

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra výtvarné výchovy

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti psychomotorického a sociálního rozvoje dětí školního věku
prostřednictvím práce v kroužku „Vazba a aranžování květin“.

The possibilities of psychomotor and social grow up of school-age children
through the work in a circle " binding of flowers arrangement "

Iveta Vacková

Vedoucí práce: Mgr. Viktor Čech

Studijní program: Vychovatelství (B7505)

Studijní obor: BC-VYCH (7505R008)

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Možnosti psychomotorického a sociálního rozvoje dětí školního věku prostřednictvím práce v kroužku „Vazba a aranžování květin“ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha dne 7.prosince 2017

.....

Iveta Vacková

Motto:

Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali.

(Jean Jacques Rousseau)

Děkuji Mgr. Viktoru Čechovi za odborné vedení práce, poskytování poradenství a materiálových podkladů k vypracování předkládané práce.

ANOTACE:

Organizování náplně volného času dětí je velice důležitou činností rodičů i dalších dospělých osob. Teprve v pozdějším dětském věku se prokáže, zda toto úsilí dospělých přinese své ovoce. Jednou z možností trávení volného času dětí je kreativní manuální činnost. Jako jednu z nich lze uvést aranžování květin. Za tímto účelem jsou zřizovány dětské kroužky. V těchto působí pedagogové volného času. Každý pedagog volného času by měl mít odpovídající vzdělání a zkušenosti.

KLÍČOVÁ SLOVA:

dítě, školní věk, volný čas, základní rodina, pedagog, umělá květina, pomůcka, aranžování, dětská kreativita, dekorace

ABSTRACT:

Organizing the leisure time of children is most important activity of parents and other adults. Only in later childhood it proves itself, if this effort of adults will bring its fruit. One of possibility of spending leisure time of children is the creative manual activity. As one of them can be mentioned flower arrangement. For this purpose can be established children's hobby groups. In these hobby groups work pedagogues of leisure time. Every pedagogue of leisure time should have adequate education.

KEYWORDS:

child, school age, leisure time, elementary family, pedagogue, plastic flower, aid, arrangement, creativity of children, decoration

Obsah

1. Úvod.....	6
2. Teoretická část	8
2.1. Pedagog volného času	8
2.2. Rodina a škola	9
2.3. Dítě školního věku.....	12
2.4. Školní věk dítěte	14
2.5. Dítě a volný čas	19
3. Kroužek „Vazba a aranžování květin“	23
3.1. Historie floristiky.....	24
3.2. Estetické a ekologické aspekty aranžování květin	26
3.3. Rozvoj kreativity u dětí	27
3.4. Materiální vybavenost kroužku	28
3.5. Spolupráce s rodiči, místními úřady a zájmovými organizacemi.....	29
4. Praktická část:	31
4.1. Projekt kroužku „Vazba a aranžování květin“	31
4.2. Metody práce s květinami, seznam činností a používání pomůcek.....	31
4.3. Postupy při tvorbě květinových dekorací	33
4.4. Sebehodnocení a sebereflexe vychovatelky	36
4.5. Specifika práce v kroužku „Vazba a aranžování květin“	37
4.6. Stanovení výzkumného problému	38
4.7. Sběr údajů.....	39
4.8. Zjištěná data.....	40
4.9. Komentář k výsledku šetření	42
5. Závěr	44
6. Seznam použitých informačních zdrojů:.....	45
7. Seznam příloh	51

1. Úvod

V dějinách výchovy se setkáváme s různým přístupem k estetické složce. Vedle pedagogických směrů, které ji staví na čelné místo a vidí v ní významný integrační prvek výchovy, stojí naopak koncepce, ve kterých připadá estetické výchově jen úloha okrajová.¹ Ideál krásy není neměnný. Proměňuje se v závislosti na epoše, na pojetí života a na názorech dané společnosti. Máme-li proto pochopit estetické hodnoty určitého období, musíme být pro to připraveni.²

Aranžování květin lze nade vše pochybnost považovat za estetickou záležitost, a to bez ohledu na skutečnost, zda při této činnosti používáme výhradně přírodní materiály nebo pracujeme s komponenty umělými, případně oba tyto vhodným způsobem kombinujeme. Krásu květin lze považovat za nadčasovou. Z tohoto důvodu byly květiny považovány za krásné v každé době a za každého režimu, a to bez ohledu na skutečnost, jakým způsobem byly květiny upraveny nebo naaranžovány.

Důvodem k výběru tématu souvisejícího s výše uvedenou problematikou je ten, že jsem zaměstnaná v ZŠ a MŠ Rožďalovice jako vychovatelka a zároveň učitelka a zde také působím jako vedoucí dětského kroužku floristiky. Obě tyto uvedené činnosti považuji za naplňující a velice zajímavé a chci se jim i v budoucnu plně věnovat.

K práci s dětmi v kroužku floristiky zejména v současné hektické době zdaleka nestačí být pouze kreativní a zkušenou floristkou, ale v nemenší míře je nutno být i dobrou vychovatelkou. Právě studijní obor vychovatelství akreditovaný na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze považuji za zdroj poznání, který by mi měl napomoci k tomu, abych své vychovatelské vzdělání patřičně prohloubila a práci s dětmi tak nemalou měrou zkvalitnila. Výjimečné postavení floristiky jako volnočasové aktivity spatřuji zejména v souvislosti s touto skutečností, že na rozdíl od vnímání zrakového, tedy vnímání plochého, kterého musí být současný člověk obklopený ze všech stran počítačovou technikou doslova přesycen, ať je ochoten si to připustit či nikoliv, je ta skutečnost, že kromě vnímání zrakového, tedy esteticky pokud možno uspokojivého, nabízí floristika i vnímání čichové, které lze považovat za jakousi další a dnes již de facto opomíjenou úroveň vnímání okolního světa. I zastánci nativistických teorií se víceméně shodují v tom, že předpokladem plného

¹ Jůva, V.: *Estetická výchova, vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido 1995, s. 5

² tamtéž, s. 12

rozvoje vrozených percepčních „programů“ je pravidelný přísun podnětů v raných údobích života.³

³ Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 131

2. Teoretická část

2.1. Pedagog volného času

Pedagog volného času reprezentuje takový druh výchovného pracovníka, který je schopen výchovně působit v prostoru volného času všech věkových, sociálních, profesních, národnostních a náboženských vrstev a skupin. Musí být připraven všechny rozmanité typy tohoto prostoru odhalovat a napomáhat svěřencům k jejich plnohodnotnému prožití.⁴

Tento pedagog na své svěřence působí mj. i jako konzultant a z tohoto důvodu je od něj vyžadována vysoká úroveň jeho odborných profesních znalostí, schopností a dovedností. Za samozřejmost je u něj pak považována přítomnost schopnosti interakce, kooperace a empatie, aby byl schopen vstupovat do interního světa svěřencovy osobnosti. Pedagog volného času má příležitost vychovávat děti a mládež ke správnému střídání činností a odpočinku. Jedním z předpokladů je využívat vhodných situací k rozhovorům na toto téma. Žáci by měli umět popsat svůj režim dne (týdne) a naučit se jej hodnotit. Tomu však musí předcházet adekvátní poučení z oblasti psychologie osobnosti a psychohygieny.⁵

Jsem si plně vědoma skutečnosti, že současný mladý člověk je vystaven mnoha nástrahám a tendenčním názorovým proudům a má-li být zbytečnému názorovému tápání pokud možno ušetřen, je třeba mu nabídnout vhodnou alternativu, která je schopna jej pokud možno plně zaujmout a případně k sobě alespoň po nějaký čas připoutat. Prostředí, v němž dítě vyrůstá, může jeho vývoj významným způsobem ovlivnit. Působí na ně v rámci interakce, která může mít různý charakter, může jít o interakci s lidmi, neživými objekty či dokonce symboly. Dítě projevuje nějakou aktivitu, reaguje na různé podněty, ale zároveň svým chováním stimuluje určité reakce jiných lidí.⁶

Mezi subjekty, které mohou psychosociální vývoj mladého jedince zásadním způsobem ovlivnit v rámci vzdělávání v širším kontextu, lze zařadit např. rodinu, veřejné sdělovací prostředky, školské zařízení nebo zájmový kroužek coby zájmovou instituci. Každý z těchto subjektů se na formování osobnosti mladého člověka podílí svou měrou a je záhodno, aby přístup k účasti na vývojovém procesu, zejména ze strany těchto, byl pokud možno pozitivní.

⁴ Spousta, V. a kol.: *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, s. 7

⁵ tamtéž, s. 19

⁶ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2012, s. 15

2.2. Rodina a škola

Rodina je klíčovou, zdaleka ne však jedinou podmínkou působení ve vývoji osobnosti. Působení rodiny je doplňováno, někdy korigováno a v případě selhání rodiny i nahrazováno dalšími podmínkami zahrnutými do nejbližšího prostředí dítěte.⁷ Rodina má své nezastupitelné místo v životě dítěte, a to i v případě, že se jedná o rodinu neúplnou nebo náhradní, případně ústavní péči v podobě dětského domova. Stále více rodičů a rodin spoléhá na školský systém. A co je horší, stále více na něj deleguje i svoje povinnosti a oblasti výchovy, které byly vždy výsostnou záležitostí rodin. Zbavují se odpovědnosti a očekávají skvělé výsledky svých dětí. Realita je bohužel zrazuje, a tak stále častěji sklízí problémy a následně kritizují systém. Nevidí rozdíl mezi příčinou a následkem. Vzniká začarovaný kruh, protože tito rodiče (nejsou to všichni, ale přibývá jich) vytvářejí tlak na učitele a školy, aby byly podle jejich očekávání. A jejich tlak roste. Školy pod tímto tlakem stále více ustupují, ačkoliv je to krok často nesprávným směrem. A tak se jejich kvalita zhoršuje, což vyvolává další nespokojenost a kritiku.⁸

V rámci školní docházky se nositelem předávaných informací stává učitel, případně vychovatel a jsou to právě oni, kteří se po několik let stávají pro mladého člověka určitým vzorem, ale skutečnost, zda se jim naplnění těchto jejich sociálních rolí daří, musí se nutně odrazit v sestavovaném názorovém spektru mladého člověka. Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy nebo existence. Veřejnost často poutá zájem o část výsledků vzdělávacího úsilí, především vytváření předpokladů pro uplatnění na trhu práce. Ale vliv školské výchovy a vzdělávání je daleko širší a směřuje k formování celých osobností dětí a mládeže.⁹ Přirozený požadavek kladený na učitele je, aby žáky „něco“ naučil. To znamená, že učivo i celé kurikulum je postavené na obsahu, žák má za odborného vedení učitele zvládnout vzdělávací obsah. Problémem však může být, že obsah jako látka k učení přesahuje jednotlivce, protože musí být do určité míry společný.¹⁰

Aby byl vzdělávací proces pokud možno kvalitní, podstupují tradičně učitelé dobrovolně poměrně náročný vzdělávací proces zpravidla akreditovaný při vysokých školách a tyto

⁷ Čáp, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství 1996, s. 46

⁸ Hubatka, M.: *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika 2014, s. 14

⁹ Vališová, A., a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, s. 16

¹⁰ Kosíková, V.: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing 2011, s. 12

sebevzdělávací činnosti zakončují obvykle státní závěrečnou zkouškou, která by měla být určitou zárukou kvality jejich vzdělávacího procesu. Pak nastoupí do praxe, a tam (v lepším případě) stráví desítky let. Během tohoto dlouhého období prochází určitým vývojem, buduje si svoji profesionální identitu, stává se skutečným učitelem. Pojem vývoj zde užíváme v neutrálním významu. Může označovat jak pozitivní změny, tak období stagnace, ale i změny negativní.¹¹ Na činnost vychovatele nejsou v současné době kladeny tak vysoké nároky ohledně vzdělávání, ale lze předpokládat, že pokud naplňuje vychovatel vhodné vzdělání, rozhodně by to nemělo být věci na škodu. O vývojových fázích ve spojitosti s jeho praxí pak lze hovořit obdobně jako u pedagoga.

Počátky vývoje vzdělávacího systému v českých zemích sahají až do 10. století, kdy na našem území vznikly první školy – školy klášterní a katedrální. Od 13. století vznikaly školy městské (partikulární), roku 1348 byla v Praze založena univerzita, v 16. století přibyly školy bratrské a jezuitské. Koncem 18. století vznikly tři typy elementárních škol – školy triviální, hlavní a normální, reformovaly se některé tradiční střední školy a přibyly další, zejména odborné.¹² Vývoj vzdělávací soustavy probíhá i v současné době, kdy např. v médiích probíhají zprávy o novém pojetí maturitních zkoušek v tuzemsku nebo přejímání určitých vzdělávacích vzorů z jiných zemí. Vzdělávání bývá definováno jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, který je typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. Nemusí tomu tak být vždy; vedle vzdělávání formálního, které se uskutečňuje ve školách, rozlišujeme i vzdělávání neformální, ke kterému dochází v institucích mimo vzdělávací systém (např. v autoškolách), a vzdělávání informální, které probíhá zcela neorganizovaně v každodenním životě, například sledováním televize.¹³

V rámci tradičního vzdělávacího procesu jak je u nás pojímán v současné době, by se nemělo jednat pouze o to, aby se dítě naučilo číst a psát, ale pojetí vzdělávacího procesu by mělo být rozhodně širší. Vzdělání zahrnuje i osvojení hodnot estetických a morálních, vytváření určitého postoje k světu, společnosti i sobě samému. Tyto postoje nalézají svůj odraz ve schopnosti kritického uvažování, v praktických životních názorech a jednání. ¹⁴ Z tohoto důvodu se jeví jako naprosto nezbytné, aby došlo k propojení vzdělávacího a výchovného

¹¹ Mareš, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, s. 435

¹² Bendl, S., a kol.: *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing 2015, s.35

¹³ tamtéž, s. 28

¹⁴ Skalková, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktual. a rozšíř. vydání. Praha: Grada 2007, s. 27

procesu, kteréžto procesy nemohou participovat na utváření osobnosti mladého člověka separovaně. Výchova zahrnuje veškeré formativní vlivy, které jsou vědomé a řízené a mohou být cílesměrné. Výchova se odehrává v osobních interakcích vyučujících a žáků nebo v institucionalizovaných formách. Definice, podtrhující komplexnost institucionalizovaného působení, zdůrazňují, že výchova je procesem vědomého, záměrného a cílevědomého utváření podmínek, které umožňují růst každého jedince v souladu s jeho vnitřními dispozicemi a podněcující jeho vlastní úsilí stát s autentickou, vnitřně integrovanou a kulturní osobností.¹⁵

Výchova a vzdělání jsou rovněž významnou součástí kultury, která je kolektivním a specificky lidským výtvorem. Svěbytný svět kultury je třeba učinit srozumitelným a přenášet jej v podobě dědictví z generace na generaci. V tomto případě jde o udržení tradice vědění, o množství teorií a poznatků, hodnot a norem, ale i vzorců chování a obyčejů, do nichž je třeba dorůstající generaci uvést tak, aby si je dokázala osvojit a přijala je jako součást své lidské existence.¹⁶ Kulturu lze v těchto souvislostech chápat jako velmi široce pojatý fenomén, který lze jen velmi obtížně definovat a ohraničovat, protože v sobě zahrnuje nepřebornou škálu aspektů a úhlů pohledů na danou věc. Důležitým nástrojem vlivu kultury na jedince jsou tzv. kulturní vzorce, které se projevují prostřednictvím určitých norem chování a rolí a které vyjadřují očekávání okolí, jak se má člověk v určité sociální pozici chovat. Kulturní vzorce neovlivňují jen chování člověka, ale působí i na jeho postoje, vnímání a myšlení.¹⁷

Nejvýznamněji v souvislosti rozvojem vnímání a myšlení mladého člověka zasahuje do vzdělávacího procesu dítěte rodina, která má poskytovat dítěti zejména pocit bezpečí a její povinností je zejména uspokojování nejzákladnějších dětských potřeb. Třída je pro žáky sekundární skupinou (primární skupinou je rodina). Třída je vytvořena institucí, tj. školou, je sestavena formálně a na limitovaný čas. Žáci bývají do tříd rozdělováni podle abecedy, na vyšším stupni škol pak podle zaměření žáků. Třídy jsou organizovány školou a musí se řídit jejími pravidly (specifikuje je školní řád).¹⁸ Každá školní třída postupem času utváří své vlastní sociokulturní vzorce a sítě, které korespondují s jejím vnitřním uspořádáním a sociálními rolmi jejích jednotlivých členů. Školní třída má ze sociologického pohledu charakter sociální sítě. Členové této sítě si vytvářejí rozdílné vztahy vůči svým spolužákům

¹⁵ Vališová, A., a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, s. 59

¹⁶ tamtéž, s. 49

¹⁷ Výrost, J., Slaměnik, I.: *Sociální psychologie*. 2.přepřac. a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing 2008, s. 59

¹⁸ Mareš, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, s. 575

(i vrstevníkům v jiných třídách) a tyto vztahy se s přibývajícím věkem a dospíváním žáků, s přibývajícím sociálními zkušenostmi proměňují.¹⁹

Škola, vzdělávání, výchova, edukace a socializace jsou pojmy, jež k sobě nepochybně patří. Školou se označuje instituce aktivně se zabývající rozvíjením, výchovu a vzděláváním dětí, mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání.²⁰ Školu nelze dnes již v žádném případě považovat za instituci, která je jediná schopná poskytnout mladému člověku podmínky pro získání patřičného vzdělání. I v tuzemsku dnes již participují na vzdělávacím procesu jiné subjekty.

Vzdělání lze získat rozličnými cestami: nejenom ve školských zařízeních, ale také cestou sebevzdělávání, prostřednictvím práce a praktických činností, účastí v životě společnosti, prostřednictvím moderních informačních prostředků.²¹ Přes různé minulé i současné legislativní snahy podporující realizaci různých variant vzdělávacího procesu zůstává škola, a to nejen škola základní, tím základním kamenem, na kterém je zpravidla budován chrám lidského vědění každého z nás.

2.3. Dítě školního věku

V souvislosti s rozvíjením školských soustav evropských zemí se běžným stává termín základní vzdělávání. Rozumí se jím vzdělávání, kterého se dostává populaci do 15/16 let, v našich podmínkách do ukončení povinné školní docházky na úrovni školy primární a nižší sekundární.²² Základní školu lze považovat za zařízení, u kterého lze důvodně očekávat, že nemalou měrou přispěje k rozvoji schopností a dovedností dítěte, nastaví základní stupnici jeho sebehodnocení, předurčí jej do budoucí pozice žáka a rozhodující měrou ovlivní jeho budoucí volbu povolání. Navíc škola bývá jedním z prvních míst, kde se dítě setkává s nezávislým hodnocením své osoby, svých znalostí a dovedností učitelem, kamarády nebo spolužáky. Toto hodnocení už není založeno jen na emocionální bázi, ale má objektivní

¹⁹ Mareš, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, s. 579

²⁰ Gillernová, I., a kol.: *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing 2012, s. 9

²¹ Skalková, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktual. a rozšíř. vydání. Praha: Grada 2007, s. 29

²² tamtéž, s. 46

kritéria. Takto to alespoň zpravidla vidí dospělí.²³ Tímto přístupem se škola ocitá v příkrém rozporu s bezpečným a neobjektivním rodinným prostředím, kde dítě zpravidla hraje prim a jeho potřeby jsou obvykle podřizovány potřebám ostatních, a to zejména starších členů rodiny.

Škola působí ve směru eliminace individuálních rozdílů, vytváří tlak na posílení vlastností a kompetencí odpovídajících obecnému modelu úspěšného žáka. Má svoje požadavky a očekávání, která mohou být pro některé děti těžko splnitelná. Hodnocení jejich výkonu i chování představuje specifickou zkušenost, která může ovlivnit dětské sebepojetí.²⁴ Právě splnitelnost jednotlivých předpokladů lze považovat z hlediska motivace za naprosto klíčové. Je nutno brát zřetel na skutečnost, že zejména u malých dětí je nutno omezit faktory, které jej deprivují a omezují. Školní prostředí je pro dítě na rozdíl od rodiny méně osobní a vyžaduje realizaci přesně zadaných úkolů, jejichž nesplnění je zpravidla doprovázeno možnostmi trestu či sankce. Z postavení školy mezi rodinou a společností vyplývají škole podmínky i možnosti jejího fungování. Ve škole záleží na výkonu a věcnosti, ale zároveň se v ní veškeré dění opírá o interakci učitelů a žáků.²⁵

Je to právě učitel, v jehož rukách více či méně pevně spočívají otěže rozhodovacího procesu, na jehož druhém konci je žák chválen nebo sankcionován, přičemž odborná pedagogická literatura akcentuje na správném využití institutu pochvaly a užití sankcí považuje za výchovný prostředek subsidiární. Učitelé mají moc a odpovědnost, protože mají kontrolu nad celou skupinou dětí. Mohou ovlivnit postoje a chování celé skupiny. Uplatňují tento vliv tam, kde bude mít pravděpodobně dlouhodobé účinky, a to v prostředí mimo domov.²⁶ Zejména vyučující v prvním ročníku základní školy je považován za osobu, která ovlivňuje nejmarkantnějším způsobem názorový vývoj mladého jedince a nesmazatelným způsobem se zapisuje do jeho povědomí. Nutno mít na paměti, že pamětní představy dítěte se utvářejí především na základě podnětů z vnější reality, zatímco impulsy k vytváření fantazijních představ pramení převážně z vnitřních zdrojů. Za určitých okolností může být zaměření a obsah lidských fantazií ovlivněn vědomou intencí. Často však vznikají spontánně, přičemž

²³ Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 6

²⁴ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2012, s. 21

²⁵ Gillernová, I., a kol.: *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing 2012, s. 9 a n.

²⁶ Výrost, J., Slaměnik, I.: *Sociální psychologie. 2. přeprac. a rozšířené vyd.* Praha: Grada Publishing 2008, s. 52

jsou determinovány vzpomínkami, minulými či současnými emocionálními stavy a také nadějemi a očekáváními do budoucnosti.²⁷

V těchto souvislostech lze namítat, že účast na školním vyučování má pro dítě v těchto ohledech poněkud kontradiktorní charakter, ale k tomuto axiomu je nutno přihlížet v nepoměrně širších souvislostech. Základní škola jako jediná uvádí přímo operacionalizované cíle „co by měl žák umět“ a umožňuje tak lepší plánování vyučovacích hodin. Důraz je tedy kladen na činnostní pojetí vyučování, tj. na spojení osvojovaných poznatků a funkčními dovednostmi aplikovatelnými v běžném životě dítěte.²⁸

2.4. Školní věk dítěte

Věk dítěte, který lze z ontogenetického hlediska charakterizovat jako věk školní, lze rozdělit na tři relativně samostatná a přesto na sebe kontinuálně navazující období života dítěte, a sice: mladší, střední a starší školní věk, přičemž vývojový stupeň dítěte nemusí vždy odpovídat jeho aktuálnímu zařazení do vzdělávacího stupně základní školy. Školní věk (early school age) je sociálně definovaný úsek, spočívající především v uvedení jedince do společnosti. Etapa bývá označována jaké fáze pily a snaživosti, v jejímž rámci vzniká nová identita dítěte – školák.²⁹

Za raný školní věk je považováno životní období od nástupu žáka do základní školy do cca 8 – 9 roku života dítěte. Do tohoto období se nejsilněji zapíše přechod dítěte do školního zařízení a lze v těchto souvislostech předpokládat, že pro budoucí vývoj dítěte zejména nastaví jeho vztah ke škole. Kolem šesti let dochází k podstatným změnám v poznávací činnosti dítěte. Především dítě začíná chápat realisticky, je méně závislé na svých přáních a okamžitých potřebách. Realistické chápání světa znamená ovšem také bezpečnější posuzování stálostí či změn velikostí a množství, popřípadě řazení apod. Teprve v této době začíná dítě logicky myslet, i když jen na konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech.³⁰ V myšlení převažuje konkrétní a názorné uvažování. Morální hodnoty nejsou dosud plně vyvinuty. Svědomí jako vnitřní korektiv se teprve formuje. Motivací pro dodržování pravidel

²⁷ Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 233

²⁸ Vališová, A., a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, s. 94

²⁹ Kučera, D.: *Moderní psychologie. Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada Publishing 2013, s. 148

³⁰ Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada 2006, s. 113

jsou odměny a tresty. Fantazie může být velmi živá a někdy se objevuje vymyšlení mylně považované za záměrné lhaní. Souvislé soustředění je možné maximálně po dobu 20 minut.³¹

Dítě je nástupem do školy „vytrženo“ z bezpečného prostředí domova, kteroužto změnu lze charakterizovat všeobecně za poměrně stresující a přijímá určitou míru zodpovědnosti za své jednání. Vytváří si vztah nejen se svým vyučujícím, který by měl v dítěti vzbuzovat pocit bezpečí a jistoty, ale i vztahy s ostatními spolužáky, které mohou postupem času u některých těchto vztahů vykristalizovat do podoby kladné, ale i záporné. V tomto období se dítě prosazuje především svým výkonem. Potřebuje dosáhnout společenského uznání, být druhými akceptováno a oceňováno. Nestačí mu jen „zdání“ výlučné pozice, ale potřebuje vědět, zda si ji skutečně zasloužilo (např. tím, že splnilo určitý úkol). Také vlastnictví zajímavého předmětu může dítěti pomoci k získání společenského uznání.³²

Sociální rozdíly dětí ve třídě mohou být důvodem ke vzniku konfliktních situací, které jsou řešeny buď mezi dětmi navzájem, nebo za účasti pedagogů. Dítě se prostřednictvím konfliktních situací učí prosazovat svůj názor, ale i vzájemné toleranci a respektu k názorům ostatních, učí se dělat kompromisy a přejímat zodpovědnost za své chování.³³

Dosavadní jistá míra volnosti pohybu a projevů je při vstupu dítěte do školy zpravidla spoutávána stanoveným řádem, jako je například sezení v uspořádaných lavicích, zachovávání klidu během vyučování, hlášení o slovo zvednutím ruky, kreslení a psaní do přesně vymezeného prostoru na papíru apod.³⁴ V těchto souvislostech je třeba mít na zřeteli zejména skutečnost, že sociální role dítěte jako žáka školy není rolí výběrovou, ale je dítětem získávána automaticky bez ohledu na projev jeho vůle. Dítě již má být schopno odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli. Emoční zralost ovšem úzce souvisí s mentální výkonností.³⁵ Emoční zralost i mentální výkonnost je nutné posuzovat samostatně, zejména s ohledem na individualitu každého jedince a jeho možnosti poskytované mu jeho bezprostředním okolím. V souvislosti s dětmi a jejich školní docházkou

³¹ Hájek, B., Hoffmann, O.: *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT 2004, s. 16 a n.

³² Sedláčková, D.: *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing 2009, s. 27

³³ Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 15

³⁴ Gillernová, I., a kol.: *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing 2012, s. 18

³⁵ Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada 2006, s. 114

jde primárně o to, aby dítě bylo schopno učit se učit, řešit problémy, komunikovat, osvojilo si jak kompetence sociální a personální, tak i kompetence občanské či pracovní.³⁶

O středním školním věku obvykle hovoříme jako o období přípravy na období dospívání. Lze jej spojovat se žakovým přechodem na 2. stupeň základní školy a končí zpravidla dosažením 11. – 12. roku života dítěte. Dítě je již zpravidla adaptováno na školní prostředí a je mu známo, jak dosáhnout úspěchu ve škole. Mění se postupy při jeho sebehodnocení a jeho vazbu na vyučujícího lze charakterizovat jako méně citovou. Také potřeba seberealizace jedince se lépe uplatňuje v rámci skupiny vrstevníků. Na počátku středního školního věku bývá dětské sebehodnocení ještě nepřesné a často ovlivnitelné aktuálními zážitky. Teprve na konci středního školního věku se stává sebehodnocení stabilnější.³⁷ Za nejmarkantnější událost, kterou lze považovat za předěl, je v tomto dětském období přechod na druhý stupeň základní školy, který by již měl být doprovázen větší samostatností dítěte a zodpovědností, ale ne vždy tomu tak je.

Děti mladšího a středního školního věku jsou schopny lépe pozorovat situaci vlastní rodiny s rodinami svých kamarádů a spolužáků, které mají nyní také větší příležitost blíže poznat. Tím získávají možnost sledovat rozdíly v celkovém výchovném stylu, porovnat kvalitu vztahů uvnitř vlastní rodiny a rodin ostatních, i jejich postavení ve společnosti. V mnoha ohledech však dítě zatím bere za normální, tedy „správné“ to, co zná ze své rodiny.³⁸ Patrně nejvýznamnější potřebou školního věku, která stále nabývá na důležitosti, je kontakt s vrstevníky. Identifikace s vrstevnickou skupinou představuje významný socializační mezník – vrstevníci uspokojují potřebu citové jistoty a bezpečí, učení a rozvoje určitých zkušeností, dovedností a kompetencí, rozvoj kognitivních procesů i potřebu seberealizace.³⁹ Vrstevnická skupina v některých případech vstupuje do popředí zájmu dítěte a někdy dokonce i přebírá vůdčí úlohu v dalším utváření osobnosti mladého jedince. Nemálo zde záleží na alternujících nabídkách, které se mladým člověkem rozprostírají. S vývojem schopnosti podívat se na věc i z pohledu druhého člověka, tedy odpoutání se od dětského egocentrismu, je mezi vrstevníky

³⁶ Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 19

³⁷ Sedláčková, D.: *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing 2009, s. 28

³⁸ Janošová, P.: *Divčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing 2008, s. 171

³⁹ Orel, M. a kol.: *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2016, s. 53

stále výraznější dělení, dávání, pomáhání si a další druhy prosociálního chování.⁴⁰ V dětských skupinách tak lze poprvé zaznamenat určité vyšší prvky skupinové komunikace, ochotu vycházet si vzájemně vstříc, což lze nepochybně považovat za další stupeň v jejich psychologicko-ontogenetickém vývoji. Vrstevníci jsou dalším zdrojem důležitých zkušeností. Dítě s nimi srovnává, oni představují referenční skupinu, která určuje, zda se bude cítit dostatečně schopné. Potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptováno, aby obstálo, je ochotné se naučit všemu, co je zde důležité.⁴¹

V uvedeném kontextu by mohlo dojít k propagaci závěru, že školní výuka v tomto období dítěte poměrně ustupuje do pozadí a v podstatě lze konstatovat, že tento závěr není zcela mylný. Je nutno si uvědomit, že mladý člověk je v této své životní etapě již plně adaptován na vyučovací proces a pedagogovi je tak vhozena rukavice v souvislosti s tím, zda dokáže pozornost žáka alespoň po nějakou přijatelnou dobu vhodným způsobem dostatečně dlouho udržet. Pro školní prostředí je pak zvláště důležité i observační učení (učení odezíráním, pozorováním), učení anticipací (očekáváním). Uvedené mechanismy socializace směřují od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k seberegulaci, sebevýchově, k odpovědnosti za sebe sama.⁴²

Není bez zajímavosti, že tento úsek života dítěte je považován za období, kdy dítě přichází o schopnost eidetického myšlení, které se svou ostrotí a úplností téměř neliší od reálných vjemů. Ohledně staršího školního věku dítěte lze konstatovat, že trvá zhruba do ukončení základní školní docházky, tedy do 15 roku věku dítěte a všeobecně je nazýváno pubescence. Lze jej charakterizovat jako období poměrně rozsáhlých změn nejen fyzických, ale i duševních. Čím jsou děti starší, tím více podle svých slov ve školním prostředí pociťují stres. Zatímco děti v prvních ročnících základní školy prožívají ve škole stres pouze vzácně, u nejstarších žáků se to týká už 16 % z nich. To může být zapříčiněno vzrůstajícími nároky na žáka a přípravou na další vzdělávání (přijímací zkoušky na střední školu apod.) nebo taky nesplněnými očekáváním žáků samotných, učitelů i rodičů.⁴³

⁴⁰ Hoskocová, S.: *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing 2006, s. 32

⁴¹ Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2012, s. 20

⁴² Gillernová, I., a kol.: *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing 2012, s. 17

⁴³ Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 24

Lze mít důvodně za to, že to může být právě pocit odpovědnosti mladého člověka, který se cítí být zavázán svým rodičům a svému nejužšímu okolí v souvislosti s volbou dalšího vzdělávacího procesu nebo v souvislosti s jeho nástupem do zaměstnání. Učitel opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora, který žáka v sebevzdělávání podporuje, učivo vysvětluje, učí žáka pracovat s informacemi a informace si doplňovat, propojovat je s dřívějšími vědomostmi, poznatky aplikovat a interpretovat. Tak si žák osvojuje základy učení a komunikace.⁴⁴ Coby facilitátor klade učitel důraz na osobní vztah mezi ním a žáky. Vede žáky, usměrňuje jejich uvažování kladením otázek, předkládáním odlišných názorů, nabízením alternativ řešení. Motivuje žáky, aby si sami vytvářeli kritéria, jež by jim umožnila rozhodovat se promyšleně, se znalostí věci. Jeho cílem je, aby žáci dokázali odpovědně jednat, byli iniciativní.⁴⁵

Dítě je v těchto souvislostech vybízeno k větší samostatnosti ohledně výběru zdrojů informací potřebných pro jeho další vzdělávací proces. Svě nezastupitelné místo v tomto období v životě mladého člověka zaujímá, resp. upevňuje, výpočetní technika, bez jejichž informačních zdrojů se žák již po zbytek svého sebevzdělávacího procesu nedokáže obejít. U dítěte nastává vrchol vývoje myšlení a dalších poznávacích operací. Paměť, pozornost a představitivost jsou plně rozvinuty. Dítě se osamostatňuje, což vede k negaci (odmítání) autorit. Typické jsou nejistota a pochybnosti o vlastní osobě. Někdy to bývá zakrýváno hlučným a přehnaně sebevědomým chováním. Zájmy se proměňují a prohlubují.⁴⁶ V tomto věku již lze žáka považovat za jedince s poměrně uceleným názorovým postojem k okolnímu světu, i když nutno podotknout, že lze důvodně předpokládat, že v bližší či vzdálenější budoucnosti u něj dojde k mnohému přehodnocení některých jeho dílčích názorů, včetně názorů souvisejících s jeho rodiči. Vztah dětí k rodičům se ovšem s věkem mění. U starších dětí s nástupem puberty dochází k nárůstu autonomie jejich osobností a o rodičích, alespoň v případě některých vlastností, už nemají tak valné mínění jako mladší děti (6 – 9 let). S rostoucím věkem klesá jejich pocit, že by rodiče byli chytří, hodní, zábavní a naopak si děti stále častěji myslí, že zalžou.⁴⁷ V nemálo případech lze o tomto věku dítěte hovořit jako o

⁴⁴ Dyrtrtová, R., Krbutová, M.: *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing 2009, s. 9

⁴⁵ Mareš, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, s. 472

⁴⁶ Hájek, B., Hoffmann, O.: *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT 2004, s. 18

⁴⁷ Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 10

období, kdy jeho vztahy s rodiči i jinými dospělými osobami nepoměrně „zkřehnou“ a je jen na obou účastnících jednotlivých osobních vztahů, zda se je podaří udržet i do budoucnosti.

S dospíváním souvisí také významná otázka volby další životní cesty, která vyústí ve volbu povolání. K rozhodování však dochází v době, kdy není ještě většina mladistvých zájmově vyhraněna, není dokončen vývoj vlastností a schopností.⁴⁸ Bez ohledu na nestejnou ontogenetického vývoje jedince někteří mladí lidé ani později nejsou rozhodnutí pro svou životní cestu. Rodiče se sice zajímají o jejich školní výsledky, neboť jsou v období, kdy se rozhodují, na jakou střední školu půjdou, ale již méně vědí, co dělají ve volném čase. To je dáno tím, že v tomto věku opouštějí děti organizovanou volnočasovou činnost (kroužky, oddíly apod.) a volný čas tráví především s kamarády „někde venku“.⁴⁹

2.5. Dítě a volný čas

Nedílnou součástí ontogenetického vývoje každého jedince je beze sporu i jeho způsob trávení volného času. Definice pro termín „volný čas“ lze nalézt v odborné literatuře skutečně mnoho, ale všeobecně jej lze chápat jako opak činnosti pracovní a jeho základním rysem je skutečnost, že jej můžeme vyplnit dle vlastního uvážení a zpravidla do něj zahrnujeme rekreaci, dobrovolné vzdělávání, zábavu nebo účast na společensky prospěšné činnosti.

Volný čas je doba, která nám zbývá po splnění našich povinností spojených se zaměstnáním či školní docházkou a dalších činnostech, které musíme nezbytně vykonávat (včetně spánku). Ve volném čase děláme vše na základě našeho dobrovolného rozhodnutí a vlastního zájmu.⁵⁰ Je dáno široké spektrum možností využití tohoto volného času a s rozvojem moderní společnosti se toto spektrum neustále rozšiřuje. V dnešní době již existují společnosti, jejichž hlavní obchodní náplní je organizace náplně volného času a nejedná se v tomto ohledu pouze o cestovní kanceláře. Při analýze využívání volného času hrají svou úlohu také potřeby. Volný čas je prostorem, kdy se uspokojují jak některé potřeby fyzické, tak zejména potřeby sociální a psychické. V určitém smyslu můžeme říci, že psychohygienická nutnost volného času člověka je právě dána nutností uspokojování jeho psychických potřeb. Tam, kde není dostatek

⁴⁸ Oreš, M. a kol.: *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2016, s. 54

⁴⁹ Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 16

⁵⁰ tamtéž, s. 7

volného času, nebo je špatně organizován, může docházet k deprivaci v uspokojování některých potřeb.⁵¹

V souvislosti s naplňováním potřeb lze zaznamenat určité pravidlo týkající se toho, že osoby se sedavým zaměstnáním se ve svém volném čase věnují různým pohybovým aktivitám a lidé, kteří pracují spíše fyzicky, dávají přednost spíše „klidovým“ záležitostem, jako je např. četba literatury nebo sledování televize.

Význam volného času a jeho využití dětmi a mládeží v moderní společnosti výrazně vzrůstá. Protože potřeby a zájmy dětí a mládeže vzhledem k volnému času se stávají různorodějšími, bude se muset nabídka pro volný čas obsahově měnit.⁵² Právě rozšiřující se variabilita využití volného času u dětí může být vlastně v souvislosti kvalitě tohoto využití de facto na škodu. Samostatná volba způsobu, jak trávit volný čas, je u nižších věkových kategorií našich svěřenců pouze relativní. Do značné míry závisí na vůli rodičů, eventuálně na působení školy a dalších subjektů (zde máme na mysli třeba nepříliš dobrovolnou účast na nejrůznějších zájmových činnostech pořádaných školou, případně jinou institucí či organizací, jíž je dítě členem).⁵³ U dětí školního věku lze tedy důvodně předpokládat, že nemají dostatek zkušeností s možnostmi a způsobem trávení volného času a proto se jeví jako poměrně rozumné, tento volný čas dětí vhodným způsobem ovlivňovat a řídit, pokud možno v souladu se všeobecně propagovanými pedagogickými principy.

Pravidelná zájmová činnost má své formy práce, např. kroužky, kluby, soubory. Jedinci se v nich sdružují nejen proto, že jsou motivováni svým zájmovým zaměřením, ale též proto, že zde nacházejí lidi podobného zaměření, se kterými mohou komunikovat, řešit problémy z podobného zorného pole. Navazují zde kontakty s druhými, vytvářejí kamarádské vztahy a přátelství. Nebýt sám a mít schopnost najít si lidi, s nimiž si porozumíme a můžeme trávit volný čas, je příjemný a povznášející pocit. I tato skutečnost má pro každého jedince psychohygienický význam a vede k jeho odpočinku.⁵⁴ Jsou to právě rodiče, kteří jsou v tomto ohledu nejvíce zasahovat do skladby mimoškolní zájmové činnosti dítěte, a to právě s ohledem na jeho individualitu a způsob přístupu k životu. Přetížení dítěte je často věcí rodiny, jsou to zejména nejrůznější zájmové kroužky, školy umění, hodiny cizích jazyků. Nic

⁵¹ Spousta, V. a kol.: *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, s. 12

⁵² Hájek, B., Hoffmann, O.: *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT 2004, s. 34

⁵³ tamtéž, s. 26

⁵⁴ Spousta, V. a kol.: *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, s. 20

proti nim, ale nechodí tam jen děti, které mají zájem a nadání, ale také ty, jež nemají pro danou věc ani jedno, ani druhé. Patří sem i organizované sporty, pro něž některé děti mají nadání a pak je vše v pořádku. Některé děti nadání pro ně však nemají a pak je to pro ně zátěž navíc.⁵⁵ Z výzkumu Institutu MŠMT ČR z roku 1997 jasně vyplynulo, že potřeby a zájmy dětí a mládeže vzhledem k volnému času se stávají různorodějšími, bude se muset nabídka pro volný čas obsahově, organizačně i institucionálně rovněž diferencovat. Je proto nezbytné vytvořit efektivní vazeb a spolupráce všech složek, které se na vzniku podmínek a na vlastní realizaci volného času mohou podílet a současně s tím zabezpečit legislativní předpoklady pro jejich fungování včetně vymezení podílu jednotlivých resortů.⁵⁶

S nástupem počítačové techniky do každodenního života každého jedince lze konstatovat, že obzory pro možnosti využívání volného času každého jedince, tedy nejen dětí, se na jednu stranu poměrně značně rozšířily, protože množství informací, které lze na základě jedné návštěvy webových stránek načerpat, je skutečně bezbřehý a na druhé straně lze konstatovat, že došlo k rapidnímu zúžení možností využívání volného času z důvodu jeho patrné jednostrannosti. Smutnou obětí počítačového věku jsou pak tradiční studnice poznání, knihovny. Děti je prostě odepisují, evidentně nepředstavují atraktivní prostor vybízející k návštěvě. Je nasnadě, že je to způsobeno také dlouhodobým zanedbáváním jejich fondů a rozvoje forem předávání informací, což v důsledku vede k neustálému snižování jejich počtu. Trvalá konkurence internetových zdrojů na druhou stranu sice přináší jako pozitivum zvyšující se nabídku, zároveň ale deformuje citlivost čtenářů vůči výběru kvalitních titulů.⁵⁷

Úkolem pedagogiky volného času je chápat volný čas jako dobu, která není věnována nicnedělání (nebo pouze v malé míře), nýbrž jako příležitost k činnosti jiného druhu, než je ta, která je pro nás povinná, dále dobu, která je příležitostí k odpočinku, zábavě a rozvoji vlastní osobnosti.⁵⁸ Poměrně samostatnou složku škály možností trávení mimoškolního času dítětem pak představuje jeho zájmové vzdělávání, jehož smyslem má být nejen nabídka určité škály možností trávení volného času dítětem, ale i možnost rozpoznání a případné podchycení možností jeho dalšího rozvoje a vývoje.

⁵⁵ Novák, T.: Mnohem menší dareba, než jsme čekali. Praha: Grada Publishing 2014, s. 29

⁵⁶ Jíra, O., *Děti, mládež a volný čas. Vybrané aspekty problému*. Praha: Unstitut dětí a mládeže MŠMT ČR 1997, s. 53

⁵⁷ Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 26

⁵⁸ Hájek, B., Hoffmann, O.: *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT 2004, s. 28

Zájmové vzdělávání je souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku.⁵⁹ I v době mimo výuku lze vhodnými metodami v dítěti povzbuzovat mimo jiného i pocit sounáležitosti, a to nejen k rodině, ale i k širšímu okolí. Zapojením dítěte do institucionalizovaných mimoškolních aktivit dochází i k prohlubování vztahů k ostatním dětem na těchto aktivitách zúčastněných, tedy k vrstevníkům.

Volný čas dětí je vyplněn množstvím zájmových kroužků. Rodiče uvádějí, že děti tato zaměstnání baví, vyvstává ale otázka, zda je tomu tak doopravdy či zda tím nevyjadřují spíše svá osobní přání dítě zaměstnat něčím užitečným. Ukazuje se, že mnohé děti tak mají minimum skutečně volného času, který v období zahájení školní docházky považujeme za důležitý.⁶⁰ Za hyperprotektivního lze v těchto souvislostech považovat rodiče, který bez ohledu na přání dítěte se jej snaží umístit do zájmového nebo jiného obdobného kroužku a snaží se jeho prostřednictvím kompenzovat své případné vlastní životní neúspěchy. Dítě se tak nejen v rámci předmětného zájmového kroužku dále nerozvíjí, ale může si k tomuto způsobu trávení volného času vypěstovat odpor.

Každodenní výchovná realita přemýšlivého a tvořivého vychovatele obvykle neuspokojuje, a tím stimuluje jeho snahy inovovat tradiční výchovné postupy a hledat nové metody a formy výchovy. Není náhodou, že otázky pojmového a obsahového vymezení volného času (a s tím spojená problematika kvality jeho využívání) patří v ekonomicky a kulturně vyspělých zemích mezi často diskutovaná pedagogická témata.⁶¹ V těchto souvislostech lze poukázat na existenci sociálně patologických jevů ve společnosti úzce související s nezvládnutím problematiky volného času, mezi které lze zařadit např. alkoholismus, nealkoholové toxikománie nebo trestnou činnost, které se dopouštějí zejména mladí lidé. Na rozdíl od členství v oddíle nebo kroužku je neorganizovaný volný čas prostorem pro více individuální aktivity každého dítěte. Ne snad, že by se jednalo o dobu samoty bez kamarádů a přátel, ba

⁵⁹ Kotásek, J., a kol.: *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris 2001, s. 50

⁶⁰ Franclová, M.: *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing 2013, s. 18

⁶¹ Spousta, V. a kol.: *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, s. 5

naopak. Jeho trávení však nezaštiťuje žádné zařízení či organizace, a tak nesleduje jiná pravidla než ta společenská.⁶²

3. Kroužek „Vazba a aranžování květin“

Lidé od výchovy a vzdělávání očekávají vždy něco více, než jenom zkrocení „stáda mladých barbarů, kteří vpadli do civilizace“ a jejich adaptaci na společenské podmínky. Výchovné procesy jsou zaměřeny nejen na integraci jedince do společenství, ale i na rozvoj tvořivosti, imaginace a na rozvoj vlastností, které umožní flexibilní celoživotní vzdělávání.⁶³ O dnešní době lze konstatovat, že je konzumní a hektická. Tyto dva přívlastky lze považovat za jaksi kontradiktorní k termínům: „rozvážná a tvořivá“ a proto lze považovat za poměrnou vzácnost, že se ještě v této době najde ten, který by druhé dva přívlastky reprezentoval. Každý člověk je originál a to beze zbytku platí i pro květinová aranžmá.⁶⁴

Podmínky pro využívání volného času dětí a mládeže musíme vnímat především tak, jak je vnímají jejich uživatelé, tedy naši svěřenci. Něco jiného pak jsou otázky proč a do jaké míry se daří, či nedaří tyto podmínky naplňovat. Tento do jisté míry subjektivní pohled je mimo jiné určován i motivací, tedy touhou uspokojovat právě tyto potřeby.⁶⁵ Při nastínění existence jednotlivých motivačních složek reprezentující osobnostní potřeby, tedy motivaci relaxační, prestižní, sociální, edukativní a rodinnou, lze v souvislosti s činností v zájmovém kroužku floristiky konstatovat, že toto zájmové odvětví je schopno obsáhnout většinu, ne-li přímo všechny tyto uvedené složky. Pravidelná zájmová a pracovní činnost je nesporně zásadní forma provozování pracovní činnosti dětí, mládeže i dospělých ve volném čase. V práci s mládeží a ve školských a účelových školských zařízeních je tradičně považována za formu rozhodující.⁶⁶

Floristiku lze považovat za jedno z nejstarších „řemesel“, i když nutno podotknout, že tento termín je literární vědou zařazován mezi neologismy. Snad v každé době toužil muž překvapit

⁶² Bočan, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, s. 25

⁶³ Vališová, A., a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, s. 50

⁶⁴ van der Kamp, J.: *Aranžování a vazba květin*. Praha: Grada Publishing 2010, s. 9

⁶⁵ Hájek, B., Hoffmann, O.: *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT 2004, s. 29

⁶⁶ Spousta, V. a kol.: *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, s. 34

a obdarovat ženu krásnou květinou, a to ať jednoduchým kvítkem nebo náročně sestavovanou kyticí, zejména v souvislosti s příležitostí, při které toužil ženě květinu předat nebo v neposlední řadě v souvislosti s movitostí a společenským postavením toho kterého muže - obdarovatele. Květinou lze údajně vyjádřit cokoli a v těchto souvislostech vznikla i samostatná „vědní“ disciplína: květomluva.

Není rovněž pochyb o tom, že prostředí má vliv na chování člověka. Prokázala to řada různých experimentů. Pomocí různě nastavených podmínek a promyšlené úpravy prostředí lze ovlivňovat chování dospělých lidí na pracovišti stejně jako žáků ve škole. A pokud víme o tomto silném manipulačním (nikoliv manipulativním) potenciálu prostředí, o moci prostředí ovlivňovat chování druhých, potom by bylo „pedagogickým hříchem“ této schopnosti prostředí nevyužít ve prospěch rozvoje dětí, mládeže, ale i dospělých, ve prospěch dosažení výchovných cílů.⁶⁷

3.1. Historie floristiky

Ze starověkého Egypta již z období kolem 2,5 tisíce let př. n. l. jsou zachovány archeologické artefakty svědčící o významnosti a symbolice květin v životě člověka. Květiny byly užívány pro různé obřady, jako oběti nebo doprovod zesnulých, i když se v této době ještě nevázaly do kytic. Základy ikebany byly položeny v Japonsku již před více než 1000 lety. V Evropě vznikaly za vlády Edvarda knihy vzorů s takovými úpravami květin, jako je „moderní“ koncept liniových a paralelních stylů.⁶⁸ V současné době lze hovořit doslova o renesanci tohoto druhu umění, protože prvky ikebany lze nalézt v mnoha aranžérských pracích, a to bez ohledu na příležitost, při které byla tato díla realizována. Květinové vzory se objevovaly v různých uměleckých slozích a bez jejich přítomnosti si některá výtvarná díla nebo předměty užitého umění nelze vůbec představit. Např. secesi lze beze sporu považovat za vysloveně charakteristickou epochu uměleckého vývoje ve spojitosti s těmito vzory pro její ornamentálnost, tedy geometrickou i florální a dále pro nezbytnou přítomnost organických motivů, tedy květu, listu a některých charakteristických vyobrazení konkrétních zástupců živočišné říše.

⁶⁷ Bendl, S., a kol.: *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing 2015, s. 90

⁶⁸ Hessayon, D. G.: *Aranžování květin*. Praha: Beta-Dobrovský a Ševčík 2000, s. 89

Přítomnost florálního ornamentu, resp. jeho různých způsoby zachycení, se prolínají celými dějinami umění od jeho prvopočátku, za které lze považovat různá vyobrazení přírodních motivů na stěnách jeskyní našimi lidskými předchůdci, přes zobrazení stejných motivů na stavbách ve starověkém Římě, až po renesanci, která sebe sama považuje za umělecký sloh na období starověkého Říma navazující nebo po období současné, kdy jsou květinové motivy vyjadřovány např. i ve výrobcích z plastů. Umělé květiny nejsou ničím novým. Už ve starověku Číňané a Řekové odívali listy a květiny do zlata a porcelánu. Po staletí se květiny zhotovovaly z keramiky, smaltu, peří, pergamenu a mnoha dalších materiálů, ale až do nedávna se nearanžovaly do nádob a váz. První umělé květiny pro úpravy se vytvářely z papíru, obyčejného nebo voskovaného a potom namalovaného. Nejlepší z nich byly uměleckými díly a tedy příliš drahé pro každodenní použití.⁶⁹

Úprava ze sušených květin je oblíbena už hodně dlouho – v 19. století se dávala na piana, příborníky a okenní parapety zejména v zimních měsících, kdy nejsou květiny na zahradě. Zájem časem polevil a hospodyně 20. století považovaly tyto statické a často zaprášené nádoby za symbol staromódního viktoriánství.⁷⁰

Na rozdíl od některých asijských zemí vycházejí v Evropě první publikace o floristice až na přelomu 19. a 20. století. V Čechách je za první známou publikaci považována ta, která byla vydána v roce 1920 tzv. Českým odborem zemského úřadu zvelebování živností v Brně. V roce 1928 je vydávána obsáhlá publikace s názvem: *Moderní vazačství květin*. Kniha je vybavena fotografiemi tehdejších vazačských odborníků. Další kniha je vydávána v roce 1941 pod názvem *Moderní vazačství květin II*. Díl s mnoha fotografiemi z květinových síní. Obě knihy se zabývají základními problémy floristiky a i v dnešní době je lze považovat za stále velmi inspirující.

Začátek aranžování květin, jak ho známe dnes, je všeobecně pokládán do 30. let tohoto století. Předtím to bylo buď řádné řemeslo s celou řadou zásad, nebo druh umělecké tvorby. Květiny se vždy hojně používaly pro výzdobu interiérů, byly však pouze nařezány na zahradě a vloženy do vázy, aby zdobily dům. Krása aranžmá spočívala především na květech samých, spíše než na estetickém dojmu z jejich uspořádání.⁷¹

⁶⁹ Hessayon, D. G.: *Aranžování květin*. Praha: Beta-Dobrovský a Ševčík 2000, s. 67

⁷⁰ tamtéž, s. 52

⁷¹ tamtéž, s. 88

Další etapou ve vývoji tuzemské floristiky je považována skutečnost, že se v roce 1967 daří v Praze - Ruzyni a v Brně - Bohunicích při zahradnických školách otevřít studium květinář-vač později přejmenované na Školu Vazačská a aranžérská. Po roce 1974 ale škola zaniká.

Za další krok vývoje tuzemské floristiky je považováno založení organizace s názvem: Zájmové sdružení zahradnických podniků, a to nejprve s celostátní, a po roce 1980 s působností národní. Floristika propaguje nejen typy květinových aranžmá, která jsou běžnou součástí prodejního sortimentu v květinářských obchodech, ale umožňuje i případný vznik zcela osobitých květinových dekorací vytvářených k nejrůznějším příležitostem a pod nejrůznějšími záminkami. Je jakýmsi reprezentantem neomezených možností propagace vlastních tvůrčích představ a z tohoto důvodu ji lze považovat za neomezený soubor poznatků, vědomostí a praktických zkušeností. Je to právě květina jako nedílná součást přírodního bohatství, která je zde inspirací k bezbřehému množství květinových aranžmá, ať se jedná o květiny z kteréhokoliv materiálu.

NAFAS – Národní asociace aranžérů květin Velké Británie (The National Association of Flower Arrangement Societies of Great Britain) byla založena v roce 1959. Z malého jádra skupiny aranžérů květin se rychle rozrostla a nyní má asi 105.000 členů ve více než 1.400 klubech ve V. Británii. Je to mimořádně aktivní organizace.⁷²

3.2. Estetické a ekologické aspekty aranžování květin

Pro dospělého není vždy lehké udržet v mezích touhu dětí po volnosti a přimět je k ohleduplnému vztahu k přírodě. Nadšení dospělého a jeho radost z přírody působí na děti nakažlivě. Vzor vedoucího jim pomáhá najít správný přístup. Láska k přírodě a vystopování souvislosti jevů v ní mají přednost před pouhými vědomostmi.⁷³ Právě bezprostřední kontakt s přírodními materiály a široká možnost kreativního vyžití podněcuje tvůrčí potenciál každého floristy, a to ať se jedná o zkušeného profesionála – prodejce květin nebo dítěte, které je do tajů floristiky zasvěcováno pod dohledem zkušeného vychovatele-floristy nebo pedagoga obecně. Nutno zdůraznit, že lidská fantazie čerpá nejen z nevědomých sil, ale také ze zásobárny pamětních představ. Některé představy jsou obzvlášť vhodné ke znázornění

⁷² Hessayon, D. G.: *Aranžování květin*. Praha: Beta-Dobrovský a Ševčík 2000, s. 86

⁷³ Viehoffová, H., Reyusová, E.: *Jak s dětmi trávit volný čas. Náměty, nápady, návody pro děti od 4 do 14 let*. Praha: Portál 2000, s. 11

nevědomých témat a motivů. Spojí-li se nevědomý psychický námět s představou, vzniká symbol, který se může vynořovat ve snech, v mýtech, náboženství či umělecké tvorbě.⁷⁴

Estetické aspekty jsou floristikou propagovány nejen v souvislostech se skutečností, že většinu samotných květin lze považovat za esteticky vhodně zvládnuté celky samy o sobě, protože květiny rozjasňují svou přítomností interiér každé místnosti a vnášejí do ní své barvy, život i dobrou náladu, ale i v souvislosti se skutečností, že za smysl floristiky je považována snaha o sladění jednotlivých barev a tvarů s okolním prostředím.

3.3. Rozvoj kreativity u dětí

Poznáváním uměleckých děl i estetické stránky skutečnosti se rozšiřuje u vychovávaného jedince okruh jeho představ o přírodě a společnosti, o práci i o mezilidských vztazích. Tak estetická výchova těsně souvisí s výchovou rozumovou.⁷⁵ Každé květinové aranžmá lze považovat za originální umělecké dílo, a to už jen s ohledem na rozmanitost použitých komponentů nebo v souvislosti s autorovým pojetím konkrétních tvůrčích představ. Tím, že umělecké dílo může být zároveň výrazem hodnocení určitého jevu, pomáhá utvářet i vztahy jedince ke skutečnosti: kladný vztah ke společnosti, k lidem, k přírodě, k práci, k hodnotám i celkový kladný vztah k životu – radostný životní pocit.⁷⁶

Kreativita – nebo chcete-li tvořivost – má mnoho podob a je pro budoucí úspěšnost dítěte nesmírně důležitá. Bohužel není jednotný pohled na to, co to vlastně kreativita je a jak ji systematicky rozvíjet. Navzdory tomu, že se jí zaštiťuje doslova kdekdo a že každý tvrdí, jak ji podporuje a rozvíjí, ne vždy je to pravda. Stalo se z toho moderní, líbivé a marketingové klišé.⁷⁷ Nejen psychoanalytici, ale také představitelé jiných psychologických škol se domnívají, že kořeny lidské tvořivosti je třeba hledat především v období předškolního věku, kdy je fantazie a její produkty důležitou součástí psychického dění. Z vývojového hlediska předchází rozvoj fantazie vývoji logického myšlení.⁷⁸ Lze ji např. definovat jako komplexní schopnost, která je výsledkem zdařilé syntézy kognitivních schopností, vlastností osobnosti a některých motivů. Projevuje se produkcí nových, původních a vhodných (vyhovujících)

⁷⁴ Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 252

⁷⁵ Jůva, V.: *Estetická výchova, vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido 1995, s. 41

⁷⁶ tamtéž, s. 41

⁷⁷ Hubatka, M.: *Úspěšší vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika 2014, s. 26

⁷⁸ Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 251

myšlenek a nápadů.⁷⁹ S ohledem na relativní bezbřehost možností realizace květinových vazeb lze floristiku považovat za jeden z nejkreativnějších oborů lidské činnosti. Je to právě fantazie, která je snad vlastní všem dětem ve školním věku a jejíž rozvoj lze u nich poměrně nenáročným způsobem i nadále podporovat a rozvíjet. Právě floristika tyto možnosti nabízí doslova plnými hrstmi.

Ruku v ruce se správným rozvojem kreativity jde i rozvoj správných pracovních nebo morálně-volních návyků a vlastností dítěte. Můžeme tedy říci, že pokud budeme správným způsobem podněcovat rozvoj kreativity, pak budeme příznivě působit na správné vlastnosti svého dítěte. A naopak. S rozvojem a systematickým budováním správných vlastností budeme podněcovat i kreativitu svých dětí.⁸⁰ Z tohoto důvodu je nutné tvořivé dítě pověřovat jen takovými úkoly, o kterých máme za to, že je dítě bez větších obtíží zvládne a případné neúspěchy tak vhodným způsobem minimalizovat. Tvořivá činnost často vede k vyřešení určitého problému a k odstranění napětí, které ho doprovází. Tvůrčí produkt uspokojuje potřeby, je rozumný a účelný.⁸¹ Paradoxně děti nepotřebují k rozvoji své kreativity hodně drahých hraček. Spíše naopak. Ty drahé kreativitu spíše brzdí. Potřebují k tomu určitý prostor a určitá pravidla.⁸²

3.4. Materiální vybavenost kroužku

Za výhodu floristického kroužku lze považovat skutečnost, že k jejímu vybavení jsou potřebné nástroje, které se nacházejí snad v každé domácnosti, přičemž soubor těchto předmětů lze postupně doplňovat a rozšiřovat právě v souvislosti s rozvojem tvůrčí fantazie a entuziasmu jednotlivých floristů. Pro provádění květinových aranžmá potřebujeme kromě květin nebo květinových vzorů i celou řadu dalších pomůcek, které nám napomáhají při tvorbě. Z nejčastěji používaných lze jmenovat různé druhy kleští a drátků, aranžovacích hmot, bodců, různých pásek, provázků a jiných pomůcek.

Dle toho, zda pracujeme se živými květinami, případně sušenými nebo umělými (ne)používáme aranžovací hmotu. Nádoby, které uvažujeme použít při aranžérských pracích, jsou širokého spektra, a proto si je opatřujeme těsně před samotnou aranžérskou činností

⁷⁹ tamtéž, s. 294

⁸⁰ Hubatka, M.: *Úspěšně vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika 2014, s. 28

⁸¹ Plháčková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 294

⁸² Hubatka, M.: *Úspěšně vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika 2014 S. 30

v souladu s plánovaným projektem příp. spolu s čerstvými květinami. Květiny umělé nebo sušené jsou opatřovány zvlášť.

3.5. Spolupráce s rodiči, místními úřady a zájmovými organizacemi

Charakterizované formy zájmové činnosti lidí ve volném čase jsou vysoce náročné na organizaci, na materiální a prostorové vybavení, na kvality jejich vedoucích. Jsou vždy pečlivě sledovány a vyhodnocovány jejich účastníky.⁸³ Jakékoliv zájmové konání je odsouzeno k tomu, aby při svém vzniku i v průběhu svého provozování naráželo na různé překážky a bariéry, bez nichž si jakoukoliv oficiální činnost prakticky nelze představit. Takovou bariérou může být třeba nedostatek volného času, nedostatek finančních prostředků, materiální zázemí a mezilidské vztahy v lokalitě, nepochopení pro potřeby dětí a mládeže, odpor rodičů, nedostatek vhodných příležitostí, nedostatek vrstevníků stejných zájmů apod.⁸⁴

Spolupráce s rodiči, místními úřady a jinými zájmovými organizacemi je tedy pro zřízení a následné provozování kroužku floristiky takřka životně nezbytná. Před samotným založením kroužku je nutné formálním či neformálním dotazníkovým šetřením zjistit případný zájem mezi rodiči o případné umístění dětí do tohoto zájmového kroužku. V případě zjištění dostatečného zájmu ze strany rodičů o tento způsob kulturního a zájmového vyžití dětí je nutno vstoupit do vztahu s místním úřadem, který může ke zřízení zájmového kroužku zaujmout jak kladné, tak záporné stanovisko.

Při posuzování relevantnosti případného zřízení zájmového kroužku je kromě finanční náročnosti jeho provozu, kterou lze považovat v současné době za faktor rozhodně stěžejní a dále možnosti vhodného personálního obsazení jeho vedení, posuzován i případný přínos existence dětského aranžérského kroužku pro společnost, resp. pro nejbližší okolí. Kromě propagované skutečnosti, že určitá část dětské populace bude mít zřízením aranžérského kroužku zajištěno smysluplné trávení určitého časového spektra svého mimoškolního času, nutno vyzdvihnout, že aranžérské práce dětí zdobí v současné době společné prostory Základní školy a Místního úřadu v Rožďalovicích při provozování Akademie, jsou nezbytnou součástí každoročního setkání se seniory obývající Domov důchodců v Rožďalovicích, spolupodílejí se na výzdobě společenského sálu při příležitosti setkání seniorů, interiéru

⁸³ Spousta, V. a kol.: *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, s. 36

⁸⁴ Hájek, B., Hoffmann, O.: *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT 2004, s. 29

zámeckých prostor v nedalekých Dětenicích nebo se zúčastňují floristických soutěží v nedalekém Kopidlnu, kde se umísťují na předních příčkách. Právě spolupráce s Domovem důchodců v Rožďalovicích nebo s Místním úřadem, lze považovat za jakýsi katalyzátor bohaté činnosti dětského kroužku. Tato probouzí v dětech skryté možnosti, evokuje jejich fantazii a podporuje v nich další tvůrčí nadšení.

4. Praktická část:

4.1. Projekt kroužku „Vazba a aranžování květin“

Pro mnohé je aranžování květin něčím víc, než by mohlo být. Navštěvují a účastní se výstav, prohlížejí vystavené exponáty, mluví s odborníky a soustavně se snaží o nové techniky a styly. Pro někoho je aranžování květin stravujícím koníčkem.⁸⁵ Mám za to, že kladný vztah ke květinám a všemu, co s nimi ať přímo nebo nepřímo souviselo, jsem zdělila od své babičky. Jako malé děvče, kam až moje paměť sahá, jsem byla stále obklopena květinami. Pro dítě vyrůstající ve vesnickém prostředí není žádným problémem, žít v souznění se vším, co nějak souvisí s přírodou a jejími produkty. Babička pak mému souznění s přírodou dala poněkud praktičtější nálepku a zasvětila mně do tajů vazby květin a jejich aranžování, aby takto vzniklá dekorace působila nejen vhodně v prostředí, kde má být umístěna, ale pokud možno i prakticky. Svůj kladný vztah ke všemu, co připomínalo květiny byť třeba jen vzdáleně, jsem si s sebou nesla prakticky celý život, později jsem absolvovala několik odborných kursů souvisejících s vazbou a aranžováním květin a ve snaze předávat své nápady a zkušenosti mladším generacím jsem se s podporou vedení ZŠ a MŠ v Rožďalovicích stala vedoucí kroužku „Vazby a aranžování květin.“

V současné době předmětný kroužek navštěvuje asi 7 - 10 dětí ve věku od šesti do dvanácti let. Mladší děti se v kroužku seznamují se základy problematiky aranžování květin, jsou postupně zasvěcovány do tajů tohoto způsobu trávení volného času a děti starší považují svou účast v předmětném kroužku spíše jako přípravu na své navazující odborné vzdělávání nebo přímo na budoucí zaměstnání. Počet dětí v kroužku není nikterak limitován, což platí zejména ohledně jeho horní hranice, ale lze konstatovat, že výše uvedený počet dětí lze považovat za optimální, a to zejména z hlediska možnosti individuálního přístupu zejména k mladším účastníkům kroužku.

4.2. Metody práce s květinami, seznam činností a používání pomůcek

Pěstování a sušení květin nebo pouhý nákup již usušených rostlin v květinářství je jen začátek tvůrčího procesu aranžování, který přináší úžasnou radost a uvolnění.⁸⁶ Ohledně metod práce

⁸⁵ Hessayon, D. G.: *Aranžování květin*. Praha: Beta-Dobrovský a Ševčík 2000, s. 84

⁸⁶ Hillier, M., Hilton, C.: *Sušené květiny. Sběr, sušení, aranžování*. Bratislava: Gemini Limited 1992, s. 9

s květinami je nutno v první řadě rozlišit, zda pracujeme s květinami přírodními nebo umělými, případně s oběma druhy. Zatímco květy umělé jsou de facto přímo připravené pro aranžovací činnosti, květiny přírodní je třeba k této činnosti nejprve náležitě upravit. Nejčastějším prvním krokem při práci s přírodními květinami je jejich sušení (není nezbytnou podmínkou).

Sušení květů a listů je jednoduché. Nejméně komplikované je jejich zavěšení na teplém suchém místě. Na některé druhy jemnějších květin je možné použít vysušující (tzv. hygroskopické) látky, jiné druhy se zajímavými listy nebo listeny zase dobře reagují na sušení pomocí glycerinu. V nedávné době se začaly na sušení květin používat mikrovlnné trouby, které umožňují zkrátit čas potřebný na vysušení materiálu z několika dnů až týdnů na pár minut.⁸⁷ Obecně platí, že sušení vzduchem se používá pro květy a plody, glycerin pro listy. Vysoušecí činidla se doporučují pro lesklé hladké květy, které jsou potom jasněji vybarvené a méně zmačkané, než květy sušené vzduchem.⁸⁸

Při práci se živými květy klademe pak zvýšený důraz na výběr květin, aby následnou expozicí pokud možno tyto květiny neměnily výrazným způsobem svůj tvar, strukturu a barevnost. Čerstvé rostliny pro aranžérskou si činnost si lze opatřit v zahradě nebo v přírodě, u kterých je za nedostatek považována určitá sezónnost dostupnosti jednotlivých rostlin nebo se lze obrátit na odborného prodejce, u kterého lze důvodně předpokládat rozhodně širší nabízený sortiment květin, ale na druhou stranu určitou finanční náročnost spojenou s opatrováním květin.

Dříve, než začneme s aranžováním, je nutné rostlinný materiál, ať už je ze zahrady nebo z obchodu, dobře připravit. Je nutno se podívat především, zda na uříznutém konci stonku není kalus nebo prasklina po délce stonku, aby rostlina mohla volně nasávat vodu v aranžmá, a tím prodloužit její životnost.⁸⁹ Ohledně seznamu činností souvisejících s aranžováním květin lze jmenovat jejich pěstování a sběr (nákup), sušení, příp. jiná příprava a samotné aranžování. Za přípravu k aranžování považujeme i tzv. drátkování. Květiny, listy i ostatní rostlinný materiál je často třeba vyztužit, neboť po usušení je stonek kratší a křehčí. Z drátků

⁸⁷ Schwarzbachová, A.: *Sušené květiny. 30 jednoduchých a působivých aranžmá pro všechna roční období a příležitosti*. Praha: Ottovo nakladatelství 2004, s. 7

⁸⁸ Hessayon, D. G.: *Aranžování květin*. Praha: Beta-Dobrovský a Ševčík 2000, s. 56

⁸⁹ tamtéž 16

vybereme takový, aby ohebností, silou i délkou odpovídal povaze stonku. Nevzhledný drátek zamaskujeme gutaperčovou páskou.⁹⁰

Aranžmá pouze z umělých květin se obvykle dělá tam, kde je třeba kompozice s jasnými a opravdově vypadajícími květy a trvanlivost je prvotním požadavkem, nebo kde není možné zalévat. Umělé květiny se někdy používají i ke zjasnění úpravy ze sušených květin.⁹¹

Ohledně pomůcek používaných při aranžování nelze vycházet z nějakého uzavřeného seznamu. Ze základních pomůcek lze jmenovat např. kleště a nůžky různých tvarů a velikostí, nože drátky, dráty a provázky různé síly a vyrobené z různého materiálu, nejruznější pletiva, nejčastěji drátěná, nádoby z různých materiálů (keramické, dřevěné, plastové atd.) a různých tvarů (košík, krabička, miska, váza, bednička nebo např. talíř), různě barevné a různě široké stuhy, lepidla a lepicí pásy, základy věnců a aranžovací hmoty, ale vzhledem ke skutečnosti, že aranžování květin je všeobecně považováno samo o sobě za velmi kreativní záležitost, i při používání aranžovacích pomůcek se zpravidla kreativita aranžéra plně projevuje.

Nejdůležitějšími nástroji jsou kvalitní zahradnické nůžky a nůžky na květiny, ostrý ocelový nůž a několik kusů aranžovací pěny – florex, oasis, který je nejkvalitnější a piaflor. Dobře se dá použít pěnový polystyren. Ostatní nástroje a pomůcky se běžně používají v obchodech s květinami.⁹²

4.3. Postupy při tvorbě květinových dekorací

K dosažení duševní pohody lidé potřebují proměnlivou vnější stimulaci a vyváženou kombinaci duševních a tělesných aktivit. Podle některých autorů představují stimulační motivy relativně samostatný systém, do kterého patří snaha o dosažení optimální úrovně aktivity a potřeba proměnlivých sensorických podnětů. Tyto pohyby ovlivňují lidské chování a prožívání poněkud rozdílným způsobem.⁹³ Nejčastěji využívanou formou práce v dětském kroužku floristiky je propagován postup v souladu s pravidly tvořivé hry.

Tvořivá hra se vyznačuje velkou variabilitou. Od jednotlivých hráčů vyžaduje vlastní nápady a dobrou vyjadřovací schopnost. Cíl hry není takový jako u her didaktických, kdy se ode

⁹⁰ Hillier, M., Hilton, C.: *Sušené květiny. Sběr, sušení, aranžování*. Bratislava: Gemini Limited 1992, s. 64

⁹¹ Hessayon, D. G.: *Aranžování květin*. Praha: Beta-Dobrovský a Ševčík 2000, s. 67

⁹² Hillier, M., Hilton, C.: *Sušené květiny. Sběr, sušení, aranžování*. Bratislava: Gemini Limited 1992, s. 62

⁹³ Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 357

všech hráčů vyžaduje stejný výsledek. U tvořivé hry nemůžeme mluvit o „správném“ a „špatném“ výsledku, pouze o lepším a horším. Význam tvořivé hry proto nespočívá ve „správném“ výsledku, ale ve zvládnutí činnosti.⁹⁴

Pravidla těchto her lze metodicky jen velmi obtížně zpracovat a nelze je prakticky rozdělit do jednotlivých herních kroků. Za smysl těchto her je považováno probouzení tvořivé fantazie, rozvoj motivace a projev manuální zdatnosti ve spojitosti s technickou realizací těchto tvořivých idejí. U tvořivých her se nejedná o hry v pravém slova smyslu, ale spíše o cvičení a úkoly, které mají herní charakter a do kterých musí mít dítě chuť.⁹⁵ Právě případné povzbuzení chuti tvořit u dětí může být pro některé pedagogy volného času nepřekonatelnou překážkou. Každopádně by mu tento signál měl být zpětnou vazbou sloužící jako podklad pro jeho další práci. Abychom vzbudili a podpořili v dítěti tvořivost, musíme mu dávat úkoly rozvíjející jeho představivost, podněcující jeho fantazii a posilující jeho odvalu ke změně.⁹⁶ V těchto souvislostech pak hovoříme o motivaci, kterou lze bez nadsázky považovat za nejmocnějšího hybatele lidských dějin, tedy za jakýsi mocný náboj, který vše uvádí do pohybu, zcela jednoznačně pohybu vpřed.

Motivace lidského chování je mimořádně složitá a je výsledkem komplikované souhry vrozených a získaných faktorů. Podle některých autorů jsou mnohé pohnutky i cíle lidského chování nevědomé nebo si je člověk uvědomujeme pouze částečně.⁹⁷ V souvislosti s podporou tvořivého procesu u dítěte je opravdu důležité ukládat mu úkoly, které neleží mimo jeho oblast zájmů a odpovídají jeho vývojovému stupni. Je nutné mu poskytnout dostatečný prostor k vyzkoušení a poznání. Teprve po zdárném zvládnutí této úvodní tvořivé fáze je možné jej pověřovat složitějšími úkoly. Každopádně je pro pedagoga volného času nesmírně důležité, aby se obrnil trpělivostí a shovívavostí, a to zejména pro zmíněnou úvodní fázi dětské tvorby.

Ohledně jednotlivých fází tvořivého procesu se lze plně ztotožnit s obecnými ustanoveními. Proces lze tedy členit na fázi přípravnou, fázi inkubace, fázi iluminace a verifikace. Do přípravné fáze patří vytýčení problému, na kterém chce jedinec pracovat. Opatřuje si informace, dělá si náčrtky, poznámky, výpisky a pokouší se najít řešení. Plně se ponoří do

⁹⁴ Pausewangová, E.: *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál 1992, s. 5

⁹⁵ tamtéž

⁹⁶ tamtéž

⁹⁷ Plháková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 320

dané problematiky. Důležitou součástí přípravné fáze je dokonalé porozumění problému, tj. vytvoření jeho přesné mentální reprezentace.⁹⁸ Fáze poslední, tedy fáze verifikace, je v prostředí dětského aranžérského kroužku považována za kolektivní fázi tvořivého procesu, kdy „odborná veřejnost“ v podobě ostatních dětských účastníků setkání mladých aranžérů otevřeně propaguje své názory a navrhuje případná drobná vylepšení vystavovaných výtvorů.

Volbu velikosti zájmové skupiny nelze v žádném případě považovat za podružnou záležitost. Počet dětí v zájmovém kroužku by neměl být příliš veliký, aby nebyl pedagogovi znemožněn individuální přístup ke každému dítěti zvlášť a aby každému dítěti byl dán pro jeho rozvoj patřičný prostor. Ohledně jednotlivých postupů při tvorbě různých květinových aranžmá, lze pouze nastínit některá pravidla, u kterých lze mít důvodně za to, že lze o nich hovořit jako o pravidlech univerzálních nebo nadčasových. Mezi těmito lze např. vyzdvihnout názor, že sušené květiny se zvlášť hodí k dřevěným a proutěným věcem. Tento soulad vyplývá z jejich společného původu, a také způsobu zpracování, neboť jak květiny, tak proutě a dřevo byly po uříznutí usušeny. Dřevo i proutě vypadají přirozeně a působí nevtíravým dojmem, takže je lze kombinovat se širokým výběrem rostlin, od exotických, zářivě zbarvených květin po tlumené barvy olistění.⁹⁹

Většina květinových uspořádání vyžaduje dekorativní nádoby – košík, vázu, misku, talíř, hrneček a podobně. Výběr je nesmírně důležitý, neboť při úspěšném aranžování nádoba a květiny splývají dohromady a tvoří daleko větší efekt, než když jsou zvlášť.¹⁰⁰ Aranžovací nádobu vybíráme nejen podle tvaru a materiálu, ale také v souvislosti s její zdobností, protože méně dekorativní nádoby poskytují širší pole využití a lze je použít pro rozmanitější škálu květinových vzorů. Mašli nemusíme dělat jen ze stuhy, hodí se i jiné materiály, a mnohé z nich svou nekonvenčností vyvolávají překvapivý dojem. Mašle zvýrazňuje konečný efekt kytice tím, že zdůrazní barevnou kombinaci květin a dá svazku určitý charakteristický rys.¹⁰¹

Samotné květinové aranžmá lze tvarovat do kytice, příp. závěsné kytice, vějíře, copu, věnce nebo závěsné girlandy, což závisí nejen na příležitosti, ke které má být aranžmá zhotovováno, ale také na rozloze prostor, které mají být zdobeny, jejich světelným režimem nebo sortimentu používaných aranžovacích pomůcek.

⁹⁸ Plháčková, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, s. 298

⁹⁹ Hillier, M., Hilton, C.: *Sušené květiny. Sběr, sušení, aranžování*. Bratislava: Gemini Limited 1992, s. 78

¹⁰⁰ tamtéž, s. 74

¹⁰¹ tamtéž, s. 86

4.4. Sebehodnocení a sebereflexe vychovatelky

Pro sebehodnocení a sebereflexi vychovatelky lze dle mého názoru analogicky použít sebereflexní a sebehodnotící přístupy užívané u pedagoga. Stejně jako pedagog, tak i vychovatelka prochází určitými fázemi svého profesního vývoje, naráží na různé překážky a učí se s nimi vyrovnávat se a její přístup k pojetí vychovatelské činnosti postupem času krystalizuje. Ideální by bylo, aby se učitel systematicky zamýšlel nad svou pedagogickou prací, nad svými pedagogickými názory, postoji, přesvědčeními, emocemi spojenými s pedagogickou činností; nad riziky, která v sobě nosí a která mohou poškozovat jak jeho okolí, tak jeho samotného.¹⁰² Stejně jako pedagog, i vychovatel má svůj styl přístupu k dítěti, svůj styl myšlení i přístup k předmětu, který má v úmyslu dítěti přiblížit.

Podobně jako u stylů učení také u vyučovacích stylů si člověk přesně neuvědomuje, které postupy převážně používá a proč používá právě tyto. Je na ně zvyklý, osvědčily se mu, dospěl k nim na základě vlastních zkušeností s řízením výuky.¹⁰³ Pokud si sám pedagog není jistý, zda je propagátorem toho kterého vyučovacího stylu nebo přístupu nebo má v úmyslu svůj vyučovací styl změnit, jsou mu za tímto účelem k dispozici celé škály autodiagnostických testů, po jejichž vyhodnocení by měl být schopen jaksí sám sebe diagnostikovat, přičemž opět analogicky lze postupovat u diagnostiky vychovatelky.

Sebereflexe může připravit půdu pro případnou změnu. Ale jedna věc je, aby si učitel uvědomil, co obvykle dělá, když vyučuje žáky, a druhá věc je, zda má potřebu něco se sebou udělat, změnit navyklé postupy.¹⁰⁴ Na rozdíl od „klasického“ pedagoga musí být vychovatelka – aranžérka navíc nadána alespoň pocitem, že zvládá v plné šíři problematiku aranžérství květin, tedy prakticky ovládá jednotlivé styly aranžování, je schopna názorně prezentovat přístupy k řešení jednotlivých dílčích úkonů, ovládá poradenskou činnost spojenou s aranžováním květin, je schopna individuálně přistupovat ke každému dítěti, ví, jak jej pozitivně motivovat k tvůrčí činnosti a v neposlední řadě organizačně zvládá prakticky celý chod dětského kroužku.

¹⁰² Mareš, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, s. 464

¹⁰³ tamtéž

¹⁰⁴ tamtéž, s. 478

Další rozdílností mezi pedagogem a vychovatelkou - aranžérkou lze spatřovat v jejím postoji k jednotlivým „dětským aranžérům“, který nebývá jako u pedagoga definován jako vztah hodnotící, v němž se odráží pedagogovo racionální hodnocení. Dětské účastníci předmětného zájmového kroužku nebývají zpravidla hodnoceni dle klasických školních komplexních kritérií, ale je zejména přihlíženo k jejich manuální zručnosti, nápaditosti, zejména případné schopnosti divergentního myšlení a v neposlední řadě i k jejich schopnosti týmové práce, čímž dochází k nejmarkantnějšímu odklonu od klasických školních hodnotících stupnic žáků nejnižších ročníků základní školy.

4.5. Specifika práce v kroužku „Vazba a aranžování květin“

Jedním z mnoha důvodů, proč je záhodno, aby byl mladý člověk angažován v některém ze zájmových kroužků, je předpoklad, že se touto nenásilnou cestou seznámí názorem, že volný čas lze využívat vhodným způsobem a že patologické jevy, jako je např. kriminalita mládeže, si nenajdou v jeho životě své místo. Na to, že je trestná činnost vůbec páchána, má vliv několik faktorů. Tyto faktory se dají rozlišit na *vnější* a *vnitřní* (působící na potencionálního konzumenta zevnitř nebo z vnějšku). Mezi vnější faktory lze zařadit hlavně účinky alkoholových i nealkoholových drog a působení okolního prostředí na jedince, ve kterém je zahrnut jak vliv part, tak způsob výchovy dětí v rodinách a sociální podmínky domácností, ve kterých mladí lidé vyrůstali a vyrůstají. Mezi endogenní neboli vnitřní faktory se zpravidla řadí vrozené dispozice dětí a mladistvých jako například temperament, či případné genetické choroby nebo poruchy osobnosti a také momentální stav lidské psychiky. V souvislosti s těmito posledními dvěma jmenovanými pojmy pak orgány činné v trestním řízení hovoří o motivu a pohnutce, mající vztah ke spáchané trestné činnosti.¹⁰⁵

Má se totiž již dávno za prokázané, že preventivní opatření jsou daleko levnější než následné řešení pomocí represivních postihů pachatelů trestné činnosti. Prevence kriminality by měla být nejdůležitější zbraní v boji proti patologickému chování mládeže. Nelze totiž spoléhat pouze na ochranu společnosti, kterou by měli zajišťovat příslušníci policie, prokurátoři, soudci či pracovníci vězeňské služby, ale důraz by měl být kladen na možnost ozdravení rodinného prostředí.¹⁰⁶ O těchto okolnostech hovoříme jako o tzv. krajních nebo mezních.

¹⁰⁵ Mařádek, V.: *Co je co v práci vězeňského personálu*. České vězeňství, 1994, roč. 3, č. 4, str. 18

¹⁰⁶ Vacek, E.: *OSN – Souhrn opatření k prevenci kriminality*, České vězeňství, 1999, roč. 8, č. 1, str. 9 a n.

Nelze samozřejmě automaticky předpokládat, že pokud dítě neprojeví zájem o zapojení se do některého z kroužků organizovaných při místních domech mládeže, je jeho osud zpečetěn. Je to totiž právě rodinné zázemí, které poskytuje a má poskytovat mladému jedinci kulturní a sociální vzorce, v souvislosti se kterými on později participuje na společenském dění ve svém okolí. Pokud rodina tyto okolnosti chápe, je napůl vyhráno.

4.6. Stanovení výzkumného problému

Vymezení a přesnou formulaci problému lze beze sporu považovat za základní předpoklad úspěšnosti kteréhokoliv výzkumného projektu. Z tohoto důvodu byla tomuto klíčovému východisku věnována maximální možná pozornost. Za zdroj relevantních dat lze považovat mou doslova každodenní praxi. Lze v těchto ohledech konstatovat, že mi na základě vlastních zkušeností bylo poskytnuto nikoliv malé množství empirických poznatků, ale přesto bylo konstatováno, že k odhalení souvislostí mezi vybranými sociálními jevy je nezbytné provést odborné porovnání a tedy jakýsi vlastní výzkum.

V období od začátku září 2014 do konce června 2017 jsem se jako autorka této práce spolupodílela spolu s další kolegyní Dětského domova mládeže v Rožďalovicích na realizaci soukromého šetření, jehož respondenty byli víceméně pravidelní frekventanti kroužku Vazby a aranžování květin v dětském věku. Cílem šetření bylo zjistit, nakolik se jeví relevantní souvislost pravidelných návštěv v předmětném kroužku a s ní související pozdější schopnost organizovat si smysluplně svůj volný čas. Vypracované odborné studie se totiž rozcházejí ve svých závěrech, nakolik lze sociální vývoj jedince ovlivnit sociálním prostředím, ve kterém jedinec vyrůstá a nakolik zde svou nezanedbatelnou roli sehrávají vrozené dispozice každého jedince a dále nakolik, v jakém věku a jakým způsobem lze jeho chování považovat za korigovatelné.

Při získávání dat nutných k realizaci předmětného výzkumu bylo postupováno s ohledem na dva axiomy:

1. Prakticky všichni současní nebo minulí frekventanti zájmového kroužku vazby a aranžování květin nepocítili žádnou změnu ohledně své schopnosti trávit smysluplně svůj volný čas.

2. Pravidelnost návštěv předmětného zájmového kroužku sehrála u dětí určitou roli ve schopnosti lépe si organizovat svůj volný čas.

4.7. Sběr údajů

Jako hlavní metoda zpracování dat byla zvolena sekundární analýza dostupných a relevantních pramenů odborné literatury, srovnávání a vyhodnocení použitých zdrojů, statistické vyhodnocení souvislosti pravidelné návštěvy zájmového kroužku aranžování květin a pozdější případné schopnosti kvalitněji a účelněji nakládat se svým volným časem, prostřednictvím sběru dat formou dotazníkového šetření a pozorování, a to v časovém horizontu tří let.

Jako zdroj dat posloužily statistické údaje shromážděné od mladých frekventantů kurzu v době jejich návštěvy předmětného kroužku. Za zdroj dat a potřebných informací byla použita pedagogicko-výzkumná technika - dotazník. Tento byl koncipován jako seznam otázek, na něž většinou respondenti odpovídali formou dichotomických odpovědí, tedy: „ano“ nebo „ne“. Jen u malé části otázek frekventanti kursu odpovídali takovým způsobem, že přiřazovali jako odpověď tu alternativu, která se jim jevila nejbližší k nabízeným možnostem. Za přednost sestaveného dotazníku lze považovat skutečnost, že jej bylo možno poměrně snadno a bez obměny aplikovat v průběhu celého výzkumu a v neposlední řadě i nepoměrná snadnost porovnání a vyhodnocení jeho výsledků.

Při formulaci otázek předmětného dotazníku bylo postupováno v maximální snaze o omezení vlivu subjektivity tazatele coby tazatele a pedagogické autority zároveň, aby mladí respondenti neměli možnost odvodit si její úhel pohledu na věc. Děti byly výslovně žádány, aby se zdržely své sebereflexní schopnosti ohledně hodnocení úspěšnosti své účasti v předmětném kroužku. Kladené otázky byly formulovány v rámci možností neutrálně, aby jimi pokud možno nebyla nastiňována nebo ovlivňována respondentova odpověď. S větší částí frekventantů kroužku byla realizována setkání opakovaně, neboť práce s dětmi je považována za dlouhodobou záležitost a účast na předmětném zájmovém kroužku není kromě věku podmiňována jinými omezujícími podmínkami.

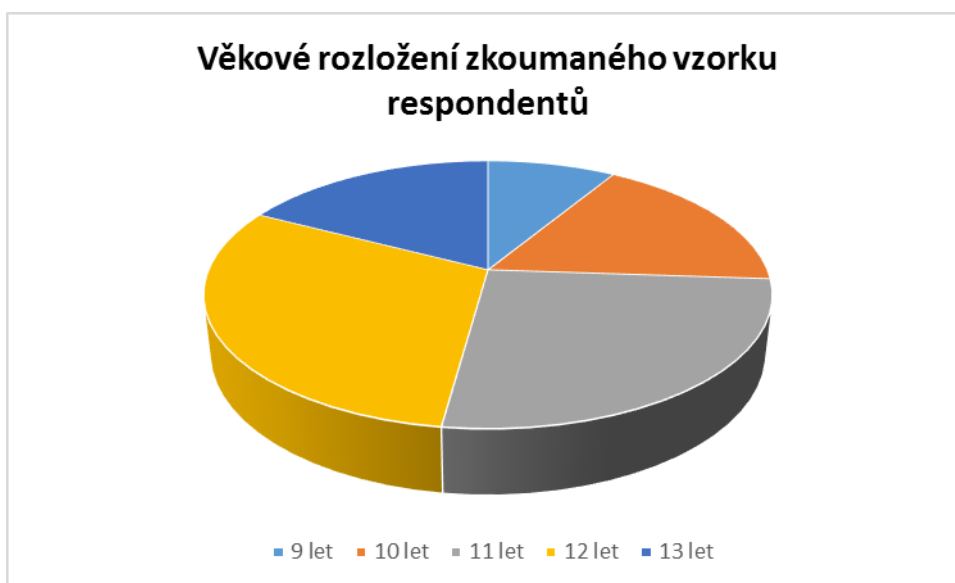
4.8. Zjištěná data

Ve sledovaném období byl k dispozici vzorek 23 mladých frekventantů kursu, jejichž věkové rozložení bylo od 9 do 13 let, tedy dětí od 3. třídy základní školy. Z tohoto počtu byli pouze 2 chlapci.

Tabulka č. 1: Věkové rozložení zkoumaného vzorku respondentů

9 let	2	8,8 %
10 let	4	17,4 %
11 let	6	26 %
12 let	7	30,4%
13 let	4	17,4 %
Celkem	23	100%

Graf č. 1: Věkové rozložení zkoumaného vzorku respondentů



Dle mého názoru není relevantní další členění zkoumaného vzorku respondentů na děti např. pocházejících z úplných nebo rozvrácených rodin nebo na děti z rodin sociálně slabších a silnějších, protože lze mít důvodně za to, že na kvalitu způsobu prožívání volného času nemají tyto okolnosti znatelný vliv. Značný vliv je v těchto okolnostech zaznamenáván pouze ve spojitosti se způsobem pojmání tohoto fenoménu.

Tabulka č. 2: Rozdělení zkoumaného vzorku podle délky účasti na kroužku

délka účasti	do 1 roku	1-2 roky	2-3 roky	delší
počet frekventantů	3	4	8	8
poměrné zastoupení	13 %	17 %	35 %	35 %

Graf č. 2: Rozdělení zkoumaného vzorku podle délky účasti na kroužku



Nejvíce byly v rámci zkoumaného vzorku zastoupeny děti docházející na předmětný kroužek dva a více let, tedy děti navštěvující pátý a vyšší ročník základní školy. Nejméně početně zastoupené byly děti ze třetí a čtvrté třídy základní školy. Tento posun lze přičítat např. vlivu party nebo vývojovým názorovým změnám každého jedince.

4.9. Komentář k výsledku šetření

Hlavním cílem tohoto šetření bylo ověření předpokladu vlivu pravidelných návštěv dětského kroužku vazby a aranžování květin dětmi v souvislosti s pozdější schopností lépe a smysluplněji trávit svůj volný čas. V rámci naplňování sekundárního cíle této práce bylo realizováno malé šetření, jehož smyslem mělo být potvrzení předpokladu, nakolik souvisí návštěvnost předmětného kroužku s jejich pozdější schopností kvalitněji a účelněji trávit svůj volný čas.

Za účelem naplnění cíle výzkumu jsem se rozhodla pro užití kombinace teorie, kterou jsem načerpala s průběhu studia a praxe, která je mi umožňována v rámci výkonu činnosti vychovatelky v Domě dětí v Rožďalovicích, a to nejen při vedení předmětného kroužku a přímé účasti při aranžérské tvořivé činnosti dětí, ale i v rámci realizace vlastní aranžérské činnosti. Pro potvrzení výchozí teze o kladném vlivu pravidelných návštěv aranžérského kroužku na pozdější schopnost organizování vlastního volného času bylo v časovém horizontu 36 měsíců využíváno možnosti bezprostředního kontaktu s dětmi – frekventanty kroužku a anonymního dotazníku.

V rámci zkoumaného vzorku bylo možno vysledovat a to zejména při příležitosti neformálních rozhovorů, že s nějakým tvůrčím způsobem trávení volného času se setkali prakticky úplně všichni dotázaní. Pokud se při rozhovoru nepotvrdila skutečnost, že daný respondent sám žádný z propagovaných způsobů volného času nepovažuje za tvůrčí, pak zpravidla vždy konstatoval, že v jeho nejbližším okolí se nějaký tvořivý konzument volného času prakticky vždy vyskytoval. V mnoha případech to byli jeho nejbližší příbuzní. V těchto souvislostech je záhodno opět připomenout, že je to právě rodina coby nejelementárnější sociální jednotka, která se má pro dítě stát nezastupitelným zdrojem vzorů a pokud se tedy v této rodině např. vyskytují patologické prvky, které jsou mezigeneračně přejímány jako prosté normy chování, nelze se jejich dopadu na mladou generaci vystříhat. Jako naprostá nezbytnost se jeví úkol společnosti jako takové, aby bylo umožňováno uplatnění nabytých kladných znalostí a dovedností v praxi, aby základní sociální jednotky, tedy rodiny, nezůstaly tímto kladným sociálním působením nedotčeny a aby se v rámci možností minimalizoval rozvoj patologických jevů ve společnosti.

V souvislostech s výsledky tohoto výzkumu se znovu ukázala jako prioritní nejen účast rodiny při procesu začleňování mladého člověka do společnosti, ale zejména nezbytnost odborného

přístupu ze strany vedoucích pracovníků zájmových kroužků při řešení každodenních záležitostí dítěte. Členové tohoto „pedagogického“ sboru by měli tedy být složeni nejen z pracovníků vybavených patřičnými odbornými zkušenostmi, ale zejména z pracovníků s odborným vzděláním, kteří mají dostatečný všeobecný společenský a kulturní rozhled, který lze uplatňovat při každodenní interakci s dětskými frekventanty zájmových kroužků.

5. Závěr

Ačkoliv lze mít při povrchním náhledu za to, že existují komerčně úspěšnější dětské kroužky nebo rádoby praktičtější volnočasové aktivity, lze o aranžování květin konstatovat, že má své nezastupitelné místo na stupnicích oblíbenosti i v současné přetechnizované společnosti. Mezi kladné stránky tohoto trávení volného času lze bez jakýchkoliv pochybností poukazovat na úzké sepětí s matkou přírodou, a proto lze s určitostí konstatovat, že zejména u mladé generace se jedná o jednu z nemnoha možností, jak existenci samotné přírody připomenout a zasvětit ji do některých z tajů její přítomnosti.

Vzhledem k fungujícímu tržnímu hospodářství již není v dnešní době problém opatřit si veškeré pomůcky a přípravky pro aranžovací práce a tím se činnost aranžéra stává jednodušší, ale na druhou stranu tak může dojít k jistému omezení kreativního přístupu laického i profesionálního tvůrce-aranžéra. Zejména u školní mládeže je nezbytně nutné, aby její kreativita byla vhodným způsobem povzbuzována a podporována. Vhodně vedený kroužek aranžování květin není ve skutečnosti založen na ničem jiném, než na inspirativním a nekritickém přístupu, který je s uvedenou ideou v náležitém souladu. Výsledkem úsilí amatérského aranžéra se nemůže stát „hezká“ nebo „ošklivá“ kytice, ale zpravidla v těchto souvislostech v rámci hodnocení hovoříme např. o „tradičně“, případně „zajímavě“ nebo „poněkud netradičně“ pojatém květinovém aranžmá.

Je to právě způsob hodnocení výsledků aranžérova snažení, který nebývá koncipován jakkoliv striktně nebo kategorizačně, a s tím spojená určitým způsobem neomezená tvůrčí svoboda aranžéra, ve spojitosti se kterou lze spatřovat spojené hybné síly dalšího rozvoje tohoto druhu umění.

6. Seznam použitých informačních zdrojů:

- 1) ADROCKOVÁ, S.: *Floristika – Květinové vazby, aranžmá a funkční dekorace*. Liberec: Ikar 2014, 192 s., ISBN 978-80-249-2599-8
- 2) BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Diagnostika dítěte předškolního věku. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Comuter Press 2011, 220 s., ISBN 978-80-251-1829-0
- 3) BENDL, S., a kol.: *Vychovatelství. Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada Publishing 2015, 312 s., ISBN 978-80-247-4248-9
- 4) BENÍŠKOVÁ, T.: *První třídou bez pláče*. Praha: Grada Publishing 2007, 168 s., ISBN 978-80-247-1906-1
- 5) BESTAJOVSKÝ, M.: *Lidové obyčeje a nápady pro šikovné ruce – Jaro*. 1. vydání. Brno: Computer Press 2006, 64 s., ISBN 80-251-0160-6.
- 6) BESTAJOVSKÝ, M.: *Lidové obyčeje a nápady pro šikovné ruce – Léto*. 1. vydání. Brno: Computer Press 2004, 64 s., ISBN 80-251-0315-3.
- 7) BESTAJOVSKÝ, M.: *Lidové obyčeje a nápady pro šikovné ruce – Podzim*. 1. vydání. Brno: Computer Press 2006, 64 s., ISBN 80-251-0415-X.
- 8) BESTAJOVSKÝ, M.: *Lidové obyčeje a nápady pro šikovné ruce – Zima*. 1. vydání. Brno: Computer Press 2006, 64 s., ISBN 80-251-0467-X.
- 9) BOČAN, M., a kol.: *Děti v ringu dnešního světa. Hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a školské zařízení pro zájmové vzdělávání 2012, 99 s., ISBN 978-80-87449-24-0
- 10) ČÁP, J.: *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství 1996, 302 s., ISBN 80-85666-15-3
- 11) DVOŘÁKOVÁ M., a kol.: *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada Publishing 2015, 248 s., ISBN 978-80-247-5039-2
- 12) DYTRTOVÁ, R.: *Praktické činnosti pro 6. – 9. ročník základních škol: Pěstitelství*. 2. upr. vyd. Praha: Fortuna 2006, 112 s., ISBN 80-7168-857-6.

- 13) DYTRTOVÁ, R., KRBUTOVÁ, M.: *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing 2009, 128 s., ISBN 978-80-247-2863-6
- 14) FRANCOVÁ, M.: *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada Publishing 2013, 176 s., ISBN 978-80-247-4463-6
- 15) GILLERNOVÁ, I., a kol.: *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing 2012, 248 s., ISBN 978-80-247-3472-9
- 16) GRIMMICOVÁ, I. A.: *Květinové tvoření*. Praha: Albatros media 2017, 106 s., ISBN 978-80-264-1321-9
- 17) HÁJEK, B., a kol.: *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. 2. aktual. Vydání. Praha: Portál 2011, 239 s., ISBN 978-80-262-0300-7.
- 18) HÁJEK, B., HOFFMANN, O.: *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT 2004, 120 s., ISBN 80-86784-06-01
- 19) HESSAYON, D. G.: *Aranžování květin*. Praha: Beta-Dobrovský a Ševčík 2000, 128 s., ISBN 80-86278-88-3
- 20) HILLIER, M., HILTON, C.: *Sušené květiny. Sběr, sušení, aranžování*. Bratislava: Gemini Limited 1992, 192 s., ISBN 80-85265-57-5
- 21) HINES, G., BAVERSTOCK, A.: *Jak na svého teenagera, Manuál pro rodiče*. Praha: Grada Publishing 2014, 224 s., ISBN 978-80-247-5144-3
- 22) HOSKOVCOVÁ, S.: *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing 2006, 160 s., ISBN 80-247-1424-8
- 23) HUBATKA, M.: *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika 2014, 247 s., ISBN 978-80-266-0551-5
- 24) JANOŠOVÁ, P.: *Dívčí a chlapecká identita. Vývoj a úskalí*. Praha: Grada Publishing 2008, 228 s., ISBN 978-80-247-6745-1
- 25) JEDLIČKA, R.: *Psychický vývoj dítěte a výchova. Jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada Publishing 2017, 280 s., ISBN 978-80-271-0096-5
- 26) JÍRA, O.: *Děti, mládež a volný čas. Vybrané aspekty problému*. Praha: Unstitut dětí a mládeže MŠMT ČR 1997, 59 s.

- 27) JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H.: *Je naše dítě zralé na vstup do školy*. Praha: Grada Publishing 2014, 150 s., ISBN 978-80-247-4750-7
- 28) JŮVA, V.: *Estetická výchova, vývoj – pojetí – perspektivy*. Brno: Paido 1995, 100 s., ISBN 80-85931-12-5
- 29) KECLÍKOVÁ, M.: *Můj květinový ateliér*. Praha: Smart Press 2017, 208 s., ISBN 978-80-87049-90-7
- 30) KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing 2007, 132 s., ISBN 978-80-247-1541-4
- 31) Kolektiv autorů: *Floristika*. 1. vyd. Praha: Profi Press 2011, 406 s., ISBN 978-80-86726-43-4.
- 32) Kolektiv aut.: *Tvořivost v práci učitele a žáka*. Brno: Paido 1996, 124 s., ISBN 80-85931-23-0
- 33) KONÍČKOVÁ, K.: *Floristika pro začátečníky - Květinová aranžmá pro celý rok*. Liberec: Ikar 2012, 120 s., ISBN 978-80-249-1792-4
- 34) KOSÍKOVÁ, V.: *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada Publishing 2011, 272 s., ISBN 978-80-247-2433-1
- 35) KOTÁSEK, J., a kol.: *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Bílá kniha*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris 2001, 90 s., ISBN 80-211-0372-8
- 36) KUČERA, D.: *Moderní psychologie. Hlavní obory a témata současné psychologické vědy*. Praha: Grada Publishing 2013, 216 s., ISBN 978-80-247-4621-0
- 37) KUTÁLKOVÁ, D.: *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3. aktual. vydání. Praha: Grada Publishing 2014, 200 s., ISBN 978-80-247-4856-6
- 38) LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada 2006, 368 s., ISBN 80-247-1284-9
- 39) MAREŠ, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál 2013, 704 s., ISBN 978-80-262-0174-8
- 40) MARTÍNEK, Z.: *Agresivita a kriminalita školní mládeže*. 2. aktual. a rozš. vydání. Praha: Grada Publishing 2015, 192 s., ISBN 978-80-247-5309-6
- 41) MAŘÁDEK, V.: *Co je co v práci vězeňského personálu*. České vězeňství 1994, roč. 3, č. 4, ISSN 1230-9297

- 42) MAZÁČOVÁ, N.: *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta 2014, 94 s., ISBN 978-80-7290-677-2
- 43) MIKULOVÁ, M.: *Hlavu vzhůru, rodiče! Na výchovu selským rozumem*. Praha: Grada Publishing 2015, 224 s., ISBN 978-80-247-5606-6
- 44) NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J.: *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada Publishing 2011, 121 s., ISBN 978-80-247-3672-3
- 45) NOVÁK, T.: *Mnohem menší dareba, než jsme čekali*. Praha: Grada Publishing 2014, 128 s., ISBN 978-80-247-5069-9
- 46) OREL, M. a kol.: *Vybrané aspekty sebepojetí dětí a adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2016, 205 s., ISBN 978-80-244-4991-3
- 47) PACKEROVÁ, J.: *Kouzlo květin – Kurs aranžování od světoznámé floristky*. Praha: Slovart 2017, 160 s., ISBN 978-80-7529-297-1
- 48) PAUSEWANGOVÁ, E.: *100 her k rozvoji tvořivosti v předškolním a mladším školním věku*. Praha: Portál 1992, 108 s., ISBN 80-85282-59-3
- 49) PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogika volného času*. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta 2014, 145 s., ISBN 978-80-7290-666-6
- 50) PLHÁKOVÁ, A.: *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia 2007, 443 s., ISBN 978-80-200-1499-3
- 51) POKORNÝ, J. a kol.: *Aranžování a vazba květin*. Praha: Státní zemědělské nakladatelství 1968, 206 s., ISBN 07-024-68
- 52) PROCHÁZKA, R., a kol.: *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada Publishing 2014, 256 s., ISBN 978-80-247-4451-3
- 53) PRŮCHA, J., a kol.: *Pedagogický slovník*. 7. aktualiz. a rozšířené vydání. Praha: Portál 2013, 395 s., ISBN 978-80-262-0403-9.
- 54) PRYKE, P.: *Květinové vazby – Oslava krásy květinových dekorací*. Praha: Metafora 2012, 384 s., ISBN 978-80-7359-338-4
- 55) ŘÍČAN, P.: *Psychologie osobnosti. Obor v pohybu*. 6. revid. a dopl. vyd. Praha: Grada Publishing 2010, 208 s., ISBN 978-80-247-3133-9

- 56) SEDLÁČKOVÁ, D.: *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada Publishing 2009, 128 s., ISBN 978-80-247-2685-4
- 57) SCHWARZBACHOVÁ, A.: *Sušené květiny. 30 jednoduchých a působivých aranžmá pro všechna roční období a příležitosti*. Praha: Ottovo nakladatelství 2004, 81 s., ISBN 80-7181-386-9
- 58) SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. aktual. a rozšíř. vydání. Praha: Grada 2007, 322 s., ISBN 978-80-247-1821-7.
- 59) SLAVÍK, J. a kol.: *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2013, 537 s, ISBN 978-80-246-2335-1
- 60) SPOUSTA, V. a kol.: *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1996, 40 s., ISBN-80-210-1274-9
- 61) SPOUSTA, V. a kol.: *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita v Brně 1997, 183 s., ISBN 80-210-1007-X
- 62) ŠUCHMANNOVÁ, I.: *Pěstujeme rostliny k sušení*. Praha: Grada Publishing 2006, 96 s., ISBN 978-80-247-6079-7
- 63) VACEK, E.: *OSN – Souhrn opatření k prevenci kriminality*, České vězeňství, 1999, roč. 8, č. 1, ISSN 1230-9297
- 64) VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze 2012, 531 s., ISBN 978-80-246-2153-1
- 65) VALIŠOVÁ, A., a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing 2007, 402 s., ISBN 978-80-247-1734-0
- 66) van der Kamp, J.: *Aranžování a vazba květin*. Praha: Grada Publishing 2010, 192 s., ISBN 978-80-247-3356-2
- 67) VIEHOFFOVÁ, H., REYUSOVÁ, E.: *Jak s dětmi trávit volný čas. Náměty, nápady, návody pro děti od 4 do 14 let*. Praha: Portál 2000, 184 s., ISBN 80-7178-412-5
- 68) VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I.: *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozšířené vyd. Praha: Grada Publishing 2008, 408 s., ISBN 978-80-247-1428-8

69) WELFORD, M., WICKS, S.: *Jednoduché aranžování květin*. Liberec: Ikar 2016, 256 s., ISBN 978-80-249-3033-6

7. Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník pro frekventanty kursu: „Vazba a aranžování květin“

- | | | |
|---|-----|----|
| 1.) Do aranžérského kroužku ses přihlásil(a) sám/sama? | Ano | Ne |
| 2.) Někdo z Tvých příbuzných provádí aranžérskou činnost? | Ano | Ne |
| 3.) Vystavuješ rád své aranžérské výrobky? | Ano | Ne |
| 4.) Docházíš do kroužku déle než 1 rok? | Ano | Ne |
| 5.) Líbí se ti způsob, jakým je dětský aranžérský kroužek veden? | Ano | Ne |
| 6.) Vyhovuje ti technické zázemí a vybavenost kroužku? | Ano | Ne |
| 7.) Líbilo by se ti, kdyby se aranžérský kroužek konal v týdnu častěji? | Ano | Ne |
| 8.) Máš pocit, že ti účast na aranžérském kroužku něco dala? | Ano | Ne |
| 9.) Dokázal bys navrhnout nějaká vylepšení fungování kroužku? | Ano | Ne |
| 10.) Máš jiné představy o trávení svého volného času? | Ano | Ne |