavenost, touhu po poznání a cestování. Na druhé straně, jak uvádí, chybí současným dospívajícím interiorizace životních hodnot, přijmutí etických norem, schopnost projevit své city a pocity, zorientovat se v nich, schopnosti projevit empatii, solidaritu a prosociální chování. (Bakošová, 2008, s. 51) Tyto nedostatky jsou s vyšší počítačovou a jazykovou vybaveností úzce spjaty. Skutečnost, že mládež tráví většinu času odloučeně u počítače, nevytváří mnoho příležitostí pro přímou socializaci s vrstevníky, rodinnou a veřejností.

3.2 Vymezení činitelů utvářejících výchovné a edukační prostředí adolescentů

Výchova a vzdělávání jsou považovány za jeden z nejdůležitější socializačních procesů. Ondrej Baláž, který je považován za jednoho ze zakladatelů československé sociální pedagogiky, poukazuje na důležité přímé propojení výchovy s prostředím. Ve své vlastní definici uvádí, že sociální pedagogika jako samostatná disciplína *„přispieva k utváraniu a rozvoju osobnosti vo výchovne-vzdelávacom procese v rodine, škole, vo volnom čase a v záujmovej činnosti"*. (Baláž, 1991, s. 610) Vágnerová uvádí seznam sociálních skupin institucí, jejichž interakce je pro osobnostní vývoj dospívajících v postmoderní společnosti nezbytná. Řadí mezi ně rodinu, školu, volnočasové instituce a vrstevníky. (Vágnerová, 2012, s. 396) Mezi nejhlavnější socializační činitele direktivně působící na adolescenty jsou tak opakovaně řazeny *rodina*, *škola* a *vrstevníci*. Jedná se o triádu prostředí, ve kterých dospívající tráví většinu svého času, a jejichž interakce výrazně působí a ovlivňují vlastní chování náctiletých. Vzhledem ke snadné ovlivnitelnosti této věkové skupiny nelze rovněž opomenout na neustále na významu rostoucí vliv *médií*, zejména dnes všudypřítomného *internetu*.

Rodinné prostředí při vzdělávání

Jak uvádí Laca rodina je ve skutečnosti a první a primární socializační skupinu jedince (Laca, 2011, s. 78) Velmi významná je role sociálního zázemí, která v průběhu dospívání postupně oslabování, ale zcela nemizí ani v dospělosti (Vágnerová, 2012, s. 396) Bakošová označuje rodinu jako základní primární jednotku státu jako součást mikrosociálního prostředí. (Bakošová, 2011, s. 12) Rodina nese fundamentální úlohu v primární socializaci, jelikož je vůbec prvním prostředím, ve kterém se člověk nachází, kde vznikají nejhlubší vazby a návyky, kde se formuje charakter dítěte a jeho morální normy. Je to prostředí,

které člověka na jedince působí po celou jeho délku života. Období dospívání je dekádou, kdy se úloha rodičů z pohledu dítěte výrazně transformuje a dospívající začíná řešit možnost založení vlastní rodiny.

Rodiče a rodinní příslušníci jsou pro dítě prvotním a nejdůležitějším vzorem v jeho životě. (Pešatová, 2007) Rodinné prostředí je místem, kde děti rozpoznávají to, co je dobré a co ne, kde je formován mravní profil dítěte. (Bendl, 2004, s. 4) Již Anton Jurovský v polovině 20. století potvrdil, že na kvalitu výchovy má výrazný vliv ekonomická situace v rodině, kdy rodina, která finančně nestrádá má více času a prostoru na vlastní zájmy duševní činnost. (Jurovský, 1955, s. 247)

Patologie vyskytující se v rodinném prostředí má vždy hluboký dopad na dítě v ní vyrůstající. Je pouze otázkou času, kdy a kde se daný vliv u jedince projeví. Za nejčastější riziková klimata rodiny jsou považována: (Procházka, 2012, s. 146)

- dysfunkční či neúplná rodina,
- citová deprivace,
- nedostatek pozornosti a péče ze strany rodičů,
- rodiče jako špatný vzor,
- dlouhodobé manželské konflikty,
- šikana a pohlavní zneužívání uvnitř rodiny,
- nedostatek společných rodinných aktivit a mnohé jiné.

V popředí prevence uvnitř rodiny bude vždy stát kvalitní otevřená komunikace podpořená respektujícím postojem obou stran. Na jedné straně je nutné, aby byl zachován partnerský přístup k dětem (Kopřiva, 2012, s. 9), na straně druhé je však vyžadováno, aby rodiče představovali ten správný vzor, jež opravdu mohou respektovat.

Interakce žáka a pedagoga

V čele formálního procesu vzdělávání adolescentů stojí učitelé, pedagogové a vychovatelé, jejichž povolání představuje určité životní poslání. Vzhledem k silně interaktivnímu prostředí, ve kterém pedagog působí je od něj vyžadována široká rozmanitost rolí. Pedagog stojí v samém ohnisku různorodých vztahů, kdy je nucen se zodpovídat vedení školy, žákům i rodičům. Výzva této odpovědnost je dána především

různorodostí požadavků těchto strana. Od pedagoga se tak očekává plnění některých specifických rolí

.Edukátor a vychovatel

- Hlavním a zároveň životním posláním pedagoga je vzdělávat a vychovávat.

Motivátor

- Pro žáky je největším oceněním a motivací jejich radost. Jejich radost dosahuje větších rozměrů, pokud jim pedagog nevnucuje vlastní hodnocení. Role motivujícího pedagoga začíná až v situacích, kdy si žáci nevěří. Zde tedy přichází na řadu citlivost pedagoga a jeho schopnost se vžít do role žáka.

Průvodce a koordinátor

- Vedení a koordinace jsou dovednosti přisuzované manažerským schopnostem. Bez schopnosti vést skupinu, zaujmout ji a umět nenásilně předat instrukce se však pedagog neobejde. Nedostatečná dávka přirozené autority je jedním z největších handicapů, jež jsou mnozí pedagogové nuceni překonat.

Kreativní pedagog

- Dovednost umět připravit zajímavé prostředí se získává zejména praxí a zkušenostmi. Při plánování jsou nároky oproti klasickému frontálnímu způsobu vyučování mnohem vyšší, jelikož je třeba počítat rovněž s dalším faktorem, a to aktivitou žáka. Zde má své místo kreativita pedagoga. Nápaditý a tvořivý pedagog bývá žáky celkově velmi oblíben.

Pedagog jako vzor

- Žáci od svého pedagoga často přebírají vzorce chování. Pedagog musí být příkladem nejenom ve školním prostředí, ale i mimo něj. Nápodoba jeho chování je silná zejména u žáků z nefunkčních rodin, kteří hledají vzory dospělosti vně svého rodinného prostředí. Pedagog je tak hned dalším dospělým, který se kterým se nejčastěji dostávají do kontaktu. Proto je nutné žáky svým chování a příkladem inspirovat, povzbuzovat a nabádat k uspokojivým výkonům. Důležitými vlastnostmi v této oblasti jsou úcta a sebeúcta, respekt a tolerance.

Povzbuzující pedagog

- Zde je zejména nutné umět rozlišit, kdy žák stojí o pomoc učitele, a kdy je mu spíše na obtíž. Od pedagoga je v tomto smyslu vyžadována velká sebekázeň a schopnost se vžít do role žáka. Žáci také mnohem lépe pracují, pokud vyzdvihneme jejich kladné stránky a úspěchy a pokoušíme se je rozvinout. Žáky je třeba vést k povzbuzování mezi sebou a celkové týmové práci. Důležitý je zejména pocit výjimečnosti s důležitosti žáka pro skupinu. Z toho důvodu je vhodné žákům udělovat jasné role a dohlížet na jejich plnění.

Usměrňující pedagog

- Podstatou je poskytnutí klidného a přívětivého prostředí. Z pedagoga by se měl nacházet ve vnitřním klidu, měl by umět ovládat své emoce, měl by být empatický a tolerantní. Případné útoky ze strany žáků si nesmí brát osobně.

Dohlížitel a průvodce

- V neposlední řadě je velmi důležité zajištění bezpečného prostředí k edukaci. Edukační prostředí nesmí nijak ohrožovat zdraví žáků. Výběru vhodného prostředí je třeba se věnovat již před plánováním vlastních výukových aktivit. Při práci s větší skupinou dětí je nutné zajistit asistenta pedagoga.

Sebekritický a sebevzdělávací pedagog

- Od pedagoga se očekává, aby šel s dobou. Pedagog by se neměl bát využívat nových metod a poznatků a celkově by měl být otevřen novým zkušenostem. Měl by být rovněž schopen poučit se ze svých chyb.

Celkově by se pedagog měl neustále vzdělávat, dychtit po nových informacích a zkušenostech. Měl by se angažovat v různorodých aktivitách a společenských akcích a snažit se být vždy dobrým příkladem za všech situací. Neměl by však přeceňovat své vlastní síly a příliš podceňovat duševní hygienu, aby tak mohl nabýt dalších sil pro plnění svého poslání – otvírat svým svěřencům brány poznání a nových možností.

Manažerské schopnosti pedagoga se v dnešní době dotací a implementace vzdělávacích programů dostávají do popředí. Umění plánovat, organizovat a vést tým jsou předpoklady, které pedagog využívá k plnění formálních činností spojených s výukou a výchovou. Manažerské dovednosti pedagoga bývají často vyzdvihovány v odborné literatuře. Propojení didaktických a manažerských schopností pedagoga adresují např. Kolář

a Šikulová pod označením pedagoga za třídního manažera. (Kolář, 2007, s. 43) Palán také rozšiřuje kompetence pedagoga nad základní funkci zprostředkování informací. (Palán, 2008, s. 98) Rozšiřující kompetence jsou rovněž zakotveny v legislativě, jež předepisuje stále vyšší standardy odborné způsobilosti pedagogů. Konkrétním zákonem, jež specifikuje podmínky výkonu pedagogických pracovníků je zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Školní prostředí

Sociální prostředí školy nese svoji roli v kontextu budoucího sociálního zařazení, kdy jsou to právě úspěch ve škole, které vedou k úspěšnému vlastnímu osamotnění a získání zaměstnání. (Vágnerová, 2012, s. 396) Prostředí školy tak nabízí možnost včlenění se do sociokulturního světa s podmíněným rozvojem vedoucím k osobnímu převzetí společensky uznávaných hodnot a hlubšímu rozvoji dovedností a vědomostí. (Helus, 2007, s. 185) Škola jako prostředí institucializované výchovy hraje důležitou roli zejména v udržování a předávání výsledků duchovní a hmotné kultury. (Procházka, 2012, s. 126)

Helena Radlinská se soustředila na sociální faktory, které mají na výchovu negativní vliv. Ve své publikaci „Sociální příčiny školských úspěchů a neúspěchů“ z roku 1937 shrnuje výsledky svých terénních výzkumů. (Bakošová, 2008, s. 14) Příčina vzniku patologického chování ve škole je vždy složena z mnoha faktorů. V případě, že u žáka nedochází k uspokojení osobních potřeb a nedostavuje se úspěch a selhává-li škola v poskytování primární prevence, objevují se primární dispozice ke vzniku rizikového chování, které je náchylné k sebemenším patologickým podnětům. (Procházka, 2012, s. 147)

Školní prostředí má velmi významný socializační a výchovný potencionál a zároveň je rovněž i místem, ve kterém se nachází velké množství negativních sociálních jevů. (Procházka, 2012, s. 127) V tomto směru je školní prostředí otevřeným působištěm pro vědomostní, dovedností, profesní i osobní rozvoj a také místem pro významnou cílenou prevenci patologických fenomenů. Baláž, Ondrejkovič, Procházka, Radlinská a mnozí další autoři přikládají školnímu prostředí obrovský význam zejména pro svůj velký potencionál výchovy a prevence, které jsou zakotveny v české legislativě z mnoha úhlů.

Školní prostředí v ČR je založeno na legislativě, která školskou činnost uprvaje. Mezi hlavní zákony patří školský zákon č. 561/2004 Sb. a zákon č. 111/1998 Sb., které

vydává a upravuje MŠMTV a jeho obsahem jsou možnosti vzdělávání na území ČR. Další důležitá legislativní usměrnění v oblasti výchovy a prevence jsou zahrnuta ve vyhlášce č. 72/2005 o poradenské činnosti v rámci škol a školských zařízení a za zmínku stojí i dokument nazvaný Metodické doporučení k primární prevenci z roku 2010, který se zaměřuje na patologické chování žáků ZŠ a obsahuje i nástin různých řešení.

Internet a média

Moderní doba zavedla celou řadu vyspělých technologií do běžného života člověka. Využívání mobilních telefonů, internetu, automatizace různých domácích prací a mnohé další jiné technologie vytváří dospívajícím prostředí, které považují za zcela přirozené a normální. Oblast, jež nedisponuje Wi-Fi signálem a není pokryta mobilní sítí, je místem považovaným za „konec světa". Společnost McAfee uvádí ve svých statistikách, že více než polovina dětí mezi 9 a 12 rokem disponuje vlastním profilem na sociální síti a u mládeže ve věku 13 a 16 lety dosahuje počet těchto uživatelů přes 90%. Podtrhujícím zjištěním je pak skutečnost, že nadpoloviční většina své aktivity před rodiči úspěšně skrývá. (McAfee, © 2003-2016) Bližší statistické údaje nabídla v roce 2014 mezinárodní studie HBSC uskutečněná pod záštitou WHO informující, že v ČR tráví denně přibližně 25% patnáctiletých 6 a více hodin u počítače. (HBSC, 2014) Daná fakta nejsou alarmující pouze z pohledu silného omezení přímé socializace mládeže, ale rovněž výrazně ohrožující bezpečnost volného pohybu na sociálních sítích a ochranu osobních dat, což poukazuje i zpráva společnosti McAfee z roku 2012 nazvaná *Digitální rozpor: Jak děti tají svůj pohyb po Internetu před rodiči.* [3] Tato společnost již dříve, v roce 2009, publikovala příručku nazvanou *Průvodce sociálních sítí pro rodiče*[4] určenou rodičům ve formě pěti lekcí s osvětou bezpečného pohybu dětí po sociálních sítích. Jednou z mnoha vhodných publikací zabývající se internetovou gramotností je kniha *Bezpečnost dětí na internetu* od dvojice autorů Dočekal a Eckertová, kteří se věnují pravidlům online komunikace, rozpoznání a vhodné reakci na nestandardní situace a dále doporučují a odkazují na vnadná pracoviště zabývající se touto problematikou. (Dočekal, Eckertová, 2013)

Bezpečnému pohybu na mezinárodní internetové síti se v posledních letech věnuje stále více pozornosti. Od roku 2004 patří jeden den na začátku února Dnu bezpečnějšího

[3] The Digital Divide: How the Online Behavior of Teens is Getting Past Parents
[4] Parent´s Guide to Social Networking Sites

internetu. Hlavním mottem pro rok 2016 se stal slogan *„Podílej se na tvorbě lepšího internetu“*. Událost se každoročně koná pod záštitou celoevropské sítě národních osvětových center bezpečnějšího internetu INSAFE a podpory Národního centra bezpečnějšího internetu (NCBI).

Překvapivě, dle většiny studií, i přes rapidní rozvoj internetu a dalších mediálních nosičů, však zůstávají televizní média nadále v popředí. Duspiva, bývalý člen Rady pro rozhlasové a televizní vysílání, to potvrzuje i fakty, že mládež od 10 do 18 let sleduje televizi až 120 minut denně a že na tomto čase mají z 11% podíl reklamy. (Duspiva, 2003) Vztah legislativy k ochraně dětí a mládeže před nevhodným vlivem médií je ukotven v zákoně č. 79/2015 Sb., kde je mimo jiné nařízeno „*nezařazovat do vysílání pořady, které mohou vážně narušit fyzický, psychický nebo mravní vývoj dětí a mladistvých zejména tím, že obsahují pornografii a hrubé samoúčelné násilí“*. Při porušení tohoto zákona hrozí provozovateli finanční pokuta.

Ať již se jedná přímo o internet či jiná média, na jejich negativních důsledcích se odborné studie a publikace shodují. Je však nutné zdůraznit, že působení masmédií není možné považovat za příčinu vzniku patologických jevů, ale je třeba zvažovat tyto činitele disponující negativním vlivem, který napomáhá jejich vzniku. (Mühlpachr, 2001, s. 43) Mezi ty nejběžnější důsledky spojené s častým užíváním internetu a televize řadíme:

- lenivost,
- omezení a ztráta disciplíny,
- omezení koncentrace a soustředěnosti, poruchy pozornosti,
- vznik úzkosti a otupělosti,
- deprese,
- zkreslená realita,
- sklony k násilí,
- závislost na počítačových hrách,
- zvýšená a předčasná sexuální aktivita,
- ztráta soukromí,
- nebezpečí vydírání,
- poruchy spánku,
- a mnohé další.

Odborné zdroje vymezují faktory, jež mají vliv na mediální výchovu a souhlasně vyzdvihují významný vliv rodiny (zejména rodičů), školní výchovu, přátele a kamarády, dostupnost a intenzitu médií a internetu, množství a náplň volného času a další. Na prvním místě bezpochybně stojí rodinná výchova, osobní vliv rodičů. Rodiče mají hlavní a nejdůležitější vliv na výchovu svých děti, jsou jim příkladem, doporučují a usměrňují jejich chování. Právě z těchto důvodů je třeba uvědomělost a znalost tohoto problému v prvé řadě prohlubovat u rodičů a vychovatelů. Jejich hlavním poslání v této oblasti je zprostředkování informovanosti na takové úrovni, aby dospívající dokázali zřetelně rozeznat hranice mezi fiktivním světem internetu a skutečnou realitou, a aby dokázali přijmout zodpovědnost reálného světa.

Prostředí volnočasových aktivit

Hlavní význam volného času pro produktivního a školou povinného člověka je v regeneraci, zotavení a doplnění energie v kontrastu s danými povinnostmi a závazky. (Průcha, 2001, 284) Volnočasové aktivity nachází své uplatnění v rozvoji schopností a dovedností, ale mohou mít v případě nepříznivého rodinného či školního klimatu kompenzační charakter. (Vágnerová, 2012, s. 396) Součástí výchovy je naučit žáky, jak svobodně a zároveň plnohodnotně a efektivně využít svého volného času. (Pávková, 2008, s. 31) Volnočasové aktivity mají právně ošetřeny vyhláškou č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

To, jakým způsobem tráví člověk svůj volný čas, vychází ze životního stylu daného jedince. Mezi sociální faktory, které mají významný vliv na tvorbu náplně volnočasových aktivit, patří rodinní příslušníci, přátelé a kamarádi. (Pávková, 2008, s. 30) Možnost svobodné volby umožňuje člověku vybrat si pro trávení volného času zpravidla takové prostředí, v jakém se mu dostává porozumění, popř. do kterého by byl rád akceptován.

Výzkumy opakovaně prokazují, že úspěchy ve vzdělávání bývají podtrženy osobním zájmem o neformální vzdělávání v rámci volného času. (ČSÚ, 2013, s. 106) Šetření rovněž poukazují na to, že osoby s vyšší úrovní vzdělání umí mnohem efektivněji využívat svého volného času ve svůj osobní prospěch. Tato touha je podtržena vyššími ambicemi daných jedinců.

Volnočasové aktivity jsou současně podporovány mnoha národními i mezinárodními organizacemi. Důležitou úlohu plní náplň ZUŠ (dříve LŠU), které poskytují základní

vzdělání ve čtyřech uměleckých oborech, a to výtvarném, hudebním, literárně-dramatickém a tanečním. Školy spadají pod *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, který vydalo MŠMTV v roce 2010 a účinnost nabyl roku 2012. Mezi celosvětové organizace sdružující volnočasovou činnost mládeže patří World Organization of The Scout Movement (WOSM)[5] a World Association of Girl Guides and Girl Scouts (WAGGGS)[6]. V ČR je toto hnutí známé pod názvem *Junák – český skaut*[7], jež je největší organizací sdružující děti a mládež v České republice. Současně sdružuje pře 50 tisíc členů v oddílech rozsetých po celé ČR, kde jsou jejich členové striktně rozděleni dle věku do jednotlivých kategorií: benjamínci (předškolní děti), vlčata a světlušky/žabičky (8-10 let), skauti a skautky (10-14 let), roveři a rangem (15-21 let) a oldskauti (dospělí). Existence těchto organizací velmi významná pro celistvý rozvoj dětí a mládeže. Hlavní náplní je trávit co nejvíce času venku ve volné přírodě, což se promítá ve organizaci dětských táborů, kterých Junák v ČR organizuje až tisíc ročně. Mimo velmi důležitou funkci socializace dětí a mládeže dané organizace plní i celou řadu specifických důležitých funkcí:

1. sdružují
2. vzdělávají
3. umiňují
4. rozvíjí
5. aktivují

Od pokročilejšího věku nabízí volný čas prostor pro vlastní volbu, kdy jsou u adolescentů často upřednostňovány fyzicky nenáročné aktivity a trávení času s kamarády dle vlastního výběru. Skupina vrstevníků je z pohledu pubescenta skupina tou nejpřijatelnější sociální skupinou zejména z důvodu jejich přirozené vzájemné identifikace. (Vágnerová, 2012, s. 396) V případě, že vrstevníci konzumenty alkoholu, či uživateli tabákových výrobků, pěstují si náctiletí kladný vztah k těmto látkám již od mládí. (Procházka, 2012, s. 146) Jsou-li však sociální interakce dospívajícího zredukovány na pouhý kontakt s vrstevníky, dochází omezení rozhledu a tak i rozvoje dospívajícího. Omezené sociální prostředí během dospívání má za následek častý výskyt vzniku závislosti. Právě patologická komunikace v kombinaci se špatným vlivem médií bývá

[5] Světová organizace skautského hnutí
[6] Světová sdružení skautek
[7] V ČR známé též jako Skauting

považována za primární příčnu závislosti. Jedná se o narušení komunikační interakcí mezi rodinou a dospívajícím, školou a dospívajícím a posílení vlivu masmédií a vrstevníků. (Mühlpachr, 2001, s. 43)

3.3 Motivační metody a techniky při vzdělávání adolescentů

Jak je patrné z předchozích kapitol, mnozí autoři se ve svém poselství, od samého úvodu, shodují na tom, že je třeba velmi striktně rozlišovat mezi manipulací a výchovou – (Bakošová, 2011, Kopřiva, 2012) Podstatou výchovy, tedy záměrného působení na jedince s cílem osvojení si společenských hodnot, je dosažení takové úrovně autonomie, kdy je vyspělý člověk sám, bez pomoci a dohledu, schopen jednat pro dobro veřejného zájmu. Těchto hodnot však zákonitě nelze dosáhnout bez vzájemného respektu.

Přítomnost respektu je považována za nepostradatelnou podmínku úspěšné výchovy. (Kopřiva, 2012, s. 5) Kopřiva a kol. ve své publikaci nazvané *Respektovat a být respektován* vidí podstatu efektivní komunikace ve vědomém využívání a osvojení si komunikačních schopností a dovedností, které k takovému druhu komunikace vedou. Nadto varují před přístupy, postoji, názory a zažitými komunikačními modely, které jsou naopak kontraproduktivní. Základním kamenem je uvědomění si skutečnosti, že jsme si jako lidské bytosti všichni rovni. Nadřazenost vždy vytváří hranice. Odměřenost je neoblomnou překážkou přirozené a efektivní komunikace. Následující seznam komunikačních dovedností je založen na jedenácti praktických zásadách, jež Kopřiva ve své publikaci uvádí. (Kopřiva, 2012, s. 50-77)

1. *Popis nebo konstatování – „Vidím, že se ti ten test nepovedl.“*

Podstatou této dovednosti je zmapování a stručný popis situace, často za použití sloves smyslového vnímání jako např. slyším, vidím, cítím, že atd.

- Neutrálnost výroku nepodněcuje osobní zaujatost, nehodnotíme osobu, ale popisujeme situaci.
- Pravdivost prohlášení nedává prostor argumentům, popisujeme to, co opravdu vidíme, cítíme, slyšíme.
- Poskytnutím prostoru pro vyjádření druhé strany podporujeme uvědomění si souvislostí a zároveň se zvyšují šance na zjištění příčiny.
- Po stručném popisu je možné tázat se na řešení, které druhá strana navrhuje.

2. Sdělení informace – „Je třeba uklidit stůl, budeme večeřet.“

Hlavní významem sdělení informace je vyjádření potřeb, povinností a požadavků nenásilnou formou oproti krátkozrakému a nepřirozenému mocenskému vyslovení příkazu.

- Nestranné sdělení důsledků, možností, stanovených pravidel nemá charakter zaujatosti.
- Důležité je se ve sdělení zaměřit na pozitiva a používat 1. osobu množného čísla.
- Poskytnutí prostoru pro přijetí a zpracování informace bez předsudků a zaujatosti.
- Pozitivní sdělení a obecná platnost nenabízí prostor pro argumentaci.

3. Vyjádření potřeb a vlastního očekávání – „Pomohlo by mi, kdyby si vynesl smetí.“

Velmi důležité je rovněž vyjádření vlastního přání či potřeby a to zejména vývoje altruismu u dětí a mládeže.

- Přání má pozitivnější charakter, než pokud se zaměříme na daný problém.
- Přání je žádostí o pomoc, aktivní zapojení a vyjádření názoru druhého.

4. Možnost volby – „Uděláš si úkoly hned, nebo až si odpočineš?“

Oproti vyjádření vlastních potřeb je nesporně důležité dát prostor druhé straně. V případě, že druhá strana není schopna navrhnout řešení, je vhodné podnítit zájem vyslovením konkrétních možností řešení. U této dovednosti je podstatné dokázat naslouchat potřebám a požadavků druhé strany. Zejména v poradenství jde o držení se na uzdě a ponechání maximálního prostoru klientovi.

- Možnost nabídnutí dvou či více konkrétních možností, které více podpoří komunikaci a otevřenost mezi osobami.
- Možnost výběru má pozitivní vliv na vnitřní motivaci.
- Možnosti výběru musí být vyvážené, nesmí mít manipulativní podtext.
- Možnost výběru přenáší odpovědnost na toho, komu volba připadá.

5. Pravidlo dvou slov – „Kluci, boty!“

Pravidlo dvou slov má své místo v situacích, kdy je zcela jasné o co se přesně jedná. Má charakter připomínky.

- Prohlášení ve dvou slovech spolehlivě šetří čas i nervy rodičů.

- Tím, že se nejedná o příkaz, dáváme najevo respekt a spolupráci.

6. *Prostor pro spoluúčast – „Co s tím uděláme? Napadá tě něco?“*

Spoluúčast na řešení vzniklého problému je elementárně důležitá zejména pro rozvoj samostatnosti dítěte. Podstatou je vytěsnění pasivity.

- Pozvání ke spoluúčasti je vyjádřením respektu a důvěry.
- Spoluúčast evokuje nové nápady a řešení.
- Spoluúčast podněcuje růst sebevědomí.

Mešková se k motivaci žáků efektivní komunikací staví ve své stejnojmenné publikaci mnohem komplexněji a zachází do hlubších odborných úvah. I přesto však staví efektivní způsob komunikace na partnerském přístupu učitele k žákovi a přidává rozbor rizik spojených s tímto přístupem a současně přikládá mnoho praktických příkladů a cvičení.

Mešková shrnuje motivační techniky učitele pod následující body: (Mešková, 2012, s. 107-119)

a) Motivace žáka v komunikaci

Umožnění prostoru k rozvoji kognitivních, komunikačních a sociálních schopností je důležitým aspektem výchovy a vzdělávání. **Partnerský přístup učitele tahem** představuje vytvoření třídního klimatu, ve kterém je žákům dovoleno vstupovat do výkladu učitele. V takovém přístupu se otevírá prostor k diskusi, jak s učitelem, tak i přímo mezi žáky. Žák se tak stává aktivním článkem výuky a přebírá určitou dávku zodpovědnosti, se kterou se učí pracovat. Při tomto druhu přístupu je důležité jasné stanovení pravidel, jelikož hrozí nebezpečí odvrácení od tématu a rozšíření tzv. nelegální komunikace, která sdružuje a postupně posiluje působení žáků, jež nemají zájem o spolupráci. Nutné je rovněž přímé a okamžité řešení konfliktů, v opačném případě hrozí nebezpečí posouvání hranic ze strany žáků.

b) Motivace žáka neverbálními projevy učitele

Záměrným používáním neverbálních technik komunikace je možné dosáhnout výukových cílu snáze a efektivněji.

- Udržováním **očního kontaktu** demonstrujeme náš zájem a upřímnost. Je nutné se vyhnout agresivním pohledům. Dlouhým a přímým pohledem je možné si vynutit pozornost a respekt v případě neklidného žáka bez nutnosti zvýšit hlas.
- **Úsměv** je symbolem ocenění a pozitivní energie. Zároveň představuje neverbální vyjádřením souhlasu a zájmu o další spolupráci.
- **Gestikulace** nachází své místo v případě větší vzdálenosti. Důležitá je přirozenost a přiměřenost. Demonstrace agresivity, nervozity a hněvu ze strany učitele vyvolávají u žáků pocit odporu.
- **Postavením** směrem k žákovi dává učitel najevo akceptaci. Překřížené ruce symbolizují odstup a projev nadřízenosti.
- **Proxemika** je důležitá v případě snahy ovlivnit žáka
- **Haptika** obsahuje v komunikaci se žákem dva významy. V pozitivním kontextu vyjadřuje dotyk akceptaci a povzbuzení. V negativním kontextu je formou varování a upozornění.
- Přiměřená **síla hlasu** dává prostor pro důraz a upozornění na důležité body a myšlenky.
- **Ticho a odmlčení** jsou efektivním výchovným nástrojem pro získání pozornosti.
- Přiměřené **tempo řeči** poskytuje více prostoru pro porozumění a pro reakci v případě neporozumění. Přednášky v rychlém tempu způsobují komunikační bariéru.

c) Motivace žáka technikami aktivního naslouchání

Do těchto technik patří zejména:

- Vyjádření souhlasu a akceptace prostřednictvím očního kontaktu, přikývnutí či verbálně.
- Parafrázování jako téměř doslovné zopakování výpovědi žáka.
- Sumarizace jako stručné shrnutí výpovědi žáka.

d) Slovní hodnocení

Význam hodnocení je rozsáhlejší než známkování. Jde o prostředek efektivní stimulace za předpokladu, že má spravedlivý podtext. Hodnocení může být vyjádřeno verbálně i neverbálně.

e) Tresty a odměny

Tresty a sankce jsou nevhodnou formou motivace, jelikož představují mnohá rizika. Tresty vytváří nepřirozený tlak na žáka, kde převažuje motiv vyhnutí se trestu nad motivací se zlepšit či napravit. Náhradou trestů je výzva ke spoluúčasti na řešení situace vedoucí k nápravě.

Pochvala jako odměna je vysoce motivační technikou, při které je povzbuzováno žákovo žádoucí chování. Pochvala je odměnou, jež se soustředí na růst osobnosti oproti odměnám hmotným a slibům, které s postupem času přerůstají, způsobují podmíněné chování.

f) Sebehodnocení žáka

Zapojení žáka do hodnocení sebe samého má velké množství výhod. Důležitá je osobní vnitřní identifikace žáka. Žák je ochoten přijmout větší zodpovědnost a při neúspěchu není sebehodnocení tak bolestivé jako kritika druhého.

Seznam technik vedoucích k efektivní komunikaci mezi dospělými, dětmi a dospívajícími je možné rozvést mnohem obsáhleji. V odborné literatuře je popsán nespočet motivačních technik a cvičení. Pro popis dalších dovedností již v této práci není prostor, avšak jejich porozumění a zvládnutí by mělo spadat do vybavenosti každého odborníka pohybujícího se v oblasti vzdělávání. Je nutné zdůraznit, že i pedagog je lidská bytost disponující individuálními předpoklady, přednostmi a nedostatky. To co však dělá z učitele profesionála, jsou zkušenosti a uvědomělost nedostatku s touhou na nich pracovat.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PRAKTICKÁ VÝCHODISKA MOTIVAČNÍCH FAKTORŮ

4.1 Souhrn teoretických poznatků

Při pohledu na komplexitu, rozmanitost a variabilní intenzitu dospívání je sumarizace problematiky náctiletých nelehkým úkolem. Při hlubším poodkrytí dané problematiky vychází na povrch stále více zdrojů, faktů a teorií poukazující na rozmanitost tohoto složitého a intenzivního životního období.

„Medzi charakteristické črty dnešných mladých ľudí patrí vzdělanost, počítačová a jazyková gramotnosť, túžba po poznaní, cestovanie. Maldí ľudia majů mnoho informácií, vedia, kde ich hľadať, jako ich použiť. No to, čo mnohým a nielen mladým ľuďom chýba, je interiorizácia životných hodnôt, akceptácia etických noriem, schpnosť dodržiavť ich, zájem o iných, všímoavosť, schopnosť prejavit svoje city a pocity, vyznať sa v nich, schopnosť prejaviť empatiu, solidaritu, spolucítenie, vyjadriť prosociálne správanie.“ (Bakošová, 2008, str. 51)

Autorka na těchto řádcích apeluje na skutečnost, kdy mladí lidé pod tíhou informací ztrácejí kontakt se skutečným světem, citovým okolím, intenzivními prožitky a dalším dnes již téměř životním luxusem. Norský sociální antropolog T. H. Eriksen ve své knize *Tyranie okamžiku* přitakává a poukazuje na soudobý oceán informací, ve kterém většina z nás stěží plave, spousta se topí a mnozí se již utopili. (Eriksen, 2009, s. 138-141)

Bakošová vidí dnešní smysl výchovy, a zároveň i jedinou efektivní cestu výchovy, v aktivní pomoci mladým lidem nalézt hodnoty, které neutralizují jejich sebestřednost a pomohou jim vidět svět takový jaký je, bez virtuální zkreslenosti a informačního šumu. Kultivovanou osobnost Bakošová definuje jako člověka s vysokým stupněm humanity a asertivity. A právě taková výchova, která vede k formování osobnosti daných kvalit, má být hlavním i všeobecným cílem sociální pedagogiky. (Bakošová, 2008, s. 51)

Kopřiva a kol. ve výchovné publikaci *Respektovat a být respektován* opakovaně zdůrazňují, že je nutné dát dítěti určitou dávku zodpovědnosti, přesněji dát mu na výběr. (Kopřiva, 2012) Možnost výběru učí člověka přebírat zodpovědnost za svá rozhodnutí. Na samém závěru publikace *Syndrom velkého vlka*, kde se snaží vystihnout pojem objektivního štěstí, vyzývá Eriksen k zodpovědnosti za celou naši planetu. (Eriksen, 2010, s. 202)

A. S. Makarenko a jeho kolektivní výchova rovněž velmi úzce souvisí s formováním zodpovědnosti. Ve svých pracích Makarenko staví na organicky citově založeném společenství, ve kterém může každý nalézt své uplatnění a příležitost se realizovat. Dle něj zodpovědnost úzce souvisí s úctou. (Pecha, 1975, s. 5)

Sounáležitost a uvědomělost skutečnosti, že se všichni nacházíme na jedné lodi a tudíž bychom měli o naši loď společnými silami postarat a nabrat stejný kurz dříve než ztroskotáme, cítíme všichni, avšak cestu jeden k druhému hledáme s obtížemi. Napříč stoletími lidé bojují o lepší svět pro sebe i své potomky a díky rozvoji informačních technologií se naše pole působnosti rapidně rozšiřují. Náš zájem mnohdy směřuje globálně, ale přitom zapomínáme na ty nejbližší. Právě u nich je třeba začít.

Mladí lidé jsou budoucností lidstva, jsou to ti, kteří tu zůstanou, aby se postarali o své děti a vybudovali domovy dětem svých dětí. Z toho důvodu a mnoha jiných je nutné, aby jejich zájem směřoval k blízkému okolí, aby se nestahovali do ústraní, aby netoužili skrýt svoji identitu, aby vystoupili do popředí a postupně obsazovali vrchní posty s cíli, jež přesahují vizi soukromého luxusu a pohodlí. To je směr, kam má směřovat dnešní výchova, směr, kterým vítr vane od Platóna, přes Komenského až k osobnostem humanitních věd současné doby.

4.2 Cíl výzkumu

Záměrem výzkumu bylo ověřit teoretické poznatky a zjištění načerpané v první části této práce. Předpokladem bylo také to, že by empirický výzkum mohl poodhalit souvislosti mezi proměnnými, které by poukázaly na neočekávaný výskyt významných sociálních faktorů mající vážný vliv na prospěch, úspěchy a pozitivní klima studující mládeže.

Konkrétním cílem vlastního výzkumu bylo odpovědět na tři následující specifické výzkumné otázky:

1) Má charakter zájmové činnosti vliv na školní prospěch?

2) Ovlivňuje rodinná finanční situace studijní výsledky dospívajících?

3) Souvisí spolu finanční rodinné zázemí a cílevědomost dětí?

Diskuse adresující výsledky výzkumu si následně kladla za cíl shrnout, jaké druhy sociálního prostředí nabízí přívětivé podmínky pro studium a navrhnout způsob, jakým

by mohli rodiče, učitelé a vychovatelé nenásilně stimulovat dospívající k co nejlepším školním a studijním výsledkům. V diskusi bylo čerpáno zejména z teoretických poznatků práce. Patřičná váha byla kladena na zjištění, které nabídl vlastní výzkum. Veškerá získaná data byla obohacena o autorovy praktické i teoretické zkušenosti z profesního života, jako lektora cizích jazyků, a rodinného života, jako vychovatele v pozici rodiče.

5 METODOLOGIE

5.1 Stanovení hypotéz

Formulace empiricky ověřitelných hypotéz je založena na již zmíněných specifických výzkumných otázkách adresujících kauzalitu. Předmětem výzkumu byly vztahy mezi proměnnými. Proměnné byly získány prostřednictvím dotazníkového šetření. Na základě dostupných proměnných došlo formulaci alternativních (H^A) a nulových (H^0) výzkumných hypotéz, které jsou podrobněji popsány níže.

Má charakter zájmové činnosti vliv na školní prospěch?

H^A: Dospívající věnující se sportovní aktivitě dosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

H^0: Dospívající věnující se sportovní aktivitě nedosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

Školní výsledky jsou definovány hodnotou průměrné známky, která je předmětem otázky č. 11 – *„Jaké jsou Tvé průměrné známky ve škole?“*. Informace o vztahu dospívajících k zájmové činnosti jsou čerpány z otázky č. 8 – *„Jsi členem nějakého kroužku, zájmové organizace nebo sportovního týmu či družstva?“* a č. 9 – *„Věnuješ nějakému sportu pravidelně?“*

Ovlivňuje rodinná finanční situace studijní výsledky dospívajících?

H^A: Náctiletí mající nadstandardní finanční zázemí dosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

H^0: Náctiletí mající nadstandardní finanční zázemí nedosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

Školní výsledky jsou opět determinovány hodnotou průměrné známky, která je předmětem otázky č. 11 – *„Jaké jsou Tvé průměrné známky ve škole?“*. Nadstandardní finanční zázemí rodiny je reprezentováno častým cestováním s rodinou do zahraničí, kde se předpokládá schopnost financovat takové nadstandardní cesty z rodinného rozpočtu. Na tuto skutečnost poukazuje otázka č. 20 – *„Jak často jezdíš s rodiči do zahraničí?“*

Souvisí spolu finanční rodinné zázemí a cílevědomost dětí?

H^A: Náctiletí s nadstandardním rodinným finančním zázemím vykazují vyšší úroveň cílevědomosti než ti, kteří nemají takové rodinné zázemí.

H^0: Náctiletí s nadstandardním rodinným finančním zázemím nevykazují vyšší úroveň cílevědomosti než ti, kteří nemají takové rodinné zázemí.

Determinantem nadstandardního finančního zázemí jsou rodiny, které si mohou vícekrát v roce vycestovat do zahraničí, na což poukazuje otázka č. 20 – *„Jak často jezdíš s rodiči do zahraničí?“* Cílevědomost dospívajících je možné detektovat z otázky č. 12 – *„Chtěl by sis už vydělávat vlastní peníze?“* a také z otázky č. 14 – *„Kdy by ses chtěl osamostatnit od rodičů?“*

5.2 Volba výzkumné metody

Pro shromáždění empirických dat byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Hlavním důvodem bylo získat co největší možný počet respondentů v krátkém čase. Další důvodem byla snaha o posílení věrohodnosti odpovědí respondentů nacházejících se v kritickém věku hledání své vlastní identity a role ve společnosti. Zde hrozilo, že by jejich nejistota při přímé konfrontaci mohla výrazně zkreslit získaná data. Dotazník byl schopen nabídnout výraznou dávku anonymity a soukromí, která podpořila možnost upřímných a otevřených odpovědí.

Publikace *Úvod do pedagogického výzkumu* posloužila jako významný zdroj pro sestavení potřebného dotazníku. (Gavora, 2010, s. 121) Dalším hodnotným zdrojem informací byla kniha Miroslava Chrástky *Metody pedagogického výzkumu*. (Chrástka, 2007) Vlastní dotazník byl složen z 27 otázek a byl sestaven tak, aby na sebe jednotlivé otázky navazovaly z důvodu udržení pozornosti respondentů k danému tématu. Dotazník obsahoval otázky uzavřené i otevřené. Počet otevřených otázek byl zredukován na 4 a rozptýlen mezi ostatní uzavřené otázky. Důvodem bylo očekávaná neochota náctiletých respondentů hlouběji přemýšlet a rozepisovat se nad jednotlivými otázkami.

Pro ověření srozumitelnosti vlastního dotazníku předcházel hlavnímu dotazníkovému šetření předvýzkum v rozsahu šesti oslovených respondentů. Těmto respondentům byly vzápětí po vyplnění dotazníku položeny direktivní dotazy týkající se srozumitelnosti jednotlivých otázek. Jejich připomínky byly vyhodnoceny a následně došlo

k přeformulování některých otázek a možností odpovědi. Konkrétní úpravy jsou podrobněji popsány v podkapitole *Evaluace předvýzkumu*.

Při vyhodnocení výzkumu bylo dále čerpáno z publikace Sebery nazvané *Statistika – vícerozměrné metody*. Výstupy získané prostřednictvím metod uvedených v této publikaci podnítily hlubší úvahu nad současným stavem vzdělávání adolescentů. (Sebera, 2014) Veškeré statistické testy, vyhodnocení a výpočty byly provedeny v softwarovém programu *Statistika 12*. Jelikož byl předmětem stanovených hypotéz nominální a ordinální data, k ověření stanových hypotéz bylo použito testu Chí-kvadrát. Pro zajištění 95% jistoty při verifikaci stanovených hypotéz byla zvolena hladina významnosti 0,05.

5.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Záměrem výzkumu bylo získat reprezentativní data z oblasti vzdělávání adolescentů navštěvující běžné školy či okrajově žáky absolvující individuální domácí vzdělávání. Hlavním důvodem pro danou volbu byla skutečnost, že celá práce je zaměřena výhradně na oblast základního a středního vzdělávání žáků a studentů bez zvláštních omezení. Získaný vzorek tedy nezahrnoval žáky speciálních nebo praktických škol, ani žáky se zdravotní či mentální retardací. Důvodem pro vyhnutí se takovým respondentům bylo nebezpečí výrazného zkreslení dat pro populaci bez zdravotních omezení a speciálních potřeb.

Vzhledem k omezeným podmínkám a relativně krátkého období určeného pro vlastní sběr dat byla zvolena metoda náhodného výběru, což dostatečně podpořilo reprezentativnost vzorku ze zvolené oblasti. Hlavním zájmem výzkumu bylo zmapovat věkové rozpětí dospívajících po celé jeho délce. Při výběru vhodného vzorku byl tedy přikládán význam variabilitě nezávisle proměnných. Snahou bylo výběrový vzorek maximálně stratifikovat. Byli osloveni žáci a studenti pocházející různých edukačních klimat, úrovní a stupňů vzdělávání. Výzkumný vzorek zahrnoval náctiletou mládež žijící na území České republiky v okrese Brno-venkov. Oslovení respondenti byli žáky základních škol, žáky využívající individuální domácí vzdělávání a studenty středních škol. Celkem bylo osloveno 160 dospívajících z 6 různých škol a vzdělávacích institutů. Všichni respondenti byli účastníky některého ze vzdělávacích programů MŠMT. Věk respondentů se pohyboval mezi 11 a 19 lety a zahrnoval muže i ženy.

6 VLASTNÍ VÝZKUM

6.1 Evaluace předvýzkumu

Pro účely ověření srozumitelnosti dotazníku byl proveden stručný předvýzkum na vzorku s náhodným výběrem s oslovením celkového počtu šesti respondentů. Zaznamenány byly následující nejasnosti a připomínky respondentů:

- U otázek č. 4 a 5 respondentům chyběla možnost „žádného sourozence“.
- U otázky č. 8 jeden respondent neměl jasno v pojmu organizace.
- Z otázky č. 9 nebylo pro jednoho respondenta jasně určeno za jaké období je otázka myšlena.
- V otázce č. 14 shledali dva respondenti nejasnou formulaci uvedených příkladů ve větě „Napiš věk, rok, období, podmínku…“.
- U otázky č. 15 nebylo zcela jasné, že se ptáme na ukončení studia.
- Jeden z respondentů neměl jasno v tom, co se v otázce č. 19 myslí „přípravou do školy“. Domníval se, že jde pouze o chystání školní tašky.
- U otázky č. 24 nebylo respondentům jasné, na jaké časové období je dotaz směřován.
- U otázky č. 26 nebyl jasný výraz „ze sousedství“.
- Dva z respondentů nepostřehli, že dotazník má i druhou stranu.

Následné zvážení všech podnětných připomínek podnítilo úpravy dotazníku. Dále byl dotazník podroben hlubší analýze z důvodu ověřitelnosti a významnosti potřebných dat. Před vlastním dotazníkovým šetřením tak došlo k úpravě v následujících bodech:

- Otázky č. 4 a 5 byly doplněny o možnost „žádný sourozenec“.
- Otázka č. 8 byla ve svém zadání rozšířena o pojem „kroužek“, který je mezi náctiletými více zaběhlý než výše adresovaný pojem „organizace“. Slovo „organizace“ bylo v zadání ponecháno, aby zachovalo větší pravděpodobnost pochopení otázky.
- Druhá část otázky č. 9 byla přeformulována na „Pokud ano, kolikrát týdně?“ z důvodu upřesnění, že se jedná o počet výskytu sportovní aktivity týdně. Dále byly přehozeny první dvě možnosti odpovědi, jelikož na odpověď „ano“ navazují další možnosti odpovědi.
- Z důvodu jasného zdůraznění významu otázky byla otázka č. doplněna o výraz „vlastní peníze“.

- Otázka č. 13 byla pozměněna na „Chtěl by sis vydělávat více než Tvoji rodiče?“ Důvodem bylo nepřímé zjištění toho, jestli rodina finančně strádá natolik, že to dospívající pociťuje. Zároveň je možné očekávat, že by se odpověď měla shodovat s odpovědí na předchozí otázku č. 12. Pokud dospívající pociťuje nedostatek finanční podpory, zcela jistě touží po tom, aby se již osamostatnil a získal svůj vlastní příjem.
- Otázka č. 14 byla zredukována o nápovědu „Napiš věk, rok, období, podmínku…“ poněvadž ji respondenti shledali spíše zavádějící nežli nápomocnou.
- Otázka č. 15 byla přeformulována na „Co by si chtěl dělat, až dostuduješ?“.
- Otázka č. 19 „Kolik času denně Ti zabere příprava do školy?“ byla přeformulována na „Kolik času denně Ti zabere učení do školy?“.
- Otázka č. 20 byla pozměněna na „Jak často jezdíš s rodiči do zahraničí?“. Pokud jezdí rodina častěji do zahraničí a dospívající neprojevuje zájem o vyšší finanční příjem než jeho rodiče, je možné předpokládat, že je rodina dobře finančně zaopatřena.
- Otázka č. 24 byla přeformulována na „Kolikrát týdně se díváš na televizi?“.
- Druhá možnost u otázky č. 26 byla změněna ze „ze sousedství“ na „z místa bydliště“.
- První strana dotazníky byla na samém konci doplněna o instrukci „POKRAČOVÁNÍ NA DRUHÉ STRANĚ“.

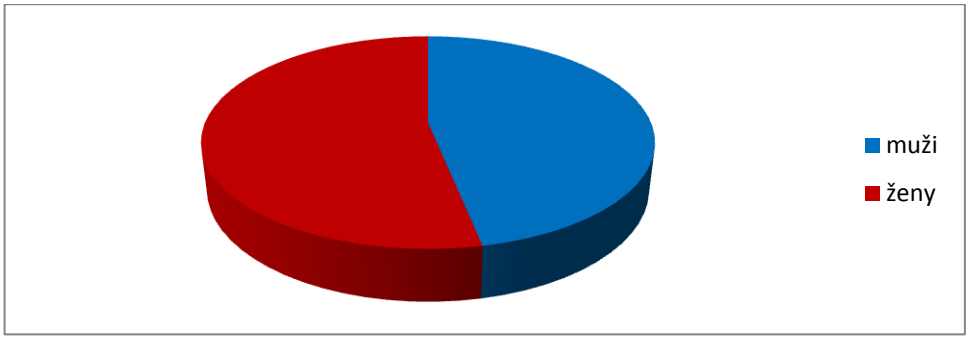
6.2 Evaluace technického výzkumu

Studium respondentů

Při dotazníkovém šetření bylo celkem osloveno 160 respondentů. Návratnost dotazníku dosáhla počtu 158. Z důvodu nejasných či zavádějících odpovědí byl počet vyplněných dotazníků zredukován na použitelných 156. Na následujících řádcích si přiblížíme některé z odpovědí, jež získaný výzkumný vzorek poskytl.

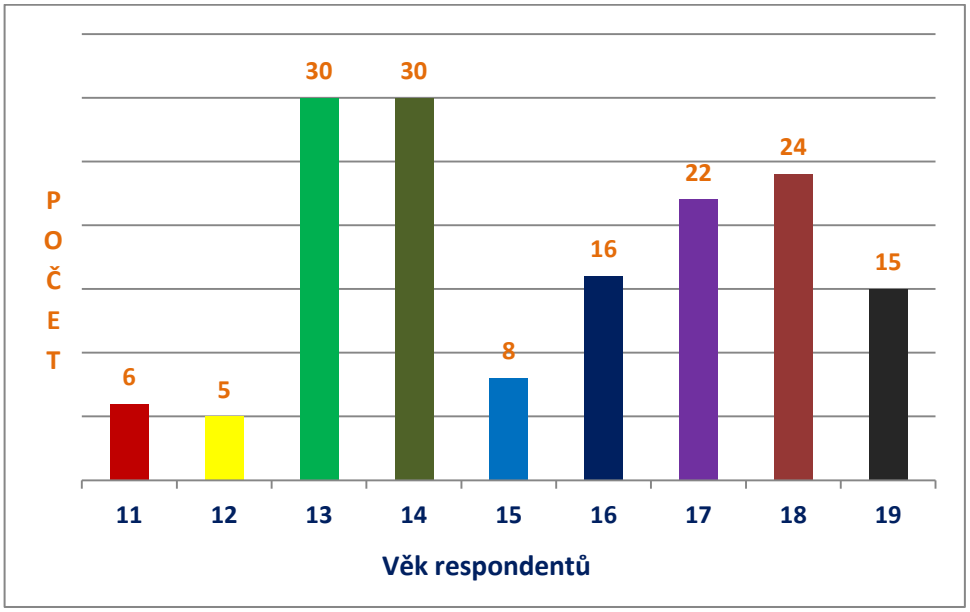
Poměrové zastoupení obou pohlaví bylo vcelku vyrovnané se zastoupením 53% žen a 47% mužů.

Graf č. 1: *Podíl mužů a žen mezi respondenty*



Díky dostatečnému počtu respondentů se podařilo pokrýt všechny věkové kategorie. Největší věkové zastoupení měli žáci ve věku 13 a 14 let, kteří společně tvořili téměř dvě pětiny z celkového vzorku. Naopak nižší věkové hranice 11 a 12 byli reprezentovány pouhým zlomkem dotázaných v počtu pěti jedenáctiletých a šesti dvanáctiletých. Poměrně malého zastoupení se dočkaly i žáci ve věku 15 let. Ostatní věkové kategorie byly reprezentovány počtem pohybujícím se mezi 15 a 24 respondenty.

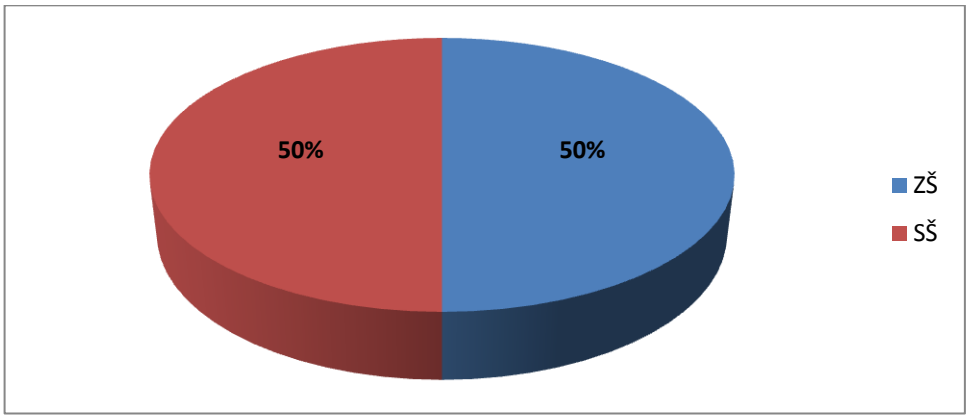
Graf č. 2: *Věkové zastoupení respondentů*



Co se týče stupně vzdělání, poměr náctiletých navštěvující základní adolescentů studujících na středních školách se ve zkoumaném vzorku rozprostřel zcela rovnoměrně.

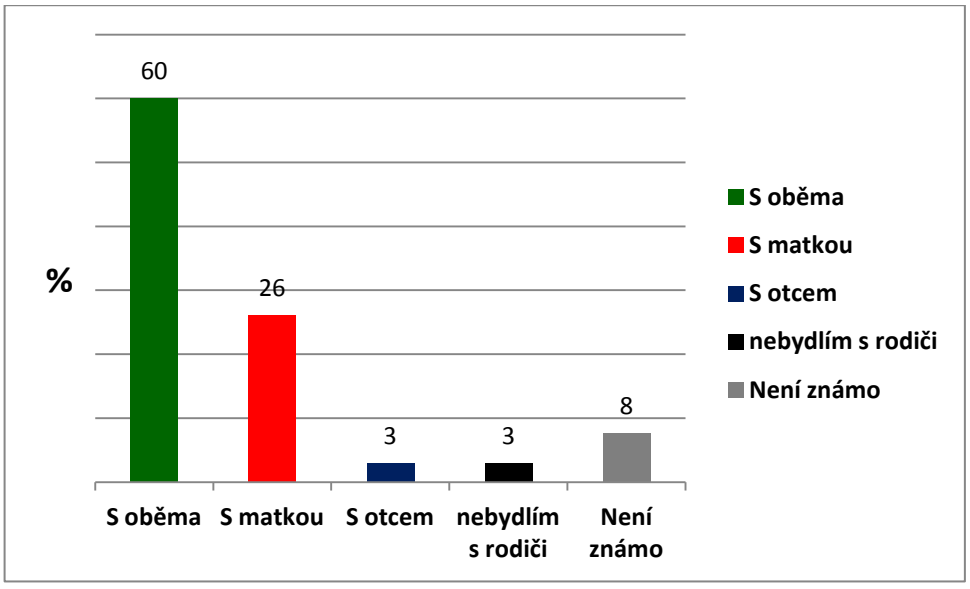
To potvrzuje i význam mediánu tohoto vzorku, jelikož věkovou hranicí pro ukončení základního vzdělání je zpravidla 15 let, což dané šetření bez výjimky potvrdilo. Za reprezentační je tedy možné označit rovnoměrné věkové zastoupení dvou věkových kategorií: mládeže do 15 let a dospívajících nad 15 let.

Graf č. 3: *Stupně vzdělávání*



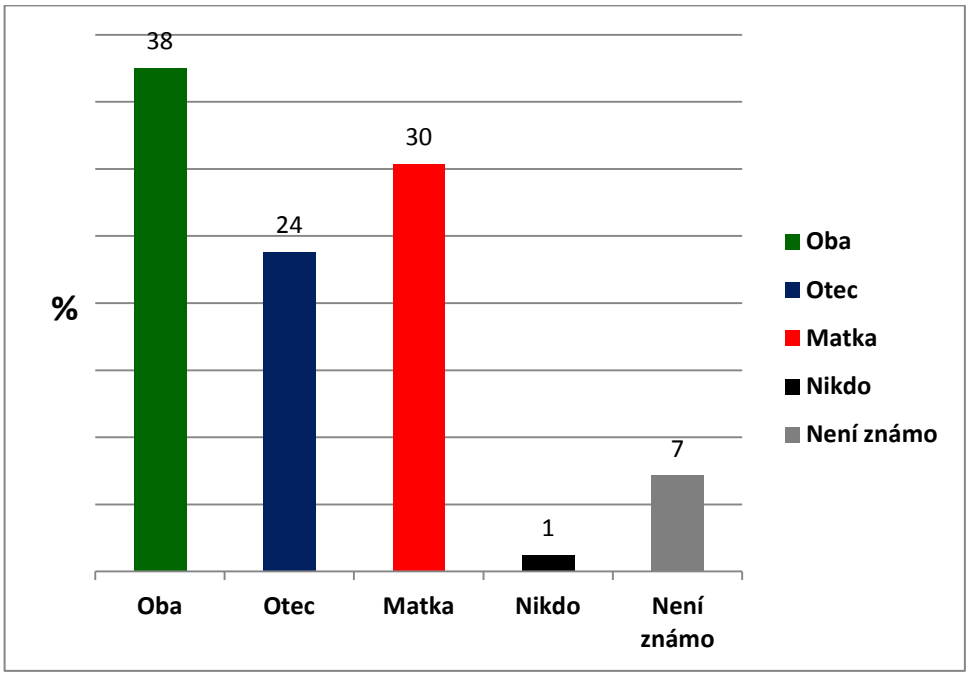
Podstatným faktorem referující sociální klima rodiny byla informace týkající se rodinného zázemí. V úplné rodině žije pouhých 60% respondentů, šestina z nich žije s matkou, 3% s otcem a 3% dotázaných uvedlo, že s rodiči nebydlí. Zbylých 8% danou otázku nezodpovědělo.

Graf č. 4: *Rodinná situace*



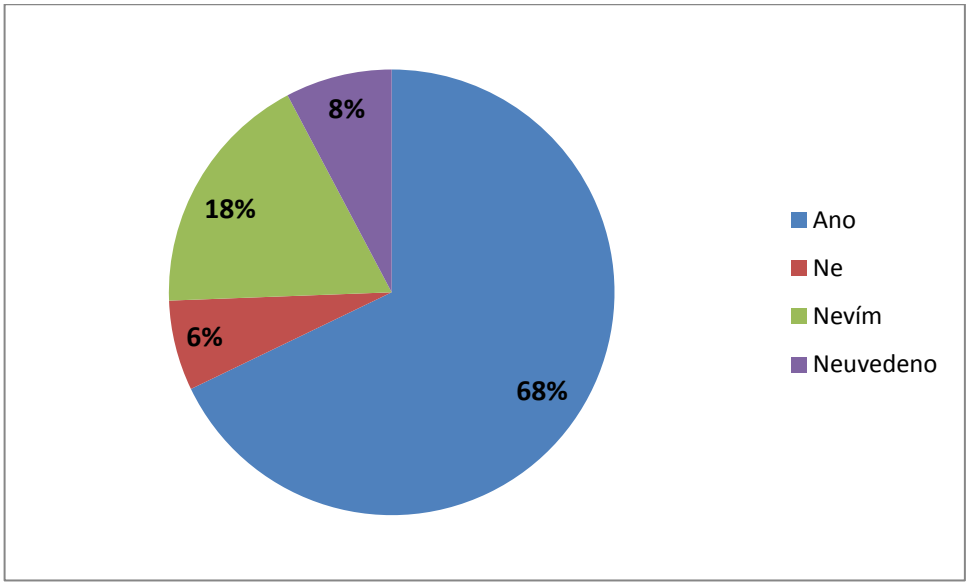
Zajímavé jsou výsledky zkoumající podhled adolescentů na podíl výživy v rodině. Pouhých 38% uvádí oba rodiče jako rovnoměrné živitele. Další data poukazují selhání otcovy role živitele rodiny, který je samostatně uveden v rozsahu 24%. Matka jako živitelka je dle ohodnocení dospívajících na lepší pozici s 30% zastoupení. Dva z respondentů uvedli, že na jejich výživě nemá podíl žádný z rodičů, z čehož je možné vyvodit, že respondenti jsou umístěni v dětské domově. V jednom případě respondent dále uvádí vysoký počet sourozenců, mladších i starších, což opravdu mapuje situaci v dětském domově. V druhém případě se však jedná o adolescenta ve věku 18 let, který dále upřesňuje, že se již osamostatnil.

Graf č. 5: *Podíl rodičů na výživě*



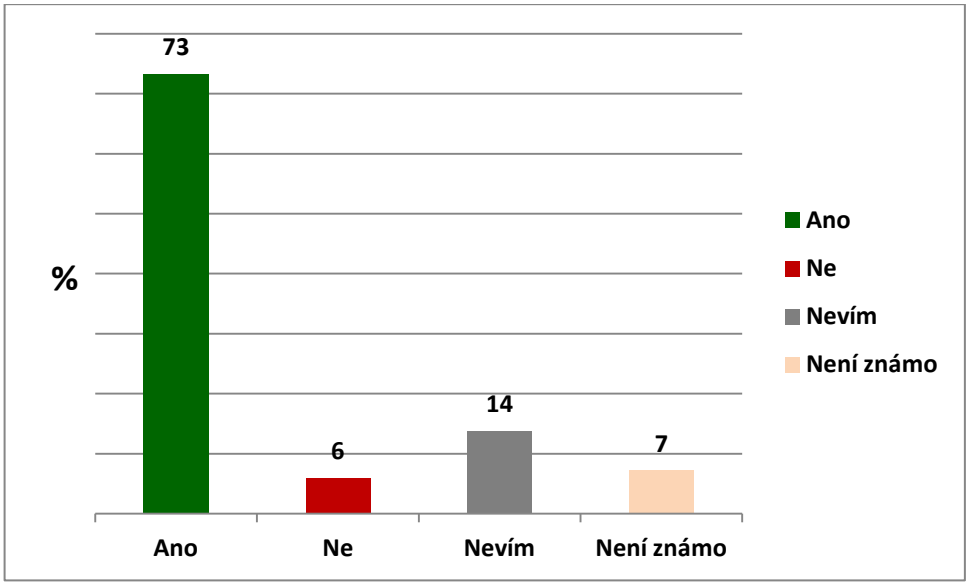
Při dotazu zdali by chtěli dospívající vydělávat více peněz, než jejich rodiče odpovědělo téměř 70% jednoznačně ano. Zdá se, že pouhých šest procent dotázaných je spokojeno s příjmy svých rodičů. 26% respondentů v tomto konceptu nemá dosud jasno.

Graf č. 6: *Chci vydělávat víc jak moji rodiče*



Zájem o finanční nezávislost překvapivě projevilo až 73% dotázaných, což naznačuje určitou touhu po osamostatnění, popřípadě touhu po hmotných věcech. 6% náctiletých je spokojeno se statusem nevýdělečné osoby a zbývajících 21% procent se zatím nedokáže k tomuto tématu vyjádřit.

Graf č. 7: *Zájem o finanční nezávislost*



Fenomén osamostatnění se od rodičů po 18. roce života je podpořen v téměř polovinou náctiletých. Konkrétně by se 20% dotázaných rádo osamostatnilo v 18 letech, 14% od 20

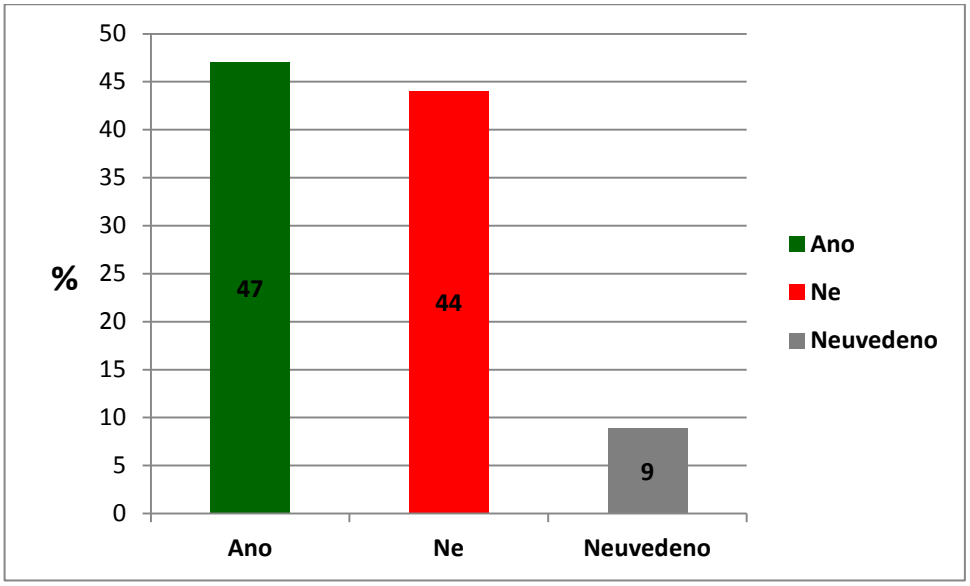
let a dalších 14% tento počátek připisuje úspěšnému složení maturitní zkoušky. 10% respondentů by s rodiči rádi setrvali po dobu vysokoškolského studia. Dva respondenti uvedli, že se již osamostatnili. 73% má zájem o finanční nezávislost, ale pouhých 8% touží po okamžité nezávislosti, což naznačuje, že někteří respondenti by rádi získali vlastní finanční příjem, ale zároveň by se neradi vzdali jistot, které jim zázemí rodičů poskytuje.

Tab. č. 1: *Osamostatnění se od rodičů*

Kategorizace	"Kdy by ses chtěl osamostatnit od rodičů?			
	Četnost	Kumulativní četnost	Procenta	Kumulativní procenta
Ihned	7	7	4,2	4,2
Od 18 let	33	40	19,6	23,8
Od 20 let	23	63	13,7	37,5
Od 22 let	8	71	4,8	42,3
Do 10 let	2	73	1,2	43,5
Po maturitě	23	96	13,7	57,1
Po vysoké škole	16	112	9,5	66,7
Až finančně nezávislý	13	125	7,7	74,4
Nechci se osamostatnit	3	128	1,8	76,2
Už bydlím sám	2	130	1,2	77,4
Nevím	10	140	6,0	83,3
Neuvedeno	28	168	16,7	100,0

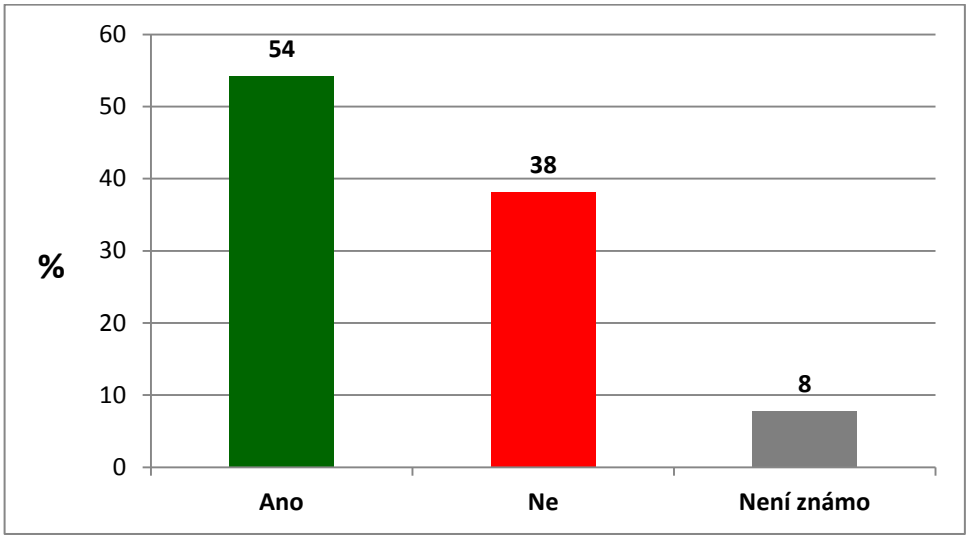
K zamyšlení vede jistě skutečnost, že pouze necelá polovina náctiletých je součástí některé ze zájmových skupin či sportovního týmu. 9% dotázaných se v tomto bodě nedokázalo vyjádřit.

Graf č. 8: *Členové zájmových skupin, sportovního týmu*



Pravidelnou sportovní činnost vykázala nadpoloviční většina respondentů, což je v porovnání s dosavadními průzkumy náctiletých lehce pozitivní zprávou. Překvapující je rovněž, že 8% dotázaných se nebylo schopno k tomuto tématu vyjádřit. Neutrální postoj bychom mohli s největší pravděpodobností přiřadit nezájmu o poskytnutí daných informací.

Graf č. 9: *Pravidelná sportovní aktivita*



Co se týče podmínek domácí přípravy, příjemným zjištěním bylo, že polovina dotázaných se připravuje doma u stolu, což je možné označit za velmi uspokojivou situaci. Dalších 17 % respondentů se věnuje učení v posteli. 17 % využívá prostoru kdekoli se nabízí a zbylých 6 % se učí během dojíždění a v prostředí mimo domov. Večer je pak nejčastěji voleným časem, který využívá téměř 40% náctiletých. Překvapující skupinou v rozsahu 17 % jsou náctiletí řešící jejich školní povinnosti ihned po škole. 6% dotázaných pak využívá čas před spaním, 8% se připravuje ráno, ale výrazných 23% se učí, až když se naskytne čas.

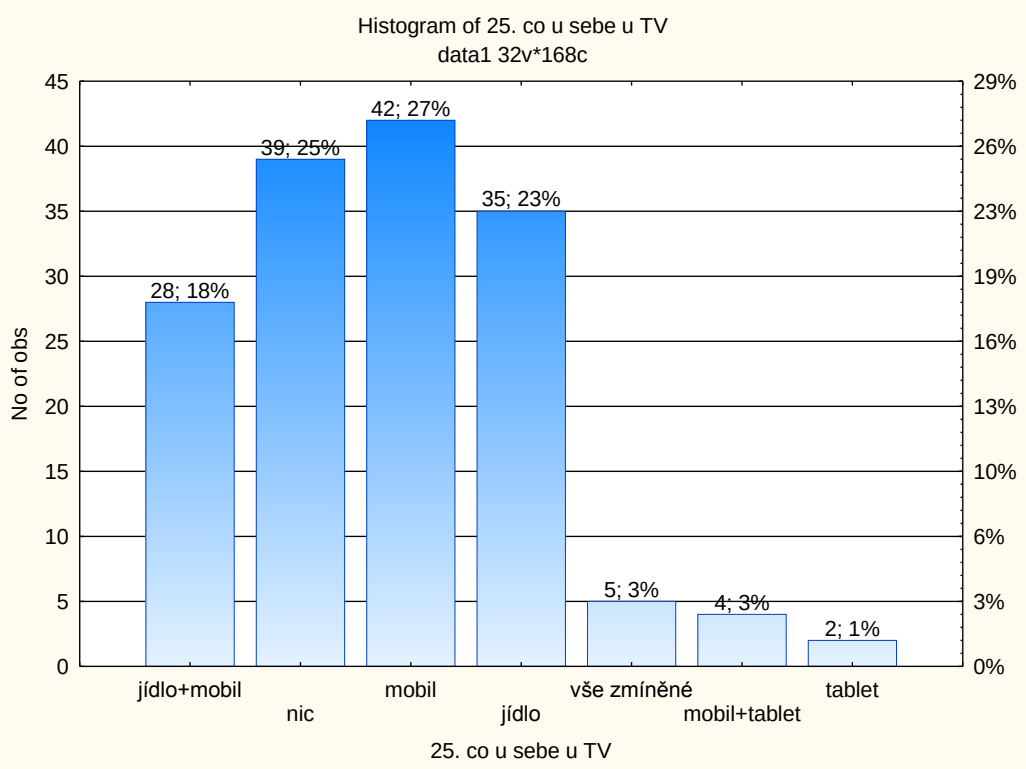
76% dospívajících uvedlo, že řeší svoji přípravu do školy samostatně. Rodiče se přípravě svých dětí věnují u 8% dotázaných. S kamarádem se pak připravují necelá 4% respondentů a další 4% vyjádřilo přesvědčení, že se do školy připravovat nemusí.

Tab. č. 2: *Společná příprava do školy*

Způsob přípravy	"S kým se obvykle připravuješ do školy?"			
	Četnost	Četnost kumulativní	Procento	Procento kumulativní
Sám	128	128	76,2	76,2
S rodiči	14	142	8,3	84,5
S kamarádem	6	148	3,6	88,1
Nemusí se připravovat	7	155	4,2	92,3
Neuvedeno	13	168	7,7	100,0

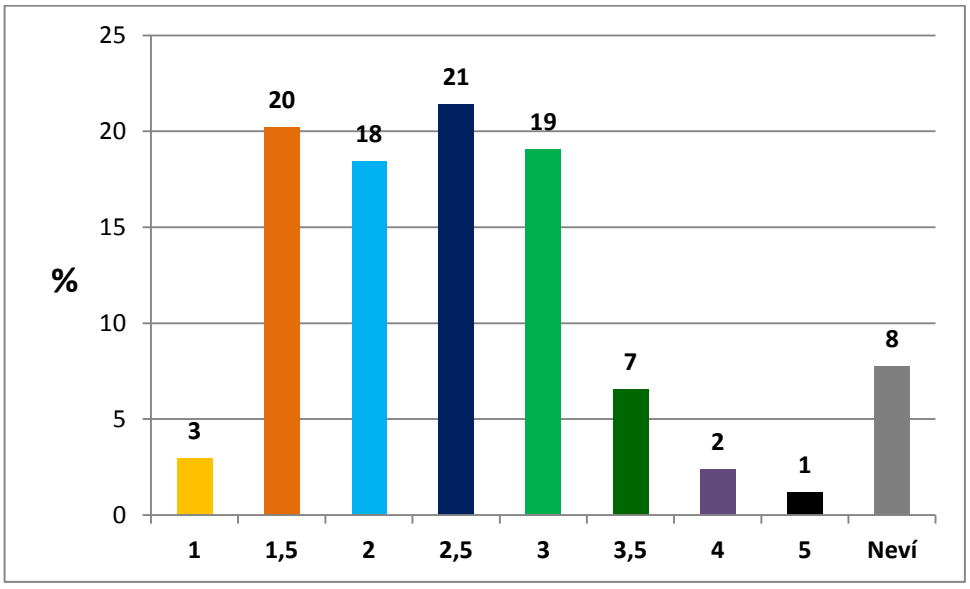
Zajímavé informace nabídla otázka adresující vedlejší činnosti provozované během sledování televize. Až šokujícím zjištěním bylo, že téměř 70% respondentů uvedlo, že během sledování televize zároveň používá mobil nebo tablet. 23% tázaných se u televize stravuje. 25% uvedlo, že se věnují pouze sledováním televize.

Graf č. 10: *Činnost během sledování TV*



Převládající hodnoty průměrných známek se pohybovaly mezi známkou 1,5 a 3 v rovnoměrném zastoupení kolem 20%. Pouhé 3% respondentů dosahují výborného ohodnocení. Špatný prospěch hodnocený známkami 4 a 5 uvedlo celkem 3% dotázaných. 8% respondentů svůj průměrný prospěch neokomentovalo vůbec.

Graf č. 11: *Průměrné známky*



Hledání vztahu mezi proměnnými

Po evaluaci výzkumného vzorku přichází na řadu ověření výzkumných otázek. Pro ověření je použitu programu *Statistica 12* a test Chí-kvadrát. Je stanovena hladina významnosti 0,05.

Otázka č. 1: ***Má charakter zájmové činnosti vliv na školní prospěch?***

H^A: Dospívající věnující se sportovní aktivitě dosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

H^0: Dospívající věnující se sportovní aktivitě nedosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

Školní prospěch je definován průměrnou známkou v otázce č. 11 – *„Jaké jsou Tvé průměrné známky ve škole?“*

Charakter zájmové činnosti je výstupem otázek č. 8 – *„Jsi členem nějakého kroužku, zájmové organizace nebo sportovního týmu či družstva?“* a č. 9 – *„Věnuješ nějakému sportu pravidelně?*

Tab. č. 3: *Školní prospěch vs. člen skupiny*

	Statistics: 11. prům známka(5) x 8. členem skupiny(		
Statistic	Chi-square	df	p
Pearson Chi-squa	6,142504	df=4	p=,18876
M-L Chi-square	7,004049	df=4	p=,13567

p > 0,05 = Platí H^0

Tab. č. 4: *Školní prospěch vs. pravidelný sport*

	Statistics: 11. prům známka(5) x 9. sport pravidelně(2)		
Statistic	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	4,006059	df=4	p=,40519
M-L Chi-square	4,899755	df=4	p=,29774

p > 0,05 = Platí H^0

Předpokládá se, že pokud se dospívající pravidelně věnují sportovní aktivitě a zájmové činnosti dosahují lepších výsledků ve škole než ti, kteří se těmto aktivitám pravidelně

nevěnují. Protože *p* u Pearsonova chí-kvatrátu je v obou případech větší než 0,05, tzn. **nezamítáme hypotézu o nezávislosti**. Žádná závislost zde mezi těmito proměnnými („zájmová činnost“ a „školní prospěch“) není. Ze statistického úhlu pohledu mezi danými skupina rozdíl není.

Odpověď na otázku č. 1: Charakter zájmové činnosti tedy nemá vliv na školní prospěch.

Otázka č. 2: ***Ovlivňuje rodinná finanční situace studijní výsledky dospívajících?***

H^A: Náctiletí mající nadstandardní finanční zázemí dosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

H^0: Náctiletí mající nadstandardní finanční zázemí nedosahují lepších školních výsledků než ti, kteří se neangažují ve sportovních aktivitách.

Školní výsledky jsou determinovány průměrnou známkou v otázce č. 11 – *„Jaké jsou Tvé průměrné známky ve škole?“*

Nadstandardní finanční zázemí rodiny odhaluje otázka č. 20 – *„Jak často jezdíš s rodiči do zahraničí?“*

Tab. č. 5: *Tabulka četností – cestování do zahraničí*

11. prům známka	2-Way Summary Table: Observed Frequencies (data1) Marked cells have counts > 10				
	20. jak často zahraničí 1x	20. jak často zahraničí 2x	20. jak často zahraničí 3 a více	20. jak často zahraničí nejezdím	Row Totals
1	3	1	1	0	5
2	15	5	2	9	31
3	8	6	6	12	32
4	0	1	0	3	4
5	2	0	0	0	2
Totals	28	13	9	24	74

Tab. č. 6: *Školní prospěch vs. cestování do zahraničí*

Statistic	Statistics: 11. prům známka(5) x 20. jak často zahraničí(4) (data1)		
	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	14,89088	df=12	p=,24746
M-L Chi-square	18,46675	df=12	p=,10224

p > 0,05 = Platí H^0

Předpokladem je, že pokud se náctiletým dostává lepšího rodinného finančního zázemí, dosahují lepších výsledků ve škole než ti, kteří finančně strádají. Protože *p* u Pearsonova chí-kvatrátu je v obou případech větší než 0,05, tzn. **nezamítáme hypotézu o nezávislosti**. Žádná závislost zde mezi těmito proměnnými („nadstandardní rodinná finanční situace" a „školní prospěch") není. Ze statistického úhlu pohledu mezi danými skupinami rozdíl není.

Odpověď na otázku č. 2: Nadstandardní rodinné zázemí nemá vliv na školní prospěch.

Otázka č. 3: ***Souvisí spolu finanční rodinné zázemí a cílevědomost dětí?***

H^A: Náctiletí s nadstandardním rodinným finančním zázemím vykazují vyšší úroveň cílevědomosti než ti, kteří nemají takové rodinné zázemí.

H^0: Náctiletí s nadstandardním rodinným finančním zázemím nevykazují vyšší úroveň cílevědomosti než ti, kteří nemají takové rodinné zázemí.

Nadstandardní finanční zázemí rodiny odhaluje otázka č. 20 – *„Jak často jezdíš s rodiči do zahraničí?"*

Cílevědomost náctiletých je determinována prostřednictvím otázky č. 12 – *„Chtěl by sis už vydělávat vlastní peníze?"* a č. 14 – *„Kdy by ses chtěl osamostatnit od rodičů?"*

Tab. č. 7: *Touha vydělávat vs. cestování do zahraničí*

Statistic	Statistics: 12. chceš vydělávat(3) x 20. jak často zahraničí(4) (data1)		
	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	6,074921	df=6	p=,41485
M-L Chi-square	6,115531	df=6	p=,41037

$p > 0,05$ = Platí H^0

Tab. č. 8: *Touha osamostatnit se vs. cestování do zahraničí*

Statistic	Statistics: 14. kdy osamostatnit(11) x 20. jak často zahraničí(4) (data1)		
	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	33,64370	df=30	p=,29530
M-L Chi-square	37,99708	df=30	p=,14982

$p > 0,05$ = Platí H^0

Předpokladem je, že pokud se náctiletým dostává nadstandardního rodinného finančního zázemí, vyskytuje se u nich vyšší úroveň cílevědomosti než u těch, kteří finančně strádají. Protože *p* u Pearsonova chí-kvatrátu je v obou případech větší než 0,05, tzn. **nezamítáme hypotézu o nezávislosti**. Žádná závislost zde mezi těmito proměnnými („nadstandardní rodinná finanční situace“ a „touha osamostatnit se a vydělávat“) není. Ze statistického úhlu pohledu rozdíl mezi danými skupina rozdíl není.

Odpověď na otázku č. 3: *Finanční rodinné zázemí nesouvisí s cílevědomostí náctiletých.*

Ve všech třech případech se nepodařilo prokázat závislost proměnných, což potvrdilo skutečnost, že lepší zázemí rodiny ani charakter zájmové činnosti nemají vliv na výkon a výsledky náctiletých.

Závislost se objevila v případě vysloveného zájmu o finanční nezávislost. Náctiletí dosahující průměrného prospěchu v rozpětí 1-2 vykazovali mnohem vyšší zájem o výdělečnou činnost, než tomu bylo u žáků dosahujících výborného prospěchu či naopak prospěchu horšího jak známka 3.

Tab. č. 9: *Tabulka četností – touha vydělávat*

12. chceš vydělávat	2-Way Summary Table: Observed Frequencies (data1) Marked cells have counts > 10					
	11. prům známka 1	11. prům známka 2	11. prům Známka 3	11. prům známka 4	11. prům známka 5	Row Totals
Ano	4	23	28	3	1	59
Ne	1	1	0	0	1	3
nevím	0	7	4	1	0	12
Totals	5	31	32	4	2	74

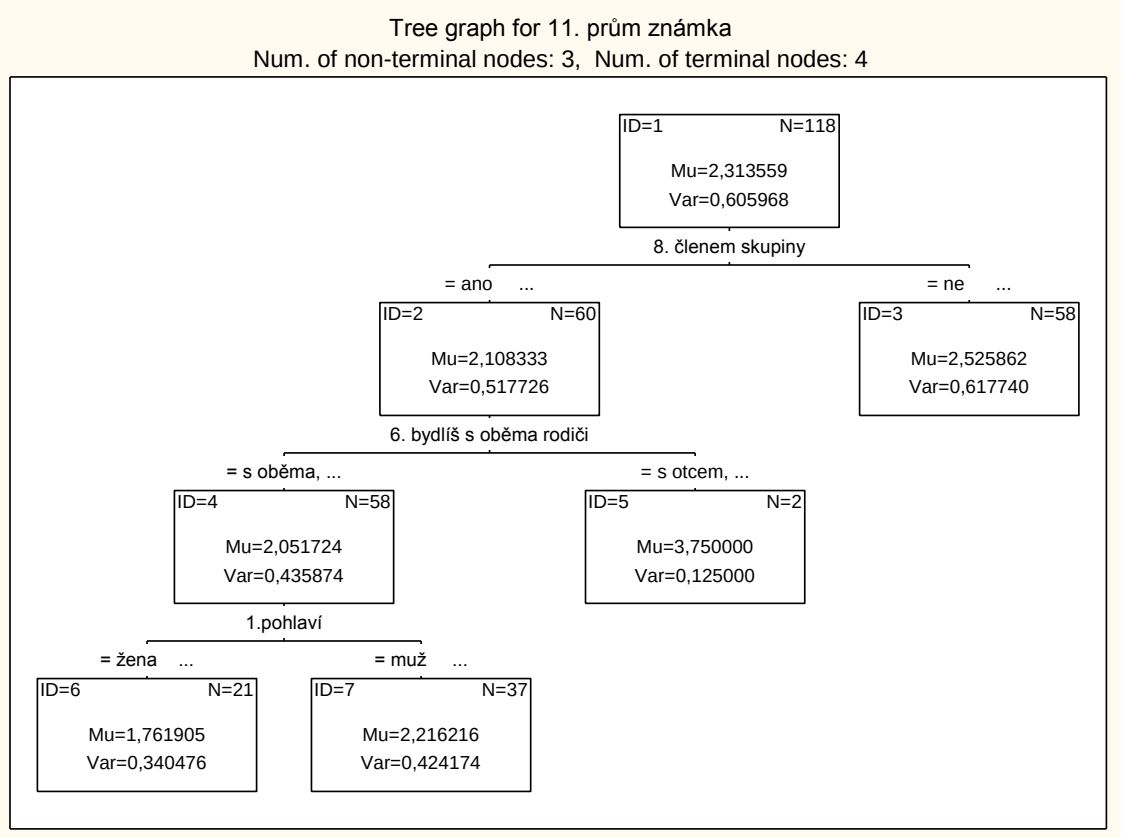
Tab. č. 10: *Prospěch vs. touha vydělávat*

Statistic	Statistics: 12. chceš vydělávat(3) x 11. prům známka(5) (data1)		
	Chi-square	df	p
Pearson Chi-square	18,02916	df=8	p=,02101
M-L Chi-square	11,80247	df=8	p=,16024

Snahou této práce bylo snaha nalézt determinanty dobrého školního prospěchu a cílevědomosti mladistvých. Pro tento účel byla prošetřena další výsledná data vyjadřující hodnotu závislosti. V tomto procesu došlo k několika objevům.

Pro odhalení hlavních determinantů byl sestaven klasifikační CHAID strom s následnými hodnotami. Závislou proměnou představovaly studijní úspěchy a všechny ostatní proměnné zůstali nezávislé. Byl tedy sestaven klasifikační strom, který rozdělil počet 118 respondentů na základě pravidel, kdy poduzly vykazují největší odlišnost a v nich obsažení respondenti jsou pokud možno homogenní. Pořadí uzlů je seřazeno dle nejdůležitějších prediktorů.

Graf č. 12: *Klasifikační CHAID strom - determinanti*



V každém uzlu představuje hodnota Mu průměr dosažených známek. V grafu je popsáno rozhodovací pravidlo, které uzel dělí na poduzly.

- **Nejlepší hodnotu** (Mu=1,76) vykázal uzel 6 (ID=6). V tomto případě se jedná o respondenty, kteří jsou členy nějaké skupiny, bydlí s oběma rodiči (nebo pouze s matkou) a jsou to ženy.
- **Nejhoršího průměru** (Mu=3,75) dosáhli respondenti, kteří jsou členy nějaké skupiny, ale žijí s otcem, nebo bez rodičů.

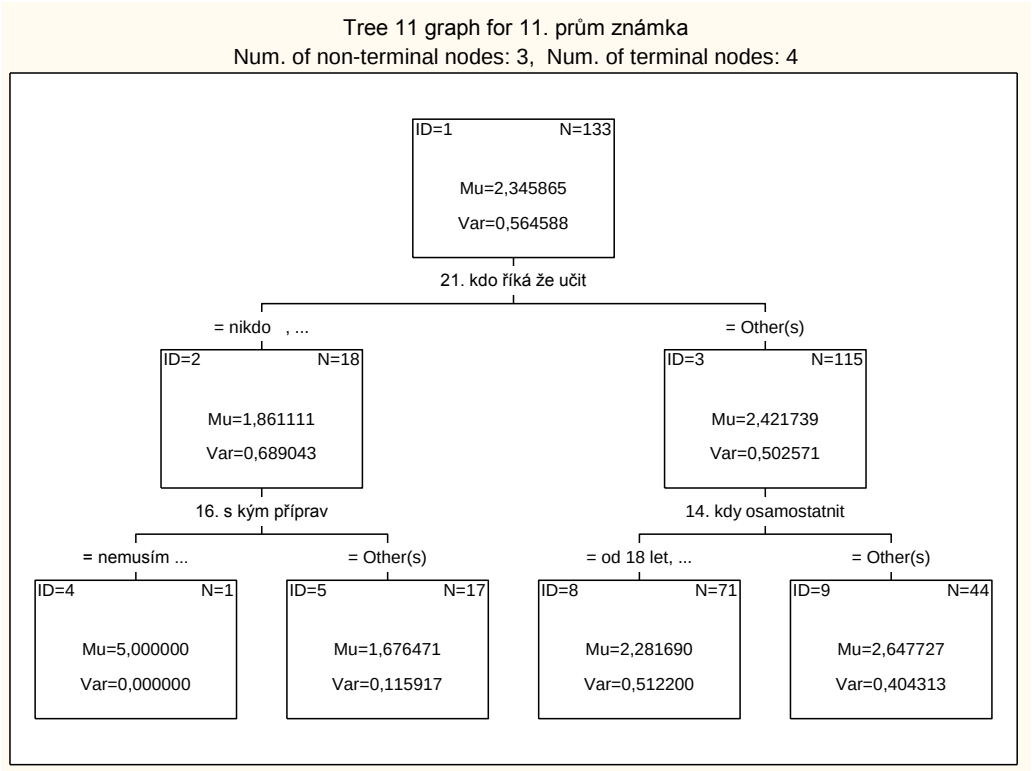
V případě dalšího pátrání po hlavních determinantech studijních úspěch jsme zahrnuli do množiny nezávislých proměnných otázky týkající se cílevědomosti (otázka č. 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24 a 26).

Ot. č. 16. – *S kým se obvykle připravuješ do školy?*
Ot. č. 17. – *Kdy se obvykle připravuješ do školy?*
Ot. č. 18. – *Kde se obvykle připravuješ do školy?*
Ot. č. 19. – *Kolik času denně Ti zaber učení do školy?*
Ot. č. 21. – *Od koho nejčastěji slýcháváš, že se máš učit?*
Ot. č. 22. – *Co je na učení nejtěžšího?*
Ot. č. 23. – *Kolik času denně věnuješ internetu a počítači?*
Ot. č. 24. – *Kolikrát týdně se díváš na televizi?*
Ot. č. 26. – *Odkuje Tvůj/Tvoje nejlepší kamarád/kamarádka?*

Při pátrání po determinantech školních úspěchů se zaměřením na otázky charakterizující cílevědomost jsme dospěli k těmto výsledkům:

- **Nejlepších výsledků** (průměr 1,67, ID uzlu 5, kde je 17 respondentů) dosáhli respondenti, kteří na otázku č. 21. *„Od koho nejčastěji slýcháváš, že se máš učit?“* odpověděli „nikdo“ nebo „prarodiče“ a v druhém kroku na otázku č. 16. „*S kým se obvykle připravuješ do školy?“* odpovídají „nemusím“.
- **Nejhoršími výsledky** (průměr 2,28, ID uzlu 8, 71 respondentů) se prokázali ti, kteří na otázku č. 21. „*Od koho nejčastěji slýcháváš, že se máš učit?“* odpovídají „rodiče“, „učitelé“, „brácha/sestra“, „ode všech“ a pak na otázku č. 14. „Kdy by ses chtěl osamostatnit?“ odpovídají „ihned“, „do 10 let“, „po maturitě“, „až finančně nezávislý“, „už bydlím sám“.

Graf č. 13: *Klasifikační CHAID strom - cílevědomost*



ZÁVĚR

Diskuse k výzkumu

Fundamentálním cílem práce bylo zmonitorovat problematiku sociálně motivačních faktorů ve vzdělávání adolescentů. Vlastní výzkum se soustředil na poodhalení sociálních faktorů, jež by bylo možné označit za kauzální ve směru kvalitní školní přípravy náctiletých. Prostřednictvím teoretických výstupy se podařilo zmapovat podstatu dospívání z pohledu psychologického, fyzického, sociologického i právního. Vlastní teoretické poznatky poodkryly moderní přístupy pedagogiky a poukázaly na trend současného partnerského přístupu k žákovi. Všechny odborné výchovně poradenské publikace vydané v posledních letech zdůrazňují demonstraci respektu jako efektivního nástroje využitelného k výchově budoucích generací. Veškerý nácvik výchovných a vyučovacích technik je směřován k posílení vzájemných empatií, respektu a hlubšímu porozumění chování a jednání druhých.

Z důvodu poměrně uspokojivých teoretických a praxí ověřených poznatků zabývajících se efektivním technikami výchovy a komunikace mezi učiteli a žáky, rodiči a dětmi, vychovateli a svěřenci, byla praktická část zaměřena spíše na doplnění a rozšíření těchto hodnotných a praxí již ověřených poznatků. Samotný výzkum tak byl soustředěn na hlubší a konkrétnější proniknutí do motivačních procesů, jež náctiletí v současných podmínkách prožívají.

V rámci praktického průzkumu se podařilo získat poměrově vyvážený vzorek respondentů, který zahrnoval stejnou proporci chlapců a dívek a současně i rovnoměrné zastoupení náctiletých pod a nad hranicí 15 let věku. U praktického výzkumu se objevil očekávaný problém neúplného vyplňování dotazníků, za kterým se vší pravděpodobností stojí neochota hlubší spolupráce, jež je pro danou věkovou skupinu běžná. I přes tyto komplikace byli získané informace dostatečně obsáhlé pro formulaci reprezentativního výstupu.

Současné rodinné klima bylo reprezentováno více jak polovinou náctiletých žijících v úplných rodinách a výsledky potvrdili současný trend matek samoživitelek v poměrovém zastoupení 26%. Zdá se, že autoritativní role otce je celoplošným stigmatem dnešní doby. Na vině je především globální změna morálních hodnot, touha žen po profesní seberealizaci a stále rostoucí svoboda a možnost výběru. Slabší účast mužů na výchově je

podepřena zjištěním, že pouhé 3% respondentů bydlí pouze s otcem. Výsledky výzkumu poukázali na zjištění, že nejhoršího školního prospěchu dosahují náctiletí žijící právě s otcem či bez rodičů. Patologické klima rodiny se tedy jeví jako silný faktor mající neblahý dopad na studijní výsledky. Netradiční je rovněž způsob financování rodinného rozpočtu. Dotázaní uvedli, že pouhých 38% rodičů oslovených se podílí na výživě rodiny rovnoměrně. V případě samoživitelů převládá opět nasazení matky jako živitele s třetinovým zastoupením před dvacet-čtyři procentním zastoupením otců v roli hlavníhoposkytovatele finančních prostředků pro obživu rodiny. Tato zjištění je nutné brát s určitou rezervou, jelikož nejsou založena na přesných prokazatelných faktech, ale spíše na pocitu a vypozorovaném rodinném klimatu ze strany dospívajících. Jejich hodnotu však umocňuje to, že pocity je možné považovat za významné katalyzátory lidských motivů. Jeden ze motivů, na který průzkum poukázal, je převažující touha náctiletých po finančních prostředcích. Zájem o okamžitou finanční nezávislost jednoznačně projevilo 73% respondentů a 70% dotázaných by chtělo mít vyšší příjem než jejich rodiče. Silná touha náctiletých po finanční nezávislosti je způsobena různorodými faktory. Peníze jsou v očích náctiletých symbolem svobody, nezávislosti a moci, představují nejjednodušší způsob dosažení všech snů. Tyto postoje jsou u adolescentů umocněny skutečností, že si prozatím nejsou vědomi skutečné hodnoty peněz, tedy sami dosud dostatečně nepocítili úsilí a energii, kterou musí člověk na jejich získání vynaložit. Přesvědčení náctiletých, že budou v budoucnu lépe zaopatřeny, než jejich rodiče je u této populace zcela běžné. Za příčinu takového smýšlení je možné považovat pro adolescenty typický obranný mechanismus zvaný únik do fantazie, kdy dospívající prozatím není zcela sžit s realitou a své cíle vidí jako bezproblémově dosažitelné. Povšimnutelné je zjištění, že 21% respondentů se nedokázalo vyjádřit, zdali by mělo zájem o vlastní finanční příjem. Téměř polovina dotázaných projevila přání osamostatnit se mezi 18 a 20 rokem života.

Příjemným zjištěním byla fakta týkající se školní přípravy. Polovina respondentů se připravuje do školy u stolu. Nejčastěji voleným časem přípravy je večer, který využívá téměř 40% dospívajících. 17% dokonce řeší své školní povinnosti hned po příchodu ze školy, ale 23% se učí pouze, když se naskytne čas. Největší počet žáků se připravuje samostatně a 4% respondentů tvrdí, že se připravovat nemusí. Jejich prospěch to však prokázal pouze v jednom jediném případě. Celkový průměr školního prospěchu všech respondentů byl 2,4 a jejich střední hodnota vykazovala 2,5, což není možné považovat

za žádné příliš dobré výsledky, jelikož se tato hodnota nachází přímo uprostřed klasifikační stupnice. Výborného prospěchu dosahují pouze 3% náctiletých.

Při ověřování hypotéz bylo zjištěno, že dobré finanční zázemí rodiny ani charakter zájmové činnosti nemají vliv na studijní výsledky, cílevědomost či výkon adolescentů. Nejlepší prospěch byl přičten žákům, kteří jsou součástí nějaké zájmové skupin a pochází z úplných rodin, nebo žijí s matkou. Naopak nejhorší školních výsledků dosahují náctiletí, kteří žijí s otcem nebo bez rodičů. Špatnými známkami se rovněž prokázali ti respondenti, kteří od svých nejbližších často slýchávají, že se mají učit.

Zcela nezanedbatelným zjištěním, které verifikovalo již potvrzenou rostoucí závislost na médiích a informačních technologiích, byla skutečnost potvrzující hromadné využívání těchto technologií. Téměř 70% respondentů přiznalo, že aktivně používá svůj mobil nebo tablet během sledování pořadů v televizi. Čtvrtina dotázaných uvedla, že se věnuje pouze sledování televize. Tato zjištění je nutné považovat za alarmující a to zejména z důvodu, že díky vícenásobné činnosti (sledování TV, hraní her na mobilu či tabletu, psaní SMS zpráv atd.) vytěsňuje schopnost se soustředit na jednu jedinou činnost.

Necelá polovina náctiletých uvedla, že jsou členy některé ze zájmových skupin či sportovního týmu. Pravidelnou sportovní činnost vykázala nadpoloviční většina respondentů, což je možné v porovnání s dosavadními průzkumy náctiletých považovat za pozitivní zjištění. První třetina uvedla, že se sportu věnuje jednou týdně, druhá třetina dvakrát a poslední třetina víc jak třikrát. K zamyšlení vede skutečnost, že 8% náctiletých se nebylo schopno ke sportovní činnosti vyjádřit. Tento postoj je možné přičíst neochotě přiznat sportovní pasivitu.

Doporučení pro praxi

Tato práce mi ve svém průběhu poskytla hodnotné zkušenosti a další inspiraci pro navázání hlubších vztahu s dětmi a mládeží, kteří mi jsou svěřovány v rámci profesního výkonu. Teoretická část mi umožnila hlouběji nahlédnout do složitých procesů a mechanismů dospívání a umožnila mi blíže pochopit podstatu tohoto období. Zvláště přínosné jsou komunikační techniky vedoucí k motivaci a stimulaci žáků. Vlastní výzkum důrazně potvrdil teorii o klíčové důležitosti emocionálního rodinného zázemí pro děti a mládež a poukázal na další skrytá nebezpečí moderních technogií.

S načerpanými zkušenostmi a získanými daty bych rád oslovil pedagogy, vychovatele a všechny odborníky pracující s lidskými zdroji, aby se vyvarovali unáhleným soudům mladších generací. Pro profesní i osobní rozvoj bych rád vyzvedl literaturu podněcující techniky efektivní komunikace, která si nachází uplatnění ve stále více odvětvích. V neposlední řadě bych chtěl apelovat na rodiče, aby nepodceňovali nebezpečí číhající na děti, jež během sledování televize konzumují denní jídla, používají mobilní telefony, tablety a věnují se současně více činnostem, které tříští jejich pozornost.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Odborné publikace:

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Universita Komenského. ISBN 978-80-969944-0-3.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teorie sociálnej pedagogiky, Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť. ISBN 978-80-970675-0-2.

BALÁŽ, Ondrej, 1991. Sociálna pedagogika – problémy a perspektivy. In *Pedagogická revue*, roč. 43, č.8.

BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.

BALVÍN, Jaroslav, 2013. *Teorie výchovy a vzdělávání pro oblast sociální pedagogiky a andragogiky*. Praha: Hnutí R. ISBN 978-80-86798-47-9.

BENDL, Stanislav, 2004. *Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole*. Pedagogická orientace. ISSN 1211-4669.

BENEŠ, Milan, 2008. *Andragogika*. 1.vyd. Praha: Grada. ISBN 80-864-3203-3.

CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.

DURKHEIM, Emile, 1956. Education and sociology. New York: Free Press. ISBN 978-00-290-7920-1.

ELKIND, David, 1985. *Egocentrism redux*. Developmental Review, 5, 218-226.

ERIKSEN, Thomas Hylland, 2010. *Syndrom velkého vlka*. Brno: Doplněk. ISBN 978-80-7239-244-5.

ERIKSEN, Thomas Hylland, 2009. *Tyranie okamžiku*. Brno: Doplněk. ISBN 978-80-7239-238-4.

FREEMANOVÁ, Joan, 2009. *Volnočasové aktivity*. Praha: NIDM. ISBN 978-80-86784-83-0.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.

HAYESOVÁ, Nicky, 2013. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0534-0.

HELUS, Zdeněk, 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRADEČNÁ, Marie, 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-7184-015-2.

CHRÁSTKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUNG, Carl, Gustav, 1995. *Člověk a duše*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0543-9.

JUROVSKÝ, Anton, 1955. *Dieťa a disciplína*. Bratislava: SAV.

KELLER, Jan, 2011. *Tři sociální světy*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-044-5

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ, 2007,. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada. ISBN 978-802-4715-414.

KOPŘIVA, Pavel, J. NOVÁČKOVÁ, D. NEVOLOVÁ, T. KOPŘIVOVÁ, 2012. *Respektovat a být respektován.* Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.

KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra, 2001. *Člověk, prostředí, výchova*, Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.

LACA, Slavomír, 2011. *Sociální pedagogika*. 1. vyd. Brno: IMS.

MACEK, Petr, 2000. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 80-17178-747-7.

MERTIN, Václav, KREJČOVÁ, Lenka, 2013. *Problémy s chováním ve škole – jak na ně: Individuální výchovný plán*. Praha: Woters Kluwer ČR. ISBN 978-80-7478-026-4.

MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.

MÜHLPACHR, Pavel, 2001. *Sociální patologie*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210251.

MYNAŘÍKOVÁ, Lenka, 2015. *Psychologie Lži*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5472-7.

NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.

ONDREJKOVIČ, Peter, 1999. *Násilie v škole*. In: Detské práva na konci tisícročia. Zborník z konferencie. Bratislava: Iuventa. ISBN 3330-3815.

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7357-423-6.

PECHA, Libor, 1975. *A.S. Makarenko: ze života a díla revolucionáře v pedagogice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

PELIKÁN, Jiří, 1995. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-27-8.

PEŠATOVÁ, Ilona, 2007. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-86642-43-7.

POLÁČKOVÁ, Věra, 1999. *Volnočasové aktivity mládeže jako primární prevence sociálních deviací*. Bratislava: Univerzita Komenského.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8579-2.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-047-X.

ŘEZNÍČEK, Matouš, POLÁČKOVÁ, Věra, 2004. *Sociální pedagogika I. Sociální deviace a její prevence, Distanční text*. České Budějovice: Pedagogická fakulta JU.

SEBERA, Martin, 2014. *Statistika - vícerozměrné metody*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6692-2.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. Praha: UK. ISBN 978-80-246-2153-1.

VOJTOVÁ, Věra, 2010. *Inkluzívní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-5159-1.

ŽIVČICOVÁ, Eva, 2011. *Základy psychológie učenia*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha. ISBN 978-80-7452-017-4.

Internetové zdroje:

Copy of David Elkind´s Theory of Adolexcent Egocentrism [online]. Prezi Inc. © 2016 [cit. 2016-02-12]. Dostupné z: https://prezi.com/lcpzeqas03p3/copy-of-david-elkinds-theory-of-adolescent-egocentrism/

ČSÚ. *Za posledních 60 let se zvýšil podíl vysokoškoláků 12krát*. 2015 [online]. © 2016 Český statistický úřad, Statistika&My [cit. 2016-03-01]. Dostupné z: http://www.statistikaamy.cz/2015/03/za-60-let-se-zvysil-podil-vysokoskolaku-12krat/

DUSPIVA, Zdeněk, 2003. *Vliv elektronických médií na děti a mládež v roce 2003* [online]. © 2003 [cit. 2016-04-02]. Dostupné z: http://blisty.cz/art/15104.html

INTEL CORPORATION. *The Digital Divide: How the Online Behavior of Teens is Getting Past Parents.* 2012 [online]. © Intel Corporation 2016 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: http://www.mcafee.com/us/resources/misc/digital-divide-study.pdf

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován* [online]. © 2016 [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: http://www.respektovani.com/index.php?obsah=1#100

MCAFEE. *Parent´s Guide to Social Networking Sites*. 2009 [online]. © 2003-2016 McAfee, Inc. [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: http://promos.mcafee.com/en-US/PDF/SocialNetworkinge-guide.pdf

MŠMTV. Koncepce podpory mládeže 2014-2020 [online]. MŠMTV © 2013- 2016 [cit. 2016-03-20].
Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/33599/

MŠMTV. *Mládež v ČR* [online]. MŠMTV © 2013- 2016 [cit. 2016-03-20].
Dostupné z: http://www.msmt.cz/mladez/mladez-v-cr

MŠMTV. *MŠMTV dokončilo práce na novele zákona o pedagogických pracovnících* [online]. MŠMTV © 2013- 2014 [cit. 2016-02-23].
Dostupné z: http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-dokoncilo-prace-na-novele-zakona-o-pedagogickych

Organizace na podporu dětí a mládeže:

BETTER INTERNET FOR KIDS [online]. © INSAFE 2016 [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: https://www.betterinternetforkids.eu/

ČRDM [online]. © 1999-2016 Česká rada dětí a mládeže [cit. 2016-03-11]. Dostupné z: http://crdm.cz/

EURODESK [online]. © 2016 Eurodesk [cit. 2016-02-13]. Dostupné z: https://eurodesk.eu/

NCBI [online]. © 2012 Národní centrum bezpečnějšího Internetu [cit. 2016-02-13]. Dostupné z:: http://www.ncbi.cz/

SKAUTING [online]. © 2016 – Junák – český skaut, z.s. [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: http://www.skaut.cz/

WAGGGS [online]. © 2016 [World Association of Girl Guides and Girl Scouts cit. 2016-03-12]. Dostupné z: https://www.wagggs.org/en/

WHO [online]. © 2007 World Health Organization [cit. 2016-02-01]. Dostupné z: http://www.who.cz/

WSOM [online]. © 2016 World Organization of The Scout Movement [cit. 2016-03-12]. Dostupné z: https://www.scout.org/

Legislativa:

Metodické doporučení k primární prevenci z roku 2010

Občanský zákoník, 2012. § 30

Úmluva o právech dítěte

Vyhláška č. 72/2005 o poradenské činnosti v rámci škol a školských zařízení

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.

Zákon o provozování rozhlasového a televizního vysílání č. 79/2015

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Rešerše vybraných klíčových zdrojů literatury

Příloha PII: Slovníček pojmů

Příloha PIII: Seznam použitých zkratek

Příloha PIV: Seznam grafů a tabulek

Příloha PV: Dotazník předvýzkumu

Příloha PVI: Dotazník vlastního výzkumu

Příloha PI: Rešerše klíčových zdrojů literatury

Z důvodů vyššího počtu odborných zdrojů obsahuje rešerše pouze reprezentativní zdroje pro jednotlivá v této práci obsažená odvětví. Knihy reprezentují odvětví sociální pedagogiky, efektivní komunikace, vývojové psychologie, fenoménu motivace, problematiky internetové gramotnosti a náplně volného času.

[1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Universita Komenského. ISBN 978-80-969944-0-3.

Autorka ve své publikaci prezentuje sociální pedagogiku s důrazem na silný potenciál pomoci, kterou tato vědecká disciplína obsahuje s cílem poukázat rozsáhlé možnosti využití a působnosti. Práce obsahuje kapitoly věnující se teoretickému výkladu, jež přibližuje terminologii tématu. Ostatní kapitoly mají teoreticko-empirický charakter, jež propojují teorii a praxi prostřednictvím výzkumných šetření. Závěrem autorka vyzívá k hlubšímu zamyšlení na danou problematikou sociální pomoci.

[2] CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.

Publikace, jež je určena odborníkům, jejichž pracovní náplň obsahuje práci s lidmi. Záměrem knihy je informovat o významných aspektech psychologie osobnosti od samého vzniku této disciplíny a adresovat dostupné teoretické výklady osobnosti v různých kontextech. Praktickou pomůckou jsou přílohy ve formě výkladových slovníčků zařazených v ávěru kapitol.

[3] DOČEKAL, Daniel, ECKERTOVÁ, Lenka, 2013. *Bezpečnost dětí na Internetu.* Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-3804-5.

Teoreticky a prakticky zaměřená publikace slibující osvojení tzv. „internetové gramotnosti“ je vhodnou průvodcem pro rodiče a děti ve světě virtuálních médií. Kniha nabízí praktické rady, postupy a návody pro cílenou prevenci a ochranu před nebezpečním číhajícím ve virtuálním světě. Součástí textu jsou tipy a odkazy na vhodný a bezpečný software a kontakty, jež je možné využít v případě ohrožení či nebezpečí.

[4] KOPŘIVA, Pavel, J. NOVÁČKOVÁ, D. NEVOLOVÁ, T. KOPŘIVOVÁ, 2012. ***Respektovat a být respektován.*** **Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva – Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.**

Tato kniha je adresována zejména rodičům jako vhodný a direktivním pomocník při výchově. V posledních letech se také stala frekvenčně doporučovanou odbornou literaturou pro učitele a studenty humanitních předmětů. Hlavní motto knihy, které je již obsaženo v samotném názvu je vzájemný respekt ve vzdělávacím a výchovném vztahu založený na interakčním vztahu přirozené autority. Kniha je praktickou příručkou pro efektivní komunikaci a obsahuje nespočet příkladků a návodů bořících mezigenerační rozdíly.

[5] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. ***Motivace žáků efektivní komunikací.*** **Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.**

Publikace, ve které se autorka zaměřuje hlouběji na vztah učitele a žáka z pohledu motivačních dispozic. V knize je využito nejmodernější poznatků pedagogiky a věd jí příbuzných. Zejména je znát vliv humanistický přístupu prezentovaného partnerským přístupem vyučujícího, jež je konfrontován s po léta praktikovaným autoritativním přístupem. Text je doplněn řadou příkladů, praktických cvičení a osobních zkušeností autorky.

[6] NAKONEČNÝ, Milan, 2014. ***Motivace chování.*** **Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.**

Odborná publikace přináší mnohem hlubší náhled do oblasti motivů lidských činů. Odpovídá na otázku, proč se lidé chovají tak jak se chovají a jakým způsobem se utváří a projevuje povaha člověka. První teoretická část textu se rozsáhle zabývá terminologií a základními principy procesu motivace. V dalších místech se autor zabývá významným psychologickým teorií motivace a nevyhýbá se ani fenomenologii chování s obsahem podrobných analýz celé řady výstupů lidského chování. Předností knihy je nejednostrunné pojetí tématu motivace.

[7] PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7357-423-6.

Autorka knihy se zabývá všeobecnými možnostmi využití volného času, determinanty výběru volnočasových aktivit a neopomíjí i hodnotné využití volného času pro hlubší rozvoj schopností a dovedností. Podstatnou část knihy tvoří úloha institucí a organizací ve výchově a vzdělávání v mimo vyučování. Závěrem je adresována otázka využití a potencionálu využití volného času v sociálním kontextu společenství a poslední části je uveden seznam právních norem pro práci vychovatelů v oblasti volnočasových aktivit.

[8] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3470-5.

Kniha je odbornou publikací soustředící se na definici a obsah sociální pedagogiky jako vědní disciplíny, vědního oboru, ale i jako předmětu zájmu. Autor se zabývá provázaností prostředí a výchovy a blíže se soustředí na oblast a činnost sociálně-pedagogické praxe. Kniha nahlíží do aktuální problematiky rodiny, školy a vlivu vrstevníků.

[9] VÁGNEROVÁ, Marie, 2014. *Vývojová psychologie, Dětství a dospívání*. Praha: UK. ISBN 978-80-246-2153-1.

Publikace se věnuje psychickému vývoji a vývoji s psychikou spojenými během dětství a dospívání. Je určena studentům psychologie a příbuzných oborů, ale zároveň je velmi vhodným rozšiřujícím studiem pro rodiče a vychovatele pomáhající nahlédnout do problematiky vývoje od narození po dospělost. Kniha je velmi logicky a systematicky členěna dle jednotlivých stádií vývoje a jednotlivé problematiky.

Příloha PII: Slovníček pojmů

Adolescence je vývojovým obdobím člověka mezi 15 a 20 rokem života. Jedná se o stádium mezi pubertou a ranou dospělostí.

Dospívání je přechodným obdobím mezi dětstvím a dospělostí, kdy se člověk prostřednictvím fyzických změn stává dospělou osobností. Znakem dosažení dospělosti je schopnost přijetí zodpovědnosti.

Edukace zahrnuje celkový soubor vzdělávacích procesů. Jde o proces záměrného i nezáměrného získávání znalostí, dovedností a zkušeností.

Exkluze je v sociologii a psychologii používaný pojem zahrnující vyloučení člověka ze společnosti či skupiny lidí.

Haptika představuje aktivní hmatové vnímání. Jedná se o jednu z forem neverbální komunikace.

Konformita představuje přizpůsobení se sociálním tlakům společnosti. Zahrnuje akceptaci norem, pravidel, zvyků a požadavku společenské skupiny, ve které se jedinec nachází.

Kongruence je stavem osobnosti, kdy se chování dostává do souladu s jeho prožíváním. Poprvé ji definoval Carl Rogers. Typickými reprezentanty této rovnováhy jsou děti.

Motivace je vnitřní aktivací a regulací chování a jednání člověka určitým směrem.

Patologické chování je druh chování, který je pro společnost nežádoucí z důvodu porušování právních i morálních norem.

Proxemika je formou neverbální komunikace vyjadřující vztah či posto k druhému člověku prostřednictvím vzdálenosti, na kterou spolu komunikují.

Rizikové chování je označením chování, jež představuje pro jedince i společnost určitá sociální rizika.

Socializace je komplexní proces začleňování člověka do společnosti.

Solidarita je zpravidla výrazem pro společenskou soudržnost a ochotu spolupracovat a pomáhat si.

Vzdělávání záměrný cílevědomý proces osvojování a zprostředkování znalostí, dovedností a postojů. Výsledkem je vzdělání, jako osobní systém vědomostí a dovedností.

Příloha PIII: Seznam použitých zkratek

atd. – a tak dále

cit. – citace

č. – číslo

ČR – Česká republika

ČSÚ – Český statistický úřad

EU – Evropská unie

H^0 – nulová hypotéza

H^A – alternativní hypotéza

HBSC – Health Behaviour in School-aged Children

IMS – Institut mezioborových studií

ISBN – International Standard Book Number

ISSN – International Standard Seriál Number

JU – Jihočeská univerzita

LŠU – Lidová škola umění

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

MU – Masarykova univerzita

např. – například

NCBI – Národní centrum bezpečnějšího internetu

OZ – Občanský zákoník

SAV – Slovenská akademie věd

s. – strana

Sb. – Sbírka zákonů

SMS – Short message service

Tab. – tabulka

TV – televize

tzn. – to znamená

vs. – versus

vyd. – vydavatelství

Wi-Fi – high fidelity

WHO – World Health Organization

ZUŠ – Základní umělecká škola

Příloha PIV: Seznam grafů a tabulek

Graf č. 1: *Podíl mužů a žen mezi respondenty*

Graf č. 2: *Věkové zastoupení respondentů*

Graf č. 3: *Stupně vzdělávání*

Graf č. 4: *Rodinná situace*

Graf č. 5: *Podíl rodičů na výživě*

Graf č. 6: *Chci vydělávat víc jak moji rodiče*

Graf č. 7: *Zájem o finanční nezávislost*

Graf č. 8: *Členové zájmových skupin, sportovního týmu*

Graf č. 9: *Pravidelná sportovní aktivita*

Graf č. 10: *Činnost během sledování TV*

Graf č. 11: *Průměrné známky*

Graf č. 12: *Klasifikační CHAID strom - determinanti*

Graf č. 13: *Klasifikační CHAID strom - cílevědomost*

Tab. č. 1: *Osamostatnění se od rodičů*

Tab. č. 2: *Společná příprava do školy*

Tab. č. 3: *Školní prospěch vs. člen skupiny*

Tab. č. 4: *Školní prospěch vs. pravidelný sport*

Tab. č. 5: *Tabulka četností – cestování do zahraničí*

Tab. č. 6: *Školní prospěch vs. cestování do zahraničí*

Tab. č. 7: *Touha vydělávat vs. cestování do zahraničí*

Tab. č. 8: *Touha osamostatnit se vs. cestování do zahraničí*

Tab. č. 9: *Tabulka četností – touha vydělávat*

Tab. č. 10: *Prospěch vs. touha vydělávat*

Tab. č. 11: *Klasifikační CHAID strom*

Příloha PV: Dotazník předvýzkumu

Dotazníkový průzkum

Ahoj,

chtěl bych Tě poprosit o stručné vyplnění tohoto dotazníku. Získané informace mi poslouží jako podklad pro závěrečnou práci mého studia. Mockrát díky!

Bc. David Florián

1. Jsi?

☐ muž ☐ žena

2. Kolik je Ti let?

☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19

3. Na jakou školu chodíš?

☐ základka ☐ střední ☐ učiliště ☐vysoká ☐ jiná

4. Kolik máš starších sourozenců?

☐ jednoho ☐ dva ☐ tři ☐ více než tři

5. Kolik máš mladších sourozenců?

☐ jednoho ☐ dva ☐ tři ☐ více než tři

6. Bydlíš s oběma rodiči?

☐ ano ☐ ne, pouze s matkou ☐ ne, pouze s otcem ☐ ne, nebydlím s rodiči

7. Kdo z Tvých rodičů má největší podíl na výživě rodiny?

☐ matka ☐ otec ☐ oba se podílí stejné ☐ nikdo z nich se nepodílí

8. Jsi členem nějaké zájmové organizace nebo sportovního týmu či družstva?

☐ ano ☐ ne

9. Věnuješ se nějakému sportu pravidelně? Pokud ano, jak často?

☐ ano ☐ ne ☐ jednou týdně ☐ dvakrát ☐ třikrát a více

10. Proč chodíš do školy?

---

11. Jaké jsou tvé průměrné známky ve škole?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐4 ☐ 5

12. Chtěl by sis už vydělávat?

☐ ano ☐ ne ☐ nevím

13. Kolik by sis chtěl minimálně vydělat za měsíc?

☐ 10.000,- ☐ 20.000,- ☐ 30.000,- ☐ 40.000,- a víc

14. Kdy by ses chtěl osamostatnit od rodičů? Napiš věk, rok, období, podmínku…

---

15. Co budeš dělat, až skončíš školu?

☐ nevím ☐ začnu pracovat ☐ převezmu firmu po rodičích

☐ založím si firmu ☐ budu cestovat ☐ odstěhuji se do zahraničí

16. S kým se obvykle připravuješ do školy?

☐ sám ☐ s rodiči ☐ s kamarády ☐ nemusím se připravovat

17. Kdy se obvykle připravuješ do školy?

☐ ihned po škole ☐ večer ☐ ráno ☐ před spaním ☐ když mám čas

18. Kde se obvykle připravuješ do školy?

☐u stolu ☐v posteli ☐ve vlaku/autobuse ☐venku ☐kdekoli

19. Kolik času denně Ti zabere příprava do školy?

☐do 15 minut ☐do 30 minut ☐max. hodinu ☐více jak hodinu

20. Jaký je Tvůj nejoblíbenější předmět?

---

21. Od koho nejčastěji slýcháváš, že se máš učit?

☐ rodiče ☐učitelé ☐ brácha/sestra ☐ prarodiče ☐ ode všech ☐ od nikoho

22. Co je na učení nejtěžšího?

☐ soustředit se ☐ najít si čas ☐je celkově nezajímavé

☐ jiné (specifikuj): _____

23. Kolik času denně věnuješ Internetu a počítači?

☐ méně jak hodinu ☐ 2-3 hodiny ☐ více jak tři hodiny ☐ téměř nic

24. Jak často se díváš na televizi?

☐ jednou týdně ☐ 2-3 krát ☐ třikrát a víc ☐ nesleduji TV

25. Co máš u sebe, když sleduješ televizi?

☐ zpravidla nic ☐ jídlo ☐ mobil ☐ tablet ☐ mobil i tablet

26. Odkud je Tvůj/Tvoje nejlepší kamarád/kamarádka?

☐ ze školy ☐ ze sousedství ☐ z rodiny ☐ ze stejného klubu/týmu

☐ jiné (specifikuj):_____

27. Kde by si chtěl být právě teď? Co by si chtěl právě teď dělat?

_____

Příloha PVI: Dotazník vlastního výzkumu

Dotazníkový průzkum

Ahoj,

chtěl bych Tě poprosit o stručné vyplnění tohoto dotazníku. Získané informace mi poslouží jako podklad pro závěrečnou práci mého studia. Mockrát díky!

Bc. David Florián

1. **Jsi?**

☐ muž ☐ žena

2. **Kolik je Ti let?**

☐ 11 ☐ 12 ☐ 13 ☐ 14 ☐15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19

3. **Na jakou školu chodíš?**

☐ základka ☐ střední ☐ učiliště ☐vysoká ☐ jiná

4. **Kolik máš starších sourozenců?**

☐ žádného ☐ jednoho ☐ dva ☐ tři ☐ více než tři

5. **Kolik máš mladších sourozenců?**

☐ žádného ☐ jednoho ☐ dva ☐ tři ☐ více než tři

6. **Bydlíš s oběma rodiči?**

☐ ano ☐ ne, pouze s matkou ☐ ne, pouze s otcem ☐ ne, nebydlím s rodiči

7. **Kdo z Tvých rodičů má největší podíl na výživě rodiny?**

☐ matka ☐ otec ☐ oba se podílí stejné ☐ nikdo z nich se nepodílí

8. **Jsi členem nějaké zájmové organizace nebo sportovního týmu či družstva?**

☐ ano ☐ ne

9. **Věnuješ se nějakému sportu pravidelně? Pokud ano, kolikrát týdně?**

☐ ano ☐ ne ☐ jednou týdně ☐ dvakrát ☐ třikrát a více

10. **Proč chodíš do školy?**

_____

11. **Jaké jsou tvé průměrné známky ve škole?**

☐1 ☐ 1-2 ☐2 ☐ 2-3 ☐3 ☐ 3-4 ☐4 ☐ 4-5 ☐5

12. **Chtěl by sis už vydělávat vlastní peníze?**

☐ ano ☐ ne ☐ nevím

13. **Chtěl by si vydělávat více než Tvoji rodiče?**

☐ ano ☐ ne ☐ nevím

14. **Kdy by ses chtěl osamostatnit od rodičů?**

_____

15. **Co budeš dělat, až dostuduješ?**

☐ nevím ☐ začnu pracovat ☐ převezmu firmu po rodičích

☐ založím si firmu ☐ budu cestovat ☐ odstěhuji se do zahraničí

16. **S kým se obvykle připravuješ do školy?**

☐ sám ☐ s rodiči ☐ s kamarády ☐ nemusím se připravovat

17. **Kdy se obvykle připravuješ do školy?**

☐ ihned po škole ☐ večer ☐ ráno ☐ před spaním ☐ když mám čas

18. **Kde se obvykle připravuješ do školy?**

☐u stolu ☐v posteli ☐ve vlaku/autobuse ☐venku ☐kdekoli

19. **Kolik času denně Ti zabere učení do školy?**

☐do 15 minut ☐do 30 minut ☐max. hodinu ☐více jak hodinu

20. **Jak často jezdíš s rodiči do zahraničí?**

☐ nejezdíme vůbec ☐ 1x za rok ☐ 2x za rok ☐ 3x a více za rok

21. **Od koho nejčastěji slýcháváš, že se máš učit?**

☐ rodiče ☐učitelé ☐ brácha/sestra ☐ prarodiče ☐ ode všech ☐ od nikoho

22. **Co je na učení nejtěžšího?**

☐ soustředit se ☐ najít si čas ☐je celkově nezajímavé

☐ jiné (specifikuj): _____

23. **Kolik času denně věnuješ Internetu a počítači?**

☐ méně jak hodinu ☐ 2-3 hodiny ☐ více jak tři hodiny ☐ téměř nic

24. **Jak často se díváš na televizi?**

☐ jednou týdně ☐ 2-3 krát ☐ třikrát a víc ☐ nesleduji TV

25. **Co máš u sebe, když sleduješ televizi?**

☐ zpravidla nic ☐ jídlo ☐ mobil ☐ tablet ☐ mobil i tablet

26. **Odkud je Tvůj/Tvoje nejlepší kamarád/kamarádka?**

☐ ze školy ☐ z místa bydliště ☐ z rodiny ☐ ze stejného klubu/týmu

☐ jiné (specifikuj):_____

27. **Kde by si chtěl být právě teď? Co by si chtěl právě teď dělat?**

_____