

Význam mimoškolní výchovy pro plnohodnotný vývoj dítěte

Jana Miklová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana MIKLOVÁ**

Osobní číslo: **H10219**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Význam mimoškolní výchovy pro plnohodnotný
rozvoj dítěte**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogiky volného času, kultury a umění ve výchově, mimoškolní výchovy a výtvarné pedagogiky.

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

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

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

PÁVKOVÁ, J., B. HÁJEK, B. HOFBAUER, V. HRDLIČKOVÁ a A. PAVLÍKOVÁ. Pedagogika volného času. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

SLAVÍKOVÁ, V., J. SLAVÍK a S. ELIÁŠOVÁ. Dívej se, tvoř a povídej! : artefietika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SPOUSTA, V., J. FUKAČ, M. ŘEHOŘKOVÁ, V. JUVA a J. PELÁN. Metody a formy výchovy ve volném čase. Kultura a umění ve výchově. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1275-7.


Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**

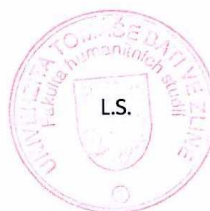
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **30. listopadu 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **3. května 2013**

Ve Zlíně dne 19. února 2013


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20. 4. 2013



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 nevydělečně 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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihledne k vyšší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Výchova mimo školu a volný čas dětí z pohledu vesnických dětí, jejich možností, zájmů a životních hodnot. Zhodnocen volný čas dětí a jeho trávení jak doma, tak i v kroužcích nebo neorganizovaně, případně s rodiči. Práce se zaměřuje na význam mimoškolní výchovy konkrétně výtvarné činnosti jako jednu z možností využití volného času a její význam při výchově dětí. Výzkum byl veden jako kvantitativní a výsledné vyhodnocení dotazníku naznačilo, že nejhlavnější volnočasovou aktivitou dětí je sport, trávení času u počítače a televizoru. Výtvarná činnost dětí baví, ale hlavně spontánně doma. Ve škole jsou z ní často obavy a je nudná.

Klíčová slova:

Volný čas, děti staršího školního věku, mimoškolní výchova, výtvarná výchova

ABSTRACT

The aim of this work is the importance of non formal education from the perspective of rural children, their options and interests.

The work focuses on the importance of non formal education activities specifically art education and its role in it. The theoretical part of this bachelor thesis explains the concepts of leisure time and education of children, art, education to values. The research was conducted as a result of quantitative evaluation questionnaire indicated that most major leisure activities of children's sport, spending time at the computer and TV. Children like to create spontaneously at home. In school, it often concerns and it is boring.

Keywords: leisure, children, education, extra-curricular education, art

Motto:

„Výchova začíná totiž v osobě vychovatele a v jeho zralosti.“

(kolektiv autorů)

Poděkování:

Děkuji panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc., za odborné vedení, vstřícnost a povzbuzení, které mi vždy při práci poskytoval. Zároveň děkuji i prof. PhDr. Miroslavu Chráskovi, CSc., za konzultaci pedagogického výzkumu.

Čestné prohlášení:

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

OBSAH

ÚVOD	9	
I	TEORETICKÁ ČÁST	10
1	VOLNÝ ČAS A VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ	11
1.1	K ZÁKLADNÍM POJMŮM	12
1.2	FUNKCE VÝCHOVY MIMO VYUČOVÁNÍ	15
1.3	ŠKOLNÍ A MIMOŠKOLNÍ ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	16
2	VÝZNAM MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVY	17
2.1	DÍTĚ V OBDOBÍ STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	18
2.2	VÝCHOVA K VOLNÉMU ČASU V RODINĚ	19
2.3	ČLOVĚK A VÝCHOVA K HODNOTÁM	21
3	VÝTVARNO A VZDĚLÁVÁNÍ	28
3.1	VÝCHOVA K UMĚNÍ	30
3.2	RÁMCOVĚ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ	35
3.3	VYUŽITÍ ARTEFILETIKY V MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVĚ	38
II	PRAKTICKÁ ČÁST	41
4	VÝZKUMNÁ ČÁST	42
4.1	CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
4.2	METODY VÝZKUMU	43
4.3	VÝZKUMNÝ VZOREK	43
5	REALIZACE VÝZKUMU	44
5.1	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	44
5.2	INTERPRETACE DOSAŽENÝCH VÝSLEDKŮ	45
5.3	ÚVAHY DĚTÍ NAD VÝTVARNOU TVOŘIVOSTÍ.....	64
5.4	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	66
ZÁVĚR	67	
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	69	
SEZNAM OBRÁZKŮ	73	
SEZNAM TABULEK	74	
SEZNAM PŘÍLOH	75	

ÚVOD

Volný čas je významnou součástí života dětí. Je také již dnes významnou součástí a oblastí rozvoje osobnosti, sociálního začlenění, individuálních předpokladů nebo životních ambicí. Proto by měla být jeho náplň co nejkvalitnější. Inspirací pro výběr zvoleného tématu je skutečnost, že jde o oblast, kde jsem v minulosti působila, a také absolvování odborné praxe na základní škole. Současně bych chtěla využít i svých vlastních zkušeností zejména v oblasti výtvarné tvorby, kterou považuji nejen za výbornou náplň volného času, ale hlavně za jednu z nejdůležitějších tvůrčích činností pomáhajících při výchově a formování osobnosti dítěte.

Mimoškolní výchova plní funkci výchovně-vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální. Je nezastupitelnou součástí komplexní výchovy a má rovnocenné postavení s výchovou školní a rodinnou. Jádrem této práce je věnováno především výtvarné mimoškolní činnosti, možnosti jejího pedagogického ovlivňování a pozitivního vlivu na rozvoj celé osobnosti.

V teoretické části je podrobně popsána problematika mimoškolní výchovy, také věnujeme pozornost významu umění v životě člověka, jeho výchově k hodnotám a dále popisujeme, jak je významné využívání umělecké tvůrčí aktivity ve vzdělávání a výchově dětí. Cílem teoretické části je vyhledat a zpracovat informace ze současné odborné literatury tak, aby bylo možné provést dobré pojmové zakotvení dané problematiky a začlenit oblast výtvarné výchovy mimoškolní i školní praxe jako její významnou součást.

Praktická část navazuje a doplňuje část teoretickou, zde se podrobněji věnujeme cíli výzkumu, popisujeme zvolené výzkumné metody, způsob jejich analýzy, získání dat a jejich zpracování. Odpovědi na stanovené výzkumné otázky jsou realizovány formou kvantitativně orientovaného výzkumného šetření, analýzou a následnou interpretací výsledků. V závěru uvádím shrnutí zjištěných poznatků a následuje doporučení pro praxi.

V této práci poukazujeme na to, že výtvarné volnočasové aktivity a zvláště některé přístupy k nim mohou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku. Výtvarná činnost by měla u nich vypěstovat žádoucí vlastnosti, aby jako dospělí lidé byli také schopni samostatně, tvořivě a hlavně originálně myslet a konat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VOLNÝ ČAS A VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ

Volný čas je hodnotou tehdy, může-li být využit ku prospěchu člověka, jeho osobních kvalit. Podle Čápa (2001, str. 291) podstatným znakem volného času je to, že v něm „mohu, ale nemusím“ vykonávat určitou činnost a dodává, že volný čas slouží obnově pracovní schopnosti, překonání únavy a vyvážení jednostrannosti zaměstnání. Umožňuje lidem kulturní rozvoj a obohacení, rozvíjení osobnosti a

Výchova dětí probíhá v různých prostředích a volnočasové aktivity mohou mít také rozdílný obsah, účinky i hodnotové zaměření, které utváří jedince, jejich vrstevníky a celou společnost. Navzájem se podporují, propojují, ale mohou se i mýjet a nebo si překážet. Přes to všechno ale význam výchovného zhodnocování volného času trvale vzrůstá. Proto je nutné proniknout do vnitřního sestavení a nahlédnout do souvislostí a možností vnějších a použít je v praxi. (Hofbauer, 2000, s. 11)

Člověk jako živoucí a cítící bytost z podstaty své přirozenosti potřebuje odpočinek pro svou duši i psychiku, potřebuje se zastavit a pohlédnout okolo sebe, na sebe samého, potřebuje žít přirozeně.

Smysluplná práce ztratila svůj smysl, ne však práce na sobě. Volný čas přivádí lidi na chuť žít podle sebeurčení a chtít pracovat méně odcizeně. Nad volným časem se zamýšlí i Spousta (1996, s. 7) a pokládá si sociopedagogickou otázku, „Jak a čím upoutat mladého člověka ve chvílích, kdy může volně disponovat se svým časem?“

Děti se nejdříve s volným časem setkávají u sebe a potom i u druhých lidí v rodině, do které se rodí, dále ve škole. Tady se postupně seznamují s úskalími volného času, a odtud nabírají první zkušenosti s volným časem. Pojetí volného času ovlivňuje kromě objektivních podmínek také vztah účastníků k jeho aktivitám a institucím. Za účastníky považujeme děti, mladé lidi, ale i dospělé organizátory, kteří často působí dobrovolně, někdy externě, ale i profesionálně. (Hofbauer, 2000, s. 33)

Spousta (1996, s. 12-13) dále uvádí, že volný čas se pro jedince stává čím dál důležitějším v období jeho dospívání, kdy dochází ke větší specifikaci jeho potřeb a zájmů. V období puberty a dospělosti už jedinec dokáže nakládat s volným časem z pohledu svého dalšího směřování v životě. Zájmová činnost má své místo v dnešní moderní společnosti a je institucionálně zabezpečena. V dospělosti člověk již jen navazuje na vzorce chování a priority hodnot, které si do té doby dokázal vytvořit.

Horká (2004, str. 19) se zamýšlí nad tím, jaký by měl být jedinec pro dnešek a zítřek. Z různých dokumentů věnovaných otázkám výchovy a vzdělávání pro budoucnost vyplývá, že ve světě 21. století obstojí jedinec, který bude přístupný změnám, ke kterým se bude stavět jako k příležitostem, výzvám, ne jako k ohrožení. Bude schopen aktivně nové myšlenky i za cenu rizika, které dovede odhadnout, a dokáže překonávat problémy. Zároveň bude umět adekvátně rozhodovat v osobních, životních a pracovních situacích. Bude zvládat přemýšlet v souvislostech, hledat kritické body, odhalovat příčiny problémů a z několika variant zvolit tu nejlepší.

Plnohodnotný rozvoj osobnosti každého dítěte je považován za základní cíl výchovy s důrazem na vyváženost, všestrannost osobnostního vývoje. Autor tím chápe nejen rozvoj intelektuální, ale i emocionální, volní, sociální, etický a estetický. V souvislosti s globalizací je čím dál více zdůrazňována myšlenka multikulturního vzdělávání, je proto důležitý přechod k pojetí zdůrazňujícímu rozvoj celé osobnosti. (Horká, 2004, s. 21)

V následující podkapitole se budeme zabývat terminologií a definicemi z pedagogiky volného času, mimoškolní výchovy a umění.

1.1 K základním pojmům

Sféra volného času představuje nesmírnou hodnotu, neomezenou příležitost člověka vrátit se k sobě samému, ke svému autentickému plnému životu. Jedinec si totiž uvědomuje, že vakuu reálného smyslu života může čelit aktivním, tvořivým a kritickým pojetím volného času. Z pochopení celistvosti člověka vyplývá vnímání práce a volného času jako rovnocenných životních hodnot z hlediska jedince a společnosti. Je mnoho autorů, kteří se věnují tématu volného času a mimoškolní výchovy, liší se pojetím, chápáním i celkovým pohledem na dané téma.

Definice a vysvětlení pojmu volný čas

Fenoménem volného času se zabývají především sociologové. Jinak už na volný čas vzhlíží pedagogové, psychologové, ekonomové, a pracovníci, lékaři a další specialisté. Sociologie se o volném čase zmiňuje jako o reakci na průmyslově pracovní období. „*Volný čas je možný teprve industrializací. Nicméně dějinná existence volného času není tak stará jako průmyslová společnost.*“ (Vážanský, 1992, s. 17). Volný čas se stal aktuální pro velkou část industrializované společnosti teprve zavedením osmihodinového pracovního dne, to znamená od první světové války.

Hofbauer (2004, s. 13) uvádí, že volný čas je doba, která zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností, a charakterizuje tyto činnosti vykonávané na základě svého svobodného rozhodnutí, tyto činnosti přináší příjemné zážitky a uspokojení.

Jedna z mnoha definicí volného času také uvádí, že se jedná o časový prostor, který člověku umožňuje „...svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnost nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky.“ (Vážanský, 1994, s. 11).

Průcha definuje volný čas v pedagogickém slovníku jako: „Čas, se kterým může člověk nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Doba, jež zůstane po odečtení času věnovanému práci, péči o rodinu a domácnost, o vlastní fyzické potřeby včetně spánku.“ (Průcha, 2000, s. 273).

Podle Spousty (1996, s. 12) je volný čas hodnotou tehdy, když je využit ku prospěchu člověka a jeho osobních kvalit. Člověk do života vstupuje v určitém čase a prostoru, je vybaven určitými vzorci chování, které představují kulturní základ jeho života a zároveň se vztahují jak k hodnotě života samotného, tak i k hodnotám mimo jeho individuální život.

Mezi pojmy výchova a volný čas je souvislost- uvádí Pávková (2008, s. 67), výchova pro volný čas zdůrazňuje cílové zaměření v této oblasti, podstatou je utváření, rozvíjení a kultivace schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotné využívání volného času. Termín výchova ve volném čase bere v úvahu specifické podmínky. Její výchovné působení je v té části lidského života, o které může člověk relativně svobodně rozhodovat. Pojem výchova volným časem se týká aktivit ve volném čase příslušné instituce, použité metody a formy jako prostředky výchovy. Kromě termínu výchova ve volném čase se v současnosti často používá i pojem výchova mimo vyučování.

Výchova mimo vyučování je podle Pávkové (1999, s. 37) vymezena takto:

- probíhá mimo povinné vyučování
- uskutečňuje se převážně ve volném čase
- je institucionálně zajištěná
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny

Pedagog by měl usilovat o vytvoření bezpečného a tvořivého ovzduší, pohodu, také by měl dbát o uspokojování individuálních potřeb. K tomu je důležité, aby měl pochopení a

přistupoval k dětem jako k individualitě, také je vhodně motivoval a podporoval jejich nápaditost

Hodnota

V souvislosti s pojmem hodnota se setkáváme s celou řadou vymezení. Z filozofického hlediska je za hodnotu považováno to „Co osměluje svět, lidské skutky apod., co umožňuje člověku základní hodnotovou orientaci ve světě“ (Ottova všeobecná encyklopedie, 2003, s. 463)

Z hlediska psychologie je za hodnotu považována míra důležitosti nebo cena, kterou má pro jedince předmět nebo osoba. Podle Prunnera (2002, s. 39) je hodnotou vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určité situaci, objektu, události nebo činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb a zájmů.

Tvořivost

Vlastní pojem tvořivosti definovala řada autorů podle různých hledisek. Průcha, Walterová, Mareš (2000, s. 235) vidí tvořivost jako duševní schopnost, která vychází z motivačních a poznávacích procesů, v nichž je významná inspirace, fantazie a intuice. Je charakterizována řešeními, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá a nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, patří sem také příprava na dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje vysoká inteligence, otevřenost novým možnostem a zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování a potřeba seberealizace.

Čáp, Mareš (1997, s. 237) k termínu tvořivost říká, že se jedná o souhrn vlastností osobnosti, které jsou předpokladem pro tvůrčí činnost nebo tvůrčí řešení problémů. Obsahuje v sobě schopnosti, i intelektové, ale nevyčerpává se jimi.

Estetika

Spousta (1995, s. 35) popisuje různá pojetí a stručně definuje estetiku jako vědu o krásnu a zároveň ji vymezuje jako vědu zkoumající obecné zákonitosti estetického vnímání, chápání, prožívání, hodnocení a přetváření skutečnosti.

1.2 Funkce výchovy mimo vyučování

Výchova mimo vyučování plní funkci výchovně-vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální. Pokud mají zmíněné funkce plnit svůj účel, musí se vzájemně prolínat a doplňovat. Jednotlivé instituce plní tyto funkce podle svého charakteru.

Výchovně vzdělávací funkce

Na plnění výchovné funkce je kladen zvláště velký důraz. Instituce se podílejí na formování žádoucích postojů a také uspokojují jejich zájmy a potřeby.

Prostřednictvím zajímavých činností je jedinec motivován k efektivnímu využívání volného času, k tvoření si nových vědomostí, dovedností a návyků. Díky zájmovým činnostem zde mohou děti zažít pocit úspěchu, uspokojení a najít příležitost k seberealizaci.

Na základě praktických činností a zkušeností si mladí lidé vytvářejí názor na život a svět.

Zdravotní funkce

Zdravotní funkci plní tak, že pomáhá vytvářet zdravý životní styl. Významná je už jenom tím, že děti tráví čas na čerstvém vzduchu, sezení v lavicích mohou kompenzovat právě pohybem, sportovní činností. Instituce přispívají ke zdravému duševnímu vývoji tím, že umožňují pobyt dětem v příjemném prostředí, pohodě a radosti.

Preventivní funkce

Nad touto funkcí se zamýšlí Průcha (2009 s. 93) a píše, že v současné společnosti vyspělých zemí, kde se stále ve větším měřítku objevuje chování mládeže jako agresivita, delikvence, alkoholismus, kriminalita, záškoláctví a životní styl zaměřený na materiální spotřebu, má velkou úlohu výchova. Mladým lidem je třeba ukázat vhodné formy jak trávit volný čas efektivně.

Sociální funkce

Výchovně-vzdělávací instituce vyrovnávají v době mimo vyučování rozdíly v psychologických i materiálních podmínkách v rodinách. Jednotlivé typy zařízení plní tuto funkci různým způsobem a v odlišné míře. Tyto vzdělávací instituce se podílejí na utváření harmonických sociálních vztahů.

1.3 Školní a mimoškolní zařízení pro zájmové vzdělávání

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 74/2005 Sb., O zájmovém vzdělávání člení zařízení na školní kluby, střediska volného času, kde prvním typem jsou domy dětí a mládeže a druhým typem jsou stanice zájmových činností, dále školní družiny.

Střediska volného času – jsou určena dětem, žákům, studentům, pedagogickým pracovníkům, jedná se o pravidelnou zájmovou činnost a tato zařízení vykonávají svou činnost po celý školní rok. Patří sem domy dětí a mládeže. (MŠMT, © 2006)

Školní kluby – zřizovateli bývá školní samospráva, obec nebo právnická osoba, navazují na výchovně vzdělávací činnost školy. Většinou se řídí rozvrhem činností, měly by poskytnout širokou nabídku činností, cílovou skupinou jsou zpravidla žáci 2. stupně základní školy. (Chudý 2005, s. 45)

Školní družina - určena žákům prvního stupně, měla by nabízet odpočinkové, rekreační, zájmové činnosti a také zahrnuje okruh činností související s plněním školních povinností. Tyto činnosti by měly být přizpůsobeny aktuálním potřebám žáků a současným volnočasovým trendům. (Malach, 2007, s. 76)

Základní umělecké školy – dříve nazývané lidové školy umění, umožňují nejen trávení volného času, ale přípravu pro další umělecké vzdělávání, vyučuje se zde obor hudební, výtvarný, taneční, literárně dramatický. Jejich posláním je vychovávat budoucí profesionální umělce.

Další instituce, kde je možné trávit volný čas, jsou Junák, YMCA, Salesiánské hnutí mládeže, Sokol. K volnočasovým institucím můžeme přiřadit také muzea, galerie, knihovny a kina.

2 VÝZNAM MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVY

Základy mimoškolní výchovy můžeme nalézt již u Jana Amose Komenského hlavně v jeho názorech na rozvíjení zájmových aktivit a spojení školy se životem. V mimoškolní výchově jsou rozvíjeny potřeby, zájmy a dochází také k utváření charakterových vlastností, tím se chápe výchova v užším smyslu. Ve srovnání se školní výchovou je zde prioritou vzdělávání a výchova v rámci vyučování je zaměřena na rozvoj vědomostí, dovedností a schopností. Konkrétní cíle výchovy v zařízeních mimo vyučování jsou dané vyhláškou 74/2005 Sb. O zájmovém vzdělávání. (ČESKO, 2005)

Mimoškolní výchova navazuje na výchovu ve škole a jsou spolu vzájemně propojeny. Výchova prostřednictvím volnočasových aktivit působí na individualitu jedince a má také vliv na chování mezi druhými lidmi, např. v zájmové nebo vrstevnické skupině. (Hofbauer, 2004, s. 18). Jestliže jde o výchovu ve volném čase dětí a mládeže, je nutné myslet na to, že člověk dělá tyto aktivity, protože se mu líbí a má z nich radost, cítí se úspěšný, protože se svobodně rozhodl. Co se týká obsahu výchovy ve volném čase, Chudý (2005, s. 28) uvádí, že je důležité se zaměřit na:

- utváření morálních hodnot, směřujících k pravdě, spravedlnosti a lásce,
- výchovně působit v oblasti pohlavní a sexuální výchovy při přípravě na zodpovědné manželství a rodičovství,
- chránit děti před negativními psychosociálními vlivy, zaměřit se na duševní, ale i duchovní činnosti,
- vychovávat k prosociálnímu chování, nesoustředit se pouze na uspokojení individuálních potřeb a zájmů,
- řešení psychických, zdravotních a sociálních problémů mládeže.

Volnočasové aktivity slouží k osobnostnímu rozvoji nejen zdravých dětí, ale i jedinců s postižením. Vhodně zvolené aktivity mají vliv na jejich rozvoj a je nutné se zaměřit na jejich integraci mezi děti bez postižení. Proto je žádoucí, aby tyto aktivity byly zpřístupněny všem.

2.1 Dítě v období staršího školního věku

Starší školní věk je období puberty, podle Matějčka znamená zrání a narůstání duševních funkcí. Mnohem rychleji se rozvíjí schopnost abstraktního myšlení. Jedinec se osvobozuje z vázanosti na konkrétní zkušenosti a je schopen již zobecnit pozorované jevy, chápe pojmy jako příčina, následek a důsledek. V tomto období se ještě dotváří vlastní „já“, od dítěte nemůžeme očekávat postoje a chování dospělého, jako je vyrovnanost a další vlastnosti zralé osobnosti. Tyto dospívající děti bývají na své nově objevené „já“ příliš přecitlivělé a ze všeho nejméně snášejí poznámky dotýkající se jejich nové lidské důstojnosti. Uvědomují si nerespektující přístup ve formě ponižování a podceňování i tam, kde o tom nemají vědomí ti, kteří je vychovávají. (Matějček 1998, s. 145)

Autor dále píše, že v době puberty u dítěte dozrává schopnost introspekce, jedinec si uvědomuje své vlastní duševní pochody, je již schopen hodnotit své vlastní city a myšlenky. V tomto období je dítě schopné lépe pochopit, jak souvisí jeho vlastní jednání s prožíváním, také už dokáže posoudit i chování a jednání druhých.

Období dospívání zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. Je to období, kdy dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Pro toto období je typické hledání a přehodnocování, jedinec má zvládnout vlastní proměnu a dosáhnout přijatelné sociální postavení, vytvořit si zralejší formu vlastní identity.

Raná adolescence je nazývána také pubescence, lokalizována přibližně mezi 11.- 15. rok. Vznikají výrazné změny v oblasti tělesného dospívání, provázené pohlavním dozráváním. V oblasti celkového vývoje dochází ke změnám ve způsobu myšlení. Pubescent je již méně závislý na rodičích, získávají na důležitosti vrstevníci. Pro toto období je důležité přátelství, začínají vznikat první zkušenosti s opačným pohlavím. (Matějček 1998, s. 161)

Vágnerová (2005, s. 143) rozděluje období pubescence na:

Fázi prepuberty (první pubertální fáze) je charakterizována prvními známkami pohlavního dospívání, objevují se prvotní pohlavní znaky. U většiny dívek trvá tato fáze od 11 do 13 let, fyzický vývoj u chlapců probíhá o 1 až 2 roky později.

Fáze vlastní puberty (druhá pubertální fáze) navazuje po dokončení období prepuberty a trvá až do dokončení reprodukční schopnosti. Toto období můžeme vymezit věkem 13-15 let.

Tělesný vývoj v období pubescence

V období pubescence se dítě začíná měnit v člověka schopného reprodukce. Tělesné dospívání se vyznačuje růstem postavy, proměnou proporcí, zdůrazňují se sekundární pohlavní znaky. Vlastní zevnějšek je součástí identity, tělesné proměny, ke kterým dochází, mohou v důsledku dokonce vyvolat pocit ohrožení integrity vlastní osobnosti a vyústit až ke ztrátě sebejistoty. Všechny tyto změny mohou být pro pubescenta obtížné. Změna dětského těla souvisí i se změnou chování lidí, se kterými se pubescent stýká, a sociální reakce na tělesné změny ovlivněné dospíváním mají vliv na jeho sebepojetí. Pokud okolí, se kterým je ve styku, dává najevo, že tato proměna má spíše negativní význam, zvýší se jeho nejistota a v důsledku toho se zhorší i sebehodnocení. Jestliže dojde k tělesným změnám příliš brzy, může se stát, že pubescent je nemusí vždycky přijatelným způsobem zvládnout. (Vágnerová 2005, s. 326)

Emoční vývoj v období pubescence

Změny v oblasti citového prožívání jsou ovlivněny hormonální proměnou, projevují se větší labilitou, tendencí reagovat přecitlivěle na běžné podněty. Pubescent ztrácí bývalou citovou stabilitu a jistotu, v tomto období dochází k posunu v prožívání a chování. Jejich emoční reakce jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy více nápadné a ve vztahu k vyvolávajícím podnětům nepřiměřené. Změny v oblasti citů dospívající často překvapuje a často nejsou schopni vysvětlit jejich příčinu, reagují na své pocity rozmrzele, reagují na své pocity bez sebeovládání. Proto začínají svým pocitům věnovat větší pozornost a tyto pocity prožívají jako něco pro ně výjimečného. Dochází ke vzniku negativních emocí v důsledku zvýšeného sebeuvědomění, nejistotám vedoucím až k úzkosti a prožívání smutku. (Vágnerová 2005, s. 327-328)

2.2 Výchova k volnému času v rodině

Výchova v rodině jako počáteční utváření jedince má významnou roli ve výchově.

V dnešní době se stále více rodičů zajímá o správnou výchovu svých dětí. Zajímají se o to, co by měli své děti naučit a jaké hodnoty by jim měli předat, aby se cítily šťastné. Doba je taková, že lidé častokrát dávají přednost vlastnění a získávání, ale hodnoty, kterými se budeme v následující podkapitole zabývat, souvisí s bytím a dáváním. Výchovné cíle v rodině závisí na hodnotovém systému rodiny.

Rodina ovlivňuje veškeré budoucí dění v životě jedince a má velkou zodpovědnost za výchovu a celistvý osobnostní rozvoj dítěte. Je to právě rodina, která se stává prvním prostředím, kde se děti seznamují s volnočasovými aktivitami. Rodiče jsou ve všem primárními modely a děti se od nich učí utvářet si celkový pohled na svět a tím si také zakládají prvotní kořeny vlastního životního stylu. Pro formování vztahu k volnému času v rodině jsou podle Pávkové (2002, s. 45) důležité některé skutečnosti:

- „o jaký typ rodiny se jedná, jaký je způsob rodinného soužití, zda se jedná o rodinu malou nebo velkou, uzavřenou či otevřenou, jaký je věk rodičů i dětí, počet dětí, jejich pohlaví, styl rodinné výchovy, apod.“ (Pávková, 2002, s. 45)
- „jaké jsou zájmy, jak si je navzájem tolerují, jaký význam se jim přikládá, i kolik finančních prostředků jsou svým koníčkům i koníčkům dětí ochotni věnovat.“ (Pávková, 2002, s. 46)

Rodiče by měli v oblasti volného času a zájmu dítěte fungovat jako spojenci při vzájemném prožívání volnočasových aktivit v rámci rodinného kruhu, jako rádci při hledání, nápovědy a zvolení zájmu dítětem a jako podporovatelé při povzbuzování případných neúspěchů. V závislosti na sociálním statusu, dále životním stylu i vztahu k volnočasovým potřebám dítěte se způsoby realizace volného času odlišují.

V oblasti volného času svoji doménu neudrhuje jen rodina, ale významnou úlohu tvoří i další instituce, z nichž nejdůležitější organizací je škola a školní volnočasové aktivity. Za nejdůležitější aspekt mezi školou, rodinou a volnočasovými aktivitami lze v dnešní době považovat především utváření jejich pozitivních vzájemných vztahů.

Hofbauer (2004, s. 63) dále uvádí, že podle zahraničních výzkumů nezáleží jen na tom, zda rodiče věnují dostatek času a zda také umožňují pomáhat v domácnosti nebo na zahradě a společně se podělit o své zážitky z činnosti. Životní styl rodiny je ovlivněn právě aktivitami volného času, jeho svobodné pojetí umožňuje spolupodílet se na řešení společných otázek týkajících se života rodiny. Jak uvádí Matějček (1998, s. 61), k citovosti a citlivosti vychováváme dítě v situacích, kdy se sami chováme citlivě a citově v každodenním životě a za citovou výchovu máme zodpovědnost ve svém vlastním rodičovském i nerodičovském chování.

2.3 Člověk a výchova k hodnotám

Když hovoříme o hodnotách, máme na mysli nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale čeho si vážíme a co obdivujeme, co je blízké našemu srdci. Jednotliví lidé mají různé hodnoty a mohou se odlišovat výběrem hodnot od společenské skupiny. Když se zamyslíme, napadá nás otázka, proč učit děti hodnotám? Je to proto, aby se děti cítily šťastné ať už na individuální nebo společenské úrovni. Proto je zapotřebí je naučit chování založeném na jistých morálních zásadách. Podle autorky k základní problematice axiologie náleží zkoumání podstaty hodnot, podíl subjektu a objektu na vzniku hodnot, podstata procesu hodnocení, jeho vztah k poznání z hlediska logiky gnoseologie a psychologie, podíl racionální a iracionální složky lidského vědomí procesu hodnocení, hierarchie hodnot. (Kučerová, 1996, s. 45-46)

Spousta (1995, s. 13) říká, že citový rozvoj jedince je předpokladem jeho rozvoje mravního a obojí pak významně ovlivňuje harmonické vyzrávání osobnosti. Z jiného úhlu se na problematiku mravní výchovy dívá Vacek (2011, s. 139) který uvádí, že hodnoty je vhodné ovlivňovat ve prospěch rozvoje jednotlivce i společnosti a je přirozené, že je to jedním z úkolů rodinné, ale i školní a mimoškolní výchovy. Máme-li realizovat výchovu k hodnotám, musíme si v prvé řadě uvědomit, k jakým hodnotám chceme jedince vést. Jaké hodnoty chceme předat a na jakých principech jsou založeny. V tomto smyslu se u různých autorů nejčastěji objevují: odpovědnost, respekt, důvěryhodnost, spolehlivost, spravedlnost, odvaha, čestnost, tolerance a další.

Děti se v období kolem jedenáctého nebo dvanáctého roku v návaznosti na rozvoj abstraktního myšlení se zajímají více o pravidla a často tráví více času „ukázňováním“. Vzniká tak velmi těsná korelace mezi znalostí pravidel a jejich dodržováním.

Co se týká estetických hodnot jsou vzájemně propojeny s kategorií krásy, lze na ně nahlížet ze dvou hledisek, a to na hodnoty smyslové, které si uvědomujeme díky našim smyslům, a hodnoty duchovní, které vnímáme na základě smyslového kontaktu se světem (Spousta, 1995, s. 25)

Filozofické pojetí výchovy

Filozofie výchovy není pouhé teoretické zpracování principů v procesu výchovy. Pedagogové by se měli zamýšlet jak filozofii ve své práci s dětmi uplatnit. Jednou z metod může být filozofování s dětmi. Je důležité vhodně zvolit věk dětí, kdy s filozofováním začít. Někteří autoři uvádí, že je to možné již od velmi mladého věku. Dnes se používá pro filozofování s dětmi hra, která může být rozvíjena různými příklady ze života. Hlavní metodou je diskuse, dialogy mezi zúčastněnými. (Balvín, 2008, s. 200).

Podle Balvína (2012, s. 108) je hra jedním z prostředků jak pomoci vychovávaným nalézt smysl života. Autor uvádí, že lze hru využít pro to, aby děti pochopili na modelových situacích dovednosti mravního hodnocení a volby, autonomního přístupu k sobě a k ostatním lidem.

Z českých filozofů si Jan Patočka všímá, že člověk v denním shonu povinností se neptá, proč vlastně žije. Existence člověka se odbývá v okruhu přirozených cílů, které udává život sám, a zdá se, že všechno zůstává neměnné až do okamžiku nenadálého otřesu, kdy přichází do cesty něco vyššího.

Co je z filozofického hlediska podstatou výchovy? Jak uvádí Patočka (1996, s. 372), filozofie je schopnost uvažovat, zachycovat to, co celku života dominuje, co mu dává smysl. Pedagogika jako nauka o výchově má však za předpoklad určitou ideu smyslu života. Filozofie výchovy se realizuje podle něho prostřednictvím vyvrácení zaběhnutých zvyků, prolomením každodenní jistoty. Důležité ale je, jak říká Patočka, že „*Není jen ve filozofii porušení lidské každodennosti. Nejenom zde se může odehrávat otřes oné naivní, přirozené existence, nýbrž i v mnoha jiných věcech, například v zájmu o krásu.*“ (Patočka, 1996 cit. podle Balvín, 2008, s. 200)

Autor čerpá z filozofie Jana Patočky a uvádí, že ve škole by se žáci neměli jen učit předměty ryze technického rázu, ty které budou primárně potřebovat: „*Žák nemá se ve škole naučit jistým prostředkům k určitým cílům, nýbrž má se naučit něco vyššího chtít.*“ Neboť „*existují ještě jiné užitky jistých hnutí duševních, které zasahují člověka přímo. V takovém, pohybu vnitřním se v člověku něco nového otvírá, v takové činnosti se člověk sám vnitřně mění.*“ (Patočka 1996, cit. podle Balvín 2012, s.115). Ve výchově je důležité, aby se výchova neomezovala jen na oblasti technické, ale i na oblasti estetické a hudební a společenské, v nichž mají žáci největší možnost formování autonomie své osobnosti, a

otevívají se jim základy filozofického chápání svého vlastního života s jeho cíli. Touha je dosáhnout a pochopit smysl svého života.

Osobnost jako objekt výchovy

Čačka (2000, s. 178) uvádí příklady formování různých aspektů osobnosti. Podle něho právě v mimoškolní činnosti se jedinec setkává s podněty k důvěře ve vlastní síly. Navazuje tak na zkušenosti ze školní práce a opírá se o ně, ale hlavně je prohlubuje a rozšiřuje, i když jde především o relaxaci a regeneraci sil. Důvěra ve vlastní síly souvisí se sebevědomím. Pfeffer (2007, s. 66) se zmiňuje o sebevědomí a vysvětluje, že sebevědomí znamená být si vědom sám sebe, uvědomovat si své potřeby, co cítím a prožívám, uvědomuji si své dobré vlastnosti a své silné i slabé stránky a chyby. Sebevědomý člověk zvládá své základní emoce a ty mu pomáhají tvořit pozitivní mezilidské vztahy. V umělecké činnosti, která je oproštěná od příkazů, zákazů a pravidel, dovolujeme dítěti vytvářet krásu v rámci jeho možností a právě tady se může posílit jeho sebedůvěra i jistota a zároveň se může cítit svobodně.

- Rozvoj senzomotorické schopnosti a dovednosti: ve sportu, v pohybových hrách, při fyzické práci, při technických zájmových činnostech
- Sociální dovednosti a rysy osobnosti týkající se vztahu k lidem: ve sportovních hrách, zájmových činnostech, pracích v dyádě nebo v malé skupině.
- Estetické vnímání, emoce a schopnosti: v uměleckých zájmových činnostech, činnostech ve vztahu k přírodě
- Volní vlastnosti, charakter a odolnost k zátěži: v takových pracích a hrách, sportovních činnostech, kde je nutné zdolávat překážky, ovládat se, odpovědně jednat.

Výchova ke svobodě a odpovědnosti

Podle Pelikána se někteří filozofové domnívají, že svoboda člověka je limitována realitou, ve které žije. Tvrdí, že chce-li být člověk svobodný, měl by poznat realitu v sobě i mimo sebe, aby na ni mohl reagovat. Svoboda souvisí s poznáním svých možností v rámci dané reality a vlastní biologické a psychické limitovanosti. Výchova k vnitřní svobodě předpokládá, jak uvádí Pelikán (1995, s. 203), vytvořit podmínky pro vznik uceleného obrazu světa ve vědomí jedince a pro ujasnění vlastního místa v něm. Jedním ze zá-

kladných principů ke svobodě je cesta uvolňování rozhodovacího procesu. Jestliže nejmenší děti pochopí požadavky okolí na své chování a v podstatě se od nich vyžaduje jejich respektování bez většího vysvětlení, jedná se o vytvoření návyků, potom rostou i možnosti osvojení rozhodovacího procesu samotných dětí. Potom se i vnější odpovědnost (odpovědnost někomu) mění v odpovědnost vnitřní před sebou samým.

Tímto tématem se zabývá dále Kopřiva (2005, s. 102) a uvádí, že kdykoliv vyžadujeme od dětí poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat zodpovědnost za své jednání. Píše, že žádoucím protipólem poslušnosti není neposlušnost ani „dělat si, co chci“. Je to zodpovědnost, která se nepodřizuje druhé osobě (autoritě), ale řídí se správností věcí, zvnitřněnými hodnotami. Je velký rozdíl mezi „řídí se něčím“ a „podřídí se někomu“. Pravdou je, že je v nás zakořeněna tendence k výchově založené na poslušnosti, tak jak to bývalo zcela běžné ještě v poměrně nedávné době. Cítíme, že to není ono, ale nevíme, jakým modelem nefunkční systém nahradit. Zodpovědnost sama k sobě, za svoje chování i za jeho následky, která bude působit i tehdy, když zrovna rodič nebo jiný vychovávající nebude nablízku. A o to jde. Napomoci dítěti způsobem přiměřeným jeho věku vybudovat vlastní systém hodnot, kterým se bude řídit v celém životě. To ale není snadné a je to běh na dlouhou trať.

Kučerová (1996, s. 115) píše o odpovědnosti a svobodě osobnosti ve vztahu k hodnotám. Člověk odpovídá za sebe, za své nejbližší, ale i za to, co se děje. Bojuje za hodnoty, k nimž pociťuje úctu, s nimiž se identifikuje, dokáže je také hájit a riskovat pro ně. Podle autorky je odpovědnost také úcta k přírodě i ke kulturnímu odkazu, k lidskému životu a k jeho rozvoji.

V běžném denním životě můžeme děti vést k odpovědnosti tím, že jim svěříme nějaký úkol, např. přípravu pomůcek do školy.

Sociální dovednosti

Sociálním dovednostem se člověk učí celý život. Jak uvádí Hartl (2000, s. 82) v psychologickém slovníku, sociální dovednost se skládá z řady dovedností dílčích a učí se přirozenou účastí na rodinném, společenském životě, ale i na psychoterapii nebo v kurzech určených k rozvoji osobnosti.

Rozvoj emocionality u dětí

Čačka (2000, s. 132) uvádí, že emocionalita je schopnost zažívat emoce, kdežto emoce (city) jsou mimovolně bezprostřední prožitky se subjektivním hodnotícím akcentem. City jsou těsně propojeny s funkcemi vegetativní nervové soustavy a v úzké vazbě na vlastní Já subjektu jsou vědomě zažívány jako citové procesy či vztahy.

Na počátku školní docházky jsou projevy emocí bouřlivé, snadno vznikají a lehce odeznívají. S věkem ale narůstá stabilita citových stavů i dlouhodobost citových vztahů.

V průběhu vývoje se mění nejen povaha citových reakcí, ale i jejich podněty a dále vznikají nové citové prožitky.

Emotivita osobnosti

Emotivitou se rozumí dosažená „individuální jemnost citového prožívání“, která je dílem kultivace jedince zajišťující postupné zjemňování vnímavosti např. k estetickým prožitkům, a také přesunutí prožívání od kontrastních podnětů k jemnějším aspektům kompozice, aplikace barev, pohybů, zvuků.

Pfeffer (2003, s. 12) označuje za emoční a sociální schopnosti ty schopnosti, které nám umožní vnímat naše potřeby, ale také mít pochopení pro druhé lidi nebo si dokázat poradit se svými emocemi ve vztahu k sobě i v mezilidských vztazích. Uvádí, že „vnímat svoje emoce, rozlišovat je a umět je pojmenovat je základním předpokladem pro vytváření a rozvoj emočních a sociálních schopností. Autor dále uvádí, že těmto schopnostem se lze naučit a to již od útlého věku. Budování sebedůvěry je také závislé na příležitostech v různých situacích, v situacích, kde mohou spolurozhodovat a hledat samostatné řešení.

V této souvislosti se můžeme zmínit o dětech vysoce citlivých, které v sobě shromažďují a koncentrují pocity a dojmy. V praxi tak potkáváme děti se slzami v očích, protože někdy nedovedou slovně vyjádřit, co zrovna cítí a prožívají, jak píše Faltýsková (2004, s. 129) a měli bychom se v takových situacích vyvarovat označení „slaboch“, který pláče.

Emoce a city

Kořenem slova emoce je latinské *movere*, tedy hýbat. Podle Pfeffera (2007, s. 30) se jedná o slovo, ve kterém je tendence jednat či zahájit čin. U dětí a dospělých jsou odlišné reakce. Dospělejší člověk dokáže svoji reakci zvládnout, např. když cítí zlost. Člověk by se měl naučit mít své emoce pod kontrolou. Umění ovládnout tyto impulsy je důležitou lidskou dovedností, a je třeba rozlišovat význam pojmu emoce a city. Emoce je širší

pojmem než cit a na rozdíl od emocí cit neobsahuje veškeré fyziologické vazby. Cit autor spojuje s osobním vnitřním zážitkem a pocitem rozumí citové zabarvení vnímané skutečnosti a to v současnosti, nikoliv v minulosti.

Pokud se člověk vyhýbá emocím, z obav, že nezvládne jimi vyvolané impulzy k jednání, připravuje se o velmi cenné zkušenosti v životě. **Emoce je totiž vždy signálem, který nese nějakou zprávu.** Je důležité, abychom mluvili s dětmi o svých pocitech, a ukázali, že je to v pořádku a normální o nich mluvit. Je dobré se jich ptát na to jak se cítí. Faltýsková (2004, s. 130) nahlíží na emocionálnost jako na prožívání hlubokých emocí, píše, že jde o reakce výrazné a silné, které mohou být zaměřeny jak dovnitř osobnosti, tak i navenek.

Stres

Ve stresu lze ze sebe vydat naučené, ale těžce se učí něčemu novému. Podle některých autorů je nejvážnější působení těch stresorů, které mohou ohrozit naše „já“, jádro naší osobnosti, naši sebeúctu. Pokud budeme u dětí posilovat sebeúctu, připravíme děti na zvládání stresových situací, vybudovaná vysoká sebeúcta se spojuje se spontánním chováním, pocity bezpečí, klidu a energie. Výzkumy mozku uvádí, že kvalitní učení potřebuje smysluplnost a pocit bezpečí. Úzkost, strach mají negativní účinky na vývoj osobnosti.

Škola by měla zhodnotit celé své působení z hlediska rozvoje sebeúcty dětí a cíleně odstranit vše, co tomu brání. (Nováčková, 2008, s. 28)

Potřeba bezpečí

O potřebě bezpečí píše Nováčková (2008, s. 29) a zdůrazňuje, že bezpečné klima je nutnou podmínkou kvalitního učení. Jádrem pedagogické profese je vytvářet ty nejlepší podmínky, aby se děti mohly, chtěly a uměly učit. Tato potřeba nemůže být také uspokojována, kde se k sobě žáci chovají hrubě nebo mají strachy ze zkoušení a ze špatných známek. Maslow, vyjadřuje skutečnost, že upokojení vyšších potřeb je možné jen tehdy, když jsou uspokojeny potřeby nižší. Na samé základně jsou potřeby fyziologické- potřebujeme jíst, pít spát, být v teple, střídat aktivitu s odpočinkem, mít dostatek podnětů. Hned nad fyziologickými potřebami je potřeba bezpečí. Člověk se necítí ohrožen, má uspokojenou potřebu řádu, předvídatelnosti věcí a jistoty. Bez uspokojení potřeby bezpečí bude obtížně uspokojena navazující potřeba lásky, náklonnosti, potřeba někam patřit. (Nováčková, 2008, s. 28)

Estetické vnímání

Estetické vnímání je klíčový pojem výchovy ke kráse a k umění. Úroveň estetického vnímání závisí nejen na rozvoji smyslového, ale na stupni rozumového a citového vývoje, na estetickém vzdělání a na typu psychiky. Jedinec bez poučení, bez estetické výchovy, oproštěn od vhodných příkladů, zůstává v oblasti estetického výběru a hodnocení pouze na primitivní smyslově- fyziologické příjemnosti. Ke kultivaci estetického vnímání dochází y vlivem odborných znalostí o umění a estetických hodnotách, citový prožitek se stává uvědoměným. (Kučerová, 1996, s. 155)

3 VÝTVARNO A VZDĚLÁVÁNÍ

S estetickou výchovou se můžeme setkat jak ve školní, tak i mimoškolní výchově. V poslední době však stále více zaznamenáváme spolu s trendem multikulturní výchovy také moderní trend, který by se dal nazvat „neformální učení“. A tak získává výtvarná výchova svou další dimenzi jako pomocný obor pro ostatní předměty, které děti v základním vzdělávání absolvují. Proto získávají na důležitosti oba pojmy: jak umělecká výchova, tak výchova uměním.

Estetická výchova přispívá ke komplexnímu rozvoji osobnosti a nerozvíjí pouze estetické kvality, ale zušlechťuje a tříbí smyslové vnímání, rozvíjí interpretativní a tvořivé schopnosti a ovlivňuje jeho sociální a kulturní chování a přímo tak utváří jeho estetický hodnotový systém. Stykem s uměním se mění schopnost člověka postihnout estetické hodnoty ve vlastním jednání, v péči o osobní kulturu i o kulturu mezilidských vztahů. V tomto smyslu estetická výchova završuje personální a sociální kultivaci vychovávaného, je významná v systému estetické kultury a kulturně společenském životě. (Spousta, 1995, s. 39)

Každý učitel výtvarné výchovy se hlouběji zajímá o umění a jeho podstatu, k níž patří také svoboda. Výchova k umění se neobejde bez promyšlené a systematické výchovy uměním.

Umění je považováno za základní prostředek estetické výchovy a vzniká jako výsledek estetické reakce umělce na prostředí. „Umění díky své specifčnosti zůstane vždy hlavním zdrojem estetické výchovy, protože krása je v něm uložena v nejkonzentrovanejší podobě a estetická funkce se v něm uplatňuje záměrně a je dominující.“ (Spousta, 1996, s. 36)

Krása uložená v umění je v podstatě pravda v konkrétní, neopakovatelné a individualizované podobě a to s celou jevovou subjektivností, bezprostředností a rozmanitostí.

Filozof G. W. Friedrich Hegel ukazoval na umění jako na jednoho z nejrafinovanějších poselů krásy a odhaluje jeho hluboký výchovný smysl. (Spousta, 1996, s. 13) Podobně to také vnímá Lorenz (1990, s. 24) a píše, že „*jak krása přírody, tak i krása okolního prostředí vytvořeného člověkem jsou nutné k tomu, aby lidé zůstali duševně a duchovně zdraví*“.

Jak uvádí Slavíková (2007, s. 193), právě umění je pokladnicí mnoha expresivních způsobů vyjádření jedince, které mu pomáhají uvědomit si a vyjadřovat složité a naléhavé stavy duše, proto je umění hlavním zdrojem inspirace pro rozvoj i kultivaci dětské představivosti.

Již J. A. Komenský popsal v Informatoriu školy mateřské pochopení příčin a podmínek vzniku tvořivého projevu. Důvodů k tvorbě je několik, např. komunikace poznávání nebo jen hra a seberealizace, někdy i porozumění světa kolem sebe s touhou ovládnout ho. Výchova k tvořivosti je pojmem širším než pojmy jako učení, vzdělávání. Jedinec, který chce být tvořivý, si může některé prvky učení osvojit, ale dále je musí transformovat, vnitřně zařadit do svého tvůrčího potenciálu. Tvoření se tedy v podstatě naučit nelze, jak usuzuje (Petrová 1999, cit. podle Hlavsa, 1981, s. 41)

Roeslová (1997, s. 13) píše o tvořivosti, že tvořivost je vlastností myšlení, tedy i myšlení výtvarného. Ve výtvarné výchově se tvořivost projevuje schopností objevit originální nápad a způsob jeho zaznamenání, vyhodnotit jeho kvality a možnosti jeho dalšího rozvíjení.

Tvořivostí se zabývá i Gardner (1999, s. 16), kdy definuje tvořivého člověka jako člověka, který pravidelně řeší problémy a vytváří produkty v daném oboru a jehož práce je zhodnocena jako přínos. Co se týká jeho dalšího zkoumání, píše, že tvořivost bychom neměli hledat jen v mozku, v mysli, či v osobnosti daného člověka. Chápe tvořivost jako interakci tří veličin. První veličinu představuje člověk se svým profilem schopností a hodnot, druhou veličinu představují obory, které lze v dané kultuře studovat a ovládnout, třetí veličina je dána hodnocením, jež poskytuje pole uznávané jako kompetentní. Velmi důležitým předpokladem pro výtvarnou práci je inteligence prostorová. Skládá se z většího počtu volně souvisejících schopností, jako jsou schopnost rozpoznat stejnou formu, schopnost transformovat jednu formu do formy druhé, ale také i rozpoznat, že k takové transformaci došlo. Jedním z podstatných rysů této inteligence je smysl pro celek a schopnost pochopit figuru, jedná se o aspekt, který se s přibývajícím věkem zlepšuje a prohlubuje. U starších lidí se může ztrácet schopnost rozeznávat drobné detaily, ale na druhou stranu vnímají širší struktury. Úloha prostorové inteligence ve výtvarném umění je nepochybná, hlavně malířství a sochařství vyžaduje velmi výjimečnou citlivost pro vnímání světa a zároveň předpokládá i schopnost projevit v uměleckém díle.

Jiný pohled na tvořivost má Kučerová (1998, s. 33), která popisuje tvořivost jako stav intenzivního napětí, člověk překonává zátěž a objevuje možnosti nového, předvídá je, dává svému objektu tvar. Napětí, které vzniká mezi ideálním záměrem a jeho realizací je zdrojem

V souvislosti s estetickými potřebami bychom mohli zmínit teorii potřeb hierarchie Abrahama Maslowa, která je založena na rozvoji a motivaci jedince. Její podstatu tvoří představa, že člověka motivují hlavně jeho potřeby, které vytvářejí určité soubory. Jestliže je jeden soubor potřeb uspokojen, ihned se vynoří další. Potřeba, která byla uspokojena, totiž přestává člověka dále motivovat. Uspořádání potřeb je hierarchické, přičemž obecně platí, že potřeba stojící na vyšším stupni se stává impulzem, teprve po uspokojení potřeby na nižším stupni. Na nejnižším místě se nacházejí fyzické potřeby, dále potřeba bezpečí a jistoty, lásky a sounáležitosti, uznání a úcty a na vrcholu pomyslné pyramidy seberealizace a duchovní potřeby. (Stýblo 1993, s. 249)

Říčan (2007, s. 232-233) uvádí, že na úplném vrcholu je dle Maslowa potřeba transcendence, přesahu, hlubokého prožití toho, že člověk je součástí většího celku - lidstva, Země, přírody a také celého vesmíru. Probuzení vyšších potřeb je závislé na uspokojení potřeb nižších. Jestliže nejsou nižší potřeby uspokojovány, vynucují si přednost.

Výtvarné činnosti se v současné době stávají pomocníkem, který pomáhá vnímat svět kolem nás tak, že pomáhá zapojovat emoce, fantazii a celkový tvořivý přístup k novým poznatkům. Tento způsob, který vtahuje děti do děje při výuce různých předmětů ve škole je často nazýván neformální vyučování. V literatuře i svými prezentacemi na webu mne zaujala kanadská výtvarnice Anne Thulson, která vytváří výtvarné projekty, kde zapojuje děti do dějinných událostí, do prostředí města, vesmíru atd. Tato autorka často publikuje například v časopise Art Education nebo The teaching artist Journal. S dětmi pracuje v různých prostředích, většinou vytváří dlouhodobé projekty, a využívá k práci různé alternativní materiály. Její přístup se snaží rozvinout jedinečný potenciál v každém dítěti. (Thulson, 2013)

3.1 Výchova k umění

V umělecké výchově rozlišujeme dvě vzájemně se podmiňující polohy- výchovu k umění a výchovu uměním. Umění může provázet člověka po celý jeho život, být pro něj zdrojem bohatých zážitků a zkušeností.

Vliv umění hraje důležitou úlohu ve sféře kultivace smyslů, citů a fantazie. Navozuje v člověku, aby odhalil vlastní city, touhy, ideály. Čím hlubší prožitek vnímatel pociťuje, tím pevnější a celistvější charakter získává.

Funkce umění

Podle Spousty umění plní v životě člověka celou řadu rozmanitých funkcí, uvádí, že jednotlivé funkce jsou tak úzce spjaty, že se prolínají a plynule přecházejí jedna v druhou.

Mohou nastat i situace, kdy naplnění jedné funkce se v jistém smyslu stává nutnou podmínkou pro to, aby mohlo dojít k uplatnění funkce jiné, dodává (Spousta, 1996, s. 26).

Funkce hodnotová - jejím podstatným rysem je, že reprezentuje duchovní hodnoty

Funkce estetická - umělecké dílo plní tuto svoji funkci tím, že evokuje estetické zážitky a libé pocity, že zkrášluje duchovně. Tato funkce těsně souvisí se všemi ostatními funkcemi, dokonce tvrdí, že umělecké dílo může plnit např. svoji formativní, pedagogickou či terapeutickou funkci jen tehdy, plní-li v plné míře funkci estetickou.

Funkce komunikativní spočívá v jeho schopnosti uskutečňovat spojení tvůrčího umělce s vnějším ale i jeho vnitřním světem, straně jedné a s recipientem na straně druhé.

Funkce terapeutická - v umění se skrývá také síla léčebná. Už Platón ve svých Zákonech doporučuje hudbu a tanec jako lék proti strachu. V rámci této terapeutické funkce umění můžeme vyčlenit i několik specifických funkcí, jako je např. relaxační - zde je umění jako nástroj rehabilitace a relaxace, kdy vnímajícího zbavuje psychického napětí a nabyt duševní rovnováhy.

Funkce nefrustrační - tato funkce se uplatňuje při interpretačních a tvůrčích aktivitách, styk s uměním dokáže zbavit člověka špatné nálady či deprese, zklidnit ho a uzdravit ho.

Funkce rekreační - si uvědomíme ve chvílích, kdy potřebujeme zregenerovat své síly a odpočinout si.

Na koncertech a výstavách či divadelních představeních se uplatňuje **sociálně integrační funkce** prostřednictvím společných zážitků při vnímání uměleckého díla.

Základní druhy umění ve volnočasových aktivitách

„Naše společnost se všeobecně citům brání. Zatímco není pochyby, že každé tvůrčí myšlení - tak jako každá tvůrčí činnost, je nerozlučně spjata s citem, stalo se ideálem myslet a žít bez citů. Být “citový“ se stalo synonymem nezdravosti či nevyrovnanosti. Přijetím tohoto měřítko se jedinec oslabuje, jeho myšlení je ochuzené a zploštělé. Na druhé straně však, protože city nelze úplně vyhladit, musejí existovat úplně odděleně od rozumové stránky

osobnosti. Důsledkem toho je ona laciná a neupřímná sentimentalita, kterou krmí filmy a populární songy citově vyprahlých zákazníků.“ (Fromm, 1993, s. 129)

V dnešní době se společnost ubírá k hodnotám materiální povahy a snaze především „mít“ než „být“, dnešní mládež hledá svoji identitu v materiálním naplnění života a má tendenci k požitkářskému trávení volného času, proto je pedagogika nucena hledat metody a prostředky, kterými by mohla takový způsob prožívání volného času ovlivnit (Spousta, 1995, s. 38)

Tabulka 1 Systém výchovy uměním

Systém výchovy uměním ve volném čase		
Druh umění	receptivní formy	umělecké aktivity
hudební	poslech hudby na koncertu	v pěveckém souboru
	poslech hudebních CD	v dechovém orchestru
	členství v klubu přátel hudby	
výtvarné	prohlídka výtvarných výstav	
	prohlídka uměleckých fotografií	ve výtvarném fotografickém kroužku
	návštěva ateliéru umělce	
filmové	zhlédnutí filmového představení	ve filmovém klubu
	členství v klubu přátel filmu	
taneční	návštěva baletního představení	v tanečním, folklorním souboru
	zhlédnutí soutěže ve společenském tanci	v baletním souboru
divadelní	návštěva divadelního představení	v dramatickém souboru
literární	četba krásné literatury	v recitačním souboru
	členství v klubu přátel poezie	v čtenářském klubu
mediální	komponované expozice, události v muzeu	v muzeích

(Spousta, 1995, s. 39)

Muzeopedagogika a volný čas

Myšlenky o zřízení muzea a jeho výchovně-vzdělávacím působení vznikaly již u J. A. Komenského. Muzea a galerie patří k základním a nejvíce navštěvovaným kulturním zařízením, z pedagogického hlediska poskytují velké množství podnětů pro osobnostní rozvoj. Plní velmi důležitou funkci ve výchově z hlediska rozvoje jedincovy hodnotové orientace, protože nabízí jak materiální, tak i duchovní zpracované hodnoty dotýkající se všech oblastí výchovy. Muzeopedagogika vznikla jako nová vědní disciplína, v současné době vznikají specifická muzejní zařízení, tzv. dětská muzea, která působí na rozvoj tvořivosti, sociální kreativity. Zde mohou být pořádány výstavy, jejichž cílem je aby u dětí vytvářely otázky, provokovaly a naváděly k hledání odpovědí. (Spousta, 1996, s. 68)

V souvislosti s tímto tématem muzeopedagogiky můžeme zmínit existenci zahraničních zdrojů k tomuto tématu v časopise Art Education nacházíme článek, který pojednává o tvorbě v prostorách muzea, i mimo, jedná se o směřování k praktickým činnostem, ohmatávání věcí a následně jejich ztvárnění. (Thulyson, 2001; Thulson, 2012). Spojení muzeopedagogiky a školy zkoumali Çaliskan a Çerkez (2012) ve své sociální studii. Výsledkem je zjištění, že toto propojení prospívá atmosféře třídy a učení.

Projekty v mimoškolní činnosti

Projekty je vhodné zavádět zejména při rozvíjení sociálních a poznávacích kompetencí. Častokrát plán projektu není pevně stanoven, bývá otevřeným plánem, děti společně s učitelem plánují ve skupině a společně mohou rozhodovat a podílet se na jeho dalším směřování. Východiskem jsou skutečné prožitky dětí, souvisí se světem mimo školu, děti jsou častokrát nadšeny a přichází s novými invencemi. Tyto projekty vedou ke konkrétním výsledkům, na jejichž základě mohou děti získat odpovídající kompetence. (Slavík, 2007, s. 186).

Roeslová (1997, s. 36) vidí přínos výtvarného projektu v tom, že žáci mohou nacházet nové nečekané možnosti a jejich sebedůvěra roste, v souladu s tématem poznávají výtvarné umění a učí se z něj inspirovat. Tyto aktivity obohacují mladé umělce o schopnost spoléhat se na sebe, a uvědomění si, že mají kompetenci vyřešit jakýkoliv problém.

Řešení projektu má vliv i na sociální učení, děti si osvojují poznatky, dovednosti, ale také volní a mravní vlastnosti. Piagetova (1997, s. 110) zjištění v oblasti rozvoje spolupráce a tedy i pro rozvoj autonomní morálky jsou vhodná při skupinových projektech,

v rámci nichž mají žáci možnost diskutovat a společně se dohadovat jak pojmout zadaný úkol a jak spravedlivě rozdělit práci, plánovat její směřování. Je to cesta k překonání ego-centrického myšlení a heteronomní poslušnosti.

Projekty s multikulturálními prvky

Využívání výtvarného jazyka jako prostředku komunikace podporuje logické myšlení, vnímání návaznosti podmíněné řádem. Důležitá je příprava celého projektu a promyšlenost, aby nedocházelo ke zkreslení nebo nevhodné prezentaci dané kultury. Celá tvořivá atmosféra může být dokreslena i pouštěním doprovodné etnické hudby, která umocní celý emocionální zážitek z tvorby.



Obr.1 Výtvarný projekt Japonsko

3.2 Rámcově vzdělávací program pro umělecké vzdělávání

Umělecké vzdělávání má na našem území již tradici dlouhou dobu, počátky hudebního vzdělávání sahají až do 17. století. Po druhé světové válce byl zaveden jednotný typ hudebních škol, později se tyto školy přeměnily na lidové školy umění, ve kterých postupně vznikaly další obory jako taneční, výtvarné a literárně dramatické. Dnešní název základní umělecká škola vznikl až po roce 1989, kdy nastala novelizace školského zákona.

Základní umělecké školy vychovávají žáky mimořádně nadané a umožňují odbornou přípravu na neprofesionální uměleckou činnost. Umělecká tvorba je jedním z nejznámějších produktů naší země a většina našich světově uznávaných umělců a dalších profesionálů získala základy uměleckého vzdělání právě v základních uměleckých školách.

Cíle základního uměleckého vzdělávání

Tvořit a rozvíjet klíčové kompetence žáků, zušlechťovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení

Poskytnout žákům základy vzdělání v daném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti

Připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, dále pro studium na vysokých školách a uměleckým nebo pedagogickým zaměřením

Motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.

Klíčové kompetence v základním uměleckém vzdělávání

Klíčové kompetence určené pro základní umělecké vzdělávání jsou kompetence specifické a představují souhrn dovedností, vědomostí a postojů důležitých pro rozvoj žáka po stránce umělecké a pro jeho budoucí uplatnění v praktickém i profesním životě. Rozvoj těchto kompetencí se zaměřuje na oblast tvořivosti, vnímavosti a interpretace uměleckého díla. Žák si díky těmto kompetencím vytvoří pozitivní vztah ke kultuře a umění, k ostatním lidem i k sobě samému. Kompetence získávané v základním uměleckém vzdělávání navazují na kompetence získané v předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí je celoživotním procesem.

Základní umělecké vzdělávání si klade za úkol rozvinout v žácích kompetence na takové úrovni, která je pro ně vzhledem k jejich osobnímu maximu v dané etapě dosažitelná. Smyslem tedy není definitivní dosažení klíčových kompetencí, ale neustálé směřování k nim. Formulované cíle by měly být východiskem pro práci pedagoga, přestože se na ně vážou různé problémy, které mohou souviset se jeho osobností, vztahem k dětem nebo jeho profesionalitou.

Charakteristika výtvarného oboru

Výtvarný obor v základní umělecké škole umožňuje žákovi skrze výtvarnou činnost využívat výtvarného jazyka jako uměleckého prostředku komunikace. Studium ještě nabízí vedle nových možností témata zabývající se vnímáním okolního světa, nabízí přehled o výtvarném umění, pomáhá také směřovat žáka, aby měl výtvarný názor a vnímá důležitost vlastní tvorby jako součást osobního naplnění.

Výtvarný obor se zaměřuje na rozvoj výtvarných dispozic žáků, myšlení, vnímání, představivost, estetické cítění a tvořivost. Na výtvarný projev má vliv řada schopností žáka, jejichž rozvíjení se odráží v osobnosti žáka. Žák si osvojuje prvky výtvarného jazyka učí se porovnávat a pojmenovávat výtvarné znaky a zároveň s nimi i svoje myšlenky, pocity a postřehy. Učí se reflektovat názory druhých, prohlubuje výtvarné vztahy, respektuje odlišný výtvarný projev. Vzdělávání ve výtvarném oboru pomáhá nalézat celoživotní vztah k výtvarné kultuře.

Vzdělávací obsah oboru se člení do oblastí, které jsou vzájemně provázány, patří sem výtvarná tvorba, reflexe výtvarného umění a recepce, klade se důraz na jejich praktické využití. (MŠMT, 2012)

Výtvarná tvorba - v této oblasti je žákovi umožněno skrze výtvarné myšlení uplatňovat vizuálně vnímatelné znaky v jeho vlastním výtvarném projevu, žák si tak vytváří vztah k nástrojům, materiálům a osvojuje si základní výtvarné techniky, postupy a dovednosti.

Reflexe výtvarného umění - zde je žákovi umožněno odkrývat v uměleckém díle vizuálně vnímatelné znaky, analyzovat náměty a výtvarné problémy s nimi spojené. Žák se postupně seznamuje s uměleckou tvorbou v jednotlivých etapách a také s historií a vývojem výtvarného umění.

Výchovné a vzdělávací postupy k utváření klíčových kompetencí

Pro výtvarnou výchovu na základní škole pro utváření a rozvíjení klíčových kompetencí jsou využívány následující postupy:

Kompetence k učení: vedení žáků k učení prostřednictvím vlastní tvorby, rozvíjení tvořivosti žáků osvojováním různých výtvarných technik, vnímání uměleckých děl v jejich historickém kontextu, způsob poznávání světa skrze kulturu a umění, utváření hierarchie hodnot

Kompetence k řešení problémů: směřování žáků k vyhledávání vazby mezi druhy umění a uměleckými žánry na základě podobnosti jejich znaků a témat, která jsou jimi zpracována, nabídnutí možnosti volby vhodných vyjadřovacích prostředků, vedení ke kritickému myšlení při posuzování uměleckého díla i vlastní tvorbě.

Kompetence komunikativní: možnosti přistupovat k umění a kultuře jako ke způsobu dorozumívání, rozvíjení dovednosti důležité pro vedení dialogu nebo diskuse o dojmu z uměleckého díla.

Kompetence sociální a personální: uvědomování si sebe samého jako svobodného jedince, možnost obohacování emocionálního života, vytváření prostoru pro osobité výtvarné projevy žáků, předkládání vhodných příkladů pro vytváření potřeby pohybovat se v estetickém prostředí.

Kompetence občanské: seznamování žáků s výtvarnými díly a jejich autory, vytváření potřeby návštěv výstav výtvarných prací, podpora zájmu žáků o kulturní dění

Kompetence pracovní: osvojení výtvarných technik a nástrojů

Jedna z šesti klíčových kompetencí v rámcově vzdělávacím programu je kompetence k učení, patří sem také pozitivní vztah k učení, spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry, bez toho aniž by se někteří pedagogové zamyslely nad tím, jak děti učení prožívají a jak se při něm cítí, nebude možné tuto kompetenci rozvíjet. Pozice tematizované výtvarné výchovy je stále silná, učitelé si kladou především otázku **Co** budou dělat s dětmi, to znamená, že sledují hlavně námět hodiny a volbu výtvarných prostředků, ale neptají se často **proč** se daným tématem mají zabývat. Při projektech mohou naplňovat jednu z kompetencí **učit se jednat**, tím, že jsou schopné se vyrovnávat s různými problémovými úkoly a situacemi, když pracují v týmu, ale i individuálně. V komunikaci nad záměry výtvarné realizace úkolu mohou tak naplňovat kompetenci **učit se žít společně**.

3.3 Využití artefiletiky v mimoškolní výchově

V této podkapitole se budeme věnovat výchovnému pojetí, tzv. artefiletice, které je založeno na uměleckých aktivitách a to nejen ve výtvarných, ale i dramatických, hudebních.

Název artefiletika se skládá ze dvou slov. První latinské ars, artis znamená umění a druhé slovo je inspirováno filetickým přístupem ve výchově, myšlenkou Broudyho. V tomto přístupu je intelektový rozvoj úzce spjat s rozvojem emočním a sociálním. Je také možné k druhému slovu názvu přistupovat jako k překladu, v tomto případě latinské slovo filein znamená milovat, tedy artefiletika by mohla být milovnice umění. Hlavním cílem artefiletiky není samoučelná tvořivost, ale rozvoj schopností, a řadí se mezi zážitková pojetí vzdělávání. (Slavíková, 2007, s. 13)

Podle Adolfa (2002, s. 35) je tato koncepce je obor mezi výchovou a arteterapií a chápe ho jako pomáhající, obracející se k rozvíjení emocionálních, sociálních a tvořivých stránek lidské osobnosti. Základní myšlenkou artefiletiky je opakování konceptů vždy v nové expresivní formě. Jednu a tutéž věc vidí každý jinak a nemůžeme se do něj přenést, ani se o jeho pravdě přesvědčit. Ukazuje jak překonat např. utrpení z nezvládnutých rozporů mezi vědomím a nevědomím, je psychosociální prevencí, štítem proti ztrátě identity, nezakatvenosti či citové vyprahlosti. Rozdíl mezi osobními přístupy je zároveň východisko pro učení a poznávání. Je však nezbytné své zážitky umět popsat a posoudit. Tento proces je velmi důležitý v souvislosti s uměním, neboť umělecké dílo může nabýt svého kulturního smyslu a svých hodnot právě jen prostřednictvím reflexe, rozhovorů a diskusí o něm. Můžeme si položit otázku, jak vlastně probíhá artefiletický proces? Probíhá v procesu setkávání s druhými lidmi, kdy si člověk uvědomí svoji vlastní osobitost, kdy během dialogu dochází ke střetu vlastního námětu s názorem druhých.

Výtvarný projev má pro vychovatele výhodu v tom, že dává dítěti možnost uplatnit se a dočkat se ocenění prakticky za všech okolností. Pro dítě je každá výtvarná aktivita velkou hodnotou, pokud je dítě zaujaté a touží se plně vyjádřit. Je pro dítě i jeho okolí jasným výrazem osobitosti a prostředkem sebepotvrzování a vymezování vlastní identity.

Jedním ze základních předpokladů „jak být sám sebou“ je pro školáka **sebeprsažení**, které je možné jen ve vrstevnické skupině. Součástí vlastní identity se stává i osobní teritorium dítěte, k němuž patří, i osobní věci dítěte. Osobní identitu tvoří i lidé, k nimž dítě náleží, věci, které mu patří, a prostředí, ve kterém žije. Významná je také pro dítě

identifikace pohlavní role. K rozvoji sociálních rolí dochází ve vrstevnické skupině, jsou vyjádřeny určitým typem chování, které od člověka očekává jeho sociální okolí.

Umění zvládnout všechny své sociální role patří k nejdůležitějším lidským dovednostem. Zvládnout určitou roli znamená být kompetentní v daném okruhu kulturního chování. Dosažení kompetence, tj. potřebné míry zvládnutí určité sociální role, patří k hlavním cílům školy. Artefiletika je do velké míry zaměřena na cvičení „jak se chovat a jak obstát v roli, ale přitom zůstat sama sebou“. Kdo chce někoho vychovávat, měl by si osvojit jedno ze základních pravidel „sejít se ve společném zážitku a vracet se k němu v reflektivním dialogu“.

Nyní se zmíníme o vztahu pojmu artefiletiky a arteterapie. Artefiletika čerpá z arteterapie a z hlediska cílů se obě oblasti zaměřují na sebepoznání a na rozvoj sociálních kompetencí. Arteterapie umožňuje uvolnění a vyjádření emocí.

Šicková-Fabrici (2002, s. 12) pojímá arteterapii jako svébytný obor na pomezí dvou velkých oblastí psychoterapie a výtvarného umění. Jako hlavní nástroj arteterapie je výtvarný výraz, který působí v těsném vztahu s verbálním projevem, ale zároveň je přesahuje svými terapeutickými důsledky. Autorka chápe poslání arteterapie jako doprovázení lidí z teritoria disharmonie, chaosu, z prostředí ohrožujícího jejich tělesné a duchovní zdraví, do prostoru léčivého, léčícího, jež mohou najít i sami v sobě prostřednictvím výtvarného umění.

Srovnání školní a mimoškolní tvořivosti

Z mé dosavadní praxe mám možnost srovnání výtvarné činnosti hned z několika institucí: výtvarné kroužky a práce v Domě dětí, dále výuka výtvarného oboru na Základní umělecké škole. V rámci odborné stáže na základních školách, kde jsem se účastnila hodin výtvarné výchovy. Proto mohu napsat několik svých postřehů z přístupů k výuce.

Výuka na ZUŠ je na rozdíl od ZŠ více individuální nebo se alespoň odehrává v menších skupinkách, což učiteli dává větší možnost podchytit talent žáka, než to v rámci svých postupů dělá pedagog na ZŠ. Má sice snahu o individuální přístup k žákům, ne vždy se mu to ale úspěšně daří. Učitel komunikuje současně s celou třídou. Když pak učitel mluví k jednomu žákovi, používá stejný způsob, jako když mluví s celou třídou. Jsou přístupy, jako je zmíněný artefiletický přístup, který rozlišuje způsob komunikace k jednotlivci a k celé skupině.

V klasickém vyučování žáci sedí v lavicích za sebou a vůbec na sebe navzájem nevidí. Možnost práce ve skupince ve volnočasovém zařízení dovoluje např. sedět během reflektivního dialogu v kruhu a děti si vidí do tváře, sledují svá gesta, mimiku, mohou si sdělit svoje nálady. Při tradičních postupech jsou při vyučování slyšet udílené pokyny pro přesné postupy, jak něco tvořit, a děti tvořivě nepracují se zapojením své fantazie. Výsledkem jsou výkresy jeden podobný druhému. Vlastní invence a rozvoj sociálních dovedností jsou málo podporovány.

U artefietického přístupu a nejen u toho nejsou často postupy určeny – žáci mají hledat svá vlastní řešení výtvarného problému a zapojit fantazii.

Tradiční výuka v lavicích po dvou umožňuje ve škole jen omezenou spolupráci mezi dětmi, protože, děti vedené pokyny čekají na to, jestli je paní učitelka vyzve. Komunikuje pouze dvojice, nelze dobře pracovat ve skupinkách. Pokud mají děti řešit problém samostatně, mívají učitelé v některých případech tendenci problém dořešit za dítě. Častokrát se zdůvodněním: „jedu, jedu, bude zvonit“. Pokud budeme srovnávat výtvarnou výchovu ve škole s mimoškolní tvořivostí, najdeme odlišné přístupy v mimoškolní výtvarné činnosti. Děti mají prostor k zamyšlení, nejsou pod časovým tlakem, pedagog může dítě nechat promýšlet svá řešení, nechávat je otevřená a dokončit práce podle sebe. V určitých případech může dílo zůstat nedokončeno.

Volné využití výtvarné tvorby pro pomoc při výuce jiných předmětů ve škole umožňuje skvělé propojování témat s výtvarnem. Výtvarná tvořivost se stává pomocnicí v chápání nových skutečností.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST

Jako aktivní výtvarnice a pedagožka volnočasových aktivit využívám této práce ke zjišťování informací, jež by měly vypovídat o stavu mimoškolní činnosti a o působení výtvarné činnosti na děti, zejména pro rozvoj jejich osobnosti. Výtvarnou činnost považuji za jednu z nejdůležitějších mezi uměleckými činnostmi pro formování a rozvoj osobnosti a jejich potřebného naladění i obnově sil. Toto téma jsem si zvolila, protože sama tvořím a ve svém volném čase se zabývám těmito aktivitami.

Pro ověření svých názorů a přesvědčení o významu mimoškolní výchovy a tvořivé činnosti na děti, jsem provedla dotazníkový průzkum na základních školách v Bílovicích, Březolupech a Jarošově u žáků pátých a šestých tříd.

Cílem výzkumu je získání informací k využití volného času a významu tvořivé činnosti v mimoškolní výchově. Hlavním cílem výzkumu je využití volného času a místo výtvarné výchovy v něm.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumný problém

V bakalářské práci jsem se zaměřila hlavně na získání informací o využití volného času, abych našla, jak významné místo v něm zaujímají místo výtvarné činnosti. Hlavní metoda výzkumu byla metoda dotazníková.

Hlavní výzkumnou otázkou je: **Jaká je mimoškolní činnost dětí a postavení výtvarné činnosti v ní?** V návaznosti na formulaci výzkumného cíle jsem stanovila dílčí otázky:

- Jaký je vztah dítěte k vybrané mimoškolní činnosti?
- S kým nejraději tráví svůj volný čas?
- Jak často se věnují výtvarné činnosti?
- Kreslí rádi (mimo školu i ve škole)?

4.2 Metody výzkumu

Pro potřeby výzkumu byl vytvořen jeden druh dotazníku, kde byly formulovány otevřené i uzavřené otázky, které byly přizpůsobeny věku respondentů. Celkem 18 otázek, z toho 12 otázek zjišťujících postoje k volnému času a 6 otázek zkoumajících vztah k výtvarným aktivitám. Výzkum byl doplněn úvahami žáků nad jejich výtvarnou tvorbou a jejich pocity při těchto aktivitách, jestli je uvedené činnosti baví a jaký k nim mají vztah. Celé znění dotazníku je součástí přílohy P I. Tento výzkum byl realizován v měsíci březnu, po telefonické domluvě jsem osobně školy navštívila a dotazníky s dětmi vyplnila z důvodu 100 % návratnosti.

4.3 Výzkumný vzorek

Základní soubor kvantitativního výzkumu tvořili žáci pátých a šestých tříd. Výběrový soubor tvoří 72 žáků ZŠ Bílovice, 34 žáků ZŠ Březolupy, 15 ZŠ Jarošov žáků.

Základní škola v Bílovicích je vesnická plně organizovaná škola s širokým spádovým obvodem, většina žáků do školy dojíždí z okolních vesnic, což limituje práci v zájmových kroužcích. Škola umožňuje hru na hudební nástroj a žáci navštěvují keramický kroužek. Zbývající aktivity nabízí místní organizace, jsou to: stolní tenis, florbal, fotbal.

Základní škola v Březolupích je okrajovou vesnicí okresu Uh. Hradiště. Školu navštěvuje v devíti třídách celkem 165 žáků. Kroužky, které se zde vyučují: taneční kroužek Botík, hra na zobcovou flétnu, pohybové hry, informatika, kroužek výtvarný, florbal, kroužek anglického a německého jazyka. Někteří žáci jsou členy oddílu kopané, místní organizace nabízí turistický a střelecký kroužek.

Základní škola Jarošov je neúplná základní škola, s ročníky prvního stupně. Školu navštěvuje celkem 80 žáků. Při škole jsou zde organizovány následující volnočasové aktivity: dramatický kroužek, taneční kroužek, ekologický kroužek, angličtina, folklórní soubor Trněčka, výtvarný kroužek, sportovní hry.

Dále v průběhu výzkumu na základních školách jsem po vyplnění dotazníků zadala žákům úvahu na téma: Jak se cítí ve výtvarné výchově, co pociťují při kreslení, jaké jsou jejich představy a fantazie. Cílem této úvahy bylo zjistit, jaký vztah zauímají k výtvarné činnosti

5 REALIZACE VÝZKUMU

Pro výzkumnou část bakalářské práce je použita metoda kvantitativního výzkumu, realizovaná formou dotazníkového šetření. Dotazník je často používanou metodou, která nám umožňuje oslovit velké množství respondentů. Prostřednictvím dotazníku klademe písemné otázky a dostáváme písemné odpovědi. Chráska (2007, s. 163) uvádí, že „dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.“

5.1 Způsob zpracování dat

Data získaná při výzkumu pomocí dotazníkového šetření byla uspořádána do přehledné tabulky v programu MS Excel. Základní utřídění dat bylo provedeno pomocí číselných kódů, které jsem přiřadila k získaným datům. Číselné kódy jsem využila v databázi. Možnosti odpovědí u každé z otázek byly převedeny na číselné kódy (např. pátá třída číslo 1, šestá třída číslo 2, chlapec nahrazen číslem 1, dívka číslo 2). Údaje jako např. dívky, chlapci byly nahrazeny číselnými kódy, pokud se stane, že některý údaj bude chybět, tak ho nenahradím, ale při výpočtu tento chybějící údaj vyloučen.

Údaje respondenta budou zaznamenány do jednoho řádku. V druhém sloupci bude číslo respondenta, na dotazníku bude napsáno totéž číslo, pokud by bylo potřeba dotazníky zpětně vyhledat. Data výzkumu jsou součástí přílohy P II.

Další kroky podle Chrásky (2007, s. 177) při zpracování výsledků v dotazníkovém šetření bylo třídění prvního stupně, pomocí něhož bylo zjištěno, kolik respondentů má jeden společný znak. Výsledkem třídění prvního stupně bylo tolik tabulek, kolik je v dotazníku položek. Dále následuje třídění druhého stupně, vytvoření kontingenční tabulky pro vyhodnocení stanovených hypotéz.

5.2 Interpretace dosažených výsledků

V následující podkapitole jsou seřazena a popsána data získaná z výzkumu do tabulek. Výsledky jsou převedeny do tabulky četností a doplněny o relativní četnost. Chráska (2007, str. 40) uvádí, že vypočítaná relativní četnost nám poskytuje informaci o tom, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou hodnotu.

V otázce č. 1 -2 měli žáci uvést své pohlaví a do kterého ročníku chodí. Z těchto výsledků jsem sestavila následující tabulku.

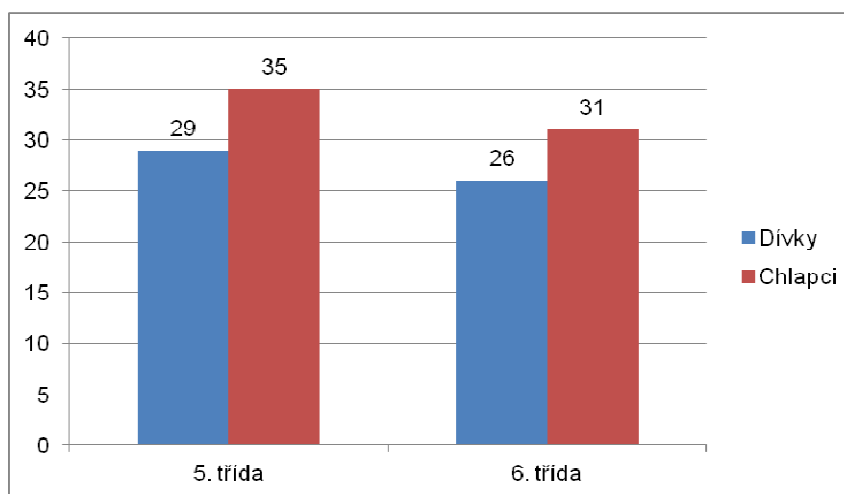
Z níže uvedené tabulky 2 vyplývá, že složení výzkumného vzorku 121 respondentů tvoří:

29 (52,7 %) dívek 5. třídy; 26 (47,3 %) dívek 6. třídy; 35 (53 %) chlapců z 5. třídy; 31 (47 %) chlapců z 6. třídy.

Tabulka 2 Pohlaví

Respondenti	Možnosti				Celkem	
	5. třída		6. třída			
Dívky	29	52,7 %	26	47,3 %	55	45,5 %
Chlapci	35	53,0 %	31	47,0 %	66	54,5 %
Celkem	64	52,9 %	57	47,1 %	121	100,0 %

Přehled o výsledcích v absolutních četnostech znázorněn grafem 1.



Graf 1 Pohlaví

Otázka č. 3: Kde nejraději trávíš svůj volný čas?

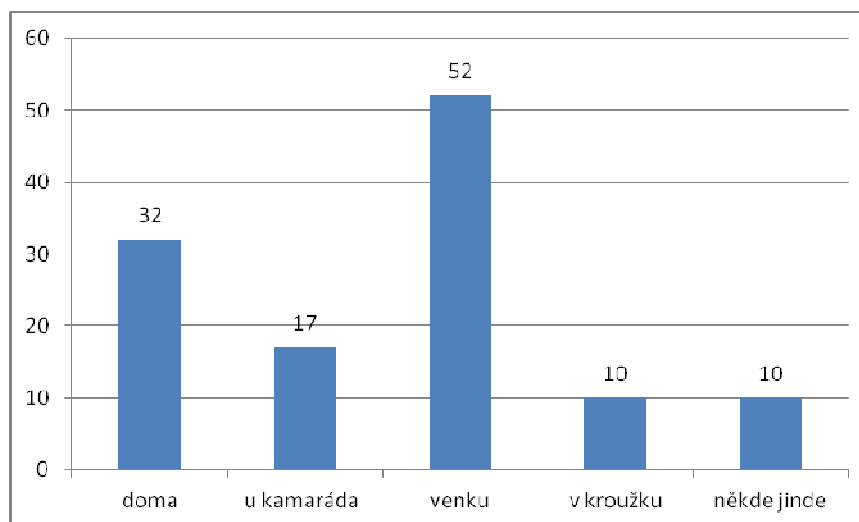
Respondenti měli na výběr z odpovědí doma; u kamaráda; venku; v kroužku; někde jinde.

Z uvedené tabulky 3 vyplývá, že z celkového počtu respondentů odpovědělo 52 (42,9 %) venku, 32 (26,4 %) doma, 17 (14,0 %) u kamaráda / kamarádky, 10 (8,2 %) v kroužku, 10 (8,2 %), by trávilo čas někde jinde.

Tabulka 3 Obliba trávení času

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
doma	32	26,4 %
u kamaráda	17	14,0 %
venku	52	42,9 %
v kroužku	10	8,2 %
někde jinde	10	8,2 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích k otázce č. 3 v absolutních četnostech znázorněn grafem 2.



Graf 2 Obliba trávení času

Následující otázka zjišťovala, kde žáci nejraději tráví volný čas, a z dotazníkového šetření vyplynulo, že průměrně tráví volný čas 42,9 % žáků pátých a šestých tříd nejraději venku, což odpovídá vesnickému prostředí, kde žáci navštěvují školu. Druhou nejčastější

odpovědí bylo, že tráví svůj volný čas doma; průměrně 26,4 %. Poslední možností z výběru této otázky děti mohly uvést, kde jinde by si přály trávit čas, jejich odpovědi zněly: na fotbale, u babičky, se psem.

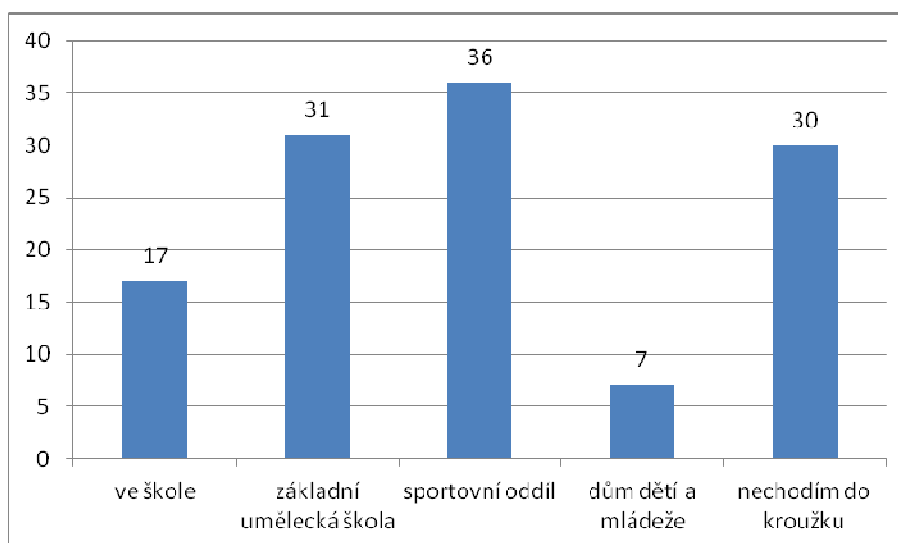
Otázka č. 4: Kde chodíš do kroužku?

V této otázce měli respondenti možnost výběru z odpovědí ve škole; v základní umělecké škole; ve sportovním oddílu; do domu dětí a mládeže; poslední možnost odpovědi nechodím do kroužku.

Tabulka 4 Návštěva kroužků

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
ve škole	17	14,0 %
základní umělecká škola	31	25,6 %
sportovní oddíl	36	29,8 %
dům dětí a mládeže	7	5,8 %
nechodím do kroužků	30	24,8 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích k otázce č. 4 v absolutních četnostech obsahem grafu 3.



Graf 3 Návštěva kroužků

Z výzkumného šetření vyplývá, že z celkového počtu respondentů odpovědělo 36 (29,7 %) do sportovního oddílu; dále 31 (25,6 %) do základní umělecké školy; 30 (24,7 %) respondentů kroužky nenavštěvuje; 17 (14 %) ve škole, 7 (5,8 %) navštěvuje dům dětí a mládeže.

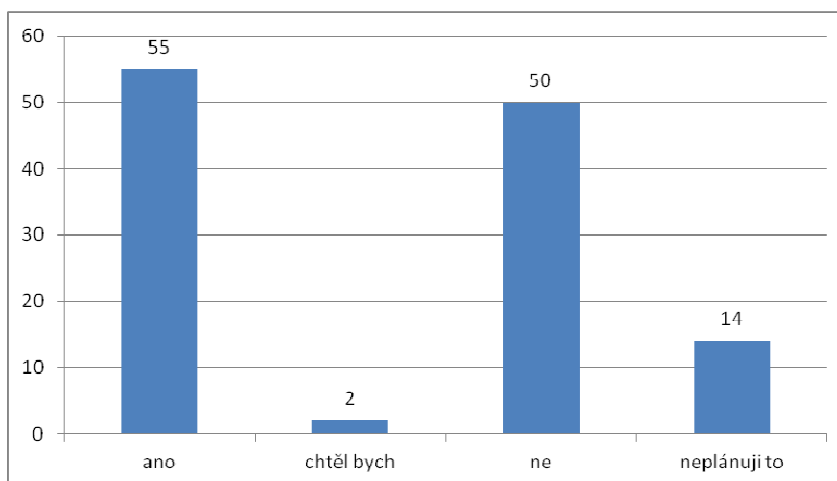
Otázka č. 5: Hraješ na hudební nástroj nebo chodíš zpívat?

Úkolem páté otázky bylo zjistit, zda se respondenti rozvíjí i v oblasti hudební, jestli hrají na hudební nástroj nebo se věnují zpěvu. Respondenti měli na výběr z možností ano; ne; chtěl/a bych; neplánuji to.

Tabulka 5 Hra na hudební nástroj

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
ano	55	45,5 %
ne	50	41,3 %
chtěl bych	2	1,7 %
neplánuji to	14	11,6 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích k otázce č. 5 v absolutních četnostech je obsahem grafu 4.



Graf 4 Hra na hudební nástroj

Jak je patrné z tabulky 5, z celkového počtu respondentů odpovědělo ano 55 (45,5 %); dále 50 (41,3 %) ne ; 14 (11,5 %) to neplánují; 2 (1,7 %) by chtěli hrát nebo zpívat.

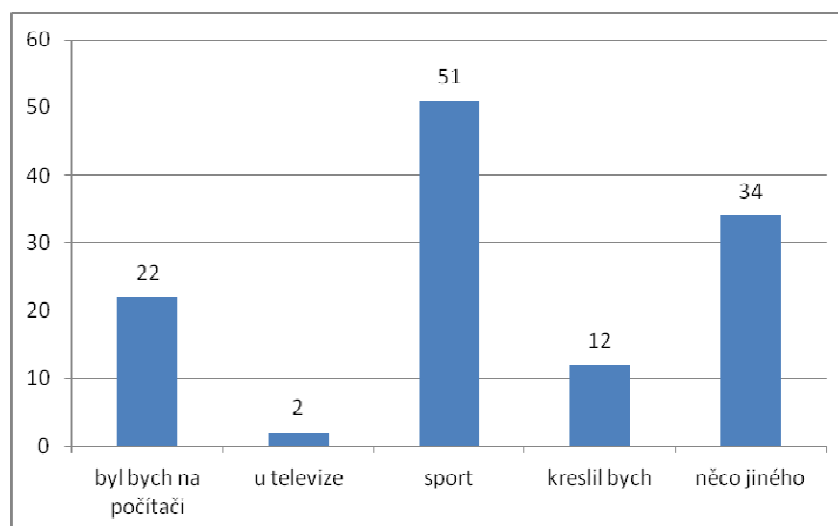
Otázka č. 6: Kdyby sis mohl vybrat, co bys nejraději dělal?

V této otázce měli vyjádřit oblíbenost vybraných aktivit. Respondenti měli na výběr z těchto možností: byl bych na počítači; u televize; sport; kreslil; dělal bych něco jiného.

Tabulka 6 Oblíbenost aktivit

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
byl bych na počítači	22	18,2%
u televize	2	1,7%
sport	51	41,2%
kreslil bych	12	9,9%
něco jiného	34	28,0%
celkem	121	100,0%

Přehled o výsledcích otázky č. 6 v absolutních četnostech je znázorněn grafem 5.



Graf 5 Obliba aktivit

Z tabulky 6 je zřejmé, že z celkového počtu respondentů 51 (42,1 %) by nejraději sportovalo, 34 (28 %) by volilo jiné activity, např. krmení zvířat, trávili by čas se psem, nebo na rybách, jezdili na kole, plavali, byli na zahradě, jezdili na koni; četba knih, 22 (18,2 %) počítač; a pouze 12 (9,1 %) by kreslilo; 2 (1,6 %) zvolili televizi.

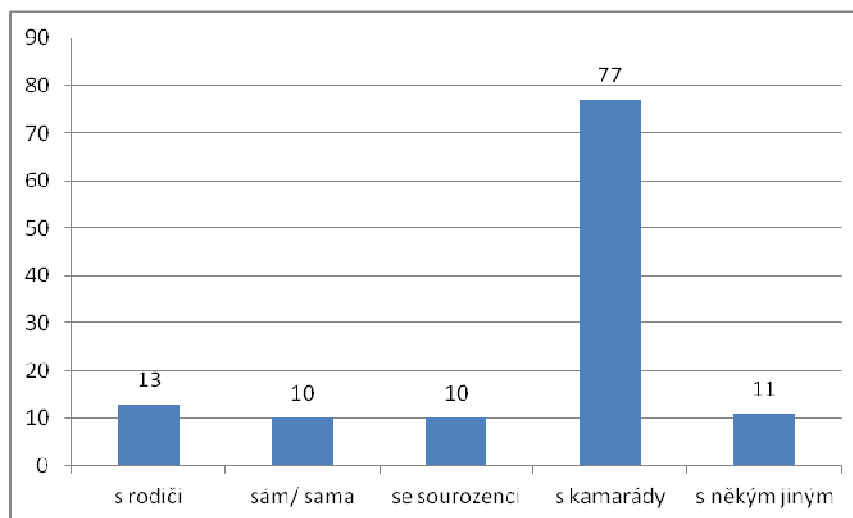
Otázka č. 7: S kým nejraději trávíš svůj volný čas?

Zde měli respondenti uvést, s kým nejraději tráví volný čas. Jak je patrné z tabulky 7, z celkového počtu respondentů 77 (63,6 %) s kamarády, 13 (10,7 %) s rodiči; 11(9 %) s někým jiným 10 (8,2 %) se sourozenci, 10 (8,2 %) sám.

Tabulka 7 S kým nejraději

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost%
s rodiči	13	10,7 %
sám/ sama	10	8,3 %
se sourozenci	10	8,2 %
s kamarády	77	63,6 %
s někým jiným	11	9,0 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky č. 7 v absolutních četnostech je znázorněn grafem 6.



Graf 6 S kým nejraději

U více než poloviny dotazovaných je patrná potřeba kontaktu s vrstevníky, což je pro toto věkové období charakteristické.

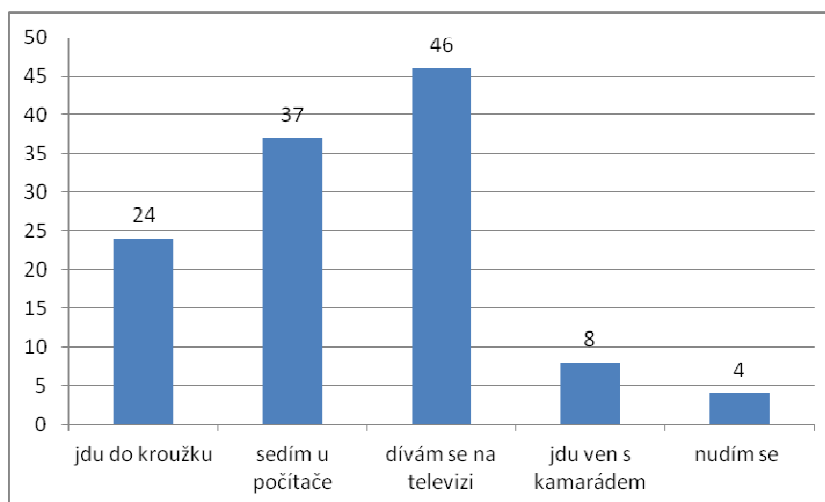
Otázka č. 8: Co děláš odpoledne po škole?

Respondenti měli na výběr z těchto možností: jdu do kroužku, sedím u počítače, dívám se na televizi, jdu ven s kamarádem, nudím se.

Tabulka 8 Čas po škole

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost%
jdu do kroužku	24	20,1 %
sedím u počítače	37	31,0 %
dívám se na televizi	46	38,7 %
jdu ven s kamarádem	8	7,2 %
nudím se	4	3,3 %
celkem	119	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky č. 8 v absolutních četnostech je znázorněn grafem 7.



Graf 7 Čas po škole

Z tabulky 8 je patrné, že 46 (38,7 %) sleduje televizi; 37 (31 %) tráví čas u počítače;

24 (20,1 %) jde do kroužku; 8 (7,2 %) tráví čas s kamarádem; 4 (3,3 %) uvedli, že se nudí.

Z celkového počtu respondentů byl očekávaným výsledkem vysoký počet respondentů, kteří tráví čas u televize a počítače.

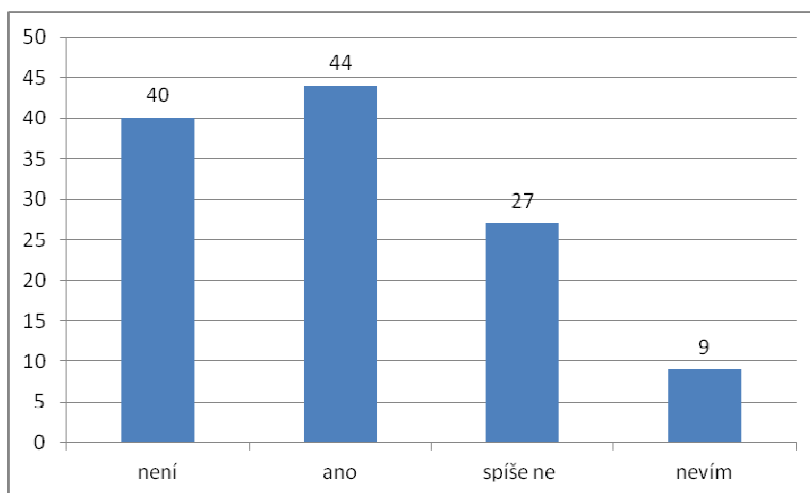
Otázka č. 9: Je ve vaší vesnici dost kroužků?

Zde měli respondenti uvést jejich subjektivní názor o povědomí možností využití volného času v jejich vesnici.

Tabulka 9 Možnosti kroužků

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
není	40	33,0 %
ano	44	36,4 %
spíše ne	27	22,3 %
nevím	9	7,5 %
celkem	120	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky č. 9 v absolutních četnostech je znázorněn grafem 8.



Graf 8 Možnosti kroužků

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že z celkového počtu respondentů se 33 % respondentů domnívá, že ano, 36,4 % si myslí, že ne; 22,3 % spíše ne; pouze 7 % neví. Kroužky na vesnicích jsou nabízeny hlavně školou po vyučování.

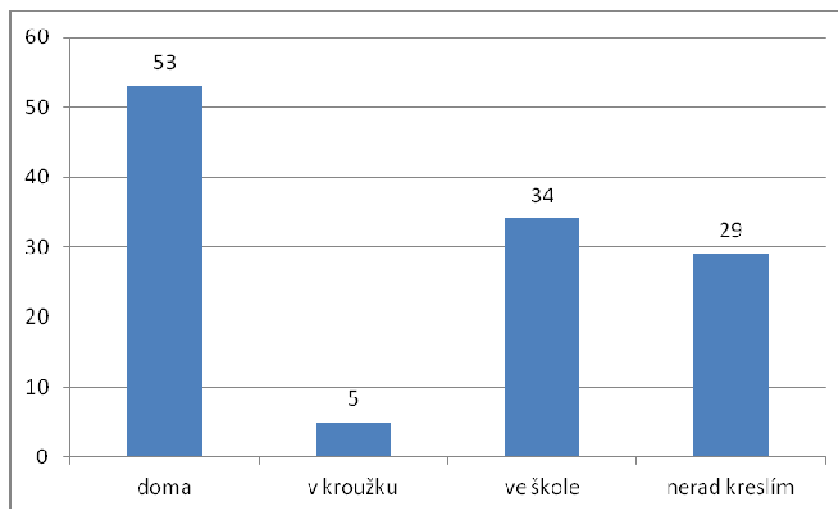
Otázka č. 10: Kde rád kreslíš?

V této otázce měli respondenti vyjádřit, zda rádi kreslí a pokud ano, tak kde to je. Možnosti výběru doma; v kroužku; ve škole, nerad kreslím.

Tabulka 10 Kde kreslíš?

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
doma	53	43,8 %
v kroužku	5	4,0 %
ve škole	34	28,2 %
nerad kreslím	29	24,0 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích k otázce č. 10 v absolutních četnostech je obsahem grafu 9.



Graf 9 Kde rád kreslíš?

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že z celkového počtu respondentů 53 (43,8 %) uvedlo, že kreslí rádi doma; 34 (28,2 %) ve škole; 29 (24 %) kreslí neradi; pouhých 5 (4 %) respondentů z celkového počtu kreslí rádi v kroužku.

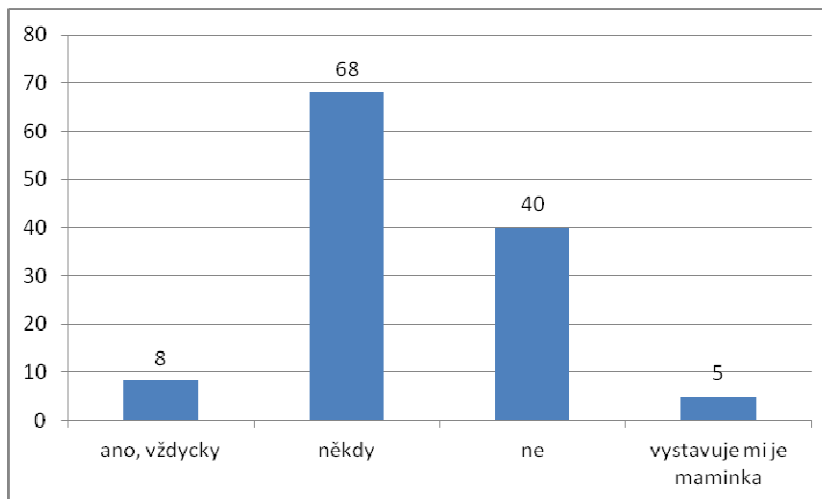
Otázka č. 11: Vystavuješ si svoje výkresy nebo výrobky?

Zde měli respondenti vyjádřit vztah ke svým výtvarným produktům, zda je rámují, nebo vystavují, možnosti odpovědí: ano, vždycky; někdy; ne; vystavuje mi je maminka.

Tabulka 11 Vystavování výkresů

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
ano, vždycky	8	6,6 %
někdy	68	56,2 %
ne	40	33,1 %
vystavuje mi je maminka	5	4,1 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky 11 v absolutních četnostech je obsahem grafu 10.



Graf 10 Vystavování výkresů

Jak je patrné z tabulky 10 z celkového počtu respondentů 68 (56,2 %) někdy své obrázky vystavuje; 40 (33,1 %) nevystavuje; 8(6,6 %) si své obrázky vystavuje vždycky; 5 (4,1 %) dotazovaných vystavuje maminka.

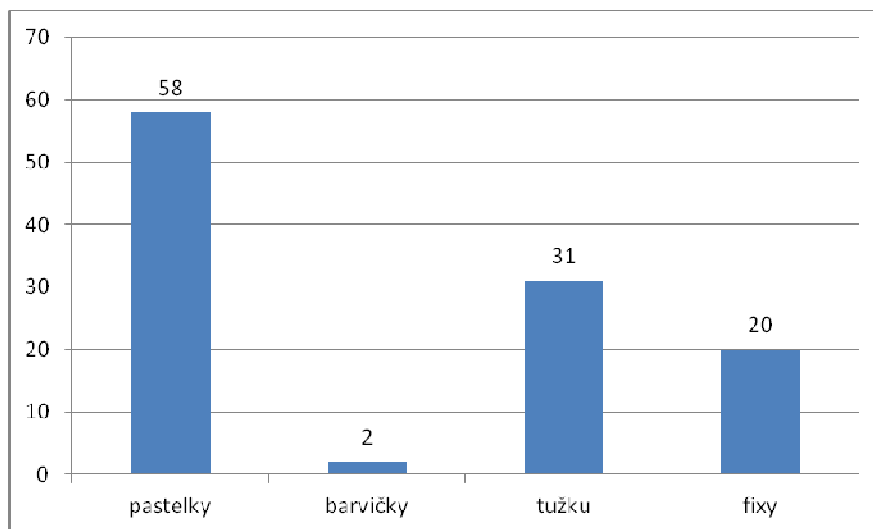
Otázka č. 12: Co nejčastěji používáš při kreslení?

Úkolem 12. otázky bylo zjistit preferenci výtvarných prostředků, které dotazovaní používají. Respondenti měli na výběr z možností pastelky; barvičky; tužku; fixy.

Tabulka 12 Oblíbený výtvarný prostředek

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
pastelky	58	47,9 %
barvičky	2	1,7 %
tužku	31	25,6 %
fixy	20	16,5 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky č. 12 v absolutních četnostech je obsahem grafu 11.



Graf 11 Oblíbený výtvarný prostředek

Jak je zřejmé z tabulky 12, z celkového počtu respondentů 58(47,9 %) kreslí nejčastěji pastelkami; 31 (25,6 %) používá tužku; 20 (16,5 %) fixy; 2 (1,7 %) barvičky.

Doplňk k realizovanému dotazníkovému šetření formou úvahy o výtvarné činnosti zachycuje vztah k dalším výtvarným prostředkům, jako jsou např. olejové pastely, černá tuž.

Otázka č. 13: Chodíš na výstavy obrázků?

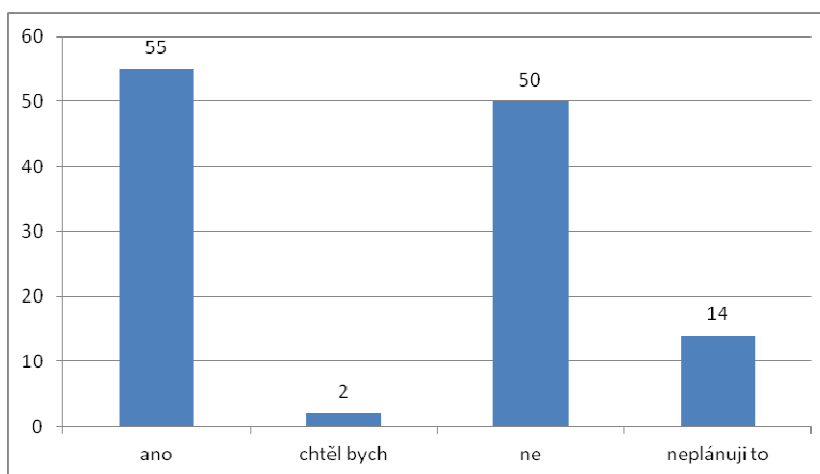
Následující otázka zjišťovala vztah k návštěvnosti výstav. Respondenti měli výběr z možností ano; ne; jednou jsem tam byl.

Z následující tabulky 13 je patrné, že z celkového počtu respondentů 50 (41,3 %) odpovědělo ne; 49 (40,5 %) jednou jsem tam byl; 22 (18,1%) ano.

Tabulka 13 Návštěva výstav

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
ano	22	18,1 %
ne	50	41,3 %
jednou jsem tam byl	49	40,5 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky č. 13 v absolutních četnostech je obsahem grafu 12.



Graf 12 Návštěva výstav

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 41% výstavy nenavštěvuje; ale 40 % z celkového počtu alespoň jednou výstavu navštívilo v rámci školní akce nebo s rodiči; 18,1 % na výstavy chodí. V souvislosti s touto otázkou mě zajímalo, zda existuje závislost návštěvy výstav se vzděláním rodičů dotazovaných. Tento vztah ověřuji u otázky č. 18.

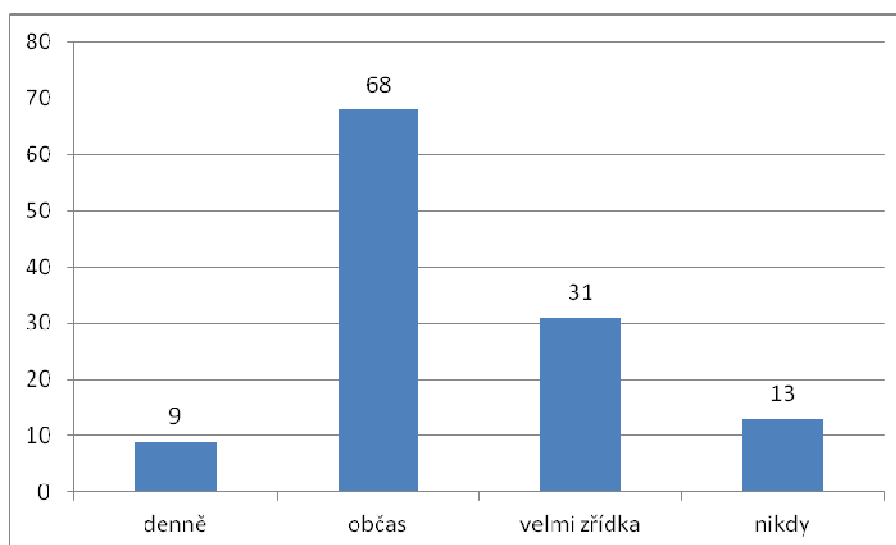
Otázka č. 14: Jak často se věnuješ výtvarné činnosti doma?

Respondenti měli na výběr denně, občas, velmi zřídka, nikdy. Jak je zřejmé z tabulky 14, z celkového počtu respondentů 68 (56,2 %) odpovědělo občas, 31 (25,6 %) velmi zřídka, 13 (10,7 %) doma netvoří a pouhých 9 (7,4 %) tvoří denně.

Tabulka 14 Tvoření doma

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
denně	9	7,4 %
občas	68	56,2 %
velmi zřídka	31	25,6 %
nikdy	13	10,7 %
celkem	121	100,0%

Přehled o výsledcích otázky č. 14 v absolutních četnostech je obsahem grafu 13.



Graf 13 Tvoření doma

Děti rády kreslí doma alespoň občas, splnil se tak předpoklad, že děti se pouštějí do kreslení spontánně a chtějí při této tvorbě volnost pro vlastní fantazii, což ve škole zřejmě není.

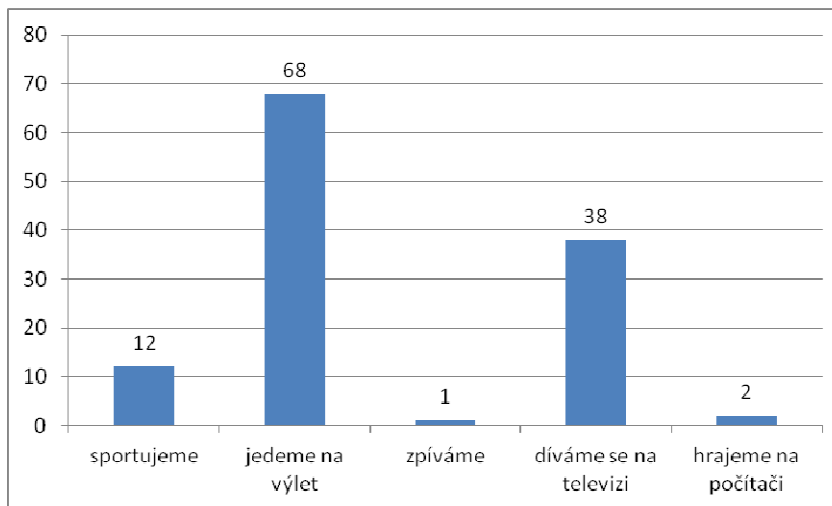
Otázka č. 15: Co děláte nejčastěji s rodiči?

Následující otázka zjišťovala společně trávený čas s rodiči, respondenti měli na výběr z odpovědí sportujeme, jedeme na výlet, zpíváme, díváme se na televizi, hrajeme na počítači.

Tabulka 15 Trávení času s rodiči

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
sportujeme	12	9,9 %
jedeme na výlet	68	56,2 %
zpíváme	1	0,9 %
díváme se na televizi	38	31,4 %
hrajeme na počítači	2	1,6 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky č. 15 v absolutních četnostech je znázorněn grafem 14.



Graf 14 Trávení času s rodiči

Výsledky šetření ukazují, že děti nejraději jezdí na výlet - z celkového počtu respondentů tak odpovědělo 68 (56,2 %), 38 (31,4 %) se dívá na televizi, 12 (9,9 %) tráví čas sportem, 2 (1,6 %) hrají na počítači, 1 (0,9 %) zpívá.

Otázka č. 16: Kdo ti vybírá kroužky, do kterých chodíš?

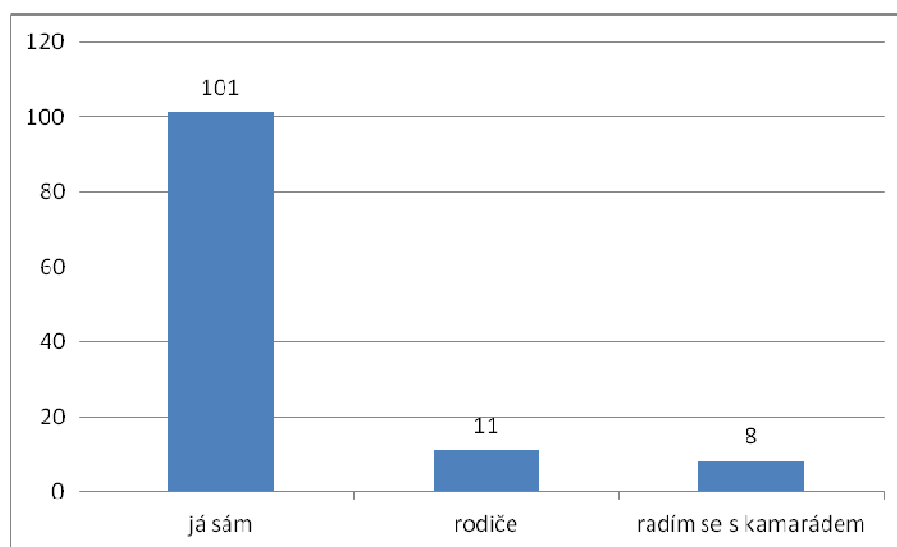
V této otázce měli respondenti odpovědět, kdo jim vybírá kroužky, měli na výběr z možností já sám, rodiče, radím se s kamarádem.

Z tabulky 16 vyplývá, že z celkového počtu respondentů 101 (83,5 %) si volí kroužky sami, 11 (9,1%) rodiče, 8 (6,6 %) se radí s kamarádem.

Tabulka 16 Výběr kroužků

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
já sám	101	83,5 %
rodiče	11	9,1 %
radím se s kamarádem	8	6,6 %
celkem	120	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky 16 v absolutních četnostech je znázorněn grafem 15.



Graf 15 Výběr kroužků

Děti nemají ještě dostatek zkušeností jak vhodně využívat volný čas, proto by jim rodiče mohli pomoci navrhnout jaký kroužek si vybrat, ale zároveň by měli brát zřetel na požadavky dítěte.

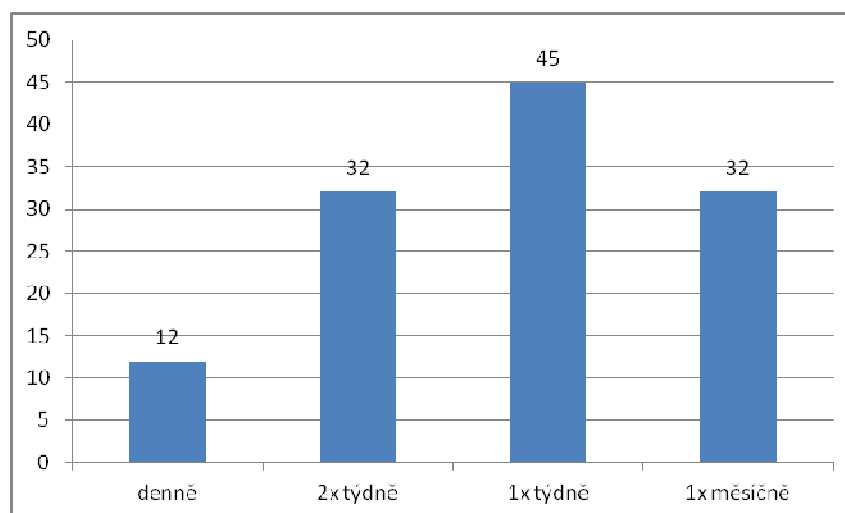
Otázka č. 17: Kolik ze svého volného času trávíš kreslením?

Respondenti měli na výběr z možností denně; 2krát týdně; 1krát týdně; 1krát měsíčně. Jak je zřejmé z tabulky 17, z celkového počtu respondentů 12 (9,9 %) odpovědělo, že kreslí denně; 32 (26,4 %) uvedlo 2krát týdně; 45 (37,2 %) 1krát týdně; 32 (26,4 %) 1x měsíčně.

Tabulka 17 Četnost kreslení

odpovědi	absolutní četnost	relativní četnost %
denně	12	9,9 %
2x týdně	32	26,4 %
1x týdně	45	37,2 %
1x měsíčně	32	26,4 %
celkem	121	100,0 %

Přehled o výsledcích otázky č. 17 v absolutních četnostech znázorňuje graf 16.



Graf 16 Četnost kreslení

V souvislosti s touto otázkou mě zajímalo, zda kreslí častěji chlapci nebo děvčata.

Výzkumný problém: Kreslí si častěji chlapci nebo děvčata?

Hypotéza: Děvčata kreslí častěji, než chlapci.

H_0 : Chlapci i děvčata kreslí stejně často.

H_A : Mezi frekvencí kreslení obou skupin je rozdíl.

Tabulka 18 Kontingenční tabulka k hypotéze

pohlaví	jak často kreslíš				Σ
	denně	2 x týdně	1x týdně	1x měsíčně	
dívky	9 (5,2)	27 (17,3)	9 (15,6)	7 (13,9)	52
chlapci	3 (6,8)	13 (22,7)	27 (20,4)	25(14,2)	68
Σ	12	40	36	32	120

Všechna pole tabulky 18 obsahují pozorovanou četnost „P“, v závorce očekávaná četnost „O“. Čísla uváděná pod tabulkou a vpravo od tabulky jsou marginální okrajové četnosti.

Test významnosti bude proveden na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro každé pole tabulky je vypočítaná hodnota $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Pro vypočítání testového kritéria použijeme součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky

$$\chi^2 = 2,8+5,43+2,8+3,4+2,12+4,14+2,13+8,21$$

$$\chi^2 = 31,3$$

Počet stupňů volnosti je dán vzorcem: $f = (2 - 1) \cdot (4 - 1)$; $f = 3$

Po vyhledání v tabulkách pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalézáme kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}^{(3)} = 7,81$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je vyšší než hodnota kritická a proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Můžeme konstatovat, že bylo prokázáno, že mezi frekvencí kreslení chlapců a dívek je rozdíl.

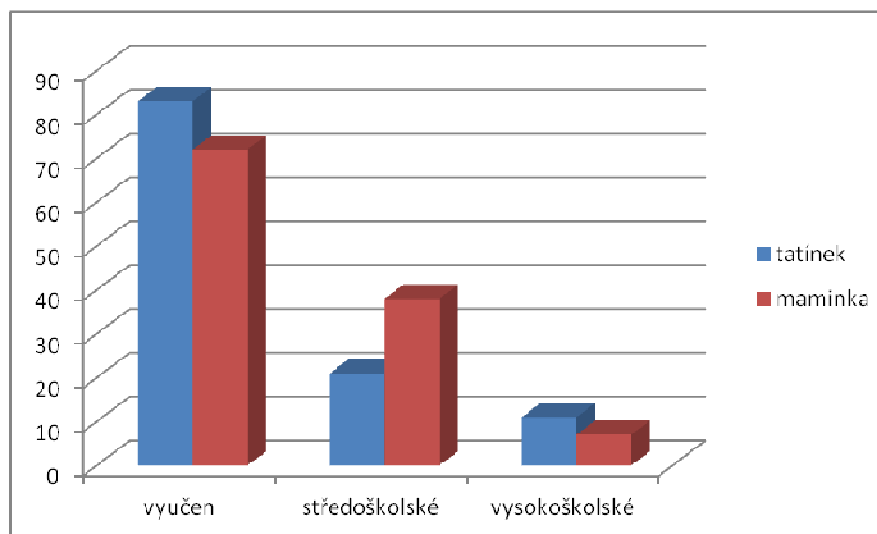
Otázka č. 18: Jaké vzdělání mají rodiče?

V této otázce měli respondenti doplnit do věty, jaké povolání mají rodiče. Povolání, která respondenti uvedli, byla zařazena do stupně vyučen, středoškolské, vysokoškolské.

Tabulka 19 Vzdělání rodičů

možnosti	vzdělání						celkem
	vyučen		středoškolské		vysokoškolské		
tatínek	83	72,2%	21	18,2%	11	9,6%	115
maminka	72	61,5%	38	32,5%	7	6,0%	117

Přehled o výsledcích otázky č. 18 v absolutních četnostech je znázorněn grafem 17.



Graf 17 Vzdělání rodičů

Poslední otázka dotazníku byla zaměřená na vzdělání rodičů. Někteří z respondentů tuto otázku nevyplnili, protože neznali povolání jednoho z rodičů. Jejich dotazníky nebyly zahrnuty do vyhodnocení této otázky. Jak je patrné z tabulky 19, převažující vzdělání je odborné, většinou učební obory. Z odpovědí vyplývá, že tatínky 83 (72,2 %); maminky 72 (61,5 %) jsou vyučení, dále 21 (18,2 %) tatínků, 38 (32,5 %) maminek mají středoškolské vzdělání; a pouhých 11 (9,6 %) tatínků a 7 (6,0 %) maminek vysokoškolské.

Výzkumný problém: Souvisí návštěvnost výstav se vzděláním rodičů?

Stanovení hypotézy: Ke stanovení hypotézy jsem z dotazníků vybrala následující vztah:

Souvislost mezi návštěvou výstav dětí a vzděláním jejich rodičů

Vyhodnocení hypotézy :

Hypotézy vyhodnotíme pomocí testu nezávislosti chí- kvadrát pro kontingenční tabulku.

Hypotéza: Děti, jejichž rodiče mají vysokoškolské vzdělání, navštěvují výstavy častěji než děti rodičů, kteří vysokoškolské vzdělání nemají.

H_0 : Mezi návštěvou výstav dětmi a vzděláním jejich rodičů není závislost.

H_A : Mezi vzděláním rodičů a návštěvou výstav jejich dětmi je závislost.

Tabulka 20 Kontingenční tabulka k hypotéze

rodiče	návštěva výstav			Σ
	ano	jednou	ne	
s nižším vzděláním	13 (16,4)	40 (36,9)	43 (42,6)	96
s vyšším vzděláním	7 (3,6)	5 (8,1)	9 (9,3)	21
Σ	20	45	52	117

Všechna pole tabulky 20 obsahují pozorovanou četnost „P“, v závorce očekávaná četnost „O“. Čísla uváděná pod tabulkou a vpravo od tabulky jsou marginální okrajové četnosti.

Test významnosti bude proveden na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Pro každé pole tabulky je vypočítaná hodnota $\frac{(P-O)^2}{O}$.

Pro vypočítání testového kritéria použijeme součet hodnot $\frac{(P-O)^2}{O}$ pro všechna pole kontingenční tabulky.

$$\chi^2 = 0,7 + 0,26 + 3,21 + 1,2 + 0,003 + 0,0096$$

$$\chi^2 = 5,36$$

Počet stupňů volnosti je dán vzorcem: $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$

Kde po doplnění hodnot vychází $f = (2 - 1) \cdot (3 - 1)$; $f = 2$

Po vyhledání v tabulkách pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 nalézáme kritickou hodnotu testového kritéria $\chi^2_{0,05}^{(2)} = 5,991$

Vypočítaná hodnota testového kritéria χ^2 je nižší než hodnota kritická, a proto přijímáme nulovou hypotézu a odmítáme hypotézu alternativní.

Komentář výsledku:

Na základě ověřování hypotézy můžeme konstatovat, že mezi návštěvami výstav a vzděláním rodičů není závislost, což nepotvrdilo naši hypotézu. Vzhledem k tomu, že je velmi malý rozdíl mezi vypočítanou hodnotou testového kritéria a hodnotou kritickou, můžeme konstatovat, že při zvětšení zkoumaného vzorku respondentů by se pravděpodobně naše hypotéza potvrdila.

5.3 Úvahy dětí nad výtvarnou tvořivostí

Vzhledem k tomu, že děti byly ochotny odpovídat nad rámec dotazníků, napsaly kratší úvahy, které doplňují toto dotazníkové šetření a mohou tak zvýšit kvalitativní interpretaci dat. Jak se cítí při kreslení, co mají rády, co si představují. Jednotlivé odpovědi jsem rozdělila do třech kategorií v tabulce 21: děti, které mají výtvarnou výchovu rádi bez podmínek, dále na ty, kteří mají rádi výtvarnou výchovu za určitých podmínek, a poslední kategorie, ti, kteří výtvarnou výchovu nemají rádi. Ukázky úvah jsou součástí přílohy P III.

Z výpovědí žáků vyplynulo, že není příliš podporován spontánní výtvarný projev, při kterém se hlavně rozvíjí a uplatňuje fantazie. Někteří vnímají kreslení s velkými obavami a strachem. Asi polovina dětí dává přednost mimoškolní tvořivosti před školní. Při zadávání výtvarného úkolu žáci pociťují nudu.

Různá vyjádření dětí: „*Když kreslím, mám pocit jako bych vládla nad celým vesmírem, je to úžasné.*“

„*Když kreslím, cítím se dobře, protože se mi pod rukama rodí můj vlastní obraz.*“

„*Já nemám rád, když kreslíme tuhou, protože jsem nervózní, že něco vyleji*“

Tabulka 21 Jak se cítím

Výtvarná výchova bez podmínek	Výtvarnou výchovu mám rád za podmínek	Výtvarnou výchovu nemám rád
Maluji a cítím se uvolněně	Mám rád, když nám ukáže předlohu	Jak to dokreslím, jsem klidný, už je mi dobře
Kreslím pro radost	Když má dobrou náladu	Mám stres, že to pokazím
Když kreslím tak na nic nemyslím	Když mám špatnou náladu, kreslení mi nejde nebo se mi nechce	Ve škole mě to nebaví, v kroužku je to zábava
Necítím se svobodně, když malujeme, něco co musím	Originálnost mi ve škole nejde, ale když jdu do kroužku, ano	Musíme malovat tak, aby to bylo pěkné. Když maluju to, co chce paní učitelka, není to ono
Ráda vytvářím nové věci	Když se podívám na ostatní, mám víc nápadů	Když se paní učitelka rozzlobí, jsem nervózní
Cítím se skvěle při kreslení z hlavy, mám pocit, jako bych vládla nad celým vesmírem	Občas závidím kamarádce, když kreslím portrét, tak se soustředím jen na něj	Ve škole mě to nebaví, nejlíp se mi kreslí doma, cítím se špatně, nenechá nás dělat podle fantazie
Cítím se jako pták, jsem uvolněná	Kreslím lehké obrázky, aby byly pěkné	Když nám ukazuje něco na tabuli, mám divný pocit
Kreslím z fantazie		Nebaví mě, protože mi to nejde
Jsem rád, že nemusím malovat podle toho, jak je to doopravdy	Mám rád výtvarku, ale záleží, co děláme	Většinou se nesoustředím, nezajímá mě to, malování mi ničí nervy
Rád si vymýšlím hlouposti	Když kreslím podle sebe	Když se mi nedaří, tak mi kamarádka pomůže
Nejraději kreslím, co chci	Když mě někdo pochválí, jsem šťastný	Když mám něco kreslit z fantazie, tak se zhrozím
Mám rád pochvalu		Nutí nás dělat podle předlohy
Můžeme si zhodnotit svou práci	Cítím se skvěle, protože si odpočinu	Při školní výtvarce se cítím hrozně
Když kreslím doma, to mě baví kreslím to podle sebe	Když maluju, to co chce paní učitelka, není to ono	Máme kreslit, co nám řekne, je to nuda
Maminka a tatínek mi to pochválí	Při kreslení jsem uklidněná	Při přesném zadání se cítím špatně, musím kreslit, jak nám to řekne
Cítím se skvěle, protože si odpočinu	Kreslím rád abstraktní obrázky	Při tvoření z papíru se cítím znuděně
Ve škole mě to nebaví, nejlíp se mi kreslí doma	Rád kreslím z nudy	Nechci dělat různé myšlenky, které jsou na tabuli
Maluji rád tužkou	Když tvořím, cítím se namyšleně	Kreslím nerad ve dvojici
Cítím se dobře, když nám říká, co máme kreslit	Moc se mi nedaří, ale kamarádka mě podpoří	Kreslím nerada, ale kamarádky mi pomůžou
Cítím se dobře, protože mě to baví	Když kreslím zbraně	Nesnáším kritiku na moje dílo

5.4 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Výzkum, který jsem prováděla u žáků pátých a šestých tříd, byl zaměřen na využití volného času a postavení výtvarných aktivit v něm. Z dotazníkového šetření vyplývá, že zájem o tvořivost a výtvarné činnosti je obecně menší. Zájem o sportovní aktivity je vyšší oproti výtvarným aktivitám, protože téměř polovina respondentů uvedla sport za nejoblíbenější. Dotazníkové šetření proběhlo na vesnických základních školách, kde děti mají méně organizovaný volný čas, proto více než polovina dětí upřednostňuje čas trávený venku a s kamarády. Tomu odpovídá potřeba kontaktu s vrstevníky, což je pro toto věkové období charakteristické. Děti mají možnost navštěvovat různé kroužky nabízené hlavně školou a podle zájmu tak naplňovat svůj volný čas. Asi čtvrtina dětí z celkového počtu nenavštěvuje žádný kroužek, přestože se domnívám, že nabídka zájmových aktivit, které jsou dostupné, je poměrně široká. Pozitivním zjištěním bylo, že velmi vysoké procento respondentů si rozhoduje o volbě kroužků samo.

Z výzkumu také vyplynulo, že velmi malé procento dětí se věnuje četbě, což ovlivňuje více faktorů, jedním z nich je vzdělání rodičů, u více než poloviny respondentů rodiče vykonávají dělnické profese a také díky internetu a televizi. Na otázku, jak tráví čas po škole, uvedla více než třetina dětí na prvních místech sledování televize a hraním her na počítači. V oblasti uměleckého vzdělávání navštěvuje čtvrtina dětí z celkového počtu Základní uměleckou školu, kde se rozvíjí jak v oblasti výtvarné tak i hudební.

Část otázek se vztahovala k výtvarným aktivitám, pomocí kterých lze rozvíjet složky osobnosti zejména citové, smyslové a výrazové. Z celkového počtu respondentů přes 40% kreslí nejraději doma, až na druhém místě uvedli školní zařízení, více jak polovina si své výtvarné práce někdy vystavují. Za pozitivní považují, že skoro polovina dětí byla alespoň jednou navštívila výstavu, domnívala jsem se, že procento dětí, které navštěvují výstavy bude menší. V souvislosti s touto otázkou jsem vytvořila výzkumný problém, zda návštěvnost výstav souvisí se vzděláním rodičů. Hypotézu jsem ověřovala, ale nepotvrdila se mi. Otázka zkoumající četnost kreslení, potvrdila moji další hypotézu a to, že děvčata kreslí častěji, než chlapci. Z úvah, které děti psaly, vyplývá, že jim chybí možnosti uplatnění spontánního výtvarného projevu, práce v uvolněné atmosféře. Výtvarné sebevyjádření dítěte by mělo být podpořeno intenzivní motivací ze strany učitele. Ten by měl vytvořit takové klima, aby odboural např. strach z neúspěchu a umožnil více spontánních a prožitkových projevů, které umožní vyniknout i méně zdatným žákům.

ZÁVĚR

To, jak využíváme volný čas, má vliv na utváření našich hodnot, které se postupně budují a upevňují v průběhu výchovy. Efektivně strávený volný čas podporuje plnohodnotný vývoj osobnosti jedince a pozitivně ovlivňuje jeho sociální vztahy. Cílem bakalářské práce bylo postihnout důležitost a potřebu výchovně ovlivňovat volný čas a v něm nabídnout možnosti pedagogického působení na děti. Konkrétně ve výtvarné činnosti jako jedné z možností využití volného času a její význam při výchově.

Výtvarná činnost jak ve škole, tak ve volném čase, je zajímavá oblast výchovy, která se dostává stále více do popředí pedagogického zájmu. Důkazem jsou nejrůznější nově vznikající obory terapie i pedagogické metody, v nichž se prolíná výuka různých předmětů (zeměpis, dějepis, ekologická výchova atd.) s výtvarnou výchovou. Může tak vytvářet mnoho příležitostí, aby se úspěšně rozvíjela osobnost mladého člověka. Výtvarné prostředky jsou vítaným pomocníkem moderní pedagogiky. Každý obor se snaží výtvarnou výchovu použít pro podporu emočního vnímání, v oblasti poznávacích procesů, prožívání. Například artefietika propaguje vstřícné pojetí výuky. To klade nároky na dovednosti učitele pedagogicky improvizovat, protože musí vhodně reagovat na tvůrčí projevy žáků, jejichž podobu nemůže přesně předvídat. Vyžaduje to schopnost vcítění a pochopení pro osobní postoje žáků (Slavíková, 2007, s 176).

Práce vyhodnotila volnočasové aktivity a postavení výtvarné výchovy v životě dětí starých 11-12 let. Výtvarná výchova do jejich života vstupuje zatím povětšinou klasicky v předmětu výtvarné výchovy ve škole, v mimoškolní výchově (hlavně Základní umělecké školy) a doma, pro svou zábavu. Výtvarná výchova stojí jako méně preferovaná volnočasová aktivita až za sportem, hrami na počítači a televizi. V dětech se neodráží žádné jiné zkušenosti. Proto soudím (také z jednotlivých úvah na téma „jak se cítíš při kreslení“), že nemají příliš zážitku z takových aktivit, které moderní pedagogika ve světě organizuje, tj. využití výtvarné výchovy pro zpřístupnění vědomostí v jiných předmětech. Zážitky takového druhu, jaké vznikají v muzejní pedagogice, se neobjevily. Zato z těchto malých sond do psychiky dětí vyplynulo, že kromě těch, kteří jsou bezvýhradně talenty v daném oboru, nevzbuzuje kreslení či tomu podobná výtvarná činnost příliš mnoho pozitivních emocí. A když, tak jen za určitých podmínek. Pokud by měla mít výtvarná činnost i u nás takové místo, jak se zdá v posledních letech mít ve světě, měli by si pedagogové uvědomit, že bez velkých změn to nepůjde. Měli by přistupovat k výtvarné činnosti se stejnou vážností jako

třeba k matematice. Že je vhodné před písemnou prací z matematiky děti naladit či vyladit, to už dnes do pedagogických metod proniklo (například některé jednoduché kineziologické cviky na optimalizaci mozkových hemisfér). Také pocit bezpečí, pocit relaxace a možnosti rozvíjet fantazii je velmi důležitý k tomu, aby pedagog mohl využít celý potenciál výtvarné činnosti k nejrůznějším účelům. V první řadě ovšem také proto, aby se výtvarné činnosti prováděné právě v hodinách určených výhradně výtvarné výchově ve škole staly opravdovou výchovou k lásce k tvoření a ve výsledku k pocitům svobody a radosti z tvorby.

Domnívám se, že společným cílem pedagogů i rodičů je vyhledávat a podporovat tvořivé myšlení dětí, což je pro kulturní růst společnosti nezbytné, protože každému je dána určitá míra tvořivého způsobu myšlení, proto je třeba vycházet z jejího přirozeného základu a rozvíjet ji.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALVÍN, Jaroslav, 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.
- BALVÍN, Jaroslav, 2012. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86798-07-3.
- ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Masarykova univerzita. 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, Jan, 1997. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7066-534-3.
- GARDNER, Howard, 1999. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-279-3.
- HOFBAUER, Břetislav, 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.
- HORKÁ, Hana, 2000. *Výchova pro 21. století*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-85-0.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KAVANOVÁ, Alica a Štefan CHUDÝ. *Výchova a volný čas: vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Univerzitní institut, Ústav pedagogických věd, 2005. ISBN 80-7318-266-1.
- KUČEROVÁ, Stanislava, 1996. *Člověk, hodnoty, výchova*. Prešov: Manacon. ISBN 80-8566834-3.
- LORENZ, Konrad, 1973. *Osm smrtelných hříchů*. Praha: Panorama. ISBN 80-7038-212-0.
- MALACH, J, 2004. *Teorie a metodika výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-29-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-494-X.

- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ, 1998. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, straší školní věk*. Jinočany: H+H. ISBN 80-86022-21-8.
- NOVÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.
- SLAVÍKOVÁ, V., J. SLAVÍK a S. ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiliatika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SPOUSTA, V., J. FUKAČ, M. ŘEHOŘKOVÁ, V. JUVA a J. PELÁN, 1995. *Metody a formy výchovy ve volném čase. Kultura a umění ve výchově*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 8-210-0428-2.
- STŘELEČEK, Stanislav (ed), 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-21-7.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava, 2002. *Základy arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-616-0.
- PATOČKA, Jan, 1996. *Péče o duši*. Praha: Oikoymenh. ISBN 80-86005-24-0.
- PÁVKOVÁ, J., B. HÁJEK, B. HOFBAUER, V. HRDLIČOVÁ a A. PAVLÍKOVÁ, 2002. *Pedagogika volného času*. Vyd.3. Praha: Portál. ISBN80-7178-711-6.
- PETROVÁ, Alexandra, 1999. *Tvořivost v teorii a praxi*. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-05-0.
- PFEFFER, Simone, 2003. *Rozvíjíme emoce dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-764-7.
- PIAGET, Jean, 1997. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0.
- PRŮCHA, Jan, E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2000. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRUNNER, Pavel, 2002. *Výzkum hodnot*. Plzeň: Euroverlang. ISBN 80-7177-710-2.
- ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-312-3.
- ROESLOVÁ, Věra 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah. ISBN 80- 902267-4-4.

VACEK, Pavel, 2011. *Psychologie morálky a výchova charakteru*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-108-2.

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

VÁŽANSKÝ, Mojmír, 1994. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0428-2.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ :

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Výzkumný ústav pedagogický. 2012. *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* [online]. [cit. 2013-01-17]. Dostupné z: www.msmt.cz/file/11213_1_1/

ČESKO, 2005. Vyhláška č. 74/ 2005 Sb. O zájmovém vzdělávání. [online]. *Sbírka zákonů České republiky. Částka 20, s. 509-.511*. [cit. 2013-01-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-74-2005-sb-1>

THULSON, Anne. 2013. Contemporary Practice in the elementary Classroom: A Study of Change. *Art Education* [online]. vol. 66, no.1 s. 16-23. [cit. 2013-0-17] ISSN 0004-3125. Dostupné z: ProQuest Central New Platform

THULSON, Anne. 2001. Strange Bedfellowsenchanting Space. *The Teaching Artist Journal* [online]. vol. 9, č. 3 s. 163- 173. [cit. 2013-03-15] ISSN 1541-1796 Dostupné z: EBSCOhost AcademicSearch Complet (pro předplatitele, jinak embargo)

ÇALISKAN, Hüseyin and Sebahat ÇERKEZ, 2012. An Evaluation of Education with Museum Practices in Social Studies Classes Based on Student Views. *International Online Journal of Educational Sciences* [cit. 2013-03-15] ISSN: 1309-2707. Dostupné z: <http://www.iojes.net//article/abstract.aspx?ID=660>

THULSON, Anne. © 2010. *The Odyssey School* [online]. [cit. 2013-04-11], Denver. Dostupné z: http://www.odysseydenver.org/anne_thulson.html

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

tzv. tak zvaně

tj. to jest

ZUŠ základní umělecká škola

TV televize

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr.1 Výtvarný projekt Japonsko.....	34
Graf 1 Pohlaví.....	45
Graf 2 Obliba trávení času	46
Graf 3 Návštěva kroužků.....	47
Graf 4 Hra na hudební nástroj	48
Graf 5 Obliba aktivit	49
Graf 6 S kým nejraději	50
Graf 7 Čas po škole	51
Graf 8 Možnosti kroužků	52
Graf 9 Kde rád kreslíš?	53
Graf 10 Vystavování výkresů	54
Graf 11 Oblíbený výtvarný prostředek	55
Graf 12 Návštěva výstav	56
Graf 13 Tvoření doma	57
Graf 14 Trávení času s rodiči.....	58
Graf 15 Výběr kroužků	59
Graf 16 Četnost kreslení	60
Graf 17 Vzdělání rodičů.....	62

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Systém výchovy uměním.....	32
Tabulka 2 Pohlaví.....	45
Tabulka 3 Obliba trávení času.....	46
Tabulka 4 Návštěva kroužků.....	47
Tabulka 5 Hra na hudební nástroj.....	48
Tabulka 6 Oblíbenost aktivit.....	49
Tabulka 7 S kým nejraději.....	50
Tabulka 8 Čas po škole.....	51
Tabulka 9 Možnosti kroužků.....	52
Tabulka 10 Kde kreslíš	53
Tabulka 11 Výstava výkresů.....	54
Tabulka 12 Oblíbený výtvarný prostředek.....	55
Tabulka 13 Návštěva výstav.....	56
Tabulka 14 Tvoření doma.....	57
Tabulka 15 Trávení času s rodiči.....	58
Tabulka 16 Výběr kroužků.....	59
Tabulka 17 Četnost kreslení.....	60
Tabulka 18 Vzdělání rodičů.....	61
Tabulka 19 Jak se cítíš.....	62
Tabulka 20 Kontingenční tabulka k hypotéze... ..	63
Tabulka 21 Kontingenční tabulka k hypotéze.....	64

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II : Data výzkumu respondenti 1-121

Příloha P III : Úvahy dětí o výtvarné výchově

Příloha P IV: Multikulturní projekty

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník pro žáky

Milí žáci, jmenuji se Jana Miklová a jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati. Prosím laskavě o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní. Informace v něm uvedené budou využity pouze pro zpracování mé bakalářské práce.

Odpověď označ prosím kroužkem a doplň číslici u otázky číslo 2. U každé otázky vyber jednu odpověď.

Děkuji Vám za Váš čas.

1. Jsem:

- a) dívka
- b) chlapec

2. Chodím do: (doplň, prosím číslici)

třída

3. Kde nejraději trávíš svůj volný čas?

- a) doma
- b) u kamaráda/ kamarádky
- c) venku
- d) v kroužku
- e) pokud jinde, napiš kde....

4. Kde chodíš do kroužku?

- a) ve škole
- b) Základní umělecká škola
- c) sportovní oddíl
- d) Dům dětí (středisko volného času)
- d) nechodím do kroužku

5. Hraješ na hudební nástroj nebo chodíš zpívat?

- a) ano
- b) ne
- c) chtěl / la bych
- d) neplánuji to

6. Kdybys si mohl/ a vybrat, co bys nejraději dělal?

- a) byl bych na počítači
- b) u televize
- c) sport
- d) kreslil
- e) pokud něco jiného, tak napiš co.....

7. S kým nejraději trávíš svůj volný čas?

- a) s rodiči
- b) sám/sama
- c) se sourozenci
- d) s kamarády
- e) někým jiným, napiš s kým ...

8. Co děláš odpoledne po škole?

- a) Jdu do kroužku
- b) sedím u počítače
- c) dívám se na televizi
- d) Jdu ven s kamarádem
- e) nudím se

9. Je ve vašem městě / vesnici dost kroužků?

- a) ano
- b) není
- c) spíše ne
- d) nevím

10. Kde rád kreslíš?

- a) doma
- b) v kroužku
- c) ve škole
- d) nerad kreslím

11. Vystavuješ si svoje výkresy / výrobky?

- a) ano, vždycky
- b) někdy
- c) ne
- d) vystavuje mi je maminka

12. Co nejčastěji používáš při kreslení?

- a) pastelky
- b) barvičky
- c) tužku
- d) fixy

13. Chodíš na výstavy obrázků?

- a) ano, chodím s rodiči nebo se školou
- b) ne, nikdy
- c) jednou jsem tam byl/a

14. Jak často se věnuješ výtvarné činnosti doma?

- a) denně
- b) občas
- c) velmi zřídka, téměř nikdy
- d) nikdy

15. Co děláte nejčastěji s rodiči?

- a) sportujeme
- b) jedeme na výlet
- c) zpíváme
- d) díváme se na televizi
- e) hrajeme na počítači

16. Kdo ti vybírá kroužky, do kterých chodíš?

- a) já sám
- b) maminka nebo tatínek
- c) radíme se s kamarádem/ kamarádkou

17. Kolik ze svého volného času trávíš kreslením?

- a) denně
- b) 2x týdně
- b) 1x týdně
- c) 1x měsíčně

18. Doplň větu

Tatínek pracuje jako.....

Maminka pracuje jako.....

DATA VÝZKUMU - RESPONDENTI 21- 40

Škola	číslo resp.	pol. 1	pol. 2	pol. 3	pol. 4	pol. 5	pol. 6	pol. 7	pol. 8	pol. 9	pol. 10	pol. 11	pol. 12	pol. 13	pol. 14	pol. 15	pol. 16	pol. 17	pol. 18	pol. 19	
1	21	1	1	3	3	1	3	2	4	4	1	2	4	1	2	2	1	4	4	1	2
1	22	1	1	5	2	2	5	5	1	1	2	1	3	1	1	4	1	1	3	3	2
1	23	1	1	1	2	1	5	4	1	4	2	2	3	1	2	2	1	2	1	2	2
1	24	1	1	3	2	1	3	4	1	4	1	2	3	1	2	2	1	3	3	1	2
1	25	1	1	3	2	1	4	4	1	4	1	1	3	1	2	2	1	1	1	1	1
1	26	1	1	4	2	1	5	4	1	3	3	2	3	3	1	2	1	2	2	1	1
1	27	1	1	2	2	3	4	4	4	3	1	1	3	1	2	2	3	2	2	1	3
1	28	1	1	5	2	1	4	3	3	4	3	2	3	3	2	4	2	2	2	3	2
1	29	1	1	2	2	1	3	4	1	1	1	2	3	1	2	2	1	1	1	2	1
1	30	1	1	2	2	1	4	4	1	1	1	3	4	2	1	2	1	1	1	1	2
1	31	2	1	4	2	1	3	4	1	1	1	2	1	1	1	2	1	5	1	1	3
1	32	2	1	2	2	1	5	4	1	4	3	2	1	1	2	4	1	3	3	3	3
1	33	2	2	3	4	2	3	4	4	4	3	2	1	2	3	1	1	3	3	2	1
1	34	2	2	3	4	2	3	4	4	2	3	3	3	2	3	4	1	3	3	1	1
1	35	2	2	1	5	1	1	2	2	4	4	2	3	2	3	4	1	4			1
1	36	2	2	1	1	2		1	3	1	1	2	2	1	2	2	1	3	3	1	1
1	37	2	2	2	3	2	3	4	2	2	3	3	3	2	2	2	1	3	3	2	1
1	38	2	2	2	2	2	1	4	2	1	1	2	3	2	2	2	2	2	2	1	2
1	39	2	2	2	2	1	3	4	2	3	3	3	3	2	3	2	3	4	1	1	1
1	40	2	2	1	5	2		1	2	3	1	3	1	3	2	4	1	2	2	1	1

DATA VÝZKUMU – RESPONDENTI 41- 60

Skola	číslo resp.	pol. 1	pol. 2	pol. 3	pol. 4	pol. 5	pol. 6	pol. 7	pol. 8	pol. 9	pol. 10	pol. 11	pol. 12	pol. 13	pol. 14	pol. 15	pol. 16	pol. 17	pol. 18	pol. 19	
1	41	2	2	1	2	1	1	2	2	3	1	2	4	2	2	4	1	4	4	1	1
1	42	2	2	1	5	2	1	4	2	3	3	3	3	2	3	2	1	4	4	2	2
1	43	2	2	1	5	2	1	4	5	4	1	2	3	2	2	4	1	4	1	1	1
1	44	2	2	1	5	2	4	4	2	3	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	1
1	45	2	2	1	5	2	5	4	5	3	4	2	1	3	3	4	1	3	3	2	2
1	46	2	2	3	2	1	3	4	4	3	4	3	4	3	2	4	3	4	4	1	2
1	47	2	2	3	2	1	3	4	4	3	1	2	4	2	2	4	1	2	2	2	1
1	48	2	2	3	2	1	3	4	4	1	3	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1
1	49	2	2	3	3	2	3	4	4	1	1	2	1	2	2	2	1	3	1	1	1
1	50	2	2	3	2	1	3	4		3	1	2	1	3	2	2	2	1	1	1	1
1	51	2	2	3	5	2	5	3	4	4	4	4	4	3	2	2	1	3	1	1	1
1	52	1	2	1	5	2	4	1	4	3	3	2	4	2	2	2	1	1	1	1	1
1	53	2	2	3	3	2	4	4	4	4	1	3	4	2	2	4	2	3			
1	54	2	2	1	5	2	1	2	2	4	3	3	3	2	4	4	1	4	4	1	1
1	55	2	2	3	3	1	3	4	4	2	3	2	1	2	2	2	1	3	1	1	2
1	56	1	2	1	1	4	3	1	2	3	3	3	3	2	4	4	1	3	3	2	2
1	57	1	2	3	3	2	5	4	4	2	3	2	1	3	2	2	1	1	1	1	1
1	58	1	2	3	5	1	5	4	4	3	1	2	1	3	2	2	1	2	2	1	1
1	59	2	4	4	1	1	1	2	2	1	4	3	3	2	4	4	1	3	3	1	1
1	60	2	2	3	3	4	3	4	4	4	4	1	2	4	4	1	1	3	3	2	2

DATA VÝZKUMU - RESPONDENTI 61-80

Škola	číslo resp.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	pol.	
1	61	2	1	5	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	62	2	1	3	5	4	3	4	4	2	4	3	3	3	2	3	3	2	3	1
1	63	2	1	5	3	1	3	5	2	4	4	3	3	3	2	2	1	1	3	1
1	64	1	1	3	2	1	5	2	2	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	1
1	65	2	1	3	3	2	1	5	2	3	4	2	4	3	3	1	3	3	3	1
1	66	1	1	1	1	1	1	4	2	2	4	1	2	3	3	2	1	1	1	2
1	67	1	1	3	5	1	1	4	4	4	1	3	3	3	3	3	4	1	3	2
1	68	1	1	5	3	1	5	4	1	3	1	2	2	3	3	1	3	1	1	2
1	69	2	1	2	1	3	2	3	3	4	4	4	2	3	2	4	5	1	4	3
1	70	2	1	1	2	2	1	1	3	2	4	4	3	3	2	3	2	2	4	3
1	71	1	1	3	3	3	2	3	4	1	3	2	2	3	1	2	2	1	2	2
1	72	2	1	1	2	1	1	3	3	2	4	3	2	2	3	4	4	1	3	1
2	73	2	2	3	3	4	4	3	4	4	1	3	2	3	1	3	4	1	4	1
2	74	2	2	1	3	4	1	3	4	2	1	1	2	1	2	3	4	1	4	2
2	75	2	2	5	5	2	2	1	4	2	4	3	3	3	3	4	4	1	4	2
2	76	2	2	1	3	3	3	3	4	4	4	4	3	3	4	2	3	4	1	1
2	77	1	2	3	3	1	5	5	4	4	1	3	3	3	1	2	2	1	4	3
2	78	2	2	3	3	2	3	4	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	4	3
2	79	2	2	1	5	4	1	3	3	2	4	1	2	1	3	4	4	3	3	1
2	80	2	2	1	3	2	3	3	2	1	1	2	1	1	1	2	2	2	3	1

DATA VÝZKUMU - RESPONDENTI 81 - 100

Škola	číslo resp.	pol. 1	pol. 2	pol. 3	pol. 4	pol. 5	pol. 6	pol. 7	pol. 8	pol. 9	pol. 10	pol. 11	pol. 12	pol. 13	pol. 14	pol. 15	pol. 16	pol. 17	pol. 18	pol. 19
2	81	1	2	2	3	1	5	4	4	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3	2
2	82	1	1	3	2	1	5	4	2	13	2	1	2	2	2	1	1	3		2
2	83	2	1	3	1	1	2	4	4	4	1	2	3	2	2	4	1	4	2	2
2	84	2	1	2	1	2	1	4	2	4	4	2	4	2	3	2	1	4	2	1
2	85	2	1	3	5	2	5	4	4	1	3	3	3	1	2	2	1	3	3	2
2	86	2	1	4	3	2	1	4	3	4	4	2	3	2	3	1	1	3	1	1
2	87	1	1	5	2	1	5	1	4	3	1	2	3	2	2	2	1	3	1	1
2	88	1	1	5	5	2	3	1	4	1	1	2	1	3	2	2	1	3	1	1
2	89	1	2	3	2	1	3	4	4	1	1	3	1	2	2	1		2	2	1
2	90	1	2	2	3	1	5	4	1	3	3	4	1	3	2	4	1	2	1	1
2	91	2	2	3	5	2	5	4	2	4	1	3	3	2	3	4	3	4	1	1
2	92	1	2	2	3	1	3	4	1	1	1	2	1	3	3	2	2	1	1	1
2	93	2	2	3	3	2	5	4	3	1	3	4	2	3	2	3	3	4	1	1
2	94	2	2	3	3	2	5	2	4	4	3	3	3	3	3	2	1	3	1	1
2	95	1	2	2	2	5	2	5	5	2	4	3	3	3	3	2	1	3	3	1
2	96	1	2	1	5	2	5	4	3	1	3	2	1	2	2	4	1	1	1	1
2	97	1	2	2	2	4	4	4	5	3	1	1	3	1	2	2	3	2	1	1
2	98	1	2	2	1	1	3	4	1	1	1	2	1	3	3	1	1	3	1	1
2	99	1	2	1	1	2	5	4	4	1	3	2	1	3	2	4	1	4	1	2
2	100	1	2	1	3	1	5	4	1	4	3	2	3	3	2	2	1	3	1	1

DATA VÝZKUMU- RESPONDENTI 101- 121

Škola	číslo resp.	pol. 1	pol. 2	pol. 3	pol. 4	pol. 5	pol. 6	pol. 7	pol. 8	pol. 9	pol. 10	pol. 11	pol. 12	pol. 13	pol. 14	pol. 15	pol. 16	pol. 17	pol. 18	pol. 19	
2	101	2	2	2	2	1	1	1	1	4	1	2	1	3	2	2	1	2	2	1	1
2	102	2	1	3	5	1	1	3	4	4	1	2	1	3	3	2	1	3	3	1	1
2	103	2	1	1	5	2	1	1	3	4	1	3	1	2	3	4	1	4	1	1	1
2	104	1	1	2	3	1	5	4	4	4	1	4	4	3	2	2	3	3	1	1	2
2	105	2	1	3	3	1	3	4	4	1	1	2	3	2	3	4	1	4	1	1	1
2	106	1	1	2	3	2	3	4	4	1	4	3	3	3	3	4	1	3	1	1	1
3	107	1	1	3	1	2	2	4	4	3	4	2	2	2	4	2	1	4	1	1	1
3	108	2	1	4	1	4	2	4	4	1	4	2	3	3	1	2	1	3	1	1	2
3	109	2	1	3	4	2	3	5	1	1	4	2	1	3	2	2	1	2	1	1	2
3	110	2	1	1	5	2	1	2	2	4	4	4	3	2	4	2	1	3	1	1	1
3	111	1	1	4	2	2	4	5	1	1	2	4	3	3	3	2	1	2	2	1	1
3	112	2	1	3	5	4	5	4	2	4	4	2	3	2	4	4	2	1	1	3	2
3	113	2	1	4	4	1	5	5	1	1	1	1	1	2	1	4	1	1	1	2	2
3	114	2	1	1	1	1	3	4	1	1	1	3	3	3	2	4	1	2	1	1	2
3	115	2	1	1	1	2	3	2	2	1	1	2	1	3	3	1	1	4	1	1	1
3	116	2	1	1	4	1	1	4	4	1	3	2	2	2	3	2	1	4	1	1	1
3	117	2	1	1	1	1	5	2	1	1	1	2	2	2	3	2	1	4	2	2	2
3	118	1	1	1	1	2	3	3	1	1	5	2	3	1	2	2	1	2	1	1	2
3	119	1	1	4	2	1	4	5	1	1	2	3	1	1	2	2	1	2	1	1	3
3	120	1	1	4	4	1	5	4	1	1	1	2	1	3	2	2	1	3	2	1	1
3	121	2	1	4	1	2	3	4	1	1	3	2	3	3	1	1	1	1	1	1	1

PŘÍLOHA P III: ÚVAHY

Jsem: Dívka
chlápec

Při malování s hlavy se cítím skvěle, protože je to s mé vlastní hlavy a můžu si vybrat. Při vysvětlování paní učitelky se cítím styděně, protože musím sedět a nemůžu mluvit. Když malujeme něco co namaloval musíme nejlépe se spokadně.

ZŠ BŘEZOLUPY 5. TR

19

Jsem: Dívka (zakroužkuj, prosím)
chlápec

BÍLOVICE 5. TR

Malování mi baví. Často chci namalovat něco, co mi vyjde a nemůžu to jinak vyjádřit než-li kreslením. Ve výt. výšarce ve škole mě to nebaví mnohdy musíme napojit fantazii a musíme malovat, takže aby to bylo pěkné a originální. Právě originalnost ve škole vyjde. Proto když chodím do kroužku, paní učitelka nám nechá prostor abychom mohli vymýšlet a malovat podle toho, jak se cítíme a podle naší fantazie.

Fantazii se meze nekladou.



49

Jsem: Divka (zakroužkuj, prosím)
Chlapec

ZŠ BŘEZOLUPY 5. TF

Když kreslím tak na nic nemyslím.

Nejraději kreslím abstraktní obrázky.

Netěm se mi když musím kreslit podle předlohy a raději nemůžu se soustředit.

Nejraději kreslím tužkou / penselkou
a v přírodě taky ráda kreslím
zářiči.

Cítím se volně

58

Jsem: Divka (zakroužkuj, prosím)
Chlapec

ZŠ JAROŠOV 5. TR.

Když mám VŠ pak se cítím dobře protože
mě to baví ale nebaví mě kreslit podle předlohy
ale nejvíce mě baví quilling ^{nebo mě baví}
průšky pak se dobře bavím. ^{hdyž mám by}

Moc rád vymáčkám a papírům např. kladu:
papírové modely, quilling, kreslit, kroužit lepenkami.

ale žádný učitelka nás musí kreslit podle
předlohy ale to mě nebaví.

40

Jsem : dívka

ZŠ BŘEZOLUPY 5. TŘ.

chlapec

Já nemám rád když kreslíme
rukou protože sem nerozumí se
něco vylepsu.

Když nám paní učitelka zadává
úkol tak se cítím snuděný
Mám rád výtvarku protože se
v pohodě ale záleží co děláme.

(18)

Jsem : dívka (zakroužkuj prosím)

ZŠ JAROŠOV 5. TŘ.

chlapec

jak se cítím ve tv

Dívám se na botičky a chci je
louny maminky. Ješím se ať mohly
světelní a stopně i boty vím je

světelní abych ožiloš non máci
nejtěší většinou že bychom namaloval
v čas. Nalování mi abych mi o nerov (35)

Jsem: Dívka
chlapec

Když mi paní učitelka dává úkol
do výtvarky cítím se snadně.

Když pracuju na výtvarném úkolu
cítím se dobře ale i namýšleň.

Když končíme s výtvarnou
vychovou cítím se sklamaně a taky
šťastně x. protože půjdu domů.

26

Jsem: Dívka (zakroužkuj)
chlapec

ZŠ JAROŠOV 5. TR

Rád kreslím jen seš is nudy.
Třeba si najdu na internetu obrázky,
a obkreslímho na tvrdý papír
a dám ho srovnávat svému
stýjcovi. Pak mám radost se ssem
udělat pěknou práci.

30

Jsem: Dívka (zakroužkuj, prosím)
Chlapec

BÍLOVICE 6. tř

Když maluju podle předlohy tak mě to nebaví, a když
mámé malovat podle sebe tak mě to baví. Já kreslím
moc rád. Většinou mám rád když malujeme vzájemně.
Jsem šťastný když kreslím.

60

Jsem: Dívka
Chlapec

při kreslení se cítím dobře.
při sadání přesné úlohy se cítím špatně, protože
musím kreslit sak nám to učitelka řekne
při výpravě se cítím uvolněně, protože
se sak nemusím soustředit, a sak.

Bř. 5/32

PŘÍLOHA P IV: MULTIKULTURNÍ PROJEKTY

