

Locus of control ve vztahu k volnému času v rodině u žáků II. stupně ZŠ

Bc. Zdeňka Maňasová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Zdeňka Maňasová**
Osobní číslo: **H21299**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Locus of Control ve vztahu k volnému času v rodině u žáků II. stupně ZŠ**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vztahů mezi rodiči a dětmi, rodinných aktivit a volného času dětí a mládeže.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou techniky sémantického diferenciálu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KABÍČEK, Pavel, Ladislav CSÉMY a Jana HAMANOVÁ, 2014. *Rizikové chování v dospívání a jeho vztah ke zdraví*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-793-4.
- KOHOUTEK, Rudolf, 2006. *Úvod do psychologie osobnosti a zdraví žáka*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-4077-7.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2014. *O šťastné rodině*. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. Autor – téma. ISBN 978-80-7195-762-1.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2014. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton. ISBN 978-80-7387-830-6.
- SLEZÁČKOVÁ, Alena, 2012. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 14. 8. 2023

.....

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 vzdělávacímu 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 jim 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 přihlídně k vyšší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma *Locus of control ve vztahu k volnému času v rodině žáků II. stupně ZŠ* se zabývá poněkud opomíjeným aspektem volného času dospívající populace, kterým je *locus of control*. Teoretická část této práce nejprve objasňuje samotný koncept *locus of control*, načež se věnuje charakteristice období adolescence a problematice rodiny ve volném čase a volného času v rodině. V empirické části je nejprve vysvětlena metodika provedeného výzkumu. Poté jsou prezentovány jeho výsledky, které byly získány na základě sběru dat uskutečněného se 178 žáky II. stupně základní školy za využití modifikovaného dotazníku IE-4 ke zjištění úrovně *locus of control* v tomto výběrovém souboru a k ověření čtyř hypotéz, které se týkaly existence vztahu úrovně *locus of control* a čtyř vybraných charakteristik respondentů – jejich pohlaví, věku, počtu sourozenců a velikosti sídla s navštěvovanou základní školou. Tyto výsledky jsou posléze diskutovány a jsou využity pro formulaci některých doporučení k utváření *locus of control* ve volném čase.

Klíčová slova: locus of control, adolescence, volný čas, rodina

ABSTRACT

The master thesis on *Locus of control in relation to leisure in the family of primary school students* deals with a somewhat neglected aspect of leisure time in the adolescent population, which is the locus of control. The theoretical part of this thesis first explains the concept of locus of control itself, after which it discusses the characteristics of the period of adolescence and the issue of family leisure and family leisure. The empirical part first explains the methodology of the research conducted. Then, its results are presented, which were obtained through data collection carried out with 178 primary school pupils of the second grade using a modified IE-4 questionnaire to determine the level of locus of control in this sample and to test four hypotheses concerning the existence of a relationship between the level of locus of control and four selected characteristics of the respondents - their gender, age, number of siblings and the size of the settlement with the primary school attended. These results are subsequently discussed and are used to formulate some recommendations for shaping locus of control in leisure.

Keywords: locus of control, adolescence, leisure time, family

Na tomto místě chci poděkovat paní Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D. za laskavý přístup, ochotu pomoci a za neocenitelné rady v průběhu zpracování diplomové práce. Poděkování patří také mé rodině a všem mým blízkým za podporu a trpělivost. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat i panu PhDr. Martinu Dolejšovi, Ph.D. za poskytnutí rad, které mi umožnily dokončit práci.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

„Být normální v období dospívání je samo o sobě nenormální. Adolescent se může během dospívání chovat nekonzistentně a nepředvídatelně, může trpět, ale terapii nepotřebuje. Jsou to spíše rodiče, kteří potřebují pomoc, aby se dokázali s dospíváním svých dětí vyrovnat.“

(Anna Freudová, 1958)

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KONCEPT LOCUS OF CONTROL.....	12
1.1 TEORIE SOCIÁLNÍHO UČENÍ	12
1.2 VYMEZENÍ KONCEPTU LOCUS OF CONTROL.....	14
2 ADOLESCENCE VE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGII.....	18
2.1 DĚLENÍ A CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	18
2.2 VÝVOJOVÉ TEORIE	19
2.3 BIOLOGICKÝ, PSYCHICKÝ, SOCIÁLNÍ VÝVOJ A VLIV PROSTŘEDÍ.....	21
3 RODINA VE VOLNÉM ČASE, VOLNÝ ČAS V RODINĚ	26
3.1 RODINA A FUNKCE RODINY	26
3.2 RODINNÝ ŽIVOTNÍ STYL	27
3.3 VOLNÝ ČAS V RODINĚ	28
3.4 MODERNÍ TECHNOLOGIE A JEJICH VLIV NA VOLNÝ ČAS.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODIKA VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	35
4.2 CÍLE VÝZKUMU	35
4.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA A HYPOTÉZY	35
4.4 POUŽITÉ METODY	36
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
6 DISKUSE	52
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	56
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	68
SEZNAM OBRÁZKŮ	69
SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM PŘÍLOH.....	71

ÚVOD

Vývoj člověka od narození až do stáří prochází různými stádii. K těmto stádiím náleží i adolescence, do kterého spadá období docházky na II. stupeň základní školy, na něž je zaměřena tato práce. Období adolescence je možno charakterizovat jako desetiletí, které tvoří most mezi dětstvím a dospělostí. Přejít přes něj nebývá vždy jednoduché. Vytváří se identita vlastního já, obraz o sobě samém. Objevuje se snaha zodpovědět otázky, kdo vlastně jsem, kam patřím ve společnosti. Hledání odpovědí na ně je vývojovým úkolem. Vztah rodič – dítě v tomto období prochází těžkou zkouškou, přičemž rodič ztrácí ve vztahu k adolescentovi dosavadní privilegované postavení autority, u adolescenta se objevuje potřeba sdílení a identifikace s určitou vrstevnickou skupinou. Vztahy v rodině jsou však pro adolescenta stále významné. Rodiče však mají omezené možnosti organizovat každodenní život svých dětí. Pracovní závazky často ztěžují hledání času na společné aktivity, na společné trávení volného času, nezbytného pro naši pohodu a rozvoj; na prosté sdílení zážitků všedního dne.

Otázky a odpovědi, které utvářejí objevování sebe samého v tomto kritickém období života, se přímo dotýkají vlastního sebevědomí, sebehodnocení. V naší práci se zabýváme obdobím adolescence z hlediska vývojové psychologie, ale také z hlediska sociálních vztahů, především vztahů dospívajícího k jeho rodičům. Věnujeme se také konceptu *locus of control* (volně přeloženo jako místo kontroly). Jeho autor, americký psycholog Julian B. Rotter, jej vymezil jako subjektivní pocit kontroly jedince nad možností rozhodovat o důležitých aspektech život a ovlivňovat je. Koncept místa kontroly rozlišuje dva typy, internisty a externisty. Každý typ se nachází na jednom konci kontinua. Rozlišuje je skutečnost, do jaké míry jedinec očekává, že budou skutečnosti podmíněny jeho vlastním chováním nebo osobní charakteristikou, štěstím nebo osudem, či zda jsou v moci jiných osob. Období adolescence může výrazně ovlivňovat to, zda se jedinec ve svém dalším životě přikloní k internímu či naopak k externímu *locus of control*. Svoji roli na tomto procesu utváření *locus of control* má bezpochyby i volný čas adolescenta, respektive způsob, jakým jej tráví a jak se na jeho trávení podílí.

Cílem této práce je nejprve objasnit koncept *locus of control*, charakterizovat období adolescence se zřetelem k době docházky na II. stupeň ZŠ, objasnit roli rodiny a volného času pro adolescenta a také zjistit, jaký je vliv vybraných charakteristik na utváření *locus of control* u žáků II. stupně z vybraných základních škol. Práce je tak svým charakterem teoreticko-empirická. V teoretické části, která je tvořena třemi kapitolami, je nejprve

objasněn koncept *locus of control*, a to v návaznosti na teorii sociálního učení. V následující kapitole je pozornost zaměřena na období adolescence, včetně biologického, psychického a sociálního vývoje jedince v tomto období a vlivu prostředí na tento vývoj. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na rodinu ve volném čase a na volný čas v rodině. Empirická část je tvořena celkem čtyřmi kapitolami. V první z nich je vysvětlena metodika provedeního výzkumu. Další kapitola prezentuje jeho výsledky, které jsou diskutovány v šesté kapitole práce. Poslední, sedmá kapitola je vyhrazena doporučením, která jsou formulována s ohledem na zjištění výzkumu.

Ve vztahu k metodám použitým ke zpracování této práce je možno uvést, že v teoretické i v empirické části jsou využity metody, kterými jsou analýza, syntéza a komparace. V empirické části jsou pak navíc využity metody dotazování (konkrétně modifikovaný dotazník Škála interního a externího místa kontroly – 4) jako metoda sběru dat, přičemž pro testování hypotéz jsou využity metody Studentův t-test a test ANOVA (označovaný též jako analýza rozptylu).

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT LOCUS OF CONTROL

Ústředním konceptem této práce je koncept *locus of control*. Autorem zmíněného konceptu je americký psycholog Julian B. Rotter (1916-2014), který jím reagoval na jisté slabiny své teorie sociálního učení (Paulík, 2010). Vzhledem k této skutečnosti je nejprve ve stručnosti pojednáno o teorii sociálního učení, načež je věnována pozornost samotnému konceptu *locus of control*.

1.1 Teorie sociálního učení

Svoji teorii sociálního učení Rotter prezentoval v roce 1954 v práci *Social Learning and Clinical Psychology*. Do jeho názorů se přitom promítl vliv takových osobností, k jakým náleželi americký psycholog a průkopník behaviorismu Edward Thorndike, dále americký psycholog a další představitel behaviorismu Edward Tolman, kanadský psycholog Albert Bandura nebo americká psycholožka Rita L. Atkinson (Blatný, 2010). Rotter ve své teorii sociálního učení využívá k vysvětlení chování jedince jeho interakci s vnějším prostředím. V jeho teorii tedy sehrává stěžejní roli prostředí, ve kterém v rámci interakce dochází k sociálnímu učení. Klíčová v tomto směru je podle Rottera schopnost jedince myslet a předvídat ve vztahu získání odměny. V této jeho teorii vystupují následující čtyři proměnné (Kučera, 2013):

- potenciál chování – rozumí se jím pravděpodobnost volby určitého chování ve vztahu ke kontextu situací;
- očekávání – týká se vnitřní představy o výsledku vlastního chování, přičemž platí, že čím intenzivnější tato představa je, tím je větší přesvědčení o předpokládaném výsledku, kdy při naplnění výsledku dochází k posílení představy, že totožné chování povede k týmž výsledkům;
- hodnota posílení – rozumí se jí míra subjektivního uspokojení z výsledku chování, s čímž souvisí upřednostňování jednoho chování před jiným na základě toho, co má pro daného jedince větší hodnotu;
- psychologická situace – interpretace téže situace se u různých jedinců odlišuje.

Rotterova teorie sociálního učení sestává zejména ze dvou teorií. První z nich je v další subkapitole prezentovaná *locus of control*, druhou pak očekávané posílení a jeho hodnota (Nakonečný, 2009a). Očekávané posílení a jeho hodnotu je možné přirovnat k rovnici, jejímiž proměnnými jsou výše uvedené pojmy potenciální chování, očekávání, hodnota

posílení a psychologická situace. Tyto pojmy byly ve stručnosti charakterizovány dříve, avšak pro jejich lepší pochopení je vhodné se k nim ještě vrátit. Rotter (1975) k potenciálnímu chování doplňuje, že je závislé na nahromaděných dosavadních zkušenostech. Pokud je znám tento potenciál, pak se naskytá otázka, jaká má ve vztahu k příslušnému chování daný jedinec očekávání (Helus, 2015). V rámci tohoto očekávání Rotter (1975) diferencuje mezi očekáváním generalizovaným a specifickým. Tým autor k očekávání poznamenává, že očekávání nelze bez dalšího generalizovat na veškeré obdobné situace, takže se může stát, že nastane podobná situace, ovšem se zcela odlišným očekáváním. Generalizovaná očekávání si lidé vytvářejí pro usnadnění výběru jednání v příslušné situaci. Hodnota posílení je společně s očekáváním klíčovým motivačním prvkem Rotterovy teorie sociálního učení (Helus, 2015). Psychologická situace vyjadřuje skutečnost, že ze strany každého jedince je tatáž situace interpretována jinak (Výrost, Slaměník, 2008).

Dosud uvedené je možno ve shodě s Výrostem a Slaměníkem (2008) shrnout následujícím způsobem: Potenciál chování vyjadřuje pravděpodobnost, s jakou dojde k volbě určitého chování se zřetelem k možnostem, jež daná situace skýtá, a sice vzhledem k posílení. Libovolná reakce na situaci je jedinečná, přičemž v sobě zahrnuje jistý potenciál chování, jenž se odvíjí od variací psychologické situace. Witte převedl pojetí sociálního učení Rottera do následujícího symbolického vztahu (Nakonečný, 2009b):

$$BP = f(GE + E + RV)$$

V uvedeném vztahu znamená *BP* potenciál chování, *GE* generalizované očekávání, *E* situačně specifické očekávání a *RV* hodnotu odměny. Proměnné hodnota a očekávání Rotter označuje za nezávislé, s čímž se však celá řada autorů neztotožňuje (Nakonečný, 2009b). I když budou známy hodnoty všech výše rozebíraných proměnných, nelze i tak zcela s jistotou vypočítat či predikovat, jaké bude chování daného jedince. Na této nemožnosti se nejvíce podílí očekávání, které je společně se zpevněním nejvíce ovlivňováno situačním vlivem (Rotter, 1975).

Nolen-Hoeksema (2012) demonstruje nastíněnou teorii sociálního chování na praktickém příkladu studenta, který se připravuje na zkoušku a na tuto přípravu mu zbývají dva týdny. V dané situaci má možnost zvýšit šanci, že tuto zkoušku zvládne, a to díky poctivé přípravě. Problémem však je, že k přípravě na tuto zkoušku jsou obvykle zapotřebí tři týdny, což je čas, který student nemá k dispozici. Pokud tedy zvolí možnost poctivé přípravy, pak půjde

na zkoušku ne zcela připraven. Další možnost spočívá v odložení zkoušky na další rok. Student tak bude mít dostatečný čas na přípravu na ni, avšak toto řešení bude zklamáním pro jeho otce, který si přeje, aby jeho syn studoval bez problémů. Třetí možnost řešení tkví v podvádění u zkoušky. Na chování studenta bude mít vliv jeho specifické očekávání výsledku a generalizované očekávání výsledku. Předpokládá-li student, že k jeho úspěchu povede druhá možnost, pak je pravděpodobné, že ji také zvolí. Pokud však preferuje to, aby nezklamal svého otce (hodnota zpevnění) v porovnání s dostatečným časem na učení, pak se pravděpodobnost volby druhé možnosti u studenta snižuje. Pokud student v posledním okamžiku před učiněním rozhodnutí spatří zkoušejícího, který je zjevně unavený, pak na základě předpokladu jeho snížené pozornosti a větší šance u zkoušky může přijmout rozhodnutí, že zkoušku přece jen absolvuje. Jedná se o jeho subjektivní interpretace situace, která je označována jako psychologická situace (Helus, 2015).

1.2 Vymezení konceptu Locus of control

Rotter si byl vědom nedostatků teorie sociálního učení z hlediska jejího praktického využití. Proto na základě svých dlouhodobých praktických pozorování a klinických zkušeností přišel s pojmem „locus of control“, který vychází z generalizovaného očekávání (Twenge et al., 2004). Na základě svých dlouhodobých poznatků Rotter (1966) dospěl k závěru, že jeho klienti přičítají vlastní úspěchy či neúspěchy buďto svým zásluhám nebo naopak vnějším okolnostem. Do češtiny bývá pojem „locus of control“ překládán různě. Lze se setkat s překladem „lokalizace kontroly“ (Výrost, 1989; Kebza, Šolcová, 2008), nebo i „místo řízení“ (Plháková, 2008). Často však bývá používán i ve svém původním anglickém tvaru.

Koncept *locus of control* získal poměrně záhy po svém vzniku velkou oblibu a těší se až doposud velké pozornosti badatelů. V našich podmínkách byla první studie zaměřená na tuto problematiku publikována v roce 1981 (Výrost, 1989). Rotter považoval termín *locus of control* za klíčový pro sociální učení. Označuje jím přitom proces, který vede buď k zisku nebo ztrátě a zkušenosti z výsledků jednání, či interpretace příčin úspěchu či neúspěchu vedou k zobecněnému očekávání subjektivní kontrolovatelnosti nebo nekontrolovatelnosti (Nakonečný, 2009). Jak ovšem upozorňují např. Nowicki a Duke (2017), od dob vzniku konceptu *locus of control* mohlo v některých případech dojít k odpoutání se od jeho původních teoretických kořenů sociálního učení a s tím souvisejícím rozšířením podobně znějících termínů.

V Rotterově teorii sociálního učení lze nalézt dva důležité aspekty. Na jedné straně se jedná o očekávané zpevnění a jeho hodnotu, na straně druhé o těžiště kontroly vlastního chování, jež může vést např. k získání odměny. Na toto získání mohou mít vliv vnější činitelé (tj. např. náhoda či zásah druhých osob) nebo naopak vlastní jednání dotyčné osoby. V prvním případě jde externí místo kontroly, ve druhém pak o interní místo kontroly (Nakonečný, 2009b). Pojem *locus of control* tak slouží k označení přesvědčení daného jedince v tom směru, zda je sám s to kontrolovat vlastní osudu, nebo jestli je ovlivňován externími činiteli včetně náhody. Z tohoto pohledu Rotter (1975) rozlišuje mezi dvěma póly – interním a externím. V prvním případě má daný jedinec za to, že disponuje absolutní kontrolou nad vlastním osudem a děním kolem sebe, ve druhém případě se dotyčný jedinec vyznačuje přesně opačným přesvědčením, podle něhož je dění kolem něj dáno takovými vnějšími vlivy, k jakým náleží např. štěstí či osud. V rámci těchto pólů (extrémy) vymezenému kontinuu je možno zařadit jakéhokoliv člověka.

Rotter z pohledu *locus of control* rozčlenil jedince na dva typy osobnosti:

- Osoby s vnitřním místem kontroly (tzv. internalisté) – takové osoby věří, že jejich subjektivní dispozice mají rozhodující vliv na dosažení zvolených cílů. Domnívají se, že budoucnost je plně v jejich rukou a že jen na nich záleží, zda dosáhnou úspěchu. Svoboda (2010, s. 225) o těchto osobách uvádí, že „... se domnívají, že mohou řídit dění v okolí, že dovedou zvládnout většinu požadavků tím, že provedou, co je třeba. Považují výsledky svého chování ve značném stupni za predikovatelné a jsou přesvědčeni, že podmínky pro regulaci výsledků jsou umístěny v nich samých.“ Tyto osoby podle Křivohlavého (2009) při řešení obtížné situace vycházejí ze sebe, ze svých schopností a iniciativy. Pro osoby s interním *locus of control* je charakteristické přesvědčení o tom, že jejich život spěje podle vlastních schopností, v návaznosti na jejich činnost a úsilí. Takové osoby jsou tedy přesvědčeny o tom, že svůj život mají pevně v rukou. Pro tyto osoby je dále příznačné aktivní vyhledávání informací, častější vyjadřování pozitivních emocí a celkově lepší připravenost na obtížné životní situace (Kebza, Šolcová, 2008).
- Osoby s vnějším místem kontroly (tzv. externalisté) – tyto osoby věří, že jejich život je ovlivňován vnějšími silami, jinými lidmi, osudem, náhodou nebo vyšší mocí. Svoboda (2010, s. 226) o těchto osobách uvádí, že „... považují vnější vlivy a síly za osudové, řízené šťastnou náhodou nebo silnými osobnostmi, sami se považují za méně schopné ovlivňovat události ve svém prostředí. Domnívají se, že výsledky jejich

činnosti nezávisí ani tak na jejich cílevědomém úsilí, nýbrž přisuzují je vnějším faktorům, vymykajícím se jejich vlivu; vedoucí úlohu mají podmínky prostředí. Výsledky činnosti se jim někdy jeví jako nevyzpytatelné a dívají se na ně jako na věc pouhé náhody nebo štěstí.“ Podle Krivohlavého (2009) si tyto osoby v obtížné životní situaci myslí, že se vyřeší sama, přičemž očekávají, že iniciativa k řešení vzejde přímo z této situace. Vzhledem k jejich přesvědčení o tom, že jejich schopnosti a chování nemají příliš velký vliv na to, jaké míry posílení se jim dostane, nemají osoby s externím *locus of control* ani snahu o změnu své životní situace k lepšímu (Plháková, 2004).

Tyto dva typy osob se odlišují svým subjektivním přesvědčením, které se dotýká jejich možností ovládat zdroje posílení (Plháková, 2004). Podle Hansové (2000) vystupují dimenze interního a externího místa kontroly jakožto relativně stabilní aspekt osobnosti člověka s důležitým dosahem z hlediska predikce jeho chování v nejrůznějších situacích. Za relativně stabilní Hans tento aspekt označuje z toho důvodu, poněvadž jedincovo místo kontroly se může za jistých okolností změnit. Osoby orientované externalisticky se mohou stát ve větší míře internalisticky orientované např. za situace, kdy v souvislosti se zastávanou profesní pozicí budou muset mít větší autoritu a odpovědnost. Naproti tomu osoby orientované internalisticky se mohou stát ve větší míře externalistické tehdy, pokud jsou vystaveny nadměrnému stresu a vysoké míře nejistoty.

Podle Cakirpaloglu (2012) mají jednotlivé krajnosti *locus of control* své výhody, avšak zároveň i své nevýhody. Pasivní povaha externího *locus of control* může být ochranou jedince před frustrací a zklamáním jedince, který je úzkostlivý a psychicky závislý. Nízké aspirace a absence dostatečného sebevědomí mohou zase jedince ochránit před tím, aby si vytyčil náročné cíle, a tím i před eventuálním neúspěchem. Naproti tomu základní povaha internalistů tkví v tom, že si neustále vytyčují velké cíle, které mají snahu dosahovat. Tato jejich základní povaha má vztah ke snaze o naplnění intenzivní potřeby být úspěšný. U takových osob může být riziko eventuálního neúspěchu stresujícím faktorem. Pokud internalista nezohledňuje kognitivní a situační požadavky, pak to může velmi pravděpodobně vést k neúspěchu i k ohrožení vlastních adaptačních schopností. Nastane-li taková situace, pak se dřívější internalistův optimismus může velmi snadno změnit na úzkost, nejistotu nebo na psychosomatické obtíže.

Ve vztahu k měření míry *locus of control* je možno uvést, že míra kontroly bývá zpravidla obecně chápána jako jednorozměrné kontinuum od vnějšího po vnitřní. K měření míry

kontroly se obvykle používají sebehodnotící škály, kdy respondenti odpovídají na písemné výroky popisující jejich postoje, jež jsou spjaty s mírou kontroly. Nejvíce využívaná k tomuto účelu je Rotterova interně-externí škála, kterou Rotter vytvořil v roce 1966, což je dotazník sestávající z 23 párů položek unidimenzionální I-E škály (*Internal-External Scale*). Respondenti vybírají ze dvou možností, přičemž jedna je vnitřní a druhá vnější. Skóre je založeno na počtu schválených interních a externích tvrzení (Frey, 2018). Cílem Rotterovy škály je zjistit, zda se u respondenta projevuje tendence domnívat se, že daná situace může být pod jeho kontrolou, nebo naopak pod kontrolou takových externích vlivů, jakými jsou štěstí, osud nebo náhoda (Halpert, Hill, 2011).

Rotterova měřící škála se stala předmětem kritiky např. Levensonové (1973), a to pro jednodimenzionálnost jejího měření. Proto Levensonová přišla s rozšířením dvou typů *locus of control* do tří dimenzí, kterými jsou kontrola náhodou (angl. *control by chance*), kontrola vlivnými druhými (angl. *control by powerful others*) a interní kontrola (angl. *internal control*). Zmíněné tři dimenze byly původně navrženy jako na sobě nezávislé, avšak někteří badatelé si povšimli vzájemného vztahu mezi škálami, které měří jednotlivé složky (Presson, Benassi, 1996). Levensonová (1981) diferencuje mezi dvěma typy osob – externalisty, kteří vnímají svět jakožto předvídatelný, a osobami, jež vnímají svět coby uspořádaný, avšak pod kontrolou vlivných lidí. Ti druzí vnímají zákonitosti vlastních činů, přičemž věří, že mohou dosáhnout svého posílení prostřednictvím smysluplné činnosti.

Často se k měření *locus of control* používají taktéž Nowicki-Stricklandova škála vnitřního a vnějšího místa kontroly pro dospělé a Duttweilerova škála místa kontroly. Úplná Nowicki-Stricklandova škála vnitřní a vnější kontroly pro dospělé sestává ze 40 položek, na které se odpovídá ano nebo ne, přičemž existují i její verze vhodné pro použití u dětí. Duttweilerova škála míry kontroly je tvořena 28 položkami, na které se odpovídá na pětibodové Likertově škále, která zahrnuje odpovědi zřídka, občas, někdy, často a obvykle (Frey, 2018).

Z toho, co bylo uvedeno v této kapitole, je zřejmé, že *locus of control* je psychologický koncept, který popisuje míru, do jaké si jedinec věří, že má kontrolu nad událostmi ve svém životě. Výzkumy naznačují, že interní *locus of control* může být spojován s lepším psychickým zdravím, vyšší mírou sebeúcty a lepším zvládnutím životních výzev. Nicméně je důležité si uvědomit, že *locus of control* je složitý koncept ovlivněný různými faktory, včetně rodinného prostředí, kultury a osobních zkušeností. Všechny tyto okolnosti mohou mít významný vliv na vývoj a chování adolescentů, přičemž na adolescenty je zaměřena další kapitola této práce.

2 ADOLESCENCE VE VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGII

Vývojová psychologie je vědní disciplína, jejímž předmětem je vývoj a změny v prožívání a chování v čase. Poněvadž vnější prostředí, v němž jedinec existuje, podléhá neustálým změnám i samotný vývojová psychologie podléhá změnám a je tak sama o sobě vývojovým a dynamicky se měnícím oborem (Thorová, 2015). K vývojovým obdobím, kterými se vývojová psychologie zabývá, náleží i adolescence.

2.1 Dělení a charakteristika období adolescence

Od dávných časů se lidé pokoušeli život člověka rozdělit na určité časové úseky. Hippokrates na sedm období po sedmi letech, sedm fází použil i Komenský (dítě, pachole, mládenec, jinoch, muž, starý muž a kmet), Karel Slavoj Amerling spojil do jednoho cyklu tři sedmiletá období, nazval je jaro, léto, podzim a zima (Heller, 2014). V období adolescence (z latinského *adolescens* = dospívající, mladý), které trvá zhruba jedno desetiletí, se z dítěte stává dospělý člověk. Kromě na první pohled nápadných fyzických změn probíhá vývoj na úrovni emoční, kognitivní a sociální (Thorová, 2015).

Adolescence je období zhruba mezi 10. až 20. rokem života člověka. Jsou pro něj charakteristické významné změny v tělesné, psychické i sociální oblasti. Dospívání je obdobím hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout proměnu sebe sama i vztahů s jinými lidmi (Vágnerová, 2021). Období dospívání Vágnerová (2021) rozděluje na dvě fáze:

- **Raná adolescence** – jedná se o období zhruba mezi 11. až 15. rokem života. Je charakteristické změnou zevnějšku, dítě pohlavně dozrává, dochází k tělesné proměně. Z důvodu hormonálních proměn nastává změna v emočním prožívání. Potřeba jistoty se mění v potřebu větší svobody při rozhodování. Pubescent se začíná odpoutávat od rodičů a ve větší míře se vázat na vrstevníky.
- **Pozdní adolescence** je období zhruba mezi 15. až 20. rokem života člověka. Je charakteristické psychosociální proměnou, na počátku období také dochází k pohlavnímu dozrání. Emancipace z infantilní vázanosti na rodinu je obvykle dokončena, vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. Rozvíjejí se i vztahy s vrstevníky, jak v oblasti přátelství, tak i partnerství. Dosažení plnoletosti v 18 letech představuje velký sociální mezník. Znamená svobodu v rozhodování, ale také plnou odpovědnost za jednání (Vágnerová, 2021).

Věkové ohraničení je spíše orientační. Počátek adolescence je dán nástupem tělesného zrání. Tento nástup je individuální, navíc k němu u chlapců dochází zhruba o dva roky později než u dívek (Vágnerová, 2021). Pozdní adolescence se týká spíše dospívání v sociálním smyslu slova. Jde o postupné přijímání role dospělého, o akceptaci společenských nároků a privilegií, jež z ní plynou (Blatný, Janošová, 2016).

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezuje celé období dospívání také přibližně mezi 11. až 22. rokem, dále je však dělí na:

- období pubescence (11 až 15 let) – zahrnuje fázi prepuberty a fázi vlastní puberty;
- období adolescence (15 až 22 let).

Říčan (2004) používá rozdělení období dospívání na období pubescence (od 11 do 15 let) a adolescence (od 15 do 20 let). V období pubescence (11 až 15) let dochází v tělesné proměně, jejíž součástí je pohlavní dospívání, dítě zároveň mění svůj náhled na svět i na vlastní život. Současně se také mění jeho vztahy k rodičům a jiným autoritám; k vrstevníkům. Období adolescence (15 až 20 let) charakterizuje jako období plné rozporů. Hledání sebe sama a svého místa ve světě, ověřování schopností, přípravu na budoucí povolání, zmatky a osobní krize (Říčan, 2004).

2.2 Vývojové teorie

Ze strany teoretiků bývají pochody vývoje a zrání jedince vysvětlovány různými způsoby. K vysvětlení zralosti je možno využít buďto pojmy sociálního přizpůsobení, nebo ji lze charakterizovat jakožto osobní způsobilost bez normativního hlediska. Přestože veškeré teorie osobnosti vzešly z rozsáhlého souboru empirických zkušeností, každý z teoretiků využívá výrazně odlišné údaje, což ve svém důsledku vede k odlišným teoriím, které se snaží vysvětlovat proces dozrávání jedince, jakož i zralost samotnou (Drapela, 1998).

Existující teorie psychického vývoje se doplňují a překrývají, žádná z nich nedokáže vysvětlit vývoj celé osobnosti ve všech složkách psychiky. Pomyslně je lze rozdělit podle toho, na kterou složku kladou důraz, ale také podle toho, jak nahlízejí na psychický vývoj člověka, zda jako na plynulý proces, nebo na soubor odlišných fází. V naší práci jen krátce zmíníme nejdůležitější vývojové teorie. Jednou z nich je psychoanalytické pojetí vývoje Sigmunda Freuda. Freudova teorie přinesla zásadní změnu v pohledu na vývoj člověka v raném období, dětství doposud totiž nebyl přikládán význam pro další vývoj lidské osobnosti. Nebudeme zde uvádět jednotlivá stadia, která se týkají kojeneckého, batolecího,

předškolního a raného školního věku. V souvislosti s tématem naší práce a s cílovou skupinou našeho výzkumu jen zmíníme, že k období dospívání podle Freuda patří genitální stadium vývoje. V něm zpočátku jde o autoerotické aktivity a postupně se rozvíjející vztahy k jiným lidem se sexuálním charakterem (Pepiol, 2022).

Další významnou teorií je Teorie kognitivního vývoje J. Piageta. Ten rozdělil kognitivní vývoj do pěti fází. Každou z nich charakterizuje rozdílný přístup k poznávání. Fáze senzomotorické inteligence, předoperační fáze (dělí se na fázi symbolického a předpojmového myšlení a fázi názorného, intuitivního myšlení), fáze konkrétních logických operací a fáze formálních logických operací. K fázi formálních logických operací uvedeme s ohledem na téma naší práce, že tato fáze začíná 11. rokem života a charakterizuje ji schopnost hypotetického uvažování. Dospívající dítě je schopno přemýšlet i o reálně neexistujících možnostech (Blatný, 2016).

Třetí teorií, kterou zmíníme, je teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. H. Eriksona. Erikson použil dělení na osm stádií. Jednotlivá stádia charakterizuje cíl a také problémy, které jsou v daném období obvykle k řešení. Zde opět zmíníme pouze fázi, do které spadá období dospívání, a to fázi rozvoje vlastní identity. Pro tuto fázi je charakteristická snaha o vymezení vlastní osobnosti, hledání identity a odmítání konvencí (Vágnerová, 2021).

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezuje cíle vývojové psychologie třemi úrovněmi:

1. popis vývojové změny charakteristické pro určité stupně vývoje;
2. odvození obecné zákonitosti z popisu;
3. vytvoření pokud možno jednotné teorie, která by vysvětlovala pozorované a předvíдалa dosud neprokázané.

Přichází ovšem vzápětí s kritikou těchto cílů, neboť, jak tvrdí, popis vývoje nebude úplným výčtem, ale pouze výběrem dějů a událostí. Proti snaze o zobecnění zákonitostí také bývají vznášeny námitky (vzhledem k individuálnímu vývoji každého jedince), ale psychologie uznává individualitu vývoje, jde tady spíše o vyvození určitých zákonitostí, platných i s přihlédnutím k osobním zvláštnostem. Konstatuje, že „*existující teorie představují částečné vysvětlení, které pomáhá pochopit některé stránky vývoje*“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 16).

2.3 Biologický, psychický, sociální vývoj a vliv prostředí

Vývoj je možno charakterizovat jako řadu zákonitých změn nastávajících v určitém zákonitém pořadí. Ve vývoji některých živočichů či hmyzu lze nalézt některé předěly, kterými se jedinec v jednom stádiu odlišuje od jedince v jiném stádiu. Takto se např. motýl vyvíjí tak, že se z nakladeného vajíčka vylíhne housenka, která se po sérii nepříliš nápadných změn proběhnuvších v tomto stádiu vývoje přemění v kuklu. Z kukly paté vznikne dospělý motýl. V rámci vývoje lidského těla neexistují natolik markantní předěly, přičemž jedinou výjimkou je porod. Vzdor této skutečnosti se však tělesný vývoj vyznačuje zcela určitými zákonitostmi. S duševním vývojem člověka je to ovšem o něco složitější (Říčan, 2004).

Psychický vývoj lidského jedince se dělí do několika oblastí, které na sebe vzájemně působí.

- Biosociální vývoj – tělesný vývoj a proměny s ním spojené
- Vývoj kognitivních funkcí – psychické procesy, pomocí kterých se poznávají a uchovávají získané poznatky
- Vývoj motivačně emoční složky – proměna emočního prožívání, emoční regulace a významu jednotlivých potřeb
- Psychosociální vývoj – proměna osobnostních a sociálních charakteristik, rolí, vztahů a způsobů chování.

Na psychickém vývoji se podílejí různé faktory. Vývoj je závislý na vrozených dispozicích, vlivu prostředí a interakci těchto faktorů.

Souhrn genetických dispozic označujeme jako genotyp. Geny se neprojevují izolovaně (měly by jen nepatrný účinek), ale v rámci celého genotypu, v interakci s jinými. Společně tvoří předpoklad pro rozvoj konkrétní vlastnosti. To, jak a zda vůbec se určitá vlastnost projeví, je závislé na vlivu prostředí. Vliv prostředí se v průběhu života z mnoha hledisek proměňuje, zatímco genotyp se po celý život zásadně nemění. Každý genotyp má svou normu, v níž reaguje na prostředí. Tato norma určuje maximální úroveň, které je možné dosáhnout za optimálního působení vlivů prostředí. Intenzita projevů genetických dispozic se mění v průběhu vývoje. V dospívání se mohou některé genetické dispozice rozvíjet výrazněji. Je to dáno tím, že v dospívání má člověk větší snahu spoluvytvářet prostředí, a to jej zase zpětně ovlivňuje. Vliv prostředí je z hlediska vývoje velmi významný. Vývoj ovlivňují různé zkušenosti, některé mohou působit pozitivně, některé negativně. Na vývoj působí všechny složky prostředí, i když ne všechny stejným způsobem a stejnou měrou (Vágnerová, 2021).

Na vývoj jedince do značné míry působí prostředí. Uvedené platí pro vývoj jakéhokoliv organismu i pro libovolný vyvíjející se systém, včetně planety Země. Lze dokonce konstatovat, že při vynechání vlivu prostředí by nebylo možno vystihnout podstatu vývoje (Říčan, 2004). První místo mezi sociálními skupinami, které ovlivňují vývoj dítěte, patří rodině. Toto prostředí v ideálním případě poskytuje dítěti citové zázemí, jistotu a bezpečí. Rodina dítě ovlivňuje po stránce biologické i sociální (Vágnerová, 2021). *„Rodina dítěti zprostředkovává různé zkušenosti, základní poznatky, které zde získá, ovlivní způsob, jakým bude zpracovávat další informace a jak na ně bude reagovat. Rodina modifikuje základní postoj dítěte ke světu, míru jeho otevřenosti a důvěry“* (Vágnerová, 2021 s. 19).

Myšlenku, že na chování a prožívání člověka má rozhodující vliv kultura a výchova, potvrdila antropoložka Margaret Meadová výzkumem na souostroví Samoa. Pozorovala chování a prožívání adolescentních děvčat v kontextu jejich výchovy a socializace. Dokázala, že na harmonický průběh dospívání těchto dívek má bezprostřední vliv výchova a sociokulturní prostředí, ve kterém žijí. Potvrdila tak hypotézu o rozhodujícím vlivu výchovy a kultury na psychiku člověka (Výrost a Slaměník, 2008).

Tempo biologického, psychického a sociálního vývoje jednotlivých adolescentů bývá rozdílné, dochází k nerovnováze psychických funkcí. Limbický systém, centrum emočního prožívání, dozrává rychleji než centrum regulace a řízení. Objevuje se tendence k impulzivnímu reagování, potřeba riskovat bez ohledu na následky takového jednání. Setkáváme se také s citovou labilitou a emočními výkyvy. Logické uvažování je narušováno emocemi z důvodu nestejně míry zralosti obou systémů. Jakmile dosáhne zralost regulačního systému míry zralosti limbického systému, zvyšuje se schopnost regulace rozhodnutí (Vágnerová, 2021).

Mění se celý způsob myšlení. Dítě před vstupem do období dospívání nedokáže uvažovat o něčem, co si nemůže přímo představit, o tom, co je jen fiktivně možné. Dospívající je již schopen přemýšlet o mnoha různých variantách, ačkoliv ve skutečnosti ani nenastanou. Dokáže pracovat s obecnými a abstraktními pojmy, umí uvažovat symbolicky, rozumí pojům jako je právo a spravedlnost. Při řešení problému zkouší různé alternativy řešení. Vedle již uvedeného je schopno myslet o myšlení, stejně jako vytvářet soudy o soudech (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Nově objevená schopnost přemýšlet i o reálně neexistujících možnostech vede mnohdy k nejistotě, že nic není jednoznačné, ale úvahy o různých alternativách mohou přinášet nové podněty a inspirace. Proměna myšlení dospívajícího na formálně abstraktní přináší potřebu

srovnávat existující skutečnosti s těmi, které by mohly nebo měly nastat, s ideálem vytvořeným myslí. Zde může nastat zklamání a nespokojenost. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

Adolescent ještě není na vrcholu inteligence, avšak již se mu přibližuje v takové míře, že může být rovnocenným partnerem v jakékoliv diskusi se svými rodiči a učiteli, ba aby je nezřídka i předčil. Je totiž třeba si uvědomit, že individuální rozdíly bývají ve fázi adolescence větší než věkové, stejně jako to, že rodiče i učitelé bývají mnohdy za svým osobním vrcholem. Vzhledem k této skutečnosti tak bývají adolescentovy úsudky bystřejší, rychlejší a přímočařejší, ovšem velmi často rovněž ukvapenější (Říčan, 2004). Ve svém zaujetí vlastními úvahami mohou být adolescenti kritičtí ke svému okolí a odlišný názor mohou považovat za projev omezenosti. Adolescenti bývají emočně labilnější, dráždivější a mají tendenci reagovat přecitlivěle i na běžné podněty. Sami jsou mnohdy vlastními prožitky překvapeni. Na proměny svých nálad mohou reagovat podrážděně, protože nedokáží vysvětlit jejich příčinu (Vágnerová, 2021).

„Mnozí dospívající jako by sami nerozuměli těmto svým projevům – úzkostlivě pozorují své niterné stavy a stále více přemýšlejí o svých vnitřních konfliktech, utíkají se do svého soukromého citového světa nebo do vystupňovaného denního snění, které je odvádí ještě dále od reality“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 147). Z důvodu nerovnováhy emocí dochází také k nestabilitě v sebehodnocení. Nejistota v této oblasti se projevuje jako vztahovačnost. Ke konci období adolescence přichází hormonální vyrovnanost, zlepšuje se schopnost pochopení vlastních pocitů i míra sebeovládání (Vágnerová, 2021). Projevy citových konfliktů bývají silné a nápadné (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Regulaci emocí ovlivňuje sociální kontext. A je tomu i naopak. Souvisí to s tím, jaké zkušenosti získá adolescent v rodině, jaké získá v sociální skupině, jaký získá základ sociální orientace. Adolescenti mají tendenci ke kritičtějším hodnocení dospělých, zatímco názor na přátele mezi vrstevníky tak kritický nebývá. Nepřijímají bezvýhradně názory autorit, diskutují s nimi. Mohou je také ignorovat. Odmítání autorit je ovšem typickým znakem dospívání (Vágnerová, 2021). Mnozí proto revoltují proti svým rodičům, kritizují je, vytykají jim skutečné či fiktivní nedostatky, stydí se za projevy jejich něžnosti a lásky a odmítají jejich přílišnou kontrolu. Na druhé straně až nekriticky přijímají nové vzory a nové životní cíle (Langmeier a Krejčířová, 2006).

V komunikaci mezi dospívajícím a rodiči dochází k nepochopení. Ubývá témat, která je adolescent ochoten s rodiči sdílet, ať už z důvodu nechoty odhalit soukromí nebo z důvodu

problematicnosti některých témat. Neochota naslouchat se objevuje na obou stranách. Na straně potomka z důvodů, že jej názory rodičů nezajímají, na straně rodičů leckdy kvůli zaneprázdněnosti nebo únavě. Dospívající tráví s rodiči méně času, komunikace je poznamenána napětím. Jinak je tomu v komunikaci s vrstevníky. Od komunikace s rodiči se liší způsobem komunikace, komunikačními vzorci i používáním komunikačních zkratk. Vrstevnické vztahy pomáhají dospívajícímu odpoutávat se od závislosti na rodičích. Vztahy s rodiči jsou pro adolescenta nadále důležité a jeví o ně zájem, i když dochází k jejich jisté proměně. Tato proměna je důležitou součástí vývoje. Je to proces, který je náročný pro obě strany. V případě, že rodiče adekvátně zareagují a přizpůsobí se nové situaci, proběhne osamostatnění dospívajícího bezbolestně a citový vztah mezi dítětem a rodiči se stane vyrovnanějším (Vágnerová, 2021).

Také Langmeier a Krejčířová (2006) hovoří o roli rodiče (vychovatele), který má dospívajícího na jedné straně obratně vést do společnosti dospělých, ale také nechat svobodně rozvíjet jeho osobní předpoklady. V případě, že jsou vztahy mezi dětmi a rodiči pevné a nekonfliktní, probíhá proces osamostatňování snáze. Přesto se někdy rodiče snaží závislost dítěte na nich udržet, nebo je naopak nutí osamostatnit se předčasně. I přes přirozenou touhu po svobodě a kritičnost si za normálních okolností udržují dospívající k rodičům pozitivní vztahy. Základní hodnoty zůstávají, dospívající mnohdy mění jen vnější projevy. Konflikty pramení spíše z pocitu dospívajícího, že je omezován pravidly a zákazy.

První místo mezi sociálními skupinami, které ovlivňují vývoj dítěte, patří rodině. Toto prostředí v ideálním případě poskytuje dítěti citové zázemí, jistotu a bezpečí. Rodina dítěte ovlivňuje po stránce biologické i sociální (Vágnerová, 2021). Jistota a bezpečí rodinného zázemí je potvrzována sdílením každodenního života i výjimečných situací, rodinných rituálů apod. Veškeré tyto události členy rodiny spojují a představují zdroj jejich zážitků (Thorová, 2015). *„Rodina dítěti zprostředkovává různé zkušenosti. Základní poznatky, které zde získá, ovlivní způsob, jakým bude zpracovávat další informace a jak na ně bude reagovat. Rodina modifikuje základní postoj dítěte ke světu, míru jeho otevřenosti a důvěry“* (Vágnerová, 2021 s. 19).

Z uvedeného v této kapitole mimo jiné vyplývá, že adolescence je obdobím v životě člověka, v němž dochází k hledání identity, experimentování s různými rolemi a zájmy a vytváření vlastního životního stylu. O významu adolescence z pohledu dalšího vývoje svědčí to, že po ní by měl být daný jedinec již dospělým jedincem se vším všudy. Většina adolescentů prochází různými fázemi vztahu se svou rodinou, včetně období odporu a hledání

nezávislosti. Je důležité, aby rodina poskytovala flexibilitu a respektovala potřeby a individuální vývoj každého jednotlivce. Důležitým faktorem, který ovlivňuje jeho formování (nejen) v tomto období, je způsob trávení volného času, včetně volného času v rodině. Během adolescence se mění nároky na volný čas a zájmy mladých lidí. Volný čas v adolescenci má mnoho podob a závisí na individuálních zájmech a preferencích. Na problematiku volného času v rodině i na problematiku rodiny ve volném čase je zaměřena následující kapitola.

3 RODINA VE VOLNÉM ČASE, VOLNÝ ČAS V RODINĚ

3.1 Rodina a funkce rodiny

V současné době je pojem rodina těžce vymežitelný zejména z důvodu dynamického vývoje společnosti. Nalézt jednoznačnou definici rodiny není jednoduché, neboť je na rodinu nahlíženo z mnoha hledisek. Z pohledu různých vědních disciplín (i z různých pohledů jedné vědní disciplíny), z různých teoretických přístupů a na základě různých aspektů. Všechny definice mají však společného jmenovatele. A to, že je rodina prvotní sociální institucí, v socializačním procesu má svoji nezastupitelnou úlohu a má nejpodstatnější vliv na formování osobnosti.

Rodina je nejdůležitějším nositelem socializace. Cílem rodinné výchovy je naučit dítě orientovat se v příslušném kulturním prostředí a rozeznat symboly a společenské standardy tohoto prostředí. Rodiče předávají dítěti svůj žebříček hodnot, své představy o kvalitním životě, současně brání dítěti poznávat hodnoty a normy, které rodiče neakceptují (Kraus, 2015). Rodina je významným činitelem při utváření osobnosti dítěte, vztahy mezi členy rodiny mají emocionální charakter a jejich kvalita je určují pro výchovné působení (Pávková, 2014). „*Rodina patří mezi nejdůležitější sociální skupinu, ve které jedinec žije a mělo by v ní docházet k uspokojování základních potřeb jedince*“ (Kraus, 2015, s. 48).

Instituce rodiny prochází neustálým vývojem. Velkou změnou za poslední desetiletí je skutečnost, že přestává být naplněno kritérium podmínky institucionálně zákonného manželského svazku. Rodina je chápána jako strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem a náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí (Kraus, 2015). Zahrnuje tedy i nesezdané páry a jiné formy soužití. Tradiční rodina se dnes stává jen jednou z alternativ. Přes všechny proměny je správně fungující rodina nejdůležitějším prostředkem k uspokojování potřeb všech členů rodiny, tedy dětí i dospělých. Z hlediska průběhu socializačního procesu má zásadní význam, do jaké míry se daří rodině vypořádat s funkcemi, které má plnit (Kraus, 2014).

V současné době můžeme definovat tyto funkce rodiny (Kraus, 2014):

1. Biologicko-reprodukční – významná jak pro společnost, tak pro jednotlivce, kteří tvoří rodinu.
2. Sociálně-ekonomická – rodina jako významný prvek ekonomického systému společnosti.

3. Ochranná (zaopatřovací, pečovatelská) – zajištění životních potřeb (biologických, hygienických, zdravotních) nejen dětem, ale všem členům rodiny.
4. Socializačně-výchovná – příprava dětí na vstup do praktického života, učení návykům a způsobům chování ve společnosti.
5. Rekreační, relaxační a zábavná – Také na tuto oblast života by měla rodina pamatovat. Obzvláště pro děti je velmi významná.
6. Emocionální – zásadní a nezastupitelná funkce, kterou nedokáže vytvořit žádná jiná instituce.

V naší práci se budeme zabývat převážně funkcí rekreační, relaxační a zábavnou, i když si uvědomujeme, že se do oblasti volného času rodiny promítají i ostatní funkce. Ať už se jedná o finanční zabezpečení aktivit, ochranu před nesprávnými návyky a nevhodnými aktivitami, nebo emocionální funkci v případě příjemně stráveného společného času, který vytváří soudržnost a posiluje citové vazby.

3.2 Rodinný životní styl

Každá rodina je do jisté míry specifickou jednotkou, vyznačující se určitými zvláštnostmi, návyky, hodnotami. Odráží individualitu jednotlivých členů, ukazuje svou vlastní jedinečnost. Můžeme konstatovat, že má každá rodina svůj životní styl. Děti se v počátcích života účastní životního stylu svých rodičů pasivně, nevybírají si aktivity, na kterých se podílejí. Životní styl dítěte vychází ze životního stylu rodičů a dítě ho postupně transformuje tím, že určité prvky vynechává, jiné přidává (Kolesárová, 2016). Pojem styl života je objevil v 70. letech 20. století. V současnosti je definován různými způsoby. Je to také proto, že se jedná o pojem, který se objevuje napříč různými vědami, v sociologii, ekonomii i medicíně. Souvisí s úrovní života, žebříčkem hodnot i kvalitou života (Kraus, 2015).

Kolesárová rozděluje znaky rodinného životního stylu do sedmi skupin:

1. V životním stylu rodiny se protínají životní styly jejích jednotlivých členů;
2. Životní styl rodiny obsahuje aktivity, které nelze provozovat individuálně, ale jedná se o skupinové aktivity;
3. V životním stylu jednotlivých členů se projevuje společný jmenovatel, který představuje jakýsi otisk rodinného životního stylu do individuálních životních stylů;
4. Životní styl rodiny obsahuje zájmy a potřeby jedinců v odlišných životních fázích i genderová specifika;

5. Životní styl rodiny je tolerantní a flexibilní k individuálním a odlišným přístupům a aktivitám svých členů;
6. Životní styl rodiny je dynamický, reaguje na proměnu rodiny a vývoj jejích jednotlivých členů. Každý člen rodiny ovlivňuje životní styl rodiny;
7. Životní styl rodiny obsahuje mezi generační kontinuitu a má socializační funkci vůči svým členům, a to nejen od starší k mladší generaci, ale i naopak. V současnosti je tento aspekt výrazný vzhledem k přechodu ke kyberkultuře.

Kolesárová (2016) uvádí, že jednotlivé znaky jsou v rodinách naplňovány určitou měrou, některé dokonce zůstávají nenaplněny. V rodině, ve které absentuje rodinný životní styl, si každý člen žije svůj vlastní život. Životy členů rodiny se neprotínají. V současné době je ztráta sociální jako zastřešení aktivit jednotlivců, a tím i objevení se pocitů osamělosti rozšířeným jevem. „*Rodina určuje do značné míry životní styl svých členů. Od rodičů se učí děti chápat volný čas jako určitou hodnotu, hospodařit s ním a naplňovat ho určitými aktivitami*“. Rodiče „*mají příležitost trávit s dětmi část volného času společně při zájmových činnostech. Je žádoucí, aby věnovali pozornost dětským zájmům, podporovali zájmové činnosti svých dětí. Rodiče by měli působit jako pozitivní vzory. Z jednání rodičů... má být zřejmé, že plnění povinností i volný čas jsou přirozenou součástí života...*“ (Pávková, 2014, s. 29). Životní styl se promítá do pracovní i mimopracovní sféry života, jejíž důležitou oblastí je volný čas (Kraus, 2015). Soubor aktivit ve volném čase tvoří základ životního stylu člověka a sociálních skupin (rodiny).

3.3 Volný čas v rodině

Ústředním pojmem této subkapitoly je pojem „volný čas“. Na první pohled by se mohlo zdát, že vymezení tohoto pojmu by nemělo činit žádné větší obtíže, avšak každý pokus o jeho definici z pohledu sociologie, pedagogiky či rekreologie, dostaneme se potýká s určitými problémy. V případě, že je na volný čas nahlíženo v kontrastu ve vztahu k pracovním povinnostem jako na synonymum svobody, pak je možné způsob prožívání volného času využít jakožto indikátor toho, na čem danému jedinci záleží a co je pro něj důležité“ (Kaplánek, 2017).

Již ve středověku se objevuje rozdělení času na dobu práce, výuka a dobu rekreace. V díle *Didactica magna* Jana Ámose Komenského najdeme požadavek na zařazení přestávek mezi výukou ve škole a také myšlenku o řádné době práce a odpočinku, prázdnin a rekreace, kterou by měla dobrá škola určovat (Kaplánek, 2017). Vznik fenoménu, který označujeme jako

volný čas, doprovázelo v minulosti více faktorů. Kaplánek (2017) zmiňuje jako první z nich ten, že se vznikem pracovní doby se jasně vyčlenily dny a hodiny pracovního volna. Druhým faktorem je to, že se s nárůstem pracovní doby v období industrializace stal nedostatek volného času závažným problémem. Tento problém mělo za cíl řešit hnutí za sociální spravedlnost. Třetím a posledním faktorem, vzniku volného času byla osvícenská idea svobody, která vystupovala jako základ moderního chápání volného času. Industrializace v 19. století a další vývoj společnosti ve 20. století proměnil smysl volného času. Kaplánek (2017, s. 50) k němu uvádí následující: *„Volný čas se stal především časem k zotavení a tím předpokladem k další produkci, časem konzumu vyprodukovaných hodnot a tím opět předpokladem další produkce a nakonec časem dalšího vzdělávání, které je opět z větší části zaměřeno na využitelnost v procesu produkce.“*

Volný čas je definován dvěma různými přístupy. První z nich, starší a tradiční, s označením sociologizující, se dívá na volný čas jako na čas, který nám zůstává po splnění všech povinností (pracovních, společenských i rodinných) a po uspokojení potřeb (biologických a fyziologických). Představitel tohoto přístupu je francouzský sociolog Joffre Dumazedier. Ten do volného času nezahrnuje (Veal, 2019):

- čas věnovaný u dospělých zaměstnání, u dospívajících vyučování;
- čas věnovaný přípravě a dopravě do práce a školy;
- čas potřebný k uspokojení základních biologických potřeb
- čas potřebný ke splnění jiných povinností.

Také Buriánek (2008, cit. podle Kraus, 2015, s. 139) chápe volný čas *„jako čas, který člověku zbude po splnění všech víceméně nutných povinností, k nimž patří zaměstnání a doprava do něho, domácí práce, hygiena“*. Druhý přístup, psychologizující, chápe volný čas jako *„čas pro vlastní seberealizaci, sebeuspokojení, a to bez ohledu na charakter činnosti, kterou právě provozuje“* (Faltýsková, 2002 cit. podle Kraus 2015, s. 140).

Výzkumy ukazují, že u dospívajících klesla zájem o samostudiu, četbu i aktivní pohyb. Více času věnují sociálním sítím, návštěvám restaurací a také výdělečné činnosti. Je velmi prospěšné učit děti maximálně využívat všechny možnosti, které volnočasové aktivity nabízejí, vést dospívající v rodině k různorodým zájmům a ukázat jim, jak si volný čas správně organizovat (Kraus, 2015). V posledním období je možno pozorovat tendenci pozvolného přesunu trávení volného času dětí z volně dostupných míst venku mimo rodinu do samotných domácností, kde děti tráví velké množství času stráveného u médií. To vedlo

ke změně povahy dětství i života rodiny jako celku (Livingstone, 2002 cit. podle Kraus 2015).

Kratochvílová (2004, cit. podle Kraus 2015, s. 144) uvádí pro jedince pět základních funkcí volného času, které by se mohly následně vztáhnout i ke společně trávenému volnému času rodin:

- Zdravotně – hygienická, která představuje odpočinek, kompenzaci zátěže a povinností.
- Seberealizační, realizovaná především v individuálně vybraných smysluplných aktivitách vedoucích k uspokojování a rozvíjení potřeb, zájmů, předpokladů a schopností členů rodiny.
- Formativně – výchovná s vlivem na formování osobnosti a na všechny její stránky. Jedinec se působením na potřeby, rozvíjením motivace, tvořivosti a vztahu k hodnotám seberealizuje a rozvíjí. Tato funkce má největší význam na výchovné ovlivňování volného času především u dospívající generace, tedy dětí v rodině.
- Preventivní, která umožňuje předcházet sociálně-patologickým jevům. Cílem je především působení na kvalitní využití volného času a skládá se z různorodých nabídek činností.

Je důležité, aby člověk našel v trávení svého volného času smysl a potěšení, aby ve volném čase rozvíjel svou osobnost a aktivně relaxoval.

Děti se účastní volnočasových aktivit připravených dospělými, nebo je realizují samy. Mohou být nejen účastníky, ale také se podílet na organizaci, realizaci a spoluvytvářet je. Podílí se tím na rozvoji své osobnosti. V rodině se děti učí trávit čas tvůrčím způsobem, aby jej uměly smysluplně využít i poté, co odejdou ze své primární rodiny a založí rodinu vlastní. Je prokázáno, že volný čas dětí je závislý na iniciativě, informovanosti a možnostech rodičů. Záleží také na úrovni vzdělanosti a socioekonomických podmínkách rodiny. Přestože si většina rodin přeje trávit čas se svými dětmi aktivně, výsledky šetření ukazují, že místo výletů jej tráví rodiny spíše u televize nebo v nákupních centrech. (Kraus, 2015)

Rodiče jsou dlouhodobou součástí volného času dětí. Organizují jej a spoluvytváří, současně pořád působí i jako vychovatelé. Mají velký vliv na výběr, realizaci a udržení zájmu o volnočasové aktivity. Je důležité, jakým způsobem rodiče učí děti zhodnocovat volný čas a jakým způsobem je motivují k individuální činnosti. Vzhledem k tomu, že (stejně jako v jiných oblastech) jsou rodiče pro dítě vzorem, je také důležitá náplň volného času rodičů.

Na utváření dobrých rodinných vztahů se významnou měrou podílí také společné prožívání volného času. Činnosti by měly být voleny takovým způsobem, aby odpovídaly věku, možnostem a schopnostem a všichni zúčastnění z nich měli příjemný zážitek. Pokud rodina dokáže prožívat část volného času jednotlivců společně, je to pro vztahy uvnitř rodiny nesmírně pozitivní. Současně je také podstatné, aby měl každý člen rodiny svůj osobní volný čas. Tady nastává pro rodiče příležitost, jak ovlivnit trávení volného času svých dětí, a to podporou jejich zájmů, ať už nasloucháním, projevy zájmu, fyzickou účastí nebo podporou materiální (Kraus, 2015).

V souvislosti s volným časem nelze opomenout ani skutečnost, že vedle aktivních zájmových činností je volný čas naplňován rovněž odpočinkem. Vzhledem k tomuto faktu by měly být organizované aktivity přiměřené, což se vedle jejich obsahu týká také rozsahu. Ačkoliv mají zájmové činnosti velký výchovný význam zájmových činností, není vhodné jimi děti přesycovat, poněvadž v takovém případě se vytrácí hlavní atribut volného času, kterým je to, že si jedinec dělá to, co chce, nikoliv to, co musí (Pávková, 2014). Organizované zájmové aktivity je tak třeba dětem zařazovat v přiměřené míře. V opačném případě může dojít až k jejich přetěžování v důsledku těchto aktivit.

3.4 Moderní technologie a jejich vliv na volný čas

V současnosti dochází k zásadní proměně trávení volného času vlivem médií a technologií. Dochází k přesunu do kyberprostoru, kde člověk může uspokojovat své zájmy v širším spektru. Volnočasové aktivity se digitalizují. V důsledku vybavení moderními technologiemi probíhá výchova a socializace odlišně oproti předchozím generacím. Informační společnost umožňuje předkládat širokou paletu vzorců chování, hranice mezi realitou a fikcí, dobrem a zlem jsou rozostřené, dítě má ztíženou orientaci a volbu norem (Kolesárová, 2016). Také rodina se určitým způsobem přesouvá do virtuálního veřejného prostoru. Fyzicky jsou členové rodiny spolu, ale současně tráví čas individuálně, se svými myšlenkami a ve svém vlastním světě, tvořeném virtualitou. (Kraus, 2015).

Využívání moderních technologií ovlivňují životní styl rodiny. Za procesy inovace v souvislosti s technologiemi v rodině často stojí právě děti, pro které znamená dostupnost technologiemi získání určitého statusu a možnost být součástí určitých sociálních skupin. Vliv má i počet médií. V dobách, kdy byl v rodině jeden televizor, sledovali členové rodiny vysílání společně. V současnosti rodiny vlastní více televizorů, členové rodiny se stěhují do své místnosti, ke svému televizoru a svému programu. Každé další médium tuto situaci

prohlubuje. V rodinách, které vlastní více médií, spolu členové tráví méně času, nescházejí se u jednoho stolu a jsou s rodinným životem méně spokojené. Rodina je vstupem médií a technologií přetvořena v podobu tzv. síťovou rodinu. Členové spolu komunikují prostřednictvím technologií, avšak tento charakter komunikace neuspokojuje zcela citové a sociální potřeby (Kolesárová, 2016).

Razantní rozvoj informačních technologií proměnil vývoj volnočasových aktivit. Dominují média, mobilní telefony, počítače, internet, pohybové aktivity jsou na zadních pozicích. Značný pokles nastal také u čtenářských aktivit. I v případě, že děti tráví volný čas mimo domov se svými přáteli, často dochází k tomu, že tento čas tráví sice společně, ale u médií v domácnosti jednoho z vrstevníků.

Do výchovy v rodině vstoupily ve velké míře sociální sítě. Představují elektronickou podobu dřívějších part vrstevníků. U tradiční party měl rodič určitou možnost kontrolovat dítě a jeho kontakty. V případě sociálních sítí je rodičovská kontrola pro většinu rodičů nereálná (Kolesárová, 2016). Nové technologie zcela proměnily soukromí. Mladí možnosti technologií často využívají zbrkle a bez výběru. Žijí na sociálních sítích vlastní životy, často velmi obnažené. Mnohdy to vypadá, že žijí svůj život, aby jej mohli publikovat. Kolesárová (2016) používá termín „virtuální exhibicionismus v kyberprostoru“.

Technologie nejsou jen prvkem, umožňujícím určité činnosti. Mohou vytvořit samostatný životní styl, do jehož vleku se jedinec dostane. Je to extrémní forma vztahu, závislost. Závislost ovlivňuje životy rodin, stojí za jejich rozpadem. Může se jednat o závislost na internetu, nebo na nějaké konkrétní aktivitě. Kontrola dětí rodiči v této oblasti snižuje riziko negativního vlivu, který přináší různé situace. Nutno podotknout, že s rostoucím počtem zařízení v domácnosti se kontrola stává obtížnější, čím více dětí má mediální prostředky ve svém soukromých místnostech.

Rogers-Whitehead (2022) ve své knize *Digitální rodičovství* představuje tři zásady digitálního rodičovství pro různá období života dítěte.

- Jděte příkladem – období od narození do 8 let

Rogers-Whitehead (2022) uvádí, že dlouhodobá studie z roku 2019 prokázala, že dvouleté děti, které tráví před monitorem či obrazovkou více času, mají horší výsledky v testech, zkoumajících behaviorální a kognitivní oblast a oblast sociálního vývoje. Dětem do tří let věku by proto rodiče měli čas strávený s technologiemi jednoznačně omezovat.

- Řiďte a usměrňujte – od 8 do 13 let

V období mezi 8. až 13. rokem mají děti již výraznou potřebu identifikovat se spíše se svými vrstevníky než s rodiči. Rodiče se ale musí zajímat o online život svých dětí, pomoci jim stanovit osobních hranic a poskytnout jim k tomu potřebné nástroje. Rodiče také musí vytvářet atmosféru důvěry, aby měly děti jistotu, že s nimi mohou probrat jakékoliv své online aktivity.

- Monitorujte – od 13 do 18 let

V období dospívání mají děti větší potřebu volnosti a prostoru, učí se a stávají se nezávislejšími. U adolescentů je třeba soustředit se na digitální komerci (poskytovat rady v oblasti finanční gramotnosti), digitální stopu (nakolik on-line obsah může ovlivnit současný i budoucí život člověka), důvěru ve vlastní schopnosti (rodiče poskytují prostor k objevování, nechají své děti, aby si vše zkusily a přitom se dopouštěly chyb) a na vytváření, ne konzumování (fakt, že v online světě číhají nebezpečí, by neměl bránit v používání moderních technologií pozitivním, proaktivním a konstruktivním způsobem).

Média jsou stále významnějším činitelem, který ovlivňuje volný čas. Vzrůstá také jejich vliv a význam, především u mladé generace. Hodně pozornosti se věnuje vlivu médií na život současné rodiny. Tím, jak média a moderní technologie rychle pronikly do prostoru současných rodin a jejich životního stylu, vyvstala řada otázek k diskusím o vlivu médií na jednotlivce a na rodinný systém, o odrazu jejich vlivu v komunikaci a rodinných vztazích. (Kraus, 2015)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODIKA VÝZKUMU

V rámci metodiky výzkumu je definován výzkumný problém, posléze jsou formulovány cíle výzkumu, vymezeny výzkumné otázky a hypotézy, charakterizována použitá výzkumná metoda a nakonec i specifikován výzkumný soubor. Výzkum byl realizován jako kvantitativní, poněvadž jeho podstata koresponduje s níže uvedeným výzkumným problémem i vytýčeným cílem výzkumu, jehož naplnění vyžadovalo získání většího objemu relevantních dat od většího počtu osob.

4.1 Výzkumný problém

V teoretické části této práce bylo popsáno období adolescence, kam spadají žáci II. stupně základní školy, na které je práce zaměřena, stejně jako bylo poukázáno na význam volného času u této věkové kategorie. V neposlední řadě byl objasněn i koncept *locus of control*. Výzkum se zaměřil na jakýsi průsečík všech tří těchto problematik, poněvadž oblast volného času má u žáků II. stupně základních škol velký význam, a to již vzhledem k faktu, že jde o jedince, u kterých doposud nebylo dokončeno formování jejich osobnosti. S ohledem na výše uvedené je tak možno výzkumný problém definovat následovně: „Jaká je úroveň *locus of control* u žáků II. stupně v souvislosti s jejich volným časem?“

4.2 Cíle výzkumu

V návaznosti na téma této práce je **hlavní cíl výzkumu** vytýčen následovně: **Zjistit úroveň *locus of control* u žáků II. stupně ZŠ a jakou má tato úroveň souvislost s jejich volným časem.** Tento hlavní cíl výzkumu byl dále konkretizován do níže uvedených dílčích cílů (ve zkratce „DC“ s doplněním pořadového čísla):

DC1: Zjistit rozdíly v *locus of control* v závislosti na pohlaví respondentů.

DC2: Zjistit rozdíly v *locus of control* v závislosti na věku respondentů.

DC3: Zjistit rozdíly v *locus of control* v závislosti na počtu dětí v rodině respondentů.

DC4: Zjistit rozdíly v *locus of control* v závislosti na velikosti sídla navštěvované školy.

DC5: Zjistit jaká je úroveň *locus of control* respondentů ve vztahu k jejich volnému času.

4.3 Výzkumná otázka a hypotézy

Shora uvedené cíle výzkumu byly posléze transformovány do výzkumné otázky a hypotéz. Ty byly formulovány níže uvedeným způsobem:

Výzkumná otázka 1: Jaká je úroveň *locus of control* v souvislosti s volným časem žáků II. stupně ZŠ?

Hypotéza 1: V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na pohlaví respondentů významný rozdíl.

Hypotéza 2: V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na věku respondentů významný rozdíl.

Hypotéza 3: V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na počtu dětí v rodině respondentů významný rozdíl.

Hypotéza 4: V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na velikosti sídla respondenty navštěvované školy významný rozdíl.

4.4 Použité metody

Ke sběru dat byla použita metoda dotazníkového šetření. Nespornou výhodou dotazníku je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů (Chráška, 2016). Při provádění výzkumu má badatel možnost využít některého s již existujících výzkumných nástrojů, nebo musí vytvořit vlastní výzkumný nástroj, který mu poslouží k získání relevantních dat. V případě realizovaného výzkumu byla zvolena cesta, která je někde uprostřed mezi těmito dvěma způsoby. Výzkum byl totiž proveden za využití modifikovaného nástroje, který je označován jako Škála interního a externího místa kontroly – 4 (IE-4).

Škála interního a externího místa kontroly (něm. *Die Skala Internale-Externale-Kontrollüberzeugung-4*) je německá metoda, která je určena k měření *locus of control*. Metoda obsahuje dvě subškály: interní *locus of control* (ILOC) a externí *locus of control* (ELOC). V původní verzi dotazníku byla každá škála zastoupena dvěma položkami. Faktor ILOC sytila první a druhá položka, faktor ELOC pak třetí a čtvrtá položka. V našich podmínkách se používá varianta dotazníku IE-4, která má celkem deset položek. Pět z nich sytí faktor ILOC, dalších pět faktor ELOC. Respondenti se k jednotlivým položkám vyjadřují na pětistupňové Likertově škále (naprosto souhlasím – spíše souhlasím – mám neutrální postoj – spíše nesouhlasím – naprosto nesouhlasím). Jednotlivé možné odpovědi jsme ohodnotili body v ILOC směru. U položek, které sytí ILOC faktor, to bylo u odpovědi **naprosto souhlasím** 5 bodů, u odpovědi **spíše souhlasím** 4 body, u odpovědi **mám neutrální postoj** 3 body, u odpovědi **spíše nesouhlasím** 2 body a u odpovědi **naprosto**

nesouhlasím 1 bod. U položek, které sytí ELOC faktor, je bodování obrácené – u odpovědi **naprosto souhlasím** 1 bod, u odpovědi **spíše souhlasím** 2 body, u odpovědi **mám neutrální postoj** 3 body, u odpovědi **spíše nesouhlasím** 4 body a u odpovědi **naprosto nesouhlasím** 5 bodů. Minimum získaných bodů je u jednotlivých subškál 5 bodů, maximum 25 bodů. Celkově tak může v jednom dotazníku být dosaženo minimální skóre 10 bodu, maximální skóre 50 bodů. Čím vyššího skóre jedinec dosáhne, tím více se u něj projevuje ELOC faktor a obráceně. Výhodou tohoto dotazníku je jeho rychlá administrace, která vyplývá z relativně nízkého počtu položek (Dolejš et al., 2018; Kovaleva, 2012).

Modifikace použitého výzkumného nástroje spočívala ve dvou skutečnostech. Tou první bylo přeformulování všech deseti otázek Škály interního a externího místa kontroly, tak aby se nově vytvořené otázky dotýkaly volného času. Jako příklad lze uvést otázku v původním znění „Dopředu nikdy nic neplánuji, protože vše může dopadnout jinak, než jsem očekával/a.“, která byla přeformulována následujícím způsobem: „Dopředu si ve svém volném čase nikdy nic neplánuji, protože vše může dopadnout jinak, než jsem očekával/a.“ Obdobným způsobem byly přeformulovány i všechny ostatní otázky z dotazníku IE-4. Druhá modifikace dotazníku IE-4 spočívá v jeho doplnění o baterii otázek, které se zaměřují na některé vybrané charakteristiky o respondentech. Konkrétně se jedná o otázky týkající se pohlaví respondentů, dále jejich věku a toho, zda respondent má sourozence či nikoliv. Poslední skutečností, která byla zjišťována, byla velikost sídla s navštěvovanou základní školou. Tato skutečnost však nebyla začleněna přímo do otázek dotazníku, nýbrž byla na dotazníky zaznamenávána jednotlivými tazateli, kteří distribuci dotazníků prováděli. Tak byla získána i poslední proměnná, se kterou pracuje jedna z hypotéz.

Data získaná v průběhu sběru dat, která se dotýkala výzkumné otázky znění „Jaká je úroveň *locus of control* v souvislosti s volným časem žáků II. stupně ZŠ?“ byla vyhodnocena za využití deskriptivní statistiky, přičemž výstupy provedeného výzkumu k této výzkumné otázce jsou zapracovány do tabulky a grafu. K testování formulovaných hypotéz jsou použity statisticko-matematické metody. Konkrétně se jedná o Studentův t-test a test ANOVA. Použití těchto proměnných vyplývalo z charakteru proměnných.

Studentův t-test náleží k nejznámějším statistickým testům pro metrická data. Umožňuje rozhodnout, jestli dva soubory dat, které byly získány měřením na dvou různých souborech objektů, mají tentýž aritmetický průměr (Chráska, 2006, s. 150). Studentův t-test byl použit tehdy, pokud byl hledán vztah mezi proměnnými metrickými a nominálními. Takto tomu bylo v případě hypotézy 1 znějící „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na pohlaví

respondentů významný rozdíl.“ a v případě hypotézy 3 znějící „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na počtu dětí v rodině respondentů významný rozdíl.“. V těchto hypotézách se vyskytují dvě proměnné. Tou první je úroveň *locus of control*, jež je vyjádřena skóre dosaženým v dotazníku IE-4, přičemž se jedná o metrickou proměnnou. Dalšími proměnnými jsou pohlaví respondentů, respektive velikost rodiny respondenta, kdy v obou případech jsou tyto proměnné rozděleny do dvou kategorií – chlapci a dívky, respektive jedináček a respondent se sourozenci. Jedná se tak o proměnné nominální.

Test ANOVA (analýza rozptylu) je založen na myšlence, že pokud disponujeme určitým souborem metrických dat (celkem n hodnot), jež je rozdělen do více (k) skupin, pak je možné vypočítat dva navzájem nezávislé odhady rozptylu. První je založen na rozptylu mezi průměry skupin, druhý pak na rozptylu uvnitř skupin (Chráška, 2016, s. 124). Analýza rozptylu byla použita tehdy, když byl hledán vztah mezi proměnnými metrickými a ordinálními. Takto tomu bylo v případě hypotézy 2 znění „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na věku respondentů významný rozdíl.“ a hypotézy 4 znějící „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na velikosti sídla respondenty navštěvované školy významný rozdíl.“. Rovněž v těchto hypotézách se vyskytují dvě proměnné. První proměnnou je opět úroveň *locus of control*, která je vyjádřena skóre dosaženým v dotazníku IE-4, přičemž jde o metrickou proměnnou, jak již bylo uvedeno výše. Druhou proměnnou je věk respondentů, respektive velikost sídla s navštěvovanou školou. Věk respondentů byl rozdělen do tří kategorií – 11-12 let, 13-14 let a 15-16 let. Velikost sídla s navštěvovanou školou zahrnovala rovněž tři kategorie – krajské město, okresní město a vesnice. Jedná se tedy o proměnné ordinální.

4.5 Výzkumný soubor

Jako základní výzkumný soubor byli zvoleni žáci II. stupně základních škol v České republice. Jedná se o výběrový soubor dostupný a záměrný. Telefonicky jsme oslovili v každém kraji jednu základní školu. S výzkumem souhlasily tři základní školy. Jedna ze škol se nachází v krajském městě, jedna v okresním městě a jedna na vesnici. V krajském městě se jedná o školu s větším počtem žáků (cca 700 žáků), školu v okresním městě navštěvuje cca 580 žáků a vesnickou školu navštěvuje cca 350 žáků. Z důvodů zachování etických aspektů výzkumu (srovnej např. Hendl, 2005, s. 155 a násl.) jsou jednotlivé školy anonymizovány a dále uváděny pouze pod písmeny A, B a C. Škola A je škola v krajském městě. Dotazníky jsme předali v počtu 100 kusů, vyplněných se nám vrátilo 83 dotazníků.

Škola B je škola v okresním městě. Z předaných 100 kusů dotazníků se nám vrátilo 64. Škola C se nachází na vesnici, navrácený počet kusů dotazníků z této školy je 41. Celkem se tak vrátilo 188 vyplněných dotazníků. Celkem 10 dotazníků ze školy A nebylo vyplněných kompletně, proto byly z dalšího vyhodnocování vyřazeny.

Výběrový soubor tří základních škol tak tvoří 178 respondentů, z nichž bylo 94 dívek (52,81 %) a 84 chlapců (47,19 %). Na škole A bylo dívek celkem 41 (56,16 %), chlapců 32 (44,48 %). Na škole B bylo dívek 33 (51,56 %), chlapců 31 (48,44 %). Na škole C bylo dívek 20 (48,78 %), chlapců 21 (51,22 %). Na školách A a B tak složení výběrového souboru přibližně odpovídalo mírně vyššímu zastoupení žen v české populaci, kdežto na škole C mírně převažovali chlapci. Průměrný věk respondentů výběrového souboru byl 13,16 roku. Na škole A průměrný věk respondentů činil 13,30 roku, na škole B 13,39 roku a na škole C to bylo 12,59 roku. Zastoupení respondentů na jednotlivých školách podle věku je zachyceno v tabulkách 1 až 3.

Tabulka 1 Zastoupení respondentů na škole A podle věku

Věk	11	12	13	14	15	16
Počet respondentů	3	17	21	20	11	1

Tabulka 2 Zastoupení respondentů na škole B podle věku

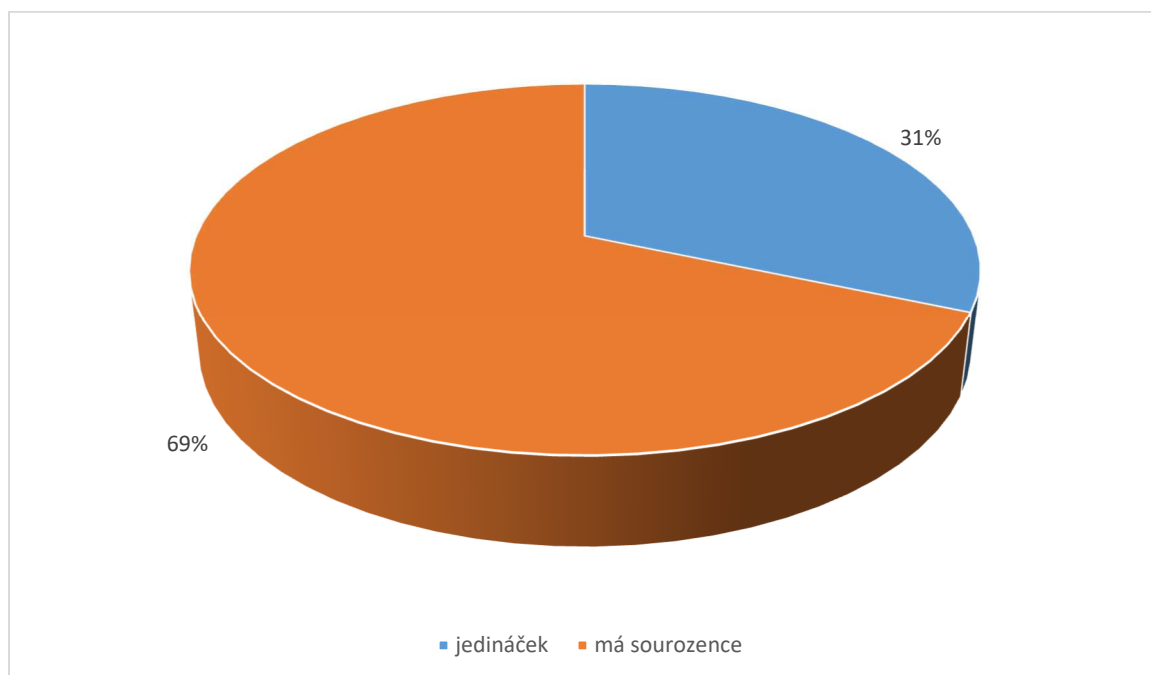
Věk	11	12	13	14	15	16
Počet respondentů	1	11	19	29	4	0

Tabulka 3 Zastoupení respondentů na škole C podle věku

Věk	11	12	13	14	15	16
Počet respondentů	2	17	18	14	0	0

Poslední charakteristikou, která byla o respondentech zjišťována, bylo to, zda jde o jedináčky či mají sourozence. Složení výběrového souboru podle tohoto kritéria je zachyceno v grafu na obrázku 1.

Obrázek 1 Složení výběrového souboru podle kritéria počtu sourozenců



Z obrázku 1 je zřejmé, že ve výběrovém souboru převažovali respondenti, kteří mají alespoň jednoho sourozence. Těchto respondentů bylo 68,54 %, zatímco respondentů bez sourozence (jedináčků) bylo 31,46 %, tj. více jak dvakrát méně. Zastoupení respondentů podle tohoto kritéria na jednotlivých školách zapojených do výzkumu je zachyceno v tabulce 4.

Tabulka 4 Zastoupení respondentů na jednotlivých školách podle počtu sourozenců

Škola A	Jedináčci	23 (31,51 %)
	Respondenti se sourozenci	50 (68,49 %)
Škola B	Jedináčci	20 (31,25 %)
	Respondenti se sourozenci	44 (68,75 %)
Škola C	Jedináčci	13 (31,71 %)
	Respondenti se sourozenci	28 (68,29 %)

Zatímco u předchozích dvou kritérií bylo složení na jednotlivých školách zapojených do výzkumu odlišné, v případě kritéria počtu sourozenců se složení výběrového souboru na jednotlivých školách neodlišuje a je v podstatě shodné.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Data získaná ve fázi sběru dat byla za účelem jejich snadnějšího zpracování zanesena do tabulkového procesoru Microsoft Excel. Jejich analýza byla provedena v několika krocích. Nejprve se analýza zaměřila na úroveň zjištěného *locus of control* u výběrového souboru respondentů jako celku. Posléze se analýza zaměřila na úroveň zjištěného *locus of control* u jednotlivých skupin respondentů podle kritéria školy, věku a počtu sourozenců. Takto provedená analýza umožňovala nalézt odpověď na výzkumnou otázku, jakož i ověřit platnost formulovaných hypotéz.

5.1 Úroveň *locus of control* u žáků zkoumaných škol

Úroveň *locus of control* u respondentů byla zjišťována za využití modifikovaného dotazníku škála interního a externího místa kontroly IE-4, který vytvořila Kovaleva a do našich podmínek upravili Dolejš et al. Dotazník je tvořen deseti uzavřenými otázkami, na které respondenti odpovídají za využití odpovědí založených na Likertově škále. Na základě výsledného skóre je možno zjistit, zda se jedinec přibližuje spíše k internalitě či naopak k externalitě. V prvním uvedeném případě pak jedinec má za to, že jeho úspěchy i neúspěchy v jeho volném čase jsou dány jeho vlastními schopnostmi a dovednostmi, zatímco ve druhém případě jedinec za svými úspěchy a neúspěchy ve volném čase spatřuje vnější faktory, jakými jsou např. štěstí, osud či náhoda. Úroveň *locus of control* ve výběrovém souboru jako celku je zachycena v tabulce 5.

Tabulka 5 Úroveň *locus of control* ve výběrovém souboru respondentů jako celku

Proměnná	Deskriptivní statistika (úroveň <i>locus of control</i>)						
	N platných	Průměr	Medián	Modus	Min.	Max.	Směrodatná odchylka
LoC: 1-5	178	2,98	3	2,1	1,5	4,8	0,944

V modifikovaném dotazníku škála interního a externího místa kontroly IE-4 je možno dosáhnout maximálního průměrného výsledného skóre 5, které vyjadřuje úplnou internalitu daného jednotlivce, a minimálního skóre 1, které naopak vyjadřuje úplnou externalitu dotčeného jedince. Z údajů uvedených v tabulce 5 je zřejmé, že uvedených krajních hodnot kontinua nedosáhl žádný ze 178 respondentů. Nejvyšší dosažené průměrného skóre činilo 4,8, nejnižší pak 1,5. Průměrná hodnota dosaženého výsledného skóre v rámci výběrového souboru jako celku byla 2,98, což vypovídá o tom, že v průměru respondenti svůj volný čas

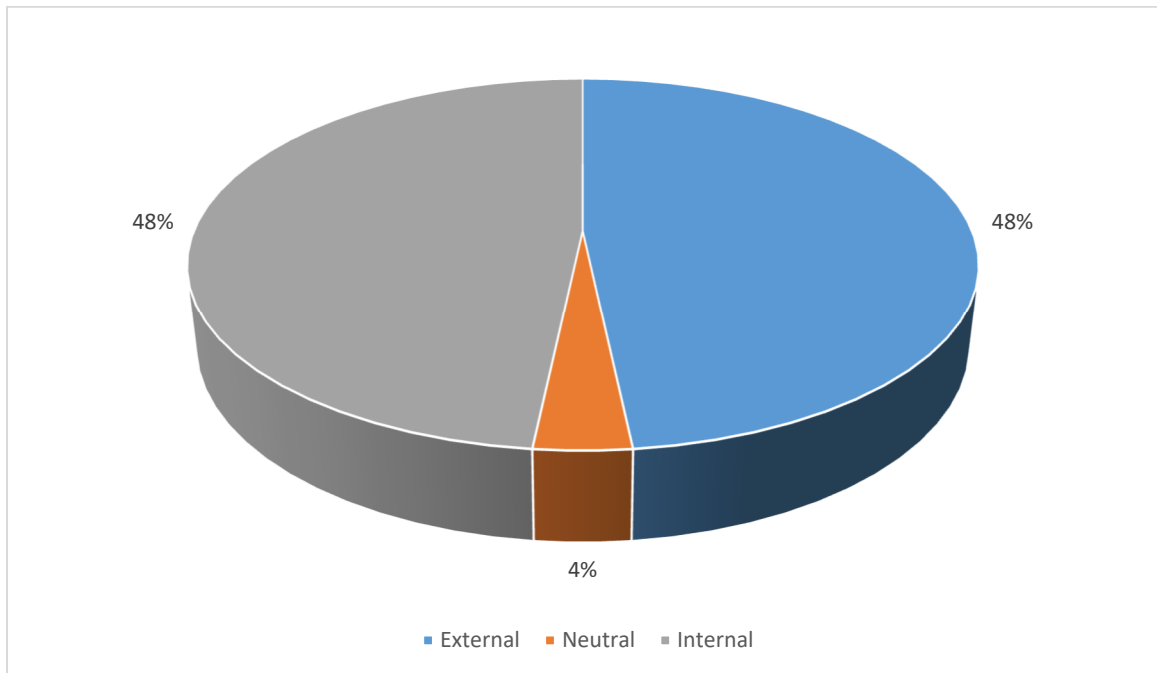
nepřikládají ani internalitě, ani externalitě, protože průměrné skóre se v zásadě blíží středu kontinua, které je rovno hodnotě 3. Tato hodnota je totožná i s mediánem, což je prostřední hodnota z řady hodnot, které jsou seřazeny podle jejich velikosti (Chráška, 2016). Modem, tj. hodnotou, jež se v příslušném souboru vyskytuje nejčastěji (čili má největší četnost; Chráška, 2016), je hodnota 2,1. Této hodnoty (průměrného výsledného skóre) dosáhlo 13 respondentů.

V tabulce 6 a následně i v grafu na obrázku 2 jsou zachyceny absolutní a relativní četnosti respondentů, kteří spadají do pásma internality a externality, popřípadě kteří jsou z tohoto hlediska neutrální.

Tabulka 6 Rozdělení respondentů podle dosaženého výsledného skóre *locus of control*

Locus of Control	Četnosti			
	Absolutní četnost	Kumulativní absolutní četnost	Relativní četnost [v %]	Kumulativní relativní četnost [v %]
External	86	86	48,31	48,31
Neutral	6	92	3,37	51,68
Internal	86	178	48,31	100
Σ	---	178	---	100

Údaje v tabulce 6 vypovídají o tom, že 86 respondentů (48,31 %) z celkového počtu 178 dosáhlo celkového průměrného výsledného skóre v rozpětí od 1,5 do 2,9, což znamená, že jejich skóre zapadá do pásma externality. Podle těchto respondentů je tak jejich volný čas ovlivňován především vnějšími faktory, které jsou představovány např. štěstím, osudem či náhodou. Shodně 86 respondentů (48,31 %) dosáhlo celkového průměrného výsledného skóre v rozpětí od 3,1 do 4,8, což znamená, že jejich skóre naopak zapadá do pásma internatily. Podle těchto respondentů je naopak jejich volný čas ovlivňován jejich zájmy, schopnostmi a dovednostmi. Zbývajících 6 respondentů (3,37 %) dosáhlo celkového průměrného výsledného skóre přesně vprostřed kontinua, což znamená, že jejich skóre nelze zařadit ani do pásma internality, ani do pásma externality. U těchto respondentů tak lze učinit závěr, že podle nich je jejich volný čas ovlivňován rovným dílem vnějšími i vnitřními faktory.

Obrázek 2 Vyjádření úrovně *locus of control* ve výběrovém souboru respondentů

Graf na obrázku 2 zachycuje relativní četnosti úrovně *locus of control* ve výběrovém souboru respondentů. Z tohoto grafu je patrné, že shodně 48,31 % respondentů se pohybuje v pásmu externího *locus of control* i v pásmu interního *locus of control*. Zbytek respondentů (konkrétně 3,37 %) se pohybuje přesně uprostřed kontinua, což znamená, že je nelze zařadit ani do pásma externího *locus of control*, ani do pásma interního *locus of control*. Rozložení interního i externího *locus of control* je tedy ve výběrovém souboru jako celku zcela vyrovnané, takže nelze jednoznačně konstatovat, zda jsou respondenti spíše v pásmu internality nebo v pásmu externality.

Na výzkumnou otázku znění „Jaká je úroveň *locus of control* v souvislosti s volným časem žáků II. stupně ZŠ?“ je tak možno na základě výsledků výzkumu odpovědět tak, že průměrné dosažené výsledné skóre ve výběrovém souboru je 2,98, což je v zásadě skóre odpovídající středu kontinua (tím je hodnota 3). Rovněž tak zastoupení respondentů spadajících do pásma externality a do pásma internality je stejné. Z výsledků výzkumu proto k této výzkumné otázce vyplynulo, že respondenti jako celek nespádají vyhraněně do pásma externality či naopak do pásma internality. Vyjádřeno jinými slovy, stejně velká část respondentů se domnívá, že jejich volný čas je ovlivňován jejich vlastními přáními, schopnostmi a dovednostmi, zatímco další stejně velká část respondentů je toho názoru, že jejich volný čas je ovlivňován vnějšími faktory, jakými jsou náhoda, štěstí či osud.

5.2 Vliv pohlaví respondentů na *locus of control*

V rámci výzkumu bylo mimo jiné zjišťováno, zda existuje souvislost mezi pohlavím respondentů a *locus of control*. K ověření případné existence této souvislosti byla zvolena metoda t-test. Nejprve byla v tabulkovém procesoru vstupní data upravena tak, aby bylo zjištěno, jaké je průměrné výsledné skóre v obou skupinách respondentů podle kritéria pohlaví. Dalším krokem bylo formulování nulové hypotézy (H_0) a hypotézy alternativní (H_A). Ty byly formulovány následovně:

H_0 : Ve skóre *locus of control* neexistuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

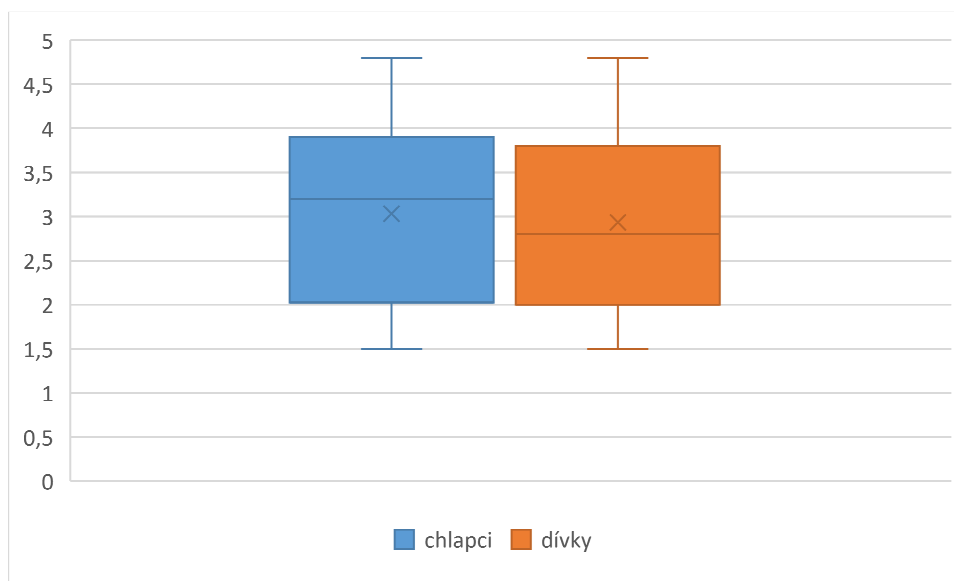
H_A : Ve skóre *locus of control* existuje vzhledem k pohlaví respondentů významný rozdíl.

Příslušná podkladová data jsou zachycena společně s postupem výpočtu souvisejícím s testováním shora uvedených hypotéz v tabulce 7.

Tabulka 7 Rozdíl v úrovni *locus of control* podle pohlaví respondentů

Průměr chlapci	Průměr dívky	Počet chlapců	Počet dívek	Hodnota t
3,03	2,93	84	94	0,697

Vypočtená hodnota t (0,697) byla následně srovnána s kritickou hodnotou testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti. Zvolená hladina významnosti je 0,05, počet stupňů volnosti je 176. Kritická hodnota testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 200 (nejblíže tabelovaná hodnota) je $t_{0,05}(200) = 1,972$. Vzhledem ke skutečnosti, že vypočítaná hodnota je v porovnání s hodnotou kritickou nižší, je třeba přijmout nulovou hypotézu. To ve svém důsledku znamená, že mezi dosaženou úrovní *locus of control* a pohlavím respondentů neexistuje statisticky významný vztah. Vyjádřeno jinými slovy, u respondentů nebyl jejich *locus of control* ovlivňován pohlavím. O této skutečnosti vypovídá i krabicový graf na obrázku 3.

Obrázek 3 Rozdíly v úrovni *locus of control* podle pohlaví

Z krabicového grafu na obrázku 3 je zřejmé, že chlapci z výběrového souboru dosahovali vyšších hodnot průměrného výsledného skóre v úrovni *locus of control* v porovnání s dívkami, z čehož vyplývá, že se více v porovnání s nimi přibližovali k internalitě. Zatímco dívky dosáhly průměrné hodnoty výsledného skóre 2,93, u chlapců to bylo 3,03. Rozdíly mezi nimi však nebyly natolik velké, aby bylo možno konstatovat, že v úrovni *locus of control* existuje mezi oběma pohlavími významný rozdíl.

V návaznosti na uvedené je tak možno uvést, že **hypotéza 1** znějící „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na pohlaví respondentů významný rozdíl.“ **nebyla verifikována s kladným výsledkem.**

5.3 Vliv věku respondentů na *locus of control*

Dále byla v průběhu výzkumu zjišťována případná existence souvislosti mezi věkem respondentů a *locus of control*. K ověření existence této souvislosti byla zvolena metoda test ANOVA (analýza rozptylu). Nejprve byla v tabulkovém procesoru vstupní data upravena tak, aby bylo zjištěno, jaké je průměrné výsledné skóre ve skupinách respondentů podle kritéria věku. Respondenti tak byli podle tohoto kritéria rozčleněni do tří věkových kategorií, a to 11-12 let, 13-14 let a 15-16 let. Dalším krokem bylo opět formulování nulové hypotézy (H_0) a hypotézy alternativní (H_A). Ty byly formulovány následovně:

H_0 : Ve skóre *locus of control* neexistuje vzhledem k věku respondentů významný rozdíl.

H_A: Ve skóre *locus of control* existuje vzhledem k věku respondentů významný rozdíl.

Příslušná podkladová data jsou zachycena v tabulce 8, postup výpočtu související s testováním shora uvedených hypotéz je uveden v tabulce 9.

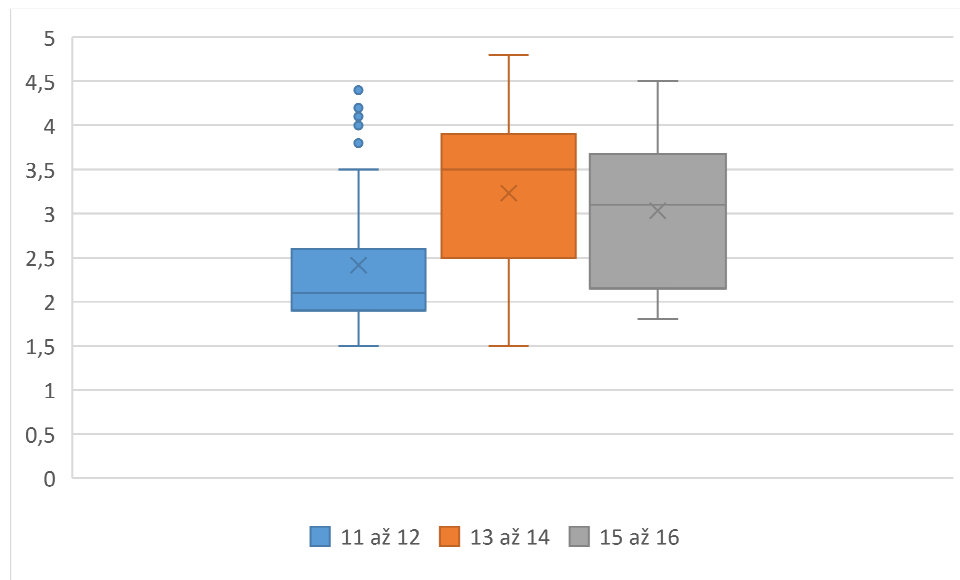
Tabulka 8 Vstupní data pro výpočty testu ANOVA

Věková kategorie	Počet žáků	Součet skóre x	x ²	Průměr
11-12	51	123,1	15153,61	2,414
13-14	111	358,8	128737,44	3,232
15-16	12	48,5	2352,25	3,031
Σ	178	530,4	146243,3	

Tabulka 9 Postup výpočtu testu ANOVA

Zdroj rozptylu	Součty čtverců	Stupně volnosti	Rozptyl	F
Mezi skupinami	782,36	2	784,36	0,944
Uvnitř skupin	145457,96	175	831,19	
Celkem	146240,32	177		

Vypočtená hodnota $F = 0,944$ pak byla srovnána s kritickou hodnotou F pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a $f_1 = 2$ a $f_2 = 175$ stupňů volnosti. Kritická hodnota $F_{0,05}(2,175) = 3$. Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota F je v porovnání s hodnotou kritickou nižší, nelze odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Vzhledem k této skutečnosti je možno skupiny respondentů podle věkových kategorií považovat za náhodné výběry ze stejného základního souboru. Vyjádřeno jinými slovy ve skóre *locus of control* neexistuje vzhledem k věkovým kategoriím respondentů statisticky významný rozdíl. Na tuto skutečnost je možno usuzovat i na základě krabicového grafu na obrázku 4.

Obrázek 4 Rozdíly v úrovni *locus of control* podle věkových kategorií

Z grafu na obrázku 4 je zřejmé, že ačkoliv věk respondentů (respektive jejich věkové kategorie) nemá statisticky významný vliv na úroveň *locus of control*, přece jen je možno pozorovat určitou tendenci v růstu *locus of control* směrem k internalitě ve věkových kategoriích 13-14 a 15-16 let, která je více patrná ve věkové kategorii 13-14 let. Respondenti ve věku 11-12 let dosáhli průměrné hodnoty výsledného skóre *locus of control* 2,141, které spadá do pásma externality. Poměrně výrazně odlišně na tom byli respondenti ve věku 13-14 let, u nichž průměrná hodnota výsledného skóre *locus of control* činila 3,232, což je hodnota spadající již do pásma internality. Totéž platí i o průměrné hodnotě výsledného skóre *locus of control* respondentů ve věku 15-16 let, která činila 3,031, což je hodnota mírně nad středem kontinua, která tak spadá rovněž do pásma internality, byť pouze těsně. Nejvyšší průměrné hodnoty výsledného skóre *locus of control* tedy dosáhli respondenti ve věku 13-14 let.

V návaznosti na dosud uvedené je tak možno uvést, že **hypotéza 2** znějící „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na věku respondentů významný rozdíl.“ **nebyla verifikována s kladným výsledkem.**

5.4 Vliv počtu dětí v rodině na *locus of control*

Výzkum se dále zaměřil rovněž na možnou souvislost počtu sourozenců respondentů a úrovní *locus of control*. K ověření této souvislosti byla využita metoda t-test. Nejprve byla v tabulkovém procesoru Microsoft Excel upravena vstupní data takovým způsobem, aby

bylo zjištěno, jaké je průměrné výsledné skóre v obou skupinách respondentů podle kritéria počtu jejich sourozenců. Jedna skupina byla přitom tvořena jedináčky, druhá pak respondenty, kteří mají alespoň jednoho sourozence. Dalším krokem bylo formulování nulové hypotézy (H_0) a hypotézy alternativní (H_A). Ty byly v tomto případě formulovány následovně:

H_0 : Ve skóre *locus of control* neexistuje vzhledem k počtu sourozenců respondentů významný rozdíl.

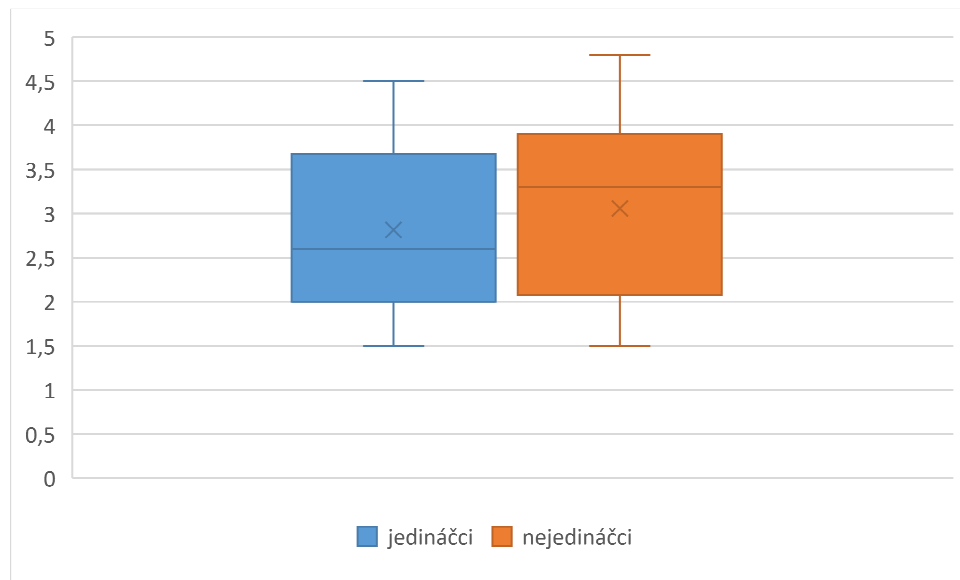
H_A : Ve skóre *locus of control* existuje vzhledem k počtu sourozenců respondentů významný rozdíl.

Příslušná podkladová data jsou zachycena společně s postupem výpočtu souvisejícím s testováním shora uvedených hypotéz v tabulce 10.

Tabulka 10 Rozdíl v úrovni *locus of control* podle počtu sourozenců respondentů

Průměr jedináčci	Průměr ne-jedináčci	Počet jedináčků	Počet ne-jedináčků	Hodnota t
2,81	3,06	56	122	1,393

Vypočtená hodnota t (1,393) byla následně srovnána s kritickou hodnotou testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti a příslušný počet stupňů volnosti. Zvolená hladina významnosti je 0,05, počet stupňů volnosti je 176. Kritická hodnota testového kritéria t pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti 200 (nejblíže tabelovaná hodnota) je $t_{0,05}(200) = 1,972$. Vzhledem ke skutečnosti, že vypočítaná hodnota je v porovnání s hodnotou kritickou nižší, je třeba přijmout nulovou hypotézu. To ve svém důsledku znamená, že mezi dosaženou úrovní *locus of control* a počtem sourozenců respondentů neexistuje statisticky významný vztah. Vyjádřeno jinými slovy, u respondentů nebyl jejich *locus of control* ovlivňován počtem jejich sourozenců. O této skutečnosti vypovídá i krabicový graf na obrázku 5.

Obrázek 5 Rozdíly v úrovni *locus of control* podle počtu sourozenců

Z krabicového grafu na obrázku 5 je zřejmé, že ne-jedináčci z výběrového souboru dosahovali vyšších hodnot průměrného výsledného skóre v úrovni *locus of control* v porovnání s jedináčky, z čehož vyplývá, že se více v porovnání s nimi přibližovali k internalitě. Zatímco jedináčci dosáhli průměrné hodnoty výsledného skóre 2,81, u ne-jedináčků to bylo 3,06. Jedináčci se tak pohybovali ve svém průměru v pásmu externality, kdežto ne-jedináčci těsně spadali již do pásma externality. Rozdíly mezi jedináčky a ne-jedináčky však nebyly natolik velké, aby bylo možno konstatovat, že v úrovni *locus of control* existuje mezi oběma skupinami respondentů podle počtu sourozenců statisticky významný rozdíl.

V návaznosti na uvedené je tak možno uvést, že **hypotéza 3** znějící „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na počtu dětí v rodině respondentů významný rozdíl.“ **nebyla verifikována s kladným výsledkem.**

5.5 Vliv velikosti sídla školy na *locus of control*

V neposlední řadě byla v průběhu výzkumu zjišťována případná existence souvislosti mezi velikostí sídla školy navštěvované respondenty a *locus of control*. K ověření existence této souvislosti byla zvolena metoda test ANOVA. Nejprve byla v tabulkovém procesoru vstupní data upravena tak, aby bylo zjištěno, jaké je průměrné výsledné skóre ve skupinách respondentů podle kritéria velikosti sídla navštěvované školy. Respondenti tak byli podle tohoto kritéria rozčleněni do tří kategorií, a to škola v krajském městě, škola v okresním

městě a škola na vesnici. Dalším krokem bylo opět formulování nulové hypotézy (H_0) a hypotézy alternativní (H_A). Ty byly formulovány následovně:

H_0 : Ve skóre *locus of control* neexistuje vzhledem k velikosti sídla školy navštěvované respondenty významný rozdíl.

H_A : Ve skóre *locus of control* existuje vzhledem k velikosti sídla školy navštěvované respondenty významný rozdíl.

Příslušná podkladová data jsou zachycena v tabulce 11, postup výpočtu související s testováním shora uvedených hypotéz je uveden v tabulce 12.

Tabulka 11 Vstupní data pro výpočty testu ANOVA

Velikost sídla se školou	Počet žáků	Součet skóre x	x^2	Průměr
Krajské město	77	205	42025	2,808
Okresní město	64	190,5	36290,25	2,977
Vesnice	41	134,9	18198,01	3,29
Σ	178	530,4	96513,26	

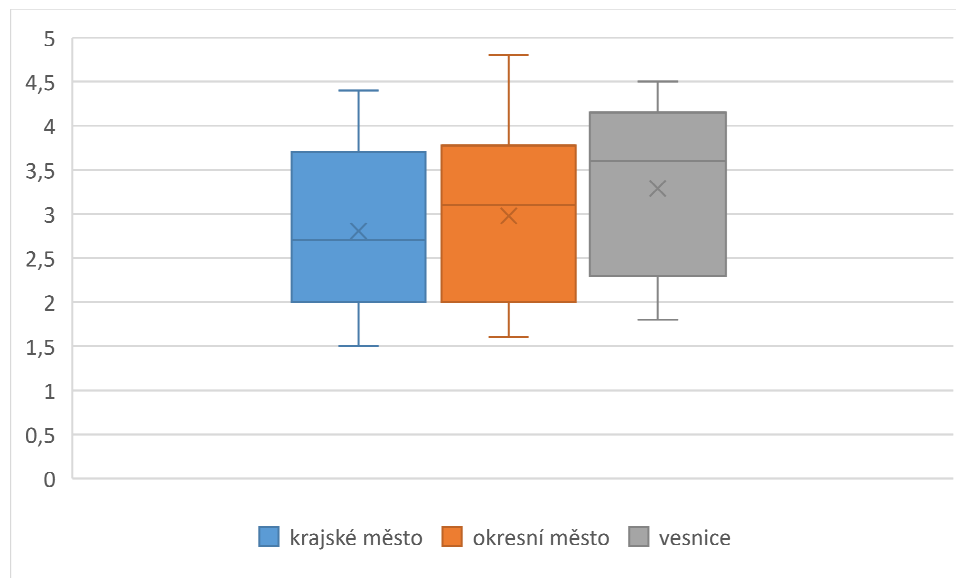
Tabulka 12 Postup výpočtu testu ANOVA

Zdroj rozptylu	Součty čtverců	Stupně volnosti	Rozptyl	F
Mezi skupinami	540,66	2	270,33	0,501
Uvnitř skupin	94392,55	175	539,39	
Celkem	94933,21	177		

Vypočtená hodnota $F = 0,501$ pak byla srovnána s kritickou hodnotou F pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a $f_1 = 2$ a $f_2 = 175$ stupňů volnosti. Kritická hodnota $F_{0,05}(2,175) = 3$. Vzhledem k tomu, že vypočtená hodnota F je v porovnání s hodnotou kritickou nižší, nelze odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Vzhledem k tomuto faktu je možno skupiny respondentů podle velikosti sídla s navštěvovanou školou považovat za náhodné výběry ze stejného základního souboru. Vyjádřeno jinými slovy ve skóre *locus of control* neexistuje vzhledem ke kategoriím velikosti sídla s respondenty navštěvovanou

školou statisticky významný rozdíl. Na tuto skutečnost je možno usuzovat i na základě krabicového grafu na obrázku 6.

Obrázek 6 Rozdíly v úrovni *locus of control* podle velikosti sídla s navštěvovanou školou



Z grafu na obrázku 6 je zřejmé, že ačkoliv velikost sídla s respondenty navštěvovanou školou nemá statisticky významný vliv na úroveň *locus of control*, přece jen je možno pozorovat určitou tendenci v růstu *locus of control* směrem k internalitě v kategoriích respondentů s menším sídlem navštěvované školy, která je více patrná v kategorii respondentů navštěvujících základní školu na vesnici. Respondenti navštěvující základní školu v krajském městě dosáhli průměrné hodnoty výsledného skóre *locus of control* 2,808, které spadá do pásma externality. Do tohoto pásma spadá i průměrná hodnota výsledného skóre *locus of control* u respondentů navštěvujících základní školu v okresním městě, která činí 2,977. Poměrně výrazně odlišně na tom byli respondenti navštěvující základní školu na vesnici. U nich průměrná hodnota výsledného skóre *locus of control* činila 3,29, což je hodnota spadající již do pásma internality.

V návaznosti na dosud uvedené je tak možno uvést, že **hypotéza 4** znějící „V úrovni *locus of control* existuje v závislosti na velikosti sídla respondenty navštěvované školy významný rozdíl.“ rovněž **nebyla verifikována s kladným výsledkem**.

6 DISKUSE

Problematika *locus of control* ve vztahu k volnému času je problematikou (v porovnání s jinými) nepříliš probádanou, což platí jako obecně, tak i ve vztahu k žákům II. stupně, na které je zaměřena tato práce. V tuzemské odborné literatuře se podařilo dohledat studii Hanžlové a Macka (2009), která se zabývala vztahem mezi styly zvládnání, přesvědčení o vlastním vlivu a problémy dospívajících, která je však koncipována širěji, takže se problematice *locus of control* v souvislosti s volným časem nevěnuje natolik do hloubky. V zahraničí je studií zabývajících se z různých úhlů pohledu předmětnou problematikou přece jen více. Namátkou je možno uvést např. studii, kterou publikovali Menec a Chipperfield (1997), jež je zaměřena na roli *locus of control* v účasti seniorů na volnočasových aktivitách, jejich zdraví a životní spokojenosti, nebo studii Zadarka et al. (2016), kteří zkoumali úroveň volnočasové fyzické aktivity studentů v závislosti na *locus of control* zdraví. Již jen ze zaměření citovaných studií je patrné, že se žádná ze studií nekryje zcela se zaměřením provedeného výzkumu, takže nebude možnost srovnávat jeho výsledky s výsledky obdobně orientované studie.

Ve vztahu k úrovni *locus of control* výběrového souboru jako celku z výsledků provedeného výzkumu vyplynulo, že respondenti byli v tomto směru vyrovnání, poněvadž stejná část z nich se nacházela jak v pásmu internality, tak i v pásmu externality, popřípadě přesně ve středu kontinua, což znamená, že u takových respondentů nelze konstatovat, že se blíží k externalitě či k internalitě. Totéž ostatně vzhledem k uvedenému platí i o výběrovém souboru jako celku. Tento výsledek je možno hodnotit v první řadě v kontextu charakteristiky samotného volného času, který by se měl vyznačovat především tím, že se v něm jedinec věnuje aktivitám, které si sám zvolí v souladu se svými přáními, preferencemi, možnostmi apod. Tato charakteristika by z logiky věci měla z pohledu *locus of control* odpovídat internalitě, poněvadž ta vypovídá o snaze jedince ovlivňovat svůj život na základě vlastních rozhodnutí. Je však třeba si zároveň uvědomit skutečnost, že u formujících se jedinců, kam spadají i žáci II. stupně základní školy, je třeba se snažit i o pedagogické ovlivňování volného času, což odpovídá spíše externalitě.

Vzhledem k tomu, že výsledek výzkumu byl z hlediska *locus of control* v podstatě neutrální, je možno vyslovit závěr, že na volný čas žáků II. stupně základní školy mají vliv s velkou pravděpodobností také jejich rodiče, popřípadě jiné subjekty výchovy (vedoucí kroužků apod.), které mají za cíl směřovat využití volného času těchto žáků takovým způsobem, aby přispíval k jejich žádoucímu rozvoji. Na druhé straně by však míra těchto zásahů dospělých

osob do volného času žáků neměla přesáhnout určitou mez, poněvadž v takovém případě by byla výrazně popřena jedna ze základních charakteristik volného času, kterou je skutečnost, že v něm jedinec vykonává činnosti dle svého vlastního výběru. Pouze tak mohou volnočasové aktivity žáka bavit a mohou tak přispívat k jeho rozvoji. Kromě toho lze v souvislosti s nimi za těchto okolností rozvíjet jejich samostatnost, což je rovněž velmi žádoucí.

U těch žáků, kteří se v souvislosti s volným časem pohybují v pásmu internality, může tato okolnost přispívat k rozvoji jejich zdravého sebevědomí, a sice díky tomu, že mohou vnímat, že díky své snaze, péli a úsilí, které vynakládají, jsou úspěšní i ve svém volném čase mimo jiné v tom smyslu, že jej tráví podle svých představ. V případě žáků, kteří se v souvislosti s volným časem pohybují v pásmu externality, lze předpokládat, že podle nich jsou jejich úspěchy či naopak neúspěchy ve volném čase dány vnějšími vlivy. To nemusí být vždy pouze špatné, poněvadž externí *locus of control* může fungovat jako ochrana jedince za situace, kdy se jim ve volném čase něco nepodaří. V této situaci tak může externí *locus of control* sloužit jako nástroj prevence negativních dopadů neúspěchu na dotyčného jedince.

Realizovaný výzkum se mimo jiné zaměřil i na případný vliv pohlaví respondentů na úroveň *locus of control*. Tento vliv však nebyl zjištěn. Zatímco dívky dosáhly průměrné hodnoty výsledného skóre 2,93, u chlapců to bylo 3,03. Dívky se tak pohybovaly v pásmu externality, kdežto chlapci byli již mírně v pásmu internality. Toto zjištění nekorresponduje s dříve prováděnými výzkumy, z nichž vyplývá, že k externímu *locus of control* inklinují ve větší míře muži v porovnání s ženami. Podle těchto výzkumů přitom mívají muži častěji za to, že jejich život je ovlivňován ze strany vlivných osobností (srovnej např. Levenson, 1981 aj.). Za touto odlišností výsledků provedeného výzkumu může být to, že si chlapci vzhledem ke zvyšujícím se schopnostem v oblasti fyzické zdatnosti i v oblasti kognitivní (viz subkapitola 2.3) více věří a díky tomu jsou více v tomto věku přesvědčeni o tom, že mají svůj život a volný čas ve svých rukou právě díky těmto výrazně se zvyšujícím schopnostem a tím i širším možnostem. To, že mezi jednotlivými skupinami respondentů podle pohlaví neexistují statisticky významné rozdíly v úrovni *locus of control* má určitou praktickou výhodu z pohledu subjektů výchovy, které pedagogicky ovlivňují volný čas dětí této věkové kategorie. Není totiž zapotřebí, aby toto ovlivňování směřem k internímu *locus of control*, které je žádoucí, diferencovaly podle pohlaví.

Dalším eventuálním vztahem, na který se provedený výzkum zaměřil, byla úroveň *locus of control* a věk respondentů, respektive jejich věkové kategorie. Vzhledem k dynamickému

rozvoji adolescentů v oblasti biologické, psychické i sociální bylo možno totiž předpokládat, že v průběhu tohoto vývoje bude docházet v určité míře k posunu *locus of control* blíže k internalitě. Výsledky výzkumu tento předpoklad zčásti potvrdily, poněvadž nejnižšího průměrného výsledného skóre (2,414) dosáhla skupina respondentů ve věku 11-12 let, přičemž toto skóre spadá do pásma externality. Další dvě skupiny respondentů dosáhly průměrného výsledného skóre v pásmu internality. Vyššího skóre však dosáhla skupina respondentů ve věku 13-14 let, a to 3,232, zatímco ve skupině respondentů ve věku 15-16 let toto skóre činilo 3,031. Po poměrně výrazném nárůstu průměrného výsledného skóre mezi skupinami respondentů 11-12 let a 13-14 let tak došlo k jeho menšímu poklesu mezi skupinami 13-14 let a 15-16 let. Je možné se domnívat, že zvyšující se schopnosti a možnosti jedince ovlivňují do jisté míry úroveň *locus of control* pouze v období počátečního dynamického vývoje dospívajícího jedince, přičemž po nějaké době se tento vliv vyčerpá a již není potom natolik zřetelný.

Dále se výzkum zaměřil na eventuální vztah úrovně *locus of control* a počtu sourozenců respondentů. Existence tohoto vztahu byla zjišťována v rámci dvou skupin – skupiny jedináčků (tj. respondentů bez sourozence) a skupiny ne-jedináčků (tedy respondentů s alespoň jedním sourozencem). Při formulování hypotézy č. 3, která byla vyjádřením předpokladu existence vztahu úrovně *locus of control* a počtu sourozenců respondentů se vycházelo z toho, že jedináčci mohou být vzhledem k absenci sourozenců zaměřeni ve větší míře na sebe, zatímco ne-jedináčci jsou zaměřeni kromě sebe ve větší míře zaměřeni i na další osoby ve svém okolí. U jedináčků může být interní *locus of control* posílen tím, že jsou jedinými dětmi v rodině, a proto dostávají více pozornosti a autonomie od rodičů. To může vést k většímu pocitu sebeovládání a schopnosti ovlivňovat své okolí. U jedináčků by mohla být tendence k externímu *locus of control* naopak méně výrazná, poněvadž nemusí soutěžit o pozornost nebo výsledky se sourozenci. Tyto skutečnosti se tedy mohly potenciálně promítnout i do úrovně *locus of control*. Ani tato hypotéza nebyla ověřena kladně, ba dokonce jedináčci dosáhli průměrné hodnoty výsledného skóre 2,81, u ne-jedináčků to bylo 3,06. Zatímco jedináčci průměrným výsledným skóre spadali do pásma externality, ne-jedináčci se nacházeli těsně již v pásmu internality. I to vypovídá o skutečnosti, že internalita či externalita respondentů je ovlivňována s velkou pravděpodobností jinými faktory, nežli je počet sourozenců.

V poslední hypotéze pak byl vyjádřen předpoklad, že existuje vztah mezi velikostí sídla s respondenty navštěvovanou školou a úrovní *locus of control*. Tento předpoklad byl založen

na myšlence, že se zvyšující se velikostí sídla je nezbytný větší dohled nad dětmi ze strany rodičů či dalších osob za ně zodpovědných, což se může projevovat ve vyšší míře odpovědnosti za sebe sama v případě dětí např. z vesnice, kde mají obvykle větší prostor pro seberealizaci. Zmíněné předpoklady se sice v zásadě potvrdily, protože průměrné výsledné skóre dětí z vesnice bylo nejvyšší ze všech tří skupin (3,29), přičemž jako jediné průměrné skóre ze všech tří skupin spadalo do pásma internality, avšak rozdíl od průměrného výsledného skóre v obou zbývajících skupinách respondentů podle tohoto kritéria nebyl statisticky významný. V tomto ohledu se může mírně projevovat vliv chyby ve výchově, která tkví v přístupu k dítěti, na kterou upozorňují Prekopová a Schweizerová (2008), a to totiž že nezřídka dochází k narušení rovnováhy akce-reakce. Toto narušení spočívá v uvádění rodičů do pohybu svými zcela ještě ne zcela cílenými impulsy, namísto toho, aby rodiče dítě řídili a udávali mu impulsy k rozvoji sami. Nicméně je důležité si uvědomit, že *locus of control* je individuální záležitostí a může se i poměrně výrazně odlišovat i u dětí z téhož prostředí. U některých dětí se může vyvinout interní *locus of control*, a sice tehdy, pokud mají podporující rodinné a komunitní prostředí a pozitivní zkušenosti s dosahováním cílů, což se týká i volného času, ať již v rodině či obecně. U jiných dětí z téhož prostředí se naopak může vyvinout externí *locus of control*, a to tehdy, pokud se cítí omezeny ve svých možnostech a prostředí, v němž žijí.

Ačkoliv žádná z hypotéz nebyla verifikována s kladným výsledkem, je možno přesto učinit závěr, že *locus of control* je i v souvislosti s volným časem velmi pravděpodobně ovlivňován multifaktoriálně. Této skutečnosti bude věnována pozornost i v návrzích doporučení pro praxi, která budou sledovat podporu interního *locus of control*, která je v období adolescence velmi důležitá i s ohledem na emoční nestabilitu dospívajících jedinců. Fakt, že *locus of control* je i v souvislosti s volným časem adolescentů ovlivňován více faktory vede autorku této práce k doporučení, aby byl případný další výzkum zaměřený na tuto problematiku u adolescentů zaměřen i na zkoumání vlivu socioekonomického statusu na úroveň jejich *locus of control*. Již dříve zmiňovaná Levenson (1981) totiž odkazuje ve své studii na to, že externí *locus of control* se ve větší míře vyskytuje u osob s nižším socioekonomickým statutem.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z provedeného výzkumu především vyplynulo, že výběrový soubor respondentů tvořeny žáky II. stupně tří základních škol měl výsledné skóre mírně pod hranicí, která dělí kontinuum *locus of control* na dvě poloviny. Toto průměrné výsledné skóre přitom činilo 2,98, což znamená, že spadá ještě do pásma externality. Dále z provedeného výzkumu vyplynulo, že úroveň *locus of control* není u této cílové skupiny statisticky významně ovlivňováno ani pohlavím, ani věkem (respektive věkovými kategoriemi), počtem sourozenců či velikostí sídla s navštěvovanou základní školou. V souvislosti s těmito zjištěními je možno formulovat především dvě doporučení.

To první spočívá v apelu na působení na adolescenty i v době trávení volného času v tom směru, aby se u nich prohlubovalo interní *locus of control*. Rozvoj interního locus of control může mít totiž pozitivní vliv na osobní pohodu a sebejistotu jedince, jakož i na jeho schopnost dosahovat svých cílů. Níže je uvedeno několik způsobů, jak je možno podporovat u dospívajících jedinců i během volného času rozvoj interního *locus of control*:

- Podpora sebeuvědomění – je třeba dospívajícího jedince vést k tomu, aby se začal vědomě zamýšlet nad tím, jak vnímá události ve svém životě. Měl by se naučit identifikovat oblasti, ve kterých se cítí, že má nad nimi kontrolu, stejně jako oblasti, v nichž vnímá, že je ovlivňován různými vnějšími faktory.
- Vést k přijímání zodpovědnosti za učiněná rozhodnutí – je třeba formujícímu se jedinci vštěpovat, že rozhodnutí, která děláme, mají vliv na naše životní cesty. Proto je nezbytné dospívající jedince učit se brát zodpovědnost za vlastní rozhodnutí, přestože se ne vždy vydaří tak, jak očekával. Tím je u nich budován pocit kontroly nad svým životem, včetně života ve volném, čase.
- Vést k vytyčování si cílů – dospívající jedince je vhodné vést k vytyčování si krátkodobých i dlouhodobých cílů, včetně cílů ve volném čase. Když si budou klást cíle a pracovat na jejich dosažení, dochází u nich k posílení pocitu, že mají vliv na svůj osud.
- Vést k rozvíjení vědomostí a dovedností ve volném čase – získávání nových vědomostí a dovedností může u dospívajícího jedince posílit jeho pocit schopnosti ovlivňovat události ve svém životě. Neustálý rozvoj a učení mu mohou dát větší sebejistotu.

- Podporovat pozitivní myšlení – je třeba i ve volném čase pracovat na mentálním postoji dospívajícího jedince. Toho lze docílit především snahou se zaměřovat na pozitivní stránky situací a hledání způsobů, jak se vypořádat s obtížemi, které v souvislosti s aktivitami ve volném čase nastaly.
- Vést k řešení problémů – dospívajícího jedince je nezbytné učit aktivně řešit problémy a hledat konkrétní kroky, které může učinit pro zlepšení nevyhovující situace. Tím si buduje dojem, že může ovlivnit výsledky svých volnočasových aktivit.
- Učit přijímat neúspěchy jakožto součást procesu – v současné společnosti zaměřené na výkon ke třeba dospívajícím jedincům dávat na vědomí, že i neúspěchy (včetně neúspěchů ve volném čase) jsou součástí života. Pouze tak se naučí se je vnímat jako příležitost ke změně a růstu, namísto toho, aby je znechutily a ovlivnily jejich vnímání kontroly.
- Vést k vyvarování se nadměrné sebekritiky – toto doporučení vychází z poznatku, že přílišná sebekritika může oslabit sebevědomí dospívajících jedinců, které je nezřídka z různých důvodů nízké. Místo toho je třeba se soustředit na jejich pozitivní vlastnosti a úspěchy.
- Doporučovat vyhledávání zpětné vazby – dospívajícímu jedinci je nezbytné doporučovat, aby vyhledával zpětnou vazbu od ostatních. Pozitivní zpětná vazba mu může potvrdit jeho úspěchy dosažené ve volném čase a posílit jeho pocit kontroly.
- Klást důraz na praxi a trpělivost – rozvoj interního *locus of control* může u dospívajících jedinců vyžadovat mnohdy čas a praxi. Proto je třeba je vést k tomu, aby byli trpěliví a snažili se postupně uplatňovat tyto zásady ve svém životě.

Rozvoj interního *locus of control* je tedy třeba chápat jako proces, který může přinést pozitivní změny do života dospívajících jedinců. Může jim pomáhat vnímat sebe jako aktivního účastníka vlastního osudu, což může vést k vyššímu pocitu spokojenosti a úspěchu. Při působení na jedince ve volném čase směrem k utváření interního *locus of control* je třeba mít na paměti, že *locus of control* je ovlivňován různými faktory, z čehož vyplývá, že se jedná se o multifaktoriální koncept. To znamená, že jeho vývoj a projev jsou důsledkem kombinace více faktorů, včetně genetických, environmentálních, sociálních a osobnostních aspektů. Níže jsou stěžejní faktory, které mohou ovlivnit *locus of control*:

- Genetika – ze závěrů některých výzkumů (např. Mosing et al., 2012) vyplývá, že genetické faktory mohou hrát určitou roli v tom, jakým způsobem vnímáme místo

kontroly. Někteří jedinci mohou mít genetickou predispozici k většímu internímu nebo externímu *locus of control*. To ve svém důsledku znamená, že u osob s genetickou predispozicí k externímu *locus of control* bude obtížnější budovat interní *locus of control*. Pokud se tedy nebude hned dařit utváření vnitřního *locus of control*, mohou za tím často být genetické predispozice k externímu *locus of control*. Tato okolnost by neměla subjekt výchovy od budování interního *locus of control* odradit. Volný čas dítěte je k tomu ideální příležitostí, jak toho dosáhnout při činnostech, které jsou dítěti blízké, a jež dítě baví a naplňují.

- Rodičovství a výchova – způsob, jakým rodiče vychovávají své děti, stejně jako způsob, jakým svým dětem věnovali pozornost a podporu, může ovlivnit pohled dětí na kontrolu nad událostmi. Děti, které byly podporovány v samostatnosti a rozhodování, mohou mít tendenci vykazovat interní *locus of control*. Podpora samostatnosti ve volném čase se pak může snadněji přenést i do dalších oblastí života formujícího se jedince.
- Sociální prostředí – vnímání kontroly ze strany dospívajícího jedince může být velmi často ovlivňováno kulturou, komunitou a sociálním prostředím, ve kterém vyrůstá. Takto např. společnosti orientované na kolektivismus mohou mít tendenci podporovat externí *locus of control*. Tuto tendenci je možno eliminovat budováním odpovědnosti za vlastní činy. Budování odpovědnosti za vlastní činy a s tím související posilování interního *locus of control* může dospívajícímu jedinci přinést mnoho pozitivních změn do života. Budovat odpovědnost za vlastní činy je možno jednak činnostmi, které byly zmíněny již v předchozím textu, ale i některými dalšími činnostmi. Jedná se především o vštěpování přijímání odpovědnosti za učiněná rozhodnutí a činnosti, vedení k pravidelnému zamyšlení se nad vlastními činy a rozhodnutími, vedení k vytyčování si cílů a jejich plnění, vedení k nabývání dalších vědomostí a dovedností, budování pozitivního myšlení, práce na prevenci odvracení vlastní odpovědnosti (dospívající jedinec by měl být i v souvislosti se svým volným časem veden k tomu, aby namísto hledání viníků nebo vnějších faktorů, když se něco nedaří, se soustředil na to, co může udělat pro zlepšení situace) nebo vést k učení se z neúspěchů, tj. přijímat neúspěchy jakožto součást procesu, zkoumat, co bylo příčinou neúspěchu a poučit se z toho do budoucna.
- Osobnostní rysy – některé osobnostní rysy, jakými jsou např. sebedůvěra, sebeúcta aj., mohou ovlivnit, jak jedinec vnímá svoji schopnost ovlivňovat události. Osoby

s větší sebedůvěrou mohou mít tendenci vykazovat interní *locus of control*. Posilovat sebedůvěru a sebeúctu u dospívajícího jedince je možno celou řadou způsobů, které lze aplikovat i v rámci volného času. Lze tak činit např. vedením k přijímání sebe samého (tj. přijímat sebe takového, jaký jedinec je, s pozitivními i negativními stránkami), k pozitivnímu sebehodnocení (tj. zaměření se na své pozitivní vlastnosti, úspěchy a kvality), ke stanovování si reálných cílů ve volném čase (dosahování reálných a dosažitelných cílů dává jedinci zakusit pocit úspěchu a potvrzení jeho schopností), k posilování dovedností (pokud si je jedinec vědom toho, že něco umí, cítí se sebejistěji), k péči o tělo a mysl, k sebeposílení (tj. na zdůraznění vlastních silných stránek a kvalit), k pozitivnímu myšlení (tj. zaměřovat se na pozitivní stránky situací a vyhýbat se negativnímu sebehodnocení, hledat řešení a příležitosti namísto problémů), k odměňování sebe samého (tj. k dávání si odměn za dosažení cílů, ať už jsou malé nebo velké, čímž je posilován pocit jedince, že si zaslouží uznání), k sebezpřijetí (tj. k důvěře ve vlastní hodnotu a k víře, že si daný jedinec zaslouží štěstí a úspěch, stejně jako kdokoli jiný), k odbourávání negativního sebeobrazu (tj. k práci na odstranění negativních přesvědčení o sobě samém, která jedince omezují, a k obracení negativních myšlenek na pozitivní), k hledání podpory od ostatních (tj. k otevřené komunikaci s lidmi, kterým jedinec důvěřuje, poněvadž tak může posilovat svoji sebedůvěru) a k přijímání pozitivní a konstruktivní zpětné vazby (tím jedinec může snáze pochopit své silné stránky a oblasti, na kterých pak může pracovat).

- Zkušenosti s úspěchy a neúspěchy – zde jde o to, jakým způsobem jedinec zažíval úspěchy a neúspěchy ve svém životě. Tato okolnost může ovlivnit, jak vnímá svou kontrolu nad výsledky. Když si uvědomuje, že jeho úsilí vede k úspěchu, může to u něj vést k posílení interního *locus of control*. Oblast volného času může být důležitou oblastí, v níž jedinec může zakoušet celou řadu úspěchů, navíc při činnostech, které si sám zvolil, což může zvyšovat jejich význam z jeho pohledu.
- Kontrola nad situacemi – zkušenost jedince s tím, zda měl v minulosti kontrolu nad některými situacemi ve volném čase, může ovlivnit to, jak vnímá kontrolu obecně. Pokud si v minulosti uvědomil, že jeho činnosti, nápady apod. měly pozitivní výsledky, může to u něj podpořit interní *locus of control*. Kontrola může zahrnovat různé aspekty, jakými jsou rozhodování, plánování a reakce na změny. K posilování kontroly nad situacemi může u jedince vést jeho sebeuvědomění

(identifikace vlastních silných stránek, slabých stránek, hodnot a cílů, což mu napomáhá orientovat se ve svých rozhodnutích a činnostech), plánování (struktura a směr umožňují efektivněji řídit situace), rozhodování (přijímání aktivního rozhodnutí umožňuje ovlivňovat směr událostí), flexibilita (schopnost adaptace umožňuje udržovat větší kontrolu i v nečekaných situacích), zvládání stresu (když jedinec dokáže klidně reagovat na stresové situace, mívá větší kontrolu nad svými emocemi a reakcemi), komunikace (otevřená komunikace o svých potřebách, přáních a očekáváních umožňuje jedinci ovlivňovat situace ve vztazích), růst a učení se z neúspěchů a obtíží (během procesu učení jedinec získává nové znalosti a dovednosti, což posiluje pocit kontroly nad vlastním rozvojem), přijímání osobní odpovědnost za své jednání a rozhodnutí (buduje se tak silnější pocit kontroly nad vlastním životem), hledání řešení (místo zaměření na problémy, hledat aktivně řešení, čímž se posiluje schopnost řešit situace konstruktivním způsobem) nebo budování sebedůvěry (sebedůvěra je základem pro pocit kontroly nad tím, co člověk dělá).

Výhodou navrhovaných opatření je především skutečnost, že mají v zásadě obecnou platnost a lze je uplatňovat jak ve volném čase, tak i mimo něj. V takovém případě se jednotlivá opatření navzájem nevyklučují, nýbrž se navzájem podporují, čímž vzniká synergický efekt. To je další výhodou navrhovaných opatření, poněvadž vytvářejí určitý systém. Řada navrhovaných opatření tak prostupuje navzájem, takže jejich aplikace se dotýká nikoliv jediného faktoru, který ovlivňuje *locus of control*, nýbrž více těchto faktorů.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo nejprve objasnit koncept *locus of control*, charakterizovat období adolescence se zřetelem k době docházky na II. stupeň ZŠ a objasnit roli rodiny a volného času pro adolescenta a v návaznosti na to zjistit, jaký je vliv vybraných charakteristik na utváření *locus of control* u žáků II. stupně z vybraných základních škol. V teoretické části tak byly vysvětleny základní aspekty problematiky konceptu *locus of control*, období adolescence a rodiny ve volném čase a volného času v rodině. Díky tomuto vysvětlení je zřejmé, jaké základní pojmy jsou v souvislosti s těmito problematikami využívány a co se pod nimi rozumí.

V empirické části pak bylo zjišťováno jednak to, jaká je úroveň *locus of control* v rámci výběrového souboru žáků II. stupně vybraných základních škol ve vztahu k jejich volnému času, jednak to, zda ovlivňují úroveň *locus of control* některé charakteristiky respondentů, konkrétně jejich pohlaví, věk, počet sourozenců a velikost sídla s navštěvovanou základní školou. Výběrový soubor respondentů byl tvořen celkem 178 žáky tří různých základních škol v České republice. Každá z těchto škol se nacházela v jinak velikém sídle – jedna z nich se nachází v krajském městě, další v okresním městě a poslední pak na vesnici.

Ve vztahu k úrovni *locus of control* v rámci výběrového souboru žáků II. stupně vybraných základních škol bylo zjištěno, že se celkově pohybuje těsně pod středem kontinua v pásmu externality, což vypovídá o tom, že respondenti jako celek spíše přikládají (ne)úspěchy a co se děje v jejich volném čase vnějším faktorům, byť je dosažené průměrné výsledné skóre natolik těsné, že se blíží neutrálnímu postoji, kdy nelze určit, zda se respondenti přiklánějí v externalitě či internalitě. Pokud jde o čtyři hypotézy, jejichž platnost byla na základě výsledků výzkumu ověřována, tak k tomuto je třeba uvést, že ani jedna nebyla verifikována s kladným výsledkem. Uvedená skutečnost znamená, že nebyla zjištěna souvislost (vztah) mezi úrovní *locus of control* a pohlavím, věkem, počtem sourozenců nebo velikostí sídla s navštěvovanou základní školou. Toto zjištění má význam z toho pohledu, že uvedené charakteristiky není třeba během působení na ovlivňování *locus of control* nijak zvlášť brát do úvahy zmíněné charakteristiky.

Během tohoto působení však bude třeba mít na zřeteli formulovaná doporučení, která se dotýkají apelu na působení na adolescenty i v době trávení volného času v tom směru, aby se u nich utvářelo či prohlubovalo interní *locus of control*, a zohlednění stěžejních faktorů,

které mohou ovlivnit *locus of control*. Interní *locus of control* má totiž významný dopad na řadu aspektů života jedince a jeho osobního rozvoje. Z nich je možno zmínit vyšší sebeúctu a sebedůvěru, schopnost přijímat zodpovědnost za vlastní rozhodnutí a činy, vnímání kontroly nad vlastním jednáním a výsledky, což zvyšuje motivaci a snahu dosahovat vlastní cíle, tendenci lépe zvládat stres a tlak, aktivní přístup k případným problémům, pocit, že daný jedinec není pasivním divákem ve svém vlastním životě, větší aktivitu a nezávislost ve vztazích a v neposlední řadě i vnímání toho, že jedinec má kontrolu nad tím, co se děje v jeho životě, což jej může podnítit k učení a růstu. Veškeré tyto skutečnosti vypovídají o významu problematiky *locus of control* nejen ve volném čase, nýbrž v životě obecně.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BANDURA, Albert. *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman, 1997. ISBN 978-0-7167-2850-4.
- BLATNÝ, Marek, ed. *Psychologie celoživotního vývoje*. Pavlína JANOŠOVÁ. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, ed. 2016. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-3434-7.
- BRICHČÍN, Milan. *Vůle a sebekontrola: teorie, metody, experimenty*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-753-4.
- CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché. ISBN 978-80-247-4033-1.
- DOLEJŠ, Martin, Vanda KASALOVÁ a Lucie VAVRYSOVÁ. *Kdo a co řídí české adolescence?*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5425-2.
- DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 8071782513.
- FREY, Bruce B. *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. Los Angeles: SAGE Reference, 2018. ISBN 978-1-5063-2615-3.
- HALPERT, Rita a Russ HILL. *28 Measure of Locus of Control*. Beach Haven: Will To Power Press, 2011. ISBN 978-0-9833464-2.
- HANS, Tracy A Meta-Analysis of the Effects of Adventure Programming on Locus of Control. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 2000, roč. 30, č. 1, s. 33-60. ISSN 0022-0116.
- HELLER Daniel. *Psychologie vývojová a osobnosti* [online], 2014. Praha [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/kamv/files/2019/02/440-version1-psychologie_vyvojova_a_osobnos.pdf. Univerzita Karlova.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Skripta. ISBN 80-244-1367-1.
- KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.
- KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. Hlavní koncepce psychické odolnosti. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 2008, roč. 52, č. 1, s. 1-19. ISSN 0009-062X.
- KOLESÁROVÁ, Karolína. *Životní styl v informační společnosti*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2016. ISBN 978-80-7452-119-5.
- KOVALEVA, Anastassiya. *The IE-4: Construction and validation of a short scale for the assessment of locus of control*. Köln: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften, 2012. Schriftenreihe Band 9. ISBN 978-3-86819-017-5.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KRAUS, Blahoslav. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-544-8.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie zdraví*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-568-4.
- KUČERA, Dalibor. *Moderní psychologie: hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada, 2013. Psyché. ISBN 978-80-247-4621-0.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- LEVENSON, Hanna. Differentiating among internality, powerful others, and chance. In: LEFCOURT, Herbert M., ed. *Research with the Locus of Control Construct, vol. 1, Assessment methods*. New York: Academic Press, 1981. ISBN 0-1-2443-201-8, s. 1-15.
- LEVENSON, Hanna. Differentiating among internality, powerful others, and chance. In: LEFCOURT, Herbert M. (ed.). *Research with the locus of control construct, Vol. 1*. New York: Academic Press, 1981. ISBN 0-12-443201-7, s. 15-63.

LEVENSON, Hanna. Multidimensional locus of control in psychiatric patients. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1973, roč. 41, č. 3, s. 397-404. ISSN 0022-006X.

MENEC, Verena H. a Judith G. Chipperfield. Remaining active in later life. The role of locus of control in seniors' leisure activity participation, health, and life satisfaction. *Journal of Aging and Health*, 1997, roč. 9, č. 1, s. 105-125. ISSN 0898-2643.

MOSING, Miriam A., Nancy L. PEDERSEN, David CESARINI, Magnus JOHANNESSON, Patrik K. E. MAGNUSSON, Jeanne NAKAMURA, Guy MADISON a Fredrik ULLEN. Genetic and Environmental Influences on the Relationship between Flow Proneness, Locus of Control and Behavioral Inhibition. *PLOS One*, 2012, roč. 7, č. 11, č. a. e47958. ISSN 1932-6203.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0763-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace chování*. 3., přeprac. vyd. V Praze: Triton, 2014 ISBN 978-80-7387-830-6.

NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009a. ISBN 978-80-200-1680-5.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009b. ISBN 978-80-200-1679-9.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.

NOWICKI, Stephen a Marshall P. DUKE. Foundation of locus of control: looking back over a half-century of research in locus of control of reinforcement. In: REICH, John W. a Frank J. INFURNA, eds. *Perceived control: theory, research, and practice in the first 50 years*. New York: Oxford University Press, 2017. ISBN 9780190257040, s. 147-170.

PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada, 2010. Psyché. ISBN 978-80-247-2959-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PEPIOL, Marc. *Freud: cesta do hlubin duše*. B. m.: Bonallettera Alcompas, 2022. ISBN 978-84-1354-640-8.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

PRESSON, Paul K. a Victor A. BENASSI. Locus of control orientation and depressive symptomatology: A meta-analysis. *Journal of Social Behavior & Personality*, 1996, roč. 11, č. 1, s. 201-212. ISSN 0886-1641.

ROGERS-WHITEHEAD, Carrie. *Digitální rodičovství: jak pomoci dětem vybudovat si zdravý vztah k technologiím*. Přeložil Lenka ŠTĚPÁNÍKOVÁ. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3495-3.

ROTTER, Julian B. Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 1966. roč. 80, č. 1, s. 1-28.

ROTTER, Julian. B. Some Problems and Misconceptions Related to the Construct of Internal versus External Control of Reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1975, roč. 43, č. 1, s. 56-67.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2010. ISBN 978-80-247-3133

SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2012. ISBN 978-80-247-3507-8.

SVOBODA, Mojmír. *Psychologická diagnostika dospělých*. Vyd. 4., V nakl. Portál 3. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-706-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

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

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VEAL, A. J. Joffre Dumazedier and the definition of leisure. *Loisir et Société/Society and Leisure*, roč. 42, č. 2, s. 187-200. ISSN 0705-3436.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada), 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

ZADARKO, Emilian, Maria ZADARKO-DOMARADZKA, Zbigniew BARABAZS a Wojciech CZARNY. The level of leisure time physical activity of students vs. the health locus of control. *Studia sportiva*, 2016, roč. 10, č. 1, s. 70-75. ISSN 1802-7679.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ANOVA	analýza rozptylu
ELOC	externí <i>locus of control</i>
IE-4	dotazník Škála interního a externího místa kontroly – 4
ILOC	interní <i>locus of control</i>
LoC	<i>locus of control</i>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Složení výběrového souboru podle kritéria počtu sourozenců.....	40
Obrázek 2 Vyjádření úrovně <i>locus of control</i> ve výběrovém souboru respondentů	43
Obrázek 3 Rozdíly v úrovni <i>locus of control</i> podle pohlaví.....	45
Obrázek 4 Rozdíly v úrovni <i>locus of control</i> podle věkových kategorií	47
Obrázek 5 Rozdíly v úrovni <i>locus of control</i> podle počtu sourozenců.....	49
Obrázek 6 Rozdíly v úrovni <i>locus of control</i> podle velikosti sídla s navštěvovanou školou	51

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Zastoupení respondentů na škole A podle věku	39
Tabulka 2 Zastoupení respondentů na škole B podle věku	39
Tabulka 3 Zastoupení respondentů na škole C podle věku	39
Tabulka 4 Zastoupení respondentů na jednotlivých školách podle počtu sourozenců	40
Tabulka 5 Úroveň <i>locus of control</i> ve výběrovém souboru respondentů jako celku	41
Tabulka 6 Rozdělení respondentů podle dosaženého výsledného skóre <i>locus of control</i> ...	42
Tabulka 7 Rozdíl v úrovni <i>locus of control</i> podle pohlaví respondentů.....	44
Tabulka 8 Vstupní data pro výpočty testu ANOVA.....	46
Tabulka 9 Postup výpočtu testu ANOVA.....	46
Tabulka 10 Rozdíl v úrovni <i>locus of control</i> podle počtu sourozenců respondentů.....	48
Tabulka 11 Vstupní data pro výpočty testu ANOVA.....	50
Tabulka 12 Postup výpočtu testu ANOVA.....	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Modifikovaný dotazník IE-4

PŘÍLOHA P I: MODIFIKOVANÝ DOTAZNÍK IE-4

DOTAZNÍK

Ráda bych tě požádala o vyplnění tohoto dotazníku. Nepodepisuj se, dotazník je anonymní. Údaje získané z dotazníku budou použity jen pro mou diplomovou práci. U každého tvrzení jsou možnosti. Křížkem do rámečku označ tu, která je nejbližší tvému názoru.

Děkuji ti za čas a pozornost. 😊

Jsem dívka
Jsem chlapec

Mám sourozence
Jsem jedináček

Je mi _____ let

Náhoda určuje, co se stane v mém volném čase.

Naprosto souhlasím
Spíše souhlasím
Mám neutrální postoj
Spíše nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

To, jestli se mám ve volném čase dobře nebo ne, záleží hlavně na mně.

Naprosto souhlasím
Spíše souhlasím
Mám neutrální postoj
Spíše nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

Dopředu si ve svém volném čase nikdy nic neplánuji, protože vše může dopadnout jinak, než jsem očekával/a.

Naprosto souhlasím
Spíše souhlasím
Mám neutrální postoj
Spíše nesouhlasím
Naprosto nesouhlasím

Když si půjdu důsledně za svým, budu mít volný čas takový, jak si představuji.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Mám neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

To, kolik mám přátel /ve volném čase/, záleží na mně.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Mám neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

To, co dělám ve svém volném čase je do velké míry určováno ostatními.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Mám neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

To, jestli uskutečním nebo neuskutečním své plány pro volný čas, záleží na mně.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Mám neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

Často mám pocit, že o mém volném čase rozhodují ostatní.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Mám neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

Svůj volný čas mám pevně ve svých rukou.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Mám neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím

Mé plány pro volný čas často překazí osud.

- Naprosto souhlasím
- Spíše souhlasím
- Mám neutrální postoj
- Spíše nesouhlasím
- Naprosto nesouhlasím